

El español como lengua extranjera: pautas de actuación docente en una escuela plural

MARÍA DEL CARMEN QUILES CABRERA
Universidad de Almería

María del Carmen Quiles Cabrera es Doctora en Filología Hispánica por la Universidad de Almería. Pertenece al Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura de dicha Universidad, donde ejerce como Profesora Asociada desde el 2001, tras disfrutar de una Beca de Formación de Personal Docente e Investigador durante los tres años previos. Ha publicado diversos trabajos relacionados con la didáctica del discurso oral, así como mantiene una línea de investigación y de formación en torno a la enseñanza del español como lengua extranjera, campo de estudio en el que ya ha introducido algunas aportaciones, derivadas de su participación en foros, congresos, cursos y seminarios al respecto

Resumen: Con el presente artículo pretendemos hacer una aproximación a la enseñanza del español como lengua extranjera en el actual contexto escolar, caracterizado por la pluralidad lingüística y cultural. Partiendo del nuevo modelo de aula, trataremos de establecer un marco de actuación en estos entornos educativos, así como lanzaremos una propuesta de trabajo concreta para el desarrollo de la competencia comunicativa del español como lengua meta desde una perspectiva de integración lingüística, dando cabida a la adquisición idiomática de un modo cooperativo entre aprendices nativos y extranjeros

1. La nueva realidad escolar

La enseñanza de la lengua en contextos interculturales presenta un reto cada vez más importante en nuestra área de conocimiento, dada la repercusión que el fenómeno migratorio está alcanzando a todos los niveles. Ha sido ésta una cuestión que ha despertado múltiples reflexiones desde que la afluencia de extranjeros en nuestro país se hiciera especialmente notable dada la transformación que de ella se ha ido derivando al plano educativo. La cuestión de la diversidad cultural vendría a ocupar importantes trabajos que saldrían a la luz desde que las escuelas comenzaran a tomar el matiz plural que hoy las caracteriza; se estaba tratando de afrontar una nueva realidad escolar ante la que el docente presentaba un total desamparo por la premura con que dicho fenómeno alcanzó las aulas españolas, especialmente en provincias como la almeriense cuyos índices de inmigración están superando todas las previsiones. Y es que en un corto espacio de tiempo los centros educativos se han convertido en reflejo de un cambio social marcado por el mestizaje cultural

y la convivencia paralela de lenguas y tradiciones literarias, lo cual ha representado un importante desafío para los modernos enfoques curriculares.

Por eso, el área de lengua y literatura adquiere un papel esencial en este sentido, puesto que nos ofrece múltiples alternativas a la hora de trabajar y potenciar los valores interculturales en distintas direcciones. Por un lado, recordemos que la pluralidad idiomática y cultural puede servirnos en determinados momentos como puente para trabajar aspectos propios de dicha materia, pero al mismo tiempo sabemos que la adquisición de nuestra lengua es esencial para la buena integración del alumno en la colectividad extranjera y para facilitar su acceso al resto de áreas curriculares. La práctica escolar va imponiendo unas necesidades docentes que hasta el momento no se habían trasladado a la normalidad educativa, sino que, en todo caso, se relegaban a sectores académicos concretos. Y al hablar de práctica escolar, nos estamos refiriendo a todos los estadios del sistema educativo, Infantil, Primaria, Secundaria y Adultos, uno de los tramos de mayor repercusión en cuanto al fenómeno migratorio y a la demanda de aprendizaje de la lengua española. La plantilla docente se ha encontrado en breve espacio de tiempo con la necesidad de atender unas exigencias educativas novedosas en su trayectoria profesional y ante las que ha de reformular planteamientos y proyecciones didácticas. Quienes venían trabajando la educación lingüística en un entorno materno, bien en enseñanzas medias o bien en el tramo de adultos – alfabetización, lectoescritura y otros aspectos básicos de la expresión oral y escrita-, tienen que realizar el esfuerzo de trasponer sus presupuestos a un colectivo discente de carácter extranjero que ha venido a cambiar el prototipo de escuela. Sabemos que, en la práctica educativa, las ATAL - aulas temporales de adaptación lingüística- no llegan a todos los centros de estas características, de forma que nos encontramos con grupos mixtos - nativos/extranjeros- que necesitan un enfoque distinto en la enseñanza de la lengua presidido por lo que podemos llamar integración de contenidos. Ello implica que el maestro de lengua va a reconocer la exigencia de servir de puente entre los alumnos inmigrantes y la lengua meta. Ante esta situación cada vez más consolidada surgen una serie de interrogantes: ¿De qué forma enfocar la enseñanza del español en este nuevo modelo de aula?, ¿Qué parámetros han de sustentar el proceso de adquisición de la lengua meta?, ¿Con qué armas contamos para hacer efectivo tal aprendizaje?. Dar respuesta a tales cuestiones no es tarea fácil, puesto que hemos de tener en cuenta una serie de condicionantes y factores que inciden en el modo de orientar el proceso didáctico.

