LA ENSEÑANZA DE ESPAÑOL A INMIGRANTES

Dª. Sara Robles Ávila
Universidad de Málaga

Desde hace algunos años la sociedad española se está viendo transformada por un fenómeno de carácter fundamentalmente sociológico y económico: la inmigración; un fenómeno que está cambiando la fisonomía de nuestras ciudades, pueblos, centros educativos y laborales, y que, de alguna manera y en determinados momentos y circunstancias, parece que nuestros gobernantes no son capaces de abordar con eficacia.

Frente al extranjero común, que limita su tiempo de estancia en el país al que se desplaza, el inmigrante se traslada a una nación que no es la propia para establecerse y domiciliarse en ella. Cuando se quieren determinar los motivos que desencadenan la inmigración, los expertos hablan de la teoría de las tres D (desarrollo, demografía y democracia). En efecto, los inmigrantes se desplazan a nuestro país, buscando el desarrollo personal y económico que no pueden alcanzar en sus países de origen. Igualmente, el fuerte crecimiento demográfico de los llamados Países del Tercer Mundo reduce las expectativas de supervivencia. Además, en la mayoría de los casos, a estas carencias se unen la opresión política y la falta de libertad que sufren los inmigrantes. Como consecuencia de todo ello, el inmigrante se decide a cambiar su espacio vital buscando una mejora personal y familiar, confiando plenamente en que en el país de acogida va a poder cubrir todas las carencias que ha padecido en su tierra natal. No es extraño, por tanto, que estas personas luchen sin reparos -hasta llegar a poner en juego incluso la vida- para lograr alcanzar la tierra prometida, ese anhelado país del Primer Mundo.

Como sabemos por los datos que nos ofrecen las instituciones competentes, los inmigrantes desfavorecidos que llegan a nuestro país proceden mayoritariamente de los países del Magreb y del África subsahariana, aunque es también muy elevado el número de inmigrantes hispanoamericanos y, últimamente, de Rusia y de países de la Europa del Este. En todos los casos, son personas que vienen huyendo de la penuria económica, social y/o política. El perfil del inmigrante es el de una persona adulta, de entre 25 y 45 años, que busca cualquier tipo de trabajo remunerado para poder subsistir en nuestro país y para facilitar la vida de los suyos que, en la mayoría de los casos y sobre todo en una primera etapa, se han quedado en el país de origen. El objetivo primordial de estas personas es establecerse en nuestro territorio de forma legal y, posteriormente, lograr el reagrupamiento familiar en el país de acogida. Conscientes en todo momento de que un sector importante de los ciudadanos del país de destino los rechaza, buscan en la agrupación su forma de defensa y de protección. No es extraño, por tanto, que se reúnan con aquellos que tengan su misma raza, su misma cultura o su misma religión en determinados barrios o zonas de las ciudades. No obstante, para poder acceder al mercado laboral y poder insertarse en la vida de la nueva sociedad, el inmigrante necesita adquirir la lengua del país de destino, al menos mínimamente, a un nivel que podríamos llamar de supervivencia. A pesar de vivir entre paisanos, el inmigrante tiene que salir de su entorno y ha de relacionarse con el patrón en el trabajo, con el médico en el centro de salud, con el policía en la comisaría a la hora de arreglar sus papeles, con el vendedor en el mercado, etc. Es decir, el reto del inmigrante es ser capaz de mantener

una comunicación eficaz en determinados contextos y situaciones con hablantes autóctonos. Esta razón es, sin duda, la que les lleva a acercarse al ámbito educativo.

En nuestro país, en la actualidad, los inmigrantes adultos generalmente no reciben la atención docente específica que necesitan, ya que la Administración únicamente les ofrece la posibilidad de incorporarse a las clases de alfabetización de adultos. Por nuestra experiencia entendemos que no es el foro más adecuado para los alumnos inmigrantes adultos ya que su incorporación presenta una serie de inconvenientes. Por una lado, los inmigrantes van a compartir pupitre con españoles adultos lo que, si bien es un hecho que favorece la integración social, no deja de ser un problema docente tanto para el propio alumno inmigrante como para el español, ya que se trata de sujetos distintos con mentalidad y formación educativa divergentes. Si el alumno español conoce y domina su lengua materna a nivel oral puesto que es su medio de comunicación primario, el alumno inmigrante posee, como mucho, un conocimiento parcial de esa L2 a nivel oral. Por lo tanto, se produce un desequilibrio, una ruptura y una inadecuación entre ambos grupos: el de los alumnos autóctonos que se acercan a este ámbito educativo básicamente para aprender a leer y a escribir sobre la base del conocimiento oral de la que es su lengua materna; y la de aquellos otros alumnos -los inmigrantes- que necesitan, en primer término, el conocimiento de la lengua oral como vehículo primordial para la comunicación en la sociedad adoptiva.

