

**Máster Universitario en Lingüística y Enseñanza del
Español como Lengua Extranjera**

Facultad de Filosofía y Letras

Departamento de Filología Hispánica y Clásica



**universidad
de león**

**ENSEÑANZA DE ESPAÑOL COMO LENGUA
EXTRANJERA A NIÑOS INMIGRANTES EN
CONTEXTO ESCOLAR: PROPUESTAS DE MEJORA**

**TEACHING SPANISH AS A FOREIGN LANGUAGE TO
INMIGRANT CHILDREN IN SCHOOL CONTEXT:
PROPOSALS FOR IMPROVEMENT**

Autor: Sandra Lozano González

Tutor: Mercedes Rueda Rueda

Fecha: Febrero de 2019



ENTREGA DE COPIA DIGITAL DEL TRABAJO FIN DE MÁSTER^(1,2)

1. Datos del alumno/a y del trabajo	
Apellidos, Nombre:	
DNI:	
Correo electrónico:	Tfno.:
Máster:	
Título del Trabajo (en español):	
Título del Trabajo (en inglés):	
Fecha de depósito:	
Director/Tutor (es):	

2. El alumno/a firmante ha realizado la entrega de una copia digital de su trabajo para su depósito en la Biblioteca Universitaria, AUTORIZANDO a:		
Su difusión en acceso libre (Marcar con una X lo que corresponda)	sí <input type="checkbox"/>	NO <input type="checkbox"/>

Fdo.:.....

⁽¹⁾ Este formulario, debidamente cumplimentado y firmado (con firma digital o en su defecto, con firma manuscrita y escaneo del documento), deberá ser entregado por el alumno en formato PDF en el mismo soporte digital, junto con el resto de archivos integrantes del trabajo.

⁽²⁾ Solo se incluirán en el repositorio institucional abierto de la Universidad de León (Bulería) aquellos trabajos que obtengan la calificación de Sobresaliente.

RESUMEN

El objetivo principal de este trabajo es adaptar un manual de enseñanza de español para niños extranjeros a niños inmigrantes en contexto escolar. El trabajo se inicia con una fundamentación teórica en la que se revisa el estado de la cuestión. En primer lugar, se comprueba la situación de la inmigración en España. Después, se analizan las principales características del alumnado inmigrante como aprendiente de español. En el siguiente apartado se presenta de forma resumida el marco legislativo respecto a las medidas de atención educativa al alumnado inmigrante. A continuación, se realiza una revisión histórica de las metodologías para la enseñanza de idiomas. Por último, se desarrolla la propuesta compuesta por el análisis del manual *Lola y Leo* y por las propuestas de mejora y adaptación del manual para ser utilizado en las Aulas de Adaptación Lingüística y Social.

Palabras clave: inmigrantes; Lola y Leo; contextos escolares; Aulas de Adaptación Lingüística y Social; propuesta de mejora.

ABSTRACT:

The aim of this project is to adapt a Spanish textbook to foreign children to immigrant children in school context. The project begins with a theoretical foundation which checks the issue. Firstly, the immigration situation in Spain is reviewed. After that, the main characteristics of immigrant students as second language learners are analyzed. Then, legislative framework for educational care measures for immigrant pupils is summarized. This is followed by a historical review of language teaching methodologies. Finally, the proposal is developed composed of the analysis of the textbook *Lola y Leo* and the improvement proposal and adaptation of the textbook to be used in the Linguistic and Social Adaptation Classrooms.

Key word: immigrant; Lola y Leo; school contexts; Linguistic and Social Adaptation Classrooms; improvement proposal.

ÍNDICE

I- INTRODUCCIÓN.....	1
II- OBJETIVOS DEL TRABAJO	2
III- FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA	2
1. CONTEXTUALIZACIÓN DEL TRABAJO.....	2
1.1 LA INMIGRACIÓN EN ESPAÑA	2
1.2 CARACTERÍSTICAS DEL ALUMNADO INMIGRANTE COMO APRENDIENTE DE ESPAÑOL.....	7
1.2.1 FACTORES AFECTIVOS INVOLUCRADOS EN ENSEÑANZA- APRENDIZAJE AL ALUMNADO INMIGRANTE.....	9
1.3 LOS ALUMNOS INMIGRANTES EN EL SISTEMA EDUCATIVO ESPAÑOL.....	13
1.4 LA POBLACIÓN INMIGRANTE EN CASTILLA Y LEÓN	17
1.5 LA ATENCIÓN EDUCATIVA AL ALUMNADO INMIGRANTE EN CASTILLA Y LEÓN.....	20
1.5.1 LA INTERCULTURALIDAD Y LA EDUCACIÓN INCLUSIVA....	23
2. RECORRIDO HISTÓRICO DE LAS METODOLOGÍAS EN LA ENSEÑANZA DE SEGUNDAS LENGUAS	27
2.1 LAS METODOLOGÍAS EN LA ENSEÑANZA DE ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA.....	35
IV- PROPUESTA	38
1. INTRODUCCIÓN	38
2. OBJETIVOS GENERALES DE LA PROPUESTA.....	38
3. ANÁLISIS DE LOS MANUALES	39
3.1 ANÁLISIS DE LOS MANUALES LOLA Y LEO	39
3.1.1 LOLA Y LEO 1	41
3.1.2 LOLA Y LEO 2	47
3.1.3 LOLA Y LEO 3	51

3.2 ANÁLISIS CRÍTICO LOS MANUALES LOLA Y LEO	55
4. PROPUESTAS DE MEJORA	61
4.1 ELECCIÓN DE MANUAL Y DESTINATARIOS.....	61
4.2 CONTEXTO ACADÉMICO	61
4.3 ACLARACIONES PREVIAS	62
4.4 DESARROLLO	62
4.4.1 LAS EMOCIONES	62
4.4.2 EL BARRIO DE LEO.....	66
4.4.3 LAS COMIDAS.....	68
4.4.4 MARCAPÁGINAS.....	71
4.4.5 POSTAL.....	72
4.4.6 SER Y ESTAR.....	74
4.4.7 EVALUAMOS NUESTRO APRENDIZAJE	77
V- CONCLUSIONES	79
VI- BIBLIOGRAFÍA	81
VII- ANEXOS PROPUESTA	88
ANEXOS ANÁLISIS.....	88
ANEXOS PROPUESTAS DE MEJORA	93

I- INTRODUCCIÓN

Desde finales del siglo XX, España se ha convertido en uno de los destinos más aclamados por inmigrantes de diferentes procedencias, destacándose los provenientes del norte de África y países del este asiático. Las causas de estos flujos migratorios son económicas, persecuciones políticas y religiosas, conflictos bélicos, catástrofes ambientales, entre otras.

Como consecuencia de esta situación, los centros escolares se han convertido en un reflejo de la multiculturalidad y sociedad actual, acogiendo todos los años a una gran cantidad de niños inmigrantes en los colegios del país. Las leyes educativas han ido desarrollando programas educativos con el fin de adaptar los centros a las nuevas necesidades que requiere el alumnado que entra diariamente al aula.

El objetivo principal de este trabajo es adaptar un manual de enseñanza de español para niños extranjeros a niños inmigrantes. Este objetivo está motivado por la no existencia de recursos oficiales para la enseñanza a inmigrantes y por la necesidad de estos materiales en el contexto escolar.

La primera parte de este trabajo se centra en conocer la situación en la que viven estos alumnos a todos los niveles tanto social como educativo, ofreciendo una visión general de las características de este colectivo y de las medidas de actuación educativa para atender al alumnado inmigrante.

En segundo lugar, se realizará una revisión bibliográfica para conocer los métodos y enfoques de la enseñanza de idiomas que han ido surgiendo y evolucionando en los últimos años al igual que conocer las instituciones y colectivos que promueven la enseñanza de español en la actualidad.

En último lugar, se realizará una propuesta compuesta por dos apartados: el análisis del manual de enseñanza de español para niños extranjeros *Lola y Leo* de la editorial *Difusión* y las propuestas de mejora y adecuación del manual a la enseñanza del español a niños inmigrantes.

II- OBJETIVOS DEL TRABAJO

En relación con lo citado en el apartado anterior, el objetivo principal de este trabajo es crear y adecuar materiales para el alumnado inmigrante en contexto escolar, con la intención de concienciar en la diferencia que hay en la enseñanza de un grupo a otro y sin olvidar los factores que acompañan a nuestro alumnado inmigrante y abogando por una educación inclusiva e intercultural.

Dentro de este objetivo principal se pueden establecer los siguientes objetivos específicos que abarca el trabajo:

- Conocer las características generales que definen el perfil del alumnado inmigrante como aprendiente de español en contextos escolares, así como del marco legislativo en el que se sitúan las medidas de apoyo a este colectivo.
- Obtener una visión general sobre las diferentes enfoques y métodos sobre la enseñanza de idiomas a extranjeros y conocer las metodologías para la enseñanza del español como lengua extranjera.
- Analizar el manual para la enseñanza del español a extranjeros *Lola y Leo* y, en consecuencia, realizar una propuesta de mejora y adecuación del mismo para alumnos inmigrantes de Educación Primaria que acuden al Aula de Adaptación Lingüística y Social (ALISO) en Castilla y León.

III- FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

1. CONTEXTUALIZACIÓN DEL TRABAJO

1.1 LA INMIGRACIÓN EN ESPAÑA

La Organización Internacional para las Migraciones (OIM) define como emigración al siguiente acto:

salir de un Estado con el propósito de asentarse en otro. Las normas internacionales de derechos humanos establecen el derecho de toda persona de salir de cualquier país, incluido el suyo. Solo en determinadas circunstancias, el Estado puede imponer restricciones a este derecho. Las prohibiciones de salida del país reposan, por lo general, en mandatos judiciales (https://publications.iom.int/system/files/pdf/iml_7_sp.pdf).

Por consiguiente, la misma organización aclara que la inmigración “es el proceso por el cual personas no nacionales ingresan a un país con el fin de establecerse en él¹”. Una vez queda concretado el tema de estudio, podremos hablar de este fenómeno en España.

¹ Derecho Internacional sobre Migración N°7 - Glosario sobre Migración, 2006.

Desde mediados de los años noventa, España se ha convertido en el destino por excelencia para inmigrantes provenientes del norte de África, del continente americano, del este de Europa y de otras partes del mundo. La continuidad, persistencia e intensidad de los flujos migratorios mencionados ha generado un aumento progresivo de la población en nuestro país². Este aumento de inmigración en nuestro país se justifica por el alto nivel de desarrollo humano, alta esperanza de vida, buen nivel educativo y sanitario y alto grado de desarrollo económico. Sin embargo, esta tendencia se ha visto ralentizada a consecuencia del alto nivel de desempleo, la caída de la renta y todos los efectos de la crisis económica comenzada en el 2008³.

Por la gran cantidad de información que se encuentra respecto a la población inmigrante en nuestro país desde el año 1998 hasta nuestros días, se ha decidido exponer aquellos datos que sean más interesantes y significativos con el fin de entender la situación actual⁴.

El total de personas inscritas en el Padrón en España a 1 de enero de 2018 es de 46.698.569 habitantes. De este total, 4.719.418 son extranjeros⁵. Desde que en 1998 se comenzaron a publicar las Cifras oficiales de población provenientes de la Revisión padronal a 1 de enero, la población empadronada en España había aumentado todos los años hasta 2012 (desde el año 2000 el aumento fue debido, fundamentalmente, a la inscripción de extranjeros). En 2017 se ha producido una nueva inflexión al aumentar en 126.437 personas, según los datos provisionales.

El número de extranjeros en España en 1998 era 637.085, lo que suponía un 1,9% de la población. Estas cifras contrastan notablemente con los 4.572.807 y que suponen el 9,82%⁶. Si tenemos en cuenta los datos provisionales de 1 de enero de 2018, se puede observar un indudable progreso de la inmigración en nuestro país situándose en un 10,01%.

² Datos avalados por el Informe que recoge la Encuesta Nacional de Inmigrantes del 2007.

³ European Commision DG Home Affairs, Migration and Borders muestra en su Informe sobre España de 2012, un estudio exhaustivo de la inmigración en nuestro país dejando anotaciones sobre las causas y consecuencias del flujo migratorio <http://oei.es/70cd/InformeFINAL.pdf>.

⁴ Se han tenido en cuenta los datos aportados por el Instituto Nacional de Estadística (INE), la información presentada por el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte y la Encuesta Nacional de Inmigrantes del Real Instituto Elcano.

⁵ Datos provisionales de la Estadística del Padrón Continuo 2018. Se puede encontrar en https://www.ine.es/prensa/pad_2018_p.pdf

⁶ Los datos que se muestran de años anteriores al 2018, se han encontrado en la página web del Instituto Nacional de Estadística (INE). Estos datos se han utilizado para realizar las figuras y tablas. Esta información se puede encontrar en el apartado web de *Principales series de población desde 1998* <http://www.ine.es/dynt3/inebase/es/index.htm?type=pcaxis&path=/t20/e245/p08/&file=pcaxis&dh=0&capsel=1>.

Esto lleva a poder decir que el flujo migratorio vuelve a elegir España como país de residencia.

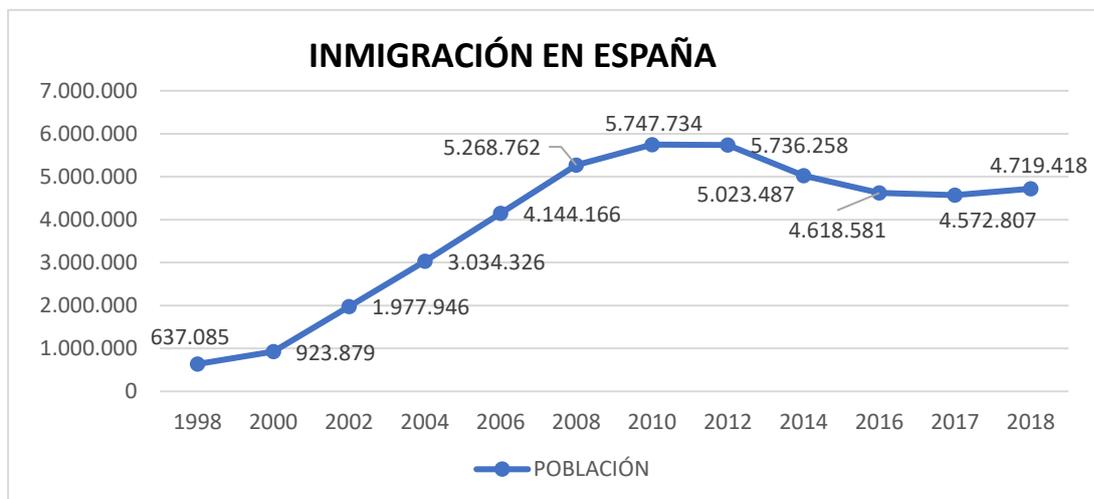


Figura 1. Inmigración en España. Recorrido histórico (elaboración propia).

Las nacionalidades más destacables de los extranjeros inscritos en el Padrón Continuo 2018 son los ciudadanos marroquíes (769.050) y los rumanos (673.017). Seguidos con cifras menores por los británicos (240.934), los chinos (215.748), los italianos (206.066) y los colombianos (165.608).

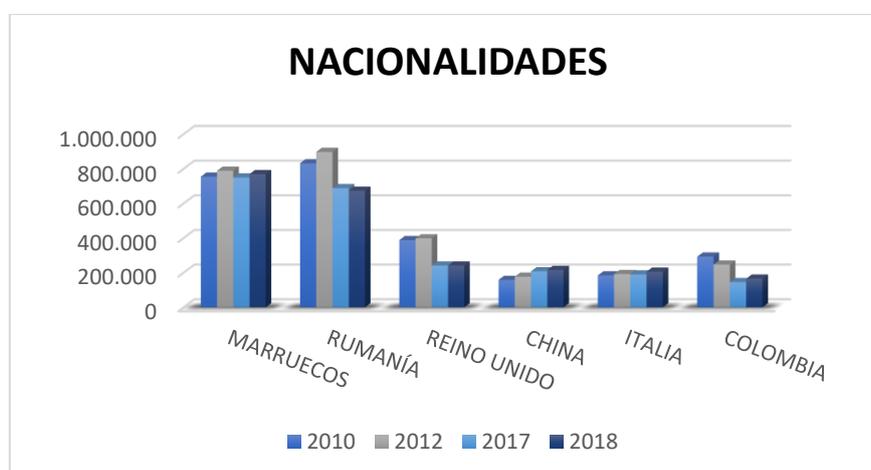


Tabla 2. Inmigración en España. Recorrido histórico actual con cuatro años de referencia (elaboración propia).

En la tabla se han elegido los datos que pueden ser más interesantes para el estudio del flujo de los inmigrantes correspondientes a cada nacionalidad. 2010 es el punto álgido de recepción de inmigrantes, en el 2012 la inmigración comenzó a disminuir y entre el 2017-2018 las estadísticas confirman un aumento de población extranjera.

En el caso de marroquíes y rumanos, han sido y son la población extranjera por excelencia en nuestro país. A pesar de que los valores se redujesen en diferentes años, se mantienen en la parte alta de las estadísticas de nacionales. Por otro lado, hay población extranjera, como en el caso de la china, que no se ha visto prácticamente afectada y no deja de crecer seguida de italianos que, aunque está incrementando, es una comunidad en la que no ha habido grandes cambios. Las dos nacionalidades que más variaciones han sufrido son colombianos e ingleses. España está recuperando habitantes colombianos, pero todavía con valores muy distantes a los recogidos en 2010. Los ingleses son una población que ha descendido drásticamente, pero que parece mantener los habitantes en nuestro país en los dos últimos años. Otras nacionalidades que se destacan en el Avance de la Estadística del Padrón Continuo a 1 de enero de 2018 son ecuatorianos (135.045), búlgaros (123.730), alemanes (110.852) y ucranianos (106.823).

Según los datos obtenidos del Avance de la Estadística del Padrón Continuo a 1 de enero de 2018 por edades, el 15,8% (7.384.066) de la población total de España tiene menos de 16 años, el 65,1% (30.408.765) entre 16 - 64 y el 19,1% (8.905.738) 65 o más años. Dentro de la población menor de 16 años, el 1,56% (730.728) son extranjeros, el 7,85% (3.670.827) corresponde a la franja de edad entre los 16 – 64, y el 0,68% (317.863) 65 o más años).

	TOTAL	ESPAÑOLES	EXTRANJEROS
MENORES DE 16 AÑOS	7.384.066 15,8%	6.653.338 14,24%	730.728 1,56%
ENTRE 16 Y 64 AÑOS	30.408.765 65,1%	26.737.938 57,25%	3.670.827 7,85%
MAYORES DE 64 AÑOS	8.905.738 19,1%	8.587.875 18,42%	317.863 0,68%

Tabla 3. Población en España: datos y porcentajes (elaboración propia).

Los datos recogidos por el Instituto Nacional de Estadística desde 1998 y 2017 nos muestran que los porcentajes expuestos del 2018 están en equilibrio, es decir, en 2012 el 12,6% (889.008) correspondía a los extranjeros menores de 16 años en cuanto al total de habitantes en España en esa franja de edad, 14,35% (4.549.981) entre 16 – 64 años, y 3,89%

(308.745) mayores de 65 años. En el 2017, el 9,6% (711.907) correspondía a los extranjeros menores de 16 años, 11,72% (3.560.719) entre 16 – 64 años, y 3,43% (300.181) mayores de 65 años. La franja de edad entre los 16 y 64 años siempre tiene los porcentajes más altos, seguido de los menores de 16 años y, por último, los mayores de 64 años.

Respecto a los inmigrantes matriculados en el curso 2017-2018 en enseñanzas de Régimen General no universitarias⁷, su presencia asciende a 8.158.605. Esta cifra supone un incremento de 22.729 alumnos, un 0,3% respecto al curso anterior. Respecto a la Educación Primaria, como principal objeto de estudio de este trabajo, solo hubo un incremento de 92 alumnos, 2.941.455 en total.

La cifra de alumnado matriculado en Enseñanzas de Régimen General no universitarias y de Régimen Especial⁸ que no posee nacionalidad española en el curso 2017-2018 asciende a 748.429 alumnos, 26.820 alumnos más que el curso anterior lo que supone un crecimiento del 3,7% y una continuación en la subida iniciada el curso anterior. Centrándonos en la enseñanza que nos interesa, en este curso se ha visto un aumento de 18.302 alumnos (6,9%) en Educación Primaria⁹.

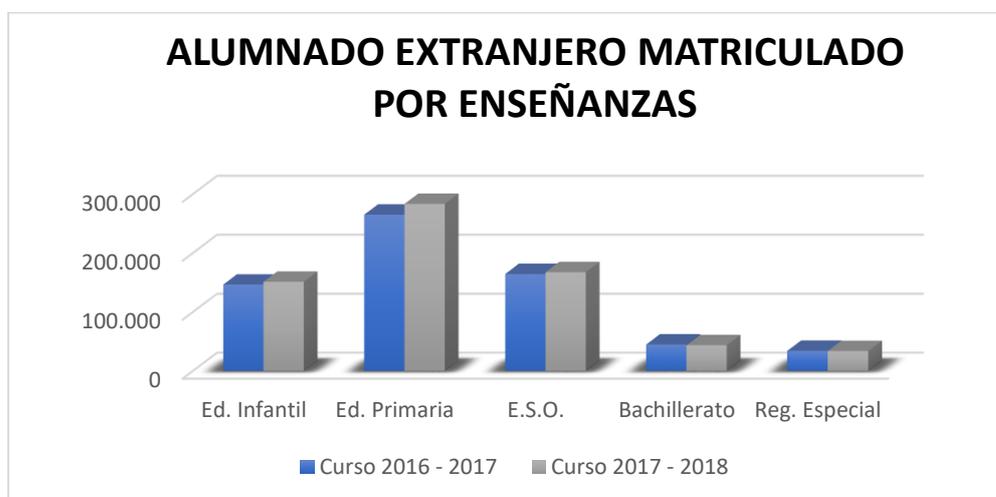


Gráfico 6. Matriculación de alumnos extranjeros los dos últimos cursos en algunas Enseñanzas no universitarias (elaboración propia).

⁷ Datos recogidos de la Estadística de las Enseñanzas no universitarias publicada por el Ministerio de Educación y formación profesional en sus datos avance del curso 17/18. Referencia web: <http://www.educacionyfp.gob.es/dms/mecd/servicios-al-ciudadano-mecd/estadisticas/educacion/no-universitaria/alumnado/matriculado/2017-2018/NotRes1718.pdf>.

⁸ El Régimen Especial se compone de los estudios de EE. Artísticas, EE. Deportivas, y EE. de idiomas.

⁹ Todos los datos recogidos por Ministerio de Educación y formación profesional han sido realizados en el marco de cooperación establecido con las Comunidades Autónomas por medio de la Comisión de Estadística de la Conferencia Sectorial de Educación.

Como se puede observar en el gráfico, Educación Primaria es el ciclo con mayor demanda de alumnado y por ello mismo, este tipo de Educación tiene un total de 10.291 centros (públicos y privados). En comparación del curso 2016 – 2017, hay 102 centros más.

1.2 CARACTERÍSTICAS DEL ALUMNADO INMIGRANTE COMO APRENDIENTE DE ESPAÑOL

Durante la historia de la humanidad, los flujos migratorios han sido constantes. El hombre se ha ido trasladando de un lugar a otro, y aunque en cada momento histórico el argumento ha ido cambiando, la razón básica sigue siendo la misma: la búsqueda de un entorno que palie sus necesidades y la mejora de las condiciones de vida (Urbez, 1996:159-160).

Es en los centros escolares donde se concentra gran cantidad de población inmigrante. Los centros tienen que estar preparados para poder establecer una serie de propuestas que mejore la respuesta educativa que se ofrece a todo el alumnado (Alfonso, 2010:1). La atención a estos alumnos debe estar fundamentada desde la formación del profesorado, tanto inicial como permanente, en distintos aspectos relacionados con la integración de este colectivo, como la educación intercultural, educación en valores, enseñanza del español segunda lengua en contextos escolares, etc. (Muñoz, 1999:473).

Ante esta situación, es necesario distinguir los términos de *inmigrante* y *extranjero*. La RAE no muestra una clara diferenciación, pero sí matiza que la persona que inmigra¹⁰ es en busca de mejores medios de vida dentro del mismo país. Por tanto, para la RAE lo que entendemos de manera genérica por *inmigrante*, ellos lo denominan *inmigrante extranjero*¹¹. Luque (2015) realiza un análisis en la distinción de los términos centrándose en la siguiente definición: “*los inmigrantes son personas que tratan de ir a un país sin documentos, casi todos van a ganarse la vida, y el extranjero es aquel que con visa y pasaporte va a disfrutar a otro país*”. Con ello, este autor concluye que el factor que más diferencia a un inmigrante de un extranjero es la necesidad inmediata de conocer la lengua del país para lograr sus retos y sobrevivir. Por este motivo, Luque considera que en la enseñanza de español los inmigrantes han de ser destinatarios específicos.

¹⁰ RAE. *Inmigrar*. Dicho de una persona: instalarse en un lugar distinto de donde vivía dentro del propio país, en busca de mejores medios de vida.

¹¹ RAE. *Extranjero/ra*. Dicho de un país: Que no es el propio. Natural de un país extranjero.

Respecto a lo anterior, la enseñanza a inmigrantes no es muy diferente de otras clases de español, sin embargo, el colectivo con el que trabajamos en este contexto educativo es muy heterogéneo, lo que habitualmente condiciona nuestra forma de actuar en el aula (Fernández, 2015:337). Por esta heterogeneidad, vamos a conocer y analizar aquellos elementos que inciden y caracterizan el proceso de enseñanza - aprendizaje del alumnado inmigrante respecto al alumnado extranjero que aprende una lengua. Para ello, seguiremos la línea de aportaciones de Cabañas Martínez (2012)¹² y de otros autores que han tratado el tema. Antes de comenzar se mantiene la aclaración que realiza la misma autora:

Con esta caracterización no se quiere dar a entender que todos los alumnos inmigrantes sean iguales por el mero hecho de encontrarse en esa situación. Cada alumno es un ser individual y, como tal, es único y posee unas características y peculiaridades que lo hacen diferente al resto y que harán que su proceso de aprendizaje del español sea también diferente. (...) No se pretende caer en tópicos o estereotipos.

Los inmigrantes que se trasladan a vivir a nuestro país de forma permanente o por un periodo de tiempo muy prolongado se ven en una **situación de inmersión** mientras que muchos de los extranjeros que se deciden a aprender nuestra lengua lo hacen en sus propios países. Esta situación les lleva a una de sus necesidades más urgentes: aprender el **español**. Al inmigrar no se pierden las múltiples dimensiones individuales que acompañan y definen a cualquier persona. Se sigue siendo, antes que inmigrante, un niño, un joven o un adulto que necesita aprender una nueva lengua con la que participar activamente en la nueva sociedad (Villalba y Hernández, 2004:1225-1226).

El colectivo inmigrante se caracteriza por una **constante movilidad** por lo que uno de los elementos que lo definen como público destinatario es su falta de continuidad, lo que hace necesarios cursos intensivos, muy concentrados en el tiempo (Villalba y Hernández)¹³.

En el aprendizaje del nuevo idioma influye la **situación socioeconómica**. Los inmigrantes aprenden español impulsados por las circunstancias a diferencia de los extranjeros estudiantes, que vienen a aprender la lengua y la cultura, y a invertir tiempo y dinero en su formación con la tranquilidad de poder volverse a su país cuando deseen. En el caso de los inmigrantes, en concreto los que vienen a trabajar, la lengua se convierte en

¹² Las líneas generales se encuentran en la propuesta de María Jesús Cabañas Martínez en el capítulo 1 de su libro *La enseñanza de español a inmigrantes en secundaria: la afectividad*. Esta referencia y las de otros autores que se han tenido en cuenta para elaborar el perfil de los alumnos inmigrantes, se encuentra en la bibliografía.

¹³ *Atención educativa al inmigrante. Análisis y propuestas de actuación* (Villalba y Hernández). Este documento está disponible en línea en la página web del Centro Virtual Cervantes. No está paginado.

un instrumento al servicio de su verdadero propósito y las clases a las que asistirá serán impartidas en ONGs o instituciones que promuevan este tipo de cursos, bien diferentes a los que se imparten en academias y centros especializados en español para extranjeros (Cabañas, 2012:18).

Como ya se apuntó al comienzo, las clases de español para inmigrantes se caracterizan por su **heterogeneidad**. Villalba y Hernández destacan: el nivel de formación previa de los estudiantes (alumnos con muy alta formación académica junto a otros analfabetos o con estudios primarios inacabados); distintas nacionalidades, lenguas, culturas y creencias en el aula; distintos estilos de aprendizaje; situaciones jurídicas o laborales; dominio del español; diferentes planes de futuro y, por último, las condiciones económicas de los participantes.

1.2.1 FACTORES AFECTIVOS INVOLUCRADOS EN ENSEÑANZA- APRENDIZAJE AL ALUMNADO INMIGRANTE

La afectividad es entendida como “los aspectos de la emoción, del sentimiento, del estado de ánimo, o de la actividad que condiciona la conducta” (Arnold y Brown, 2000:19).

