EL DISEÑO DE ACTIVIDADES DIDÁCTICAS DE E/LE PARA MINORÍAS ÉTNICAS EN UNA SOCIEDAD TECNOLÓGICA

Roberto Ortí Teruel
Instituto Cervantes de Tetuán

1.- PRESENTACIÓN DE LA PROPUESTA DIDÁCTICA

La creciente llegada a España de personas procedentes del Magreb y de África Central es una realidad: desde 1997 hasta 2000 aumentó en un 102% el número de inmigrantes. La sociedad receptora, más que alentar actitudes alarmistas, debe disponer de los mecanismos necesarios que favorezcan la integración del recién llegado. En este marco cada vez se muestra más necesario impulsar el conocimiento del español para inmigrantes como vehículo de integración. El conocimiento de una lengua común facilita la comunicación entre las culturas; la comunicación posibilita la interculturalidad.

Sin embargo, contrastan los cambios sociales y los avances de la tecnología que estamos experimentando en los últimos años con la carencia de materiales específicos para inmigrantes. Existe un desfase entre las necesidades de aprendizaje de E/LE y los materiales editados y nos planteamos cómo se puede suplir esta deficiencia de materiales editados.

Por otro lado, fuera de las fronteras del español se constata la existencia potencial de un alumnado cuantitativamente importante que no domina la lectoescritura latina. La atención específica a las dificultades de aprendizaje de éstos supone ensanchar los límites del español. El futuro de la lengua está condicionado por su difusión en internet; ello sólo es posible si previamente ha existido un proceso de alfabetización.

Desde esta perspectiva es una cuestión prioritaria mejorar la enseñanza de E/LE para inmigrantes. A la hora de diseñar cursos y actividades de E/LE tanto en los manuales de español, como en soportes informáticos (CD-ROM e internet), se debe tener en cuenta las necesidades y particularidades de aprendizaje de las minorías étnicas. En esta línea se inscribe nuestra propuesta didáctica. Pretendemos orientar en el diseño de actividades específicas para un tipo de alumnado muy concreto, constituido por colectivo relativamente numeroso. El objetivo es mejorar la competencia lingüística de alumnos arabohablantes, que están alfabetizados en su lengua materna, pero que no dominan la lectoescritura con el alfabeto latino.

Nuestra propuesta se basa en la experiencia docente con alumnos del Instituto Cervantes de Tetuán. Algunos de estos alumnos tienen unas dificultades comunes con la de algunos inmigrantes; se observa que tienen cierto contacto directo con el español a nivel oral (en la calle, por los medios de comunicación e incluso por internet), pero no dominan

ASELE. Actas XII (2001). J. ROBERTO ORTÍ TERUEL. El diseño de actividades didáct...
Centro Virtual Cervantes

suficientemente la lectoescritura para resolver con éxito muchas de las actividades que plantean los manuales de E/LE. En este trabajo vamos a proporcionar pautas que faciliten el diseño y adaptación de actividades didácticas de E/LE para hablantes árabes no alfabetizados. Siguiendo un enfoque comunicativo y rechazando todo planteamiento etnocéntrico, se postula el diseño de actividades que faciliten el aprendizaje de las microdestrezas de la lectoescritura para llegar a un conocimiento completo de la lengua.

2. EL PERFIL DEL ALUMNADO: CARENCIAS EN LAS HABILIDADES ESCRITAS

En primer lugar debemos señalar que el concepto de analfabetismo es un concepto relativo a cada cultura (K. Stercq, 1993). La definición de alfabetización depende de lo que cada comunidad entiende por el mínimo de habilidades de lectoescritura que debe desarrollar una persona para llevar una vida normalizada.

La mayoría de hablantes árabes tienen unas dificultades específicas (Ortí, 2000) para el aprendizaje de la lectoescritura en español, como son: la distinción vocálica, la distinción oclusivas sordas y sonoras; la discriminación mayúsculas y minúsculas.

El rasgo fundamental que caracteriza y diferencia al alumnado meta es el no dominio del lenguaje escrito, codificado con el alfabeto latino. No obstante, se pueden establecer diferentes grados de alfabetización:

- En el primer estadio están aquellos que no saben leer ni reproducir el alfabeto latino. No dominan las microdestrezas más primarias como discriminar las formas de las letras y leer palabras. Necesitan un método de alfabetización en E/LE, este es el objetivo de los manuales como: *Contrastes* (1998), *Alfabetizar* (1992), *Materials per l'alfabetització de població immigrant nord y centre africana,* editado por APIP, y *Cuadernos de Alfabetización,* editado por Cruz Roja
- En el segundo grupo incluimos a los alumnos que tienen en común que conocen el alfabeto, e incluso entienden las palabras por separado, pero carecen de ciertas habilidades de la lectoescritura: no son capaces, por ejemplo, de resumir un texto. Este es el alumnado meta de nuestro trabajo.

D. Cassany (1994: 193-208) caracteriza al *buen lector* por el dominio de unas habilidades, relacionadas con la adquisición de las estrategias básicas enunciadas por K. Goodman (1984): capacidad de seleccionar los índices más relevantes, predecir en el texto pautas fonológicas, morfosintácticas, léxico-semánticas y pragmáticas, inferir el sentido implícito del texto y de palabras desconocidas, confirmar hipótesis sobre el sentido, y capacidad y habilidad de autocorrección.

