



Universidad de Valladolid

Facultad de Filosofía y Letras

Máster en Español como lengua extranjera: Enseñanza e investigación

**Enseñanza del español a inmigrantes ágrafos
desde un enfoque accional. Propuesta didáctica.**

Paula Cabezudo San José

Tutora: María de las Nieves Mendizábal de la Cruz

Departamento de Lengua Española

Curso: 2022-2023

A mi familia, por apoyar mis proyectos aun cuando no están muy seguros de qué son.

A mi tutora Nieves, por guiarme y acompañarme con todo su corazón en este camino.

A mi abuela, por transmitirme su vocación docente.

A los cambios, los obstáculos, las caídas y los desvíos.

Resumen

El siguiente trabajo consta, por un lado, de una aproximación teórica a la realidad de la enseñanza de español a inmigrantes adultos, con especial enfoque en la población ágrafa. Analizamos las necesidades específicas del grupo, así como estudiamos las opciones educativas y recursos que se ponen a su disposición, para determinar qué puntos pueden mejorarse y dónde se necesita intervención directa por parte de docentes especializados. Tras este estudio bibliográfico, realizamos una propuesta didáctica que intenta abordar gran parte de los problemas identificados en el campo de la enseñanza de español a inmigrantes ágrafos. Para ello, proponemos un set de tres sesiones basadas en un enfoque orientado a la acción que combina a su vez ejercicios de alfabetización, de manera que todos los contenidos resulten motivadores, eficaces, significativos y útiles.

Palabras clave

ELE, Español para inmigrantes, Ágrafos, Enfoque accional, Alfabetización, Propuesta didáctica

Abstract

The following project consists of, on the one hand, a theoretical approach to the reality of teaching Spanish to adult immigrants, specially focusing on the illiterate population. We analyse the specific needs of this group to determine which fields can be improved and where direct intervention by specialised teachers is needed. After the bibliographic research, we make a didactic proposal that attempts to address a large part of the problems identified within the field of Spanish education for illiterate immigrants. For that purpose, we propose a set of three sessions based on an action-oriented approach combined with literacy building activities, so that the contents are motivating, effective and useful.

Keywords

Spanish as a Foreign Language, Spanish for immigrants, Illiterates, Action-oriented approach, Literacy, Didactic proposal

Índice

1. Introducción	7
1.1 Justificación	7
1.2 Objetivos	8
1.3 Preguntas de investigación	9
1.4 Estructura del trabajo	10
2. Marco teórico	11
2.1 Las personas inmigrantes como aprendientes	11
2.1.1 Introducción	11
2.1.2 Situación de la inmigración en España y Valladolid	12
2.1.3 Necesidades del grupo	14
2.1.4 Alfabetización en la enseñanza de español para personas inmigrantes	16
2.1.5 Dificultades y limitaciones en el proceso de enseñanza–aprendizaje	18
2.2 Centros, metodologías y manuales de uso habitual para la enseñanza de español a inmigrantes	21
2.2.1 ONG y otros centros de voluntariado	21
2.2.2 Metodologías	24
2.2.2.1 Métodos y enfoques en la enseñanza de español para inmigrantes	24
2.2.2.2 Métodos de alfabetización para inmigrantes adultos	27
2.2.3 Manuales	29

2.3 El enfoque accional en ELE	37
2.3.1 Características metodológicas	37
2.3.2 Manuales con enfoque accional	43
3. Propuesta didáctica	46
3.1 Situación enseñanza-aprendizaje	46
3.2 Objetivos	48
3.2.1 Objetivos generales	48
3.2.2 Objetivos específicos	49
3.3 Destrezas	50
3.4 Contenidos	50
3.4.1 Contenidos lingüísticos	51
3.4.2 Contenidos culturales	52
3.5 Metodología	52
3.6 Actividades	53
3.7 Desarrollo de las actividades	54
3.8 Evaluación	59
4. Conclusiones	60
Bibliografía	61
Anexos	66

Índice de tablas

Tabla 1	22
Tabla 2	31
Tabla 3	33
Tabla 4	40
Tabla 5	49
Tabla 6	50
Tabla 7	56
Tabla 8	57
Tabla 9	59

Índice de gráficos

Gráfico 1	12
Gráfico 2	13

Índice de imágenes

Imagen 1	34
-----------------------	----

1. Introducción

1.1 Justificación

La enseñanza del español a inmigrantes es una tarea que debería colocarse en la lista de prioridades en nuestra agenda sociopolítica. Muchas de las personas que llegan a España en busca de una nueva vida se tienen que enfrentar desde el momento en que ponen un pie en este territorio al gran desafío de aprender un nuevo idioma, que en muchas ocasiones presenta muchas diferencias frente a su lengua materna. A este reto debemos sumarle la búsqueda de un alojamiento estable, la precariedad laboral, la estabilización familiar, la escolarización de los posibles menores, las diferencias culturales, etc.

Además de todas estas circunstancias que imposibilitan un ambiente relajado y propicio para el aprendizaje, existe otra situación en la que un gran número de personas se encuentran: el desconocimiento de la lectoescritura. Tratar de enseñar un idioma a un individuo que carece de competencia alguna en la lengua meta puede considerarse una tarea sencilla si la comparamos con la enseñanza a personas ágrafas, con un bajo o nulo nivel de estudios y que carecen del mero concepto de *letra* o *palabra*. La dificultad de este cometido va de la mano con la extrema necesidad de su urgente aprendizaje para asegurar su bienestar y evolución personal. Es por ello por lo que resulta imprescindible llevar a cabo iniciativas y proyectos que fomenten la alfabetización y la enseñanza eficaz y de calidad del idioma, con el fin de facilitar la integración social de estas personas, así como contribuir a su desarrollo personal y laboral en nuestro país.

Para abordar esta problemática, consideramos necesario estudiar las opciones de las que disponemos los docentes de ELE/L2, así como los diferentes métodos más utilizados para llevar a cabo este cometido, para determinar su idoneidad a la hora de enfrentarse a una clase con aprendientes de esta índole. De este modo, estimamos necesaria una revisión de los materiales disponibles y una propuesta de intervención didáctica adecuada, que se adapte a las características y necesidades de los inmigrantes, en este caso, ágrafos. Este colectivo es, quizás, el que más desatendido se encuentra por parte de los programas de español para inmigrantes, siendo el que debería contar con más consideración.

A pesar de la ambiciosa empresa que nos proponemos en este trabajo, consideramos oportuno dejar claro que ni nuestro estudio ni nuestros análisis son exhaustivos, sino orientativos, y pretenden dar una idea general del panorama de la enseñanza del español a inmigrantes. Por otro lado, nuestra propuesta de intervención didáctica es fruto de la ligera experiencia de apenas dos meses impartiendo clases a inmigrantes, así como de las lecturas y revisiones de manuales y metodologías comúnmente utilizadas. En ningún caso tenemos como objetivo desestimar ni desmerecer el trabajo de nuestros colegas de profesión, tanto especializados como vocacionales, ni de rechazar categóricamente algunos de los materiales que se han sometido a escrutinio.

Defendemos la firme creencia de que la realidad puede cambiarse a través de una educación de calidad, por lo que el motivo principal que ha impulsado la decisión de dedicarnos a este ámbito de estudio es la esperanza de que podemos construir un mundo más justo, más libre, con más oportunidades y, en definitiva, más humano. El desconocimiento de la lengua que uno tiene a su alrededor es una gran piedra en el camino hacia la estabilidad y el bienestar como individuo y como sociedad, motivo por el cual se debe paliar de manera urgente y eficaz.

1.2 Objetivos

El presente trabajo tiene dos objetivos principales: por un lado, estudiar la realidad de las personas inmigrantes que residen en España para determinar sus principales necesidades y las carencias que se encuentran en los materiales y métodos utilizados para su instrucción y, por otro, proponer un modelo de intervención didáctica bajo un enfoque accional que se ocupe de abordar estas problemáticas de manera eficaz. De esta manera, tratamos de plantear las cuestiones que articulan la investigación tanto desde el punto de vista de los aprendientes como del docente para aunar perspectivas y llegar a soluciones viables que mejoren el proceso de aprendizaje, así como la experiencia didáctica.

En cuanto a los objetivos específicos, podrían reducirse en los siguientes:

1. Revisar la literatura existente en el ámbito de la enseñanza de español a inmigrantes, con el fin de identificar los avances y las limitaciones de sus propuestas.
2. Analizar las principales corrientes teóricas y metodológicas en la enseñanza del español a inmigrantes, en especial a ágrafos.
3. Identificar el perfil de los centros de estudio y la figura de los docentes, así como las características de los materiales utilizados.
4. Estudiar los programas de alfabetización y la puesta en práctica de estos métodos en las aulas.
5. Reconocer aquellos recursos, estrategias o materiales más adecuados y eficaces para la enseñanza del español.
6. Diseñar un modelo de intervención didáctica bajo un enfoque accional para subsanar algunos puntos clave de las problemáticas identificadas.
7. Contribuir a la mejora de la calidad de enseñanza del español a inmigrantes ágrafos y, por ende, la promoción de su bienestar, integración y desarrollo personal.

1.3 Preguntas de investigación

Las principales cuestiones que este trabajo pretende resolver, y sobre las cuales se estructura la presente investigación, son las siguientes:

- ¿Cuáles son las principales dificultades a las que se enfrentan los inmigrantes ágrafos en el proceso de aprendizaje del español?
- ¿Cuáles son las corrientes teóricas y metodológicas más relevantes y utilizadas en el ámbito de la enseñanza del español a inmigrantes ágrafos?
- ¿Qué programas y estrategias didácticas se han implementado con éxito en la enseñanza del español a inmigrantes ágrafos?
- ¿Cómo se puede diseñar una intervención didáctica efectiva y adaptada a las necesidades y características de los inmigrantes ágrafos?
- ¿Es el enfoque accional una metodología eficaz y útil para la enseñanza-aprendizaje del español para inmigrantes ágrafos?

- ¿Cómo puede contribuir la enseñanza del español a inmigrantes ágrafos a su integración y desarrollo personal y laboral en nuestra sociedad?

Por otro lado, conviene también mencionar aquello a lo que no pretende responder este trabajo. Por su naturaleza, resulta imposible realizar una investigación exhaustiva de todos los materiales, métodos y condiciones que alteran la norma general en el ámbito de la enseñanza-aprendizaje del español para inmigrantes. Así, muchos temas, preguntas y cuestiones sin resolver se quedarán en el tintero para futuros trabajos de investigación. Asimismo, dada la brevedad del ensayo y el corto periodo de tiempo en el que se discurre, nuestra propuesta de intervención didáctica carece de evaluación empírica y aplicación práctica. De esta manera, debería tomarse como una aproximación al ámbito de la enseñanza a este colectivo que de ningún modo pretende sentar cátedra.

1.4 Estructura del trabajo

El siguiente trabajo consta de dos grandes secciones.

La primera sección se ocupa de la parte teórica o estado de cuestión de la realidad de la enseñanza de español en inmigrantes ágrafos. Este marco teórico se divide, a su vez, en tres partes:

La primera parte está dedicada al colectivo de inmigrantes ágrafos en tanto que aprendientes de español, abordando temas tales como sus características generales, las necesidades del grupo y las dificultades y limitaciones que enfrentan en su proceso de aprendizaje.

La segunda parte se ocupa de una revisión de los centros, metodologías y manuales de uso habitual para la enseñanza de español a inmigrantes ágrafos. Se realiza para este cometido una revisión del trabajo de las ONG y otros centros de voluntariado que se ocupan del ámbito de la enseñanza del español a inmigrantes, así como de los métodos y manuales más utilizados. Finalmente, se extraen las ventajas y las problemáticas más acusadas que se generan.

La tercera parte del marco teórico está dedicada particularmente al enfoque accional en ELE. Se explican las características metodológicas de este método, su importancia y

las ventajas que ofrece en la enseñanza de idiomas. Además, se describen sus diferencias y similitudes con otros métodos y se exponen algunos de los manuales específicos que siguen este enfoque.

La segunda gran sección del trabajo consiste en una propuesta didáctica bajo un enfoque accional para aprendientes inmigrantes ágrafos. En esta sección se detalla una secuenciación de tres sesiones donde se incluyen tareas con enfoque orientado a la acción, además de trabajar la lectoescritura. Por último, se presenta la propia propuesta de actividades, materiales y el procedimiento en el aula.

2. Marco teórico

2.1 Las personas inmigrantes como aprendientes

2.1.1 Introducción

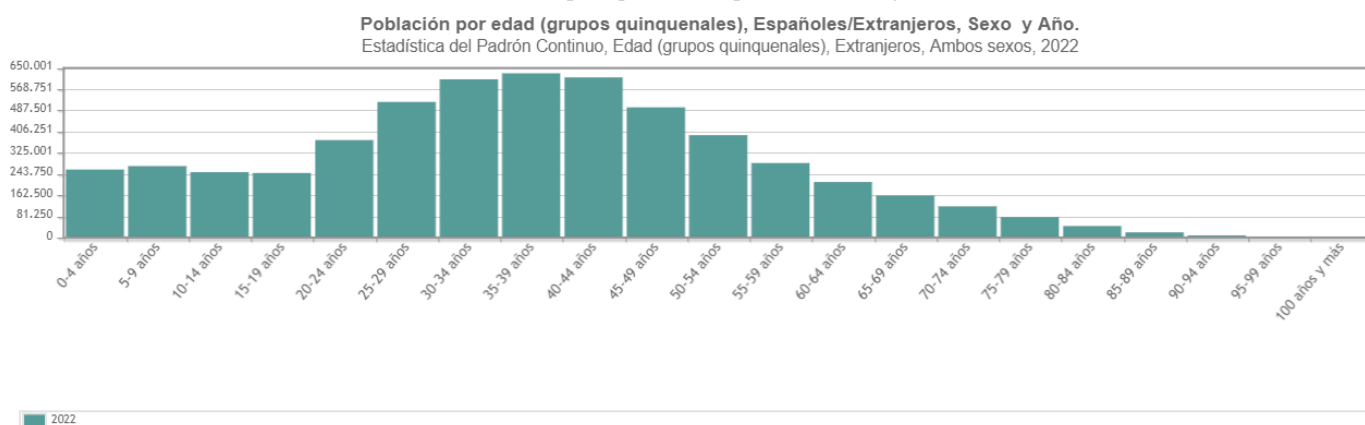
Antes de dar comienzo a esta sección, consideramos conveniente aclarar brevemente unas cuestiones de nomenclatura. Durante este Trabajo Fin de Máster se hablará de personas *inmigrantes* y no de *inmigradas* o *migrantes* por dos motivos principales. Por un lado, es la más comúnmente utilizada en este tipo de estudios y, por otro, consideramos que es la más correcta ya que hablamos de migrantes que llegan a otro país, en este caso España, viéndolos desde el punto de vista de la sociedad receptora.

En otro orden de cosas, a lo largo de esta sección dedicada al marco teórico, haremos un estudio general tanto del perfil de las personas inmigrantes en España, como de sus necesidades, limitaciones y principales problemas a los que se enfrentan. Como es natural, haremos uso de bibliografía y datos recogidos por diferentes fuentes, pero, muy probablemente, se acabará cayendo en muchos casos en generalizaciones y simplificaciones. Recordemos que la observación externa de fenómenos que no protagonizamos siempre está sujeta a una interpretación limitada y errónea en algunos casos. Para evitar esto, hemos intentado escoger las aportaciones más completas y objetivas, así como recoger testimonios reales de los aprendientes que tuve el placer de conocer en mi experiencia durante las prácticas del máster. Advertimos, no obstante, del posible sesgo que se pueda encontrar en el siguiente análisis.

2.1.2 Situación de la inmigración en España y Valladolid

Desde finales del siglo pasado, la inmigración en España ha ido aumentando hasta llegar a componer un 15,2%¹ de la población total del país en el año 2022, naturalmente sin contar con aquellas personas en situación irregular (INE, 2022a). Según un informe del Instituto Nacional de Estadística “La población de España aumentó en 182.141 personas durante la primera mitad del año y se situó en 47.615.034 habitantes. El crecimiento se debió a un saldo migratorio positivo de 258.547 personas” (INE, 2022b).

Gráfico 1: Estadística del Padrón Continuo de España por edades, población extranjera de ambos sexos en el 2022.



Fuente: Instituto Nacional de Estadística. Recuperado de: <https://www.ine.es/jaxi/Datos.htm?path=/t20/e245/p08/10/&file=01002.px#!tabs-grafico>

Como podemos observar en este gráfico que muestra la población de extranjeros residentes en España distribuida por edades, la mayoría de las personas tienen entre 18 y 60 años, siendo la densidad más abundante la comprendida entre 38 y 42 años. Es decir, el mayor número de personas extranjeras residentes en nuestro país están en edad de trabajar, componiendo así una gran parte de la población activa. Teniendo en cuenta estos datos, no parece necesario recordar la necesidad de derribar la barrera del idioma para garantizar su inclusión en el mercado laboral.