La influencia de la afectividad en el aprendizaje cobró interés durante la primera mitad de este siglo, pero ganó importancia con el desarrollo de la psicología humanística¹⁴ en la década de los años sesenta. Teóricos como George Isaac Brown (1971) y Gloria Castillo (1973) destacaban la necesidad de unir los campos cognitivo y afectivo con el fin de educar globalmente a la persona. Cuando ambos campos se unen, el proceso de aprendizaje se puede construir con unas bases más firmes. Por tanto, se puede decir que la relación entre afectividad y enseñanza de idiomas es de carácter bidireccional. La preocupación por la afectividad puede mejorar el aprendizaje y la enseñanza de idiomas, pero el aula de idiomas puede, a su vez, contribuir de forma significativa a educar a los alumnos de manera afectiva. Para conseguir los mejores resultados, se debe tener en cuenta ambas direcciones.

Uno de los aspectos más relacionados con la cognición, y que cabe destacar, es la edad. Este factor es uno de los que influyen en el aprendizaje de una lengua, tanto si se da en el contexto del aula como fuera de ella. Citamos en contexto:

¹⁴ La Psicología Humanista (1962, USA) desarrolla una nueva psicología que se ocupa de la subjetividad y la experiencia interna, de la persona como un todo, sin fragmentaciones como la conducta o el inconsciente, o la percepción o del lenguaje, sino que contemplar a la persona como objeto luminoso de estudio <http://www.scielo.org.bo/pdf/rap/v12n2/v12n2a1.pdf>.

La investigación asocia a la edad diversos conjuntos de factores que influyen en el aprendizaje: en primer lugar, existen factores de tipo socio-psicológico, tales como la identidad, la autoimagen, la actitud o la socialización del alumno; en segundo lugar, los hay de tipo cognitivo, tales como el uso que el aprendiente haga del pensamiento abstracto o la influencia que pueda tener el dispositivo de adquisición del lenguaje; existen también diferencias en el tipo de *input* que reciben los niños frente al que encuentran los adultos, tanto en su calidad como en la presencia de elementos afectivos en los enunciados; y, por último, se dan diferencias de tipo neurológico entre individuos y entre diversas edades de un mismo individuo (Instituto Cervantes, https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/edad.htm).

Vamos a analizar y profundizar en los aspectos afectivos de la enseñanza de segundas lenguas desde dos perspectivas: la que se preocupa del alumno de idiomas como individuo (la ansiedad, la inhibición, la personalidad, la autoestima y la motivación) y la que se centra en el alumno como participante de una situación sociocultural, un individuo que inevitablemente se relaciona con los demás (la empatía, las transacciones en el aula y los procesos interculturales).

El posible trauma implícito por el duelo migratorio¹⁵ se extiende por toda la familia, tanto la que permanece en el país de origen como la familia que acompaña al niño (Casasempere, 2013:149). Junto con este duelo, el niño inmigrante cuenta con una escolarización obligatoria en el sistema educativo español. El desconocimiento y la escasez de la formación en la L2 del nuevo estudiante le impiden seguir con normalidad el currículum de la escuela. Sumado a ello, la visión hacia el inmigrante es la siguiente:

"el niño inmigrante es percibido como alguien potencialmente destinado al fracaso: un minusválido lingüístico, como un minusválido cultural (vive en su familia otro tipo de prácticas culturales, incompatibles con nuestra sociedad), minusválido social (la supuesta indiferencia de sus padres por su trabajo escolar, se une a su ignorancia de la lengua y a las difíciles condiciones de vida)" (Boyzon-Fradet, 1997: 68)¹⁶.

¹⁵ Este duelo migratorio puede resultar "simple", es el menos común, y aparece cuando la migración se realiza en buenas condiciones para la persona, este se encuentra con un entorno que lo acoge y le facilita la inclusión y el desarrollo del proyecto migratorio (encontrar trabajo, vivienda, red social...). El otro tipo, el más frecuente, es el "duelo complicado" donde la conjunción de circunstancias sociales y personales dificultan la elaboración de las pérdidas. Este último tipo de duelo es el que puede poner en peligro la salud mental de la persona (González, 2005 en su artículo sobre *El duelo migratorio*). Disponible en la Webgrafía.

¹⁶ Cita obtenida ya traducida en el documento de Belén Muñoz López: *Enseñanza-aprendizaje de lenguas e Inmigración. Didáctica y solidaridad* (Se puede encontrar en la bibliografía). Esta cita literal en francés corresponde a Boyzon-Fradet, D. (1997) *Enseigner/apprendre la langue scolaire. Un enjeu fondamental pour les enfants issus de l'immigration*. Migrants-Formation, CNDP, Montrouge, págs, 67-84.

Esta situación genera el primer fracaso escolar para el niño inmigrante, repercutiendo, a su vez, en la autoestima y en sus expectativas escolares. Nuestras nociones de autoestima derivan de nuestras experiencias internas y de nuestra relación con el mundo externo. La autoestima se va construyendo desde la infancia mediante creencias, actitudes y recuerdos, por ello, las nuevas experiencias e ideas se ven afectadas por la noción previamente existente de quiénes somos. Por ejemplo, es probable que el alumno que ha tenido un rendimiento excelente en el pasado se arriesgue a volver a tener éxito; si no lo consigue, su autoestima puede “permitírsele”. Un alumno con un pasado en el que predominan los fracasos será reacio a volver a arriesgarse por temor a fallar. Su autoconcepto reducido no puede “permitírsele” (Arnold y Brown, 2000:267).

En la situación de fracaso y pérdida de autoestima, el niño se ve expuesto a una ansiedad perjudicial, a una “ansiedad debilitadora” por la preocupación y la duda de sí mismo, como denomina Arnold (2000). El bloqueo emocional provocado por el duelo produce, en un mayoritario grupo de aprendientes, una afectación cognitiva caracterizada por un déficit de atención y una disminución de la memoria (Stevick, 2000)¹⁷, es decir, dificultades de almacenamiento y procesamiento cognitivo de datos lingüísticos en los diferentes niveles de la lengua. Por ello mismo, Hidalgo (2012) considera que existe una relación directa entre la capacidad personal de afrontamiento psicológico y el aprendizaje lingüístico. En el caso de las inhibiciones, estas se producen cuando los niños pequeños aprenden a identificar poco a poco un yo distinto a los demás y se comienzan a formar sus rasgos afectivos. Cuando hay una mayor toma de conciencia, aparece la necesidad de proteger un ego frágil, si es necesario evitando todo lo que pudiera amenazar el yo, es decir, los errores en público. Por ejemplo, una crítica severa y palabras “humillantes” pueden debilitar enormemente el ego y cuanto más débil sea el ego, más altos son los muros de la inhibición (Arnold y Brown, 2000:264).

Otro de los factores individuales es la personalidad del niño, la cual es determinante para conocer qué tipo de intervención necesita y cuál puede ser útil para él. A los niños extrovertidos, es decir, aquellos con mayor participación en la clase, se les asocia con personas sociables y habladoras. Los niños introvertidos, consecuentemente, son muy reservados y se autocontrolan demasiado. Los profesores también tienen que tener en cuenta las formas culturales que pueden llevar a un miembro de otra cultura a confundir

¹⁷ Citado por Hidalgo (2012:187-188).

patrones culturales de comportamiento correcto con sentimientos individuales de inhibición e introversión (Arnold y Brown, 2000:266).

En esta línea, otro aspecto personal que afecta al aprendizaje es la motivación. Esta impulsa al inmigrante a aprender el nuevo idioma. Hidalgo (2012) asocia la motivación y aprendizaje lingüístico con el uso funcional de la lengua en la vida cotidiana orientado a la resolución de necesidades prácticas fundamentales, y con el uso de la misma dirigido a satisfacer necesidades afectivas o de pertenencia social. Destacamos, entonces, que la motivación extrínseca es la que más se ve necesitada en este tipo de aprendientes¹⁸.

A pesar de parecer un factor positivo para el aprendizaje, Villalba (s.f.) analiza la posible dualidad de la motivación en inmigrantes si no se usa correctamente. Si la lengua es considerada “lengua de prestigio”, los alumnos se hallan motivados, por el contrario, si la lengua es considerada como lengua de la sociedad y cultura que explota al inmigrante, lo que sucederá es que se creará una situación de “distancia psicológica y social” que llevará al aprendiz al rechazo al aprendizaje (Cabañas, 2012:21). Por tanto, la motivación ha de usarse a favor de este grupo social para facilitar su integración y no como un componente más que ahogue al inmigrante en su adaptación.

Como afirma Arnold y Brown (2000), en casi todas las situaciones de enseñanza de idiomas no solo nos ocupamos de la lengua y de los alumnos y sus características cognitivas y afectivas, también tenemos que prestar atención a los aspectos relacionales a la hora de aprender un idioma.

La empatía es un factor, quizá el más importante, que contribuye a la coexistencia armoniosa de los individuos en la sociedad. Para lograr identificarse con otra persona o ser objetivo con la identidad del otro individuo, debemos tomar conciencia de nuestros propios sentimientos primero. Además, con la empatía se pueden generar estructuras sociales en el aula promoviendo el bienestar con el profesor y los compañeros y mejorar las actitudes personales, es decir, estar bien consigo mismos. Finalmente, Hidalgo (2012) destaca la dimensión social y comunicativa del aula de español basada en el respeto a la individualidad y en la interacción comunicativa empática. Esta práctica protege la autoestima, contribuye a mantener interacciones sociales y ayuda a verbalizar y regular las emociones.

¹⁸ La motivación extrínseca nace del deseo de conseguir una recompensa o de evitar el castigo; el foco está en algo externo a la actividad de aprendizaje misma. La motivación intrínseca supone que la experiencia de aprendizaje es su propia recompensa: «La motivación intrínseca resulta evidente siempre que la curiosidad y el interés naturales de los alumnos potencien el aprendizaje» (Deciy Ryan, 1985: 245). Citado por Arnold y Brown (2000: 268).

Por otro lado, no se puede dejar en el olvido el choque cultural al que se ven sometidos y a la afectación directa con la identidad del niño. La identificación con un grupo de lingüístico o una cultura meta supone que el alumno sea un miembro más de una “asociación” de hablantes. Cuando esto no ocurre, la ansiedad se transforma en una ansiedad social o estrés cultural, comprendiendo algunos síntomas como regresión emocional, tristeza, falta de seguridad, rabia... (Arnold, 2000:83). Siguiendo la línea de identificación personal, la familia tiene un papel importante en cuanto a la fuerte interdependencia entre factores personales y el entorno del niño. En ocasiones, a medida que el niño se desarrolla en el nuevo entorno rompiendo con el trauma migratorio, la familia puede generar un proceso de rechazo. Los familiares pueden expresar unas manifestaciones culturales extremas a modo de protección hacia su cultura, generando así una situación de riesgo para el niño (Casasempere, 2013:171).

En conclusión, la integración de los niños en el sistema educativo y en la nueva cultura no se ha de hacer como individuos aislados, sino integrados en una sociedad. Para ello, han generado medidas educativas¹⁹ adecuadas a la enseñanza del español a extranjeros. Autores como Hidalgo y Arnold están de acuerdo en visualizar el aula de español para inmigrantes como algo más que un aula meramente lingüística. Los docentes tienen que tener en cuenta los sentimientos de los aprendices y mantener el contacto con las necesidades de los alumnos, ya sean académicas o personales. El aula tiene que ser un lugar que les aporte confianza, donde descubren sus dificultades, un espacio de crecimiento y desarrollo personal. Además, ha de ser un lugar donde se fomenten valores, actitudes positivas y espíritu de superación.

1.3 LOS ALUMNOS INMIGRANTES EN EL SISTEMA EDUCATIVO ESPAÑOL

Antes de indagar en las normativas educativas territoriales correspondientes a España, cabe destacar la existencia de documentos y acuerdos internacionales relacionados con la educación, y más concretamente, con el derecho a la educación independientemente de la nacionalidad y el país. La Organización de Naciones Unidas en la Declaración Universal de los Derechos Humanos de 1948²⁰, aclara en el artículo 24:

Toda persona tiene derecho a la educación. La educación debe ser gratuita, al menos en lo concerniente a la instrucción elemental y fundamental. La instrucción elemental será

¹⁹ Las medidas educativas son analizadas en apartados posteriores.

²⁰ Organización de Naciones Unidas, *Declaración Universal de los Derechos Humanos*. Adoptada y proclamada por la Asamblea General en su resolución 217 A (III), de 10 de diciembre de 1948. Disponible en https://www.ohchr.org/EN/UDHR/Documents/UDHR_Translations/spn.pdf.

obligatoria. La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales; favorecerá la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos étnicos o religiosos, y promoverá el desarrollo de las actividades de las Naciones Unidas para el mantenimiento de la paz (http://www.un.org/es/documents/udhr/UDHR_booklet_SP_web.pdf).

Por otra parte, en 1966²¹ se matizó lo anteriormente dicho. “Debe fomentarse o intensificarse, en la medida de lo posible, la educación fundamental para aquellas personas que no hayan recibido o terminado el ciclo completo de instrucción primaria.” (Pacto Internacional de Derechos económicos, sociales y culturales, 1966. Artículo 13). En la Convención sobre los derechos del niño²² (1989) se defiende el derecho del niño a la educación primaria gratuita y obligatoria en condiciones de igualdad de oportunidades. También indica que se debe prestar particular atención a su origen étnico, religioso, cultural y lingüístico (art. 20 y 28).

En España existe una norma jurídica suprema que rige nuestro país y que es la Constitución Española de 1978²³. En ella se recoge, de manera genérica y entre muchos otros temas de interés, información sobre las personas extranjeras. “Los extranjeros gozarán en España de las libertades públicas que garantiza el presente Título en los términos que establezcan los tratados y la ley” (Constitución Española de 1978, artículo 13. 1).

A continuación, se va a realizar un repaso de las leyes educativas en lo que respecta a los menores inmigrantes que están en la etapa de la escolarización primaria obligatoria.

La primera *Ley General de Educación (LGE)* en España data del año 1970²⁴. Esta ley, a pesar de ser anterior a la Constitución Española se utilizó como estructura básica del sistema educativo hasta los años noventa. En ella se garantizaba el derecho a la educación a todos los extranjeros en las mismas condiciones que a los españoles, ofertando cursos complementarios para compensar carencias. Se trata de una ley muy importante en cuanto a la educación en España, pero muy poco resolutiva para la enseñanza a extranjeros o

²¹ Naciones Unidas, *Pacto Internacional de Derecho económicos, sociales y culturales*. «BOE» núm. 103, de 30 de abril de 1977, páginas 9343 a 9347 (5 págs.) Disponible en https://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-1977-10734.

²² UNICEF, *Convención sobre los derechos del niño*. 20 de noviembre de 1989. Disponible en https://www.unicef.org/ecuador/convencion_2.pdf.

²³ Constitución Española. Boletín Oficial del Estado, 29 de diciembre de 1978, núm. 311, pp.26313 a 29424.

²⁴ LGE: Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa. Publicada en B.O.E. n.º 187 de 6 de agosto. Recuperado de <https://boe.vlex.es/vid/general-educacion-financiamiento-educativa-406547766>.

inmigrantes. En 1985 y dentro de la democracia, se puso en vigor la *Ley Orgánica Reguladora del Derecho a la Educación*²⁵ (LODE). El artículo primero y segundo del Título Preliminar se reafirma lo que la ley anterior y la Constitución ya ha determinado sobre la educación gratuita y obligatoria para todos. Lo nuevo que se aporta en esta ley está recogido en el artículo sexto: “A que se respeten su identidad, integridad y dignidad personales. A recibir las ayudas y los apoyos precisos para compensar las carencias y desventajas de tipo personal, familiar, económico, social y cultura”.

La *Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo*²⁶ (LOGSE) apareció en 1990. En esta ley, en lo que a nosotros respecta, se puede ver por primera vez un apartado en el que se pretende tratar las desigualdades en la educación (título V) y no solo de manera económica. “Las políticas de educación compensatoria reforzarán la acción del sistema educativo de forma que se eviten las desigualdades derivadas de factores sociales, económicos, culturales, geográficos, étnicos o de otra índole”.

La necesidad de crear medidas de compensación hace que surja el *Real Decreto 299/1996, de 28 de febrero, de ordenación de las acciones dirigidas a la compensación de desigualdades en educación*²⁷. En él se puede destacar: el apoyo educativo a las minorías étnicas o culturales potenciando su lengua y cultura por su valor enriquecedor (art. 3b y 4.3), contrarrestar los procesos de exclusión social y cultural favoreciendo el desarrollo y respeto de la identidad cultural del alumnado y fomentar su convivencia y participación en el entorno social (art. 4.2 y art. 10.2). Este decreto es complementado con *La orden de 22 de julio de 1999 por la que se regulan las actuaciones de compensación educativa en centros docentes sostenidos con fondos públicos*. Con estos dos documentos se llega a establecer la obligatoriedad de la existencia de un profesorado de apoyo en los centros para la enseñanza de la lengua vehicular, aunque no requiera una formación específica en la enseñanza de español (García Jareño y Molina Gómez, 2009: 486).

²⁵ LODE: Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación. Publicada en el B.O.E. núm. 159, de 04/07/1985. <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-1985-12978>.

²⁶ LOGSE: Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo. Publicada en el B.O.E. núm. 238, de 4 de octubre de 1990, páginas 28927 a 28942 (16 págs.) <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-1990-24172>.

²⁷ Real Decreto 299/1996, de 28 de febrero, de ordenación de las acciones dirigidas a la compensación de desigualdades en educación. La orden de 22 de julio de 1999 por la que se regulan las actuaciones de compensación educativa en centros docentes sostenidos con fondos públicos.

En el 2002, el gobierno vio la necesidad de cambiar la ley educativa y presentar la *Ley Orgánica de Calidad de la Educación*²⁸(LOCE). Esta ley presenta el Artículo 42. “Incorporación al sistema educativo” dentro del apartado específico “Sección 2.a de los alumnos extranjeros” en el que cabe destacar que las Administraciones Educativas van a poder desarrollar programas específicos para facilitar la integración de aquellos alumnos que desconozcan la lengua y cultura, así como aquellos que tengan carencias en los conocimientos básicos (art. 42.1). Estos programas se podrán impartir “en aulas específicas establecidas en centros que impartan enseñanzas en régimen ordinario y simultáneamente a la escolarización de los alumnos en los grupos ordinarios, conforme al nivel y evolución de su aprendizaje” (art. 42.2).

A pesar de que esta ley dé un paso importante en la aclaración del funcionamiento de las aulas de compensatoria, genera un gran retroceso al ser utilizada la terminología “extranjero” siendo un término empleado en la LGE (1970).

La *Ley Orgánica de Educación*²⁹ (LOE) de 2006 proporciona un papel fundamental a la atención a la diversidad del alumnado con propuestas educativas sin ningún tipo de exclusión. La mayor novedad de esta ley es la referencia a la nombrada atención a la diversidad que se puede ver a lo largo de todos los niveles del sistema educativo adoptando medidas organizativas y curriculares pertinentes (art. 4.3). En el Título II “Equidad en la Educación” se hace una especial mención al alumnado con necesidad específica de apoyo educativo, es decir, se pretende dar una atención educativa distinta a aquel alumnado que puedan “presentar necesidades educativas especiales, dificultades específicas de aprendizaje, altas capacidades intelectuales, haberse incorporado tarde al sistema educativo, o condiciones personales o de historia escolar” (art. 71.2). Para estas medidas proponen una gama de recursos para cumplirlas, concretamente, la existencia de profesorado especializado con medios y materiales necesarios en los centros, adaptaciones y diversificaciones curriculares realizadas mediante la organización escolar, formación para el profesorado en cuanto a las necesidades especiales del alumnado, así como la colaboración con entidades sin ánimo de lucro (art. 72).

Por otro lado, en la sección tercera, “alumnos con integración tardía en el sistema educativo español”, se habla del favorecimiento a la incorporación de este tipo de alumnado

²⁸ LOCE: Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación. Publicada en el B.O.E. núm. 307, de 24 de diciembre de 2002, páginas 45188 a 45220 (33 págs.) <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2002-25037>.

²⁹ LOE: Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Publicada en el B.O.E. núm. 106, de 4 de mayo. <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2002-25037>.

además de desarrollar programas específicos para aquellos que presenten carencias lingüísticas o en sus competencias o conocimientos básicos. Se mantiene la simultaneidad de este apoyo con el curso ordinario (art. 78 y 79).

La última Ley y vigente actualmente es la *Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa*³⁰ (LOMCE) de 2013. Esta Ley mantiene las propuestas de la LOE respecto a lo que a nosotros nos ocupa, no obstante, incluye una gran novedad: *LOMCE, paso a paso*. Se trata de una sección complementaria al B.O.E. donde se pueden observar descargables temáticos y presentaciones temáticas divididas en etapas educativas y temáticas de interés. Aparece, entonces, “Educación Primaria” y otro documento sobre la “Atención a la diversidad en Educación Primaria” donde se destaca el apartado *Alumnado que se incorpora de manera tardía al sistema educativo* distinguiéndolo de aquellos alumnos con necesidades especiales. La incorporación de estos alumnos se hará en función de las circunstancias, conocimientos, edad e historial académico y se adoptarán las medidas de refuerzo necesarias para lograr su integración escolar. Por tanto, no hace referencia explícita al apoyo lingüístico que se veía en la LOE, y como se puede observar, se trata la integración de este alumnado muy genéricamente sin dar gran detalle de las medidas que se han de adoptar.

El repaso y análisis de la legislación educativa en cuanto a los alumnos inmigrantes nos lleva a poder observar el progresivo cambio social que se ha ido produciendo. Las constantes migraciones en los últimos años han generado una nueva necesidad educativa que se ve reflejada en las Leyes. Las medidas para los alumnos con estas características se han ido desligando de los alumnos con necesidades especiales adoptando un papel fundamental la enseñanza de la lengua vehicular para que este alumnado consiga la incorporación en el sistema educativo y se integre en todas las demás asignaturas del currículo. Cabe destacar la importancia que se le está dando a la aceptación y respeto hacia sus culturas y costumbres ya que en las primeras leyes se intentaba desligar de ello al alumnado.

1.4 LA POBLACIÓN INMIGRANTE EN CASTILLA Y LEÓN

Para este trabajo se ha elegido la comunidad de Castilla y León como destinataria de la propuesta que posteriormente presentaré. Una de las razones principales para la elección de esta comunidad fue la realización de prácticas extracurriculares en la Institución de las

³⁰ LOMCE: Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. Publicada en el B.O.E. núm. 295, de 10 de diciembre: <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2013-12886>.

Teresianas de León, concretamente siendo parte del proyecto socioeducativo Álvar³¹. En ellas, pude ser partícipe de las necesidades lingüísticas que tenían los niños y jóvenes, además pude ver lo importante que era para ellos ser ayudados y escuchados.

Como afirma el Consejo Económico y Social de Castilla y León (2006) y como ya se ha apuntado anteriormente, uno de los cambios más notables en la estructura de la demografía española ha sido en la población inmigrante, tanto a escala nacional como regional. La inmigración actual tiene unas causas económico-laborales, como las tuvo en su día la emigración interior en España, por ese motivo hay tantas diferencias, absolutas y relativas, entre unas regiones y otras (García Zarza, 2003:80).

Con el fin de conocer la situación de la comunidad autónoma elegida en cuanto a inmigración, se van exponer los datos más representativos sobre la situación general de España por comunidades. Siguiendo los datos del Avance de la Estadística del Padrón Continuo de 1 de enero de 2018³², la proporción de ciudadanos extranjeros sobre el total de la población inscrita en España se sitúa en el 10,1%. Las comunidades con mayor proporción de extranjeros son las Islas Baleares (17,1%), Cataluña (14,2%) y la Región de Murcia (13,7%). Cabe señalar también la ciudad autónoma de Melilla con un 15,6% de población extranjera. Por el contrario, las que tienen menor proporción de extranjeros son Extremadura (2,9%), Galicia (3,4%) y Principado de Asturias (3,9%).

En el caso de Castilla y León, esta ha pasado a tener 591 personas extranjeras más según datos de la Junta de Castilla y León, 2018³³. Su población total extranjera a 01/01/2018 se sitúa en 122.869 personas distribuidas en mayor proporción en Burgos (24.856) y Valladolid (23.430). Le sigue de cerca León con 18.269 habitantes extranjeros, de los cuales 2.570 son niños entre 0 y 15 años (INE, 2018).

Los datos anteriores y los expuestos a nivel nacional corroboran el incremento de la población inmigrante en nuestro país. En consecuencia, han surgido políticas de integración a nivel nacional que han ido evolucionando como respuesta a las necesidades requeridas por este grupo social. Las Comunidades Autónomas también fueron elaborando

³¹ Este proyecto se lleva a cabo por las tardes en el Centro de Actividades de la Institución Teresiana de León donde se atiende a inmigrantes y se les da una ayuda lingüística. Empezaron siendo clases para mujeres inmigrantes y a día de hoy, hay clases específicas para niños y hombres. Es una fundación sin ánimo de lucro. Disponible en: <http://itleon.blogspot.com/2015/11/proyectos-sociales-en-la-it-en-leon.html>.

³² Se trata de datos provisionales publicados por el Instituto Nacional de Estadística (INE).

³³ La Dirección General de Presupuestos y Estadística de la Junta de Castilla y León con datos del INE, "Estadística del Padrón Continuo". Disponible en: https://estadistica.jcyl.es/web/jcyl/Estadistica/es/Plantilla100/1284159001878/_/_/_.

medidas favorables y de integración para estas personas tanto a nivel educativo como en cualquier ámbito de sus vidas.

El Estatuto de Autonomía de Castilla y León, tras su reforma por la *Ley Orgánica 14/2007 de 30 de noviembre*³⁴, recoge las competencias en materia de inmigración de la Comunidad Autónoma. En concreto, en el título V del artículo 70.1, en el 12º apartado se establece como competencia exclusiva de la comunidad el “régimen de acogida e integración económica social y cultural de los inmigrantes”. De estas directrices generales, nace la *Ley 3/2013 de 28 de mayo, de integración de los inmigrantes en la sociedad de Castilla y León*³⁵. Esta ley vigente promueve la plena integración de los inmigrantes en la sociedad castellana y leonesa, con el compromiso de las entidades y administraciones. De los 34 artículos que componen esta Ley, se va a destacar el *Artículo 23. Planes y programas*. La Administración de Castilla y León propone la elaboración de planes plurianuales, renovables cada cuatro años, con el objetivo de favorecer el proceso de integración en todos los ámbitos a esta población. También fomentarán los planes o programas de integración de inmigrantes que pongan en marcha las Entidades Locales³⁶.

Por otro lado, desde el año 2002 se ha desarrollado el “Acuerdo sobre desarrollo del Diálogo Social en Castilla y León”, el cual ha sido elaborado para garantizar la práctica real de la integración de la población inmigrante. De este acuerdo han surgido distintos Planes hasta la actualidad: el “*I Plan Integral de Inmigración de Castilla y León*” para el período 2005-2009, el “*II Plan Integral de Inmigración 2010-2013*” y el “*III Plan Estratégico de Inmigración y Convivencia Intercultural de Castilla y León*”.

El plan actual es el *IV Plan Estratégico de Cohesión Social con las personas inmigrantes y la convivencia Intercultural en Castilla y León 2018-2021*. Este último plan se trata de una mejora y una mayor adecuación de las medidas elaboradas con anterioridad a las necesidades de la población inmigrante. Junto con estos Planes, *la Agenda para la Población de Castilla y León* tiene también como objetivo específico mejorar la integración

³⁴ El Estatuto de Autonomía de Castilla y León fue primeramente aprobado por la Ley Orgánica 4/1983, de 25 de febrero. Fue reformado por la Ley Orgánica 11/1994, de 24 de marzo, y por la Ley Orgánica 4/1999, de 8 de enero. Actualmente está Ley Orgánica 14/2007, de 30 de noviembre, de reforma del Estatuto de Autonomía de Castilla y León.

³⁵ Ley 3/2013, de 28 de mayo, de integración de los inmigrantes en la sociedad de Castilla y León. Boletín Oficial de Castilla y León. 5 de junio de 2013, núm. 106.

³⁶ La información del marco legislativo correspondiente a Castilla y León se ha obtenido del Portal del Inmigrante de la página web oficial de la Junta de Castilla y León. La información que presenta la página está distribuida de manera que sea fácil de entender y sencillo su acceso. Disponible en https://inmigracion.jcyl.es/web/jcyl/Inmigracion/es/Plantilla100/1284221315241/_/_/.

social de las personas inmigrantes para que la población de origen extranjero crezca más que la del conjunto de España en el período 2010-2020.

Otra de las normativas en beneficio de la población inmigrante en la Comunidad es la Red de Atención a las Personas Inmigrantes de Castilla y León, creada por la Junta bajo el Decreto 17/2016, de 23 de junio³⁷. Esta red está compuesta por un conjunto de centros coordinados que pretenden, a través de la prestación de servicios de información, asesoramiento, orientación, formación y participación, integrar a las personas inmigrantes.

1.5 LA ATENCIÓN EDUCATIVA AL ALUMNADO INMIGRANTE EN CASTILLA Y LEÓN

La Consejería de Educación de la Junta de Castilla y León ha ido siguiendo los pasos de España en cuanto a aquellas cuestiones educativas que afectan a la población inmigrante en las aulas.

La ley vigente que regula los derechos y actuaciones educativas para atender al alumnado inmigrante en las aulas de Castilla y León es la *RESOLUCIÓN de 17 de mayo de 2010, de la Dirección General de Planificación, Ordenación e Inspección Educativa, por la que se organiza la atención educativa al alumnado con integración tardía en el sistema educativo y al alumnado en situación de desventaja socioeducativa, escolarizado en el segundo ciclo de Educación Infantil, Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria*. Esta ley pretende establecer medidas de carácter compensador al alumnado que, por su incorporación tardía al sistema educativo o por su situación de desventaja socioeducativa, requieren una atención educativa específica. Por otro lado, quiere promover la educación intercultural en los centros, garantizar la continuidad en el proceso educativo del alumnado, optimizar la respuesta educativa a este alumnado en función de las características físicas y demográficas de la Comunidad y favorecer la coordinación en la atención educativa de este alumnado entre profesores, padres y Administración.

