



Universidad
Nebrija

Facultad de **Lenguas Aplicadas y Humanidades**
Departamento de Lenguas Aplicadas

Programación de un curso de E/L2 para preparar el examen de certificación DILE

Máster Oficial en Lingüística aplicada a la enseñanza de español
como lengua extranjera 2008-2010

Teresa González Díez

Tutora: Susana Martín Leralta

ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN.....	4
2. LA ENSEÑANZA DE ESPAÑOL A INMIGRANTES EN EL CONTEXTO LABORAL.....	8
2.1. Características sociolaborales de la población inmigrante en España.....	8
2.2. Necesidad de un aprendizaje de español con fines laborales (EFL).....	12
2.3. Panorama actual de la enseñanza de español a inmigrantes.....	13
3. LA EVALUACIÓN CERTIFICADORA COMO PARTE DEL PROCESO DE ENSEÑANZA DE L2.....	19
3.1. Presentación del Diploma Inicial de Lengua Española (DILE).....	19
3.2. Enfoque metodológico adoptado.....	21
3.3. Fases para el diseño del examen de certificación.....	26
3.4. Especificaciones del examen, descripción de pruebas y tareas.....	28
4. PROGRAMACIÓN DE UN CURSO DE E/L2 PARA PREPARAR EL EXAMEN DE CERTIFICACIÓN DILE.....	31
4.1. Análisis de necesidades.....	34
4.1.1. Necesidades comunicativas.....	36
4.1.2. Necesidades de aprendizaje.....	37
4.2. Objetivos del curso.....	41
4.2.1. Objetivos generales.....	42
4.2.2. Objetivos específicos.....	44
4.3. Contenidos	46

4.4. Desarrollo de las unidades didácticas.....	53
4. 5. Evaluación.....	115
5. METODOLOGÍA DOCENTE.....	118
5.1. Pautas generales.....	118
5.2. Didáctica de las competencias sociocultural e intercultural.....	121
5.3. Didáctica de la competencia léxica.....	122
5.4. Didáctica de las destrezas.....	125
5.6. Objetivos del profesor.....	129
6. CONCLUSIONES.....	132
7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	135
8. ANEXOS.....	140
Anexo A: Competencias del aprendiente-usuario según el MCER.....	140
Anexo B: Ámbitos y tareas deducidos en la fase 1 del Proyecto de evaluación certificadora.....	141
Anexo C: Contenidos lingüísticos deducidos de la fase 1 del Proyecto de evaluación certificadora.....	144
Anexo D: Criterios de evaluación para las pruebas de Expresión e interacción oral y escrita del DILE.....	148

1. INTRODUCCIÓN

El aumento de la población inmigrante en España en los últimos años y su tendencia al arraigo en nuestra sociedad han puesto en evidencia la necesidad de crear medidas que garanticen sus derechos y favorezcan su integración.

Una de las principales necesidades de un inmigrante¹ cuando llega a nuestro país es aprender el español para poder resolver las gestiones más inmediatas que le permitan regularizar su situación y encontrar trabajo.

Aunque la oferta de la enseñanza del español a inmigrantes ha ido en aumento en diversas instituciones, podemos detectar ciertas carencias que inciden negativamente en su efectividad. Entre ellas destaca la ausencia de una adecuación entre los contenidos que se enseñan y las necesidades reales de los inmigrantes. Por ello, se hace primordial estudiar cuáles son estas necesidades, y crear programas de enseñanza que se ajusten a las mismas.

Además, habrá que incluir en estos programas procedimientos de evaluación igual que se haría con cualquier otro grupo meta. La evaluación en este contexto cobra especial relevancia ya que será el elemento que pruebe en qué medida el inmigrante tiene un nivel de lengua mínimo que le facilite la integración en la sociedad. La inserción laboral es fundamental para esta integración y se trata de una necesidad recíproca entre el inmigrante trabajador y la sociedad que demanda empleados en diferentes sectores laborales.

Como respuesta a esta evidencia, surge el Programa de formación y certificación (en adelante también Proyecto o Programa) para los inmigrantes trabajadores de la Comunidad de Madrid, desarrollado por la Universidad Nebrija en convenio con la Consejería de Inmigración y Cooperación de dicha Comunidad. El producto final de este Programa es Diploma Inicial de Lengua Española (DILE)², que

¹ Consideramos importante aclarar el uso que damos en este trabajo al término “inmigrante” y sus demás variantes, como “personas inmigrantes”, etc., ya que, siguiendo a Ribas (2003, pág. 29): “las palabras no son neutras, reproducen esquemas de pensamiento, creencias, valores socialmente construidos”.

En nuestro proyecto vamos a ceñirnos a un grupo concreto cuando usamos estos términos, se trata de la población activa inmigrante. En cuanto a sus motivos para inmigrar son variados pero la mayoría son emigrantes de tipo económico y que quieren mejorar su nivel de vida.

² Es posible que el nombre de esta certificación cambie en los próximos meses.

servirá para demostrar la competencia comunicativa de los inmigrantes tanto en los pasos que llevan a la obtención de un empleo como en el propio contexto de trabajo.

Durante el periodo de prácticas del Máster de Lingüística aplicada a la E/LE de la Universidad Nebrija, se colaboró en este Proyecto y tuvimos la oportunidad de familiarizarnos con la prueba y con los resultados del análisis de necesidades que se llevó a cabo para su diseño.

Entre los objetivos generales del Proyecto, enunciados por Baralo (2009), estaba el siguiente:

“Contribuir a que las instituciones que atienden a los inmigrantes adultos ofrezcan programas de aprendizaje de la lengua que conduzcan de forma rápida y eficaz a la consecución de una competencia comunicativa que les posibilite una interacción autónoma con los hablantes nativos”.

Por ello, consideramos de gran utilidad crear un programa de curso para inmigrantes que, además de dotarles de los conocimientos lingüísticos permitientes para interactuar día a día, les facilitará la obtención del DILE, un reconocimiento oficial que favorecerá su inserción en el mercado de trabajo.

De esta manera, nuestra pretensión es que este curso forme parte de la oferta de cursos de aquellos organismos (Centros de Participación e Integración de la Comunidad de Madrid –CEPI–, ONG, etc.) dedicados a la formación y ayuda a los inmigrantes.

Por otra parte, durante el curso escolar 2008-2009, se colaboró dando clases de español en la ONG Karibu, dedicada a la ayuda para la integración de inmigrantes africanos. Gracias a esta experiencia nos pudimos familiarizar con el mundo de la enseñanza de español a inmigrantes. También se pudo vivir más de cerca la realidad de un grupo muy específico, las mujeres africanas.

Así pues, la propuesta que se va a explicitar surge tanto de la experiencia que se ha adquirido impartiendo clase de español a alumnas en una ONG, como de la participación en el Proyecto de evaluación certificadora a inmigrantes, en el que pretende integrarse este trabajo.

A continuación detallaremos los objetivos específicos de este proyecto que nos permitirán diseñar el Programa para un curso de preparación del DILE:

1. Hacer una descripción general de la inmigración en España y de las características sociales y laborales de los inmigrantes, y analizar la oferta actual de la enseñanza de español para este grupo, con el fin de determinar en qué medida ésta se ajusta a sus necesidades.
2. Analizar los fundamentos teóricos del DILE para determinar las bases teóricas del curso y las decisiones relativas al enfoque de la programación.
3. Analizar la estructura, tareas y tipos de ítems del DILE para facilitar el conocimiento del examen por parte del profesor y ayudar a que determine las dificultades a las que pueden enfrentarse sus alumnos.
4. Diseñar un curso de español para trabajadores inmigrantes siguiendo los procesos propuestos por Santa-Cecilia (2000): análisis de necesidades, formulación de objetivos, selección y ordenación de los contenidos, metodología y evaluación.
5. Reflexionar sobre el alcance y las limitaciones de esta investigación y sugerir algunas propuestas de investigación.

En cuanto a los destinatarios de este trabajo son los que enunció Baralo (2009) para el Programa: Trabajadores adultos inmigrantes que necesiten formación lingüística específica para poder comunicarse con eficacia en situaciones cotidianas de la vida laboral y en contextos administrativos y de servicios.

Además incluimos a las organizaciones que pretendan ofertar la preparación del DILE en su programa de cursos y, más específicamente, a aquellos profesores y voluntarios que requieran herramientas específicas para dicho curso y que necesiten familiarizarse con una metodología acorde con el mismo.

Respecto a la estructura del trabajo, comenzaremos el primer capítulo con un análisis de la situación actual de este grupo meta, describiendo sus características sociales y laborales. Veremos que este grupo meta requiere programas orientados a

finés laborales. También haremos una descripción general del panorama de la enseñanza del español a inmigrantes o E/L2.

En el capítulo 3 explicaremos las fases del Programa de evaluación certificadora así como el examen DILE. También se explicarán sus fundamentos teóricos, ya que serán los mismos que guíen nuestro curso.

Además, tendremos en cuenta los resultados del análisis de necesidades del Proyecto así como diversas investigaciones relacionadas con este grupo meta, con objeto de determinar los objetivos, los contenidos y la evaluación más adecuados, como veremos en el capítulo 4.

Hemos decidido incluir la metodología en un capítulo separado, diferenciado del programa del curso, ya que el capítulo 4 está orientado hacia el alumno y sus necesidades de aprendizaje y de comunicación, mientras que el capítulo 5 pretende sugerir al profesor las pautas de enseñanza que consideramos más acordes con el curso.

Como conclusión, haremos un análisis crítico del trabajo y propondremos algunas líneas de investigación que se han puesto en evidencia durante el desarrollo de éste.

2. LA ENSEÑANZA DE ESPAÑOL A INMIGRANTES EN EL CONTEXTO LABORAL

2.1. Características sociolaborales de la población inmigrante en España

Se puede resumir la situación actual de la inmigración en España con la siguiente cita:

“La necesidad de obtener información directa de los inmigrantes se derivaba de una evidencia: el fenómeno inmigratorio había adquirido gran magnitud, convirtiéndose durante los últimos años en el tema social más relevante de cuantos estaban en las preocupaciones de estudiosos, analistas y medios de comunicación” (INE 2009, pág. 3).

A partir del año 2000 el fenómeno de la inmigración en España creció de manera significativa: según el censo del INE (2008), el 11,3% de la población de España es de nacionalidad extranjera.

Hay que tener en cuenta, sin embargo, que las estadísticas no son muy fiables ya que en España sólo hay datos sobre la extranjería basados en la nacionalidad y/o país de nacimiento. Por una parte, contamos con el Anuario Estadístico de Extranjería, que sólo tiene en cuenta a los inmigrantes "legales". En él se consideran "extranjerías" a las personas que no posean la nacionalidad española y que cuenten con un documento que les habilite para residir en España.

Además contamos con el padrón de habitantes de cada ciudad, donde se reflejan los datos de todos los residentes independientemente de su situación legal en España. La diferencia entre los extranjeros con tarjeta o autorización de residencia y los empadronados suele servir como punto de partida para intentar una primera aproximación sobre cuántos inmigrantes ilegales hay en España: de la comparación de ambas cifras se ha extraído el dato de que hay más de un millón de extranjeros empadronados que no tienen sus papeles en regla.

Un dato muy relevante es el cambio en la tipología de la inmigración en los últimos años, hecho que está llevando a una reestructuración de las sociedades. Actualmente no se trata de un desplazamiento con perspectiva de retorno como sucedía en el pasado, sino que hay una tendencia al arraigo. Las estadísticas corroboran este hecho, poniendo de manifiesto la estabilidad de este grupo de estudio³

³ Véase: NIE (2007). “Inmigrantes según sus planes para los próximos cinco años y origen del inmigrante” [En línea]. Disponible en: <http://www.ine.es/jaxi/tabla.do?type=pcaxis&path=/t20/p319/a2007/p01/l0/&file=06034.px> [Fecha de consulta 10 agosto 2009]

En cuanto a la procedencia de esta población, se contempla una gran variedad de países, lo que conlleva una gran diversidad cultural y económica. Se trata principalmente de países del este de Europa y de países y regiones en vía de desarrollo: Magreb, África Subsahariana, China, India, Pakistán, Bangladesh, Filipinas, Nepal, Oriente Medio y Latinoamérica.

Podemos deducir de los datos mencionados que la característica principal de la población inmigrante es su diversidad en cuanto a nacionalidad, rango de edad, estatus social, etc., de ahí la dificultad de definir este grupo de estudio.

Dada la relación con el proyecto que vamos a desarrollar, conviene hacer una breve mención a la situación de la actividad laboral de este grupo de estudio. El capítulo 5 de *Encuesta Nacional de Inmigrantes 2007: una monografía* (INE, 2009) recoge las siguientes conclusiones:

En primer lugar cabe destacar que la llegada de inmigrantes responde a una demanda de mano de obra para el desarrollo económico del país. Es importante tener en cuenta este hecho, ya que nos da una doble perspectiva del fenómeno. Como veremos, esta investigación no responde solamente a las necesidades de los inmigrantes, sino también a las necesidades de la sociedad de acogida.

Podemos distinguir tres perfiles diferentes según su procedencia: El primero corresponde a aquellas personas ocupadas procedentes de los países desarrollados. Más de un tercio de esta población desempeña cargos directivos y profesionales.

Una segunda pauta viene representada por los inmigrantes africanos, andinos y procedentes del resto de Europa-Mundo. Alrededor de la mitad de todos los ocupados de estos tres grupos de inmigrantes realiza trabajos manuales que no requieren cualificación. En cambio, la proporción de personas que ocupan puestos directivos, profesionales empresarios con empleados es muy baja y no supera el 8%.

La tercera pauta de distribución sociolaboral corresponde a los inmigrantes de los países latinoamericanos no andinos. Se puede decir que este colectivo se encuentra “a medio camino” entre los originarios de los países desarrollados y otras zonas de procedencia.

Así, una parte importante de la población inmigrante ocupada en España se concentra en las partes bajas de la escala sociolaboral: dos de cada cinco inmigrantes están empleados en trabajos de carácter manual en los que se requiere baja o ninguna cualificación. Hay que recalcar que los trabajos físicos o de carácter manual son los menos deseados por la población autóctona. García Mateos (2004, pág. 19) enumera los sectores en los que es más frecuente que trabajen:

“[...] suelen estar encuadrados en los siguientes sectores: agricultura (en el que muchos son temporeros), construcción, venta ambulante, hostelería, locutorios telefónicos (principalmente pakistaníes), servicio doméstico (magrebíes, africanas, filipinas, latinoamericanas y mujeres del este de Europa), repartidores, confección, prostitución, etc. Muchos de ellos, como los chinos, trabajan dentro de sus propios nichos económicos y para la propia comunidad, por lo que la necesidad de aprender la lengua no es acuciante”.

Sin embargo hay que recalcar que existe un amplio contingente de trabajadores inmigrantes que ocupan posiciones en la estructura laboral muy por debajo del nivel real de sus cualificaciones: un 12% de las personas empleadas en trabajos no cualificados tiene estudios superiores. Esta falta de adecuación constituye un claro indicio de desajustes existentes entre el nivel de preparación de algunos inmigrantes y su posición en el mercado laboral. Finalmente, la educación y la experiencia de los inmigrantes pueden, en ocasiones, tener un valor inferior en el mercado de trabajo español que la educación y la experiencia de los nativos. Esto se debe en parte al menor valor atribuido a las cualificaciones de los inmigrantes (aquellos originarios de países con menor nivel de desarrollo), obtenidos en sus lugares de origen (INE 2009, cap. 5).

Además, se puede establecer una clara relación lineal entre la posición que ocupa el trabajador en la estructura del mercado laboral y el momento de llegada. Desde una perspectiva general, podemos decir que las personas que inmigraron a España en años anteriores están en mejor situación sociolaboral en comparación con los inmigrantes más recientes: el tiempo de estancia en España puede influir en algunos casos positivamente en la situación sociolaboral de los inmigrantes. En estos estudios se ha observado que en la fase inicial de su trayectoria migratoria los inmigrantes suelen situarse en los segmentos más bajos de la escala socioeconómica, lo que se atribuye a la falta de ciertas habilidades, como por ejemplo el idioma o una adecuada preparación. Con el tiempo, su posición mejora como resultado del proceso de asimilación a las condiciones del mercado laboral en el país de destino (*ibídem*).

También hay que tener en cuenta que los inmigrantes recién llegados se encuentran con mayores dificultades para incorporarse al mercado laboral legal por falta de autorización de residencia y de permisos de trabajo. Así pues, al menos en el primer periodo de su estancia en España una considerable parte de población inmigrante extracomunitaria se ve obligada a trabajar en el mercado sumergido en condiciones laborales precarias (*ibídem*).

Como vemos, la situación sociolaboral del inmigrante está relacionada directamente con su proceso de integración en la nueva sociedad. Según Pesquero (1995), este proceso supondría la superación de varias fases que terminaría idealmente, no en una absorción en la misma, sino en un enriquecimiento mutuo de las culturas mayoritarias y minoritarias como principio básico de interculturalidad.

La total integración daría como resultado la igualación de funciones dentro de la estructura social, lo que supone implícitamente la igualdad de derechos, obligaciones y oportunidades. Para que esto se produzca sería indispensable una reciprocidad en el proceso: el ciudadano del país de acogida tendría que realizar el mismo recorrido respecto a la nueva situación que se produce cuando el inmigrante llega con su nueva presencia, su nueva cultura, etc. (*ibídem*).

Sin embargo, en un sentido más superficial de la integración, el inmigrante se limitaría a acomodarse a la situación y el ciudadano del país de acogida se limitaría a comprender su actitud, tolerar su presencia y puede que a abrirle pequeñas puertas y otorgarle ciertas concesiones (*ibídem*).

Las fases de la integración estarían relacionadas con:

“[...] los problemas de lengua y educación, así como de trabajo y de protección social, a los que cabe añadir el de la seguridad y el respeto a la ley. Luego se daría un nivel más profundo de sentimiento de pertenencia a la sociedad de acogida, con la frecuencia y la intensidad de las relaciones sociales entre unos y otros en una variedad de espacios sociales, sin que esto suponga una ruptura con las comunidades de origen. Un tercer nivel, más profundo, es el de los imaginarios, las narrativas y los valores” (Baralo 2009, pág. 3).

2.2. Necesidad de un aprendizaje de español con fines laborales (EFL)

Vemos que todo el proceso de integración está determinado por el aprendizaje de la lengua. En el caso del inmigrante trabajador, este aprendizaje tendrá una doble vertiente: por una parte, será necesario un conocimiento de la lengua general para poder desarrollar funciones básicas como agente social; por otra parte, necesita aprender la lengua en el contexto de la profesión que aspire a desempeñar. Además, en muchas ocasiones existe un desajuste entre la formación del trabajador y las profesiones a las que es más factible que acceda, por lo que será necesaria una formación o actualización en las tareas de dichas profesiones (Hernández y Villalba, 2007).

Esta necesidad de formación difiere de la oferta de cursos tradicional de español en contexto laboral, que se orienta a trabajadores extranjeros de muy alta cualificación profesional, expertos en la materia que ya tenían cierta habilidad en la lengua. Además se trata de cursos normalmente impartidos en el lugar de trabajo y por profesionales de E/LE. Sería lo que se denomina cursos de español de fines específicos (EFE) (*ibidem*).

Por ello se hace necesaria una oferta de cursos de fines laborales (EFL), ya que no existen cursos orientados al tipo de profesiones a las que nos referimos: construcción, hostelería, servicio doméstico, etc. Por un lado, necesitan aprender léxico y situaciones propias de su trabajo, por otro, necesitan adquirir los recursos necesarios para interactuar (recursos que también van a darse en otros contextos: negociar, pedir aclaraciones, tomar notas, leer instrucciones...).

Dentro de los tipos de programas de EFL, Hernández y Villalba proponen dos: Los *programas de enseñanza de la L2 y capacitación profesional*, que sería el tipo de programa en el que se inscribe este trabajo:

“Podrían centrarse en la adquisición de las habilidades previas a la obtención de un empleo (técnicas de búsqueda de empleo, preparación de entrevistas de trabajo, elaboración del currículum...); en aspectos legales sobre el trabajo (permiso de trabajo, derechos y deberes del trabajador, desempleo, jubilación...); o en el adiestramiento para un trabajo concreto o para una rama profesional determinada (resolución de conflictos...). Se podrían impartir en centros de adultos, sindicatos, organizaciones no gubernamentales...” (Hernández y Villalba 2007, pág. 8).

Y los *programas de enseñanza de la L2 en el lugar del trabajo*, cuyas características se resumirían en: se imparten en las propias empresas; proporcionan una capacitación laboral y lingüística adecuada al puesto de trabajo que se desempeña o al que se aspira; reúnen un grupo homogéneo con necesidades concretas determinadas por la empresa... Tendrían que abarcar los siguientes ámbitos:

“En el ámbito laboral: tareas relativas al lugar del trabajo tales como avisar a los compañeros de un peligro, describir de forma oral o por escrito aspectos técnicos, dar instrucciones a compañeros, preguntar por un procedimiento, contribuir a la resolución de un problema... ; en el ámbito público: hacer frente a procedimientos administrativos (rellenar un formulario, obtener una información y reaccionar...); en el ámbito privado: contactos sociales (presentarse ante un nuevo compañero, encargado...), describir el trabajo que realiza uno o la función que desempeña dentro de la empresa...; y en el ámbito educativo: leer y comprender información sobre ofertas de cursos de promoción laboral, pedir información sobre ellos, comprender el material de formación...” (Hernández y Villalba 2007, pág. 9).

Estos autores se plantean cómo se puede integrar la enseñanza de la L2 y la formación profesional, llegando a la conclusión de que hay que llegar a medidas que se han tomado en países como Holanda, donde se da una formación integrada (*integrated schooling*) en la que la adquisición de la lengua y la formación laboral van unidas.

2.3. Panorama actual de la enseñanza de español a inmigrantes

Pese a que este campo de la EFL no está desarrollado, en los últimos años ha sido evidente un crecimiento de la oferta de la enseñanza de L2, tanto en los materiales como en los cursos ofrecidos por diferentes instituciones. Asimismo, ha ido en aumento la investigación sobre la adquisición y la enseñanza del español por parte de este grupo de estudio, y la oferta de cursos de formación de profesores.

Reflejo de este auge es, por ejemplo, el portal *Segundas lenguas e inmigración*, que ofrece una recopilación de investigaciones relacionadas con el tema, así como un banco de materiales. Además, normalmente encontramos en los bancos de materiales didácticos (*Didactired, Todoel...*) materiales específicos pensados para este grupo meta.

Hernández y Villalba (2004) hacen un análisis sobre los distintos tipos de manuales que existen orientados a los inmigrantes. Entre ellos podemos destacar el manual *Aprendiendo un idioma para trabajar*, dentro del Programa Operativo Plurirregional “Lucha contra la discriminación”, gestionado por Cruz Roja. Este manual está adaptado al contexto laboral de los inmigrantes y recoge en sus contenidos temas como: la búsqueda de trabajo; la realización de una entrevista de trabajo; los riesgos laborales y el trabajo en diferentes ámbitos laborales: construcción, servicio doméstico, hostelería, etc.

Cada vez se publican más manuales de corte comunicativo que pretenden adaptarse a las necesidades de los inmigrantes con temas como “ir de compras” o “el médico”. Además incluyen dentro de sus temas algún capítulo referido al trabajo y a los “papeleos” que se supone debe hacer un inmigrante al llegar a España. Por ejemplo contamos con otros manuales publicados íntegramente en la red. Dentro del proyecto “El idioma vehículo para la integración”, la Obra social de Caja Madrid ha publicado en internet los siguientes manuales: *¿Cómo se escribe? Manual de alfabetización para inmigrantes*; *¿Cómo se dice? Manual de enseñanza del español nivel A1* y *¿Cómo se dice? Manual de enseñanza del español nivel A2*. En esta línea se encuentra también el manual *Horizontes*, de la editorial SM.

La enseñanza se desarrolla habitualmente en organizaciones de carácter no lucrativo. García Parejo (2003) distingue entre: centros de formación básica dependientes de las administraciones autonómicas; entidades religiosas; entidades sindicales; centros cívicos dependientes de los ayuntamientos; asociaciones, fundaciones, ONG y entidades de iniciativa social.

En todos estos centros se realizan, además de los cursos de español para inmigrantes, otro tipo de actividades, por ejemplo: formación general; formación y actuación social y laboral; asesoría jurídica y laboral... Son así contextos muy abiertos y enriquecedores, que sin embargo presentan ciertas carencias en lo que a la enseñanza del español se refiere.

Uno de los mayores déficits es la falta de formación de los voluntarios que ejercen de profesores de español. Este hecho, sumado a la total libertad con la que imparten la enseñanza, trae como consecuencia un “caos metodológico”. A menudo los profesores sin experiencia o con experiencia en la Enseñanza Secundaria Obligatoria, dan un peso excesivo de los contenidos gramaticales (Sosinski, 2007).

Por otra parte, el carácter de voluntariado hace que la continuidad del profesorado durante el curso no esté asegurada. Además, puede darse la situación de que diferentes profesores se encarguen de un mismo grupo, lo que exige una coordinación entre ellos que normalmente no se da, con el consecuente desconcierto de los alumnos.

Podemos tener en cuenta también otras carencias como son la falta de objetivos y de un programa de centro consecuente con los mismos; la falta de una prueba de nivel y, por lo tanto, la falta de una adecuada distribución por niveles, así como la falta de recursos para las clases de español: materiales y medios audiovisuales.

Otro hecho que caracteriza este contexto educativo es la falta de continuidad del alumnado. Las ausencias temporales son habituales debido normalmente a causas laborales. Esto genera también una constante afluencia a las clases en cualquier época del año, lo que aporta una gran inestabilidad a los grupos. De todas formas hay que tener en cuenta la siguiente reflexión de Miquel (2003, pág. 2):

“Cuando decimos que no acuden a clase regularmente, estamos, de nuevo, imputando la responsabilidad a los inmigrantes y, sin embargo, puede ser que no toda recaiga en ellos. La asistencia a clase, la regularidad, el interés, etc., son síntomas que informan de la salud del proceso de enseñanza-aprendizaje. Una baja asistencia, una escasa regularidad, pueden estar hablándonos de un desajuste entre sus intereses y necesidades y nuestra oferta didáctica”.

Todo esto trae como consecuencia una desvinculación general, tanto de los alumnos como de profesores, con el proceso de enseñanza- aprendizaje.

García Parejo (2003) señala el papel fundamental del centro a la hora de atraer a los alumnos. Los objetivos de los cursos deben enmarcarse en “la construcción de unas relaciones entre iguales, de un sentimiento de pertenencia a un espacio que puede llegar a representar a nivel micro una experiencia social positiva y un pequeño trasunto de la sociedad” (Balaguer y Formariz en García Parejo 2003, pág. 11).

A menudo estos centros tienen alumnos autóctonos o de procedencia diversa, lo que favorece crear un ambiente de encuentro e intercambio intercultural.

Cabe destacar aquí la dimensión especial que cobra la labor del profesor en este contexto:

“El profesor se concibe como un mediador sociocultural que se sitúa entre los alumnos y un saber cultural que incluye la lengua, los valores de la comunidad, las pautas de comportamiento social, la relación de bienes y servicios del entorno, así como su uso y disfrute. Se sitúa también entre la institución que oferta los cursos, con sus fines, métodos y recursos, y el inmigrante, y muchas veces entre este último y el mundo empresarial” (García Parejo 2003, pág. 19).

Asimismo incide en que los centros deberían convertirse en un lugar para el estudio individual y el encuentro, lo que implica que la gestión y organización de éstos cumpla requisitos como unos recursos materiales y humanos suficientemente adecuados a la oferta, a los alumnos y a la modalidad de enseñanza. Propone que los centros tengan una organización flexible que cuente con las necesidades y demandas del adulto inmigrante: deberían ser centros que dispusieran de ofertas y recursos materiales y humanos de características muy diversas, no necesariamente centrados en una única institución, lo que exige que el centro cuente con una red de relaciones y que toda la oferta este organizada a través de proyectos de base territorial (*ibídem*).

Podemos afirmar que la ausencia de un plan territorial se viene supliendo con iniciativas de profesores con formación específica de E/LE, que pretenden mejorar las condiciones materiales de los centros donde imparten clase. Por ejemplo, Morón (2009) propone un Plan curricular que pretende facilitar el camino a los docentes que desarrollan su labor, de manera que puedan acomodar el currículo a su entorno educativo. Sigue la propuesta de García Mateos (2003), quien expone una programación por módulos para un curso de 80 horas que puede aplicarse para la enseñanza de la lengua oral, alfabetización en L2 o nivel inicial para personas alfabetizadas. Esta autora define como requisitos la realización de una prueba de nivel a partir de la cual se separará a los alumnos en la medida de lo posible. Se separará a las personas alfabetizadas de iletradas y se crearán grupos multiculturales para que todos los alumnos usen la lengua meta e interaccionen en clase.

El curso propuesto por Morón consta de una serie de unidades programadas (*Primeros días, Diferentes pero iguales, Ciudad y transporte, Las compras, Ocio y tiempo libre, La salud, La vivienda, Buscar trabajo, Empezar a trabajar*) + 18 tareas y evaluación. Sería un curso de 4 meses (6 horas por semana/3 clases a la semana).

Siguiendo con el tema de los tiempos, Sosinski (2007) sugiere que la organización de las clases se adecue, en la medida de lo posible, a los alumnos. Habría que averiguar qué trabajo que realizan, sus horarios, sus días de descanso... También habría que prever modificaciones durante épocas del año especiales, por ejemplo el mes de ayuno musulmán. Además propone que en vez de programar actividades anuales, se hagan cursos cíclicos de 30-40 horas. Deberían ser cursos intensivos, prácticos y bien programados para no desmotivar a los alumnos. Los asistentes más constantes podrían cambiar de grupo dos o tres veces al año para seguir progresando.

García Parejo (2003) pone como modelo los centros el de ALBSU (Adult Literacy and Basic Skills Unit), organización no gubernamental con sede en Reino Unido. Entre sus características señala la de la autonomía para decidir cuándo abrir y cuándo cerrar, dependiendo de la demanda, ya que los alumnos pueden ir al centro cuando quieran para utilizar los recursos disponibles.

En ellos se organizan cursos con contenidos muy concretos y de corta duración, entre 4 y 6 semanas, para responder a las necesidades de los adultos, que pueden ser impartidos en inglés o en otra lengua y suelen incluir un eje transversal relacionado con la educación intercultural.

Además se incluyen cursos de ESOL (English for Speakers of Other Languages). Suelen ser cursos intensivos de 16 horas a la semana, con una duración de 6 meses, aunque pueden extenderse más tiempo para los que tienen más problemas. Después de las seis semanas se realiza una evaluación a través de entrevistas. Siguiendo la filosofía de estos centros, se tienen en cuenta las necesidades de cada individuo y se le implica en su proceso de formación. Para desarrollar todo esto son fundamentales recursos como la guardería que funciona durante las clases y la existencia de profesorado bilingüe. También cuentan con una tutoría que sirve de herramienta principal para motivar al alumno.

Es interesante también la propuesta de Sanz (2005), una programación pensada para desarrollarse en dos semanas, de 30 horas de duración: "Dado que las personas inmigradas pueden necesitar cambiar de residencia con cierta frecuencia, los cursos intensivos y de corta duración favorecen la continuidad, pueden ser finalizados más fácilmente y suelen ser un estímulo para el estudiante que se implica en su aprendizaje y percibe el progreso logrado en cortos periodos de tiempo" (pág. 16).

