

Español como segunda lengua (E/L2) para alumnos inmigrantes

Propuesta curricular para
la escolarización obligatoria

M^a Victoria García Armendáriz
Ana M^a Martínez Mongay
Carolina Matellanes Marcos



Gobierno de Navarra
Departamento de Educación

Título: Español como segunda lengua (E/L2) para alumnos inmigrantes.
Propuesta curricular para la escolarización obligatoria
Autoras: M^a Victoria García Armendáriz, Ana M^a Martínez Mongay,
Carolina Matellanes Marcos
Cubierta: Asís Bastida
Edita: Gobierno de Navarra. Departamento de Educación
Fotocomposición: Pretexto
Imprime: Ona I. Gráfica
I.S.B.N.: 84-335-2433-7
Dep. Legal: NA-2.429-2003

© GOBIERNO DE NAVARRA. Departamento de Educación.

Promociona y distribuye: Fondo de Publicaciones del Gobierno de Navarra
Departamento de Administración Local
C/. Navas de Tolosa, 21
31002 PAMPLONA
Teléfono: 848 42 71 21
Fax: 848 42 71 23
Correo electrónico: fpubli01@cfnavarra.es
www.cfnavarra.es

Índice

| | |
|--------------------|---|
| INTRODUCCIÓN | 9 |
|--------------------|---|

Parte I

PROPUESTA CURRICULAR PARA LA ENSEÑANZA Y EL APRENDIZAJE DE E/L2 EN EL MARCO DE LA ENSEÑANZA OBLIGATORIA

| | |
|---|----|
| 1.1. Objetivos generales | 16 |
| 1.2. Objetivos específicos con relación a las distintas dimensiones comunicativas | 16 |
| <i>Expresión oral</i> | 17 |
| <i>Expresión escrita</i> | 18 |
| <i>Comprensión auditiva</i> | 18 |
| <i>Comprensión lectora</i> | 19 |
| <i>Comprensión audiovisual</i> | 20 |
| <i>Interacción oral</i> | 20 |
| <i>Interacción escrita</i> | 20 |
| 1.3. Contenidos | 21 |
| 1.3.1. Contenidos para E. Primaria. Bloques temáticos | 22 |
| <i>Lengua y comunicación</i> | 22 |
| <i>Contenidos gramaticales</i> | 24 |
| <i>Lengua, cultura y sociedad</i> | 27 |
| <i>Estrategias de comunicación</i> | 29 |
| <i>Estrategias de aprendizaje</i> | 30 |
| 1.3.2. Contenidos para E. Secundaria. Bloques temáticos | 31 |
| <i>Lengua y comunicación</i> | 31 |
| <i>Contenidos gramaticales</i> | 33 |
| <i>Lengua cultura y sociedad</i> | 35 |
| <i>Estrategias de comunicación</i> | 36 |
| <i>Estrategias de aprendizaje</i> | 38 |

| | |
|--|----|
| 1.4. Evaluación | 39 |
| <i>Qué evaluar</i> | 40 |
| <i>Cómo y cuándo evaluar</i> | 41 |
| 1.4.1. Ejemplo para Educación Primaria: relato de experiencia vivida .. | 43 |
| 1.4.2. Ejemplo para Educación Secundaria: una exposición sobre un tema de Ciencias Naturales | 45 |
| 1.4.3. Tabla: Competencia comunicativa oral en E/L2 | 47 |
| 1.4.4. Tabla: Niveles de competencia comunicativa | 48 |
| 1.4.5. Protocolo: Diario del profesor | 50 |

Parte II
FUNDAMENTACIÓN DIDÁCTICA
Y METODOLÓGICA

| | |
|--|----|
| 2.1. El enfoque comunicativo: definición y características | 51 |
| <i>La competencia comunicativa y sus subcompetencias</i> | 52 |
| 2.2. Consideraciones acerca de cómo se aprende y cómo se enseña una L2 ... | 55 |
| <i>Adquisición frente a aprendizaje</i> | 55 |
| <i>El alumnado inmigrante</i> | 56 |
| 2.3. Esquema formal para la concreción de intenciones educativas desde una perspectiva nocio-funcional | 58 |
| <i>Ejemplo: Visita a un parque con animales o al zoo</i> | 59 |
| 2.4. Un paso adelante dentro del enfoque comunicativo: Los currículos procesuales | 59 |
| 2.5. El aprendizaje de la lengua en el uso | 61 |
| <i>La lengua a través de contenidos: la lectura de un texto de C. Sociales</i> | 64 |
| <i>La lengua como acceso a otros conocimientos: la entrevista a un experto</i> | 66 |
| 2.6. La enseñanza por tareas | 71 |
| <i>Ejemplo del diseño de una tarea para alumnos de tercer ciclo de E. Primaria y primer ciclo de E. Secundaria</i> | 74 |
| 2.7. Referentes de carácter metodológico | 76 |

Parte III
PLANIFICACIÓN DE LA ENSEÑANZA:
LA TAREA COMO UNIDAD DE PROGRAMACIÓN

| | |
|--|----|
| 3.1. Ejemplo de tarea para E. Primaria: diseñar un mural para presentarse | 80 |
| 3.2. Ejemplo de tarea para E. Secundaria: dominó gastronómico | 84 |
| 3.3. Propuesta de tareas para una programación de E/L2 en E. Primaria | 88 |
| 3.4. Propuesta de tareas para una programación de E/L2 en E. Secundaria ... | 89 |

Parte IV
CÓMO TRABAJAR DE FORMA INTEGRADA
LAS CUATRO DESTREZAS

| | |
|---|-----|
| 4.1. Diferenciación entre la enseñanza de la lengua oral y de la lengua escrita | 92 |
| 4.2. Comprensión oral | 93 |
| <i>Estrategias</i> | 93 |
| <i>Tipología de actividades de comprensión oral</i> | 94 |
| 4.3. Comprensión lectora | 95 |
| <i>Estrategias</i> | 96 |
| <i>Tipología de actividades de comprensión lectora</i> | 97 |
| 4.4. Expresión oral | 98 |
| <i>Estrategias</i> | 99 |
| <i>Tipología de actividades de expresión oral</i> | 100 |
| 4.5. Expresión escrita | 103 |
| <i>Estrategias</i> | 104 |
| <i>Tipología de actividades de expresión escrita</i> | 105 |

Parte V
RECURSOS DIDÁCTICOS

| | |
|--|-----|
| 5.1. Manuales de ELE para niños | 109 |
| 5.2. Manuales de español para analfabetos adolescentes y adultos | 109 |
| 5.3. Manuales para adolescentes y adultos | 110 |
| 5.4. Materiales complementarios | 111 |
| 5.5. Libros de consulta para el profesorado | 114 |
| ANEXO | 117 |
| BIBLIOGRAFÍA | 133 |

Introducción

La llegada a nuestros centros de alumnado inmigrante de lengua extranjera nos ha obligado a enfrentarnos a un problema nuevo para nosotros: la enseñanza del español como lengua segunda (E/L2), con todas las consecuencias que ello comporta para el desarrollo de estos alumnos y para sus posibilidades reales de acceder al conocimiento escolar.

Poco a poco hemos ido tomando conciencia del alcance de nuestra nueva tarea. No basta con responder a las necesidades comunicativas básicas de estos alumnos. En el marco de la enseñanza obligatoria debemos plantearnos cómo ajustar nuestra respuesta educativa de manera que satisfaga las necesidades lingüísticas que estos alumnos tienen en función de los objetivos educativos de esta etapa. En este contexto es necesario volver a preguntarse cómo *nos incorporamos al lenguaje*¹ en determinada situación y edad, qué peculiaridades puede añadir a ello la condición de inmigrante, cómo paliar la imposibilidad de tratar la lengua segunda como una educación bilingüe, cómo convertir la escuela y sus actividades en contextos significativos y con sentido que favorezcan el acceso de estos alumnos a la lengua del conocimiento escolar...

Como sabemos, el desarrollo del lenguaje está directamente en relación con las posibilidades de recibir ayudas en el ámbito de la comunicación y la relación social por parte de aquéllos que ya dominan y usan la lengua. Por ello es de suma importancia tener en cuenta, aun en los casos en que la escolarización se realice en la Educación Infantil, las necesidades lingüísticas de esta parte del alumnado, en la medida en que su competencia comunica-

1. I. VILA (1999: 160): "Inmigración, educación y lengua propia", en *La inmigración extranjera en España. Los retos educativos*, Fundación "La Caixa".

tiva pueda ser menor que la de sus compañeros nativos. El profesorado y el centro deben prever y ajustar la atención lingüística y el tipo de ayuda que necesitan.

Desde el momento en que un alumno de lengua extranjera se incorpora a un centro, necesitamos tener una idea más o menos completa de cómo plantear el proceso de adquisición y/o aprendizaje de la lengua segunda, e, incluso, de los distintos escenarios curriculares que en este proceso se deberán ir configurando, de manera que pueda darse el progreso del alumno hacia una competencia comunicativa que le permita la adquisición y el desarrollo de capacidades previstas en el marco de la enseñanza obligatoria.

Por otra parte, la escolarización del alumnado de lengua extranjera nos plantea problemas complejos, preexistentes en cierta medida, que tienen que ver con el desarrollo de la competencia lingüística de las personas bilingües o plurilingües, entendida ésta como competencia interdependiente que se construye a través del uso de varias lenguas. Desde esta perspectiva, se hace necesario reconsiderar los planteamientos curriculares de la enseñanza y del aprendizaje de las lenguas con un nuevo horizonte: el desarrollo de una competencia plurilingüe y pluricultural que no se contemple como la superposición o yuxtaposición de competencias diferenciadas, sino como la existencia de una competencia compleja y compuesta que el usuario, en este caso el alumno, pueda utilizar².

Por esta razón, y aunque el propósito principal al presentar esta propuesta de currículo para la enseñanza obligatoria es clarificar los objetivos, la selección de contenidos y los procedimientos de evaluación más adecuados del español como L/2 en contextos escolares, parece conveniente llamar la atención del profesorado y de los centros sobre las cuestiones apuntadas, para que revisen globalmente los objetivos y contenidos y la progresión en el aprendizaje de cada una de las lenguas que se trabajan en la escuela. Para ello se tendrán en cuenta las distintas necesidades comunicativas que dichas lenguas pretenden satisfacer y los procesos de transferencia y complementariedad que se dan entre ellas.

Los alumnos inmigrantes, bien porque ya han tenido contacto con la enseñanza de una lengua extranjera en su escolarización anterior, bien porque su propia experiencia familiar les ha puesto en contacto con una o más lenguas distintas, ya han desarrollado una percepción general de los fenómenos

2. *Marco de referencia europeo para el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación de lenguas* (2002). En adelante, MRE.

lingüísticos. Están, por tanto, en las condiciones adecuadas para participar con sus compañeros nativos en el descubrimiento o en el reconocimiento de la pluralidad de lenguas y culturas, para alejarse del etnocentrismo, relativizar pero también confirmar su identidad lingüística y cultural, reconocer la importancia que tienen en los procesos comunicativos del lenguaje corporal, los gestos, los componentes del sonido, la música, los ritmos... todos ellos objetivos educativos de la Educación Primaria³.

Evidentemente, estos alumnos en la enseñanza primaria han de trabajar, además de los aspectos señalados, los elementos básicos del sistema de la lengua vehicular y el conjunto de destrezas que les permitan desarrollar aprendizajes específicos en las distintas áreas del currículo, satisfaciendo las necesidades comunicativas que lleva consigo la lengua escolar, y adquiriendo un paulatino desarrollo de la competencia comunicativa en sus dimensiones lingüística, sociolingüística y pragmática. A lo largo de la enseñanza secundaria, este progreso se ampliará en extensión y en profundidad, al tiempo que se desarrolla una mayor sensibilidad hacia las lenguas y una mayor conciencia de la interdisciplinariedad en su aprendizaje y de los distintos niveles de competencia con que se actúa en cada una de ellas.

Conviene recordar, por último, antes de concluir estas líneas introductorias, dos cuestiones esenciales. En primer lugar, tal como recoge el MRE, el currículo educativo, que tiene como meta el desarrollo de una competencia plurilingüe y pluricultural, no queda limitado al centro escolar. Esta competencia plurilingüe y pluricultural puede iniciarse antes de la escuela y continuar su desarrollo fuera de ella a través de la propia experiencia familiar, la migración y los viajes, los contactos entre generaciones, los medios de comunicación social... espacios educativos todos ellos a los que la escuela no deberá ser ajena.

La segunda cuestión tiene que ver con la consideración de que el éxito y la eficacia en la educación lingüística del alumnado inmigrante va a depender en gran medida de las posibilidades de participación en la vida escolar que le brindemos, y de que sienta el deseo y la satisfacción de la comunicación en profundidad con sus compañeros y profesores. Sabemos que el aprendizaje de la lengua y la integración social van de la mano y que lo segundo no es sólo consecuencia de lo primero, sino también su motor.

3. MRE (2002: 170).

Parte I

Propuesta curricular para la enseñanza y el aprendizaje de E/L2 en el marco de la enseñanza obligatoria

La intención y finalidad última de este documento es ofrecer una herramienta que permita al profesorado y a los centros planificar y programar una enseñanza eficaz de E/L2, que facilite a los alumnos de lengua extranjera el acceso al currículum escolar en las mejores condiciones. Se trata de ayudar a los profesores a organizar su actividad docente y a planificar los procesos de enseñanza y aprendizaje, ya que de ello depende el desarrollo por parte de los alumnos de un conjunto de capacidades y el aprendizaje de unos contenidos, cuya ausencia o falta de dominio puede afectar directamente a las posibilidades de desarrollo e integración social de los alumnos como futuros adultos y ciudadanos.

Para la elaboración de esta propuesta, se han tomado como fuentes documentales el *Marco de referencia para el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación de lenguas*, al que ya nos hemos referido y el *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (1994)¹, así como el *Diseño Curricular para la enseñanza del Español como L2 en Contextos Escolares*² y la *Guía Didáctica de Una Rayuela* (2000)³.

1. INSTITUTO CERVANTES (1994): *Plan curricular del Instituto Cervantes*, I.C., Madrid. En adelante, *PCIC*.

2. F. VILLALBA; M. HERNÁNDEZ (2001): *Diseño Curricular para la enseñanza del Español como L2 en Contextos Escolares*, Consejería de Educación y Universidades de la Comunidad de Murcia.

3. P. CANDELA et al. (2000): *Guía Didáctica de una Rayuela*, SGEL, Madrid.

La propuesta curricular que presentamos es deudora de las siguientes finalidades:

- La comunicación, entendida como comprensión y expresión de mensajes orales y escritos con adecuación, coherencia, cohesión y corrección, en todos los ámbitos comunicativos del niño o del adolescente: el ámbito personal, el escolar y el social.
- El acceso a la lengua de instrucción, en el sentido de que la L2, en este caso el español, se convierta no sólo en lengua de comunicación, sino también en lengua de aprendizaje, fundamental en el ámbito escolar y necesaria para la inserción en el mundo académico o laboral.
- El desarrollo de la persona, aprendiendo a ser y a convivir en una sociedad plurilingüe y pluricultural, al amparo de unas normas y de unos valores universales, y al servicio de la adquisición de actitudes de cooperación y de participación en igualdad de condiciones.

Estas finalidades⁴ orientan el planteamiento de la propuesta curricular que presentamos y sus posibles desarrollos. El uso que de la misma pueda hacerse podemos contextualizarlo en dos *escenarios curriculares* principales:

a) Proceso de acogida. Ante la incorporación del alumnado de lengua extranjera se debe garantizar el tratamiento intensivo de la lengua y su aprendizaje con fines comunicativos. Esta primera fase, que suele abarcar de tres a cuatro meses, puede estar apoyada en lo concerniente al análisis del currículum y a la concreción de intenciones por parte del profesor, en un enfoque *nocio-funcional*, o en una metodología de enseñanza por tareas; a ambos haremos referencia a lo largo de este documento. En un principio, se pondrá énfasis en las funciones más necesarias para la comunicación y en la comprensión de distintos tipos de texto, atendiendo al tratamiento integrado de las cuatro destrezas y a la organización del discurso. Existen diversos materiales basados en estos enfoques y que pueden ser de gran utilidad en el aula.

Conforme se vaya avanzando en la consecución de los distintos tipos de aprendizaje previstos, parece conveniente incidir en el enfoque de la enseñanza por *tareas* que permitirá retomar algunos de los conocimientos adquiridos de forma funcional y ampliarlos con la perspectiva de una lengua instrumental que no sólo pretende la comunicación como objetivo, sino también, y fundamentalmente, el aprendizaje y la autonomía personal en un sentido más amplio.

4. Las finalidades que acabamos de anunciar componen un espacio curricular informado, como advierte Coll, por esta triple vía de reflexión: epistemológica, socioantropológica y psicopedagógica. C. COLL (1987): *Psicología y Currículo*, Laia.

b) Proceso de normalización progresiva del currículum escolar. En esta fase, se propone acceder al tratamiento específico del componente textual de los distintos saberes curriculares; esto es: al aprendizaje de la lengua vinculado a determinadas áreas del currículum escolar. En este contexto, la lengua tiene un propósito bien definido, que es el aprendizaje y, en consecuencia, el acceso al conocimiento. Así pues, la enseñanza de la segunda lengua debe abarcar la complejidad de situaciones formales de comunicación que tienen lugar en el aula y los textos que se usan o producen en las mismas. Sin lugar a duda, los alumnos preparados para asumir de manera natural estas situaciones formales tendrán más posibilidades de éxito que aquellos que, con la mejor intención, han sido formados exclusivamente para comunicarse funcionalmente en distintas situaciones, sin conceder especial atención al ámbito escolar y a los textos que le son propios.

Ambos escenarios curriculares cobran especial relevancia en el marco de la enseñanza obligatoria, con alumnos inmigrantes que poseen distintas historias escolares y familiares y con distintos proyectos migratorios. Se hace necesario que los centros prevean el dispositivo organizativo y curricular necesario que garantice la máxima eficacia en la enseñanza de E/L2 y la incorporación más normalizada posible de estos alumnos al currículum escolar.

Pensando en todo ello y en la diversidad de situaciones que pueden darse en los centros educativos, nuestra propuesta aporta, en primer lugar, la formulación de unos *Objetivos* y unos *Contenidos* que, tal como propone el MRE, se fundamentan en las actividades y en los procesos lingüísticos que los alumnos deberán llevar a cabo para satisfacer las necesidades escolares y personales en lo relativo a procesos comunicativos, así como las competencias y estrategias que deben desarrollar para conseguirlo.

Habiendo concretado el *qué enseñar* a través de la formulación de objetivos y contenidos, presentamos a continuación la *Evaluación*. Para facilitar el análisis del progreso en el dominio de la lengua, y entendiendo que el apoyo a este progreso también se da a través de la evaluación, se presentan en *Anexo* una serie de descriptores (MRE 2002: 62-127) de competencia categorizados y graduados de manera que vengán a constituirse en *criterios de evaluación*, poniendo de relieve tipos y grados de aprendizaje diferentes.

El resto de aspectos y dimensiones que aporta esta propuesta está en función de los distintos perfiles de profesorado que van a abordar la enseñanza de E/L2. No todos ellos van a ser profesores de lenguas extranjeras, quizá más familiarizados con este tipo de análisis curricular, ni todos ellos tienen en este momento el mismo tipo de representación mental sobre el alcance y

el significado de un enfoque comunicativo de la lengua. Teniendo en cuenta esta diversidad de perfiles profesionales, hemos incluido una serie de consideraciones de naturaleza didáctica y metodológica. Así mismo, recogemos una lista de *tareas* para Primaria y para Secundaria y ejemplos de las mismas.

Nuestro propósito ha sido facilitar la labor del profesorado y la integración y adaptación de estos alumnos al nuevo marco escolar, integración y adaptación que deben llevarse a cabo de la mejor forma posible y en las mejores condiciones, con el fin de garantizar el éxito académico de todos los alumnos, evitando la exclusión social y la discriminación dentro del ámbito escolar y contribuyendo, de esta forma, a mejorar el clima de convivencia y desarrollo personal en nuestros centros.

1.1. Objetivos generales

Los objetivos generales identifican el conjunto de dimensiones sobre las que deberá configurarse la práctica educativa. Proponemos los siguientes:

1. Adquirir las habilidades básicas receptoras y productivas, tanto de la lengua oral como de la escrita.
2. Desarrollar estrategias comunicativas en las distintas destrezas (hablar, escuchar, leer y escribir).
3. Usar de forma adecuada los distintos registros sociolingüísticos.
4. Aplicar la gramática, el léxico y la ortografía de forma adecuada a los distintos usos lingüísticos y a las normas que los rigen.
5. Producir mensajes orales y escritos con adecuación, coherencia, cohesión y corrección.
6. Capacitar a los alumnos para evaluar su propio proceso de aprendizaje y dirigirlo con la mayor autonomía posible.
7. Usar la lengua como instrumento de aprendizaje y de acceso al conocimiento de las distintas áreas curriculares.
8. Distinguir los usos formales de la lengua en situaciones académicas.
9. Valorar de forma positiva la diversidad cultural y lingüística de la sociedad actual y desarrollar actitudes favorables hacia el conocimiento y el encuentro con los otros.

1.2. Objetivos específicos con relación a las distintas dimensiones comunicativas

Para concretar nuestras intenciones educativas, tomaremos como referencia los *descriptores* que proporciona el MRE. Estos descriptores recogen for-

mulaciones relativas al dominio de la lengua y se presentan bajo categorías que describen lo que distintos grupos de alumnos pueden hacer en contextos de uso específico y con distintos grados de competencia. Las escalas que presenta el MRE están libres de contexto para ser contextualizadas y adaptadas a los fines y necesidades que requieran los distintos usuarios.

Sobre esta base hemos formulado nuestros *objetivos específicos*. Su clasificación pone de relieve distintas actividades comunicativas y distintas estrategias con arreglo a las siguientes categorías: *expresión oral, expresión escrita, comprensión auditiva, comprensión lectora, comprensión audiovisual, interacción oral e interacción escrita*.

Aunque la lista de objetivos específicos pueda parecer excesiva, hay que tener en cuenta que está pensada para las dos etapas de la enseñanza obligatoria y que, en la mayoría de los casos, será necesario dedicar más de un curso escolar a un tratamiento intensivo y especializado de la L2. Corresponde, pues, a los profesores y a los centros seleccionar de manera equilibrada los objetivos específicos convenientes en cada programación, teniendo siempre presente la necesidad de trabajar las cuatro destrezas (escuchar, hablar, leer y escribir) de forma equilibrada e integrada, y de atender a las reglas que regulan los intercambios comunicativos donde interactúan los distintos interlocutores.

En cualquier caso, es importante tener en cuenta que una enseñanza eficaz se correlaciona positivamente con propuestas que presentan un cuidadoso análisis de objetivos, contenidos y planteamiento evaluador.

Expresión oral

1. Describir y presentar personas, situaciones, condiciones de vida, actividades diarias, cosas que le gustan y no le gustan o temas de su interés con una secuencia lineal de elementos.
2. Describir personas, lugares y objetos.
3. Narrar historias siguiendo una secuencia lineal.
4. Relatar argumentos de libros o películas.
5. Relatar acontecimientos impredecibles.
6. Explicar puntos de vista sobre un tema, proponiendo las ventajas y las desventajas de varias opciones.
7. Hacer declaraciones ensayadas, muy breves, de contenido predecible y aprendido, que resultan inteligibles para oyentes que están dispuestos a concentrarse.

8. Exponer una presentación breve y preparada sobre un tema de importancia en la vida cotidiana, o de las áreas curriculares, con la suficiente claridad como para que se pueda seguir sin dificultad la mayor parte del tiempo y cuyas ideas principales estén explicadas con una razonable precisión.
9. Responder preguntas complementarias tras la exposición de un tema, pronunciadas con claridad y lentitud por parte de los interlocutores.

Expresión escrita

1. Escribir textos sencillos y cohesionados sobre una serie de temas cotidianos dentro de su campo de interés enlazando una serie de distintos elementos breves en una secuencia lineal.
2. Escribir breves biografías y poemas sencillos sobre personas.
3. Describir brevemente hechos, actividades pasadas y experiencias personales.
4. Narrar una historia en la que se distinga su estructura claramente.
5. Escribir textos de carácter social: cartas, notas, postales... etc.
6. Escribir una reseña de una película, un libro o una obra de teatro.
7. Escribir informes muy breves en formato convencional con información sobre hechos habituales y los motivos de ciertas acciones.
8. Resumir, exponer y ofrecer su opinión con cierta seguridad sobre hechos concretos relativos a asuntos cotidianos, habituales o no, y sobre temas propios del conocimiento escolar.
9. Escribir textos argumentativos sencillos en los que se exprese la opinión de forma razonada, señalando ventajas, desventajas, argumentos y contrargumentos que apoyen la tesis principal.

Comprensión auditiva

1. Comprender información relacionada con áreas de prioridad inmediata (por ejemplo, información personal y familiar muy básica, compras, lugar de residencia, actividades escolares, orientación profesional...) siempre que el discurso esté articulado con claridad y con lentitud.
2. Comprender instrucciones sencillas relativas a cómo ir de un lugar a otro, tanto a pie como en transporte público.

3. Comprender las ideas principales de un discurso claro y en lengua estándar que trate temas cotidianos relativos a la escuela o al tiempo de ocio, incluyendo narraciones breves.
4. Identificar el tema sobre el que se discute y las ideas principales de un debate o de una conversación entre hablantes nativos.
5. Comprender una conferencia o charla sobre un tema que le resulte familiar con una presentación sencilla y estructurada con claridad.
6. Seguir indicaciones detalladas.
7. Comprender información técnica sencilla, como instrucciones de funcionamiento de aparatos de uso frecuente.
8. Identificar las ideas principales de los informativos radiofónicos y otros materiales grabados más sencillos que traten de temas cotidianos pronunciados con relativa lentitud y claridad.

Comprensión lectora

1. Comprender textos breves y sencillos sobre asuntos cotidianos con vocabulario frecuente.
2. Comprender textos sencillos sobre hechos concretos que tratan de temas relacionados con las distintas áreas de conocimiento.
3. Comprender suficientemente las descripciones de hechos, sentimientos y deseos que aparecen en cartas personales, de tal forma que sea capaz de cartearse habitualmente con personas de la misma edad.
4. Comprender señales y letreros que se encuentran en lugares públicos como el centro escolar, calles, establecimientos y servicios públicos... por ejemplo: indicaciones para ir a un lugar, instrucciones y avisos de peligro.
5. Localizar información específica y aislar la información requerida (por ejemplo, los diccionarios y enciclopedias, guías, "páginas amarillas"...).
6. Encontrar información específica y predecible en material escrito de uso cotidiano como listas, horarios, anuncios, prospectos, menús, normativa escolar...
7. Seleccionar información procedente de las distintas partes de un texto breve o de distintos textos con el fin de realizar una tarea específica.
8. Identificar información específica en material escrito sencillo como cartas y catálogos, y en textos periodísticos breves que describen hechos determinados.

9. Identificar ideas significativas de artículos de periódico sencillos que tratan de temas cotidianos.
10. Comprender instrucciones sencillas sobre juegos o aparatos de uso cotidiano.
11. Comprender normas habituales en el ámbito escolar y social.
12. Captar y distinguir actitudes implícitas como el humor, el sarcasmo o la ironía en textos sencillos.

Comprensión audiovisual

1. Identificar la idea principal de las noticias de televisión que informan de acontecimientos, accidentes y hechos diversos cuando hay apoyo visual que complementa el discurso.
2. Comprender películas donde los elementos visuales y la acción conducen gran parte del argumento.
3. Identificar las ideas principales en documentales, entrevistas y programas educativos sobre temas relacionados con las áreas curriculares.

Interacción oral

1. Participar en conversaciones con razonable comodidad y desenvolverse en intercambios sencillos y habituales sin mucho esfuerzo; plantear y contestar preguntas e intercambiar ideas e información sobre temas cotidianos en situaciones predecibles de la vida diaria.
2. Expresarse sobre temas abstractos y culturales, como pueden ser: textos de los distintos saberes, películas, obras literarias, pictóricas, musicales... intercambiando, comprobando y confirmando la información.
3. Discutir los pasos que hay que seguir para alcanzar un objetivo o tarea común, planteando sugerencias y respondiendo a las sugerencias de los demás, pidiendo y dando indicaciones.