En el caso de Educación Primaria, los alumnos que se incorporen tardíamente al sistema educativo y presenten un desfase de más de un ciclo, podrán ser escolarizados en el curso inferior al que le correspondería por su edad. Estas medidas tendrán carácter temporal y no causarán una alteración de los objetivos, contenidos y criterios de evaluación de la etapa, del refuerzo educativo y del apoyo dentro del aula ordinaria. Una vez que los alumnos

³⁷ Decreto 17/2016, de 23 de junio, por el que se regula la Red de Atención a las Personas Inmigrantes de la Comunidad de Castilla y León. Núm. 122.

hayan superado su desfase curricular, se incorporarán al grupo de referencia que les correspondería por edad (Art.3).

Además de la Ley vigente, en los últimos años se han elaborado planes y mejoras educativas para atender al alumnado inmigrante y facilitar su integración en la Comunidad. Se van a analizar y sintetizar los principales.

La actuación más completa y de la que derivan medidas y planes específicos es el *Plan Marco de Atención Educativa para Castilla y León*³⁸. Con él, se pretende establecer una estructura de referencia de carácter general en el que se delimitan los objetivos básicos que guiarán todo el proceso y las principales líneas de actuación en cuanto a las necesidades específicas de apoyo educativo. Los Planes Específicos que se incluyen en este plan son:

- *Elaboración y desarrollo de un Plan específico de Atención al Alumnado con necesidades educativas especiales*, dirigido al alumnado que presente dichas necesidades educativas en razón de su discapacidad, de trastornos de su personalidad o alteraciones de comportamiento, así como de afecciones de carácter invalidante.
- *Elaboración y desarrollo de un Plan específico de Atención al Alumnado Superdotado Intelectualmente*, que posibilite la atención personalizada a este alumnado y la aplicación de las oportunas adaptaciones del currículo.
- *Elaboración y desarrollo de un Plan de Orientación Educativa*, que, a partir del derecho de todos los alumnos a recibir orientación, contribuya a hacer realidad el principio de igualdad de oportunidades y propicie su integración social y laboral.
- *Elaboración y desarrollo de un Plan de Prevención y Control del Absentismo Escolar*, que definirá las características de la intervención y especificará las actuaciones de los Centros Educativos.
- *Elaboración y desarrollo de un Plan específico de Atención al Alumnado Extranjero y de Minorías* que posibilite su adaptación rápida y eficaz al ámbito educativo.

Entre estos Planes Específicos, el *Plan Atención al Alumnado Extranjero y de Minorías*³⁹ es en el que es interesante detenerse. En él, el alumnado extranjero y de minorías culturales se encuadran dentro del “alumnado con diversidad cultural”, es decir,

³⁸ El Plan se aprobó a finales del año 2004 mediante acuerdo de 18 de diciembre de 2003 de la Junta de Castilla y León, con una aplicación gradual entre 2003 – 2007. Tanto el Plan Marco como los Planes Específicos se pueden consultar en <http://www.educa.jcyl.es/es/temas/atencion-diversidad/planes-atencion-diversidad>.

³⁹ Plan Específico aprobado mediante la Orden de 29 de diciembre de 2004 de la Consejería de Educación.

de aquellos alumnos que pertenecen a culturas que presentan diferencias importantes que las caracterizan y las distinguen en el conjunto de las culturas que integran esta sociedad. Por esta razón, este Plan pretende dar respuesta a las necesidades educativas con medidas más adecuadas al alumnado en cuestión, de acuerdo con sus características personales y culturales. Además, se apuesta por facilitar el proceso de adaptación de los nuevos alumnos y propiciar el acercamiento, la participación y la integración de las familias en la vida del centro mediante actuaciones de carácter informativo dirigidas a los familiares del alumnado extranjero por parte de los centros educativos⁴⁰.

Para lograr los objetivos marcados por el Plan, se han elaborado medidas de actuación (2004:38) que se centran en una atención educativa adaptada en los centros educativos y también de atención educativa externa. Entre ellos, se puede destacar el *Plan de Acogida* que propone algunas medidas de actuación en la comunidad educativa para facilitar la adaptación de este alumnado desde el primer momento de su llegada al centro. En el Portal de Educación de la Junta de Castilla y León se encuentran ficheros con las experiencias sobre educación intercultural y planes de acogida al alumnado extranjero en centros educativos de esta Comunidad⁴¹.

Las *Medidas de Adaptación Lingüística y Social* de las que se habla en el Plan Marco están desarrolladas en el *Programa de Educación Compensatoria*, concretamente, en el *Programa de Adaptación Lingüística y Social*⁴² (ALISO). Se trata de un programa específico de inmersión lingüística y social de la Junta de Castilla y León. Sus objetivos principales son propiciar al alumnado extranjero un conocimiento inicial del castellano, como lengua vehicular de la enseñanza, a partir de la consideración de su cultura de origen, y desarrollar habilidades sociales a partir de la consideración de las diferentes culturas de origen de los alumnos y en un contexto integrador.

⁴⁰ Apartado 6.2.4 del *Plan de Atención al Alumnado Extranjero y de Minorías*. La Consejería de Educación tiene publicada una guía educativa multilingüe llamada *Información educativa para padres y alumnos inmigrantes*. El objetivo es garantizar a la población inmigrante el correcto ejercicio del derecho a la educación, acercarle la oferta del sistema educativo en Castilla y León y que sean conocedores de los trámites necesarios para su incorporación al mismo. Disponible en <http://www.educa.jcyl.es/es/guiaimmigrantes>.

⁴¹ Curso sobre "Estrategias de Educación Intercultural" celebrado en Soria los días 28 y 29 de abril de 2004, a través de la Fundación Universidad de Verano de Castilla y León. http://www.educa.jcyl.es/educacyl/cm/educacyl/tkContent?pgseed=1161246920272&idContent=8646&loc ale=es_ES&textOnly=false.

⁴² Las aulas de inmersión sociolingüística son denominadas de forma distinta dependiendo de la Comunidad Autónoma. García, R. (2018) nombra algunas: Aulas Temporales de Adaptación Lingüística (ATAL) en Andalucía, Las Aulas Enlace en Madrid y, las Aulas de Acogida en Cataluña.

El *Plan Marco*, a pesar de estar dirigido al alumnado inmigrante, aboga por una educación basada en la interculturalidad. En el apartado 6.3 se habla de potenciar la “competencia intercultural”, ya no solo para los alumnos recién llegados de otros países, sino para todo el alumnado. En esta línea, cabe destacar el Equipo de orientación educativa y multiprofesional para la equidad educativa de Castilla y León⁴³ (Creecyl) perteneciente al *Plan Integral de Inmigración 2005-2009*. La página web del CREECYL⁴⁴ constituye un centro de recursos que ayuda a ofrecer respuestas adaptadas al alumnado extranjero y de minorías a través de la interculturalidad y la igualdad en educación.

En relación con la interculturalidad, La Consejería de Educación ha publicado en 2018, en el Boletín Oficial de Castilla y León (BOCyL), la Orden⁴⁵ por la que se regula el *‘Programa 2030’ para favorecer la educación inclusiva de calidad mediante la prevención y eliminación de la segregación escolar por razones de vulnerabilidad socioeducativa*. Las medidas de compensación educativa y equidad en los centros son llevadas a todos los niveles, desde Infantil hasta la Universidad. En esta Orden se hace mención en la sección 4º del Artículo 12. *Medidas de compensación educativa* a la orientación educativa en Educación Infantil y Primaria. Se aclara que puede llegar a ser una atención educativa completa por parte de un orientador educativo, un profesor técnico de servicios a la comunidad o un maestro especialista de apoyo, si el caso lo requiere (Art. 2). La creación de estas medidas educativas son un paso más hacia la inclusión y la igualdad de oportunidades.

1.5.1 LA INTERCULTURALIDAD Y LA EDUCACIÓN INCLUSIVA

El colectivo AMANI⁴⁶ (1996) remarca que la Educación Intercultural es un movimiento educativo que tiene una escasa tradición en nuestro país. De hecho, sus primeros cimientos fueron para la población de etnia gitana, pero su mayor desarrollo proviene del actual

⁴³ La ORDEN EDU/11/2016, de 12 de enero, por la que se crean el Equipo de orientación educativa y multiprofesional para la equidad educativa de Castilla y León y los Equipos de atención al alumnado con trastornos de conducta de Castilla y León. Está disponible, junto a sus funciones, en este enlace: http://creecyl.centros.educa.jcyl.es/sitio/index.cgi?wid_seccion=14&wid_item=164.

Esta orden corresponde a lo que se le llamaba en 2007 el Centro de Recursos de Educación Intercultural (CREI).

⁴⁴ Dicha página corresponde a este enlace: <http://creecyl.centros.educa.jcyl.es/sitio/index.cgi>.

⁴⁵ ORDEN EDU/939/2018, de 31 de agosto, por la que se regula el «Programa 2030» para favorecer la educación inclusiva de calidad mediante la prevención y eliminación de la segregación escolar por razones de vulnerabilidad socioeducativa. Disponible en https://comunicacion.jcyl.es/web/jcyl/Comunicacion/es/Plantilla100Detalle/1281372057130/_/1284821914782/Comunicacion.

⁴⁶ Este colectivo está formado por Aguilera Reija, B., Gómez Lara, J., Morollón Pardo, M., y de Vicente Abad, J.

fenómeno migratorio. La ley educativa vigente en Castilla y León (2010) habla del fomento de la educación intercultural al igual que el *Plan Marco* y el CREECYL, siendo así un tema trascendental en las medidas de atención educativa. Para poder comprender a qué se refiere la “educación intercultural”, antes hay que conocer las diferencias que existen entre *multiculturalidad e interculturalidad*. Para ello, se va a seguir la diferenciación recogida por Aguado Odina (1991):

Con el término *multicultural* se define la situación de las sociedades, grupos o entidades sociales en las que muchos grupos o individuos que pertenecen a diferentes culturas viven juntos, cualquiera que sea el estilo de vida elegido. (...) *Intercultural* no se limita a describir una situación particular, sino que define un enfoque, procedimiento, proceso dinámico de naturaleza social en el que los participantes son positivamente impulsados a ser conscientes de su interdependencia.

Es, por tanto, una propuesta educativa que surge como consecuencia de los conflictos entre sociedades con variedad de culturas y pretende un intercambio igualitario y un enriquecimiento mutuo. En este caso, se desmarca de las leyes que impulsan medidas interculturales como trabajo propio de los inmigrantes y se aboga por incluir en los destinatarios a los autóctonos (Aguilera, Gómez, Morollón y de Vicente, 1996:17). Se va a ofrecer algunas de las propuestas que recoge el colectivo AMANI (1996). Esta sociedad autóctona debe modificar los estereotipos y prejuicios, favorecer el conocimiento y la valoración positiva hacia las minorías, promover una toma de conciencia, y actitudes y conductas que eviten la discriminación. Con respecto a las minorías, estas deben promover la propia cultura y aceptar el interés por parte de los autóctonos hacia ellos.

Estas medidas tienen una especial importancia, ya que los estereotipos como los prejuicios pueden alterar la identidad. Todas las personas tienen esta identidad personal que se ha ido construyendo a lo largo de los años y que les permite tener una valía como personas. Así todo, esta identidad personal está íntimamente relacionada con la sociedad, ya que se edifica comparando con los demás y construyendo una identidad social, es decir, la pertenencia a un grupo (Aguilera, Gómez, Morollón y de Vicente, 1996:74-75). Cuando la identificación con un grupo no es positiva, esto genera algunas consecuencias personales y/o emocionales⁴⁷. Es por ello por lo que la interculturalidad en el aula no es una opción ni una medida innovadora, sino un derecho social.

⁴⁷ Características de los inmigrantes como factores afectivos que inciden en la enseñanza-aprendizaje.

Respecto a la educación inclusiva, algunos autores como García y Goenechea (*op. cit.* Escarbajal, 2014:31) analizaron la evolución de los modelos de atención a la diversidad en el sistema educativo español, en los cuales primaba la integración y la adaptación curricular. Es en los años 90 cuando la educación española empieza a apostar por el modelo inclusivo (*ibid.*). Desarrollar escuelas inclusivas es, aún, un reto para la educación contemporánea, del mismo modo que es una aspiración tanto para docentes, programas y proyectos nacionales y de cooperación internacional (Valenciano, 2009:13).

Con el paso del tiempo, se ha ido abandonando el término *integración*, ya que se considera que subyace a la idea de que alguien ha sido excluido previamente, intentando adaptarlo a la vida de la escuela con posterioridad. En cambio, la *inclusión* sustenta que la comunidad educativa acepta a todos los alumnos, sean cuales sean sus necesidades, sin plantearse ningún tipo de rechazo previo (Barrio de la Puente, 2008:16). Es por ello que se ha buscado exhaustivamente una definición para el término. La aclaración más completa la ofrece Barrio de la Puente (2009:14):

La Educación Inclusiva aparece como la posibilidad de construcción de una sociedad en la que se reconozcan y participen todos los ciudadanos, eliminando todo tipo de exclusiones sociales, económicas y culturales. Aunque, a veces, la defensa de las escuelas inclusivas se ha vinculado a la defensa de determinados grupos y colectivos específicos con necesidades educativas especiales, la inclusión se refiere a todas las personas y a todos los colectivos. La Educación Inclusiva pretende educar juntos a todo el alumnado, prestando especial atención a aquellos alumnos que tradicionalmente han sido objeto de exclusión en la escuela (<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2973694>).

Esta definición lleva a relacionar de manera inequívoca la interculturalidad con la educación inclusiva. Como se ha mencionado anteriormente, la sociedad actual es intercultural y, asimismo, lo es la escuela. Una escuela inclusiva debe atender a estas realidades diversas y, mediante la convivencia diaria, permitir el aprendizaje y el enriquecimiento (Valenciano, 2009:10). La diversidad en el ser humano es compleja y múltiple y esta realidad no solo se debe a procedencia, cultura o etnia, sino a las diferentes unidades familiares, orientación sexual, capacidades y ritmos de aprendizaje, entre otras (Barrio de la Puente, 2008:15). La escuela inclusiva tiene que ser, obviamente, trabajo de múltiples personalidades dentro de la colaboración de la comunidad educativa, como profesionales de la educación, alumnado, familia e instituciones sociales. En cuanto a los

miembros de la escuela, estos deben participar responsablemente en la construcción de una comunidad solidaria. En esta labor conjunta dentro del centro es tarea del profesor transformarse en el generador, motivador y estimulador del aprendizaje y del apoyo. Se pretende capacitar a los alumnos para que tomen decisiones en relación con su propio aprendizaje y presten apoyo y ayuda a sus compañeros (ibid.:16).

Para lograr una educación más inclusiva, los planes de estudio tienen que incorporar en su estructura algunos elementos de cambio propuestos por la UNESCO (2003: 17): estipular objetivos comunes definidos para todos los alumnos que aclaran los conocimientos, las competencias y los valores que deben adquirirse; una estructura flexible que facilita ajustarse a la diversidad y dar oportunidades; una evaluación de los resultados basada en los progresos de cada alumno; el reconocimiento de la diversidad cultural, religiosa y lingüística de los alumnos, y unos contenidos, unos conocimientos y unas competencias que corresponden al contexto de los alumnos.

Hay diversos autores que han estipulado fases o procesos de mejora hacia una escuela inclusiva a partir de las directrices estipuladas por la UNESCO. En este caso, se van a seguir básicamente las tres fases que Murillo (2003: 15) recoge y que se tendrán en cuenta. La primera es la *iniciación*, la cual pretende conseguir el compromiso y la implicación de la comunidad educativa, así como organizar cómo va a ser el proceso de transformación. No existe una relación de tareas necesarias para iniciar el proceso, ya que cada centro y cada alumnado es diferente. Murillo destaca que, para que esta fase resulte exitosa, es importante que “se tenga una idea muy clara del qué, el para qué y el cómo del cambio, así como que estén perfectamente explicitadas las diferentes responsabilidades”. La segunda fase es el *desarrollo*, periodo donde se pone en práctica lo decidido en la primera. Las actividades clave en esta fase de desarrollo son: realizar planes de acción, desarrollar y sostener el compromiso hacia el proyecto, ser críticos en el transcurso y rebasar los problemas que surjan. Finalmente, este autor determina la tercera fase denominada *institucionalización*. Es la fase en la que la innovación y el cambio dejan de ser considerados como algo nuevo y se convierten en la forma “habitual” de hacer las cosas en un centro. En esta fase, lo esencial es mantener la práctica, es decir, dejar de ser una innovación para convertirse en una práctica continuada y fija como parte de la formación que ofrece el centro de manera ordinaria.

2. RECORRIDO HISTÓRICO DE LAS METODOLOGÍAS EN LA ENSEÑANZA DE SEGUNDAS LENGUAS

La metodología de la enseñanza de lenguas extranjeras ha sufrido un constante avance y evolución, especialmente desde la segunda mitad del siglo XIX (García, 1995:439). Estos métodos parecen responder a la necesidad de cambio constante y a la necesidad de acomodarse a determinadas circunstancias y situaciones. Por tanto, se trata de un problema que no parece tener solución definitiva, ya que no es posible encontrar un método ideal (Sánchez, 2009:14).

Antes de dar comienzo a detallar los diferentes métodos que se han ido elaborando para la enseñanza de segundas lenguas, hay que definir el término. El *Diccionario de la lengua española* perteneciente a la *Real Academia Española*⁴⁸ define *método* como un “modo de decir o hacer con orden” y, entre otras acepciones, como “modo de obrar o proceder, hábito o costumbre que cada uno tiene y observa”. Respecto a esto, estas definiciones no son concluyentes para poder entender el término, además no existe unanimidad en su definición. Es por ello que, a mediados del siglo XX, se ha ido desglosando la enseñanza de idiomas en una jerarquía de elementos en relación con el método⁴⁹. Se va a tener en cuenta la aclaración terminológica que presenta Sánchez (2000:29), en la que entiende por “método” al conjunto integrado por una base teórica, es decir, un elenco de elementos lingüísticos de acuerdo con la base teórica y que constituirán los objetivos de la enseñanza – aprendizaje, así como un conjunto de técnicas para lograr dichos objetivos⁵⁰.

Para la elaboración y análisis de los enfoques y métodos que han ido surgiendo en cuanto a la enseñanza de lenguas, se seguirá lo fundamental de las aportaciones de Sánchez (2000) y de Richard y Rodgers (2009).

Como es sabido, en la Edad Media, el latín era la lengua de comunicación que más se extendió por toda Europa y que, a consecuencia de ello, fue prácticamente la única lengua

⁴⁸ El diccionario se puede encontrar en la plataforma online que se adjunta aquí: <http://dle.rae.es/?id=P7dyaFK>.

⁴⁹ Anthony (1963) presenta y discute una propuesta interesante que acaba estableciendo diferencias y una clara jerarquización entre “enfoque, método y procedimiento”. El enfoque, centrado en los principios y conceptualización, contiene o implica el método, y este, a su vez, contiene el procedimiento, es decir, el conjunto de actividades. La relación de dependencia y jerarquización entre los tres componentes queda así bien establecida. Por otro lado, Richards y Rodgers (1986: 15) hablan de ‘enfoque, diseño y procedimiento’ diferenciando tres ámbitos en la configuración de un método. El enfoque de Richards y Rodgers equivale al componente teórico. Por diseño entienden los objetivos, organización de materiales, actividades, etc. Por último, por el procedimiento, entienden la aplicación del enfoque y el diseño dentro del aula (Sánchez, 2009:16-17). En este análisis no vamos a diferenciar método de enfoque.

⁵⁰ Para obtener información más detallada, consúltese el manual de Richard y Rodgers (2009: 27-43).

que se aprendía y se enseñaba en dicho territorio. Esta lengua se enseñó en el ámbito académico mediante gramática, glosarios y conversaciones, por lo que no es de extrañar que, al surgir las lenguas nacionales en los siglos IX y X, estas siguieran el ejemplo de la lengua latina. Estas primeras metodologías van a contribuir a la aparición del **Método Gramática y Traducción o Método Tradicional** (Sánchez, 2000: 35-37).

En el siglo XVIII, el método antes nombrado pasó a ser considerado el primer método de enseñanza profesional de lenguas extranjeras. Como sugieren los nombres de algunos de sus principales exponentes, J. Seidenstücker, K. Plötz, H. S. Ollendorf y J. Meidinger, este método es heredero de la práctica docente alemana. No obstante, se conoció primero en Estados Unidos en 1845 por un profesor americano de lenguas clásicas, B. Sears, mediante la publicación de *El método ciceroniano o prusiano para la enseñanza de los elementos de la lengua latina* (Richard y Rodgers, 2009:15).

El método tradicional considera que la lengua es un conjunto de reglas que deben ser observadas, estudiadas y analizadas. Sus procedimientos se podrían resumir en: la organización del contenido gramatical que sigue el esquema deductivo⁵¹, promueve la memorización léxica, morfológica y sintáctica, y el objetivo primordial del modelo es la traducción de textos literarios (Martín, 2009:62-63). Por otro lado, hay un alto grado de corrección y no se promueve ni la indagación ni la crítica de los contenidos. El profesor es la autoridad en el aula, dejando a un lado al estudiante que se muestra pasivo en la enseñanza-aprendizaje (Sánchez, 2000:139-140). La metodología tradicional ha sido cuestionada desde mediados de siglo, aunque sigue aún vigente en la enseñanza de idiomas (Martín, 2009:62-63).

Los flujos migratorios del siglo XIX plantearon la necesidad de enseñar rápidamente un idioma a un alto número de personas, en general, de escasa preparación y cultura y, por tanto, con nulos conocimientos gramaticales. La necesidad de estas personas no se cubría con ese aprendizaje de la lengua con fines académicos o literarios (García, 1995:440). Estos cambios sociales, sumado a los intereses de profesores de idiomas y lingüistas, propiciaron un movimiento de reforma en la enseñanza de lenguas. Cabe destacar, antes de profundizar en el siguiente método, la creciente importancia que se le fue dando a la fonética dentro la enseñanza de idiomas. Es en 1886 cuando P. Passy crea la Asociación Fonética

⁵¹ En el **enfoque deductivo** se proporciona al alumno una regla que posteriormente practicará. En el **enfoque inductivo** el alumno deduce las reglas por sí mismo a partir de las muestras de lengua que se le proporcionan previamente. Se puede encontrar esta explicación con ejemplos y más detallada en este enlace: <http://www.espaciosantillanaespanol.com.br/gramatica-deductiva-y-gramatica-inductiva/>.

Internacional y, en consecuencia, el Alfabeto Fonético Internacional (AFI), que sigue siendo material fonético en la enseñanza (Richard y Rodgers, 2009:19).

De la mano de Viëtor, Sweet y otros reformadores contemporáneos fueron surgiendo ideas sobre los principios en los que se debería basar un nuevo enfoque, teniendo en cuenta la nueva ciencia de la fonética: **Método Directo**. García (1995) afirma que L. Sauveur y M. Berlitz fueron dos de sus figuras más destacadas, no obstante, siguiendo a Sánchez (2000) se puede incluir a G. Heness. Este autor, junto a Sauveur, fundaron una escuela en Boston en 1869 con el fin de seguir el método que Heness había estado practicando en Estados Unidos. En este se incluía la técnica de enseñar con el apoyo de objetos. Por otro lado, la influencia de M. Berlitz ha llegado hasta nuestros días a través de las academias Berlitz⁵², por la amplitud de lenguas a las que se ha sometido el método (García, 1995: 440). Sauveur, quien utilizaba una interacción oral intensiva en sus clases, se relacionó con el Método Natural. Los principios naturales del aprendizaje de lenguas ofrecieron los cimientos de lo que llegó a denominarse Método Directo⁵³ (Sánchez, 2000:21).

El método directo plantea una didáctica opuesta a la tradicional donde el centro del aprendizaje será la comunicación oral, promoviendo la enseñanza de vocabulario y las interacciones o situaciones orales. La gramática ocupa un segundo lugar con escasa explicación donde se promueve el enfoque inductivo (Martín, 2009:63). Las situaciones orales son complementadas con recursos visuales para la transmisión del significado, evitando así la lengua materna del alumno. El papel de profesor pasa a ser el guía del aprendizaje, dejando que este sea participativo entre los alumnos. No obstante, el profesor sigue siendo el protagonista por su responsabilidad total para la organización de los contenidos. Este enfoque mantiene la corrección inmediata del error (Sánchez, 2000: 150). Finalmente, este método no proporciona situaciones correspondientes a la realidad o posibles en el día a día de los estudiantes, ni facilita la producción libre. Por esta razón, surgieron una serie de nuevos enfoques que planteaban mejoras (García, 1995: 441).

Richard y Rodgers (2009) y Sánchez (2000) encasillan las décadas entre 1950 y 1980 como las más activas en la historia de los enfoques y métodos. En estos años, se desarrolla el Método Oral, el cual se convertirá en el Método Situacional en Europa o Método

⁵² En <https://www.berlitz.es/> se puede encontrar información actual sobre la actividad de las academias a nivel internacional.

⁵³ A pesar de encasillar a Sauveur como a Berlitz en el Método Directo, este último prefirió denominarlo dentro de sus escuelas, el Método Berlitz (Sánchez, 2000:21).

Estructuro-global-audiovisual (también denominado SGAV) en Francia. También se creó el Método Audio – Oral o Audiolingüe en Estados Unidos⁵⁴.

Es entre los años 30 y 60 cuando un grupo de lingüistas británicos, destacando principalmente H. Palmer y A. S. Hornby, desarrollaron una base más científica para un método oral en la enseñanza del inglés (Richard y Rodgers, 2009:45). Este método, denominado **Enfoque Oral** y que tuvo su punto álgido en los años 50, dota de especial importancia al vocabulario y a la lectura en la enseñanza de lenguas. Asimismo, H. Palmer concebía la gramática como la estructura subyacente a las oraciones en la lengua oral. A causa de la importancia que tiene el vocabulario en este enfoque, se destaca la guía *The Interim Report on Vocabulary Selection*⁵⁵ de Faucett (*et al.*, 1936), la cual contiene una lista con las palabras de mayor frecuencia de uso. Estas aportaciones establecieron los cimientos del Enfoque Oral, el cual evolucionó hacia la enseñanza situacional de la lengua (*Diccionario de términos clave en ELE*). La teoría de la que se nutre la Enseñanza Situacional es el estructuralismo británico, el cual consideraba el habla la base de la lengua y el conocimiento de la estructura para poder hablarla. Este hecho no lo hace ser una evolución del Enfoque Oral como tal, sino es una mejora con la inclusión de la noción de “situación” (Richard y Rodgers, 2009:48-49).

El australiano G. Pittman, uno de los mayores impulsores del **Método Situacional** para la enseñanza de la lengua inglesa, resumió en unas pocas líneas el método:

“Nuestra principal actividad de aula en la enseñanza del inglés será la práctica oral de estructuras. Esta práctica oral controlada de la estructura de las oraciones debería llevarse a cabo e situaciones concebidas para permitir a los alumnos la mayor cantidad posible de práctica con el inglés oral.⁵⁶”

Así pues, la lengua se ve relacionada con situaciones reales y, en consecuencia, con las finalidades de uso. Cabe destacar que, finalmente, el enfoque inductivo es el que se usa para la enseñanza de la gramática, como se hacía en el Método Directo (*ibid.*:49).

⁵⁴ Los métodos presentados tienen en común la base teórica estructuralista, no obstante, se quiere aclarar que no hay unanimidad en los manuales en cuanto a la relación de estos métodos desarrollados en Europa y en Estados Unidos. Además, tampoco hay consenso entre qué método fue el primero en surgir. En este punto, solo nos basaremos en los métodos sin hacer ningún hincapié en los datos nombrados en estas líneas.

⁵⁵ Esta guía fue revisada en 1953 por West en su *A General Service List of English Words* generando así una referencia obligada para el desarrollo de materiales de enseñanza (Richard y Rodgers, 2009:46).

⁵⁶ PITTMAN, G. (1963: 179). Líneas traducidas en el manual de Richard y Rodgers (2009:49).

Al igual que en Inglaterra, en Francia se desarrolló otra variante con base estructuralista: la **Metodología Estructo-global-audiovisual**. Uno de los aspectos más notables de este método fue no considerar la lengua escrita como punto de referencia, elaborando así un vocabulario básico a partir de fuentes orales. Aquel corpus fue el que utilizó el *Centre de Recherche et d'Étude pour la diffusion du Français* (CREDIF), el cual fue autor y promotor de la metodología, para la elaboración de libros de texto. Con sus fundamentos y principios didácticos en el método Audio – Oral, esta modalidad francesa añade algunos elementos: el uso de apoyos visuales con el objetivo de una comprensión global del texto y la aplicación de técnicas de discriminación de formantes de los sonidos. Esto último es especialmente interesante por la concepción de reeducar el oído de los estudiantes para que sean capaces de captar y aprender nuevos sonidos no existentes en su lengua materna (Sánchez, 2000: 174-176).