2. Fundamentos para la proyección didáctica

Todo este cúmulo de reflexiones ha venido generado una creciente preocupación en torno a dicho aspecto desde numerosos colectivos sociales e intelectuales. Pronto el factor intercultural comenzó a ocupar las páginas de revistas especializadas en la enseñanza de lenguas, y se ha ido convirtiendo en el principal foco de atención para los encuentros, coloquios y congresos celebrados en torno a la educación lingüística en nuestro paísii. La cuestión de la pluralidad idiomática, que venía ocupando un lugar importante en la bibliografía latinoamericanaiii, dada la importancia que la convivencia del español con las lenguas indígenas ha supuesto en su ámbito escolar, se convierte en la actualidad en rasgo característico de nuestros contextos escolares. Así, los órganos competentes en materia educativa pondrían en marcha mecanismos en busca de una ruptura de barreras como la adaptación lingüística mediante la creación de aulas de refuerzo. Asimismo, los colectivos no gubernamentales o las propias editoriales se lanzaron a la creación de materiales de ayuda para el docente que debía enfrentarse a esta difícil tarea. Sin embargo, en zonas donde la creciente escolarización de extranjeros deja de ser ya una novedad, se hace evidente una

exigente reformulación teórico-práctica que oriente al profesorado de forma seria y coherente en la enseñanza del español como segunda lengua. En este sentido estimamos de relevante importancia la aparición del Marco de referencia europeo, elaborado por el Consejo de Europa, a partir del que se sientan las bases sobre las que concebir la didáctica de las lenguasiv.

Y es que plantearnos una enseñanza del español como lengua extranjera supone tener en cuenta una serie de factores esenciales. En primer lugar, hemos de tomar contacto con la realidad de nuestros aprendices para adaptar nuestra metodología a sus necesidades de aprendizaje; en segundo lugar hemos de efectuar la enseñanza de la lengua de acuerdo a tales parámetros y a los fundamentos lingüísticos en el plano de la adquisición de segundas lenguas. Ante todo, hemos de partir de la premisa de que enseñar un idioma extranjero supone garantizar la inmersión del alumno en una determinada tradición cultural. Desde esta perspectiva estimamos conveniente establecer un proceso en dos fases, que nos garantice la efectividad en la adquisición de esa nueva lengua.

2.1. Observación y toma de contacto

La primera aproximación al proceso didáctico debe ir presidida por una fase de observación que ponga al docente en contacto con la realidad de su aula y de los individuos que la integran. Es necesario tener un conocimiento directo de las características y necesidades de uso que el grupo en cuestión presenta ante la adquisición de un idioma extranjero para que, de esta forma, no edifiquemos una proyección metodológica en hacia una dirección equivocada.

El primer aspecto está relacionado con la naturaleza de los aprendices; en el ámbito de adultos, por ejemplo, no demandará lo mismo un turista que un inmigrante llegado a nuestro país movido por un instinto de supervivencia. En este sentido, la edad también es un referente clave a la hora de buscar aquellos contextos comunicativos y necesidades léxicas y pragmático-discursivas más adecuados para la eficacia del proceso de adquisición. Va a resultar de gran ayuda escoger situaciones de habla cercanas al niño o adolescente y necesarias para su integración social y académica: su mundo lúdico-festivo, su entorno escolar, sus aficiones o su vida cotidiana.

El haber lingüístico previo que presenten los alumnos también determinará y explicará muchos de los fenómenos que se nos presenten a la hora del seguimiento didáctico de los aprendices. Podemos encontrarnos casos en los que el nivel de alfabetización en su propia lengua materna sea muy precario o inexistente, frente a otros en los que el alumno conoce incluso otras lenguas romances. Habremos de tener en cuenta la naturaleza de su lengua materna en tanto que factor determinante a la hora de identificar toda una serie de interferencias con la lengua meta en los distintos niveles de la competencia comunicativa; en unos casos se tratará únicamente de aspectos gramaticales, mientras que en otros serán cuestiones referentes a otros nivelesv. De igual forma, hemos de tener en cuenta es el conocimiento previo de la lengua meta con que cuentan los aprendices al llegar a nuestra aula. Podemos establecer una gradación que lleve la adquisición de la competencia comunicativa desde un conocer hasta un dominar el idioma extranjero.

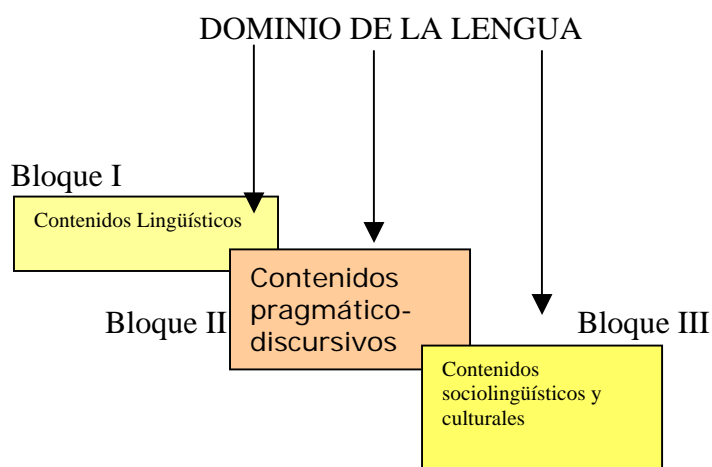
Por último y en líneas generales no podemos pasar por alto una última observación referida al haber socio-cultural del alumno extranjero. Es aconsejable que el propio maestro conozca la realidad sociocultural del pueblo inmigrante para entender sus manifestaciones lingüísticas. Tener en ello un punto de referencia constante puede servirnos de ayuda en tanto que pilar sobre el que construir el aprendizaje del nivel pragmático y sociolingüístico de los actos de habla. Pensemos, entre otras cosas, en las convenciones

