



Español
HOLA ~ lengua
Futuro ~ ORIGEN
Cultura

un
i Universidad
Internacional
de Andalucía



Didáctica del Español como 2ª Lengua para Inmigrantes

Aurelio Ríos Rojas y
Guadalupe Ruiz Fajardo (eds.)

un
i Universidad
Internacional
de Andalucía

A



Fundación
CAJA RURAL
DEL SUR

EDITA: UNIVERSIDAD INTERNACIONAL DE ANDALUCÍA
Monasterio de Santa María de las Cuevas
Calle Américo Vespucio, 2
Isla de la Cartuja. 41092 Sevilla
www.unia.es

COORDINADOR:
Aurelio Ríos Rojas y Guadalupe Ruiz Fajardo

COPYRIGHT DE LA PRESENTE EDICIÓN:
Universidad Internacional de Andalucía

COPYRIGHT:
Aurelio Ríos Rojas y Guadalupe Ruiz Fajardo

FECHA:
2008

EDICIÓN:
500 ejemplares

ISBN:
978-84-7993-069-1

DEPÓSITO LEGAL:
SE-7631/08

MAQUETACIÓN:
equipoars

IMPRESIÓN:
Tecnographic S.L.

Didáctica del Español como 2ª Lengua para Inmigrantes

Aurelio Ríos Rojas y
Guadalupe Ruiz Fajardo (eds.)



Capítulo VII:

**Materiales Didácticos:
encuentra las siete
diferencias**

Las páginas siguientes tratan de las diferencias entre manuales de español como lengua extranjera y manuales de español como segunda lengua, es decir, libros de texto para extranjeros y libros de texto para inmigrantes. Es el tema de las ponencias sobre manuales y materiales didácticos que he impartido durante las diferentes ediciones del “Curso de Español como segunda lengua para inmigrantes” de la UNIA en Baeza y mis afirmaciones se van a basar por entero en lo que hemos hecho y dicho, tanto los asistentes como yo misma, en esos cursos, por ello a la hora de citar no siempre podré recurrir a fuentes al uso, es decir, publicaciones y estadísticas, porque no las hay. De todas formas, quiero decir que he tratado de tener en cuenta la diversidad de posturas que suelen reflejar los profesionales que se dedican a este campo, su poca unicidad de criterios y la variedad de opiniones sobre los temas que trato. Esta poca uniformidad es fruto del intenso y riquísimo debate que entre ellos se produce: su grado de formación es muy variado, su implicación también y su experiencia, ni que decir tiene. Ya me gustaría que las autoridades les escucharan un poco más. Estas y otras cuestiones se pueden escuchar en las aulas de Baeza pero también se pueden leer en lo que se ha dado en llamar el Manifiesto de Santander¹ y están a la orden del día en sitios como el foro/debate sobre inmigración de www.cvc.cervantes.es o listas como FORMESPA.

A pesar de que en el mercado existen muchos manuales de español como lengua extranjera (de diferentes tendencias pedagógicas, firmados por autores de reconocido prestigio y que los centros de enseñanza usan con éxito, al menos comercial), muchas de las organizaciones que han dado clase a inmigrantes durante los últimos quince o veinte años se han visto en la necesidad de editar sus propios manuales.

En el caso de los manuales de alfabetización de adultos es lógico: no existían apenas materiales de con este fin, más allá de los destinados a niños. Pero ese no es el caso de los destinados a fines generales: ¿Porqué las organizaciones no gubernamentales que se ocupan de la enseñanza de español a inmigrantes han sentido la necesidad de hacer sus propios libros para sus clases? Vamos a especular. Le propongo al lector que señale la respuesta correcta:

- a. Por el prurito que tienen tantas veces los profesores de recopilar material propio y, una vez recopilado y probado tantas veces en clase, qué mejor que editarlo.

¹ VV AA (2004) *El Manifiesto...*

- b. Para que sus alumnos no tengan que gastarse el dineral que cuesta un libro de texto.
- c. Porque desconfían de los manuales de español para extranjeros por considerarlos alejados de la realidad de sus aulas.

Efectivamente: las tres son verdaderas en mayor o menor medida.

El caso es que la lista de materiales editados que en el título llevan la palabra inmigrantes o refugiados no es un número desdeñable. A pesar de que en casi todos los casos sus autores trabajan en organizaciones que dan clases a este sector de la población, es decir, tienen una amplia experiencia, el resultado frecuentemente deja mucho que desear. He dicho frecuentemente, porque hay excepciones. Y en una de esas excepciones nos vamos a fijar, para preguntarnos entonces qué ha llevado a profesionales de la enseñanza del español a desconfiar de los manuales al uso y editar los suyos propios cuando se trata de dar clase a extranjeros inmigrantes.

Las comparaciones son odiosas pero muy útiles: Entre estos dos manuales, *Aula 1*² y *Proyecto Forja. Lengua española para inmigrantes*³ hay al menos siete diferencias, ¿Puede el lector encontrarlas? Seguro que sí, y muchas más.

El primero, *Aula 1*, es un manual de los denominados de fines generales, enseña lengua para la comunicación y no predice el público al que quiere dirigirse. Está editado por una editorial con fines comerciales, es decir, se distribuye por los canales habituales de una editorial normal y corriente y se vende en las librerías. El volumen que vamos a usar en esta especie de cuadrilátero lingüístico es el primero de una serie que comienza con el nivel inicial (A 1 del Marco...) y llega por ahora hasta el Aula 5 (B 2)⁴. Como su nombre indica, es un libro para usar en clase, en un grupo y con un profesor.

El segundo, *Proyecto Forja* (en adelante, *Forja*), es también un manual para fines generales pero desde el título restringe su público: inmigrantes. Su edición no es venal, se fotocopia o se imprime y se envía gratuitamente a quien lo pida. Los gastos corren a cuenta de una sindicato, Comisiones Obreras, del que depende o forma parte (desconozco cuál es la naturaleza exacta de su relación) esta Fundación Formación y Empleo “Miguel Escalera” que aparece como editorial. Hasta donde yo sé, solo tiene un volumen, de lo que se suele denominar nivel inicial (A1) y no llega más allá de lo que sería un nivel A2.

² VV Jaime Corpas, Eva García y Agustín Garamendia (2003).

³ Isabel Galvín, Belén García, Paco Moreno y Piedad Santiago (1998).

⁴ VVAA VV AA (2001), *Common European Framework...*

Aunque no se acoge al *Marco...*, entre otras cosas porque no existía cuando se publicó, sí parece tener en cuenta los mapas de contenidos que, por ejemplo, proponían Michael Byram, Geneviève Zarate y Gerhard Neuner en 1997 en *Sociocultural competence in Language Learning and Teaching*⁵.

Elijo estos dos manuales porque son de uso común y porque siguen dentro de lo que cabe puntos de vista metodológicos que me son afines, comunicativos, centrados en el alumno, adoptan el enfoque por tareas a veces, es decir son relativamente modernos y sensatos didácticamente hablando. En el caso de Forja, con más mérito si cabe porque es de 1998.