El desarrollo insuficiente de estas habilidades o la carencia de las mismas hace que el alumno meta tenga mucha dificultad en realizar las actividades propuestas en los materiales de E/LE.

En el siguiente punto, analizaremos cómo el no desarrollo de las microdestrezas de lectoescritura interfiere negativamente en la realización de actividades auditivas programadas en los manuales.

ASELE. Actas XII (2001). J. ROBERTO ORTÍ TERUEL. El diseño de actividades didáct...
Centro Virtual Cervantes

3. LAS ACTIVIDADES AUDITIVAS Y LAS DESTREZAS DE LECTOESCRITURA EN LOS MANUALES DE E/LE

En principio descartamos las actividades cuyo objetivo principal es desarrollar las destrezas de lectoescritura porque la mayoría de las veces no son adecuadas para el alumnado meta por su nivel de complejidad. Nos centramos en las actividades que trabajan fundamentalmente la comprensión auditiva.

El primer obstáculo que encuentra el alumno es la no comprensión de los enunciados de contextualización y de instrucciones para la realización de las actividades. No están habituados, debido a un escaso nivel de escolarización, a este tipo de lenguaje. Una de las mayores dificultades se encuentra cuando en el enunciado se emplea metalenguaje, por ejemplo: "¿qué persona del Presente emplea..?" (*Como Suena*, actividad 1-6).

La siguiente dificultad que encuentra el alumno es que la realización de la actividad presupone una mínima habilidad en la lectoescritura. Encontramos diferentes tipos de actividad que clasificamos por su grado de dificultad:

Actividades de relacionar la audición con una imagen.

Son frecuentes este tipo de actividades para ejercitar léxico de las descripciones físicas de personas o cosas o para relacionar la situación comunicativa con una imagen, por ejemplo: "Escucha las siguientes conversaciones. ¿Puedes relacionar cada una con una imagen?" (*Gente 1)*. Estas actividades suelen resultar las menos complicadas, sin embargo, no siempre la interpretación de las imágenes se corresponde con lo esperado. Cuando el alumno ha estado poco escolarizado no está habituado con esta forma de representar la realidad, por lo tanto, es necesario asegurarse de la comprensión de las imágenes, previamente a la escucha.

Actividades de señalar verdadero o falso.

Se escucha un texto o dialogo el alumno debe decidir sobre la veracidad de una serie de enunciados escritos; por ejemplo: *Planeta 1*, Tema 2, Actividad. 2.

Para un buen lector, la comprensión de los enunciados escritos no presenta ninguna dificultad, puesto que la actividad ha sido diseñada para ejercitar la destreza auditiva. Sin embargo, nuestros alumnos en muchas ocasiones no realizan correctamente la actividad por su deficiente comprensión lectora. Se necesita una mayor inversión de tiempo que cuando el destinatario es un lector competente, ya que será imprescindible antes de realizar el ejercicio comprobar oralmente la comprensión de todos los enunciados.

Así pues, una actividad auditiva se convierte en una actividad donde la habilidad lectora es fundamental: tan determinantes son en este caso las destrezas orales como las escritas. Este mismo comentario se hace extensible a los siguientes tipos de actividades: rellenar huecos según la audición (ejemplo: *Gente 1*, Actividad 19); marcar la opción correcta (ejemplo: *Intercambio 1*, Modulo 9, Actividad 1.)

ASELE. Actas XII (2001). J. ROBERTO ORTÍ TERUEL. El diseño de actividades didáct...
Centro Virtual Cervantes

Actividades con parrillas, columnas, cuadros o tablas y otras representaciones gráficas del lenguaje diferentes a un texto estructurado en oraciones y párrafos, aquí se incluye el esquema y el árbol genealógico. A partir de una audición se debe extraer una información determinada para completar una parrilla o cuadro, se trata de una escucha selectiva (por ejemplo: *Ele 1*, Lección 5, Actividad 7).

Este tipo de actividades tienen una dificultad añadida respecto a las ya señaladas más arriba. Exigen unas operaciones mentales que tiene relacionadas con el proceso de composición, de estructuración del lenguaje y de su representación: asociar palabras e ideas, organizar el discurso, resumir, establecer ideas jerarquizadas y representarlas gráficamente.

A un buen lector después de escuchar una conversación, donde alguien habla de sus actividades cotidianas, es capaz de escribir en una agenda, en el día y hora adecuados, las actividades ya realizadas o que se van a realizar. En este caso se trata de una actividad de comprensión auditiva. Sin embargo, un alumno que no domina las microdestrezas de la lectoescritura, la dificultad técnica para la realización del ejercicio supera a la dificultad para la comprensión auditiva.

Así pues, llegamos a la conclusión de que muchas de las actividades diseñadas para ejercitar la comprensión auditiva presuponen unas habilidades de lectoescritura que no siempre dispone el alumno meta.

Para acabar este apartado tenemos que señalar que, a pesar de que existe alguna excepción (por ejemplo: las actividades de presentación del Tema 1 de *Planeta 1)* en los materiales observados de E/LE apenas se integran referencias socioculturales que reflejen la realidad de las minorías étnicas, lo cual incide negativamente en el aprendizaje.