Para cerrar este apartado insistiremos en la idea de que la falta de una organización territorial así como de la impartición de certificados oficiales por parte de los centros influye negativamente en la enseñanza del español a inmigrantes. Se carecía de certificados oficiales que avalaran el aprendizaje y favorecieran la inserción en la sociedad. En este contexto, el DILE viene a cubrir esta necesidad.

Al ser un examen de nueva creación, el diseño de curso que vamos a desarrollar carece de modelos previos. Sin embargo, podemos apoyarnos en las reflexiones apuntadas anteriormente sobre la enseñanza del EFL, así como en el ejemplo de otros cursos de español generales, para tomar decisiones que permitan que sea factible integrar este curso dentro del programa de cursos de un centro dedicado a la E/L2 a inmigrantes.

3. LA EVALUACIÓN CERTIFICADORA COMO PARTE DEL PROCESO DE ENSEÑANZA DE L2

3.1. Presentación del Diploma Inicial de Lengua Española (DILE)

La relevancia de la inmigración en el mundo se pone de manifiesto en la Tercera Cumbre de Jefes de Estado y Gobiernos de los 46 miembros del Consejo de Europa del año 2005. En la declaración de la Cumbre, los líderes europeos se comprometieron a asegurar la diversidad cultural como fuente de enriquecimiento mutuo, así como a proteger los derechos de las minorías y la libre circulación de las personas. Esta declaración política estaba acompañada de un Plan de acción, que propone medidas para asegurar la cohesión social, además de medidas respecto a la migración, las leyes de nacionalidad, y la promoción de la adquisición de la ciudadanía.

Dentro de esas medidas se tiene en cuenta el aprendizaje de la lengua como elemento de integración, cuya regularización institucional es variable dependiendo del país de acogida. Mientras que un número de países proporciona enseñanza de lengua a los migrantes sin unir específicamente esta condición a la residencia, otros requieren que los migrantes adultos demuestren un dominio en la lengua oficial del país antes de proporcionar permisos de residencia duraderos o la ciudadanía. Algunos países recomiendan o requieren que se asista a cursos para aprender la lengua, mientras otros exigen que se examinen (Consejo de Europa).

En España existen diversos organismos dedicados al estudio y regularización de la población inmigrante, de los cuales el más importante es la Secretaría de Estado para la Emigración e Inmigración, dentro del Ministerio de Trabajo e Inmigración. A ésta pertenece el Observatorio Permanente de la Inmigración, órgano que tiene atribuidas, entre otras, las funciones de recogida de datos, análisis, estudio y difusión de la información relacionada con los movimientos migratorios en España.

Sin embargo, en lo referido a la política de regularización lingüística, aún no hay medidas concretas a nivel nacional. Existen los Diplomas de Español como Lengua Extranjera (DELE) que ofrece el Instituto Cervantes, pero éstos no cubren las necesidades específicas del grupo meta al que nos estamos refiriendo, puesto que están destinados a aprendices de español en países que no son de habla hispana.

Respecto a la oferta de cursos podemos mencionar la de las Escuelas oficiales de idiomas, que ofrecen cursos de español para adultos. Sin embargo en estos centros se dan ciertas restricciones (horarios fijos, desarrollo simétrico de competencias, temas alejados de su cotidianeidad, etc.), que no se ajustan a la realidad del inmigrante trabajador (Baralo, 2009). También existen cursos de lengua española en numerosas ONG y CEPI donde a menudo se carece de los recursos necesarios para asegurar un proceso óptimo de enseñanza-aprendizaje.

En este contexto, surge un convenio entre la Consejería de Inmigración y Cooperación de la Comunidad de Madrid y la Universidad Nebrija, para realizar un proyecto de investigación aplicada que permita determinar las necesidades lingüísticas comunicativas de los trabajadores inmigrantes y establecer un Programa de formación y certificación para este colectivo en la Comunidad de Madrid.

El examen que permite otorgar la certificación, el DILE, evalúa los niveles bajos de dominio de la lengua española adaptados a las necesidades comunicativas reales de los inmigrantes trabajadores. Nos encontramos dentro de lo que hemos denominado enseñanza de EFL.

Este proyecto tiene gran relevancia, ya que cubre el vacío que existía en el sistema de certificación y evaluación de los inmigrantes trabajadores de la Comunidad de Madrid. En efecto, puede considerarse como:

“[...] una estrategia que atiende y facilita la necesidad de integración sociocultural y lingüística de los inmigrantes, lo que constituye un aporte de valor inestimable y un complemento imprescindible para la finalidad integradora de los CEPI, así como de todas las ONG que tienen como objetivo la asistencia, participación e integración de inmigrantes” (Baralo 2009, pág.).

De esta manera nos acercamos a los preceptos determinados por el Consejo de Europa, cuando pone de relevancia la necesidad de crear medidas integradoras para los inmigrantes.

Además no hay que olvidar que existe una gran demanda por parte de la sociedad receptora de adultos trabajadores con formación lingüística específica para desempeñar su profesión y desenvolverse dentro del sistema.

3.2. Enfoque metodológico adoptado

La base teórica del DILE fue descrita por Baralo (2009), tomando como punto de referencia el *Marco común europeo para la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación de las lenguas* o MCER (Consejo de Europa, 2002).

La visión del MCER acerca de la naturaleza del aprendizaje y uso de la lengua se centra en la concepción del alumno como *agente social*, que forma parte del entramado social y desempeña acciones dentro del mismo.

La realización de las acciones requiere el trazado y la ejecución de un *plan de acción*, con el fin de hacer un uso óptimo de los recursos que posee o que están a su alcance y lograr así la consecución de un objetivo o de un problema. Estas acciones adquieren el rango de *tarea*. El aprendizaje se producirá cuando los agentes sociales entran en acción para realizar tareas, lo cual requiere la activación estratégica de diferentes competencias (Llorián 2007, pág. 75). Llevándolo a nuestro campo de estudio, el inmigrante tiene necesidades urgentes de aprender el idioma para resolver gestiones que podemos considerar como tareas que tiene que realizar.

Diversos estudios consideran la enseñanza por tareas como la más indicada para la enseñanza del español a inmigrantes (Martín, 2010). El DILE ha sido diseñado siguiendo este enfoque, lo que determinará también el enfoque del programa del curso.

La noción de competencia, en contraposición a concepto tradicional de inteligencia, es la que articula la noción de aprendizaje y uso de las lenguas que se presenta en el MCER.

“El concepto de competencia incluye varios componentes: mental, procedimental, emocional o actitudinal y metacognitivo o estratégico. Estos componentes operan en los planos siguientes: el de las estructuras cognitivas (representación del pensamiento); el de la actuación; en el del comportamiento (gestión de las propias emociones y actitudes); finalmente, en el metacognitivo y estratégico, responsable de la movilización consciente y coordinada de todos estos recursos para dar respuesta a las demandas del contexto” (Llorián 2007, pág. 50).

Se considera la competencia plurilingüe y pluricultural como la articuladora de todas las demás. Los conocimientos, las destrezas y las actitudes que se integran en esta competencia son tanto lingüísticos (gramática, sociolingüística, funciones, etc.), como no lingüísticos (comportamientos socioculturales, conciencia de la diversidad sociocultural, capacidades para relacionar unas culturas con otras, etc.). Son las competencias desglosadas en el capítulo cinco del MCER. En el Anexo A podemos consultar un esquema de dichas competencias.

Todo esto implicaría la construcción por parte del hablante de una única competencia comunicativa compleja, con manifestación en varias lenguas, que se caracterizaría, sin embargo, por ser desequilibrada y variable:

- “Los alumnos, generalmente, consiguen mayor dominio en una lengua que en las demás”.
- “El perfil de competencias en una lengua es diferente del de otras (por ejemplo: una excelente competencia de expresión oral en dos lenguas, pero una buena competencia de expresión escrita en una de ellas)”.
- “El perfil pluricultural difiere del perfil plurilingüe (por ejemplo: un buen conocimiento de la cultura de una comunidad, pero un conocimiento pobre de su lengua; o un pobre conocimiento de una comunidad cuya lengua predominante, sin embargo, se domina)” (MCER, cap. 6, epígrafe 6.1.3.1).

Es, en suma, la concepción de una competencia parcial que implica un desarrollo irregular de las destrezas y capacidades que integran la competencia lingüística comunicativa. Relacionado con este desequilibrio, podemos afirmar que los trabajadores inmigrantes no necesitarán abordar con eficacia todos los actos comunicativos en lengua española. Por una parte, se daría una asimetría en el dominio de las actividades de la lengua (prioridad de las destrezas interpretativas frente a las de producción). Por otra, nos encontramos ante una asimetría en el dominio de las subcompetencias lingüísticas, descrita por Baralo como un mayor dominio léxico en ciertos ámbitos de nociones específicas y menor dominio de la gramática idiosincrásica.

El nivel que pretende evaluar el DILE ha sido llamado “A2 – n”: “donde *n* se refiere a la corrección gramatical: no tienen interés los marcadores de concordancia verbal o nominal, ni la selección *ser-estar*, ni la confusión *hay-está* para la expresión

de localización” (Baralo, 2009). Este será el nivel que se pretenderá alcanzar al finalizar nuestro curso.

Por otra parte, la asimetría de las destrezas ha tenido consecuencias tanto en el diseño de las pruebas del examen como en los criterios de evaluación. No todas las destrezas evaluadas tienen el mismo peso en la calificación final, al haberse concedido más importancia, por una parte, a las destrezas orales frente las escritas y, por otra, a las destrezas receptivas frente a las productivas (Martín, 2010).

Además, siguiendo la línea del MCER, se concibe un modelo de lengua que se enseña y se evalúa desde una perspectiva pragmática, funcional y comunicativa más que un modelo de sistema gramatical-estructural funcional, de manera que se subordina el concepto de corrección gramatical a la adecuación y eficacia comunicativas. Esto supone una innovación respecto a la tradición evaluativa certificativa, basada en un concepto de corrección gramatical y corrección normativa (Baralo 2009, pág. 8):

“La corrección subordinada totalmente a la adecuación y eficacia comunicativas: la ortografía es menos importante que la legibilidad de la letra; la comprensión textual analítica puede ser, en ocasiones, menos importante que la global si se trata de discriminar información cuantitativa o selectiva; los nombres de las letras son más importantes que los nombres de las frutas o de las ropas, que se pueden adquirir a través de recursos paralingüísticos y estratégicos”.

El diseño del DILE se centra fundamentalmente en dos aspectos de la competencia comunicativa de un hablante plurilingüe: el léxico y la capacidad para desenvolverse con eficacia en situaciones de interacción comunicativa intercultural, en el ámbito laboral (Baralo 2009). Veremos como trabajar ambos aspectos en el epígrafe dedicado a la metodología docente, dentro del capítulo cinco del presente trabajo.

La competencia léxica juega un papel clave en dos aspectos: la adquisición del componente gramatical y la inmersión en la cultura de la lengua objeto de estudio.

La concepción tradicional de la enseñanza de las competencias lingüísticas daba primacía a la gramática frente a otros contenidos, pero actualmente se considera

que no hay una separación tajante entre la gramática y el léxico: “La adquisición del léxico lleva aparejada la adquisición de la proyección de unidades léxicas en sintaxis” (Baralo 2009, pág. 8).

Con el enfoque léxico se ha renovado la importancia de la enseñanza explícita del léxico para llegar a dominar una lengua extranjera. Éste defiende que los profesores debemos estar atentos tanto al aprendizaje explícito como implícito del léxico (que aparece cuando se está usando la lengua con fines comunicativos). Nation (1990, en Higuera 2004, pág. 7) considera que el aprendizaje explícito debería reservarse para las dos mil palabras más frecuentes y el vocabulario técnico, mientras que las palabras menos frecuentes se deberían aprender de forma indirecta.

Para determinar el léxico que queremos enseñar habrá que realizar un análisis de necesidades léxicas con el fin de seleccionar áreas temáticas cercanas a la realidad del alumno, que despierten su interés y potencien su motivación.

Otro de los postulados del enfoque léxico es la enseñanza de las *unidades léxicas* frente a las palabras. Se trata de proporcionar una enseñanza cualitativa del léxico: no se trata sólo de aprender palabras nuevas, sino de ampliar el conocimiento que tenemos sobre ellas. Saber una palabra o unidad léxica implica poseer mucha información de distinta naturaleza sobre ella. Por ejemplo: sus colocaciones; el registro; los contextos de uso en los que pueden o deben usarse ciertas fórmulas o expresiones institucionalizadas, etc. (Higuera, 2004).

Por otro lado, el aprendizaje del léxico está íntimamente ligado con el aprendizaje de la cultura: cada palabra tiene un valor cultural añadido, la carga cultural compartida (*Charge Culturelle Partagée*) que resume la forma de entender el mundo de una comunidad (Galisson 1991 en Higuera 2004, pág. 7). De esta manera, su aprendizaje no consistirá en un simple reetiquetado de los conceptos, ya que la estructura semántica o pragmática de una palabra puede variar de una lengua a otra, y puede tener además sus propios matices culturales (Baralo 2009, pág. 8).

Por ello, será muy importante apoyarse en la disciplina pragmática, para lograr la adecuación de los contenidos en un contexto, asegurando así el éxito en la comunicación. Un buen conocimiento sociocultural de la comunidad lingüística meta puede ayudar a resolver situaciones comunicativas eficazmente a pesar de carecer de otros recursos lingüísticos (*ibídem*).

Además, en un contexto de inmersión y en un aula donde se reúnen alumnos de diversas nacionalidades, el trabajo de la competencia intercultural cobra especial prioridad. El *Diccionario de términos clave de ELE* del Instituto Cervantes define interculturalidad como: “Tipo de relación que se establece intencionalmente entre culturas y que propugna el diálogo y el encuentro entre ellas a partir del reconocimiento mutuo de sus respectivos valores y formas de vida”.

Dado que es imposible separar la lengua y la cultura, en la enseñanza de lenguas habrá que tratar ambos aspectos, lo que supone además el camino para “entender al *otro* en su lengua y su cultura” y construir los conocimientos de otras culturas mediante prácticas discursivas en las que van creando conjuntamente significados (*ibídem*).

Por último, hemos de recordar que para la realización de una tarea en la vida real debemos poner en funcionamiento diferentes competencias que nos llevarán a realizar con éxito dicha tarea. Las competencias se activan y movilizan de manera “estratégica” para dar respuesta a las demandas del contexto de la situación comunicativa. De esta manera, podemos considerar la competencia estratégica como un componente más de la competencia comunicativa que debe formar parte del proceso de enseñanza- aprendizaje de una lengua extranjera y supone el dominio de las estrategias de aprendizaje y comunicación.

“El uso de estrategias de comunicación se puede considerar como la aplicación de los principios metacognitivos: planificación, ejecución, control y reparación de los distintos tipos de actividades comunicativas: comprensión, expresión, interacción y mediación” (Consejo de Europa 2002, epígrafe 4.4). El MCER se refiere al término estrategia con el sentido del hecho de adoptar una línea concreta de acción con el fin de maximizar la eficacia comunicativa.

Por lo tanto, es importante que el profesor sepa reconocer los distintos tipos de estrategias que utilizan los alumnos para poder incentivarlas, ya que todo individuo desarrolla estrategias de aprendizaje ligadas a su lengua, cultura, nivel de formación, experiencia de vida, motivación y necesidades (García Mateos, 2007).

“Ante la cuestión de si las estrategias deben o no ser objeto de aprendizaje y enseñanza, no existe acuerdo entre los diferentes autores. Una de las posturas niega su validez y eficacia, argumentando que se desarrollan

en la lengua materna y se pueden transferir a la segunda. Los que, como Dörnyei (1995), defienden su enseñanza se basan en que la instrucción se puede orientar hacia la conciencia de estrategias que ya poseen, a la práctica de éstas y a la experimentación de otras nuevas, lo que supone promoverlas desde una perspectiva consciente. Esta visión encajaría con los presupuestos que están explícitos en el MCER (*capacidad de aprender*) y el papel de la conciencia en el desarrollo de la autonomía del alumno” (Llorián 2000, pág. 216).

Desde esta última perspectiva, nosotros consideramos necesario incluir el componente estratégico en el curso, ya que no sólo servirá como herramienta para suplir las carencias de los conocimientos lingüísticos de los alumnos fuera del contexto del aula, sino que será indispensable para realizar con éxito las tareas del DILE.

3.3. Fases para el diseño del examen de certificación⁴

El Programa de formación y certificación ha sido desarrollado a lo largo de cuatro fases: Análisis de necesidades; diseño de la certificación; formación de evaluadores/examinadores y gestión de la certificación.

Los objetivos de la primera fase del Proyecto estaban orientados a evaluar necesidades tanto de la comunidad receptora (Comunidad de Madrid) como de los propios trabajadores inmigrantes. Para la elaboración de un análisis de las necesidades comunicativas de los inmigrantes se usaron tres herramientas: realización de 45 observaciones etnográficas⁵, encuestas realizadas a profesores de español, y entrevistas a profesionales relacionados con los inmigrantes en distintos contextos.

Gracias a las observaciones etnográficas se pudieron deducir situaciones comunicativas susceptibles de ser tratadas como tareas que tiene que realizar el inmigrante habitualmente.

⁴ La información que se presenta a continuación proviene de los documentos del *Proyecto de evaluación y certificación* que se recogerán en la memoria de dicho proyecto realizada por el Departamento de Lingüística aplicada de la Universidad Nebrija.

⁵ Para una descripción detallada de las observaciones etnográficas, véase Escudero Domínguez, Inmaculada y Rosario Guerra Infante (2009): “La observación etnográfica como método para el análisis de necesidades comunicativas de la población inmigrante”, *Actas del XVII Congreso Internacional de AESLA*, Ciudad Real, 26-28 de marzo de 2009.

Además, se pudo hacer una aproximación al tipo de contenidos que necesita saber un inmigrante de nivel A1 de español para comunicarse. Entre las conclusiones a las que se llegaron se mostró que algunos contenidos que están incluidos actualmente en el PCIC - Nivel A2 es importante que se adquirieran en un nivel anterior. Por otro lado, se observó que el factor necesidad hace que los inmigrantes aprendan con facilidad unos contenidos que pertenecen a un nivel de lengua superior y que no están contemplados en el PCIC - Nivel A1 (Baralo, 2009). Además habría que advertir que el contexto de inmersión en el que nos estamos moviendo hace que aprendan contenidos que no están previstos en ninguno de los dos niveles anteriores, sobre todo en lo que se refiere al léxico.

Detallaremos en los Anexos B y C las tareas y contextos de comunicación que se dedujeron de las observaciones etnográficas, así como las conclusiones más relevantes en cuanto a los contenidos, dado que se verán reflejadas en el programa del curso.

La segunda fase del Proyecto abarcó la elaboración de las especificaciones del examen y de las tareas; el pilotaje de la prueba; la validación externa a cargo de expertos y el establecimiento de los criterios de evaluación, entre otras actividades.

Durante el periodo de prácticas del Máster se colaboró en el pilotaje del examen en distintos CEPI, donde se pudo observar todo el proceso de desarrollo del examen, colaborando además en la realización de las entrevistas de la prueba de interacción oral.

Como veremos en el análisis de necesidades de aprendizaje del curso, una de las conclusiones que se obtuvieron de los pilotajes fue que era necesario familiarizar a los alumnos con este tipo de pruebas, tareas e ítems, ya que a menudo presentaron dudas que no tenían que ver con los contenidos sino con el formato de la actividad.

La tercera fase, la formación de evaluadores/certificadores, incluye un programa que comprende materiales multimedia, manuales, objetos digitales de aprendizaje, etc. Próximamente se pondrá a disposición del público un portal de Internet, *Español para Inmigrantes*. Este portal constará de recursos para preparar el examen tanto para profesores como para alumnos (por ejemplo, se incluirá un modelo de DILE). Una primera convocatoria del DILE está prevista antes de que finalice este año.

Este proyecto pretende insertarse dentro los materiales elaborados en esta tercera fase. Forma parte de un conjunto de trabajos que se han desarrollado en torno al Programa de evaluación y certificación.

3.4. Especificaciones del examen, descripción de pruebas y tareas

Dada la naturaleza de nuestro curso, es necesario conocer y analizar el DILE para preparar de forma óptima a los alumnos mediante la realización de simulacros y/o actividades de entrenamiento para el examen.

Para ello contamos con las siguientes herramientas: las especificaciones del examen; el cuadernillo del examinando; los criterios de evaluación y las instrucciones para el examinador en la prueba de comprensión oral. Se prevé que estos contenidos sean incluidos en el portal de internet al que nos hemos referido previamente, lo que facilitará la labor de los profesores que quieran impartir este curso.

Las especificaciones van a constituir la principal herramienta para poder replicar las tareas del examen. En ellas se detallan: las partes del examen; el tiempo dedicado a cada parte; el tipo de tareas e input inicial; el formato de la prueba y los objetivos de la misma (o las capacidades evaluadas).

La prueba consta de cuatro partes que tienen un tiempo de resolución determinado: Comprensión lectora (CL): 25 minutos; Comprensión audiovisual (CA): 25 minutos; Expresión e interacción escrita (EE): 20 minutos y Expresión e interacción oral (EO): 8 -10 minutos.

En la primera página del cuadernillo del examinando se explica el tiempo que los alumnos requieren para cada parte. Además, se cuenta con instrucciones y ejemplos que explican la realización de cada tarea, apoyadas por iconos clave que facilitan cómo se debe afrontar la resolución de los ejercicios. Como veremos en el análisis de necesidades de aprendizaje, el alumno debería ser capaz de reconocerlos y asociarlos con su conocimiento respecto a cuáles son los tipos ítems más frecuentes en un examen de estas características.

En las tareas de Comprensión escrita y oral encontramos ítems de tipo objetivo (selección múltiple). Podemos distinguir otro tipo de tareas, subjetivas, en las partes de Expresión e interacción escrita y de Expresión e interacción oral.

Las tareas de la primera parte del examen son: Relacionar anuncios con el lugar en el que pueden aparecer; leer un texto de carácter biográfico, descriptivo o informativo y contestar a unas preguntas sobre él; leer un documento con instrucciones y contestar a las preguntas y, por último, leer un correo electrónico e identificar la respuesta correcta.

Las tareas de la parte de Comprensión audiovisual consisten en el visionado de tres conversaciones de diferente naturaleza: una conversación informal y dos conversaciones de tipo transaccional.

En la parte de Expresión e interacción escrita encontramos una tarea de respuesta corta en la que hay que rellenar huecos con la información proporcionada (datos personales: nombre, apellidos, DNI...). El resto son de carácter subjetivo y consisten en redactar un anuncio breve para colocarlo en un tablón de anuncios y en contestar a un mensaje de correo electrónico, una nota o una carta: el género textual y su ámbito puede variar dependiendo del examen.

La prueba de Expresión e interacción oral consta de tres partes: la primera se trata de una simulación muy sencilla de una entrevista de trabajo; la segunda de la descripción de una imagen relacionada con una profesión previamente preparada por el examinando y de una conversación con el examinador sobre aspectos relacionados con la misma. La última parte consiste en una conversación relacionada con aspectos administrativos- laborales.

Respecto a la evaluación del examen, el número total de puntos que se pueden obtener es de 80 distribuidos de la siguiente manera: 20 puntos la parte de Comprensión escrita (CE); 20 puntos la parte de Comprensión oral (CO); 12 puntos la parte de Expresión e interacción escrita (EE) y 28 puntos la parte de Expresión e interacción oral (EO) (de los cuales una parte corresponde a la CO).

Para las tareas de tipo subjetivo se han establecido unos criterios de evaluación y se han desarrollado unos descriptores de calificación para la escala aplicada (de 0 a 4).

Los criterios son de evaluación son, para la expresión escrita: expresión e interacción escrita; coherencia discursiva; alcance y control de vocabulario; control gramatical y control ortográfico. Para la interacción oral: Interacción oral (interacción global y competencia sociopragmática); fluidez; coherencia discursiva; alcance y control del vocabulario; control gramatical y control fonológico.

Recomendamos que se consulten estos criterios de evaluación ya que pueden servir de referente para evaluar la interacción oral y la expresión escrita durante el curso (véase el Anexo D).

En este apartado hemos pretendido dar una breve descripción del DILE ya que consideramos que es importante que el profesor conozca bien el examen y sus dificultades para poder preparar de manera óptima a los alumnos.

Hay que tener en cuenta que los requisitos que determinan la fiabilidad de una herramienta de evaluación se encuentran la *validez*, la *fiabilidad* y la *viabilidad*: La validez se refiere a que están midan lo que tienen que medir (un objetivo comunicativo concreto). La fiabilidad se refiere a la consistencia de los resultados de las pruebas (más fiable cuanto más objetivo). La viabilidad determina si el formato de la prueba resulta aceptable para el candidato, si no causa extrañeza, si las instrucciones son comprensibles... (Bordón, 2004). Es este último requisito el que tendremos que asegurar con el trabajo del aula.

En un informe de la agencia europea de calidad ALTE (*Association of Language Testers in Europe*) sobre los exámenes orientados a la cohesión social, se insiste en la idea de que los alumnos deben estar familiarizados con los tipos de pruebas a las que son sometidos para asegurar su viabilidad. En lo que se refiere a nuestro grupo meta, este factor tendrá especial relevancia: "Test fairness is a particularly important quality when tests are related to migration, residency or citizenship. Unfair tests may result in migrants being denied civil or human rights" (pág. 2). Como veremos en el epígrafe 4.1.2., habrá que trabajar estrategias específicas encaminadas a lograr este objetivo.

4. PROGRAMACIÓN DE UN CURSO DE E/L2 PARA PREPARAR EL EXAMEN DE CERTIFICACIÓN DILE

Conviene comenzar haciendo una aclaración conceptual de los términos “currículo”, “curso” y “programa”, ya que puede variar su alcance dependiendo de los autores. Nosotros asumiremos las definiciones dadas por Santa-Cecilia (2000, pág. 13):

“Currículo” es el conjunto de factores que intervienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje: creencias sobre la enseñanza de la lengua y el aprendizaje, materiales, equipos, exámenes, formación de profesores, etc. Este trabajo formaría parte del Currículo resultado del Proyecto de evaluación y certificación.

Para el concepto de “curso” tomamos como referencia a Hutchinson y Waters (en Santa-Cecilia 2000, pág. 13): “Una serie integrada de experiencias de enseñanza y aprendizaje, cuyo objetivo último es llevar a los alumnos a un particular estado del conocimiento.” En él incluimos tanto los contenidos como la metodología que requiere el desarrollo del curso, entendiendo esta última como “las actividades, materiales y experiencias de aprendizaje”. El “programa” será para nosotros la especificación y ordenación del contenido del curso.

Procederemos al “diseño y desarrollo del curso” mediante los siguientes procesos: análisis de necesidades, definición de los objetivos, selección de los contenidos, precisión de la metodología y evaluación. La selección y gradación de materiales y actividades escapa a los objetivos de este proyecto (*ibídem*).

Como se explicó en el capítulo 2, este programa se inscribe dentro de lo que Hernández y Villalba (2007) denominan *programas de enseñanza de la L2 y capacitación profesional*. Sus contenidos irán encaminados a desarrollar habilidades relacionadas con los pasos previos a la obtención de un empleo, los aspectos legales sobre el trabajo así como el adiestramiento para un trabajo o rama profesional concreta.

Se espera que este proyecto pase a formar parte del programa de cursos de aquellas instituciones dedicadas a la orientación y formación de los inmigrantes. Como vimos en el capítulo 2, lo más adecuado para este grupo meta es realizar un curso de tipo intensivo ya que los alumnos necesitan un objetivo claro y con resultados inmediatos que les motive. Por ello consideramos que el curso no debería superar las

60-80 horas, ni alargarse en el tiempo más de tres meses. La duración total dependerá de factores como el ritmo de aprendizaje de los alumnos o la continuidad de su asistencia.

El número de clases por semana y el tiempo de las clases serán negociables en función de la disponibilidad de los alumnos y los profesores. Se propone que el curso se imparta de manera cíclica en función de las convocatorias del DILE, de forma que el alumno tenga la oportunidad de repetir el curso en el caso de que no haya obtenido el nivel adecuado o que haya tenido que interrumpir su formación.

Respecto a la elección del tipo de programa, ha venido determinada por el enfoque adoptado por el DILE. Se trata de un programa comunicativo que está articulado por tareas. Recordamos que sus principales líneas metodológicas son:

- Un modelo de enseñanza y evaluación funcional y comunicativa donde se da prioridad a la eficacia comunicativa frente a la corrección gramatical.
- Desequilibrio en el desarrollo de las destrezas: se da prioridad a las destrezas receptivas y a la comprensión e interacción oral frente a la escrita. Este desequilibrio también se verá reflejado en la evaluación.
- Especial atención a la competencia léxica y a la competencia sociocultural e intercultural. Importancia del léxico como puente hacia la cultura meta e importancia de la disciplina pragmática como medio para lograr una adecuación comunicativa en el contexto.
- Importancia del trabajo con léxico específico relativo a diferentes ramas profesionales para capacitar y posibilitar el acceso a un empleo.
- Trabajo de la competencia estratégica para favorecer el éxito en la realización de la tarea y suplir las posibles lagunas lingüísticas que se den fuera del aula.

En este tipo de enseñanza, la tarea⁶ funciona como la unidad de trabajo en el aula: La tarea final determina los contenidos que se trabajarán y guiará las tareas anteriores. A partir de las tareas del DILE se determinarán los contenidos lingüísticos correspondientes al nivel inicial “A2 – n”.

En el aula se deberán practicar pequeñas tareas intermedias que conducirán a la realización de tarea final. Éstas serán de dos tipos: tareas de comunicación, en las que los alumnos utilizarán la lengua centrándose en el mensaje; y tareas de apoyo lingüístico, actividades en las que los alumnos trabajarán aspectos del sistema lingüístico como funciones, gramática, vocabulario, etc., pero siempre poniendo el foco en la comunicación.

Además hay que tener en cuenta que en este tipo de enseñanza es muy importante el papel de la interacción dentro del aula: los alumnos tendrán la oportunidad de usar la lengua con una intención, tal y como se da en la propia naturaleza del hablar. También hay que considerar que el acto de comunicación no es previsible, varía en función de los interlocutores en el que se da una continua negociación de significados. Así, los alumnos estarán aprendiendo la lengua cuando pongan en práctica todos estos mecanismos inherentes al acto de hablar.

Sin embargo, no podemos obviar las dificultades que entrañan los programas basados en tareas en los casos en que la cultura de aprendizaje de los alumnos no fomente el papel activo en clase, el trabajo en grupo o su intervención espontánea (Santa-Cecilia, 2000).

Miquel (1995) consideró más adecuado poner en práctica programas de corte más funcional, basados en actos de habla más que en tareas, debido, entre otras cosas, a la dificultad que entraña desarrollar una tarea dada la discontinuidad de la asistencia de los alumnos. Sugirió la utilización de un enfoque nociofuncional en el que se definieran los objetivos comunicativos más inmediatos que los alumnos necesitan alcanzar (saludar, pedir el precio de algo, dar las gracias, pedir información, expresar dolor, entender instrucciones, etc.) así como todos aquellos que sirven para controlar la comunicación (pedir que se les repita algo, indicar que no han entendido parte de un mensaje, verificar la comprensión, etc.), especificando los temas y nociones en los que encuadraríamos estas funciones.

