

UNIDAD III.3:

Elaboración de unidades didácticas y actividades de aula para la clase de español segunda lengua (E/L2) en contextos escolares

Rocío Lineros Quintero *

- 1. Programar en contextos escolares plurilingües y multiculturales**
 - 1.1. El Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación
- 2. Elaboración de unidades didácticas para el aula de español L2**
 - 2.1. Análisis de unidades didácticas.
 - 2.2. Los componentes de una unidad didáctica de E/L2.
 - 2.3. La programación de una unidad didáctica de EL2: influencia en la planificación de la clase
- 3. Actividades de aula según las finalidades de la enseñanza de E/L2**
 - 3.1. La Tarea.
 - 3.2. El Proyecto
- 4. Materiales para la enseñanza/aprendizaje de E/L2**
 - 4.1. Conceptos claves en el análisis de materiales
 - 4.2. La toma de decisión: selección de materiales
- 5. Bibliografía**

* Rocío Lineros Quintero es profesora de Lengua y Literatura y asesora de formación en el Centro de Profesores y Recursos Mar Menor, de Torre Pacheco, Murcia.

ción lingüística y literaria en Secu
ndaria **La educación** lingüíst
ística y literaria en Secundaria
La educación lingüística y lite

Elaboración de unidades didácticas y actividades de aula para la clase de español segunda lengua (E/L2) en contextos escolares

Rocío Lineros Quintero

I. Programar en contextos escolares plurilingües y multiculturales

Programar en contextos escolares plurilingües y multiculturales comienza a ser labor cotidiana de los docentes de Educación Primaria y Secundaria que ven llegar a sus aulas una afluencia de alumnado inmigrante sin igual en años precedentes. Muchos docentes se han encontrado así con un nuevo quehacer para el que no estaban específicamente preparados: la enseñanza de español como segunda lengua (Villalba y Hernández 2001:9).

En las páginas que siguen intentaremos ofrecer pautas pedagógicas que guíen a los docentes en esta programación plurilingüe y multicultural así como dar a conocer procedimientos metodológicos que posibiliten el diseño y elaboración de unidades didácticas y actividades de aula para la clase de E/L2. Por otra parte, facilitaremos a los docentes criterios de evaluación y análisis de materiales didácticos disponibles en E/L2, a partir de los cuales pueden programar su actividad docente en un aula lingüística y culturalmente diversa. Criterios que, a su vez, encaminarán a los docentes hacia la elaboración de sus propios materiales y a la adaptación de nuevos currículos a la enseñanza-aprendizaje de español como segunda. En otro orden de cosas, incidiremos en el denominado *Nivel de Actuación del currículo* (García Santa-Cecilia 1995:177) orientando al profesorado en la preparación de la clase de E/L2.

En definitiva, el propósito de estas páginas es dar a conocer a los docentes una nueva forma de realizar su actividad docente, un nuevo modelo de enseñanza que posibilita no sólo la integración del alumnado inmigrante en los centros escolares también la acomodación del alumnado autóctono a los nuevos contextos plurilingües y multiculturales.

Comenzamos este recorrido por el nuevo modelo de enseñanza considerando el que, a nuestro parecer, es el documento de referencia para el profesor de español o para aquel docente interesado en programar, a través de su área de conocimiento, actividades de aula plurilingües y multiculturales. Este documento es el *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación* (2002). El documento ofrece al profesorado de Educación Primaria y Secundaria la posibilidad de originar nuevos desarrollos curriculares partiendo de la investigación realizada por numerosos especialistas en la enseñanza y aprendizaje de las lenguas modernas.

Nuestro cometido en la presentación del documento es proporcionar al profesorado una base metodológica para la actuación pedagógica (García Santa-Cecilia 1995:178) a partir de la cual se programa la unidad didáctica, se diseña la actividad de aula, conjugando los contenidos propios de la materia con los objetivos del aprendizaje de segundas lenguas.

I.1. El Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación (MCER)

El *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación* (MCER) es parte esencial de un proyecto general de política lingüística del Consejo de Europa iniciado en el congreso de representantes de los Estados miembros en Rüslikon (Suiza) en el año 2001, con motivo de ser este el *Año Europeo de la Lengua*. De este congreso quedó el compromiso de desarrollar un documento que sirviera de marco de referencia europeo para el aprendizaje de lenguas en todos los niveles, con el fin de facilitar la cooperación entre las instituciones educativas de los distintos países, proporcionar una base para el mutuo reco-

nocimiento de certificados de lenguas y ayudar a todas aquellas personas relacionadas con el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación de lenguas a que coordinen sus esfuerzos (García Santa-Cecilia 2004:21).

El MCER no pretende decir a los profesionales lo que tienen que hacer o de qué forma deben trabajar en sus clases, sino que plantea cuestiones relacionadas con la enseñanza de segundas lenguas con el fin de establecer una base común y principios generales respecto a la enseñanza y aprendizaje de lenguas. Por ello, el MCER ha de entenderse como un documento de referencia que guía a los docentes en los planteamientos didácticos, pedagógicos, metodológicos y de aprendizaje desarrollados en la programación de E/L2.

Los nueve capítulos de que consta el MCER reflejan esta pretensión inicial, considerando en cada uno de ellos las siguientes cuestiones (MCER, 2002: XV):

- a) En el **capítulo 1** se definen los fines, objetivos y principios del MCER según los principios generales del Consejo de Europa respecto a la lengua y, en particular, el fomento del plurilingüismo en respuesta a la diversidad lingüística y cultural europea.
- b) En el **capítulo 2** se explica el enfoque adoptado para la realización del MCER, basando el análisis del uso de la lengua en función de las *estrategias* utilizadas por los alumnos para activar la *competencia general* y la *comunicativa* con el fin de realizar las *actividades* y *procesos* que conllevan la *expresión* y *comprensión* de *textos* y la construcción de un discurso que trate de *temas* concretos, lo cual le permite llevar a cabo *tareas* que han de afrontar bajo las *condiciones* y las *restricciones* concretas de las situaciones que surgen en los distintos *ámbitos* de la vida social.
- c) En el **capítulo 3** se introducen los *niveles comunes de referencia*. El progreso en el aprendizaje de una lengua se puede calibrar en los términos de una serie flexible de *niveles de logro*, definidos mediante *descriptores* apropiados. Este sistema es lo suficientemente completo como para satisfacer la totalidad de las necesidades del alumno y conseguir los objetivos que le interesan a los docentes.
- d) En el **capítulo 4** se establecen las *categorías* necesarias para la descripción del uso de la lengua y el usuario o alumno según los parámetros descritos, lo que incluye: los *ámbitos* y las *situaciones* que determinan el contexto de uso de la lengua, los *temas*, las *tareas* y los *propósitos* de la comunicación, las *actividades comunicativas*, las *estrategias* y los *procesos*, y el *texto*; todo ello relacionado con actividades y canales de comunicación.
- e) En el **capítulo 5** se clasifica con todo detalle la *competencia general* y la *competencia comunicativa* del alumno utilizando escalas siempre que es posible.
- f) En el **capítulo 6** se estudian los *procesos de aprendizaje* y *enseñanza* de la lengua, referidos a la relación existente entre la *adquisición* y el *aprendizaje*, así como las opciones metodológicas de carácter general.
- g) En el **capítulo 7** se examina con profundidad el papel de las *tareas* en el aprendizaje y enseñanza de lenguas.
- h) En el **capítulo 8** se exponen las consecuencias de la *diversificación lingüística* para el *diseño curricular* y se analizan asuntos relacionados con el *plurilingüismo* y *pluriculturalismo* tales como los *objetivos del aprendizaje* diferenciados, los *principios del diseño curricular* y los *escenarios curriculares*.
- i) En el **capítulo 9** se estudian los distintos *propósitos* de la *evaluación* y los correspondientes *tipos de evaluación* en función de la necesidad de los criterios establecidos.

Son muchas las claves que, a lo largo de los nueve capítulos, ofrece el MCER a los docentes de E/L2. Claves pedagógicas, metodológicas, de aprendizaje y evaluación que, extrapoladas a las aulas de Educación Primaria y Secundaria, proporcionan a los docentes de español los mecanismos necesarios para programar su enseñanza, diseñar tareas y actividades o evaluar resultados. Algunas de estas claves son descritas en la definición general que se le da al enfoque adoptado en el MCER:

Un enfoque centrado en la acción

El uso de la lengua -que incluye el **aprendizaje**- comprende las acciones que realizan las personas que, como individuos y como agentes sociales, desarrollan una serie de **competencias**, tanto generales como competencias comunicativas lingüísticas, en particular. Las personas utilizan las competencias que se encuentran a su disposición en distintos contextos y bajo distintas condiciones y restricciones, con el fin de realizar **actividades de la lengua** que conllevan procesos para producir y recibir textos relacionados con temas en **ámbitos específicos**, poniendo en juego las estrategias que parecen más apropiadas para llevar a cabo las **tareas** que han de realizar. El control que de estas acciones hacen los participantes produce el esfuerzo o la modificación de sus competencias.

(MCER, 2002:9)

Analicemos, pues, estas claves:

A) Aprendizaje y la enseñanza de la lengua

El capítulo 6 del MCER está íntegramente dedicado al aprendizaje de segundas lenguas, planteando cuestiones tan esenciales como: ¿qué tienen que aprender o adquirir los alumnos?, ¿adquisición o aprendizaje? o ¿cómo aprenden los alumnos?

Con respecto a la primera de las cuestiones, el MCER señala que el aprendizaje de las lenguas debe fundamentarse en la apreciación de las necesidades de los alumnos, siendo el principal objetivo de la enseñanza satisfacer esas necesidades y conseguir que el alumno adquiera los conocimientos, las destrezas y las actitudes que lo capacitan para ser un usuario de la lengua totalmente competente.

Llegar a ser un usuario competente en la lengua supone que los alumnos han aprendido o adquirido las competencias necesarias, la capacidad de poner en práctica esas competencias en ámbitos diversos y la capacidad de emplear las estrategias necesarias para poner en práctica las competencias.

Con el fin de conducir el proceso y progreso de aprendizaje de los alumnos, el MCER establece los *niveles comunes de referencia*. Niveles que proponen un sistema común en cuanto al logro de los objetivos de la enseñanza y la necesidad de aprendizaje. En términos generales, estos niveles de referencia se inscriben en los ya conocidos tradicionalmente *nivel inicial*, *nivel intermedio* y *nivel avanzado*, denominados niveles A, B y C respectivamente por el MCER. Cada uno de estos tres niveles se subdivide, a su vez, en dos, de tal manera que se configura el sistema de niveles en 6 etapas del aprendizaje claramente delimitadas:

1) Nivel A: Nivel Inicial

1.1) A1: *Nivel Acceso*: se considera que este nivel es el más bajo de dominio de la lengua, donde el alumno puede interactuar de forma sencilla, planteando y contestando preguntas sobre sí mismo, sobre el lugar donde vive, sobre las personas que conoce y sobre las cosas que tiene; realiza afirmaciones sencillas en áreas de necesidad inmediata o relativas a temas muy cotidianos y sabe responder a cuestiones de este tipo cuando se las formulan a él.

1.2) A2: *Nivel Plataforma*: se considera que en este nivel el alumno tiene adquiridas la mayoría de las funciones comunicativas sociales del tipo: saludar, dirigirse a los demás amablemente, preguntar cómo está una persona, realizar intercambios sociales muy breves, contestar y hacer preguntas sobre lo que hace en el trabajo y en su tiempo libre... También se considera que en este nivel el alumno es capaz de desenvolverse bien en acciones de la vida social como, por ejemplo, ser capaz de realizar transacciones sencillas en tiendas, oficina de correos o bancos, saber cómo conseguir información sencilla sobre viajes, utilizar el transporte público, pedir información y explicar cómo se llega a un lugar, etc.

2) Nivel B: Nivel Intermedio

2.1) B1: *Nivel Umbral*: el grado de aprendizaje en este nivel se refleja a través de dos características principales. La primera es la capacidad de mantener una interacción y de hacerse entender en una variedad de situaciones, por ejemplo: comprender las ideas principales de un debate extenso, ofrecer y pedir opiniones personales, expresar de forma comprensible la idea principal que quiere dar a entender, capacidad de mantener una conversación o debate, etc. La segunda característica es la capacidad de saber cómo enfrentarse a

problemas cotidianos del tipo: plantear quejas, realizar reservas para viajes, participar en conversaciones sobre asuntos habituales, iniciar un nuevo tema en un debate, pedir aclaraciones...

2.2) B2: *Nivel Avanzado*: en este nivel se desarrollan las mismas características que en el nivel umbral con la salvedad de considerar en este nivel avanzado el intercambio de mayor cantidad de información, por ejemplo: proporcionar información concreta, tomar notas de una información amplia dada, exponer específicamente un problema, describir cómo se hace algo, argumentar eficazmente, explicar y defender opiniones propias, argumentar razonadamente, etc.

3) Nivel C: Nivel Avanzado

3.1) Nivel C1: *Nivel Dominio*: lo que caracteriza a este nivel es el dominio de un repertorio lingüístico amplio que permite al alumno una comunicación fluida y espontánea así como el dominio, en todos sus ámbitos, de las destrezas discursivas.