relacionadas con los saludos, las fórmulas de tratamiento, costumbres sociales en general que afectan al uso adecuado de la lengua en una comunidad.

En esta primera fase se presenta como un buen recurso la entrevista con el alumnado, en tanto que método de investigación esencial a la hora de obtener un corpus discursivo oral que nos permita hacer un estudio cualitativo pormenorizado de los casos concretos que integran nuestra aula; dicha entrevista, sea individual o colectiva, de acuerdo con lo que Merton, Fiske y Kendall denominaron en su día *focussed interview*, resultará mucho más productiva si hacemos uso de recursos técnicos imprescindibles ya en este tipo de tareas como es el caso de la grabadora o la videocámara; si iniciamos dicha entrevista creando un clima distendido entre los participantes quedarán al descubierto, en principio, todos los factores extralingüísticos que inciden directamente en la adquisición del idioma extranjero hasta obtener una muestra fiel y espontánea de su dominio en lo referente a los usos comunicativos en dicha lengua.

2.2.- Fase de actuación.

Una vez que la toma de contacto con los alumnos nos permite obtener un visión general sobre las características de nuestra aula, es necesario actuar de forma eficaz garantizando la mayor funcionalidad a nuestras estrategias didácticas. Hemos de tener en cuenta en este sentido diversos aspectos conceptuales que, siguiendo los parámetros de la competencia comunicativa, podemos dividir a grandes rasgos en tres pilares básicos de actuación para elaborar todo proceso de enseñanza-adquisición de un segundo idioma:



Esta triple división se debe al hecho de que aprender una lengua ha de superar irremediabilmente los niveles gramaticales, necesarios para garantizar un buen uso, pero insuficientes si carecen de otros bloques esenciales como son los aprendizajes sociolingüísticos, pragmático-discursivos y culturales. Podemos decir que sólo la conjunción de todos ellos garantizan el desarrollo de las habilidades comunicativas necesarias para dominar una lengua determinada.

De este modo, en el primer bloque habríamos de incluir los distintos niveles gramaticales y los elementos estrictamente lingüísticos dentro del paradigma de la oración; incluiríamos aquí todo lo referente al léxico, a la ortografía, la ortología y los aspectos sintácticos. Ahora bien, es ya sabido, desde que lo pusiera de manifiesto la Lingüística Textual, que los usuarios de una lengua no hablan con palabras ni enunciados aislados sino mediante discursos que necesitan ser coherentes y cohesionados para lograr la eficacia receptiva necesaria en todo acto comunicativo y que de buena parte de esa competencia

pragmático-discursiva dependerá el dominio de dicha lengua. Por su parte, esta dimensión pragmático-discursiva se une irremediablemente a factores sociolingüísticos que repercuten directamente en el empleo que los hablantes hacemos del idioma – segundo bloque-. De este modo entrarán en juego con el segundo bloque conceptual los mecanismos de ilación textual, marcas de coherencia y cohesión, fórmulas de tratamiento, la cortesía verbal, los registros y niveles de la lengua los atenuantes, así como los marcadores del discurso.

Por otro lado, sabemos que acceder a otra realidad idiomática supone una inmersión en otra cultura y forma de concebir las relaciones sociales; sólo entendiendo y asumiendo la distancia con la nuestra propia podremos desenvolvernos de un modo adecuado en una colectividad de habla extranjera. Recordemos que no sólo hablamos con lo que decimos, sino también con lo que hacemos. Introducir al alumno en las estrategias pragmático-discursivas suponen al tiempo otra exigencia, si pretendemos dotarle de armas comunicativas que lo conviertan en un hablante competente en su segunda lengua. Así, cuando hablamos de contenidos culturales –íntimamente ligados al plano sociolingüístico- nos referimos a todo lo propio de nuestra cultura que incide en la práctica comunicativa diaria, es decir, estamos aludiendo a todas las convenciones culturales por las que se rigen las actuaciones lingüísticas en una comunidad de hablantes. El saludo, la disculpa, la invitación, ..., vienen marcadas por factores, como las normas proxémicas o prosódicas, que varían en cada cultura lingüística, de tal forma que han de ser puestas en conocimiento de los aprendices para evitar malos entendidos o interferencias en la captación de los mensajes. Hemos de tener presente que, en definitiva, “este proceso de enseñanza / aprendizaje permite lo que se ha llamado, con razón, el ‘diálogo de culturas’, pues la clase de lenguas extranjeras es el primer espacio de encuentro y donde el profesor o profesora pasa a ser un ‘mediador’ entre la cultura materna y la extranjera, situándose entre el universo conocido y lo exterior y remoto”viii