⁶ Para más información sobre el Enfoque por tareas, véase Estaire, Sheila (2004) “La programación de unidades didácticas a través de tareas”, en *redELE* [en línea] Disponible en: <http://www.educacion.es/redele/revista1/estaire.shtml>

Nosotros consideramos más motivador para el alumno trabajar con tareas que pueda relacionar de manera inmediata con sus necesidades cotidianas. En el marco de estas tareas trabajaremos las diferentes funciones lingüísticas y los demás contenidos necesarios para su consecución. Dado que nos estamos moviendo en un nivel inicial, estas tareas, sobre todo las intermedias, prácticamente corresponderán al trabajo por funciones.

Además, como veremos en el análisis de necesidades de aprendizaje, habrá que familiarizar progresivamente a los alumnos con este tipo de trabajo y habrá que fomentar su autonomía de aprendizaje, dado que es prácticamente imposible adaptar la metodología a la variedad de estilos que podemos encontrar en un aula de E/L2.

4.1. Análisis de necesidades

El análisis de necesidades es una herramienta básica para ejercitar una enseñanza centrada en el alumno: “Es el punto de partida óptimo para obtener de forma sistemática los datos que permitirán tomar decisiones con respecto a los componentes de un programa realmente centrado en el alumno” (Llorián et al. 1997, pág.1).

Nosotros vamos a partir de los datos obtenidos durante la fase 1 del Proyecto y de otras investigaciones relacionadas con el mismo grupo meta. No podemos obviar que los datos manejados, pese a su fiabilidad, son datos a priori. Esto supone que el profesor, durante el desarrollo del curso, tiene la responsabilidad de verificar y adaptar las conclusiones de este análisis de necesidades a la realidad del aula.

En este sentido conviene resaltar la idea de *negociación* entre el profesor y los alumnos de las distintas decisiones que comporta el desarrollo del curso, lo que conlleva una concepción de programa “abierto” (Santa-Cecilia, 2000).

Existen diferentes modelos de análisis de necesidades que incluyen distintas variables y taxonomías. Podemos distinguir, en general, dos tipos de factores: los contextuales o relacionados con el entorno en el que se desarrolla el curso (descritos en el capítulo 2), y los relativos a los aspectos de la situación de enseñanza propiamente dicha: las necesidades de los alumnos y el planteamiento del curso (Santa-Cecilia 2000, pág. 25), que corresponderán con el epígrafe 4.1. y el capítulo 5 respectivamente.

Vamos a considerar las siguientes variables respecto a los alumnos según la propuesta de Llorián et al. (1997): *Necesidades objetivas o de comunicación y necesidades subjetivas o de aprendizaje*. Nosotros incluiremos las estrategias no como una variable diferenciada, sino formando parte de las respectivas necesidades de comunicación y aprendizaje.

El análisis de necesidades comunicativas pretende delimitar los contextos de comunicación en los que el alumno va a utilizar la lengua. Los instrumentos de análisis se dirigen a determinar cómo, cuándo, dónde, con quién y para qué se utilizará la lengua (*ibídem*).

El análisis de las necesidades subjetivas es un intento de medir aquellas variables individuales que puedan incidir en el proceso de aprendizaje. Se trata de las llamadas variables cognitivas (la extensión categorial; la dependencia e independencia de campo; los estilos analíticos o globales, auditivos o visuales, reflexivos o espontáneos...) y afectivas (la motivación; la actitud hacia la lengua y la cultura; la personalidad –la autoestima, la extraversión, el estado de ansiedad, la capacidad de correr riesgos, la sensibilidad al rechazo, etc. –) (*ibídem*). Dadas las limitaciones de este proyecto vamos a centrarnos en las variables afectivas.

Respecto a las consecuencias del análisis de necesidades para las decisiones del curso, seguiremos a Santa-Cecilia (2000) cuando afirma que el análisis de necesidades objetivas conduce a la especificación de los contenidos del programa, mientras que el análisis de necesidades subjetivas permite tomar decisiones sobre la metodología.

Además se pueden relacionar las necesidades subjetivas y los contenidos (posibilidad de los alumnos de decidir lo que quieren aprender) y las necesidades objetivas y la metodología (permite a los profesores decidir cómo se podrían enseñar mejor los contenidos del curso) (Nunan 1988 en Santa-Cecilia 2000, pág. 88).

Por último conviene recordar que el análisis de necesidades y la definición de objetivos del curso son dos procesos estrechamente vinculados. En el caso de las necesidades objetivas, la información que obtenemos nos permitirá definir los objetivos generales relacionados con los objetivos lingüísticos del programa. El análisis de necesidades subjetivas nos permitirá orientar el proceso de aprendizaje de los

alumnos e ir modificando en lo necesario los objetivos inicialmente establecidos (Santa- Cecilia, 2000).

4.1.1. Necesidades comunicativas

Diversos estudios coinciden en que para este grupo meta es urgente aprender el español para poder resolver cuestiones como encontrar trabajo o formalizar su situación en el país. En este sentido tendría prioridad un aprendizaje que posibilite la inserción laboral más que aquel necesario para resolver asuntos de la vida cotidiana como ir a la compra o ir al médico (Martín, 2009). Necesitarán el español para participar en interacciones relacionadas con su trabajo como negociar salarios y condiciones laborales, pedir aclaraciones, escribir notas, comprender instrucciones... Además, hay que recordar que a menudo desempeñan trabajos diferentes de los de su cualificación de origen por lo que necesitarán capacitarse para realizar estas nuevas profesiones y poder promocionarse (Hernández y Villalba, 2007).

Además, dado que se trata de un curso de preparación del DILE, hay que recordar que los ámbitos de mayor interés del examen son el laboral y el administrativo. Debido a las exigencias del examen no se incluirán contenidos del ámbito personal relativos al ocio ni al tiempo libre.

Trabajaremos las funciones que intervienen en la realización de una tarea, funciones que se repetirán en otras situaciones. Esto facilita que el alumno pueda reconocer el objetivo de lo que está aprendiendo y lo pueda “*conectar con un saber que ya tiene interiorizado* y, por tanto, puede partir de ese saber para inferir, deducir, comparar, analizar, clasificar, etc., y lograr que el aprendizaje sea más eficaz” (Miquel 1995, pág. 4).

Por otra parte, no se ignora la necesidad de que el alumno desarrolle estrategias o use las que ya dispone por ser hablante de una lengua, de tal manera que pueda transferirlas a otras situaciones, lo que le ayudaría a resolver con éxito la situación comunicativa en otros contextos.

En una investigación relacionada con el Proyecto de certificación lingüística, Leal (2010) realizó una encuesta sobre las estrategias que usan los inmigrantes para aprender español. En ella ningún alumno consideró los gestos como una estrategia

susceptible de ser utilizada. Este resultado es muy sorprendente ya que lo previsible es que en un nivel inicial se recurra habitualmente a recursos paralingüísticos. Nosotros incluiremos el trabajo de los gestos como una estrategia dentro de la comprensión auditiva y la interacción oral, necesaria para complementar o inferir el significado de los mensajes. Otra estrategia poco desarrollada es la de la imitación. Para nosotros será importante trabajar la imitación y la identificación con las personas y las situaciones comunicativas que aparecen en los vídeos y otros documentos, ya que permite asociar las tareas con la vida real de los estudiantes y, a su vez, ayuda a trabajar el componente socioafectivo, como veremos a continuación.

4.1.2. Necesidades de aprendizaje

Somos conscientes de que en un aula de E/L2 se puede dar una diversidad de estilos cognitivos que no se debe desdeñar, aunque su análisis sobrepasa los límites de este trabajo. Sin embargo, estamos de acuerdo con García Mateos (2004), quien consideró que el 60/70% de los alumnos son alumnos estándar a los que su situación de inmigrantes no les impide desarrollar un aprendizaje activo, participativo y comunicativo, llegando a proponer incluso el método comunicativo para aquellos que tienen dificultades concretas de aprendizaje. Hay que señalar que pese al alto porcentaje de personas con distintos grados de analfabetismo en la inmigración actual, no consideraremos este factor entre las necesidades de aprendizaje, centrándonos exclusivamente en las personas alfabetizadas en su lengua materna.

De todas formas habrá que tener en cuenta qué dificultades existen para adaptarse a este modo de trabajo y para interpretar los materiales. La capacidad de adaptación puede variar “de un bagaje cultural a otro, de una lengua a otra y de una experiencia de vida y capacidad de interacción y de sobrevivencia a otra” (García 2008, pág. 46).

Adentrándonos en las variables afectivas, los profesionales entrevistados durante la fase 1 del Proyecto coinciden en destacar el factor del miedo: miedo a no entender, al rechazo, a la discriminación o al engaño. El miedo les lleva en ocasiones a evitar hacer gestiones que son importantes para ellos, o a asegurar haber entendido cuando no es así en realidad. Por otra parte tienen miedo a dar datos personales debido a la situación de “ilegalidad” en la que algunos se encuentran. En otras ocasiones, es el desconocimiento del idioma lo que les dificulta la resolución de

problemas administrativos (por ejemplo: vencimiento de la fecha de caducidad de las tarjetas por desconocimiento de los números).

Miquel (2003) relaciona este factor emocional con el aislamiento de los inmigrantes durante los primeros meses de estancia en el país. Esto será debido, más que a una falta de voluntad de integración, a razones como el miedo a lo desconocido, la pérdida de identidad, la falta de información sobre el nuevo país, la desorientación, etc.

Podríamos considerar todos estos síntomas como de “choque cultural”. Oberg (1960 en Iglesias 2003, pág. 11) lo definió como “la ansiedad que resulta de la pérdida de todo signo, símbolo o señal que conocemos para llevar a cabo la interacción social. Estos signos, símbolos y señales incluyen las múltiples formas en las que nos orientamos en las situaciones de la vida diaria: cuándo debemos estrechar la mano y qué debemos decir al saludar, etc.”.

Los síntomas del choque cultural son: tensión y ansiedad por el esfuerzo de tener que hacerse entender; duda y miedo a ser rechazado; desorientación por desconocimiento de las exigencias del rol/ valores durante la interacción; sensación de pérdida de parientes, amigos, estatus, profesión; sensación de sorpresa y otras emociones, generalmente negativas, por las diferencias entre las expectativas y lo que se experimenta realmente; y por último, sentimiento de impotencia.

Para superar estas emociones tendremos que realizar varias acciones que se concretarán en el programa con el fomento de estrategias de tipo socioafectivo. Por una parte, será muy importante el significado del trabajo de grupo. El aula va a constituir un lugar de referencia fundamental, en el que puedan satisfacer la necesidad de reconocimiento y de sentirse entre iguales. Los alumnos tendrán que tener oportunidades para expresar sus emociones, intercambiar sus experiencias, etc.

Por otra parte, siguiendo a García (2008), debemos preocuparnos por solucionar problemas originados por las emociones negativas pero también de crear emociones positivas y facilitadoras, ya que aumentando las actitudes positivas hacia la lengua meta aumentamos la motivación hacia el aprendizaje. Esta autora propone modificar el dialogo interno del alumno y amortiguar su ansiedad sustituyendo sus pensamientos negativos o limitadores por sentimientos más positivos y enriquecedores, “de capacidad”.

La motivación de los alumnos es una variable fundamental para facilitar una actitud activa y comprometida hacia el aprendizaje, mantener el esfuerzo y dedicación necesarios y promover la asimilación y desarrollo de habilidades (Decy y Ryan 2000 en Romeu 2003).

Decy y Ryan categorizan la motivación a partir del análisis de las causas que impulsan a una persona a actuar. Así, distinguen entre *motivación intrínseca* y *motivación extrínseca*. La motivación intrínseca está originada por la satisfacción inherente que produce la realización de la tarea en sí misma. Este tipo de motivación promueve la autonomía, el sentimiento de competencia, la curiosidad y el deseo de asumir desafíos. La motivación extrínseca se caracteriza porque los beneficios de la actuación están al margen de la propia actividad, vienen dados de forma externa a cambio de la actividad realizada.

En el caso que nos ocupa, la motivación extrínseca será el principal motivo por el que los alumnos asistan a este curso. Sin embargo, es necesario desarrollar la motivación intrínseca ya que será determinante para asegurarse la continuidad del alumnado y una participación activa. Estos autores señalan cómo diferentes estudios en educación han demostrado que cuanto más autónoma es la motivación mayor es la implicación, mejor el rendimiento, menor el fracaso y mayor la calidad del aprendizaje (*ibídem*).

Por otra parte, podemos considerar los conceptos de *motivación integradora* y *motivación instrumental*. Según Mowrer y, a partir de éste, Gardner y Lambert, (en Llorian et al., 1997), la motivación integradora constituye un estímulo más fuerte para el aprendizaje que llevaría a las personas a querer formar parte de la sociedad a la que pertenecen la lengua y cultura objeto. Sin embargo se ha demostrado que la motivación que impulsa al individuo al aprendizaje de una lengua extranjera por razones profesionales, ocupacionales o de prestigio puede ser tan potente como la motivación integradora.

De nuevo podemos hacer un símil entre la motivación instrumental y el deseo de obtención del DILE por parte de los alumnos. Partimos, en principio, de este factor positivo en nuestros alumnos. Sin embargo, la motivación integradora puede verse influida por los factores afectivos que hemos enumerado. Para lograr una mayor motivación integradora, además de fomentar sentimientos positivos, habrá que

satisfacer la necesidad de los alumnos de conocer los nuevos referentes culturales a los que se enfrentan para poder comunicarse con efectividad:

“Desde nuestro punto de vista, es fundamental que nuestra enseñanza sirva, desde el primer momento, para orientar al inmigrante, para darle claves sobre la vida cotidiana, sobre lo que es habitual en el medio en el que va a desenvolverse. Hay que poner, muy por delante de la corrección lingüística, la orientación sociocultural. La clase de lengua debe convertirse en el lugar desde el que se tienden los puentes hacia la nueva vida” (Miquel 2003, pág. 2).

En este sentido podemos afirmar que el profesor de español ejerce una doble función de profesor y mediador sociocultural. Es necesario dotarles de un saber sociocultural que les permita compensar la situación de “desventaja comunicativa” en que se encuentran (veremos reflejados este tipo de contenidos en el programa). También es importante que haya una persona de referencia a la que puedan acudir independientemente de la clase de español, se trataría de la figura del tutor.

Además de este aprendizaje sociocultural, habrá que aspirar a ir un paso más allá, (en la medida en que el nivel de la lengua lo permite), fomentando también un aprendizaje intercultural, definido como “un conjunto de situaciones intensas por las que el individuo llega a ser consciente de sí mismo y de otras personas, de tal manera que alcanza nuevos niveles de conciencia y de comprensión” (Adler 1987 en Iglesias 2003, pág. 12). Veremos algunas pautas para trabajar el contenido intercultural y sociocultural en el capítulo relativo a la metodología.

En cuanto al trabajo de estrategias de aprendizaje, consideraremos dos tipos: Unas estarán encaminadas a hacer al alumno más autónomo y otras a dotarle de los recursos necesarios para superar el DILE, más allá del componente lingüístico.

Como hemos señalado, el desarrollo de la autonomía jugará un papel muy importante para fomentar la motivación y el sentimiento de capacidad. Además, ayudará a que el alumno encuentre su propio “estilo” de aprendizaje más allá de los métodos seguidos en clase. Tendremos que partir de la base de que los alumnos ya poseen sus propias estrategias de aprendizaje que estarán más desarrolladas en los que cuenten con una instrucción mayor en su lengua materna o en el aprendizaje de otras lenguas extranjeras.

Por ejemplo, según los resultados sobre estrategias obtenidos por Leal (2010), los alumnos están familiarizados con recursos para el aprendizaje como el manejo del

diccionario y creación de listas de palabras. Nosotros estamos de acuerdo en aprovechar estos recursos pero dotándoles de otros complementarios: habrá que enseñar al alumno cuándo es útil usar el diccionario o cómo se puede aprender el léxico de manera más efectiva.

También consideraremos estrategias de aprendizaje relacionadas con la resolución del DILE. Según los datos de Leal, la familiaridad de los alumnos con los exámenes es proporcional al nivel de estudios que posee el alumno. Sin embargo, en general no poseen tradición educativa en lo que se refiere a la realización de exámenes de lenguas extranjeras ni poseen certificados lingüísticos oficiales.

Por otra parte, durante la fase de pilotaje se puso de manifiesto la necesidad de un entrenamiento previo para que los alumnos se familiarizaran con las instrucciones de las pruebas (*lea, relacione, observe...*), con el tipo de ítems (escribir, marcar la respuesta correcta con un círculo, escribir la letra en la casilla...) y con otros aspectos como el control del tiempo para cada parte (por ejemplo, no bloquearse con un ejercicio sino pasar al siguiente, etc.).

Leal considera que los alumnos requieren de un entrenamiento ya desde las pruebas de clasificación de nivel, ya que a menudo cometen errores que no están relacionados con su competencia lingüística sino con la forma de resolver las tareas (marcan más de una opción, tachan las que sobran, etc.).

Otra conclusión relevante de este estudio se refiere a la actitud de los alumnos en la realización del examen: tres de cada diez profesores afirman que a los estudiantes les costaba entender que no debían explicar y traducir el ejercicio a los compañeros. Según Leal, habrá que lograr que el alumno comprenda la significación de realizar una prueba de nivel y que sepa diferenciar esta etapa de su aprendizaje del trabajo en el aula, en el que sí cabe y se espera una actitud colaborativa.

4.2. Objetivos del curso

La formulación de objetivos del programa ha sido elaborada en función de los tipos de conducta que los alumnos serán capaces de realizar como resultado de la enseñanza: “Los objetivos de actuación o de conducta deberán incluir una definición de la *actividad*, esto es, lo que se pide al alumno que haga; de las *condiciones* en las

que la actividad se realizará; y de qué nivel debe alcanzarse” (Santa-Cecilia 2000, pág. 39).

Hemos formulado los objetivos generales del curso partiendo de las tres grandes dimensiones que el Plan Curricular del Instituto Cervantes (PCIC) establece desde la perspectiva del alumno: *El alumno como agente social; el alumno como hablante intercultural, y el alumno como aprendiente autónomo*. Se han adaptado los objetivos descritos para los niveles A1/A2 en función de las necesidades del alumnado.

Los objetivos generales referidos al alumno como *agente social* derivan de las necesidades comunicativas del mismo. Los objetivos para el alumno como *hablante intercultural* derivan de la inserción en un contexto sociocultural nuevo, y de la necesidad de emplear estrategias socioafectivas para interactuar dentro y fuera del aula. Por último, los objetivos del alumno como *aprendiente autónomo* provienen de la necesidad de trabajar estrategias de aprendizaje conocidas o nuevas para fomentar su autonomía. Además se han contemplado estrategias específicas para la resolución del DILE.

En cuanto a los objetivos específicos, han sido clasificados según las destrezas y las tareas que se evalúan en el DILE. Veremos que estas tareas han sido distribuidas por unidades y son las que se pretende que los alumnos sean capaces de realizar al final de cada unidad. Algunas tareas se repiten, ya que se realizará la misma tarea en un ámbito diferente (por ejemplo: se puede redactar un anuncio buscando empleo o un anuncio para buscar casa).

4.2.1. Objetivos generales⁷

El alumno será capaz de:

Como agente social

- Comunicarse para resolver tareas básicas relacionadas con sus necesidades más inmediatas dentro de los ámbitos laboral, administrativo y personal.

⁷ Textos citados y adaptados del *Plan Curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español A1/A2*.

- Cumplir las funciones básicas de esas tareas, empleando las destrezas necesarias y poniendo en funcionamiento estrategias que suplan posibles carencias lingüísticas y ayuden a mantener la comunicación, siempre y cuando cuente con la colaboración del interlocutor.

Como hablante intercultural

- Identificar las normas y convenciones más básicas de la cultura meta y compararlas con la cultura de origen gracias a sus experiencias cotidianas.
- Identificar algunos prejuicios y estereotipos que dificultan el proceso de aproximación a otras culturas.
- Identificar tipos frecuentes de malentendidos entre culturas relacionándolos con sus experiencias cotidianas.
- Reconocer y expresar sus motivaciones personales y sus actitudes respecto al aprendizaje de la lengua y la cultura del país.
- Desenvolverse en situaciones interculturales muy básicas, utilizando estrategias que suplan las lagunas o vacíos que tiene respecto a la base común que comparten los nativos.
- Intercambiar sus percepciones y experiencias con los compañeros de grupo.
- Cooperar con los compañeros y el profesor para establecer y mantener en el grupo relaciones de colaboración, cordialidad y confianza.
- Valorar la importancia de poseer una certificación lingüística en España y de desenvolverse según las normas habituales durante la realización de un examen.

Como aprendiente autónomo

- Identificar las áreas en las que puede llevar a cabo el proceso de aprendizaje de forma autónoma utilizando algunas estrategias de aprendizaje conocidas o nuevas.

- Reconocer y expresar las situaciones que le provocan miedo o ansiedad y poner en funcionamiento estrategias para superar estos estados.
- Reconocer las diferentes partes del DILE, así como los diferentes tipos de tareas y de ítems y su modo de resolución.

4.2.2. Objetivos específicos⁸

Respecto al desempeño de las diferentes destrezas lingüísticas, el alumno será capaz de:

Comprensión lectora

- Comprender anuncios y letreros muy breves y sencillos que se pueden encontrar en las situaciones más corrientes, reconociendo palabras clave y frases muy básicas.
- Identificar información específica contenida en textos breves y sencillos de carácter biográfico, descriptivo o informativo, que aluden a situaciones laborales, cotidianas, temas personales (familia, lugar de residencia, aficiones, estudios).
- Comprender la idea principal de un cartel u hoja de carácter informativo/instruccional; identificar información específica e inferir algún dato que no está presente en el enunciado.
- Comprender mensajes breves y sencillos transmitidos a través de un correo electrónico, una nota o una carta, que aluden al ámbito público, personal, laboral o administrativo e identificar la respuesta correcta al mismo.

⁸ Textos citados y adaptados de las especificaciones del DILE.

Compresión audiovisual

- Comprensión de conversaciones informales en el ámbito personal o público; conversaciones transaccionales en el ámbito administrativo-laboral y conversaciones transaccionales en el ámbito laboral de empleo y trabajo.
- Comprender las ideas principales de discursos sencillos y transmitidos con relativa lentitud, con articulación clara, con algunas redundancias y con las suficientes pausas que ayuden a asimilar el significado.
- Extraer datos concretos de conversaciones (número de teléfono; deletreo; instrucciones sobre cómo llegar a un sitio; documentación mencionada, etc.)
- Inferir significados de conversaciones a partir de recursos lingüísticos y no lingüísticos, acerca de la relación entre los interlocutores y la situación comunicativa.

Expresión e interacción escrita

- Rellenar por escrito un formulario sencillo del ámbito administrativo con datos personales (nombre, apellidos, lugar y fecha de nacimiento, dirección, NIE, etc.)
- Redactar un anuncio muy sencillo, relacionado con el ámbito laboral, público o personal, ofreciendo la información solicitada; cumpliendo los fines funcionales; manifestando adecuación al género textual; utilizando frases y oraciones breves y sencillas, enlazadas con conectores muy básicos.
- Responder, utilizando el mismo género textual, a un correo electrónico, una nota o una carta (ámbito laboral, público o personal): manifestando la adecuación al género textual; cumpliendo los fines funcionales; utilizando frases y oraciones breves y sencillas, enlazadas con conectores muy básicos.

Expresión e interacción oral

- Participar de una entrevista de trabajo muy sencilla, mediante enunciados breves, sencillos, aislados –proporcionando los datos personales y laborales requeridos por el entrevistador; deletreando algún nombre propio requerido por el entrevistador; proporcionando un número requerido por el entrevistador (código postal, teléfono...) –.
- Describir brevemente una escena relacionada con el ámbito laboral/de empleo elaborando para ello un monólogo sostenido.
- Identificar ciertos aspectos relacionados con la profesión que aparece en una imagen: herramientas de trabajo utilizadas, posibles riesgos laborales, buenas prácticas en el trabajo; horarios laborales, etc. Además puede referirse a su experiencia personal en relación con los puntos anteriores.
- Identificar instituciones/oficinas del ámbito administrativo-laboral y centros de apoyo a las actividades del trabajador inmigrante como agente social, explicar su función así como algunas gestiones que se realizan en los mismos.
- Identificar documentos pertinentes para algunas de esas u otras gestiones, explicar su función y los procedimientos para su obtención.
- Referirse a su experiencia personal en relación con los puntos anteriores.

4.3. Contenidos

Somos partidarios de la especificación de los contenidos ya que consideramos que será una ayuda para el profesor y para los estudiantes. Esto no significa que se tengan que trabajar todos los contenidos implicados en cada tarea. Aunque se trata de un curso de iniciación, es probable que nos encontremos en él falsos principiantes, personas que ya han realizado cursos generales, etc. El profesor debe determinar cuál es el nivel real del grupo y a qué contenidos se debe prestar más atención. En la construcción del proceso de aprendizaje del alumno es importante que se tengan en cuenta cuáles son los contenidos *conocidos*, *semiconocidos* y *nuevos*.

Los contenidos han sido escogidos del PCIC para los niveles A1/A2, teniendo como criterio de selección las tareas propuestas. Algunos han sido descartados por no ser relevantes (por ejemplo: contenidos relacionados con el ocio, tiempo libre, la información turística el cine o el teatro; los referentes culturales generales...).

De las tareas descritas en los objetivos específicos del programa derivan los contenidos funcionales, gramaticales, léxicos, fonéticos, de entonación, ortográficos y socioculturales, por lo tanto, estarán relacionados entre sí. Su dificultad vendrá determinada por las tareas intermedias, que la incrementarán hasta posibilitar la realización de la tarea final.

El nivel que se pretende alcanzar es el que mide el examen de certificación DILE. Recordamos que se trata de un nivel A2 donde la corrección gramatical u ortográfica no es tan importante como los contenidos socioculturales o léxicos, o una clara pronunciación. Es lo que se ha descrito como nivel “A2 – n”.

Consideramos que el curso alcanza un nivel A2 en los contenidos léxicos y socioculturales. Para los contenidos funcionales se contemplan todos los descritos en el PCIC para el nivel A1, y se añaden algunas funciones y exponentes del nivel A2. Ocurre lo mismo para los contenidos gramaticales:

A2	
<p>Funciones</p> <ul style="list-style-type: none"> - Posicionarse a favor o en contra. - Preguntar si se está de acuerdo. - Expresar acuerdo, desacuerdo. - Expresar obligación y necesidad. - Preguntar si se recuerda o se ha olvidado. - Expresar gustos, deseos y sentimientos. - Pedir un favor. - Pedir objetos. - Pedir permiso. - Aconsejar. - Advertir. - Ofrecerse para hacer algo. 	<p>Gramática</p> <ul style="list-style-type: none"> - Exclamativos. - Pretérito imperfecto con valor descriptivo/ habitual. - Pretérito perfecto con valor de acción pasada con relevancia continuada en el presente. - Imperativo. - Gerundio. - Oraciones comparativas.

Veremos que muchos de los contenidos pragmáticos y gramaticales se repiten en las diferentes unidades, ya que a menudo son necesarios para la realización de tareas diferentes. Esto permite hacer un repaso de los contenidos vistos anteriormente o bien incidir en aspectos que no se habían trabajado en profundidad.

Por otra parte, consideraremos otros contenidos de carácter procesual que se tendrán en cuenta durante todo el curso independientemente de una clasificación por unidades: la ortografía, pronunciación y prosodia, y las estrategias (de comunicación, aprendizaje, afectivas y de resolución del DILE). Por ello, los presentaremos en una lista independiente, separada del resto de contenidos, que hemos clasificado por tareas.

Respecto a los contenidos fonéticos, los alumnos presentarán dificultades distintas según las características de su lengua materna:

“El profesor que aspire a tener un buen resultado en esta tarea no solo debe estar preparado académicamente para adaptar sobre la marcha el método seguido a las necesidades manifestadas por los alumnos, sino que ha de saber integrar las prácticas de fonética correctiva en el conjunto de actividades interactivas del modo más natural posible” (PCIC, pág. 165).

Tal y como se indica en el PCIC, el trabajo de la fonética en este nivel consiste en una aproximación en la que se pone énfasis en la toma de conciencia por parte del estudiante de las características fundamentales de la pronunciación en español: el reconocimiento de los patrones fónicos del español y la pronunciación de sus esquemas básicos.

En cuanto al léxico, conviene aclarar que para la Unidad 6 se ha hecho una selección de algún contexto laboral a modo de ejemplo, dada la imposibilidad de desarrollar todas las profesiones susceptibles de ser trabajadas. Estos contenidos pueden superar el nivel A2, ya que se trata de vocabulario específico. La lista de profesiones susceptibles de ser trabajadas está basada en el trabajo realizado por Diamanti⁹ para la fase 2 del Proyecto.

⁹ *Informe de Practicum* para el Máster en Lingüística aplicada a la enseñanza del E/LE, realizado por Vivian Diamanti en el curso académico 2008/09. Sin publicar.

A continuación pasamos a enunciar los contenidos que hemos denominado “procesuales”. El resto de contenidos, como hemos explicado, están distribuidos por unidades y tareas, y los desarrollaremos en el siguiente apartado.

ESTRATEGIAS SOCIOAFECTIVAS

- Reconocer las motivaciones personales y las actitudes respecto al aprendizaje de la lengua y la cultura del país.
- Intercambiar emociones y experiencias con los compañeros de grupo.
- Contribuir a la creación de normas de funcionamiento del grupo (puntualidad, nivel de ruido, horarios...).
- Identificarse con las personas de los vídeos.
- Relacionar las tareas realizadas en clase con experiencias pasadas o posibles experiencias futuras de la vida real.
- Reconocer y expresar algunas situaciones que provocan miedo o ansiedad.
- Identificar bloqueos y reticencias respecto al trabajo en grupo y negociar soluciones.

ESTRATEGIAS INTERCULTURALES

- Identificar las normas y convenciones más básicas de la cultura meta y compararlas con la cultura de origen gracias a sus experiencias cotidianas.
- Identificar algunos prejuicios y estereotipos que dificultan el proceso de aproximación a otras culturas.
- Identificar tipos frecuentes de malentendidos entre culturas relacionándolos con sus experiencias cotidianas.

ESTRATEGIAS DE COMUNICACIÓN

Comprensión auditiva¹⁰

- Extraer datos concretos a partir de palabras clave.
- Interpretar el lenguaje no verbal que complementa el enunciado del interlocutor, para comprender y/o inferir el significado del mensaje.

¹⁰ Las estrategias de comprensión auditiva han sido extraídas de las sugeridas por Martín (2010).

- Realizar inferencias, por el contexto en el que se desarrolla la situación comunicativa, acerca del interlocutor o interlocutores, y acerca de cuestiones socioculturales básicas referentes a actitudes y comportamientos que requiere la comunicación.
- Comprender la idea principal de enunciados en relación con el interlocutor cuando conoce el contexto en el que se desarrolla la situación comunicativa y puede prever el tipo de intercambio comunicativo que se espera de ésta.
- Uso de controladores de contacto y peticiones de aclaración.
- Extraer datos concretos a partir de palabras clave.