3.2) Nivel C2: *Nivel Maestría*: este nivel, aunque no implica una competencia de hablante nativo o próxima a la de un nativo, caracteriza un grado de precisión, propiedad y facilidad en el uso de la lengua que tipifica el habla de los alumnos brillantes.

Con respecto a la segunda de las preguntas en torno al aprendizaje de lenguas, ¿adquisición o aprendizaje?, el MCER sugiere que las expresiones “adquisición de lenguas” y “aprendizaje de lenguas” se usen como términos específico y general respectivamente. Así, se considera que el término *adquisición* sea utilizado al referirse a la apropiación de conocimientos y capacidades de una lengua de manera natural, es decir, como resultado de una exposición directa y continuada a la segunda lengua. En cambio, el término *aprendizaje* debe ser utilizado como expresión general que define al proceso por el cual se consigue la capacidad lingüística como resultado de un proceso planeado de enseñanza mediante el estudio académico en un marco institucional.

Por último, y con referencia a la pregunta ¿cómo aprenden los alumnos?, no existe un consenso que haga fundamentar el *Marco de referencia* en una teoría del aprendizaje concreto. Lo que parece claro es que el profesor ha de proporcionar el entorno lingüístico más rico posible en el que pueda darse el aprendizaje. La exposición continuada a la lengua que se aprende, la participación activa en la interacción comunicativa y el propiciar oportunidades para utilizar la lengua de forma interactiva parecen ser los factores que más claramente inciden en el aprendizaje de los alumnos, lo que hace considerar que los alumnos aprenden actuando.

B) Las competencias del alumno

El MCER define el término *competencias* como la suma de conocimientos, destrezas y características individuales que permiten a una persona realizar acciones. El capítulo 5 está específicamente dedicado a la adquisición y aprendizaje de las competencias, considerando que estas competencias humanas contribuyen a la capacidad comunicativa del alumno.

Aunque las competencias consideradas en el MCER giran en torno a los aspectos relacionados con la *competencia comunicativa* -competencia por excelencia-, se distingue entre *competencias generales*, menos relacionadas con la lengua y *competencias lingüísticas* propiamente dichas.

B.1. Dentro de las *competencias generales* encontramos:

1. El *conocimiento declarativo* (saber): se entiende que los conocimientos declarativos son aquellos conocimientos derivados, por una parte, de la propia experiencia vivida (saberes empíricos) y, por otra, del aprendizaje formal realizado (saberes académicos). Ambos saberes no tienen por qué estar estrechamente relacionados con la lengua y cultura que se aprende sino más bien con la experiencia de vida diaria, con los valores y creencias del grupo social del país de origen. Evidentemente, estos saberes variarán de un individuo a otro, pues están directamente relacionados con los parámetros específicos de una cultura.

El MCER considera que el conocimiento declarativo se subdivide a su vez en tres subcompetencias: el *conocimiento del mundo*, el *conocimiento sociocultural* y la *consciencia intercultural*. El conocimiento del mundo se refiere a los conocimientos ya adquiridos por el alumno y derivados de la experiencia propia y la educación recibida. El conocimiento sociocultural abarca aquellos conocimientos relacionados con la sociedad y la cultura de la comunidad que habla la lengua que aprende el alumno; en numerosas ocasiones, este conocimiento sociocultural suele estar distorsionado debido a los estereotipos lo que ocasiona que los alumnos no se encuentren

con la sociedad y cultura que esperaban, de la cual tenían un conocimiento previo probablemente distorsionado. Por último, la consciencia intercultural se refiere al conocimiento y percepción de similitudes y diferencias entre el mundo de origen del alumno y el mundo de la comunidad de acogida.

2. Las *destrezas y habilidades* (saber hacer): el alumno, gracias a sus conocimientos declarativos, desarrolla procedimientos y capacidades que le posibilitan el saber hacer, el saber relacionarse en los diversos ámbitos de la vida, de las relaciones sociales, de la actividad profesional, etc. Estas destrezas y habilidades inciden en el aprendizaje de una lengua pues, aunque no están directamente relacionados con las capacidades lingüísticas, condicionan enormemente el aprendizaje de la segunda lengua. El MCER subdivide este “saber hacer” en *destrezas y habilidades prácticas* y en *destrezas y habilidades interculturales*.

Entre las *destrezas y habilidades prácticas* se encuentran las *destrezas sociales*, capacidad de actuar y comportarse de acuerdo a tipos de convenciones; las *destrezas de la vida*, capacidad de llevar a cabo acciones rutinarias de la vida cotidiana como vestirse, bañarse, comer, etc.; las *destrezas profesionales*, capacidad de realizar acciones mentales y físicas para realizar los deberes del empleo y *destrezas de ocio*, capacidad de realizar acciones necesarias para las actividades de ocio como, por ejemplo, trabajos manuales, deportes, aficiones...

En cuanto a las *destrezas y habilidades interculturales*, el MCER incluye las capacidades de relacionar entre sí la cultura de origen y la cultura extranjera, de establecer contacto con personas de otras culturas, de realizar el papel de intermediario cultural y abordar situaciones conflictivas interculturales y la capacidad de superar relaciones estereotipadas.

3. La *competencia existencial* (saber ser): está considerada como la suma de las características individuales, los rasgos y actitudes de la personalidad, las actitudes, las motivaciones, los valores y las creencias. Esta competencia determinará el aprendizaje de la segunda lengua por lo que se ha de tomar en consideración en el proceso de enseñanza.
4. La *capacidad de aprender* (saber aprender): se concibe como la capacidad de predisposición para descubrir, comprender y asimilar aquello que no se conoce. Esta capacidad, especialmente indicada para el aprendizaje de una segunda lengua, hace progresar al resto de competencias generales mencionadas; así, el conocimiento declarativo, las destrezas y habilidades y la competencia existencial, en lo relativo a la motivación en el aprendizaje, se verán acrecentadas gradualmente.

B.2. Entre las *competencias comunicativas* de la lengua encontramos:

1. La *competencia lingüística*: definida como el conocimiento y la capacidad que tiene un alumno de utilizar los recursos formales lingüísticos articulando mensajes bien formados y significativos. La competencia lingüística se subdivide a su vez en:
 - 1.1. *Competencia léxica*: conocimiento del vocabulario de una lengua y la capacidad para utilizarlo, considerando entre ellos: las expresiones hechas, los modismos, las estructuras fijas o los elementos gramaticales (artículos, pronombres, adverbios, conjunciones, preposiciones, etc.)
 - 1.2. *Competencia gramatical*: conocimiento y capacidad de uso de los recursos gramaticales de una lengua como, por ejemplo, las categorías gramaticales, las clases de palabras, las estructuras sintácticas o los procesos de creación de palabras: derivación, composición, yuxtaposición, etc.
 - 1.3. *Competencia semántica*: capacidad de organizar y relacionar el significado de las palabras teniendo en cuenta el contexto general (connotación, denotación, referencia) y las relaciones semánticas (sinonimia, antonimia, polisemia, homonimia, hiperonimia, etc.)
 - 1.4. *Competencia fonológica*: conocimiento y destreza en la percepción y producción de unidades de sonido, rasgos fonéticos, composición fonética de las palabras, fonética de las oraciones, etc.
 - 1.5. *Competencia ortográfica*: conocimiento y destreza en la percepción y producción de los símbolos de que se componen los textos escritos siendo capaz de percibir y producir las formas de las letras (minúscula y mayúscula, normal y

cursiva), la correcta ortografía de las palabras, los signos de puntuación, las convenciones tipográficas y las variedades de tipos de letra.

1.6. *Competencia ortoépica*: articulación y pronunciación correcta de la forma escrita considerando el conocimiento de las convenciones ortográficas, el uso de un diccionario, la expresión y entonación, etc.

2. Las *competencias sociolingüísticas*: comprende el conocimiento y las destrezas necesarias para abordar la dimensión social del uso de la lengua. Los aspectos considerados en esta competencia están estrechamente relacionados con el ámbito social de la lengua como, por ejemplo, las normas de cortesía y tratamiento, las diferencias de registro, el dialecto, las convenciones para los turnos de palabra, los refranes, modismos, etc.

3. Las *competencias pragmáticas*: estas competencias se refieren al conocimiento que el alumno posee de los principios funcionales de la lengua, como el dominio del discurso, su coherencia y cohesión, la diferenciación de tipos y formas de textos, la estructura y ordenación de los discursos, etc. Formando parte de esta competencia pragmática encontramos las siguientes subcompetencias:

3.1. *Competencia discursiva*: capacidad que posee el alumno para ordenar oraciones en secuencias produciendo fragmentos coherentes de lengua. Para ello el alumno deberá controlar los temas y las perspectivas del discurso, las relaciones de causa y efecto, la organización temática, la ordenación lógica, la coherencia y cohesión, el estilo y el registro, etc.

3.2. *Competencia funcional*: esta competencia supone el uso correcto y eficaz del discurso hablado, la habilidad conversacional implica el conocimiento de los esquemas que subyacen tras la comunicación como son: los turnos de palabra, los saludos, mostrar acuerdo/desacuerdo, petición/ofrecimiento/disculpa, aceptación/no aceptación, saludo/brindis, pregunta/respuesta, afirmación/ negación, etc.

C) Actividades de la lengua

La ejercitación de las competencias comunicativas se pone en funcionamiento por medio de la ejercitación de actividades que supongan un uso comunicativo de la lengua desde los procesos de expresión, comprensión, interacción y mediación. Cada uno de estos procesos o actividades comunicativas de lengua se hace posible en relación con textos en forma oral y/o escrita.

c.1. *Actividades de expresión oral (hablar) y escrita (escribir)*: en este tipo de actividades el alumno debe producir un texto oral o escrito que es recibido por uno o más oyentes o lectores. Las actividades de expresión oral estarán relacionadas con la realización de comunicados y discursos públicos, la descripción de experiencias, la argumentación, el hablar en público, etc. Por otra parte, las actividades de expresión escrita se relacionarán con la realización de informes, redacciones o la escritura creativa.

c.2. *Actividades de comprensión oral (escuchar) y escrita (leer)*: como actividades de comprensión oral encontramos la comprensión de conversaciones entre hablantes nativos, la escucha y comprensión de conferencias y presentaciones, de avisos e instrucciones, de retransmisiones y material grabado, etc. Las actividades de comprensión de lectura giran en torno a la lectura de la correspondencia, la lectura y búsqueda de informaciones y argumentos, la lectura de instrucciones, la comprensión de la televisión y el cine, etc.

c.3. *Actividades de interacción oral y escrita*: este tipo de actividades debe considerar que el alumno actúa de forma alterna como hablante y oyente, con uno o más interlocutores. Dentro de las actividades de interacción oral se encuentran el comprender a un interlocutor nativo, la conversación informal (con amigos) y la conversación formal. La interacción escrita abarcaría la escritura de cartas, notas, mensajes formularios, comunicados, fax, etc.

c.4. *Actividades de mediación oral y escrita*: este tipo de actividades se relacionan directamente con las funciones de intérprete de una lengua. El usuario de la lengua no se preocupa por expresar sus significados sino simplemente de actuar como intermediario entre interlocutores que no pueden comprenderse de forma dire-

cta. Como actividades de mediación oral hallamos la interpretación simultánea y la interpretación formal e informal. Algunas de las actividades de mediación escrita serían la traducción exacta y la traducción literaria.

D) Ámbitos específicos

Las actividades de lengua se encuentran contextualizadas dentro de ámbitos. El MCER apunta cuatro ámbitos como propios del aprendizaje de una lengua: el *ámbito público*, el *ámbito personal*, el *ámbito educativo* y el *ámbito profesional*.

El *ámbito público* se refiere a las actividades de lengua relacionadas con la interacción social corriente como las relaciones con las entidades empresariales y administrativas, con los servicios públicos, las actividades culturales, las relaciones con los medios de comunicación, etc. El *ámbito personal* comprende las relaciones familiares y las prácticas sociales individuales. El *ámbito educativo* tiene que ver con el contexto de aprendizaje donde el objetivo es la adquisición de conocimientos y destrezas. Por último, el *ámbito profesional* abarca toda actividad de lengua relativa a las relaciones del individuo con el ejercicio de su profesión.

E) Las tareas y su papel en la enseñanza de la lengua

Tal y como se afirma en el MCER *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, pero que necesitan el desarrollo, mediante la comprensión, expresión, interacción o mediación, de textos orales o escritos.* (MCER 2002:15)

La tarea es, por tanto, la realización de una actividad de la vida diaria que puede producirse en el ámbito personal, público, académico o profesional y que necesita de la ejercitación de competencias generales y lingüísticas para su ejecución. Las tareas pueden ser enormemente variadas, desde reparar un aparato eléctrico, escribir una historia o hacer un crucigrama hasta comprar en el supermercado, solicitar un permiso de salida del centro escolar o visitar al médico. En este sentido, parece evidente considerar que, para la realización de la tarea, el alumno deberá poner en funcionamiento sus competencias generales y lingüísticas a través de actividades de lengua relacionadas con la expresión, comprensión e interacción de textos orales y escritos.