En definitiva, remitiéndonos al material que presentamos a continuación y partiendo de un soporte léxico para la adquisición de destrezas comunicativas, podemos decir a muy grandes rasgos que, de vocablos como “perro”, “gallina” o “gato” –contenidos lingüísticos-, por ejemplo, el alumno no sólo habrá de conocer su significado en tanto que nombres de animal, sino también el matiz peyorativo que, entre otras, albergan expresiones como “pasar un día de perros” (pasar un mal día), “ser un gallina” (ser un cobarde) o “llevarse el gato al agua” (conseguir su propósito) a la hora de ubicar tales locuciones en el seno de un engranaje discursivo adecuado al contexto comunicativo, tanto por su nivel de formalidad como por la naturaleza de los interlocutores o la intención del hablante – contenido sociolingüístico y pragmático-discursivo-. De igual forma, es necesario que aprenda a identificar la influencia de los arraigos culturales en el valor semántico adquirido por algunos de estos vocablos; el género al que se refieran, por ejemplo, puede ser un condicionante para otorgar un sentido u otro al enunciado, lo que nos da muestras en algunas ocasiones de matices sexistas producto de tradiciones culturales muy arraigadas en el propio uso de la lengua.

3. Una propuesta concreta para niveles básicos

3.1. Justificación de la propuesta

Partiendo de la idea de integración expuesta en este trabajo, nos proponemos programar una unidad didáctica para el aprendizaje de la lengua española en un nivel básico, que suponga un esquema de trabajo inicial válido también para estadios superiores, siempre y cuando lo vayamos adaptando a las necesidades de los alumnos. Con ella, pretendemos

aprovechar la situación de contacto entre dos lenguas en el aula, para que ambas se sirvan como puente mutuo hacia su aprendizaje, según la línea que abríamos en otra de nuestras reflexionesix. De esta forma, no sólo favoreceremos la adquisición de la lengua española, sino que también facilitaremos el acceso a otro segundo idioma por parte de los alumnos nativos. Para concretar la unidad y ceñirnos a nuestra propia experiencia investigadora en centros del levante almeriense, usamos como base la conjunción inglés-español / español-inglés, puesto que se trata ésta de una característica básica en zonas donde la población inmigrante de habla extranjera es en su mayoría de origen británico. No obstante, los presupuestos planteados son extrapolables a cualquier otra situación de convivencia lingüística.

3.2. Presentación de la propuesta:

Título: “En el mundo animal”

Nivel: Alumnos con un nivel inicial en la adquisición de la segunda lengua y en el ámbito de la escolarización primaria.

Tiempo: Seis sesiones intercaladas de una hora.

Objetivos

- Aprender nombres de animal en lengua extranjera.
- Decir rasgos y acciones propias de cada animal en lengua extranjera.
- Desarrollar habilidades comunicativas válidas en distintos contextos.
- Conocer los animales y la visión de los mismos para acercarnos a las distintas concepciones sobre el mundo animal en los distintos contextos socioculturales.
- Favorecer el nivel pragmático-discursivo en la lengua meta.
- Crear actitud positiva hacia el segundo idioma.
- Potenciar el aprendizaje cooperativo y en grupo al servicio de la lengua.
- Ofrecer un carácter interdisciplinar.

Contenidos

Aprendizaje del léxico: nombres, adjetivos y acciones propias de animal.
Adquisición de fórmulas interrogativas para acceso a la información: “¿Cómo se dice...?”, “¿Qué hace...?”, “¿Cuál es...?”, “¿En qué se diferencia...?”, “¿Qué significa...?”
Tratamiento de las fórmulas de cortesía básicas.
Introducción en las marcas de ilación textual.
Creación de actitudes favorables hacia la adquisición de la segunda lengua.
Ruptura con prejuicios y rechazos hacia lo extranjero.

Procedimientos

Tratamiento lúdico en la adquisición del léxico.
Fórmulas estímulo-respuesta para la motivación hacia el aprendizaje de la lengua extranjera.
Técnicas grupales para el aprendizaje cooperativo.
Uso de las Tecnologías de Información y la Comunicación como apoyo a la adquisición de destrezas y al aprendizaje autónomo.

Materiales básicos

Cartulina

Tijeras

Utensilios para colorear

Pizarra, papel y lápiz.

Ordenador y conexión a internet

Textos:

Babarro, X. e I. Caruncho, La tela de araña que todo lo apaña, Barcelona, Edebé – Colección Tren Azul, 2000.

Rubio, A. y P. Núñez, El murciélago Aurelio, Madrid, S.M., 1999.

- Fichas de trabajo (Anexo).