Interacción oral y comprensión auditiva

- Pedir aclaraciones (*¿Qué significa...?/ No entiendo/ ¿Puedes repetir, por favor?/ ¿Cómo se dice?/ ¿Cómo se escribe/ Más despacio, por favor*).
- Interpretar el lenguaje no verbal que complementa el enunciado del interlocutor, para comprender y/o inferir el significado del mensaje.
- Mantener el contacto con el interlocutor empleando estrategias compensatorias (de repetición, aclaración...)
- Usar gestos y mímica.
- Compensar el olvido momentáneo o el desconocimiento de una pieza léxica mediante diferentes estrategias: formulaciones aproximativas, circunlocuciones o definiciones.
- Utilizar vocabulario *instrumental* que permita suplir carencias léxicas: hiperónimos; términos vagos y aproximativos; verbos de significado general; palabras referidas a rasgos descriptivos...
- Identificar palabras clave relacionadas con el léxico específico de su ámbito profesional (instituciones o lugares, herramientas, acciones y personas implicadas) y elaborar el mensaje a partir de ellas empleando otras estrategias compensatorias.

Comprensión lectora

- Comprender la idea principal con ayuda de la interpretación de las imágenes que acompañan el texto.
- Identificar información específica, búsqueda de palabras clave.

- Inferir algún dato que no está presente en el enunciado a partir de la información conocida.

Expresión escrita

- Reconocer y poner en práctica expresiones institucionalizadas relacionadas con el ámbito administrativo y personal (por ejemplo, en una carta de presentación o en un correo electrónico a un amigo).

ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE

- Identificar la propia tradición educativa y familiarizarse con un enfoque comunicativo de la enseñanza y del aprendizaje, familiarizándose con el tipo de actividades y la dinámica de la clase.
- Tener una visión general de las unidades del curso y los ámbitos de trabajo.
- Proponer actividades para continuar el proceso de aprendizaje de forma autónoma: buscar oportunidades para hablar con nativos, escuchar la radio o ver la televisión, etc.
- Reconocer unidades léxicas y la información asociada a ellas: sus colocaciones, sus contextos de uso...; así como sus posibles asociaciones con otras piezas léxicas a través de mecanismos como la sinonimia, antonimia, polisemia, la derivación y composición, etc.
- Utilizar el diccionario conociendo sus recursos y discernir cuándo es rentable consultarlo. (Asociación con otras estrategias: deducción por el contexto; selección de las palabras que se quiere aprender, etc.).

ESTRATEGIAS PARA LA RESOLUCIÓN DEL DILE

- Desenvolverse según las normas habituales durante la realización de un examen.
- Familiarizarse con los ítems de selección múltiple en actividades de comprensión lectora.
- Familiarizarse con los ítems de selección múltiple en actividades de comprensión auditiva.
- Familiarizarse con las partes del examen y con el tiempo que se requiere para cada parte.

- Familiarizarse con los iconos que designan las diferentes actividades a realizar en el examen (leer, ver un vídeo, observar, escribir, marcar la respuesta correcta con un círculo, escribir la letra en la casilla...).
- Familiarizarse con las instrucciones de las tareas (ejemplos de las tareas, distractores...).
- Intercambiar emociones y experiencias con los compañeros de grupo.
- Reconocer y expresar algunas situaciones que provocan miedo o ansiedad.

FONÉTICA, ENTONACIÓN Y ORTOGRAFÍA

- Entonación:
 - Tonema descendente en aseveraciones.: *Es español.*
 - Tonema ascendente en interrogaciones totales para solicitar información: *¿Eres español?*
 - Tonema descendente en interrogaciones parciales: *¿Cómo te llamas?*
- Signos de interrogación y exclamación.
- Relación entre sonidos y grafías. Ortografía. Deletreo.
- Nombre de las letras.
- Correspondencia de más de una letra para un sonido.
 - b/v- /b/*
 - g + e, i/j- /x/*
 - k/qu/c + a, o, u- /k/*
- Correspondencia de una letra para más de un sonido
 - w- /u/, /b/*
 - y- /y/, /i/*
- Dígrafos *ch* y *ll*.
- Los fonemas vocálicos /a, e, i, o, u/. Pronunciación de los diptongos, triptongos e hiatos.
- Pronunciación de consonantes oclusivas/fricativas-sordas/sonoras: *Poca/boca, te/de, casa/gasa, barco/cabo,...*
- Letras mayúsculas y minúsculas. Usos generales.
- “Ñ”. *Niño, mano/maño*

- “Ch”.
- “Ll”, “y”.
- Líquidas: *pelo/pero*.
- Vibrante simple/vibrante múltiple: *pero/perro*.
- Pronunciación de la [x]: *gente, jefe*.
- Consonantes interdentales: sonido de la “z”.
- Letras mayúsculas y minúsculas. Usos generales.

4.4. Desarrollo de las unidades didácticas

Las unidades del programa han sido determinadas a partir de las tareas de los ámbitos administrativos y laborales que se dedujeron en la fase 1 del Proyecto. (El ámbito personal se verá reflejado en la Unidad 1 así como en algunas actividades de la Unidad 6 referidas a la relación con los compañeros de trabajo).

Se ha seguido un criterio lógico de ordenación según las actividades que el inmigrante deberá hacer durante sus primeros meses de estancia en el país. Además, en cada unidad se espera que se trabajen específicamente algunas de las tareas del DILE, de forma que al final del curso los alumnos hayan podido realizar todas las pruebas del examen:

1. Me presento
2. Realizo gestiones para poder trabajar
3. Realizo gestiones en los servicios públicos
4. Busco trabajo
5. Voy a una entrevista de trabajo
6. Trabajo en...
7. Me presento al examen DILE

La Unidad 1 va a ser clave para crear una atmósfera distendida y un clima de cooperación. Además, las diferentes actividades de presentación que se realicen servirán como referencia para medir el nivel general de la clase. Es importante explicar los objetivos curso y del DILE en este momento. Será el momento de medir los estilos de aprendizaje de los alumnos mediante cuestionarios o las herramientas que se estimen oportunas.

Los contenidos de la Unidad 3 pueden considerarse negociables. Dado el carácter intensivo del curso y la orientación hacia el ámbito laboral, no creemos posible trabajar todas las actividades propuestas. Sin embargo, consideramos interesante dar libertad a los alumnos para decidir qué situación comunicativa de este contexto les gustaría estudiar.

La Unidad 6, *Trabajo en...*, puede dividirse en dos partes. En la primera parte se daría un trabajo con toda la clase, en donde se tratarían temas generales del trabajo (contenidos socioculturales fundamentalmente). En un segundo periodo se trabajaría por grupos de profesiones según las preferencias de los alumnos. Primará el trabajo con el contenido léxico.

En la última unidad se prevé hacer un simulacro del DILE que sirva de herramienta de evaluación para medir en qué medida el alumno está preparado para presentarse al examen.

En cuanto a la selección de actividades y de materiales, ésta escapa de los objetivos del presente trabajo. Sin embargo, hemos sugerido como ejemplo algunas actividades de los manuales *Horizontes* y *Aprendiendo un idioma para trabajar* que en algunos casos pueden ser utilizadas directamente y en otros requerirán ser adaptadas. También consideramos de gran utilidad las actividades sugeridas en el programa *Español como nueva lengua* (Sanz, 2005).

UNIDAD 1: ME PRESENTO

TAREAS

1. En el contexto del aula, y mediante una conversación informal cara a cara, presentarse y dar y pedir información sobre datos personales: Nombre, edad, nacionalidad, domicilio, idiomas, estudios/formación, experiencia laboral en su país y en España, trabajo en el que está interesado. Deletrear un nombre.
2. En el ámbito personal, comprender una conversación informal en la que el alumno no participa. Comprender las ideas principales de un discurso sencillo y transmitido con relativa lentitud, con articulación clara, con algunas redundancias y con las suficientes pausas que ayuden a asimilar el significado:
 - Extraer datos concretos de una conversación (número de teléfono; deletreo; instrucciones sobre cómo llegar a un sitio; documentación mencionada; etc.).
 - Inferir significados de una conversación a partir de recursos lingüísticos y no lingüísticos (Relaciones entre personas –amigos, conocidos, familia...-).Corresponde con la tarea 1 de la prueba de CA del DILE.
3. Identificar información específica contenida en textos breves y sencillos de carácter biográfico, descriptivo o informativo, que aluden a situaciones laborales, cotidianas o temas personales (familia, lugar de residencia, aficiones, estudios). Corresponde con la tarea 2 de la prueba de CL del DILE.
4. Rellenar por escrito un formulario sencillo del ámbito administrativo con datos personales (nombre, apellidos, lugar y fecha de nacimiento, dirección, NIE, etc.). Corresponde con la tarea 1 de la prueba de EE del DILE.
5. En el contexto del aula y del grupo, y como estrategia afectiva, reconocer y expresar sus motivaciones personales y sus actitudes respecto al aprendizaje de la lengua y la cultura del país.

CONTENIDOS

<p>TAREAS: (1) Presentarse a la clase/ (2) y (3) Identificar información específica en una CA y en un texto/ (4) Rellenar un formulario con datos personales.</p>	
<p>FUNCIONES</p> <p><i>Identificar</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Yo soy.../ Soy... ¿Y tú? - Posesivo + sustantivo. <i>Mi teléfono es el... Tu hermana es muy simpática...</i> - Estos son mis padres. - Nombre propio. <i>Daniel trabaja en un hospital.</i> 	<p>ESTRATEGIAS PRAGMÁTICAS</p> <ul style="list-style-type: none"> - Rematización. Posición del sujeto o atributo. Identificativo. <i>Soy María.</i> <p>GRAMÁTICA</p> <ul style="list-style-type: none"> - Pronombre personal sujeto. - Verbo "ser" identificativo. <i>Soy Mohamed.</i> - Verbo "ser" de pertenencia a una clase: Origen. <i>Soy senegalés.</i> - Profesión. <i>Soy comerciante.</i> - Posesivos. "Mi" + sustantivo.
<p>FUNCIONES</p> <p><i>Dar y pedir información sobre personas, cosas, lugares, nacionalidad, actividad, cantidad, tiempo y frecuencia, hora, causa, modo y finalidad.</i></p> <p>Persona</p> <ul style="list-style-type: none"> - ¿Quién es? (señalando con un gesto) - ¿Cómo te llamas? <i>Said.</i> - ¿Con quién vives? <i>Con mi familia</i> <p>Cosa</p> <ul style="list-style-type: none"> - ¿Qué es esto? <i>Mi móvil.</i> <p>Lugar</p> <ul style="list-style-type: none"> - ¿Dónde está tu casa? <i>En Lavapiés.</i> - ¿Dónde vives/trabajas? <i>Vivo en Madrid</i> <p>Nacionalidad</p> <ul style="list-style-type: none"> - ¿De dónde eres? <i>Soy rumana.</i> <p>Actividad</p> <ul style="list-style-type: none"> - ¿Qué haces?/ ¿A qué te dedicas? / ¿Cuál es tu profesión? <i>Soy soldador.</i> <p>Cantidad</p> <ul style="list-style-type: none"> - ¿Cuántos años tienes? - ¿Cuántos idiomas hablas? - ¿Cuánto tiempo llevas en España? <p>Tiempo, frecuencia</p> <ul style="list-style-type: none"> - ¿Cuándo es tu cumpleaños? - ¿Cuándo volviste? <i>La semana pasada.</i> 	<p>ESTRATEGIAS PRAGMÁTICAS</p> <ul style="list-style-type: none"> - Rematización Localización temporal. <i>Es lunes.</i> En interrogativas indirectas, con pronombres interrogativos <i>qué, quién, cuánto</i>; adverbios interrogativos <i>dónde, cómo</i>; locución interrogativa <i>por qué</i>. <i>¿Cuánto vale el coche?</i> <p>GRAMÁTICA</p> <ul style="list-style-type: none"> - Los artículos y los sustantivos. El género y el número. - Presente del indicativo: <i>Ser, llamarse, hablar, vivir, tener.</i> - Pronombres interrogativos: <i>Qué, quién, cuándo, cuánto, cuál, cómo, por qué.</i> - Tiempo: <i>ahora, mañana, hoy.</i> - Locución preposicional: <i>Desee hace dos años.</i> - Cantidad: <i>poco, bastante, mucho.</i> - <i>Bien, mal.</i> - <i>Sí, no.</i> - Oraciones finales: <i>Para + infinitivo. Estudio español para trabajar en España. Este libro es para aprender español.</i> - Oraciones causales: <i>Vivo en Madrid porque mi familia está aquí.</i> - Diferencia entre <i>porque</i> y <i>por qué</i>.

<ul style="list-style-type: none"> - ¿Haces deporte? No, nunca. - Leo todos los días. <p>Hora</p> <ul style="list-style-type: none"> - ¿Qué hora es? - ¿A qué hora tienes clase de español? Ahora. <p>Razón, causa</p> <ul style="list-style-type: none"> - ¿Por qué has venido a España? <p>Modo, manera</p> <ul style="list-style-type: none"> - ¿Cómo vienes a clase? En metro. <p>Finalidad</p> <ul style="list-style-type: none"> - Para+ inf.: Voy a clase para aprender español. 	
------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--

LÉXICO

Datos personales

- Nombre, apellido, llamarse, apellidarse, señor, señora. Firmar.
- Dirección. Correo electrónico, calle, avenida, paseo, plaza, piso, número, código postal, casa, habitación, país, ciudad, pueblo. Números ordinales necesarios.
- Vivir en. *Vivo en Vallecas.*
- Número de teléfono, móvil. Números cardinales necesarios.
- Lugar y fecha de nacimiento. Nacer. Números cardinales necesarios.
- Nacionalidad, tener/pedir la nacionalidad. Nacionalidades de la clase. Ser extranjero. Ser + nacionalidad. Ser de. Venir de.
- Idiomas (los de la clase).
- Estudios/ formación. Nivel de estudios. Colegio, instituto, universidad. Estudios primarios/ secundarios/ superiores/ universitarios.
- Edad, tener "x" años.
- Sexo. Hombre, mujer. Niño, niña, chico, chica.
- Estado civil. Soltero, casado, separado, viudo, divorciado.
- Profesión. Léxico profesiones y lugares de trabajo relacionados con las mismas: las profesiones de los alumnos.

Nociones temporales

- Momento, minuto, hora, día, semana, año, mes. Fin de semana.
- Días de la semana. Estaciones.
- Ser temprano, pronto, tarde.
- Por la mañana, tarde, noche. A mediodía.
- Esta mañana, esta tarde, esta noche, esta semana, este mes, este año.
- La semana pasada, el mes pasado, el año pasado.
- Mañana. Ir+ infinitivo.
- *Al de. Abre a las diez. Trabajo de nueve a dos.*
- Tener tiempo.
- Llevar mucho/bastante/poco tiempo.
- Desde/ hasta.
- Frecuencia. Todos los días, normalmente, siempre, nunca, a veces.
- Hoy, ahora, el + (día de la semana). En + (mes/estación).
- [Número cardinal] + vez/veces+ al día/ a la semana/ al mes/ al año.
- Antes, después.
- Ya, todavía no.
- Empezar, empezar a + infinitivo.
- Terminar. Terminar de.
- Muchas veces.
- Durar.

CONTENIDOS SOCIOCULTURALES

- Cómo se escribe y se da una dirección y un teléfono.
- Orden y uso de los apellidos y los nombres en España.

TAREA: (5) Expresar motivaciones personales y actitudes

FUNCIONES

Expresar opiniones, actitudes y conocimientos

Pedir y dar una opinión

- Opinión + *¿y tú?*: *Yo creo que el español es fácil ¿y tú?*
- *(Yo) creo que Santiago es una ciudad muy bonita.*

Pedir valoración y valorar

- *¿Está bien?*
- *¿Qué tal + SN?: ¿Qué tal el examen?*
- *(Muy/Bastante) bien.*
- *(Muy/Bastante) mal*
- *Regular*
- *Así, así* (acompañado de movimientos rotatorios con la mano o encogimiento de hombros).
- Movimientos de asentimiento con la cabeza, con significado equivalente a "valoración positiva".
- Movimientos laterales con la cabeza, con significado equivalente a "valoración negativa".
- *¡Qué + adj!*
¡Qué barato!
¡Qué caro!
¡Qué rico!
- *¡Qué bien/mal + adj!*
¡Qué bien canta!
- *¡Estupendo!/ ¡Perfecto!*
- *Me gusta...*

Expresar aprobación y desaprobación

- *¡(Muy) mal/bien!*
- Pequeños movimientos de arriba abajo con la cabeza.
- Movimientos de izquierda a derecha con la cabeza o el dedo índice.
- Chasquidos.
- *(Esto) está (muy) bien/mal*
- *Esto no está bien.*

Posicionarse a favor o en contra

- *(No) estoy de acuerdo.*
 - *Entonces, ¿cambiamos la hora de la clase para el martes?*
 - *Sí, yo estoy de acuerdo.*

Preguntar si se está de acuerdo

- *¿Estás de acuerdo con + SN?*

ESTRATEGIAS PRAGMÁTICAS

- Atenuación del acto amenazador: Verbo "creer" (forma afirmativa), para atenuar valoraciones o información.
- Negación reiterada: *no, no.*
- Negación con refuerzo: *Todavía/ aún* con verbos durativos y no durativos. *Juan no ha llegado todavía.*

GRAMÁTICA

- Adverbios de grado: *muy, poco, bastante.*
- *Es (muy/bastante/un poco) + adjetivo. El museo del Prado es muy interesante.*
- Los exclamativos
- Con adjetivo: *¡Qué bonito!*
- Con adverbio: *¡Qué bien!*
- Con verbo copulativo y adjetivo como atributo: *¡Qué bonito es!*
- Pronombres átonos de OI. Serie *me, te, le...*
Me gusta/me gustan.

¿Estás de acuerdo con María?

Expresar acuerdo

- *Sí* + repetición de una opinión/valoración afirmativa.
 - *Este parque es muy bonito.*
 - *Sí, es muy bonito.*
- *No*+ repetición de una opinión/valoración negativa
 - *El español no es difícil*
 - *No, no es difícil.*
- *Yo también/tampoco*
 - *Yo creo que hablar idiomas es importante.*
 - *Yo también/tampoco.*

Expresar desacuerdo

- *No* + negación de una opinión/valoración previa afirmativa.
 - *Yo creo que el francés es muy fácil.*
 - *No, no es fácil.*
- *Sí* + afirmación de una opinión/valoración previa negativa
 - *Esta ciudad no es interesante.*
 - *Sí, si es interesante.*
- *No* + opinión/valoración contraria
 - *Este vestido es barato.*
 - *No, es caro.*

Mostrar escepticismo

- *No sé*

Presentar un contraargumento

- *Sí, pero...*
 - *Es muy difícil.*
 - *Sí, pero es muy interesante.*

Expresar certeza y evidencia

- *Estoy seguro de que he estado aquí antes.*
- *Sé que...*
Sé que puedo aprobar el examen.

Expresar falta de certeza y evidencia

- *Creo que...*
- *No estoy seguro.*

Expresar posibilidad

- *Es posible...*
- *Quizá...*

Expresar obligación y necesidad

- *Tienes que* + inf.
Tengo que hacer los deberes.
Tengo que trabajar toda la semana.
- *Hay que*+ inf.
Hay que comprar el billete antes de

<p><i>subir al autobús.</i> (Atenuación del papel del hablante o del oyente).</p> <p>Expresar falta de obligación y necesidad</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>No tienes que...</i> - <i>No hay que...</i> <p>Preguntar por el conocimiento de algo/ preguntar por la habilidad para hacer algo</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>¿Sabes + SN/inf?</i> <i>¿Sabes tu dirección de Madrid?</i> <i>¿Conoces Bolivia?</i> - <i>¿Has aprendido/estudiado + SN?</i> <p>Expresar conocimiento/habilidad</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>Sé + SN</i> <i>Sé los números en español.</i> - <i>Sé + inf</i> <i>Sé decir "hola"</i> - <i>Conozco...</i> - <i>Conozco un poco/muy bien...</i> <p>Expresar desconocimiento</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>No sé + SN</i> <i>No sé la dirección</i> - <i>No sé + inf.</i> <i>No sé pronunciar "perro".</i> - <i>No conozco + SN</i> <i>No conozco Granada</i> <p>Expresar si se recuerda o si se ha olvidado</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>Declaración + ¿te acuerdas?</i> <ul style="list-style-type: none"> - <i>Lo hemos visto esta mañana ¿te acuerdas?</i> - <i>No me acuerdo/ Me acuerdo</i> 	
<p>FUNCIONES</p> <p>Expresar gustos, deseos y sentimientos</p> <p>Preguntar por gustos e intereses</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>¿Te gusta/interesa + SN/inf?</i> - <i>¿Qué te gusta/interesa?</i> - <i>¿Qué tipo de... te/os gusta/interesa?</i> <p>Expresar gustos e intereses</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>(A mí) me gusta la paella</i> - <i>(A mí) me interesa conocer otras culturas.</i> - <i>SN/+ inf. + es interesante.</i> <i>Aprender español es interesante.</i> - <i>¿Cuál les interesa más: el viaje a Chile o el viaje a Perú?</i> <p>Preguntar por preferencias</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>¿SN o SN?</i> <i>¿Té o café?</i> - <i>¿Qué (+ sust) + prefieres/ te gusta</i> 	<p>GRAMÁTICA</p> <ul style="list-style-type: none"> - Perífrasis aspectuales de infinitivo. <i>Ir a</i> (incoativas) <i>Acabar de</i> (perfectivas) <i>Empezar a</i> (ingresivas) <i>Volver a</i> (reiterativas) - El artículo. Obligatorio con sustantivo sujeto en construcciones con el verbo <i>gustar</i>. - <i>Voy a</i> + infinitivo. - Futuro simple de indicativo. - Presente del indicativo de <i>querer, gustar</i>.

más/ te interesa más?
¿Qué libro prefieren?
¿Qué corbata le gusta más?
¿Qué os interesa más: el cine o el teatro?

- ¿Cuál prefieres/ te gusta más/ te interesa más?
¿Cuál prefieres: el zumo de naranja o el zumo de limón?
¿Cuál les interesa más: el viaje a Chile o el viaje a Perú?
- ¿Qué tipo de... prefieres?/ te gusta más/ te interesa más?
¿Qué tipo de ropa prefieres: elegante o informal?
¿Qué tipo de viaje os interesa más: tranquilo o de aventura?
- ¿Cuál/ Quién es tu... preferido/ favorito?
¿Cuál es tu color favorito?
¿Quiénes son tus escritores preferidos?

Preguntar por deseos

- ¿Quieres...+ SN/ inf?
¿Quieres ir a París?
¿Quieres encontrar trabajo?
¿Quieres vivir en España?
- ¿Te gustaría + inf?
¿Os gustaría tener una casa más grande?
- ¿Qué quieres/ te gustaría (+ inf)?
¿Qué quieres hacer mañana?

Expresar deseos

- Quiero + SN / inf.
Quiero la tarjeta de residencia
Quiero trabajar
Quiero traer a mi familia
- Me gustaría + inf.
El fin de semana nos gustaría ir al campo.

Preguntar por planes e intenciones

- ¿P. indicativo + marcador temporal referido al futuro?
¿Trabajas mañana?
- ¿Vas a + inf?
¿Vas a ver el partido de fútbol?

Expresar planes intenciones

- Marcador temporal referido al futuro + P. indicativo.
Esta noche hago los deberes.
El domingo voy de excursión.
El lunes vengo al Cepi
- Voy a + inf.
El sábado vamos a ir al teatro.
Yo voy a fumar menos.

<p>Preguntar por el estado de ánimo</p> <ul style="list-style-type: none"> - ¿Qué tal estás? - ¿Cómo estás? - ¿Estás bien? <p>Expresar alegría y satisfacción</p> <ul style="list-style-type: none"> - ¡Muy bien! - ¡Qué bien! - ¡Estoy contento! <p>Expresar tristeza y aflicción</p> <ul style="list-style-type: none"> - Estoy triste <p>Expresar placer y diversión</p> <ul style="list-style-type: none"> - ¡Qué divertido! - ¡Qué divertido es + SN/ inf! ¡Qué divertida es esta ciudad! ¡Qué divertido es jugar al fútbol <p>Expresar miedo, ansiedad y preocupación</p> <ul style="list-style-type: none"> - Estoy preocupado. - Tengo miedo. <p>Expresar sensaciones físicas</p> <ul style="list-style-type: none"> - Tengo sed/ hambre/ frío/ calor/ sueño. - Estoy cansado. - ¡Ay! - Me duele + SN. Le duele el estómago Me duelen los pies - Tengo dolor de... Tengo dolor de cabeza. Estoy enfermo. Estoy mal 	
<p>LÉXICO</p> <p>Aprendizaje y enseñanza</p> <ul style="list-style-type: none"> - Aprender, estudiar. Ir a clase. Clase de español. Horario. Examen. Diploma/certificado. Aprobar, suspender. Hacer/tener un examen. <p>Lenguaje del aula</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ejercicio, actividad. - Lección, unidad, página. - Pregunta. Preguntar, contestar. - Profesor, compañero. - En parejas, en grupos. - Hablar, escuchar, leer, saber. - Aprender, estudiar. - Repetir. - Practicar. - Hacer los deberes/un ejercicio/una actividad/un examen. - Internet, libro, diccionario. Papel, bolígrafo, lápiz, goma, fotocopia. Mesa, silla, armario, estantería, pizarra, ordenador, mapa. - Cuaderno, hoja, impresora, fotocopidora. <p>Sentimientos y estados de ánimo</p> <ul style="list-style-type: none"> - Estar triste/ contento/ enfadado/ nervioso/ preocupado. - Gustar, encantar, odiar. 	

- Tener miedo.

Sensaciones y percepciones físicas

- Tener calor/ frío/ sueño/ sed/ hambre/ dolor. Estar cansado.
- Doler.
- Ver, mirar, oír, escuchar.

Evaluar

- Ser bueno, malo
- (Muy) bien, mal
- Regular.
- Ser interesante/feo/difícil.
- Atractivo. Guapo, feo, bonito.
- Calidad. Ser bueno, malo.
- Adecuación. Estar bien, mal, regular.
- Conformidad. Sí, no, de acuerdo.
- Interés. Interesar.
- Capacidad, competencia. Saber. Poder.
- Facilidad. Fácil, difícil.

Nociones mentales

- Saber. Creer
- Hablar, escribir
- Preguntar, responder. Hacer una pregunta. Pregunta, respuesta.

CONTENIDO SOCIOCULTURAL

- Valorar la importancia de poseer una certificación lingüística en España.

TAREA: (2) Comprender una conversación informal

FUNCIONES

Relacionarse socialmente:

Saludar y responder a un saludo; dirigirse a alguien; presentar a alguien; presentarse a uno mismo; responder a una presentación; disculparse y responder a una disculpa; agradecer y responder a un agradecimiento; despedirse.

Saludar y responder a un saludo

- *Hola.*
- *Buenos/as días/ tardes/noches.*
- *Hola, buenos días.*
 - *Hola, ¿qué tal?*
 - *(Muy) bien. Y tú, ¿qué tal?*
- *Hola, ¿cómo estás?*
- *(Muy) bien, gracias ¿y tú/usted?*

Dirigirse a alguien

- *Hola*
- *Hola + nombre de pila.*
Hola, Maite
- *Señor/ Señora +apellido.*
Sr. López
- *Por favor.*
- *Perdón/ Perdona/ Perdona.*
- *Oiga/ oye.*

Presentar a alguien

Presentaciones informales

- *Este es + nombre de pila*
Esta es Ana.
- *Te presento a (+ mi hermano, mi amigo...)+ nombre de pila.*
Te presento a Luis.
Te presento a mi hermana Luisa.

Presentaciones formales

- *Le presento a + apellido (+ cargo)*
Le presento a la Sra. Lodeiro, nuestra nueva directora comercial.

Presentarse uno mismo

- *Saludo + Soy/Me llamo + nombre de pila + profesión*
- *Hola, soy Pedro ¿qué tal?*
- *Buenas tardes, me llamo Julio López Arganda; soy estudiante de informática.*

Responder a una presentación

- *Encantado.*
- *Hola.*
- *Hola, ¿Qué tal?*

ESTRATEGIAS PRAGMÁTICAS

- Imperativos lexicalizados con función fática y valor de cortesía.
Perdona/perdone.
- Deixis personal. Pronombre personal. Presencia del pronombre sujeto con valor de contraste. *Yo me llamo Elena, ¿y tú?*
- Demostrativos. Presentaciones informales. *Mira, este es mi hermano.*

<p>Dar la bienvenida a alguien y responder a una bienvenida</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>Bienvenido.</i> - <i>Muchas gracias.</i> <p>Disculparse</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>Perdón</i> - <i>Lo siento mucho/ muchísimo.</i> - <i>Perdona /e.</i> - <i>Siento + infinitivo.</i> <p>Agradecer</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>Muchas gracias.</i> - <i>Gracias.</i> - <i>Vale, gracias.</i> <p>Responder a un agradecimiento</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>De nada.</i> <p>Felicitar</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>¡Felicidades!</i> - <i>Muchas felicidades.</i> - <i>Enhorabuena.</i> <p>Despedirse</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>¡Adiós!</i> - <i>Adiós, buenos/as días/tardes/noches.</i> - <i>Hasta mañana/ hasta luego.</i> - <i>Hasta el + día de la semana.</i> - <i>¡Chao!</i> - <i>Adiós, hasta luego.</i> 	
<p>FUNCIONES</p> <p>Dar instrucciones de cómo llegar a un sitio</p>	<p>ESTRATEGIAS PRAGMÁTICAS</p> <p>Deixis espacial. Situación con respecto al yo y al otro.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Adverbios deícticos: <i>aquí, ahí, allí/ arriba, abajo, adelante, atrás, cerca, lejos...</i> - <i>Demostrativos.</i> Cercanía o lejanía respecto al hablante y al oyente. <i>Este/ ese/ aquel</i> libro. - Verbos de dirección: <i>ir, venir, llevar, traer.</i> <p>GRAMÁTICA</p> <ul style="list-style-type: none"> - “Estar” sin adjetivo. Localización espacial. <i>Está aquí.</i> - Adverbios de lugar: <i>lejos, muy lejos/ cerca, muy cerca.</i> - <i>Saber, girar, coger, seguir, cruzar.</i> - Imperativos afirmativos (regulares e irregulares). <i>¿La calle Pirineos?/Sigue todo recto y la segunda calle a la derecha.</i>
<p>LÉXICO</p>	

Relaciones sociales y personales

- Familiares. Familia, padres, padre, madre, hermano. Tío, sobrino, abuelo, nieto, primo. Marido, mujer, novio, novia, pareja. Vivir con...
- Sociales. Amigo, novio/a, jefe, compañero de clase/ de trabajo/ de piso. Vecino.
- Reunión, cita. Visitar, invitar.

Saludos y despedidas

Hola ¿Qué tal? Buenos días, tardes, noches. Hasta luego. Adiós

Localización

- Lugar. (no) estar, (no) haber.
- (No) haber nadie/ nada.
- Aquí, allí.
- Posición relativa. Cerca (de), lejos (de), a la derecha (de), a la izquierda (de), al lado (de), al final (de), al norte/al sur/al este/al oeste (de), en el centro (de), en, entre. Dentro (de), fuera (de), debajo (de), delante (de), detrás (de), enfrente (de), alrededor (de), a/en las afueras (de). Céntrico/ interior/ exterior/, izquierdo/ derecha/separado (de) / junto a/ en el interior/ en el exterior.