Interacción escrita

1. Transmitir información e ideas sobre temas tanto abstractos como concretos; comprobar información y preguntar sobre problemas o explicarlos con razonable precisión.
2. Escribir cartas y notas personales para pedir o transmitir información sencilla de carácter inmediato, haciendo ver los aspectos más importantes.

1.3. Contenidos

A la hora de seleccionar los contenidos correspondientes al currículum de E/L2 para primaria y secundaria, hemos recurrido al *PCIC*, ya que constituye el marco de referencia para la enseñanza y el aprendizaje del español como segunda lengua. El propio MRE aconseja a sus usuarios esta forma de proceder:

Los descriptores tienen que seguir siendo globales con el fin de ofrecer una visión de conjunto; las listas detalladas de microfunciones, las formas gramaticales y el vocabulario se presentan en especificaciones lingüísticas para lenguas concretas (por ejemplo, *Threshold Level*, 1990). El análisis de las funciones, de las nociones, de la gramática y del vocabulario necesarios para realizar las tareas comunicativas descritas en las escalas podría formar parte del proceso de desarrollo de nuevas series de especificaciones lingüísticas (MRE 2002: 38).

En cuanto a los contenidos se refiere, el *PCIC* establece cuatro bloques:

1. Lengua y comunicación: contenido funcional (competencia discursiva: coherencia y cohesión).
2. Lengua y sistema: contenido gramatical (competencia gramatical: corrección).
3. Lengua, cultura y sociedad: contenido temático (competencia sociolingüística: adecuación).
4. Lengua y aprendizaje: contenido pedagógico (competencia estratégica: negociación).

Para que estos bloques de contenidos resulten operativos con relación al MRE y en el contexto del enfoque comunicativo, debemos referirnos a las subcompetencias que Canale y Swain proponen para desarrollar la competencia comunicativa⁵. Según estos autores, existen cuatro subcompetencias: gramatical, discursiva, sociolingüística y estratégica, que se corresponderían respectivamente con los contenidos gramaticales (lengua y sistema), con los contenidos funcionales y discursivos (lengua y comunicación), con los contenidos temáticos (lengua, cultura y sociedad) y con los contenidos pedagógicos (lengua y aprendizaje).

Los tres primeros bloques del *PCIC* corresponden a contenidos de orden conceptual. En el *Diseño Curricular para la Enseñanza del Español como L2 en Contextos Escolares*⁶ dichos contenidos conceptuales se clasifican según

5. CANALE y SWAIN (1996): "Fundamentos teóricos de los enfoques comunicativos" (I y II), *Signos 17 y 18*, CPR, Gijón.

6. F. VILLALBA; M. HERNÁNDEZ (2001), *op. cit.*

el esquema nocio-funcional⁷, que resulta muy útil a la hora de programar las unidades de E/L2 y que, como hemos visto, también aconseja el MRE.

El cuarto bloque correspondería a contenidos de orden procedimental y actitudinal. A la hora de especificar dichos contenidos, hemos realizado la adaptación correspondiente al contexto escolar en los niveles de primaria y secundaria obligatoria y hemos tenido en cuenta algunos conocimientos esenciales pertenecientes a las distintas áreas de conocimiento.

En el cuadro que aparece a continuación, pretendemos poner de relieve el paralelismo que a nuestro juicio puede establecerse entre las distintas categorizaciones que formulan las fuentes consideradas con relación a los contenidos educativos:

Cuadro
Contenidos

| PCIC | Competencias (Canale y Swain) | Diseño Curricular... (Villalba-Hernández) |
|-----------------------------------|----------------------------------|--|
| 1. Lengua y comunicación. | 1. Discursiva. | 1. Funciones. |
| 2. Contenidos gramaticales. | 2. Lingüística. | 2. Nociones. |
| 3. Temáticos y sociolingüísticos. | 3. Sociolingüística. | 3. Procedimientos y actitudes. |
| 4. Pedagógicos. | 4. Estratégica. | |

1.3.1. Contenidos para E. Primaria. Bloques temáticos

a) Conceptuales

Lengua y comunicación

Información general:

- Identificar personas, lugares y objetos.
- Describir personas, lugares objetos y estados.
- Comparar personas, objetos, lugares, situaciones y acciones.
- Referirse a acciones habituales o del momento presente.
- Referirse a acciones y situaciones del pasado.
- Referirse a acciones y situaciones del futuro.

7. Para valorar en toda su extensión la formulación de contenidos desde una perspectiva nocio-funcional, véase lo expuesto en la *II Parte* de esta propuesta.

Opiniones:

- Expresar y pedir opiniones sobre alguien o algo.
- Expresar y preguntar por acuerdo o desacuerdo.
- Corroborar y negar una afirmación ajena.

Conocimiento y grado de certeza:

- Expresar conocimiento o desconocimiento.
- Expresar y preguntar por el grado de (in)seguridad.

Obligación, permiso y posibilidad:

- Expresar y preguntar si es posible o no hacer algo.
- Expresar y preguntar por la obligación de hacer algo.

Sentimientos, deseos y preferencias:

- Expresar y preguntar por gustos y preferencias.
- Expresar y preguntar por deseo y necesidad.
- Expresar y preguntar por sensaciones físicas y dolor.

Sugerencias, invitaciones e instrucciones:

- Sugerir actividades y reaccionar ante sugerencias.
- Pedir a otros que hagan algo.
- Invitar a algo, aceptar y rechazar invitaciones y ofrecimientos.
- Ofrecer y pedir ayuda, aceptarla y rechazarla.

Usos sociales de la lengua:

- Saludar y despedirse.
- Presentar a alguien y reaccionar al ser presentado.
- Reaccionar ante una información o un relato con expresiones de interés, sorpresa, alegría, pena, etc.
- Pedir perdón.
- Dar las gracias.
- Felicitar.

Organización del discurso:

- Dirigirse a alguien.
- Iniciar el discurso.
- Relacionar elementos y partes del discurso.
- Finalizar el discurso.

Control de la comunicación oral:

- Señalar que no se entiende.
- Solicitar la repetición de lo dicho.
- Verificar que se ha comprendido.
- Deletrear y solicitar que se delectree.
- Solicitar que se escriba algo.

- Preguntar por una palabra o expresión que no se conoce o que se ha olvidado.
- Pedir a alguien que hable más despacio o más alto.

Contenidos gramaticales

Pronunciación de los sonidos:

- Identificación y producción de sonidos vocálicos y combinaciones de vocales.
- Identificación y producción de los sonidos consonánticos y grupos consonánticos.

Entonación:

- Segmentación del discurso en grupos fónicos.
- Entonación: identificación y realización de los patrones entonativos básicos (enunciativo, interrogativo y exclamativo).

Acento y ritmo:

- Localización del acento.
- El ritmo de la frase en la cadena hablada.

Sustantivos:

- Género: diferenciación del género por la terminación. Casos especiales más frecuentes. El género de sustantivos referidos a personas (parentesco, profesión...).
- Número: formación de plurales.
- Concordancia.

Artículo:

- Usos generales del artículo determinado e indeterminado. Contracción.
- Presencia y ausencia de artículo. Casos especiales más frecuentes: en los tratamientos; con marcadores temporales; con *hay/está*.

Adjetivo calificativo:

- Género y número. Concordancia.
- Comparativos y superlativos más frecuentes.

Pronombre personal:

- Usos de las formas tónicas y átonas.
- En función de sujeto: presencia, ausencia y colocación.
- En función de objeto directo y de objeto indirecto: usos generales; doble pronombre.
- Reflexivos con verbos de uso frecuente.

Demostrativos:

- Usos para identificar, señalar y discriminar.

Poseivos:

- Usos de las formas tónicas y átonas: identificación; relaciones de propiedad.
- Presencia/ausencia del posesivo. Alternancia artículo/posesivo.

Indefinidos y cuantitativos:

- Uso de los más frecuentes y formas apocopadas.
- Oposiciones: *algo/nada; alguien/nadie; alguno/ninguno*.
- Construcciones de doble negación.

Interrogativos:

- Usos en la interrogación directa.
- Contraste en el uso de algunos interrogativos, tales como *qué/ cuál/ quién*.
- Uso de los interrogativos más frecuentes precedidos de preposición.

Numerales:

- Cardinales y ordinales de uso más frecuente.
- Pesos y medidas más frecuentes.

Usos de ser y estar:

- Uso de *ser* para identificar. *Ser* + sustantivo.
- Uso de *ser* para referirse a nacionalidad, profesión, lugar de origen.
- Uso de *ser* para expresar la hora y para referirse al tiempo.
- Uso de *ser/estar* + adjetivo calificativo.
- Uso de *ser/estar* + adverbio de modo.
- Uso de *estar* + *de* + sustantivo.
- Uso de *estar* + participio.

Tiempos verbales:

- Presente de indicativo de los verbos regulares e irregulares más frecuentes. Usos: expresión de acciones habituales; presente con valor de futuro.
- Pretérito imperfecto. Usos más frecuentes.
- Imperativo: usos para invitar a realizar una acción y para dar instrucciones sencillas. Imperativo + pronombres átonos.
- Pretérito indefinido de los verbos regulares e irregulares más frecuentes.
- Pretérito perfecto en oposición al indefinido (*He cantado/canté*).
- Futuro de los verbos regulares e irregulares más frecuentes.

Formas no personales:

- Usos del infinitivo en función sustantiva y en perífrasis.
- Usos del participio en función adjetiva y en los tiempos compuestos.
- Usos del gerundio en perífrasis.
- Perífrasis verbales, tales como *tener que* + infinitivo; *ir a* + infinitivo; *estar* + gerundio; *poder* + infinitivo.

Adverbios y locuciones adverbiales:

- Uso de los más frecuentes de cantidad (ej. *cualquier, cualquiera, alguno, alguna, al menos uno, todo...*), afirmación, negación, modo.

Preposiciones y locuciones prepositivas:

- Uso y significado de las más frecuentes.

Referencias temporales:

- Indicadores de la habitualidad y de la frecuencia (ej. *nunca, a veces, todos los días, siempre, casi siempre...*)
- Indicadores más frecuentes del tiempo pasado, presente y futuro.
- Expresión de la hora, la fecha, la estación del año.
- Indicadores de anterioridad y de posterioridad con respecto al presente (ej. *antes de, después de...*).

Referencias espaciales:

- Indicadores de la localización espacial, tales como *aquí, encima de, al norte...*
- Indicadores de proximidad, lejanía, distancia.
- Indicadores de delimitación espacial, tales como *desde... hasta; de... a*.
- Concordancia sujeto-verbo y sujeto-atributo. Orden de colocación de los elementos oracionales.
- Oraciones enunciativas (afirmativas y negativas).
- Oraciones interrogativas directas.
- Oraciones exclamativas y exhortativas. Uso de las interjecciones más frecuentes.
- Oraciones impersonales. Uso impersonal de los verbos *haber, hacer y ser*.
- Oraciones comparativas con partículas de uso frecuente.
- Oraciones coordinadas con las conjunciones de uso más frecuente.

Oraciones subordinadas:

- Sustantivas con el verbo en indicativo o en infinitivo.
- Adverbiales temporales, causales y condicionales con verbo en indicativo e introducidas por las conjunciones más frecuentes.
- Adjetivas con verbo en indicativo, introducidas por los relativos de uso más frecuente.

Alfabeto:

- Las letras del alfabeto español, mayúsculas y minúsculas.

Acento ortográfico:

- Reconocimiento de la tilde como marca de acento prosódico.

Signos de puntuación:

- Reconocimiento y transcripción de los siguientes signos: coma, punto y coma, dos puntos, punto final, puntos suspensivos, principio y fin de interrogación, principio y fin de admiración, paréntesis, guión.

Lengua, cultura y sociedad

Los temas que aparecen bajo este epígrafe pueden constituir el contexto y la situación que dan lugar a las diferentes muestras de lengua (diálogos, textos de distinta naturaleza...) o pueden ser tratados como objeto específico de conocimiento propio del currículum escolar en el aula de L2.

La escuela:

- Datos personales.
- Normas, rutinas, horarios.
- Nombres de los espacios y de los objetos de la clase.
- Juegos y deportes.
- Las materias escolares.

Matemáticas:

- Los números.
- Figuras geométricas.
- Signos y operaciones matemáticas.
- Transacciones y moneda.
- Magnitudes y medidas.
- El tiempo.
- Localización en el espacio: croquis y planos.

Conocimiento del Medio:

- Los países.
- El cuerpo humano.
- Los animales.
- Los alimentos.

- Los ciclos anuales: estaciones, fiestas, vacaciones.
- La meteorología.
- El paisaje.
- Mapas.
- Personajes históricos.

Lengua y Literatura:

- Relatos de experiencias vividas.
- Álbum de fotos.
- Narraciones imaginarias.
- Descripciones.
- Poemas y canciones.
- Textos escolares: fichas, decálogo de normas, murales, diccionarios, enciclopedias,
- Cartas y postales.
- Entrevistas para extraer información.

La educación artística:

- El color.
- La imagen y la forma.
- Elaboración de composiciones plásticas: murales.
- Manipulación de materiales y construcción de objetos.
- Canciones y música.
- Vestuario y caracterización de personajes.
- Recitación y puesta en escena.

Usos sociales:

- La familia.
- El barrio: los comercios.
- La ciudad: establecimientos públicos y lugares de interés.
- Gastronomía.
- Las fiestas.

Temas transversales:

- El consumo racional.
- El reciclaje.
- Las mujeres en la historia y en la sociedad.
- Educación para la salud: alimentación equilibrada.

b) Procedimentales

*Estrategias de comunicación**Técnicas para el aprendizaje y la memorización de vocabulario:*

- Uso de diversas asociaciones mentales-textuales en un enunciado, en rimas...
- Uso de asociaciones sonoras o visuales.
- Uso de asociaciones cinéticas.
- Ayuda de diversas técnicas: repaso frecuente, listas clasificadas, campos semánticos...

Técnicas para la pronunciación y la entonación:

- Imitación consciente del habla de los nativos.
- Repetición para memorizar y declamar textos con ritmo y rima, como canciones, poemas, refranes, adivinanzas y trabalenguas.
- Tararear esos textos para aprender el ritmo y la entonación.

Técnicas para la interacción oral:

- Recurrir a la lengua propia o a una segunda lengua.
- Pedir ayuda al interlocutor.
- Apoyarse en gestos.
- Ayudarse de paráfrasis, ejemplos, comparaciones...
- Asegurarse de que se ha entendido y de que se ha sido entendido.

*Técnicas de comprensión:**Antes:*

- Determinar para qué y con qué intención se escucha o se lee un texto.
- Identificación de la idea general, en primer lugar, para luego buscar detalles concretos.
- Búsqueda de datos concretos, prescindiendo del resto.
- Formulación de hipótesis previas acerca de lo que se va a oír o leer a partir del título, la forma del texto, los paratextos, la situación de comunicación oral, los gestos...
- Deducción por el contexto.
- Activación de los conocimientos previos: conocimientos generales del mundo, conocimientos particulares del tema, conocimientos particulares del tipo de texto.

Durante:

- Selección de claves de distinto tipo: lingüísticas, paralingüísticas y extralingüísticas; así por ejemplo, en el lenguaje escrito: imágenes o tipografía; y en el lenguaje oral: entonación, mímica, ritmo...

- Selección de palabras clave.
- Atención continuada a lo largo del discurso a la espera de obtener más claves.
- Interpretación del sentido de frases y de expresiones, evitando la traducción palabra por palabra.
- Selección de las expresiones que organizan el discurso.

Después:

- Elaboración de resúmenes, esquemas, listas o dibujos; formular preguntas o realizar acciones para demostrar que se ha comprendido.

Técnicas de expresión escrita:

- Imitación de textos modelo.
- Planificación: esquema o lluvia de ideas que se quieren transmitir.
- Textualización: elaboración de sucesivos borradores o producciones parciales, focalizando en cada uno la atención en los distintos aspectos textuales (contenido, organización del texto, corrección gramatical, aspectos estilísticos, etc.).
- Revisión del producto final.
- Evaluación del progreso entre el primer borrador y la versión definitiva.

c) Actitudinales

Estrategias de aprendizaje

Proceso de aprendizaje:

- Uso autónomo y adecuado de los libros y materiales de aprendizaje.
- Conexión de los nuevos conocimientos con los anteriores.
- Control y autoevaluación del proceso de aprendizaje.
- Búsqueda de ocasiones de práctica del idioma.
- Actitud positiva ante la presencia del error.
- Postura participativa y con toma de iniciativas.
- Uso eficaz de los recursos disponibles: gramáticas, diccionarios, consulta al profesor.
- Uso de los otros recursos del entorno externo: hablantes nativos, medios de comunicación.

Control de los elementos afectivos:

- Búsqueda de textos –sonoros y de lectura– con temas de interés personal o de los que se tiene conocimientos previos.

Desarrollo de la cooperación en el aprendizaje:

- Participación conjunta en tareas de comunicación.
- Participación conjunta en tareas de observación de fenómenos y de formulación de hipótesis.
- Colaboración en la consecución de los objetivos previamente establecidos mediante el diálogo.
- Permitir la participación de los miembros del grupo, respetando las ideas y los sentimientos del resto.

Planificación del estudio:

- Identificación de los objetivos de las distintas actividades que se realicen en clase.
- Capacidad de programar el trabajo de forma individual o en grupo.

Autoevaluación:

- De los objetivos fijados.
- De las técnicas y de las estrategias que se utilicen.

1.3.2. Contenidos para E. Secundaria. Bloques temáticos

a) Conceptuales

*Lengua y comunicación**Información general:*

- Transmitir lo dicho por otros.
- Relacionar informaciones mediante la expresión de causas, consecuencias, condiciones y finalidad.

Opiniones:

- Expresar acuerdo y desacuerdo total o parcial.
- Mostrarse a favor o en contra de una propuesta o idea.
- Justificar y argumentar una opinión.
- Expresar juicios y valoraciones.

Conocimiento y grado de certeza:

- Expresar y preguntar si se sabe algo o si se conoce algo o a alguien.
- Formular hipótesis.

Obligación, permiso y posibilidad:

- Expresar posibilidad o imposibilidad.

Sentimientos, deseos y preferencias:

- Expresar sorpresa.
- Expresar alegría.
- Expresar pena o decepción.
- Expresar temor o preocupación.
- Expresar gratitud y reaccionar ante un agradecimiento.
- Disculparse por algo que uno ha hecho y reaccionar ante una disculpa.

Sugerencias, invitaciones e instrucciones:

- Dar instrucciones a otros para que hagan algo.
- Transmitir una petición, encargo u orden y pedir que se transmita un mensaje.
- Aconsejar y reaccionar ante un consejo.
- Prevenir y advertir; reaccionar ante advertencias.
- Llamar la atención sobre algo.

Usos sociales:

- Preguntar por la fórmula de tratamiento y proponer el tuteo si no se trata de una situación formal, como una entrevista de trabajo, por ejemplo.
- Participar en intercambios sociales de la vida cotidiana sujetos a cierto grado de formalidad.

Organización del discurso:

- Introducir un tema u opinión.
- Coordinar y organizar elementos y partes del discurso.
- Poner ejemplos.
- Destacar determinados elementos del discurso.
- Finalizar una intervención o la conversación general.
- Redactar cartas, instancias, rellenar formularios, *curriculum vitae...* según las propiedades de cada uno de estos escritos (saludos, encabezamientos, despedidas, fechas, fórmulas de tratamiento, apartados, etc.).

Control de la comunicación oral:

- Mostrar que se está siguiendo la intervención de otra persona.
- Indicar el deseo de continuar.
- Animar a alguien para que continúe.
- Mantener activa la comunicación en caso de dudas sobre la lengua o el contenido de la conversación.
- Corregir lo que uno mismo ha dicho.

- Parafrasear.
- Repetir lo que uno mismo ha dicho.
- Comprobar o indicar que se ha comprendido algo mediante un resumen del significado o de la intención expresada por el hablante.
- Indicar inseguridad en cuanto a la comprensión de algo.

Contenidos gramaticales

Pronunciación de los sonidos:

- Identificación y producción de las variantes adecuadas según el contexto y la posición.

Entonación:

- Entonación y sintaxis: modalidades de entonación correspondientes a las interrogativas indirectas y a las subordinadas sustantivas, adjetivas y adverbiales que se presentan en este nivel.

Acento y ritmo:

- Acentuación de las palabras aisladas y distribución de los acentos en la frase.

Morfosintaxis de los sustantivos, adjetivos, artículos y pronombres:

- Casos especiales de concordancia de los sustantivos.
- Presencia/ausencia de artículo.
- Uso de los indefinidos y cuantitativos más frecuentes.
- Agrupación de artículo + indefinido (ej. *el otro día; el mismo día*).
- Forma y uso de los posesivos.
- Numerales cardinales. Uso de los partitivos más frecuentes.
- Formación y uso de los superlativos de superioridad e inferioridad relativa.
- Colocación del adjetivo. Formas apocopadas.
- Uso de los interrogativos.
- Uso de los pronombres personales y de su colocación.
- Uso de los pronombres personales con verbos recíprocos.
- Uso de *lo* y de los demostrativos neutros como referentes textuales.
- Concordancia entre los elementos constitutivos del grupo nominal.

Morfosintaxis de los tiempos verbales:

- Morfología y usos generales del presente de indicativo.
- Morfología y usos del pretérito perfecto.
- Morfología y usos del futuro imperfecto.

- Pretérito indefinido de verbos regulares y de los irregulares más frecuentes.
- Uso del pretérito perfecto/indefinido en función de los marcadores temporales: *Hoy me he levantado a las 8h/Ayer me levanté a las 8h.*
- Morfología y usos del pretérito imperfecto.
- Pretérito pluscuamperfecto. Morfología y uso más frecuente.
- Morfología y usos del imperativo.
- Presente de subjuntivo. Morfología. Uso del presente de subjuntivo en oraciones subordinadas.
- Correlación de tiempos en el estilo indirecto.
- Perífrasis verbales de uso frecuente, tales como *seguir* + gerundio; *empezar a* + infinitivo; *volver a* + infinitivo; *dejar de* + infinitivo.

Referencias temporales:

- Sistematización de los indicadores temporales de uso frecuente.
- Indicadores de relación de diferentes momentos del pasado (ej. *a los días, al cabo de los días*).
- Indicadores de duración (ej. *durante; llevar* + gerundio; *desde hace*).

Referencias espaciales:

- Sistematización de los indicadores de localización espacial de uso frecuente.
- Locuciones prepositivas de uso frecuente y casos de régimen preposicional (p. ej., *acordarse de, pensar en*).

Adverbios y locuciones adverbiales de uso frecuente.

Oraciones coordinadas.

Oraciones interrogativas indirectas.

Oraciones dubitativas, exhortativas y desiderativas.

Oraciones subordinadas:

- Sustantivas con el verbo en indicativo y en subjuntivo cuando expresan sentimientos y opiniones, y cuando dependen de oraciones impersonales.
- Adjetivas con verbo en indicativo.
- Adverbiales temporales con verbo en indicativo y en subjuntivo e introducidas por las conjunciones y las locuciones conjuntivas más frecuentes.

Acento ortográfico:

- Uso según las reglas generales.

Signos de puntuación:

- Reconocimiento y transcripción de los siguientes signos: diéresis, comillas, raya.
- Reconocimiento de signos auxiliares: asterisco, corchete.

Abreviaturas:

- Uso de abreviaturas frecuentes.

Lengua, cultura y sociedad

Los temas que aparecen bajo este epígrafe pueden constituir el contexto y la situación que da lugar a las diferentes muestras de lengua (diálogos, textos de distinta naturaleza...), o pueden ser tratados como objeto específico de conocimiento propio del currículum escolar en el aula de L2. Los subapartados bajo los que se agrupan no se corresponden directamente con las distintas áreas de la Educación Secundaria Obligatoria, sino con algunos conocimientos necesarios para progresar en el ámbito escolar.

El centro escolar:

- Dependencias del centro. Interpretación del plano.
- Horarios, materias, normativa básica.
- Formularios de becas, inscripciones, instancias...
- Convivencia y coeducación.
- Conocimiento del sistema educativo español: la enseñanza obligatoria, la formación profesional, el bachillerato y la enseñanza universitaria.

Geografía, Historia y Sociedad

- Monumentos histórico-artísticos de la localidad y región.
- Estudio geográfico-histórico de los países de procedencia del alumnado de lengua extranjera.
- Personajes históricos o de interés social pertenecientes a distintas culturas.
- Tradiciones, fiestas, manifestaciones artísticas propias del país de procedencia y del de acogida.
- La diversidad geográfica de España. La organización territorial y administrativa del Estado español.
- La Constitución de 1978. Estudio de los derechos fundamentales.
- La Unión Europea y la conformación de un espacio geográfico mundial.

- Hechos históricos en la cultura occidental.
- Derechos Humanos.
- Solidaridad e interdependencia mundial.
- El deporte en la sociedad actual.

El medio natural y el ser humano

- Nutrición y salud. Enfermedad y alimentación en las sociedades desarrolladas. Higiene alimenticia.
- Reproducción humana. Fecundación, embarazo y su prevención.
- Salud y sexualidad.
- El agua un recurso limitado. Agua y vida. Uso responsable del agua.
- Ecología y desarrollo humano en sociedades postindustriales.

Lengua y Literatura

- Narraciones y relatos breves de ficción propios de diferentes culturas.
- España e Iberoamérica.
- Autores y obras de la literatura universal.
- La publicidad. El mensaje publicitario.

Educación artística

- Música y folclore.
- Cine y valores.
- Comentario de una obra de arte.

b) Procedimentales

Estrategias de comunicación

Técnicas de comprensión y de asimilación del sistema formal:

- Observación de fenómenos y formulación de hipótesis.
- Verificación de hipótesis.
- Desarrollo de razonamientos deductivos.
- Comprensión inductiva y global.
- Generalización de las reglas observadas.
- Comparación de los rasgos del español con los de la lengua propia.
- Cuaderno de notas personales.
- Resúmenes.
- Creación de la propia gramática de la lengua, revisándola, modificándola y ampliándola.

Técnicas para el aprendizaje y la memorización de vocabulario:

- Uso de diversas asociaciones mentales-textuales en un enunciado, en rimas...
- Uso de asociaciones sonoras o visuales.
- Uso de asociaciones cinéticas.
- Ayuda de diversas técnicas: repaso frecuente, listas clasificadas, campos semánticos...

Técnicas para la pronunciación y la entonación:

- Imitación consciente del habla de los nativos.
- Repetición para memorizar y declamar textos con ritmo y rima, como canciones, poemas, refranes, adivinanzas y trabalenguas.
- Tararear esos textos para aprender el ritmo y la entonación.

Técnicas para la interacción oral:

- Recurrir a la propia lengua o a una segunda lengua.
- Pedir ayuda al interlocutor.
- Apoyo gestual.
- Ayuda de paráfrasis, ejemplos, comparaciones...
- Asegurarse de que se ha entendido y de que se ha sido entendido.

*Técnicas de comprensión:**Antes:*

- Determinar para qué y con qué intención se escucha o se lee un texto.
- Identificación de la idea general, en primer lugar, para luego buscar detalles concretos.
- Búsqueda de datos concretos, prescindiendo del resto.
- Formulación de hipótesis previas acerca de lo que se va a oír o leer a partir del título, la forma del texto, los paratextos, la situación de comunicación oral, los gestos...
- Deducción por el contexto.
- Activación de los conocimientos previos: conocimientos generales del mundo, conocimientos particulares del tema, conocimientos particulares del tipo de texto.

Durante:

- Selección de claves de distinto tipo: lingüísticas, paralingüísticas y extralingüísticas; así por ejemplo, en el lenguaje escrito: imágenes o tipografía; y en el lenguaje oral: entonación, mímica, ritmo...
- Selección de palabras clave.
- Atención continuada a lo largo del discurso a la espera de obtener más claves.

- Interpretación del sentido de frases y de expresiones, evitando la traducción palabra por palabra.
- Selección de las expresiones que organizan el discurso.