Fuera de Europa, en concreto en Estados Unidos, la Segunda Guerra Mundial tuvo un efecto significativo para la enseñanza de lengua. Con el fin de poder comunicarse con hablantes de otros idiomas, el gobierno de Estados Unidos encomendó a las universidades la tarea de desarrollar programas de lenguas extranjeras para el personal militar. Así, en 1942 se inicia el Programa para la Formación Especializada del Ejército⁵⁷. El objetivo de este programa era dotar a los militares de un nivel de conversación en una amplia variedad de lenguas (Richard y Rodgers, 2009: 57). Este programa seguía las investigaciones y programas desarrollados por la escuela estructuralista americana y, en concreto, por L. Bloomfield y Fries (Sánchez, 2000:154). La técnica de Bloomfield consistía en un equipo docente de dos personas: un lingüista que supervisaba el aprendizaje y analizaba las estructuras básicas de la lengua y un hablante nativo o “informante” que servía de fuente de léxico y frases. De ahí que se le denominara también el “método del informante”. Este programa fue innovador por los procedimientos usados y la intensidad de la enseñanza, aunque no por la teoría subyacente (Richard y Rodgers, 2009: 58). De este sistema de trabajo, Fries destaca la elaboración de los materiales, es decir, se instaura un culto a los materiales y a su elaboración por parte del lingüista. Las aportaciones de estos autores generaron el **Método Audio – Oral**, donde la adquisición de la lengua se conseguía mediante la repetición de estructuras llevada a cabo por medio de ejercicios de sustitución, cambio repetitivo de estructuras y repetición de frases escuchadas (Sánchez, 2000: 155). A

⁵⁷ Army Specialized Training Program (ASTP).

pesar de lo anterior, no es hasta 1964⁵⁸, con la publicación del libro *Language Teaching. A scientific Approach* de Robert Lado, cuando se ofrece una clara descripción de los principios y procedimientos de este método. Este libro sienta dos pilares principales del método: los principios estructuralistas aplicados a la enseñanza de idiomas y la técnica de repetición antes descrita para generar hábitos lingüísticos. A estos pilares se les puede añadir la importancia de la lengua oral como de la buena pronunciación y los hábitos culturales (ibid.:157).

Antes de los métodos orientados hacia la comunicación, de los que se hablará en los párrafos siguientes, se hará referencia a los métodos y enfoques alternativos que surgieron a finales del siglo XX. Estos métodos, que Sánchez (2000) denomina “no-convencionales” y que están relacionados con el desarrollo cognitivo y humanista, son enfoques que se hallan ciertamente infradesarrollados y, por lo tanto, no se encuentran en los manuales de enseñanza de lenguas. Estos enfoques surgieron en los años 60 y a día de hoy solo tienen interés histórico (Richard y Rodgers, 2009:75-76). Así pues, solo se van a nombrar y no se realizará ningún análisis detallado de los mismos. Los enfoques⁵⁹ a los que se hacen referencia son: La Respuesta Física Total, la Vía Silenciosa, el Aprendizaje Comunitario, la Sugestopedia, las Inteligencias Múltiples, La Programación Neurolingüística, entre otros.

La llegada de las democracias a Europa inicia un cambio educativo con una importante consecuencia social: la búsqueda de la igualdad social mediante el derecho a una buena educación. La interdependencia de los países europeos llevó a la necesidad de enseñar las lenguas del Mercado Común Europeo y del Consejo de Europa, el cual patrocinaba conferencias internacionales de enseñanza de idiomas, publicación de libros, etc. (Richard y Rodgers, 2009:154). En esta situación, aparece el Proyecto número 4 del Consejo de Europa (1973). En este, se critica la visión estructuralista de los modelos anteriores y se plantean cuestiones no utilizadas anteriormente en los currículos de idiomas extranjeros: se tienen en cuenta las necesidades del alumno, los objetivos se formulan seccionando los componentes y se trasladan los objetivos gramaticales al campo funcional (Sánchez, 2000:184-185). Así, nace un nuevo enfoque nocional – funcional que se encuentra en

⁵⁸ Este método fue patentado por N. Brooks el mismo año de la publicación de R. Lado (Martín, 2009: 63-64).

⁵⁹ Para consultar las bases y teorías de estos métodos se puede consultar el libro de Richard y Rodgers (2009) cuya referencia completa se encuentra en la bibliografía.

relación directa con la pedagogía constructivista, aunque hay una enfatización del componente comunicativo y funcional del lenguaje (ibid.:187).

El trabajo del Consejo de Europa, sumado a los escritos de Wilkins, Widdowson, Candlin Brumfit, Johnson y otros lingüistas británicos dieron preeminencia nacional e internacional a lo que se llamaría el **Enfoque Comunicativo** o Enseñanza Comunicativa de la lengua (Richard y Rodgers, 2009: 154).

Para el análisis del Enfoque Comunicativo se van a seguir, en términos generales, el manual de Littlewood (1996). Este autor determina que el enfoque comunicativo destaca por la innovación de la habilidad comunicativa. Los cuatro campos de habilidad comunicativa de una persona desde la perspectiva del hablante, que son esenciales para el aprendizaje de una lengua, son: la habilidad para manipular el sistema lingüístico con el fin de conseguir espontaneidad, relacionar el sistema lingüístico y el comunicativo, desarrollar habilidades y estrategias para comunicarse lo más acorde posible con situaciones concretas y ser consciente del significado social de las formas lingüísticas.

Frente a estas habilidades comunicativas necesarias para el alumnado, las actividades que se tienen que abordar en el aula presentan unas características concretas que se basan en modelos funcionales, pero que adoptan sus propios principios. Estas actividades están enfocadas a la práctica de tareas globales donde se trabajan todas las destrezas, al incremento de la motivación de los estudiantes y al impulso del aprendizaje natural mediante contextos que favorezcan el aprendizaje, es decir, se humaniza el entorno y el ambiente de estudio. Esto conduce a las actividades de comunicación funcional e interacción social entre los alumnos (Littlewood,1996:16-19). Para la realización de las mismas, el enfoque se centra más en el procedimiento, en el *cómo*, que en el contenido o el *qué*, siendo el aprendizaje una mezcla de procesos deductivos e inductivos. Así, se trabaja la práctica y la comprensión en tándem (Sánchez, 2000:205). El profesor, a pesar de que parezca adoptar una postura de observador pasivo en el aula, se encarga de ayudar en la interacción y de evaluar puntos débiles y fuertes de los alumnos (Littlewood,1996:18). Por otro lado, este método destaca por su enfoque respecto al tratamiento del error: se tolera un cierto nivel de errores, ya que el objetivo es la transmisión de un mensaje, la comunicación (Sánchez, 2000:212).

Por último, se puede afirmar que la metodología comunicativa aboga por la permeabilidad de todos los componentes del método y por la necesidad de adaptaciones al contexto docente. Esta dirección de renuncia de esquemas rígidos permite las adaptaciones requeridas por la realidad del aula (Sánchez, 2009:18). Esta metodología ha aportado más

perspectivas en el estudio de la docencia (Sánchez, 2000:252). Tanto es así que han surgido diferentes métodos en relación con esta teoría de la lengua y que son: la Enseñanza de la Lengua Basada en Tareas, el Enfoque Natural, el Aprendizaje Cooperativo de la Lengua y la Instrucción Basada en Contenidos. Solo se va a hablar de las dos más desarrolladas y representativas de la teoría comunicativa.

El Enfoque Natural es una propuesta presentada por T. Terrell en 1977 a partir de su experiencia como profesora de español en California. T. Terrell y S. Krashen publican en 1983 *The Natural Approach*, libro que contiene una parte teórica con los principios del método (*Diccionario de términos clave de ELE*). Aunque el Método Natural y el Enfoque Natural tengan sus principios en los enfoques tradicionales, hay diferencias importantes entre ellos. El Método Natural es otro término para referirse al Método Directo y el Enfoque Natural no dota de importancia a los monólogos del profesor, las repeticiones directas de preguntas y respuestas formales y no pretende una producción correcta por parte de los aprendices (Richard y Rodgers, 2009: 175-176). Los mismos autores afirman (cf. 187) que este enfoque se centra más en actividades prácticas significativas, concentrando más la atención en el aprendizaje y uso de vocabulario que en la producción de enunciados perfectos a nivel gramatical.

A pesar de que se considere un enfoque comunicativo, este contempla que el aprendizaje de la lengua consiste en un dominio gradual de las estructuras, siendo Krashen el que utiliza la fórmula “ $I + 1^{60}$ ” (ibid.:177). Esta teoría tiene un carácter evolutivo dentro del Enfoque Comunicativo.

El último enfoque que se va a tratar es **la Enseñanza de la Lengua Basada en Tareas**, denominado también Método Integral por Sánchez (2000) o Enfoque por Tareas. Este es un enfoque cuyo principal objetivo es el uso de tareas como unidad fundamental en la enseñanza de idioma (Richard y Rodgers, 2009:219). La propuesta surge en torno a 1990 en el mundo anglosajón como evolución de los enfoques comunicativos a manos de Breen, Candlin y Nunan en 1989 (*Diccionario de términos clave de ELE*). Muchos autores han definido “tarea” en el contexto de la enseñanza de lenguas, por lo que se va a mostrar una de las que parece más adecuada:

Las tareas son actividades que tienen como prioridad básica el significado (...) las tareas tienen por lo general alguna semejanza con el uso del idioma en la vida real (Skeham,

⁶⁰ Esta fórmula considera que la información de entrada tiene estructuras superiores al nivel del alumno (cf. Richard y Rodgers, 2009:177).

1996:20). La tarea comunicativa es un trabajo de clase por medio del cual los alumnos comprende, manipulan, producen o interactúan en el idioma elegido como objetivo (*vid. Nunan, 1989:10*)⁶¹.

Este enfoque inspirado en una teoría de aprendizaje y no en una teoría de la lengua presenta algunas novedades por las que destaca y es necesario mencionar: las tareas proporcionan tanto el *input* como el *output* necesario en el aprendizaje de una lengua, ya que no solo reciben información lingüística, sino que practican la misma; por otro lado, estas tareas mejoran la motivación y promueven un uso auténtico de la lengua; y, por último, las tareas pueden ser usadas para el desarrollo de determinados aspectos cognitivos (cf. Richards y Rodgers, 2009: 224-225).

Hasta ahora se han repasado las diferentes metodologías que han marcado la enseñanza de lenguas y se va a concluir el apartado citando al *Marco común europeo de referencia* que se aplica actualmente en los cursos de lenguas extranjeras. El *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación (MCER)*, en adelante referido a él como *Marco*, es “un proyecto general de política lingüística del Consejo de Europa, que ha desarrollado un considerable y bien fundamentado esfuerzo por la unificación de directrices para el aprendizaje y la enseñanza de lenguas dentro del contexto europeo⁶²”. Actualmente, la enseñanza de lenguas Basada en Tareas coincide con las directrices del enfoque adoptado por el *Marco*, el llamado *enfoque orientado a la acción* (cf. 2002: 9). Esta propuesta considera que:

Los usuarios y alumnos que aprenden una lengua principalmente como agentes sociales, 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 (*vid. MCER, ibíd.*)

2.1 LAS METODOLOGÍAS EN LA ENSEÑANZA DE ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA

En este apartado se pretende realizar unas aclaraciones básicas de la enseñanza de español como lengua extranjera a lo largo de la historia. Esta enseñanza ha ido solapada a la enseñanza de idiomas, por lo que no se indagará en los métodos, sino en los aspectos

⁶¹ Estas dos definiciones que se han utilizado para aclarar la tarea comunicativa son citadas por Richard y Rodgers (2009:220).

⁶²Cita recogida en el propio documento del *Marco* p. IX en su traducción al español: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf.

más esenciales. Para este recorrido se va a seguir las aportaciones de Aquilino Sánchez (1992).

El primer intento de formalizar la lengua española vino de la mano de la gramática de la lengua castellana que Nebrija publicó en 1492. Este hecho es relevante, ya que, hasta entonces, un extranjero aprendía español mediante glosarios y vocabularios bilingües (Sánchez, 1992:7). No fue hasta 1555 cuando se hizo una publicación de la gramática del español en Lovaina bajo el anonimato. En 1559, se publicó otra gramática del español con el mismo carácter anónimo: *Gramática de la lengua vulgar de España, Lovaina*⁶³. Esta guía tiene como finalidad enseñar a escribir y leer en español, pero también a hablarlo (ibid.:34).

Como explica Sánchez (1992), la expansión del imperio español por Europa hizo llegar el estudio de la lengua española a países, en un primer momento, como Italia, Francia e Inglaterra. Los autores, cuyos trabajos en el ámbito de la enseñanza del español fueron la base sobre la que se sustentó esa práctica, son: Alessandri D'Urbino y Juan de Miranda en Italia, César Oudin en Francia y Antonio del Corro y Percyvall (con ayuda de D'Oylie) en Inglaterra. Dentro de este panorama de expansión del siglo XVI, se puede observar un vacío en Alemania a pesar de la presencia de Carlos V de España y I de Alemania. Se destaca que las gramáticas para estudiar español llegaron mucho más tarde de lo esperado e importadas de otros países, aunque no fue así con los diccionarios ya publicados en 1529 (Sánchez, 1992:55). Fuera de Europa, concretamente en América, el impulso primordial para la enseñanza de español en aquel territorio fue la llegada de Cristóbal Colón en 1492, aunque no hubo una preocupación completa. A partir de la *Legislación de las Indias* por parte de los Reyes Católicos en 1512, se consideró la enseñanza del idioma con fines religiosos (cf. Sánchez, 1992:291). A este hecho hay que añadir la existencia y proliferación, posteriormente, de otros idiomas como el francés y el inglés.

En cuanto a los diccionarios, la Real Academia Española publicó en 1726 el primer volumen del *Diccionario de la lengua castellana, en que se explica el verdadero sentido de las voces, su naturaleza y calidad, con las frases o modos de hablar, los proverbios o refranes y otras cosas convenientes al uso de la lengua*. Este diccionario se convertirá en referencia y consulta obligada para quienes se dedicaban a la lexicografía. Se ha de destacar que este diccionario es académico y no tiene como objetivo la enseñanza de español a

⁶³ Estas publicaciones no son obras relevantes desde el punto de vista de la teoría gramatical, no obstante, atraerá la atención de los gramáticos de España (cf. Sánchez, 1992:36).

extranjeros, como sí ocurre con el diccionario bilingüe de Oudin, Pallet o Mez (Sánchez, 1992:186).

Como ya se resaltó en el apartado anterior, es en el siglo XIX cuando se ve un mayor interés por la enseñanza de idiomas, con una inclusión de las lenguas modernas en los programas de estudio de Escuelas Secundarias y Universidades (ibid.: 195). Los materiales con los que se iban trabajando estaban basados en libros de gramática, publicados a lo largo del siglo. En 1948, con la aparición del término *Lingüística Aplicada* y la llegada a España en 1981 mediante la *Asociación Española de la Lingüística Aplicada (AESLA)*, se impulsaron las nuevas corrientes en relación con la didáctica y su relación directa con el currículo académico (Sánchez, 1992:384-385). Dentro de los enfoques y teorías, se va a destacar el Método Situacional, ya que sirvió de modelo para el primer método completo e integrado que se elabora en España dentro de la metodología estructuralista. Se habla de *Español en Directo*⁶⁴, que fue elaborado en 1974 por el profesor Aquilino Sánchez (Sánchez, 2000:168).

En el panorama actual, está vigente la *Asociación Europa de Profesores de Español (AEPE)*, fundada en 1968 por Emilio Lorenzo, Francisco Yndurain, Ramón Bela y Enrique Suárez⁶⁵. A pesar de que la propuesta inicial era promover la participación de la enseñanza de español en Europa (Sánchez, 1992:409), a día de hoy es una fuente de intercambio de ideas, contraste de opiniones y apoyo entre docentes e investigadores. En relación con esta asociación y con una magnitud mayor, en 1991 se creó en España *El Instituto Cervantes*, el cual es una institución pública que tiene como fin promover universalmente la enseñanza, el estudio y el uso del español y contribuir a la difusión de las culturas hispánicas en el exterior. En la actualidad, este está presente en 87 centros distribuidos en 44 países por los cinco continentes⁶⁶. Esta institución creó *El Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*, al que ellos denominan como “una obra representativa que constituye una referencia de primer orden para cualquier iniciativa relacionada con el diseño y desarrollo curricular en el campo de la enseñanza del español

⁶⁴ Para más información sobre los tres niveles en los que se estructura y los materiales complementarios se puede consultar Sánchez (1992: 394-395). El libro correspondiente está citado en la bibliografía.

⁶⁵ Dicha información y asociación está disponible en la página web oficial: <http://www.aepe.eu/>.

⁶⁶ Esta institución tiene una página web donde ofrece cursos online de enseñanza de español para extranjeros, noticias relacionadas con ELE, facilita el acceso a los exámenes oficiales del idioma al igual que presenta cursos de formación para docentes de ELE. Disponible todo el contenido completo en: <https://www.cervantes.es/default.htm>.

como lengua extranjera⁶⁷”. Para finalizar, se va a citar *La Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera*⁶⁸ (ASELE). ASELE fue fundada en 1987 y desde 1989 celebra anualmente un Congreso Internacional, cuya sede cambia de universidad cada año, además, edita las correspondientes Actas, publica el Boletín de ASELE y convoca dos Premios de Investigación para tesis doctorales y memorias de máster.

IV- PROPUESTA

1. INTRODUCCIÓN

La siguiente propuesta va a estar formada por un apartado de análisis de manual, un apartado de análisis crítico y una propuesta de mejora con el fin de convertir uno de los ejemplares en material válido para la enseñanza de español a niños inmigrantes en un contexto escolar.

La inspiración para realizar esta propuesta ha sido la propia experiencia, que ya he mencionado en este trabajo, mi formación como profesora de Educación Primaria y la falta de manuales elaborados específicamente para este tipo de alumnado tan abundante y recurrente en la enseñanza de idiomas. Respecto a la elección del manual, se han tenido en cuenta dos factores: *Difusión* es una de las editoriales que más lleva trabajando en la enseñanza del español, concretamente, treinta años, al igual que Edelsa, ArcoLibros, SGEL o Edinumen. Por otro lado, el manual *Lola y Leo* es último que ha salido al mercado en relación con la enseñanza a niños.

Para el análisis del manual se ha tenido como referencia a M^a. C. Fernández López con *Principios y criterios para el análisis de materiales didácticos*. En el caso de la propuesta de mejora su diseño está basado en la bibliografía y recursos que se han ido mostrando a lo largo del máster cursado y encontrados en internet a través de las páginas donde se recogen propuestas e ideas de otros profesionales de la enseñanza de idiomas, y estrategias observadas durante mi experiencia trabajando con inmigrantes y en las prácticas del máster.

2. OBJETIVOS GENERALES DE LA PROPUESTA

A continuación, se exponen los objetivos generales y principales de las dos partes en las que está dividida la propuesta de este trabajo:

⁶⁷ Esta obra está relacionada directamente con *los niveles comunes de referencia* que estableció en su día el Consejo de Europa para las distintas lenguas nacionales o regionales europeas. La obra completa del Plan Curricular está disponible de forma online en este enlace https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/default.htm.

⁶⁸ Esta organización está disponible en <http://www.aselered.org/>.

- Analizar los tres niveles correspondientes a los manuales Lola y Leo.
- Elegir un manual y realizar una propuesta de mejora y adecuación del mismo a la enseñanza de español a niños inmigrantes.
- Conseguir que los niños inmigrantes, para los que se ha realizado la propuesta, sean capaces de expresar sentimientos y emociones básicas en español.
- Mejorar y reforzar su competencia escrita con la realización de escritos reales.
- Fomentar el aprendizaje autónomo mediante estrategias de formación de palabras.
- Promover la enseñanza intercultural tanto por parte del alumnado inmigrante como del alumnado español.
- Abogar por la inclusión del grupo inmigrante en el sistema educativo español, concretamente, en su aula ordinaria mediante actividades en las que se refuerce el trabajo cooperativo.
- Conseguir que los alumnos sean conscientes y partícipes en la evaluación del proceso enseñanza – aprendizaje en el que están envueltos.

3. ANÁLISIS DE LOS MANUALES

3.1 ANÁLISIS DE LOS MANUALES LOLA Y LEO

DESCRIPCIÓN EXTERNA DEL MANUAL

PRESENTACIÓN GENERAL
<p>La presentación de los manuales es atractiva y moderna. Incluye fotos reales como material descriptivo y dibujos que dan color y luminosidad al fondo y contenido de sus páginas. El formato es manejable con medida estándar. La temática principal de los libros gira en torno a dos personajes: un niño y una niña, cuyos nombres los indica el título. Lola es una niña española procedente de Sevilla y Leo, su primo, es un niño mexicano de Puebla.</p>
MANUALES
<p><i>Lola y Leo</i> se compone de tres manuales: <i>Lola y Leo 1</i>, <i>Lola y Leo 2</i> y <i>Lola y Leo 3</i>.</p>
MATERIALES
<p>El material con el que se ha trabajado está en formato papel, pero se puede encontrar en formato digital en la página web¹. Los manuales <i>Lola y Leo 1</i> y <i>Lola y Leo 2</i> tienen un cuadernillo de ejercicios complementario¹.</p> <p>En la página web se pueden encontrar de forma gratuita las pistas de los audios tanto del manual como del cuaderno. Para todos los niveles están las letras de las canciones y, en el caso del nivel 1, un vídeo para aprender el abecedario. Asimismo, la editorial <i>Difusión</i> tiene una plataforma online llamada <i>Campus Difusión</i>.</p>

Se puede tener acceso mediante una cuenta gratuita, como profesor, a recursos didácticos: ejercicios interactivos, proyectables e imágenes, actividades para clases basadas en noticias de actualidad, los archivos multimedia de otros manuales de español de la misma editorial, vídeos y otros materiales de formación de profesores. Para los alumnos hay otra cuenta, gratuita también, donde pueden acceder a documentos de apoyo sobre cualquier contenido de los manuales y de los niveles. Ambas cuentas incluyen una bandeja de correo donde se pueden comunicar los alumnos con los respectivos profesores.

DESCRIPCIÓN INTERNA DEL MANUAL

OBJETIVO GENERAL
El objetivo general descrito por los autores de los manuales <i>Lola y Leo</i> es la enseñanza del español a niños mediante un método sencillo y divertido.
ORGANIZACIÓN EN NIVELES Y DESTINATARIOS
Con <i>Lola y Leo 1</i> se pretende que el alumno alcance el nivel A1.1, el nivel A1.2 corresponde al manual <i>Lola y Leo 2</i> . Finalmente, el nivel A2.1 se le atribuye al manual <i>Lola y Leo 3</i> . Estos manuales están destinados a niños extranjeros entre 7 y 11 años.
ESTRUCTURA
<p>DEL MANUAL: Todos los libros del alumno constan de siete unidades. Comienzan con una pequeña introducción llamada <i>Bienvenidos</i>, que está escrita por los autores del libro y un glosario con los iconos que aparecen en el manual. En las siguientes hojas hacen una breve explicación de los apartados de cada unidad y en las dos páginas anteriores al comienzo de la primera unidad o unidad cero se encuentra la tabla de contenidos y el índice.</p> <p>DEL CUADERNO DE EJERCICIOS: Los cuadernos de ejercicios presentan una descripción breve del contenido en su apartado <i>Bienvenidos a Lola y Leo</i> y los iconos que pueden aparecer a lo largo del libro. Seguidamente, aparece el índice que mantiene la consecución de los temas e incluye tres juegos.</p>
CONTENIDO
Los apartados que tienen todos los niveles y sus respectivas unidades son: <i>Con Lupa</i> , <i>Mis palabras</i> , <i>Gramática visual</i> y <i>Descubrir el mundo</i> . En los dos primeros niveles se incluyen dos apartados más que son <i>Con las manos</i> y <i>Sonidos</i> . En el caso del tercer nivel solo se incluye <i>Con las manos</i> , el cual pasa a ser un apartado en el que se incluye trabajos en forma de tareas con más complejidad. Todos los manuales y los cuadernos de ejercicios acaban con un apartado denominado <i>Recortables</i> , además, los dos primeros niveles incluyen un <i>Glosario</i> .

3.1.1 LOLA Y LEO 1

ANÁLISIS DEL MANUAL	
Apartados de cada unidad	En la tabla de contenidos, anterior al índice, se desglosa cada unidad en la descripción de los contenidos divididos en: comunicativos, léxicos, gramaticales, reconocimiento y producción de sonidos, es decir, fonética y, finalmente, fomento de creatividad con actividades manuales.
Unidades	<p>Las unidades que presenta el manual son siete, incluyendo la unidad 0: <i>Bienvenidos</i>. Por otro lado, cada dos temas se presentan contenidos interculturales bajo la denominación <i>Descubrir el mundo</i>.</p> <p>Esta unidad cero, a pesar de tener los contenidos repartidos en los bloques gramática, léxico etc., no sigue el esquema general. Al ser introductorio, este mantiene la misma cantidad de hojas que los demás temas y la última dedicada al apartado <i>Con las manos</i>. No obstante, las demás hojas son ejercicios destinados a trabajar el abecedario. Este se trabaja de forma oral, con la repetición de las letras y en lengua de signos, es decir, con las manos. Se familiariza al alumno con los personajes principales del manual expuestos en la ilustración introductoria tanto ellos como sus familias. Los autores han elaborado una actividad cultural donde están colocados en el país de los dos protagonistas: España y México, al igual que se trabajan las banderas de cada país promoviendo que dibujen la del suyo.</p> <p>Las temáticas que se abordan en este nivel 1 son: “¡Hola!”, donde se tratan principalmente los saludos y despedidas, y “El cumpleaños de Leo”, donde se presenta la familia y lo relacionado con el acontecimiento citado. Antes del tercer tema aparece un apartado <i>Descubrir el mundo 1</i>: “La familia, la música y el baile”. El siguiente tema se llama “La clase de música” y, en consecuencia, se presenta contenido relacionado con el colegio. El tema cuatro habla de “La casa de Leo” y las partes de la misma, siguiéndole otro apartado de <i>Descubrir el mundo 2</i>: “El arte de Frida Kahlo y Joan Miró”. Los últimos dos temas son</p>

	<p>“Lola «minichef»”, centrado en la comida, y “La tienda de mascotas”, cuyo foco de trabajo son los animales. El apartado final es <i>Descubrir el mundo 3</i>: “Comidas del mundo y animales del mundo”.</p> <p>Como se ha podido deducir, cada unidad está enfocada a una temática. De hecho, todas las unidades tienen una introducción con una ilustración a doble página que plantea los contenidos de la unidad. Esta imagen contiene una pista de audio con sonidos para activar los conocimientos previos del alumnado.</p>
<p>Tratamiento de los contenidos⁶⁹</p>	<p>Los siguientes apartados son tres secciones denominadas <i>Con Lupa</i>⁷⁰, donde se trabajan los contenidos de la unidad mediante actividades. Cada apartado <i>Con Lupa</i> se abre con una imagen que proviene de la ilustración principal y que se explota a través un diálogo. La distribución de las actividades de cada <i>Con Lupa</i> sigue una disposición similar a lo largo de todo el manual. En el caso de <i>Con Lupa 1</i> y <i>2</i>, presentes en dos hojas contiguas, tienen un total de ocho actividades en los dos primeros temas y diez en el caso del tercer tema y nueve en los demás. Cada sección, como ya se ha apuntado, empieza con la ilustración y el diálogo que se complementan con un segundo ejercicio de escucha y repetición.</p> <p>El ejercicio 3, en el caso de los dos primeros temas, es de comprensión oral e identificación de unas imágenes sacadas de la ilustración principal. En el resto de los temas, el ejercicio está más enfocado en la comprensión lectora a un nivel muy bajo y a evaluar esa comprensión mediante una actividad de relacionar. Después de esta actividad aparece un apartado denominado <i>Ahora tú</i>. Su finalidad es que el alumno interactúe con otro compañero o que el propio alumno realice una tarea individual en relación con la temática. Aquí acabaría la sección <i>Con Lupa 1</i>. En <i>Con Lupa 2</i>, después de los dos ejercicios en relación con la ilustración, se puede observar un ejercicio que no tiene un objetivo central, es decir, la actividad no está enfocada de manera general a una destreza en concreto. En algunas unidades se trata de interacción oral con el compañero, otras de comprensión escrita o, incluso,</p>

⁶⁹ Todos los manuales *Lola y Leo* tienen varios apartados *Con Lupa* donde se trabajan, mediante actividades, los contenidos de todo el manual sin distinguir apartados específicos sobre las destrezas.

⁷⁰ Cada *Con Lupa* ocupa la cara de una hoja.