La prosperidad económica de principios de los 2000, el ritmo de vida en nuestra sociedad y el idioma pueden ser las tres principales razones que motivan la inmigración hacia nuestro país. Debido a que el presente trabajo se sitúa dentro del marco de la enseñanza del español como segunda lengua, no nos detendremos demasiado en analizar la situación de las personas que migran desde países iberoamericanos, o de aquellas cuya

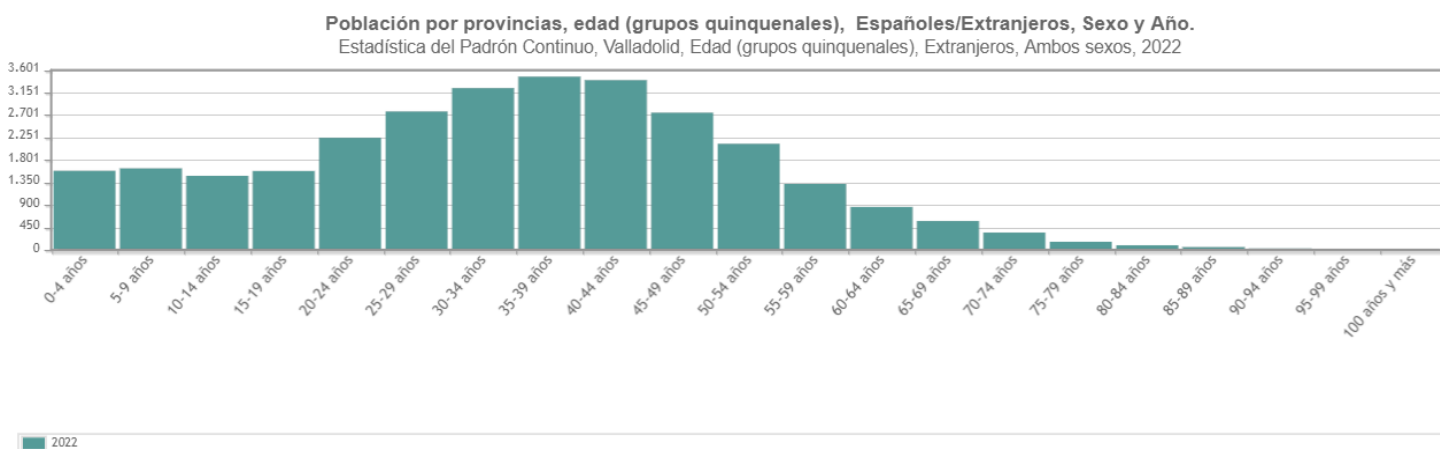
¹ Se ha tenido en cuenta la cifra de personas residentes en España nacidas en el extranjero.

lengua materna es ya el castellano. Cabe aclarar en este punto que de aquí en adelante nos referiremos a la enseñanza del español en tanto que segunda lengua, y no como lengua extranjera, ya que la situación de enseñanza-aprendizaje se da en el propio país meta en situación de inmersión. Como bien señala Pastor Cesteros (2008), el uso indistinto de los términos L2/LE en el ámbito de la enseñanza del español provoca confusión y diluye los significados y matices que pretenden denotar sendos vocablos.

Según los datos recogidos por el INE (2022), un total de 1,2 millones de los inmigrantes que acceden a nuestro país son provenientes del continente africano, en su mayoría de Marruecos (más de 800.000 personas). Por este motivo, buena parte del trabajo de enseñanza de español a inmigrantes se centra en el colectivo marroquí, ya que representa una gran porción de las personas que necesitan de esta educación. Detrás de Marruecos se encuentran Rumanía, Reino Unido, Colombia e Italia como principales países de donde recibimos migrantes, quedando China en la séptima posición.

Para terminar este punto, ofreceremos también algunos datos migratorios de Valladolid, ciudad actual de residencia y donde realizamos las prácticas que inspiraron este trabajo. En cuanto al total de extranjeros residentes en Valladolid, a fecha de 1 de enero de 2022 el número de personas asciende a casi treinta mil. La mayor parte de la población extranjera procedente de países no hispanohablantes procede de Bulgaria, Rumanía y Marruecos. Respecto al sexo, los números son bastante equitativos excepto en el caso de la población marroquí, en la cual hay cuatro mujeres por cada cinco hombres.

Gráfico 2: Estadística del Padrón Continuo de Valladolid por edades, población extranjera de ambos sexos en 2022



Fuente: Instituto Nacional de Estadística. Recuperado de:

<https://www.ine.es/jaxi/Datos.htm?path=/t20/e245/p08/10/&file=03002.px#!tabs-grafico>

Como se puede ver en el gráfico, la mayor parte de los individuos extranjeros son adultos de entre 25 y 50 años, con una buena parte de menores de 18 años en edad de escolarización.

En conclusión, una gran parte de la población extranjera residente en España está en edad de trabajar y en la mayoría de los casos el objetivo principal es encontrar oportunidades laborales y sociales que les permitan mantener una vida digna. También debemos tener en cuenta la gran cantidad de menores en edad de escolarización que pueden caer en situaciones muy desfavorables si no se les proporciona una educación de calidad, empezando por el aprendizaje efectivo del idioma. Habiendo esbozado el perfil de las personas que migran a España, pasemos ahora a analizar algunos de los factores que deben tenerse en cuenta a la hora de abordar la cuestión del español para inmigrantes.

2.1.3 Necesidades del grupo

Resultaría una necesidad pretender enumerar todas y cada una de las necesidades de un grupo heterogéneo de personas con nacionalidades, culturas, niveles de educación, situaciones socioeconómicas y, en definitiva, con circunstancias vitales sumamente distintas entre sí. Sin embargo, en esta sección pretendemos identificar los rasgos comunes de cariz lingüístico que afectan a una gran cantidad de personas migrantes residentes en España y que, en muchas ocasiones, no son debidamente atendidas por los organismos públicos.

Naturalmente, el factor que más nos concierne para la realización de este Trabajo Fin de Máster es el desconocimiento del idioma. Y aún más, el de la lectoescritura.

En primer lugar, debemos tener en cuenta el principal objetivo común que suelen tener las personas migrantes: la inserción laboral. Encontrar un puesto de trabajo con la mayor urgencia y así comenzar a sentar bases y formar raíces en un nuevo hogar no es tarea fácil cuando resulta imposible la comunicación con tu entorno. Es por ello por lo que la primera necesidad y la más acuciante es el aprendizaje del idioma. Debemos recordar que muchas de las personas que provienen de ciertos países no han tenido acceso a una educación de calidad, o sus sistemas educativos presentan carencias que no les han permitido desarrollar buena parte de sus capacidades.

Durante nuestro periodo de prácticas en la fundación Red Íncola de Valladolid tuvimos el placer de conocer a Fátima, una mujer de avanzada edad procedente de Marruecos que llevaba varios años residiendo en España. A pesar de haber vivido aquí durante tanto tiempo, apenas sabía decir “hola” y “gracias”. Además, no era capaz de escribir su nombre ni de reconocer una sola palabra escrita ni en castellano ni en árabe, su lengua materna. Era, por tanto, ágrafa. Este fue el reto al que nos enfrentamos la primera vez que nos pusimos frente a un aula de español, y agradecemos enormemente haber podido vivir esta experiencia.

La situación de Fátima no es anecdótica. Muchas personas, especialmente las de edad avanzada y buena parte de las mujeres procedentes de países como Marruecos, no han sido alfabetizadas ni en su propia lengua materna, o bien sus competencias son muy básicas y limitadas. Por este motivo, el aprendizaje de la lectoescritura en una segunda (o tercera) lengua resulta una tarea aún más compleja que requiere de una preparación especial por parte de los docentes. De esta manera, la alfabetización o el desarrollo de las habilidades comunicativas para suplir las necesidades de interacción se convierte en otro de los principales objetivos a cumplir.

Además de la inserción laboral por medio de la enseñanza del español, es evidente que los inmigrantes, como cualquier ciudadano residente en nuestro país, requieren del pleno acceso a una vivienda, a la asistencia sanitaria, al sistema de educación en el caso de los menores, o a la propia integración social, entre otros. Todas estas necesidades son reconocidas por el Ministerio de Educación y Ciencia del Gobierno de España y se encuentran recogidas en el Manifiesto de Santander (Hernández y Villalba, 2005). En este manifiesto se declaran dieciocho puntos clave en materia de enseñanza del español como segunda lengua, reclamando entre ellos un plan concreto de organización docente que regule la enseñanza de español para inmigrantes desde la urgencia y la necesidad común de todos aquellos sujetos, independientemente de su país de procedencia. Reconoce, por tanto, la importancia de atender a estas cuestiones como asuntos que requieren de la acción estatal para garantizar el bienestar y la integración plena de todas las personas que residen en nuestro país.

En resumen, el aprendizaje del idioma por parte de las personas que migran a nuestro país no puede entenderse únicamente como una necesidad lingüística, sino vital. Mediante la posibilidad de comunicación, se obtiene acceso a una gran cantidad de

derechos fundamentales que en toda sociedad deben garantizarse como son el derecho a la vivienda, a la educación o al trabajo. Por estos motivos se pone la enseñanza del español como eje central de la inclusión social de las personas inmigrantes que deciden comenzar una nueva vida en este país, y en este trabajo se intenta contribuir a su mejora.

2.1.4 Alfabetización en la enseñanza de español para personas inmigrantes

La mayoría de los programas de español para extranjeros cuentan con un apartado dedicado a la alfabetización. Antes de comenzar a hablar de los tipos y modelos, es conveniente dedicar unas líneas para aclarar qué entendemos exactamente con el término *analfabetismo*. En la literatura existente se pueden encontrar diversas definiciones de este concepto que tienen en cuenta diferentes aspectos que se relacionan con la lectoescritura de una u otra forma.

Bormuth ofrece una visión algo simplificada, definiendo la alfabetización como “la capacidad para responder de manera competente a las tareas de lectura del mundo real” (Bormuth, 1974, pág. 13). Es decir, no se tienen en cuenta los conocimientos culturales o las competencias de otro tipo más allá de la capacidad de lectoescritura. Por otro lado, Freire considera que “la alfabetización está intrínsecamente relacionada con factores políticos y culturales y que la alfabetización «desarrolla la conciencia de los estudiantes respecto a sus propios derechos, junto con una presencia crítica en el mundo real»” (Freire, 1985 en Simich-Dudgeon, 1989). Según esta definición, la alfabetización funciona como puerta de entrada a un mundo nuevo de significados, que permite en este caso al aprendiente de una segunda lengua el acceso a una realidad social y un conjunto de conceptos que de otra manera no se pondrían a su alcance.

Tal y como recomienda Simich-Dudgeon, tomaremos la división del proceso de alfabetización por niveles propuesto por Wells (1987, pág. 110), entendiendo así la alfabetización como un proceso no lineal ni dicotómico. Esta nivelación utiliza como criterio la competencia de los aprendientes de manejar textos en diferentes contextos:

- Nivel performativo: implica decodificar mensajes escritos simples y codificar ideas en escritura de acuerdo con convenciones escritas.
- Nivel funcional: implica hacer frente a las necesidades de la vida diaria que se relacionan con la lengua escrita.
- Nivel de información: implica el uso de destrezas de alfabetización en la comunicación y en la adquisición de conocimientos.
- Nivel epistémico: implica actuar sobre conocimientos y experiencias que generalmente son inasequibles para aquellos que no han aprendido a leer y escribir. (Simich-Dudgeon, 1989)

Esta distinción puede resultar muy conveniente a la hora de elaborar propuestas didácticas en torno a la alfabetización o para estructurar cursos de nivel inicial para extranjeros. A partir de ella, se puede realizar a su vez una clasificación del nivel de los aprendientes para escoger la metodología que poner en práctica en el aula de forma que los resultados sean más personalizados y efectivos. Tomaremos aquí el trabajo de García Mateos (2004, pág. 27), en el cual señala la división de los aprendientes según los cánones académicos en cinco grandes grupos atendiendo a sus competencias:

En primer lugar, las personas *analfabetas* son aquellas que carecen de toda competencia lectora, es decir, las que no han aprendido el alfabeto de su lengua materna ni conocen las reglas de escritura o lectura.

Le siguen las personas *iletradas procedentes de lenguas agráficas*, las cuales carecen de los conocimientos de lecto-escritura en su lengua materna, pero están dentro de una comunidad de iguales que comparten esa misma característica. Por tanto, no les supone una limitación dentro de su propia cultura el hecho de no poseer esta capacidad.

Por otro lado, las personas *neo-lectoras* son aquellas que poseen competencias muy limitadas que les permiten manejarse con cierta solvencia en la lengua meta de manera rudimentaria.

Las llamadas *analfabetas funcionales* son personas que, si bien han sido instruidas en la lecto-escritura de su lengua de origen, por sus características contextuales no han

desarrollado competencias que les permitan desenvolverse en las sociedades del mundo moderno.

Por último, los *analfabetos de retorno* son los individuos que, si bien fueron escolarizados precariamente en sus primeros años, no ponen en práctica los conocimientos que aprendieron durante un largo período de tiempo, por lo que los olvidan.

La alfabetización no sólo es una parte crucial del aprendizaje efectivo de una segunda lengua, sino que también “tiene gran importancia en el desarrollo cognitivo, la personalidad y la socialización del individuo, y estos aspectos son fundamentales para el desarrollo y la integración” (García Mateos, 2004, pág. 30).

2.1.5 Dificultades y limitaciones en el proceso de enseñanza-aprendizaje

Este punto es, quizá, el que más motivó la elección de estas líneas de estudio para nuestro Trabajo Fin de Máster. Reconocer las limitaciones y analizar los potenciales problemas que nos encontraremos como docentes de español para inmigrantes es un proceso clave para una buena planificación de las clases y la elección de materiales y el enfoque que se va a utilizar. Esta clase de aprendientes requiere de una gran preparación específica que, como se comentará más adelante, no suele ser suficiente.

Por un lado, expondremos las principales dificultades que pueden encontrarse los docentes que se enfrenten a un aula de español para inmigrantes, especialmente en aquellos grupos donde sus aprendientes carecen de instrucción alguna en la lectoescritura. Por otro lado, hablaremos de las problemáticas a las que deben hacer frente los extranjeros residentes en España como aprendientes de una lengua nueva. Generalmente las condiciones personales y la realidad material en la que se encuentran no favorecen el aprendizaje de una nueva lengua de manera efectiva. Además, haremos hincapié en los alumnos ágrafos, ya que estos deben sobrepasar una barrera aún más elevada en su camino educativo.

En primer lugar, expondremos algunos de los errores más frecuentes en la enseñanza del español a arabófonos (Amador y Rodríguez, 2012), ya que estos aprendientes ocupan una gran parte de las aulas de esta índole. El primer factor que ponen

de relieve los autores es la heterogeneidad de dialectos en la lengua árabe. El hecho de que no provengan todos los aprendientes de una lengua origen común puede ser una dificultad añadida a la hora de traducir o buscar palabras en un diccionario en ocasiones donde se busque el contraste entre ambas lenguas. Además, si bien buena parte del léxico en castellano proviene o tiene su origen en el árabe, existen características clave que marcan una clara distinción entre ambos idiomas. Por ejemplo, el sentido de la escritura, el sistema de signos o alfabeto utilizado o el uso de los puntos. Enumeraremos a continuación las peculiaridades que pueden dar lugar a dificultades de aprendizaje del español de acuerdo con los cuatro aspectos que mencionan Amador y Rodríguez: fónico, morfológico, sintáctico y léxico.

La dificultad más acusada en el ámbito fónico es la falta de diferenciación entre los fonemas /e-/i/, y /o-/u/, que causa numerosos errores de deletreo, pronunciación y contraste entre diferentes palabras cortas en las que varíe sólo uno de estos sonidos. Un ejemplo de ello puede ser la dificultad de diferenciación entre las palabras “mi” y “me”. Este error recurrente proviene de la ausencia de estos fonemas en la lengua origen, lo que provoca una gran dificultad para pronunciarlos y, sobre todo, discernirlos en la lengua oral.

En cuanto al ámbito morfológico, en el cual se aprecian las diferencias más acusadas, la primera cuestión que se menciona es la división ser-estar. Cabe mencionar que, en algunas lenguas, el concepto que estos verbos simbolizan ni siquiera requiere de una palabra, sino que vinculan directamente el sujeto con el atributo, dificultando aún más el aprendizaje de esta serie de verbos. Además, para los aprendientes arabófonos también presenta dificultad la gran cantidad de tiempos verbales para expresar el pasado, así como el modo subjuntivo.

En el aspecto sintáctico, las preposiciones y sus usos tan diversos y polisémicos generan grandes dificultades a los aprendientes cuya lengua de origen es el árabe. Tanto en su uso como nexo de la oración como en su uso como complemento de régimen, las preposiciones son elementos que requieren de mucho entrenamiento y variedad de ejemplificaciones.

Por último, en lo que respecta al ámbito del léxico, el problema común que se da en casi todos los aprendientes de español no es otro sino el género de los sustantivos. Si

bien en árabe los sustantivos también presentan distinción de género, no siempre coincide con el español y debe ser memorizado y trabajado por medio de la repetición. Tampoco podemos olvidar el uso de las tildes, los acentos, la melodía, la entonación, las pausas en el habla, las normas de cortesía, la pragmática y la caligrafía, entre otros. Todos estos detalles deben tenerse en cuenta como posibles limitaciones que pueden encontrarse, en general, a la hora de enseñar un idioma.

A todas estas cuestiones que hemos mencionado anteriormente, debemos sumarles otra serie de conocimientos lingüísticos que damos por consabidos y apenas somos conscientes de que podrían no ser la norma común. Estos elementos están relacionados con la alfabetización, y deberán hacerse mayor hincapié en los casos de aprendientes ágrafos, ya que carecerán de cualquier referencia al respecto.