Instrucciones

- Transporte. A pie, en coche, en metro, en autobús. Coger el (transporte).
- Todo recto, a la derecha, a la izquierda.

CONTENIDO SOCIOCULTURAL

- Convenciones sociales y fórmulas en encuentros y saludos. Fórmulas para saludar (dar la mano, besar), tratamiento, tono empleado, registro, movimientos y posturas corporales, concepción y uso del espacio, sistema paralingüístico (signos sonoros, pausas, silencios...).
- Formas de tratamiento formal e informal.

SUGERENCIA DE ACTIVIDADES

Iconos del DILE

Libro del alumno Horizontes, pág.7, actividad 4. *Cuaderno de actividades Horizontes*, pág. 5, actividad 4. Adaptarlas a los iconos del DILE.

Presentación

Libro del alumno Horizontes, pág. 10, actividades 1, 2; pág. 11, actividades 3, 4, 5. Adaptar las nacionalidades y las profesiones a las de la clase. *Cuaderno de actividades Horizontes* pág. 6, actividades 1, 2, 3, 4. *Aprendiendo un idioma para trabajar*, pág. 9, actividad 15.

Datos personales

Libro del alumno Horizontes, pág. 13, actividad 10; pág. 15, actividad 15, 16. *Cuaderno de actividades Horizontes* pág. 8, actividades 9, 10, 11, 12. *Aprendiendo un idioma para trabajar*, pág. 15, actividad 15.

Hablar de la profesión

Libro del alumno Horizontes, pág. 66, actividad 1. *Cuaderno de actividades Horizontes*, pág. 34, actividades 2, 3.

Instrucciones para llegar a un sitio

Libro del alumno Horizontes, pág. 20, actividades 6, 7. Pág. 21, actividades 9, 10, 11. *Cuaderno de actividades Horizontes*, pág. 11, actividades 4, 5, 6; pág. 12, actividades 8, 9; pág. 13, actividades 11, 12.

Números

Libro del alumno Horizontes, pág. 12, actividad 7, 8.

Ortografía y fonética

Libro del alumno Horizontes, pág. 12, actividad 6. *Cuaderno de actividades Horizontes*, pág. 12, actividad 10, pág. 36, actividad 10. Estos ejercicios se podrían adaptar a otros sonidos/grafías.

UNIDAD 2: REALIZO GESTIONES PARA PODER TRABAJAR

TAREAS

1. En el ámbito administrativo, y mediante una conversación formal cara a cara, presentarse y dar y pedir información sobre datos personales y laborales. Deletrear un nombre. Nombre, edad, nacionalidad, domicilio, idiomas; estudios/formación, experiencia laboral en su país y en España, y trabajo en el que está interesado.

2. Desenvolverse de forma sencilla en instituciones del ámbito administrativo (por ejemplo: Tramitar tarjeta de residencia, permiso de trabajo, tarjeta de desempleo, solicitar asesoría laboral, social o jurídica, solicitar y comprender derechos y obligaciones de los residentes extranjeros, comprender a otras personas en este contexto. Solicitar y comprender información sobre cursos de formación laboral; solicitar cursos de formación, rellenar una ficha de solicitud...

3. Participar en una conversación cara a cara acerca de una lámina relacionada con el ámbito administrativo- laboral y con algunos documentos administrativos:
 - Identificar instituciones/oficinas del ámbito administrativo-laboral y centros de apoyo a las actividades del trabajador inmigrante como agente social, explicar su función así como algunas gestiones que se realizan en los mismos.
 - Identificar documentos pertinentes para algunas de esas u otras gestiones, explicar su función y los procedimientos para su obtención.
 - Referirse a su experiencia personal en relación con los puntos anteriores.

Corresponde con la tarea 3 de IO del DILE.

CONTENIDOS

TAREAS: (1) y (2) Conversaciones cara a cara en contextos administrativos	
<p>FUNCIONES</p> <p><i>Estructurar el discurso: establecer la comunicación y reaccionar. Saludar y responder a un saludo, Preguntar por una persona y responder, organizar la información.</i></p> <p><i>Establecer la comunicación y reaccionar</i> Establecer la comunicación. (Relacionarse socialmente. Dirigirse a alguien)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Llamada de atención verbal <i>¡Eh!</i> <i>Por favor.</i> - Nombre <i>María</i> - Contacto visual - Llamada de atención no verbal: señal con la mano, gesto facial... <ul style="list-style-type: none"> - <i>Perdón/Perdona/Perdone</i> - <i>Oiga/Oye</i> - <i>¿Nombre?</i> - <i>¿María?</i> - <i>Apelativo</i> <p><i>Reaccionar</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>Hola</i> - <i>¿Sí?</i> - <i>Contacto visual</i> <p><i>Saludar y responder a un saludo</i> (Relacionarse socialmente).</p> <p><i>Preguntar por una persona y responder</i> <i>Preguntar por una persona</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>¿El Sr.+ apellido +por favor?</i> - <i>¿El Sr. González, por favor?</i> - <i>¿Señor Ibud?</i> - <i>¿(Está)...+ por favor?</i> - <i>¿Está Juan Carlos, por favor?</i> - <i>¿Puedo hablar con...+ por favor?</i> - <i>¿Puedo hablar con la señora Martínez, por favor?</i> <p><i>Responder</i> Identificándose</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>Sí, soy yo.</i> <p>Pidiendo que espere</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>Un momento, por favor.</i> <p><i>Solicitar que comience un relato y reaccionar</i></p>	<p>GRAMÁTICA</p> <ul style="list-style-type: none"> - Presente indicativo irregular. <p>ESTRATEGIAS PRAGMÁTICAS</p> <p>Mantenimiento del referente y del hilo discursivo.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Sustitución por proformas: pronombre personal, demostrativos, posesivos, adverbios con función anafórica. <i>Mi tío se llama Juan. Mi tía y él viven en Berlín.</i> <i>Emilia viaja a menudo a Málaga. Allí viven sus padres.</i> - Elipsis del sujeto. <i>Mi hermana se llama María y vive en Salamanca.</i> - Valor tematizador del posesivo. Mención anterior del sustantivo. <i>Fui con un amigo a Alicante y mi amigo se quedó allí todo el verano.</i> - Repeticiones léxicas (exactas) <i>Aquí Marta tuvo un accidente. El accidente fue muy grave.</i> <p>Marcadores del discurso</p> <ul style="list-style-type: none"> - Conectores Aditivos: <i>y, también.</i> Contraargumentativos: <i>pero</i> Justificativos: <i>porque</i> Consecutivos: <i>por eso, entonces.</i> - Estructuradores de la información. De inicio: <i>primero.</i> De continuidad: <i>luego, después.</i> De cierre: <i>por último.</i> - Operadores discursivos Focalizadores para destacar un elemento <i>También, tampoco.</i> <i>Yo tampoco voy.</i> De concreción o especificación. <i>Por ejemplo</i>

<p><i>Solicitar al interlocutor que comience</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - ¿Qué tal + SN? ¿Qué tal el viaje? <p><i>Reaccionar</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Muy/ bastante bien + O - Muy bien. Fuimos a Sevilla, Granada... <p><i>Indicar que se sigue el relato con interés</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Sí <p><i>Organizar la información</i> Marcadores del discurso (ordenadores). Conectar elementos</p> <p><i>Interrumpir</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Perdón. <p><i>Pedir a alguien que guarde silencio</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Shhhh. - Silencio, por favor. - Shhhh, silencio, por favor. <p><i>Concluir el relato</i> Proponer el cierre</p> <ul style="list-style-type: none"> - Comportamiento no verbal: Mirar el reloj; recoger las cosas. <p><i>Despedirse y responder a las despedidas</i></p>	
<p>FUNCIONES</p> <p><i>Relacionarse socialmente</i> (Unidad 1).</p> <p><i>Presentarse y pedir y dar información</i> (Unidad 1) <i>en conversaciones cara a cara formales</i></p>	<p>ESTRATEGIAS PRAGMÁTICAS</p> <ul style="list-style-type: none"> - Conducta interaccional. Cortesía verbal atenuadora. Desplazamiento pronominal de la 2ª persona a 3ª persona. Con <i>usted/ustedes</i> para mostrar respeto social o distancia efectiva frente al interlocutor. ¿A qué se dedica usted? - Diferencia entre <i>tú</i> y <i>usted</i>.
<p>FUNCIONES</p> <p><i>Pedir confirmación y confirmar la información previa</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Eres María ¿no? - No hablas italiano ¿no? No, no hablo italiano - Hablas italiano ¿no? Si, si hablo italiano. 	<p>ESTRATEGIAS PRAGMÁTICAS</p> <ul style="list-style-type: none"> - Controladores del contacto. Formas en modalidad negativa: ¿no?, ¿eh?
<p>FUNCIONES</p> <p><i>Pedir un favor. Pedir ayuda.</i></p>	<p>GRAMÁTICA</p> <ul style="list-style-type: none"> - ¿Puedes + infinitivo?

<p><i>De forma atenuada</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>Por favor [Indicando con un gesto la acción que se quiere realizar.]</i> <p><i>De forma atenuada</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>¿Me ayudas?</i> - <i>(Atenuador) + ¿Puedes ayudarme?</i> - <i>Perdona, ¿puedes ayudarme?</i> <p>Aconsejar</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>Puedes + inf.</i> <i>Puedes escuchar la radio.</i> - <i>Tienes que + inf.</i> <i>Tienes que trabajar menos.</i> - <i>Hay que + inf.</i> <i>Hay que descansar.</i> - Imperativo <i>Come más. Estás muy delgado</i> 	<p><i>¿Puedes venir un momento, por favor?</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Perífrasis modales de infinitivo. <i>Tener que, hay que (obligativas).</i>
<p>FUNCIONES</p> <p><i>Expresar desconocimiento. Expresar necesidad (Unidad 1)</i></p> <p><i>Expresar deseos (Unidad 1)</i></p> <p><i>Preguntar por planes e intenciones y expresar planes e intenciones (Unidad 1)</i></p>	
<p>LÉXICO</p> <p>Documentación e impresos</p> <ul style="list-style-type: none"> - Tener, solicitar, renovar, perder un documento. - Validez, fecha de expiración. Válido de...a... - Estar/tener caducado el pasaporte/el permiso de residencia. - Documentos: pasaporte, NIE, tarjeta sanitaria, abobo de transporte, permiso de conducción, "documento acreditativo del alta y renovación de la demanda". - Fotografía. Foto, fotógrafo. Foto carnet. <p>Instituciones del ámbito administrativo y gestiones</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ayuntamiento, Padrón Municipal, etc. - Situación laboral, permiso de trabajo. - Buscar, escribir, ofrecer, renovar, solicitar. - Tramitar tarjeta de residencia, permiso de trabajo, tarjeta de desempleo, - Solicitar asesoría laboral, social o jurídica. - Derechos y obligaciones de los residentes extranjeros - Cursos de formación laboral - Rellenar ficha de solicitud. <p>Datos personales (Unidad 1)</p>	
<p>CONTENIDO SOCIOCULTURAL</p> <ul style="list-style-type: none"> - Requisitos para trabajar y residir en España. Tramitar permisos de trabajo. Derechos y deberes de los extranjeros. (Puede servir de ayuda la <i>Guía primeros pasos</i> de la Comunidad de Madrid). - Instituciones/oficinas del ámbito administrativo-laboral y centros de apoyo a las actividades del trabajador inmigrante como agente social, explicar su función así como algunas gestiones que se realizan en los mismos. 	

- Relación con los funcionarios en España. Procedimientos: pedir turno, etc.
- Documentos pertinentes para algunas de esas u otras gestiones, explicar su función y los procedimientos para su obtención (pasaporte, permiso de residencia, tarjeta sanitaria). Datos que suelen incluirse en este tipo de documentos (número de teléfono, dirección postal, fecha de nacimiento, fecha de caducidad...).

TAREA: (3) Conversación cara a cara con una lámina de apoyo

FUNCIONES

Identificar

- ¿Cuál quiere? Este/ Ese/ Aquel.
- Estos son mis padres.

Describir

Narrar una experiencia

ESTRATEGIAS PRAGMÁTICAS

- Construcciones que introducen información nueva.
Hay + SN indefinido + locativo.
Hay un libro en la mesa.
- Uso del artículo indefinido en primera mención.
Es una película muy interesante.
- Sintagma nominal determinado + oración relativa con indicativo. *La chica que lleva gafas es mi prima.*

GRAMÁTICA

- Identificar en tercera persona.
- Artículo indefinido.
- *Haber.*
- *De repente, entonces, total...*
- Pretérito perfecto de indicativo.
- *Estar + gerundio.*
- Los relativos. "Que".
En relativas especificativas con antecedente expreso. *El libro que lee es muy interesante.*
Invariable, carácter de flexión. Átono, proclítico.
La profesora que tengo/las casas que veo
Naturaleza del antecedente: sustantivo (+/- humano). *El libro que lee... La profesora que tengo...*
Función de sujeto y de OD, con antecedente obligatorio. *La profesora que tengo me gusta mucho. Vivo en una casa que tiene tres habitaciones.*

LÉXICO Y CONTENIDO SOCIOCULTURAL

El mismo que en las tareas 1 y 2.

SUGERENCIA DE ACTIVIDADES

Diálogos de tipo administrativo

Libro del alumno Horizontes, pág.13, actividad 9. Se trata de una oficina de empadronamiento, pero se puede adaptar a otros contextos. Pág. 15, actividad 14.

Cuaderno de actividades Horizontes, pág. 7. Actividad 6. *Aprendiendo un idioma para trabajar*, imagen comienzo unidad 2.

Documentos oficiales

Libro del alumno Horizontes, pág. 14, actividad 12, 13. Pág. 78, actividad 12, 13.

Cuaderno de actividades Horizontes, pág. 8. Actividad 7, 8. *Libro del alumno y cuaderno de actividades Horizontes*, unidad 9.

UNIDAD 3: REALIZO GESTIONES EN LOS SERVICIOS PÚBLICOS

TAREAS

1. Realizar gestiones de forma sencilla en los servicios públicos más relevantes (transporte, servicios sanitarios, educativos, deportivos, culturales, bancos, correo, policía, etc.; horarios, requisitos, funcionamiento, reglamentos, etc.). Por ejemplo: *solicitar abono transporte; tramitar tarjeta sanitaria; pedir cita en centro de salud; desenvolverse en la visita al médico; realizar una transferencia bancaria; un envío postal o una denuncia policial.*
2. Comprender carteles informativos.
3. Comprender anuncios y letreros muy breves y sencillos, que se pueden encontrar en las situaciones más corrientes, reconociendo palabras clave y frases muy básicas. Relacionarnos con el tema y el lugar en el que pueden aparecer. Corresponde con la tarea 1 de la prueba de CL del DILE.
4. Redactar un anuncio muy sencillo, relacionado con el ámbito público o personal, ofreciendo la información solicitada; cumpliendo los fines funcionales; manifestando adecuación al género textual; utilizando frases y oraciones breves y sencillas, enlazadas con conectores muy básicos. Corresponde con la tarea 2 de la prueba de expresión escrita del DILE.

CONTENIDOS

TAREAS: (1) Realizar gestiones en los servicios públicos

FUNCIONES

Estructurar el discurso: establecer la comunicación y reaccionar. Saludar y responder a un saludo, Preguntar por una persona y responder, organizar la información. (Unidad 2)

Relacionarse socialmente (Unidad 1, 2).

Presentarse y pedir y dar información (Unidad 1) *en conversaciones cara a cara formales* (Unidad 2).

Pedir confirmación y confirmar la información previa (Unidad 2).

Expresar desconocimiento. Expresar necesidad (Unidad 1, 2).

Expresar deseos (Unidad 1, 2)

Preguntar por planes e intenciones y expresar planes e intenciones (Unidad 1, 2)

Pedir un favor. Pedir ayuda. (Unidad 1, 2)

Aconsejar (Unidad 2)

LÉXICO

Buscar vivienda

- Comprar/ vender/ alquilar un piso/ un apartamento
- Buscar piso/alojamiento
- Vivir en una casa/ en un apartamento/ en un piso
- Compartir piso. Cambiarse de casa.
- Tipos de vivienda. Casa, piso, apartamento, estudio
- Partes. Habitación, ascensor, escalera, terraza, jardín, ventana, puerta, sala de estar, dormitorio, cocina, (cuarto de) baño, salón, garaje.
- Propietario.
- Condiciones. Viejo, nuevo, piso exterior/ interior/ céntrico, bien/ mal comunicado, tener ascensor/ teléfono/ aire acondicionado /calefacción (central/individual).

Finanzas

- Banco.
- Dinero, euro, céntimo (de euro).
- Tarjeta (de crédito).
- Cambiar dinero.
- Cajero automático.
- Dinero, tarjeta.
- Caro/barato.
- Cambiar dinero.
- Cheque, moneda, billete.
- Ahorrar. Gastar.

Sanidad

- Hospital.
- Médico, enfermera.
- Seguridad Social.
- Ambulancia.
- Cruz Roja.
- Médico, enfermero.
- Ir al hospital/ al médico.
- Estar enfermo/ malo.
- Sentirse bien/mal.
- Tener gripe/alergia/fiebre/tos.
- Farmacia.

Servicios de protección y seguridad

- Policía, bombero. Llamar a la policía/ a los bomberos. Teléfono de emergencias.

La conducción

- Normas de circulación.
- Carné de conducir.
- Policía.

CONTENIDO SOCIOCULTURAL

Dependerá de las situaciones escogidas. Por ejemplo:

Alquiler de vivienda:

- Requisitos para poder alquilar: firmar un contrato, una nómina, una fianza...
- Precios de alquileres, gastos que se incluyen.
- Relación con el propietario.

TAREAS: (2) Comprender carteles informativos/ (3) Comprender anuncios y letreros en el ámbito público/ (4) Redactar un anuncio relacionado con el ámbito público o personal.

FUNCIONES

Dar información (Unidad 1)
Estructurar el discurso. (Unidad 2)
Advertir

ESTRATEGIAS PRAGMÁTICAS

- Desplazamiento pronominal de la 1ª persona a estructuras con valor impersonal.
Con “se”, para minimizar la amenaza a la propia imagen del hablante.
Se informa, se recuerda/ recordamos, informamos.
- Fórmulas de cortesía: *Disculpen las molestias.*

GRAMÁTICA

- Oraciones exclamativas para advertir.

LÉXICO Y CONTENIDO SOCIOCULTURAL

El relacionado con el contexto público escogido.

SUGERENCIA DE ACTIVIDADES

Tema del transporte público, compras, salud, vivienda. *Libro del alumno de Horizontes y Cuaderno de actividades*, unidades 3, 4, 5, y 6.

UNIDAD 4: BUSCO TRABAJO

TAREAS

1. Identificar anuncios con ofertas de trabajo en diferentes recursos (periódicos, Internet...) y comprender los requisitos para un trabajo.
2. Solicitar información sobre el trabajo ofertado; pedir aclaraciones. Conversación cara a cara y telefónica.
3. Rellenar un CV y explicar su experiencia profesional.
4. Redactar un anuncio muy sencillo, relacionado con el ámbito laboral, ofreciendo la información solicitada; manifestando adecuación al género textual; utilizando frases y oraciones breves y sencillas, enlazadas con conectores muy básicos. Corresponde con la tarea 2 de EE del DILE.

CONTENIDOS

<p>TAREAS: (1) <i>Comprender anuncios con ofertas de trabajo/ (4) Redactar un anuncio relacionado con el ámbito laboral</i></p>
<p>FUNCIONES</p> <p><i>Dar información</i> (Unidad 1, 2) (Uso de “se” impersonal).</p> <p><i>Estructurar el discurso</i> (Unidad 2)</p>
<p>LÉXICO</p> <ul style="list-style-type: none">- Anuncio, oferta, bolsa de empleo, prensa, desempleo, paro.- Tablón de anuncios. Posibles lugares donde encontrar un tablón de anuncios (Edificio en construcción, locutorio, centro de salud, centro de formación laboral, escuela de español, portal de una vivienda, colegio...).- Tener estudios, experiencia, formación.- Explicar tipo de trabajo, experiencia, horario y disponibilidad, formad de contacto.- Busco trabajo, se ofrece.- Competente, educado/a, experto/a, formal, responsable, trabajador/a.- Instituto Nacional de Empleo (INEM), Empresa de Trabajo Temporal (ETT).
<p>CONTENIDO SOCIOCULTURAL</p> <ul style="list-style-type: none">- Situaciones laborales: el paro.

TAREA: (2) Conversación cara a cara y telefónica para pedir información sobre el trabajo ofertado

FUNCIONES

Estructurar el discurso: establecer la comunicación y reaccionar. Saludar y responder a un saludo, Preguntar por una persona y responder, organizar la información (Unidad 2)

Relacionarse socialmente (Unidad 1, 2).

Presentarse y pedir y dar información en conversaciones formales (Unidad 2).

Pedir confirmación y confirmar la información previa (Unidad 2)

Expresar desconocimiento. Expresar necesidad (Unidad 1, 2)

LÉXICO Y CONTENIDO SOCIOCULTURAL

El mismo que para las tareas 1 y 4.

TAREA: Rellenar un CV y explicar la experiencia profesional

FUNCIONES

Dar información (Unidad 1, 2)

GRAMÁTICA

Pretérito perfecto e imperfecto del indicativo

LÉXICO

- Escribir/ enviar el currículum.

Datos personales (Unidad 1 y 2).

CONTENIDO SOCIOCULTURAL

- Datos que aparecen en un currículum.

SUGERENCIA DE ACTIVIDADES

Lugares para buscar trabajo

Cuaderno de actividades Horizontes, pág. 41, actividad 13. *Aprendiendo un idioma para trabajar*, imagen comienzo de la Unidad 1.

Ofertas de trabajo

Libro del alumno Horizontes, pág. 67, actividad 3, 4, 5; pág. 71, actividad 15. *Cuaderno de actividades Horizontes*, pág. 36, actividad 8, 9. *Aprendiendo un idioma para trabajar*, pág. 18, actividad 8.

Hablar de experiencia profesional

Libro del alumno Horizontes, pág. 68, actividad 6, 7.

Rellenar formulario de solicitud de trabajo

Libro del alumno Horizontes, pág. 70, actividad 12, 13.

Compartir experiencias

Libro del alumno Horizontes, pág. 72, actividades 17, 18, 19.

Pedir información por teléfono

Aprendiendo un idioma para trabajar, pág. 18, actividad 6, 7.

UNIDAD 5: VOY A UNA ENTREVISTA DE TRABAJO

TAREAS

1. Comprensión de una conversación transaccional en el ámbito administrativo-laboral. Comprender las ideas principales de un discurso sencillo y transmitido con relativa lentitud, con articulación clara, con algunas redundancias y con las suficientes pausas que ayuden a asimilar el significado. Corresponde con la tarea 2 de CA del DILE.

2. Comprensión de una conversación transaccional en el ámbito laboral de empleo y trabajo. Comprender las ideas principales de un discurso sencillo y transmitido con relativa lentitud, con articulación clara, con algunas redundancias y con las suficientes pausas que ayuden a asimilar el significado. Corresponde con la tarea 3 de CA del DILE.

Para las dos tareas de CA:

- Extraer datos concretos de una conversación (número de teléfono; deletreo; instrucciones sobre cómo llegar a un sitio; documentación mencionada, etc.)
- Inferir significados de una conversación a partir de recursos lingüísticos y no lingüísticos.

3. Participar de una entrevista de trabajo muy sencilla, mediante enunciados breves, sencillos, aislados, proporcionando los datos personales y laborales requeridos por el entrevistador; deletreando algún nombre propio requerido por el entrevistador. Corresponde con la tarea 1 de IO del DILE. Además se pueden realizar las siguientes tareas:

- Explicar un currículum.
- Comprender y negociar condiciones laborales (contrato, salario, horario, vacaciones, etc.).

CONTENIDOS

<p>TAREA: (1) y (2) <i>Comprensión de una conversación transaccional en los ámbitos administrativos y laborales.</i></p>
<p>FUNCIONES</p> <p><i>Estructurar el discurso</i> (Unidad 2)</p> <p><i>Identificar</i> (Unidad 1)</p> <p><i>Dar y pedir información sobre personas, cosas, lugares, nacionalidad, actividad, cantidad, tiempo y frecuencia, hora, causa, modo y finalidad.</i> (Unidades 1, 2, 3)</p> <p><i>Pedir confirmación y confirmar la información previa.</i> (Unidad 2)</p> <p><i>Narrar una experiencia</i> (Unidad 2)</p> <p><i>Expresar opiniones, actitudes y conocimientos. Preguntar por el conocimiento de algo/desconocimiento. Expresar conocimiento/ desconocimiento.</i> (Unidad 1).</p> <p><i>Expresar gustos, deseos y sentimientos. Preguntar por planes e intenciones Expresar planes e intenciones.</i> (Unidad 1)</p> <p><i>Relacionarse socialmente</i> (Unidad 1, 2, 3)</p>
<p>LÉXICO</p> <p>Entrevista de trabajo</p> <ul style="list-style-type: none">- Hacer/ tener una entrevista. <p>Condiciones de trabajo</p> <ul style="list-style-type: none">- Firmar un contrato, renovar un contrato.- Condiciones, contrato, descanso, documentos, entrevista, horario, jornada, pagas, papeles, permiso de trabajo, requisitos, sueldo. Cobrar. Nómina.- Contrato temporal, indefinido, a tiempo completo, jornada completa.- Horario flexible, incorporación inmediata, formación a cargo de la empresa, posibilidad de promoción.- Cotizar a la Seguridad Social.- Derechos y obligaciones laborales. Trabajo, vacaciones. Trabajar, tener vacaciones. Día laborable/ festivo.- Tener/ pedir un día libre.- Hacer una huelga.- Jubilarse.- Tener un accidente de trabajo.- Estar de baja. Por paternidad/ por enfermedad
<p>CONTENIDO SOCIOCULTURAL</p> <ul style="list-style-type: none">- Procedimientos para pedir turno, etc.- Comportamiento asociado a una entrevista, puntualidad, etc.- Calendario: periodos vacacionales.- Duración y horarios habituales de la jornada laboral: horario continuo y jornadas partidas, pausas y descansos.

- Condiciones de contratación: tipos de contratos, nóminas, Seguridad Social.

TAREA: (3) Entrevista de trabajo

FUNCIONES

Estructurar el discurso (Unidad 2, 4)

Identificar (Unidad 1, 4)

Dar y pedir información sobre personas, cosas, lugares, nacionalidad, actividad, cantidad, tiempo y frecuencia, hora, causa, modo y finalidad. (Unidades 1, 2, 3, 4)

Pedir confirmación y confirmar la información previa. (Unidad 2, 4)

Narrar una experiencia (Unidad 2, 4)

Expresar opiniones, actitudes y conocimientos.

Preguntar por el conocimiento de algo/desconocimiento. Expresar conocimiento/desconocimiento. (Unidad 1, 4). *Expresar acuerdo y desacuerdo. Presentar un contraargumento.* (Unidad 1).

Expresar gustos, deseos y sentimientos.

Preguntar por planes e intenciones

Expresar planes e intenciones. (Unidad 1, 4)

Relacionarse socialmente (Unidad 1, 2, 3)

LÉXICO Y CONTENIDO SOCIOCULTURAL

El mismo que para las tareas 1 y 2.

SUGERENCIA DE ACTIVIDADES

Ítems de comprensión auditiva

Identificar profesiones a través de imágenes (tipo de ítem de comprensión auditiva).

Libro del alumno Horizontes, pág. 66, actividad 2.

Entrevista de trabajo

Libro del alumno Horizontes, pág. 69, actividades 9, 10. *Cuaderno de actividades*, pág. 35, actividad 4, 5, 6. *Aprendiendo un idioma para trabajar*, imagen comienzo unidad 3, pág. 17, actividades 1, 3.

UNIDAD 6: TRABAJO EN...

TAREAS

1. Describir brevemente una escena relacionada con el ámbito laboral/de empleo y trabajo en monólogo sostenido.

Identificar ciertos aspectos relacionados con la profesión que aparece en una imagen: herramientas de trabajo utilizadas, posibles riesgos laborales, buenas prácticas en el trabajo; horarios laborales, etc. Referirse a su experiencia personal en relación con los puntos anteriores.

Corresponde con la tarea 2 de IO del DILE.

Se trabajará específicamente por profesiones según la elección de los alumnos.

Para cada profesión de deberán cumplir los siguientes objetivos:

- Hablar de las situaciones propias de cada profesión y de las actividades más frecuentes.
- Identificar riesgos laborales y medios de prevención.
- Identificar objetos, herramientas y uniformes más frecuentes.
- Interpretar instrucciones/ pedir explicaciones y aclaraciones.
- Categorías profesionales dentro del sector
- Situaciones interculturales/socioculturales más frecuentes.

2. Leer un cartel u hoja informativa. Corresponde con la tarea 3 de CL del DILE.

3. Responder, utilizando el mismo género textual, a un correo electrónico, una nota o una carta (ámbito público, laboral o personal). Corresponde con la tarea 3 de EE del DILE.

4. Escribir un correo electrónico, una nota o una carta (ámbito público, laboral o personal).

CONTENIDOS

TAREA: (2) <i>Comprensión de un cartel o una hoja informativa</i>
FUNCIONES <i>Dar información</i> (Unidad 1, 2, 3)
LÉXICO - Vocabulario sobre riesgos laborales e iconos (Tarea 1).
CONTENIDO SOCIOCULTURAL - Comprender letreros para la prevención de riesgos laborales. Aplicar normas y medidas para la prevención de riesgos laborales.

TAREAS: Actividades que impliquen relacionarse con los compañeros

FUNCIONES

Relacionarse socialmente (Unidad 1, 2, 3, 4)

FUNCIONES

Influir en el interlocutor:

Dar una orden o instrucción

De forma directa

- Shsss
- ¡Silencio!

De forma atenuada

- Orden con omisión del verbo + atenuador.
- ¡Silencio, por favor!

Pedir un favor

De forma atenuada

- ¿Puedo pedirte un favor?

De forma encubierta

- No entiendo este ejercicio.

[= Te pido que me ayudes a hacer este ejercicio.]

Pedir objetos

De forma atenuada

- El/Un + SN + atenuador

Un café, por favor.

De forma atenuada

- ¿Puedes darme (+ cuantificador) + SN?

¿Puedes darme otra servilleta?

- ¿Me traes + SN?

¿Me traes otra cerveza, por favor?

¿Nos trae la cuenta?

- ¿Me das (+ cuantificador) + SN?

¿Me das un vaso de agua?

De forma encubierta

No tengo bolígrafo.

[=¿Me dejas un bolígrafo?]

Pedir ayuda

De forma atenuada

- Por favor

[Indicando con un gesto la acción que se quiere realizar.]

De forma directa

- ¡Socorro!
- ¡Ayuda!

De forma atenuada

- ¿Me ayudas?
- (Atenuador) + ¿Puedes ayudarme?

Perdona, ¿puedes ayudarme?

GRAMÁTICA

- Imperativos afirmativos (regulares e irregulares).

Escribe tu nombre y apellidos; Dime tu nombre; etc.

Póngase el casco

Llama a tu país.

Lea el siguiente texto.

- ¿La calle Pirineos?
-sigue todo recto y la segunda calle a la derecha.

- Imperativo +atenuador.

Por favor, envía esto por fax

- Perífrasis modales de infinitivo.

Tener que, hay que (obligativas).

- ¿Puedes + infinitivo?