	<p>de recortar y pegar. Lo que sí se puede destacar de esta actividad es que siempre es acorde con la temática del tema en el que aparece. Seguidamente, aparece un ejercicio de <i>Ahora tú</i>. Sigue, por tanto, la estructura del primer <i>Con Lupa</i>. Respecto a <i>Ahora tú</i>, este está formado por dos ejercicios en los temas tres, cuatro y cinco. En estos dos primeros temas nombrados aparece una canción que los niños han de cantar y en el quinto tema una actividad de interacción con el compañero. Para finalizar estas tres hojas de actividades, en la última aparece el <i>Con Lupa 3</i>. Esta sección sigue la estructura de las demás, no obstante, hay una pequeña diferencia entre los temas: aparece una actividad extra entre el apartado <i>Ahora tú</i> y <i>Un poquito más</i>. Esta actividad extra presente en los temas uno, dos y seis es la canción correspondiente al contenido y que no aparece en <i>Con Lupa 2</i>. En el caso del tema tres se trata de una actividad extra dentro del apartado <i>Ahora tú</i> y en los temas cuatro y cinco la actividad se encuentra antes de los apartados complementarios. Por tanto, todos los temas tienen una canción escrita original para cada unidad. Cabe destacar que las canciones están cantadas por niños, mostrando así las variedades diatópicas del español de España y de la variedad mexicana.</p> <p>Todas las secciones <i>Con Lupa</i> terminan el apartado con un recuadro verde: <i>Un poquito más</i>. Se espera de este apartado mostrar un contenido adicional a la unidad. El contenido es breve y muy visual, siendo en algunos casos unos signos concretos de puntuación (enseñanza de pronunciación en temas uno y dos), primeras personas del singular conjugadas de los verbos que se quieren enseñar, entre otras.</p>		
Contenidos lingüísticos	Contenidos léxicos	Presentación	<p><i>Mis palabras</i> es la sección destinada a trabajar el léxico cuya extensión es de una cara. La primera actividad consiste en presentar el vocabulario específico de la unidad en relación con la materia. El manual se ayuda de dibujos para presentar las diferentes palabras, aunque no es el caso del tema cinco, donde se hace un juego de recortar y colocar en los verbos correspondientes al vocabulario.</p>

			El léxico se presenta con su correspondiente artículo (<i>un/una</i> en el caso del primer tema al ser materia del mismo y artículo definido en adelante).
		Ejercitación	Las actividades que se han elaborado para el tratamiento del léxico varían dependiendo de la temática y el trabajo que se pueda realizar. Por tanto, no tienen un número exacto de actividades, pero rondan entre tres y cuatro. En las primeras unidades son actividades menos complejas de expresión escrita como, por ejemplo, reproducción de vocabulario o frases, en contraposición con los dos últimos temas en los que se pide la realización de un cartel o una redacción. Se entiende que estas actividades están ajustadas al nivel y, aunque su extensión es muy breve, supone un mayor esfuerzo que las primeras actividades. Se proponen, también, actividades de comprensión oral y, más concretamente, de escucha de la pronunciación del vocabulario. Respecto a este, tienen que relacionarlo con la imagen que lo describe. La interacción oral mediante conversaciones con el compañero utilizando el léxico del tema está presente en unidades como la cinco. Se destacan, finalmente, dos actividades de decodificación del vocabulario: en el tema tres al pedir colocar correctamente las letras de la palabra; y en el tema cuatro mediante el juego del ahorcado, donde no solo repasan el léxico, sino la pronunciación de las letras.
	Contenidos gramaticales	El apartado <i>Gramática visual</i> está concebido por los autores para ser una manera de enseñar la gramática más clara, dinámica y lúdica. Es por ello por lo que se refuerza este contenido con imágenes, colores y formas. Se dedica media hoja y el contenido está dentro de un cuadro. Los contenidos gramaticales del tema se muestran esquemáticamente completándose con algún ejemplo en la parte baja del apartado. En el caso de la enseñanza de	

		verbos, se enseña la conjugación de las tres personas del singular. A partir del tema cinco se incluye la primera persona del plural. También se enseñan verbos de las tres conjugaciones, aunque no las explica.
	Contenidos fonéticos	La sección <i>Sonidos</i> es la que se ocupa de la fonética, en concreto de los sonidos y/o letras que más complejidad presentan en el español. Comparte hoja con el apartado <i>Gramática visual</i> . En esta mitad de hoja se muestra la letra que se ha elegido y se proponen tres ejercicios, dos en el caso del tema cuatro. El primer ejercicio está destinado a escuchar palabras que contengan la letra y a su repetición. Los otros dos ejercicios no siguen un patrón concreto, aunque se distinguen: trabalenguas con la letra en cuestión, un ejercicio con una frase donde hay que separar las palabras, adivinanzas y completar la palabra con la letra en cuestión, que es el caso del tema dos, con “r” simple o “rr” múltiple. Las letras que se trabajan en este nivel son: «ñ», «r», «l», «j», «z» y «ch».
Manualidades	<i>Con las manos</i> es el último apartado y con el que se cierra cada unidad con trabajos manuales para realizar en el aula. Ocupa una cara, contigua a los dos apartados anteriores, y presenta qué se va a hacer en el título, los materiales necesarios en un recuadro y un apartado <i>Paso a paso</i> donde se explica lo que han de hacer para conseguir acabar la tarea. Esta descripción está realizada con imágenes del niño elaborando la manualidad y con un pie de foto en cada una donde se explica el paso. Estas manualidades siguen la materia de los temas, por ejemplo, en el tema de las comidas se pide hacer un batido de frutas o, en el tema de la clase de música, fabricar unas maracas.	
Contenidos interculturales	Como ya se apuntó, aparecen dos hojas cada dos temas destinadas específicamente a este cometido: <i>Descubrir el mundo</i> . En cada apartado hay dos temáticas distintas con tres ejercicios para cada una (excepto en “Locos por la música”, que son dos). En el primer ejercicio se expone el tema que se va a trabajar y en las otras dos actividades se enseñan imágenes reales del tema. Por ejemplo, en “Alimentos del mundo” y “Animales del mundo” se enseñan imágenes originales de la comida y animales reales. A pesar de denominarse <i>del mundo</i> , algunas actividades están enfocadas a México y España. Las destrezas que se trabajan	

	principalmente son la expresión oral y escrita mediante tareas cooperativas, tareas de desarrollo psicomotriz (actividad 2 de “Locos por la música”) y tareas de comprensión lectora en el caso de “Familias por el mundo” y “Locos por la música”.
--	---

ANÁLISIS DEL CUADERNO DE EJERCICIOS	
Estructura	El cuaderno es un material complementario al manual donde se proponen ejercicios de refuerzo o ampliación acorde con los contenidos de cada tema. Está dividido, por tanto, en los temas del manual y se proponen entre catorce y diez y nueve ejercicios por unidad. Presenta el apartado <i>Recortables</i> y <i>Glosario</i> . Este último está dividido por unidades y recoge el léxico de cada tema. Se muestra con imágenes y la palabra correspondiente al lado, acompañada del artículo en los casos necesarios ⁷¹ . Debajo de cada palabra recogida en este glosario hay una línea con el espacio suficiente para que el alumno pueda escribir la palabra equivalente en su lengua materna.
Contenidos lingüísticos	El primer ejercicio de todas las unidades es la ilustración principal del tema, de la que ya hemos hablado, pero en este caso, tiene huecos que se tienen que rellenar con el vocabulario correspondiente. Los demás ejercicios están enfocados a actividades de refuerzo sobre los contenidos del tema, es decir, sobre el léxico y los contenidos gramaticales, siendo, en su mayoría, actividades de completar el hueco y unir. También cabe destacar que se han elaborado actividades para enfatizar las letras que se trabajaron respecto a sus sonidos. Abundan las actividades de interacción oral con los compañeros, al igual que ejercicios de recortes (apartado final del cuaderno) con los que trabajar y motivar al alumno. Para finalizar, se destacan las actividades que se ocupan del léxico con juegos.
Evaluación	En este cuaderno no se han mantenido los apartados de contenido intercultural específicamente elaborados cada dos temas, sino que se han incluido juegos, más elaborados que los ya mencionados, con el objetivo de trabajar en parejas o en grupo. Estos juegos

⁷¹ El abecedario, los colores y los números no presentan artículos.

	<p>ocupan dos hojas y presentan, en la primera de ellas, las reglas del juego y el contenido que se pregunta o relevante como parte del juego y, en la segunda hoja, el “tablero”. Estos tres juegos son una simulación del juego de la oca llamado de <i>Letra en letra</i> con las letras y contenidos tanto gramaticales como fonéticos de los dos primeros temas; un trivial, llamado <i>Trivial de Lola y Leo</i>, con los contenidos de los cuatro primeros temas; y el <i>Mundo de Lola y Leo</i>, que es otra simulación del juego de la oca, donde las casillas son cuarenta y nueve números que están relacionados con preguntas de cualquier tema de la unidad. Las preguntas en el trivial como en el juego global se encuentran en recuadros donde se especifica a qué unidad del libro pertenecen.</p>
--	--

3.1.2 LOLA Y LEO 2

ANÁLISIS DEL MANUAL	
Apartados de cada unidad	<p>En la tabla de contenidos, anterior al índice, se desglosa cada unidad en la descripción de los contenidos divididos en: comunicativos, léxicos, gramaticales, reconocimiento y producción de sonidos, es decir, fonética, fomento de creatividad con actividades manuales y un apartado específico para trabajar contenidos culturales.</p>
Unidades	<p>Las unidades que presenta el manual son siete, incluyendo la unidad 0: <i>¡Qué sorpresa!</i> En esta unidad se hace un repaso de todo el contenido que se ha dado en el nivel anterior, es decir, se hace repaso de los personajes principales, los contenidos gramaticales y léxicos de las diferentes unidades del manual <i>Lola y Leo 1</i>, al igual que los contenidos comunicativos. En este repaso no se hace referencia explícita a los sonidos que se han ido trabajando. Además, se incluye la sección <i>Con las manos</i> donde se pretende que hagan una marioneta, y <i>Descubrir el mundo</i> en el que se acerca a los alumnos contenido sobre los videojuegos.</p> <p>Los temas que se abordan en este nivel 2 son: “El equipo de barrio”, el cual trata principalmente las partes del cuerpo; “El ropero de Leo”, donde se presenta las prendas de vestir y las estaciones del año; el tercero se llama “La fiesta del colegio” y sirve de apoyo para introducir en el aula las horas y las partes del día; el tema cuatro habla de “El barrio de Leo” y las partes que componen</p>

	<p>el mismo, aprovechando para introducir contenidos de seguridad vial y de cuidado del medio ambiente; y los últimos dos temas son “¡Vamos a la granja!”, donde se aprende a describir animales, las instalaciones y la materia prima de este entorno y “Vacaciones en México”, cuyo foco de trabajo son los medios de transporte.</p> <p>Como ocurre en el nivel anterior, todas las unidades tienen una introducción con una ilustración a doble página que representa los contenidos de la unidad con su pista de audio.</p>
<p>Tratamiento de los contenidos</p>	<p>Los siguientes apartados son dos secciones <i>Con Lupa</i> que ocupan dos caras cada una, es decir, una hoja completa por sección. Cada apartado <i>Con Lupa</i> se abre con un pequeño recorte de la ilustración principal acompañada de un audio y de un ejercicio posterior donde se trabaja el diálogo escuchado. El número de actividades que componen <i>Con Lupa 1</i> y <i>2</i> varía entre doce y catorce. En el caso de los temas uno y tres, estos están formados por trece ejercicios, de los cuales tres aparecen con el rótulo <i>Ahora tú</i>. En el caso de las unidades dos y cuatro, estas tienen doce ejercicios. En el tema dos aparecen dos actividades <i>Ahora tú</i> y tres en el cuarto. Finalmente, los dos últimos temas presentan doce ejercicios, teniendo la misma distribución de actividades <i>Ahora tú</i> que las dos unidades anteriores. Las tareas bajo el rótulo destacado tienen como objetivo que los niños canten, interactúen entre ellos y elaboren trabajos creativos de escritura respecto a los temas que se tratan. En cuanto al recuadro <i>Un poquito más</i> solo aparece en algunas páginas del apartado <i>Con Lupa</i>, cuyo contenido está compuesto por directrices gramaticales que los autores han valorado como necesarias en relación con el contenido de la unidad. Por tanto, no es un apartado secuencial. En cuanto al tipo de ejercicios que predominan en las secciones <i>Con Lupa</i>, estos son de expresión escrita mediante la realización de frases en relación con el léxico del tema, completar huecos y relacionar elementos. La comprensión oral se trabaja coloreando el vocabulario que se escucha en los audios y marcando palabras que han escuchado en las grabaciones. Por otro lado, se empiezan a presentar los primeros ejercicios de comprensión lectora con frases más largas, como ocurre en el tema seis. Los</p>

	niños tienen que leer y elegir la opción que corresponde con la frase. En el mismo tema se expone un diálogo que tienen que completar una vez leído.		
Contenidos lingüísticos	Contenidos léxicos	Presentación	<i>Mis palabras</i> tiene la extensión de una cara y no tiene un número exacto de actividades, pero rondan entre tres y cuatro.
		Ejercitación	La primera actividad plantea el vocabulario específico de la unidad. El manual se ayuda de dibujos para exponer y describir visualmente las diferentes palabras. El léxico está presentado con su correspondiente artículo, destacando el tema tres y seis, ya que también se aporta el verbo con el que se construye cada deporte o actividad (por ejemplo, <i>tocar la guitarra</i>). La sección no tiene unos ejercicios estipulados, pero sí se puede decir que las actividades que más aparecen son aquellas de interacción oral con el compañero mediante recortables, aunque también hay ejercicios de unir y actividades destinadas a la expresión escrita. Los temas que tienen cuatro ejercicios (temas tres y cinco), además del tema seis, tienen una actividad <i>Ahora tú</i> , cuya finalidad es cantar una canción que propone el libro y con la cual se practica el léxico.
	Contenidos gramaticales	El apartado <i>Gramática visual</i> sigue la misma estructura que en el nivel 1, es decir, ocupa media hoja y el contenido, presentado esquemáticamente, está dentro de un cuadro. La diferencia en el tratamiento de la gramática es que, en el caso de los verbos, estos se conjugan las personas del singular y las del plural. Además, se muestran ejemplos más completos o contextualizados en pequeñas frases.	
	Contenido fonético	En el apartado <i>Sonidos</i> muestra la letra que se quiere trabajar y se mantiene el tipo de ejercicios que elaboraron para el nivel 1. Las letras que se trabajan en este nivel son: «g», «y», «c», «h», «v» y «b».	

Manualidades	<i>Con las manos</i> ocupa una cara y tiene la misma estructura que en el nivel 1. En este caso, se plantean manualidades como, por ejemplo, hacer un pasaporte, un marcapáginas con una foto personal o un portalápices de animales.
Contenidos culturales	La última sección de cada unidad es <i>Descubrir el mundo</i> . Este apartado corresponde al contenido intercultural que promovía el manual del nivel 1 cada dos temas. En este caso, la sección se desarrolla en una hoja de cada unidad y muestra contenidos como, por ejemplo, festividades nacionales como el caso del Día de los muertos en México, escritores españoles, presentación de países hispanohablantes (Ecuador), el reciclaje, el arte en los pueblos de América del Sur (no necesariamente hispanohablantes) y la naturaleza de México. Cada apartado presenta distintas actividades para trabajar la cultura de una forma atractiva y que capte la atención y el interés de los niños. Por tanto, no se puede establecer una correspondencia de ejercicios porque están hechos a medida para los contenidos. A pesar de lo anterior, se puede decir que son actividades dinámicas para el desarrollo de la creatividad, actividades de trabajo en grupo y actividades manuales.

ANÁLISIS DEL CUADERNO DE EJERCICIOS

Estructura	Está dividido en los mismos temas del manual y se proponen entre trece y dieciocho ejercicios.
Contenidos lingüísticos	El primer ejercicio de todos los temas es el mismo que se planteaba en el cuaderno del nivel 1. Los demás ejercicios están enfocados a actividades de refuerzo sobre los contenidos del tema, es decir, sobre el léxico y los contenidos gramaticales, siendo, en su mayoría, actividades de expresión escrita, aunque sigue habiendo ejercicios de completar huecos. Abundan las actividades de interacción oral con los compañeros, al igual que ejercicios de recortes. Se incluyen más actividades de comprensión oral mediante actividades de verdadero y falso.

Evaluación	<p>Siguiendo la estructura del cuaderno de ejercicios del nivel 1, los tres juegos que se han incluido en este nivel son: <i>Dominó de Lola y Leo</i>⁷² donde se tienen que recortar las fichas procedentes del apartado <i>Recortables</i> para poder jugar. El objetivo es la creación de frases entre los alumnos. El segundo es el <i>Rompecabezas de Lola y Leo</i> con la misma dinámica de recorte de piezas con juego de preguntas-respuestas de los cuatro primeros temas. El último es <i>Desafío de tarjetas</i>. Este juego también es de preguntas-respuestas con el compañero, pero de todo el contenido del libro. Las tarjetas tienen dos niveles de dificultad y eso se traduce en más o menos puntos si las preguntas son acertadas. Entre el último juego y los recortables, el cuaderno de ejercicios presenta el apartado <i>Glosario</i>, dividido por unidades con la misma estructura y características que el <i>Glosario</i> del nivel anterior. La novedad que se incluye en el cuadernillo <i>Lola y Leo 2</i> es el apartado final del <i>Glosario</i> donde se adjuntan dos hojas en blanco para que escriban aquel vocabulario que les guste y puedan personalizar su “diccionario”.</p>
------------	--

3.1.3 LOLA Y LEO 3

ANÁLISIS DEL MANUAL	
Apartados de cada unidad	La tabla de contenidos está dividida en: comunicativos, léxicos, gramaticales, una sección donde se realiza una tarea significativa con una actividad lingüística complementada por una manual y un apartado específico de contenidos culturales y transversales.
Unidades	Las unidades que presenta el manual son siete, incluyendo la unidad 0: <i>Día mundial de la radio</i> . En esta unidad se hace un repaso de todo el contenido que se ha dado en el nivel anterior, es decir, los contenidos gramaticales y léxicos de las diferentes unidades del manual <i>Lola y Leo 2</i> , al igual que los contenidos de comunicación. Se incluye contenido nuevo sobre la radio y la escuela. Para ello, esta unidad incluye las secciones <i>Con las palabras</i> y <i>con las manos</i> , donde se pretende hacer un podcast para la radio de la escuela; y <i>Descubrir el mundo</i> , donde se investigan los medios de comunicación.

⁷² El material recortable está en el apartado *Recortables* al final del mismo cuaderno.

	<p>En este último nivel, cada unidad trata varios contenidos diferentes. Es por ello que no se va a desglosar todos, aunque se nombrará el más significativo de cada una. Los temas que se abordan en este último nivel son: “En casa de Min”, que trata principalmente los hábitos y gustos; “En el planetario”, donde se trabajan los hechos pasados y el sistema solar; el tercero “¿Qué te pasa?”, presenta los contenidos relacionados con la salud; el tema cuatro habla de “La feria verde”, donde se profundiza en los productos de la tierra y en las partes de una planta; y los últimos dos temas son “Animales de película”, donde se aprenden animales exóticos y sus características, y “SuperLeo”, cuyo foco de trabajo son los superhéroes y los cómics.</p> <p>Como ocurre en los niveles anteriores, todas las unidades tienen una introducción con una ilustración a doble página que representa los contenidos de la unidad y se complementa con el audio correspondiente.</p>
<p>Tratamiento de los contenidos</p>	<p>Los siguientes apartados son dos secciones <i>Con Lupa</i> que ocupan tres páginas cada una, es decir, hoja y media. Cada apartado <i>Con Lupa</i> se abre con una imagen de la ilustración principal que se trabaja mediante un audio. La actividad siguiente consiste en volver a escucharlo y realizar un ejercicio de comprensión oral tipo test o elegir quién dijo parte del contenido del audio. Esto ocurre tanto en <i>Con Lupa 1</i> como <i>Con Lupa 2</i>. El número de actividades que componen <i>Con Lupa 1</i> son siete u ocho, en relación con el espacio que ocupe cada una de las tareas, siendo entre seis y ocho en el caso de <i>Con Lupa 2</i>. Como ocurre en los otros niveles, no hay una secuenciación exacta de las actividades que se proponen, se han elaborado en relación directa con la temática. A pesar de ello, se puede decir que cada <i>Con Lupa 1</i> y <i>2</i> incluye una actividad de tratamiento de léxico donde tienen que unir elementos del mismo campo léxico o imágenes con su palabra/expresión correspondiente. Además, alguna de las actividades (una o dos en cada apartado) corresponde al epígrafe <i>Ahora tú</i>. En cuanto al tipo de ejercicios que predominan, estos son de expresión escrita con realización de frases, creación de una lista de acciones que hicieron en un momento determinado y completar diálogos. La interacción oral es otra de las destrezas a las que dan importancia en este nivel. Se trabaja con ejercicios en los cuales los alumnos realizan juegos con los compañeros y manejan los contenidos de la unidad de una forma dinámica</p>

	utilizando los recortables del final del libro. En el apartado <i>Con Lupa 2</i> se incluyen ejercicios donde tienen que elaborar carteles o actividades de creatividad utilizando los contenidos del tema.		
Contenidos lingüísticos	Contenidos léxicos	Presentación	<i>Mis palabras</i> tiene la extensión de una hoja, es decir, dos páginas. Se compone de cuatro actividades, excepto el tema cinco que tiene una más. En la presentación del léxico, el manual sigue ayudándose de dibujos como ocurre en los niveles anteriores y presentando el artículo, verbo o estructura correspondiente en cada palabra.
		Ejercitación	Para fijar el vocabulario, en cada unidad, uno de los ejercicios que aparece es una canción realizada con el léxico que se quiere enseñar. La sección no tiene unos ejercicios estipulados, pero sí se puede decir que las actividades que más aparecen son aquellas de interacción oral con el compañero mediante recortables y juegos, aunque también hay ejercicios de unir, completar y elaborar breves escritos.
	Contenidos gramaticales	Presentación	En este nivel no se aprecia el apartado <i>Un poquito más</i> , en cambio, aparecen pequeños recuadros dentro de algunas actividades que están marcados con un sello llamado <i>Gramática visual</i> . En determinados casos se recuerdan conjugaciones de algunos verbos como también expresiones que pueden ser de ayuda en la realización de las tareas. El apartado <i>Gramática visual</i> ha sido aumentado por los autores para tener la misma extensión que <i>Mis palabras</i> . A pesar de ello, los contenidos gramaticales del tema se siguen mostrando de manera esquemática. El número de actividades destinadas a esta sección varía entre cuatro y cinco.
		Ejercitación	Las actividades que se incluyen son, en general, puramente gramaticales que consisten en rellenar huecos, transcribir frases y contestar preguntas. Algunas están destinadas a ser trabajadas en

			parejas y las unidades uno, dos y seis presentan actividades bajo el rótulo de <i>Ahora tú</i> . Estas actividades han sido elaboradas con el fin de que los alumnos realicen interacciones orales, utilizando la gramática, al igual que escritos personales o murales en grupo.
Manualidades	<p><i>Con las palabras y con las manos</i> es la última sección de cada unidad en la que se promueve la realización de tareas reales y significativas. Para ello, se proponen actividades lingüísticas complementadas con actividades manuales. Se desarrolla la creatividad y el trabajo en equipo. Esta sección comienza con un recuadro titulado “¿Qué tengo que hacer?”, donde se explica cuál es la tarea que hay que realizar y otro apartado que varía según el tema, pero que muestra a los alumnos ciertas pistas sobre los pasos que tienen que seguir para realizar la tarea. En la segunda cara se muestra un recuadro con los materiales, un apartado de “¿Cómo lo hago?”, siguiendo la estructura “Paso a paso” de los niveles anteriores; y con un recuadro final denominado “¿Cómo lo presento?”, cuya finalidad se deduce del nombre. Algunas de las actividades son una enciclopedia del espacio, un cómic o un huerto realizado con botellas de plástico.</p>		
Contenidos culturales	<p>Al final del libro aparece el apartado <i>Descubrir el mundo</i>. Este tiene una finalidad cultural, ya que muestra contenidos culturales y transversales, además de propiciar una reflexión sobre la propia realidad cultural. Presenta una temática por unidad y varias actividades sobre el mismo. Algunos temas son animales en peligro de extinción, el mundo de los cómics y la estrella Cervantes y sus planetas. Como se puede apreciar, esos temas están ligados a la unidad y sus contenidos.</p> <p>Cada apartado presenta distintas actividades para trabajar la cultura y que sean atractivas y de interés para los niños. Todos los apartados comienzan con una noticia, una imagen o una definición del término, acompañado de una primera actividad de relacionar o unir elementos con imágenes, excepto en <i>Descubrir el mundo</i>, correspondiente a la unidad 5, que incluye un texto para completar. Las demás tareas no siguen un patrón. Las unidades 1, 3 y 5 tienen actividades del rótulo <i>Ahora tú</i>.</p>		

3.2 ANÁLISIS CRÍTICO LOS MANUALES LOLA Y LEO

Lola y Leo se va a encasillar como un proyecto de enseñanza de español elaborado bajo la enseñanza comunicativa de la lengua. Las actividades que elaboran los autores están enfocadas, mayoritariamente, a la interacción oral entre los alumnos y a la relación del sistema lingüístico y comunicativo. En el caso del tercer nivel, el apartado *Con las palabras* y *con las manos* del tema cero, donde los alumnos tienen que realizar un programa de radio, corresponde más al enfoque por tareas que al comunicativo. Esto es así, ya que tiene una finalidad real, útil y global, acorde con el mundo en el que vivimos. Los contenidos se muestran en el manual desde una perspectiva inductiva. A los contenidos gramaticales no se les adjunta una explicación sobre la estructura y/o su uso. El léxico es trabajado en las actividades *Con Lupa* sin haberse mostrado anteriormente.

Después de haber analizado los tres manuales objetivamente, se dará paso a un análisis crítico sobre los contenidos y, concretamente, sobre **la adecuación de los contenidos** al nivel estipulado por los autores para cada manual. Para ello, se ha contrastado con el *Plan Curricular del Instituto Cervantes*. Seguidamente, se realizará un análisis crítico del **tratamiento de las destrezas** y los **tipos de actividades**, también de cómo se trabaja la **interculturalidad/cultura** y, finalmente, la **evaluación**.

- **Adecuación de los contenidos**

Lola y Leo 1, nivel A1.1 y *Lola y Leo* nivel A1.2

Si se observa el léxico que se ha elegido para estos manuales, se encontrará que, en su mayoría, corresponde con el nivel estipulado, al menos, al nivel A1. Esto quiere decir que es complicado hacer una división dentro del nivel para estipular qué contenidos son del primer manual y cuáles del segundo. A pesar de lo previamente dicho, los autores incluyen, reiteradamente, vocabulario de niveles superiores. Este contenido se ha contrastado con la información aportada por el Plan en *Nociones Específicas*.

Empezando por el léxico encontrado del nivel A2 y por el primer manual, hay que ir hasta la unidad cinco para encontrar “galletas”, “tomate”, “plátano” como léxico que deben aprender los alumnos (5. *Alimentación*, 5.3 *Alimentos*). En el tema seis, los animales que corresponden a este nivel son “caballo”, “perro”, “gato” (20. Geografía y naturaleza, 20.5 *Fauna*). Para el nivel B1, el tema cinco muestra, en sus dos recuadros *Un poquito más*, el léxico referido a los sabores (“amargo”, “dulce”, “salado” y “ácido”) y a los utensilios como, por ejemplo, “cuchara”, “cuchillo”, “tenedor”. En esa misma unidad, pero en el

cuaderno de ejercicios, se encuentra el ejercicio 17 donde se tiene que hacer uso de los siguientes verbos: “pelar”, “batir”, “añadir” (5. Alimentación: 5.4 *recetas*, 5.6 *utensilios de cocina y mesa*). Finalmente, el léxico perteneciente al nivel B2 es menos frecuente, pero se han podido recoger dos casos: en el tema uno aparece, en el ejercicio 17, la palabra “caramelo”, que usan para la ejemplificación de la gramática del tema, y “frambuesa” en el tema cinco como parte del vocabulario de la comida (5. *Alimentación*, 5.3 *Alimentos*).

Una de las funciones que no corresponde al nivel acordado por los autores es aquella recogida en el segundo tema: felicitación de cumpleaños. Tanto la conversación que se muestra en *Ahora tú* como las expresiones de *Un poquito más*, el *Instituto Cervantes*, en *Funciones*, las encasilla en el nivel A2 (3. Expresar gustos, deseos y sentimientos: 3.14 y 3.28 *Expresar admiración y diversión*; 5. Relacionarse socialmente: 5.16 *Felicitar*).

El único contenido gramatical que no se ajusta a los objetivos del nivel del manual son los adverbios de lugar, el cual se halla en el apartado *Gramática visual* del tema cuatro: “dentro/fuera”, “encima/debajo” y “delante/detrás”. El *Plan Curricular*, en su apartado *Gramática*, lo estipula como contenido del nivel A2 (8. El adverbio y las locuciones verbales: 8.2 *Adverbios nucleares o de predicado, circunstanciales facultativos de lugar*).

Retomando el léxico y examinado el segundo nivel citado, se aprecia que, exceptuando las unidades tres, cinco y seis, las demás incluyen vocabulario del A2 según el *Plan Curricular*. También hay que ser conscientes de que el nivel A1.2 solo es medio nivel por debajo del siguiente. Es por esa razón por la que se incluye en el tema uno las partes del cuerpo: “pie”, “mano”, “brazo”, “dedo” y “pierna” (1. Individuo. Dimensión física: 1.1 *partes del cuerpo*). En el siguiente tema se observan palabras como “abrigo”, “bufanda”, “botas” (12. Compras, tiendas y establecimientos: 12.2 *Ropa, calzado y complementos*). En el apartado *Mis palabras* del tema cuatro, se resalta “edificio”, “centro comercial”, “hamburguesería” y “pizzería” (12. Compras, tiendas y establecimientos). Brevemente, se va a hacer referencia al léxico de niveles superiores. En el tema de la ropa o tema dos, se encuentra el término “sandalias” (14. Viajes, alojamiento y transporte) y, en el tema seis, el término “helicóptero” (14.3 *Sistema de transporte*), los cuales corresponden al nivel B1. En cuanto al nivel B2, solo se ha encontrado en el recuadro *Un poquito más* la palabra “vagón” (ibid.). A pesar de no tener en cuenta los apartados *Descubrir el mundo* para el análisis del léxico, ya que no es vocabulario que tengan que trabajar directamente, sino información adicional con otros fines, sí que es necesario realizar un pequeño inciso respecto al tema cuatro. El reciclaje es un tema especialmente complejo léxicamente hablando. Es por ello por lo que el *Plan Curricular* incluye “contenedor ~ de basuras/de

vidrio/de papel/de plástico”, al igual que “orgánico”, en un nivel B2 (*11.8 Servicios de abastecimiento público y, 5.1 Dieta y nutrición*). Lo mismo ocurre con los verbos “reciclar” (B1, *20.7 Problemas medioambientales y desastres naturales*) y “reducir” (B2, *14.3 Sistema de transporte*).