Metodología y desarrollo de la unidad

La unidad se distribuye en dos partes básicas, alternando el trabajo individual y en grupo, con el fin de que los aprendizajes alcanzados en la fase inicial tengan un refuerzo en la siguiente, persiguiendo así un desarrollo cíclico y constructivo en el tratamiento de los contenidos y en la consecución de los objetivos.

a) PRIMERA FASE DE ACTUACIÓN.

a.1. Seleccionaremos en un principio los nombres de animal más usuales (domésticos) y de menor dificultad fonética, para pasar progresivamente a aquellos más complejos y menos comunes (salvajes):

gato / perro / pollo / conejo / pájaro / pez / vaca / cerdo / caballo
oso / león / tigre / tortuga / jirafa / foca / ballena / rana

a.2. A continuación, asignaremos a cada alumno uno de los animales y les pediremos que lo dibujen en una cuartilla de cartulina; también se encargarán de escribir el nombre debajo en los dos idiomas – nativo y extranjero-, e incluso podemos incluir el verbo que se le asigna (fichas de trabajo 1)xi. De esta forma, conseguiremos la integración discente en el proceso didáctico al contribuir en la elaboración de los materiales.

a.3. El siguiente paso será ir presentando a los alumnos las distintas imágenes, ocultando el nombre y unidas a la onomatopeya que emiten o a un gesto que las represente, para que los niños de forma espontánea lo identifique en su lengua extranjera –el español en inglés y a la inversa- de forma oral y escrita en la pizarra. Las correcciones serán hechas por parte de los propios compañeros nativos en una u otra lengua, mediante un portavoz.

b) SEGUNDA FASE DE ACTUACIÓN.

b.1. Una vez hecho esto, hacemos grupos homogéneos en cuanto al habla: unos de españoles y otros (u otro) de ingleses.

b.2. Seguidamente, repartiremos las tarjetas entre todos los compañeros, dejando un tiempo para que puedan anotar y retener mediante la asociación visual y gráfica el nombre de los distintos animales.

b.3. Abriremos un turno de preguntas y respuestas entre los mismos miembros de un equipo:

¿Cómo se dice perro en inglés / español? Dog en español es “perro”

¿Qué hace el caballo? El caballo relincha.

Podemos ayudarnos de unas nuevas tarjetas con las fórmulas interrogativas al modo en que se muestra en las fichas de trabajo (2).

b.4. Seguidamente, iniciaremos el juego entre equipos; en este caso retiramos las tarjetas y tendrán que responder a las mismas preguntas pero en esta ocasión en grupo. Los españoles lo harán en inglés y a la inversa.

b.5. Llegado este momento, les vamos a pedir que busquen más información sobre los animales que están conociendo a través de revistas o libros escritas en la lengua meta que les proporcionaremos de acuerdo con sus necesidades de aprendizaje. Además, introducir las Tecnologías de la Información y la Comunicación en la medida de lo posible puede resultar una opción bastante motivadora que enfrentará a los aprendices a una serie de situaciones discursivas muy novedosas y propias de la gran telaraña mundial. Por ejemplo, plantear a nuestros alumnos el uso de internet para elaborar un dossier de información en español referente a los distintos animales les va a exigir dominar toda una serie de destrezas lingüísticas, necesarias para el acceso a la información y para la selección de los materiales pertinentes al tema. Tendremos en cuenta, claro está, que la búsqueda sea en su lengua no materna; en un aula como la que nos planteamos los británicos, en este caso, buscarían en páginas en español y a la inversa.

Es importante que el acceso a internet sea guiado y orientado por el docente; una buena solución será ofrecerle varias páginas de búsqueda para que esta herramienta sea fiel a la consecución de nuestra finalidad educativa. Nos sirven de ejemplo las siguientes:

http://www.urbanext.uiuc.edu/insects_sp/02.html (en español)

<http://web.jet.es/simonmarti/> (en español)

<http://www.familia.cl/Seccion63.htm> (en español)

<http://www.mamiferosmarinos.com/> (en español)

http://www.geocities.com/josegab_mx/ (en español)

<http://www.monografias.com/trabajos5/mamimar/mamimar.shtml> (en español)

http://icarito.latercera.cl/enc_virtual/c_nat/animal/mamif/mami.html (en español)

<http://animal.discovery.com/guides/atoz/bcats.html> (en inglés)

<http://www.oaklandzoo.org/atoz/atoz.html> (en inglés)

<http://www.seaworld.org/animal-info/animal->

[bytes/animalia/eumetazoa/coelomates/deuterostomes/chordata/craniata/mammalia/carnivora/african-lion.htm](http://www.seaworld.org/animal-info/animal-bytes/animalia/eumetazoa/coelomates/deuterostomes/chordata/craniata/mammalia/carnivora/african-lion.htm) (en inglés)

<http://www.enchantedlearning.com/coloring/> (en inglés)