Por lo que respecta a los docentes responsables de estos grupos de alfabetización, hemos observado que padecen una situación de gran dificultad, ya que se enfrentan a dos tipos de alumnado bien diferenciados, con conocimientos de base y con objetivos muy distintos. Además, el profesor de alfabetización de adultos, por lo general, no suele contar con conocimientos sólidos sobre la didáctica del español como L2 y, ante la situación a la que se enfrenta, opta por priorizar la formación de los alumnos españoles, lo que produce enseguida la frustración de los inmigrantes que no ven satisfechas sus expectativas y, así, paulatinamente van dejando de asistir a las clases por no poder seguir el ritmo de las mismas. En otros casos, los profesores optan por promover una actividad docente diferenciadora, pero simultánea, entre ambos grupos. En este caso, el profesor va dedicando atención particular a cada grupo, presentando contenidos que den respuesta a unos objetivos preestablecidos para cada colectivo particular. Como podemos suponer, el trabajo del docente que sigue este planteamiento es ingente y no siempre bien reconocido ya que cada grupo de alumnos demanda más tiempo y atención.

Como decía, la incorporación de los alumnos inmigrantes a las clases de alfabetización de adultos es la opción que ofrece la Administración española a este colectivo; no obstante, existen, como sabemos, organizaciones no gubernamentales que se vienen haciendo eco de esta necesidad de formación en E/LE de los alumnos inmigrantes. Las ONG´s realizan una labor encomiable de apoyo y ayuda a este colectivo frecuentemente discriminado ofreciéndoles una formación específica y única. Su problema reside en que presentan limitaciones económicas, de infraestructuras y de personal cualificado y formado para impartir especialmente la docencia a este particular grupo de extranjeros.

Hasta el momento, me he referido a las posibilidades que ofrece la sociedad española para la alfabetización de inmigrantes adultos, pero creo que se hace necesario reflexionar sobre la situación de los niños y jóvenes, hijos de inmigrantes que han

llegado a nuestro país para lograr la reagrupación familiar. Este colectivo entra a formar parte del sistema educativo español, un sistema que, hoy por hoy, establece la escolarización obligatoria y gratuita desde los seis a los dieciséis años. Por ello, son alumnos matriculados en centros estatales públicos que reciben una formación idéntica a la de cualquier estudiante autóctono. El problema que surge es que estos alumnos, hijos de inmigrantes, les resulta imposible seguir un proceso alfabetizador ya que desconocen el vehículo de comunicación: la lengua española. En el caso de los alumnos de primaria, y debido a su corta edad, la adquisición de la L2 a nivel oral es un proceso inconsciente y muy rápido (aprenden español por contacto con los compañeros españoles, sin esfuerzo, poniendo en marcha los mismos mecanismos de adquisición de la LM). Sin embargo, si se trata de alumnos de secundaria que llegan por primera vez al entorno escolar español, la situación es otra bien distinta: la adquisición de la nueva lengua se vuelve más reflexiva y, por tanto, más consciente; el alumno necesita más tiempo y más dedicación para completar el proceso de enseñanza-aprendizaje de español, tiempo que en el marco educativo se reduce a unas horas semanales de clases de apoyo y que no serán exclusivas de lengua española, sino que también habrán de cubrir el aprendizaje básico de otras materias como las matemáticas, las ciencias naturales, la física, etc.

Como se puede apreciar, el panorama docente que se les plantea a los alumnos inmigrantes que se acercan al ámbito educativo para formarse en la lengua –ya sean adultos, adolescentes o niños- no es muy halagüeño y reivindico desde aquí que el gobierno y la administración española tome conciencia de la situación y articule medidas urgentes para que el proceso de enseñanza-aprendizaje de nuestra lengua sea verdaderamente eficaz.