4. MATERIALES DIGITALES PARA MINORÍAS ÉTNICAS

Existe la opinión más o menos generalizada de que los países del Tercer Mundo viven al margen de los avances informáticos. Sin embargo, esto sólo se corresponde parcialmente con la realidad. En países como Egipto o Marruecos una de las mayores diversiones que encuentran los jóvenes que viven en las ciudades es pasar varias horas a la semana navegando por internet en un *cibercafé*. El bajo coste para el usuario (menos de 150 pesetas por hora) y la escasez de otras ofertas culturales y de ocio hace que navegar por internet sea cada vez una práctica más extendida por todo el mundo. Este hecho contrasta con la carencia de materiales digitales de E/LE que consideren las particularidades de aprendizaje de los arabohablantes; no hemos podido constatar ninguna edición digital de E/LE para minorías étnicas. Las páginas web diseñadas para el aprendizaje de E/LE van destinadas a un público principalmente anglófono o francófono del Primer Mundo.

Por otro lado, los materiales didácticos editados vía digital no presentan novedades metodológicas respecto a los editados en letra impresa, por lo que no superan las principales carencias de estos. Como muestra de ello citaremos algunas páginas web:

- http://www.indiana.edu%7Ecall/lengua.html http:babelnet.sbg.ac.at/Carlitos
- http://www.netaurus.com)

ASELE. Actas XII (2001). J. ROBERTO ORTÍ TERUEL. El diseño de actividades didáct...
Centro Virtual Cervantes

Además de que las actividades auditivas que se presentan aquí son escasas, con frecuencia se presuponen unas habilidades lectoras y se adopta una perspectiva cultural que no siempre facilitan el aprendizaje del alumno meta de este trabajo. Véase, por ejemplo, la actividad: *El otro rafa*. El alumno debe completar los huecos de un texto. La única novedad que presenta la actividad es su contenido: se describe la vida de un travestido. En contextos culturales tradicionales, próximos a muchos hablantes árabes llegados a España, ciertas alusiones sexuales como los de esta actividad perjudican más que ayudan en la enseñanza.

No obstante, internet ofrece una determinada información que incide positivamente en la didáctica de E/LE para inmigrantes. En la red se pueden encontrar recopilaciones de artículos que facilitan la reflexión teórica sobre la cultura y la interculturalidad en la enseñanza de E/LE, especialmente necesaria cuando una cultura dominante entra en contacto con otras minoritarias; destacamos en este sentido: http://www.ub.es/filhis/culturele y http://sauce.pntic.mec.es/-smartti4/. También es de destacar el foro sobre "Interculturalidad y enseñanza de lenguas europeas a inmigrantes" iniciado en el mes de mayo de 2001 por el Centro Virtual del Instituto Cervantes: http://cvc.cervantes.es/debates/. En este foro profesores y pedagogos intercambian experiencias, inquietudes y preguntas relativas a la enseñanza de E/LE para minorías étnicas; son frecuentes las preguntas y respuestas que aluden a métodos, tipo de actividades, materiales de alfabetización,... El intercambio de toda esta información de manera tan fácil y gratuita era impensable tan sólo hace unos años, muchas de las mejoras en la enseñanza de E/LE para inmigrantes han sido consecuencia directa de la comunicación entre profesores por internet. Facilitar el acceso de información y la formación especialmente al profesorado no especialista puede ser un objetivo a cubrir por los diferentes portales dedicados a la enseñanza de E/LE. Téngase en cuenta que precisamente éste es un campo donde muchas personas inician sus primeras experiencias como profesores de E/LE, muchos de los casos actuando de manera voluntaria y sin retribución económica.

A continuación analizaremos el diseño de actividades y cómo se integran referencias socioculturales en los materiales de E/LE para inmigrantes.

5. ANÁLISIS DE MATERIALES ESPECÍFICOS DE ESPAÑOL PARA INMIGRANTES

De los escasos materiales editados, vamos a tomar como punto de referencia en nuestro análisis el *Manual de lengua y cultura para inmigrantes,* editado por Caritas (1998). Nos hemos inclinado por este manual porque parece ser que goza de mayor prestigio, según testimonios de profesores que trabajan con inmigrantes lo han valorado positivamente (en el citado Centro Virtual del I. Cervantes hay ejemplos de ello).

Para evaluar el manual hemos escogido el baremo elaborado por M. Lluïsa Sabater (*Master de Profesores de español como lengua extranjera*, Universidad de Barcelona, 2001) para analizar materiales de Español para Fines Específicos (EFE), realizando la pertinente adaptación. Hemos optado por este baremo porque consideramos que hay algunos aspectos comunes con el alumnado de EFE:

- Los estudiantes aprenden la lengua motivados por unas necesidades específicas.

ASELE. Actas XII (2001). J. ROBERTO ORTÍ TERUEL. El diseño de actividades didáct...
Centro Virtual Cervantes

- Las características del proceso de aprendizaje son totalmente diferentes a las del alumno de Español General. La no alfabetización y las diferencias socioculturales implica un proceso diferente en el aprendizaje.
- No es necesario partir de un nivel de dominio básico de la lengua objeto. El alumno necesita adquirir una competencia, a veces restringida, para cubrir sus necesidades de comunicación inmediatas.

Nos detendremos únicamente en los puntos más relevantes del baremo.

5.1. Diseño de la estructura del método.

a) Áreas temáticas relevantes o no para el grupo-meta.

El método está dividido en núcleos temáticos relacionados con las necesidades de los inmigrantes. Aunque los títulos de los temas se pueden asemejar a la de los manuales de Español General, el punto de vista que se adopta es diferente, puesto que las necesidades de un estudiante europeo de español son diferentes a las de un inmigrante económico.

b) Tiene o no material auditivo / vídeo. Relevancia y adecuación del mismo.