Quiero pedir disculpas de ante mano a los autores de los dos por la dureza de muchas de las críticas que van a poder leerse en estas páginas. Soy también autora de manuales y soy consciente del trabajo ímprobo que suponen, que para colmo en el caso de una edición no venal como ocurre con Forja, ni siquiera se ve recompensado con los derechos de autor. Pero quiero explicarles mis razones. La primera es que los elijo porque son de lo mejor de entre lo que se puede elegir y por eso, pueden soportar una mirada crítica sin derrumbarse; tienen, con razón, un público muy sólido y muchos defensores entre la profesión, entre los que me encuentro. En segundo lugar, creo que es importante que los profesores sepamos mirar con lupa el material que llevamos a clase, sobre todo para saber manejarlo y adaptarlo a sus estudiantes. La mayoría de las críticas que planteo no lo son en abstracto sino en relativo: son críticas al funcionamiento del manual con determinados parámetros que son de mi elección, pero que sé que no tienen que serlo para todos. Excusa no pedida, acusación manifiesta.

He dicho antes que las diferencias seguro que son más de siete, pero, para continuar con el símil, le propongo detenernos en estas.

1. La edición

Que la edición de *Forja* sea no venal, tiene como consecuencia que imponerlo como material de clase sea toda una proeza: el profesor puede fotocopiarlo libremente para sus alumnos, pero antes hay que pedirlo a un teléfono de Madrid y esperar a que te lo manden. *Aula 1*, sin embargo, se encuentra en cualquier librería, incluso se puede comprar a través de la página de la editorial.

² Michael Byram, Geneviève Zarate y Gerhard Neuner (1997).

El hecho de que uno de los libros se pueda comprar y el otro no, le da la primera ventaja a *Aula 1*. Muchos profesores tanto de español lengua extranjera, como de español segunda lengua, insisten en que pedir a los alumnos que compren un libro para clase, que hagan ese pequeño esfuerzo económico, tiene como primera ventaja el que consideren de alguna manera que han hecho una pequeña inversión, le den valor y quieran rentabilizarla.

La segunda consecuencia y que de nuevo actúa en contra de *Forja* es el diseño. *Forja* es un manual pobremente maquetado, seguramente porque no está hecho por una editorial al uso como *Aula1*, que debió contar con un equipo experimentado en hacer libros para enseñar lenguas. Es seguramente la diferencia más llamativa y puede ser una de las cartas que juegan más en contra de la selección de *Forja*.

A veces la cuestión se queda en el terreno de la frivolidad, como ocurre con el hecho de que algunos mapas que desafíen la comprensión:



Forja: 12

donde es difícil averiguar el lugar que señala la flecha. Y digo que se queda en el terreno de la frivolidad porque, en este caso en concreto el ejercicio es realizable, e incluso la ambigüedad de la ilustración puede dar mucho juego interactivo.

Lo malo es que otras veces puede afectar al proceso de aprendizaje. El diseño, la disposición gráfica es una ayuda muy estimable para la comprensión de contenidos y para la realización de actividades. En este otro



A.7. Tú solo:
¿Quién habla español en el mundo?
Lee el siguiente texto y sitúa en el mapamundi en qué países se habla español.

Se habla español en cuatro continentes:

Continentes	Países
Europa	→ España.
África	→ República Árabe Saharaui Democrática y Guinea Ecuatorial.
Asia	→ Filipinas.
América del Norte	→ Estados Unidos.
América Central	→ Cuba, República Dominicana, Puerto Rico, Méjico, Guatemala, Honduras, El Salvador, Nicaragua, Costa Rica y Panamá.
América del Sur	→ Venezuela, Colombia, Ecuador, Perú, Bolivia, Paraguay, Chile, Uruguay y Argentina.

Más de 300 millones de personas hablan español. Es la tercera lengua más hablada en el mundo y la segunda como lengua materna.

El español es diferente en algunos de estos lugares, cambia en la pronunciación, en la entonación y en expresiones.

En España se hablan tres lenguas además del castellano: el catalán, el gallego y el euskera.

Forja: 14

una disposición gráfica muy simple y con exceso de información lingüística (no olvidemos que estamos en la primera unidad) obliga al alumno a un esfuerzo suplementario de organización de los contenidos que con un mapa se hubiera aliviado bastante. El objetivo de ese cuadro es el mismo que el de esta actividad

VIAJAR

11. MÚSICA LATINA



Vas a escuchar cuatro fragmentos de música de algunos países en los que se habla español. ¿De qué país crees que es cada una?



Aula 1: 16

Y, aunque la información en este caso sea menos exhaustiva, seguramente es más rentable sacrificar algo de información a cambio de una mayor accesibilidad.

2. El índice

El de Forja es muy básico:

ÍNDICE		PAG.
UNIDAD 1.	AULAS DE ESPAÑOL: HOLA ¿QUÉ TAL?	9
UNIDAD 2.	CIUDADES: POR FAVOR, ¿DÓNDE ESTA LA ESTACIÓN DEL TREN?	35
UNIDAD 3.	EL TRABAJO: BUSCO TRABAJO ¿SABES DE ALGO?	69
UNIDAD 4.	LOS PAPELES: TODAVÍA NO TENGO PAPELES	103
UNIDAD 5.	LA VIVIENDA: ¡YA TENEMOS CASA!	131
UNIDAD 6.	LA FAMILIA: ¿LA FAMILIA? ¡BIEN!, GRACIAS	155
UNIDAD 7.	LOS MERCADOS: EN LA VARIEDAD ESTA EL GUSTO	181
UNIDAD 8.	LA SALUD: ¡ME ENCUENTRO MAL!	205
UNIDAD 9.	LOS AMIGOS: TENGO UNA CITA	235
UNIDAD 10.	EL FUTURO: VIVIR EN ESPAÑA: VIVO EN ESPAÑA PERO ME ACUERDO DE TI	257

Forja: 3

Tras los números de las unidades, no hay más indicaciones que un título siempre desdoblado, la primera parte es un macroesquema (el trabajo, los papeles, la familia, la salud, los amigos, el futuro) o un macroescenario (aulas de español, ciudades, la vivienda, los mercados) de comunicación. En cualquier caso referidas a la realidad y fácilmente comprensibles. La idea que subyace a esta organización es la de elegir los ámbitos en los que el inmigrante va a tener que desenvolverse en español y organizar, en torno a unas cuantas funciones lingüísticas predecibles, todo el corpus de elementos de gramática, vocabulario, información pragmática, estrategias de comunicación, estrategias de aprendizaje y, sobre todo en las primeras unidades, segmentos completos no analizados de lengua para que el estudiante lo consiga con éxito. La idea no es nueva y donde se puede encontrar muy bien explicada es en el libro antes mencionado de Michael Byram, Geneviève Zarate y Gerhard Neuner (1997). La segunda parte de ese título siempre es una frase que trata de acercar y situar esos macroesquemas y macroescenarios al posible estudiante, poniendo un ejemplo con un enunciado típico de esos tipos de situaciones comunicativas⁶.