Después:

- Elaboración de resúmenes, esquemas, listas o dibujos; contestar preguntas o realizar acciones para demostrar que se ha comprendido.

Técnicas de expresión escrita:

- Reconocimiento y asimilación de textos modelo.
- Planificación: esquema o lluvia de ideas que se quieren transmitir.
- Textualización: elaboración de sucesivos borradores o producciones parciales, focalizando en cada uno la atención en los distintos aspectos textuales (contenido, organización del texto, corrección gramatical, aspectos estilísticos, etc.).
- Revisión del producto final.
- Evaluación del progreso entre el primer borrador y la versión definitiva.

c) Actitudinales

Estrategias de aprendizaje

Proceso de aprendizaje:

- Reconocimiento del estilo de aprendizaje personal.
- Uso autónomo y adecuado de los libros y materiales de aprendizaje.
- Conexión de los nuevos conocimientos con los anteriores.
- Control y autoevaluación del proceso de aprendizaje.
- Búsqueda de ocasiones de práctica del idioma.
- Actitud positiva ante la presencia del error.
- Postura participativa y con toma de iniciativas.
- Uso eficaz de los recursos disponibles: gramáticas, diccionarios, consulta al profesor.
- Uso de los otros recursos del entorno externo: hablantes nativos, medios de comunicación...

Control de los elementos afectivos:

- Búsqueda de textos –sonoros y de lectura– con temas de interés personal, o de los que se tienen conocimientos previos.

Desarrollo de la cooperación en el aprendizaje:

- Participación conjunta en tareas de comunicación.
- Participación conjunta en tareas de observación de fenómenos y de formulación de hipótesis.
- Colaboración en la consecución de los objetivos previamente establecidos mediante el diálogo.
- Permitir la participación de los miembros del grupo, respetando las ideas y los sentimientos del resto.

Planificación del estudio:

- Identificación de los objetivos de las distintas actividades que se realicen en clase.
- Planificación y organización del trabajo en grupo.
- Planificación del estudio personal.
- Identificación y negociación de las técnicas y de los procedimientos más efectivos.

Autoevaluación:

- De los objetivos fijados.
- De las técnicas y de las estrategias que se utilicen.

1.4. Evaluación

La evaluación nos va a permitir la obtención y el análisis sistemático de toda la información que sea necesaria para llevar a cabo el desarrollo del currículo, con el fin de determinar su grado de efectividad y de eficiencia en un contexto determinado.

Como podemos deducir de la afirmación anterior y tal como señala el MRE, evaluar es un concepto más amplio que medir o valorar la competencia o el dominio de la lengua. Incluye la eficacia de métodos y materiales concretos, el tipo y la calidad del discurso producido a lo largo de un programa, la satisfacción del alumno y del profesor y la eficacia de la enseñanza.

Resulta pertinente traer a colación, nuevamente, las consideraciones que al respecto hace el MRE, al señalar cómo en la enseñanza de lenguas en los centros escolares deben destacarse los objetivos relacionados con el desarrollo de competencias generales de la persona junto a la competencia comunicativa, mientras que en adultos o personas que trabajan en campos específicos, deberá trabajarse en función de actividades de lengua específicas y de capacidades funcionales en ámbitos concretos.

Al evaluar tendremos que tener en cuenta el uso que el alumno es capaz de hacer de la nueva lengua en distintas situaciones comunicativas dentro del contexto escolar: en el aula de español, en el aula de ciencias... y en otros espacios educativos del centro. Interesa conocer cómo se enfrenta a los nuevos conocimientos y en qué medida los llega a asimilar y dónde radican las dificultades más importantes para progresar. Es decir, resulta más útil saber qué procedimientos es capaz de activar para resolver problemas comunicativos y cómo incorpora los nuevos significados y destrezas, que contar con un catálogo de palabras que conoce y habilidades descontextualizadas.

El siguiente cuadro⁸, presenta una visión articulada de las distintas dimensiones de la evaluación del aprendizaje y de la enseñanza:

| <i>Qué</i> | <i>Cómo</i> | <i>Cuándo</i> |
|--|---|--|
| – Actividades orales. | – Grabación. – Rejilla de observación de actividades de clase. | – En función de las necesidades. |
| – Actividades escritas. – Producción de material. | – Cuaderno de actividades. – Producciones de grupos. | – Semanalmente. |
| – Consecución de objetivos de una tarea. | – Rejilla de observación. | – Al final de cada tarea. |
| – Proceso de enseñanza. | – Diario del profesor. | – Cada quincena o al final de cada unidad. |

Qué evaluar

En el Anexo que se incluye al final del documento encontramos una descripción amplia de *tipos y grados de aprendizaje* que pueden considerarse indicadores de evaluación. Se trata de una selección de las escalas de descriptores que el MRE pone a disposición de sus usuarios.

Los descriptores presentan distintos grados de desarrollo de dominio de la lengua y constituyen niveles comunes de referencia para todas las lenguas. Los niveles comunes de referencia se pueden presentar en formatos distintos y en grados variados de profundidad, pero la existencia de puntos comunes fijos de referencia ofrece transparencia en la evaluación y coherencia entre las distintas lenguas.

8. P. CANDELA et al. (2000): *Una Rayuela. Guía Didáctica*, SGEL, Madrid.

La intención al proporcionar una serie de descriptores, que se relacionan con los objetivos específicos del punto 1.2. de la primera parte de esta propuesta⁹, es ayudar a aplicar el currículum en situaciones variadas en relación a las necesidades de los alumnos. Un objetivo concreto se puede situar en un nivel determinado, dependiendo de los alumnos o de la lengua (así, el nivel B2, por ejemplo, puede ser el deseable en un contexto y no en otro). En el Anexo¹⁰, los objetivos específicos se ponen en relación con las escalas correspondientes, expresando un nivel estándar posible de desarrollo de capacidades, al poner en práctica las competencias necesarias para el dominio del español como segunda lengua.

En cualquier caso, corresponde a los centros y a los profesores que se ocupan de la enseñanza con alumnos inmigrantes la adecuación y la reformulación de los distintos niveles expresados en cada uno de los descriptores en los contextos de enseñanza-aprendizaje en los que se encuentren.

Cómo y cuándo evaluar

Los instrumentos de evaluación pueden ser muy distintos y, entre ellos, se encuentran desde las pruebas objetivas, que pueden presentar una gran dificultad para algunos alumnos por no estar familiarizados con dichos procedimientos formales, hasta diversas escalas de observación basadas en distintos tipos de indicadores.

A continuación presentamos algunos instrumentos cuya utilidad estará más en función de la manera en la que se sirven de la evaluación el profesor y el alumno, que del instrumento en sí mismo.

Como veremos, las primeras pautas que se presentan se inscriben en el marco del desarrollo de una tarea y pueden constituir un contexto de autoevaluación y de reflexión del alumno sobre su trabajo, mientras que otras presentan una mayor vocación descriptiva de la competencia lingüística del alumno, de la que se podría servir el profesor para reconducir el proceso de enseñanza-aprendizaje y para adecuar las propuestas de aula a las necesidades del alumno.

Partiendo del concepto de *construcción de los aprendizajes lingüísticos en el uso*¹¹ el progreso académico de los alumnos se valorará según el grado de

9. Véase *Parte I*, apartado 1.2.

10. Véase *Anexo*.

11. En la segunda parte de esta propuesta se dará una explicación del alcance y de la naturaleza de este concepto en el aprendizaje de segundas lenguas.

desarrollo de capacidades que hayan adquirido al terminar de realizar una determinada tarea. Tanto si se trata de una comunicación oral como de una escrita, los objetivos deben resultar claros, ya que se trata de juzgar en cada caso si los alumnos han superado esos objetivos o no, partiendo del momento inicial en que se encontraban al comenzar la tarea en cuestión. En este sentido, nos parece especialmente significativa la propuesta de evaluación de la expresión oral y escrita que proponen Joaquim Dolz y Bernard Schneuwly (1998)¹² en el diseño de secuencias didácticas.

Este tipo de evaluación presenta las siguientes ventajas a la hora de ser aplicada a la enseñanza de una L2

1. Proporciona una evaluación inicial de cada uno de los alumnos, ya que siempre se parte de lo que el alumno sabe hacer en un género textual, oral o escrito, determinado. Es conveniente distinguir lo que sabe hacer solo y lo que puede hacer con el apoyo de otro compañero o del profesor.
2. A partir de la producción inicial, se identifican aquellos contenidos que los alumnos no conocen y que deben adquirir a lo largo de la secuencia de actividades, permitiendo al profesor ajustar su ayuda pedagógica, y al alumno, autorregular su aprendizaje y tomar conciencia de sus dificultades (evaluación formativa).
3. La producción final sirve de evaluación sumativa. Esta producción se analizará con el apoyo de una “parrilla” que recoja las formas de saber buscadas (competencias), teniendo en cuenta los contenidos seleccionados y mostrando la mejora respecto a la evaluación inicial.

Como ejemplos, proponemos a continuación varias parrillas para realizar una evaluación inicial de los alumnos al comenzar la tarea y una evaluación final, tras el proceso de enseñanza-aprendizaje. Se trata de valorar la competencia que presentan ante un determinado tipo de texto. El grado de desarrollo de determinadas capacidades se valorará al final de la tarea como grado de consecución de los objetivos y contenidos de aprendizaje planteados. Aunque proponemos una tarea concreta para Primaria y otra para Secundaria, estos modelos pueden adaptarse a cualquier otra situación, modificando los aspectos que queremos observar.

12. J. DOLZ; B. SCHNEUWLY (1998): *Pour un enseignement de l'oral*, ESE, Paris.

1.4.1. Ejemplo para E. Primaria: relato de experiencia vivida¹³

Evaluación inicial

| Realiza una presentación | <i>Si</i> | <i>No</i> |
|---------------------------|-----------|-----------|
| 1. Usa fórmulas de saludo | | |
| 2. Dice su nombre | | |
| 3. Anuncia su historia | | |

| Organiza la información | <i>Si</i> | <i>No</i> |
|--|-----------|-----------|
| 1. Da información suficiente | | |
| 2. Integra la información de otras fuentes | | |
| 3. Cuenta la historia en orden | | |
| 4. Usa conectores de orden (<i>primero, después, luego, al final...</i>) | | |
| 5. Evita las repeticiones de palabras | | |
| 6. Utiliza un léxico preciso | | |

| Pronunciación | <i>Si</i> | <i>No</i> |
|---|-----------|-----------|
| 1. Segmenta la cadena acústica en las unidades que la componen: sonidos y palabras. | | |
| 2. Articula los sonidos correctamente | | |
| 3. Entonación y tono adecuados | | |
| 4. Nivel de voz suficiente | | |

13. Adaptado de DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY: (2001): *Séquences didactiques pour l'oral et pour l'écrit*, vol. II, 3º-4º, De Boeck-Corome, Bruxelles.

Evaluación final

| Relato de experiencia vivida | <i>Sí</i> | <i>No</i> | <i>Excelente</i> |
|---|-----------|-----------|------------------|
| 1. El texto es adecuado al género y a la intención del autor | | | |
| 2. El texto presenta unas partes diferenciadas: presentación, desarrollo y conclusión | | | |
| 3. Contenido coherente | | | |
| 4. Orden cronológico y/o lógico | | | |
| 5. Describe la situación inicial con léxico preciso: | | | |
| Cuándo | | | |
| Dónde | | | |
| Qué | | | |
| Con quién | | | |
| Cómo | | | |
| Por qué | | | |
| 6. Usa conectores para unir las partes del desarrollo | | | |
| 7. Presenta una conclusión | | | |
| 8. Pronunciación: | | | |
| Articulación clara de sonidos... | | | |
| Entonación adecuada | | | |
| Ritmo y pausas correctos | | | |
| 9. Controla el registro | | | |

1.4.2. Ejemplo para E. Secundaria: una exposición sobre un tema de Ciencias Naturales¹⁴

Evaluación inicial

| Comprensión oral de un vídeo | Sí | No |
|--|----|----|
| 1. Identifica que el vídeo trata ciertos temas de C. Naturales | | |
| 2. Capta la idea principal | | |
| 3. Capta algunas ideas secundarias | | |
| 4. Distingue las palabras clave | | |
| 5. Entiende la intención del emisor | | |
| 6. Comprende los elementos no verbales | | |
| 7. Identifica las palabras que marcan un cambio de tema | | |
| 8. Distingue el tono del emisor o emisores | | |
| 9. Segmenta la cadena acústica | | |

(Para rellenar por el alumno):

| Comprensión escrita | Sí | No |
|---|----|----|
| 1. El texto trata de un tema de ciencias | | |
| 2. Tiene un título | | |
| 3. Está dividido en partes | | |
| 4. Cada apartado tiene un subtítulo | | |
| 5. La información es real | | |
| 6. Las palabras desconocidas son: | | |
| ... | | |
| ... | | |
| 7. Aparecen los conectores... | | |
| En primer lugar | | |
| En segundo lugar | | |
| Por un lado | | |
| Por otro | | |
| Para terminar | | |
| ... | | |
| 8 El texto presenta una imagen para apoyar la información | | |
| 9. Se trata de un texto expositivo | | |

14. *Op. cit.*, vol. IV, 7º/8º/9º.

Evaluación final

| Producción escrita | Objetivo alcanzado | Parcialmente alcanzado | No alcanzado |
|---|--------------------|------------------------|--------------|
| 1. El texto presenta un título | | | |
| 2. Está organizado en partes | | | |
| 3. Cada apartado presenta un subtítulo | | | |
| 4. Cada parte viene introducida por un conector. | | | |
| 5. Las informaciones están documentadas | | | |
| 6. Las informaciones están expuestas de forma ordenada y lógica | | | |
| 7. Utiliza léxico específico | | | |
| 8. Acompaña el texto con algún soporte visual | | | |
| 9. Segmenta la cadena escrita en las unidades que la componen: sílabas y palabras | | | |
| 10. Separa los párrafos y las oraciones con signos de puntuación | | | |
| 11. Usa las tildes diacríticas | | | |

A continuación presentamos otro tipo de instrumentos de evaluación de carácter más global. Las siguientes tablas¹⁵ presentan escalas de observación para valorar la competencia comunicativa global del alumno en una L2, basadas en distintos tipos de indicadores.

15. F. VILLALVA y M. HERNÁNDEZ (2001): *op.cit.*

1.4.4. Tabla: Niveles de competencia comunicativa¹⁶

| Comprensión | | A1 | A2 | B1 | B2 |
|-------------|------------------------|--|--|---|---|
| Comprensión | Comprensión auditiva | <ul style="list-style-type: none"> Reconoce palabras y expresiones que se usan habitualmente y son muy básicas, relativas a sí mismo, su familia y su entorno inmediato cuando las personas hablan despacio y con claridad. | <ul style="list-style-type: none"> Comprende frases y el vocabulario más habitual sobre temas de interés personal (información personal y familiar muy básica,). Es capaz de captar la idea principal de declaraciones y mensajes breves, claros y sencillos. | <ul style="list-style-type: none"> Comprende las ideas principales cuando el discurso es claro y normal y se tratan asuntos corrientes que ocurren en su entorno (escuela, juegos...). Comprende la idea principal de muchos programas de radio o televisión que tratan temas adaptados a su edad, cuando la articulación es relativamente lenta y clara. | <ul style="list-style-type: none"> Comprende discursos y exposiciones amplios e incluso líneas argumentales complejas siempre que el tema sea relativamente habitual. Comprende casi todos los programas de televisión y películas adaptados a su edad. |
| | Comprensión de lectura | <ul style="list-style-type: none"> Comprende nombres y palabras corrientes y frases muy sencillas, por ejemplo las que hay en letreros, carteles y catálogos. | <ul style="list-style-type: none"> Es capaz de leer textos muy breves y sencillos. Encuentra información específica y predecible en fragmentos escritos sencillos y con los que esté familiarizado. | <ul style="list-style-type: none"> Comprende textos que contienen principalmente un lenguaje muy habitual y cotidiano o que está relacionado su entorno. Comprende la descripción de acontecimientos, sentimientos y deseos en cartas personales. | <ul style="list-style-type: none"> Es capaz de leer textos escolares adaptados a sus conocimientos y en los que los autores adoptan posturas o puntos de vista concretos. |

16. Adaptación de un cuadro de autoevaluación perteneciente al proyecto "European Language Portfolio" en F. VILLALVA y M. HERNÁNDEZ, *op. cit.*

| | | | | |
|-------------------|---|---|---|---|
| Expresión oral | A1 | A2 | B1 | B2 |
| | <p>– Puede interactuar de forma sencilla siempre que la otra persona esté dispuesta a repetir lo que ha dicho o a decirlo con otras palabras y a una velocidad más lenta, y le ayude a formular lo que intenta decir. Plantea y contesta preguntas sencillas relativas a áreas de necesidad inmediata o a asuntos muy habituales.</p> <p>– Utiliza expresiones y frases sencillas para describir el lugar donde vive y las personas que conoce.</p> | <p>– Se comunica en tareas sencillas y habituales que requieren un intercambio sencillo y directo de información sobre asuntos y actividades cotidianos. Es capaz de realizar intercambios sociales muy breves, aunque no suele comprender lo suficiente como para mantener la conversación por sí mismo.</p> <p>– Utiliza una serie de expresiones y frases para describir con términos sencillos a su familia y otras personas, sus condiciones de vida, etc.</p> | <p>– Puede enfrentarse a casi todas las situaciones de su vida cotidiana en las que necesita hablar en español.</p> <p>– Puede participar espontáneamente en una conversación que trate temas corrientes de interés personal o que sean pertinentes para la vida diaria (por ejemplo, familia, aficiones, colegio, acontecimientos actuales...)</p> <p>– Sabe enlazar frases de forma sencilla con el fin de describir experiencias y hechos, sus sueños, esperanzas y ambiciones. Ofrece brevemente motivos y explicaciones para opiniones y planes.</p> | <p>– Puede interactuar con cierta fluidez y espontaneidad, lo que posibilita la interacción habitual con nativos.</p> <p>– Puede tomar parte activa en debates desarrollados en contextos corrientes explicando y defendiendo sus puntos de vista.</p> <p>– Presenta descripciones claras y detalladas de una amplia serie de temas relacionados con sus intereses y necesidades.</p> |
| Expresión escrita | <p>– Es capaz de escribir postales cortas y sencillas, por ejemplo para enviar felicitaciones. Sabe rellenar formularios con datos personales, por ejemplo nombre, nacionalidad y dirección.</p> | <p>– Es capaz de escribir notas y mensajes breves y sencillos relativos a asuntos que tienen que ver con sus necesidades inmediatas. Puede responder brevemente a preguntas escritas de ejercicios escolares que comprenda.</p> | <p>– Es capaz de escribir textos sencillos y bien cohesionados sobre temas corrientes o de interés personal. Puede realizar ejercicios escolares en los que sea necesario describir experiencias e impresiones.</p> | <p>– Es capaz de escribir textos claros y detallados sobre una amplia serie de temas relacionados con sus intereses. Puede escribir redacciones que transmitan información o que propongan motivos que apoyen o refuten un punto de vista concreto.</p> |

A1 - A2 ⇒ Usuario elemental.

B1 - B2 ⇒ Usuario independiente.

Finalmente, el siguiente protocolo, puede facilitar la realización de un *diario del profesor* permitiéndole sistematizar sus observaciones y reflexionar y valorar su práctica docente.

1.4.5. Protocolo: Diario del profesor¹⁷

Curso _____ Unidad _____ Fecha _____

| |
|---|
| <p>1. Grado de interés y motivación de los alumnos</p> <p>Claves de interpretación:</p> <ul style="list-style-type: none"> - ¿Participan todos los alumnos en las actividades? - ¿Las realizan espontáneamente? - ¿Piden otras actividades para ampliar o reforzar su aprendizaje? - ¿Preguntan sobre las actividades propuestas, por aspectos de contenido o sobre aspectos de la cultura española? - ¿Contrastan "ideas" que ellos construyen sobre la lengua o sobre la cultura española, con el profesor o con otros compañeros? |
| <p>2. Grado de funcionamiento de las actividades</p> <ul style="list-style-type: none"> - El profesor ¿se siente a gusto en el desarrollo de las actividades? Si no es así, ¿por qué? - Los alumnos ¿comprenden y realizan fácilmente la actividad? - La gestión de las actividades ¿es fácil?, ¿es complicada?, ¿por qué? - ¿Las actividades están adaptadas a las distintas competencias y ritmos de los alumnos? - ¿Tienen en cuenta los conocimientos previos? |
| <p>3. Grado de cumplimiento de lo programado</p> <ul style="list-style-type: none"> - La unidad ¿ha ocupado más/menos tiempo de lo previsto? ¿Por qué? - El orden previsto para las actividades ¿se ha respetado/no se ha respetado? ¿Por qué motivos? - ¿Hay actividades que no se han realizado? Razones. |
| <p>4. Grado de consecución de los objetivos</p> <ul style="list-style-type: none"> - ¿En qué grado se han cumplido los objetivos propuestos? - ¿Es adecuada la organización de los contenidos? - ¿Ha sido correcta la planificación temporal? - Los alumnos ¿han podido interactuar? - La organización de la clase ¿ha permitido el trabajo de todos? - Los materiales y recursos ¿eran adecuados para la consecución de los objetivos y contenidos programados? |
| <p>5. Sugerencias</p> <ul style="list-style-type: none"> - Introducción de actividades de refuerzo o facilitadoras. - Propuesta nueva de planificación de la secuencia de actividades. |

17. P. CANDELA et al. (2000): *Una Rayuela. Guía Didáctica*, SGEL, Madrid.

Parte II

Fundamentación didáctica y metodológica

2.1. El enfoque comunicativo: definición y características

Lo que se conoce como enfoque comunicativo responde a un cambio de concepción en la enseñanza de segundas lenguas originado a comienzos de la década de los 70. Esta nueva orientación supuso la reformulación de las bases teóricas en la didáctica, y por lo tanto en el proceso de enseñanza-aprendizaje, y, consecuentemente, su ruptura con las doctrinas estructuralistas vigentes hasta entonces. Estamos ante una corriente metodológica que parte de la siguiente premisa: la lengua deja de concebirse exclusivamente como objeto de conocimiento en sí mismo para pasar a ser considerada instrumento de comunicación. De este modo, conocer una lengua no supone únicamente aprender las normas que rigen el proceso comunicativo sino también ser capaz de utilizar cualquier recurso o estrategia que facilite y canalice, *que construya*, el acto de la comunicación. Así, el conocimiento lingüístico *per se* pasa a un segundo plano y la capacidad de uso de la lengua como herramienta que posibilita al usuario para *hacer*, se conforma como nuclear en este nuevo planteamiento.

Este enfoque está hoy en día tan plenamente aceptado que incluso el Consejo de Europa en su MRE¹, concibe al alumno como miembro de una sociedad de la que sus actos de habla forman parte siempre con el propósito de conseguir un resultado concreto.

1. *Vid.* MRE (2002:20).

El enfoque comunicativo trasciende el sistema de la lengua para, desde la reflexión de las normas, llegar a saber cuál es la formulación lingüística más apropiada a cada situación o contexto. Se trata de hacer ver al alumno que lo correcto no es lo mismo que lo adecuado y que son varios los conocimientos que debemos unir a la norma para lograr una comunicación satisfactoria.

Por lo tanto, resulta obvio que las clases de L2 cambian a partir de aquí su concepción. Dejan de ser un ámbito en el que se trabaja fundamentalmente con la técnica de la repetición y con la frase como elemento básico para pasar a convertirse en un espacio comunicativo en el que lo fundamental es decir y no tanto el cómo se dice. Pero esta afirmación no debe malinterpretarse. ¡Claro que es importante conocer las normas gramaticales y saber usarlas! Sin embargo, lo prioritario es comunicar, aunque en algún momento se haga con errores, y saber cómo hacerlo en cada circunstancia. Desde esta concepción, el error se convierte en un estadio por el que el alumno pasa inevitablemente como condición *sine qua non* para aprender a comunicar.

El enfoque comunicativo plantea, de igual modo, que el aprendiz sienta la necesidad de usar el lenguaje para conseguir algo. Es el instrumento que se emplea para convertir un propósito en realidad; por lo tanto, se impone llevar al alumno a situaciones reales o cercanas a *su realidad, a sus necesidades*. El aula, espacio de comunicación, deberá albergar actos comunicativos verídicos y que formen parte de su quehacer cotidiano. Por ello, se torna imprescindible la introducción del aspecto sociocultural, más concretamente la llamada *cultura no formal* o *cultura con minúscula*, el componente extralingüístico de la comunicación: los gestos, el contacto físico y visual, la distancia entre interlocutores... Se trata de enseñar para comunicar a partir de un análisis de las necesidades.

La competencia comunicativa y sus subcompetencias

Según la vigésima segunda edición del DRAE (2ª acepción), *competencia* se define como “pericia, aptitud, idoneidad para hacer algo o intervenir en un asunto determinado”. A partir de aquí, la *competencia comunicativa* se refiere a las aptitudes que permiten la comunicación, es decir, comprender y producir textos². La novedad en la introducción de este concepto la apor-

2. Entendiendo texto *lato sensu*, es decir, como “enunciado o conjunto coherente de enunciados orales o escritos” (DRAE, 22ª ed., s.v.).

tó el lingüista Dell Hymes al proponer ideas contrarias a la tradición chomskiana. Según Hymes, el conocimiento del sistema lingüístico no garantiza el éxito de un acto comunicativo sino que, para ser competente en este ámbito, el usuario añade otros recursos, capacidades y habilidades a los estrictamente lingüísticos. Sin ellos, la comunicación no tendría éxito.

Ha sido Michael Canale quien ha desglosado la competencia comunicativa en cuatro áreas de conocimiento y habilidad: competencia gramatical, competencia sociolingüística, competencia discursiva y competencia estratégica³. Sin duda, existen en el individuo otras muchas competencias generales que interactúan con éstas y que contribuyen a lograr el propósito del acto comunicativo⁴.

Competencia gramatical. Se centra en el conocimiento y la habilidad requeridas para comprender y expresar adecuadamente el sentido literal de las expresiones: destrezas léxicas, fonológicas, sintácticas, semánticas...

Competencia sociolingüística. Tiene en cuenta los factores contextuales para buscar la adecuación de un significado dado a su representación concreta propia de un contexto determinado. Es decir, vela por encontrar el estilo apropiado a cada entorno y a cada contexto comunicativo en función de factores como el registro, la actitud y, de forma especial, el interlocutor, puesto que la adecuación sociolingüística proyecta en sí misma la relación que se establece entre los interlocutores.

Competencia discursiva. No es otra que la que permite dar cohesión en la forma y coherencia en el significado para que los textos sean inteligibles; es decir, por una parte, unión estructural en un texto a través, por ejemplo, de nexos o marcadores del discurso; y por otra, relación lógica entre frases de forma que exista una asociación de contenidos entre ellas.

Competencia estratégica. Permite, mediante recursos verbales y no verbales, compensar los fallos en la comunicación –tanto de comprensión como de expresión– ocasionados por carencias producidas en alguna de las anteriores destrezas.

3. Cfr. CANALE (1995: 63-81).

4. El *Marco de referencia europeo* distingue como componentes de la competencia comunicativa la lingüística, la sociolingüística y la pragmática. Dentro de esta última incluye las que Canale especifica como estratégica y discursiva. No obstante, nos parece más clara la clasificación de Canale.

Veamos algunos ejemplos que pueden ilustrar errores que se producen en cada una de las subcompetencias descritas:

a) *Gramatical*

Un alumno extranjero le dice a su compañero:

- Tengo que hacer un trabajo sobre historia, así que me voy a la librería.
- ¿Y por qué no usas los libros que tenemos aquí en la biblioteca del colegio?
- ¡Vaya, siempre me confundo! Eso quería decir, que me voy a la biblioteca.

b) *Sociolingüística*

Un niño con pocos conocimientos de la lengua española, ha sido aleccionado por sus profesores para que, en caso de perderse en la ciudad, pregunte educadamente a un adulto del siguiente modo:

- Por favor, ¿podría decirme dónde está la Plaza Central?

A partir de este conocimiento formal, su sentido común le lleva a preguntar a un compañero en el patio del colegio:

- Por favor, ¿podría decirme dónde está el baño?