Después de estas consideraciones generales y centrándonos en cómo ha de ser la enseñanza de español como L2 al colectivo de alumnos inmigrantes adultos no alfabetizados, debemos comenzar reflexionando sobre el propio término *analfabeto* ya que se trata de un concepto relativo y ambiguo que tiene que ver con el desconocimiento de unos contenidos determinados. Es, por tanto, mucho más que no saber leer ni escribir. Está relacionado también con la capacidad y eficacia de comprensión lectora y con la capacidad de comprender y redactar escritos. De esta ampliación del término han surgido la denominación de *analfabeto total* –entendiendo por tal la persona que presenta un desconocimiento absoluto de los códigos de lectura y escritura- y de *analfabeto funcional* –persona que, aun contando con una experiencia escolar previa, son incapaces de hacer una lectura eficaz de informaciones cotidianas. En el informe final de la IV Conferencia Internacional de la Educación de Adultos que celebró la UNESCO en 1985, se define el analfabetismo funcional como "la incapacidad de dominar las competencias y los medios necesarios para la inserción profesional, para la vida social y familiar y para el servicio activo de la ciudadanía".

En el caso de la población inmigrante resulta más difícil si cabe determinar quién ha de considerarse analfabeto y por qué. Por nuestro desconocimiento del sistema escolar del país de procedencia, nos resultará complicado valorar su nivel de escolarización anterior en su propia lengua y cultura. Está claro que las personas que proceden de una cultura ágrafa son iletradas pero no tienen que ser necesariamente analfabetas. Lo mismo ocurre con aquellos individuos que desconocen nuestro alfabeto pero que, sin embargo, dominan el suyo propio, su particular sistema de escritura (árabe, chino, etc.). De lo que se trata, pues, es de desarrollar un proceso de enseñanza-

aprendizaje de la lengua y de la cultura españolas tanto a nivel oral como a nivel escrito, sin entrar, de antemano, en valoraciones sobre el propio individuo. Desde esta perspectiva, no es extraño que en el ámbito de la enseñanza de español se prefiera hablar de alfabetización en lugar de analfabetismo o, como dicen F. Villalba y Mª T. Hernández (2000: 87): "se incide más en las soluciones y en el proceso en sí, que en la descripción de una situación determinada".

En el colectivo inmigrante que llega a las aulas podemos distinguir, al menos, tres perfiles bien diferenciados:

- Aquel que necesita seguir el aprendizaje de E/LE y un proceso alfabetizador (ya sea porque procede de una cultura ágrafa o porque no ha estado escolarizado en su país de origen). A este perfil corresponden la mayoría de subsaharianos, magrebíes y marroquíes. Estos alumnos deberán asistir a grupos especiales creados para tal fin educativo.
- Aquel otro que busca el aprendizaje de la lengua española pero que cuentan ya con una formación básica (o superior) en su lengua. A este perfil corresponden muchos de los inmigrantes procedentes de países del Este de Europa. Estos alumnos asistirán a grupos de E/LE convencionales.
- Finalmente, estarían los inmigrantes que cuentan con un dominio de la lengua oral pero que demandan una formación a nivel de lecto-escritura. Se trata de inmigrantes que llevan ya algún tiempo en nuestro país y que han aprendido de oído nuestra lengua. Estos alumnos, que constituyen normalmente un grupo bastante reducido, pueden asistir a las clases de alfabetización de adultos.

El grupo que presenta una problemática mayor y que, además, suele ser el más numeroso es el formado por individuos que se acercan al ámbito educativo buscando el aprendizaje de E/LE a la vez que la alfabetización básica en español.

A la hora de enfrentarnos con la docencia de estos alumnos particulares en primer término debemos preguntarnos, ¿qué es lo que necesita el alumno inmigrante que asiste a las clases de E/LE? La respuesta es clara y contundente: poder comunicarse en español para cubrir sus necesidades que son, fundamentalmente, insertarse en la nueva sociedad, poder encontrar un trabajo o mantenerlo o mejorarlo y desenvolverse adecuadamente en él y poder entrar en relación con otros españoles en contextos y situaciones de la vida cotidiana (en el mercado, en el médico, en la escuela...). En suma, el inmigrante que se acerca al ámbito educativo busca que el docente le proporcione los conocimientos de la lengua española necesarios para poder vivir con naturalidad en el nuevo entorno.