La importancia que adquieren las tareas en el aprendizaje de segundas lenguas ha llegado a ocasionar un método de enseñanza y aprendizaje como prolongación del ya conocido *Método Comunicativo*, nos referimos al *Enfoque por Tareas*. En los últimos años este enfoque ha tomado un papel primordial en la enseñanza de lenguas, pues se considera que a través de la realización de tareas el alumno accionará todos los mecanismos necesarios para su desenvolvimiento en la vida diaria y en los ámbitos público, personal y académico.

Como puede extraerse de los comentarios realizados, el MCER supone para la enseñanza de lenguas extranjeras y, específicamente para la enseñanza y aprendizaje de español como segunda lengua, un importante avance y ayuda para los docentes dedicados a esta enseñanza. El documento analizado es base fundamental para el diseño y desarrollo de una programación de español L2, considerando que programar en contextos escolares plurilingües y multiculturales sería una tarea harto difícil sin una lectura y análisis previo del *Marco de Referencia*.

2. Elaboración de unidades didácticas para el aula de español L2.

2.1. Análisis de unidades didácticas

Según la profesora Neus Sans (2000:12), toda “unidad didáctica”, “lección”, “módulo” o “tema” que constituyen los manuales de español como lengua extranjera pueden organizarse en torno a:

- 1) Un objetivo formulado en términos de conducta observable.
- 2) Un conjunto de objetivos estructurales.
- 3) Un conjunto de nociones y funciones.
- 4) Un análisis discursivo.
- 5) Una tarea o producto final.

Estos cinco núcleos o centros metodológicos en los que se pueden basar las lecciones o temas de los manuales de español lengua extranjera constituyen la tipología de unidades didácticas que podemos encontrar actualmente en el mercado editorial. Así, encontraremos:

A) Unidades que se definen en términos de conducta: Este tipo de unidades pretende introducir al alumnado extranjero en una serie de situaciones mayoritariamente estereotipadas, las cuales se prevé va a vivir. Sin embargo, en numerosas ocasiones difícilmente el alumno vivirá tales situaciones, pues la mayoría de ellas se encuentran notablemente alejadas de lo que será su vida cotidiana. Algunas de estas situaciones pueden ser, por ejemplo, la compra de un billete de avión, la reserva de una mesa en un restaurante o la visita a una agencia de viajes.

Los contenidos gramaticales y funcionales de la lengua en este tipo de unidades giran en torno a las posibles conductas que ejercerá el alumno en estas situaciones poco prototípicas. Las destrezas desarrolladas son habitualmente las contenidas en el campo de la comunicación oral sin existir una ejercitación igualitaria de las destrezas orales y escritas.

En términos generales, podemos decir que este tipo de unidades convierten a los manuales de español para extranjeros en verdaderos manuales de conversación del tipo “aprenda usted español en dos semanas” (Sans 2000:14).

Las limitaciones de este tipo de unidades son obvias: ¿cómo llevar este modelo de unidad al aula sin que se convierta en un teatro de la realidad?, ¿cómo potenciar el aprendizaje comunicativo si lo que se entrena es la pura memorización de fórmulas específicas para contextos plenamente previsibles pero alejados de la cotidianeidad del alumno inmigrante?

B) Unidades que plantean un conjunto de objetivos estructurales: este tipo de unidades persigue capacitar a los alumnos para la comprensión explícita de determinadas estructuras y su producción. Los objetivos estructurales, aunque adecuadamente planteados, suponen un retroceso de otros objetivos igual de importantes y fundamentales en los procesos de enseñanza y aprendizaje, como son:

- La descontextualización de su uso: las formas lingüísticas son aisladas de su uso y del contexto en que pueden funcionar.
- El aprendizaje de los niveles lingüísticos inferiores: los objetivos gramaticales y lingüísticos se agotan en la frase, que se erige como unidad de definición, sin tener en cuenta el texto, el nivel discursivo y textual de la lengua y
- La no verosimilitud de las muestras de lengua: las muestras se hallan bien alejadas de la autenticidad, es decir, son poco representativas del uso de la lengua en situaciones comunicativas reales. Por consiguiente, las muestras de lengua suelen estar “forzadas”.

El tipo de ejercicios que componen estas unidades se centran básicamente en la destreza escrita, la tipología de actividades más usual es el relleno de huecos y la repetición escrita de estructuras.

Por último, destacar como en la mayoría de estas unidades los contenidos gramaticales no tienen ningún tipo de relación lingüística o funcional.

C) Unidades que ejercitan un conjunto de nociones y funciones: Este tipo de unidades son las que sigue el modelo nocio-funcional, muy en boga en los años 80. Este modelo describe la lengua como herramienta de comunicación y la describe y enseña como tal. Se sustituye la lista de estructuras gramaticales morfosintácticas por una lista interminable de actos de habla, es decir, de funciones de la lengua en uso.

Sin embargo, esta sustitución no se llega a dar de forma plena. Siguen apareciendo muchas estructuras gramaticales que ya se daban en los planteamientos estructurales y, aunque su exposición no es tan explícita, sí aparece sucintamente una metodología repetitiva y monotemática del estructuralismo anterior.

Las actividades que encontramos en estas unidades nocio-funcionales son, mayoritariamente, del tipo “habla con tu compañero”, ejercicios por parejas que simulan situaciones comunicativas en las que tales actos de habla se expresarán. Son microdiálogos con claras intenciones comunicativas, adjudicándole un papel a cada alumno dentro de un contexto imaginario y con una posible intención comunicativa.

Puesto que de manera sutil este tipo de actividades nocio-funcionales son muy semejantes a las unidades estructurales, las muestras de lengua se hallan también forzadas, diseñadas de manera artificial con el fin de ejercitar la interacción comunicativa. Esta interacción se basa, sobre todo, en la destreza oral, dejando la destreza escrita para las unidades didácticas de corte estructural.

D) Unidades que giran en torno a un ámbito discursivo: Si en los años 80 el método nocio-funcional imperó en los manuales de E/LE, en los años 90 lo hizo el método discursivo, ampliando no sólo la función comunicativa de la lengua desde los actos de habla al discurso sino también los métodos estructurales, al considerar el texto como una unidad superior a la frase que aquellos propugnaban.

Muchos materiales comunicativos de E/LE se plantean programando sus unidades en torno a las funciones del texto y a la enseñanza-aprendizaje de la competencia discursiva.

El trabajar con este tipo de unidades no es tarea fácil, el profesor debe cuestionarse previamente muchos aspectos que rodean al texto y al discurso: ¿qué funciones van asociadas a los tipos de textos?, ¿qué características gramaticales tienen los textos escogidos?, ¿qué intenciones comunicativas y actos de habla recogen los textos?

La tipología de ejercicios que se pueden realizar en este tipo de unidades es muy superior a las tratadas hasta ahora. Desde las actividades que desarrollan la destreza oral, tanto productiva como de comprensión, hasta los ejercicios de destreza escrita con el relleno de huecos, la redacción, el aprendizaje de vocabulario, etc.

E) Unidades que presentan un enfoque por tareas: Junto con el método discursivo, el enfoque por tareas es el planteamiento didáctico que más habitualmente se encuentra en la actualidad en los manuales de E/LE. El enfoque por tareas parte de la convicción de que “el aprendizaje se genera cuando logramos promover en el aula procesos de comunicación con actividades motivadoras que se convierten en eje de las unidades y en el punto de partida en la creación de materiales” (Sans 2000:17). Dicho de otro modo, el enfoque por tareas parte de la hipótesis de que una determinada actividad potenciará un uso significativo del idioma siempre y cuando se motive al alumno para su realización y consecución final. De tal manera que, desde la propia actividad se determinará qué muestras de lengua se enseñará, qué recursos lingüísticos serán motivo de reflexión, qué funciones comunicativas ofrecerán los actos de habla, qué tipos discursivos promoverán, qué destrezas se potenciarán y cuándo, etc.

Este tipo de enfoque ofrece diversas ventajas, pues las actividades se convierten en el propio conocimiento del alumno y no a la inversa, es decir, el alumno aprenderá español actuando, ejercitando una labor a través de las diversas actividades para llegar al fin perseguido con la tarea. La tarea se convierte en un fin al que llegan todas las actividades realizadas durante el proceso. La tarea final y su culminación es la propia motivación.

Además, con este enfoque por tareas es posible integrar todos los métodos anteriores de tal manera que haya lugar para la explicitación gramatical y el entrenamiento estructural, para la explicación de muestras de lengua y para el trabajo específico de las destrezas, para cualquier práctica funcional, comunicativa, discursiva con mayor o menor complejidad formal y cognitiva.

Sin duda, desarrollar una buena unidad en este enfoque por tareas no es fácil. La coherencia entre la tarea y la programación de actividades que la secundan debe ser cuidadosamente planteada para no caer en el clásico conglomerado de sugerentes actividades comunicativas. La importancia de estas unidades sigue estando en reflexionar más en cómo enseñar que en cómo se aprende.

Como hemos podido comprobar en el análisis sucinto de las unidades didácticas anteriores, según en qué corriente o método nos inscribamos, el diseño de las lecciones del manual de E/LE será de uno u otro modo. Asimismo, los distintos componentes de las unidades (muestras de lengua, formas lingüístico-gramaticales y actividades de aula) estarán presentes o no, jugarán un papel más o menos relevante, se interrelacionarán de una u otra manera, etc.

En la siguiente tabla, y a modo de conclusión, presentamos una mínima clasificación de esta tipología de unidades existentes en los manuales de español como lengua extranjera según el método o enfoque que los guíe. Clasificación adaptada de Sans (2000:27):

CLASIFICACIÓN DE UNIDADES DIDÁCTICAS PARA LA ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE E/L2 SEGÚN ENFOQUES O MÉTODOS			
	ENFOQUE ESTRUCTURAL	ENFOQUE NOCIO-FUNCIONAL	ENFOQUE POR TAREAS
Las unidades se organizan en torno a...	Estructuras lingüísticas	Nociones y funciones	Actividades motivadoras
Las muestras de lengua son...	Textos diseñados para ejemplificar aspectos morfosintácticos.	Diálogos en contextos típicos entendidos como modelos.	Textos que sustentan o provocan las tareas.
La reflexión sobre las formas lingüísticas...	Es exclusivamente morfosintáctica y no considera aspectos pragmáticos ni discursivos.	Se describen formas en relación con su contexto de emisión. Son el eje articulador. No hay reflexión sobre tipologías textuales y se prima ante todo la conversación.	Se describen formas en tanto que son necesarias para la resolución de la tarea. Se consideran los recursos en relación con las tipologías textuales.
Las actividades de aula más frecuentes son...	Los ejercicios estructurales y la descripción gramatical.	Las simulaciones y las interacciones pautadas en cuanto a forma y contenido.	Las negociaciones, la resolución de problemas y la creación cooperativa.

2.2. Los componentes de una unidad didáctica de E/L2

Como se ha podido comprobar en el análisis de las diversas unidades didácticas según los métodos de enseñanza y aprendizaje, los componentes básicos de una unidad didáctica en E/L2 son tres:

- **LAS MUESTRAS DE LENGUA**
(También llamadas actividades de input).
- **LA CONCEPTUALIZACIÓN DE LAS FORMAS LINGÜÍSTICAS**
(También llamadas actividades de syllabus o de exponente nocio-funcional).
- **LA EJERCITACIÓN FORMAL**
(También llamadas actividades de aula)
Veamos cada una de ellas:

A) Las muestras de lengua: actividades de input

Puesto que la finalidad de los procesos de enseñanza-aprendizaje de español como segunda lengua es que el alumno inmigrante desarrolle la competencia comunicativa en español, las unidades didácticas deben dar cuenta de la lengua que usan los hablantes nativos de acuerdo a unas reglas lingüísticas, discursivas y socioculturales. Es evidente que la lengua se aprende usándola y que ese uso del español debe ser lo más cercano posible a la lengua real y cotidiana que usan los hablantes nativos de español. Por ello, la lengua que se le ofrece al alumno extranjero debe ser auténtica, es decir, representativa del uso cotidiano.

Al diseñar unidades didácticas de E/L2 debe considerarse que estas actividades de input están destinadas a exponer al alumno ejemplos contextualizados de la lengua, con el fin de posibilitar su análisis y aprendizaje. Estos ejemplos contextualizados y representativos de la comunicación en la lengua española es lo que se denomina “muestras de lengua”.

Previamente al diseño de la actividad de input, y una vez que el profesor ha recogido la muestra de lengua, es conveniente que se cuestione algunas preguntas sobre la muestra tomada. Estas son:

1. ¿Se reconoce como una muestra auténtica de lengua?
2. ¿Qué tipo de muestra de lengua es: oral, escrita o ambas?
3. ¿Está contextualizada la muestra de lengua?
4. ¿Tiene en cuenta el contexto en el que se realiza el intercambio comunicativo (registro idiomático)?
5. ¿Respetan los mecanismos comunicativos (cooperación, negociación del sentido, mecanismos discursivos...)?
6. ¿Qué relación tienen las muestras de lengua con el objetivo u objetivos propuestos en la unidad?
7. ¿En qué momento y con qué intención se trabajará la muestra de lengua en la unidad (primer contacto con los objetivos comunicativos, ejemplificación de objetivos morfosintácticos, punto de partida para realizar alguna tarea o actividad, material de apoyo para la comprensión auditiva o lectora...)?