¿Puedes venir un momento, por favor?

Responder a una orden, petición o ruego

Accediendo a su cumplimiento

- *Sí, sí*
 - [*¿Puedes dejarme tu bolígrafo un momento, por favor?*]
 - *Sí, sí.*

Sin reservas

- *Sí, claro.*
 - [*¿Puedo pedirte un favor?*]
 - *Sí, claro.*
- *Vale.*
 - [*Ordena el despacho antes de irte, por favor.*]
 - *Vale*

Con reservas

- *Bueno, vale.*
 - [*Tienes que limpiar la cocina.*]
 - *Bueno, vale.*

Negándose a su cumplimiento

De forma tajante

- *No.*

De forma cortés

- *Lo siento pero...*
 - [*Tienes que terminar esto hoy.*]
 - *Lo siento, pero no puedo. No tengo tiempo.*
- *No puedo + justificación*
 - [*Perdona, ¿puedes venir un momento?*]
 - *Lo siento, no puedo. Tengo que trabajar.*

De forma tajante

- *No quiero/ puedo (+ inf.)*
 - [*Siéntate.*]
 - *No quiero sentarme.*
- [*Tienes que ir a ver a tu abuela.*]
- *No puedo ir.*

Pedir permiso

- *¿Se puede? [dando unos golpes en la puerta con los nudillos].*
- *¿Puedo + inf?*

¿Puedo abrir la ventana?

¿Podemos utilizar los ordenadores?

Dar permiso

Sin objeciones

- *Sí.*
- *Sí, claro.*

Denegar permiso

- *No.*
- *No + atenuador.*

- [*¿Puedo fumar?*]
- No, lo siento.
- *Atenuador + pero...*
- [*¿Puedo abrir la ventana?*]
- *Perdona, pero estoy resfriado.*
- No, está prohibido.
- [*¿Podemos acampar aquí?*]
- No, está prohibido.

Proponer y sugerir

- *¿Vamos + a?*
- *¿Vamos a bailar?*
- *¿Vienes + a...?*
- *¿Vienes al gimnasio?*
- *Enunciado interrogativo.*
- *¿Tomamos algo?*
- *¿Comemos mañana?*
- *¿Quedamos...?*
- *¿Quedamos el viernes?*
- *¿Quedamos en tu casa?*
- *¿Quedamos para cenar?*
- *¿Por qué no...?*
- *¿Por qué no vamos a comer?*
- *¿Por qué no cambias de trabajo?*

Ofrecer e invitar

- *¿(Quieres) un/una...?*
- *¿SN?*
- *¿Un café?*

- *Te invito a + SN/ inf.*
- *Te invito a un café.*
- *Te invito a tomar algo.*

Aceptar una propuesta, ofrecimiento o invitación

Sin reservas

- *Sí, gracias.*
- *(Sí), vale.*
- *Vale, ¿por qué no?*
- *De acuerdo.*

Con reservas

- *Sí, pero...*
- [*¿Vienes a tomar algo con nosotros?*]
- *Sí, pero más tarde.*
- *Bueno, vale, pero...*
- *Bueno, vale, pero a las seis volvemos.*

Rechazar una propuesta, ofrecimiento o invitación

- *No, (muchas) gracias.*
- *+ excusa o explicación.*
- *No, no, gracias. No fumo.*
- *No, lo siento.*

Aconsejar

<ul style="list-style-type: none"> - <i>Puedes + inf.</i> <i>Puedes escuchar la radio.</i> - <i>Tienes que + inf.</i> <i>Tienes que trabajar menos.</i> - <i>Hay que + inf.</i> <i>Hay que descansar.</i> - <i>Imperativo</i> <i>Come más. Estás muy delgado</i> <p>Advertir</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>¡Cuidado!</i> - <i>Ten cuidado.</i> <p>Ofrecerse para hacer algo</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>¿Te ayudo?</i> - <i>¿Puedo ayudarte?</i> - <i>¿Necesitas ayuda/ algo?</i> 	
<p>CONTENIDO SOCIOCULTURAL</p> <ul style="list-style-type: none"> - Actividades que normalmente se comparten con los compañeros de trabajo (<i>tomar el café en el descanso, comer, compartir el automóvil para desplazarse al lugar de trabajo...</i>). - Elementos utilizados en el ámbito profesional para recoger datos de contacto de colegas: <i>tarjetas de visita, tarjeteros, directorios, agendas de contactos y direcciones...</i> 	

TAREA: (4) *Escribir y responder a un correo electrónico*

FUNCIONES

Da información (Unidad 2, 3,4)

Estructurar el discurso: establecer la comunicación y reaccionar. Saludar y responder a un saludo, Preguntar por una persona y responder, organizar la información (Unidad 2, 3, 4)

Narrar (Unidad 2, 4)

LÉXICO

- Expresiones institucionalizadas para comenzar el relato y despedirse.

CONTENIDO SOCIOCULTURAL

- Fórmulas y convenciones sociales para escribir un correo electrónico, una nota o una carta informal o formal.

TAREA: (1) Descripción de una imagen relacionada con la profesión escogida

FUNCIONES

Describir (Unidad 2)

Narrar experiencias (Unidad 2, 4)

LÉXICO

Vocabulario instrumental

Hiperónimos

- Herramienta, instrumento, etc.

Términos vagos

- Parecido a, igual a.
- Ser como...
- Más o menos.
- Muy, mucho.
- Bastante, poco, un poco.
- *Más...que, menos...que, tan...como.*
- Mejor, peor.

Verbos de significado general

- Hablar, comer, decir, ver, dar...

Definir

- Para qué sirve, de qué está hecha, a qué se parece, dónde se utiliza... Verbos que introducen funcionalidad: sirve para, se utiliza para, se usa para...
- Ser de color/de forma/ de material/ de tamaño.
- Color. Claro, oscuro. Rojo, amarillo, azul, verde, naranja, marrón, blanco, negro, gris.
- Materia. Madera, piel, plástico, metal, tela, papel, cristal. Ser de + (material).
- Nuevo. Viejo.
- Forma. Redondo, cuadrado.
- Tamaño. Grande, pequeño, largo, corto, alto, bajo.

Mundo laboral

- Sectores laborales. Categorías laborales. Profesiones.
- Trabajo. Trabajar (en), dedicarse (a).
- Asociación, convenio colectivo, curso (de formación), sindicato.
- Tipo de empresa. Empresa, oficina, tienda. Despacho, negocio, fábrica, multinacional.
- Ropa y herramientas de trabajo. Uniformes.
- Actividades más frecuentes.
- Riesgos laborales y medios de prevención.

Léxico por profesiones*

CONTENIDO SOCIOCULTURAL

- Tipos de grupos profesionales
- Creencias y estereotipos relacionados con los grupos profesionales.
- Convenciones sociales relacionadas con la forma de vestir según la profesión. Grado de permisibilidad en el tipo de ropa según las profesiones, uso de uniforme, traje y corbata...
- Valores que se dan a conceptos como *jerarquía, autoridad...*

- Convenciones sociales y normas de cortesía relacionadas con el trato entre superiores jerárquicos y subordinados. Fórmulas de tratamiento, saludos, presentaciones, movimientos y posturas corporales, concepción y uso del espacio, sistema paralingüístico – *signos sonoros, pausas, silencios*, etc. –

Sectores y profesiones^{11 *}

1. Hostelería. Recepcionistas, botones, camarera de pisos.
2. Restauración. Camareros y cocineros.
3. Jardinería. Jardinero, peón de jardinería, ayudante de jardinería, dependiente en jardinería.
4. Construcción. Obrero/oficial de la construcción/ albañiles/ encofradores/ soldadores/ alicatadores/ gruistas/ fontaneros/ carpinteros.
5. Limpieza y limpieza industrial. Barrenderos y personal de limpieza/ limpiador de cristales, peón de limpieza, limpiador de coches.
6. Peluquería. Peluquero, ayudante de peluquería.
7. Mecánica industrial. Ingeniero mecánico, eléctrico, soldador, ajustador, matricero, tornero/fresador y tubero.
8. Automoción. Mecánico, pintor de vehículos, chapista.
9. Confección/industria textil. Costureros, cosedores, bordadores, cortadora patronista, planchador.
10. Seguridad y vigilancia. Auxiliar de seguridad, vigilante de seguridad e instalador de alarmas.

¹¹ Listado extraído del Informe de Practicum para el Máster en Lingüística aplicada a la enseñanza del E/LE, realizado por Vivian Diamanti en el curso académico 2008/09. Sin publicar.

11. Asistencia social. Cuidadora de hogar, cuidadora de personas mayores, ayuda a domicilio, auxiliar de geriatría y canguros.
12. Sector energético. Instalador de energía solar y térmica, instalador electricista, ingeniero industrial, operario de mantenimiento de energía solar y fotovoltaica.
13. Servicios coches. Limpiadores de coches, ayudante de lavado de vehículo, peón lavadero, operador lavadero, conductor y dependiente de gasolinera.
14. Distribución, logística, almacenaje y manipulación de materiales. Carretilleros, mozos de almacén, mozos de rampa de aeropuerto, reponedores en supermercado, manipulador de materiales, preparador de pedido.
15. Transporte. Repartidores, mensajeros, camioneros, conductores de autobús, carteros, mozos de mudanza.
16. Electricidad. Electricista, cableador, antenista, electricista catenaria, instalador electricista.
17. Atención al cliente. Dependiente/a de locales, vendedor/a, cajera de supermercado, empleado de reposición.
18. Limpieza del hogar. Empleada de servicio doméstico, empleada de hogar.

Ejemplos de vocabulario¹²

Restauración Cocineros	
Jerarquía	Jefe de cocina, ayudante de cocina, pinche. Cocinero, chef.
Uniforme	Gorros de papel y tela, redes para el cabello, chaqueta, delantal.
Lugares de trabajo	Cafetería, pizzería, restaurante chino, italiano, mexicano, vegetariano.
Herramientas y otros	Utensilios de cocina Cacerola, cazo, sartén, olla.

¹² Léxico extraído de: PCIC A1/A2-B1/B2. Manual *Aprendiendo un idioma para trabajar*, unidades 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12. Para los “riesgos laborales” se han usado diversas fuentes de internet.

objetos	<p>Tijeras, cuchillo, tenedor, cuchara, abridor, embudo.</p> <p>Receta, ingrediente, modo de preparación Carne/pescado a la plancha/ frito/ hervido Blando, duro, crudo, poco/muy hecho. Salado, dulce, picante, amargo.</p> <p>Llevar salsa, arroz Platos. Primer/ segundo plato, postre. Tapa, aperitivo</p> <p>Comida china, japonesa, rápida.</p> <p>Alimentos Aceite. Carne, pescado, fruta, verdura, leche, huevos, pan Lechuga, tomate, zanahoria, Plátano, manzana, naranja Patata, ajo, cebolla, perejil Queso, yogur, mantequilla, mayonesa, salsa Merluza, salmón, sardina, atún, gambas... Pasta, arroz, Chocolate, galleta, cereales Azúcar, sal, pimienta, aceite Carne de ternera, cerdo, cordero, pollo Filete Jamón serrano, York Helado de chocolate, fresa, vainilla. Tarta de manzana, crema, chocolate</p>
Actividades	<p>Fregar (los platos), batir (lo huevos), freír (las patatas), cocer, mezclar, cortar, cocinar, cuajar, exprimir, pelar, etc. Picar (las verduras) Abrir (una lata) Probar (este guiso) Secar (los cacharros) Guardar/colocar (los cubiertos) Tirar (la basura) Pasar la bayeta</p>
Riesgos y prevención Salud e higiene laboral en la manipulación de los alimentos.	<p>Lavarse las manos. Agua, jabón.</p> <p>Riesgo ante incendios:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Mantener siempre a mano un extintor de CO2 y en buenas condiciones de uso. • Cerrar la llave general de gas. • No enchufar y desenchufar los aparatos con las manos húmedas. <p>Herramientas de corte:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Mantener siempre el orden y la limpieza. • Mantener en buen estado de uso los cuchillos, machetes, abridores, etc. • Usar siempre las herramientas adecuadas para cada operación, no intentar hacer "apaños". <p>Exposición al calor o quemaduras por hornos, quemadores, salpicaduras de líquidos hirviendo, etc. Exposición a quemaduras de frío por tocar congelados demasiado fríos.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Mantener siempre el orden en la cocina. • Mantener las áreas de mayor exposición al calor despejadas de utensilios u objetos innecesarios. <p>Usar los protectores o paños de cocina adecuados para coger los recipientes</p>

	<p>muy calientes o para coger productos congelados muy fríos.</p> <p>Atención al suelo resbaladizo</p> <ul style="list-style-type: none"> • Recoger de inmediato todo derrame de grasa o aceite no permitiendo que nadie lo pise y lo esparza por el resto del suelo. • En este último caso limpiar también el calzado y los lugares por donde se haya pisado. • No pisar las zonas húmedas del suelo, recogiendo los líquidos que se hayan derramado y esperando a que se seque en caso de que la humedad sea producto de una recién limpieza. • Es recomendable emplear calzado de suela antideslizante. <p>Golpes contra objetos</p> <ul style="list-style-type: none"> • Mantener en todo momento el orden y la limpieza en el área de trabajo. <p>Uso de productos químicos y de limpieza</p> <ul style="list-style-type: none"> • Nunca hacer trasvases a envases de alimentos o antiguas botellas de agua de ningún producto químico (detergente, lejía o lo que fuera), conservar el envase original y si se trasvasa a recipientes más pequeños etiquetarlos convenientemente de manera que NUNCA quede sombra de duda sobre lo que contiene. • Extremar la higiene cuando se vayan a emplear productos químicos en general, lavándose y secándose adecuadamente de manera que no queden restos en las manos. <ul style="list-style-type: none"> • No tocar directamente con las manos los productos más agresivos, leer las etiquetas e instrucciones de uso.
<p>Contenido intercultural / sociocultural I</p>	<p>Alimentos básicos de la cocina española. Trabajo con el <i>Recetario intercultural Cómete el mundo</i>. http://www.obrasocialcajamadrid.es/Ficheros/CMA/ficheros/OS Educa_Recetario.PDF</p>

Restauración Camareros	
Jerarquía	Maître, sumiller, camarero
Uniforme	Pantalón, camisa, delantal, complementos (corbata, pajarita...), bandeja, paño, bayeta.
Lugares de trabajo	Restaurante, cafetería, bar, discoteca
Herramientas y otros objetos	<p>Utensilios de la mesa. Servicio de mesa. Número de mesa. Mesa. Plato. Vaso, taza, botella, servilleta, cubiertos. Mantel. Jarra de agua, aceite, vinagre, sal. Cenicero.</p> <p>Primer/ segundo plato, postre. Bebidas. Comidas Ración. Tapa, aperitivo. El menú del día, la cuenta. Comanda</p> <p>Desayuno, comida, merienda, cena. Desayunar, comer, merendar, cenar. Bebida. Agua (mineral) con gas/sin gas. Leche, té, café sólo/ con leche/ cortado Cerveza, vino blanco/ tinto Beber. Bebida con/ sin alcohol/ hielo Zumos de naranja, tomate, frutas Infusión Ron, ginebra, cava, champán Botella, lata Bocadillo, sándwich, hamburguesa</p> <p>Precio. Pagar. Dinero, billete, euro, céntimo (de euro), tarjeta. Pagar con tarjeta, pagar en efectivo.</p>
Actividades	Beber, comer, pedir, quedar, tomar, traer.
Riesgos y prevención	<ul style="list-style-type: none"> • Caída de objetos por desplome, derrumbamiento o durante su manipulación • Golpes y/o cortes con objetos y herramientas, proyección de fragmentos o partículas y atrapamiento por y entre objetos. • Contactos eléctricos. • Exposición a contaminantes químicos. • Contactos térmicos (quemaduras) y contactos con sustancias causticas y/o corrosivas.

	<ul style="list-style-type: none"> • Exposición a contaminantes biológicos. • Incendios y explosiones. • Posiciones inadecuadas, sobreesfuerzos, movimientos repetitivos, manipulación de cargas y desplazamientos. • Carga de trabajo.
<p>Trato con el cliente</p>	<p>Cliente</p> <p><i>¡Que aproveche!</i> <i>¿Qué van a toma, por favor?</i> <i>Me trae la cuenta, por favor</i> <i>Yo tomaré...</i> <i>Un momento, por favor</i></p> <p>Reservar una mesa Tomar, pedir algo, el menú, el plato del día.</p> <p>Pedir la carta.</p> <p>Más/menos de + (número cardinal) Sabor. Rico, bueno, malo.</p> <p>Sin, con Sin azúcar, por favor. Con leche, gracias. (Está) caliente, frío Más, menos <i>Más pan, por favor</i></p> <p>Pedir la cuenta.</p> <p>Precio. Costar, ser. <i>¿Cuánto cuesta? ¿Cuánto es?</i> Barato, caro. Pagar. Vale. <i>¿Cuánto vale?</i> Propina</p> <p>Señales.</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Servicios.</i> • <i>Servicio de caballeros.</i> • <i>Servicio de señoras.</i> • <i>Reservado para minusválidos.</i> • <i>Cafetería.</i> • <i>Restaurante.</i>
<p>Situaciones interculturales/socioculturales</p>	<ul style="list-style-type: none"> • El café y el bar, lugares de encuentro para tertulias y reuniones. • Horarios de restaurantes y locales de ocio. • Qué lengua usar entre los compañeros de una misma nacionalidad en horario laboral.

Cuidado y limpieza del hogar Cuidadora de personas mayores, niños; limpieza y cocina.	
Uniforme	Bata, delantal, guantes, zapatos cómodos.
Lugares de trabajo	Casa, piso
Herramientas y otros objetos	<p>Aspiradora, fregona, lavadora, lavavajillas, microondas, cocina, plancha Exprimidor...</p> <p>Amoniaco, papel higiénico, detergente, lejía...</p> <p>Limpieza de la casa Estar limpio/ sucio Muebles y objetos domésticos. Mesa, silla, cama, sofá, sillón, armario, estantería, ducha, lavabo. Electrodomésticos. Radio, televisión (TV), vídeo, DVD</p> <p>Estar enfermo. Enfermedades. Partes del cuerpo. Medicinas: pastillas, pomada, Termómetro</p>
Actividades	<p>Limpiar la casa/ la cocina/ el baño Lavar los platos/ la ropa. Planchar/ plancha Calentar la comida. Limpiar la alfombra. Hacer zumo de naranja. Lavar los platos. Ir a la farmacia. Señal de farmacia. Enviar cartas Hacer la compra Preparar la comida Hacer las camas Planchar la ropa Pasar la aspiradora Sacar al perro Limpiar la habitación Escribir/ dejar una nota/ un mensaje</p> <p>Cuidar Lavar Duchar Vestir Acostar Quitar Poner</p>

Relaciones	Señor, señora, marido, mujer, hijos Vecinos
Riesgos y prevención	<ul style="list-style-type: none"> • Negociar el reparto de tareas en el propio hogar con otros miembros de la familia o del entorno social. • Realizar el trabajo mejor sentada/o que de pie (si ello es posible). • Evitar el mantenimiento de la misma postura durante mucho tiempo. Si no se puede cambiar de postura periódicamente, es recomendable hacer pausas de descanso. • Intentar, en la medida de lo posible, realizar las tareas repetitivas alternándolas con otras actividades. • Si se plancha de forma continuada, se recomienda poner un pequeño atillo (10-15 cm) y apoyar uno de los pies en él, cambiando frecuentemente de pie y de postura con la cadera. • Mantener una ventilación adecuada durante la utilización de los productos químicos. Los efectos derivados de la manipulación inadecuada de productos químicos pueden suponer grandes riesgos para la salud de la persona empleada. • Utilizar guantes mascarillas, batas, y cualquier tipo de material que evite el contacto directo con agentes químicos (limpiadores, amoníaco, lejías, etc.). • Durante la manipulación o transporte de cargas pesadas, flexionar las piernas para recoger el objeto del suelo, mantener la espalda recta durante todo el trayecto y hacer el esfuerzo con las piernas. • Acudir al médico/a de la Seguridad Social en caso de molestias o dolores. • Poner límites a los horarios y cargas laborales. • Acudir a los Servicios Sociales del municipio para solicitar información sobre recursos disponibles en la atención de menores, personas dependientes o enfermas. • Cuidar la salud mental, realizando actividades deportivas o de ocio durante las horas libres. Se puede acudir a los Centros Municipales de

	<p>Deporte o Centros Culturales del municipio correspondiente para solicitar la relación de actividades que se desarrollan en éstos (actividades de crecimiento personal, relajación, ocio, deporte, educativas, etc.).</p>
Contenido sociocultural/intercultural	<p>Reciclar materiales: papel y cartón, vidrio, envases.</p>

Limpieza industrial Trabajadores de una empresa de limpieza	
Jerarquía	Supervisor, operarios
Uniforme	Botas, mascarilla, guantes, gorro, bolsa de plástico
Lugares de trabajo	Empresa, fábrica, grandes superficies.
Herramientas y otros objetos	Producto. Amoniaco, cera, desatascador, desengrasante, desinfectante, detergente, disolvente, jabón, insecticida, limpiacristales, decapante, quitamanchas Aspirador, fregona, mopa, recogedor. Gamuza, cepillo, esponja Escalera. Estar sucio/limpio Mancha
Actividades	Barrer (el suelo) Pasar la aspiradora Limpiar (los cristales) Fregar (los lavabos/ el suelo...) Desinfectar (los servicios) Encerar (los muebles) Retirar (la papelera) Vaciar (los ceniceros/ la papelera) Pulir (el suelo)
Riesgos y prevención	Leer e interpretar el etiquetado de los productos tóxicos que se emplean en limpieza. Señales: <i>Producto inflamable</i> <i>Producto tóxico</i> <i>Producto irritable y corrosivo</i> <i>Uso obligatorio de botas</i> <i>Uso obligatorio de guantes</i> <i>Uso obligatorio de mascarilla</i> <i>¡Usar siempre con precaución!</i> <i>No mezclar productos</i> Caerse de la escalera Escurrirse

Atención al cliente Dependiente/a de locales, vendedor/a	
Jerarquía	Jefe, coordinador, vendedor.
Uniforme	Traje
Lugares de trabajo	Comercio, tienda de ropa, grandes almacenes.
Herramientas y otros objetos	<p> Probador Cliente Clienta Descuento Euros Prenda Marca Talla </p> <p> Ropa, calzado y complementos Pantalones, (pantalones) vaqueros, falda, camisa, jersey, zapatos, bolso. Blusa, traje, pijama, cazadora Gorra, sombrero, pañuelo, guantes, bufanda Sujetador, braga, calzoncillo, medias, calcetines Bañador, biquini Botas Probador Ropa de hombre/ de mujer/ de niño </p>
Actividades	<p> Atender, ayudar. Ponerse, quitarse, probarse. </p> <p> Expresar los precios de los artículos Ofrecerse para ayudar a los compradores Describir los objetos y las prendas de vestir <i>Menos caro que...</i> <i>Más caro que...</i> <i>Tan caro como...</i> <i>¿Cuánto es?/ ¿Cuánto cuesta?/ ¿Qué precio tiene?</i> </p> <p> Quedar grande/pequeño Un color que vaya con todo Pagar con tarjeta/ en efectivo Llevar descuento </p> <p> <i>¿En qué puedo ayudarle?</i> Probarse </p> <p> Proporcionar información de tallas, precios y calidades de los artículos. </p> <p> Color. Ser de (material). <i>La camisa es de algodón.</i> </p>

	<p>Talla. Talla grande/ mediana/ única. La (talla) 42, el (número) 38. Largo, corto. Grande, pequeño. Mediano, estrecho, ancho.</p> <p>Interpretar el etiquetado de las prendas de vestir. Símbolos de las etiquetas:</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>No utilizar la plancha.</i> • <i>Limpieza en seco.</i> • <i>Lavar a una temperatura máxima de 60 grados.</i> • <i>Lavar a máquina.</i> • <i>No limpiar en seco.</i> • <i>No usar lejía.</i> <p>Realizar operaciones y cambios en euros</p>
<p>Riesgos y prevención</p>	<p>Trabajos en mostradores y cajas registradoras Estrés en la venta al público Estanterías del almacén Escaleras de mano Riesgos ergonómicos Manipulación de cargas Señalización de seguridad Emergencias en comercios</p>
<p>Contenido intercultural/ sociocultural Trato con el cliente</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Horarios de comercios y establecimientos • Horarios <i>De...a...</i> <i>Desde las... hasta las...</i> • Uso social para ofrecer ayuda al comprador • Formas de pago y descuentos

Construcción Obrero/oficial de la construcción/albañiles/encofradores/soladores/alicatadores/gruistas.	
Jerarquía	Capataz, encargado, jefe de obra, peón albañil.
Uniforme	Casco, mono, gorra, gafas de protección, faja de protección, zapatos reforzados.
Lugares de trabajo	Obra
Herramientas y otros objetos	Cepillo, pala, pico, cortafríos, mira, nivel de burbuja, tenazas, manguera de agua, manguera eléctrica. Alambre, cuerda, clavo. Andamio, palet, tablón, Arena, hormigón, cemento, pasta. Ladrillo, adoquín. Carretilla, saco, cubo. Caseta. Camión, grúa, hormigonera, máquina.
Actividades	Asegurar, atar, atirantar, conectar, descargar. Busca, coloca, quita, atiranta. Mover la pasta; llevar la pasta; cortar ladrillos, romper adoquines.
Riesgos y prevención	<i>¡Cuidado!</i> <i>¡Atención!</i> <i>¡Ojo!</i> Protegerse la cabeza Riesgos del trabajo en altura. Riesgo de caídas. Señales. <ul style="list-style-type: none"> • <i>Uso obligatorio del caso</i> • <i>Riesgo general</i> • <i>Protección individual obligatoria con caídas.</i> • <i>Protección obligatoria del oído.</i> • <i>Cargas suspendidas.</i> • <i>Agua no potable.</i>
Contenido sociocultural/ intercultural	Elección entre el lenguaje formal e informal dependiendo de las jerarquías laborales

Almacenaje Mozos de almacén, reponedores de supermercado	
Jerarquía	Supervisor, operarios
Uniforme	Guantes, mono.
Lugares de trabajo	Almacenes de tiendas, supermercados.
Herramientas y otros objetos	<p>Mercancía, remesa, pedido. Transportista Bulto, cajas, paquete Cinta de embalar Carretilla. Carga, descarga</p> <p>Palet, estante Etiqueta, factura. Empresa, destinatario, productos, valor, fecha, suma total. Transporte aéreo, marítimo, por carretera, por ferrocarril. Albarán Báscula Medidas. Altura, anchura, peso, volumen</p> <p>Pasillo Sección Charcutería Perfumería Bebidas Conservas Limpieza Lácteos</p> <p>Retirar Reponer Colocar Recoger</p> <p>Avisar Colocar Echar Perder Permitir Pronunciar Recoger Reponer</p> <p>Almacén Legumbres</p> <p>A la derecha A la izquierda</p>

<p>Actividades</p>	<p>Almacenar Colocar Embalar Comprobar Empaquetar Entregar Enviar Facturar Medir Pegar Pesar Preparar Transportar</p> <p>Dejar (las cajas) Pesar (la mercancía) Abrir (el paquete) Descargar (la carretilla)</p>
<p>Riesgos y prevención</p>	<p>Señales: <i>No tocar</i> <i>Frágil</i></p>
	<p>Señales: <i>Vehículos de mantenimiento</i> <i>Caída a distinto nivel</i> <i>Vía obligatoria para peatones</i> <i>Prohibido a los vehículos de mantenimiento</i> <i>Entrada prohibida a personas no autorizadas.</i></p> <p>Instrucciones sobre cómo levantar una caja del suelo:</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Apoyar los pies firmemente.</i> • <i>Separar los pies a una distancia de unos 50 centímetros.</i> • <i>Doblar la cadera y las rodillas para coger la caja.</i> • <i>Mantener la espalda recta.</i> • <i>Mantener la carga tan cerca del cuerpo como sea posible.</i> • <i>Nunca girar el cuerpo cuando sostengamos una carga.</i>

SUGERENCIA DE ACTIVIDADES

Mundo laboral

Aprendiendo un idioma para trabajar, imagen inicial de la unidad 4; pág. 31, actividad 12.

Herramientas de trabajo y uniformes

Libro del alumno Horizontes, pág. 74, actividad 1. Se pueden hacer diferentes versiones, por profesiones, no mezclando las herramientas. Pág. 80, actividad 17.

Seguridad laboral

Libro del alumno Horizontes, pág. 75, actividad 3. *Cuaderno de actividades Horizontes*, pág. 40, actividad 8.

Hablar de la profesión

Libro del alumno Horizontes, pág. 75, actividad 4, 5. *Cuaderno de actividades Horizontes*, pág. 39, actividad 7.

Documentos: nómina de trabajo

Aprendiendo un idioma para trabajar, pág. 28, actividad 5.

Instrucciones/favores

Libro del alumno Horizontes, pág. 76, actividad 6, 7, 8; pág. 77, actividad 10, 11; pág. 79, actividad 14, 15. *Cuaderno de actividades Horizontes*, pág. 39, actividad 4, 5, 6.

Relaciones con los compañeros

Libro del alumno Horizontes, pág. 77, actividad 9. *Cuaderno de actividades Horizontes*, pág. 41, actividad 11.

Escribir notas a los compañeros

Libro del alumno Horizontes, pág. 79, actividad 16. *Cuaderno de actividades Horizontes*, pág. 41, actividad 12.

Trabajos

Aprendiendo un idioma para trabajar, unidades 5 (*En el tajo*), 6 (*En la cocina*), 7 (*En la casa*), 8 (*En el almacén*), 9 (*En la tienda*), 10 (*En la fábrica limpiando*), 11 (*En el bar*), 12 (*En el súper*).

UNIDAD 7: ME PRESENTO AL EXAMEN DILE

Tareas y contenidos correspondientes a los del examen. Respecto al contenido sociocultural se trabajará la familiarización con las normas y el comportamiento habituales durante la realización de un examen

A continuación, incluimos un cuadro que pretende dar una visión del diseño del curso en todas sus fases.

**PROGRAMACIÓN DE UN CURSO DE E/L2 PARA PREPARAR EL EXAMEN DE CERTIFICACIÓN DE NIVEL INICIAL
DILE (60-80 horas)**

MARCO TEÓRICO

- Enseñanza y evaluación funcional y comunicativa/ prioridad de eficacia comunicativa frente a gramática.
- Competencia asimétrica en el desempeño de las diferentes destrezas lingüísticas.
- Importancia de la competencia léxica y la competencia sociocultural e intercultural.
- Competencia estratégica.

NECESIDADES DE COMUNICACIÓN

- Tareas en ámbitos laboral, administrativo y personal. De las tareas derivan los contenidos.
- Léxico específico relacionado con profesiones.
- Estrategias de comunicación.

NECESIDADES DE APRENDIZAJE

- Familiarizarse con un aprendizaje comunicativo.
- Trabajo de emociones de “choque cultural” mediante estrategias socioafectivas:
 - Trabajo en grupo, expresión de experiencias y emociones.
 - Crear emociones positivas/ importancia de la retroalimentación.
 - Trabajo de la motivación intrínseca e integradora.
 - Contenido sociocultural e intercultural.
- Fomentar autonomía de aprendizaje mediante estrategias.
- Estrategias para la resolución del DILE.