La función “expresar gustos” de la unidad dos con su estructura “a mí...” y “a mí no...” corresponde a un nivel superior, concretamente, a un A2 (*3.2 Expresar gustos e intereses*). La gramática que no corresponde al nivel es la que se trabaja en el tema tres y el cuatro. En el primero se muestra el gerundio, tiempo verbal que es materia del nivel A2 (*9.4 Formas no personales del verbo*) y lo mismo ocurre con el comparativo “más...que” (*2.5 Grados del adjetivo, comparativo, superioridad*).

Lola y Leo 3, nivel A2.1

Consecuentemente, este manual incluye léxico de nivel B1, como es el caso del vocabulario del espacio del tema dos: “astronauta” y “cohete” (*20.1 Universo y espacio*), aunque la unidad tres contiene mucha más cantidad de léxico de este nivel. La salud presenta un gran repertorio de vocabulario, donde se incluyen las partes del cuerpo, las enfermedades y los tratamientos: “estar mareado”, “barriga”, “rodilla”, “tirita”, “agua oxigenada” y “pastilla” están incluidos en el nivel B1 y “gasas” en el B2 (*1.1 Partes del cuerpo, 13.3 Síntomas y, 3.5 Medicina y medicamentos*). El léxico de los animales que se muestra en la unidad cinco también es léxico del nivel B1: “león”, “tigre”, “elefante”, “serpiente”, “cocodrilo” y “selva” (*20.2 Geografía y 20.5 Fauna*). Relacionado con esto, y de esta misma índole, aparecen palabras como “sabana”, “trompa”, “carnívoro” y “herbívoro”, los cuales corresponden al C1 (*20.2 Geografía y 20.5 Fauna*). Respecto a las funciones y la gramática no se ha observado ningún contenido que se pueda destacar.

A modo de conclusión, el léxico que está incluido en cada unidad está contextualizado con la temática que esta presenta tanto en su título como en su ilustración principal. Ampliar o introducir vocabulario de otros niveles es una práctica común y no es algo especialmente negativo, en cambio, una práctica indudablemente enriquecedora es integrar sinónimos correspondientes a diferentes variedades diatópicas. En los manuales se pueden encontrar palabras como “papas/patatas”, “coche/carro”, “zapatilla de deporte/tenis”, “camiseta/playera”, “pantalones cortos/shorts” y “jersey/suéter”. Por otro lado, no se ha incluido ninguna estrategia de generación de palabras, es decir, no se han dado pautas a los alumnos para la formación de palabras. En el caso de la gramática, también impregnada

del contexto, su presentación es escasa. Ya se había apuntado anteriormente que se muestra esquemáticamente y sin especificar qué se está aprendiendo. En los niveles básicos y en la enseñanza de niños, es posible no indicar qué estructuras trabajan, ya que se enseñan las fórmulas rutinarias como los saludos o las felicitaciones de cumpleaños. No obstante, es esencial que los alumnos sepan qué aprenden y tengan claro qué finalidad tiene cada contenido con el fin de que, cuando vayan avanzando en el aprendizaje, sepan adaptar aquello que van aprendiendo en esa base lingüística que han ido elaborando. Hay un contenido gramatical de uso necesario y que no se ha encontrado explícitamente en el manual: la diferencia entre “ser y estar”. Estos se trabajan de manera individual en el nivel A1, pero se considera necesario explicar la diferencia en el nivel A2. Por otro lado, sorprende el ejercicio 15⁷³ de la unidad tres del manual *Lola y Leo 1*, donde se pide que, mediante el material del apartado *Recortables* donde hay cuadrados independientes con verbos, sujetos y complementos, formen frases (ANEXO 1). Es una tarea de elevada dificultad cuando no han observado cómo es la estructura ni qué tipo de elementos están manejando. Se puede decir, en resumidas cuentas, que estos manuales no ejercitan la autonomía del aprendizaje, ya que no genera en los niños un proceso de reflexión sobre la lengua en sí, ni sobre su propio recorrido en el aprendizaje de la misma.

Respecto a los contenidos temáticos hay una clara adecuación por su directa relación con la vida cotidiana y realidad de los niños. Se trata el hogar como el entorno familiar, las celebraciones, la estructura básica de la ciudad en la que viven, los animales, al igual que se promueven al niño valores a favor del cuidado del medio ambiente. Es por ello por lo que se quiere destacar el grave error que se comete generalmente en los manuales, también en este en concreto, en la forma de presentar a los animales encerrados dentro de una tienda o en un zoo. Si se quieren infundir valores de respeto y sensibilidad habría que evaluar cómo se están enseñando algunos contenidos a los niños. Por otro lado, los contenidos comunicativos son adecuados al nivel y a la necesidad real que se pueden encontrar en su día a día, por lo que se analizarán en otro apartado.

Los contenidos dedicados a la mejora de la pronunciación en el manual apuestan por la destreza oral de una manera necesaria y útil. En el caso de las grafías, la no explicación de las normas ortográficas o breves aclaraciones teóricas ha llevado a los autores a errar al añadir en el cuaderno de ejercicios *Lola y Leo 2* en el primer tema el ejercicio 15. En este, se pretende que los alumnos escuchen varias palabras que tienen en forma de imagen y las

⁷³ Los ejercicios que se van a ir destacando a lo largo del análisis están adjuntos en ANEXOS ANALISIS.

trascriban utilizando “ge”, “gi”, “ga”, “gu”, “gue” o “gui” sin ningún tipo de base sólida ni correspondencia previa entre sonido y grafía. Lo mismo ocurre cuando se trabaja con la “r” simple y múltiple en la unidad dos del manual *Lola y Leo 1* (ANEXO 2).

Para finalizar, se quiere hacer un pequeño inciso sobre el contenido *Con las manos* de los manuales A1. Este contenido que no tiene que ver con la enseñanza del español, se trata de una forma de promover las actividades manuales, de incrementar la motivación y la motricidad. No obstante, todos los niños no son idénticos. Es por ello que este tipo de propuesta puede ser estresante o desmotivadora para algunos alumnos que van a las clases de español para aprender simplemente el idioma.

- **Tratamiento de las destrezas y tipo de actividades**

En la descripción exhaustiva de los manuales, previa a este apartado del trabajo, se ha ido describiendo las destrezas y los ejercicios que se trabajaban en cada nivel. En forma de conclusión, este apartado pretende hacer una visión global.

Lola y Leo es un manual destinado, en su mayor parte, a la enseñanza de la destreza oral, tanto escuchada como hablada. La comprensión oral se trabaja mediante audios en los que se incluye la variación diatópica que hay dentro de España y la de México. Hay que tener en cuenta que Lola y su familia están ubicados en Sevilla y Leo en México. Además de esto, la inclusión de canciones es una forma de motivar al alumno y es una práctica habitual en el aprendizaje de una lengua para afianzar el léxico y activar la memoria. Para la expresión oral se proponen ejercicios de interacción en grupo o en parejas donde reproducen breves conversaciones. Como es entendible, por los niveles que se tratan, se guía a los alumnos continuamente en sus elaboraciones orales. Esto es así porque no hay una enseñanza de la gramática de tal manera que puedan salir conversaciones espontáneas. Por tanto, la comunicación oral suele ser un ejercicio de repetición o elaboración muy pautada. En el caso de las destrezas escritas, estas son trabajadas indirectamente, es decir, no son el foco principal de los manuales. Por esa razón, la comprensión escrita es prácticamente inexistente en los dos primeros niveles y en el caso del primero se trata indirectamente en los apartados culturales, sin evaluar la comprensión. A diferencia de lo anterior, la expresión escrita es trabajada en el nivel A2 con el apartado *Con las palabras y manos* al elaborar murales, diálogos o presentación de temas concretos. Además, en el cuaderno de ejercicios *Lola y Leo 2*, en su última unidad, adelanta esta práctica del siguiente

nivel con el ejercicio 13: redacción de una postal⁷⁴. Se destaca este ejercicio por ser una práctica real, ya que el ejercicio previo al de producción es una actividad de completar una postal ya elaborada, donde se pueden observar las partes que tiene una carta informal.

- **Interculturalidad/cultura**

Se quiere destacar que los apartados *Descubrir el mundo*, que los autores describen como “ejercicios de interculturalidad” y que en el análisis se han tratado así, se consideran una sección de cultura, ya sea tanto hispana como genérica. La interculturalidad de estos manuales se puede ver en la creación de las ilustraciones y en la variedad existente y palpable de los niños dibujados en él. Esta interculturalidad no solo está en las ilustraciones, sino que se puede observar en las actividades en las que se pide al alumno hablar de su cultura. Por ejemplo, se le pide dibujar su bandera o hablar de la naturaleza de su país. Además, los manuales están enfocados hacia la inclusión, cuyo ejemplo puede ser la actividad de *Descubrir el mundo* (página 30, *Lola y Leo 1*) donde se presentan imágenes con distintas nacionalidades y estructuras familiares (ANEXO 3). Esta inclusión también se extrapola a personas con diferentes capacidades como invidentes o personas con paraplejia en el ejercicio 8 de la primera unidad del cuaderno de ejercicios *Lola y Leo 2* (ANEXO 3). Otro aspecto relevante es la igualdad trabajada a lo largo de los manuales y claramente visible en el manual y en el tema antes citado, en el ejercicio 4. Se puede observar que se presentan dos jugadores de fútbol profesional, uno de cada género (ANEXO 3). Complementando lo anterior, en el *Glosario* del cuaderno de ejercicios *Lola y Leo 1* el abecedario es presentado visualmente en lengua de signos, es decir, en comunicación no verbal además de mostrar la pronunciación de las letras (ANEXO 4).

En el caso de la cultura, esta se trata específicamente mediante el apartado *Descubrir el mundo*. No obstante, las ilustraciones están muy relacionadas con la cultura hispana. En ellas, se incluyen instrumentos, decoración y elementos que representan esta cultura y sociedad. Por otro lado, en el apartado mencionado, se incluye tanto cultura general como cultura hispana, teniendo de referencia el arte, las tradiciones musicales, entre otras. Hay que destacar que, en los manuales, a pesar de estar enfocados en España y México, se habla también de Ecuador, Cuba y Colombia. Y, como país iberoamericano, se toman muchas referencias de Brasil, aunque, sorprendentemente, no de Portugal.

⁷⁴ Ha sido trabajada en las propuestas de mejora. Se puede ver esta actividad del libro en el ANEXO 5 del anexo las propuestas de mejora.

- **La evaluación**

En los cuadernos de ejercicios se han propuesto juegos ya descritos, donde se tienen que hacer preguntas sobre los contenidos de los temas dados. Es una manera muy visual, entretenida y motivadora para los niños, además de apostar por el juego en equipo. No incluye, por tanto, una autoevaluación por parte del niño sobre los contenidos y habilidades aprendidas en cada uno de los temas.

4. PROPUESTAS DE MEJORA

4.1 ELECCIÓN DE MANUAL Y DESTINATARIOS

De los tres manuales que se han analizado dentro de la editorial *Difusión* y del proyecto *Lola y Leo*, se ha elegido uno de ellos para la realización de las mejoras y las actividades que se considera que hacen al manual un material más adecuado para el alumnado inmigrante. Por esta razón se ha elegido el manual *Lola y Leo 2* equivalente al nivel A1.2.

Se ha decidido escoger este manual en relación con los destinatarios o niños para los que se van a proponer las mejoras. Este grupo de inmigrantes se compondrá de diez alumnos del segundo ciclo de Primaria: de siete a nueve años⁷⁵. Es por ello, que se ha decidido elegir este manual ya que, es muy posible que tengan un nivel básico de español. Las procedencias, siguiendo las estadísticas mostradas, serán: Marruecos y Rumanía.

4.2 CONTEXTO ACADÉMICO

El contexto escogido para la utilización de este manual es un Aula de Adaptación Lingüística y Social (ALISO) en un colegio de Educación Primaria perteneciente a cualquier provincia de Castilla y León. A estos centros acuden diariamente niños de diferente procedencia recién llegados a nuestro país, desconociendo el idioma o con un nivel muy básico del mismo. Por tanto, y como se ha explicado en la sección anterior, el objetivo de estas aulas es enseñar a los alumnos el idioma con el fin de que haya una inclusión completa en el programa educativo genérico y puedan tener éxito en esa instrucción formal. Algunas actividades enfocadas a la interculturalidad se propondrá hacerlas en el aula ordinaria junto con los demás alumnos. Estas tareas están destinadas a la inclusión y concienciación del aula como una micro-sociedad donde exista, por encima de cualquier conocimiento, el respeto, la empatía y el interés hacia los demás.

⁷⁵ Se tiene en cuenta que puede haber un desfase curricular en alguno de los casos.

El aula ALISO debe ser un lugar donde los alumnos se sientan seguros y cómodos además de ser un espacio donde predominen la interacción entre los alumnos, la flexibilidad de los componentes y los estímulos visuales. La interacción visual y el sentimiento de pertenencia al grupo se puede conseguir distribuyendo las mesas y sillas en círculo con la posibilidad de ser movidas. Los estímulos visuales, además de generar un entorno agradable, colorido y motivador, hacen que los niños estén en contacto directo con algunas estructuras de la lengua y parte del léxico que necesitan conocer. Se está hablando de los murales o pósteres que se pueden encontrar gratuitamente en *Campus Difusión* como es el caso del abecedario, tablas de gramática o léxico. Además, es recomendable colocar en el aula un mapa de España con sus provincias y fotos que quieran colgar ellos en la pared con valor “sentimental” como, por ejemplo, imágenes de su país o ciudad de origen y otros elementos pertenecientes a su cultura.

4.3 ACLARACIONES PREVIAS

La metodología que se quiere emplear para la realización de los ejercicios irá acorde con la del manual, es decir, el enfoque comunicativo. En consecuencia, el profesor debe ser motivador, cooperador en el aprendizaje, organizador del trabajo que se lleva al aula y, sobra decir, que tiene que ser una persona tolerante, paciente y respetuosa.

Hay que ser consciente de que, aunque la necesidad de hablar y entender la lengua oral es una realidad para estos alumnos, por formar parte del sistema educativo español, hay, también, que mostrarles las herramientas adecuadas para desarrollar sus habilidades lingüísticas en todas las destrezas. Se está promoviendo, concretamente, llevar al aula material complementario de lectura: pequeños cuentos para la lectura individual y/o en grupo.

No hay una temporalización concreta para el manual y es por ello, que, al ser propuestas de mejora dentro del mismo, solo se incluirá en cada propuesta el tiempo estipulado para los nuevos ejercicios.

4.4 DESARROLLO

4.4.1 LAS EMOCIONES

El apartado de contenidos comunicativos correspondiente a la unidad cero nombra las emociones, pero no hace referencia a ellas. Es un contenido muy importante para los niños, sobre todo para los niños inmigrantes por la barrera que supone no conocer el idioma. Esta propuesta debería ser tratada en la unidad cero o en las primeras semanas del curso.

OBJETIVOS GENERALES: Identificar, entender y expresar emociones

OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

❖ **Comunicativos:**

- Expresar sentimientos
- Conocer expresiones gestuales relacionadas con los sentimientos

❖ **Actitudinales:**

- Respetar la opinión de los compañeros
- Llegar a acuerdos en grupo
- Trabajar en equipo correctamente

❖ **Afectivos:**

- Reconocer y reflexiones sobre las emociones que se producen en ciertas situaciones
- Ser conscientes de las emociones ajenas

CONTENIDOS:

❖ **Gramaticales:**

- Aprender el uso de verbo estar + adjetivo para expresar emociones
- Utilizar el verbo tener + a/de para expresar emociones
- Argumentar una respuesta
- Variación de género y número
- Los artículos

❖ **Léxicos:**

- Los nombres de las emociones
- Derivación y formación de palabras (familias léxicas)
- Los colores

TEMPORALIZACIÓN: Cada sesión está planteada para realizarse en una hora aproximadamente.

RECURSOS (ANEXO 1):

- Pizarra, cuaderno de ejercicios (glosario *Lola y Leo 2*) y/o cuaderno.
- Proyector/ordenador para el vídeo *Del revés*. El video ha sido modificado y recortado de: https://www.youtube.com/watch?v=4_6Cp043qQg&t=64s y <https://www.youtube.com/watch?v=uTE0-fbH8T0>⁷⁶
- Personajes recortables *Del revés*: <https://createplaytravel.com//wp-admin/images/printables/character-puppets-inside-out.jpg>
- Ficha con las imágenes (*Cuaderno de educación de sentimientos*, Junta de Andalucía⁷⁷)
- Cuento “¿Buena suerte? ¿Mala suerte?” y “El semáforo” pertenecientes al libro *Actividades para el desarrollo de la inteligencia emocional*.

⁷⁶ El vídeo está grabado en un CD que se ha adjuntado al final del trabajo.

⁷⁷ Referencia completa del documento en la bibliografía. De aquí en adelante, cualquier documento, artículo o libro que se nombre estará su cita completa en la bibliografía.

DESARROLLO

Primera sesión

Para introducir las actividades se va a presentar el tema de los sentimientos y las emociones mediante un breve vídeo de la película *Del revés*. En él se habla de cinco sentimientos: alegría, tristeza, enfado⁷⁸, miedo y asco. Para la explotación de este vídeo se van proponer varias actividades en relación con el mismo:

1. Escribir en su cuaderno o en las hojas en blanco del glosario del cuadernillo de ejercicios estos sentimientos. Una vez lo hagan de forma individual, se les va a preguntar si en su país se utilizan los mismos colores para identificarlos.
2. Con un recortable de los personajes de la película se les pedirá que pinteen cada uno con el color que asocian cada sentimiento y que después lo peguen al lado de cada palabra. Estos dibujos han sido elegidos por la comunicación no verbal que aportan.
3. Los alumnos harán grupos de tres o cuatro personas. El profesor va a escribir en la pizarra palabras que comparten lexema o son de la misma familia de palabras y que corresponden al sustantivo – adjetivo de las emociones que se han identificado. *Alegría-alegre, tristeza-triste, asco-asqueado, miedo-miedoso/asustado*⁷⁹ y *enfado-enfadado*. Se les hará reflexionar sobre la formación de palabras al ser parejas con la misma raíz y distintos morfemas derivativos⁸⁰. Con estos pares de palabras los alumnos tienen que determinar cuáles son los sustantivos, y, por tanto, añadirles el artículo y en el caso de los adjetivos se les va a incluir el verbo “estar” delante y el género y número que no aparece. Además, incluirán aquellas palabras que asocian a cada sentimiento que hayan oído o que sepan. Se puede permitir a los alumnos que se expresen con gestos aquellos sentimientos que quieren expresar en relación con los cinco destacados y no sepan cómo es en español. Se ejemplificará así:

MIEDO (sustantivo): el miedo

MIEDOSO (adjetivo): ESTAR asustado/asustados/asustada/asustadas

Más palabras: susto, temblar, terror....

⁷⁸ *Ira* se va a sustituir por la palabra *enfadado*.

⁷⁹ Se les explicará la diferencia entre miedoso y asustado, y se trabajará con el segundo adjetivo.

⁸⁰ En los niveles B1/B2, se incluyen los sustantivos “tristeza” y “enfado” en el descriptor *Individuo: dimensión perceptiva y anímica. Sentimientos y Estados de Ánimo*. Solo se pretende que sean conscientes de que son la misma “palabra” y no en el aprendizaje de los morfemas expuestos ya que debería realizarse en otro nivel.

El resultado de cada grupo se pondrá en común en voz alta y el profesor hará las correcciones pertinentes, al igual que incluirá el léxico que vea oportuno.

El siguiente ejercicio les servirá para poner en práctica aquello que han trabajado en grupos. Se les va a entregar una ficha con la gramática que les puede ayudar y unas imágenes. Se mantendrán los grupos de trabajo previos y deberán describir qué creen que sienten las personas que están observando en los dibujos. Se expondrán de forma oral las respuestas e ideas que hayan surgido en cada grupo.

- **Verbo ESTAR** → *el niño/a está triste.*

I) Estoy (muy/un poco) + enfadado/contento (con)... → *Está enfadado con su novia. // Estoy contento con mis notas.*

Estoy enfadado (con alguien) → *Estoy enfadada con mi amiga.*

II) Estoy (+ cuantif.) + triste / deprimido / mal... → *estoy un poco deprimido.*

- **TENER** miedo...+ a + verbo / de + sustantivo. → *Tiene miedo a volar. // Tengo miedo de la oscuridad.*

- **Porque...** → *el niño está contento porque...*

Segunda sesión

En esta segunda sesión se va a entregar a cada alumno una ficha donde se muestren algunas emociones ya descritas en la anterior sesión y alguna nueva para ellos. Por tanto, se mostrarán: *alegría, tristeza, enfado, miedo, sorpresa y vergüenza*. Para cada una, los alumnos tendrán que pensar en tres situaciones en las que ellos sientan esa emoción. Este ejercicio no es necesario corregirlo, ya que es un trabajo personal de identificación de los sentimientos propios. La segunda parte de este ejercicio consistirá en levantarse y preguntar a un compañero por alguna de las emociones anteriores con la siguiente pregunta: *¿Cuándo sientes...?*

El profesor tendrá un papel importante al final de estas actividades. Tiene que ayudar a los niños a concluir que somos seres únicos y tenemos que entender las emociones de los demás porque no todos reaccionamos de igual manera. Para ello, se puede hacer alguna pregunta a los niños para que reflexionen.

Para la segunda parte de la sesión, se va a llevar al aula un cuento llamado “¿Mala suerte? ¿Buena suerte?”. Los alumnos lo leerán despacio por turnos en voz alta y se resolverán dudas sobre el vocabulario con el fin de que comprendan el texto. En parejas, van a tener que pensar y responder a estas preguntas:

- ¿Te ha pasado alguna vez a ti? ¿Algo que pensabas que era muy malo, al final, no era muy malo? Di algún ejemplo.
- ¿Crees que todo lo malo tiene alguna consecuencia buena?

Se pondrán en común las conclusiones que haya sacado cada grupo. Se pretende que consigan ver la parte positiva de las cosas malas para así poder afrontarlas. Este ejercicio ayudará a los alumnos a sobrepasar el duelo que puedan presentar.

Por otro lado, para la gestión las emociones negativas, se colocaría en el aula “El semáforo” elaborado por el mismo autor del cuento. En este semáforo se explica qué pautas hay que realizar para no dejarse llevar por ese tipo de emociones. Para ello, propone aprender a respirar, profundiza en la importancia que tiene explicar qué se siente y escuchar a aquellas personas que quieran hablar de sus sentimientos.

Las dos sesiones pueden ser material muy útil para que los niños lleguen a sentirse cómodos expresando sus emociones en el contexto de aula en el que están. Así, durante el curso podrán expresarse recordando y siguiendo las pautas que se les ha enseñado. Además, se les habrán enseñado los componentes lingüísticos necesarios para que puedan exteriorizarlo en español.

4.4.2 EL BARRIO DE LEO

Este título corresponde a la unidad cuatro del libro, en la cual se enseña a los niños los lugares del barrio, así como algunos establecimientos. Se ha considerado el lugar idóneo para introducir la formación de palabras referida al nivel A1 –A2.

OBJETIVOS GENERALES: aprender los sufijos relacionados con las profesiones

OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

❖ **Actitudinales:**

- Conocer las preferencias o gustos de los compañeros

❖ **Léxicos:**

- Reconocer los constituyentes de una palabra compleja
- Descubrir los significados de los sufijos: -dor/a-tor/a, -ista/-ero/a y -ería
- Utilizar los sufijos para producir palabras
-

CONTENIDOS

❖ **Gramatical:**

- Verbo SER + profesión

❖ **Léxicos:**

- Nombres de las profesiones y de los establecimientos
- Variación del género gramatical: masculino/femenino
- Verbos para expresar gustos: *encantar, gustar, preferir*.

TEMPORALIZACIÓN: Está elaborada para realizarse en una sesión de una hora.

Al ser actividades relacionadas, es importante que se realicen consecutivamente.

RECURSOS (ANEXO 2):

- El texto “Los oficios de Zacarías” es un cuento que se muestra en esta página web: <http://www.eljardinonline.com.ar/10cuento03.htm>. Ha sido adaptado para la elaboración del ejercicio.
- La ficha con los ejercicios de formación de palabras

DESARROLLO

Para trabajar la formación de palabras se han planteado seis ejercicios que son consecutivos y que se deben hacer de forma individual en clase. Una vez se haya presentado el léxico de la unidad y se hayan realizado ejercicios del libro o cuaderno de ejercicios, convendrá realizar esta propuesta en una sesión. Se entregará a los alumnos una ficha con los seis ejercicios que corresponden a diferentes fases en la enseñanza de formación de palabras:

- Actividad de reconocimiento: la primera actividad es un texto donde se muestran varias palabras resaltadas y tienen que relacionarlas con otras que ya sepan.
- Actividades de descubrimiento y focalización: para esta fase se han realizado tres actividades (2, 3 y 4 respectivamente). El ejercicio 2 busca que los alumnos descubran que al añadir un morfema cambia la realidad denotada y el significado que generan los diferentes morfemas mostrado. El ejercicio 3 busca que los alumnos descubran la sinonimia de los morfemas mientras que el último ejercicio busca que los alumnos descubran la polisemia que presenta alguno de estos.
- Actividades de producción: como su propio nombre indica, los ejercicios 4 y 5 están elaborados para que los alumnos creen palabras.

La corrección de los ejercicios será de manera oral y conjunta, es decir, después de cada ejercicio se corregirá inmediatamente. Se considera necesario que vayan entendiendo el proceso por el que están pasando. No se puede dejar que los niños hagan solos todos los

ejercicios y corregir al final de su realización ya que se requieren explicaciones y ser guiados por el profesor en este aprendizaje. Para el ejercicio 6 de producción se les ha mostrado una pílora gramatical del verbo “ser”. Para finalizar este ejercicio se pretende que lean en voz alta su propio escrito para que los demás conozcan sus gustos e intereses.

SOLUCIONARIO

1. Para el nivel A1-A2 se pretende que surjan las palabras “pescado” y “jardinería”. No importa que los alumnos digan esta última palabra porque es posible, aunque no tiene el significado correcto que sería “floristería”.
2. a) Son parecidas jardín-jardinero-jardinería / pescado-pescadero-pescadería.
b) “Jardinero” es aquel que trabaja en el jardín y “pescadería” es un lugar donde se vende pescado.
c) Jardin- ero / pescad – ería. **-ero**, persona que trabaja en algo y **-ería** lugar donde se vende. **-ero** y **-ería** son dos morfemas que se añaden a las palabras (sustantivos) para crear otras nuevas.
3. **-ero/a = -dor/a = -ista = -tor/a**. Son sinónimos y significan: Persona que....
4. En la primera columna las palabras se refieren a objetos o lugares y en la segunda a personas. Mantiene el significado, pero no tiene referencia a profesiones. Es un lugar donde..., es un objeto que.... y es una persona que....
5. Carnicería – panadera – camionera – artista / Electricista – pintora – floristería - granjero
6. Producción libre.

4.4.3 LAS COMIDAS

Uno de los contenidos léxicos de repaso de la unidad cero son las comidas y bebidas. A pesar de ello, los autores no hay elaborado ninguna actividad, ni en el libro ni en el cuaderno de ejercicios, donde aparezca ese vocabulario. Es por ello, que se incluirá la propuesta en esta unidad.

OBJETIVOS GENERALES: Repasar el léxico de las comidas

OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

❖ **Actitudinales:**

- Respetar la cultura de los compañeros
- Trabajar en equipo correctamente
- Interactuar con los padres con contenido de clase

❖ **Intercultural:**

- Conocer las comidas de los países de los compañeros

❖ **Comprensión oral:**

- Identificar oralmente los alimentos

❖ **Ortografía**

- Escribir correctamente el nombre de los alimentos

❖ **Léxicos:**

- Repasar el vocabulario de las comidas

CONTENIDOS:

❖ **Léxicos:**

- Vocabulario de los alimentos
- Los colores
- Los artículos

TEMPORALIZACIÓN: La primera sesión se puede hacer en una hora, y la segunda dependerá del total de los alumnos que haya en clase. Se estima que podría ser media hora.

RECURSOS (ANEXO 3):

- Fichas del bingo y ficha de palabras a recortar para la realización del juego. Se han realizado mediante el programa Canva.

DESARROLLO

Primera sesión

Como los alumnos ya conocen léxico sobre las comidas, se pretende introducir el tema con una lluvia de ideas. Tendrán que ir diciendo al profesor alimentos como, por ejemplo, *el tomate, el azúcar, la cebolla, el plátano...* Importante que sea cada alimento con su correspondiente artículo. El profesor va apuntando los alimentos en la pizarra y los alumnos escribirán aquel que sea nuevo o que quieran recordar. El profesor puede incluir aquellas palabras que vea necesarias.