Esta es la mayor carencia que tiene el método: no dispone de material auditivo. Tal como está presentado el manual es el profesor quien proporciona todo el *input* en español. El español que se escucha en la clase proviene de la interrelación profesor-alumno/clase o alumno-alumno. Por ejemplo, para presentar un diálogo inicial en una cafetería el único recurso de que se dispone es la propia dicción del profesor. Esto obliga a recurrir a otros materiales audiovisuales editados de ELE; aunque no resulta fácil encontrar material auditivo que se adapte a las actividades propuestas en el manual. La carencia de material auditivo le resta validez al manual, ya que reduce las posibilidades de trabajar con la lengua meta; en la vida cotidiana nos encontramos con una mayor variedad de tonos y de registros, múltiples hablantes, diferentes contextos y sonidos ambientales variados. Además, el hecho de no disponer de audiciones que vinculen el uso oral de la lengua con la lengua escrita dificulta la integración de destrezas, lo que incide negativamente en el aprendizaje.

5.2. Diseño de las actividades.

a) Equilibrio de las cuatro destrezas.

La ausencia de audiciones y de material audiovisual representa una carencia que impide el tratamiento adecuado de la destreza auditiva. El *Manual de Lengua y Cultura, Comunicación Oral,* al final de cada lección se remite al *Manual de Lengua y Cultura, Lectoescritura.* Aquí se alfabetiza, partiendo de la sílaba para llegar a la palabra. En ningún momento se trabajan las microhabilidades o microdestrezas que permiten a una persona ser un lector competente (Cassany, 1994). El objetivo marcado para la lectoescritura es que el alumno sea capaz de entender en líneas generales y rellenar documentos necesarios en la vida cotidiana: anuncios de inmobiliarias, contrato de arrendamiento, recibos, horarios de transportes,... Sin embargo, resulta cuestionable que el alumno sea capaz de entender

ASELE. Actas XII (2001). J. ROBERTO ORTÍ TERUEL. El diseño de actividades didáct...
Centro Virtual Cervantes

muchos de los documentos que se presentan aquí - por ejemplo: el contrato de arrendamiento de vivienda -, si previamente no ha sido alfabetizado por completo.

Así pues, primordialmente se trabajan las destrezas orales. La mayoría del input suministrado al alumno es oral - las explicaciones del profesor - o visual - normalmente serie de dibujos encadenados. Esto, como medida casi de urgencia, permite el aprendizaje para comunicarse por vía oral mínimamente para la satisfacción de sus necesidades inmediatas. Sin embargo, sin la integración de destrezas nunca se puede conseguir un aprendizaje equilibrado de la lengua, que le permita actuar y ser competente lingüísticamente en todos los ámbitos. En el *Manual de Formación Intercultural,* se incluyen actividades de lectoescritura y se proponen actividades con textos. Sin embargo, se percibe un salto cualitativo en el grado de dificultad de las actividades de lectoescritura; de la sílaba y la palabra, que se trabaja en el *Manual de Lecto-escritura,* se pasa a trabajar con textos.

b) Contextualización de las actividades tanto de vocabulario como de situaciones de la vida cotidiana y profesional de los alumnos.

A partir de la experiencia directa en la enseñanza del español con inmigrantes se determinan cuáles son sus necesidades lingüísticas. Partiendo de ahí, se diseñan los centros de interés, los contenidos y léxico que necesita el alumno. Todas las actividades propuestas están contextualizadas en la realidad del inmigrante; por ejemplo, para la identificación personal se trabaja con un documento que reproduce el Permiso de Residencia para extranjeros.

c) Integración de aspectos socioculturales

Este es uno de los aspectos mejor tratados del manual, siempre figuran explícitos los objetivos socioculturales entre los objetivos específicos de cada lección. Además al inicio de cada tema, se encuentra una aproximación a los contenidos socioculturales que pueden provocar malentendidos culturales en la sociedad de acogida o en el inmigrante. Por otro lado, se reflexiona sobre actitudes que pueden favorecer la integración del recién llegado. Se intenta capacitar al alumno para que sea capaz de expresar su cultura, al tiempo que se le proporcionan claves para entender la nueva sociedad en la que está inmerso. Es un objetivo del manual que el inmigrante, desde una perspectiva intercultural, alcance un aprendizaje social que le facilite las relaciones con la sociedad de acogida.

d) Integración de modelos de lengua para que el estudiante pueda realizar cómodamente y de manera "rentable" una actividad.

Tal y como ocurre en la corrección de los ejercicios, en la contextualización y en los enunciados de las actividades, es imprescindible la participación del profesor para proporcionar las muestras de lengua. La mayor parte de las muestras de lengua las suministra el docente vía oral o escrita en la pizarra, para los niveles iniciales. Aunque las muestras de lengua han sido seleccionadas atendiendo a un criterio de rentabilidad comunicativa, prácticamente no están presentes en el Manual del Alumno. Por lo tanto,

ASELE. Actas XII (2001). J. ROBERTO ORTÍ TERUEL. El diseño de actividades didáct...
Centro Virtual Cervantes

muchas veces las muestras de lengua quedan a expensas de la memoria del alumno o a la habilidad de escritura para tomar notas de lo dicho por el profesor.