Sin duda alguna y aunque se trata de una frase gramaticalmente correcta, producirá las risas y burlas de sus compañeros.

c) *Discursiva*

Imaginemos que un niño le cuenta a otro qué hizo el día anterior y comienza su exposición del siguiente modo:

- Después me fui a casa de mi tía

Inevitablemente, el otro niño le preguntará:

- ¿Después de qué?

Si no sabe que *después* implica la existencia de una acción previa, no podrá entender qué le pregunta su amigo.

Un ejemplo más, en este caso para demostrar la coherencia textual:

- Tenemos gimnasia.
- Está lloviendo.
- No le importa.

Aunque pudiera parecer que se trata de frases inconexas, la segunda intervención expresa una excusa del interlocutor, a modo de deseo, para no salir a hacer gimnasia al exterior.

d) *Estratégica*

Volvamos a ese niño que ha decidido ir a la “librería”.

–El profesor me ha dicho que no hace falta que me gaste dinero en estos libros porque están en la librería para poder usarlos.

La activación de la competencia estratégica del interlocutor le permitirá ver que el hablante ha confundido *librería* y *biblioteca* puesto que, lógicamente, para poder usar los libros de la librería hace falta dinero.

Si tradicionalmente se había primado la corrección gramatical frente a cualquier otro tipo de conocimiento, estos ejemplos avalan que tan importante como aquella es la adecuación a la comunicación real concreta. De aquí se desprende la necesidad de conducir a nuestros alumnos hasta la reflexión para que incidan no sólo en lo correcto sino también en lo adecuado. Por lo tanto, y para encontrar esa adecuación a una producción concreta, la clase comunicativa debe mostrar y llevar al alumno hasta las infinitas posibilidades que la lengua ofrece en sus diversas formas. Saber hablar una lengua no es sino saber qué decir y cómo decirlo en cada contexto o situación.

En las siguientes líneas intentaremos darle forma a ese enfoque comunicativo del que hablábamos para conseguir la competencia comunicativa de nuestros alumnos.

2.2. Consideraciones acerca de cómo se aprende y cómo se enseña una L/2

Adquisición frente a aprendizaje

Se trata de las dos vías posibles de hacerse con el conocimiento lingüístico. Mientras que la adquisición se refiere al modo en que las habilidades lingüísticas se adquieren de forma natural –por ejemplo, en el caso de la lengua materna–, sin una atención consciente a las formas, el aprendizaje, al contrario, es algo consciente y supone enfrentarse de un modo u otro a las normas sistemáticas que regulan toda lengua. La desatención a las formas justifica, por ejemplo, que el niño de forma intuitiva cree estructuras analógicas del tipo “se ha rotpido” o “no sabo”, estructuras que no hubieran surgido tras un proceso de instrucción.

Se sostiene que el paso de la adquisición al aprendizaje tiene lugar en la pubertad; por lo tanto, conforme se acerca esa etapa vital, los mecanismos que activan la adquisición van anulándose en el individuo y va haciéndose neces-

ria la existencia de pautas y normas. De aquí que, a mayor edad para aprender una segunda o tercera lengua, sea menor la garantía de éxito. Sin duda alguna, habremos de tener esta idea presente para saber, en cada caso, si nos encontramos ante un alumno inmerso en un proceso de adquisición o de aprendizaje.

El alumnado inmigrante

El primer aspecto en el que debemos reparar es la motivación del alumno. Incluso en la mejor de las situaciones posibles en que puede encontrarse un escolar inmigrante, la carga afectiva que le rodea podría llevarle a bloquear los mecanismos de asimilación⁵. La posibilidad de que se incorporen al lenguaje no es únicamente el resultado de unas técnicas, de una didáctica concreta sino, sobre todo, del deseo de participar activamente. De este modo, la autoestima y la confianza deben ser potenciadas en su entorno para lograr un clima relajado en el que se encuentre cómodo de modo que pueda superar el choque lingüístico-cultural y la frustración que genera la falta de competencia en la nueva lengua. Sólo de esta forma garantizaremos la progresión en el proceso docente.

La adquisición de una L2 en los niños es muy similar a la adquisición de la lengua materna. Si cabe, suele ser algo más rápido debido a que existe una cierta madurez para ello por la experiencia previa que le ha supuesto adquirir una primera lengua. Y decimos que es muy similar porque las fases por las que pasa en ambos casos resultan parcialmente coincidentes. Así, encontramos un primer estadio de escasa producción, pseudosilencioso, en el que sin embargo el niño comprende. Será un tiempo en el que el alumno necesite una gran cantidad de atención por nuestra parte aunque simultáneamente no produzca. Debemos respetar este periodo sin pretender forzar un cambio artificial. No hay que olvidar que la comprensión siempre es previa a la producción y debemos tener presente que esta fase podría alargarse en el tiempo. No contar con ella como docentes, nos puede llevar a pensar que estamos fracasando.

A partir de aquí, superado el período de silencio, el niño comenzará poco a poco a producir frases. Una vez que empieza, el proceso se acelera y su producción será casi sin errores: frases bien construidas, raramente con fallos morfológicos y bien articuladas desde el punto de vista fonético.

Pero, ¿qué sucede cuando en nuestros alumnos han dejado de funcionar los resortes de la adquisición?

5. Utilizamos conscientemente la voz *asimilación* como englobadora tanto de la adquisición como del aprendizaje, con el propósito de aclarar que el bloqueo puede darse en ambos procesos.

En esas edades, que corresponden a lo que hemos denominado pubertad lingüística, la forma intuitiva de aprender propia de la adquisición no parece haberse perdido del todo, puesto que los resultados en estos casos suelen ser altamente exitosos. Que haya una instrucción y una atención consciente a las formas lingüísticas no significa que el mecanismo de adquisición no aporte nada. Además, y a diferencia de lo que ocurre con los niños, la velocidad en los procesos puede variar mucho de unos a otros.

En cualquier caso, los aprendices de este grupo suelen lanzarse a hablar sin problemas y sin una selección previa de las categorías que van necesitando (como ocurría en los niños) aglutinando todo y dando de este modo como resultado un producto plagado de errores pero que no se fosilizan. En ellos resultará determinante su lengua materna, lengua que, si es posible, convendría conociera el profesor, en cierta medida⁶, puesto que no serán pocos los errores que se produzcan como resultado de los casos de transferencia. La característica más llamativa es que harán metalenguaje, es decir, reflexiones sobre la lengua en sí misma. Por todo esto, el profesor deberá ayudar a los alumnos en la medida de sus necesidades y en este caso lo hará dosificando y marcando el ritmo de su proceso de aprendizaje.

Por último, cabe recordar que en el proceso de aprendizaje de nuestros alumnos se producen gramáticas artificiales intermedias que corresponden a las diferentes fases por las que atraviesa el aprendiz. Si se trata de adquisición en vez de aprendizaje, estas no se producen debido a la rapidez del proceso.

Las características de las gramáticas intermedias son:

Variabilidad: las interlenguas son cambiantes, cada fase es diferente a la anterior y más cercana a la lengua de los nativos.

Fosilización: sobre todo en los aspectos sintácticos, no tanto en el vocabulario; se hace entender cometiendo muchos errores.

Regresión involuntaria: reaparecen estructuras erróneas de etapas prece- dentes que debían estar superadas. El profesor no debe desanimarse porque, en circunstancias normales, los retrocesos desaparecerán en su momento.

Transferencia: ligada a las características de la propia lengua. El aprendiz reproduce pronunciaciones propias, estructuras, elementos morfológicos, etc. Suelen desaparecer aunque, dependiendo de la lengua, pueden llegar a fosilizarse.

6. Es muy difícil que el profesor pueda conocer distintas lenguas, pero sería conveniente lograr un cierto acercamiento a ellas y conocer, quizá, como se estructuran.

2.3. Esquema formal para la concreción de intenciones educativas desde una perspectiva nocio-funcional

Como ya hemos visto, lo prioritario para fomentar y convertir en realidad el enfoque comunicativo es poner en práctica la competencia comunicativa, o lo que es lo mismo, lograr una práctica social del lenguaje. Para ello, se hace imprescindible conseguir que el enfoque comunicativo sea el marco integrador de las cuatro subcompetencias: la gramatical, la discursiva, la sociolingüística y la estratégica. Primar alguna de ellas sería un error, puesto que todas, por igual, constituyen el llamado enfoque comunicativo.

La práctica social del lenguaje, unida al análisis de necesidades al que también nos hemos referido, nos lleva a situarnos en los *ámbitos* en los que nuestros alumnos habrán de interactuar, es decir, las áreas de interés en las que habrán de moverse y vivir. Estos no son otros que el *educativo, el lúdico y el social*⁷. En ellos, será necesario conocer los lugares y momentos en los que suceden cosas, las personas u organizaciones implicadas, las intervenciones realizadas por estas y aquellas, los acontecimientos y los objetos. En cada uno de los ámbitos, los alumnos necesitarán hacer, o lo que es lo mismo desde el punto de vista lingüístico, necesitarán ser capaces de realizar funciones: preguntar, describir, informar, presentarse, identificar, relacionar, etc., para lo cual necesitan el conocimiento de los *exponentes funcionales*.

Si nos quedáramos aquí, los alumnos aprenderían un español sacado de un manual de supervivencia, una nómina de frases recurrentes para sobrevivir sin ningún criterio normativo ni de uso. Por ello, los contenidos específicamente normativos son imprescindibles junto a su aplicación más allá de la frase hasta llegar al *texto*⁸, ya que no se puede entender un acto comunicación por medio de la lengua sin un texto. A partir de aquí, se concretan nuestras intenciones comunicativas. Valga el siguiente cuadro como ejemplo de programación para E. Primaria sobre la base de un *esquema formal nocio-funcional*.

7. A este respecto, el *Marco de referencia europeo* enumera el ámbito personal, el público, el profesional y el educativo (p. 47), marcos que, sin duda, se ajustan en mayor medida al uso de la lengua de personas adultas.

8. Como ya hemos apuntado con anterioridad, entendiendo el concepto *lato sensu*.

*Ejemplo: Visita a un parque con animales o al zoo*⁹

| Ámbito | Situaciones | Funciones | Exponentes | Nociones | Textos Áreas |
|------------|----------------------------------|--|--|--|---|
| Educativo. | - Visita a un parque o a un zoo. | - Señalar. - Identificar. - Expresar gustos. - Describir. | - Esto/eso es un/una... - Me gusta/n el/los... - Hay muchos / pocos. | - Nombres de animales. - Anafóricos (pronombres demostrativos). - Verbo pron. "gustar". - Verbo impersonal "haber". - Adverbios de cantidad. | Orales: Exposiciones. Escritos: Descripciones. Áreas: Lengua. Conocimiento del medio. |

2.4. Un paso adelante dentro del enfoque comunicativo: los currículos procesuales

Como hemos podido ver en las páginas precedentes, los programas y las propuestas de enseñanza-aprendizaje de E/L2 que se inscriben en el llamado *enfoque comunicativo* tienen como objetivo el desarrollo de la competencia comunicativa. Este enfoque marca una diferencia considerable con el método estructuralista que era el predominante hasta los años 70. Los programas nocio-funcionales para la enseñanza de segundas lenguas constituyeron el primer paso en esta dirección y, como hemos visto, son útiles todavía para programar las clases de E/L2, aunque conviven con otras propuestas, como *los currículos procesuales* que suponen otro paso en la enseñanza de lenguas y en los que se sitúa la enseñanza mediante *tareas* y la enseñanza por *proyectos*.

La comparación entre ambos enfoques, el estructuralista y el comunicativo, deja clara la diferencia fundamental en el tratamiento de la gramática, que pasa de ser el eje central en las programaciones de lenguas a quedar subordinada al uso y a la autonomía del individuo, que interactúa en diversas situaciones de comunicación. Es decir, la competencia lingüística o gramatical no es suficiente para expresarse y comprender una lengua si el usuario no posee al mismo tiempo una competencia pragmática.

9. Extraído de *El tratamiento curricular del español como segunda lengua para alumnos inmigrantes* <http://www.pnte.cfnavarra.es/profesorado/recursos/multiculti/>. Taller 4: García Armendáriz, M^aV.; Martínez Mongay, A.M^a.

Como explica D.H. Hymes¹⁰, dentro de la matriz social en la cual se adquiere un sistema de gramática, un niño también adquiere un sistema de su uso, referido a personas, lugares, motivos, aptitudes y creencias relacionados con ellos, así como patrones de uso en la conversación, tratamientos, rutinas y similares. En esta adquisición se encuentra la competencia sociolingüística del niño o, de forma más general, la competencia comunicativa. Por tanto, tan importante será la adquisición del sistema o el código de una lengua como el uso que de ese sistema se haga en una situación determinada de forma que dicho uso resulte *adecuado* a la situación de comunicación.

Esta idea supuso un giro copernicano a la hora de enseñar lenguas y todavía hoy en día suscita controversia, aunque oficialmente el enfoque comunicativo figura en todos los currículos.

En este sentido, el MRE (2002), documento base común para la elaboración de programas de lenguas en Europa, adopta un enfoque centrado en la acción. Se entiende que los usuarios y los alumnos que aprenden una lengua son agentes sociales que realizan *tareas*. Dichas *tareas* o acciones las llevan a cabo los individuos utilizando sus competencias, tanto generales como comunicativas.

De igual modo que el niño adquiere un sistema de uso de la lengua que depende de sus necesidades en situaciones de comunicación concretas, en el aprendizaje de segundas lenguas el uso y el valor de las mismas dependen de la representación que de dichas lenguas tengan los hablantes, así como de las circunstancias afectivas y vitales en que éstas se aprenden. De este modo, se explica el escaso éxito funcional que tienen los programas de enseñanza de una segunda lengua cuando el objeto de estudio es únicamente el sistema de la lengua como un aprendizaje lingüístico descontextualizado.

Por este motivo, el *contexto de uso* constituye uno de los aspectos fundamentales a los que hace referencia el MRE¹¹. Partiendo de la noción de ámbito, ya explicada anteriormente, o de las áreas de interés en que se organiza la vida social, seleccionaremos aquellos ámbitos en los que actuarán nuestros alumnos y dicha elección determinará las situaciones, los propósitos, las tareas, los temas y los textos que configuran los materiales y las actividades de enseñanza así como la evaluación.

Dentro de los temas, es importante determinar también los lugares, las instituciones, las personas, los objetos... (“naciones específicas” en *Un nivel*

10. D.H. HYMES (1995: 34-37): “Acerca de la competencia comunicativa”, en *Competencia comunicativa*, Edelsa, Madrid.

11. MRE (2002: 52-53).

umbral)¹² que se van a tratar. Tomemos como ejemplo el ámbito educativo y una situación habitual, como puede ser una clase o lección en el laboratorio:

| <i>Lugar</i> | <i>Institución</i> | <i>Personas</i> | <i>Objetos</i> | <i>Acontecimientos</i> | <i>Acciones</i> | <i>Textos</i> |
|----------------|--------------------|-----------------------------|--|--|---|---|
| - Laboratorio. | - Escuela. | - Profesores. - Alumnos. | - Probetas. - Tubos. - Vasos. - Balanza. - Pesas. - Pizarra y tiza. | - Problemas de disciplina. - Problemas de la vida real. | - Trabajo de laboratorio: pesar, medir, observar, anotar, leer, explicar. | - Noticias. - Cuaderno. - Libro de texto. |

De estas situaciones de comunicación es de donde se derivan todos los contenidos lingüísticos y las expresiones que los alumnos deben aprender como *input* en el uso (entrada o cantidad de conocimientos adquiridos de manera funcional).

En estas situaciones o actos de comunicación siempre existen unos interlocutores que transmiten un mensaje mediante un canal oral o escrito con una finalidad determinada. El problema aparece cuando las personas no comparten el código del mensaje o no lo comparten totalmente en su uso. Aquí es donde el aprendizaje de la lengua cobra relevancia y se hace necesario diseñar secuencias de actividades que favorezcan los aprendizajes lingüísticos en una segunda lengua. Para ello debemos usar una metodología que combine de forma coherente el aprendizaje del sistema de la lengua con el del uso.

2.5. El aprendizaje de la lengua en el uso

Concretando lo dicho hasta ahora sobre la *adquisición y el aprendizaje* de una lengua, los procesos de aprendizaje deberían parecerse a los procesos de adquisición para que resultaran más eficaces en la práctica. De la misma forma, el *input* aprendido (entrada o cantidad de conocimientos aprendidos de manera consciente) sobre el sistema de la lengua, debería enriquecerse con el *input aprendido en el uso*, enseñado de forma explícita, puesto de relieve en las situaciones de enseñanza y de aprendizaje.

12. P.J. SLAGTER (1987): *Un nivel umbral*, Consejo de Europa, Estrasburgo.

Con el fin de ilustrar esta idea, mostraremos algunas prácticas en el aula que parten de una situación habitual de aprendizaje de una segunda lengua. Se trata de expresar los gustos personales, para lo cual el manual propone unos enunciados del siguiente tipo:

| | |
|----------------------------|-------------------------------|
| <i>Me gusta el fútbol</i> | <i>No me gustan las motos</i> |
| <i>Me gusta ir al cine</i> | <i>No me gusta el tenis</i> |

El profesor lee con claridad los enunciados que los alumnos repiten; además escuchan una cinta grabada del mismo manual.

A continuación, se rellena una tabla con vocabulario para señalar qué cosas gustan o no gustan a los alumnos y aprender unas cuantas palabras de vocabulario.

Para ampliar las estructuras lingüísticas se proponen unos diálogos en los que los interlocutores contestan a las expresiones anteriores:

| | |
|----------------------|-----------------|
| <i>A mí también.</i> | <i>A mí no.</i> |
| <i>A mí tampoco.</i> | <i>A mí sí.</i> |

Al final, se les pide a los alumnos que escriban enunciados como:

| |
|--|
| <i>Me gusta el fútbol, pero no el baloncesto.</i> |
| <i>A Juan le gusta comer, pero no ir a conciertos.</i> |

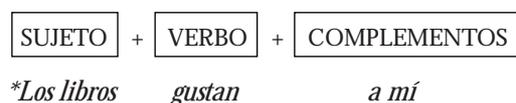
Sin duda, con este tipo de actividades y ejemplos similares los alumnos aprenden lengua española. La cuestión es ¿qué lengua aprenden? y ¿para qué la aprenden? Si se tratara sólo de usar el idioma en situaciones de comunicación esporádicas, como lo haría un turista ocasional, este *input* lingüístico del sistema de la lengua, sería más que suficiente para manejarse de visita en el país. Sin embargo, tenemos que tener en cuenta que los alumnos inmigrantes escolarizados se encuentran en una situación de inmersión en la que reciben mucho más *input* lingüístico y de otro carácter (en el uso) que el que se les ofrece en lecciones como las del ejemplo propuesto.

Si en lugar de comenzar la lección o secuencia de actividades como en el ejemplo, comenzáramos con un texto real, como puede ser la canción de Manu Chao *Me gusta* y analizáramos el *input* lingüístico (del sistema de la lengua y del uso) que los alumnos necesitan para entender dicha canción y, por ejemplo, producir una similar, encontraríamos más vocabulario y algunas expresiones distintas, como “¿Qué voy a hacer? Je ne sais pas...”. Además, podríamos aprovechar esta estructura verbal para ir más allá y mostrar

al alumno la existencia de otros verbos de similar comportamiento y diferentes registros como *me encanta, me horroriza, me parece bien/mal, me aburre, me chifla, me mola...*

Curiosamente, estas expresiones no son más complejas que las que hemos visto anteriormente, e incluso la introducción de otra lengua, el francés en este caso, puede ser positiva al establecer un vínculo con conocimientos de otros idiomas que algunos alumnos ya poseen.

Lo que queremos que los alumnos aprendan es el uso del verbo pronominal *gustar* y la estructura en la que se produce, que no responde en absoluto al esquema gramatical prototípico:



sino a este otro:



Esta estructura gramatical puede resultar tan complicada o incluso más que la expresión *¿Qué voy a hacer?*, cuya estructura es más sencilla y responde más fácilmente a un razonamiento lógico, dado que en la oración interrogativa en castellano siempre se produce la inversión del sujeto y que los pronombres interrogativos, sea cual sea su función, siempre encabezan la oración:



Luego en los aprendizajes lingüísticos en un proceso de inmersión, no podemos priorizar unas estructuras formales frente a otras, conforme a unas reglas de uso de la lengua que poco o nada tienen que ver con las necesidades reales de los alumnos inmigrantes, o con el uso real que de la lengua hacen los hablantes. Por supuesto, es necesario secuenciar ciertos contenidos gramaticales que pueden resultar más fáciles en un primer momento, pero insistimos en la necesidad de *enriquecer* las prácticas en el uso con muestras de lengua reales o lo más verosímiles posible en el contexto en que nos movamos.

Parece evidente, pues, que la clase de E/L2 no puede transformarse en un laboratorio de gramática, con muestras forzadas de lengua, descontextuali-

zadas, sin correspondencia con la realidad y sin tener en cuenta que estos alumnos se encuentran en una situación de inmersión total.

Además, este proceso de inmersión en la segunda lengua se tiene que producir de *forma urgente* y con el peligro de que exista una gran ruptura cultural y emocional. Al desconocer el código, desconocen, aparentemente, todo lo que la lengua transmite, incluso conocimientos que ellos ya saben. Se trata pues de activar esos conocimientos y de procurar un lenguaje más rico que el de las situaciones de comunicación puramente funcionales. Tenemos que hablar en situaciones escolares (como la del laboratorio) en las que la lengua se usa para aprender y transmitir conocimientos. El código, efectivamente, será el mismo, pero ya hemos visto que, como explica Hymes, una lengua no es sólo un sistema, sino toda una serie de contenidos sociolingüísticos que hay que tener en cuenta en el aprendizaje.

En el caso del ámbito escolar, digamos que no podemos concedernos el tiempo para enseñar poco a poco la lengua, sino que tiene que producirse una eclosión en los aprendices, de forma que sus capacidades generales (habilidades físicas, experiencias, tradiciones, conocimientos académicos en algunos casos, comunicación en su lengua materna o en otras lenguas) se despierten y enriquezcan con una nueva lengua que va a potenciar dichas capacidades. Nos situamos, pues, en la perspectiva de una lengua escolar, cuya finalidad, además de la comunicación y dentro de ella es, fundamentalmente, el acceso al conocimiento.

A continuación, se presentan dos situaciones en el aula, una en la que el aprendizaje de la lengua se realiza a partir del trabajo con conocimientos de otras áreas y otra en la que la lengua sirve para acceder a otro tipo de conocimientos que no son sólo lingüísticos.

La lengua a través de contenidos: la lectura de un texto de C. Sociales

Dado un texto breve y adaptado de Ciencias Sociales, por ejemplo, sobre el Islam, el objetivo propuesto será el de comprensión del texto para aprender unos conocimientos de carácter histórico. Para ello, seguiremos distintas estrategias y actividades¹³:

Previas a la lectura:

1. Partiremos de un texto real y, en este caso, lo adaptaremos tratando de que no pierda el sentido global y de que el lenguaje empleado no re-

13. Cfr. I. SOLE (2001): *Estrategias de lectura*, Grao, Barcelona.

sulte forzado (no omitiremos datos relevantes, aunque compliquen la comprensión; emplearemos conectores entre párrafos y oraciones). Como en toda actividad de comprensión, propondremos un objetivo de lectura a los alumnos, un *para qué* que, en este caso, consistirá en obtener información para aprender.

2. Será necesario activar los conocimientos previos: el texto tendrá un título y apartados claramente diferenciados; es conveniente presentar fotografías que ilustren el tema o imágenes en vídeo; algunas palabras en cursiva o negrita resultarán claves para su comprensión; la formulación de preguntas orales por parte del profesor se centrará en las fotografías que acompañen el texto y en las palabras clave, así como en el título, dando las pistas necesarias para localizar el tema y propiciando la participación de los alumnos, aunque éstos no se expresen correctamente (pueden hacerlo incluso en su propia lengua o en otra).

Durante la lectura:

1. Lectura por parte del adulto, que vocalizará con claridad y leerá despacio, separando y reformulando lo dicho en los distintos párrafos.
2. Alumnos y profesor aclararán dudas sobre el vocabulario (*¿qué significa?*) y estructuras nuevas, desconocidas para los alumnos o que plantean alguna dificultad (*¿cómo se dice?, ¿qué pone en la línea número...?*).
3. Se puede escribir en la pizarra un primer resumen con las ideas principales del texto. Los alumnos se lo dictarán al profesor que lo escribirá en la pizarra (procedimiento de dictado al adulto). El profesor hace preguntas sobre el tema (*¿de qué trata?*) y las ideas principales (*¿qué dice primero? ¿qué dice de...?*) y escribe las respuestas que los alumnos le van dando.

Durante la lectura y después de ella:

- a) Elaboración de un resumen:
 1. Identificación de las ideas principales: es una actividad para completar los enunciados más importantes escritos en la pizarra. Por parejas, un alumno tendrá una parte de los enunciados en tarjetas o fichas de puzle y el otro lo que falta para completarlos, de manera que, al final, entre los dos construyan oraciones correctas y con sentido.
 2. Una vez completadas, se ordenarán para reconstruir el resumen del texto de forma coherente.

3. Se puede hacer, para terminar, una actividad de uso de los conectores (palabras que van a unir los distintos enunciados) y dar al texto una forma real y verosímil, o bien completar el texto con los verbos que faltan, usando los tiempos verbales correctamente.

b) Formulación y respuesta de preguntas:

1. En grupo, cada uno de los alumnos formulará una pregunta acerca de alguno de los enunciados anteriores y el siguiente alumno deberá contestarla y hacer otra distinta a su vez. (Si el grupo es pequeño y está poco motivado se puede jugar con una pelota de papel para dar los turnos; así mismo, resulta muy efectivo poner en práctica un sistema de asignación de puntos con el cual le daremos a la actividad un marcado carácter competitivo que estimula la producción y la participación del alumno).

2. Finalmente, los alumnos rellenarán un texto con lagunas o vacíos de información importantes para comprobar que han comprendido, así como algunos conectores que también tendrán que “reponer”. Esta sería la *prueba de evaluación* de la secuencia de actividades.

Una práctica de este tipo puede ser llevada a cabo por profesorado de E. Primaria o de E. Secundaria del área de Ciencias Sociales, ya que no requiere unos conocimientos de enseñanza de la lengua demasiado específicos, sino sólo *una atención lingüística programada con antelación*. También podría darse en una clase ordinaria, en la que trabajaríamos con el mismo texto y ayudaríamos así al resto de los alumnos, que frecuentemente también presentan problemas de comprensión, sobre todo cuando se trabaja con algunos manuales cuyos textos resultan poco claros.

En cualquier caso, actividades como la planteada pretenden, en primer lugar, que los alumnos adquieran unos conocimientos sobre un tema del currículo. En segundo lugar, al hacer evidentes los problemas lingüísticos y desarrollar las capacidades de expresión y comprensión, orales y escritas, estamos trabajando la lengua al mismo tiempo.

*La lengua como acceso a otros conocimientos:
la entrevista a un experto*

En este ejemplo, el objetivo es que los alumnos aprendan a formular y a contestar preguntas, es decir, a realizar una entrevista oral a un experto en un tema (puede ser una mujer que realiza una profesión, como bombera, con-

ductora de autobús, escritora...) con el fin de obtener información sobre el tema en cuestión¹⁴.

La interacción será fundamental en este tipo de actividad. Partiremos de un modelo de entrevista preparado y realizado por profesores o por un profesor y un alumno de nivel de lengua superior o nativo. La entrevista modelo será escuchada en una grabación o en un vídeo y se transcribirá para que los alumnos la lean.

En este caso, no interesa tanto el tema como la presentación que realiza el entrevistador, la actitud de ambos de escucha, el respeto al turno de palabra y a las ideas expresadas por el entrevistado, la vocalización o la expresión clara y la formulación de preguntas que vayan gradualmente profundizando en el tema, construyendo a través de las respuestas y de la interacción entre ambos un texto informativo.