La primera actividad consistirá en poner en práctica la capacidad de los alumnos de unir ese vocabulario con la realidad al igual que interiorizar el léxico de una manera dinámica y divertida mediante el juego del Bingo. El profesor dispondrá de los “cartones” del bingo y las palabras recortadas. El juego consiste en que el profesor vaya pronunciando

correctamente el nombre de algunos alimentos junto con su artículo mientras los alumnos, en grupo y en silencio, han de identificar ese nombre con el alimento y saber si lo tienen en su cartón o no. Además, un componente del grupo o pareja tendrán que escribir las palabras en un papel. Ganará aquel grupo que complete el cartón y tenga las palabras bien escritas. Quien consiga cantar bingo, como premio, se convertirá en quien dirija el juego. Se puede complicar el juego utilizando el plural en algunos alimentos. Los cartones se repartirán en su sorteo por colores o como prefiera el profesor. Estos grupos se llamarán como los colores, por ejemplo, si a un grupo le tocara el cartón verde se llamarían “el grupo verde”. Se jugará las veces que quiera tanto el profesor como los alumnos, no es aconsejable repetir muchas veces la actividad.

La segunda actividad consta de dos ejercicios: uno previo en el aula ALISO y un en el aula ordinaria con los demás compañeros del curso. No pueden ser realizados en la misma sesión. El primer ejercicio va a ser breve y posterior a la actividad de la primera sesión, pudiéndose realizar seguidamente. Se pretende que los niños piensen en una comida típica de su país de forma individual. Decidirán un plato que ellos prefieran y tendrán que conseguir la receta.

Para ello, se les va a enseñar un ejemplo en la pizarra que se adjunta aquí:

PISTO (para 4 personas):

2 calabacines
1 pimiento rojo
50 gramos de sal
2 cebollas
5-8 tomates
4 huevos
1 botella de aceite

Como es posible que no sepan todos los alimentos necesarios ni las cantidades exactas para su elaboración se va a dejar que lleven la actividad para casa. Como es recomendable enseñar una imagen de los platos en cuestión, el profesor puede preguntarles por el nombre del plato, buscar las imágenes y llevarlas en un flash drive el día que se vaya a poner en común las comidas.

Por tanto, para la realización de la siguiente sesión los niños tienen que preguntar a sus familiares cómo se hace la receta y llevarla escrita en un papel, pudiendo, si quisieran, dibujar los alimentos o el plato elegido.

Los alumnos sabrán que esta receta que están escribiendo y elaborando es aquella que van a tener que presentar en el aula ordinaria a los demás alumnos de su clase, al igual que harán ellos. Por tanto, esta misma actividad se pedirá a los alumnos españoles, aunque en grupos ya que son más.

Segunda sesión

Esta segunda sesión, como ya se ha adelantado, es una puesta en común de todas las recetas. Antes de llevar las recetas al aula ordinaria, los niños se la mostrarán al profesor para hacer las correcciones oportunas en cuanto al léxico. Una vez esté revisado, todos los niños presentarán su receta de manera ordenada. Esta exposición puede ser desde el sitio o saliendo a la pizarra, como ellos se sientan más cómodos. Se conseguirá, de esta manera, aprender las comidas de los distintos países de procedencia de los niños y conseguir hacer una actividad realmente intercultural.

4.4.4 MARCAPÁGINAS

En el apartado *Con las manos* de la unidad uno del manual se propone hacer un marcapáginas con una foto del niño⁸¹. Esta actividad puede ser mejor aprovechada con la siguiente propuesta.

OBJETIVOS GENERALES: realizar un marcapáginas

OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

❖ **Actitudinales:**

- Interactuar con el compañero de manera participativa
- Conocer al compañero

❖ **Destreza oral:**

- Mantener una conversación

❖ **Desarrollar la creatividad**

TEMPORALIZACIÓN: Se considera que podría realizarse en una hora y media

RECURSOS:

- Pinturas y/o rotuladores
- Cartulinas blancas
- Ficha con las indicaciones para el trabajo

DESARROLLO

Esta actividad se va a realizar en el aula ordinaria, es decir, con todo el grupo de clase. Se va a entregar a cada alumno una ficha cuyo título es “Marcapáginas”. Esta ficha constará

⁸¹ Se adjunta en el ANEXO 4.

del nombre de un compañero de clase y de diversas preguntas que van a tener que hacerle a dicho niño. Algunas de las preguntas que se pueden realizar:

- ¿Cuál es tu color favorito?
- ¿Qué deporte te gusta practicar?
- ¿Tocas algún instrumento?
- ¿Tienes un animal preferido?
- ¿Cómo es la bandera de tu país? (*En el caso de que tu compañero no sea español*)
- ¿Tienes hermanos?

Una vez tengan todos los alumnos la ficha, se les explicará que tienen que hacer un marcapáginas para la persona que les ha tocado y que este tiene que ser personalizado. Por esa razón tienen que hacerle preguntas al compañero para saber sus gustos y preferencias. Se entiende que se tendrán que entrevistar el uno al otro. El profesor entregará a cada uno un marcapáginas hecho con una cartulina blanca cuyas medidas, aproximadamente, pueden ser 5,2 cm x 14.8 cm. Se intentará que no se sienten uno al lado del otro para que el resultado sea una sorpresa.

Se pretende favorecer la interacción de los niños y el interés por compañeros con los que, quizá, todavía no habían hablado con soltura. Se favorece también la inclusión de nuestros alumnos inmigrantes.

4.4.5 POSTAL

En la unidad seis del cuaderno de ejercicios se ha incluido una actividad destinada a la expresión escrita: la postal⁸². Este ejercicio 13 se puede hacer más interesante para los alumnos con las siguientes modificaciones.

OBJETIVOS GENERALES: Escribir una postal

OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

❖ **Expresión escrita:**

- Escribir una postal
- Ser consciente de las partes de una postal
- Describir un lugar
- Usar el presente
- Utilizar la expresión ir a en
- Aprender los saludos y despedidas de este tipo de escrito

⁸² Se adjunta la hoja del libro correspondiente a esta actividad en el ANEXO 5.

❖ **Comprensión lectora y comprensión oral:**

- Leer la postal de un compañero
- Escuchar las postales de los compañeros

❖ **Actitudinal e intercultural:**

- Conocer la ciudad natal del compañero (en el caso de que nuestros alumnos escriban la postal sobre este lugar de origen)
- Conocer los gustos de los compañeros

CONTENIDOS

- **Gramaticales:**

- El presente
- La expresión ir a en
- Verbos ser, estar, haber

❖ **Léxicos:**

- Medios de transporte
- Lugares
- Adjetivos descriptivos

TEMPORALIZACIÓN: Para la realización de la postal, revisión por parte del profesor en el aula y la exposición frente a los compañeros: dos horas

RECURSOS:

- Cartulinas
- Pinturas y/o rotuladores para el dibujo

DESARROLLO

Antes de esta sesión/actividad se deberá realizar el ejercicio anterior al que se ha hecho referencia. Este es un ejemplo de una postal que puede servir a los alumnos de guía para la realización de la suya, sobre todo, gramaticalmente hablando.

La sesión se va a desarrollar en el aula ordinaria con todos los alumnos. Se repartirá media cartulina a cada niño, en la cual van a tener que escribir su postal. A consecuencia de haber trabajado el ejemplo de la postal, los alumnos del aula ALISO sabrán cómo es la estructura de la misma y por ello, podrán explicar a los demás compañeros en qué consiste un escrito como este. Por tanto, ellos deberán explicar que la postal es un tipo de carta breve que se envía cuando uno está de vacaciones en otro país o en otra ciudad. Cada alumno tendrá que elegir un sitio donde haya estado de vacaciones y en el caso de nuestros alumnos inmigrantes, estos pueden hablar de su país de origen.

La postal tiene que hacerse con un dibujo del lugar que hayan elegido junto con el nombre de este sitio por una cara y en la otra cara, su texto y al lado, quién ha mandado la

postal con una dirección que pueden inventarse. En el caso del escrito, estará compuesto por un saludo inicial, el cuerpo del mensaje y, finalmente, una despedida. El profesor podrá escribir en la pizarra algunos tipos de saludos y despedidas para guiar a los alumnos:

Hola, _____. ¿Cómo estáis? / ¿Qué tal estáis? / ¿Cómo va todo por allí?
Un beso para todos / Nos vemos a la vuelta / Nos vemos pronto

Una vez sepan lo que tienen que hacer, el profesor va a decir a cada uno a quién tiene que enviar la postal. Tendrá que hablar a esa persona de qué están haciendo, con quién están y qué edificios están visitando.

Hay que recordarles que tienen que utilizar el presente ya que las postales se escriben cuando están allí y no cuando han vuelto. Todo explicado, se pondrán manos a la obra.

El profesor estará atento a las dudas que puedan tener los alumnos tanto de forma como de contenido, facilitándoles la producción de la postal y corrigiendo cuando sea necesario. Cuando estén todas las postales realizadas, recordemos que serán de un tamaño DIN A-3, se entregarán al destinatario. Cada alumno leerá la postal y explicará a toda la clase las vacaciones o viaje que ha descrito el compañero.

4.4.6 SER Y ESTAR

Con el fin de agrupar y afianzar las funciones que tienen los verbos “ser” y “estar” se van a proponer dos actividades para el tema seis. Se ha elegido este tema por ser el último del manual y con el objetivo de hacer el repaso de los usos de estos verbos que han ido aprendiendo a lo largo del manual.

OBJETIVOS GENERALES: Repasar los usos de los verbos ser y estar

OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

❖ **Expresión escrita:**

- Realizar un pasaporte con frases
- Conocer los datos necesarios de un pasaporte
- Escribir una carta informal
- Ser consciente de las partes de una carta
- Aprender los saludos y despedidas de este tipo de escrito
- Usar el presente
- Utilizar correctamente los verbos ser y estar

❖ **Comprensión lectora y comprensión oral:**

- Leer la carta
- Escuchar la carta de los compañeros

❖ **Actitudinal:**

- Conocer más a los compañeros

CONTENIDOS:

❖ **Gramaticales:**

- El presente
- Imperativo para describir el tiempo
- La expresión ir a en
- Verbos ser y estar
- Ir a + sustantivo
- Estar + cerca de

❖ **Léxicos:**

- Medios de transporte
- Elementos de la ciudad
- Las emociones
- Las profesiones
- Las horas
- Saludos y despedidas
- Adjetivos descriptivos
- El tiempo o clima
- Partes del día
-

TEMPORALIZACIÓN: La primera actividad se puede realizar en veinte minutos. Para la segunda actividad se necesitará una hora.

RECURSOS (ANEXO 6):

- Ficha “ser y estar” y la carta informal, materiales que han sido realizado con el programa Canva
- Manual *Lola y Leo 2* para la realización del pasaporte

DESARROLLO

La primera actividad que se propone es una mejora del apartado *Con las manos: mi pasaporte* de la unidad seis. En la realización del pasaporte se va a pedir a los alumnos que escriban frases sobre la información que tiene que incluirse en este documento. Antes de proceder al siguiente paso encaminado a la realización del ejercicio, se va a entregar a los alumnos una ficha con los usos del verbo “ser” y del verbo “estar”. Estos usos son los que se han ido introduciendo en las anteriores unidades. Se repasará entre todos y será material que puede ser de ayuda a los alumnos a la hora de diferenciarlos y utilizarlos en escritos u oralmente.

Por tanto, a los alumnos se les dirá lo siguiente: *El pasaporte necesita tener en su interior nuestros datos. ¿Qué información es importante?* Con esa pregunta se hará, entre

todos los alumnos, una lluvia de ideas. Lo ideal sería que al final de esta puesta en común, el profesor escribiese en la pizarra:

Primero: Di cómo te llamas, cuántos años tienes y descríbete físicamente.

Después, contesta a las siguientes preguntas: ¿En qué ciudad naciste? ¿En qué país está esa ciudad? Entonces, ¿de dónde eres y qué nacionalidad tienes?

Se puede añadir aquella información extra que el profesor considere oportuna o que los alumnos hayan propuesto en la lluvia de ideas. Estas preguntas serán respondidas por los niños en el cuaderno o en una hoja para, posteriormente, escribirlas en forma de texto introductorio de su pasaporte.

La segunda actividad que se va a proponer a continuación se debe realizar en el tema seis ya que consiste en un repaso de muchos de los contenidos que se han ido trabajando en el manual. A pesar de esto, la actividad está enfocada en la práctica y uso de los verbos “ser” y “estar”. Esta actividad se puede hacer en la misma sesión, aunque no es necesario que los dos ejercicios se realicen de manera conjunta.

Se llevará a los niños una carta informal. En ella se puede leer información sobre la ciudad en la que vive una niña llamada Carla, sobre su familia y sobre lo que hace durante el día. El profesor leerá la carta en voz alta mientras los niños siguen la lectura en silencio para luego, ellos hacer las preguntas oportunas sobre dudas de léxico o gramaticales. Una vez se haya entendido la carta, los alumnos tendrán que responder a Carla. Para guiarles en la producción escrita se van a escribir en la pizarra los elementos que tiene que tener la carta y sobre lo que deberán escribir:

- Saluda a quien mandas la carta
- Di por qué escribes a esa persona
- Explica cómo estás, dónde vives y describe el lugar
- Habla de tu familia como hace Carla
- Cuenta qué haces todos los días
- Despidete de Carla
- Firma con tu nombre

El profesor ayudará a los alumnos en sus dudas y vigilará el proceso de creación en el aula. Leerá las cartas y corregirá lo que crea necesario.

Se puede completar la actividad con una puesta en común, leyendo los alumnos su carta a los compañeros para que se conozcan un poco más los unos a los otros.

4.4.7 EVALUAMOS NUESTRO APRENDIZAJE

OBJETIVOS GENERALES: Ser críticos con el proceso enseñanza – aprendizaje

OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

- ❖ Hacer consciente al alumno de sus destrezas lingüísticas, sus avances y dificultades en el proceso de aprendizaje
- ❖ Favorecer la reflexión sobre la propia actividad docente
- ❖ Ajustar las actividades a las necesidades y preferencias de los alumnos

❖ **Comunicativos:**

- Poder expresar su opinión
- Expresar deseo
- Mostrar acuerdo o desacuerdo

CONTENIDOS:

❖ **Comunicativos:**

- Creer o no cree que.
- Estar o no estar de acuerdo
- Me acuerdo / no me acuerdo (bien / muy bien)
- Me gustaría + inf.

TEMPORALIZACIÓN: Se pretende dedicar en la primera sesión media hora para que peguen la hoja, se explique el contenido y se explique las expresiones para dar opinión, mostrar acuerdo y expresar deseo. Para la revisión de las unidades, con diez-quinque minutos sería suficiente

RECURSOS (ANEXO 7):

- Fichas “Evaluemos nuestro aprendizaje” y “¡Quiero opinar!”, materiales que han sido realizados con el programa Canva

DESARROLLO

La ficha “Evaluemos nuestro aprendizaje” es una herramienta que se tiene que explicar al principio de curso y que se deberá usar al final de cada unidad didáctica. Esta ficha está creada para entregar una a cada alumno y que la peguen en la parte interna de la portada del libro o cuaderno para que siempre la tengan a mano. Se podrá también colocar en la pared de la clase o corcho.

Se les explicará que en el aula hay muchas personas y que, aunque el profesor pretenda que todos los ejercicios les hagan aprender y les gusten no siempre será así. Por ello, para ir mejorando es importante comunicarse los unos con los otros. Esa será la razón de ser de la ficha. No se busca que la rellenen cada vez que terminen un tema, sino que recapaciten con las preguntas y respondan al profesor en voz alta para que este lo apunte. Estas preferencias, el profesor deberá tenerlas en cuenta para realizar ejercicios de refuerzo, modificar la metodología en el siguiente tema o seguir con el proceso que se estaba llevando a cabo. Se pretenderá que los alumnos sean sinceros y como es una actividad de expresión oral se enseñará a los alumnos las expresiones que contempla la ficha “¡Quiero opinar!”. En ella se facilita las siguientes funciones: expresar una opinión a favor o en contra (*yo creo que.../yo creo que no...*); estar de acuerdo con alguien (*estoy de acuerdo / no estoy de acuerdo/ yo también creo que ...*); evaluar si se acuerdan o no de lo aprendido, y expresar un deseo o preferencia (*me gustaría + infinitivo*).

Se explicará que las preguntas de la ficha de evaluación están divididas por colores ya que se refieren a distintos elementos de la enseñanza - aprendizaje:

- Las preguntas en rosa se refieren a los contenidos léxicos y gramaticales de los temas, es decir, a *Mis palabras* y a *Gramática visual*. Aquí se incluye también cualquier palabra del tema. Además, se pregunta por su producción oral.
- Las preguntas en color verde están destinadas a saber si han aprendido mucho con las actividades o hay alguna con la que no lo han hecho.
- Las preguntas azules son para saber sus gustos respecto a los tipos de actividades que se realizan en el aula. Debajo de las preguntas, están los diferentes tipos de ejercicios, de los cuales tienen que marcar aquellos que les guste hacer y los que no. Se ha de recordar que las actividades no solo tienen que gustar, sino que es importante también aprender con ellas.

V- CONCLUSIONES

La intención principal de este trabajo es analizar los tres niveles correspondientes a los manuales *Lola* y *Leo* para la enseñanza de español a niños extranjeros, para, posteriormente, elegir uno de ellos y realizar una propuesta de mejora y adecuación del mismo a la enseñanza de español a niños inmigrantes con el fin de poder ser material útil en las Aulas de Adaptación Lingüística y Social (ALISO).

Como se ha podido ver, la legislación educativa ha ido evolucionando a lo largo de estos últimos años hacia actitudes más favorables en relación con la presencia de alumnado inmigrante en los centros escolares españoles. A pesar de esto, las medidas de actuación son imprecisas en muchos de los casos y no se corresponden con la realidad del aula.

La comercialización de la enseñanza de español sigue pasando factura a la enseñanza del idioma en las aulas ordinarias o en el caso de algunas Comunidades Autónomas, en las aulas específicas de atención al alumnado inmigrante. No se facilita una formación a los profesores para afrontar las nuevas situaciones y las nuevas necesidades educativas y sociales que se generan en las aulas. Además, no hay un fácil acceso de los profesionales de la enseñanza del español al sistema educativo. Por eso, se cree que no se va a poder avanzar ni mejorar la atención a este alumnado si no empieza a haber una formación específica en la enseñanza de la lengua vehicular para los docentes que trabajan diariamente con el alumnado inmigrante.

A la falta de estrategias y medidas básicas para el éxito en la enseñanza de español se tiene que sumar el déficit de información y de conocimiento, al igual que formación, de los profesores con respecto a la inclusión y la interculturalidad. La legislación educativa propone y defiende una enseñanza basada en el respeto, la inclusión y la convivencia de la multiculturalidad en las aulas, aunque la realidad es otra. Las medidas no se ajustan a las aulas y los docentes no conocen ni la realidad de los alumnos ni cómo abordar estas propuestas.

En mi experiencia en el campo de la docencia en contexto escolar, he podido observar que la burocracia abusiva a la que se ven sometidos los docentes está arruinando la práctica docente, las metodologías activas y el aprendizaje de todos los alumnos, siendo los más afectados aquellos que requieren necesidades educativas especiales como es el caso del alumnado inmigrante.

Respecto a lo anterior, haber sido partícipe de la enseñanza educativa especial en un colegio ordinario me hace darme cuenta de que la falta de recursos no permite que salgan adelante medidas educativas innovadoras y este hecho se puede extrapolar a la enseñanza a inmigrantes. La escasez de personal docente provoca que los alumnos con necesidades educativas especiales no tengan apoyo continuo en las aulas ordinarias ofrecido por especialistas, recayendo la completa responsabilidad para cualquier profesor de cualquier materia escolar. Esta situación genera que, en el caso que nos ocupa, los alumnos inmigrantes salgan del aula para la enseñanza de la lengua y se desvinculen del aula ordinaria. Esta desconexión del aula ordinaria y, en consecuencia, de la realidad en la que vive el alumnado hace que se vuelva al punto de partida: no hay ninguna medida educativa real que apueste por una educación inclusiva, y por lo tanto, la educación intercultural es inexistente.

Es por ello que mi propuesta de mejora del manual *Lola y Leo* apuesta por una metodología activa y comunicativa en la enseñanza de español sin perder de vista las necesidades reales e inmediatas y las particularidades sociales y personales que precisa este alumnado. Mi propuesta también defiende y promueve que las grandes editoriales comiencen a elaborar recursos competentes para la enseñanza del español al alumnado inmigrante para poder llevarlo urgentemente a contextos educativos.

Se espera que esta propuesta pueda ser utilizada y mejorada en la intervención reglada o no reglada del colectivo inmigrante y sirva para evidenciar la importancia no solo de las estrategias o nuevos enfoques de enseñanza del idioma sino de las características propias de los alumnos y/o colectivos. Solo de esta manera, adaptado el proceso enseñanza – aprendizaje a las necesidades propias de los alumnos se logrará una educación eficaz, competitiva y significativa.

VI- BIBLIOGRAFÍA

- AGUILERA REIJA, B., GÓMEZ LARA, J., MOROLLÓN PARDO, M., & VICENTE ABAD, J. (Colectivo AMANI) (1996): *Educación Intercultural. Análisis y resolución de conflictos*. Madrid: Editorial Popular S.A.
- ARNOLD, J. & BROWN, H.D. (2000): “Mapa del terreno”. En J. Arnold, *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*. Madrid: Cambridge University Press, pp. 19 – 42.
- ARNOLD, J. (2000): *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*. Madrid: Cambridge University Press.
- CABAÑAS MARTÍNEZ, M^a. J. (2012): *La enseñanza de español a inmigrantes en secundaria: la afectividad*. León: Servicio de publicaciones de la Universidad de León.
- LITTLEWOOD, W. (1996): *La enseñanza comunicativa de idiomas. Introducción al enfoque comunicativo*. Madrid: Colección Cambridge de didáctica de lenguas.
- RICHARD, J.C. & RODGERS, T.S. (2009): *Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas*. Madrid: Colección Cambridge de didáctica de lenguas. Edinumen.
- SÁNCHEZ, A. (1992): *Historia de la Enseñanza del español como lengua extranjera*. Madrid: Sociedad General Española de Librería, S.A.
- SÁNCHEZ, A. (2000): *Los métodos en la enseñanza de idiomas. Evolución histórica y análisis didáctico*. Alcobendas (Madrid): SGEL.
- URBEZ, J. M. (1996): Inmigración en la Unión Europea. *Acciones e investigaciones sociales*, (4), pp.157-168.
- VEGA BLANCO, I. (2018): *El componente afectivo en la enseñanza del español a inmigrantes en contextos escolares. Una propuesta para Educación Primaria*. León: Universidad de León.
- VILLALBA, F. y HERNÁNDEZ, M^a T. (2004): “La enseñanza de español como L2 en contextos escolares” en Jesús Sánchez e Isabel Alonso (coord.) *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2) / Lengua Extranjera (LE)*. Madrid: SGEL. Pp. 1225-1258.

WEBGRAFÍA

- ALFONSO, B. (2010, marzo): Medidas educativas para atender al alumnado inmigrante. *Temas para la educación*. Disponible en <<https://www.feandalucia.ccoo.es/docu/p5sd7043.pdf>> Fecha de consulta: 01/01/2019.
- AGUADO ODINA, M^a. T. (1991): Lecturas de pedagogía diferencial. Seminario de Educación Multicultural en Veracruz. *La educación intercultural: concepto, paradigmas, realizaciones*. Madrid, Dykinson, pp. 89-104. Disponible en <<red.pucp.edu.pe/ridei/files/2011/08/0908041.pdf>> Fecha de consulta: 03/02/2019.

- ASELE. Actas XXVI. (2015) Fernández, C.: *La necesidad de adaptación constante en el aula de español a inmigrantes*. Disponible en <https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/26/26_0337.pdf> Fecha de consulta: 01/01/2019.
- ASELE. Actas XII. (2015) Luque, J. A.: *¿Español para inmigrantes o español para extranjeros? ¿Dos caras de una misma realidad?* Disponible en <https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/napoles_2015/09_luque.pdf> Fecha de consulta: 01/01/2019.
- ASELE. Actas X (1999). Muñoz, B.: *Enseñanza-aprendizaje de lenguas e inmigración. Didáctica y Solidaridad*. Disponible en <https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/10/10_0471.pdf> Fecha de consulta: 01/01/2019.
- BARRIO DE LA PUENTE, J. L. (2008): “Hacia una Educación Inclusiva para todos”. *Revista Complutense de Educación*. Disponible en <<https://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/download/RCED0909120013A/15360>> Fecha de consulta: 01/01/2019.
- CASASEMPERE, A. (2013): *Inmigración y escuela resiliente en Educación Primaria. Un estudio de casos con alumnado de familia inmigrante*. Disponible en <<https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=55237> > Fecha de consulta: 01/01/2019.
- CES: Consejo Económico y Social de la comunidad de Castilla y León (2006): *La inmigración en Castilla y León tras los procesos de regularización. Aspectos poblacionales y jurídicos*. Disponible en <<http://www.cescyl.es/es/publicaciones/informes-iniciativa-propia>> Fecha de consulta: 01/01/2019.
- CONSEJO DE EUROPA (2001). Trad. del Instituto Cervantes: *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación*. Madrid: MECD. Disponible en <<http://cvc.cervantes.es/obref/marco/>> Fecha de consulta: 01/01/2019.
- ESCARBAJAL FRUTOS, A. (2014): “La educación intercultural en los centros educativos”. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, pp 29-43. Disponible en <<http://dx.doi.org/10.6018/reifop.17.2.197291>> Fecha de consulta: 03/02/2019.
- EUROPEAN COMMISSION DG HOME AFFAIRS, MIGRATION AND BORDERS. (2012): *Informe país España*. Disponible en <<http://oei.es/70cd/InformeFINAL.pdf>>. Fecha de consulta: 13/12/2018.
- GARCÍA JAREÑO, L., y MOLINA GÓMEZ, S. (2009): “El español como lengua de instrucción en la enseñanza secundaria.”. En A. VER LUJÁN, y I. MARTÍNEZ MARTÍNEZ (eds.), *El español en contextos específicos: enseñanza e investigación. Actas del XX Congreso Internacional ASELE*. Comillas: Universidad de Cantabria. Disponible en <https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/20/20_0486.pdf>. Fecha de consulta: 13/12/2018.

- GARCÍA GONZÁLEZ, J. (1995): “Métodos de enseñanza de lenguas segundas y su aplicación a la enseñanza del español como lengua extranjera a inmigrantes”. *Didáctica*, 7, 439-444. Madrid: Servicio de Publicaciones, UCM. Disponible en <<http://revistas.ucm.es/index.php/DIDA/article/viewFile/DIDA9595110439A/20146>> Fecha de consulta: 02/02/2019.
- GARCÍA, R. (2018): *Análisis de las aulas de acogida lingüística: carácter inclusivo, flexibilidad e integración en la organización del centro*. *Tendencias Pedagógicas*, 32, 91-105. Disponible en <<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6531601.pdf>> Fecha de consulta: 18/01/2019.
- GARCÍA ZARZA, E. (2003): “La inmigración en Castilla y León a comienzos del siglo XXI. Análisis, problemática y perspectivas”. *Revista Papeles de Geografía* (37). Disponible en <<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=786267>> Fecha de consulta: 01/01/2019.
- GONZÁLEZ, V. (2005): “El duelo migratorio”. *Revista del Departamento de Trabajo Social, Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de Colombia*. (Núm. 7. páginas 77-97). Disponible en <<https://revistas.unal.edu.co/index.php/tsocial/article/view/8477/9121>> Fecha de consulta: 01/01/2019.
- HIDALGO, M. (2012): *Relevancia del factor lingüístico en la integración sociocultural y psicosocial de reclusos no hispanohablantes en el centro penitenciario de León*. Disponible en <<https://buleria.unileon.es/handle/10612/2376>> Fecha de consulta: 19/01/2019.
- INSTITUTO CERVANTES (2019, en línea): *Diccionario de términos clave de ELE*. Disponible en el Centro Virtual de Cervantes. <https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/indice.htm> Fecha de consulta: 19/01/2019.
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICA (INE) (2018): *Cifras de Población (CP) a 1 de julio de 2018 Estadística de Migraciones (EM). Primer semestre de 2018. Datos provisionales*. Disponible en <https://www.ine.es/prensa/cp_j2018_p.pdf>. Fecha de consulta: 13/12/2018.
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICA (INE) (2018): *Avance de la Estadística del Padrón Continuo a 1 de enero de 2018. Datos provisionales*. Disponible en <https://www.ine.es/prensa/pad_2018_p.pdf>. Fecha de consulta: 13/12/2018.
- JUNTA DE CASTILLA Y LEÓN. (2004): *Plan de Atención al Alumnado extranjero y de minorías*. Disponible en <<http://www.educa.jcyl.es/es/temas/atencion-diversidad/planes-atencion-diversidad>>. Fecha de consulta: 15/01/2019.
- JUNTA DE CASTILLA Y LEÓN. (2004): *Plan Marco de Atención Educativa para Castilla y León*. Disponible en <<http://www.educa.jcyl.es/es/temas/atencion-diversidad/planes-atencion-diversidad>>. Fecha de consulta: 15/01/2019.
- JUNTA DE CASTILLA Y LEÓN. (s.f.): *Portal del Inmigrante*. Disponible en <https://inmigracion.jcyl.es/web/jcyl/Inmigracion/es/Plantilla100/1284221315241/_/_/_>>. Fecha de consulta: 15/01/2019.