De este modo, a los datos que ya se conocían sobre los distintos animales se sumarán muchos otros; por ejemplo, mientras que en el juego inicial a la pregunta “¿Dónde vive?” la respuesta pudiera ser “en el agua”, en la actividad final probablemente serán capaces de decirnos “en el Océano Atlántico (porque) vive en aguas frías”.

b.6. Cada aprendiz, de acuerdo con su dominio de destrezas, empleará el dossier de información para elaborar su propia ficha personal sobre cada uno de los animales con la información más relevante que haya recabado en el desarrollo de la unidad. Les resultará muy útil una plantilla de orientación (ficha 3).

b.6. Por último, favorecidos por el clima distendido creado en el aula, les animaremos a presentar oralmente a su animal preferido tomando como guía para su discurso la ficha que acaba de confeccionar. Lo interesante es ayudarles a construir un discurso rico en el que se conjugue el manejo de los tres niveles o bloques de contenido de los que hablábamos al principio de este trabajo –lingüístico, pragmático-discursivo y sociocultural-.

Otras posibilidades de trabajo:

Esta estrategia nos permite avanzar en la gradación de los contenidos, desde la mera identificación léxica de seres vivos a la capacidad de emitir acciones y otro tipo de estructuras más complejas. Así, la actividad podría repetirse en varias ocasiones hasta que su misma estructura nos permita introducir enunciados que impliquen una respuesta más elaborada o que permitan una toma de contacto con los aspectos sociales y culturales que rigen algunos usos idiomáticos:

“¿En qué se diferencian un caballo y una cebra?”

“¿En qué se diferencian una rana y un saltamontes?” (...)

“¿Qué significa la expresión eres un gallina/ eres un lince/eres una fiera ...? “¿Existe también en tu lengua materna?”

“Asociad cada animal a un prototipo de persona”

Incluyendo los textos literarios en el aula, otra opción es proponer y guiar la lectura de obras adecuadas cuya temática central gire en torno al tema que nos ha ocupado. Podemos mencionar como ejemplo apropiado para los primeros niveles títulos como La tela de araña que todo lo empaña o El murciélago Aurelio donde el juego con las palabras y las letras se convierte en un estímulo para la lectura y la captación de modelos estéticos.

Además, la visita a un zoológico o parque natural puede servirnos de justificación para plantear una unidad a modo de tarea (Fernández: 2001) en la que se trabajen situaciones comunicativas que se pueden presentar en dicho contexto:

Saludar al guarda o a los empleados

Comprar los billetes

Pedir ayuda

Hacer preguntas sobre el comportamiento de los animales

Agradecer la colaboración a nuestro guía (etc.)

De esta forma, la programación que en principio planteábamos no sólo será válida para el estadio evolutivo de Primaria, sino que los objetivos y el planteamiento de las actividades podrán adaptarse a cualquier nivel educativo, aumentando progresivamente la complejidad de los contenidos iniciales en función de las necesidades de los alumnos, de su ritmo de adquisición de las destrezas y de la capacidad creativa del maestro.

Criterios de evaluaciónxii:

Destrezas comunicativas referentes a los nombres de animales.

Interés presentado ante el aprendizaje de la segunda lengua.

Actitud de cooperación y trabajo en equipo.

Implicación en el desarrollo de la actividad.

4. Bibliografía.

- Arrarte, G. y J. I. Sánchez (2001): Internet y la enseñanza del español, Madrid, Arco-Libros.

Baraló, M. (1999): La adquisición del español como lengua extranjera, Madrid, Arco-Libros.

Carcedo, A. (Ed.) (1999): En torno al español como lengua extranjera, Turku, Universidad de Turku.

Consejería de Educación y Ciencia (2005): Plan de fomento del plurilingüismo, Sevilla, Junta de Andalucía (disponible en <http://www.juntadeandalucia.es/averroes/plurilinguismo/>)

Consejo de Europa (2001): Marco de referencia europeo para la enseñanza de lenguas, (disponible en <http://www.cervantes.es>)

Cortés, M.(2001): “Interferencia fónica, gramatical y sociocultural en Español / LE:

el caso de dos informantes taiwanesas”, *Glosas Didácticas*, nº. 7 (disponible en <http://www.um.es/glosasdidacticas>)

- Cruz, M.(2002): *Enseñar español en la era de internet: la www y la enseñanza del español como lengua extranjera*, Barcelona, Octaedro.

- Cutiño, S., A. del Olmo, R. Engelhardt, N. Gutiérrez, N. Perales y J.A. Segura (1995): *Sevilla Acoge: español para inmigrantes / S. Cutiño Riaño, Alicia del Olmo*.

- De Bustos, J.J. (2002): *Inmigración, multilingüismo y educación intercultural*, Almería, Universidad.

Del Moral, C. (2003): *Análisis de las peculiaridades idiosincráticas de cuatro hablantes de inglés en el aprendizaje del español como lengua extranjera*, Granada, Reprodigital.

Fernández, S. (coord.) (2001): *Tareas y proyectos en clase*, Madrid, Edinumen.