OBJETIVOS GENERALES

Agente social

- Tareas y funciones
- Estrategias de comunicación.

Hablante intercultural

- Estrategias socioafectivas e interculturales.
- Normas examen.

Aprendiente autónomo

- Estrategias de aprendizaje.
- Estrategias de resolución del examen.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Tareas de comprensión auditiva, comprensión lectora, expresión escrita e interacción oral.

CONTENIDOS PROCESUALES

- Estrategias de comunicación, de aprendizaje, afectivosociales/interculturales y de resolución del DILE.
- Fonética, entonación y ortografía.

CONTENIDOS DE CADA UNIDAD

- Contenido sociocultural.
- Funciones, estrategias pragmáticas y gramática.
- Léxico.

UNIDADES Y TAREAS

1. Me presento
CA Tarea 1 DILE
CL Tarea 2 DILE
EE Tarea 1 DILE
2. Realizo gestiones para poder trabajar
IO Tarea 3 IO DILE
3. Realizo gestiones en los servicios públicos
CL Tarea 1 DILE
EE Tarea 2 DILE
4. Busco trabajo
EE tarea 2 DILE
5. Voy a una entrevista de trabajo
CA Tarea 2 DILE
CA Tarea 3 DILE
IO TAREA 1 DILE
6. Trabajo
IO Tarea 2 DILE
CL Tarea 3 DILE.
EE Tarea 3 DILE
7. Me presento al examen DILE. Todas (Evaluación cuantitativa)

4.5. Evaluación

“La enseñanza y aprendizaje del español por parte de trabajadores inmigrantes debería incluir en sus programas los instrumentos necesarios para la evaluación procesual y sumativa y para la certificación de los niveles de dominio lingüístico comunicativo, de la misma manera que se incluye en todos los colectivos de lenguas no nativas” (Baralo, 2009).

El concepto de evaluación no es unívoco sino que varía en función de los objetivos con que se realice. Siguiendo el enfoque adoptado por Santa-Cecilia (2000) consideramos la evaluación como “un análisis de necesidades continuado, cuyo objetivo es ir depurando las ideas derivadas del análisis de necesidades inicial, de manera que el curso pueda ir mejorando constantemente al responder a tales necesidades”.

En este trabajo vamos a referirnos a dos tipos de evaluación: evaluación del aprendizaje de los alumnos y la evaluación del curso.

En cuanto a la evaluación del alumno, Bordón (2004) hace una distinción según el momento del proceso de aprendizaje y los instrumentos usados: una cosa es evaluar al alumno a través de su actuación en el aula, utilizando procedimientos como diarios, grabaciones e informes que se orientan a obtener información sobre el progreso y las dificultades del estudiante durante la adquisición de la lengua meta, y otra es la evaluación mediante pruebas que permitan proporcionar una calificación. Esto vendría a ser lo que se ha denominado *evaluación cualitativa* y *cuantitativa* respectivamente, y podemos optar por uno u otro procedimiento o compatibilizar ambos.

En cualquier caso partimos de la idea de que el modo de evaluar la lengua refleja una visión de la enseñanza y el aprendizaje. Como hemos explicado, en este programa, al igual que en el DILE, prima la eficacia comunicativa frente a la corrección gramatical.

Nosotros sugerimos la realización de una evaluación de tipo cualitativo a lo largo del curso a partir de las distintas actividades que se realicen y una evaluación de tipo cuantitativo al finalizar el mismo, indispensable para comprobar si se ha alcanzado el nivel necesario para superar el examen.

Comenzando con los datos extraídos de la entrevista de “evaluación diagnóstica” antes del comienzo del curso o durante los primeros días del mismo, podremos realizar una ficha del alumno en el que vayamos recogiendo la información pertinente. Idealmente, y en el caso de que se tratara de un grupo reducido, sería conveniente informar al alumno de su evolución y escuchar sus propias sensaciones en otro encuentro individualizado.

Para la evaluación de tipo cualitativo estamos de acuerdo con Carnero (2010) cuando relaciona ésta con la implicación afectiva del alumno en el proceso de aprendizaje (factor que, como se ha explicado, es determinante en este grupo meta). Así, es importante darles una retroalimentación o evaluación cualitativa que evite términos del tipo “mal”, “regular”, desmotivadores para los alumnos.

Sin embargo no se puede obviar el hecho de que para que el curso sea de provecho y sirva para su objetivo final (la obtención del DILE), el alumno tiene que cumplir una serie de requisitos: asistencia, participación, actitud, aptitud, etc. (*ibídem*).

Partiendo de los criterios de evaluación descritos en los materiales del Proyecto, sugerimos la realización de tablas de evaluación que sirvan de punto de partida para informar al alumno de su progreso y para detectar sus dificultades. Ponemos como el ejemplo propuesto por Carnero:

EXPRESIÓN ESCRITA	Valoración				
	Muy bajo	Bajo	Bien	Bastante bien	Muy alto
• El alumno es capaz de escribir textos sencillos					
• El alumno es capaz de rellenar formularios en los que se pidan sus datos personales					
• El alumno es capaz de escribir una carta de presentación con ayuda de los exponentes gramaticales, léxicos y funcionales aparecidos en esta unidad.					
• El alumno escribe oraciones simples.					
• El alumno respeta las características propias de la expresión escrita: concordancia, cohesión y coherencia.					

Respecto a la evaluación cualitativa sugerimos la realización de un simulacro del DILE al final del curso. También podemos usar otras herramientas como la tabla de evaluación desarrollada por Leal en su trabajo de fin de Máster (2010), que fue

realizada usando los contenidos propuestos en este programa. Otra herramienta para la evaluación cualitativa sería el examen de clasificación creado por la misma autora, que también puede usarse como instrumento orientativo que le permita a los alumnos y profesores saber si poseen el nivel necesario para realizar el DILE. Por otro lado, consideramos que las actividades de este examen de clasificación pueden usarse de manera independiente a lo largo del curso, de manera que proporcionen información para la evaluación cualitativa.

En cuanto a la evaluación del curso, Richards (1985 en Santa-Cecilia 2000, pág. 43) propone una visión amplia que comprendería los siguientes aspectos:

- Análisis del sistema a través del cual se administra el programa, para determinar si refleja una organización óptima en cuanto a tiempo, recursos, alumnos, profesores y materiales.
- Análisis de los fines y objetivos del programa para ver si son relevantes y alcanzables.
- Evaluación de los resultados del programa para ver si los niveles alcanzados responden a los objetivos del programa.
- Evaluación de los resultados objetivos para verificar si se han conseguido como consecuencia del programa o a pesar del programa. El hecho de que los alumnos hagan progresos durante un periodo de enseñanza, por ejemplo, no nos permite llegar a la conclusión de que tales progresos sean el resultado del programa o metodología adoptada. Los alumnos pueden aprender independientemente del método. Para determinar el grado en que el programa es la causa de los resultados que se observan, es necesario investigar usando medios de carácter experimental, de manera que los efectos de una técnica o método particular puedan estudiarse de forma sistemática.
- Análisis de los procesos a través de los cuales se lleva a cabo el programa.

Por último, el profesor deberá evaluar su propia actuación, por una parte, midiendo el éxito obtenido por los alumnos y el curso, por otra, revisando si se han cumplido los objetivos marcados para el profesor (epígrafe 5.6.).

5. METODOLOGÍA DOCENTE

5.1. Pautas generales

El logro de un proceso exitoso de la enseñanza y aprendizaje de los alumnos comienza por hacer una reflexión sobre el papel del profesor en el mismo.

Como se describió en el capítulo 2, uno de los problemas a los que nos enfrentamos es la falta de formación de los profesores, en su mayoría voluntarios que proceden de otras disciplinas o que carecen de experiencia en la enseñanza de E/L2.

Nosotros consideramos imprescindible que el profesor esté formado para impartir estos cursos. Debe ser conocedor del enfoque comunicativo y de la enseñanza por tareas. Partiendo de esta base, recordamos que las decisiones metodológicas que se tomen deben surgir del análisis de las necesidades de aprendizaje de los alumnos.

Aunque somos partidarios de seguir un enfoque comunicativo, no podemos obviar la variedad de estilos de aprendizaje que pueden darse en el aula. Para medir estas variables habrá que emplear herramientas como cuestionarios, observación de sus hábitos durante la clase y entrevistas guiadas.

Es importante, siempre que sea posible, realizar una entrevista individual al comienzo del curso. Como se propone en el curso *Español como nueva lengua* (Sanz, pág. 26), ésta podría servir de diagnóstico para determinar cuestiones como las experiencias previas de formación de los alumnos, el conocimiento de lenguas que poseen, la edad, profesión, sus intereses, sus expectativas, sus necesidades y su situación personal.

Llorián et al. (1996, pág. 4) sugieren que en los casos en los que los resultados del análisis arrojen diferencias individuales, la atención será inversamente proporcional al tamaño del grupo: en los grupos numerosos jugará un papel crucial la autonomía del aprendizaje y la conciencia de responsabilidad sobre el propio proceso. El análisis de variables individuales se revelaría como un instrumento de detección de la necesidad de fomentar en mayor o menor medida la autonomía de aprendizaje.

Por otra parte, Tudor (1996 en Santa-Cecilia 2000) propone dos caminos: seleccionar los procedimientos metodológicos que coincidan con las preferencias de los alumnos o enfrentar a los alumnos a formas de trabajo y de estudio que difieran de sus preferencias y estilos, con idea de ampliar su conciencia sobre las opciones de aprendizaje y contribuir a que abran su mente y modos de hacer a opciones nuevas. Esta última opción requiere una gran dosis de flexibilidad por parte del profesor y de los alumnos. Así pues, el profesor tendrá que “tratar de ser flexible y estar pendiente de las actitudes de los alumnos para modificar o adaptar cualquier aspecto del programa o de su propio comportamiento en función de las características del grupo” (Sanz 2005, pág. 19), lo que recuerda la idea de “currículo abierto” que apuntamos en la introducción al programa.

Durante el desarrollo del curso no se puede obviar la cultura del aula imperante si perseguimos el éxito de nuestros procedimientos metodológicos. Este término se refiere al complejo de actitudes y expectativas que determina la identidad cultural del grupo de aprendientes y modo en que éstos influyen en el aprendizaje (Llorián, 2000).

Hofstede (1983 en Llorián 2000) menciona los siguientes parámetros a tener en cuenta para analizar la cultura del aula:

- Gregarismo/ individualismo (inciden en la tolerancia y propensión al aprendizaje en grupo y en el desarrollo de la autonomía de aprendizaje): Idealmente se trabajará con una variedad de agrupaciones dependiendo de lo que requiera la actividad (individual, parejas, grupos pequeños, dos grandes grupos, toda la clase...). Las agrupaciones no pueden ser dejadas al azar, sino que habrá que tener en cuenta: su nivel; su procedencia/lengua materna; su disposición al trabajo colaborativo, etc.
- Distancia ante el poder (incide en la distribución jerárquica del poder que se establece entre los miembros del grupo y el modo en que alumnos y profesor asumen sus respectivos roles).
- Rechazo a la ambigüedad (se refiere a la claridad en los objetivos y las metas a los que se dirige la tipología de las actividades). Es muy importante que el profesor sea claro en el objetivo de las unidades, las tareas y las actividades que presente en clase. Se deberá dar instrucciones claras y habrá que asegurarse de que los alumnos han comprendido y que tienen los recursos

necesarios para preguntar en el caso contrario. Habrá que trabajar pequeños objetivos teniendo en cuenta los conocimientos previos de los alumnos

- Sociedades masculinas y femeninas (se refiere al grado de tolerancia de las sociedades ante la integración de sexos). Es pertinente hablar de las mujeres como un grupo diferenciado debido a las barreras culturales de sus países de origen (sería el caso de mujeres marroquíes, de Bangladesh, etc.), así como a sus necesidades comunicativas.

En cuanto a las variables afectivas, volvemos a incidir en la importancia de crear desde las primeras sesiones un ambiente de confianza, apto para compartir experiencias y expresar emociones, dudas y expectativas.

El aula será probablemente uno de los primeros lugares donde el alumno tenga oportunidad de interactuar en español. Es importante que poco a poco vaya tomando confianza para expresarse de forma espontánea ya que gracias a esa práctica se sentirá con más seguridad para interactuar con hablantes fuera del aula. Por ello tendremos que relacionar las actividades con las experiencias de los alumnos, tanto pasadas como futuras (logrando una identificación con las personas de los vídeos o las imágenes, por ejemplo).

Además habrá que generar emociones positivas que aumenten la motivación intrínseca y la autonomía en el aprendizaje: “El profesor debe tener conocimientos y pericia práctica en tres ámbitos: la materia, el método de enseñanza y la “progresiva capacidad de generar un clima psicológico propicio para un aprendizaje de alta calidad” (Underhill en García 2008).

Para estimular el crecimiento de la motivación intrínseca en el aula podemos:

- Dar retroalimentación que potencie sentimientos de competencia y autodeterminación.
- Ayudar a los alumnos a desarrollar la autonomía en su aprendizaje, animándoles a encontrar la propia satisfacción en la tarea bien hecha.

- Ayudar a que se responsabilicen de su propio aprendizaje a través de metas personales y utilizando estrategias de aprendizaje (Brown en García 2008, pág. 46).

Otro aspecto clave es el del tratamiento del error. Estamos de acuerdo con la propuesta de Sanz (2005, pág. 17): “El profesor tendrá que valorar en qué momento y de qué forma aborda el error sin dañar la confianza del alumno. Debe entender el error como un factor que permite al alumno ensayar hipótesis del funcionamiento de la lengua que adquiere y, por tanto, tratarlo como un elemento importante en su proceso de aprendizaje”.

5.2. Didáctica de las competencias sociocultural e intercultural

Hay que recordar el papel del profesor como mediador sociocultural e intercultural. Para ello tendremos que comenzar por hacer una revisión de nuestras propias ideas sobre lo que significa enseñar cultura, empezando por trabajar la empatía que podemos definir como “la capacidad para imaginarse uno mismo como extranjero”.

“Se hace, pues, necesario que las personas que estamos a cargo de la enseñanza-aprendizaje de los inmigrantes revisemos los juicios que emergen del encuentro de dos componentes socioculturales distintos, ya que, de no hacerlo, estamos defendiendo, sin saberlo, una visión etnocentrista del mundo. Debemos tomar conciencia y considerar que cada cultura construye sus creencias sobre todos los aspectos de la vida y que puede ser que, en la sociedad de nuestros inmigrantes, los criterios de puntualidad y regularidad tengan un valor distinto al de la nuestra. No son criterios universales. La clase debe ser un espacio en el que también se trabajen estos valores, se explore la visión que tienen ellos y se presente la nuestra, para ir desvelando las claves que conforman nuestro mundo y los temas que pueden generarles conflictos” (Miquel 2005, pág. 2).

Iglesias (2003) se pregunta cómo se puede activar y desarrollar la comunicación intercultural de manera efectiva. Habría que trabajar sobre los prejuicios, la discriminación, el etnocentrismo, los estereotipos..., y hacer conscientes a los alumnos de sus ideas al respecto.

Según Martín (1989 en Iglesias, pág. 12) las cualidades personales que favorecen el aprendizaje cultural son: la flexibilidad cultural, la orientación social, la

disposición para comunicarse, la capacidad para la resolución, la paciencia, la sensibilidad intercultural, la tolerancia por las diferencias y el sentido de humor.

Además, podemos considerar mecanismos que ayudan a superar las dificultades en la comunicación intercultural, como la “retroalimentación” en forma de señales verbales y no verbales, que da información al emisor sobre la efectividad de su comunicación, proporcionándole la oportunidad de medirla y ajustarla (McEntee de Madero 1998 en Iglesias 2003, pág. 12).

5.3. Didáctica de la competencia léxica

Además de la competencia sociocultural e intercultural, habrá que prestar especial atención al trabajo de la competencia léxica.

Nation (2001 en Higuera 2004, pág. 18) distingue entre:

- Enseñanza directa: Explicaciones del profesor y enseñanza entre compañeros.
- Aprendizaje directo: Estudiar a partir de cartas que contienen palabras/utilizar el diccionario.
- Aprendizaje incidental: Deducir por el contexto en lecturas extensivas/utilizar el léxico en actividades comunicativas.
- Encuentros planificados: Lecturas graduadas/ ejercicios de vocabulario.

Dentro de las unidades léxicas que debería tener en cuenta el profesor de español están las que coinciden con la unidad palabra y las unidades pluriverbales: colocaciones prototípicas y no prototípicas, compuestos, compuestos sintagmáticos, expresiones idiomáticas y expresiones institucionalizadas.

En el plano de la didáctica, Higuera (2004) recomienda planificar la enseñanza del léxico de manera cíclica y repasar continuamente lo aprendido, pues está demostrado que son necesarios varios encuentros con una unidad léxica para que pase a formar parte de nuestro léxico activo. Para determinar el léxico que queremos

enseñar, tenemos que tener en cuenta: su finalidad, la frecuencia de la palabra, su mayor o menor dificultad, etc.

Además de las técnicas para la presentación del significado de una unidad léxica (apoyo con imágenes, definir, ejemplificar, traducir, utilizar gestos, etc.), Higuera propone emplear otras técnicas que muestren las semejanzas y diferencias entre unidades léxicas y que ayuden a crear esas redes de palabras:

- Utilizar tablas que muestren las colocaciones posibles o imposibles de ciertas palabras sinónimas (por ejemplo: *mirar* y *ver*).
- Emplear escalas (*helado, frío, templado, caliente, ardiente*).
- Presentar las nuevas entradas léxicas por categorías.
- Presentar palabras sinónimas, antónimas o pertenecientes al mismo campo semántico.
- Elaborar mapas semánticos con nombres, verbos, colocaciones y expresiones para hablar de un tema; trabajar sinónimos y antónimos en el contexto y buscar colocaciones sinónimas en un texto.
- Resaltar las relaciones de inclusión de varias palabras mediante árboles (tipos de casas: chalet, piso, estudio, adosado).
- Seleccionar las unidades léxicas más importantes de un tema o texto y trabajar sus colocaciones: presentar el léxico nuevo en series cerradas de elementos (días de la semana, colores, meses del año, etc.).

También hay que tener en cuenta que los contenidos léxicos precisan una secuenciación como cualquier otro tipo de contenido, y que sólo las palabras que se usan pasan a formar parte del léxico activo (*ibidem*).

Además de estas técnicas para la enseñanza del léxico, es importante aprender estrategias que ayuden a compensar el olvido momentáneo o el desconocimiento de una unidad léxica necesaria en un momento determinado. Se trataría de formulaciones aproximativas, circunlocuciones o definiciones (Berry-Bravo, 1993 en Izquierdo 2004, pág. 100).

El uso de estas estrategias supone la movilización de un vocabulario que se ha denominado instrumental, compuesto fundamentalmente por unidades léxicas de significado muy general, que permiten explicar otras palabras más específicas, sustituirlas, parafrasearlas, definir las, estructurarlas y organizar su significado: “Estos términos definidores posibilitan la interacción entre los interlocutores cuando su conocimiento del mundo no coincide. Constituyen un vocabulario básico estratégico que contribuye a minimizar el esfuerzo del procesamiento” (Luzón 1999 en Izquierdo 2004, pág. 102).

El manejo de este tipo de vocabulario es importante desde un punto de vista psicoafectivo, ya que permite al alumno manipular la lengua extranjera cuando sus recursos lingüísticos aún son muy limitados, lo puede traducirse en una sensación de logro y satisfacción, las cuales resultan imprescindibles para forjar actitudes positivas hacia la lengua y el aprendizaje (Izquierdo, 2004).

Cuando hablamos de “vocabulario instrumental” nos estamos refiriendo a:

- Hiperónimos: términos abarcadores, clasificadores que incluyen en su categoría otras unidades léxicas y tienen la capacidad de sustituirlas (*flor* es hiperónimo de *rosa, margarita...*) La elevada capacidad referencial de estas unidades léxicas las habilita para sustituir, abarcar y referirse a muy diversas unidades léxicas específicas en un discurso. La adquisición de términos genéricos o de tipo definidor constituye un punto de partida para seguir ampliando el vocabulario.
- Términos vagos o aproximativos. Además de favorecer la comunicación y agilizar la fluidez expresiva, tienen un importante papel pragmático. La elección deliberada de estas expresiones en casos de duda, olvido o desconocimiento ponen de manifiesto su función atenuadora. Mediante el uso de estas expresiones marca la ausencia de compromiso o responsabilidad respecto a la exactitud de lo enunciado.
- Otros: relaciones de metonimia; verbos de significado general: *hablar, comer, decir, ver, dar...*; decir cómo es la palabra definida, para qué sirve, de qué está hecha, a qué se parece, dónde se utiliza... En este sentido son importantes las palabras referidas a los rasgos descriptivos (*color, materia,*

forma, tamaño), los verbos que introducen funcionalidad: *sirve para, se utiliza para, se usa para...*), etc.

Podemos referirnos también a otra estrategia de gran importancia relacionada con el léxico: el manejo del diccionario. No sólo es necesario enseñar a usar el diccionario (abreviaturas, estructura y formas para buscar información gramatical, léxica y de registro), sino ayudarles a discernir cuándo conviene consultarlo, mediante la puesta en práctica de otras estrategias como el descubrimiento de palabras clave de un texto oral o escrito, la elección de palabras que deseamos aprender y la deducción por el contexto antes de usar el diccionario (Higuera, 2004).

5.4. Didáctica de las destrezas

Hay que recordar que tanto en el DILE como en esta programación, las destrezas se evalúan de manera desigual. En términos de porcentajes, podemos calcular la siguiente distribución en el DILE: un 40% de interacción oral (teniendo en cuenta que ésta incluye la comprensión oral); un 30% de comprensión oral; un 20% de comprensión escrita y un 10% de expresión escrita.

Sin embargo, este porcentaje no debería equivaler al tiempo dedicado en clase a cada destreza, ya que podemos prever, por ejemplo, que los alumnos presentarán mucha más dificultad en la expresión escrita que en la comprensión escrita o la interacción oral.

Por otra parte, aunque para cada unidad se han sugerido unas tareas del DILE, habrá que dar cabida al trabajo integrado de las diferentes destrezas en las tareas intermedias que lleven a la realización de las tareas finales, o en otro tipo de actividades. Por ejemplo, podemos usar tareas de comprensión audiovisual como presentación/ejemplo de tareas de interacción oral; o tareas de comprensión escrita como input de ejemplo de la expresión escrita.

Por último hay que considerar que aunque algunas tareas del DILE se desarrollen para un ámbito concreto (por ejemplo, la interacción oral en el ámbito laboral), en clase habrá que practicar las tareas de las destrezas en los diferentes ámbitos de interés. Por ejemplo, podremos practicar la interacción oral en una situación administrativa como empadronarse o en una entrevista de trabajo.

Para las tareas de comprensión audiovisual¹³, es importante que el alumno reciba unas instrucciones introductorias que le aclaren lo que tiene que hacer, el tiempo que tiene una vez que finalice el visionado para responder a las preguntas y cómo tiene que responder. Además es importante contextualizar el visionado, hacer una descripción del contexto en el que transcurre la historia.

En el examen DILE el visionado se realiza dos veces, y al final de cada vez hay un tiempo para marcar o revisar las respuestas. Sugerimos en que la práctica de clase los alumnos tengan la oportunidad de repetir la comprensión tantas veces como sea necesario, salvo en los ejercicios que se consideren de evaluación, en los que se seguirán las pautas del DILE.

El *input* de esta prueba en el DILE consiste en una historia secuenciada en tres partes en las que el protagonista va realizando acciones en ámbitos diferentes. La continuidad de las historias permite que el alumno vaya activando sus esquemas de conocimiento para comprender la situación. Consideramos que sería acertado continuar este esquema de historias secuenciadas en las muestras que se empleen en clase. No hay que olvidar que estas muestras, de acuerdo con el nivel, deben ajustarse a un discurso sencillo, transmitido con relativa lentitud, articulación clara, redundancias, reformulaciones, peticiones de aclaración y pausas.

En cuanto a la evaluación de esta destrezas, el modelo empleado en el DILE y con el que tienen que familiarizarse los alumnos, es el de ítems de selección múltiple con cuatro posibles respuestas a cada pregunta. Las preguntas no tienen por qué estar según el orden de aparición en el vídeo.

Del objetivo de esta prueba, detallado en las especificaciones (comprensión extensiva, intensiva e inferencial), prevemos que la capacidad inferencial será la que presente más dificultades ya que entra en juego un conocimiento pragmático y sociocultural que se tiene que trabajar en aula.

¹³ Las pautas para el trabajo de esta destreza provienen de las dadas por Martín (2010).

Respecto a las tareas de interacción oral¹⁴, en el DILE se centran en dos tipos de discursos, el monólogo sostenido y la conversación cara a cara, pero en el aula podremos trabajar un repertorio más variado. Los géneros que consideramos susceptibles de ser trabajados en clase son, siguiendo el PCIC:

- Conversaciones cara a cara
 - Informales y formales
 - Transaccionales
- Monólogo sostenido.
- Instrucciones.

Además, y aunque no sea prioritario, podremos trabajar las conversaciones telefónicas para pedir información sobre anuncios o concertar citas.

La duración de las intervenciones oscilará entre los dos y tres minutos. En ellas, tanto el alumno como el interlocutor tendrán que adaptarse a la situación comunicativa adoptando en lenguaje y los gestos apropiados de acuerdo con el contexto (formal o informal).

En ambas intervenciones es importante el papel del interlocutor. En las intervenciones que requieran un monólogo sostenido, deberá ayudarse al alumno por medio de preguntas que faciliten su intervención y ayuden a que ésta sea fluida. Por ejemplo, pueden realizarse preguntas del tipo: *¿Me podría decir su nombre, edad y nacionalidad?*

En las conversaciones cara a cara, la intervención del interlocutor consistirá normalmente en la formulación de preguntas. Por ejemplo, para la simulación de la entrevista podrían ser preguntas del siguiente tipo: *¿En qué ha trabajado (en su país/en España)?; ¿Dónde ha aprendido a hacer este trabajo?/ ¿Qué formación/ estudios tiene?/ ¿En qué tipo de trabajo está interesado?/ ¿Ha trabajado en esto antes?/ ¿Está trabajando ahora?*

¹⁴ Aconsejamos consultar las Instrucciones para el examinador, de las que hemos extraído estas pautas, y de los criterios de evaluación para la interacción oral que fueron elaborados para el Proyecto.

Respecto a la evaluación de la interacción oral, se recomienda seguir los criterios elaborados para el DILE que podrán ser adaptados tanto para una evaluación cualitativa como cuantitativa.

En cuanto a la comprensión escrita, al igual que para la interacción oral, los alumnos deberán familiarizarse con diversos tipos de textos. Según el PCIC, los géneros textuales que destacamos son:

- Billetes.
- Mensajes electrónicos.
 - Formales: formularios, pedidos, confirmaciones, solicitud de trabajo...
 - Personales: agradecimiento, excusa, invitación, experiencias...
- Notas y mensajes.
- Anuncios publicitarios: en vallas, prensa escrita, propaganda.
- Carteles.
- Embalajes y etiquetados de mercancías.
- Listas de precios y productos.
- Ofertas de trabajo.

En el DILE esta prueba se evalúa mediante ítems que pretenden comprobar fundamentalmente si el alumno es capaz de reconocer información específica o comprender ideas principales en un texto. En clase habrá que trabajar diversas estrategias y técnicas lectoras¹⁵ que sirvan para adaptar la manera de leer al objetivo de la actividad.

Los géneros con los que el alumno deberá familiarizarse para la expresión escrita serán: notas, mensajes breves, anuncios, formularios con datos personales, y correos electrónicos o cartas.

¹⁵ Para el trabajo de esta destreza en clase, recomendamos consultar el trabajo de Diamanti, Vivian (2010). *Propuesta de un manual de tipología textual escrita destinada al ámbito laboral para el desarrollo de la comprensión lectora en los niveles A1, A2 y B1 del MCER*. Plan de acción didáctica realizado como Memoria final del Máster en Lingüística en el curso académico 2008/2009. Madrid: Universidad Nebrija. Inédita.

Es importante tener en cuenta el objetivo de la tarea de expresión escrita, ya que, como en el resto de destrezas, no podemos pretender evaluar todo, sino que habrá que ceñirse a criterios concretos. Los criterios de evaluación han sido descritos para el DILE al igual que los de interacción oral. El alumno deberá, fundamentalmente, utilizar frases breves y sencillas enlazadas con conectores muy básicos y lograr una adecuación al género textual.

5.5. Objetivos del profesor¹⁶

El profesor deberá:

- Mantener un papel activo en todo momento, elaborando y usando herramientas que permitan la obtención de datos sobre las necesidades y dificultades de los alumnos en su proceso aprendizaje.
- Adecuar las técnicas y procedimientos utilizados en clase al proceso de aprendizaje de sus alumnos, a sus capacidades y necesidades.
- Crear y adaptar textos y actividades tomando como punto de partida los intereses, expectativas y deseos de los alumnos.
- Tomar decisiones respecto a las dinámicas del grupo más adecuadas en cada momento.
- Ser claro en sus explicaciones, asegurándose de que el alumno ha comprendido el objetivo de lo que está haciendo.

¹⁶ Textos citados y adaptados de los propuestos por Sanz (2005, pág. 19) y Llorián (2000, pág. 152).

- Intentar crear un clima relajado y motivador para conseguir que los alumnos disfruten con lo que hacen en clase y se sientan libres para compartir sus experiencias y emociones.

- Crear un ambiente de cooperación en el aula y facilitar las relaciones internas para que exista un ambiente de colaboración dentro del grupo.

- Favorecer los vínculos con hablantes nativos para que su aprendizaje sea lo más efectivo posible (por ejemplo, mediante la asociación de las actividades con la vida real).

- Hacer consciente al alumno de sus capacidades dándole retroalimentación positiva que favorezca su motivación.

- Hacer entender al alumno que el error es un elemento importante y positivo en su proceso de aprendizaje.

- Ofrecer propuestas de aprendizaje que desarrollen la autonomía.

- Hacer una reflexión sobre lo que significa enseñar “cultura” en clase, evitando caer en concepciones etnocentristas.

- Ejercer la función de mediador sociocultural, de manera que se dote al alumno de los conocimientos necesarios suplir la desventaja comunicativa en la que se encuentra respecto a los hablantes nativos.

- Trabajar sobre conceptos como los prejuicios, la discriminación, el etnocentrismo, los estereotipos..., haciendo conscientes a los alumnos de sus ideas al respecto.

- Trabajar cualidades como la flexibilidad cultural, la disposición para comunicarse, la capacidad para la resolución, la paciencia, la sensibilidad intercultural, la tolerancia por las diferencias y el sentido de humor.

- Enseñar el léxico de manera explícita, utilizando diversas técnicas y partiendo de la unidad léxica.

- Planificar la enseñanza del léxico de manera cíclica y repasar continuamente lo aprendido.

- Dotar al alumno de estrategias que le permitan suplir sus carencias léxicas, por ejemplo, el uso del “vocabulario instrumental” o del diccionario.

- Analizar el DILE, sus partes, actividades, ítems y criterios de evaluación, para poder entrenar al alumno con el objetivo de obtener este certificado.

- Crear actividades similares a las del DILE a partir de las especificaciones del examen, de manera que los alumnos se entrenen adecuadamente.

- Ejercer una evaluación cualitativa a lo largo del curso para poder informar a los alumnos de su progreso y ayudarles en sus dificultades, mediante la elaboración de herramientas como entrevistas y cuestionarios.