(Beaven, 2002) incluye en su comunicación acerca de la enseñanza de español a inmigrantes no alfabetizadas la siguiente lista, que no es exhaustiva:

“que en español se escribe de izquierda a derecha, y que las líneas de texto se leen de arriba a abajo en la página; que un texto normalmente se escribe en líneas horizontales (es decir, no en vertical, ni de manera aleatoria en la página); que el tamaño de las letras suele ser regular en un texto escrito; que las palabras en el código escrito se separan con espacios en blanco; que en el texto escrito también se inscriben los signos de puntuación; [que] no podemos asumir que los alumnos ya saben cómo se forman las letras: esta es una destreza que hay que practicar: no es paternalista ni infantil, sino que es una destreza necesaria”. (Beaven, 2002, págs. 182, 183)

Debe también ponerse de manifiesto la escasa preparación específica de los docentes de ELE en materia de enseñanza a inmigrantes y alfabetización, circunstancia que dificulta la tarea de educación y puede llegar a ralentizar el aprendizaje efectivo por parte de los aprendientes. Si bien la corta duración de estos estudios imposibilita la maestría en todos los ámbitos, quizá deba dedicarse una parte más extensa del currículo en formar a las futuras generaciones de docentes en el campo específico de la enseñanza de español para inmigrantes.

Por otra parte, uno de los problemas más acusados en los centros de enseñanza de español para extranjeros es la poca seriedad y la irregularidad en la asistencia a las clases por parte del alumnado. Bien por circunstancias personales o laborales, bien por falta de motivación o de interés, lo cierto es que las clases de español para extranjeros tienden a ser caóticas, desestructuradas y poco lineales. En muchos de los casos, los docentes deben

dejar de lado la continuidad y progresión entre las diferentes sesiones para abordar cada clase como un nuevo comienzo, lo que dificulta tanto el proceso de enseñanza para el profesor como el de aprendizaje para el alumno.

Finalmente, cabe destacar que la motivación del aprendiente es también un potencial problema. Se tiende a pensar que un inmigrante tiene la obligación de aprender el idioma del país al que emigra, pero en la realidad no siempre se da el caso. En ocasiones, algunas personas pueden subsistir dentro de su propia comunidad sin integrarse como tal en la sociedad de acogida, como, recordemos, era el caso de Fátima y muchas otras mujeres marroquíes. Si los individuos del entorno inmediato pertenecen a la misma cultura de origen, en algunas ocasiones apenas se da el contacto o la interacción con los hablantes nativos, o es fácilmente prescindible por medio de un acompañante que haga las veces de mediador en situaciones puntuales de necesidad².

Con todas estas consideraciones, es una tarea imprescindible la realización de un análisis previo de las circunstancias generales del grupo, con el objetivo de prever dificultades y confeccionar materiales que puedan satisfacer las necesidades de cada perfil para garantizar una educación de calidad.

2.2 Centros, metodologías y manuales de uso habitual para la enseñanza de español a inmigrantes

2.2.1 ONG y otros centros de voluntariado

Las organizaciones no gubernamentales, fundaciones y demás centros de voluntariado, tanto públicos como privados, son los principales focos de programas de enseñanza especialmente diseñados para inmigrantes. Entre ellos se encuentran, naturalmente, los cursos de español.

García Parejo (2003, pág. 44) señala que los centros de educación de personas adultas (EPA) comenzaron a trabajar en contenidos dedicados a personas migrantes desde principios de los 90, como respuesta a la crecida demográfica de carácter multicultural.

² Como es el caso de muchas mujeres adultas de ciertos países como Marruecos, que se dedican a atender las labores de la casa, cuidar a los hijos y que se mueven únicamente dentro de su propia comunidad de migrantes, favoreciendo su segregación étnica.

Si bien los centros y cursos ofertados son cambiantes y diversos, García Parejo (2003, pág. 54) analiza los puntos comunes entre todos ellos en la siguiente tabla:

Tabla 1: Relación de centros de enseñanza de español con sus actividades ofertadas, recursos humanos y materiales

	Actividades ofertadas	Recursos humanos	Materiales
Entidades sindicales	<ul style="list-style-type: none"> - De formación profesional - De español para inmigrantes - De formación y actualización cultural y social - Asesoramiento jurídico y laboral 	<ul style="list-style-type: none"> - Profesores voluntarios - Reciben cursos específicos sobre enseñanza del español, inmigración, educación intercultural... - CCOO lanza una oferta de formación abierta a profesores de los distintos niveles del sistema educativo - Profesionales de otros campos (derecho, medicina...) 	<ul style="list-style-type: none"> • CITE-CCOO: <ul style="list-style-type: none"> - Lengua española para inmigrantes - Boletines informativos - Fundación Largo Caballero: <ul style="list-style-type: none"> - Curso de castellano para inmigrantes
Centros de formación ocupacional dependientes del Ministerio de Trabajo o de Asuntos Sociales	<ul style="list-style-type: none"> - Cursos de formación específicos para cada sector laboral - (no se tiene en cuenta la formación de la persona desde un punto de vista integral) 	<ul style="list-style-type: none"> - Funcionarios - Contratados a través de otras entidades 	<ul style="list-style-type: none"> - Folletos informativos
Centros cívicos dependientes de los ayuntamientos	<ul style="list-style-type: none"> - De formación profesional - De español para inmigrantes - De formación y actualización cultural y social 	<ul style="list-style-type: none"> - Funcionarios - Contratados a través de otras entidades - Voluntarios 	<ul style="list-style-type: none"> - Folletos informativos
Asociaciones, fundaciones, ONGs y entidades de iniciativa social	<ul style="list-style-type: none"> - De formación básica - De formación profesional - De español para inmigrantes - De formación y actualización cultural y social 	<ul style="list-style-type: none"> - Voluntarios - Contratados - Reciben cursos específicos sobre enseñanza del español, inmigración, educación intercultural... - Profesionales de otros campos (derecho, medicina...) 	<ul style="list-style-type: none"> • Acoge <ul style="list-style-type: none"> - Alfabetizar (MELORAL) • FAEA: <ul style="list-style-type: none"> - Boletín informativo - Revistas de centros y asociaciones

	Actividades ofertadas	Recursos humanos	Materiales
Centros de formación básica, dependientes de las administraciones autonómicas	<ul style="list-style-type: none"> - De formación general y de acceso a enseñanzas postobligatorias - De formación profesional - De español para inmigrantes - De formación y actualización cultural y social 	<ul style="list-style-type: none"> - Personal laboral o funcionario especialista en cada área de conocimiento - Poca autonomía para contratar a otros profesionales - Reciben cursos específicos a través de los Centros de Atención al Profesorado 	<ul style="list-style-type: none"> • MEC: <ul style="list-style-type: none"> - Método Contrastes (alfabetización) • OFRIM: <ul style="list-style-type: none"> - Boletín mensual - Revista semestral - Guía de recursos • Servicios sociales: <ul style="list-style-type: none"> - Guías laborales y de recursos para el trabajo con inmigrantes
Entidades religiosas	<ul style="list-style-type: none"> - De formación general para el acceso a enseñanzas a través de pruebas específicas - De formación profesional - De español para inmigrantes - De formación y actualización cultural y social - Asesoramiento jurídico y laboral 	<ul style="list-style-type: none"> - Profesores voluntarios - Reciben cursos específicos sobre enseñanza del español, inmigración, educación intercultural... - Profesionales de otros campos (derecho, medicina...) 	<ul style="list-style-type: none"> • Cáritas: <ul style="list-style-type: none"> - Manual de alfabetización - Manual de formación intercultural - Revista Entre Culturas • ASTI: <ul style="list-style-type: none"> - En contacto con (alfabetización)

Fuente: García Parejo, 2003, pág. 54

Como podemos comprobar, tanto centros de formación de carácter público como entidades religiosas y asociaciones de iniciativa social son responsables de la impartición de cursos de español para inmigrantes. Llama la atención que en casi todos los centros el personal declarado como docente está mayoritariamente compuesto por voluntarios o profesionales de otros campos que, aparentemente, reciben formación específica sobre enseñanza del español. Por otro lado, no se precisa si el personal contratado o los funcionarios son docentes de ELE o si se dedican a cuestiones administrativas o de otra índole. Según García Parejo (2003, pág. 57), “todos estos cursos no tienen certificación oficial ni los centros que los imparten tienen subvenciones adecuadas”. Por tanto, la realidad es que estos centros carecen de los recursos materiales, económicos y de personal como para hacerse cargo de una educación óptima contando con profesionales especializados en el ámbito de la enseñanza de español, por un lado, y enfocados a inmigrantes, por otro. Sobra decir que los docentes con formación específica en alfabetización de inmigrantes adultos tampoco parecen tener gran presencia en estas aulas.

Como ejemplo de una de las fundaciones con presencia en nuestro país dedicadas al ámbito del español para extranjeros, hablaremos a continuación de Red Íncola, el centro en el que realizamos las prácticas del Máster, por proximidad y por haber tenido experiencia directa impartiendo clases allí.

Red Íncola es una red de entidades especialmente dedicada a la población migrante que ofrece recursos para su inclusión, formación y promoción del bienestar. Esta fundación de carácter religioso depende de numerosas entidades religiosas tales como la Compañía de María o la Compañía de las Hijas de la Caridad. Según el programa de español para inmigrantes facilitado por el centro Red Íncola, con sede en Valladolid, a lo largo del curso se realizan varios eventos tanto dentro como fuera del centro. Dentro de la sede, se conmemoran fechas señaladas como el Día de la Paz o la No Violencia mediante actividades, talleres y demás eventos. Fuera del centro se realizan visitas de carácter cultural a la SEMINCI, diferentes museos, ferias temporales, etc.

En cuanto a los cursos de español para extranjeros que ofrecen, existen cinco niveles con varios grupos cada uno: Alfabetización, iniciación, A1, A2 y B1. Durante las prácticas, impartimos clases en aulas de alfabetización mayoritariamente, nivel que más nos ocupa en este Trabajo Fin de Máster. A fecha de febrero de 2023, todos los docentes

dedicados a los cursos de alfabetización en la Fundación Red Íncola son personas voluntarias sin formación específica en ELE o español para inmigrantes. Cabe destacar la gran labor de este tipo de asociaciones y sus voluntarios, que prestan sus servicios gratuitamente a personas con bajos recursos y en situación de vulnerabilidad. No obstante, la enseñanza de español por parte de personas sin formación específica puede causar dificultades añadidas, como bien señala Cañete Gómez (2022, pág. 8) en su análisis de los puntos débiles observados durante las clases de español en esta fundación: “baja motivación y faltas de asistencia numerosas por parte del alumnado; materiales obsoletos o poco adaptados; diferencias de nivel entre los integrantes de cada grupo; clases con metodologías muy diferentes, existiendo en varios casos explicaciones monótonas”.

En resumen, si bien la labor de los centros de voluntariado es indispensable a la hora de ofrecer recursos educativos para personas migrantes, así como darles acompañamiento, asesoría y contribuir al desarrollo de una comunidad multicultural, sus características dificultan en algunos casos una educación óptima. La asistencia irregular, la situación personal tan susceptible de cambio, la falta de especialización del profesorado y la ausencia de aplicación de métodos actualizados son factores que afectan a la calidad del aprendizaje efectivo del español por parte de la población inmigrante. En las siguientes secciones analizaremos algunas de estas metodologías y los correspondientes manuales que suelen ser utilizados en estos centros para determinar su idoneidad y posibles mejoras.

2.2.2 Metodologías

2.2.2.1 Métodos y enfoques en la enseñanza de español para inmigrantes

En este punto estudiaremos, por un lado, qué metodologías o enfoques suelen utilizarse en las clases de español para extranjeros y, por otro, qué métodos de lectoescritura son los más comunes en las aulas de alfabetización.

Con el objetivo de mantener la rigurosidad y realizar un análisis adecuado, haremos uso de la experiencia en las clases impartidas en Red Íncola, así como de bibliografía complementaria y datos procedentes de otras fundaciones o instituciones que ofertan clases de español para extranjeros.

Si atendemos a la literatura existente, desde los años 70 el enfoque comunicativo parece ser el método más utilizado en la enseñanza del español, incluido para aquellos cursos destinados a inmigrantes adultos. Según Hernández y Villalba (2000, pág. 10), la metodología tradicional basada en la repetición y en cuestiones gramaticales ha dejado paso a un enfoque donde la conversación y el desarrollo de la autonomía del aprendiente constituye el foco de la enseñanza. Si bien este parece ser el canon, por la naturaleza de los centros de impartición de este tipo de cursos y la poca formación específica del profesorado, en la práctica puede caerse en la aplicación de metodologías anticuadas que, en algunos casos, guardan más relación con métodos gramaticales que comunicativos.

Tanto la tradición de los últimos cincuenta años como numerosos autores que han estudiado el campo de las metodologías apuntan a que el enfoque comunicativo y los diversos métodos que de este surgen es el más adecuado para la enseñanza del español en cualquiera de los niveles. La idoneidad del enfoque comunicativo puede radicar en el cambio de perspectiva que supuso frente a las metodologías gramaticales. Este paradigma metodológico surgió del descontento por los métodos vigentes en su momento: el método situacional y el estructural-global audiovisual. El principio teórico en el que descansa el método comunicativo es que una lengua es una herramienta que permite la interacción social. Por tanto, el contexto y situación social que marcan las reglas de actuación y de uso de la lengua adquieren gran importancia. El correcto manejo de estas destrezas pragmáticas se denomina *competencia comunicativa* y se sitúa al lado de la *competencia lingüística* o capacidad de producción de oraciones gramaticalmente correctas. Por tanto, el enfoque comunicativo “pretende capacitar al aprendiente para una comunicación real - no sólo en la vertiente oral, sino también en la escrita- con otros hablantes de la LE” (Centro Virtual Cervantes, 2008a). Se dedicará más tiempo a desglosar las características del enfoque comunicativo en el punto 2.3 “Enfoque accional en ELE” por guardar estrecha relación con el enfoque orientado a la acción.

Una de las metodologías que toma las bases del enfoque comunicativo es el *enfoque por tareas*. Según este método, el proceso de aprendizaje se divide en *tareas posibilitadoras*, o actividades enfocadas en el uso de la lengua que guardan relación con posibles tareas del mundo real. Estas tareas se programan con una secuenciación y una progresión que favorece el aprendizaje gradual y orgánico de la lengua real por parte de los aprendientes. Por último, concluyen con una *tarea final* que engloba todas las competencias trabajadas en las posibilitadoras (Centro Virtual Cervantes, 2008b).

Este método, si bien muy reconocido y exitoso en la enseñanza de idiomas en Europa y América, no suele ser escogido para los cursos destinados a inmigrantes por las propias características de los grupos. Esta metodología requiere de una continuidad y una progresión muy complicada de lograr, teniendo en cuenta la irregularidad de asistencia, el constante cambio de los integrantes del grupo por cuestiones externas, heterogeneidad de edades, nacionalidades y niveles, etc. Sería posible introducir este enfoque en clases para extranjeros considerando cada sesión como un bloque completo, como se explicará más adelante al defender el uso del enfoque accional para la enseñanza de español a inmigrantes. De esta manera, el contenido a trabajar mediante las diversas tareas debería ser desarrollado en una sola sesión para garantizar la continuidad en la medida de lo posible.

Por último, mencionaremos brevemente las características principales de otro método fruto del enfoque comunicativo: el enfoque accional u orientado a la acción. En este enfoque, se pone de manifiesto el papel del alumno como agente social y se ejercita la lengua como herramienta para solventar tareas del mundo real. Por tanto, el aprendizaje se centra en la lengua como vehículo de comunicación (Centro Virtual Cervantes, 2008c).

A continuación, hablaremos sobre la metodología puesta en práctica en la sede de Red Íncola durante los dos meses en los que impartimos clases de alfabetización e iniciación. Cabe destacar que la información aquí expuesta es fruto de la observación directa de las clases y el análisis de los materiales facilitados por el propio centro. A partir de los objetivos generales del programa de español para extranjeros proporcionado por Red Íncola podemos dilucidar el tipo de metodología que se sigue en sus clases³. Los objetivos parecen destacar la importancia de la lengua oral, tanto la expresión como la comprensión. También se menciona la atención a la esfera afectiva, considerando objeto de trabajo la autoestima, autonomía y la afirmación de la propia identidad de los aprendientes desde un punto de vista multicultural.

Estos objetivos parecen acercarse a un enfoque comunicativo, ya que teóricamente se atiende a la autonomía del aprendiente y se pretende trabajar la interacción oral por encima de todo. Sin embargo, según mi vivencia como docente en el centro, los materiales y la experiencia dentro del aula no reflejan este enfoque. Como recoge Cañete en una

³ Únicamente se hace referencia a las clases de lectoescritura de los niveles de alfabetización e iniciación.

entrevista al alumnado del centro (2022, pág. 9), solo un 22% de los aprendientes mostraron preferencia por la realización de tareas en el aula. Además, un 66,7% opina que el tiempo dedicado a la conversación durante las clases es insuficiente. Según nuestra experiencia de observación directa en el aula, la metodología seguida no se corresponde con el enfoque comunicativo en la mayoría de los casos. De nuevo, es probable que esta situación se deba a las características de los docentes, los cuales carecen de formación específica en la enseñanza de idiomas y, posiblemente, desconocen las teorías metodológicas de ELE y/o su puesta en práctica en las aulas. También puede deberse a los materiales, mayoritariamente desactualizados, poco motivadores y centrados en la gramática y en el aprendizaje aislado y descontextualizado. Atenderemos de manera más exhaustiva la cuestión de los materiales en la siguiente sección “2.2.3 Manuales”.