- JUNTA DE CASTILLA Y LEÓN. (s.f.): *IV Plan Estratégico de Cohesión Social con las personas inmigrantes y la convivencia Intercultural en Castilla y León 2018-2021*. Valladolid. Disponible en <https://inmigracion.jcyl.es/web/jcyl/Inmigracion/es/Plantilla100/1284312245991/_/_/_>. Fecha de consulta: 15/01/2019.
- MARTÍN SÁNCHEZ, M. A. (2009): *Historia de la metodología de enseñanza de lenguas extranjeras*. Tejuelo, nº5, págs. 54-70. Disponible en <<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2983568.pdf>>. Fecha de consulta: 02/02/2019.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE (2018): *Nota: Estadísticas de la Enseñanzas no universitarias*. Disponible en <<http://www.educacionyfp.gob.es/dms/mecd/servicios-al-ciudadano-mecd/estadisticas/educacion/no-universitaria/alumnado/matriculado/2017-2018/NotRes1718.pdf>>. Fecha de consulta: 11/12/2018.
- MURILLO TORRECILLA, F. J. (2003): “El movimiento teórico-práctico de Mejora de la Escuela. Algunas lecciones aprendidas para transformar los centros docentes”. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, Vol. 1, nº, 1-22. Disponible en <<https://www.redalyc.org/pdf/551/55110206.pdf>>. Fecha de consulta: 03/02/2019.
- NACIONES UNIDAS (1966): *Pacto Internacional de Derecho económicos, sociales y culturales*. Disponible en <https://www.ohchr.org/Documents/ProfessionalInterest/cescr_SP.pdf>. Fecha de consulta: 16/12/2018.
- ORGANIZACIÓN INTERNACIONAL PARA LAS MIGRACIONES (2006): *Glosario sobre Migraciones*. Disponible en <<https://www.iom.int/es/los-terminos-clave-de-migracion>>. Fecha de consulta: 11/12/2018.
- ORGANIZACIÓN DE NACIONES UNIDAS (1948): *Declaración Universal de los Derechos Humanos*. Disponible en <<http://www.un.org/es/documents/udhr/>>. Fecha de consulta: 11/12/2018.
- REHER, D. y REQUENA, M. (2008): *Real Instituto Elcano*. La Encuesta Nacional de Inmigrantes (ENI 2007): una nueva fuente de datos para el estudio de la inmigración en España. Disponible en <<https://bit.ly/2G9ZFcm>>. Fecha de consulta: 11/12/2018.
- SÁNCHEZ PÉREZ, A. (2009): *La enseñanza de idiomas en los últimos cien años: métodos y enfoques*. Disponible en <<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3138354>> Fecha de consulta: 21/01/2019.
- UNESCO (2003): *Superar la exclusión mediante planteamientos integradores en la educación. Un desafío, una visión*. Disponible en <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000134785_spa>. Fecha de consulta: 03/02/2019.
- UNICEF (1989): *Convención sobre los derechos del niño*. Disponible en <https://www.unicef.org/ecuador/convencion_2.pdf>. Fecha de consulta: 18/12/2018.

- VALENCIANO CANET, G. (2009): “Construyendo un concepto de educación inclusiva: una experiencia compartida”. *Aspectos clave de la Educación Inclusiva*. Publicaciones del INICO, Colección Investigación. Pp. 13-25. <<http://sid.usal.es/idocs/F8/FDO22224/educacion-inclusiva.pdf>> Fecha de consulta: 01/01/2019.
- VILLALBA, F. y HERNANDEZ, M. (s.f.): *Atención educativa al inmigrante. Análisis y propuestas de actuación*. Centro Virtual Cervantes, <http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/inmigracion/documentos/informe.htm> Fecha de consulta: 01/01/2019.

WEBGRAFÍA MARCO LEGISLATIVO

- ESPAÑA. (29 de diciembre de 1978): *Constitución Española*. Boletín oficial del estado (311), pp. 29313-29424. Disponible en <<https://www.boe.es/boe/dias/1978/12/29/pdfs/A29313-29424.pdf>> Fecha de consulta: 01/01/2019.
- ESPAÑA. Ley 3/2013, de 28 de mayo, de integración de los inmigrantes en la sociedad de Castilla y León: *Boletín Oficial de Castilla y León (BOCYL)*. Disponible en <[https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2007-20635](https://inmigracion.jcyl.es/web/jcyl/Inmigracion/es/Plantilla100/1284312633524/_/_/_>_>> Fecha de consulta: 01/01/2019.
• ESPAÑA. Ley Orgánica 14/2007, de 30 de noviembre, de reforma del Estatuto de Autonomía de Castilla y León. Publicada en el <i>B.O.E.</i> Núm. 288. Disponible en < Fecha de consulta: 01/01/2019.
- LGE: Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa. Publicado en *B.O.E.* n° 187 de 6 de agosto. Disponible en <<https://www.mecd.gob.es/dctm/revista-de-educacion/articulosre1992/re199207.pdf?documentId=0901e72b8132cbfb>> Fecha de consulta: 01/01/2019.
- LOCE: Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación. Publicado en *B.O.E.* n° 307 de 24 de diciembre. Disponible en <<https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2002-25037>> Fecha de consulta: 01/01/2019.
- LODE: Ley Orgánica 8/1985 de 3 de julio, Reguladora del Derecho a la Educación. Publicado en *B.O.E.* n° 159, de 4 de julio. Disponible en <<https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-1985-12978>> Fecha de consulta: 01/01/2019.
- LOE: Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Publicada en el *B.O.E.* n° 106, de 4 de mayo. Disponible en <<https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2002-25037>> Fecha de consulta: 01/01/2019.
- LOGSE: Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo. Publicado en *B.O.E.* n° 238, de 21 de noviembre. Disponible en <<https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-1990-24172>> Fecha de consulta: 01/01/2019.

- LOMCE: Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. Publicada en el *B.O.E.* nº 295, de 10 de diciembre. Disponible en <<https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2013-12886>> Fecha de consulta: 01/01/2019.
- REAL DECRETO 299/1996, de 28 de febrero, de ordenación de las acciones dirigidas a la compensación de desigualdades en educación. Publicado en *B.O.E.* nº 62, 12 de marzo. Disponible en <<https://www.boe.es/boe/dias/1996/03/12/pdfs/A09902-09909.pdf>> Fecha de consulta: 01/01/2019.
- RESOLUCIÓN de 17 de mayo de 2010, de la Dirección General de Planificación, Ordenación e Inspección Educativa, por la que se organiza la atención educativa al alumnado con integración tardía en el sistema educativo y al alumnado en situación de desventaja socioeducativa, escolarizado en el segundo ciclo de Educación Infantil, Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria. *Boletín Oficial de Castilla y León (BOCYL)*. Núm. 100. Disponible en <<http://www.educa.jcyl.es/es/temas/atencion-diversidad/atencion-alumnado-integracion-tardia-sistema-educativo-alum>>. Fecha de consulta: 15/01/2019.
- ORDEN de 22 de julio de 1999 por la que se regulan las actuaciones de compensación educativa en centros docentes sostenidos con fondos públicos. Publicado en el *B.O.E.* Núm. 179. Disponible en <<https://www.boe.es/boe/dias/1999/07/28/pdfs/A28052-28056.pdf>> Fecha de consulta: 01/01/2019.
- ORDEN de 31 de agosto de 2018 por la que se regula el «Programa 2030» para favorecer la educación inclusiva de calidad mediante la prevención y eliminación de la segregación escolar por razones de vulnerabilidad socioeducativa. *Boletín Oficial de Castilla y León (BOCYL)*. Núm.171. Disponible en <<http://bocyl.jcyl.es/boletines/2018/09/04/pdf/BOCYL-D-04092018-1.pdf>> Fecha de consulta: 01/01/2019.

BIBLIOGRAFÍA/WEBGRAFÍA PROPUESTA

- ACOSTA, A., LÓPEZ MEGÍAS, J., SEGURA, I. & RODRÍGUEZ, E. (2003): *Programa de educación para la convivencia: Cuaderno de educación en sentimientos*. Junta de Andalucía. Disponible en <<http://www.juntadeandalucia.es/educacion/webportal/abacoportlet/content/8b868805-05da-423c-a3c7-310daefe0780>> Fecha de consulta: 09/02/2019.
- BISQUERA ALZINA, R., et al. (2016): *Actividades para el desarrollo de la inteligencia emocional en los niños*. Badalona: Parramón.
- CANVA (en línea). [Creador de contenido online]. Disponible en <<https://www.canva.com/>> Fecha de consulta: 19/02/2019.
- DIFUSIÓN (2019): *Campus Difusión*. Difusión, Centro de Investigación y Publicaciones de Idiomas, S. L. Disponible en <<https://www.difusion.com/campus/>> Fecha de consulta: 12/02/2019.

- FERNÁNDEZ LÓPEZ, M.^a C. (2004): “Principios y criterios para el análisis de materiales didácticos”, en J. Sánchez Lobato e I. Santos Gargallo (eds.), *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2) / lengua extranjera (LE)*. Madrid: SGEL, 725-727.
- FRITZLER, M., LARA, F. & REIS, D. (2018): *Lola y Leo 1. Curso de español para niños. Cuaderno de ejercicios*. Barcelona: Difusión.
- FRITZLER, M., LARA, F. & REIS, D. (2018): *Lola y Leo 2. Curso de español para niños. Cuaderno de ejercicios*. Barcelona: Difusión.
- FRITZLER, M., LARA, F. & REIS, D. (2018): *Lola y Leo 1. Curso de español para niños. Libro del alumno*. Barcelona: Difusión.
- FRITZLER, M., LARA, F. & REIS, D. (2018): *Lola y Leo 2. Curso de español para niños. Libro del alumno*. Barcelona: Difusión.
- FRITZLER, M., LARA, F. & REIS, D. (2018): *Lola y Leo 3. Curso de español para niños. Libro del alumno*. Barcelona: Difusión.
- KATIE. (2016): *Paper character puppets*. Create.Play.Travel. Family Lifestyle. Disponible en <<https://mommyscene.com/kids-activities/501-paper-character-puppets/>> Fecha de consulta: 12/02/2019.
- LÓPEZ, V. (2017): *Los sentimientos y las emociones (Inside out - Del revés)*. [Vídeo]. Disponible en <https://www.youtube.com/watch?v=4_6Cp043qQg&t=64s> Fecha de consulta: 20/02/2019.
- WALT DISNEY PICTURES. [Ultimate Productions]. (2017 agosto 15): *Del Revés - Inside Out - Introducción (1080p)*. [Video]. Disponible en <<https://www.youtube.com/watch?v=uTE0-fbH8T0>> Fecha de consulta: 12/02/2019.

VII- ANEXOS PROPUESTA

ANEXOS ANÁLISIS

ANEXO 1

15 Ahora tú Recorta, lee y forma frases.

Yo tengo una muñeca nueva

15 Ahora tú Recorta, lee y forma frases.

tengo	tienes	tiene	dibuja	toca	escribe	canta
una	unas	el	los	un	unos	la
las	Yo	Tú	Él	Ella	Leo	Lola
muñeca	amigos	gato	globos	guitarra	maracas	cuaderno
canción	nueva	rojos	amarillo	azul	verdes	nuevos
nuevas	y	en	muchos	muchas	pocos	pocas

SONIDOS

LA G



18 Escucha y repite.



19 Lee y marca el sonido con la letra g.



20 Lee y responde. ¿Qué es?

Uno larguito,
dos más bajitos,
uno chiquito y flaquito
y otro gordito gordito.



veintitrés 23

UNIDAD 1

15 Escucha, mira y escribe las palabras en el cuadro correcto.



ge, gi



Gerardo

ga, go, gu, gue, gui



Gustavo

SONIDOS LA ERRE



19 Escucha y repite.



20 Escribe r o rr y lee en voz alta.



r egalo



pe rr o



efresco



cuat o



t en



ca amelo



ca o

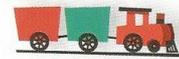


t es

21 Lee en voz alta y repite.



Erre con erre, guitarra; erre con erre, carril.
Rueda, la rueda que rueda; la rueda del ferrocarril.



28 veintiocho

ANEXO 3



DESCUBRIR EL MUNDO

Familias de todo el mundo



1 Mira las fotos.



A

¿Sabes? Hay muchos tipos de familias.



C



B



Mira las fotos.



D

8 Escribe y después compara con tu compañero.



	A	B
1		
2		
3		

1. A: La niña utiliza las manos para jugar _____
 1. B: _____
 2. A: _____
 2. B: _____
 3. A: _____
 3. B: _____



4 A. Lee y describe a los jugadores.



Mi jugador favorito es Messi. Es argentino y juega muy bien.



¿Cómo es Messi?
 Messi es castaño, tiene...

¿El mío también! Y mi jugadora favorita es Marta. Es brasileña.



¿Cómo es Marta?

GLOSARIO

UNIDAD 0



A, a (a)



B, b (be)



C, c (ce)



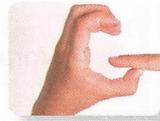
D, d (de)



E, e (e)



F, f (efe)



G, g (ge)



H, h (hache)



I, i (i)



J, j (jota)



K, k (ka)



L, l (ele)



M, m (eme)



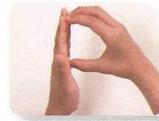
N, n (ene)



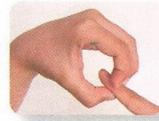
Ñ, ñ (eñe)



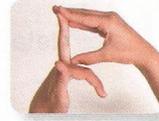
O, o (o)



P, p (pe)



Q, q (cu)



R, r (erre)



S, s (ese)



T, t (te)



U, u (u)



V, v (uve)



W, w (uve doble)



X, x (equis)



Y, y (i griega)



Z, z (zeta)



una bandera



un mapa

ANEXOS PROPUESTAS DE MEJORA

ANEXO 1: LAS EMOCIONES





Descripción

Observa el semáforo dibujado; puedes dibujar el tuyo propio, en una cartulina o papel. A partir de ahora, cada vez que te enfrentes a una situación que te irrite, te haga enfadar mucho o te sobrepase, mira el semáforo e identifícate con las fases que representa.

1. En primer lugar, piensa en la luz roja y párate. No grites, ni insultes, ni patalees. Tómate unos segundos para reflexionar.
2. En segundo lugar, piensa en la luz ámbar de los semáforos. En esta fase debes respirar hondo hasta que puedas pensar con claridad. Cuando lo hayas logrado, podrás pasar a la luz verde.
3. En este punto debes decir a los demás qué problema tienes y cómo te sientes, y tratar de encontrar una solución.

¿Mala suerte? ¿Buena suerte?



Descripción

Lee la siguiente historia de autor desconocido.

Es una historia china que habla de un anciano labrador que tenía un viejo caballo para labrar sus campos.

Un día, el caballo escapó a las montañas. Cuando los vecinos del anciano se acercaban para consolarle y lamentar su desgracia, el anciano les repetía: «¿Mala suerte?, ¿buena suerte?, ¿quién sabe?»

Una semana después, el caballo regresó acompañado de una manada de caballos salvajes. Entonces, los vecinos felicitaron al labrador por su buena suerte. Éste les respondió: «¿Mala suerte?, ¿buena suerte?, ¿quién sabe?»



Cuando el hijo del labrador intentó domar uno de aquellos caballos salvajes, se cayó y se rompió una pierna. Todo el mundo lo consideró una desgracia. Pero el labrador se limitó a decir: «¿Mala suerte?, ¿buena suerte?, ¿quién sabe?»

Unas semanas más tarde, el ejército entró en el poblado y fueron reclutados todos los jóvenes que se encontraban en buenas condiciones. Cuando vieron al hijo del labrador con la pierna rota, lo dejaron tranquilo. ¿Había sido buena suerte?, ¿mala suerte?, ¿quién sabe?

ANEXO 2: EL BARRIO DE LEO

1. Lee el siguiente texto y observa las palabras subrayadas. ¿Conoces alguna palabra que sea parecida?

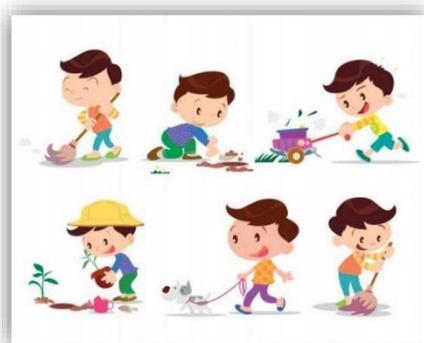
LOS OFICIOS DE ZACARÍAS

Zacarías leyó el diario y encontró un anuncio de trabajo de la pescadería del barrio: buscaban a un pescadero. Lo contrataron y le dieron un cuchillo y un delantal y, así, Zacarías se puso a esperar la llegada del primer cliente. Como en sus anteriores trabajos, ¡fue un desastre!

Zacarías muy triste se encontró con su abuelo volviendo a casa, el que con mucha sabiduría y cariño le encontró la solución a su problema:

- Pero Zacarías, ¿por qué no buscas un trabajo que sepas hacer? -preguntó el abuelo.
- Lo que pasa es que yo no sé hacer nada bien -contestó muy triste Zacarías.
- No es verdad; hay algo que sabes hacer muy bien y te gusta -dijo el abuelo.

Y era cierto porque a Zacarías le gustaban las plantas y tenía un hermoso jardín. Ahora, gracias a su abuelo, sabía que podía convertirse en un buen jardinero.



2. Mira las palabras subrayadas del texto y responde:

- a) ¿Qué tienen en común?
- b) ¿Qué significa jardinero y pescadería?
- c) ¿Qué conclusiones podemos sacar?

3. Fíjate en las siguientes series de palabras. Hay varios sufijos, ¿qué significado aporta el morfema en cada palabra?

Carnicero – taxista – leñador - escritora
Presentador – enfermera – doctor - dentista

4. Fíjate en los siguientes grupos de palabras. ¿Conoces el significado de estas palabras? ¿En qué se diferencian las dos columnas?

Secadora	Gobernadora
Receptor	Investigador
Recibidor	Vendedor

5. Completa los huecos usando una palabra derivada de la que aparece en negrita.

Me llamo Marta y tengo diez años. Cuando voy con mis padres a comprar comida, no me gusta entrar en la _____ (carne) porque huele raro, prefiero ser _____ (pan) y comer magdalenas todos los días. Cuando sea mayor, me gustaría ser _____ (camión) o _____ (arte) porque viajan mucho y quiero conocer otros países.



Mi nombre es Guillermo y tengo ocho años. Mi padre es _____ (electricidad) y mi madre es _____ (pintar). Tengo una hermana mayor que trabaja en una _____ (flor) los fines de semana. Cuando sea mayor quiero ser _____ (granja) porque me encantan los animales.

6. Marta y Guillermo nos han hablado de ellos y de qué profesiones les gustan. Ahora te toca a ti.

Recuerda: Para hablar de profesiones se utiliza el verbo SER

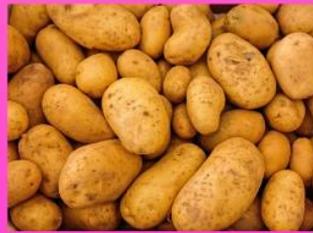


ANEXO 3: LAS COMIDAS

EL CHOCOLATE	EL AZÚCAR
LA CEBOLLA	EL KIWI
LA FRESA	LA PASTA
EL POLLO	EL PIMIENTO
LA LECHE	LA SANDÍA
LA PATATA/ LA PAPA	LA CARNE
LA NARANJA	EL PAN
EL LIMÓN	LA PERA
EL PESCADO	EL AJO
LA LECHUGA	LA UVA
EL ARROZ	LA ZANAHORIA
EL TOMATE	EL PLÁTANO
EL QUESO	EL CAFÉ

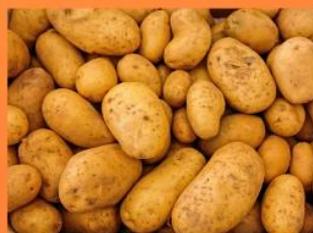
By Sandra Lozano

B I N G O



By Sandra Lozano

B I N G O



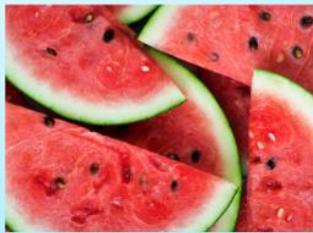
By Sandra Lozano

B I N G O



By Sandra Lozano

B I N G O



By Sandra Lozano

B I N G O



By Sandra Lozano

B I N G O



by Sandra Lozano

B I N G O



By Sandra Logano

B I N G O



By Sandra Logano

CON LAS MANOS

Mi marcapáginas

MATERIALES

- una foto divertida de cuerpo entero
- cartulina y cola de pegar
- tijeras
- una cinta, un trozo de lana de colores o un cordón de zapatos

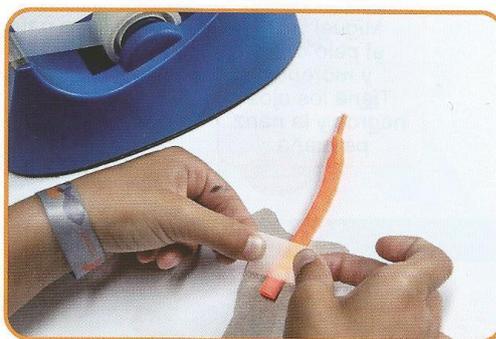
PASO A PASO



1 Recorta tu foto de cuerpo entero.



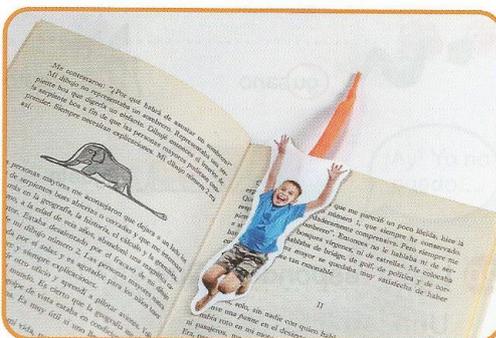
2 Copia la forma de la imagen sobre una cartulina y recórtala.



3 Pega la cinta sobre la cartulina.



4 Pega la foto encima de la cartulina.



5 Deja secar todo muy bien y...
¡A leer un libro!

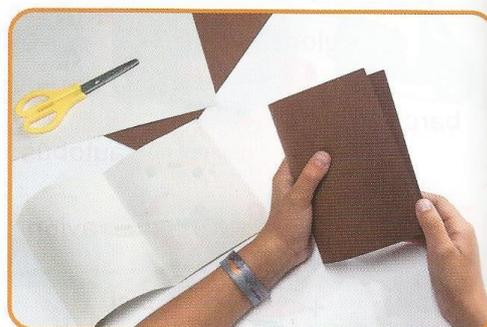
CON LAS MANOS

Mi pasaporte

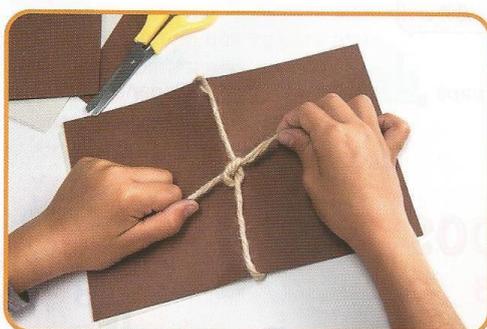
MATERIALES

- una cartulina pequeña
- una hoja de papel
- una foto de carné pequeña
- cuerda
- rotuladores o pinceles
- fotos de países y monumentos
- tijeras

PASO A PASO



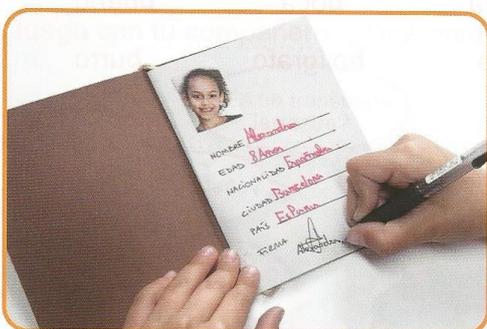
1 Recorta una cartulina con la forma de un pasaporte y dóblala por la mitad.



2 Recorta hojas de papel del mismo tamaño y ata una cuerda alrededor.



3 Escribe la palabra "Pasaporte" en la tapa y dibuja el globo del mundo.



4 En la primera página pega tu foto y completa la información.



5 Decora el resto del pasaporte con sellos, banderas, fotos... Y ya tienes tu pasaporte para viajar con Lola y Leo.

12 Lee esta postal y completa.



vamos a visitar

nadamos

jugamos

hace

comemos

vamos a comer

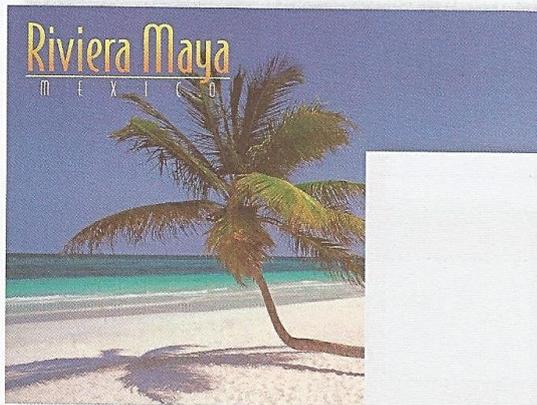


Hola, tía Rosa, primos y abuelo.
 ¿Cómo estáis?
 Nosotros estamos muy contentos
 porque Lola está aquí de vacaciones.
 Aquí _____ mucho calor.
 El hotel es muy grande y todos los
 días _____ en la alberca,
 _____ a la pelota
 y _____ helados.
 Mañana
 Veracruz y _____ tacos
 en una taquería.
 Un beso para todos,
 Leo



Familia
 Martín Sandoval
 Calle Sol, 13
 41008 Sevilla
 España

13 Escribe a tu profesor una postal desde México.



Usa la información de la página 75 del Libro del alumno y crea tu postal con cartulinas y fotos.

Blank area for writing the postcard message.

ANEXO 6: SER Y ESTAR

Hola, amigola. ¿Cómo estás?

Te escribo porque quiero contarte cosas sobre mi nueva ciudad, mi familia y mi rutina diaria.

Yo estoy bien y estoy contento. Estoy viviendo en Oviedo. Oviedo está en España y es una ciudad muy bonita. Tiene muchos jardines, parques y centros comerciales. Los edificios son altos y viejos. En Oviedo llueve mucho.

Mi padre es jardinero y mi madre es peluquera. Ellos están felices porque tienen trabajo. Mis hermanos estudian en un instituto y ellos están tristes porque no tienen mucho tiempo para viajar.

Por las mañanas me levanto a las siete y media para ir al colegio. Voy a un colegio cerca de mi casa. Por las tardes juego en el parque con mis nuevos amigos. Nosotros vamos en coche al parque porque está lejos. Por las noches voy a la cama a las diez y cuarto.

Espero verte pronto. Te envío un beso muy grande,

Carla.

SER

PRESENTE

(yo) soy
(tú) eres
(él/ella/usted) es
(nosotros) somos
(vosotros) sois
(ellos/ellas/ustedes) son

CARACTERÍSTICAS PERMANENTES



Las casas son grandes.
El mono es de color marrón.
La niña es rubia.

LAS HORAS



Es la una de la tarde.
Son las ocho y media.

LUGAR DE ORIGEN



Lucas es de Colombia.
Lucas es colombiano.

LAS PROFESIONES



Ella es doctora.
El es cocinero.
Ellos son actores.

by Sandra Lozano

ESTAR

PRESENTE

(yo) estoy
(tú) estás
(él/ella/usted) está
(nosotros) estamos
(vosotros) estáis
(ellos/ellas/ustedes) están

EMOCIONES



Estoy contenta.
Ellos están triste.
El está enfadado.

LUGARES



México está en América
Ellos están en el colegio
El perro está en la granja

¿QUÉ HACES AHORA MISMO?



Ella está bailando.
El está durmiendo.
El profesor está escribiendo.
El pájaro está cantando.

ESTAR



GERUNDIO

- ANDO
- IENDO



¡QUIERO OPINAR!

(YO) CREO QUE (NO)... *Yo creo que León es una ciudad muy bonita*

SÍ, YO TAMBIÉN CREO QUE (NO)... *Sí, yo también creo que León es una ciudad muy bonita*

ESTOY DE ACUERDO - *¿Cambiamos la hora de la clase del viernes?*

NO ESTOY DE ACUERDO - *Sí, yo estoy de acuerdo / No estoy de acuerdo*

ME ACUERDO *La semana pasada empezamos una nueva lección.*

NO ME ACUERDO - *Sí, me acuerdo.*

(BIEN / MUY BIEN)

- *No me acuerdo muy bien*

ME GUSTARÍA + VERBO INFINITIVO. *Me gustaría hablar más en clase*



EVALUAMOS NUESTRO APRENDIZAJE



VOLVEMOS A LA PRIMERA HOJA DEL TEMA Y REPASAMOS DESPACIO EL CONTENIDO

¿Me acuerdo del significado de las palabras de la unidad?

¿Me acuerdo del contenido Gramática visual? ¿Sé usar la gramática correctamente?

¿Sé comunicarme oralmente con los contenidos del tema?

¿Qué actividades no me han ayudado a aprender?

¿Con qué actividades he aprendido más?

¿Qué actividades me gustan más?

¿Cuáles me gustan menos?

- 
- Hablar con mis compañeros
 - Hacer manualidades
 - Escuchar y cantar canciones
 - Escribir frases y textos
 - Hacer ejercicios del libro/cuaderno
 - Aprender cosas nuevas (a veces de otros lugares)
 - Hacer actividades con los compañeros del curso