⁶ para estos conceptos, vid. Brown y Yule (1983)

El índice de Aula 1 tiene también 10 unidades pero se describen de manera totalmente diferente, es mucho más detallado y se organiza, con pocas variaciones, como la mayoría de libros de español para extranjeros llevan organizándose años: la gran mayoría de los elementos de la gramática aparecen ordenados siempre de la misma manera, con muy pocas variaciones y lo están de acuerdo con unas suposiciones nunca corroboradas por estudios medianamente científicos sobre la adquisición de esos elementos. Esas suposiciones, que los índices heredan y reproducen sin rechistar, (hay excepciones: *Rápido* hace casi 20 años adelantó la presentación del subjuntivo), hacen, por ejemplo, que se suela presentar el pretérito perfecto de indicativo como la primera forma de pasado para que los aprendices la estudien, desde una postura muy europeo centrista: para aprovechar la similitud de este tiempo con sus correspondientes en lenguas germánicas como el inglés y el alemán y en lenguas románicas como el italiano y el francés; es decir, las lenguas maternas de la mayoría nuestros turistas lingüísticos. Y aunque también son las lenguas coloniales de muchos de los países de donde vienen los inmigrantes, no olvidemos que su conocimiento de ellas no es siempre tan profundo y efectivo como suponemos. Por otra parte, esta colocación olvida que el pretérito perfecto es una forma en desuso en América Latina, es decir, que es una forma que solo unos cuarenta millones de los cuatrocientos que hablan español usa extensivamente. Es cierto que se usa aquí, en España, pero también es cierto que estas suposiciones de las que el pretérito no es más que un ejemplo, hacen a los estudiantes perder su precioso tiempo con cosas que podrían simplificarse. Se puede, por ejemplo, aprender el indefinido directamente, que es la forma multiuso y evitar así la engorrosa sucesión de ejercicios sobre la oposición perfecto/indefinido que llena las primeras clases de todo nivel intermedio que se precie.

Esta ordenación que Aula 1 (y muchos otros libros de español para extranjeros) presenta, disfraza su naturaleza gramatical con tareas (primera línea del desglose de cada unidad: “En esta unidad vamos a conocer a los compañeros de clase” hasta “En esta unidad vamos a descubrir cosas sobre nuestro profesor”). Después, la frase “Para ello vamos a aprender... “parece sugerir que se ha partido de la tarea y se ha buscado después los elementos lingüísticos que se necesitan para hacerla, como la literatura sobre la enfoque por tareas para enseñanza de lenguas suele proponer como principio básico de una tarea con éxito⁷. Pero no es así: sería mucha casualidad que el orden de aparición de los elementos lingüísticos apenas difiera, como no difiere, del de la mayoría de manuales de nivel inicial.

Tras esto, aparecen en el índice las nocifunciones y los actos de habla; por último, como un poco escondidos, gramática y vocabulario. Sirva como ejemplo la primera página de ese índice que incluye la mitad de las lecciones:

⁷ Nunan, D. (1989).

ÍNDICE

09 UNIDAD 1

En esta unidad vamos a conocer a los compañeros de clase.

Para ello vamos a aprender:

- > a dar y a pedir datos personales (el nombre, la edad...)
- > a saludar y a despedimos
- > recursos para preguntar sobre las palabras
- > el género > las tres conjugaciones: **-ar, -er, ir**
- > los verbos **ser, tener y llamarse** > los números del 1 al 100
- > el abecedario > las nacionalidades

17 UNIDAD 2

En esta unidad vamos a decidir qué queremos hacer en este curso de español.

Para ello vamos a aprender:

- > a expresar intenciones > a expresar intereses
- > a explicar los motivos de lo que hacemos
- > el Presente de Indicativo (verbos terminados en **-ar/-er/-ir**)
- > algunos usos de **a, con, de, por y para**
- > el artículo determinado
- > los pronombres personales sujeto

25 UNIDAD 3

En esta unidad vamos a hacer un concurso de conocimientos sobre el mundo hispano.

Para ello vamos a aprender:

- > a describir lugares y países > a expresar existencia
- > a hablar de ubicación > a hablar del clima
- > algunos usos de **hay** > el verbo **estar** > el superlativo
- > **un/una/unos/unas** > **mucho/mucha/muchos/muchas**
- > **qué/cuál/cuáles/cuántos/cuántas/dónde/cómo**

33 UNIDAD 4

En esta unidad vamos a hacer la lista de las cosas que necesitamos para pasar un fin de semana fuera.

Para ello vamos a aprender:

- > a identificar objetos > a expresar necesidad
- > a comprar en tiendas: preguntar por productos, pedir precios, etc.
- > a hablar de preferencias > los demostrativos: **este/esta/estos/estas/esto**
- > **el/la/los/las** + adjetivo > **qué** + sustantivo / **cuál/cuáles**
- > **tener que** + Infinitivo > el verbo **ir** > los números a partir de 100
- > los colores > las prendas de vestir > los objetos de uso cotidiano

41 UNIDAD 5

En esta unidad vamos a presentar y a describir a una persona.

Para ello vamos a aprender:

- > a hablar del aspecto y del carácter
- > a expresar gustos e intereses > a preguntar sobre gustos
- > a contrastar gustos > a hablar de relaciones personales
- > el verbo **gustar** > los posesivos
- > las relaciones de parentesco

3. Un título para una unidad



Aula 1: 17

Forja: 11 (es parte de la Unidad 1)

Esta afirmación parece tener una explicación importante que tiene que ver con la motivación del alumno y con el entorno en el que estudia español: el de Aula 1 lo hace por elección, el de Forja, por necesidad, porque es emigrante y se supone que no tiene más remedio que aprender la lengua del país de acogida. Esta hipótesis es muy plausible, pero un poco ingenua y solo parcialmente cierta. No siempre el alumno de *Aula 1* estudia porque quiere: muchas veces, en Europa, en Japón y en USA lo hace porque en la escuela secundaria se exige un segundo o un tercer idioma y el español tiene fama de ser “más fácil” que el alemán. Tampoco ocurre siempre que el alumno de Forja estudia español porque lo necesita. La verdad es que a medida que aumenta el número de inmigrantes en un país, aumenta su segregación de la población nativa y la agrupación en guetos, donde la necesidad de saber español para la comunicación en general se reduce sensiblemente. Se sobrevive perfectamente sin saber más lengua que la propia, que generalmente es la lengua de los vecinos y hasta de los compañeros de trabajo, si lo hay. Aunque sí es verdad que aprender la lengua es prácticamente imprescindible si se quiere acceder a cierto nivel de formación y si se quiere prosperar laboralmente, o siempre el inmigrante tiene clara la rentabilidad del esfuerzo. En cualquier caso, el título resulta en la afirmación de una diferencia que es pertinente y que supongo que los autores querían dejar patente.

4. La realidad interna del manual

Los libros de texto de lenguas crean una realidad cultural a través de la selección de textos, de escenarios en los que se desarrollan las actividades y, sobre todo, del vocabulario: los nombres de los personajes, los países, los lugares, las profesiones. Esa selección nunca es ingenua, está determinada ideológicamente y, a veces puede ser muy maliciosa. En ocasiones las editoriales quieren una realidad amable en sus libros de texto y evitan alusiones con carga política o de reivindicación social. Así, los personajes nunca están parados ni son gitanos ni indios ni viven en los suburbios. Los valedores de esta tergiversación se pueden defender alegando que la clase de lengua no es el sitio para hacer justicia social y que la tensión que las reivindicaciones generan en los grupos de estudiantes no es buena para el aprendizaje. Estoy de acuerdo que el buen clima en un aula, que en ocasiones cuesta tanto conseguir, se puede arruinar con un debate sobre las corridas de toros. Pero una cosa es evitar enfrentamientos y otra bien distinta disfrazar la realidad de una cultura. Y tiene más delito, si lo que los estudiantes van buscando es precisamente conocer esa cultura. *Aula 1*, como muchos otros manuales de Español, participa de esta fantasía y es precisamente esta es una de las primeras causas que se alegan en las aulas de inmigrantes para no usarlos.