Para cubrir las expectativas de este amplio sector, los docentes debemos plantearnos qué metodología seguir. Todos sabemos de la importancia del método a la hora de organizar la práctica docente y de la controversia en torno a qué método resulta más adecuado para la enseñanza de segundas lenguas. En la actualidad y desde hace unos treinta años es el llamado método comunicativo el que se considera más conveniente y eficaz. Si esto es así en el entorno del aprendizaje de E/LE para alumnos extranjeros que podríamos llamar "convencionales", mucho más para inmigrantes adultos ya que, como dije anteriormente, su objetivo primordial es poder comunicarse en la lengua del país de acogida de forma urgente y en contextos muy específicos y muy bien determinados en función de sus necesidades. Como señalaron Canale y Swain (1980), el alumno tiene que poseer una competencia comunicativa, entendiendo por tal

una competencia lingüística (de carácter formal, relativa al conocimiento sintáctico, fonológico o léxico de la lengua), una competencia sociolingüística (vinculando las producciones a la situación comunicativa determinada), una competencia discursiva (relativa a la pragmática) y, finalmente, una competencia estratégica (que suple las carencias de otras competencias mediante la activación de estrategias o recursos comunicativos).

A esta clasificación que proponen Canale y Swain yo añadiría la competencia cultural -o competencia intercultural como la denomina A. Oliveras (2000)- que estaría relacionada con la capacidad que el alumno ha de desarrollar para adecuarse a los modos culturales de la nueva sociedad. Recordemos que fue el filósofo vienés Wittgenstein en la década de los años veinte del siglo pasado el primero en vincular el lenguaje a la actividad social. Como señala A. Oliveras (2000: 106), "al igual que se aprende la gramática de una lengua, debe aprenderse también la *gramática de una cultura*, las *estructuras* ocultas que influyen y guían el pensamiento y el comportamiento de los miembros de una cultura determinada". De la necesidad de desarrollar esta competencia cultural entre los estudiantes de E/LE se han hecho eco en mayor o menor medida los manuales de español para extranjeros convencionales y, desde luego, yo insisto en otorgarle el valor que realmente merece. Para frenar el choque cultural que sufren los inmigrantes que proceden de culturas tan distantes de la española como puede ser la asiática o la africana, se hace necesario formar al alumno en los modos y costumbres culturales de nuestro país, siempre desde la confrontación y el diálogo intercultural, evitando en cualquier caso la imposición del modelo español sobre lo propio de cada cultura diferente. De esta manera, apuesto por la creación de programaciones que se dirijan a alcanzar la competencia y la actuación comunicativas del alumno no sólo a nivel lingüístico sino también a nivel cultural.

SOBRE EL EMPLEO DE MANUALES DE ENSEÑANZA DE E/LE

Paralelamente a la aparición y posterior desarrollo del método comunicativo, hemos asistido a la proliferación de manuales de E/LE que siguen estos presupuestos metodológicos. Si bien la mayoría de ellos resultan altamente provechosos para la enseñanza de español a extranjeros de los que hemos convenido en llamar "convencionales", en el caso del alumno inmigrante no son, desde mi punto de vista, adecuados por razones que algunos estudiosos ya han esbozado:

1. Porque se basan en referentes occidentales y del Primer Mundo que son, generalmente, ajenos al alumno inmigrante.
2. Porque presuponen que el alumno posee conocimientos de lecto-escritura.
3. Porque, en ocasiones, muestran un conocimiento superficial de la sociedad española basado en el disfrute, en la diversión, en el turismo, en la gastronomía, etc., temas que pueden irritar al alumno inmigrante. Y ello porque las situaciones comunicativas están ancladas en contextos muy distantes de la realidad del inmigrante.
4. Porque muchos manuales emplean técnicas de aprendizaje que pueden ser desconocidas para estos alumnos.

Algunos autores, como Lourdes Miquel (1995: 251-252), advierten una serie de ventajas que ofrecen los manuales convencionales:

"- ofrecen una progresión de menor a mayor dificultad comunicativa (y, lógicamente, gramatical),
- incluyen diálogos especialmente diseñados para ilustrar los objetivos comunicativos,
- utilizan la lengua en términos no sólo morfosintáctico sino también de uso.
- proponen una serie de actividades especialmente diseñadas para el logro de cada uno de los objetivos comunicativos,
- incluyen cuestiones sociolingüísticas y culturales, y
- disponen de una serie de recursos: fotos, dibujos, documentación, etc. muy difícilmente obtenibles de otro modo".