En conclusión, señalaremos que los aspectos más positivos de este método son:

- Las áreas temáticas han sido seleccionadas por su grado de relevancia para el grupo meta.
- La estructuración temática del manual resulta apropiada.
- Todas las actividades están perfectamente contextualizadas.
- Uno de los aspectos más cuidados del método es la integración de los aspectos socioculturales desde una perspectiva intercultural.

Por otro lado, el aspecto más negativo que observamos en el libro es la ausencia de material auditivo. Además de un diseño más atractivo, especialmente echamos en falta más actividades que persigan la integración de destrezas. Para ello, sería interesante incrementar las actividades que desarrollen las microdestrezas de la lectoescritura.

6. PRINCIPIOS METODOLÓGICOS: EL ENFOQUE COMUNICATIVO Y LA INTEGRACIÓN DE DESTREZAS

De lo visto hasta ahora se deduce que, tal como ocurre con el Español para Fines Específicos, pocas veces se dispone de un manual que se adapte específicamente a las necesidades del grupo meta. El profesor, para llevar a cabo el programa se encuentra con tres alternativas: Seleccionar materiales adecuados de los ya existentes, crear nuevos materiales o adaptar materiales que ya existen.

El objetivo marcado es determinante para la selección de materiales. En la adaptación de materiales presentamos especial atención a los materiales audiovisuales, ya que son de los que hay más carencia en los manuales destinados para inmigrantes. Lozano, G. y Ruz Campillo, J.P. (1996) establecen unos criterios pormenorizados para la producción de materiales que se ajustan al enfoque comunicativo para la enseñanza del Español General. Hutchinson y Waters (1987; Cap. 13: 139-142) propone diez **principios metodológicos** para la enseñanza del Inglés para Usos Específicos, que son aplicables al español.

Aquí vamos a exponer un breve resumen de estos criterios:

- La lengua más que un objeto de aprendizaje es un instrumento de comunicación.
- Hay que considerar todos los niveles de la comunicación: morfosintáctico, semántico, discursivo y pragmático.
- La producción del alumno debe responder a un propósito de comunicación real.
- El alumno debe tener libertad en la producción de enunciados respecto a qué dice y cómo lo dice. Debe tener la posibilidad de comprobar el efecto de su producción.
- Las actividades deben tener capacidad para involucrar al alumno, deben resultar motivadoras.

ASELE. Actas XII (2001). J. ROBERTO ORTÍ TERUEL. El diseño de actividades didáct...

Centro Virtual Cervantes

Siguiendo este enfoque se diseñan y se seleccionan las actividades para que los estudiantes utilicen la lengua de manera significativa y real (Richards y Rodgers, 1998: cap. 5). Así pues, se considera que en el diseño de las actividades, siempre que sea posible, se deben integrar las cuatro destrezas, ya que así ocurre en la mayoría de las interrelaciones en la realidad (Nunan, 1996: capit. 2). A continuación, profundizaremos sobre la conveniencia de la integración de destrezas en las actividades para la enseñanza de segundas lenguas.

La integración de destrezas en la enseñanza de E/LE:

- En el uso real de la lengua las destrezas están interrelacionadas e integradas en un todo; por lo tanto, es lógico que las actividades pedagógicas también presenten a las destrezas integradas, en detrimento de las actividades que sólo practican una destreza.
- Para conocer el contexto cultural es necesario que el alumno conozca el discurso escrito. Existe una relación proporcional, cuanto mayor es el dominio del discurso escrito existen mas posibilidades de conocer el contexto cultural de la lengua meta, lo cual redunda positivamente en el aprendizaje y en la integración social.
- El discurso escrito posibilita el acceso a registros a los que normalmente no accede el estudiante oralmente.
- El aspecto metalingüístico de la escritura, que facilita la reflexión, contribuye a la mejora en el léxico, la morfología y la sintaxis.
- La escritura proporciona estrategias para corregir errores fosilizados. Muchos de nuestros alumnos que aprenden la lengua oralmente presentan fosilizaciones.

Seguir el enfoque comunicativo no significa que se deban realizar el mismo tipo de actividades, ni seguir idéntico ritmo de secuenciación que los estudiantes alfabetizados. Además de programar actividades que sigan estos principios metodológicos, en nuestro caso hay que diseñar actividades que desarrollen las microdestrezas de lectoescritura que no domina el alumno meta.

7. PROPUESTA DE ACTIVIDAD PARA EL DESARROLLO DE LAS MICRODESTREZAS ESCRITAS

De lo visto en los puntos 3 y 4 se deduce que el alumno meta encuentra dificultades para realizar las actividades auditivas; por otro lado, en los manuales específicos para inmigrantes se observa una carencia de material audiovisual. Siguiendo los principios metodológicos del punto anterior, proponemos adaptar las actividades auditivas de los manuales con el objetivo de desarrollar las microdestrezas de lectoescritura. Se vincula el aprendizaje de la lectoescritura al conocimiento oral; se parte de un *input* oral para trabajar la lectoescritura.

A continuación, exponemos una actividad, llevada a la práctica en el aula, donde se trabajan microdestrezas de lectoescritura a partir de una audición y que finalmente da lugar a una comunicación oral. El diseño de la actividad puede ser un ejemplo para que el

ASELE. Actas XII (2001). J. ROBERTO ORTÍ TERUEL. El diseño de actividades didáct...
Centro Virtual Cervantes

profesor adapte otras actividades auditivas que se adecúen a las necesidades del alumno meta.