La secuencia de actividades podría ser la siguiente:

Taller 1: *Apertura y cierre de la entrevista.*

- *Objetivo:* distinguir la apertura y el cierre de la entrevista.
- *Actividad 1.* Escuchamos sólo los fragmentos de la entrevista modelo que corresponden a la apertura y al cierre. A continuación, los alumnos deben identificar la parte que corresponde a la presentación y la que corresponde al cierre.
- *Actividad 2.* Vemos distintas presentaciones en vídeo. Por parejas, los alumnos seleccionan las que les parecen más acertadas en función de la adecuación lingüística a cada situación¹⁵.
- *Actividad 3.* Entre los enunciados dados en una lista, separarán en dos columnas los que corresponden a la presentación y los que se refieren al cierre.

14. Adaptado a partir del Seminario de formación “Escuchar y hablar en el aula: la entrevista”, dirigido por J. Dolz en el CAP de Tudela, durante el curso 2001-02.

15. Para esta actividad no sólo se pueden usar grabaciones que previamente hayamos realizado sino que también podemos acudir a material audiovisual específico de E/LE tales como *Gente de la calle. Documentos de la vida cotidiana 1 y 2*. Difusión, Barcelona, 2000 o *Español de los Negocios*, Difusión, Barcelona, 1996, que aunque se trata de un material de enseñanza para fines específicos, recoge situaciones comunicativas aprovechables también en nuestras clases de español.

Taller 2: *Incitación al destinatario: El entrevistador es un fingidor.*

- *Objetivo:* incitar al destinatario.
- *Actividad 1.* Escribimos en la pizarra las fórmulas de cortesía, de presentación y de transición que han salido en la entrevista modelo.
- *Actividad 2.* Improvisación y reflejos: juego de tarjetas con palabras clave. El alumno lanza una/s pregunta/s interesante/s con las palabras clave que se le dan en la tarjeta y tiene que fingir que es el entrevistador.
- *Actividad 3.* Juego de rol o simulación: adaptarse a la situación y seducir al público. El entrevistador se tiene que enfrentar a dos entrevistados distintos y debe volver a trabajar con las fórmulas de la actividad 1 y con las preguntas seleccionadas en el juego de tarjetas de la actividad 2, en función de cada uno de los interlocutores.

Taller 3: *Lectura de la entrevista y análisis del contenido.*

- *Objetivo:* ordenar las preguntas atendiendo a la progresión temática.
- *Actividad 1.* Escuchamos la entrevista modelo anotando las palabras clave y verificando el orden en que aparecen las distintas ideas.
- *Actividad 2.* Revisamos la transcripción de la entrevista y comprobaremos lo anotado.
- *Actividad 3.* Los alumnos ordenan las preguntas por temas.
- *Actividad 4.* Activamos los conocimientos previos: turno de intervenciones para decir lo que cada uno ha entendido.
- *Actividad 5.* Búsqueda de información acerca de lo que no sabemos en diccionarios, enciclopedias, folletos informativos...

Taller 4: *Intercambios complejos.*

- *Objetivos*
 1. Realizar la transición entre preguntas y respuestas.
 2. Reformular: Preguntar lo mismo con otras fórmulas.
 3. Completar los contenidos.
- *Actividad 1.* Escucha atenta y lectura de la transcripción de la entrevista.
- *Actividad 2.* Por parejas, reformulación de las preguntas del entrevistador, ampliando o completando lo que dice.
- *Actividad 3.* Subrayar las palabras clave en las respuestas del entrevistado.

- **Actividad 4.** Identificar y ordenar los temas tratados jerarquizándolos mediante un gráfico (escalera) a partir de las palabras clave señaladas anteriormente.
- **Actividad 5.** Seleccionar, por parejas, cuáles son las fórmulas de cierre y apertura temática más adecuadas para las preguntas de una entrevista.

| | | | |
|-------------------|--------------------------|----------------|------------------|
| Para empezar... | Claro... | Pues... | Bueno... |
| Volviendo a... | Como primera pregunta... | Porque... | |
| A continuación... | Y... | ...por ejemplo | Para terminar... |

- **Actividad 6.** Por grupos, juego de reformulación de las preguntas a partir de las palabras clave, usando una de las fórmulas que acaban de aprender. Podemos utilizar tarjetas de dos colores: azul, para explicar las palabras clave, y amarillo para las preguntas. Las palabras clave tienen un número del 1 al n..., según el orden de importancia en la entrevista. Al reformular las preguntas referidas a estas palabras se debe seguir ese orden.
- **Actividad 7.** Documentación sobre el tema para preguntar más y mejor. Lectura de distintos textos sobre el mismo tema.
- **Actividad 8.** Para ir más lejos. Por parejas (uno hace de entrevistador y otro de entrevistado), tras la lectura de los textos anteriores, rellenan el cuadro con las preguntas, que serán la base de la entrevista, y las posibles respuestas.

| Preguntas del entrevistador | Respuestas del entrevistado |
|-----------------------------|-----------------------------|
| 1 | 1 |
| ... | ... |
| n | n |

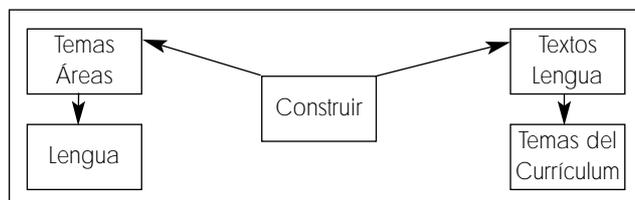
Evaluación:

Los alumnos realizan las entrevistas de forma oral, aunque pueden llevar anotadas las preguntas en un guión. Si las entrevistas las realizan solos, fuera de clase, es importante prepararles para que en la presentación den una explicación detallada de quiénes son y para qué es la entrevista, así como una grabadora que servirá de registro para la evaluación. Si las entrevistas se realizan en clase, invitando a distintas personas que ejercen una profesión y el grupo es pequeño, podemos grabar las entrevistas en vídeo para evaluar-

las. Si el grupo es numeroso, pueden realizar las entrevistas por parejas, alternando las preguntas.

En esta secuencia de actividades partimos de la programación de objetivos lingüísticos para adquirir conocimientos de otros órdenes. En este caso, los profesores de idiomas o de Lengua y Literatura serían los más indicados para enseñar lengua de esta manera, tanto en clases específicas de E/L2 para alumnos inmigrantes, como en el grupo ordinario en clase de Lengua y Literatura (castellana o vasca) o en clase de Francés, Inglés... El conocimiento que se adquiere y la profundización en el mismo dependen, en buena medida, de la motivación de los distintos alumnos, de su capacidad lingüística y de lo que ya saben en cuanto al tema. Esto no quiere decir que una secuencia de actividades como ésta, o más sencilla, también pueda ser realizada en clase de Ciencias Naturales o de Ciencias Sociales con un profesor interesado en el aprendizaje lingüístico de sus alumnos o por un profesor no especialista en lenguas, pero formado en E/L2, al que le corresponda la enseñanza del segundo idioma a alumnos inmigrantes.

Lo importante en ambos ejemplos es la *construcción de los aprendizajes* y cómo se lleva a cabo este proceso de construcción. El camino que sigamos no es lo más relevante, tanto si vamos de los temas o conocimientos de otras áreas al aprendizaje de la lengua, como si de lo que se trata es de construir un texto para acceder a determinados conocimientos curriculares:



La cuestión didáctica relevante reside, más bien, en que al conjugar ambos tipos de contenidos (lingüísticos y específicos de otras áreas), la lengua deja de ser el objeto de conocimiento en sí misma para convertirse en *instrumento de aprendizaje*, en *vehículo* transmisor de los *saberes* curriculares. El aprendizaje no termina, pues, en la propia lengua, sino que se expande y enriquece con conocimientos específicos.

Por otro lado, los aprendizajes de otras áreas, al focalizar su preocupación en la transmisión de los conocimientos a través de la lengua y, por tanto, en *cómo hablamos o escribimos sobre Ciencias, Matemáticas o Sociales*, se concretan más en lo esencial, contribuyendo de esta manera a que la cons-

trucción de determinados conocimientos resulte más asequible. El alumno será, fundamentalmente, el que construya estos conocimientos a través de la lengua, ganando en autonomía en los procesos de interacción que se dan en el contexto escolar.

Sin duda alguna, esta concepción de cómo se aprende una lengua y qué metodología es la más adecuada en el ámbito académico debe orientar nuestras intenciones educativas, ya que resulta eficaz para facilitar el progreso en el aprendizaje de la lengua y en la incorporación al currículo ordinario, así como en la concepción plurilingüe y pluricultural que tienen los proyectos curriculares más avanzados.

2.6. La enseñanza por tareas

La enseñanza por tareas supone una evolución dentro del enfoque comunicativo, como una propuesta más centrada en el proceso de comunicación que en el producto o resultado final. Esta propuesta se inserta, como ya hemos señalado, en los denominados *currículos procesuales* “que ven la lengua fundamentalmente como un medio para aprender la comunicación, en lugar de usar la comunicación como medio para aprender la lengua”¹⁶. Por este motivo, la enseñanza por tareas incide especialmente en el proceso de aprendizaje y resulta muy adecuada en los casos de inmersión lingüística, en los que tiene gran importancia el uso de la lengua en situaciones reales de comunicación.

Pero además, en el contexto escolar, la pertinencia de los *currículos procesuales* y, por tanto, de la enseñanza por tareas, viene justificada por el objeto mismo de dichos currículos. Los *currículos procesuales* se organizan bien en torno a *tareas, proyectos o actividades* que los alumnos realizarán o bien en torno a *contenidos*, donde es el contenido experiencial de determinadas áreas temáticas el que constituye el punto de partida. A menudo, los currículos pueden presentar una integración de *tareas y contenidos*. En ellos, “la lengua tiene una función vehicular clara de contenidos curriculares, integrados en un tratamiento globalizado”¹⁷.

Éste es el planteamiento didáctico hacia el que queremos orientar esta propuesta, aunque la realidad demuestra que las posibilidades organizativas y

16. RUIZ BIKANDI (2000: 142): *Didáctica de la segunda lengua en Educación Infantil y E. Primaria*, Síntesis, Madrid.

17. RUIZ BIKANDI: *ibid.*, p. 144.

de gestión del aula en los centros están demasiado lejos todavía de dicho planteamiento.

Preferimos, pues, mostrar las posibilidades didácticas de la enseñanza por *tareas* en el contexto escolar dando algunos ejemplos fácilmente asumibles por los profesores que se ocupan actualmente de estos alumnos, y admitiendo que entre los manuales existentes en el mercado para enseñar español como segunda lengua coexisten los que se basan en los programas nocio-funcionales y los que presentan una enseñanza mediante tareas. No seremos, pues, inflexibles en nuestros planteamientos.

Ahora bien, el propio *Marco*¹⁸ propone un enfoque centrado en la acción en el que se establecen relaciones esenciales entre *tareas* y *textos*: “la comunicación y el aprendizaje suponen la realización de *tareas* que no son sólo de carácter lingüístico, aunque conlleven actividades de lengua y requieran de la competencia comunicativa del individuo [...]. Mientras la realización de estas tareas suponga llevar a cabo actividades de lengua, necesitan el desarrollo (mediante la comprensión, la expresión, la interacción o la mediación) de *textos* orales o escritos”.

El *Marco* también delimita claramente qué tipo de competencias deben desarrollar los aprendices de lenguas, que pueden resumirse en este esquema, en el que vemos claramente cómo, aparte de la competencia comunicativa, se desarrollarán competencias generales de distintos órdenes, incluida la capacidad de aprender, fundamental en el contexto escolar.

Aprendizaje de la Lengua

| Competencia comunicativa | Competencias generales |
|---|--|
| <ul style="list-style-type: none"> - Competencia lingüística. - Competencia discursiva. - Competencia socio-lingüística. - Competencia estratégica. | <ul style="list-style-type: none"> - Conocimientos previos. - Destrezas y habilidades. - Competencia existencial. - Capacidad de aprender. |

Teniendo en cuenta estos presupuestos, la *tarea* será el dispositivo de enseñanza-aprendizaje que permita a los alumnos *aprender a aprender*, ya que en la actividad que realizan usan la lengua que aprenden y procesan algún

18. MRE (2002: 26-27).

tipo de información. Se trata de una propuesta evolucionada dentro del enfoque comunicativo que atiende al carácter instrumental del lenguaje¹⁹.

A la hora de diseñar tareas o aplicarlas en el aula, conviene tener en cuenta algunas cuestiones previas:

- Se plantea un objetivo o producto final para la secuencia que actúa de motor de todo el trabajo. Por ejemplo: *Rellenar una ficha de clase con los datos personales; escribir un itinerario para un folleto de la localidad; construir un cubo a partir de su desarrollo, escribir una receta de cocina, presentar un curriculum vitae; exponer un tema sobre deportes y aficiones personales; redactar la biografía de un personaje famoso, planificar un viaje de fin de curso...*
- La tarea puede ser *sencilla*, cuando consta de una sola tarea, o *compleja*, cuando encierra varias subtareas o tareas sencillas.
- Por el objetivo de aprendizaje que persiguen, pueden ser *comunicativas, lingüísticas, temáticas y socioculturales, y de aprendizaje* de la lengua.
- Por su autonomía respecto a otras actividades pueden ser *finales* cuando representan el final de un ciclo más o menos largo que da paso a la realización de una nueva tarea.

Estaire y Zanón²⁰ determinan seis pasos en el marco o plan para el diseño de una *secuencia didáctica mediante tareas*. Éstos resultan de gran utilidad, como veremos en el siguiente ejemplo:

Marco para el diseño de UD's mediante tareas

1. Selección del tema o centro de interés.
2. Planificación de la tarea final.
3. Determinación de los objetivos.
4. Contenidos necesarios.
5. Secuencia de tareas.
6. Instrumentos y procedimientos de evaluación.

19. J. ZANÓN (coord.) (1999): *La enseñanza del español mediante tareas*, Edinumen, Madrid.

20. En J. ZANÓN, *op. cit.*, p. 155.

Ejemplo de diseño de una "tarea" para alumnos de tercer ciclo de E. Primaria o primer ciclo de E. Secundaria (10-14 años)

Tema:

- Construir un cubo a partir de su desarrollo, siguiendo las indicaciones dadas.

Tarea final:

- Construir un cubo; explorar y describir sus características geométricas.

Objetivos:

- Describir un cuerpo geométrico utilizando el vocabulario específico.
- Conocer y expresar los elementos geométricos: *vértice, cara, arista, igualdad/desigualdad de caras y de aristas*.
- Comprender el proceso y las consignas (*recortar, doblar, pegar*) para la construcción de un cubo a partir de su desarrollo.
- Comparar las características de un cubo con otros prismas rectos (*bases, caras laterales, igualdad/desigualdad en las tres dimensiones del espacio*), presentes en el aula.

Contenidos:

- Funcionales: describir un objeto geométrico apoyándose en el conocimiento de los elementos geométricos básicos.
- Nociones matemáticas: *cubo; desarrollo del cubo; prisma; figura en el plano; dimensiones del espacio: largo, ancho y alto*.
- Léxico:
 - Nombres de los elementos geométricos básicos de un objeto geométrico tridimensional: *aristas, caras y vértices*.
 - Nombres de las dimensiones del espacio: *largo, ancho y alto*.
 - Nombres de formas geométricas en el plano: *cuadrado, rectángulo y hexágono*, reconocibles en los cuerpos geométricos presentes en el aula.
 - Expresiones: *"desarrollo del cubo", "unidad de medida", "dimensiones del espacio"*.
 - Nombres de elementos en el desarrollo del cubo: *pestañas, caras y arista*.
 - Nombres de instrumentos de dibujo y medición: *regla, centímetros, cartabón y medida*.
 - Verbos: *cortar/recortar, doblar, pegar, comparar, medir*.

- Morfosintaxis:
 - Tiempos verbales: presente con idea de futuro próximo: *vamos a construir/ hacer/pegar...*
 - Imperativo: *corta / cortad, pega / pegad...*
 - Estructuras: “*esto es...*”; “*está formado por...*”; “*hay seis caras...*”
- Actitudes: univocidad de la expresión matemática, precisión en la acción de cortar, gusto por el trabajo cuidadoso...
- Sociocultural: el componente geométrico en la arquitectura cotidiana y en el arte.

Secuencia de tareas que conducen a la tarea final:

- Presentación por parte del profesor del cubo construido, señalando los elementos geométricos básicos y las tres dimensiones del espacio. Debe hacerlo en el cubo que tiene en la mano y en el cubo representado en la pizarra con los nombres escritos.
- Comparación del cubo con otros prismas rectos (una caja de zapatos, brick de leche...), reconociendo en dichos cuerpos las tres dimensiones y apreciando las diferencias: *Esto es un cubo. Esto es un ortoedro (cualquiera)... ¿Cuáles son sus diferencias?*
- Describir de forma precisa y no redundante el cubo construido y su desarrollo: *tiene seis caras, doce aristas... Esto es un vértice. Tiene ocho vértices...*
- Reconocer la posición no arbitraria de las “pestañas” de pegado en el desarrollo del cubo: *Esto es una “pestaña”.*
- Comprobación de la igualdad de medida de aristas en centímetros.
- Acciones de *cortar* y de *recortar* sobre una fotocopia del desarrollo para comprender la diferencia semántica entre ambas acciones y apreciar la precisión necesaria. *Vamos a recortar..., Recortad.*
- Ensayo gestual del profesor de la acción de doblar por las aristas y pestañas mientras nombra los elementos caras y aristas sobre el cubo construido y sobre su desarrollo.
- Doblado y pegado del desarrollo. *Vamos a doblar/pegar...; doblad, pegad.*
- Comparación del cubo construido con un ortoedro (caja de zapatos) y con un prisma de base hexagonal, expresando las diferencias y semejanzas.
- Exponemos los cubos construidos en el aula.

Evaluación:

- Las características geométricas del cubo en su desarrollo.
- Describir un cubo con precisión, exhaustividad y no redundancia.
- Usar correctamente el vocabulario aprendido en la descripción de otro prisma recto.

Materiales:

- Cuerpos geométricos (cubo, ortoedros, prisma hexagonal, otros posibles prismas).
- Fotocopias del desarrollo del cubo (dos como mínimo para ejecutar la acción de “cortar” y de “recortar”), tijeras, pegamento.
- Regla para medir.

2.7. Referentes de carácter metodológico

Para resumir y tener presentes algunas de las orientaciones didácticas que deberían regir nuestras prácticas educativas con alumnado inmigrante, proponemos doce formulaciones que deberían ser tenidas en cuenta a la hora de planificar situaciones de enseñanza-aprendizaje con estos alumnos:

1. Los textos y las muestras de lengua que utilicemos deben ser reales o, al menos, verosímiles.
2. Las situaciones de comunicación se situarán en el ámbito escolar o próximas al mismo y deberán ser de interés para el alumno.
3. El error forma parte del proceso y sólo a través de las intervenciones de los propios alumnos y de sus errores se reconducirán los aprendizajes.
4. Los contenidos procedimentales cobran una gran importancia, ya que van a ser éstos los más útiles a la hora de adquirir los hábitos escolares necesarios.
5. La progresión de los aprendizajes: las situaciones de comunicación que se planteen y los textos empleados deberán ser cada vez más complejos, de forma que la gramática en el uso que aparece en ellas no resulte artificial o limitada, sino que permita profundizar en los aprendizajes lingüísticos.
6. Lo importante es el proceso y no tanto el resultado, especialmente al principio, ya que éste sin duda será satisfactorio si la planificación de las situaciones de enseñanza-aprendizaje se ha hecho de forma coherente, teniendo en cuenta una secuencia lógica de actividades que potencien las capacidades de los alumnos.

7. Los conocimientos previos se activarán de forma intencional para dar seguridad y anclar los aprendizajes de manera que resulten significativos.
8. La interacción tiene que estar presente a través del trabajo en grupos o parejas, así como en las intervenciones alumno-profesor-textos, alumno-profesor, y en la evaluación.
9. Se deberá ejercer un control del discurso de profesor, que tendrá la función de modelizar los aprendizajes lingüísticos programados.
10. Los distintos recursos audiovisuales (imágenes, grabaciones, vídeos, esquemas, gráficos...), los gestos, así como la apoyatura en otras lenguas y las actividades que favorezcan la respuesta física total (RFT) resultan imprescindibles a la hora de enseñar una segunda lengua.
11. El componente intercultural y otros valores, como la coeducación, se incluirán en las distintas secuencias de aprendizaje como elementos nucleares o hilos conductores.
12. Las cuatro destrezas se desarrollarán de forma integrada al tratarse de situaciones reales de comunicación.

Parte III

Planificación de la enseñanza: la tarea como unidad de programación

La *tarea* permite la programación de la enseñanza-aprendizaje de la lengua en el contexto escolar en procesos de comunicación reales, con una intención y un contexto definidos, de forma que el alumno se concentre prioritariamente en el significado de lo que está comunicando.

Como se ve en el esquema que presentamos más adelante, permite la integración significativa de todos los componentes necesarios para la práctica comunicativa y el aprendizaje autónomo. Aquí reside la potencialidad educativa de la *tarea* en el contexto escolar con alumnos inmigrantes, ya que están expuestos a un uso más global de la lengua. Este uso tiene una doble vertiente en la *tarea*: la del desarrollo de las capacidades de los alumnos y la de la adquisición de unas competencias que les permitan aprender el idioma.

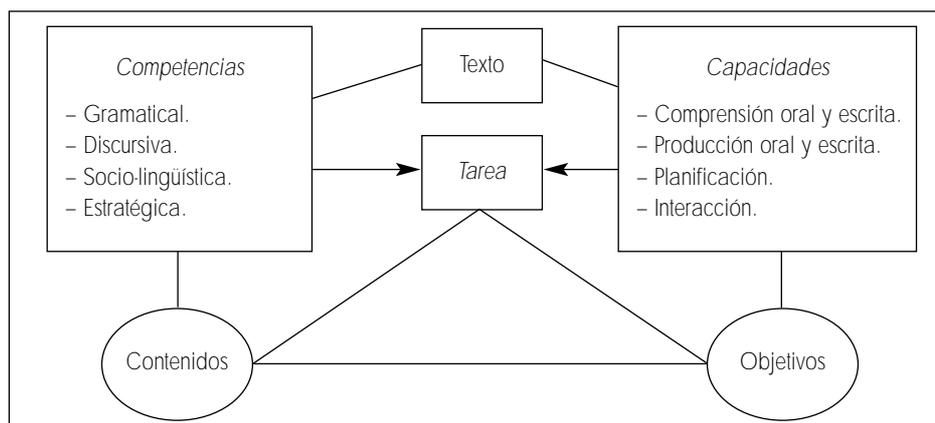
El esquema proporciona también una idea clara de cómo enunciamos los objetivos, en virtud de las capacidades que pretendemos desarrollar, y de cómo formulamos los contenidos, así como su integración en la *tarea* con el apoyo de *textos* que se van a comprender y/o producir.

La noción de *texto* se une a la de *tarea*, ya que el texto es la unidad mínima de comunicación. Es decir, en toda situación comunicativa encontraremos textos orales o escritos pertenecientes a distintos ámbitos, entendiendo por texto tanto la conversación que se establece en una entrevista mediante preguntas y respuestas para obtener información, como un fragmento de un manual de cualquier área de conocimiento, por ejemplo.

Son varias las opciones metodológicas que se pueden presentar a la hora de incluir en las programaciones de E/L2 una enseñanza por tareas en el contexto escolar con alumnos inmigrantes:

1. Partiendo de un manual de tipo nocio-funcional, programamos una secuencia de actividades que sigan la estructura del manual para dar paso, al final de la unidad, a una *tarea* que dé sentido a los aprendizajes.
2. Partiendo de un manual de enseñanza por *tareas* seleccionamos aquellas que sean más necesarias para nuestros alumnos y las completamos o desarrollamos teniendo en cuenta el contexto escolar.
3. Definimos nuestras propias *tareas* y las programamos de forma que el aprendizaje lingüístico sea un vehículo para el aprendizaje de otras áreas de conocimiento, teniendo en cuenta la importancia de los *textos* escolares en dicho aprendizaje.

La *tarea* como dispositivo didáctico



3.1. Ejemplo de tarea para E. Primaria: *diseñar un mural para presentarse*¹

Para programar las tareas que proponemos en el tercer nivel de concreción partiendo de esta propuesta curricular, procederemos de la siguiente forma:

1. Observación: Los murales se colgarán en las paredes de clase una vez terminadas las presentaciones para que los alumnos los lean durante una semana aproximadamente.

Objetivos específicos

- *Expresión oral*
 1. Describir y presentar personas, condiciones de vida, actividades diarias, cosas que le gustan y no le gustan o temas de su interés con una secuencia lineal de elementos.
- *Expresión escrita*
 1. Escribir textos sencillos y cohesionados sobre una serie de temas cotidianos dentro de su campo de interés enlazando una serie de distintos elementos breves en una secuencia lineal.
- *Comprensión oral*
 1. Comprender información relacionada con áreas de prioridad inmediata (por ejemplo, información personal y familiar muy básica, compras, lugar de residencia, empleo) siempre que el discurso esté articulado con claridad y con lentitud.
- *Comprensión escrita*
 1. Comprender textos breves y sencillos sobre asuntos cotidianos con vocabulario frecuente.

Indicadores de evaluación

Como estos objetivos resultan demasiado globales para evaluar la correcta realización de la tarea, es necesario concretarlos con los descriptores correspondientes del Anexo, teniendo en cuenta el nivel de lengua de los alumnos y la etapa educativa:

- *Expresión oral:*
 - A1. Puede expresarse con frases sencillas y aisladas relativas a personas y lugares.
- *Expresión escrita:*
 - A1. Escribe frases y oraciones sencillas y aisladas.
- *Comprensión oral:*
 - A1. Comprende discursos que sean muy lentos, que estén articulados con cuidado y con las suficientes pausas para asimilar el significado.
- *Comprensión escrita:*
 - A1. Es capaz de comprender textos muy breves y sencillos, leyendo frase por frase, captando nombres, palabras y frases básicas corrientes y volviendo a leer cuando lo necesita.

Contenidos conceptuales

Para presentarlos, seguiremos el esquema de programación nocio-funcional:

| Tarea | Funciones | Exponentes ² | Nociones | Textos |
|---|---|--|--|---|
| 1. Diseñar un mural con fotografías para presentarse. | <p>1. <i>Contenidos funcionales:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> – Saludar y despedirse. – Identificar personas y lugares. – Iniciar y finalizar un discurso. | <ul style="list-style-type: none"> – ¡Hola! ¿Qué tal? – ¡Hola! Buenos días. – Buenas tardes. – ¡Adiós! – (¿Cómo te llamas?) – Me llamo + nombre (+ apellido) – (¿De dónde eres?) – Soy de + nombre del país de origen. – Soy + nacionalidad. – Hola, buenos días. – Adiós. Gracias. | <p>2. <i>Contenidos gramaticales:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> – Uso de <i>ser</i> para referirse a nacionalidad, lugar de origen. – Ser + adjetivo. – Ser de + nombre de país. – Verbo pronominal: <i>llamarse</i>. – Interrogativos: <i>cómo</i> (<i>de</i>) <i>dónde</i>. – Entonación interrogativa. – Saludos: <i>Hola. Buenos días. Buenas tardes. Buenas noches.</i> – Despedidas: <i>Adiós. Hasta luego. Hasta pronto. Hasta mañana. Adiós. Gracias.</i> <p>3. <i>Contenidos temáticos y sociolingüísticos:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> – <i>La escuela:</i> Datos personales. – <i>Conocimiento del Medio:</i> Países y nacionalidades. Mapamundi o globo terráqueo. – <i>Educación artística:</i> Murales. | <p><i>Orales:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> – Presentación formal. – Saludos y despedidas. <p><i>Escritos:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> – Mapas. – Fichas escolares. – Tarjetas de identidad. – Murales. |

2. Los exponentes funcionales se pueden extraer de dos fuentes en caso necesario. Una es el *Diseño curricular para la enseñanza del español como L2 en contextos escolares* y otra el *Repertorio de funciones comunicativas del español*.

Contenidos procedimentales

Técnicas para el aprendizaje y la memorización de vocabulario:

- Uso de diversas asociaciones mentales-textuales.
- Uso de asociaciones sonoras o visuales.
- Uso de asociaciones cinéticas.