2.2.2.2 Métodos de alfabetización para inmigrantes adultos

En la mayoría de los cursos dirigidos a extranjeros se incluye un grupo de alfabetización debido a la gran demanda de este tipo de formación básica, especialmente para aprendientes de origen marroquí y de países subsaharianos. En la IV Conferencia Internacional de la Unesco en París (1985), se define el analfabetismo funcional como «... la incapacidad de dominar las competencias y los medios necesarios para la inserción profesional, para la vida social y familiar y para el servicio activo de la ciudadanía» (Villalba y Hernández, 2000, pág. 89). En cualquier caso, para enseñar la competencia de la lectoescritura es necesario escoger una metodología.

Según Villalba y Hernández (2000, pág. 89), el debate acerca de los métodos de alfabetización ha provocado grandes polémicas que pueden simplificarse en dos corrientes: la sintética y la analítica. La aproximación sintética parte de los elementos más simples a los más complejos, mientras que en la analítica sucede lo contrario. Siguiendo la clasificación de Molina García (1981, en Villalba y Hernández, 2000) describiremos a continuación las cuatro variantes más relevantes de estos enfoques: el método sintético puro, el método sintético mitigado, el método analítico puro y el método analítico mitigado.

Método sintético puro

Sigue una secuenciación muy precisa que comienza en las vocales y consonantes de manera individual para ir aumentando las uniones en sílabas, palabras simples y, por último, oraciones creadas a partir de estas. Esta metodología es antigua y se ha quedado obsoleta, ya que es poco motivadora y eficaz para el aprendizaje de la lengua.

Método sintético mitigado

Esta metodología es una variación de la anterior que incluye la esfera fonémica. De este modo, el aprendizaje comienza asociando los grafemas a un fonema para ir creando combinaciones de letras, sílabas y palabras.

Método analítico puro

Al contrario que en el sintético, esta metodología parte de las oraciones completas para hacer un estudio de cada una de sus partes. El aprendizaje se da, por tanto, a partir de la descomposición de los distintos elementos.

Método analítico mitigado

Esta metodología es un ajuste de la anterior que pretende tomar como punto de partida elementos más significativos para los aprendientes. Así, los elementos de los que parte el análisis son palabras, y no oraciones. Este método es de los más utilizados y eficaces si se escogen términos significativos que pertenezcan a posibles situaciones comunicativas de interés.

Por otro lado, Freire (1977) propone una metodología de alfabetización basada en lo que se denomina *palabra generadora*, que tiene sus bases en el constructivismo. Este método está dividido en cinco fases (Villalba y Hernández, 2000, pág. 4). En la primera, se atiende al significado y a los rasgos sociolingüísticos de las palabras. En la segunda, se escogen algunos de los términos trabajados en la primera fase atendiendo a las siguientes características: “riqueza silábica, dificultades fonéticas, contenido práctico de la palabra con relación a la realidad social, política, cultural... del grupo.” (Villalba y Hernández, 2000, pág. 4). En la tercera se trabajan los contextos o *situaciones existenciales* que pueden generarse a partir de las palabras ejercitadas anteriormente. La cuarta consiste en la elaboración de *fichas indicadoras* para ilustrar el temario y dar pie a

la interacción oral. Por último, se confeccionan tarjetas con familias fonéticas. Para ello, se descomponen las palabras en sílabas, después se estudian sus familias fonéticas y se forman nuevos términos a partir de ellas para, finalmente, escribir las palabras resultantes. Esta metodología, por tanto, propone un estudio mayoritariamente oral que tiene en cuenta las relaciones fonéticas de las palabras y concluye con su escritura una vez se han generado las conexiones mentales grafema-fonema.

Por último, la metodología de enfoque constructivista, desarrollada a partir de otros campos de estudio como la psicología cognitiva, produce otro cambio de paradigma en la enseñanza de lenguas ya que pone en el foco de la enseñanza el propio proceso de aprendizaje y no el resultado final. Este enfoque o conjunto de ideas relativas al aprendizaje y la lecto-escritura llegó a España fruto de estudios pedagógicos, como los realizados por Ferreiro y Teberosky (1979) acerca del proceso natural de alfabetización de niños nativos. Según estas autoras, las fases de aprendizaje natural de la lectoescritura parten de la distinción entre *aquello que se puede leer* y lo que *solo se puede ver*, es decir, entre la escritura y los dibujos. A continuación, se comienzan a distinguir elementos diferenciadores que generan distintas palabras y significados. Por último, surge el componente fonético por el cual los niños consiguen asignar un fonema a un grafema. Este enfoque, sin embargo, no propone un método concreto de alfabetización, y tampoco está claro que pueda trasladarse este proceso natural de alfabetización de niños nativos a casos de analfabetismo en adultos mayores que están aprendiendo una segunda lengua sin un idioma que sirva como puente. Quizá lo más relevante de esta aproximación para el tema que nos concierne es que el enfoque constructivista se basa en “...que el aprendizaje de la lectoescritura se produzca tras un proceso de contacto directo con textos reales y cercanos en un ambiente de diálogo y cooperación...” (Villalba y Hernández, 2000, pág. 5).

2.2.3 Manuales

Antes de comenzar a analizar algunos de los materiales utilizados para la enseñanza de español a inmigrantes, es conveniente mencionar unas consideraciones iniciales. En primer lugar, un *manual* se define como una herramienta que guía el proceso enseñanza-aprendizaje a través de la presentación de los diferentes contenidos lingüísticos (léxicos, gramaticales, pragmáticos, fonéticos, culturales, etc.), así como de actividades y métodos de evaluación. Cada manual sigue una metodología más o menos concreta y sus

contenidos pueden estar dirigidos o bien a un nivel concreto del MCER (Consejo de Europa, 2001), a un grupo específico de aprendientes, como es el caso de los manuales específicos para arabófonos, o a un ámbito de conocimiento concreto, como puede ser un manual de español para negocios. En este caso, se atenderá a aquellos manuales confeccionados específicamente para inmigrantes adultos de nivel inicial, así como a los de alfabetización.

Es importante destacar que existen una gran variedad de materiales específicos para la enseñanza de español a inmigrantes, así como manuales centrados en la alfabetización, pero si existen tantos recursos y materiales, ¿por qué dedicar un Trabajo Fin de Máster a esta cuestión? Por más que se hayan publicado numerosos manuales de español para extranjeros con diferentes metodologías y siguiendo distintos enfoques, lo cierto es que en muchos casos no son convenientemente utilizados en las aulas. Ya sea por el desconocimiento de técnicas didácticas adecuadas, la dificultad para seguir una secuenciación o, en general, la poca especialización de los profesores de español para extranjeros en los centros de instrucción, las personas con conocimientos específicos en muchos casos optan por utilizar materiales propios o confeccionados a medida para el grupo con el que estén trabajando.

Hernández y Villalba (2003, pág. 134) resumen las posibles razones por las que, hasta entonces, las propuestas didácticas y materiales especializados no parecen estar a la altura de las necesidades de estos grupos:

Por un lado, como ya hemos destacado en otros puntos del trabajo, gran parte del profesorado de español para inmigrantes está formado por personas voluntarias sin ninguna titulación ni formación específica en enseñanza de idiomas. Por este motivo, tienden a continuar reproduciendo los estereotipos dentro del ámbito de la enseñanza a inmigrantes, tales como que

“...aprender una lengua es básicamente una actividad que consiste en oír y repetir, el dominio del léxico y de la gramática es fundamental, el estudio consciente es la herramienta más potente para el aprendizaje, el nivel de formación académica del estudiante influirá decisivamente en el proceso, la corrección inmediata de los errores ayuda a que no se repitan ...” (Hernández y Villalba, 2003, pág. 134).

Por otro lado, estos autores apuntan que los manuales generales de español como lengua extranjera no pueden ser utilizados para contextos de inmigración, ya que tanto los contenidos como los objetivos presentados en estos no pueden responder adecuadamente a las necesidades de este colectivo. Algunos de los aspectos que se consideran inadecuados en los manuales de EL2 son: los temas presentados, que se alejan de la cotidianeidad para los inmigrantes; los contenidos culturales, demasiado centrados en la cultura occidental europea; el colectivo socioeconómico al que se dirigen, que en la mayoría de los casos no coincide con la realidad material de los aprendientes; y las técnicas didácticas, inadecuadas y ajenas a los receptores (Hernández y Villalba, 2003, pág. 135).

Habiendo realizado estas consideraciones previas, es conveniente clasificar los manuales y materiales de español para inmigrantes teniendo en cuenta el contexto y la utilidad para los que están confeccionados. En la siguiente tabla, Hernández y Villalba (2003, pág. 138) dividen en distintas categorías algunos de los manuales que analizan en su artículo atendiendo a su finalidad:

Tabla 2: Clasificación de materiales para la enseñanza de español: E/L2 y alfabetización

Materiales para la enseñanza de español 1.2	
<p>Enseñanza oral del español</p> <p>Combinación de destrezas</p> <p>Enseñanza de español con fines laborales (<i>fines específicos</i>)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Modelo de programación de cursos de lengua oral para inmigrantes no alfabetizados.</i> • <i>Recursos para la enseñanza oral del español a inmigrantes analfabetos en su lengua materna. Primer y segundo ciclo de ESO.</i> • <i>Meloral.</i> • <i>¡Hola escuela!</i> • <i>Una rayuela.</i> • <i>Español para ti.</i> • <i>Udicom.</i> • <i>Interculturalidad.</i> • <i>Intercambio de culturas.</i> • <i>Curso de castellano para inmigrantes y refugiados.</i> • <i>Proyecto Forja.</i> • <i>Mis primeros días.</i> • <i>Aprendiendo un idioma para trabajar.</i>
<p>Materiales de alfabetización</p> <p>a) Sólo alfabetización:</p> <p>b) Materiales <i>mixtos</i> (intentan combinar los procesos de enseñanza de español como L2 y la alfabetización en español)</p> <p>c) Diccionarios temáticos ilustrados</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Cuadernos de alfabetización. • Plan de Formación Integral Ciudadana de Melilla. • Portal. • Manual de Lengua y Cultura. • Contrastes. • En contacto con... • Una escuela para todos. • Español para inmigrantes.

Fuente: Hernández y Villalba, 2003, pág. 138

Como podemos ver, en primer lugar establece una distinción entre *manuales de español para inmigrantes*, es decir, español como segunda lengua con fines específicos, y *manuales de alfabetización*, centrados en la enseñanza de la lectoescritura, especialmente a personas procedentes de países subsaharianos y marroquíes, ya que suelen ser el colectivo más afectado por el analfabetismo.

A continuación, se realiza una clasificación de los tipos de enseñanza centrándose en las competencias que trabaja. Por un lado, algunos manuales se basan en la enseñanza oral como base sobre la que ir trabajando la alfabetización y construyendo los conocimientos básicos de la lengua antes de pasar a la escritura. Otros, combinan las cuatro destrezas (comprensión y expresión oral y comprensión y expresión escrita).

En cuanto a los materiales de alfabetización, podemos encontrar tres categorías: los manuales puramente de lectoescritura; los mixtos, que combinan la alfabetización con el trabajo de todas las competencias; y los diccionarios ilustrados, que presentan contenidos léxicos en formato de ilustración, con su correspondiente nombre en español y, a veces, en el idioma de origen. Estos generalmente están dirigidos a aprendientes arabófonos⁴.

Otro de los criterios de clasificación de los manuales de español para inmigrantes que se tomarán en este trabajo es el de la metodología aplicada en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Como advierten Hernández y Villalba, una de las mayores dificultades a la hora de determinar a qué metodología corresponden estos materiales es que, o bien resulta imposible su catalogación bajo un sólo método, o bien el enfoque al que dicen acogerse no se corresponde con su realización en la práctica (2003, pág. 139). Aun así, se toma a continuación una tabla resumen de la clasificación que estos autores han realizado de una serie de manuales de español para inmigrantes. Este trabajo, por motivos de concisión, se centrará en el enfoque comunicativo en el caso de los manuales de español para inmigrantes. Para ilustrar el tipo de manuales existentes destinados a la alfabetización, incluiremos un resumen de las características más relevantes de algunos de los materiales de español para adultos ágrafos. Además, cabe aclarar que para ello tomaremos los trabajos de diversos autores, ya que el objetivo de este Trabajo Fin de Máster no es el análisis exhaustivo de manuales existentes.

⁴ Por ejemplo, el manual “Una escuela para todos”

Tabla 3: Enfoques metodológicos de ciertos manuales de español para inmigrantes

Enfoque metodológico	
Enfoque comunicativo	<ul style="list-style-type: none"> • <i>¡Hola escuela!</i> • <i>Aprendiendo un idioma para trabajar.</i> • <i>Proyecto Forja.</i> • <i>Curso de Castellano para Inmigrantes.</i> • <i>Modelo de programación de cursos de lengua oral para inmigrantes no alfabetizadas.</i> • <i>Manual de Lengua y Cultura.</i> • <i>Recursos para la enseñanza oral del español a inmigrantes no alfabetizados en contextos escolares. Primer y segundo ciclo de ESO.</i> • <i>Mis primeros días.</i>
Enfoque por tareas	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Una Rayuela.</i> • <i>Intercambio de culturas.</i>
Métodos de base estructural	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Meloral.</i> • <i>Interculturalidad.</i>

Fuente: Hernández y Villalba, 2003, pág. 139

Manuales de español para inmigrantes adultos de enfoque comunicativo

La mayoría de los manuales y, en particular, los destinados a la enseñanza de español a inmigrantes o inmigrantes ágrafos se enmarcan en el enfoque comunicativo por ser el más utilizado para la enseñanza de lenguas en los países occidentales. Algunos de los manuales que siguen el enfoque comunicativo son “Proyecto Forja”, “Manual de Lengua y Cultura” y “Horizontes”. Comentaremos a continuación los aspectos más relevantes del manual “Proyecto Forja” (1998) por poseer las características más positivas en comparación a otros materiales de su época, así como del manual “Horizontes” (2008), por ser una propuesta más actual.

El Manual “Proyecto Forja” está editado por la fundación FOREM (Fundación Formación y Empleo “Miguel Escalera”), promovido por el sindicato CCOO (Comisiones Obreras) y publicado en 1998. Lo primero que destacaremos es que es un manual dedicado a inmigrantes adultos que ya tienen tanto conocimientos previos del español como de lectoescritura. Esto se demuestra con la primera actividad que aparece en la página inicial de la unidad A: “Necesito aprender español”.

A.1. Entre todos:
Preguntamos a nuestros compañeros su nombre y su nacionalidad.



Fuente: Galvín, Isabel y otros (1998), Proyecto Forja. Lengua española para inmigrantes, Madrid, FOREM

Como apuntan Hernández y Villalba (2003, pág. 145), este manual es de los pocos que contienen explicaciones gramaticales explícitas que sirven como complemento de las explicaciones del docente. Según Yáñez García (2020, pág. 36), los contenidos de este manual son muy completos y responden a las necesidades específicas de los aprendientes, ya que incluye elementos “funcionales, léxicos, fonéticos y culturales” (Hernández y Villalba, 2003, pág. 146). Además, la información gramatical teórica se introduce de manera correspondiente a las actividades propuestas. De esta manera, el contenido lingüístico se estudia dentro del contexto comunicativo, promoviendo su eficacia y utilidad para su aprendizaje. Se utilizan variados recursos que tienen en cuenta la multiculturalidad y la inclusión, además de añadir materiales reales de la vida diaria. La mayor crítica que realiza la autora a este manual es la baja calidad en su impresión y los recursos complementarios que se incluyen en este, afirmando incluso que “la pobreza de la presentación de *Forja* puede resultar perjudicial para los alumnos” (Yáñez, 2020, pág. 40).

Por otro lado, el manual “Horizontes: español nueva lengua” es un curso de español destinado a inmigrantes impulsado por el Instituto Cervantes y publicado en 2008. Según sus autores, este manual toma elementos de la enseñanza tradicional unidos a las técnicas más novedosas.

Se tomará como referencia para establecer las características principales de este manual el trabajo de Delphine Bodjrenou (2018), en el cual se analizan cuatro unidades didácticas de diferentes niveles de la colección “Horizontes”. La autora concluye que el objetivo principal de los contenidos didácticos este manual es “alcanzar la competencia lingüística necesaria para desenvolverse eficazmente en situaciones cotidianas como para expresar el origen, las condiciones, órdenes, obligaciones, opiniones, dar explicaciones, describir lugares, contar una historia, etc.” (Bodjrenou, 2018, pág. 21). En cada unidad se presentan materiales visuales y lecturas que introducen las temáticas y promueven el uso de la lengua oral y la interacción entre los aprendientes. A partir de estos recursos se comienzan a trabajar los contenidos lingüísticos, léxicos, fonéticos, etc. integrando las cuatro destrezas y favoreciendo la interacción oral del alumnado.

Una de las críticas que realiza esta autora al manual “Horizontes” es que carece de muestras orales reales, incluyendo únicamente diálogos forzados y artificiales poco representativos. Además, tampoco se observan actividades del tipo *role play*, muy comunes en los manuales de enfoque comunicativo. La justificación a estos fenómenos se encuentra en la propia descripción por parte de los autores: el manual no es puramente comunicativo, sino que toma algunos de sus elementos y los entremezcla con una metodología más tradicional.

Manuales de alfabetización para inmigrantes adultos

En primer lugar, conviene realizar una división entre dos tipos de manuales en función de la metodología de alfabetización.