Efectivamente, los manuales convencionales ofrecen una serie de ventajas para la enseñanza a inmigrantes que tienen que ver, sobre todo, y desde mi punto de vista, con el material gráfico que ofrecen, ya que la progresión en la dificultad comunicativa, los diálogos y las cuestiones sociolingüísticas y culturales forman parte del contexto situacional comunicativo en el que están ancladas, contexto comunicativo que, como dije anteriormente, por lo general está alejado de las necesidades de concretas de este colectivo emigrado.

No obstante, con el crecimiento del movimiento migratorio y ante la demanda de una formación en la lengua española, han surgido una serie de manuales específicos para la enseñanza-aprendizaje de E/LE dirigidos a alumnos inmigrantes. En general, se trata de manuales que combinan la alfabetización y el aprendizaje de la lengua española de manera más o menos paralela. Muchos de ellos han sido editados por organizaciones no gubernamentales como es el caso de Cáritas Española y su *Manual de Lengua y Cultura para Inmigrantes*; otras veces han sido los sindicatos los que han publicado estos trabajos, recordemos el *Proyecto Forja, Lengua Española para Inmigrantes* de CCOO; en otras ocasiones el propio Ministerio de Educación y Cultura ha promovido la publicación de manuales como es el caso de *Contrastes*.

Las ventajas de emplear estos manuales residen fundamentalmente en su adecuación a las necesidades comunicativas concretas de este alumnado específico, si bien, presentan una serie de inconvenientes y entre los que destacamos el hecho de proceder en la docencia simultánea del código oral y del escrito. Resulta, cuanto menos, incoherente que se quiera alfabetizar a un alumno inmigrante que no sea capaz de comunicarse mínimamente de forma oral. Alfabetizarse es un proceso que sólo puede hacerse cuando el alumno maneja significados y, por tanto, no tiene sentido aprender a leer y a escribir cuando se desconoce lo que se aprende. Convenimos con F. Villalba y Mª. T. Hernández cuando dicen que "la forma de actuar con estos alumnos debería partir de la enseñanza de la lengua oral para, después, plantearnos la alfabetización para la que el emigrante con el que trabajamos suele tener una motivación muy fuerte, ya que intuye la importancia de saber leer y escribir en nuestra sociedad, y que su promoción profesional depende, en parte, de ello" (1995: 431). Muy probablemente, la razón de querer promover esta alfabetización temprana resida en el hecho de que el profesor (tanto si es formador de adultos como si se dedica a la enseñanza de E/LE) no siempre es capaz de desarrollar una enseñanza eficaz sin recurrir a la lectura y a la escritura y ello, generalmente, porque no sabe cómo proceder en clase sin recurrir a la pizarra o al papel, al texto, a la frase o a la palabra escrita. Desde mi punto de vista, se

debe desarrollar en el alumno inmigrante un nivel oral mínimo, de supervivencia en la nueva sociedad, para luego proceder en la alfabetización valiéndose de unos materiales que partan de la lengua que ya conocen y que se adapten y se completen en el desarrollo de la competencia comunicativa que demandan.

Además, existe otra consecuencia negativa derivada de este proceder simultáneamente en la alfabetización y en la enseñanza de E/LE, se trata de la lentitud del proceso de aprendizaje. Las unidades didácticas que proponen estos manuales específicos para inmigrantes son bastante largas y el ritmo es muy lento, lo que en ocasiones provoca el aburrimiento del estudiante y el abandono de las clases.

En 1991 apareció un manual de Lourdes Miquel titulado *Modelo de Programación de Cursos de Lengua Oral para Inmigradas no Alfabetizadas* y posteriormente ha surgido algún otro manual dedicado a la enseñanza del español a inmigrantes exclusivamente a nivel oral. Desde mi punto de vista, son estos manuales los que resultan más eficaces para dar respuestas a las necesidades comunicativas del alumno inmigrante no alfabetizado de nivel principiante, ya que se centran únicamente en la expresión y comprensión oral, ofreciendo materiales que son soportes gráficos o evocaciones de contextos. En ellos, la comprensión lectora y expresión escrita se dirige, a lo sumo, al contacto con determinadas grafías (las de los datos personales del alumno, por ejemplo), al deletreo o al reconocimiento de algunas palabras de forma global. De cualquier modo, hay que tener en cuenta que en el caso del manual de Lourdes Miquel el destinatario es exclusivamente el alumnado inmigrante de sexo femenino, por lo que presenta situaciones comunicativas limitadas a su casuística particular, esto es, al servicio doméstico fundamentalmente.