En *Aula 1* (11), bajo el epígrafe “Estudiantes de español” y en una actividad que busca la identificación y/o comparación de la situación de los estudiantes del aula con la situación de los estudiantes en el libro, solo hay dos personajes que podrían encajar en lo que llamamos inmigrantes: un brasileño que trabaja de cocinero y Frida, una sueca que trabaja en una agencia de viajes. A lo largo del libro, los alumnos suelen ser alemanes y franceses en una altísima proporción (seguramente es el mercado que la editorial tiene en mente) y, si exceptuamos alguna presencia japonesa y algún que otro negro en las ilustraciones, siempre blancos. En *Forja* el primer personaje que aparece se llama Halima; el dibujante se preocupa de que las caras tengan el pelo rizado o los labios gruesos, es decir que no siempre parezcan europeos. ¿Esto podría discriminar a los estudiantes de Europa Oriental, que son tantos en España? Pues supongo que sí, pero lo que hace *Forja* y lo que deberíamos hacer los profesores y los autores de materiales en general es ampliar el espectro.

La cuestión de la selección de vocabulario puede ser flagrante, como ocurre en *Aula 1*(23), donde como posibles respuestas de la pregunta “¿Qué idiomas hablas?” se ofrece una lista en la que el único idioma no europeo que aparece es el japonés.

Forja, sin embargo trata de evitar el etnocentrismo y lo consigue:

Y ahora, ¿por qué no colocamos el papel encima de la mesa para conocernos mejor?



¿Qué lenguas hablas?

- (Yo) hablo árabe y francés.
- Ella/Él habla chino.

En tu país ¿qué lenguas se hablan?

- Se habla árabe, bereber y francés.



A.5. Entre dos:
¿Sabes qué lenguas habla tu compañero? Pregúntaselo

Tú	Tu compañero
----	--------------



A.6. Entre todos:
¿Qué lenguas se hablan en el mundo?
Vamos a rellenar esta tabla

Lenguas de África	
País	Lengua

Lenguas de América	
País	Lengua

Lenguas de Europa	
País	Lengua

Lenguas de Asia	
País	Lengua



Para aprender una lengua:

- Escuchar atentamente.
- Hablar.
- No tener miedo a equivocarse.
- Con el error también se aprende.

Forja: 13

Lo más interesante de este segundo ejercicio es que es seguramente puede ser completado mejor por los alumnos que por el propio profesor. He hecho repetidamente la prueba de pedir a grupos de profesores y futuros profesores de E/LE, esto es, gente culta y con formación universitaria de letras, que completen los cuadros de lenguas de África y de Asia y rara vez he conseguido que entre todos nombren más de cinco en cada caso. Si lo hacemos con nuestros estudiantes inmigrantes, y aún más si el aula es multicultural, los estudiantes pueden tener la oportunidad de informar a sus compañeros y al profesor sobre las lenguas que se hablan en su región o en su país, podemos enterarnos de que quizá es usuario de varias de ellas, puede enseñarnos en una clase (muy aprovechable para practicar estrategias de comprensión y comunicación) los rudimentos de alguna de esas lenguas, etc.


Este tipo de actividades, como el mapamundi de más arriba, permite la posibilidad de elevar la autoestima del estudiante. El inmigrante vive rodeado de mensajes que le dicen que no sabe (español, manejarse en la cultura occidental, cómo somos los españoles...), no puede (alquilar un piso, comprarse un coche,...) o no tiene (papeles, derechos...). Está muy bien que en clase se le diga que sí sabe algo, que incluso sabe más que el profesor: sabe comunicarse en varias lenguas africanas o sabe señalar en un mapa dónde está Vietnam.

Forja se implica al alumno desde el primer momento no solo con el aspecto de sus personajes con sus nombres, con su identidad, sino también, con palabras de su realidad, con conocimientos y experiencias que solo él puede aportar, hasta el punto de que solo él podría conocer la respuesta de algunos ejercicios y, por tanto, corregirlos.

5. El tratamiento de la forma y la presencia de meta lengua

La cuestión de la forma afecta a dos niveles: por una parte, afecta al índice, a la ordenación de las unidades y, en consecuencia, a la orden de presentación de contenidos, pero también afecta también a la organización interna de cada capítulo. De lo primero hablamos antes, de lo segundo hablaremos ahora.

Para empezar, en *Forja* la información formal aparece en un recuadro al lado de la actividad que se supone que las necesita, bajo el epígrafe de SOS, sin ninguna meta lengua. Esos recuadros mezclan información gramatical de lo más clásica, y nada más clásico en una primera unidad que el paradigma del verbo ser:



Ser:

- Yo soy.
- Tú eres.
- Él es.
- Nosotros somos.
- Vosotros sois.
- Ellos son.

Forja: 14

Otras veces es léxica, también organizada paradigmáticamente: días de la semana, números. A veces con apoyo visual, como en el caso de expresiones de localización:

fuera de



encima de



dentro de



debajo de



a la derecha de



delante de



a la izquierda de

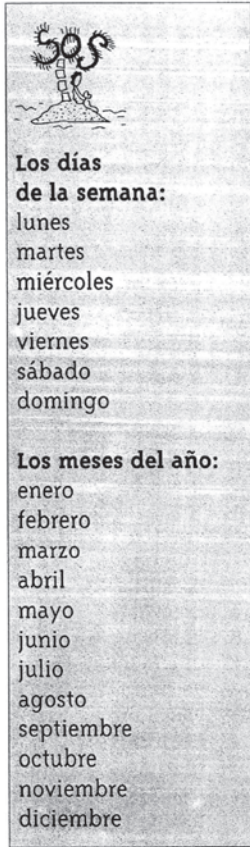


detrás de



Forja: 29

El problema principal es que muchas veces no se entiende la colocación de los cuadros en cada página y la información que proporcionan no parece tener que ver con la actividad o el ejercicio que se lleva a cabo en la misma página. La información léxica, gramatical y pragmática que se da en cada momento al aprendiz debe supeditarse a la tarea o la actividad que va a realizar, es decir, hay que ir de la actividad a la forma y proporcionar las formas que va a necesitar para realizar la tarea o la actividad y no al revés, como ocurre en muchos casos. En esta página el problema es incluso mayor:



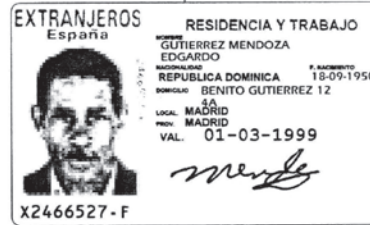
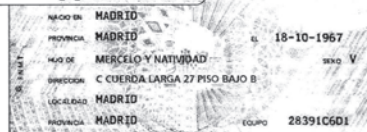
B.4. Tú solo:

Observa este carnet de identidad y esta tarjeta de residencia y contesta las preguntas.



¿Edad?

¿Nacionalidad?



¿Nacionalidad?

¿Edad?

Forja: 20

el cuadro de los días de la semana, parece tener sentido solo en función del segundo, los meses del año, pero no en función de los textos que se presentan, que son documentos de identidad. A menos que hayan pensado en alumnos de algunas culturas de África occidental en las que la identidad y el nombre tienen que ver con el día de la semana en que se nace, los días de la semana tienen poco que hacer en esta página. Y es más: ninguno de los dos sirve para responder a las preguntas de comprensión lectora que acompañan a los textos.