Por un lado, los manuales basados en *centros de interés* se basan en la presentación de temas centrales muy significativos para los aprendientes, que toman en cuenta sus necesidades más básicas y sobre los cuales se articulan los contenidos lingüísticos. Esta metodología fue introducida por Ovide Decroly siguiendo un enfoque globalizador. Su propuesta de enseñanza consiste en tomar el interés y la motivación natural del alumnado como punto de partida del proceso pedagógico (Decroly, 1987).

Por otro lado, los manuales basados en *palabras generadoras* siguen la metodología de Paulo Freire con un enfoque influenciado por el constructivismo. En este método, se presenta una imagen muy sugerente para el grupo a partir de la cual se pretende abrir un espacio de interacción oral y creación de diversos significados. Después de ese primer

acercamiento, se introducen textos que incluyan la palabra generadora para su ejercitación escrita y oral siguiendo los pasos ya mencionados en el apartado de metodologías. Para este análisis se ha tomado el trabajo de Muñoz y Panero denominado “Materiales para el aprendizaje del español. Selección y análisis” (2004).

En primer lugar, el manual “Contrastes. Método de alfabetización en español como lengua extranjera” (1998), impulsado por el Ministerio de Educación y Cultura, sigue la metodología de los centros de interés. Dedicar las primeras unidades a desarrollar las competencias de alfabetización, por lo que puede ser utilizado para el alumnado ágrafo que no posea conocimientos previos de español. Sigue un enfoque por tareas en la segunda parte del manual, en el cual se tratan temas relevantes para los aprendientes inmigrantes.

Por otro lado, “Cuadernos de alfabetización” (2001) de la Cruz Roja Española sigue el método de la palabra generadora, metodología que parece repetirse más en este tipo de manuales, al menos los seleccionados por los autores anteriormente mencionados. Este manual se divide en varios cuadernos que tratan temas diversos, utilizando las combinaciones silábicas como puntos de partida. La comunicación oral tiene gran peso en el proceso didáctico y los autores lo recomiendan para hablantes con conocimientos previos de español.

El siguiente manual que mencionaremos es “Manual de lengua y cultura” (2002), de la editorial Cáritas. El diálogo es el elemento impulsor del aprendizaje de los contenidos propuestos, por lo que la oralidad tiene gran peso en este material. Este manual resulta especialmente interesante para el presente trabajo ya que está dirigido a personas adultas ágrafas en su propia lengua materna o que carecen de escolarización previa. El punto para mejorar es el tratamiento de la lectoescritura, ya que, por su foco en la interacción oral, las destrezas escritas deben ser ejercitadas de forma complementaria.

Por último, destacamos el “Modelo de programación de cursos de lengua oral para inmigradas no alfabetizadas” (Miquel López, 1998). Como en el manual anterior, este se centra en el trabajo de las destrezas orales por medio de fotografías relativas a diversos temas de interés para el grupo para el que se destina. Según los autores, se recomienda especialmente para mujeres adultas no alfabetizadas, ya sea ágrafas o con baja o nula formación escolar. Por ello, se prescinde de explicaciones explícitamente gramaticales y se prefiere la oralidad.

En conclusión, existe una gran variedad de manuales dirigidos a adultos inmigrantes, así como a su alfabetización, que siguen diferentes metodologías y ejercitan distintas competencias. Los puntos en común son la preferencia por la oralidad y la elección de temas relevantes y útiles para la realidad material del alumnado al que están dirigidos. Además, suelen seguir un enfoque comunicativo, ya sea mezclado con una metodología tradicional gramatical, ya sea utilizando el enfoque por tareas. Asimismo, todos ellos incluyen contenidos lingüísticos similares, incluso en los casos en los que las explicaciones gramaticales no se ofrecen de manera explícita. A este respecto, Luque afirma que “...los cursos incluyen ejes transversales como la educación intercultural, la participación ciudadana, la orientación laboral, etc.” (2015, pág. 84). Por otra parte, los problemas centrales que se suelen encontrar en estos manuales son la falta de materiales reales, la desactualización, el poco peso del contenido de alfabetización en manuales que no están específicamente dedicados a la lectoescritura sino a niveles iniciales, así como la presuposición de ciertos conocimientos propios de la escolarización o de contenidos culturales occidentales.

2.3 El enfoque accional en ELE

2.3.1 Características metodológicas

El enfoque orientado a la acción es una metodología que surge de las raíces del enfoque comunicativo, también llamado funcional. Por este motivo, antes de adentrarnos en su caracterización conviene mencionar primero las características fundamentales del enfoque comunicativo para comprender mejor su origen.

Orígenes: El enfoque comunicativo

A finales de los años 60, se produjo un cambio en el paradigma de la enseñanza de lenguas. Fruto de la nueva realidad social europea e impulsado por las aportaciones de diversos ámbitos de conocimiento como la sociolingüística, la filosofía del lenguaje o la lingüística funcional, surgió una nueva concepción de la educación: el enfoque comunicativo. Esta metodología pone como objetivo principal del aprendizaje de lenguas el desarrollo de la capacidad de comunicación por encima del manejo de la gramática y los elementos lingüísticos. Aprender una lengua ya no requiere de la memorización de palabras, reglas, excepciones y estructuras gramaticales, sino de realizar tareas y cumplir objetivos comunicativos a partir de ella. De esta manera, los ejercicios de rellenar huecos son sustituidos por simulaciones de problemas de la vida real llevados a las aulas.

Según el Instituto Cervantes, las tareas propuestas bajo este enfoque deben cumplir tres requisitos indispensables para garantizar el desarrollo de la competencia comunicativa:

“Vacío de información. Entre los interlocutores existe una necesidad real de comunicación, puesto que cada uno tiene que averiguar algo que sólo su compañero sabe, y si no lo averigua, no podrá realizar su propia tarea.

Libertad de expresión. El hablante decide el contenido (qué va a decir), la forma (cómo va a decirlo), el tono, el momento, etc.

Retroalimentación. Las reacciones verbales y no verbales de su interlocutor le indican al alumno en qué medida está alcanzando su objetivo en la conversación.” (Centro Virtual Cervantes, 2008a)

Como podemos ver, la interacción oral y la retroalimentación entre los aprendientes es vital para seguir este tipo de enfoque. Además, debido a la necesidad de crear situaciones comunicativas reales, las tareas propuestas deben reflejar contextos verosímiles que, naturalmente, deben ser muy significativas y motivadoras para el alumnado.

Siguiendo estos criterios, el tipo de actividades o tareas que son utilizadas con mayor frecuencia en este método son los proyectos y los *role play* o juegos de rol en los que los aprendientes deben interpretar un papel determinado. En este tipo de actividades, los alumnos tienen objetivos que van más allá del propio estudio de la lengua extranjera. Es decir, el aprendizaje de la lengua no es un fin en sí mismo, sino un medio para la consecución de ciertos objetivos previamente fijados, como puede ser la resolución de un problema.

En esta metodología, el estudio de la gramática se produce de manera inductiva. Esta forma de aprendizaje se basa en la observación por parte del alumnado de una serie de *input* o materiales presentados acordes al elemento gramatical que se pretende trabajar. A partir del análisis (más o menos guiado, bien por el docente, bien por la formulación de la tarea), el aprendiente tiene como objetivo encontrar las reglas subyacentes y descubrir su posible sistematización (2008d). Al exigir la participación activa del alumnado a lo largo de todo el proceso, si bien este método exige más tiempo de aprendizaje, da lugar a una comprensión más natural e interiorizada de la lengua extranjera. De esta manera, se pone de manifiesto la consideración del aprendiente como

sujeto autónomo y dueño de su propio proceso de aprendizaje, animándolo a formular nuevas hipótesis y analizar la lengua de forma independiente. Entender al alumnado como sujetos activos de su propio proceso educativo es otra de las características clave del enfoque comunicativo.

Por último, atenderemos al papel del profesorado en esta metodología. Todas estas características favorecen que el enfoque comunicativo haya gozado de gran éxito entre la comunidad lingüística y pedagógica durante los últimos cincuenta años. De este cambio de paradigma donde el aprendiente es el sujeto activo de su propio aprendizaje y el papel del profesor se reduce al de guía o *facilitador*, han ido surgiendo ramificaciones o consolidaciones de este método. Una de ellas, el enfoque por tareas, puede considerarse la precursora del enfoque orientado a la acción.

Método precursor: Enfoque por tareas

El aprendizaje por medio de tareas surge en los años 80 como resultado de los estudios psicolingüísticos y las corrientes constructivistas y cognitivistas del aprendizaje de segundas lenguas. Este nuevo método con bases en el cambio de paradigma producido por el enfoque comunicativo puso el concepto de tarea en el centro de la estrategia docente en el campo de la enseñanza de idiomas (Sarralde, 2015, pág. 64).

Una tarea es, entre otras definiciones, una actividad de uso de la lengua que pretende representar tareas del mundo real fuera del aula (Centro Virtual Cervantes, 2008b). Según Zanón (1990), es también una unidad organizadora de los distintos elementos que componen el proceso de enseñanza-aprendizaje. Es decir, es un método de organización de las secuencias y unidades didácticas con contenidos comunicativos significativos para los aprendientes.

Estas tareas deben cumplir una serie de requisitos para ser representativas y eficaces para el aprendizaje según este enfoque. En primer lugar, el significado y el contenido de la actividad son los factores más importantes, por encima de la forma o estructura lingüística. Además, el tema debe ser significativo y motivador para los aprendientes y representar una tarea del mundo real fuera del aula. El proceso culmina con la consecución de una tarea final, a la que apuntan todas las demás de manera progresiva y secuenciada. Finalmente, el método de evaluación debe plantearse en relación con los

resultados obtenidos al final de este proceso (Skehan, 1996). Tomando la caracterización de *tarea* de Zanón (1990), que reúne las definiciones de varios autores, resumiremos en la siguiente tabla las cuatro características principales de una tarea:

Tabla 4: Características de una tarea

Una tarea debe ser...	Para ello, debe...
Representativa	Simbolizar situaciones comunicativas de la vida real
Identificable	Conformar una sola unidad pedagógica en el aula
Intencional	Estar dirigida al tratamiento de un(os) contenido(s) lingüístico(s) concreto(s)
Delimitada	Ser diseñada de acuerdo con unos objetivos, competencias y estructuras de secuenciación y progresión determinados.

Fuente: Elaboración propia

Las tareas se convierten en unidad del aprendizaje debido a la consideración del aprendiente en tanto que *agente social*, es decir, miembro de una sociedad que, bajo unas circunstancias específicas, debe realizar tareas y llevar a cabo acciones comunicativas. En el enfoque por tareas, el concepto de *competencia comunicativa* es clave, ya que se considera la fuente del aprendizaje de lenguas desde el surgimiento del enfoque comunicativo. Según la definición de Hymes (1967), se entiende “el conocimiento lingüístico como la capacidad de relacionar el conocimiento formal del sistema con las convenciones que regulan su uso en las situaciones cotidianas de comunicación” (Zanón, 1990, pág. 20). Del desarrollo de la idea de que el aprendiente es un agente social que debe realizar tareas en su vida cotidiana para relacionarse con los demás, y no sólo en el entorno lingüístico, surge el *enfoque orientado a la acción*.

El enfoque orientado a la acción

Como ya hemos adelantado en apartados previos, el enfoque orientado a la acción fue incluido en el MCER en el año 2001⁵ como parte crucial dentro del marco de referencia para el aprendizaje de lenguas. En este documento, el enfoque orientado a la acción se define de la siguiente manera:

⁵ Este documento fue traducido al español el año siguiente.

“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 las 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 tienen los participantes produce el refuerzo o la modificación de sus competencias” (Instituto Cervantes, 2002).

El eje central de este enfoque es la consideración del aprendiente como *agente social*, es decir, “como miembros de una sociedad que tiene tareas (no sólo relacionadas con la lengua) que llevar a cabo en una serie determinada de circunstancias, en un entorno específico y dentro de un campo de acción concreto.” (Instituto Cervantes, 2002). Las actividades que se proponen no sólo tienen cabida dentro de un contexto lingüístico, sino que están destinadas al desarrollo de competencias que se pueden aplicar en diferentes situaciones de la vida real. Recordemos que estas actividades propias del enfoque orientado a la acción se denominan *tareas*. Una tarea puede ser, por ejemplo, acudir a una consulta del médico, alquilar un piso o hacer la compra semanal en un supermercado (con todos los pasos y tareas intermedias que estos objetivos conllevan).

Otro de los conceptos clave de este enfoque reside en la idea de “acción” sobre la que se articulan todas sus características. Por *acción* se entiende “la participación en la vida de una comunidad de habla determinada, a hacer algo no exclusivamente lingüístico, sino cualquier actuación social no verbal, individual, etc.” (Robles, 2019, pág. 5). Este término refuerza la idea ya introducida por el enfoque comunicativo que rechaza el estudio de una lengua a partir del desarrollo de competencias puramente lingüísticas. Desde esta orientación, el aprendiente debe adquirir la capacidad de desenvolverse en los diversos contextos comunicativos de la vida real que requieren de competencias que van más allá de los puramente lingüísticos.

La integración de esta visión al MCER refleja la idea de que el aprendizaje de una lengua extranjera es un proceso continuo que no termina dentro del aula. Así, el aprendiente se entiende como un sujeto autónomo que trabaja activamente en el desarrollo de su enseñanza-aprendizaje. La creación de actividades y tareas por parte del docente

deberá realizarse teniendo en cuenta las necesidades del aprendiente y enfocándose en un objetivo significativo y representativo de la vida real fuera del aula.

Como apunta Robles (2019), con la incorporación del enfoque orientado a la acción al MCER en 2001, esta metodología se ha establecido como el sistema por excelencia de la enseñanza de idiomas. Ha gozado de tanta popularidad entre los académicos y la comunidad de docentes de segundas lenguas que “en el *Volumen complementario* del MCER (2018: 167) se constata como la tercera de las dimensiones más referidas (con un 63%), después de los descriptores (83%) y de los niveles de referencia (75%)”. (Robles, 2019, pág. 3). En este volumen complementario publicado en 2018 se pretende completar la información reflejada en el documento del MCER confeccionado más de quince años antes (Consejo de Europa, 2020). Es en este nuevo trabajo donde se explicita de manera más exhaustiva la recomendación de implementar el enfoque dirigido a la acción como uno de los aspectos clave a tener de la enseñanza-aprendizaje de LE/L2. Hablamos de recomendación siguiendo las palabras del propio MCER: El Marco Común Europeo de Referencia no tiene el cometido de establecer los objetivos que deberían proponerse los usuarios ni los métodos que tendrían que emplear” (2001, pág. 9).

El hecho de que el MCER no sea prescriptivo en cuanto a la metodología utilizada en las aulas ha provocado un gran debate respecto a sus recomendaciones en materia de enfoque. Algunos autores apuntan a las pocas diferencias sustanciales que se pueden encontrar entre el enfoque por tareas y el enfoque orientado a la acción. Incluso parece cuestionable su diferenciación respecto al enfoque comunicativo (Robles, 2017; 2019). A continuación, trataremos someramente las semejanzas y divergencias entre estos tres enfoques.

¿Es el enfoque orientado a la acción una propuesta novedosa? ¿Es tan solo una reformulación del enfoque por tareas o una concreción del enfoque comunicativo?

El primer punto en común entre el enfoque accional y el enfoque por tareas es, precisamente, el uso de las *tareas* como unidad de acción significativa dentro del aprendizaje. Según Puren (2008), un gran defensor del enfoque orientado a la acción como una metodología bien diferenciada, este enfoque contribuye a la creación de hablantes de L2/LE autónomos y en calidad de agentes sociales desde la propia intervención en el aula gracias al uso de tareas o *acciones* significativas a lo largo del proceso enseñanza-

aprendizaje (Puren, 2015, pág. 115). Según Robles, es erróneo distinguir el tipo de tareas que se realizan siguiendo el enfoque por tareas de aquellas utilizadas en el orientado a la acción, ya que los objetivos del primero ya reflejaban la necesidad de las tareas de ser significativas, estratégicas y comunicativas (2017, págs. 292-293).

(Álvarez, 2014) establece tres puntos clave que el enfoque orientado a la acción supone frente al enfoque por tareas:

“1. De la tarea al problema (en este punto la autora insiste en la idea ya expresada anteriormente de proporcionar al alumno estrategias necesarias para afrontar situaciones más o menos inesperadas); 2. De lo externo a la interno (es decir, atender no solo a la realidad externa de la comunicación, al contexto, sino a otros elementos fundamentales como son el interlocutor, la intención comunicativa, la estrategia significativa que subyace en el intercambio, etc.); 3. De lo significativo a lo consciente (entendido como un proceso de aprendizaje más consciente) ([Álvarez Bernárdez,] 2014b).” (Robles, 2017, pág. 293).

Otros autores como Martín Peris (2010) afirman que el enfoque orientado a la acción no es más sino la consolidación práctica del nuevo paradigma en la enseñanza de lenguas ya creado por el enfoque comunicativo. Este enfoque accional atiende a los procesos de comunicación real. Así, “los usos lingüísticos están completamente unidos a la vida social y resultan clave para la buena convivencia y el entendimiento en la comunidad” (Robles, 2017, pág. 295). En esta línea, Robles concluye que la mayor aportación del enfoque accional frente al enfoque por tareas es la flexibilidad de las tareas, es decir, la preferencia por unidades de trabajo más breves que no tienen por qué realizarse en torno a una tarea final. El objetivo de todas ellas es promover el uso real de la lengua y trabajar las competencias y recursos cognitivos de los aprendientes de manera que les permita desenvolverse en el mundo fuera del aula (2017, pág. 296).