- Marco donde se desarrolla la actividad: La actividad se desarrolla en el Instituto Cervantes de Tetuán, durante el curso 2000/ 2001. Se trata de un Curso Especial, ya que necesita de una adaptación curricular de los niveles iniciales (García Santa-Cecilia, A.; 1995: 127). Los estudiantes tienen en común que no pueden seguir los Curso Regulares, en buena parte debido a que no dominan por completo la lectoescritura en su lengua materna, el árabe.
- Tipo de estudiantes:Es recomendable constituir un grupo reducido, en nuestro caso está compuesto por 10 estudiantes. El conocimiento y carencias de la lengua se asemejan con muchos de los inmigrantes que aprenden la lengua en España. Tienen conocimientos orales de la lengua derivados del contacto cultural con españoles y con los medios de comunicación.

Todos tienen en común que no dominan la lectoescritura (ver apartado 2). De su carencias lectoras, destacamos que no están habituados a trabajar con cuadros, con una tabla o un árbol genealógico; tampoco son capaces comprender y ejecutar muchos de los enunciados de los manuales de E/LE para nivel inicial.
Su nivel de estudio es bajo, tienen estudios primarios incompletos.

Vamos a utilizar el término *tarea*, en el sentido amplio que le otorgan tanto Nunan (1998: 5-6) como García Santa-Cecilia (1995: 160): "..., una tarea esta constituida por una serie de actividades relacionadas entre sí en función de un objetivo comunicativo."

- Objetivos de la tarea:
  1. **Nocional-funcionales**: Identificar a alguien por sus relaciones familiares. Expresar las relaciones de parentesco.
  2. **Gramaticales**: Verbos: ser; llamarse; tener. Posesivos: mi, tu, su.
  3. **Léxico**: Relativo a las relaciones familiares; numerales y nombre de profesiones.
  4. **Integración de aspectos socioculturales**: composición de la *familia extensa*: suele incluir más de dos generaciones; número de hijos: mayor natalidad. Cambios que se están produciendo: el papel de la mujer.
  5. **Destrezas**: Aunque se trabajan las destrezas orales, el objetivo fundamental es desarrollar ciertas destrezas escritas: Interpretar y rellenar tablas o cuadros; relacionar elementos de una columna con los de la otra y dibujar e interpretar un árbol genealógico.
- Duración de la tarea: 130 - 140 minutos
- Conocimientos previos: Saben identificarse personalmente por el nombre, edad y profesión. En actividades previas ya se ha presentado el léxico de la familia.
- Indicaciones validas para las actividades propuestas: El profesor debe tener en cuenta la conveniencia de poner siempre ejemplos en el inicio de cada actividad. Se procede de la siguiente manera para la corrección de las actividades de la 1 a la 4: Primero se corrigen en parejas, si hay duda se pregunta a un tercer compañero o al profesor. Por

ASELE. Actas XII (2001). J. ROBERTO ORTÍ TERUEL. El diseño de actividades didáct...
Centro Virtual Cervantes

último se hace una puesta común en la pizarra con toda la clase. La lengua de corrección es el español.

Actividad 1.

Se presenta una audición: *Intercambio*. Modulo 19, Actividad 1. Es una actividad de comprensión auditiva donde se deben relacionar dos columnas. Se trata de relacionar los sujetos (columna de la izquierda) con sus correspondientes predicados (columna de la derecha) Tal como estaba presentada en el manual los alumnos no eran capaces de realizar la actividad.

Nosotros cambiamos la actividad. Se realizan dos audiciones. Sigue siendo una actividad de comprensión auditiva, pero cambia el planteamiento. Se pretende que los alumnos capten el sentido global y sean capaces de responder a preguntas oralmente: ¿Cuántos hermanos tiene Lola?, ¿cómo se llama su primo?, ¿quién es Merche?, ¿a qué se dedican los padres de Lola?...

Actividad 2.

a) Lola habla con una amiga de su familia. Escucha la grabación y rellena el cuadro.

NOMBRE	FAMILIA (Relación de parentesco)	EDAD	PROFESIÓN
Lola			

De nuevo los estudiantes después de escuchar y leer el enunciado no son capaces o encuentran muchas dificultades para llevarlo a cabo. Fundamentalmente se enfrentan a dos obstáculos: la velocidad de escritura y la falta de hábito de realizar este tipo de actividad. Es necesario realizar la actividad de una manera muy guiada.

Nos inclinamos por realizar tres audiciones, durante cada audición deben ocuparse de una columna. En la 1ª audición se escriben los nombres. Para facilitar la tarea de lectoescritura es recomendable dar un listado de nombres españoles. Los alumnos primero subrayan los nombres escuchados y después los copian. Este mismo procedimiento se puede repetir con la columna que contiene las relaciones de parentesco y la de la profesión.En la 2ª audición se completan las relaciones de parentesco y en la 3ª la edad y la profesión.

El objetivo de esta actividad es que el alumno sea capaz de establecer relaciones semánticas con el léxico escrito en la misma columna, cada columna constituye un campo semántico: columna de relaciones de parentesco, columna de la edad, columna de la profesión...

ASELE. Actas XII (2001). J. ROBERTO ORTÍ TERUEL. El diseño de actividades didáct...