En *Aula 1*, la quinta página de cada unidad es un resumen formal, con gramática y vocabulario y, a veces, pragmática, tiene fondo gris por lo que es fácilmente localizable. Lleva meta lengua y bastante especializada desde la primera lección: número, género, conjugaciones. Pero el hecho de que esté concentrada en una página no significa que esté ordenada. Prueba de ello es esta página en la unidad 1:

ABECEDARIO

A a	H hache	Ñ eñe	U u
B be	I i	O o	V uve
C ce	J jota	P pe	W uve
D de	K ca	Q cu	dooble
E e	L ele	R erre	X equis
F efe	M eme	S ese	Y i griega
G ge	N ene	T te	Z ceta

DATOS PERSONALES

¿Cómo te llamas/se llama? (Me llamo) Daniel.
 ¿Cuál es tu/su nombre? Daniel.
 ¿Cuál es tu/su apellido? Vigny.

¿De dónde eres/es? Soy alemán.
(Soy) de Berlín.

¿Eres/Es francesa? No, soy italiana.
Sí, (soy) de París.

¿Cuántos años tienes/tiene? 23.
Tengo 23 años.

¿En qué trabajas/trabaja? Soy profesor.
 ¿A qué te dedicas/ee dedica? Trabajo en un banco.
Trabajo de camarero.

NÚMEROS


0 cero	16 dieciséis	32 treinta y dos
1 uno	17 diecisiete	33 treinta y tres
2 dos	18 dieciocho	34 treinta y cuatro
3 tres	19 diecinueve	35 treinta y cinco
4 cuatro	20 veinte	36 treinta y seis
5 cinco	21 veintiuno	37 treinta y siete
6 seis	22 veintidós	38 treinta y ocho
7 siete	23 veintitrés	39 treinta y nueve
8 ocho	24 veinticuatro	40 cuarenta
9 nueve	25 veinticinco	50 cincuenta
10 diez	26 veintiséis	60 sesenta
11 once	27 veintisiete	70 setenta
12 doce	28 veintiocho	80 ochenta
13 trece	29 veintinueve	90 noventa
14 catorce	30 treinta	99 noventa y nueve
15 quince	31 treinta y uno	100 cien

SALUDAR Y DESPEDIRSE

Buenos días.
Buenas tardes.
Buenas noches.

¡Hola!
Hola, ¿qué tal?

¡Adiós!
¡Hasta luego!



EL GÉNERO EN LAS NACIONALIDADES

masculino	femenino
-o	-a
italiano	italiana
brasileño	brasileña
-consonante	-consonante + a
alemán	alemana
japonés	japonesa
masculino y femenino	
belga	
marroquí	
estadounidense	

EN LAS PROFESIONES

masculino	femenino	masculino y femenino
camarero	camarera	periodista
cocinero	cocinera	deportista
secretario	secretaria	estudiante

LAS TRES CONJUGACIONES

Primera conjugación: -ar	Segunda conjugación: -er	Tercera conjugación: -ir
estudiar	leer	escribir
cantar	tener	ir
cocinar	ser	vivir

VERBOS SER, TENER Y LLAMARSE

	ser	tener	llamarse
(yo)	soy	tengo	me llamo
(tú)	eres	tienes	te llamas
(él/ella/usted)	es	tiene	se llama
(nosotros/nosotras)	somos	tenemos	nos llamamos
(vosotros/vosotras)	sois	tenéis	os llamáis
(ellos/ellas/ustedes)	son	tienen	se llaman

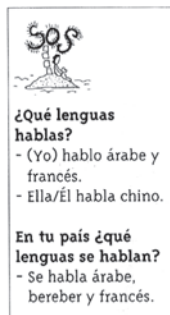
Unas veces los cuadros presentan funciones relacionadas con las formas, otras son paradigmas morfológicos. Estas funciones o estos paradigmas aparecen de manera atomizada, sin sistematización y, lo que es más importante, sin apenas referencia al significado de las formas.

En *Forja* tampoco hay sistematización, y aparentemente se debe a que los cuadros de información formal están situados al lado de cada actividad, en principio con el objetivo de mostrar las formas que el estudiante va a necesitar para realizarla. Pero como veremos más adelante, eso no siempre es así.

En otras ocasiones, lo que aparece en estas páginas como los saludos en la esquina superior derecha de la anterior, son segmentos de lengua tratados como si fueran lexicalizados, es decir sin analizarlos y con la intención de que el estudiante los aprenda completos. También aparecen en algunos de los cuadros SOS de *Forja*.

Se supone que estos segmentos ayudan en la comunicación inmediata al aprendiz poco habituado a la instrucción gramatical, aunque de sobra sabemos que mucho – no todo – del público potencial de *Forja* es hablante de varias lenguas (especialmente caso de los africanos y los europeos) y que alguna de ellas es inglés, francés o árabe, lenguas que normalmente se enseñan con categorías gramaticales derivadas de la enseñanza del griego y del latín, que son las mismas que se usan para el español.

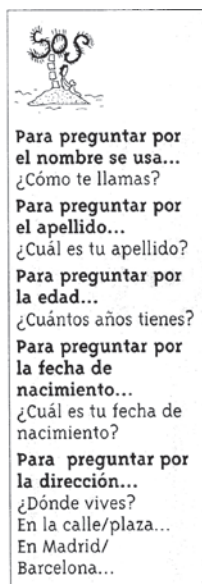
Por otra parte, creer que los segmentos no analizados, o solo parcialmente analizados, tiene que ver, mal que les pese a los autores, con el conductismo que llenó los textos de lenguas de ejercicios sintéticos de repetición en los que se presentaba una frase como “el niño come pan” y ante el estímulo “niña” el aprendiz debía proferir la frase “la niña come pan”, no porque supiera que el artículo concuerda con el nombre en género y no así el verbo, sino porque había repetido ese mismo ejercicio tantas veces antes que lo podía hacer automáticamente. Del mismo modo, un aprendiz que oye repetidamente



Forja: 12

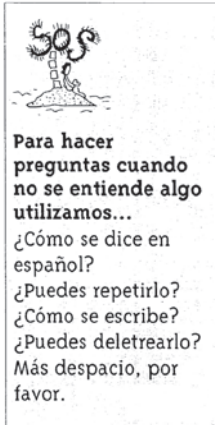
supuestamente podrá utilizar en el momento oportuno estas frases repitiéndolas mecánicamente. Pero solo con mirar el cuadro, vemos que la instrucción pretende algo más, hay una pequeña instrucción analítica: (yo) y ella/él (feminista, por cierto: la inversión no es neutra, lo que es neutro o machista es el orden habitual). Es decir, se espera una cierto análisis por parte del usuario del segmento y por tanto se separa del procedimiento habitual de los textos conductistas.