2.3.2 Manuales con enfoque accional

Como hemos ido comprobando a lo largo del trabajo, no son demasiados los manuales de español para extranjeros que estén explícitamente creados a partir de un modelo orientado a la acción. Quizás la razón principal sea la poca concreción que se ofrece tanto desde el MCER como del consenso académico acerca de las características diferenciadoras de este enfoque frente a sus predecesores. Por este motivo, los autores de materiales y manuales, así como las editoriales parecen decantarse por enmarcar sus producciones bajo el marco del enfoque comunicativo en general, o bien en el enfoque

por tareas. Sin embargo, existen algunos manuales publicados bajo la categoría del enfoque accional, especialmente aquellos confeccionados en los últimos años.

Uno de estos programas es “Encuentros”, un proyecto de la Universidad de Alcalá de Henares organizado por Alcalingua y publicado en 2006. Los propios autores afirman que se ha utilizado un enfoque orientado a la acción, por lo que se asegura la interacción oral, el dinamismo en sus materiales y la idoneidad de las actividades propuestas (Álvarez Martínez et al., 2005). Abarca todos los niveles, desde el A1 hasta el C2, con el objetivo principal en todos ellos de desarrollar la competencia comunicativa. No hemos podido tener acceso a este recurso por lo que no podemos analizar personalmente su contenido más allá de la información proporcionada por sus autores. Así, tomaremos el trabajo de análisis de Yáñez (2020) para destacar sus principales características.

En primer lugar, es un libro físico y a color, por lo que puede generar problemas de accesibilidad por parte de la población a la que está dirigido. Es recomendable optar por material digital fotocopiable para adaptarse a las necesidades del grupo y al ritmo del aula. En cuanto a las actividades, parecen estar basadas en situaciones comunicativas reales y significativas, como es el caso de acudir a una consulta médica (Yáñez, 2020, pág. 35).

En cuanto al contenido lingüístico, en el manual “Encuentros” las reglas gramaticales se añaden de manera descontextualizada respecto de las actividades. Esto puede tomarse como una estrategia de enseñanza inductiva de los contenidos lingüísticos, pero también puede ocasionar problemas de comprensión a los aprendientes a la hora de trabajar de manera autónoma.

Respecto a las actividades, Yáñez las califica como “las menos creativas y más repetitivas” en comparación a los otros dos manuales que analiza (2020, pág. 37), aludiendo a la poca representación de la multiculturalidad y la poca alusión al uso de recursos materiales complementarios al manual. Un punto a favor a este respecto es la utilización de documentos reales en sus actividades. No obstante, estos materiales no editables están abocados a resultar obsoletos en pocos años debido a los cambios en los formatos.

Finalmente, cabe destacar que no se incluyen actividades de repaso ni de autoevaluación. Esta característica refleja una posible omisión o falta de compromiso con el desarrollo de la autonomía del aprendiente que parece que se intenta suplir por medio de un cuaderno de ejercicios independiente que incluye actividades complementarias para cada unidad, lo cual eleva aún más el coste de los materiales para poder acceder a una enseñanza más completa.

Si bien este ejemplo no es suficiente para juzgar todos los manuales con enfoque (teóricamente) orientado a la acción, es una muestra de la complejidad que esconde la producción de manuales dirigidos a personas inmigrantes siguiendo esta metodología. En este trabajo pretendemos dar respuesta a algunos de estos problemas que hemos ido reconociendo en los manuales y literatura consultados mediante nuestra propuesta didáctica. Cabe mencionar que esta propuesta está especialmente dedicada al aprendizaje de la lectoescritura por parte de inmigrantes adultos no alfabetizados, en conjunción con la enseñanza de un nivel inicial de español bajo un enfoque orientado a la acción.

3. Propuesta didáctica

3.1 Situación enseñanza-aprendizaje

Introducción

Nuestra propuesta didáctica consta de tres unidades que podrán ser realizadas de manera independiente durante tres sesiones distintas. Hemos planteado las actividades y el trabajo en el aula de manera que cada una de ellas pueda llevarse a cabo en una sola sesión. Esto pretende evitar que la irregularidad de asistencia del alumnado pueda impedir el transcurso de las sesiones. De esta manera, los objetivos finales de cada tarea podrán ser cumplidos al acabar cada una de las clases, aunque, naturalmente, el aprendizaje será más eficaz si se acude de forma regular y constante. Si bien la continuidad y la progresión a lo largo de un curso es un elemento motivador y muy popularizado en la enseñanza de idiomas, en este caso lo aplicaremos sesión por sesión, debido a las características del alumnado.

Grupo de destino

El grupo al que está destinada nuestra propuesta es una clase de 8 alumnos adultos, de entre 35 y 50 años y de diversas nacionalidades, en su mayoría marroquíes y subsaharianos. Hay tanto hombres como mujeres, y todos tienen algunos conocimientos de español, especialmente de forma oral. La mayoría son ágrafos, pero ya han recibido algunas clases de lectoescritura en el propio centro.

El nivel de este curso es de alfabetización-iniciación. Suelen acudir a las clases de manera regular, pero a veces tienen que ausentarse por causas laborales esporádicas, compromisos familiares, etc. Hay muy buen ambiente dentro del aula, pero los aprendientes apenas interactúan fuera de ella debido a sus bajos conocimientos de español, y por carecer de un idioma común (excepto los que comparten nacionalidad). Esta propuesta está pensada para ser impartida en la última parte del curso, de modo que los aprendientes ya están familiarizados con buena parte del vocabulario más básico (números y alimentos comunes) y poseen conocimientos rudimentarios de lectoescritura. Si bien necesitan algo de tiempo para leer y escribir palabras sencillas, son capaces de reconocer y distinguir correctamente la mayoría de letras, especialmente de aquellos términos con los que están en contacto diario.

Centro de impartición

En cuanto al centro de impartición, se trata de una ONG que ofrece clases gratuitas a inmigrantes de todas las nacionalidades sin necesidad de haber regularizado su situación. Disponemos de un aula mediana con una pizarra clásica, un proyector y una pequeña biblioteca donde se pueden tomar prestados libros, diccionarios, aparatos electrónicos como *tablets* y ordenadores portátiles durante las clases. Los docentes tienen libre acceso a una impresora a color, así como a material de oficina como papel, lápices, tijeras etc. Además, una de las salas del centro funciona a modo de guardería, por lo que hay juguetes y libros infantiles como una cocina con alimentos y menaje, dinero de mentira, lápices de colores, cuentos, etc.

Programación de las sesiones

Las sesiones se imparten cuatro días por semana (de lunes a jueves) en horario de mañana y tienen una duración de 90 minutos. Nuestra propuesta consiste en un set de tres sesiones de 90 minutos cada una, las cuales pueden ser impartidas consecutivamente o, por ejemplo, una cada semana y dedicar el resto de días a reforzar los conocimientos adquiridos y/o conectarlos con otros contenidos complementarios que tengan relación con la temática trabajada.

Selección de metodología

Nuestra propuesta intenta combinar ejercicios de lectoescritura bajo la metodología de la *palabra generadora* con tareas centradas en la expresión y comprensión oral bajo el enfoque orientado a la acción. De esta manera, pretendemos integrar ambas destrezas y trabajar la alfabetización de una manera significativa y motivadora mediante la incorporación de la metodología accional.

Selección de contenidos

Para la elección de los contenidos, objetivos y destrezas hemos tenido en cuenta tanto las directrices del Marco común europeo de referencia para las lenguas (Consejo de Europa, 2001; 2020), como el Plan Curricular del Instituto Cervantes (2006). En concreto, hemos seleccionado los elementos correspondientes al nivel A1 o de iniciación, teniendo en cuenta las características del grupo al que se dirige. Además, hemos tomado las recomendaciones de la “Guía para la inclusión lingüística de migrantes”, publicada en

2022 y financiada por el Servicio Español para la Internacionalización de la Educación. Hemos prestado especial atención al capítulo 6. “Alfabetismo” para la selección de contenidos de la parte de lectoescritura (2022, págs. 147-172).

3.2 Objetivos

3.2.1 Objetivos generales

Los objetivos generales que comparten las tres sesiones han sido elaborados a partir del Plan Curricular del Instituto Cervantes (2006), tomando para ello la división en tres dimensiones propuesta en este currículo: el alumnado como *agente social*, como *hablante intercultural* y como *aprendiente autónomo*. Nos hemos centrado en los objetivos relativos al nivel A1, de los cuales incluiremos aquí únicamente aquellos a los que se haga referencia en las sesiones propuestas. Además, tomaremos en consideración las recomendaciones de la Guía para la inclusión lingüística de migrantes (2022), de la cual hemos hecho uso a lo largo de toda la propuesta didáctica.

Nos hemos basado en el apartado “fase de aproximación” del Plan Curricular para establecer los objetivos referentes al alumnado como *hablante cultural* y como *aprendiente autónomo*. Hemos dejado en segundo plano los elementos referentes a la cultura hispanoamericana porque consideramos que carece de relevancia inmediata en un curso de esta índole. Además, en tanto que aprendiente autónomo, consideramos que es más útil enfocarnos en la gestión de recursos y la promoción del aprendizaje autónomo más que en la formulación de sus metas. Entendemos que en este grupo los objetivos y motivaciones son más o menos compartidos.

Por tanto, los objetivos generales de esta propuesta didáctica son los siguientes:

a. El alumnado como agente social

- Disponer de un repertorio muy limitado, ensayado y organizado léxicamente de frases que se utilizan en situaciones concretas y predecibles.
- Disponer de recursos que permitan al alumnado satisfacer necesidades inmediatas relacionadas con situaciones cotidianas como pedir cosas muy concretas e informarse sobre su ubicación, preguntar por el lugar al que quieren dirigirse, dar información sobre aspectos personales y desenvolverse con cantidades, precios y horarios.

- Ser capaz de procesar textos escritos muy breves y sencillos (notas breves, anuncios, carteles, etc.) que presenten una estructura clara.

b. El alumnado como hablante intercultural

- Reconocer las diferencias de percepciones, valores, actitudes y comportamientos entre la cultura de origen y las de los países hispanos, de modo que se pueda ir produciendo una apertura gradual, de lo más sencillo a lo más complejo, en cuanto a las situaciones más cotidianas y de supervivencia básica de la nueva realidad a la que se accede.

c. El alumnado como aprendiente autónomo

- Identificar las áreas en las que es capaz de llevar a cabo el proceso de aprendizaje de forma autónoma y el grado en el que es capaz de hacerlo.

3.2.2 Objetivos específicos

Hemos elaborado una serie de objetivos específicos que pretendemos trabajar en cada una de las sesiones. Estos se extraen de la concreción de los objetivos anteriormente mencionados, y se encuentran divididos por sesiones. Los objetivos hacen referencia a las competencias que se ejercitan en cada una de las actividades o tareas, por lo que se presentarán en una tabla que recoja la relación entre cada tarea y sus objetivos específicos.

Tabla 5: Relación de cada sesión con sus objetivos específicos

Sesión 1	Tarea 0	Activar el léxico disponible relativo a los alimentos
		Adquirir/reforzar el léxico básico relativo a los alimentos
		Identificar un objeto real (alimento) con sus grafemas y fonemas correspondientes
	Tarea 1	Reproducir combinaciones de grafemas de manera autónoma a partir de un <i>input</i> visual
	Tarea 2	Escribir palabras sencillas usando grafemas conocidos a partir de un <i>input</i> auditivo
	Tarea 3	Reconocer diferencias culturales entre la propia y la meta
		Reflexionar acerca de la nueva realidad gastronómica donde se encuentran
	Tarea 4	Conversar de manera muy básica acerca de preferencias con frases muy limitadas y ensayadas
Tarea 5	Ordenar la información adquirida y realizar algo con ella	
	Reproducir las palabras aprendidas de manera legible	
Sesión 2	Tarea 0	Activar los recursos lingüísticos disponibles del aprendiente
		Refrescar el conocimiento de los números del 1 al 100
		Identificar un número con sus grafemas y fonemas correspondientes

	Tarea 1	Vincular números con cantidades monetarias	
		Comprender el sistema monetario en España	
	Tarea 2	Identificar el precio de los productos básicos en un catálogo	
		Reconocer si un producto es caro o barato	
	Tarea 3	Comprender las diferencias de precios en los alimentos de su país de origen y el meta	
		Reconocer los precios normales de los productos habituales en el país meta	
	Tarea 4	Utilizar el euro como moneda base a la hora de hacer la compra	
		Encontrar un producto en un catálogo a partir de una palabra	
		Sumar cantidades monetarias utilizando euros	
	Sesión 3	Tarea 0	Activar los recursos lingüísticos disponibles del aprendiente
			Adquirir léxico básico relativo a los establecimientos de venta de alimentos
			Identificar una tienda con sus grafemas y fonemas correspondientes
Tarea 1		Reproducir combinaciones de grafemas de manera autónoma a partir de un <i>input</i> visual	
		Aprender a vincular una tienda con los alimentos que se venden en ella	
Tarea 2		Escribir palabras ya trabajadas sin ningún <i>input</i>	
		Interactuar con una persona para recibir información	
Tarea 3		Comprender el sistema de medidas de peso en España	
		Reconocer en un folleto el peso habitual en el que se venden los productos básicos	
Tarea 4		Identificar un producto con el establecimiento donde se vende	
		Utilizar las frases cerradas aprendidas para llevar a cabo una transacción básica	

3.3 Destrezas

En cuanto a las destrezas trabajadas en cada una de las sesiones, hemos considerado conveniente agruparlas en una tabla de acuerdo con cada tarea propuesta.

Tabla 6: Relación de cada tarea con las destrezas que trabaja

	Tarea	Comprensión oral	Comprensión escrita	Expresión oral	Expresión escrita	Interacción oral
Sesión 1	0	x	x	x		
	1				x	
	2	x		x	x	
	3	x		x		x
	4	x		x		x
	5	x		x	x	x
Sesión 2	0		x		x	
	1	x			x	
	2	x	x	x		x
	3	x		x		x
	4	x		x	x	x
Sesión 3	0			x	x	
	1		x		x	
	2		x		x	x
	3	x			x	
	4	x	x	x		x

Fuente: Elaboración propia

3.4 Contenidos

3.4.1 Contenidos lingüísticos

a. Gramaticales

- El sustantivo: Género y número. Concordancia con el determinante.
- Los determinantes: El artículo determinado e indeterminado.
- Los pronombres: Pronombres “le”, “te”, “me”.
- El verbo: Presente de indicativo con valor de presente.
- Verbos “costar”, “comprar”, “comer”, “haber”, “gustar”, “ser”, “vender”.

b. Pronunciación y prosodia

- La base de la articulación: Modo normal de fonación.
- La entonación: Identificación y producción de patrones melódicos correspondientes a determinadas estructuras sintácticas: entonación enunciativa e interrogativa.
- La sílaba y el acento: Reconocimiento, identificación y producción de la estructura silábica.
- El ritmo, las pausas y el tiempo: Percepción y producción del ritmo en la lengua hablada y de las pausas.
- Los fonemas y sus variantes: Identificación y producción de los fonemas vocálicos y consonánticos.

c. Ortográficos

- Ortografía de letras y palabras: nombre de las letras del abecedario, deletreo, vocales y consonantes.
- Uso general de las letras mayúsculas.
- Expresión de cifras y cantidades.
- Abreviaturas y siglas: Abreviaturas más frecuentes, uso de las mayúsculas y símbolos no alfabetizables.

d. Géneros discursivos

- Recepción de folletos y letreros informativos sencillos del ámbito de la alimentación.
- Recepción y producción de conversaciones informales cara a cara y transaccionales

e. Léxicos

- Alimentos de consumo habitual
- Establecimientos de compra habitual de alimentos
- Números
- Cantidades monetarias en euros (monedas)
- Barato/caro
- Medidas básicas de peso y volumen (kilo, gramo y litro)

3.4.2 Contenidos culturales

- Alimentos de consumo habitual en España
- Establecimientos de compra habitual de productos alimenticios en España
- Precios normales de los productos básicos
- Cantidades y volúmenes habituales en la venta de productos básicos
- Formato de los folletos publicitarios de los supermercados
- Formato de los carteles y escaparates de los establecimientos de venta de productos alimenticios habituales

3.5 Metodología

La metodología escogida, como ya hemos adelantado anteriormente, se basa en el enfoque orientado a la acción. No obstante, debido a que la propuesta está pensada para un grupo de inmigrantes ágrafos, hemos incluido partes de alfabetización para complementar la educación. Así, las sesiones comienzan con una parte dedicada a la lectoescritura, tomando el léxico básico acorde al tema tratado en cada una de las sesiones como punto de partida para el desarrollo del resto de clase. Todas las sesiones culminan con una tarea que representa una acción real que el aprendiente podría realizar en la vida diaria, como puede ser elegir el establecimiento donde hacer la compra diaria. De esta manera, hemos intentado combinar el enfoque orientado a la acción con las necesidades de alfabetización de esta clase de aprendientes.