Fernández, C. (2002): “La programación de cursos y el desarrollo de la competencia pragmática”, *Actas del XI Encuentro Práctico de Profesores de ELE*, Barcelona, International House y Difusión (disponible en www.encuentro-practico.com/pdf/cfernandez2.pdf)

García, A. (2000): *Cómo se diseña un curso de lengua extranjera*, Madrid, Arco-Libros.

García, I. (2002): *Enseñanza de español a inmigrantes en EPA. Una experiencia en la región de Murcia*, Murcia, Consejería de Educación y Cultura.

García, P. (coord.) (2004): *Glosas Didácticas. Didáctica intercultural y enseñanza del español como segunda lengua en contextos escolares*, nº. 11 (www.um.es/glosas)

García, P. y Th. Ambadiang (1999): “Organización del componente morfológico y errores del aprendizaje: el caso de la flexión verbal en inglés y español”, *Didáctica (lengua y literatura)*, nº.11, págs. 55-76.

Gelabert, M^a.J., I. Bueso y P. Benítez (2002): *Producción de materiales para la enseñanza de español*, Madrid, Arco-Libros.

Gundara, Jagdish S.(1997): “Diversidad social, educación e integración europea”, *Revista Iberoamericana de Educación*, nº. 13, págs. 199-221.

Merton, Fiske y Kendall (1956): *The focussed interview: a manual of problems and procedure*, Glencoe, The Free Press.

Iglesias, I. (2000): “Diversidad cultural en el aula de E/LE: la interculturalidad como desafío y como provocación”, *Espéculo*, (www.ucm.es/info/especulo/ele/intercul.html)

- Ipiña, E. (1997): “Condiciones y perfil del docente de educación intercultural bilingüe”, *Revista Iberoamericana de Educación*, nº. 13, págs. 99-109.

- Jordán, J.A. (1998): *La escuela multicultural. Un reto para el profesorado*, Barcelona, Paidós.

Martinell, E. y M. Cruz, M. (2000): *Cuestiones del español como lengua extranjera*, Barcelona, Ediciones de la Universidad de Barcelona.

Martinell, E., M. Forment y M. Cruz (Coords.) (2004): *Cultura e interculturalidad en la enseñanza del español como lengua extranjera*, Barcelona, Facultad de Filología de la Universidad.

Miquel, L. (1997): “Lengua y cultura desde una perspectiva pragmática: algunos ejemplos aplicados al español”, *Frecuencia L*, nº. 5, págs. 3-14.

Miquel, L. y N. Sans (1992): “El componente cultural: un ingrediente más en las clases de lengua”, *Cable*, nº. 9, págs. 15-21.

Pérez, M. y Coloma Maestre, J. (coords.) (2003): *El Español, lengua del mestizaje y la interculturalidad*, Murcia, Universidad.

Quiles, M^a.C. (2002): “Educación lingüística y literaria e interculturalidad” en Soriano Ayala (Coord.), *Perspectivas teórico-prácticas en Educación Intercultural*, Almería, Servicio de Publicaciones de la Universidad, págs. 145-154.

----- (2005), “Propuesta de trabajo en el aula de ELE: una

aventura con piratas”, en Izquierdo, J.M^a. et alii., I Congreso Internacional: el español, la lengua del futuro, MEC, Biblioteca Virtual Redele (disponible en <http://www.sgci.mec.es/redele/biblioteca2005/fiape/quiles.pdf>)

Reyzábal, M^a. V. et. al. (Coords.) (2003): Perspectivas teóricas y metodológicas: lengua de acogida, educación intercultural y contextos inclusivos, Madrid, Comunidad de Madrid, Dirección General de Promoción Educativa.

Rotger Amengual, B.(1990): Evaluación formativa, Madrid, Cincel.

- Sánchez Lobato, J., Santos Gargallo, I. (dir.) y Lara Casado, V. (coord.) (2004): Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua, Madrid, SGEL.

Sibón, T.-G. y Padilla, M. (eds.) (1996): Actas del I Simposium sobre Metodología y Didáctica del español como Lengua Extranjera, Sevilla, Asociación Universitaria AUL2.

Soriano Ayala, E. (ed.) (1999): La escuela almeriense: un espacio multicultural, Almería, Universidad / Instituto de Estudios Almerienses, 1999.

Vez Jeremías, J.M. (1998): Didáctica del E./L.E. : teoría y práctica de su dimensión comunicativa, Granada, Grupo Editorial Universitario.

----- (2000): Fundamentos lingüísticos en la enseñanza de lenguas extranjeras, Barcelona, Ariel.

5. Recursos Web.

<http://web.jet.es/simonmarti/>
<http://www.familia.cl/Seccion63.htm>
<http://faunaiberica.org/articulos.php3>
<http://www.libroaficion.com/animales.html>
<http://www.mamiferosmarinos.com/>
<http://www.monografias.com/trabajos5/mamimar/mamimar.shtml>
http://icarito.latercera.cl/enc_virtual/c_nat/animal/mamif/mami.html
<http://www.gifmania.com/mamiferos/>
http://www.urbanext.uiuc.edu/insects_sp/02.html
 - <http://www.libroaficion.com/animales.html>
http://espanol.dir.yahoo.com/Ciencia_y_tecnologia/Biologia/Zoologia/Animales/Mascotas/
 - <http://members.tripod.com/~wediki/>

Anexo: fichas de trabajo.

