

ENSEÑANZA DE ESPAÑOL
A INMIGRANTES EN E.P.A.
UNA EXPERIENCIA EN
LA REGIÓN DE MURCIA

ISIDRO GARCÍA MARTÍNEZ

ENSEÑANZA DE ESPAÑOL
A INMIGRANTES EN E.P.A.

UNA EXPERIENCIA EN
LA REGIÓN DE MURCIA

CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN Y CULTURA

2002

© Consejería de Educación y Cultura,
Servicio de Educación Permanente de Adultos, 2002
© Isidro García Martínez, 2002

ISBN: 84-699-8895-6
DEPÓSITO LEGAL: MU-1480-2002

Impreso en España - Printed in Spain

Edita: Servicio de Ordenación Administrativa y Publicaciones

Imprime:
NAUSÍCAÄ EDICIÓN ELECTRÓNICA, S.L.
Azarbe del Papel, 16 bajo
30007 Murcia
info@nausicaaedicion.com

a Paloma

ÍNDICE

I. INTRODUCCIÓN	9
II. PROFESORES	II
III. ALUMNOS	15
Campana de captación	19
Primeras actuaciones.	20
IV. EN EL AULA	25
Materiales.	25
Interculturalidad	30
V. APROXIMACIÓN AL <i>MARCO DE REFERENCIA</i> <i>EUROPEO PARA EL APRENDIZAJE, LA ENSEÑANZA</i> <i>Y LA EVALUACIÓN DE LAS LENGUAS.</i>	37
1. Introducción al Marco y presentación de los niveles comunes de referencia.	37
2. El uso de la lengua y el usuario o alumno.	47
2.1 El contexto del uso de la lengua	49
2.2 Temas de comunicación	54
2.3 Tareas y propósitos comunicativos	55
2.4 Actividades comunicativas de la lengua y estrategias	57
3. Las competencias del usuario o alumno	70
3.1 Las competencias generales	70
3.2 Las competencias comunicativas	73
4. El aprendizaje y la enseñanza de la lengua	79
VI. ANEXO.	8I
VII. BIBLIOGRAFÍA	IOI

I. INTRODUCCIÓN

La enseñanza de español a inmigrantes en educación de adultos ha ocupado los últimos años de mi labor profesional. La presente publicación trata de reflejar algunos aspectos de esta tarea pensando fundamentalmente en aquellos profesores que van a trabajar por primera vez con inmigrantes adultos.

Sin duda se trata de una visión particular y limitada por mis experiencias, formaciones y lecturas. Todas ellas podrían haber sido más amplias, pero en general he tratado de reducir, resumir e ir a lo práctico bajo el principio de “BUSCAR HACER LAS COSAS MÁS FÁCILES PARA LA GENTE, NO DIFÍCILES”. Para ello trataré los diferentes capítulos desde una perspectiva eminentemente práctica, basada en la experiencia. Así, por ejemplo, en el primer apartado dedicado al profesorado, remito a unas *webs* de Internet que me han sido de utilidad; en el segundo dedicado al alumnado, introduzco unas recomendaciones para la ficha de matriculación del alumno y en el tercero sobre “el aula”, comento una serie de materiales ya experimentados en las clases.

El capítulo más extenso es el último, dedicado a una selección parcial del *Marco de referencia europeo para el aprendizaje, enseñanza y evaluación de lenguas*. He intentado realizar una aproximación y recorte de ese extenso documento con la idea de su aprovechamiento por parte del profesor que va a trabajar con inmigrantes en la enseñanza del castellano. Las decisiones y opciones debe tomarlas cada profesor en función de sus circunstancias y contexto, la utilización del *Marco de Referencia Europeo* es una ayuda para esa tarea. En el curso académico 2002-2003 la enseñanza de español a inmigrantes en la Región de Murcia, va a recoger del *Marco* la denominación de los niveles

comunes de referencia, “*usuario básico*” y “*usuario independiente*”, para referirse a los niveles dentro de estas enseñanzas (Nivel A y Nivel B). En toda la selección que he realizado del documento, he eliminado las referencias al nivel de “*usuario competente*”, el último y más elevado. La utilización de las escalas ilustrativas y los diferentes cuadros que aparecen en la selección puede ser un inicio para familiarizarnos con el *Marco de referencia europeo*.

Enseñanza de español a inmigrantes en E.P.A. Una experiencia en la Región de Murcia, podría ser una guía para profesores que acceden a este nivel, quizá reflejo para aquellos que han tenido experiencia y posiblemente deficiente para los expertos. Hay profesores que les gustaría entrar en la “enseñanza de español a inmigrantes”, pero ven la tarea como una montaña escarpada que tienen que escalar hasta la cima sin entrenamiento, sin equipamiento. Entonces, naturalmente, dudan. Pero más que un reto debe ser una experiencia y ésta seguro que es positiva: alumnos de otros países, de otras culturas..., es enriquecedor.

Mi motivación principal ha sido el mejorar la situación de los inmigrantes que comparten nuestro entorno, por ello, que nuevos profesores se incorporen a la oferta formativa de enseñanza de español aumentará el número de inmigrantes adultos atendidos en nuestros centros.

Tengo que agradecer a los compañeros de profesión, a los alumnos inmigrantes que he tenido y a la licencia por estudios que me han concedido para realizar el segundo curso del programa de doctorado “Enseñanza de las lenguas y sus culturas” en la Facultad de Educación de Murcia, gran parte de los resultados.