Técnicas para la pronunciación y la entonación:

- Imitación consciente del habla de los nativos.

Técnicas para la interacción oral:

- Apoyo gestual.

Técnicas de comprensión:

- Deducción por el contexto.
- Activación de los conocimientos previos: conocimientos generales del mundo, conocimientos particulares del tema, conocimientos particulares del tipo de texto.

Técnicas de expresión escrita.

- Imitación de modelos.

Contenidos actitudinales

Proceso de aprendizaje:

- Conexión de los nuevos conocimientos con los anteriores.
- Participación.

Control de los elementos afectivos:

- Búsqueda de fotografías relacionadas con el país de origen.
- Identificación de objetivos y autoevaluación.

3.2. Ejemplo de tarea para E. Secundaria³: *dominó gastronómico*⁴

Objetivos específicos

Expresión oral:

1. Describir y presentar personas, condiciones de vida, actividades diarias, cosas que le gustan y no le gustan o temas de su interés con una secuencia lineal de elementos.
2. Describir personas, lugares y objetos.

Expresión escrita:

1. Escribir textos sencillos y cohesionados sobre una serie de temas cotidianos dentro de su campo de interés enlazando una serie de distintos elementos breves en una secuencia lineal.

Comprensión oral:

1. Comprender información relacionada con áreas de prioridad inmediata (por ejemplo, información personal y familiar muy básica, compras, lugar de residencia, empleo) siempre que el discurso esté articulado con claridad y con lentitud.

Comprensión escrita:

1. Comprender textos breves y sencillos sobre asuntos cotidianos con vocabulario frecuente.

Interacción oral:

1. Participar en conversaciones con razonable comodidad y desenvolverse en intercambios sencillos y habituales sin mucho esfuerzo; plantear y contestar preguntas, e intercambiar ideas e información sobre temas cotidianos en situaciones predecibles de la vida diaria.

3. Observaciones: Los murales con los nombres de los alimentos y sus fotografías permanecerán expuestos en las paredes del aula durante el tiempo que lleve la realización de tarea.

4. Programación a partir de la tarea diseñada por A. LOZANO; M.J. URRÁ; J. VALERIO: "Dominó gastronómico", en *El tratamiento curricular del español como segunda lengua para alumnos inmigrantes*, Centros de Apoyo al Profesorado de Pamplona y Tudela. <http://www.pnte.cfnavarra.es/profesorado/recursos/multiculti/>

*Indicadores de evaluación**Expresión oral:*

- B1. Puede llevar a cabo con razonable fluidez una descripción de una variedad de temas que sean de su interés, presentándolos como una secuencia lineal de elementos.
- A2. Realiza descripciones breves y básicas de hechos y actividades.

Expresión escrita:

- B1. Escribe textos sencillos y cohesionados sobre una serie de temas cotidianos dentro de su campo de interés enlazando una serie de distintos elementos breves en una secuencia lineal.

Comprensión oral:

- B1. Comprende información concreta relativa a temas cotidianos o al trabajo e identifica tanto el mensaje general como los detalles específicos siempre que el discurso esté articulado con claridad y con un acento normal.

Comprensión escrita:

- A2. Comprende textos breves y sencillos sobre asuntos cotidianos si contienen vocabulario muy frecuente y cotidiano, o relacionado con el trabajo.

Interacción oral:

- A2. Participa en conversaciones con razonable comodidad en situaciones estructuradas y en conversaciones breves siempre que la otra persona le ayude si es necesario. Se desenvuelve en intercambios sencillos y habituales sin mucho esfuerzo; plantea y contesta preguntas e intercambia ideas e información sobre temas cotidianos en situaciones predecibles de la vida diaria.

Contenidos conceptuales

Para presentarlos, seguiremos el esquema de programación nocio-funcional:

| Tarea | Funciones | Exponentes | Nociones | Textos |
|---|--|---|--|---|
| <p>1. Dominó gastronómico:</p> <p>– Construir un dominó para descubrir, mediante el juego, diferentes platos típicos.</p> | <p>1. <i>Contenidos funcionales:</i></p> <p>– Saludar y despedirse.</p> <p>– Identificar personas, profesiones, lugares y cosas.</p> <p>– Pedir y dar información para comprar y vender.</p> | <p>– ¡Hola! ¿Qué tal? ¡Hola! Buenos días. Buenas tardes. ¡Adiós!</p> <p>(¿Quién ha comprado...?) Lo ha comprado / lo he comprado + nombre o pronombre.</p> <p>(¿Dónde lo has comprado?) En + nombre de la tienda.</p> <p>(¿Qué plato vas a hacer?) Voy a hacer + nombre culinario, etc.</p> <p>¿Cuánto cuesta...? A... precio + kg., / nombre del producto.</p> <p>¿Qué desea? Quiero + cantidad + nombre del producto.</p> <p>Muchas gracias. Adiós.</p> | <p>2. <i>Contenidos gramaticales:</i></p> <p>– Presente de indicativo.</p> <p>– Perífrasis verbal: ir + infinitivo.</p> <p>– Pretérito perfecto.</p> <p>– Interrogativos: Quién, cómo, dónde, cuándo</p> <p>– Entonación interrogativa.</p> <p>– Saludos: Hola. Buenos días. Buenas tardes. Buenas noches.</p> <p>– Despedidas: Adiós. Hasta luego. Hasta pronto. Hasta mañana. Adiós. Gracias.</p> <p>3. <i>Contenidos temáticos y sociolingüísticos:</i></p> <p>– <i>Comida:</i> Ingredientes, platos típicos españoles.</p> <p>– <i>Usos sociales:</i> Horario de las comidas.</p> <p>– <i>Educación artística:</i> Dominó.</p> | <p><i>Orales:</i></p> <p>– Conversaciones. – Recetas.</p> <p><i>Escritos:</i></p> <p>– Reglas del juego. – Listas de la compra. – Recetas. – Menús.</p> |

Contenidos procedimentales

Técnicas para el aprendizaje y la memorización de vocabulario:

- Uso de diversas asociaciones mentales-textuales.
- Uso de asociaciones sonoras o visuales.
- Uso de asociaciones cinéticas.

Técnicas para la pronunciación y la entonación:

- Imitación consciente del habla de los nativos.

Técnicas para la interacción oral:

- Apoyo gestual.

Técnicas de comprensión:

- Deducción por el contexto.
- Activación de los conocimientos previos: conocimientos generales del mundo, conocimientos particulares del tema, conocimientos particulares del tipo de texto.

Técnicas de expresión escrita:

- Imitación de modelos.

Contenidos actitudinales

Proceso de aprendizaje:

- Conexión de los nuevos conocimientos con los anteriores.

Desarrollo de la cooperación en el aprendizaje:

- Participación conjunta en tareas de comunicación.
- Colaboración en la consecución de los objetivos previamente establecidos mediante el diálogo.

Control de los elementos afectivos:

- Búsqueda de comidas relacionadas con el país de origen.
- Interés por la cultura gastronómica del país.
- Respeto a las normas de juego.
- Identificación de objetivos y autoevaluación.

3.3. Propuesta de tareas para una programación de E/L2 en Educación Primaria

A continuación, se indican una serie de tareas para la etapa de E. Primaria que permiten tratar los contenidos propuestos para dicha etapa en la PARTE I de este documento. Optamos así por una *programación por tareas* que permitirá llevar a cabo los aprendizajes lingüísticos previstos en el contexto escolar.

1. Diseñar un mural con fotografías para presentarse.
2. Completar un álbum de fotos familiares.
3. Rellenar una ficha de clase con los datos personales.
4. Redactar entre todos un decálogo de normas para la convivencia y el respeto en clase.
5. Jugar a la lotería o al bingo para aprender los números.
6. Construir un reloj en cartulina para la clase.
7. Diseñar un calendario con los días y los meses del año indicando el paso de las estaciones con distintos dibujos.
8. Seleccionar en un catálogo de ropa la que corresponda a cada una de las estaciones e indicar las partes del cuerpo que cubre.
9. Dramatizar una consulta telefónica al médico de urgencias.
10. Escribir tarjetas o cartas breves a alumnos de otras clases o centros en las que se presenten, se describan y cuenten alguna experiencia vivida.
11. Elaborar un pequeño diccionario o enciclopedia con definiciones del vocabulario aprendido en las distintas áreas de conocimiento.
12. Entrevistar en clase a una persona experta en animales (el dueño de una tienda de animales, un ganadero...).
13. Escribir un itinerario para un breve folleto explicativo de la localidad.
14. Memorizar y recitar poemas en voz alta (aprendidos o inventados).
15. Construir un cubo a partir de su desarrollo, siguiendo las indicaciones dadas.
16. Elaborar una lista de productos para preparar una fiesta y presentar un presupuesto de gastos.
17. Realizar transacciones y comprar los productos necesarios para la fiesta.

18. Escribir una receta de cocina, usando magnitudes de masa y volumen.
19. Confeccionar un disfraz.
20. Celebrar una fiesta de disfraces.

3.4. Propuesta de tareas para una programación de E/L2 en Educación Secundaria Obligatoria

A continuación, se indican una serie de tareas para la etapa de Secundaria Obligatoria que permitirán tratar los contenidos propuestos para dicha etapa en la PARTE I de este documento. Optamos así por una *programación por tareas* que permitirá llevar a cabo los aprendizajes lingüísticos previstos para el contexto escolar.

1. Conocimiento del centro: visita guiada.
2. Escribir letreros con las expresiones y el vocabulario más habitual en el aula.
3. Rellenar el horario escolar individual.
4. Exposición de carteles con descripciones de personas, monumentos o paisajes de la localidad o del país de origen.
5. Rellenar formularios para pedir becas, instancias para reclamar, y otros documentos de uso frecuente en el ámbito escolar.
6. Presentar un *curriculum vitae* para una entrevista de trabajo.
7. Relatar una aventura real o ficticia.
8. Realizar exposiciones orales sobre deportes y aficiones personales, argumentando el por qué y apoyándose en gráficos, fotografías, objetos...
9. Contar a otros una película que se ha visto en clase.
10. Dominó gastronómico.
11. ¿Comemos sólo para vivir?: componer y presentar una dieta equilibrada.
12. Redactar brevemente la biografía de un personaje famoso.
13. Emitir el informativo meteorológico en la radio escolar (o dramatizar la emisión).
14. Debatir sobre un tema de actualidad como la comida basura, expresando opiniones a favor y en contra.

15. Diseñar murales para aprender en las distintas áreas (Ciencias Naturales: el paso de sólido a líquido; Matemáticas: resolución de un problema de la vida real; Ciencias Sociales: la sociedad estamental en la Edad Media; Literatura: autores y obras clásicas).
16. Realizar exposiciones sobre temas esenciales del currículo (el cuerpo humano, las distintas religiones, los períodos históricos, el sistema solar...) apoyándose en gráficos, murales...
17. Escribir un decálogo con consejos para la salud en el centro.
18. Resumir un relato breve leído en clase en voz alta por el profesor o por otro alumno.
19. Elaborar el horóscopo de clase.
20. Planear el viaje de fin de curso en una asamblea.

Parte IV

Cómo trabajar de forma integrada las cuatro destrezas

La competencia comunicativa comprende el conjunto de conocimientos y capacidades que permiten producir y entender los mensajes de manera contextualmente apropiada¹. Implica el uso de la lengua como instrumento de comunicación en cualquier situación oral o escrita. Normalmente, en las situaciones reales se dan simultáneamente como mínimo, dos de las cuatro destrezas, y a veces, las cuatro.

En una situación de clase, por ejemplo, los alumnos escuchan lo que dice el profesor o los otros alumnos, intervienen hablando, leen algún texto y, a continuación, escriben acerca del contenido del mismo. También en muchas situaciones de la vida real se dan varias destrezas a la vez (conversaciones, la escritura de un texto a partir de la lectura o la escucha de otro u otros, etc.). De ahí la importancia de integrar el trabajo de las cuatro destrezas que, a menudo, en la enseñanza de segundas lenguas se ha realizado por separado. La competencia comunicativa se debe desarrollar globalmente, integrando las cuatro habilidades lingüísticas en situaciones reales de comunicación e interacción.

Partiendo de esta premisa, y por razones obvias según la descripción que se ha hecho la Parte III, la *tarea* es la opción didáctica que mejor contribuye a integrar las cuatro destrezas, ya que se trata de una situación de aprendizaje vivida como real y que reproduce situaciones reales de comunicación.

1. PCIC (1994: 90-91).

4.1. Diferenciación entre la enseñanza de la lengua oral y de la lengua escrita

Creemos que esta división afecta mucho más al trabajo en el aula que la que se da entre destrezas productivas (hablar y escribir) y receptivas (escuchar y leer) porque, como veremos más adelante, escuchar y leer no son procedimientos pasivos, sino que implican una actividad mental y una preparación inicial, o activación de conocimientos previos necesarios para que la comunicación resulte eficaz. Leer no es sólo *decodificar* un texto, sino interpretarlo implicando al destinatario, anticipándose a lo que el autor va a decir, activando los conocimientos previos de orden cultural. De la misma forma, escuchar de forma activa y, por tanto, significativa, para poder a continuación intervenir, implica seleccionar la información, comprender el contexto y captar el registro. Y en cuanto a las destrezas productivas, la producción de un texto oral o escrito implica siempre la imitación de unos modelos (ya sean adquiridos, ya aprendidos de forma intencional). Por tanto, la *imitación pasiva* es complementaria a la producción y no se puede separar del proceso.

Si bien es cierto que las investigaciones más actuales han puesto de manifiesto la importancia de las destrezas receptivas en la adquisición-aprendizaje de una lengua extranjera, ya que podemos considerar que la comprensión es anterior a la producción, que comprendemos más de lo que somos capaces de producir en otra lengua, también lo es que a la hora de definir cómo y cuándo enseñar dicha capacidad de comprensión no se puede desligar de la capacidad de producción en géneros orales o escritos. Parece evidente que el aprendizaje se potencia si se liga la comprensión a la producción de un mismo género textual o de una situación de comunicación dada. Así sucede en la tarea de diseñar un mural para presentarse, donde desde el primer momento los alumnos se ven en la necesidad de escribir su nombre y sus señas de identidad, aunque sea copiando, con ayuda del profesor y sin entender el sentido literal de las palabras, sino el significado emotivo que implica el hecho de escribir los datos del nombre y del país de origen en otra lengua como representación de uno mismo, como concepto que pierde el sentido literal y se carga de *otros sentidos* mucho más reales y cercanos, *significativos*, a fin de cuentas.

Ahora bien, para explicar aquí cómo conviene trabajar las cuatro destrezas en el aula, qué *estrategias* y qué *actividades* son más adecuadas para conseguir determinados objetivos, vamos a presentarlas por separado.

4.2. Comprensión oral

El objetivo principal será “que los estudiantes lleguen a comprender cada vez mejor lo que oyen en situaciones reales de comunicación, empleando para ello no sólo sus conocimientos lingüísticos de la lengua extranjera sino también aquellas *estrategias*, de aprendizaje y de comunicación, que le ayuden a procesar la información de manera más rápida y eficaz”².

Para desarrollar esas estrategias, los alumnos deberán exponerse a situaciones de comunicación variadas, reales, y que pertenezcan a distintos ámbitos. Debemos tener en cuenta que la oralidad no se restringe al género conversacional, sino que en la escuela y en la sociedad existen textos orales formales de uso frecuente que hay que *entender* y no sólo *escuchar*, como el discurso del profesor, una conferencia, un debate televisivo o radiofónico, una encuesta en la calle, una entrevista a personajes famosos en los medios de comunicación, etc. Por varias razones³, el estudio de los géneros orales formales en la escuela, tanto en primeras como en segundas lenguas, ha sido poco frecuente. Y, sin embargo, su importancia social y escolar no se nos escapa en la actualidad. Ahora bien, habrá que graduar los géneros en los primeros niveles y en las distintas etapas por lo que se refiere a la enseñanza de la segunda lengua y realizar actividades antes, durante y después de la audición.

*Estrategias*⁴

Estrategias para extraer información específica de un texto oral:

- Identificar el tipo de texto y los datos que han de ser localizados.
- Anticipar los elementos léxicos o morfológicos que pueden aparecer en él.
- Realizar una o varias escuchas selectivas.
- Comprobar en el texto las anticipaciones hechas.
- Localizar en el texto los datos requeridos.
- Extraer la información solicitada obviando los detalles.

2. PCIC (1994: 91).

3. DOLZ y SCHENEUWLY (1998).

4. F. VILLALBA; M. HERNÁNDEZ (2001: 100).

Estrategias para extraer información global de un texto oral:

- Activación de conocimientos previos a partir de dibujos, mímica, preguntas...
- Escuchar globalmente el texto identificando ruidos ambientales, pautas entonativas, palabras, frases...
- Atribuir significados a lo identificado a partir del contexto.
- Inferir el contenido general del texto a partir del contexto, de los esquemas de conocimiento y culturales de la L2, y de las asociaciones realizadas en el paso anterior.
- Hacer hipótesis formales (anticipaciones sobre elementos fonológicos, morfológicos...).
- Verificación de las hipótesis a partir de la escucha del texto.
- Construcción del significado global o, si las hipótesis formuladas son erróneas, realización de nuevas hipótesis y nuevas verificaciones...

Estrategias para captar el tema de un texto oral:

- Reconocer pautas entonativas, efectos sonoros, ruidos ambientales...
- Identificar palabras claves.
- Asociar significados a lo identificado apoyándose en el contexto.
- Establecer relaciones semánticas entre los elementos identificados.
- Determinación del tema apoyándose en los campos semánticos.

*Tipología de actividades de comprensión oral*⁵

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

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

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

5. *Ibid.*, p. 103.

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

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

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

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

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

Actividades de transcripción: escuchar y escribir lo escuchado.

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

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

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

4.3. Comprensión lectora

El *objetivo* de la lectura se formula como la “comprensión, utilización y reflexión sobre textos para alcanzar metas propias, desarrollar el conocimiento y el potencial propios y para participar en la sociedad”⁶. Distinguiremos entre *lectura* y *comprensión lectora*, considerando ésta última como una destreza que consiste en algo más que en la mera decodificación de las grafías de un texto. Bien es cierto, que en el caso del español como segunda lengua, los alumnos deberán ser capaces, en un primer momento, de distin-

6. OCDE (2000): *Pisa*, MECD, Madrid.

guir esas grafías y aprender el abecedario en castellano. Pero este tipo de ejercicios o prácticas escolares no puede convertirse en una meta final que retrase la adquisición de la capacidad de comprensión lectora tal y como la acabamos de definir. Diremos, más bien, que aprender a leer es mucho más que aprender a silabear y a oralizar en voz alta los sonidos. Es necesario, además, como decíamos en el apartado 4.1, que se produzca una interacción entre el texto y el lector.

Tengamos en cuenta, además, que cuando hablamos de textos, tanto de ámbito escolar como no escolar, debemos referirnos a las propiedades que poseen y que no sólo son lingüísticas: los elementos no verbales y el contexto de producción, la situación y las personas del discurso (presencia del emisor y del receptor), las marcas de subjetividad, etc. Por eso, la lectura como mera asociación de sonidos y grafías limita el aprendizaje y la interpretación de textos diversos, incluyendo los escolares. No podemos olvidar que estos alumnos necesitan adquirir con rapidez unas capacidades que van mucho más allá, ya que se trata de *interpretar las claves de una sociedad, de una forma de pensar* a través de los textos de uso social y académico.

Por tanto, se deberán leer en clase textos que pertenezcan a géneros variados de todos los ámbitos posibles y desde el primer momento de la enseñanza de E/L2: textos expositivos presentes en manuales que incluyen gráficos, diagramas, tablas, planos; documentos administrativos, cuentos, canciones, poemas, textos instructivos, anuncios publicitarios, folletos, recetas, carteles, páginas web, etc. Estos géneros textuales se asocian por sus características discursivas (estructura y marcas lingüísticas) a los contenidos funcionales y a los exponentes lingüísticos que les corresponden. Conviene, además, preparar las lecturas organizando actividades antes, durante y después de realizar las mismas.

*Estrategias*⁷

Estrategias para extraer información específica de un texto escrito.

- Identificar el tipo de texto y los datos que han de ser localizados.
- Anticipar los elementos léxicos o morfológicos que pueden aparecer él.

7. F. VILLALBA; M. HERNÁNDEZ (2001: 100-101).

- Realizar una o varias lecturas selectivas.
- Comprobar en el texto las anticipaciones hechas.
- Localizar en el texto los datos requeridos.
- Extraer la información solicitada obviando los detalles.

Estrategias para extraer información global de un texto escrito:

- Percibir elementos icónicos, textuales, paratextuales (título, disposición del texto, párrafos... etc.).
- Hacer anticipaciones e hipótesis sobre el contenido del texto a partir de los elementos icónicos y textuales.
- Identificar las partes más relevantes del texto: introducción, desarrollos y conclusión.
- Analizar el tipo de texto y el patrón organizativo de la información: narración, descripción, problema, causa...
- Identificar las palabras claves e inferir su significado.
- Contrastar las anticipaciones hechas a partir de la lectura del texto.
- Deducir del significado global o, si las hipótesis formuladas son erróneas, formular nuevas hipótesis y nuevas verificaciones.

Estrategias para captar el tema de un texto escrito:

- Identificar elementos icónicos, títulos y hacer una primera anticipación sobre el contenido del texto.
- Realizar una primera lectura de rastreo.
- Identificar las palabras claves.
- Asociar significados a las palabras clave.
- Establecer relaciones semánticas entre ellas.
- Determinar el tema apoyándose en lo identificado.

*Tipología de actividades de comprensión lectora*⁸

- Seguir instrucciones escritas.
- Localizar una información concreta.
- Hacer hipótesis sobre el contenido y confirmar o reestructurar esas hipótesis.

8. F. VILLALBA; M. HERNÁNDEZ (2001: 103).

- Ordenar dibujos de acuerdo con un texto, completar los huecos en blanco de un texto.
- Emparejar dibujos y textos.
- Imaginar el desenlace de una historia.
- Hacer frases que resuman el contenido.
- Poner título a un texto.
- Resumir el texto con un número determinado de palabras.
- Reconstruir textos que han sido cortados y mezclados.
- Contestar a preguntas formuladas por el profesor.
- Elaborar preguntas a respuestas dadas.

4.4. Expresión oral

El *objetivo* es que “el alumno llegue a producir mensajes orales coherentes y bien estructurados en la lengua extranjera, utilizando para ello de manera eficaz todo tipo de recursos, tanto lingüísticos como no lingüísticos”⁹.

Quizá convenga detenerse aquí para recordar que en la enseñanza de segundas lenguas, la interacción en el aula es sumamente importante. Para los alumnos inmigrantes éste será el espacio de comunicación en el que se les permita equivocarse, aprender y rectificar su expresión *hablando*. Por tanto, las situaciones de comunicación que propicien esa expresión serán frecuentes y variadas: simulaciones de conversaciones telefónicas, en comercios, en el médico, entre amigos... y también textos más formales (debates, entrevistas, exposiciones orales...) a medida que el alumno vaya dominando la lengua.

La preparación de la situación de comunicación ayudará a que los alumnos se acostumbren a *elaborar* discursos orales *coherentes y bien estructurados*, pero la práctica espontánea de la lengua oral, a través del trabajo en grupo, por parejas o en la puesta en común en clase, propiciará también una expresión más espontánea, en la que la interpretación de lo implícito cobra más sentido, igual que en las conversaciones cotidianas. En estas situaciones, formales y no formales, la pronunciación, los elementos extralingüísticos (gestos, apoyo de imágenes... etc.), las normas sociales... se trabajarán mucho mejor que de forma aislada.

9. PCIC (1994: 95).

*Estrategias*¹⁰*Estrategias para planificar el discurso:*

- Analizar la situación para preparar la intervención.
- Usar soportes escritos.
- Anticipar y preparar el tema.
- Anticipar y preparar la interacción.

*Estrategias para conducir el discurso:**Conducir el tema:*

- Buscar temas adecuados para cada situación.
- Iniciar o proponer un tema.
- Desarrollar un tema.
- Dar por terminada una conversación.
- Conducir la conversación hacia un tema nuevo.
- Desviar o eludir un tema de conversación.
- Relacionar un tema nuevo con uno viejo.
- Saber abrir o cerrar un discurso oral.

Conducir la interacción:

- Manifestar que se quiere intervenir (con gestos, sonidos, frases...).
- Escoger el momento adecuado para intervenir.
- Utilizar eficazmente el turno de palabra.
- Reconocer cuándo un interlocutor pide la palabra.
- Ceder el turno de palabra a un interlocutor en el momento adecuado.

Estrategias para negociar el significado:

- Evaluar la comprensión del interlocutor.
- Usar circunloquios para suplir vacíos léxicos.

Estrategias para producir el texto:

- Simplificar la estructura de la frase.
- Eludir todas las palabras irrelevantes.
- Usar expresiones y fórmulas de las rutinas.
- Usar muletillas, pausas y repeticiones.
- Autocorregirse.

10. D. CASSANY; M. LUNA; G. SANZ (2000: 48-149): *Enseñar lengua*, Graò, Barcelona.

- Precisar y pulir el significado de lo que se quiere decir.
- Reformular lo que se ha dicho.
- Articular con claridad.
- Aplicar la norma de la lengua.
- Controlar la voz.
- Usar códigos no verbales adecuados: gestos y movimientos.
- Controlar la mirada: dirigirla a los interlocutores.

*Tipología de actividades de expresión oral*¹¹

Dramas

Se trata de ejercicios de expresión en los que al alumno se le pide que imagine cómo reaccionaría ante una situación. Son motivadores y relacionan la lengua con el cuerpo, con las emociones. Generalmente son de respuesta abierta y acostumbran a ser cortos. Pueden utilizar cualquier material (fotos, objetos, vídeos) y recursos (gesticular, observar, dibujar...). Por ejemplo, un alumno tiene que definir o describir algo sin mencionarlo para que el resto de la clase u otro alumno lo adivine.

Escenificaciones:

Trabajan con textos e implican algún tipo de representación, bien escenas o fragmentos de una obra, bien la lectura expresiva de un texto, bien la recitación de poemas, canciones... etc. Con los más pequeños se puede representar con marionetas.

Juegos de rol:

Permiten introducir en el aula cualquier tipo de situación comunicativa definida (contexto, participantes, objetivos, etc.), pero no determinan ni fijan el lenguaje. El alumno asume un rol o papel que puede diferir de su personalidad. Puede haber complementos: fotos, dibujos, documentos, etc. Son muy frecuentes en la enseñanza de segundas lenguas: juegos de tarjetas A y B en las que se explica lo que tiene que hacer cada alumno, por ejemplo, vendedor y comprador en una tienda; médico y paciente en el hospital; conserje y alumno en el centro; camarero y cliente; amigos que deciden ir al cine... etc.

11. *Ibid.*, p. 154.

Simulaciones:

Problema o tarea que se debe resolver entre todos los participantes. Cada alumno asume un rol y usa documentación variada sobre temas específicos, relacionados con sus intereses. Suelen abarcar dos o más horas de clase. Por ejemplo, decidir en el grupo un destino para el viaje fin de curso con documentación de distintas agencias. Por grupos o parejas, se lee la información y se discuten las propuestas y, a continuación, cada portavoz expone sus conclusiones, argumentando para convencer al resto.

Diálogos dirigidos:

Ejercicios de diálogo en los que dos alumnos practican de forma controlada determinadas funciones lingüísticas estudiadas anteriormente. Son útiles para ejercitar estructuras gramaticales complejas o diálogos y tipo de texto de una cierta dificultad. También da modelos de comportamiento interactivo para alumnos que están adquiriendo sus hábitos de rutinas comunicativas en una segunda lengua.

El diálogo es el texto más simple y el primero que aprenden los niños. Por eso es uno de los tipos de texto que más se debe trabajar en los primeros niveles de enseñanza de una segunda lengua.

Juegos lingüísticos:

Ejercicios que pueden ir desde los juegos tradicionales (trabalenguas, adivinanzas, palabras encadenadas...), hasta otras propuestas más modernas (juegos psicológicos, de lógica, pasatiempos, etc.).