Centro Virtual Cervantes

Actividad 3.

a) Se realiza la *Actividad de relacionar* las columnas tal como la plantea *Intercambio.*
b) *Observa el cuadro. Escribe un pequeño texto a partir de los datos que contiene el cuadro. Ejemplo: Silvia es hermana de Lola, tiene 20 años, es estudiante.*

Se pretende que el alumno sea capaz de relacionar horizontalmente la información que contiene la tabla. Para ello debe añadir los verbos correspondientes, los enlaces y los signos de puntuación, que separan los enunciados; el objetivo es redactar un pequeño texto. Primero se construyen los enunciados entre todos oralmente. Luego viene la redacción, aquí el profesor realiza una atención lo más individualizada posible, teniendo en cuenta que los alumnos encuentran dificultades para redactar.

Finalmente se hace una puesta común y se construye entre todos un texto.

Actividad 4.

Esta es otra actividad posibilitadora, se pretende que el estudiante sea capaz de entender y dibujar un árbol genealógico. El objetivo general es que el alumno tome conciencia de que las ideas se pueden expresar gráficamente de varias maneras: tablas; esquemas –como los árboles genealógicos; columnas de listados.

Audición: *Libro del alumno* Ele. Lección 5, actividad 4.

a) *Escucha la grabación y subraya los nombres españoles que escuches. Escucha otra vez la grabación y subraya los nombres de parentescos Ejemplo: padre*
b) *Completa el árbol genealógico siguiente.* El alumno debe rellenar el dibujo del árbol genealógico según la información aportada.

Antes de rellenar el árbol, es necesario proponer un ejemplo: el profesor habla de su familia a partir del dibujo de su árbol genealógico.

Si se detecta que los estudiantes todavía encuentran dificultades se deben poner más ejemplos antes de pasar a la siguiente actividad, donde el alumno ya debe dibujar el mismo un árbol genealógico. La actividad 3 del *Libro del alumno Ele*, Lección 5, constituye un buen ejemplo para familiarizar al alumno con estos diseños. Las actividades 2, 3 y 4 han sido concebidas como *actividades de estrategia* (Richards, 1994: 152). Su objetivo es desarrollar estrategias específicas relacionadas con la lectoescritura. Pensamos que con ellas se desarrollan las microdestrezas de la lectoescritura y se incide positivamente en el proceso de composición, previo a la actividad de redacción. Ahora bien, para desarrollar las microdestrezas lectoras es necesario que las actividades de estrategia constituyan el paso previo a una actividad de comunicación oral o escrita. Así pues, la siguiente actividad pretende que los alumnos intercambien información personal, oral y escrita, sobre las relaciones familiares propias y de los compañeros.

Actividad 5.

Se trata de una *actividad de aplicación* (Richards, 1994: 151). Su finalidad es poner en práctica los conocimientos, y especialmente las destrezas escritas practicadas previamente.

ASELE. Actas XII (2001). J. ROBERTO ORTÍ TERUEL. El diseño de actividades didáct...
Centro Virtual Cervantes

a) *Con la información que tienes sobre Lola (Intercambio.* Modulo 19, Actividad 1.) *elabora con tu compañero su árbol genealógico.*
b) *Elabora tu propio árbol genealógico.*
c) *Varios alumnos dibujan su árbol genealógico en la pizarra.*
d) Actividad oral: Otros alumnos diferentes a los que han dibujado su árbol, hablan de la familia de su compañero –en tercera persona– a partir de la lectura de lo escrito en la pizarra. El alumno aludido corrige cuando lo considera necesario. Al final, el resto de compañeros preguntan sobre aquello que no han podido entender correctamente, o bien para completar información que les resulte interesante
e) Actividad escrita: *Escribe sobre las relaciones familiares en el aula. ¿Son familias muy extensas?, ¿Tus compañeros tienen muchos hermanos?, ¿Cuántos primos tiene la mayoría?, ¿La mayoría de los padres son jóvenes?, ¿Viven los abuelos?, ¿Cuál es el origen de la mayoría?, ¿Todos los familiares viven en la misma ciudad?, ¿Viven en otros países, dónde?...*

Finalmente se hace una puesta en común oralmente y se construye un texto entre todos en la pizarra.

Al final de la actividad, además de haber incrementado la competencia comunicativa, los alumnos se conocen entre ellos, lo que provoca el aumento de la cohesión del grupo. Todo ello incide positivamente en el buen clima de la clase y en el aprendizaje. Téngase en cuenta que cada alumno sólo da la información que él quiere dar, de manera que la intimidad personal siempre debe ser respetada.

A partir de la tarea presentada, hemos querido mostrar algunas de las deficiencias lectoras mas representativas del alumno meta, al tiempo que orientar para el diseño de actividades escritas motivadas por un *input* oral.

8. CONCLUSIÓN

Hay un importante parte de inmigrantes arabohablantes que necesitan alcanzar el dominio de la lectoescritura que les posibilite el dominio de la lengua, necesario para su integración en una sociedad intercultural. La competencia lectora se alcanza integrando las destrezas orales y escritas. Uno de los principales obstáculos detectados es que el diseño de las actividades auditivas de los manuales de E/LE no es el adecuado. Ante esta carencia y la ausencia de audiciones en los manuales específicos para inmigrantes, se propone adaptar las audiciones de los manuales de E/LE. En la adaptación de materiales se sigue varios pasos:

1. El punto de partida siempre es una **comprensión auditiva**, editada en manuales de E/LE, que se ajusta a los objetivos nocional-funcionales, gramaticales y de léxico marcados.
2. Diseño de **actividades de estrategia** para la adquisición de las microdestrezas de **lectoescritura**. A partir de la comprensión auditiva se realizan actividades de lectoescritura. Estas actividades son posibilitadoras para la realización de la siguiente.