6. CONCLUSIONES

En los últimos años se ha hecho patente la necesidad de crear programas de español para inmigrantes orientados a fines laborales, que no sólo pretendan capacitarles lingüísticamente, sino también profesionalmente, para que puedan desempeñar las tareas que conlleva su puesto de trabajo. Por ello consideramos que esta programación es de utilidad para los inmigrantes que requieran del aprendizaje del español y para las instituciones que necesiten mejorar su oferta formativa.

Esta programación responde también a una demanda de nuestra sociedad, ya que, como señalan Hernández y Villalba (2007), estos tipos de cursos favorecerán la creación de niveles de referencia lingüística y laboral en distintas profesiones que pueden servir de orientación tanto a empleadores como a trabajadores.

Además consideramos relevante haber creado una programación que se sume al conjunto de trabajos de investigación elaborados en torno al Proyecto de evaluación certificadora, ya que es una necesidad para los inmigrantes contar con una formación que culmine en una certificación oficial que avale sus conocimientos y facilite su proceso de integración.

En este sentido, una de las ventajas de nuestra programación es que constituye una herramienta que ayuda a los profesores a preparar a sus alumnos para presentarse al DILE, al haber incluido en ella las tareas del examen y haber incidido en las estrategias más importantes a tener en cuenta para su resolución.

Pensamos también que el formato elegido para la programación es útil y práctico, ya que no nos hemos limitado a hacer un listado de contenidos sino que hemos facilitado la labor del profesor, al haberlos distribuido por tareas y unidades.

Cabe destacar la selección del léxico de profesiones realizada para la Unidad 6. Si bien no ha sido posible desarrollar todas las profesiones, hemos elaborado una selección lo bastante representativa como para que sirva de ejemplo de qué contenidos léxicos habría que tener en cuenta, tanto para capacitar a los alumnos profesionalmente, como para superar la tarea del DILE relativa a este aspecto.

Además consideramos que los programas distribuidos por tareas no están muy desarrollados para este grupo meta, por lo que creemos que será de utilidad para aquellos profesores se enfrenten a la labor de diseñar cursos de estas características.

Aunque somos conscientes de que este proyecto tiene limitaciones que describiremos a continuación, creemos que éstas pueden dar pie a futuras líneas de investigación.

Por una parte, hemos de referirnos al léxico relativo a las profesiones que, como hemos dicho, no se ha podido desarrollar, ya que esta labor constituiría un proyecto de investigación en sí mismo. Como proponen Hernández y Villalba (2007, pág. 9) para determinar los distintos dominios lingüísticos y profesionales de cada uno de los oficios habría que hacer un trabajo coordinado entre expertos en español como lengua extranjera y profesionales. El objetivo final sería que “el empleador supiera, en el momento de la contratación, el nivel de competencia del trabajador y que éste pudiera tener un incentivo de progreso lingüístico y laboral”.

Otra de las cuestiones que escapa a los objetivos del trabajo pero que consideramos de importancia, es la relativa al analfabetismo. Como sabemos, hay un índice elevado de analfabetismo en la población inmigrante, por lo que pensamos que sería importante crear cursos de EFL dedicados a analfabetos, donde no se contemplen las destrezas escritas.

Por otra parte, podemos considerar limitaciones relacionadas con la incipiente investigación de la enseñanza de español a inmigrantes, por ejemplo, relativas al estudio de cómo afrontar la variedad de estilos de aprendizaje que se pueden dar en el aula o a las dificultades derivadas de la diversidad de lenguas maternas de los alumnos.

También pensamos que sería de gran utilidad profundizar en la evaluación formativa de los alumnos, y que se tuvieran en cuenta técnicas de autoevaluación adecuadas al nivel inicial que fomentaran su aprendizaje autónomo.

Además, para completar el curso, habría que crear un banco de materiales y actividades acorde con las necesidades descritas. Pese a que este aspecto escapó de los objetivos del trabajo, ya se cuenta con bastantes materiales adaptados a este tema (por ejemplo, los que se colgarán en la página web del proyecto).

En cuanto a la viabilidad de la programación y la posibilidad de integrarla dentro de la oferta de cursos de ONG, CEPI, etc., consideramos que es factible. Las tareas propuestas ya han sido ampliamente probadas en la fase de pilotaje del Proyecto. Probablemente el punto más difícil sea el relativo a cómo desarrollar las distintas profesiones en el aula, para lo que propusimos trabajar en pequeños grupos.

Para finalizar, y aunque escapa de nuestra competencia, consideramos que una programación de cursos ideal en una ONG debería incluir: cursos orales de español para analfabetos (general y también orientado a fines laborales); cursos de lecto- escritura; cursos de español inicial con fines laborales y cursos orientados a grupos meta más específicos, por ejemplo, las mujeres inmigrantes.

7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BARALO, Marta (2009). “Implantación de una certificación A1 + 1 y diseño curricular específico de español para trabajadores inmigrantes”, *Actas del XX Congreso Internacional de ASELE*. Comillas, 23- 26 de septiembre de 2009.
- BORDÓN, Teresa (2004). “La evaluación de la expresión oral y de la comprensión auditiva” en *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/ lengua extranjera (LE)*. Madrid: SGEL (págs. 983-1004).
- CARNERO (2010). *Un modelo de propuesta de evaluación de la expresión escrita en alumnos inmigrantes con un nivel A2-N*. Plan de acción didáctica realizado como Memoria final del Máster en Lingüística aplicada a la E/LE en el curso académico 2008/2010. Madrid: Universidad Nebrija. Inédita.
- CENTRO VIRTUAL CERVANTES. *Diccionario de términos clave de Ele* [en línea] Disponible en:

http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/indice.htm [Fecha de consulta 20 de septiembre 2009]
- CONSEJO DE EUROPA. *Adult Migrants and language policies for integration*. Disponible en: http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Migrants1_EN.asp#P3_52 [Fecha de consulta 15 de julio 2009].
- CONSEJO DE EUROPA (2002). *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación*. Versión en español. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, y Anaya. Disponible en: <http://cvc.cervantes.es/obref/marco> [Fecha de consulta 24 de marzo de 2010].
- CRUZ ROJA (2002). *Aprendiendo un idioma para trabajar. Manual para el alumno*. Madrid: Santillana.
- DEPARTAMENTO DE LINGÜÍSTICA APLICADA. Materiales relacionados con el Proyecto de evaluación y certificación recogidos en la Memoria de dicho proyecto. Universidad Nebrija.

- ESCUDERO, Inmaculada y Rosario GUERRA INFANTE (2009). “La observación etnográfica como método para el análisis de necesidades comunicativas de la población inmigrante”, *Actas del XVII Congreso Internacional de AESLA*. Ciudad Real, 26-28 de marzo de 2009.

- GARCÍA SANTA- CECILIA, Álvaro (2000). *Cómo se diseña un curso de lengua extranjera*. Cuadernos de didáctica del español/LE. Madrid: ArcoLibros .

- GARCÍA ROMEU, Juan (2006). “Análisis de necesidades para cursos de español con fines específicos”, *Actas del Tercer Congreso Internacional de Español para Fines Específicos*. Utrecht, noviembre 2006. Disponible en:

http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/ciefe/pdf/03/cvc_ciefe_03_0014.pdf [Fecha de consulta 26 de agosto 2009].

- GARCÍA PAREJO, Isabel (2003). “En el contexto de la Educación de Personas Adultas”, en *Carabela*, nº 53. Madrid: SGEL (págs. 45-64). Disponible en: <http://segundaslenguaseinmigracion.com/L2ycomptext/cursos espanolisabelgparejo.pdf> [Fecha de consulta 13 mayo 2010].

- GARCÍA, Pilar (2008). “Los espacios afectivos en el aula de segundas lenguas”, en I. Ballano (Coord.) *I Jornadas sobre Lenguas, Currículo y Alumnado Inmigrante*. Bilbao: Universidad de Deusto. (págs. 35- 42). Disponible en: <http://www.aulaintercultural.org/IMG/pdf/espaciosafectivogarcia.pdf> [Fecha de consulta 10 mayo 2010].

- GARCÍA MATEOS, Crescén (2003). *Experiencias y propuestas para la enseñanza de L2 a personas inmigradas*. Madrid: Edinumen.

- GARCÍA MATEOS, Crescén (2007). “Culturas, lenguas, estrategias y procedimientos del aprendizaje de la L2 por alumnos inmigrantes adultos” en *Actas de las I Jornadas sobre Lenguas, Currículo y Alumnado Inmigrante*. Bilbao, 25, 26 y 27 de abril de 2007.

- HERNÁNDEZ, María Teresa y Félix VILLALBA (2007). “La enseñanza de español con fines laborales para inmigrantes”, en Linred, V, Monográfico: *La Enseñanza de Segundas Lenguas a Inmigrantes*. Disponible en:

http://www.linred.es/numero5_anexo1_Art3.html [Fecha de consulta 12 junio 2010].

- HERNÁNDEZ, María Teresa y Félix VILLALBA (2004). “Los materiales didácticos en la enseñanza del español a inmigrantes”, en *Textos. Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, nº 36. Barcelona: Graó. (págs. 81-93). Disponible en: <http://segundaslenguaseinmigracion.com/L2ycomptext/cursos espanolisabelgparejo.pdf> [Fecha de consulta 16 junio 2010].
- HIGUERAS, Marta (2004). “Claves prácticas para la enseñanza del léxico” en La enseñanza del léxico en español como segunda lengua/ lengua extranjera, *Carabela*, nº 56. Madrid (págs. 5-23).
- IGLESIAS, Isabel (2003). “Construyendo la competencia intercultural: sobre creencias, conocimientos y destrezas”, *Carabela*, nº 54. *La interculturalidad en la enseñanza de español como segunda lengua*. Madrid: SGEL (págs.5-28).
- INSTITUTO CERVANTES (2007). *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español A1/ A2*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- INSTITUTO CERVANTES (2007). *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español B1/ B2*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICA (INE) (2009). *Encuesta Nacional de Inmigrantes 2007: una monografía (ENI-2007)*, capítulo 5. [En línea] Disponible en: http://www.ine.es/daco/daco42/inmigrantes/informe/eni07_5actlab.pdf [Fecha de consulta 20 julio 2009].
- IZQUIERDO, M^a Carmen (2004). “El papel del vocabulario instrumental en el desarrollo de la competencia estratégica”, en *La enseñanza del léxico en español como segunda lengua/ lengua extranjera*, *Carabela*, nº 56. Madrid: SGEL (Págs. 99- 117).
- LEAL (2010). *Diseño de un examen de nivel de español para aprendices adultos inmigrantes*. Plan de acción didáctica realizado como Memoria final del Máster en Lingüística en el curso académico 2008/2010. Madrid: Universidad Nebrija. Inédita.

- LLORIÁN, Susana (2007). *Entender y utilizar el Marco común europeo de referencia desde el punto de vista del profesor de lenguas*. Madrid: Santillana educación.

- LLORIÁN, Susana (2000). El análisis de necesidades para el diseño de cursos de E/LE en el marco de un enfoque centrado en el alumno. Plan de acción didáctica realizado como Memoria final del Máster. Madrid: Universidad Nebrija.

- LLORIÁN et al. (1997). "Confección de instrumentos para realizar el análisis de necesidades destinado al diseño de programas de cursos con fines específicos", *Actas del VIII Congreso Internacional ASELE*. 1997. Disponible en: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/08/08_0525.pdf [Fecha de consulta 26 de agosto 2009].

- MARTÍN, Susana (2010). "Certificación lingüística de nivel inicial para inmigrantes en contexto laboral: ejemplo de prueba del examen DILE", Comunicación presentada en el Congreso *Lengua e Inmigración*. Alcalá de Henares, 24-26 de marzo de 2010.

- MIQUEL, Lourdes (2003). "Consideraciones sobre la enseñanza del español lengua extranjera a inmigrantes", en *La enseñanza del español como segunda lengua/lengua extranjera a inmigrantes*, Carabela, nº 53. Madrid: SGEL. (págs.. 5-24). Disponible en:

http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/antologia_didactica/claves/miquel.htm [Fecha de consulta 2 de junio 2010].

- MIQUEL, Lourdes (1995). "Reflexiones previas sobre la enseñanza de ELE a inmigrantes y refugiados" en *Didáctica*, nº 7. (Págs. 241-270). Disponible en: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/antologia_didactica/inmigracion/miquel.htm [3 de junio 2010].

- MORÓN (2009). *Plan Curricular para centros que trabajan con personas inmigradas*. Plan de acción didáctica realizado como Memoria final del Máster en Lingüística en el curso académico 2007/2009. Madrid: Universidad Nebrija. Inédita.

- OBRA SOCIAL DE CAJA MADRID (2008). *Cómo se dice. Manual de español para inmigrantes nivel A1*. Madrid: Caja Madrid. Disponible en:

http://www.obrasocialcajamadrid.es/Ficheros/CMA/ficheros/OSEduca_EPIManual.PDF

- PESQUERO, Encarnación (1995). “Emigración/integración, dos fenómenos inherentes” en *Didáctica*, 7. *Actas de las Jornadas sobre la Enseñanza del Español para Inmigrantes y Refugiados*. (Págs. 279-284.). Disponible en: <http://revistas.ucm.es/edu/11300531/articulos/DIDA9595110279A.PDF>

- RIBAS, Monserrat (2003). “Usos lingüísticos y xenofobia, cómo hablamos de los inmigrantes”, *Carabela*, nº 54. *La interculturalidad en la enseñanza de español como segunda lengua*. Madrid: SGEL (págs. 29-46).

- SANZ, Fuencisla (2005). *Español como nueva lengua. Orientaciones del Instituto Cervantes para un curso de emergencia destinado a inmigrantes*. Madrid: Santillana. Disponible en:

http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/inmigracion/orientaciones/default.htm [Fecha de consulta 18 junio 2010].

- SANZ, Fuencisla y Celia DÍAZ, (2008a). *Horizontes. Español nueva lengua. Libro del alumno*. Madrid: SM.

- SANZ, Fuencisla y Celia DÍAZ, (2008b). *Horizontes. Español nueva lengua. Cuaderno de actividades*. Madrid: SM.

- SOSINSKI, Marcin (2007). “Proyecto mirlo de enseñanza del español para inmigrantes. Reflexiones de un voluntario”, en *Frecuencia L*, nº 34. Madrid: Edinumen.

- THE ASSOCIATION OF LANGUAGE TESTERS IN EUROPE (ALTE). *Language tests for social cohesion and citizenship – an outline for policymakers*. Disponible en: <http://www.alte.org/projects/lami.php> [Fecha de consulta 16 julio 2009].

8. ANEXOS

Anexo A: Competencias del aprendiente-usuario según el MCER¹⁷

COMPETENCIAS GENERALES

- **Conocimiento declarativo (saber)**
 - Conocimiento del mundo
 - Conocimiento sociocultural
 - Conocimiento intercultural

- **Destrezas y habilidades (saber hacer):** prácticas interculturales.

- **Competencia existencial (saber ser):** actitudes, motivaciones, estilos cognitivos, creencias, valores, factores de personalidad.

- **Capacidad de aprender (saber aprender):** reflexión sobre el sistema de la lengua y la comunicación; destrezas heurísticas; reflexión sobre el sistema fonético; destrezas de estudio.

COMPETENCIAS DE LA LENGUA

- **Competencias lingüísticas:** léxica, gramatical, semántica, fonológica, ortográfica, ortoépica.

- **Competencia sociolingüística:** marcadores lingüísticos de las relaciones sociales, expresiones de la sabiduría popular, diferencias de registro, dialecto y acento, normas de cortesía.

- **Competencias pragmáticas:** discursiva, organizativa, funcional.

¹⁷ Esquema adaptado de Llorián (2007, pág. 84).

Anexo B: Ámbitos y tareas deducidos en la fase 1 del Proyecto de evaluación certificadora

ÁMBITO PÚBLICO

SALUD: Servicios sanitarios/farmacias. Dolencias/estados de ánimo.

Transacciones

- Solicitar la Tarjeta Individual Sanitaria (TIS)

Interactuar oralmente

- Pedir una cita para ir al médico de cabecera.
- Asistir a una consulta médica.
- Comprar en una farmacia.
- Pedir información al farmacéutico.
- Pedir ayuda urgente.
- Procesar textos.
- Entender una prescripción médica.
- Entender un prospecto.

SERVICIOS DE TRANSPORTE PÚBLICO: Aeropuertos; estaciones de tren, metro y autobús. Tipos de billetes. Normas y costumbres en los medios de transporte.

Transacciones

- Validar el permiso de conducir.

Interactuar oralmente

- Pedir información de salidas a destinos nacionales, precios, horarios, etc.

CENTROS PARA INMIGRANTES/OFICINA DE ATENCIÓN AL INMIGRANTE:

Servicios de formación al inmigrante: Clases de español, clases de informática, biblioteca, ocio, etc.

Transacciones

- Rellenar fichas personales para quedar registrados y poder acceder a las actividades que allí se desarrollan.
- Clases de informática: aprender a rellenar un curriculum online.

Interactuar oralmente

- Solicitar ayuda.
- Pedir información sobre las clases, horarios, centros donde se imparten.

ASESORÍA JURÍDICA

Interactuar oralmente

- Pedir información sobre problemas burocráticos: tarjeta de residencia, NIE, ida y retorno al país, etc.

BANCOS/ LOCUTORIOS

Transacciones

- Envíos de dinero a sus países.
- Abrir una cuenta bancaria.

COMISARÍA

Interactuar oralmente

- Denunciar en la policía una incidencia.

EDUCACIÓN: Colegios, institutos (becas de comedor y de libros, inscripción de hijos en la escuela, etc.)

Transacciones

- Inscribir a los hijos en la escuela.
- Solicitar una beca para el comedor de los hijos.

ALQUILER DE VIVIENDA/PISOS DE ACOGIDA. Tipos de vivienda.; redactar un anuncio; concertar una cita por teléfono, etc.

Transacciones

- Firmar un contrato de alquiler.

Interactuar oralmente

- Concertar una cita por teléfono.

Procesar textos

- Buscar una vivienda o una habitación en alquiler para compartir.
- Redactar un anuncio.

TIENDAS DE ALIMENTOS

AYUNTAMIENTO

Transacciones

- Solicitar el certificado de empadronamiento. Conocer la nomenclatura de la solicitud y saber completarla.

INEM

Transacciones

- Demanda de empleo en el INEM (solicitar la tarjeta de desempleo, solicitar cursos gratuitos para desempleados, etc.).

OTROS SERVICIOS: estudio fotográfico, agencia de viajes, banco o cajas de ahorros, estancos, bibliotecas.

Transacciones

- Sacar fotografías para documentos como la tarjeta de residencia o el abono de transportes.
- Solicitud del abono transporte.
- Solicitar el carnet de la biblioteca para poder sacar y consultar libros.

Interactuar oralmente

- Pedir información de billetes.

ÁMBITO PROFESIONAL

LABORAL: aspectos socioculturales relacionados con la búsqueda de empleo. Seguridad laboral. Tipos de permiso de trabajo. Requisitos para trabajar y residir en España. Derechos y deberes de los extranjeros.

Transacciones

- Tramitar un permiso de trabajo.
- Solicitar la tarjeta de desempleo.
- Solicitar cursos de formación laboral.

Interactuar oralmente

- Realizar una entrevista de trabajo.
- Solicitar asesoría laboral.
- Negociar condiciones laborales.
- Comprender información acerca de medidas para prevenir la siniestralidad.
- Comprender instrucciones para realizar un trabajo y pedir aclaraciones sobre el mismo.

Procesar textos

- Escribir y comprender una demanda/oferta de empleo.

ASESORÍA LABORAL

Interactuar oralmente

- Pedir información acerca de cómo conseguir trabajo: dónde acudir, cómo rellenar un curriculum en papel y en internet, bolsas de empleo, etc.

Anexo C: Contenidos deducidos de la fase 1 del Proyecto de evaluación certificadora¹⁸

En el apartado gramatical:

- En las formas no personales del verbo, los inmigrantes utilizan con frecuencia la forma del infinitivo del verbo cuando no saben conjugarlo (63%).
Ejemplos: **¿dónde buscar trabajar sin papeles? *yo no caminar con mi pasaporte.*
- Por otro lado el PCIC no contempla la forma del gerundio como contenido para el nivel A1. De acuerdo a los resultados encontrados, consideramos que sí debería contemplarse, en base a la frecuencia de uso (71%).
Ejemplos: *buscando por horas; ¡Sí, trabajando!; estoy trabajando de carpintería; yo buscando en locutorio.*

En el apartado funcional:

- Atendiendo al tipo de gestiones realizadas, las funciones más habituales han sido las de dar y pedir información (sobre todo personal) al interlocutor (82%).
- Otras funciones:
Expresar desconocimiento (57%): *No sé, no entiendo.*
Expresar deseos (79%): *Quiero trabajar; quiero la tarjeta de residencia, quiero traer a mi hijo; quiero vivir más tranquilo.*
Expresar planes e intenciones (46%): *Voy a ir a mi país.*
Pedir ayuda (68%): **¿me puedes ayudar aquí?*
Relacionarse socialmente. Saludar (91%): *Hola, buenos días/tardes...*
Responder a un saludo (94%): *Hola, ¿qué tal?*
Dirigirse a alguien (98%): *Hola; hola señora...*

¹⁸ Conclusiones extraídas de Escudero y Guerra (2009).

Presentar a alguien. Presentarse a uno mismo (73%): *Soy, Mon, ¿qué tal?*

Responder a una presentación (87%): *Hola, yo soy...*

Disculparse (76%): *Perdón* (según el PCIC – Nivel A1). Sin embargo, en la mayoría de los casos (81%) emplean *perdona*.

Agradecer (99%): *(Muchas) gracias*.

Despedirse (93%): *Adiós, hasta mañana, hasta el...*

Preguntar por una persona y responder (91%): *Sí, soy yo*.

Expresar acuerdo/ conformidad (87%): *De acuerdo. Vale*.

Es necesario destacar que gran parte de las intervenciones (77%) del inmigrante hacia su interlocutor se basan en una respuesta afirmativa y de conformidad (en un “sí” o “sí, vale”) y, por tanto, se limitan a escuchar la información que le da su interlocutor.

En el apartado de nociones generales:

- Las más frecuentes son aquellas que hacen referencia a la *cantidad numérica* (84%), así como a la *cantidad relativa* (72%) y al *grado* (precio, más o menos, muy, mucho, bastante, poco) (63%).
- Otras de las nociones más frecuentes son las que hacen referencia a las nociones espaciales: *localización* (59%) y también las de *posición relativa* (aquí, allí, cerca de, lejos de, al lado de, al final de, entre...) (71%), *distancia* (aquí, allí, cerca, lejos) (66%), *movimiento* (ir, volver, venir, llegar, viajar, salir, entrar...) (54%), *orden* (antes, después) (51%) y *origen* (ser de) (53%).
- También cabe destacar el uso frecuente de las *nociones temporales* (82%) en las observaciones, sobre todo las que hacen referencia a la hora, al día, al mes, a la semana, etc.
- Por último, en el 95% de las observaciones, el inmigrante utiliza “vale” para expresar conformidad, muchas de las veces acompañada de “gracias”: *vale, gracias*.

En el apartado de nociones específicas:

- Algunos ejemplos interesantes a destacar son los que hacen referencia a la noción de “documentación”. El PCIC solo contempla pasaporte, carné de identidad o de conducir. Sin embargo, los inmigrantes utilizan otro tipo de nociones que hacen referencia a otros documentos que son muy necesarios para ellos y que consideramos deben tenerse en cuenta, dados los resultados

encontrados (76%). Por ejemplo: abono transporte/ permiso o tarjeta de residencia/ certificado de empadronamiento/ tarjeta comunitaria.

- En la noción “trabajo”, las profesiones que se han registrado en el presente estudio no son todas las que recoge el PCIC. En el 86% de los casos, los participantes nombran algunas profesiones como albañil, carpintero, soldador, mecánico, vigilante, y los interlocutores nativos nombran profesiones como trabajador social, educador social, abogado, administrativo, etc.
- Otra de las nociones específicas interesantes, conforme a los resultados obtenidos, es la que hace referencia al “desempleo y a la búsqueda de trabajo”: el PCIC contempla para el nivel A1 “estar en paro” o “tener trabajo”, pero en muchas de las observaciones (69%) se han encontrado otras variantes: contrato temporal, indefinido, a tiempo completo, jornada completa, etc. Por ello, creemos que sería interesante integrar estas nociones dentro del apartado “derechos y obligaciones laborales” que ofrece el PCIC.
- En “servicios sanitarios” han surgido palabras que no están contempladas por el PCIC en el nivel A1 y que son de uso muy frecuente entre los inmigrantes como, por ejemplo, sacarse la “tarjeta sanitaria” o la “tarjeta de la seguridad social”, “vacunas” y “ecografía” (73%).

En el apartado de tácticas y estrategias pragmáticas:

- En las transacciones analizadas, se observa que tanto el interlocutor como el informante se valen de sus propias estrategias para hacerse entender (89%). Según los elementos paralingüísticos y contextuales ofrecidos por los observadores no participantes, la mayoría de los interlocutores que han prestado un servicio al inmigrante se adecuan al nivel de lengua del receptor, utilizan ejemplos, repiten y recurren en numerosas ocasiones al lenguaje no verbal. Con frecuencia, intentan simplificar su lenguaje, hablar más lento, pero no dejan de utilizar una gramática de un nivel C1-C2 según el MCRE y un léxico que, por supuesto, excede el nivel A1.
- Algunos ejemplos encontrados son:
Por parte del inmigrante: tendencia a expresar sujetos pronominales (65%). Por ejemplo: *yo treinta y nueve años/ yo abono/ yo España unos diez meses*. Suele haber una absoluta permanencia del “yo” sujeto para marcar el valor de contraste.
Aparecen también usos de conectores como “y” o “pero” o “porque” que marcan el discurso (83%).

- Deixis espacial. Son frecuentes los casos en que el inmigrante se dirige con énfasis a su interlocutor y utiliza los adverbios deícticos como “aquí” o “allí” (72%).
- Aparecen con frecuencia casos de reiteración donde el inmigrante repite varias veces lo mismo. Por ejemplo: yo quiero, yo quiero.../no, no, no, no; Sí, vale, vale, vale; más, más barato (79%).
- Otras veces simplemente se limita a repetir lo que ha dicho literalmente su interlocutor (52%).

Por otra parte, resultados de las encuestas sobre el valor que le asignan los profesores de español a inmigrantes a los contenidos programados por el PCIC para el Nivel A1 ponen también de relieve la especificidad de los mismos.

Los resultados de las 40 encuestas realizadas muestran diferentes grados de coincidencia y de valoración en cada uno de los contenidos. Existe una gran unanimidad en la importancia de los contenidos gramaticales, funcionales y léxicos programados, y una mayor disparidad en la valoración de más del 50% en los contenidos socioculturales.

a) Funciones: Se consideran importantes todas las funciones del nivel A1, excepto alguna muy específica como “indicar que se sigue el relato con interés”.

b) Géneros discursivos: Los géneros menos puntuados son los folletos de información turística y las recetas de cocina, considerándose importantes el resto.

c) Nociones específicas: todos los contenidos propuestos son considerados importantes excepto los pocos contenidos relacionados con el tiempo libre, el ocio, la información turística, el cine y el teatro.

d) Referentes culturales: Los profesores encuestados no consideran que estos contenidos culturales generales (llanuras, ríos y montañas de España, por ejemplo) tengan pertinencia en las necesidades comunicativas de los inmigrantes.

Anexo D: Criterios de evaluación para las pruebas de Expresión e interacción oral y escrita del DILE

EXPRESIÓN E INTERACCIÓN ORAL

1. INTERACCIÓN GLOBAL

- Participa en una conversación de forma sencilla para describir acciones y elementos de su vida personal y laboral.
- Se ayuda de estrategias como la repetición, la reformulación o la autocorrección. Controla lo que no entiende activando estrategias que le ayudan a comprender.

2. INTERACCIÓN GLOBAL

- Se hace entender y cumple adecuadamente la intención comunicativa con un cierto grado de independencia del interlocutor.

3. COMPETENCIA SOCIOPRAGMÁTICA

- Establece contactos sociales básicos en un registro formal manifestando cortesía, ya sea a través de rasgos paralingüísticos, por el uso de fórmulas cotidianas relativas a saludos, presentaciones y despedidas, o empleando expresiones de disculpa, agradecimiento y petición.

4. FLUIDEZ

- Se desenvuelve con enunciados breves, a veces preparados, con pausas para buscar expresiones, articular palabras menos habituales, reformular y salvar la comunicación.

5. COHERENCIA DISCURSIVA

- Organiza su discurso de manera elemental y lógica para exponer sus datos personales y describir su actividad laboral.

6. ALCANCE Y CONTROL DE VOCABULARIO

- Dispone de un repertorio básico de palabras y frases sencillas relativas a sus datos personales y a situaciones concretas de los ámbitos administrativo y laboral (horarios y herramientas de una profesión, riesgos laborales que entraña y buenas prácticas en el trabajo).

7. ALCANCE Y CONTROL GRAMATICAL

- Muestra un control limitado de unas pocas estructuras gramaticales sencillas y de modelos de oraciones dentro de un repertorio básico o aprendido, que le permiten expresar su intención comunicativa (afirmativa, negativa, interrogativa, exhortativa), aunque con errores sistemáticos propios del nivel.

8. CONTROL FONOLÓGICO

- Su pronunciación está marcada por el acento extranjero, pero es comprensible incluso cuando deletrea.

9. CONTROL FONOLÓGICO

- La entonación es adecuada a su intención comunicativa y discrimina la intención comunicativa del interlocutor por la entonación que emplea.

10. REFERENTES SOCIOCULTURALES

- Conoce algunas instituciones/ oficinas del ámbito administrativo-laboral y centros de apoyo a las actividades del trabajador inmigrante, así como algunas gestiones y documentos que se realizan en los mismos.

EXPRESIÓN E INTERACCIÓN ESCRITA

1. EXPRESIÓN E INTERACCIÓN ESCRITA

- Es capaz de dar información por escrito en situaciones concretas de los ámbitos personal, administrativo y laboral.
- Se entiende el mensaje sin dificultad; cumple adecuadamente con la intención comunicativa escribiendo la información pertinente.

2. COHERENCIA DISCURSIVA

- Es capaz de enlazar palabras y grupos de palabras con conectores muy básicos, de forma comprensible.
- Organiza el texto de forma comprensible usando signos de puntuación (puntos, comas) para separar las ideas, y sin omitir palabras clave del discurso.

3. ALCANCE Y CONTROL DEL VOCABULARIO

- Dispone de un repertorio básico de palabras y frases sencillas relativas a sus datos personales y situaciones concretas de los ámbitos administrativo y laboral.

4. CONTROL GRAMATICAL

- Muestra un control limitado de unas pocas estructuras gramaticales sencillas y de modelos de oraciones dentro de un repertorio aprendido o reducido, con errores sistemáticos propios del nivel, p.e. utilización de formas poco marcadas como el infinitivo, fallos de concordancia, omisión de palabras gramaticales o de serie cerrada (proposiciones, artículos, conjunciones y determinantes)

5. CONTROL ORTOGRÁFICO

- Es capaz de escribir con letra legible en mayúsculas y minúsculas
- No se tendrán en cuenta los errores ortográficos.