B) La conceptualización de las formas lingüísticas: actividades de syllabus o de exponente nocio-funcional

Una vez iniciado el diseño de la unidad con las actividades de input, el material didáctico en creación debe mostrar, en segundo lugar, las conceptualizaciones lingüísticas a través de las actividades de syllabus o de exponente nocio-funcional. Estas son actividades que describen las reglas y los mecanismos de la lengua de tal manera que el aprendiz extranjero las descubre, al tiempo que las ejercita. Por supuesto, estas conceptualizaciones son también representativas de la lengua española que se enseña pues, además de estar entresacadas de las muestras de lengua, darán cuenta de cómo funciona realmente la lengua que se aprende.

Importante es también que el profesor de español L2 se cuestione algunos aspectos relacionados con estas conceptualizaciones lingüísticas antes de diseñar el material definitivo. Algunas de estas preguntas son:

1. ¿Se muestran claramente las conceptualizaciones lingüísticas en las muestras de lengua tomadas?
2. ¿Dan cuenta de cómo funciona realmente la lengua española?
3. ¿De qué fenómenos lingüísticos dan cuenta estas conceptualizaciones (reglas nocio-funcionales, discursivas, morfosintácticas, fonéticas, léxicas...)?
4. ¿Son claras y comprensibles para el alumno extranjero las explicaciones de estas conceptualizaciones?
5. ¿Qué grado de exhaustividad / simplicidad tienen las explicaciones?
6. ¿Las explicaciones están claramente relacionadas con el objetivo u objetivos planteados en la unidad?
7. ¿Se tienen en cuenta la situación del estudiante y sus estrategias cognitivas?
8. ¿Ofrecerá recursos suficientes que permitan el desarrollo de posteriores actividades?
9. ¿En qué momento de la unidad aparecen las conceptualizaciones lingüísticas?
10. ¿Cómo se relacionan las actividades de syllabus con las actividades anteriores y posteriores?

C) La ejercitación formal: actividades de aula

Una vez que se ha mostrado el ejemplo de lengua en un contexto comunicativo y de uso interactivo y las reglas lingüísticas que se explicitan en tales usos, llega el tercer planteamiento didáctico de la unidad, a saber: los ejercicios, las actividades de aula.

Las actividades de aula más adecuadas para las unidades didácticas de EL/2 son aquellas que inciten a la manipulación o elaboración de enunciados tanto orales como escritos, aquellas que centren la atención en las formas lingüísticas mostradas anteriormente en las actividades de syllabus y aquellas destinadas a la automatización mediante interacciones pautadas (con roles, intenciones y formas lingüísticas predeterminadas).

Por supuesto, es totalmente aconsejable diseñar unidades didácticas que focalicen las diversas actividades de aula hacia una tarea motivadora del tipo resolución de conflictos o creación de productos finales.

Algunas cuestiones que puede hacerse el docente de español con respecto a estas actividades de aula son:

- Con respecto al carácter comunicativo de las actividades:
 1. ¿Las actividades planteadas como generadoras de procesos de comunicación respetan las condiciones para que se produzcan dichos procesos?
 2. ¿Generan la negociación del sentido?, ¿contienen vacíos de información?
 3. ¿Dotan al alumno extranjero de una razón para implicarse en un proceso de comunicación?

4. ¿Son motivadoras?
 5. ¿Permite incorporar elementos de la realidad personal de los alumnos?
 6. ¿Qué relación tienen con los objetivos planteados en la unidad?
 7. ¿Cuenta el alumno con elementos suficientes para realizar la actividad?
 8. ¿Cómo se relaciona con las actividades de input y de syllabus presentadas anteriormente?
 9. ¿Tiene en cuenta la aplicación de estrategias por parte del alumno?
- Con respecto a la ejercitación morfosintáctica de las actividades:
 1. ¿Con qué objetivo?
 2. ¿La unidad de la que se parte es la frase o el discurso?
 3. ¿Atiende sólo a la forma, al sentido o a ambos?
 4. ¿Dispone el alumno del contexto en el que tenga sentido lo que se pretende obtener?
 5. ¿Es una actividad de aprendizaje o de evaluación?
 6. ¿Se basa en una visión mecanicista del aprendizaje?
 7. ¿Activa diversas estrategias en el alumno?
 8. ¿En qué momento se plantean las actividades de ejercitación formal?
 - Con respecto a las destrezas que genera la actividad:
 1. ¿Está motivado el alumno para la realización de las actividades?
 2. ¿Se plantea un objetivo comunicativo para su realización?
 3. ¿Hay actividades preparatorias para la tarea central?
 4. ¿Hay actividades de contextualización?
 5. ¿Se tienen en cuenta las características de los procesos de comprensión y producción?
 6. ¿Se tiene en cuenta las estrategias implicadas en los procesos?
 7. ¿Se trata de una verdadera tarea relacionada con lo que el alumno hace en la comunicación real o son meros pretextos para el trabajo de los elementos gramaticales?
 8. ¿De qué elementos dispone el alumno para la realización de la actividad?
 9. ¿Se posibilita la actividad respecto a los recursos y estrategias de los que dispone el alumno?
 10. ¿Qué relación guarda con el resto de actividades de la unidad?
 - Con respecto a los contenidos socio-culturales de la unidad:
 1. ¿Se disocia la lengua de la cultura?
 2. ¿Hay un apartado específico de tipo informativo socio-cultural?
 3. ¿Se ofrece sólo información o se pretende que el alumno, además de recibirla, reflexione y la contraste con su propia realidad cultural?
 4. ¿Se presentan tópicos?, ¿cómo se tratan?

Una vez presentadas estas reflexiones sobre los tres componentes básicos que deben constituir la unidad de E/L2 presentamos, a continuación, la programación de una unidad de E/L2 así como su influencia en la planificación y estructuración de la clase.

2.3. La programación de una unidad didáctica de E/L2: influencia en la planificación de la clase

Existen muchas formas de afrontar la preparación de una clase y, por supuesto, diversas consecuencias según la manera adoptada. Algunas de estas formas y sus respectivas consecuencias las traemos a colación tomándolas de Cerrazola, M. y Cerrazola, O. (1999:36):

LA PREPARACIÓN DE LA CLASE	
Formas de afrontarla	Consecuencias
¿Qué tengo que hacer hoy en clase?	El trabajo en clase del profesor es lo más importante: corremos el riesgo de que la enseñanza esté demasiado centrada en nosotros. No tenemos en cuenta las necesidades de los alumnos.

¿Qué me toca para hoy? ¿En qué página del libro estoy?	Lo que condiciona el proceso de aprendizaje y enseñanza es la mecánica de seguir un programa o material concreto.
¿Qué tienen que aprender mis alumnos?	Esta manera de afrontar la preparación de la clase permite que todo el trabajo esté centrado en las necesidades de los alumnos y orientado hacia un objetivo.

Al situar en primer lugar la pregunta ¿qué tienen que aprender mis alumnos?, las consideraciones que habría que tener en cuenta a la hora de preparar una clase son:

- ¿Qué tienen que aprender mis alumnos?: Objetivo.
- ¿Qué tienen que hacer para aprender?: Actividad de aprendizaje.
- ¿Qué materiales son necesarios?: Medios.
- ¿De qué manera aprenderían mejor?: Forma social de trabajo.
- ¿Qué tengo que hacer como docente?: Actividad de enseñanza.

Estas consideraciones deben ser ordenadas de tal manera que pueda planificarse coherentemente la clase, esto es: si la meta de la clase es que los alumnos aprendan algo, ellos tendrán que realizar las actividades que les permitan alcanzar el objetivo y sólo se podrá llevar a cabo con ciertos materiales (medios) que se tendrán que trabajar de una forma concreta (individualmente, por parejas, en grupos, etc.). Para ello, el docente tendrá que hacer un trabajo determinado.

CONSIDERACIONES EN LA PREPARACIÓN DE LA CLASE EN E/L2
Consideración primera: ACTIVIDAD DE APRENDIZAJE.
Consideración segunda: MATERIAL.
Consideración tercera: FORMA SOCIAL DE TRABAJO.
Consideración cuarta: ACTIVIDAD DE ENSEÑANZA.

A) Actividad de aprendizaje

Parece evidente que el objetivo de una clase de español segunda lengua es hacer que los alumnos desarrollen sus capacidades, conocimientos y estrategias de tal modo que les permita manejarse en un entorno lingüístico y cultural diferente al suyo. En cualquier clase de español existe la intención o el objetivo claro de hacer avanzar a los alumnos en su proceso de aprendizaje; por ello, los docentes de español como segunda lengua deben conseguir que en cada clase haya un avance en la progresión del aprendizaje del alumno. Este avance debe generarse a partir de lo que se han denominado “objetivos generales del aprendizaje” y que son (Cerrazola, M. y Cerrazola, O. 1999:37):

- CONOCIMIENTO:** que el alumno sepa algo que antes de la clase no sabía; por ejemplo, vocabulario, información cultural, etc.
- ENTENDIMIENTO:** que el alumno entienda algo que antes de la clase no entendía; por ejemplo, cuestiones sobre el funcionamiento de la lengua española, cuestiones sintácticas, morfológicas, léxicas, etc.
- DESTREZAS:** que el alumno sea capaz de realizar operaciones que antes de la clase no era capaz de realizar. Básicamente, estas operaciones son estrategias de exposición oral, de intercambio (hablar y escuchar) y estrategias de comprensión lectora, así como de producción escrita de acuerdo a la situación y a la intención comunicativa.

- d. **ACTITUDES:** que el alumno crea, sienta o quiera algo que antes de la clase no creía, sentía o quería, es decir, que cambie su actitud hacia las personas, las situaciones, los problemas, etc. de la cultura española.

B) Material

Una vez que hemos contestado a la pregunta ¿qué tienen que aprender mis alumnos?, la pregunta inmediata es ¿con qué materiales?

No nos detenemos en esta etapa de preparación de la clase de español pues, en el epígrafe anterior hemos detenido nuestra mirada en la elaboración de materiales atendiendo a la organización y planificación de la unidad didáctica.

Es evidente que, desde la consideración de la actividad de aprendizaje, el docente ha establecido el objetivo a seguir, la meta que se propone plantear en la unidad y las distintas actividades que realizará para ello. Actividades que deberán secuenciarse en el siguiente orden:

- a. Actividades de input o muestras de lengua.
- b. Actividades de syllabus o de exponente nocio-funcional.
- c. Actividades de aula o de ejercitación formal.

Los ejemplos que mostramos en el apartado anterior y las preguntas que se cuestionaron a través del análisis y prácticas de diseño, quedan consideradas ahora como planteamiento indispensable en esta segunda etapa de la planificación y organización de una clase de español segunda lengua.

C) Forma social de trabajo

Para alcanzar el objetivo que se propone en cada clase de español se realizará una serie de actividades que podrán ser planteadas bien desde el manual de E/L2 bien desde el propio material que el docente haya diseñado y creado atendiendo a las situaciones de partida en las que se encuentra su alumnado. Tanto desde uno como otro material, las preguntas que debe cuestionarse el docente de español son: ¿cómo hacerlo?, ¿qué es mejor para conseguir el objetivo?, en consecuencia, ¿cómo trabajarán mejor las actividades mis alumnos?

Las formas sociales de trabajo por las que puede optar son diversas:

- a. Los alumnos trabajarán individualmente y en silencio las actividades y, a continuación, se comenta la actividad y se elaboran preguntas concernientes a la resolución de la misma.
- b. Los alumnos van leyendo y trabajando la actividad en voz alta de uno en uno consecutivamente y el docente va aclarando las dudas que puedan surgir.
- c. La clase se divide en grupos y los alumnos de cada grupo trabajan la actividad conjuntamente.
- d. La clase se divide en parejas y en cada una de ellas un miembro lee la actividad y ambos la trabajan.

Como se ve, la elección de la forma social de trabajo no es algo aleatorio que el docente deba decidir en el último momento, sino que depende claramente de los objetivos y del proceso de aprendizaje.

Las formas sociales de trabajo más frecuentes suelen ser las siguientes (Cerrazola, M. y Cerrazola, O. 1999:51):

FORMAS SOCIALES DE TRABAJO		
ENSEÑANZA PLENARIA		
<p>Clase expositiva o magistral: es aquella en la que el docente presenta frontalmente la materia. Los alumnos reciben la materia, escuchan y toman notas.</p>	<p>Plenaria dirigida: la interacción se desarrolla a través del profesor que dirige la clase. El caso más claro es el del método “pregunta-desarrollo”: el docente, a través de una serie de preguntas prepa-</p>	<p>Plenaria libre: la interacción se desarrolla entre todos los miembros de la clase. La función del docente es la de estimular y dar impulsos.</p>

	radas, quiere llevar a los alumnos hacia una meta u objetivo concreto.	
TRABAJO EN PAREJAS / GRUPOS		
Trabajo diferenciado: los grupos/parejas de alumnos tienen información o material diferente y, después de haber cumplido las tareas fijadas, tendrán que transmitírselas unos a otros.	Trabajo no diferenciado: los grupos/parejas tienen la misma información y, después de haber cumplido las tareas fijadas, tendrán que comparar sus resultados (autoevaluación) o la solución encontrada a los problemas planteados.	
TRABAJO INDIVIDUAL		
El trabajo individual: por un lado, está basado en la necesidad de ciertas actividades (comprensión de un texto, realización de tareas en casa, etc.) de llevarse a cabo individualmente y, por otro, en la toma de conciencia del alumno del proceso de aprendizaje y del desarrollo de estrategias de comprensión y de aprendizaje.		