Unas páginas más adelante encontramos un ejemplo clásico de lo que hizo el enfoque nociofuncional con estos segmentos: en lugar de analizarlos les dio sentido. Pero siempre me he preguntado si en una unidad 1, las frases que expresan la función quizá lo que hacen es dificultar la comprensión más que apoyarla, como ocurre, por ejemplo, en este cuadro:



Forja: 21

No estoy segura de que frases como: “fecha de nacimiento” facilite la comprensión de “¿Cuántos años tienes?”, aunque bien es verdad que la organización de la función en frases con “para – infinitivo” proporciona un esquema muy simple y bastante manejable. Uno de los lugares de la programación donde parece más útil el uso de los segmentos lexicalizados es en el que se aprende el control de la comunicación dentro de la clase. Creo que *Forja* lo retrasa demasiado y lo aísla, solo aparecen los segmentos en el cuadro sin más apoyo ni más estímulo, ni tampoco ningún tipo de práctica:



Forja: 27

En este caso, preferimos con mucho el procedimiento de *Aula 1*, que se vale de un escenario para introducir esta información, y además lo hace antes incluso de la primera unidad, en una página a parte, que el estudiante puede consultar fácilmente, lo cual es una manera muy efectiva de animar al estudiante a intervenir.



Aula 1: 8

Aula 1 y Forja usan segmentos lexicalizados casi exclusivamente en la primera unidad, y los dos a la hora del control de la comunicación dentro de la clase, como ya hemos visto, pero también en el intercambio de datos personales y los saludos. Cabría esperar que *Forja* usara más, pero me temo que esta vez evita exitosamente caer en el estereotipo. A propósito de la comunicación dentro del aula, me gustaría detenerme en el dibujo de la clase que vimos antes y en este otro:



Aula 1: 15

Desde posturas cognitivas, el conocimiento del individuo sobre el contexto situacional en el que se produce una interacción comunicativa se ha entendido como algo organizado sobre la base de abstracciones que han recibido los nombres de marcos, guiones, escenarios, esquemas o macro estructuras (vid.: Brown y Yule 1983) Cuando uno se enfrenta a una nueva situación, secciona una estructura en su memoria que se le parezca y se pueda adaptar, aunque haya que cambiar algún detalle. Esta estructura es un principio de organización, que relaciona una serie de conceptos que por convención y experiencia forman de algún modo una 'unidad' que puede actualizarse en varias tareas cognitivas, tales como la producción y comprensión de la lengua⁸. Así, en el marco "Restaurante"

⁸ Vid. Van Dijk 1980: 235.

se organizaría el conocimiento convencional [...] de que un restaurante es un edificio o lugar donde uno puede comer públicamente, donde la comida es u ordenada a un camarero/a o cogida de un mostrador, etc. El marco organiza el conocimiento acerca de ciertas propiedades de objetos, transcurso de sucesos y acciones, que están normalmente juntos⁹. Su importancia es tal que parece incluso no haber diferencia entre el conocimiento de los marcos y el conocimiento conceptual de un lexicón de la lengua; de la misma manera, claro está, en que no hay diferencia, cognitivamente hablando, entre el conocimiento de la lengua y el conocimiento del mundo. Estas representaciones presentan el problema de tener en cuenta, o ser capaces de predecir, solo una pequeña parte de las situaciones de la vida diaria, pues la mayoría de éstas o no son tan estereotipadas o no siguen tan fielmente el estereotipo como sus defensores quisieran. Es decir, permiten inferir pero tienen limitaciones.


Pero sobre todo son un arma de doble filo en primer lugar porque la realidad no sigue los estereotipos siempre pero sobre todo porque la existencia de esos esquemas y de su contenido es algo que está profundamente influido por la cultura. No hay nada más fácil que encontrar ejemplos para ilustrar esto; al lector que haya viajado un poco le vendrán a la mente como un concepto tan aparentemente simple como el de restaurante puede dar lugar a tantos malentendidos a la hora de sentarse, hablar de según qué cosas, pagar, dar propina, etc. No siempre el esquema que se utiliza se corresponde con el escenario real. Esto es particularmente importante cuando tratamos con estudiantes procedentes de culturas alejadas. Y aún más cuando hablamos de culturas de aprendizaje culturalmente alejadas, valga la redundancia.

La clase que representa el dibujo de *Aula 1* es una clase occidental contemporánea típica, que muestra una contradicción muy frecuente: la disposición de los estudiantes frente al profesor se opone el foco en la interacción entre pares que propone el enfoque comunicativo, que es al que se adscribe claramente el libro y dice adscribirse muchas de las aulas de lenguas actuales. Los estudiantes son animados constantemente a participar, a romper el esquema comunicativo donde el profesor maneja el turno de palabra y conoce la respuesta de las preguntas que hace, con trabajo en parejas o grupos pequeños, con debates en los que participa toda la clase. Sin embargo, es probable que muchos de nuestros estudiantes procedan de culturas donde se penaliza al estudiante que tiene la iniciativa en la interacción, o donde la disposición sea circular con el profesor en medio, o donde no suele haber estudiantes adultos. Estas ideas preconcebidas sobre cómo es, o debe ser, una clase pueden interferir en el desarrollo de la nuestra en desigual medida: no es lo mismo aprender a sentarse en una dirección o en otra dentro de una habitación

⁹ Vid. Van Dijk 1980: 235.

como aprender a interrumpir una conversación, o perder la vergüenza a ser mayor y estar aprendiendo. El método comunicativo y el enfoque por tareas han traído a la clase un cambio en los papeles del alumno y del profesor al que muchos estudiantes europeos y americanos han ido acostumbrándose en los últimos treinta años, pero es conveniente que permitamos un proceso de adaptación para que los estudiantes procedentes de otras culturas de aprendizaje encajen. El profesor no tiene porqué tener un conocimiento enciclopédico que le permita diagnosticar cada choque cultural, o cada incomodidad, de sus estudiantes dentro del aula, pero si puede permitir una clase flexible, donde sea posible más de un ritmo de trabajo, más de un estilo cognitivo, más de una manera de participar en la interacción.

Pero volviendo al foco en la forma, seguramente lo más interesante de los cuadros SOS de *Forja* es precisamente la información de índole estratégica, que además empiezan a aparecer desde la segunda página de la primera unidad:



Para aprender una lengua:

- Escuchar atentamente.
- Hablar.
- No tener miedo a equivocarse.
- Con el error también se aprende.

Forja: 13

Esa información es extraordinariamente moderna: en ese solo cuadro se fomentan dos de las estrategias más valoradas por los especialistas como facilitadoras del proceso de aprendizaje: la participación en la interacción y la consideración positiva del error¹⁰. La insistencia en estas estrategias es más que necesaria, entre los estudiantes y entre los profesores, pues por más que los investigadores repiten su utilidad, los comportamientos en los que se detectan siguen siendo de los más frecuentemente penalizados dentro del aula: hablar espontáneamente y equivocarse son todavía el paradigma de mal comportamiento para muchos profesores.

¹⁰ Vid. entre otros Sonsoles Fernández, 1997: 260-263.

6. La verosimilitud de las muestras de lengua

Una de las razones que más frecuentemente escucho argüir en contra del uso de libros de texto para extranjeros en el aula de inmigrantes es la poca verosimilitud de las muestras de lengua que proporcionan. Los textos se refieren a realidades muy ajenas al mundo del inmigrante, o simplemente no se refieren a ninguna realidad. En la primera lección de *Aula 1* hay tres muestras de texto reales. La primera presenta la lengua fuera de contexto, pero en este caso ese contexto puede ser fácilmente reconstruido por alumnos en situación inmersión, como es el caso de los inmigrantes:

2. PALABRAS EN ESPAÑOL

A. Seguro que ya sabes muchas palabras en español. ¿Cuántas de las siguientes comprendes? Márcalas. Luego, coméntaselo a tu compañero.