ASELE. Actas XII (2001). J. ROBERTO ORTÍ TERUEL. El diseño de actividades didáct...
Centro Virtual Cervantes

3. La realización de **actividades de aplicación** que le permita al alumno meta expresarse de manera significativa oralmente y por escrito.

Se daría un paso importante en la enseñanza del español para minorías étnicas si el profesorado tuviera acceso al diseño y adaptación de actividades que ya han sido llevadas a la práctica. En este sentido, lasnuevas tecnología e internet pueden jugar un papel primordial: la difusión de materiales didácticos específicos para inmigrantes. El punto de partida podría ser la creación de una página web, en principio dirigida a profesores, donde los materiales pudieran ser presentados. Para facilitar el acceso a los materiales diseñados podrían estar clasificados siguiendo el diseño curricular del Instituto Cervantes. La difusión de las experiencias didácticas con inmigrantes es fundamental para el avance de la enseñanza del español.

9. BIBLIOGRAFÍA

Bolla, L. (2000): "*Abordaje cognitivo de las dificultades en la lectura*", en Escáner Cultural, Revista Virtual, nº 10. Santiago de Chile: Revista Virtual. (http://escaner.cl/especiales/cognitivo.html)

Cassany, D., M. Luna y G. Sanz (1994): *Enseñar lengua*. Barcelona: Ed. Graò.

Chamorro, Mª D. (1996): "Integración de destrezas en niveles iniciales" en *Didáctica del español como lengua extranjera E/LE 3*. Madrid: Fundación Actilibre, 33-74.

Ferrero, E. (1986): *La alfabetización en proceso. Proceso de alfabetización*. Centro Ed. de América Latina, Bs.As.

Goodman, K. (1984) "El proceso de lectura: consideraciones a través de las lenguas y el desarrollo", en Ferreiro y Gómez Palacio, 13-29.

Hernández, Mª J. (1991): "Del pretexto al texto" en *Cable 7*, 9-13.

Hutchinson, T. y A. Waters (1987): *English for Specific Purposes. Cambridge*: Cambridge University.

Lozano, G. y J.P. Ruiz Campillo (1996): "Criterios para el diseño y la evaluación de materiales comunicativos", en *Didáctica del español como lengua extranjera. Cuadernos de tiempo libre*. Colección Expolingua, Madrid: Fundación Actilibre.

Martín Peris, E. (1993): "Propuestas de trabajo en la expresión escrita", en *Didáctica del español como lengua extranjera*. Colección Expolingua. Cuadernos del tiempo libre, ELE 1.

Miquel, L. (1999): "El choque intercultural. Reflexiones y recursos para el trabajo en el aula", en *Carabela 43. Lengua y cultura y la enseñanza del español como lengua extranjera*. Madrid: SGEL, 27-46.

Nunan, D. (1996): *El diseño de tareas para la clase comunicativa*. Cambridge: CUP.

Ortí Teruel, R. (2000): "El aprendizaje de la lectoescritura en alumnos árabohablantes", en *Lynx Documentos de Trabajo.* vol. 31. Valencia: Centro de Estudios sobre la Comunicación Interlingüística e Intercultural, Universitat de València:

ASELE. Actas XII (2001). J. ROBERTO ORTÍ TERUEL. El diseño de actividades didáct...

Centro Virtual Cervantes

Padilla de Zerdán, C. (1997): *Lectura y escritura: adquisición y proyecciones pedagógicas*. Tucumán (Argentina): Instituto de Investigaciones Lingüísticas y Literarias Hispanoamericanas.

Raga Gimeno, F. y R. Ortí Teruel (1997): "Problemas teóricos y prácticos de la enseñanza del español a inmigrantes centroafricanos", en C. Hernández (ed.): *Lenguaje y Emigración*. Valencia: Universitat de València, 175-187.

Richards, J.C. y C. Lochart (1994): *Estrategias de reflexión sobre la enseñanza de idiomas*. Cambridge: CUP.

Richards, J. C. y T. S. Rodgers (1998): *Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas*. Cambridge: CUP.

García Santa-Cecilia, A. (1995): *El currículo de español como lengua extranjera*. Madrid: Edelsa.

Sanz, C. (1999): "Bilingüismo, capacidad cognitiva y aprendizaje de lenguas", en *Lynx, Documentos de Trabajo,* vol. 21. Valencia: Centro de Estudios sobre Comunicación Interlingüística e Intercultural, Universitat de València.

Stercq, C. (1993): *Alfabetización e inserción socio-profesional*. Madrid: Editorial Popular.

Van Dijk, T. (1978): *La ciencia del texto*. Barcelona: Paidós.

Wagner, D.A., J. Spratt, y Ezzaki (1989): "Does learning to read in a second language always put the child at a disadvantage? Some counterevidence from Morocco". *Applied Psycholinguistics*, 10, 31-48.

ASELE. Actas XII (2001). J. ROBERTO ORTÍ TERUEL. El diseño de actividades didáct...

Centro Virtual Cervantes

Centro Virtual Cervantes