Trabajo de equipo:

Propuestas de aprendizaje cooperativo para fomentar la interacción y promover la expresión oral. Se suelen utilizar equipos de cuatro personas. Por ejemplo, el rompecabezas: cada componente del equipo tiene una pieza de un rompecabezas (un fragmento de un texto, una imagen, una viñeta de un cómic, etc.) y el grupo ha de intentar recomponer la unidad.

Técnicas humanísticas:

Se basan en la idea de que, para poder explicar lo que se opina sobre un tema, se necesitan palabras y estructuras gramaticales, pero también hay que tener en cuenta y experimentar los sentimientos y opiniones de uno mismo. Propuestas integradas en la práctica de clase son los ejercicios de buscar puntos en común (manías, gustos, cosas que gustan o que disgustan, etc.) o el de imaginar cómo serán tus compañeros dentro de diez años (dónde estarán, qué harán, cómo vivirán, etc.).

Repeticiones (oral drills):

Son ejercicios mecánicos de respuesta cerrada para que el alumno consolide la expresión de alguna estructura gramatical que no domina o que presenta dificultades (por ejemplo, repetición de la misma pregunta para practicar un tiempo verbal, variando las circunstancias). No tienen por qué resultar monótonos, aunque están en el terreno de las prácticas de pronunciación y fonética (repetir sonidos, palabras o frases, cantar canciones, recitar trabalenguas, etc.) y de los ejercicios gramaticales, como la recitación de conjugaciones verbales.

Llenar espacios en blanco:

Los ejercicios de este tipo crean en el alumno la necesidad de completar una información que solamente puede conseguir colaborando con un compañero. En estos ejercicios los alumnos suelen trabajar por parejas. Por ejemplo, una lista de la compra. El alumno A posee una parte de información (cantidades, nombres de productos) que no posee el alumno B y viceversa, y los dos tienen que colaborar, haciendo preguntas y tomando notas, para conseguir toda la información. Otro ejemplo: situación en un plano (dos alumnos con mapas idénticos, pero con distintos edificios ubicados en cada uno).

Dar instrucciones:

Los textos instructivos (instrucciones de uso, recetas de cocina, órdenes, ejercicios físicos, etc.) han generado un tipo especial de ejercicios que aprovechan el carácter práctico y útil del contenido de estos textos. Por ejemplo, de mayor a menor dificultad: un alumno da a su pareja instrucciones para dibujar un cubo, hacer ejercicios de gimnasia, quitarse o ponerse una pieza de ropa, recortar, pintar, ordenar las formas y los colores, etc.

Solución de problemas:

Plantean situaciones imaginarias, normalmente muy alejadas de la realidad, con un tema controvertido que genera discusión y debate en clase. Son actividades motivadoras y abiertas que fomentan la fluidez expresiva. Algunos ejercicios de solución de problemas son: escoger una profesión o un animal para ir a vivir a otro planeta; decidir qué personajes se tienen que salvar en una situación límite; escoger las herramientas más útiles para una determinada situación...

Torbellino o tormenta de ideas (brainstorming):

Los ejercicios de este tipo presentan respuesta abierta e inciden en la aportación personal e imaginativa del aprendiz. El punto de partida es un

estímulo de índole variada (foto, palabra, sonido, música, etc.). Los alumnos tienen que aportar ideas, datos o informaciones a partir del estímulo. Todas las respuestas son válidas, si son lingüísticamente correctas. Pueden ser tanto actividades para *recoger información* como para *relacionar u ordenar información*. Algunos ejercicios típicos son: hacer asociaciones libres con una palabra; construir una historia a partir de un personaje, de una foto, de un dibujo; describir e interpretar una pintura, una canción, un poema.

4.5. Expresión escrita

El *objetivo* final en el proceso de enseñanza y aprendizaje será “dar autonomía al alumno para redactar con creatividad los textos escritos más comunes en la vida cotidiana, atendiendo a diferentes necesidades y a distintos objetivos comunicativos”.

“Aprender a escribir significa aprender a organizar ideas, construir párrafos con coherencia lógica, adaptar el estilo según el destinatario y el tema tratado y, en general, manejar las diversas *estrategias* del lenguaje escrito”¹².

En los últimos tiempos, la didáctica de las segundas lenguas ha mostrado 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. Si analizamos cuáles son las necesidades de los niños y jóvenes inmigrantes respecto a la escritura nos daremos cuenta que son, básicamente, las mismas que las de los nativos, ya que, junto a los escritos de tipo personal (listas, cartas, notas, invitaciones...), en la escuela, todos ellos necesitarán realizar las actividades propuestas por los profesores o los libros de texto, hacer controles, exposiciones de temas, redacciones en las que describan, narren, etc.

En este grupo podemos encontrarnos con niños y jóvenes escolarizados en sus países de origen y que dominan las técnicas de lectoescritura en su lengua materna, pero con quienes, dependiendo de la procedencia¹³, se tendrán que trabajar ciertos aspectos motores como pueden ser la lateralidad-direccionalidad, la grafía (es decir, el dibujo de las letras y sus enlaces), la diferenciación mayúsculas-minúsculas y su uso, o la letra manuscrita-letra de imprenta.

12. PCIC (1994: 102).

13. F. VILLALBA y M. HERNÁNDEZ (2001: 119). Nos referimos aquí a los niños y jóvenes árabes y chinos.

Otro grupo será el constituido por niños, jóvenes y adultos analfabetos en su lengua materna¹⁴. Con ellos, y una vez que han adquirido una competencia oral mínima, habrá que proceder a su alfabetización. Y previamente, habrán de desarrollarse en el estudiante todas las habilidades psicomotrices necesarias para poder llegar a escribir¹⁵:

Estrategias

El conjunto de estrategias o microhabilidades de expresión escrita abarca cuestiones muy diversas. Se trata de descomponer en átomos el proceso global de producción de textos escritos. Cassany, Luna y Sanz¹⁶ proponen una lista que incorpora como microhabilidades muchas técnicas o estrategias de redacción que han sido propuestas por diversos autores. Algunas de ellas son las siguientes:

Microhabilidades psicomotrices:

- Saber coger el instrumento de escritura con precisión.
- Saber colocar el cuerpo de manera idónea.
- Saber sentarse para escribir.
- Saber mover el brazo y disponerlo adecuadamente en la hoja en blanco.
- Saber mover la muñeca.
- Saber desplazar la mano y el brazo con precisión por el papel.
- Saber presionar con el lápiz o el bolígrafo encima del papel.
- Saber relacionar alfabetos de minúsculas y mayúsculas (A y a).
- Dominio de la lateralidad.

Microhabilidades cognitivas:

Situación de comunicación:

- Saber analizar los elementos de la situación de comunicación (emisor, receptor, propósito, tema, etc.).

14. *Ibid.* 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.

15. *Ibid.* 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.

16. CASSANY et al. (2000: 268-269).

- Ser capaz de formular con pocas palabras el objetivo o finalidad de una comunicación escrita.

Generar ideas:

- Saber activar y desactivar el proceso de generar ideas.
- Utilizar soportes escritos como ayuda durante el proceso.
- Saber compartir el proceso de generación de ideas (dar, aprovechar y generar nuevas ideas).
- Saber consultar fuentes de información diversas: diccionarios, enciclopedias...

Organizar ideas:

- Organizar ideas aplicando técnicas diversas: esquemas, ideogramas, palabras clave, etc.

Redactar:

- Marcar párrafos o apartados y proceder a redactarlos de forma aislada.
- Buscar un lenguaje compartido con el lector.

Revisar:

- Revisar leyendo de forma selectiva: contenido (ideas, estructura) o forma (gramática, puntuación, ortografía, etc.).
- Rehacer primero los problemas globales o profundos (de contenido) y dejar para el final los locales y superficiales (de forma).
- No precipitarse al corregir. Acabar de leer el texto antes de empezar a hacerlo.

Tipología de actividades de expresión escrita

Las actividades de expresión escrita adquieren sentido en el aula siempre que se contextualicen y no se conviertan en espacios aislados de *redacción*, en los que el único destinatario es el profesor, que además es el único que evalúa y valora el texto producido. Para que el proceso de escritura sea significativo deben diversificarse las intenciones, los receptores del mensaje y los géneros textuales objeto de estudio, así como hacer especial hincapié precisamente en el propio proceso.

Joaquim Dolz¹⁷ propone que la escritura se contemple como un proceso complejo y plantea cuatro niveles en la producción de textos (tanto orales como escritos):

17. Cfr. Dolz et al. (2001).

1. Representación de la situación de comunicación: imagen del destinatario, de la finalidad, de su propio papel como emisor y del género textual.
2. Elaboración de los contenidos: el alumno debe conocer las técnicas para buscar información, elaborar o crear los contenidos. Estas técnicas difieren en función de los géneros (no es lo mismo buscar información sobre la capa de ozono y escribir un informe, que expresar la opinión personal sobre el mismo tema).
3. Planificación del texto: el texto se debe estructurar según un plan. Cada género presenta una estructura más o menos convencional.
4. Textualización: el alumno debe elegir los mecanismos lingüísticos más eficaces para escribir su texto.

El esquema precedente es válido para la enseñanza por tareas de la expresión escrita con alumnos inmigrantes de E/L2. En una secuencia de actividades de este tipo, se distinguen tres grandes categorías de ejercicios o actividades:

Actividades de observación y de análisis de textos: constituyen el punto de referencia indispensable para el aprendizaje de la escritura. (El papel del profesor como “modelo de lengua”, que crea sus propios textos, en las clases de E/L2 es importante).

Tareas simplificadas de producción de textos: se concentran sobre un aspecto preciso de la elaboración de un texto (completar una parte que falta, elaborar respuestas argumentadas a partir de una pregunta, etc.).

Elaboración de una lengua común: estas actividades consisten en hablar de los textos, para mejorarlos, comentarlos, criticarlos... tanto si se trata de las producciones propias como las de los otros alumnos.

Aprender a escribir de esta forma en las clases de E/L2 puede ayudar a los alumnos a salvar el desfase educativo al que están expuestos, ya que el acercamiento a los contenidos a través de la lengua se puede convertir en una práctica habitual, gradual y contextualizada, paralelamente al trabajo de lengua en el aula regular.

Ahora bien, también existen *actividades dirigidas o controladas* que trabajan la expresión escrita de forma parcial y que, o bien insertadas en una secuencia de trabajo, o bien de forma aislada, pueden dar excelentes resultados. No olvidemos que no siempre el profesor de E/L2 dispone de un horario amplio para trabajar la producción escrita de forma global y com-

pleta. Algunas de estas actividades, según la clasificación de Gómez y Martín (1990) y de Castrillo (1993)¹⁸:

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

- Copia de frases o textos.
- Ordenar y copiar las palabras de una oración desordenada.
- Ordenar y copiar las partes de un diálogo desordenado.
- Ordenar y copiar frases desordenadas para formar un párrafo coherente.
- Copiar el texto que describe un dibujo.
- Elegir de entre varias posibilidades la correcta y copiarla.
- Escribir un mensaje utilizando los marcadores de secuencia.
- Eludir elementos repetidos.

Ejercicios de sustitución: útiles para presentar y practicar estructuras nuevas. La información aparece dividida en columnas que hay que combinar para formar una frase coherente.

Ejercicios guiados:

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

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

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

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

18. Citados por F. VILLALBA y M. HERNÁNDEZ (2001: 121).

Parte V
Recursos didácticos

5.1. Manuales de ELE para niños

Una Rayuela.

Pilar Candela y Gloria Benegas (SGEL, 2000).
Enseñanza por tareas.

Los trotamundos. 1 y 2.

F. Marín Arrese y R. Morales Gálvez (Edelsa, Madrid, 1998).

Pasacalles, 1, 2 y 3.

VV.AA. (SGEL, Madrid, 1997).

Entre amigos. 1, 2 y 3.

María Luisa Lagartos y otros (SGEL, Madrid, 1990).

Pido la palabra.

MEC. Secretaría General Técnica. Subdirección de Cooperación Internacional (Madrid, 1992).

¡Bravo, bravo!

VV.AA. (Santillana, Madrid, 1989).

Encuentros.

VV.AA. (SGEL, Madrid, 1992).

5.2. Manuales de español para analfabetos adolescentes y adultos

Manual de lengua y cultura.

VV.AA. (Cáritas).

Dos volúmenes (de ELE y de alfabetización) y dos niveles para adultos.

Contrastes.

FAEA (MEC, Madrid).

Tres niveles. Alfabetización para adultos a partir de centros de interés y contenidos del currículum de la educación básica.

5.3. Manuales para adolescentes y adultos

Forja.

Isabel Gavín et al. (FOREM, Madrid, 1998).

Integración social y laboral para adultos o adolescentes en las etapas finales de la escolarización (16-18 años).

Plant@ELE.

Matilde Cerrolaza et al. (Edelsa, Madrid, 1998).

Enseñanza por tareas. Tres niveles.

Ele 1 y 2.

Virgilio Borobio (SM, Madrid, 1994).

Gente.

E. Martín Peris y Neus Sans (Difusión, Madrid, 1990).

Enfoque por tareas. Tres niveles.

Intercambio.

Lourdes Miquel y Neus Sans (Difusión, Madrid, 1990).

Rápido.

Lourdes Miquel y Neus Sans (Difusión, Madrid, 1994).

Curso intensivo de español para acceder al nivel intermedio.

Para empezar A y B/ Esto funciona.

E. Martín, L. Miquel, N. Sans, T. Simón y M. Topolevsky (E. Pragma) (Edelsa, Madrid, 1987 y 1988).

Vamos a ver.

E. Martín Peris (EDI-6, Madrid, 1984).

Sueña 1.

VV.AA. (Anaya, Madrid, 2000).

Mis primeros días.

B. Muñoz.

Cuaderno de español para alumnos inmigrantes recién llegados.

Así me gusta 1. Libro del alumno.

C. Arbonies; V. González; E. López y Llobera, M. (Cambridge University Press, Madrid, 2003).

5.4. Materiales complementarios

Juegos

¡Hagan juego!

Isabel Iglesias y María Prieto (Edinumen, Madrid, 1998).

Actividades lúdicas que trabajan las cinco áreas de habilidad que integran la competencia comunicativa: competencia gramatical, discursiva, estratégica, socio-lingüística y socio-cultural.

Historietas y pasatiempos 1 y 2.

Luis López Ruiz (Edelsa, Madrid).

Actividades variadas de comprensión de textos, juegos, adivinanzas y pasatiempos.

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

VV.AA. (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.

(ELI, Italia, 1989).

Más de 1.000 palabras ilustradas, con juegos y ejercicios.

El español en crucigramas.

(ELI, Italia, 1989).

Juguemos en clase.

M^a Rosa López y Gloria López.

El oso Bussi: Viajes emocionantes.

(Mini Arco).

Trabajo con las distintas destrezas

Actividades lúdicas y comunicativas.

VV.AA. (Edelsa, Madrid).

Palabras, palabras.

Ángeles Encinar (Edelsa, Madrid, 1997).

Vocabulario temático.

Tareas.

Neus Sans (Difusión, Barcelona).

Unidades didácticas de E/L2. Niveles inicial, intermedio y avanzado.

*Expresión y comprensión orales**Recursos para la enseñanza oral del español a inmigrantes no alfabetizados.*

F. Villalba; M.^a T. Hernández (Comunidad de Madrid, 2003).

Primer y segundo ciclo de ESO.

De dos en dos.

L. Miquel y N. Sans (Difusión, Barcelona, 1992).

Ejercicios interactivos de producción oral.

Como suena. 1.

L. Miquel y N. Sans (Difusión, Barcelona, 1992).

Materiales para la comprensión auditiva.

Dual. Pretextos para hablar.

Ángeles Palomino (Edelsa, Madrid).

ELE. Colección destrezas (habla, a la escucha, al teléfono).

VV.AA. (SM, Madrid).

¡Bien dicho!

R. Pinilla (SGEL).

Ejercicios de expresión oral.

Historias para conversar.

J. Siles Artes (SGEL).

Niveles superior, medio, básico y umbral.

Hablemos en clase.

M.^a R. López (Edinumen).

Recursos para la enseñanza oral del español a inmigrantes no alfabetizados.

F. Villalba; M.^a T. Hernández (Comunidad de Madrid, 2003).

Primer y segundo ciclo de ESO.

*Expresión y comprensión escritas**Línea a línea. ELE. Colección destrezas.*

VV.AA. (SM, Madrid).

Cuentos, cuentos, cuentos 1.

C. Moreno (SGEL).

Historias breves para leer.

J. Masoliver.

Elemental e intermedio.

Taller de escritura.

B. Artuñedo y T. González (Edinumen).

Cuaderno y guía didáctica.

Textos literarios y ejercicios

(Anaya, Madrid).

Nivel medio.

Lecturas graduadas

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

VV.AA. (Difusión, Barcelona): Series *Almacenes La Española*; *Lola Lago, detective*; *Hotel Veramar*...

Para que leas: colección de lecturas graduadas (novelas policíacas, de misterio).

VV.AA. (Edelsa, Madrid): *El hombre que sabía demasiado*; *Muerte en Venecia*; *Doce a las doce*; *¿Dónde está la marquesa?*...

Lecturas graduadas de español

VV.AA. (Edinumen): *Amnesia*; *Paisaje de otoño*; *El ascensor*; *Historia de una distancia*; *Muerte entre muñecos*.

Lecturas graduadas

VV.AA. (SM, Madrid): *A simple vista*; *Un poco de todo*; *Así es Madrid*; *El Camino de Santiago*; *Tarde de toros*; *Barcelona insólita*; *Protagonistas*...

*Canciones**Gente que canta*

VV.AA. (Difusión, Barcelona).

Canciones para el nivel inicial con versiones en karaoke.

A tu ritmo. Canciones y actividades para aprender español.

(Edinumen, Madrid).

Además de las canciones, incluye material visual para facilitar su comprensión. Ejercicios, notas explicativas de carácter lingüístico o cultural, materiales para ejercitar la escritura...

*Medios audiovisuales e informáticos**El español es fácil. CD-Rom.*

MEC. Secretaría de Estado de Educación (PNTIC, Madrid, 1996).

Camille. Curso interactivo de español en CD-Rom.

(Difusión, Barcelona).

Gente de la tele. Documentos televisivos en vídeo.

A. Garmendia (coord.) (Difusión, Barcelona).

Fragmentos de diversos programas y anuncios televisivos con su correspondiente guía de explotación didáctica.

El Parlamento de Navarra; Las cuatro estaciones; Las fiestas de Navarra; Navarra en el Camino de Santiago; Bosques de Navarra.

Videos editados por el Gobierno de Navarra.

Curso intensivo de español.
(SGEL).

Otros materiales

Imaginario. Diccionario en imágenes para niños.
(SM, Madrid, 1993).

Vocabulario activo e ilustrado del español.
(SGEL, Madrid, 1996).
Diccionario en imágenes.

Vocabulario ilustrado español-árabe.
(Icaria, Barcelona, 2001).

Recursos en Internet

Centro virtual Cervantes
<http://cvc.cervantes.es/foros>

En esta dirección se pueden encontrar cuatro foros. El más interesante para la enseñanza del español como L2 es el foro didáctico.

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

El tratamiento curricular del español como segunda lengua para inmigrantes.
<http://www.pnte.cfnavarra.es/profesorado/recursos/multiculti/>

Tareas elaboradas por profesores de E. Primaria y de E. Secundaria en cursos de formación del Departamento de Educación del Gobierno de Navarra. Centros de Apoyo al Profesorado de Pamplona y Tudela.

5.5. Libros de consulta para el profesorado

ALONSO, E. (1997): *¿Cómo ser profesor y querer seguir siéndolo?*, Edelsa, Col. "Investigación Didáctica", Madrid.

BELLO, P. et al. (1990): *Didáctica de las segundas lenguas. Estrategias y recursos básicos*, Santillana, Col. "Aula XXI", Madrid.

CASSANY, D. (1990): "Enfoques didácticos para la enseñanza de la expresión escrita", *Comunicación, lenguaje y educación*, 6: 63-80, Madrid.

- COLL, C. (1987): *Psicología y Currículum*, Laia, Barcelona.
- ESSOMBA, M.A. (1999): *Construir la escuela intercultural*, Grao, Barcelona.
- FERNÁNDEZ, S. (1997): *Interlengua y análisis de errores en el aprendizaje de español como segunda lengua*, Edelsa, Barcelona.
- GOBIERNO DE NAVARRA (2001): *Orientaciones para la escolarización del alumnado inmigrante*, Departamento de Educación, Pamplona.
- HERNÁNDEZ, M.T.; VILLALBA, F. y AGUIRRE MARTÍNEZ, C. (1999): *Orientaciones para la enseñanza del español a inmigrantes y refugiados*, MEC, Madrid.
- JORDÁN, J.A. (1994): *La escuela multicultural*, Paidós, Barcelona.
- MIQUEL, L. (coord.) (1993): *Didáctica del español como lengua extranjera*, Fundación Actil, Madrid.
- RUIZ BIKANDI, U. (ed.) (2000): *Didáctica de la segunda lengua en Educación Infantil y Primaria*, Síntesis, Madrid.
- SIGUÁN, M. (1994): *Las lenguas en la escuela*, Horsori, Barcelona.
- SOLÉ, I. (1992): *Estrategias de lectura*, Grao, Barcelona.
- VV.AA. (1999): *La inmigración extranjera en España. Los retos educativos*, Fundación La Caixa.
- VV.AA. (2002): *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*, MEC-IC-Anaya.
- VV.AA.: *Profesor en acción 1, 2 y 3*, Edelsa, Col. "Investigación didáctica", Madrid.
- VV.AA.: *Programa de autoformación y perfeccionamiento del profesorado*, Edelsa, Col. "Las imágenes en la clase de ELE" y otros títulos.

Anexo

Descriptorios en relación con los objetivos específicos (indicadores para la evaluación)¹

Expresión oral

Objetivos 1: Expresión oral en general

| | |
|----|---|
| C2 | Produce discursos claros, fluidos y bien estructurados cuya estructura lógica resulta eficaz y ayuda al oyente a fijarse en elementos significativos y a recordarlos. |
| C1 | Realiza descripciones y presentaciones claras y detalladas sobre temas complejos, integrando otros temas, desarrollando ideas concretas y terminando con una conclusión adecuada. |
| B2 | Realiza descripciones y presentaciones claras y sistemáticamente desarrolladas, resaltando adecuadamente los aspectos significativos y los detalles relevantes que sirvan de apoyo. Realiza descripciones y presentaciones claras y detalladas sobre una amplia serie de asuntos relacionados con su especialidad, ampliando y defendiendo sus ideas con aspectos complementarios y ejemplos relevantes. |
| B1 | Puede llevar a cabo con razonable fluidez una descripción sencilla de una variedad de temas que sean de su interés, presentándolos como una secuencia lineal de elementos. |
| A2 | Sabe hacer una descripción o presentación sencilla de personas, condiciones de vida o trabajo, actividades diarias, cosas que le gustan o no le gustan, en una breve lista de frases y oraciones sencillas. |
| A1 | Puede expresarse con frases sencillas y aisladas relativas a personas y lugares. |

1. MRE (2002: 62-127).

Objetivos 2, 3, 4 y 5:

Monólogo sostenido: descripción de experiencias

| | |
|----|---|
| C2 | Realiza descripciones claras, fluidas, elaboradas y a menudo destacables. |
| C1 | Realiza descripciones claras y detalladas de temas complejos. Realiza descripciones y narraciones complejas integrando otros temas, desarrollando aspectos concretos y terminando con una conclusión adecuada. |
| B2 | Realiza descripciones claras y detalladas sobre una amplia gama de temas relacionados con su especialidad. |
| B1 | Realiza descripciones sencillas sobre una variedad de asuntos habituales dentro de su especialidad. Realiza con razonable fluidez narraciones o descripciones sencillas siguiendo una secuencia lineal de elementos. Realiza relaciones detalladas de experiencias describiendo sentimientos y reacciones. Relata los detalles de acontecimientos impredecibles como, por ejemplo, un accidente. Relata argumentos de libros o películas y describe sus reacciones. Describe sueños, esperanzas y ambiciones. Describe hechos reales o imaginados. Narra historias. |
| A2 | Narra historias o describe algo mediante una relación sencilla de elementos. Describe aspectos cotidianos de su entorno; por ejemplo, personas, lugares, una experiencia de trabajo o de estudio. Realiza descripciones breves y básicas de hechos y actividades. Describe planes y citas, costumbres, actividades habituales o pertenecientes al pasado y experiencias personales. Utiliza un lenguaje sencillo y descriptivo para realizar breves declaraciones sobre objetos y posesiones y para hacer comparaciones. Explica lo que le gusta y lo que no le gusta respecto a algo. Describe a su familia, sus condiciones de vida, sus estudios y su trabajo actual o el último que tuvo. Describe personas, lugares y posesiones en términos sencillos. |
| A1 | Es capaz de describirse a sí mismo, hablar de su profesión y de su lugar de residencia. |

Objetivo 6:
Monólogo sostenido: argumentación
 (p. ej., en un debate)

| | |
|----|---|
| C2 | No hay descriptor disponible. |
| C1 | No hay descriptor disponible. |
| B2 | Desarrolla argumentos sistemáticamente, dando un énfasis apropiado a los aspectos importantes y apoyándose en detalles adecuados. Desarrolla argumentos con claridad, ampliando con cierta extensión y defendiendo sus puntos de vista con ideas complementarias y ejemplos adecuados. Construye cadenas argumentales razonadas. Explica puntos de vista sobre un tema, proponiendo las ventajas y las desventajas de varias opciones. |
| B1 | Desarrolla argumentos lo bastante bien como para que se puedan comprender sin dificultad la mayor parte del tiempo. Ofrece breves razonamientos y explicaciones de opiniones, planes y acciones. |
| A2 | No hay descriptor disponible. |
| A1 | No hay descriptor disponible. |

Objetivo 7:
Declaraciones públicas

| | |
|----|--|
| C2 | No hay descriptor disponible. |
| C1 | Puede hacer declaraciones con fluidez, casi sin esfuerzo, usando cierta entonación para transmitir matices sutiles de significado con precisión. |
| B2 | Puede hacer declaraciones sobre la mayoría de temas generales con un grado de claridad, fluidez y espontaneidad que no provoca tensión o molestias al oyente. |
| B1 | Es capaz de hacer breves declaraciones ensayadas sobre un tema pertinente dentro de su especialidad que son claramente inteligibles, a pesar de ir acompañadas de un acento y entonación inconfundiblemente extranjeros. |
| A2 | Es capaz de hacer declaraciones ensayadas, muy breves, de contenido predecible y aprendido, que resultan inteligibles para oyentes que están dispuestos a concentrarse. |
| A1 | No hay descriptor disponible. |

Nota: los descriptores de esta subescala no han sido comprobados empíricamente.

Objetivos 8 y 9:
Hablar en público

| | |
|----|---|
| C2 | Presenta temas complejos con seguridad y de modo elocuente a un público que no conoce el tema, estructurando y adaptando su discurso con flexibilidad para satisfacer las necesidades del público. Se enfrenta con éxito a preguntas difíciles e incluso hostiles. |
| C1 | Realiza presentaciones claras y bien estructuradas sobre un tema complejo, ampliando con cierta extensión y defendiendo sus puntos de vista con ideas complementarias, motivos y ejemplos adecuados. Hace un buen uso de las interjecciones, respondiendo espontáneamente y sin apenas esfuerzo. |
| B2 | Realiza presentaciones claras y desarrolladas sistemáticamente, poniendo énfasis en los aspectos significativos y ofreciendo detalles relevantes que sirvan de apoyo. Es capaz de alejarse espontáneamente de un texto preparado y de seguir las ideas interesantes sugeridas por miembros del público, mostrando a menudo una fluidez notable y cierta facilidad de expresión. |
| | Realiza con claridad presentaciones preparadas previamente, razonando a favor o en contra de un punto de vista concreto y mostrando las ventajas y desventajas de varias opciones. Responde a una serie de preguntas complementarias con un grado de fluidez y espontaneidad que no supone ninguna tensión para sí mismo ni para el público. |
| B1 | Es capaz de hacer una presentación breve y preparada sobre un tema dentro de su especialidad con la suficiente claridad como para que se pueda seguir sin dificultad la mayor parte del tiempo y cuyas ideas principales están explicadas con una razonable precisión. Es capaz de responder a preguntas complementarias, pero puede que tenga que pedir que se las repitan si se habla con rapidez. |
| A2 | Realiza presentaciones breves y ensayadas sobre temas que son de importancia en la vida cotidiana y ofrece brevemente motivos y explicaciones para expresar ciertas opiniones, planes y acciones. Es capaz de hacer frente a un número limitado de preguntas con respuestas inmediatas y sencillas. |
| | Realiza presentaciones breves, básicas y ensayadas que versen sobre asuntos cotidianos. Responde a preguntas breves y sencillas si se las repiten y si le ayudan con la formulación de su respuesta. |
| A1 | Es capaz de leer un comunicado breve y previamente ensayado; por ejemplo, presentar a un hablante o proponer un brindis. |

Nota: los descriptores de esta subescala se han creado combinando elementos de descriptores de otras escalas.