Como resultado y teniendo en cuenta todos estos inconvenientes que presentan tanto los manuales convencionales como los específicos para inmigrantes, mi propuesta sería crear materiales exclusivamente para el profesor, unos materiales que, siguiendo los planteamientos metodológicos comunicativos, presenten recursos, ideas y sugerencias de trabajo y de explotación que den respuesta a las necesidades comunicativas reales de los alumnos. Además, no debemos obviar que el perfil del profesor que imparte la docencia a estos alumnos o bien es formador de adultos y desconoce generalmente, por tanto, la metodología y las técnicas didácticas que se aplican a la enseñanza de lengua a alumnos extranjeros; o bien es profesor de E/LE pero no dispone de recursos para la enseñanza de español a este colectivo especial, unos recursos que han de centrarse en el aprendizaje de nuestra lengua a nivel oral, al menos en un primer estadio o etapa de supervivencia, como antes decía. De este modo, con la creación de materiales exclusivos para el profesor, podremos formar al docente para que en su enfrentamiento con el proceso de enseñanza-aprendizaje posea recursos de primera mano fácilmente aplicables para conseguir los objetivos marcados.

No obstante, y ante la carencia de materiales exclusivos para el profesor, la solución a corto plazo podría ser una propuesta que hace Lourdes Miquel (1995: 251) y que consiste en crear un "banco de materiales" basado en parte en diversos materiales publicados y complementado con materiales producidos *ad hoc*. El banco de materiales publicados nos proporcionará los siguientes recursos:

- Material visual: fotos, dibujos, viñetas y esquemas.
- Material auditivo: grabaciones, audiciones…
- Material audiovisual: películas, documentales, situaciones reales de la vida cotidiana en soporte audiovisual.

- Ejercicios prácticos que, aunque pensados para desarrollar la destreza de expresión escrita, puedan ser adaptados a la expresión oral.
- Textos escritos que puedan ser leídos por el profesor.
- En general, actividades que se orienten a alumnos alfabetizados pero que se puedan adecuar a alumnos no alfabetizados.

Los materiales *ad hoc* servirán para suplir las carencias que presente nuestro banco de materiales y las crearemos en función de las necesidades que vayamos detectando en nuestro día a día docente.

Independientemente de si decidimos emplear un manual publicado o de si seguimos la propuesta de confeccionar un banco de materiales completado con otros creados *ad hoc*, tendremos que elaborar una programación que se adapte a las necesidades del alumno y que, a la vez, se pueda modificar o alterar en el transcurso del proceso docente, ya que sus necesidades van a ir cambiando –las vivencias de los alumnos van a desencadenar nuevas áreas de interés- y la propia dinámica de la clase va a promover nuevas necesidades. Por ello, nuestras programaciones deben ser, ante todo, flexibles y han de estar fundadas en un proceso de negociación.

El procedimiento a seguir en la confección de la programación docente ha de partir de la determinación de los llamados "centros de interés" o "situaciones comunicativas" y, a partir de ellos, establecer las funciones lingüísticas, los contenidos gramaticales, el léxico y los contenidos culturales inherentes a tales centros de interés. A continuación, habremos de proponer los ejercicios y actividades que respondan a los objetivos marcados.