Words and phrases shown in the collage:

- HOTEL COLON
- 10 EURO
- TEATRO ARLEQUIN
- RESTAURANTE EL GALLEGO
- ESCUELA
- PERFUMERIA
- Plaza de España
- CALLE DE ALCALA
- libro
- TELÉFONO
- TAXI
- Metro
- música
- Aeropuerto
- AULA
- estación de Atocha
- DON JAMON BAR DE TAPAS
- DICCIONARIO ESPAÑOL

Table of numbers (1-20):

1	uno	14	catorce
2	dos	15	quince
3	tres	16	dieciséis
4	cuatro	17	diecisiete
5	cinco	18	dieciocho
6	seis	19	diecinueve
7	siete	20	veinte
8	ocho		
9	nueve		
10	diez		


Handwritten notes:

- television
- Yo comprendo ocho palabras: taxi, teatro...
- Yo...

Aula 1: 10


Los otros dos casos sufren de fragmentación:

11. MÚSICA LATINA

 Vas a escuchar cuatro fragmentos de música de algunos países en los que se habla español. ¿De qué país crees que es cada una?



12. SALUDOS Y DESPEDIDAS

 El español es una lengua que hablan unos 400 millones de personas. Todos hablan el mismo idioma, pero hay diferencias. Estas son maneras de saludarse y despedirse entre amigos. ¿Cuáles crees que son saludos (S)? ¿Cuáles despedidas (D)?


- | | | | |
|--------------|-----------------------------|---|---|
| 1. Argentina | Hola, ¿qué tal? ¿Todo bien? | S | D |
| 2. Venezuela | Chao y hasta la próxima. | | |
| 3. Cuba | Hasta luego. | | |
| 4. España | Hola, ¿qué tal? | | |
| 5. Argentina | Chau, nos vemos. | | |
| 6. Venezuela | Hola, ¿cómo están? | | |
| 7. Cuba | Hola, ¿qué tal? | | |
| 8. España | Adiós, hasta luego. | | |

S	D

Aula 1: 16

El primer ejercicio, usar fragmentos de canciones y no canciones enteras, puede ser irritante, pero nada más; el segundo hace que la resolución solo pueda valerse del conocimiento previo que el estudiante tiene de esos fragmentos de lengua o de alguna de sus palabras. El resto de la unidad se basa por entero en muestras de lengua construidas ex profeso. En la segunda unidad no hay ninguna hasta la última página donde encontramos un poema. A medida que avanzan las unidades, aumenta ligeramente la cantidad y la variedad: un correo electrónico y un mapa, para la tercera, una cronología para la cuarta, etc. No incluyo los fragmentos de conversaciones del audio porque aparentemente están hechas por actores sobre textos creados por los autores. No es mucho, y el hecho de que el libro esté pensado para hacerse en inmersión, no mejora las cosas.

Sin embargo, *Forja* usa documentos reales (fotocopias de documentos o formularios, de páginas de periódicos o folletos de supermercados), como en este caso:

 **B.4. Tú solo:**
Observa este carnet de identidad y esta tarjeta de residencia y contesta las preguntas.



¿Edad?

¿Nacionalidad?



¿Nacionalidad?

¿Edad?

Forja: 20

Tiene el riesgo de quedarse viejo enseguida, pero la propuesta es válida y la actividad se puede fácilmente llevar a cabo usando el mismo tipo de materiales pero actualizados: es decir, si el documento nacional de identidad cambian de formato en algún momento, se puede hacer lo mismo que aquí se dice pero sobre el propio DNI del profesor, o su carnet de conducir, o su pasaporte. Vale cualquiera con tal de que sea real y esté en español. El caso es que el estudiante aprenda a leer documentos de verdad, sin estar mediatizados por lo que otra persona considera que puede o no puede entender.

Los documentos reales siempre son más complejos, y necesitan más ayuda por parte del profesor, pero si esa ayuda los hace accesibles, el esfuerzo merece mucho más la pena. *Aula1* usa también input proporcionado por los propios estudiantes, aunque no se le da la misma trascendencia que a otras fuentes, si es verdad que se usa como verdadero proveedor de información, como ocurre en esta actividad:

C. ¿Qué otras palabras o expresiones conoces en español? Haz una lista. Después, compárala con la de tu compañero. ¿Hay alguna palabra nueva para ti? Añádela a tu lista.



Aula 1: 11

7. Las tareas

Los profesores de inmigrantes suelen coincidir en preferir tareas fáciles e inmediatamente extrapolables a la vida real, y que los estudiantes lo sepan, porque así aumenta su motivación extraordinariamente. *Forja* en este caso le gana a *Aula 1* por goleada. Mientras el primero plantea tareas como situar países en un mapa, extraer información de un carnet de identidad o de la hoja oficial informativa de los cursos, preguntar los números de teléfono a los compañeros, hacer la ficha de clase para el profesor, etc. *Aula 1* en general prefiere juegos interactivos entre los compañeros. Por ejemplo, en lugar de hacer la ficha de clase para el profesor, propone un cartel para colgar en la pared con la información personal de los estudiantes. Mientras es fácil que estudiantes adultos comprendan la utilidad de escribir su ficha de clase, no lo es tanto que se animen a coger tijeras, cartulina y rotuladores para hacer lo mismo pero en esa forma digamos que decorativa.

Por lo que respecta a la organización interna de cada unidad, *Aula 1* presenta una disposición muy clásica: input - producción controlada - producción libre o casi libre, lo que en términos del enfoque por tareas se traduce: input – tareas / actividades / ejercicios posibilitadores – tarea real.



10. LOS COMPAÑEROS DE CLASE

Vamos a hacer un póster de presentación de la clase. Cada uno es el responsable de anotar los datos de un compañero. Después podéis colgar el póster en una pared del aula. Podéis poner también una foto o una caricatura.

¿Cuántos años tienes? ¿De qué ciudad/región?
 ¿Cómo te llamas?
 ¿De dónde eres? ¿A qué te dedicas?
 ¿Qué aficiones tienes?

NOMBRE: _____
 APELLIDO: _____
 PAÍS DE ORIGEN: _____
 CIUDAD: _____
 EDAD: _____
 PROFESIÓN: _____
 AFICIONES: _____

NUESTRA CLASE


NOMBRE Gilbert		NOMBRE Irina	
APELLIDO Sardou		APELLIDO Wagner	
PAÍS DE ORIGEN Francia		PAÍS DE ORIGEN Alemania	
CIUDAD Brest		CIUDAD Berlín	
EDAD 26		EDAD 31	
PROFESIÓN camarero		PROFESIÓN profesora	
AFICIONES los deportes náuticos		AFICIONES leer	

Aula 1: 15

Esta es una gran ventaja para un libro de texto para adultos, a los que por regla general suelen beneficiarse de una estructura consabida, de saber de antemano con qué se van a encontrar en clase. Pero esas tareas posibilitadoras muchas veces están excesivamente atomizadas, saltan de un tema a otro y es difícil seguir el hilo que ha llevado a su disposición.