En cuanto al trabajo de lectoescritura, hemos tomado palabras habituales que los aprendientes pueden encontrar muy fácilmente (andando por la calle en el caso de los letreros o en los buzones o supermercados, en el caso de los folletos). A partir de estas

palabras, se proponen actividades que les permitan practicar tanto la lectura como la escritura en un contexto significativo y motivador. Hemos intentado escapar de la repetición y memorización de palabras descontextualizadas, así como de la escritura repetitiva de grafemas o sílabas independientes. En su lugar, hemos apostado por un aprendizaje en el propio uso de los términos, seleccionando para ello palabras con especial interés, ya sea por las combinaciones de letras utilizadas, o por su importancia en el día a día de los aprendientes. Como hemos indicado anteriormente, hemos tomado las ideas de Freire de la *palabra generadora* en tanto que entendemos como punto de inicio del aprendizaje y como unidad en sí misma la propia palabra.

3.6 Actividades

Como ya hemos mencionado anteriormente, hemos propuesto un total de tres sesiones, pensadas para ser llevadas a cabo en una clase de 90 minutos de duración (Anexo 1). No obstante, puede alargarse a varias sesiones si se realizan las actividades de manera más pausada y como iniciación al temario. En nuestro caso, estas sesiones se situarían en un estadio avanzado del curso en el cual los aprendientes ya hayan trabajado la gran mayoría de contenidos que se tratan en las sesiones (los números, los alimentos básicos, las unidades de peso, etc.). Además, ya habrían recibido lecciones de alfabetización, por lo que estarían más o menos familiarizados con la lectura de palabras sencillas y comunes, como son las que presentamos.

Todas las actividades son de elaboración propia por medio de la herramienta Canva a partir de nuestros conocimientos previos y la experiencia recopilada durante las prácticas. En las actividades hemos incluido pequeños códigos de colores que llaman la atención sobre elementos lingüísticos que podrían ser abordados durante las sesiones, especialmente si se utilizasen en varias de ellas para reforzar el contenido. En la primera sesión, se ha resaltado la negación y la conjugación verbal en presente. En la segunda, se han separado los nombres de los números por sílabas, marcando en negro la sílaba tónica para practicar la pronunciación. Además, se ha resaltado la “ese” final en algunas palabras para poder trabajar los plurales en los sustantivos, además de la tercera persona del plural del verbo “costar”. Por último, se han resaltado las palabras “caro” y “barato” para llamar la atención de los aprendientes sobre ellas. En la tercera sesión, se han marcado las raíces de los establecimientos de venta de alimentos para facilitar al alumnado la comprensión y ayudarles a establecer las conexiones entre las tiendas y los productos que se venden en

ellas. Hemos presupuesto que ya conocen los sistemas de medida de peso y capacidad más comunes (kilo, gramo y litro) para la realización de las actividades. Por motivos de espacio, hemos escogido trabajar solamente algunos de los aspectos mencionados. Sin embargo, podrían utilizarse los recursos que proponemos de muchas otras maneras para trabajar diferentes aspectos lingüísticos.

En cuanto a la estructura, todas las sesiones están divididas en pequeñas tareas, clasificadas en diferentes categorías:

“Aprender” está dedicado a presentar el léxico nuevo y llamar la atención de los contenidos lingüísticos que se van a trabajar, así como ejercitar la lectura.

“Escribir” comprende aquellas fichas con imágenes que los aprendientes deben rellenar con la información dada anteriormente. El objetivo principal de estas tareas es practicar la escritura.

En la sección “Completar” se utilizan materiales reales que los aprendientes deben trabajar de acuerdo con las instrucciones dadas. Ponen en práctica los conocimientos adquiridos anteriormente.

“Explicar” consiste en proponer una serie de preguntas que promuevan la participación oral de los estudiantes en gran grupo. Las cuestiones pretenden poner de manifiesto las diferencias entre la cultura de origen y la meta de los distintos alumnos para fomentar la interculturalidad, el respeto y la apertura de miras.

“Hablar” propone ejercicios para los cuales los aprendientes necesitan trabajar en equipo e interactuar con el resto. Este tipo de tareas tienen como objetivos aumentar la autoestima, mejorar la cohesión del grupo y trabajar las destrezas orales.

Finalmente, “Practicar” propone una acción del mundo real a la que pueden tener que enfrentarse los aprendientes. A partir de unas instrucciones y unos recursos determinados, los alumnos deberán resolver la tarea planteada.

3.7 Desarrollo de las actividades

En este punto procederemos a desarrollar cada una de las tareas realizadas en las tres sesiones. Incluiremos el material docente de elaboración propia en forma de anexos,

además de añadir al final de cada sesión un cuadro resumen con la información relativa a la temporalización, los materiales y los recursos necesarios para llevar a cabo cada una de ellas.

Sesión 1

La primera sesión (Anexo 2) está dedicada a los alimentos de consumo habitual. En la primera ficha (0), se presenta el léxico con el que se va a trabajar al alumnado mediante un proyector, así como repartiendo una hoja a cada aprendiente para que puedan trabajarlo individualmente. Proponemos la lectura grupal de todas las palabras, descomponiéndolas en sílabas y en letras si fuera necesario. Proponemos la utilización de alimentos de juguete para acompañar las tareas de lectoescritura y aprendizaje de léxico con un referente físico y tangible que pueda ayudarles a memorizar y vincular los grafemas y fonemas a una realidad externa.

Para la siguiente tarea (1), se reparte la ficha en la que los aprendientes tendrán que escribir el nombre de los alimentos vistos anteriormente de manera individual. Para la siguiente tarea (2), necesitaremos un saco o bolsa opaca y los alimentos de juguete, que meteremos dentro. Por turnos, un alumno deberá sacar un alimento sin que el resto de la clase lo vea y dirá en alto su nombre. El resto, escribirá la palabra correspondiente en la ficha. Este ejercicio pretende trabajar la comprensión oral, la expresión escrita y la lectoescritura, así como la expresión oral. Tras una pausa de diez minutos, proponemos un pequeño ejercicio oral con el apoyo de una ficha (3). En ella, se proponen cuatro preguntas contrastando la comida local con la de su país de origen. Esta actividad pretende poner de manifiesto las diferencias culturales y la riqueza que esto conlleva, especialmente en el plano de la gastronomía. Se les proporcionan frases hechas de apoyo en la parte inferior de la ficha para trabajar la interacción oral, el presente de indicativo y la negación. Para la siguiente tarea (4), se reparte una ficha A y una ficha B a cada aprendiente. La ficha B muestra los alimentos que les gustan y que no les gustan. Deberán hablar con sus compañeros para poder rellenar la ficha A con la información que corresponde. Este ejercicio estimula la interacción oral, así como trabaja la lectoescritura y repasa el léxico trabajado. En la última tarea (5) los aprendientes deben agruparse por parejas y explicar sus preferencias al compañero. Después, cada uno deberá trabajar individualmente para “preparar” una merienda fácil basándose en los alimentos que le

gustan al otro, evitando utilizar aquellos que no le gustan, y poner sus ingredientes por escrito en la ficha.

Tabla 7: Temporalización sección 1

Actividad	Duración (minutos)	Tipo	Materiales didácticos	Recursos complementarios
0	15	Gran grupo	Ficha 0	Proyector, alimentos de juguete
1	15	Individual	Ficha 1	Lápiz y goma
2	10	Gran grupo/ individual	Ficha 2	Saco o bolsa opaca, alimentos de juguete, lápiz y goma
Pausa	10	-	-	-
3	10	Gran grupo	Ficha 3	-
4	15	Gran grupo/ parejas	Ficha 4 (A y B)	Lápiz y goma
5	15	Parejas	Ficha 5	Lápiz y goma

Fuente: Elaboración propia

Sesión 2

La segunda sesión (Anexo 3) está dedicada a los precios. En la actividad de precalentamiento (0) se reparten las fichas con los números y monedas para trabajar en gran grupo. Proponemos la lectura grupal de todos ellos proyectando las imágenes en la pizarra, haciendo énfasis en su pronunciación utilizando la división por sílabas, así como en la flexión del plural, rasgos que se pueden ver destacados en la propia ficha. El objetivo de esta tarea es activar los recursos previos y refrescar los conocimientos acerca de los números. Proponemos repartir monedas falsas (o verdaderas) para permitirles trabajar con materiales reales. En la tarea número 1 se reparte una ficha a cada aprendiente, en la que deberán escribir con número y letra cuánto dinero total hay. Este trabajo es individual y sirve tanto para trabajar la lectoescritura como para familiarizar al alumnado con el uso de los euros. Proponemos pedirles que encuentren las cantidades dadas con las monedas proporcionadas. En la siguiente tarea (2) se reparte una ficha a cada aprendiente, donde pueden verse imágenes reales de productos en el estante de un supermercado. Por parejas, deberán identificar el producto y su precio correspondiente, y escribirlo en la hoja. Además, se les ofrece el singular y el plural del verbo “costar”, teniendo que elegir la forma correcta para cada caso. Tras la pausa, proponemos una tarea (3) de interacción oral a partir de una serie de preguntas que pueden encontrar en la ficha repartida. En ella,

se invita a la reflexión acerca de los precios y los hábitos de compra desde una perspectiva multicultural. Además, tiene como objetivo compartir información acerca de los precios normales de los productos de compra habitual. Se les proporciona algunas frases de apoyo en la parte inferior de la ficha para ayudarles a utilizar los términos “barato” y “caro”. En la última tarea (4), los aprendientes deberán trabajar por parejas. Se reparte una ficha y un folleto de un supermercado por cada dos. En la ficha pueden encontrar un presupuesto y una lista de la compra. Deberán encontrar todos los productos en el folleto y escribir sus precios. Al final, indicarán el dinero gastado en total para comprobar que esté dentro del presupuesto.

Tabla 8: Temporalización sección 2

Actividad	Duración (minutos)	Tipo	Materiales didácticos	Recursos complementarios
0	10	Gran grupo	Fichas 0	Proyector, monedas de juguete
1	15	Individual	Ficha 1	Lápiz y goma, monedas de juguete
2	20	Parejas	Ficha 2	Lápiz y goma, folleto (opcional)
Pausa	10	-	-	-
3	15	Gran grupo	Ficha 3	-
4	20	Parejas	Ficha 4	Lápiz y goma, folleto

Fuente: Elaboración propia

Sesión 3

La tercera sesión (Anexo 4) está dedicada a las tiendas o establecimientos de venta de productos alimenticios. La primera tarea (0) comienza con una lluvia de ideas acerca de las tiendas de alimentos. Se pide a los alumnos que digan todas las que conocen, así como qué productos pueden encontrarse en ellas. Después, se proyecta la ficha en la pizarra y se reparte una a cada aprendiente para que puedan trabajarla de manera individual. Proponemos la lectura grupal de todas las palabras haciendo hincapié en la raíz, que aparece marcada con otro color, para mostrar qué tipo de productos se venden en cada establecimiento. Esta tarea es una iniciación al estudio de las palabras derivadas. Para la siguiente actividad (1), los aprendientes reciben las fichas A, donde aparecen imágenes reales de carteles de establecimientos, y la ficha B, donde aparecen alimentos.

Los aprendientes deberán completar las oraciones de las fichas A con el nombre del establecimiento y los alimentos correspondientes que se vendan en el mismo. Este trabajo es individual y pretende afianzar el vocabulario, así como trabajar la lectoescritura. La tarea siguiente (2) requiere preparación previa por parte del docente. Se deberá tomar una ficha por cada dos aprendientes y recortar cada uno de los elementos con forma de “ele”. Se deberán doblar siguiendo las flechas, de manera que la tienda aparezca por un lado, su nombre por el reverso, y que el producto que allí se vende quede escondido tras una pestaña. Después, se reparten las tarjetas ya dobladas al alumnado previamente dividido en parejas, que llamaremos A y B. El alumno A deberá escoger una tarjeta y mostrársela al alumno B. El alumno B tiene que decir el nombre de la tienda, y el alumno A lo podrá corregir comprobando su nombre en el reverso de la ficha. Finalmente, el alumno A deberá decir qué producto se vende en ella utilizando la estructura “En ... venden...”, comprobando si la respuesta es correcta levantando la pestaña para revelar el producto. Tras la pausa, proponemos la tarea 3. Se reparten las dos fichas a cada aprendiente, una de ellas con una imagen de un folleto real de un supermercado, y la otra con un ejercicio donde tienen que completar las oraciones. De manera individual, deberán encontrar los productos en el folleto y escribir el peso que marca para cada uno. Para la tarea final (4), se divide la clase en dos grupos. Unos serán los dependientes de las tiendas y otros los clientes. A cada dependiente se le asignará un establecimiento y se le dará la ficha correspondiente con una serie de productos en venta con un espacio en blanco para que escriban la cantidad deseada. Cada cliente recibirá una lista de la compra que deberá completar visitando la tienda adecuada y pidiendo la cantidad deseada. El dependiente deberá escribir la cantidad en el espacio blanco, recortar el producto y entregárselo. Esta tarea pretende trabajar la interacción oral, así como repasar todos los contenidos trabajados a lo largo de toda la sesión.

Tabla 9: Temporalización sección 3

Actividad	Duración (minutos)	Tipo	Materiales didácticos	Recursos complementarios
0	10	Gran grupo	Ficha 0	Proyector
1	10	Individual	Ficha 1 (A y B)	Lápiz y goma
2	20	Parejas	Ficha 2 (previamente preparada)	-
Pausa	10	-	-	-
3	15	Individual	Ficha 3	-
4	25	Gran grupo/ individual	Fichas 4 (A y B)	Lápiz y goma, tijeras

Fuente: Elaboración propia

3.8 Evaluación

Por las características del grupo, el proceso de evaluación servirá más bien como herramienta tanto al docente como a los aprendientes para determinar la evolución a lo largo del curso. En otros cursos de español el proceso evaluador suele tener mucha más importancia, ya que suelen estar orientados a la realización de un examen acreditador de un título oficial, como puede ser el DELE. En nuestro caso, si bien algunos aprendientes tendrán como objetivo final obtener un certificado de idioma en el futuro, la propuesta didáctica que hemos realizado tiene como objetivo la preparación y el ejercicio del idioma para su uso diario e inmediato. Por estos motivos, más que una prueba de calificación, el proceso de evaluación que proponemos es más bien una recogida de información acerca del progreso del curso que puede servir para identificar las posibles carencias y elementos a trabajar, así como para recoger los avances de cada uno de los aprendientes.

Para recopilar esta información, se hará uso de la observación directa durante las sesiones, así como de la recogida de las tareas que se vayan realizando en casa para la comprobación de su contenido. Se hará uso las rúbricas para evaluar el grado de adquisición de las diferentes destrezas (Anexo 5). Se utilizará un sistema de graduación que va desde “siempre” hasta “nunca”, el cual permitirá al docente recoger los datos de manera sencilla para su posterior evaluación y puesta en práctica en sesiones próximas.

4. Conclusiones

Con este trabajo hemos pretendido aportar nuestro granito de arena al campo de la enseñanza de español para inmigrantes ágrafos. Campo en el que, como hemos ido comprobando a lo largo del trabajo, aún queda mucho por hacer. Desde la escasez de recursos hasta la pobre aplicación de las metodologías, lo cierto es que los docentes de ELE debemos velar por la promoción de una educación de calidad y el uso apropiado de los recursos que tenemos a nuestra disposición.

La enseñanza de español a inmigrantes no es un área especialmente rentable económicamente, por lo que sufre de muchas carencias tanto en materia de recursos didácticos como en profesorado. A pesar de estos obstáculos, somos muchos los docentes que hemos escogido dedicar parte de nuestro trabajo en mejorar las condiciones de la educación destinada a este colectivo.

Esta propuesta didáctica surge como respuesta al desconocimiento con el que nos enfrentamos la primera vez a un aula de ELE para inmigrantes ágrafos. Enseñar español a un grupo de aprendientes que desconoce las reglas básicas de un idioma es todo un desafío para los hablantes nativos que consideran dichas normas evidentes y consabidas. Sin embargo, son estos retos los que motivan la autosuperación y el desarrollo personal y profesional como docentes. Este ha sido, precisamente, el motor que ha impulsado este trabajo.

Finalmente, queremos resaltar la labor y el compromiso de todas las personas que dedican su tiempo libre, su jubilación, su desempleo y, en definitiva, una buena parte de su vida, a garantizar la educación de un colectivo que en muchas ocasiones es desatendido por las instituciones. Con nuestro trabajo queremos contribuir a la democratización de la educación urgente, eficaz y de calidad para garantizar el acceso a una vivienda digna, un trabajo libre de precariedad y una inclusión plena en la sociedad para todas las personas que lo necesiten.

Bibliografía

- AA.VV. (1998). *Contrastes. Método de alfabetización en español como lengua extranjera*. Salamanca: Ministerio de Educación y Cultura.
- AA.VV. (2001). *Cuadernos de alfabetización*. Madrid: Cruz Roja Española.
- AA.VV. (2004). *Materiales para el aprendizaje del español. Selección y análisis*. Servicio de Atención a la Diversidad, Multiculturalidad e Inmigración. Gobierno de Navarra. Departamento de Educación. Obtenido de <https://www.educacion.navarra.es/documents/713364/714655/materiales.pdf/3833ec01-8741-487b-98e3-4fe226d6f3fe>
- AA.VV. (2008). *Horizontes. Español nueva lengua*. Madrid: SM, Cruz Roja.
- Álvarez Bernárdez, P. R. (2014). Una clase de lengua orientada a la acción... ¿y eso qué es? *Ayuda al estudiante. El país*. Obtenido de <http://blogs.elpais.com/ayuda-al-estudiante/2014/02/una-clase-de-lengua-orientada-a-la-accion-y-eso-que-es.html>
- Álvarez Martínez, M. E. (2005). *Encuentros. Español para inmigrantes*. Madrid: Universidad de Alcalá.
- Amador López, M., y Rodríguez, J. M. (2012). Bosquejo de errores frecuentes en la enseñanza de español a arabófonos. *Cuadernos Cervantes*.
- Beaven, T. (2002). La enseñanza de ELE a personas adultas inmigrantes no alfabetizadas. *El español, lengua del mestizaje y la interculturalidad: actas del XIII Congreso Internacional de la Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera*, 180-190.
- Bodjrenou, D. (2018). *La Colección Horizontes, los manuales didácticos de la enseñanza del español en Benín pasados a la lupa*. Alicante: Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes. Obtenido de <https://www.cervantesvirtual.com/nd/ark:/59851/bmc0939874>
- Bormuth, J. R. (1974). Reading literacy: its definition. *Reading Research Quarterly*, 1973 - 1974, Vol. 9, 1, págs. 7-66.