* Modelo de ficha 1:

LEÓN / LION (Ruge)	CABALLO / HORSE (Relincha)	RANA / FROG (Croa)
-----------------------	-------------------------------	-----------------------

- Modelo de ficha 2:

¿CÓMO SE DICE...?	¿QUÉ SIGNIFICA...?	¿QUÉ HACE /COME...?	¿DÓNDE / EN QUÉ LUGAR VIVE / HABITA...?
	¿PODRÍAS REPETÍRME LO?	¿TE IMPORTARÍA DECIRLO MÁS DESPACIO POR FAVOR?	

- * Modelo de ficha 3:

NOMBRE DEL ANIMAL:		
¿DÓNDE VIVE?		
¿DE QUÉ SE ALIMENTA?		
¿ES DOMÉSTICO O SALVAJE?		
¿CÓMO SE REPRODUCE?		
MODO DE DEFENSA		
ESPECIE PROTEGIDA	SI	NO

NOTAS:

ⁱ Consúltese al respecto la obra de J.A. Jordán, *La escuela multicultural. Un reto para el profesorado*, Barcelona, Paidós, 1998.

ⁱⁱ Recordemos la reciente aparición del trabajo dirigido por Sánchez Lobato y Santos Gallardo (coords.), *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2) / lengua extranjera (LE)*, Madrid, SGEL, 2004, junto al monográfico de la revista *Glosas Didácticas* coordinado por Pilar García y titulado *Didáctica intercultural y enseñanza del español como segunda lengua en contextos escolares*, 2004, nº. 11, así como el último Congreso Internacional de ASELE destinado concretamente al componente intercultural en el ámbito de la enseñanza del español como lengua extranjera, cuyas actas han sido editadas recientemente por M. Pérez Gutiérrez y J. Coloma Maestre bajo el título *El Español, lengua del mestizaje y la interculturalidad*, Murcia, Universidad, 2003; de igual forma, el Simposio convocado por la SEDLL en este mismo año se orientaba igualmente a dicho aspecto.

ⁱⁱⁱ Un documento importante en este sentido es el monográfico de la *Revista Iberoamericana de Educación*, nº. 13, 1997 (www.campus-oei.org/revista/).

^{iv} Podemos tener acceso al documento completo a través de la página web del Instituto Cervantes, www.cervantes.es

^v Sirva de ejemplo para este aspecto referente a la adquisición de lenguas extranjeras el artículo de Maximiano Cortés Moreno, “Interferencia fónica, gramatical y sociocultural en Español / LE: el caso de dos informantes taiwanesas”, *Glosas Didácticas*, otoño 2001, nº. 7.

^{vi} *The focussed interview: a manual of problems and procedure*, Glencoe, The Free Press, 1956.

^{vii} Para una visión más amplia y pormenorizada con respecto a este tema, véase el trabajo de C. Fernández Silva, “La programación de cursos y el desarrollo de la competencia pragmática”, *XI Encuentro Práctico de Profesores de ELE*, Barcelona, International House y Difusión, 2002.

^{viii} Consejería de Educación y Ciencia, *Plan de fomento del plurilingüismo*, Sevilla, Junta de Andalucía, 2005, pág. 5 (disponible en <http://www.juntadeandalucia.es/averroes/plurilinguismo/>)

^{ix} Véase Quiles Cabrera, “Educación lingüística y literaria e interculturalidad” en Soriano Ayala (Coord.), *Perspectivas teórico-prácticas en Educación Intercultural*, Almería, Servicio de Publicaciones de la Universidad, 2002, págs. 145-154.

^x Hemos de tener en cuenta que tanto el nivel como la temporalización estimada en un principio es susceptible de cambio en función del tipo de alumnado o del enfoque y la adaptación que de la propuesta haga el docente; no podemos concebirla, por tanto, como una unidad cerrada y unidireccional, sino aplicable a cualquier otro contexto en que sea apropiada su puesta en práctica.

^{xi} Una pequeña muestra de resultados podemos encontrarla en la página http://www.juntadeandalucia.es/averroes/cp_la_alfuquia/porcursos3.htm, la cual nos conduce a una serie de muestras plásticas realizadas por escolares, en el transcurso que de una adaptación de este modelo de trabajo llevamos a cabo. Puede resultar motivador para los alumnos ver cómo han participado en la ilustración de las tarjetas compañeros de otros centros.

^{xii} Recordemos que, cuando hablamos de evaluación, nos referimos a criterios formativos orientados a todo el proceso de enseñanza-aprendizaje, no sólo al resultado final por parte del alumnado. Tendremos, por tanto, en cuenta factores como el nivel de adecuación de la unidad propuesta a las necesidades de los escolares, el talante motivador que hemos aportado en el desarrollo de las distintas fases de actuación, etc.