Expresión escrita

Objetivo 1:
Expresión escrita en general

| | |
|----|---|
| C2 | Escribe textos complejos con claridad y fluidez y con un estilo apropiado y eficaz y una estructura lógica que ayuda al lector a encontrar las ideas significativas. |
| C1 | Escribe textos claros y bien estructurados sobre temas complejos resaltando las ideas principales, ampliando con cierta extensión y defendiendo sus puntos de vista con ideas complementarias, motivos y ejemplos adecuados, y terminando con una conclusión apropiada. |
| B2 | Escribe textos claros y detallados sobre una variedad de temas relacionados con su especialidad, sintetizando y evaluando información y argumentos procedentes de varias fuentes. |
| B1 | Escribe textos sencillos y cohesionados sobre una serie de temas cotidianos dentro de su campo de interés enlazando una serie de distintos elementos breves en una secuencia lineal. |
| A2 | Escribe una serie de frases y oraciones sencillas enlazadas con conectores sencillos tales como "y", "pero" y "porque". |
| A1 | Escribe frases y oraciones sencillas y aisladas. |

Nota: Los descriptores de esta escala y de las dos subescalas que siguen (escritura creativa; informes y redacciones) no han sido comprobados empíricamente con el modelo de medición. Por lo tanto, los descriptores de estas tres escalas se han creado combinando elementos de descriptores de otras escalas.

Objetivos 2, 3 y 4:
Escritura creativa

| | |
|----|---|
| C2 | Escribe historias atractivas y descripciones de experiencias con claridad y fluidez y con un estilo adecuado al género literario elegido. |
| C1 | Escribe descripciones y textos imaginarios de forma clara, detallada y bien estructurada, con un estilo convincente, personal y natural, apropiado para los lectores a los que van dirigidos. |
| B2 | Escribe descripciones claras y detalladas de hechos y experiencias reales o imaginarias en textos claros y estructurados, marcando la relación existente entre las ideas y siguiendo las normas establecidas del género literario elegido. |
| | Escribe descripciones claras y detalladas sobre una variedad de temas relacionados con su especialidad. Sabe escribir una reseña de una película, un libro o una obra de teatro. |
| B1 | Escribe descripciones sencillas y detalladas sobre una serie de temas cotidianos dentro de su especialidad. Escribe relaciones de experiencias describiendo sentimientos y reacciones en textos sencillos y estructurados. Es capaz de escribir una descripción de un hecho determinado, un viaje reciente, real o imaginado. Puede narrar una historia. |
| A2 | Escribe sobre aspectos cotidianos de su entorno, en oraciones enlazadas; por ejemplo, personas, lugares, una experiencia de estudio o de trabajo. Escribe descripciones muy breves y básicas de hechos, actividades pasadas y experiencias personales. |
| | Es capaz de escribir una serie de frases y oraciones sencillas sobre su familia, sus condiciones de vida, sus estudios, su trabajo presente o el último que tuvo. Es capaz de escribir breves y sencillas biografías imaginarias y poemas sencillos sobre personas. |
| A1 | Es capaz de escribir frases y oraciones sencillas sobre sí mismo y sobre personas imaginarias, sobre dónde vive y a qué se dedica. |

Objetivos 5, 6, 7, 8 y 9:
Informes y redacciones

| | |
|----|--|
| C2 | <p>Escribe informes, redacciones o artículos complejos con claridad y fluidez que presentan una argumentación o una apreciación crítica de obras literarias y proyectos de investigación. Es capaz de dotar a sus textos de una estructura apropiada y una lógica eficaz que ayuda al lector a encontrar ideas significativas.</p> |
| C1 | <p>Escribe exposiciones claras y bien estructuradas sobre temas complejos resaltando las ideas principales. Amplía con cierta extensión y defiende puntos de vista con ideas complementarias, motivos y ejemplos adecuados.</p> |
| B2 | <p>Escribe redacciones e informes que desarrollan sistemáticamente un argumento, destacando los aspectos significativos y ofreciendo detalles relevantes que sirvan de apoyo. Sabe evaluar las diferentes ideas o soluciones que se puedan aplicar a un problema.</p> |
| | <p>Escribe redacciones o informes que desarrollan un argumento, razonando a favor o en contra de un punto de vista concreto y explicando las ventajas y las desventajas de varias opciones. Sabe sintetizar información y argumentos procedentes de varias fuentes.</p> |
| B1 | <p>Escribe redacciones cortas y sencillas sobre temas de interés. Puede resumir, comunicar y ofrecer su opinión con cierta seguridad sobre hechos concretos relativos a asuntos cotidianos, habituales o no, propios de su especialidad.</p> |
| | <p>Es capaz de escribir informes muy breves en formato convencional con información sobre hechos habituales y los motivos de ciertas acciones.</p> |
| A2 | No hay descriptor disponible. |
| A1 | No hay descriptor disponible. |

Comprensión oral

Objetivos 1 y 2:

Comprensión auditiva en general

| | |
|----|---|
| C2 | No tiene dificultad en comprender cualquier tipo de habla, incluso a la velocidad rápida propia de los hablantes nativos, tanto en conversaciones cara a cara como en discursos retransmitidos. |
| C1 | Comprende lo suficiente como para seguir un discurso extenso sobre temas abstractos y complejos que sobrepasan su especialidad, aunque puede que tenga que confirmar algún que otro detalle, sobre todo si no está acostumbrado al acento. Reconoce una amplia gama de expresiones idiomáticas y coloquiales, y aprecia cambios de registro. Es capaz de seguir un discurso extenso incluso cuando no está claramente estructurado y cuando las relaciones son sólo supuestas y no están señaladas explícitamente. |
| B2 | Comprende cualquier tipo de habla, tanto conversaciones cara a cara como discursos retransmitidos, sobre temas, habituales o no, de la vida personal, social, académica o profesional. Sólo inciden en su capacidad de comprensión el ruido excesivo de fondo, una estructuración inadecuada del discurso o un uso idiomático de la lengua. |
| | Comprende las ideas principales de un discurso complejo lingüísticamente que trate tanto temas concretos como abstractos pronunciados en un nivel de lengua estándar, incluyendo debates técnicos dentro de su especialidad. Comprende discursos extensos y líneas complejas de argumentación siempre que el tema sea razonablemente conocido y el desarrollo del discurso se facilite con marcadores explícitos. |
| B1 | Comprende información concreta relativa a temas cotidianos o al trabajo e identifica tanto el mensaje general como los detalles específicos siempre que el discurso esté articulado con claridad y con un acento normal. |
| | Comprende las principales ideas de un discurso claro y en lengua estándar que trate temas cotidianos relativos al trabajo, la escuela, el tiempo de ocio, incluyendo breves narraciones. |
| A2 | Comprende lo suficiente como para poder enfrentarse a necesidades concretas siempre que el discurso esté articulado con claridad y con lentitud. |
| | Comprende frases y expresiones relacionadas con áreas de prioridad inmediata (por ejemplo, información personal y familiar muy básica, compras, lugar de residencia, empleo) siempre que el discurso esté articulado con claridad y con lentitud. |
| A1 | Comprende discursos que sean muy lentos, que estén articulados con cuidado y con las suficientes pausas para asimilar el significado. |

Objetivos 3 y 4:
Comprender conversaciones entre hablantes nativos

| | |
|----|---|
| C2 | Como C1. |
| C1 | Puede seguir con facilidad conversaciones complejas entre terceras personas en debates de grupo, incluso sobre temas abstractos, complejos y desconocidos. |
| B2 | Puede seguir conversaciones animadas entre hablantes nativos. Capta con algún esfuerzo gran parte de lo que se dice a su alrededor, pero puede resultarle difícil participar con eficacia en una discusión con varios hablantes nativos si no modifican su discurso de algún modo. |
| B1 | Puede seguir generalmente las ideas principales de un debate largo que ocurre a su alrededor, siempre que el discurso esté articulado con claridad en un nivel de lengua estándar. |
| A2 | Identifica generalmente el tema sobre el que se discute, siempre que se lleve a cabo con lentitud y claridad. |
| A1 | No hay descriptor disponible. |

Objetivo 5:
Escuchar conferencias y presentaciones

| | |
|----|--|
| C2 | Comprende conferencias y presentaciones especializadas aunque contengan un alto grado de coloquialismos, regionalismos o terminología poco habitual. |
| C1 | Comprende con relativa facilidad la mayoría de las conferencias, discusiones y debates. |
| B2 | Comprende las ideas principales de conferencias, charlas e informes y otras formas de presentación académica y profesional lingüísticamente complejas. |
| B1 | Comprende una conferencia o una charla que verse sobre su especialidad, siempre que el tema le resulte familiar y la presentación sea sencilla y esté estructurada con claridad. Comprende en líneas generales discursos sencillos y breves sobre temas cotidianos siempre que se desarrollen con una pronunciación estándar y clara. |
| A2 | No hay descriptor disponible. |
| A1 | No hay descriptor disponible. |

Objetivos 6 y 7:
Escuchar avisos e instrucciones

| | |
|----|---|
| C2 | Como C1. |
| C1 | Puede extraer información específica de declaraciones públicas que tienen poca calidad y un sonido distorsionado; por ejemplo, en una estación, en un estadio, etc. Comprende información técnica compleja como, por ejemplo, instrucciones de funcionamiento, especificaciones de productos y servicios cotidianos. |
| B2 | Comprende declaraciones y mensajes sobre temas concretos y abstractos, en lengua estándar y con un ritmo normal. |
| B1 | Comprende información técnica sencilla como, por ejemplo, instrucciones de funcionamiento de aparatos de uso frecuente. Es capaz de seguir indicaciones detalladas. |
| A2 | Capta la idea principal de mensajes y declaraciones breves, claras y sencillas. Comprende instrucciones sencillas relativas a cómo ir de un lugar a otro, tanto a pie como en transporte público. |
| A1 | Comprende las instrucciones que se le explican con lentitud y cuidado y es capaz de seguir indicaciones si son sencillas y breves. |

Objetivo 8:
Escuchar retransmisiones y material grabado

| | |
|----|--|
| C2 | Como C1. |
| C1 | Comprende una amplia gama de material grabado y retransmitido, incluyendo algún uso fuera de lo habitual, e identifica pormenores y sutilezas como actitudes y relaciones implícitas entre los hablantes. |
| B2 | Comprende grabaciones en lengua estándar con las que puede encontrarse en la vida social, profesional o académica e identifica los puntos de vista y las actitudes del hablante así como el contenido de la información. |
| | Comprende la mayoría de los documentales radiofónicos y otro material grabado o retransmitido pronunciado en lengua estándar, y es capaz de identificar el estado de ánimo y el tono del hablante. |
| B1 | Comprende el contenido de la información de la mayoría del material grabado o retransmitido relativo a temas de interés personal con una pronunciación clara y estándar. |
| | Comprende las ideas principales de los informativos radiofónicos y otro material grabado más sencillo que trate temas cotidianos pronunciados con relativa lentitud y claridad. |
| A2 | Comprende y extrae información esencial de pasajes cortos grabados que traten sobre asuntos cotidianos y predecibles y que estén pronunciados con lentitud y claridad. |
| A1 | No hay descriptor disponible. |

Comprensión lectora

Objetivos 1 y 2:

Comprensión de lectura en general

| | |
|----|---|
| C2 | Comprende e interpreta de forma crítica prácticamente cualquier forma de lengua escrita, incluidos textos abstractos y de estructura compleja o textos literarios y no literarios con muchos coloquialismos. Comprende una amplia gama de textos largos y complejos, y aprecia distinciones sutiles de estilo y significado, tanto implícito como explícito. |
| C1 | Comprende con todo detalle textos extensos y complejos, tanto si se relacionan con su especialidad como si no, siempre que pueda volver a leer las secciones difíciles. |
| B2 | Lee con un alto grado de independencia, adaptando el estilo y la velocidad de lectura a distintos textos y finalidades y utilizando fuentes de referencia apropiadas de forma selectiva. Tiene un amplio vocabulario activo de lectura, pero puede tener alguna dificultad con modismos poco frecuentes. |
| B1 | Lee textos sencillos sobre hechos concretos que tratan sobre temas relacionados con su especialidad con un nivel de comprensión satisfactorio. |
| A2 | Comprende textos breves y sencillos sobre asuntos cotidianos si contienen vocabulario muy frecuente y cotidiano, o relacionado con el trabajo. Comprende textos breves y sencillos que contienen vocabulario muy frecuente, incluyendo una buena parte de términos de vocabulario compartidos a nivel internacional. |
| A1 | Es capaz de comprender textos muy breves y sencillos, leyendo frase por frase, captando nombres, palabras y frases básicas y corrientes, y volviendo a leer cuando lo necesita. |

Objetivo 3:

Leer correspondencia

| | |
|----|---|
| C2 | Como en C1. |
| C1 | Comprende cualquier correspondencia haciendo un uso esporádico del diccionario. |
| B2 | Lee correspondencia relativa a su especialidad y capta fácilmente el significado esencial. |
| B1 | Comprende la descripción de hechos, sentimientos y deseos que aparecen en cartas personales lo suficientemente bien como para cartearse habitualmente con un amigo extranjero. |
| A2 | Comprende tipos básicos de cartas y faxes de uso habitual (formularios, pedidos, cartas de confirmación, etc.) sobre temas cotidianos. Comprende cartas personales breves y sencillas. |
| A1 | Comprende mensajes breves y sencillos en tarjetas postales. |

Objetivos 4, 5, 6 y 7:
Leer para orientarse

| | |
|----|---|
| C2 | Como B2. |
| C1 | Como B2. |
| B2 | Busca con rapidez en textos extensos y complejos para localizar detalles relevantes. Identifica con rapidez el contenido y la importancia de noticias, artículos e informes sobre una amplia serie de temas profesionales y decide si es oportuno un análisis más profundo. |
| B1 | Es capaz de consultar textos extensos con el fin de encontrar la información deseada, y sabe recoger información procedente de las distintas partes de un texto o de distintos textos con el fin de realizar una tarea específica. |
| | Encuentra y comprende información relevante en material escrito de uso cotidiano, como pueden ser cartas, catálogos y documentos oficiales breves. |
| A2 | Encuentra información específica y predecible en material escrito de uso cotidiano, como anuncios, prospectos, menús o cartas en restaurantes, listados y horarios. Localiza información específica en listados y aísla la información requerida (por ejemplo, sabe utilizar las Páginas amarillas para buscar un servicio o un comercio). Comprende señales y letreros que se encuentran en lugares públicos, como calles, restaurantes, estaciones de ferrocarril y en lugares de trabajo; por ejemplo: indicaciones para ir a un lugar, instrucciones y avisos de peligro. |
| A1 | Reconoce nombres, palabras y frases muy básicas que aparecen en letreros y en las situaciones más corrientes. |

Objetivos 8 y 9:
Leer en busca de información y argumentos

| | |
|----|---|
| C2 | Como C1. |
| C1 | Comprende con todo detalle una amplia serie de textos extensos y complejos que es probable que encuentre en la vida social, profesional o académica, e identifica detalles sutiles que incluyen actitudes y opiniones tanto implícitas como explícitas. |
| B2 | Consigue información, ideas y opiniones procedentes de fuentes muy especializadas dentro de su campo de interés. Comprende artículos especializados que no son de su especialidad siempre que pueda utilizar un diccionario de vez en cuando para confirmar su interpretación de la terminología. |
| | Comprende artículos e informes relativos a problemas actuales en los que los autores adoptan posturas o puntos de vista concretos. |
| B1 | Identifica las conclusiones principales en textos de carácter claramente argumentativo. Reconoce la línea argumental en el tratamiento del asunto presentado, aunque no necesariamente con todo detalle. |
| | Reconoce ideas significativas de artículos sencillos de periódico que tratan temas cotidianos. |
| A2 | Identifica información específica en material escrito sencillo como, por ejemplo, cartas, catálogos y artículos breves de periódico que describan hechos determinados. |
| A1 | Es capaz de captar el sentido en material escrito informativo sencillo y en descripciones breves y sencillas, sobre todo, si hay apoyo visual. |

Objetivos 10 y 11:
Leer instrucciones

| | |
|----|---|
| C2 | Como C1. |
| C1 | Comprende con todo detalle instrucciones extensas y complejas sobre máquinas o procedimientos nuevos, tanto si las instrucciones se relacionan con su especialidad como si no, siempre que pueda volver a leer las secciones difíciles. |
| B2 | Comprende instrucciones extensas y complejas que estén dentro de su especialidad, incluyendo detalles sobre condiciones y advertencias siempre que pueda volver a leer las secciones difíciles. |
| B1 | Comprende instrucciones sencillas escritas con claridad relativas a un aparato. |
| A2 | Comprende normas, por ejemplo de seguridad, que estén expresadas con un nivel de lengua sencillo. Comprende instrucciones sencillas sobre aparatos de uso frecuente, como, por ejemplo, un teléfono público. |
| A1 | Comprende indicaciones escritas si son breves y sencillas (por ejemplo, cómo ir de un lugar a otro). |

Comprensión audiovisual

Objetivos 1, 2 y 3:
Ver televisión y cine

| | |
|----|---|
| C2 | Como C1. |
| C1 | Comprende películas que emplean una cantidad considerable de argot o lenguaje coloquial y de expresiones idiomáticas. |
| B2 | Comprende la mayoría de las noticias de televisión y de los programas de temas actuales. Comprende documentales, entrevistas en directo, debates, obras de teatro y la mayoría de las películas en lengua estándar. |
| B1 | Comprende la mayoría de los programas de televisión que tratan temas de interés personal como, por ejemplo, entrevistas, breves conferencias e informativos cuando se articulan de forma relativamente lenta y clara. |
| | Comprende muchas películas donde los elementos visuales y la acción conducen gran parte del argumento y que se articulan con claridad y con un nivel de lengua sencillo. Capta las ideas principales de programas de televisión que tratan temas cotidianos cuando se articulan con relativa lentitud y claridad. |
| A2 | Identifica la idea principal de las noticias de televisión que informan de acontecimientos, accidentes, etc., cuando hay apoyo visual que complemente el discurso. |
| | Es capaz de saber cuándo han cambiado de tema en las noticias de televisión y de formarse una idea del contenido principal. |
| A1 | No hay descriptor disponible. |

*Interacción oral*Objetivos 1 y 2:
Interacción oral en general

| | |
|----|--|
| C2 | Posee un buen dominio de expresiones idiomáticas y coloquiales y es consciente de los niveles connotativos del significado. Transmite con precisión sutiles matices de significado utilizando, con razonable precisión, una amplia serie de procedimientos de modificación. Sabe sortear las dificultades con tanta discreción que el interlocutor apenas se da cuenta de ello. |
| C1 | Se expresa con fluidez y espontaneidad, casi sin esfuerzo. Domina un amplio repertorio léxico que le permite suplir sus deficiencias fácilmente con circunloquios. Apenas hay una búsqueda evidente de expresiones o estrategias de evitación: sólo un tema conceptualmente difícil puede obstaculizar un discurso fluido y natural. |
| B2 | Habla con fluidez, precisión y eficacia sobre una amplia serie de temas generales, académicos, profesionales o de ocio marcando con claridad la relación entre las ideas. Se comunica espontáneamente y posee un buen control gramatical sin dar muchas muestras de tener que restringir lo que dice y adoptando un nivel de formalidad adecuado a las circunstancias. |
| | Participa en conversaciones con un grado de fluidez y espontaneidad que posibilita la interacción habitual con hablantes nativos sin suponer tensión para ninguna de las partes. Resalta la importancia personal de ciertos hechos y experiencias, expresa y defiende puntos de vista con claridad proporcionando explicaciones y argumentos adecuados. |
| B1 | Se comunica con cierta seguridad tanto en asuntos que son habituales como en los poco habituales, relacionados con sus intereses personales y su especialidad. Intercambia, comprueba y confirma información, se enfrenta a situaciones menos corrientes y explica el motivo de un problema. Es capaz de expresarse sobre temas más abstractos y culturales como pueden ser películas, libros, música, etc. |
| | Es capaz de sacarle bastante partido a un repertorio lingüístico sencillo para enfrentarse a la mayoría de las situaciones que pueden surgir cuando se viaja. Participa sin preparación previa en conversaciones que traten temas cotidianos, expresa opiniones personales e intercambia información sobre temas habituales de interés personal o pertinentes en la vida diaria (por ejemplo, familia, aficiones, trabajo, viajes y hechos de actualidad). |
| A2 | Participa en conversaciones con razonable comodidad en situaciones estructuradas y en conversaciones breves siempre que la otra persona le ayude si es necesario. Se desenvuelve en intercambios sencillos y habituales sin mucho esfuerzo; plantea y contesta preguntas e intercambia ideas e información sobre temas cotidianos en situaciones predecibles de la vida diaria. |
| | Se comunica en tareas sencillas y habituales que requieren un intercambio sencillo y directo de información y que traten asuntos cotidianos relativos al trabajo y al tiempo libre. Se desenvuelve en intercambios sociales muy breves pero casi nunca comprende lo suficiente como para mantener una conversación por su cuenta. |
| A1 | Participa en conversaciones de forma sencilla, pero la comunicación depende totalmente de que haya repeticiones a ritmo más lento, reformulaciones y rectificaciones. Sabe plantear y contestar preguntas sencillas, realizar afirmaciones sencillas y responder a las afirmaciones que se le hacen en áreas de necesidad inmediata o sobre temas muy cotidianos. |

Objetivo 3:

Colaborar para alcanzar un objetivo

(p. ej., reparar un coche, discutir sobre un documento, organizar un acontecimiento)

| | |
|----|---|
| C2 | Como B2. |
| C1 | Como B2. |
| B2 | Comprende, con total certeza, instrucciones detalladas. Contribuye al progreso del trabajo invitando a otros a participar, dice lo que piensa, etc. Esboza un asunto o un problema con claridad, especulando sobre las causas o consecuencias y comparando las ventajas y desventajas de diferentes enfoques. |
| B1 | Comprende lo que se dice, aunque esporádicamente tiene que pedir que le repitan o le aclaren lo dicho si el discurso de las demás personas es rápido o extenso. Explica los motivos de un problema, discute sobre los pasos a seguir, compara y contrasta alternativas. Realiza breves comentarios sobre los puntos de vista de otras personas. |
| | Suele comprender lo que se dice y, cuando es necesario, repite parte de lo que alguien ha dicho para confirmar la comprensión mutua. Hace comprensibles sus opiniones y reacciones respecto a soluciones posibles o a los pasos a seguir y ofrece razonamientos y explicaciones breves. |
| | Invita a otros a expresar sus puntos de vista sobre la forma de proceder. |
| A2 | Comprende lo suficiente como para desenvolverse en tareas sencillas y habituales sin mucho esfuerzo, y pide que le repitan lo dicho cuando no lo comprende. Discute los pasos que hay que seguir planteando sugerencias y respondiendo a las sugerencias de los demás, pidiendo y dando indicaciones. |
| | Sabe indicar que sigue el hilo de la conversación y es capaz de hacerse entender si el interlocutor tiene paciencia. Es capaz de comunicarse en tareas cotidianas utilizando frases sencillas para pedir y ofrecer cosas, para conseguir información sencilla y para discutir los pasos a seguir. |
| A1 | Comprende preguntas e instrucciones si se le habla pronunciando lenta y cuidadosamente y comprende indicaciones breves y sencillas de cómo ir a un lugar. Es capaz de pedirle a alguien alguna cosa y viceversa. |

*Interacción escrita*Objetivos 1 y 2:
Interacción escrita en general

| | |
|----|---|
| C2 | Como C1. |
| C1 | Se expresa con claridad y precisión, y se relaciona con el destinatario con flexibilidad y eficacia. |
| B2 | Expresa noticias y puntos de vista con eficacia cuando escribe y establece una relación con los puntos de vista de otras personas. |
| B1 | Transmite información e ideas sobre temas tanto abstractos como concretos, comprueba información y pregunta sobre problemas o los explica con razonable precisión. Escribe cartas y notas personales en las que pide o transmite información sencilla de carácter inmediato, haciendo ver los aspectos que cree importantes. |
| A2 | Escribe notas breves y sencillas sobre temas relativos a áreas de necesidad inmediata. |
| A1 | Sabe cómo solicitar y ofrecer información sobre detalles personales por escrito. |

Bibliografía

- BACHMAN, L. (1995): "Habilidad lingüística comunicativa", en *Competencia comunicativa; documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*, Edelsa, Madrid.
- BYRAM, M.; FLEMING, M. (1998): *Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas*, Cambridge University Pres.
- CANALE, M. (1995): "De la competencia comunicativa a la pedagogía comunicativa del lenguaje", en *Competencia comunicativa; documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*, Edelsa, Madrid.
- CANALE, M.; SWAIN, M. (1996): "Fundamentos teóricos de los enfoques comunicativos" (I y II), *Signos 17 y 18*, CPR, Gijón.
- CASSANY, D.; LUNA, M.; SANZ, G. (2000): *Enseñar lengua*, Graó, Barcelona.
- COLL, C. (1987): *Psicología y Currículum*, Laia, Barcelona.
- DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. (1998): *Pour un enseignement de l'oral*, ESF, Paris.
- DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. (2001): *S'exprimer en français*, vol. I-II-III-IV, De Boeck, Bruselas.
- GARCÍA SANTA CECILIA, A. (1995): *El currículum de español como lengua extranjera*, Edelsa, Madrid.
- GELABERT, M^aJ.; MARTINELL, E.; HERRERA, M.; MARTINELL, F. (1996): *Repertorio de funciones comunicativas del español*, SGEL, Madrid.
- HYMES, D.H. (1995): "Acerca de la competencia comunicativa", en VV.AA., *Competencia comunicativa; documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*, Edelsa, Madrid.
- INSTITUTO CERVANTES (1996): *La enseñanza del español como lengua extranjera. Plan curricular del Instituto Cervantes*, Instituto Cervantes, Madrid.
- (2002): *Marco de referencia europeo para el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación de las lenguas* <http://cvc.cervantes.es/obref/marco>
- LLOBERA, M. (1995): "Una perspectiva sobre la competencia comunicativa y la didáctica de las lenguas extranjeras", en VV.AA., *Competencia comunicativa; documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*, Edelsa, Madrid.

- OCDE (2000): *Pisa. La medida de los conocimientos y destrezas de los alumnos*, MECD, Madrid.
- RUIZ BIKANDI, U. (ed.) (2000): *Didáctica de la segunda lengua en educación infantil y primaria*, Síntesis, Madrid.
- SLAGTER, P.J. (1987): *Un nivel umbral*, Consejo de Europa, Estrasburgo.
- VILLALBA, F.; HERNÁNDEZ, M. (2001): *Diseño curricular para la Enseñanza del Español como L2 en Contextos Escolares*.
- VV.AA. (1996): *Profesor en acción 1. El proceso de aprendizaje*, Edelsa, Madrid.
- VV.AA. (1999): *La inmigración extranjera en España. Los retos educativos*, Fundación "La Caixa", Barcelona.
- VV.AA. (2000): *Una Rayuela. Guía Didáctica*, SGEL, Madrid.
- WIDDOWSON, H.G. (1995): "Conocimiento de la lengua y habilidad para usarla", en *Competencia comunicativa; documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*, Edelsa, Madrid.
- ZANÓN, J. (coord.) (1999): *La enseñanza del español mediante tareas*, Edinumen, Madrid.