- Cañete Gómez, E. (2022). *El programa de alfabetización de la Fundación Red Íncola: Análisis y sugerencias de mejora desde la perspectiva de ELE*. [Trabajo Fin de Máster]. Valladolid: Universidad de Valladolid.
- Cáritas. (2002). *Manual de lengua y cultura para inmigrantes*. Cáritas Española Editores.
- Centro Virtual Cervantes. (2008a). Enfoque comunicativo. *Diccionario de términos clave de ELE*. Obtenido de [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/enfoque comunicativo.htm](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/enfoque_comunicativo.htm)
- Centro Virtual Cervantes. (2008b). Enfoque por tareas. *Diccionario de términos clave de ELE*. Obtenido de [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/enfoque tareas.htm](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/enfoque_tareas.htm)
- Centro Virtual Cervantes. (2008c). Enfoque orientado a la acción. *Diccionario de términos clave de ELE*. Obtenido de https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cap_02.htm
- Centro Virtual Cervantes. (2008d). Aprendizaje inductivo. *Diccionario de términos clave de ELE*. Obtenido de https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/aprendizajeinductivo.htm
- Consejo de Europa. (2001). *Common European Framework for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Estrasburgo: Servicio de publicaciones del Consejo de Europa.
- Consejo de Europa. (2020). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. Volumen Complementario*. Estrasburgo: Servicio de publicaciones del Consejo de Europa.
- Decroly, O. (1987). *Experiencias educativas e innovadora*. Madrid: Editorial Passat.
- Ferreiro, E., y Teberosky, A. (1979). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. México: Siglo XXI.

- Freire, P. (1977). *Pedagogía del oprimido*. Bogotá: Siglo XXI editores S. A.
- Freire, P. (1985). *The Politics of Education: Culture, Power and Liberation*. South Hadley, MA.: Bergin and Garvey Publications, Inc.
- Galvín, I., García, B., Moreno, P., y Santiago, P. (1998). *Proyecto Forja. Lengua española para inmigrantes*. Madrid: FOREM (Fundación Formación y Empleo «Miguel Escalera»), CC.OO.
- García Mateos, C. (2004). *Experiencias y propuestas didácticas y metodológicas para la enseñanza de la L2 a personas migradas*. Madrid: Edinumen.
- García Parejo, I. (2003). Los cursos de «español para inmigrantes» en el contexto de la educación de personas adultas, 53. *Carabela*, 45-64.
- Hernández García, M. T., y Villalba Martínez, F. (2003). Análisis descriptivo de materiales didácticos para la enseñanza del español (L2) a inmigrantes. *Carabela*, 53, págs. 133-159.
- Hernández, M. T., y Villalba, F. (2005). Manifiesto de Santander: La enseñanza de segundas lenguas a inmigrantes y refugiados. *Revista electrónica Elenet*, 1.
- Hymes, D. (1967). Models of the interaction of language and social settings. *Journal of Social Issues*, 23, vol. 2, págs. 8-28.
- INE. (1 de julio de 2022). *Cifras de Población (CP) a 1 de julio de 2022 Estadística de Migraciones (EM). Primer semestre de 2022*. [Comunicado de prensa]. Madrid: Instituto Nacional de Estadística.
- INE. (2022). *Principales series de población desde 1998*. Madrid: Instituto Nacional de Estadística.
- Instituto Cervantes. (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: enseñanza, aprendizaje, evaluación*. Madrid: MEC-ANAYA.
- Luque Moya, J. A. (2015). ¿Español para inmigrantes o español para extranjeros? ¿Dos caras de una misma realidad? *Actas del XII Encuentro Práctico de ELE del Instituto Cervantes de Nápoles*, págs. 78-87. Obtenido de

https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/na_poles_2015/09_luque.pdf

Martín Peris, E. (2010). Perspectivas actuales sobre la metodología de la enseñanza. *Intervención en el Congreso de la Lengua Española en Valparaíso*. Obtenido de http://congresosdelalengua.es/valparaiso/ponencias/lengua_educacion/peris_ernesto_m.htm

Miquel López, L. (1998). *Modelo de programación de cursos de lengua oral para inmigradas no alfabetizadas*. Girona: Gramc.

Molina, S. (1981). *Enseñanza y aprendizaje de la lectura*. Madrid: CEPE.

Pastor Cesteros, S. (Septiembre de 2008). Publicaciones sobre segundas lenguas e inmigración en España: estado de la cuestión. *Recursos para la investigación en adquisición/aprendizaje de segundas lenguas*, 2, págs. 2-9.

Puren, C. (2008). Enseñar u aprender lenguas de un modo que cambia con el mundo: el ejemplo del paso del enfoque comunicativo a la perspectiva orientada a la acción. *Lingua e nuova didattica*, 3, págs. 25-35.

Puren, C. (2015). Enfoque comunicativo versus enfoque orientado a la acción social. *Les cahiers du Géres*, 7, págs. 104-120.

Robles Ávila, S. (2017). Deconstrucción del "Enfoque orientado a la acción". *La generosidad y la palabra: estudios dedicados al profesor Jesús Sánchez Lobato*, págs. 281-297.

Robles Ávila, S. (2019). A vueltas con el enfoque orientado a la acción: leyendo las nuevas aportaciones desde el volumen complementario del MCER (2017). *Álabe* 19.

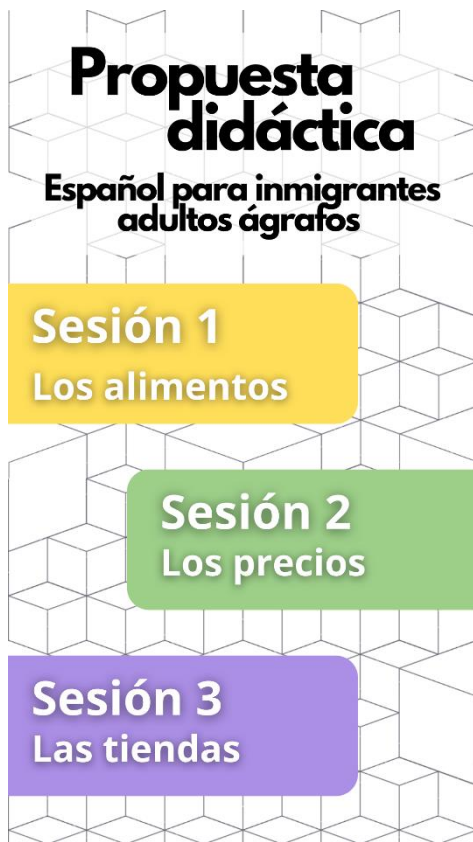
Sarralde, B. (2015). De la actividad a la tarea y de la tarea al aprendizaje. *La formación del profesorado de Español: innovación y reto*, págs. 63-69.

Simich-Dudgeon, C. (1989). Alfabetización en inglés: enfoques y estrategias que dan resultado en adultos y niños con competencia limitada en lengua inglesa. *NCBE, FOCUS: Occasional Papers in Bilingual Education*, 12.

- Skehan, P. (1996). Framework for the Implementation of Task-Based Instruction. *Applied Linguistics*, 17 , págs. 38-62.
- UNESCO. (1985). *Cuarta Conferencia Internacional sobre Educación de Adultos. Informe final*. París: UNESCO.
- Villalba Martínez, F., y Hernández García, M. T. (2000). ¿Se puede aprender una lengua sin saber leer? Alfabetización y aprendizaje de una L2. *Carabela*, 48, págs. 85-110.
- Wells, G. (1987). Apprenticeship in literacy. *Interchange*, vol. 18, 1-2, págs. 109-123.
- Yáñez García, B. (julio de 2020). *La enseñanza del español a inmigrantes y refugiados: Análisis y revisión de materiales y manuales*. [Trabajo Fin de Máster]. Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá.
- Zanón, J. (1990). Los enfoques por tareas para la enseñanza de las lenguas extranjeras. *Cable* 5, págs. 19-27.

Anexos

Anexo 1: Portada de la propuesta didáctica original creada con Canva




Anexo 2: Material didáctico original de la Sesión 1 creado con Canva

Los alimentos Sesión 1

0  **Aprender**

 Una pera	 Un plátano	 Una naranja
 Un pimiento	 Una cebolla	 Un ajo
 Un atún	 Un pollo	 Un filete
 El pan	 El arroz	 Las patatas

Los alimentos Sesión 1


0  **Aprender**

1  **Escribir**

2  **Completar**

3  **Explicar**

4  **Hablar**

5  **Practicar**













Los precios

Sesión 2

1



Escribir

Los alimentos

Sesión 1

2



Completar

1	2	3
4	5	6
7	8	9

Los alimentos

Sesión 1

3 Explicar

- ¿Qué alimentos hay en tu país?
- ¿Qué alimentos **no** hay en España?
- ¿Qué alimentos coméis en tu país?
- ¿Qué alimentos **no** comes?

En mi país hay...
En España **no** hay...
En mi país comemos...
Yo **no** como...

Los alimentos

Sesión 1

4 Hablar



A le gusta



A le gusta



A le gusta



A **no** le gusta



A **no** le gusta



A **no** le gusta

Los alimentos

Sesión 1

4



Hablar



Me gusta



No me gusta



Los alimentos

Sesión 1

5



Practicar

A le gusta

A no le gusta

.....
.....
.....
.....

.....
.....
.....
.....








La merienda

<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>

Anexo 3: Material didáctico original de la Sesión 2 creado con Canva

Los precios Sesión 2

- 0**  **Aprender**
- 1**  **Escribir**
- 2**  **Completar**
- 3**  **Explicar**
- 4**  **Practicar**

Los precios Sesión 2

0  **Aprender**

1 Uno	2 Dos	3 Tres	4 Cuatro	5 Cinco
6 Seis	7 Siete	8 Ocho	9 Nueve	10 Diez
11 Once	12 Doce	13 Trece	14 Catorce	15 Quince
16 Dieciséis	17 Diecisiete	18 Dieciocho	19 Diecinueve	20 Veinte
21 Veintiuno	22 Veintidós	30 Treinta	40 Cuarenta	50 Cincuenta
60 Sesenta	70 Setenta	80 Ochenta	90 Noventa	100 Cien

Los precios

Sesión 2

0 Aprender

-  **Un céntimo**
-  **Dos céntimos**
-  **Cinco céntimos**
-  **Diez céntimos**
-  **Veinte céntimos**
-  **Cincuenta céntimos**
-  **Un euro**
-  **Dos euros**

Los precios

Sesión 2

1 Escribir



.....
.....



.....
.....



.....
.....



.....
.....

2 Completar



..... cuesta
..... cuestan



..... cuesta
..... cuestan



..... cuesta
..... cuestan



..... cuesta
..... cuestan



..... cuesta
..... cuestan



..... cuesta
..... cuestan

Los precios

Sesión 2

3



Explicar

- ¿Qué alimentos son **caros** en tu país?
- ¿Qué alimentos son **baratos** en España?
- ¿Qué alimentos **compras** en tu país?
- ¿Qué alimentos **no** compras?

En mi país es **barato**...
En España es **caro**...
En mi país **compro**...
En España **no** compro...

Los precios

Sesión 2

4



Practicar

Dinero total: 30€

Lista de la compra:

Precio:

Tres botellas de aceite

Dos paquetes de harina


Cinco botes de garbanzos

Un kilo de nueces

Total:

Anexo 4: Material didáctico original de la Sesión 3 creado con Canva

Las tiendas Sesión 3

- 0  Aprender
- 1  Escribir
- 2  Hablar
- 3  Completar
- 4  Practicar

Las tiendas Sesión 3

0  Aprender

 La panadería	 La frutería
 La pescadería	 La carnicería
 La pastelería	 El supermercado

Las tiendas

Sesión 3

1



Escribir



En la venden



En la venden



En el venden

Las tiendas

Sesión 3

1



Escribir



En la venden



En la venden



En la venden

Las tiendas

Sesión 3

1



Escribir



 Unas patatas	 Unos puerros	 Un pastel
 Unas galletas	 Un queso	 Unos yogures
 Un atún	 Un pollo	 Un filete
 El pan	 El arroz	 El aceite

Las tiendas

Sesión 3

2 Hablar

 La panadería			La frutería
			
			
	La pescadería		El supermercado
		La carnicería	

Las tiendas

Sesión 3

3 Completar

Del 15 al 28 de enero de 2015



Acote de oliva
Dio 11

la 2ª unidad
1,73€
Precio normal 2,31€/L
+40% de descuento
la 2ª unidad
0,88€ = 1,11€/L

..... kilos
..... gramos de
..... litros

www.dia.es



Total gama
COLÓN por
concepto COLÓN
Menorci

la 2ª unidad
2,39€
Precio normal 0,14€/L
+50% de descuento
la 2ª unidad
0,21€ = 0,17€/L

..... kilos
..... gramos de
..... litros



Tomate frito
Dio 10
frasco 550 g

la 2ª unidad
0,31€
Precio normal 0,65€/kg
+50% de descuento
la 2ª unidad
0,32€ = 1,11€/kg

..... kilos
..... gramos de
..... litros

Del 15 al 28 de enero de 2015



**¡SUPER
PRECIO!**

AHORA
1,49€
Potatos bolsa 5 kg
0,30€/kg

..... kilos
..... gramos de
..... litros

Del 15 al 21 de enero



**¡SUPER
PRECIO!**

AHORA
0,69€
Cebolla
malla 2 kg
0,35€/kg

..... kilos
..... gramos de
..... litros

de 2015



**¡SUPER
PRECIO!**

AHORA
1,79€
Naranja
malla 4 kg
0,45€/kg

..... kilos
..... gramos de
..... litros

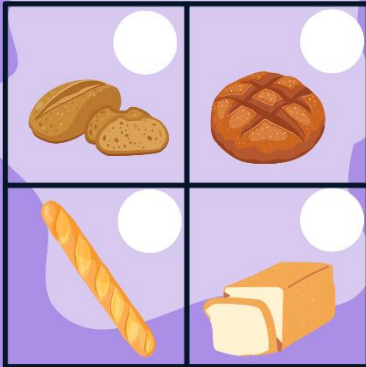
Las tiendas

Sesión 3

4



Practicar



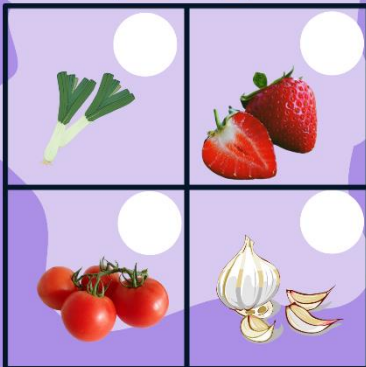
Las tiendas

Sesión 3

4



Practicar



Las tiendas

Sesión 3

4



Practicar



Las tiendas

Sesión 3

4



Practicar



Las tiendas

Sesión 3

4



Practicar



Las tiendas

Sesión 3

4



Practicar



4



Practicar



Lista de la compra

- Tres atunes
- 5 litros de aceite
- 500g de tomates
- 2 kg de carne picada
- Doce pasteles
- 250g de fresas
- Una barra de pan
- 2 litros de zumo

Anexo 5: Rúbrica original de evaluación

	El aprendiente...	SIEMPRE	CASI SIEMPRE	A VECES	RARA VEZ	NUNCA
Sección 1	Reconoce el léxico presentado					
	Identifica los objetos con los grafemas correspondientes					
	Reproduce el léxico de manera escrita a partir de un input visual					
	Reproduce el léxico de manera escrita a partir de un input auditivo					
	Reflexiona acerca de la realidad gastronómica de España					
	Comparte su experiencia contrastando su cultura con la española					
	Dialoga de manera básica sobre sus preferencias con estructuras previamente ensayadas					
	Utiliza la información aprendida del ámbito de los alimentos de manera coherente					
Sección 2	Conoce los números del 1 al 100					
	Identifica el carácter numérico con sus correspondientes grafemas					
	Conoce las monedas de pago españolas					
	Maneja los euros como método de pago habitual					
	Reconoce los precios de los productos en un folleto					

	Identifica si un producto es caro o barato en relación con su precio habitual en España					
	Reconoce las diferencias de precio entre su país de origen y España					
	Encuentra los precios de los productos deseados en un folleto					
	Opera con cantidades monetarias en euros					
Sección 3	Conoce los establecimientos de venta de alimentos más comunes					
	Identifica los productos que se vende en cada establecimiento					
	Reconoce la raíz de las palabras presentadas					
	Comprende el sistema de medida de peso y volumen en España					
	Reproduce el léxico trabajado sin ningún input					
	Realiza transacciones básicas					
	Conoce los formatos de venta habitual de los productos básicos					
	Utiliza frases ensayadas para realizar transacciones básicas					