D) Actividad de la enseñanza

En el modelo de preparación de la clase de español considerado, la actividad del profesor es el último elemento que se plantea. Esto no quiere decir que el docente juegue un papel secundario, todo lo contrario; significa, sencillamente, colocar a los alumnos en el centro del proceso de aprendizaje.

Consideramos que aún así, a los docentes les quedan muchas cosas que hacer en clase, además de prepararla.

Vamos a tratar ahora, dentro de esta etapa en la planificación de la clase, la actividad de enseñanza, cómo se estructuraría una clase de español segunda lengua y qué secuenciación seguiría:

El esquema de secuenciación de una clase de español se divide en cuatro partes (Cerrazola, M. y Cerrazola, O. 1999:64 y ss.):

- a) Fase de preparación.
- b) Fase de presentación de contenidos mediante una muestra de lengua.
- c) Fase de conceptualización.
- d) Fase de prácticas.

ESTRUCTURA Y SECUENCIACIÓN DE UNA CLASE DE E/L2	
Secuencias de la clase de E/L2	Correspondencia con las secuencias de una Unidad Didáctica de E/L2
Fase de preparación: en esta fase se busca introducir al alumno en la materia y en la muestra de lengua que se le va a presentar en la fase siguiente. Se trata de motivar al alumno respecto al contenido de la clase; para ello, se intentará poner en movimiento los conocimientos del alumno, no sólo los lingüísticos, sino también sus conocimientos del mundo y experiencias.	
Fase de presentación del contenido: en esta fase se pretende que el alumno se acerque al objetivo de aprendizaje a través de la comprensión de un texto oral y/o escrito. Para llegar a esta comprensión oral y/o escrita es necesario que el docente realice toda una serie de preguntas de "control", preguntas del tipo ¿habéis entendido?, ¿está todo claro?, ¿qué dice el texto? Estas actividades de control de la comprensión están enfocadas hacia	Correspondencia con la primera parte de la Unidad didáctica en E/L2, es decir, la presentación de las muestras de lengua y sus consiguientes actividades de input .

<p>una comprensión global de los textos, orales y/o escritos. No se trata de que los alumnos entiendan todo o de que repitan los textos mecánicamente, sino de que ellos creen las estrategias de comprensión que les sirva para seleccionar aquella información que sea pertinente a la intención de comunicación: cuando estén en una comunicación real, es lo que tendrán que hacer.</p> <p>La función de las preguntas de control no es sólo que el docente controle lo que los alumnos han entendido; es, sobre todo, un mecanismo para dirigir la comprensión hacia puntos relevantes. Por otra parte, mediante estas actividades, los alumnos confirman sus hipótesis y se aseguran de su comprensión.</p>	
<p>Fase de conceptualización: tras la fase de presentación, en la que se ha comprendido un texto, es posible que haya aspectos que todavía no estén claros. En la fase de conceptualización se trabaja sobre estos aspectos que, en la fase siguiente, van a ser practicados. Naturalmente, no se trata de comprenderlo todo: es trabajo del docente distinguir qué es relevante y qué no lo es.</p>	<p>Correspondencia con la segunda parte de la unidad didáctica, esto es, la fase de conceptualización lingüística donde se realizarán las actividades de syllabus a través de las cuales se trabajarán los exponentes nocio-funcionales.</p>
<p>Fase de prácticas: tras las tres fases anteriores, después de haber sido preparada, presentada y entendida la materia, se debe hacer una fase de prácticas. En general, en la fase de prácticas hay una gradación de dificultad: progresivamente se les va a pedir a los alumnos que hagan operaciones cada vez más complicadas. En los primeros pasos, el alumno extranjero tendrá que concentrarse en un solo aspecto para, progresivamente, ir haciendo operaciones en las que intervengan más factores. Por ello, es conveniente elaborar actividades primero muy dirigidas y reproductivas, orientadas a la forma, para llegar después a producciones abiertas, libres, donde los alumnos puedan trabajar el contenido comunicativo.</p>	<p>Correspondencia con la tercera y última parte de la unidad didáctica en E/L2: la fase de ejercitación formal, en la cual se trabajarán las actividades de aula, que abarcarán desde actividades simples hasta tareas más complejas.</p>

Como resumen a estas páginas sobre la planificación de una clase de EL/2 y su correspondencia con la unidad didáctica presentamos, a modo de esquema un ejemplo práctico de cómo se desarrollaría un material didáctico para una clase de español como segunda lengua, atendiendo a cada una de las prácticas de diseño que se han tratado en el tema, esto es: las fases en la elaboración de la unidad didáctica y las fases en la planificación y estructuración de una clase de español segunda lengua.

UNIDAD DIDÁCTICA Y PREPARACIÓN DE UNA CLASE EN E/L2 (Cerrazola, M. y Cerrazola, O. 1999:129)				
Situación comunicativa: Comprando alimentos		Intención de habla: Pedir / Identificar / Pagar un producto		
OBJETIVO	FASE	ACTIVIDAD APRENDIZAJE	FORMA DE TRABAJO	MATERIAL
Que los alumnos conozcan vocabulario básico referente a frutas.	Preparación.	Buscar en el diccionario. Aprender vocabulario a través de imágenes y movimientos.	Individual. Juego plenario.	Dibujos hechos por los alumnos.
		Relacionar los nombres con las imágenes correspondientes.	Individual.	

Que los alumnos sean capaces de comprender un diálogo entre un frutero y un comprador.	Presentación de muestras de lengua.	A partir de sus experiencias, hablar de la situación “comprar en un mercado”	Plenaria.	Foto (póster) de un mercado con los alimentos de la frutería.
		Escuchar y/o leer un diálogo y rellenar las actividades de input	Individual.	Cinta, vídeo o fotocopia del texto dialogado.
Que los alumnos conozcan los exponentes funcionales para pedir cosas, identificar un producto, preguntar sobre la calidad, preguntar sobre el precio...	Conceptualización lingüística.	Observar. Leer el diálogo y extraer los exponentes nocio-funcionales que el profesor sistematiza.	Pregunta-desarrollo.	Pizarra y transparencia o fotocopia de los exponentes.
Que los alumnos sean capaces de comprar en una frutería.	Ejercitación práctica.	Completar diálogos insistiendo en aspectos gramaticales.	Parejas.	Ejercicios elaborados por el profesor.
		Poner en práctica lo adquirido: comprar a través de juegos de roles.	Juego de roles.	Frutas de plástico.

3. Actividades de aula según las finalidades de la enseñanza de E/L2

La enseñanza de E/L2 en contextos escolares no debe únicamente responder a las necesidades lingüísticas básicas de comunicación e interacción; además de ello debe, en el marco del contexto escolar de la educación obligatoria, dar una respuesta educativa acorde con las necesidades escolares del alumnado inmigrante. Consiguiendo que este alumnado acceda a los currículos de Educación Primaria y Secundaria con las mismas oportunidades lingüísticas que el alumnado nativo.

Esto significa que al enseñar español L2 debe favorecerse el acceso a estos alumnos a la lengua escolar, es decir, a la *lengua de instrucción* (Villalba y Hernández: 2004:71) necesaria para su inserción escolar.

La enseñanza y aprendizaje del español L2 como lengua de comunicación y lengua de instrucción permitirá el proceso de integración del estudiante inmigrante en situaciones y actividades de vida cotidiana y en situaciones y actividades de vida escolar y formativa como son, por ejemplo, acceder a los currículos de las diversas áreas, intervenir activamente en la vida escolar, seguir las explicaciones del profesor sobre los contenidos de la materia, participar en las actividades de clase, etc.

Por consiguiente, el español que enseñamos al alumnado inmigrante escolarizado en nuestro sistema educativo debe asegurar una respuesta lingüística suficiente como para capacitarlo en sus intercambios comunicativos de vida cotidiana y de vida escolar. Pudiendo, con esta capacitación, integrarse en los niveles educativos de Primaria y Secundaria hasta completar su proceso formativo curricular.

Del mismo modo que se distingue la enseñanza del español como segunda lengua en contextos escolares del resto de didácticas de segundas lenguas, es necesario distinguir entre la enseñanza de E/L2 con fines comunicativos y con fines académicos.

Desde esta perspectiva, consideramos que el uso de materiales auténticos es esencial para la consecución de las finalidades de esta enseñanza y el logro de las capacidades propuestas.

Cuando el estudiante extranjero participa de un programa de integración lingüística (Aulas de Acogida) a consecuencia de su bajo o nulo nivel de español, la utilización de materiales auténticos en las actividades de aula se hace primordial en esta enseñanza de español L2 con fines comunicativos. De ahí que el profesorado tenga que crear y diseñar materiales nuevos, adaptar libros de textos en E/LE a la especificidad del alumnado inmigrante con el fin de dar una respuesta efectiva a las necesidades lingüísticas de este alumnado.

Sin embargo, cuando el estudiante extranjero supera esta primera fase de adaptación lingüística y adquiere un nivel de español suficiente como para ser incorporado a los grupos ordinarios, la enseñanza de español L2 se convierte en una enseñanza con fines académicos. En este caso, el material auténtico del que dispone el profesorado para desarrollar los procesos de enseñanza y aprendizaje es el propio libro de texto de la materia correspondiente.

En consecuencia, las finalidades de la enseñanza del español L2 en contextos escolares son (García Armendáriz, Martínez Mongay y Matellanes: 2003:14):

- La adquisición y aprendizaje de español L2 como lengua de comunicación, desarrollando en el alumno la competencia comunicativa necesaria que lo capacita para su inserción en actividades de vida ordinaria y social.
- La adquisición y aprendizaje de español L2 como lengua de instrucción, desarrollando en el alumno la competencia lingüística académica que lo capacita para su inserción en actividades de vida escolar y académica.

Ambas finalidades contribuyen a que el alumno inmigrante se desarrolle como persona en una sociedad plurilingüe y multicultural, accediendo a la misma en igualdad de condiciones y oportunidades.

Frente a estas dos finalidades de la enseñanza de español L2 en contextos escolares, el docente diseñará, adaptará y creará actividades de aula que ejerciten tanto la competencia comunicativa como la competencia lingüística académica.

Ambos tipos de actividades, fundamentadas en muestras auténticas de lengua y cultura, favorecerán los aprendizajes de español L2 desde dos perspectivas distintas pero complementarias, como lengua de comunicación y como lengua de instrucción.

Dentro de la competencia comunicativa, investigaciones como la de Michael Canale (1995) o la propuesta en el *Marco Común Europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación* (2002), se establecen cuatro habilidades o áreas de conocimiento de las que surgen nuevas competencias. A saber: competencia gramatical, competencia sociolingüística, competencia discursiva y competencia estratégica.

Una vez que estas competencias sean adquiridas, el alumno desarrollará su aprendizaje en un nivel superior, el de la competencia lingüística académica, sobre la cual se programarán nuevas actividades de aula.

Sin embargo, y aunque el desarrollo de la competencia lingüística académica es el resultado de un proceso previo de competencias comunicativas, es necesario que el alumno ejercite su aprendizaje en una nueva competencia: la *competencia cultural* (Moreno García 2004:30). Uno de los fines de la enseñanza-aprendizaje de español L2 en contextos escolares es que el alumno aprenda a ser y convivir en una sociedad multicultural.

El aula de español L2 es también un aula intercultural que debe aceptar la heterogeneidad de sus componentes, colocar a las personas por encima de manifestaciones culturales, siendo conscientes de que cada lengua va asociada a una cultura y que una no es mejor ni peor que otra. El aula de español L2 debe poner en práctica el intercambio, la interacción, el conocimiento mutuo y el aprendizaje cooperativo.

Por todo ello, a las actividades de lengua se le unirán actividades de cultura que potencien estos aprendizajes y la integración de sus componentes.

En definitiva, tan importante será la enseñanza de las competencias comunicativa y lingüística académica como la competencia cultural que se debe adquirir a lo largo de todo el proceso de escolarización obligatoria.

El desarrollo de las competencias comunicativa, lingüística académica y cultural es el resultado de un proceso de adquisición y aprendizaje lento que se inicia con la llegada a los centros del alumnado inmigrante y finaliza al término de la escolarización obligatoria en competencia plurilingüe y pluricultural que nos señala el MCER.

A lo largo de la Educación Primaria, el alumno inmigrante está en las condiciones adecuadas para participar con sus compañeros nativos en el descubrimiento o reconocimiento de la pluralidad de lenguas y culturas, para alejarse del etnocentrismo, para confirmar su identidad lingüística y cultural, reconocer la importancia que tienen los procesos comunicativos del lenguaje corporal, los gestos, la música, los ritmos, etc.