En *Forja* la disposición es muchísimo menos ordenada, lo que en general constituye a mi entender su mayor defecto y la multitud de tareas previas, hace dudar de que se trate efectivamente de tareas posibilitadoras o de que hayan sido pensadas así. La tarea final, no siempre es solo una (en la primera unidad no solo se rellena la ficha para la clase sino también un impreso para la aduana:

2. Tú solo:
Rellena este formulario con tus datos personales.

 CARTA INTERNACIONAL DE EMBARQUE / DESSEMBARQUE INTERNATIONAL EMBARKATION / DISEMBARKATION CARD بطاقة سفر دولية ESPAÑA REPUBLICA DE ESPAÑA / REPUBLIC OF SPAIN	
ENTRADA / ARRIVAL / ARRIVÉE / بطاقة دخول S - 646119	
En línea internacional capital internacional / في خطوط دولية	
*Apellidos / Surnames / Noms / الاسم	
*Nombre / Given names / Prénoms / الاسم الشخصي	
*Fecha de nacimiento / Date of birth / Date de naissance / التاريخ	
*Lugar de nacimiento / Place of birth / Lieu de naissance / مكان الميلاد	
*Nacionalidad / Nationality / Nationalité / الجنسية	
*Residencia en España / Address in Spain / Adresse en Espagne / العنوان في إسبانيا	
*Ciudad / City / Ville / المدينة	
*Pasaporte / Passport No. / Passeport no. / رقم جواز السفر	
*Lugar de embarque / Embarkation City / Ville d'embarquement / إسم المدينة التي انشأ منها	
*Vuelo / Flight No. / Vol No. / رقم الرحلة / طيران / الخط / طيران	
*Fecha / Date / التاريخ	
VEHICULO / VEHICLE / VÉHICULE / السيارة	
*Marca / Make / Marque / العلامة التجارية	
*Modelo / Model / Modèle / النموذج	
*Matrícula / Number / Plate / Plaque / رقم السيارة	
*Reservado a la Administración / For Official Use / مخصص للإدارة	
SALIDA / DEPARTURE / PARTIR / بطاقة خروج S - 646119	
*Apellidos / Surnames / Noms / الاسم	
*Nombre / Given names / Prénoms / الاسم الشخصي	
*Fecha de nacimiento / Date of birth / Date de naissance / التاريخ	
*Nacionalidad / Nationality / Nationalité / الجنسية	
*Pasaporte / Passport No. / Passeport no. / رقم جواز السفر	
*Vuelo / Flight No. / Vol No. / رقم الرحلة / طيران / الخط / طيران	
*Fecha / Date / التاريخ	

Conservar esta tarjeta. Deberá presentarse a la salida de España. / Please keep this card to your possession. It must be surrendered on departure from Spain. / Carte à conserver. Elle devra être présentée à la sortie d'Espagne.

Forja: 32

8. Conclusión

No hay manual perfecto, esto no es nuevo, pero si debe haber criterios sólidos para elegir. Forja está pensado para inmigrantes y los tiene presentes en cada momento, sus nombres, su equipaje cultural, sus necesidades, sus razones para ir a clase pero le falta estructura interna, cohesión interna, maquetación y diseño. *Aula 1* tiene diseño y maquetación, tiene estructura y cohesión, pero no tiene a los inmigrantes. Cuando decidimos qué texto va a ser la base de nuestro curso lo tenemos que hacer en función de los estudiantes a los que vamos a enseñar y la experiencia será la que nos diga en cada caso qué carencia será la más llevadera, que ventaja la más rentable. Nunca a lo largo de estos cursos, ni de este artículo, he querido dar un respuesta a la pregunta de qué manual elegir, y la verdad es que rara vez los estudiantes me la han hecho, porque siempre hemos partido de la base de que son los alumnos los que deben indirectamente elegir a través de nosotros, estar presentes en nuestra decisión, ser el vértice de todo criterio. Y los alumnos no son siempre los mismos.

Referencias bibliográficas:

Una lista de los materiales didácticos de español para inmigrantes puede encontrarse en: <http://cvc.cervantes.es/obref/inmigracion/debate/recursos.htm>

BROWN, G. Y YULE, G. (1983), *Discourse Analysis* Cambridge, Cambridge University Press

BYRAM, MICHAEL, ZARATE, GENEVIÈVE Y NEUNER, GERHARD (1997), *Sociocultural competence in Language Learning and Teaching* Strasbourg, Council of Europe.

BYRD, PATRICIA (2001), Textbooks: Evaluation for Selection and Analysis for implementation en Celce-Murcia, M. *Teaching English as a Foreign Language*, (Third ed.) Boston, Heinle&Heinle.

CORPAS, JAIME, GARCÍA, EVA Y GARAMENDIA, AGUSTÍN (2003), *Aula 1*, Barcelona, Difusión.

CRAWFORD, J. (2002), «The role of materials in the language classroom: Finding the balance» en J. Richards & W. Renandya (ed.), *Methodology in language teaching: An anthology of current practice*, Cambridge, Cambridge University Press.

DUBIN, F. Y OLSHTAIN, E. (1986), *Developing Programs and Materials for Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.

ELLIS, ROD (2004), *Task-based language learning and teaching* Oxford, Oxford University Press

GALVÍN, ISABEL, GARCÍA, BELÉN, MORENO, PACO Y SANTIAGO, PIEDAD (1998), *Proyecto Forja. Lengua española para inmigrantes* Madrid, FOREM (Fundación Formación y Empleo “Miguel Escalera”), CC.OO

FERNÁNDEZ, SONSOLES (1997), *Interlengua y análisis de errores en el aprendizaje del español como lengua extranjera* Madrid, Edelsa.

FERNÁNDEZ, SONSOLES (coordinadora) (2001), *Tareas y proyectos en clase: español lengua extranjera* Madrid, Edinumen

HERNÁNDEZ, MARÍA TERESA Y VILLALBA, FÉLIX (2004) “Análisis descriptivo de materiales didácticos para la enseñanza del español (L2) a inmigrantes.” *Carabela* n 53, 133-160.

LITTLEWOOD, WILLIAM (2004), "The task-based approach: some questions and suggestions" *ELT Journal* 58/4

MCGRATH, I. (2002), *Materials Evaluation and Design for Language Teaching* Edinburgh: Edinburgh University Press.

MCDONOUGH, J. Y SHAW, C. (2003), *Materials and Methods in ELT*, Oxford/ Malden, Blackwell, Publishing. NUNAN, D. (1989), *Desining Tasks for the Communicative Classroom* Cambridge University Press (1996): *El diseño de tareas para la clase comunicativa*. En español: Madrid, Cambridge University Press. SKIERSO, A. (1999), «Textbook Selection and Evaluation» en Celce-Murcia, M, *Teaching English as a Foreing Language*. Boston, Heinle&Heinle.

VVAA *Manifiesto de Santander: La enseñanza de segundas lenguas a inmigrantes y refugiados*, (2004) <http://www.ugr.es/~ftsaez/mani.htm>

VV AA (2001), *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Strasbourg, Council of Europe, (en español *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*, Estrasburgo, Consejo de Europa).

VAN DIJK, T. (1980), *Texto y contexto* Madrid: Cátedra. Traducción de 1977 *Text and context. Explorations in the Semantics and Pragmatics of Discourse* London, Logman.

VAN DIJK, T. Y KINTSCH, W. (1983), *Strategies of discourse comprehension* London, Academic Press.

ZANÓN, JAVIER (coordinador) (1999), *La enseñanza del español mediante tareas* Madrid, Edinumen.