En lo que sigue, voy a presentar una propuesta de programación de lengua y cultura españolas desde un enfoque comunicativo dirigida a alumnos inmigrantes adultos de nivel inicial. Partiré, como dije, del establecimiento de los distintos centros de interés o situaciones comunicativas imprescindibles en este primer estadio de aprendizaje de la lengua. A continuación delimitaremos las funciones lingüísticas, las estructuras gramaticales que las explicitan y el léxico, así como los contenidos culturales y de sensibilización. Por lo que se refiere a la gramática hemos de señalar que se enseñará de manera subsidiaria de los contenidos comunicativos que hemos determinado y nunca empleando para ello metalenguaje. Estamos hablando, como dice Mª C. Pérez Sanz, de una "gramática comunicativa que parta de las situaciones de uso en la comunicación y ayude a reflexionar sobre el sistema, para entender cuáles son los mecanismos que lo ponen en funcionamiento. Esta gramática consistirá en analizar el funcionamiento desde los enunciados concretos y desde la perspectiva comunicativa y la competencia pragmática, para describir qué pasa, explicar las distintas posibilidades y orientar sobre los registros de uso de cada operador." (1995: 337). Como vemos, la gramática desde esta perspectiva no se reduce al plano morfosintáctico sino que está sometida a la pragmática. Se tratará, pues, de una gramática de la comunicación, del uso o del texto. En cuanto al léxico que hemos de delimitar dentro de cada situación comunicativa, éste debe ser seleccionado con rigor y coherencia teniendo siempre en cuenta el destinatario, basándonos en su utilidad, necesidad y operatividad comunicativas.

Finalmente, los elementos de la cultura española que se presentarán en cada centro de interés han de ser claros y significativos, elementos que busquen el contraste, la

confrontación y el diálogo intercultural. Hablamos de esa cultura con minúscula que tiene que ver con las formas y maneras de vida en una sociedad, con la cotidianidad, con las costumbres y tradiciones que marcan el carácter y los hábitos de los habitantes de una población determinada.

A continuación presentamos de manera esquemática la programación que hemos venido comentando y que se concreta en cada una de las situaciones comunicativas que hemos seleccionado. No obstante, debemos advertir que, por lo que se refiere a los contenidos gramaticales seleccionados para cada centro de interés, en ocasiones se podrán completar con otras estructuras que no aparecen recogidas, pero su inclusión o no dependerá de la marcha del proceso docente, de las capacidades del grupo o de la conveniencia que determine el propio profesor.

UNIDADES DIDÁCTICAS SELECCIONADAS

SITUACIONES	FUNCIONES	GRAMÁTICA	LÉXICO	CULTURA
	- Funciones de "urgencia": recursos para controlar la comunicación			
Presentarse y saludar. Los datos personales	- Saludar, despedirse, el nombre, la edad, la nacionalidad, los gustos	-Pronom. pers. sujeto - Verbo *ser* - Verbos regulares en presente de uso frecuente: *llamarse, vivir, hablar…* - Verbo *tener* -Verbo *gustar* (a mí también - a mí tampoco/ pues a mí sí- pues a mí no) - Forma interrog. y neg. de las oraciones	- Países y nacionalidades (gentilicios) - Profesiones - La edad - Números hasta el 100 - Infinitivos verbales de uso frecuente - Los días de la semana - Los meses del año	-Distintas procedencias dentro del aula -Cómo son los españoles - Las formas de saludo en España (la importancia del contacto físico) - Tú/Usted - Nombres y apellidos - Los gustos de los españoles/los gustos de la gente de mi país (los tópicos)

Orientarse en la ciudad	- Pedir información a transeúntes (las calles, los transportes…)	- *Hay /Está-Están* - Uso del artículo determinado e indeterminado - *Mucho/muy* - Presente de *ir, seguir* y *saber* - *¿Cuánto cuesta...?* - Pronombres interrogativos (*qué, cómo, dónde...*) - Adjetivos indefinidos	Lé -Léxico de la calle -Las direcciones - Los medios de transporte - Tiendas, locales públicos, lugares de interés - La moneda española - La hora	- La vida en mi ciudad (¿cómo son sus calles….?) - España, Andalucía: Principales ciudades españolas - Organización de las direcciones - No olvidemos dar las gracias y pedir la información con *por favor*
La familia, los amigos	- Describir a alguien - Dar opiniones sobre alguien		- Nombres de parentesco -Colores -Lexico empleado en las descripciones físicas y de carácter	- El papel de la familia en la sociedad española