En la Educación Secundaria se trabajará, además de los aspectos señalados, los elementos básicos del sistema de la lengua vehicular, el español, y el conjunto de destrezas y habilidades que le permitirán acceder a las distintas áreas del currículo y satisfacer sus necesidades comunicativas de vida ordinaria y escolar.

Con anterioridad hemos mencionado la importancia que adquieren los programas de integración lingüística (Aulas de Acogida) en los inicios de este proceso de adquisición y aprendizaje de español L2 en contextos escolares. Crear estos escenarios curriculares es esencial para que la incorporación del alumno al sistema educativo español se haga de manera progresiva e integradora.

En el proceso inicial de acogida, el alumno se incorporará a un tratamiento intensivo de la lengua, la cultura y su aprendizaje con fines comunicativos. Lo importante en esta primera fase es que el alumno trabaje una metodología de enseñanza por tareas desde el método comunicativo consiguiendo que, por medio de las actividades de aula, adquiera las destrezas comunicativas básicas (hablar, leer, escribir, oír), al tiempo que una primaria organización discursiva.

Esta primera fase del proceso está directamente relacionada con el concepto de “adquisición”. Se debe conseguir que el alumno adquiera de forma natural y casi inconscientemente estas destrezas comunicativas, de tal manera que la adquisición de la L2 sea semejante a la que fue en su momento la adquisición de la L1.

Conforme se evoluciona en los procesos de enseñanza y aprendizaje, el alumno se adelanta en los niveles y etapas del sistema educativo español. Se produce, entonces, un cambio en el aprendizaje de la lengua, pues deja de ser algo inconsciente, adquirido de forma natural, a ser un proceso totalmente consciente y voluntario.

Este segundo paso en el proceso de aprendizaje se produce, dentro del sistema educativo, en un escenario escolar bien distinto: el aula ordinaria.

En esta segunda fase el alumno aprende la lengua vinculándola a determinadas áreas, saberes o materias del currículo. Así, el aprendizaje adquiere un nuevo fin, el fin académico y escolar de una lengua de instrucción. La complejidad de las situaciones de aprendizaje es mayor, las competencias comunicativas aún no están totalmente adquiridas y la disposición del alumno ante nuevos aprendizajes ya no es de forma inconsciente sino sistemática y reglada.

Las actividades de aula que deben plantearse en esta segunda fase de la adquisición-aprendizaje de español L2 en contextos escolares deberán tener muy en cuenta el nivel de competencia comunicativa que tiene adquirido el alumno, así como el nivel de competencia lingüística académica al que se desea llegar en los objetivos de la materia correspondiente.

El docente adaptará su materia, introducirá nuevos objetivos y contenidos curriculares de manera progresiva: primero ejercitando destrezas comunicativas en la materia, después incorporando nuevos conceptos y vocabulario de la asignatura en cuestión.

Lo que diferencia claramente una fase de adquisición de una fase de aprendizaje es el tipo de actividades de aula que se realicen. Frente a la enseñanza por tareas que tiene lugar en la fase inicial de adquisición lingüística, hallamos en la fase de aprendizaje una enseñanza basada en *proyectos*, es decir, en *currículos procesuales* (García Armendáriz, Martínez Mongay y Matellanes: 2003:59 y ss.).

Como se ha señalado con anterioridad, a través de la tarea el alumno adquiere las habilidades comunicativas necesarias; en cambio, por medio de los proyectos el alumno no sólo desarrolla y profundiza en sus habilidades comunicativas sino que también aprende contenidos curriculares de una materia en particular.

Desde el método comunicativo se contemplan ambas actividades de aula, la tarea y los proyectos; sin embargo, lo aprendido en la tarea se incorpora al proyecto de forma explícita, haciéndose necesaria la expresión de pautas y normas de aprendizaje, pues sobre la base de las tareas se expondrán contenidos curriculares específicos y académicos que llegarán a establecer proyectos.

No es menor la atención que un alumno debe recibir en una u otra de estas fases del proceso de aprendizaje, tanto en la fase inicial de adquisición del español L2 que se produce en el escenario del Aula de Acogida como la fase de aprendizaje que se produce en el escenario del aula ordinaria, deben recibir la misma atención personalizada e individualizada, la misma motivación y estima.

A continuación se exponen propuestas para el diseño de Tareas y Proyectos, así como una ejemplificación de ambos tipos de actividades.

3.1. La Tarea

Propuesta de diseño del currículo procesual TAREA¹

Datos de los alumnos a los que va dirigida	Nivel de lengua: Inicial / Intermedio / Avanzado Tipo de alumnado: Analfabeto / Débilmente escolarizado / Escolarizado normalmente Lengua materna: Lengua de contacto: Organización de la enseñanza de EL2: Aula de apoyo /Aula de Acogida /Aula ordinaria
---	---

Datos de la Tarea	Autores: Situación comunicativa: Tarea final: Materiales necesarios: Recursos necesarios: Audio / Vídeo / Software / Internet Temporalización: Forma social de trabajo: Individual / En parejas / En pequeño grupo / En gran grupo
--------------------------	---

Diseño de la Tarea	Objetivos:	Expresión oral:	
		Expresión escrita:	
		Comprensión oral:	
		Comprensión escrita:	
		Interacción:	
		Culturales:	
	Contenidos conceptuales:	Funciones:	
		Exponentes:	
		Nociones:	Gramática:
			Léxico:
	Cultura:		
	Contenidos procedimentales:		
	Contenidos actitudinales:		
Actividades posibilitadoras para la consecución de la tarea:	Actividades de input:		
	Actividades de syllabus:		
	Actividades de ejercitación:		
Evaluación:	Instrumentos:		
	Criterios:		

¹ Adaptación de las fichas utilizadas en el Seminario de Formación Permanente del CEP de Navarra.

Ejemplo del currículo procesual TAREA

Datos de los alumnos a los que va dirigida	Nivel de lengua: <u>Inicial</u> / Intermedio / Avanzado Tipo de alumnado: Analfabeto / <u>Débilmente escolarizado</u> / Escolarizado normalmente Lengua materna: <u>Lituano, Polaco</u> Lengua de contacto: <u>Inglés</u> Organización de la enseñanza de EL2: Aula de apoyo / <u>Aula de Acogida</u> / Aula ordinaria
---	--

Datos de la Tarea	Autores: Profesor de E/L2 Situación comunicativa: <i>En la cantina del centro escolar</i> Tarea final: <i>Comprar un bocadillo.</i> Materiales necesarios: <i>Dibujos de bocadillos y billetes simulados de 1, 5 y 10 euros.</i> Recursos necesarios: Audio / Vídeo / Software / Internet Temporalización: 2 sesiones. Forma social de trabajo: Individual / <u>En parejas</u> / En pequeño grupo / En gran grupo
--------------------------	--

Diseño de la Tarea	Objetivos:	Expresión oral: <i>Formular preguntas, expresar peticiones y agradecimientos.</i> Comprensión oral: <i>Comprender las respuestas a las preguntas y la información solicitada.</i> Interacción: <i>Interactuar con el cantinero respetando los turnos de palabra.</i> Culturales: <i>Conocer habilidades sociales y culturales de saludos y despedidas.</i>	
	Contenidos conceptuales:	Funciones: <i>Saludar, pedir información, preguntar precios, comprar, agradecer y despedirse.</i>	
		Exponentes: <i>- Hola, Adiós; -Buenos días, buenas tarde; - ¿Cuánto vale, cuanto cuesta?; - Quiero un bocadillo de..., Puede darme un bocadillo de... -Por favor, Gracias.</i>	
		Nociones:	Gramática: <i>Presente de indicativo de los verbos querer y pode, oraciones interrogativas directas.</i>
			Léxico: <i>Léxico relacionado con alimentos para bocadillos (chorizo, jamón york, jamón serrano, queso, salchichón...)</i> Números y precios.
	Cultura: <i>Expresiones de cortesía</i>		
	Contenidos procedimentales: <i>Desarrollar la destreza de la oralidad e interacción en el contextos escolar de la cantina.</i>		
	Contenidos actitudinales: <i>Mostrar respeto en los saludos y despedidas ante personas adultas desconocidas.</i>		
	Actividades posibilitadoras para la consecución de la tarea:	Actividades de input: <i>- El profesor expone las distintas formas de saludo y despedida según el momento adecuado.</i> <i>- Juego de rol: por parejas los alumnos simularán encuentros y saludos con otro compañero, éste último cerrará el encuentro con una despedida.</i>	
		Actividades de syllabus: <i>- Tipos de bocadillos: con un folleto publicitario de un supermercado estudiaremos el vocabulario y prepararemos los tipos de bocadillos posibles</i>	
Actividades de ejercitación: <i>- Acudimos al bar del instituto donde se pone en práctica lo aprendido en una situación comunicativa real.</i>			
Evaluación:	Instrumentos: <i>-Motivación del alumnado, interés por la tarea, participación en las actividades, realización del juego de rol.</i>		
	Criterios: <i>- Reconoce los saludos y despedidas según las formas de cortesía utilizadas, -Conoce el vocabulario en torno a la alimentación considerada, -Reconoce y comprende los precios y costes de lo pedido.</i>		

3.2. El Proyecto

Propuesta de diseño del currículo procesual PROYECTO

Datos de los alumnos a los que va dirigido	Aula de origen: Aula de Apoyo / Aula de Acogida I / Aula de Acogida II	
	Tipo de alumnado: Débilmente escolarizado / Escolarizado normalmente	
	Nivel de competencia lingüística-comunicativa: Intermedia / Avanzada / Superior	
	Nivel de competencia lingüística-académica: Inicial / Intermedia / Avanzada	
	Áreas de conocimiento adquiridas:	Lengua:
Matemáticas:		Inicial / Medio / Avanzado
CCSS:		Inicial / Medio / Avanzado
CCNN:		Inicial / Medio / Avanzado
	2º Idioma:	Inicial / Medio / Avanzado

Datos del Proyecto	Autores:	
	Área de conocimiento:	
	Programación curricular:	3er ciclo Educ. Primaria: 5º / 6º
		1er ciclo Educ. Secundaria: 1º / 2º
2º ciclo Educ. Secundaria: 3º / 4º / 3º Div. / 4º Div.		
Atención al aprendizaje: Adaptación curricular / Adaptación significativa individualizada		
Proyecto final:		
Materiales necesarios:		
Recursos necesarios: Audio / Vídeo / Software / Internet		
Temporalización:		
Forma social de trabajo: Individual / En parejas / En pequeño grupo / En gran grupo		

Diseño del Proyecto	Objetivos:	Comunicativos:
		Lingüísticos:
		Culturales
		De la materia:
	Contenidos conceptuales:	De competencia comunicativa:
		De competencia académica:
	Contenidos procedimentales:	
	Contenidos actitudinales:	
	Actividades comunicativas para la consecución del proyecto:	Actividades de iniciación:
		Actividades de motivación:
Actividades de conocimientos previos		
Actividades de desarrollo:		
Actividades de repaso:		
	Actividades de evaluación:	
Evaluación:	Criterios:	
	Instrumentos:	

Propuesta de diseño del currículo procesual PROYECTO

Datos de los alumnos a los que va dirigido	Aula de origen: Aula de Apoyo / Aula de Acogida I / <u>Aula de Acogida II</u> Tipo de alumnado: <u>Débilmente escolarizado</u> / Escolarizado normalmente Nivel de competencia lingüística-comunicativa: <u>Intermedia</u> / Avanzada / Superior Nivel de competencia lingüística-académica: <u>Inicial</u> / Intermedia / Avanzada	
	Áreas de conocimiento adquiridas:	Lengua: Inicial / <u>Medio</u> / Avanzado Matemáticas: Inicial / <u>Medio</u> / Avanzado CCSS: <u>Inicial</u> / Medio / Avanzado CCNN: <u>Inicial</u> / Medio / Avanzado 2º Idioma: <u>Inicial</u> / Medio / Avanzado

Datos del Proyecto	Autores: Profesor de CC.SS. Área de conocimiento: <i>Ciencias Sociales</i>	
	Programación curricular:	3er ciclo Educ. Primaria: 5º / 6º 1er ciclo Educ. Secundaria: 1º / 2º 2º ciclo Educ. Secundaria: 3º / 4º / 3º Div. / 4º Div.
	Atención al aprendizaje: <u>Adaptación curricular</u> / Adaptación significativa individualizada Proyecto final: <i>Organizar una salida extraescolar (excursión)</i> Materiales necesarios: <i>Imágenes, mapas y fichas elaboradas por el profesor o extraídas del libro de texto.</i> Recursos necesarios: Audio / Vídeo / Software / <u>Internet</u> Temporalización: 2 sesiones Forma social de trabajo: Individual / <u>En parejas</u> / <u>En pequeño grupo</u> / En gran grupo	

Diseño del Proyecto	Objetivos:	Comunicativos: - <i>Conocer los elementos básicos para expresar una opinión y tomar un acuerdo.</i> Lingüísticos: - <i>Conocer el léxico relativo a la geografía de un país.</i> Culturales: - <i>Conocer los aspectos geográficos de otros países</i> De la materia: - <i>Conocer básicamente la geografía física de España y del lugar donde se habita.</i>
	Contenidos conceptuales:	De competencia lingüística-comunicativa: - <i>Expresar gustos y preferencias.</i> - <i>Preguntar y responder por la ubicación de un lugar.</i>
		De competencia lingüística-académica: - <i>Localizar aspectos relacionados con la geografía física en un mapa.</i> - <i>Conocer los elementos del relieve: ríos, montes, lagos...</i>
	Contenidos procedimentales:	
	- <i>Desarrollar la destreza de la interacción oral y escrita en el intercambio de opiniones.</i> - <i>Desarrollar la destreza de la comprensión lectora y expresión escrita relativa a los conceptos geográficos y su localización en mapas.</i>	
	Contenidos actitudinales:	
- <i>Valorar y apreciar la diversidad geográfica de los diversos países.</i>		
Actividades comunicativas para la consecución del proyecto:	Actividades de iniciación: - <i>Con ayuda de imágenes extraídas del libro de texto se presenta el léxico básico.</i>	

		Actividades de motivación y conocimientos previos: - Se inicia un diálogo sobre la descripción geográfica de los países de origen.
		Actividades de desarrollo: - Se le da a los alumnos un mapa físico de España y se les explica los elementos principales de nuestra geografía. - Se le da a los alumnos por parejas un mapa mudo de España, el cual deberán completar con la ayuda de otro compañero que tiene el mapa geográfico completo.
		Actividades de repaso: - Se les da a los alumnos un mapa físico de la zona y por pequeños grupos deberán decidir hacia qué zona quieren dirigir su excursión y por qué.
		Actividades de evaluación: - Se realizará un debate final en el gran grupo donde se tomará la decisión sobre el lugar al que se irá de excursión.
	Evaluación:	Instrumentos: -Motivación del alumnado, interés por el proyecto final, interacción en la actividad por parejas, participación en el debate en el gran grupo. Criterios: -Conoce el vocabulario básico relacionado con la geografía de un país o comarca, -Sitúa en un mapa los elementos geográficos que se le piden,- Reconoce las diferencias existentes entre los distintos elementos del relieve.

4. Materiales para la enseñanza/aprendizaje de E/L2

4.1. Conceptos claves en el análisis de materiales

En el contexto de las Aulas de Acogida, el contexto formal de la enseñanza y aprendizaje de español a inmigrantes, la tipología de herramientas que se usan y su papel en el proceso de aprendizaje es bien diverso y, más aún, si tenemos en cuenta los múltiples métodos y enfoques que se han utilizado a lo largo de la historia de la enseñanza de segundas lenguas. Así el llamado Método Tradicional utilizaba como instrumento de trabajo los textos literarios, pues constituían la metodología en una didáctica basada en el aprendizaje de la gramática y su traducción. El Método Audio-oral, por el contrario, puso en boga los materiales visuales, los magnetófonos y los laboratorios de idiomas, orientados todos ellos para ayudar al profesor a propiciar buenos modelos de lengua a sus alumnos. Por último, y siendo escuetos en el repaso histórico, el Método Comunicativo y Enfoque por Tareas actual destaca la importancia de usar los denominados “documentos auténticos” para la realización de actividades o tareas que emulen los usos reales de la lengua. Ni que decir tiene que este “enfoque por tareas”, ampliado desde el Método Comunicativo, es el que impera mayoritariamente en todos los manuales disponibles para la enseñanza del español como segunda lengua.

Es verdaderamente curiosa la ingente cantidad de manuales de español para extranjeros que, en el mercado actual, expone en sus portadas y contraportadas, con letras voluptuosas y coloristas los “materiales auténticos” que contienen, el “método comunicativo” del que se sirven o el “enfoque por tareas” que ofrecen. Desde luego que la moda es lo que impera, pero ¿verdaderamente son materiales auténticos los documentos que nos ofrecen?, ¿es metodología comunicativa la que nos proporcionan?, ¿son tareas las actividades que constituyen las lecciones o unidades didácticas?

Ante este hecho, curioso cuanto menos, le debe surgir al profesor de español mil y una dudas sobre cuál de los manuales se adaptará mejor a las necesidades e intereses de sus alumnos, cuál le proporcionará una ayuda mayor en su proceso de enseñanza o, simplemente, qué material será más comunicativo o más auténtico. Sin embargo, la elección no será lo suficientemente objetiva ni certera si el profesor de español no ha conceptualizado previamente la terminología al uso, es decir, si no tiene claramente definido lo que son documentos auténticos, materiales adaptados, fabricados, didácticos, etc.

En la tabla 1, tomada de Masats y otros (2001:234 y ss.), se definen los considerados “conceptos claves” para la evaluación, análisis y selección de materiales disponibles de español para extranjeros.

CONCEPTOS CLAVES	
<p>MATERIALES DIDÁCTICOS: conjunto formado por uno o más documentos auténticos o fabricados y las actividades de comprensión y expresión, orales o escritas, que se han ideado para su uso en el aula. A este conjunto corresponden tanto los materiales comerciales, los diseñados por el profesor como los producidos por los propios alumnos. El libro de texto es el material didáctico más común, aunque alguno de ellos también puede usarse como material de consulta.</p>	<p>DOCUMENTOS AUTÉNTICOS: textos, orales y escritos, que no han sido concebidos para el aula sino que están dirigidos a hablantes nativos de la lengua en que han sido creados.</p> <p>DOCUMENTOS FABRICADOS: textos, orales y escritos, que han sido específicamente creados para su uso en el aula. Esta categoría incluye los documentos adaptados de documentos auténticos y los documentos no auténticos.</p>
<p>MATERIALES DE CONSULTA: se utilizan principalmente como soporte al trabajo por tareas o la realización de otras actividades de aprendizaje y se dividen en dos grandes grupos. El primer grupo está constituido por herramientas de consulta específicamente creadas para la enseñanza de idiomas (diccionarios, gramáticas, listas de verbos, fichas de vocabulario, etc.) y el segundo por documentos auténticos cuyo objetivo no es en primera instancia la enseñanza de idiomas (enciclopedias, mapas, atlas, guías turísticas, periódicos, páginas web, etc.).</p>	
<p>MATERIALES DE TRABAJO: útiles tales como cartulinas, tijeras, lápices de colores, rotuladores, cintas de casete, cintas de vídeo, etc., que en un determinado momento pueden necesitarse para la realización de una tarea.</p>	

En líneas generales, y según su uso, los materiales que estarán presentes en el aula de español L2 pueden dividirse en tres grandes grupos: los materiales de trabajo, los materiales de apoyo y consulta y los materiales didácticos.

En ocasiones, un material puede tener más de un uso y, por lo tanto, pertenecer a más de una categoría. Un ordenador, por ejemplo, puede usarse como material didáctico, si trabajamos el español en una de las múltiples web disponibles en la red, o como material de consulta si, por ejemplo, el objetivo es obtener información sobre un tema específico del español.

A) Los materiales de trabajo en el aula de E/L2

Tradicionalmente, los materiales de trabajo utilizados por el profesor y sus alumnos han sido la tiza y pizarra, el lápiz y papel. No obstante, y aunque estos materiales nunca deben desecharse, son muchos otros los que deben introducirse en las Aulas de Acogida: un mural, una revista o periódico, un cómic, un vídeo o DVD, una radio, un ordenador, etc.

Muchos de estos materiales de trabajo ya han entrado, y desde hace tiempo, en las aulas. Otros, como el ordenador, aún están en las puertas esperando entrar a muchas aulas. La conveniencia del uso de los ordenadores para la enseñanza y aprendizaje de español L2 es evidente. Puesto que enseñar lengua también implica enseñar a escribir, es recomendable que el profesor de español aproveche la existencia de las Aulas Plumier para enseñar a los alumnos extranjeros cómo y cuándo usar los correctores ortográficos y gramaticales, los diccionarios electrónicos o, simplemente, enseñar a escribir en español.

Dentro de estos materiales de trabajo encontramos también aquellos que denominamos “fungibles y de uso cotidiano”, como pueden ser cartulinas, rotuladores, lápices de colores, tijeras, etc. Cada actividad, cada

tarea requerirá un material de uso específico que estará siempre al alcance de los alumnos; por lo que es importante que el profesor prevea qué materiales va a necesitar para la ejecución de la tarea y se asegure de que estos materiales estarán disponibles cuando sean necesarios.

Por último, y aunque los materiales de trabajo que puede utilizar el profesor son variadísimos, destaco aquí aquellos que ilustren gráficamente el vocabulario que se desee enseñar pues, al ser los niveles de español iniciales en las Aulas de Acogida, es necesario sustentar esta enseñanza en soportes visuales tales como carteles, fotos u objetos diversos.

B) Los materiales de apoyo y consulta en el aula de E/L2

El material de consulta que habitualmente encontramos en las Aulas de Acogida es el diccionario bilingüe. Es importante crear el hábito y el contexto apropiado para que los alumnos se den cuenta de la importancia de ser autónomos, de que aprendan a aprender, que se den cuenta que el profesor no es quien les resuelve todos sus problemas o dudas sin que antes ellos hayan reflexionado sobre las mismas.

Otros materiales de apoyo y consulta destacables son las gramáticas, las enciclopedias, las guías turísticas, los atlas, los planos de ciudad e, incluso, los libros de texto de otras materias o de español para extranjeros no utilizados como material didáctico.

Por supuesto, que el ordenador, la navegación por Internet y el uso de software son importantes materiales de apoyo, innovadores y motivadores en alto grado.

C) Los materiales didácticos en el aula de E/L2

El último gran grupo de materiales utilizados en el aula de español L2 lo constituyen aquellos instrumentos que han sido especialmente creados para tal fin. Como ya mencioné al respecto de la tabla 1, el material didáctico más habitual es el libro de texto. Dentro de estos manuales incluimos los documentos que suelen acompañarlos, esto es: guías para el profesor, libro de ejercicios o actividades, libro del alumno y el material audiovisual e, incluso CD-Rom que soporta el material impreso. También se considera material didáctico todo aquel dossier auténtico o fabricado elaborado por el profesor.

La necesidad de usar uno u otro material de E/L2 habidos en el mercado editorial depende del estilo de enseñanza propio del docente, de los intereses o preferencias de los alumnos, de la política del centro educativo o del departamento didáctico al que se halla adscrito el profesor de español.

Como puede verse, son múltiples factores los que determinan si va a usarse o no un determinado manual. Sea cual sea el libro de texto que se utilice es importante que siempre satisfaga las necesidades e intereses del grupo que va a usarlo y los objetivos y contenidos pedagógicos que se han propuesto como metas en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

4.2. La toma de decisión: selección de materiales

Básicamente, como afirma Melone (2000: 234), hay dos formas de evaluar un material:

- a) Subjetivamente: nos dejaremos llevar por la presentación, la ilustración, los temas.
- b) Objetivamente: observamos la estructuración de los contenidos dentro de la unidad o lección, el modo como se presentan las estructuras gramaticales, el tipo de ejercicios propuesto, etc.

A continuación, un primer grupo de criterios para realizar la evaluación de materiales (Penny Ur 1996)

CRITERIOS PARA LA EVALUACIÓN Y ELECCIÓN DE MATERIALES EN E/LE
1. Objetivos explícitamente descritos en la introducción e implementados en el material.
2. Enfoque educacional y socialmente aceptables para la comunidad objeto.
3. Diagramación clara y atractiva; letra legible.
4. Disponibilidad de material audiovisual.

5. Temas y actividades interesantes.
6. Temas y actividades variados que satisfagan estilos diferentes de aprendizaje, diferentes intereses, etc.
7. Instrucciones claras.
8. Elenco de contenidos sobre los que habitualmente se hagan revisiones.
9. Contenidos organizados y graduados con claridad, secuenciándolos según grado de dificultad.
10. Revisiones periódicas y secciones de pruebas y autoevaluaciones.
11. Mucho lenguaje auténtico, muestras auténticas de español.
12. Buenas explicaciones y prácticas de pronunciación.
13. Buenas explicaciones y prácticas de vocabulario.
14. Buenas presentaciones y prácticas gramaticales.
15. Práctica de la fluidez en las cuatro destrezas.
16. Estimulación al alumno para desarrollar sus propias estrategias de aprendizaje con el fin de transformarlo en un estudiante independiente.
17. Ser una guía adecuada para el profesor, sin una carga horaria pesada para la preparación de clases.
18. Material fácil de conseguir.