El trabajo	- Buscar un trabajo - Las condiciones de trabajo - Sus derechos	*-Estar* + gerundio *-Trabajar/ser/ estar de* - Presente de *querer* y *saber* - *Tener que/deber* - Futuro inmediato: *ir a* + infinitivo	- Léxico específico por profesiones (ampliación) - Léxico y expresiones relacionados con el mundo del trabajo - Ofertas de empleo - Centros de trabajo, organismos oficiales - Léxico empleado en una entrevista de trabajo: expresar cualidades personales, capacidades profesionales, características del trabajo.	- Normas de cortesía - El empleo en España. Horarios, salarios, vacaciones, contratos, derechos…
En comisaría	- Los "papeles" (residencia, permiso de trabajo) - Gestiones para traer a la familia	- *Poder* + infinitivo - *Desde/hasta* - *Desde/desde hace/hace* *-Necesitar-hacer falta*	-Documentos personales - Léxico referente a la solicitud y tramitación de la tarjeta de trabajo y de residencia. La renovación, la caducidad. Solicitud de reagrupación familiar	-La situación de los inmigrantes en España - Los conflictos interculturales - La necesidad de la legalización de los inmigrantes

Necesito una casa	- Pedir información sobre la casa, los muebles, describir una habitación	- Adjetivos calificativos - Comparativos y superlativos	- Tipos de vivienda - Habitaciones y mobiliario - Llamar por teléfono para informarse sobre el alquiler de una vivienda	- La vivienda en España - ¿Cómo alquilar una vivienda en España? - Condiciones del alquiler, determinación de pagos de ciertos gastos, derechos, deberes...
Las compras	- Pedir información sobre la existencia de un producto en una tienda - Pedir productos - Preguntar el precio - Pagar	- Verbo *querer* y *necesitar* (refuerzo)	-Los establecimientos españoles. - Pesos y medidas - Los precios (refuerzo) - Léxico sobre productos alimenticios - Léxico sobre productos que pueden adquirirse en	- Comprar en España. - Hábitos alimenticios en España. Los platos típicos. - Los horarios de la comida - La comida y la vida familiar
Los hábitos, las costumbres cotidianas	- Hablar de las costumbres cotidianas	-Verbos en presente de ind. (repaso y ampliación) - Verbos reflexivos y pronominales en presente de indic. (*peinarse, levantarse, lavarse...*) - Verbo *soler* en presente de ind.	- Las partes del día - Los adverbios y las expresiones temporales y de frecuencia - La ropa	- La vida en España (los hábitos y costumbres cotidianas de los españoles) - Tareas de los hombres y de las mujeres en el hogar

Con amigos	-Hacer sugerencias (aceptarlas, rechazarlas)	*-¿Quieres...?- ¿Qué te parece si...?/ Sí, encantado-a/ lo siento pero...* - *Gustar* (refuerzo)	- Entretenimientos para el tiempo libre - Las aficiones - En el bar	- *Se puede* y *no se puede* (las relaciones sociales entre los españoles) - Así se divierten los españoles - Las fiestas en España
Experiencias pasadas	- Expresar y obtener información sobre experiencias y actividades realizadas en el pasado	-Verbos en pretérito indefinido - *Hace* + pretér. indefinido - Verbos en pretérito imperfecto de ind. - Contraste imperfecto/ indefinido		- Los cambios experimentados en la sociedad española - Mi biografía

BIBLIOGRAFÍA

- CANALE, M. y SWAIN, M. (1980): "Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing, Applied Linguistics, vol. 1, 1, pp. 1-47.
- MIQUEL, L. (1995): "Reflexiones previas sobre la enseñanza de E/LE a inmigrantes y refugiados", en *Didáctica*, nº 7, Servicio de Publicaciones de la Universidad Complutense, Madrid, pp. 241-254.
- OLIVERAS, A. (2000): *Hacia la competencia intercultural en el aprendizaje de una lengua extranjera. Estudio del choque cultural y de los malentendidos*, Edinumen, Madrid.
- PÉREZ SANZ, Mª C. (1995): "Precisiones en torno a la enseñanza / aprendizaje de la gramática del español L2 para inmigrantes y refugiados", *Didáctica*, nº 7, Servicio de Publicaciones de la Universidad Complutense, Madrid, pp. 333-340.
- VILLALBA, F. y HERNÁNDEZ, Mª T. (1995): "Las clases de lengua y cultura para inmigrantes y refugiados", en Didáctica, nº 7, Servicio de Publicaciones de la Universidad Complutense, Madrid, pp. 425-432
- VILLALBA, F. y HERNÁNDEZ, Mª T. (2000): "¿Se puede aprender una segunda lengua sin saber leer? Alfabetización y aprendizaje de una L2", en *Carabela*, nº 48, Madrid, SGEL, pp. 85-110.