Otra propuesta de evaluación de materiales es la que desarrollan los autores Huttchinson y Waters (1987):

CRITERIOS Y CUESTIONES PARA LA EVALUACIÓN Y ELECCIÓN DE MATERIALES EN E/LE
<p>a) Objetivos:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ ¿por qué y para qué están estudiando nuestros alumnos español?, ¿qué grado de precisión gramatical necesitan?, ¿en qué medida está preocupado por la pronunciación?, ¿ante qué situaciones comunicativas se enfrentará?, ¿qué destreza deberá desarrollar inicialmente?, etc. <p>b) Contenidos:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ ¿qué tipo de descripción lingüística nos proporciona?: estructural, nocional, funcional, basado en el discurso, combinación de varias opciones... ✓ ¿qué aspectos de la lengua se abordan?: estructuras, funciones, áreas de vocabulario, actos comunicativos, otros. ✓ ¿qué tipos de textos se incluyen?, ¿hay variedad textual?: cartas, diálogos, informes, textos visuales gráficos, textos orales, textos literarios, folletos, otros tipos... ✓ ¿cómo están organizados los contenidos a lo largo del curso?: por aspectos del lenguaje, por temas, por habilidades, por combinación de habilidades... ✓ ¿cómo es la secuencia de contenidos a lo largo del manual?: de lo más fácil a lo más difícil, tiene el objetivo de promover la variedad, propicia el reciclaje de conocimientos, por otros criterios, no hay una secuenciación clara... ✓ ¿cómo es la secuencia de contenidos dentro de cada unidad?: de lo controlado a lo no controlado o menos controlado, de la comprensión a la producción, de la precisión a la fluidez, mediante otros criterios, no hay secuenciación lógica... <p>c) Metodología:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ ¿qué teorías del aprendizaje fundamentan el manual? ✓ ¿qué tipo de tareas/actividades se proponen?: controladas hacia no o menos controladas, de la comprensión a la producción, de la práctica de habilidades al uso de habilidades, de resultados cerrados a resultados abiertos, basadas en habilidades o contenidos, de resolución de problemas o mecánicas... ✓ ¿qué técnicas de enseñanza-aprendizaje de utilizan?: trabajo en parejas, trabajo en grupos pequeños, presentación hecha por alumnos, simulaciones, dramatizaciones, juegos, incluyen aspectos visuales... ✓ ¿qué tipo de interacción propicia el material?: alumno-profesor, alumno-alumno, alumno-material... <p>d) Otros criterios:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Recursos necesarios: cintas, proyectores, vídeos, ordenador... ✓ ¿qué orientaciones hay para el profesor?: manual del profesor, instrucciones para usar el libro, sugerencia de actividades extras, explicaciones lingüísticas y/o metodológicas... ✓

Tras la presentación de ambas propuestas, el profesor de español obtiene un primer acercamiento al objetivo final: la elección del material. Sin embargo, aún quedan muchos aspectos por considerar, pues las eva-

luaciones previas acometen al manual de español L2 desde una perspectiva global, es decir, como un todo continuo. Queda por valorar minuciosamente las unidades que los componen, las cuales deberán dar muestra del tratamiento conjunto, coherente y cohesionado de una serie de objetivos y contenidos a lo largo de todas sus páginas.

Para finalizar con estas breves indicaciones sobre la evaluación de materiales de E/L2 y la toma de decisión se presenta a continuación una ficha de análisis propuesta a partir de la presentada por M^a del Carmen Fernández López (2004:725 y ss.):

PROPUESTA DE FICHA DE ANÁLISIS DE MATERIALES DE E/L2

DESCRIPCIÓN EXTERNA DEL MANUAL		
Título		
Autor/es		
Datos bibliográficos		
Material	Impreso	
	Sonoro	
	Visual	
	Multimedia	

DESCRIPCIÓN INTERNA DEL MANUAL	
Objetivos Generales	
Metodología	
Organización en niveles	
Destinatario	
Programación de objetivos y contenidos	
Organización de cada lección	

ANÁLISIS DEL MANUAL	
Papel de la LI	
Presentación de la L2	Contextualización de la lengua
	Lengua oral / Lengua escrita
	Estrategias de aprendizaje
	Progresión de contenidos

Contenidos comunicativos	Programación	Temas de comunicación	
		Situaciones de comunicación	
		Funciones lingüísticas	
		Elementos pragmáticos	
		Comunicación no verbal	
	Presentación	Diálogos	
		Imágenes	
		Otros	
	Ejercitación		
Contenidos lingüísticos	Contenidos fonéticos y ortológicos	Metodología	
		Variedades de la lengua	
		Ejercitación	
	Contenidos gramaticales	Progresión	
		Metodología	
		Presentación	Contextualización
			Explicaciones
	Ejercitación		
	Contenidos léxicos	Selección	
		Presentación	
		Ejercitación	
	Contenidos culturales	Programación	Cultura formal/ no formal
Diversidad cultural			
Orientación contrastiva			
Presentación		Integración lengua/ cultura	
		Representación	

	Ejercitación	
Materiales de evaluación		
Observaciones		

5. Bibliografía

Bibliografía comentada

- ❖ Cerrazola, M. y Cerrazola, O. (1999), *Cómo trabajar con libros de texto. La planificación de la clase*, Madrid, Edelsa.

El objetivo del libro es ofrecer, al profesorado que atiende alumnado extranjero en sus aulas, criterios para la toma de decisión de los manuales de español como lengua extranjera, así como la consideración de aspectos relacionados con la preparación de la clase, su organización y temporalización. Es una obra excelente, con propuestas y actividades aplicables al aula y relativas al uso de diversos materiales de E/LE y E/L2.

- ❖ García Armendáriz, M.V., Martínez Mongay, A.M. (2002), *Programación de español como segunda lengua (E/L2). Curso 2001-2002*, Departamento de Educación, Gobierno de Navarra.

Esta programación de español se ha convertido en los últimos años en una obra de referencia para todo aquel docente que dedica su labor profesional a la enseñanza de español como segunda lengua. La claridad expositiva en los contenidos, la aplicabilidad de las actividades propuestas al aula, la exacta definición de los términos considerados y la propuesta metodológica que se ofrece hacen que este estudio sea considerado básico para la formación de profesores de E/LE y E/L2.

- ❖ García Santa-Cecilia, A. (2000), *El currículo de español como lengua extranjera. Fundamentación metodológica, planificación y aplicación*, Madrid, Edelsa.

La obra recopila todos los contenidos teóricos y prácticos sobre la enseñanza del español como lengua extranjera/segunda lengua. Desde las reflexiones teóricas y prácticas del planteamiento curricular, la fundamentación metodológica, la planificación didáctica y la aplicación práctica, el autor ofrece a los docentes de E/LE y E/L2 una obra magnífica para iniciarse en esta didáctica y considerar los aspectos esenciales de su enseñanza y aprendizaje.

- ❖ Moreno García, C. (2004); *La enseñanza del español como lengua extranjera en el contexto escolar. Un enfoque intercultural de la enseñanza de la lengua*, Catarata, MEC, Madrid.

El tratamiento de la competencia cultura en la clase de E/LE y E/L2 es esencial, tal y como nos lo demuestra su autora. La obra, además de aportar consideraciones teóricas de gran valor, aporta numerosas actividades de aula, a través de las cuales los docentes pueden trabajar en su aula esta competencia cultural. Se considera una gran obra de referencia para el tratamiento de la interculturalidad y pluriculturalidad en la didáctica del español como lengua extranjera /segunda lengua.

- ❖ Suso López, J. y Fernández Fraile, M^a E. (2001), *La didáctica de la lengua extranjera. Fundamentos teóricos y análisis del currículo de lengua extranjera (Educación Primaria, ESO y Bachillerato)*, Granada, Comares Interlingua.

A pesar de ser una obra no específicamente dirigida a la enseñanza del español como lengua extranjera /segunda lengua, aporta aspectos pedagógicos y metodológicos para la enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras /segundas lenguas aplicables todos ellos a la enseñanza del español. Especial interés posee el marco contextual en el que se tratan los aspectos teóricos y prácticos, pues al considerar el contexto de aula convier-

te esta obra en un referente para la enseñanza y aprendizaje del español en los centros escolares de educación secundaria.

- ❖ Villalba Martínez, F., y Hernández García, M^a T. (2001), *Diseño curricular para la enseñanza del español como L2 en contextos escolares*, Murcia, Consejería de Educación y Universidades.

Los autores ofrecen al profesorado de español como segunda lengua, y específicamente a los docentes de la Región de Murcia, una propuesta de diseño curricular de E/L2 en contextos escolares tanto de Educación Primaria como de Educación Secundaria. Es considerada una obra de obligada lectura pues la estructuración de los capítulos, los contenidos considerados, las actuaciones pedagógicas, didácticas y metodológicas son totalmente aplicables a los centros educativos de la Región de Murcia.

Referencias bibliográficas

- ❖ AA.VV. (1994), *Plan Curricular del Instituto Cervantes*, Madrid, Instituto Cervantes.
- ❖ AA.VV. (2002), *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación*, Madrid, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- ❖ Canale, M. (1995), “De la competencia comunicativa a la pedagogía comunicativa del lenguaje” en *Competencia comunicativa; documentos básicos en la enseñanza de segundas lenguas*, Edelsa, Madrid.
- ❖ Cerrazola, M. y Cerrazola, O. (1999), *Cómo trabajar con libros de texto. La planificación de la clase*, Madrid, Edelsa.
- ❖ Cruz Piñol, M. (2002), *Enseñar español en la era de Internet*, Barcelona, Octaedro.
- ❖ Fernández López, M.C. (2004), “Principios y criterios para el análisis de materiales didácticos” en *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2) / lengua extranjera (LE)*, Madrid, SGEL.
- ❖ García Armendáriz, M.V., Martínez Mongay, A.M. y Matellanes, C. (2003), *Español como segunda lengua (E/L2) para alumnos inmigrantes. Propuesta curricular para la escolarización obligatoria*, Departamento de Educación, Gobierno de Navarra.
- ❖ García Armendáriz, M.V., Martínez Mongay, A.M. (2002), *Programación de español como segunda lengua (E/L2). Curso 2001-2002*, Departamento de Educación, Gobierno de Navarra.
- ❖ García Santa-Cecilia, A. (2000), *El currículo de español como lengua extranjera. Fundamentación metodológica, planificación y aplicación*, Madrid, Edelsa.
- ❖ García Santa-Cecilia, A. (2004), “Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación” en *Actas de las I Jornadas didácticas de Español y Alemán como lenguas extranjeras*, Instituto Cervantes, Bremen (Alemania).
- ❖ Hutchinsont, T. & Waters, A. (1987), *English for Specific Purposes*, Cambridge University Press.
- ❖ Lineros Quintero, R. (2004a), “Análisis de materiales disponibles. Criterios de selección” en *Didáctica y Metodología del español como lengua extranjera*, FORTELE, Nivel I, Consejería de Educación y Cultura, Murcia.
- ❖ Lineros Quintero, R. (2004b), “Prácticas de diseño y creación de materiales adaptados a la especificidad del alumnado inmigrante” en *Didáctica y Metodología del español como lengua extranjera*, FORTELE, Nivel II, Consejería de Educación y Cultura, Murcia.
- ❖ Masats, M^a D. (2001), “Materiales para la enseñanza de lenguas extranjeras”, en *Didáctica de las lenguas extranjeras en la Educación Secundaria Obligatoria*, NUSSBAUM, L., y BERNAUS, M. (edit.), Madrid, Síntesis Educación, cap.8, pp.: 233-263.
- ❖ Melone, E.L. (2000), *Cómo trabajar con textos. Análisis de materiales didácticos* en *Actas del VIII Seminario de dificultades específicas de la Enseñanza del Español a Lusohablantes*, Sao Paulo, pp. : 233-240.
- ❖ Moreno García, C. (2004); *La enseñanza del español como lengua extranjera en el contexto escolar. Un enfoque intercultural de la enseñanza de la lengua*, Catarata, MEC, Madrid.
- ❖ Sans, N. (2000), Criterios para la evaluación y el diseño de materiales didácticos para la enseñanza de ELE en *Actas del VIII Seminario de dificultades específicas de la Enseñanza del Español a Lusohablantes*, Sao Paulo, pp. : 10-22. En <http://www.sgci.mec.es/br/ns.pdf>
- ❖ Suso López, J. y Fernández Fraile, M^a E. (2001), *La didáctica de la lengua extranjera. Fundamentos teóricos y análisis del currículo de lengua extranjera (Educación Primaria, ESO y Bachillerato)*, Granada, Comares Interlingua.
- ❖ Trujillo Sáez, F. (2004), “La actuación institucional en atención al alumnado inmigrante y la enseñanza del español como segunda lengua” en *Didáctica intercultural y enseñanza del español como segunda lengua en con-*

textos escolares, Glosas Didácticas, Universidad de Murcia, Red Interculturales XXI y Red Didactilenguas, nº 11, primavera 2004.

- ❖ UR, Penny. (1996), *A course in language teaching*, Cambridge.
- ❖ Villalba Martínez, F. y Hernández García, M^a T. (2004), “El español como lengua de instrucción: aproximación al discurso expositivo del profesor para su aplicación didáctica con estudiantes inmigrantes” en *Didáctica intercultural y enseñanza del español como segunda lengua en contextos escolares*, Glosas Didácticas, Universidad de Murcia, Red Interculturales XXI y Red Didactilenguas, nº 11, primavera 2004.
- ❖ Villalba Martínez, F., y Hernández García, M^a T. (2001), *Diseño curricular para la enseñanza del español como L2 en contextos escolares*, Murcia, Consejería de Educación y Universidades.