II. PROFESORES

La mayoría de los que empezamos a trabajar con inmigrantes en la enseñanza del español no tuvimos formación previa. El entusiasmo y el voluntarismo fue nuestro primer motor. Mi primer grupo reglado fue de senegaleses y recuerdo que preparé la primera clase con materiales de alfabetización para españoles. Un verdadero disparate porque esos materiales estaban diseñados para analfabetos oralizados en castellano. Bien pronto descubres que lo prioritario es la oralización en español.

En educación de adultos los profesores siempre hemos incidido en la atención a necesidades sociales prioritarias. Por mencionar algunos campos de actuación, estaba el impulso que se daba desde la E.P.A. para crear asociaciones de mujeres y jóvenes cuando eran casi inexistentes en nuestra Región, la atención a colectivos desfavorecidos como gitanos, mujeres y los jóvenes provenientes del fracaso escolar, las campañas de alfabetización, los cursos de formación ocupacional...

Recuerdo que algunos compañeros comentábamos que para trabajar en E.P.A. tenías que ser poco menos que “hombre orquesta”. La formación nos la daba fundamentalmente la práctica. Algo así ocurre con los “grupos de español para inmigrantes”: la mejor formación la consigues trabajando con ellos.

Podría escribir mucho sobre el “perfil del profesor” según autores eruditos y manuales, pero sólo voy a destacar una palabra: ENTUSIASMO.

Cada grupo de español para inmigrantes tiene unas características únicas, cambian cada curso, incluso más de una vez durante el curso; cada alumno es diferente, tiene un nivel concreto, una oralización determinada, una historia migratoria sorprendente... Todas estas facetas,

y muchas más, se van a encontrar los profesores en sus clases con inmigrantes. Si son precedidas de entusiasmo por trabajar en estos niveles, seguro que los descubrimientos y recompensas profesionales que obtendrán de los alumnos alimentarán su práctica educativa haciéndola más vocacional y profesional.

Quizá lo anterior quede un tanto cursi, pero es lo que me he encontrado en los compañeros que trabajan con inmigrantes. Desde un principio, y han sido bastantes los encuentros que hemos tenido en formación, quedaba patente la falta de recursos, lo complicado de las primeras actuaciones; incluso el miedo a que desaparezca el grupo (irregularidad en la asistencia) o a que aparezca la inspección y las carencias se prioricen sobre el esfuerzo, la labor realizada y la realidad precaria que viven los inmigrantes en nuestra Región.

Para el docente es más fácil y cómodo dar clases sobre la especialidad que nos enseñaron en la universidad, pero existe una demanda social prioritaria que hay que atender desde la E.P.A. y es la realidad, en el ámbito de nuestros centros, de inmigrantes con la carencia más básica: el conocimiento de nuestra lengua para desenvolverse con mejores recursos en nuestro entorno.

Lo ideal es que el profesor que va a trabajar con grupos de “lengua y cultura de español para inmigrantes” tenga una formación previa. Muchos la han obtenido en el curso provincial que se convoca para los profesores de educación de adultos que trabajan por vez primera en la enseñanza de español. Yo he sido ponente en cada uno de estos encuentros anuales y buena parte de lo que se presenta en este trabajo también se basa en esa experiencia.

Internet es una buena vía para información y formación en enseñanza de español a inmigrantes. Así en la *web* del Instituto Cervantes (www.cervantes.es) aparece una amplia gama de recursos. Los más interesantes se encuentran dentro del Centro Virtual Cervantes (cvc.cervantes.es/portada.htm). Concretamente en los foros y debates donde podemos preguntar, comentar sobre casi todo lo relacionado con la enseñanza del español y en el aula *didactired* que tiene, entre

otras cosas, un gran archivo de actividades para el aula dividido en secciones. Hay muchas direcciones interesantes en Internet (*www.el-castellano.com*; *www.ub.es/filhis/culturele/index.html*; *idiomas.deeuropa.net*; *www.cnice.mecd.es/interculturanaet...*), animo a una visita por ellas, aunque el comienzo para los nuevos considero que se encuentra en el Centro Virtual Cervantes.

Las actitudes del profesorado con los alumnos inmigrantes deben ser abiertas, ya que es un factor que interviene en el proceso de enseñanza aprendizaje de la segunda lengua. Es necesario aceptar y potenciar la diversidad y luchar contra la desigualdad. La elaboración de modelos de intervención a partir de la investigación —formación— acción es aconsejable. Investigación en el propio aula, con la variedad de alumnado; formación junto a compañeros que trabajan con alumnos extracomunitarios y de nuevo experimentación en el aula, siempre con sensibilidad ante la diversidad cultural, abiertos a la escucha, la aceptación y la confianza. La toma de decisiones de los propios usuarios es básica. En esa actitud abierta del docente entra la disponibilidad positiva hacia la propia aculturación y la inquietud de seguir aprendiendo.

III. ALUMNOS

El alumnado está formado por personas adultas procedentes de países desfavorecidos económicamente. El grupo mayoritario es el de varones nacidos en Marruecos, y le suelen seguir en orden descendente Argelia, China, Países del Este de Europa, Senegal, Nigeria... no emigran los viejos, ni los débiles, ni los enfermos o los minusválidos. Suelen emigrar los miembros más valiosos de una comunidad. Hay que ser joven, emprendedor, con dotes de iniciativa personal, fuerte capacidad de trabajo, de austeridad y de sacrificio... para arriesgarse a una decisión de tanta trascendencia en el proyecto existencial de una persona.

Mujeres y hombres, estudiantes y trabajadores que quieren residir y trabajar en nuestra Región (en algunos casos temporalmente). Su estabilidad jurídica depende en muchas ocasiones de su situación laboral, si han accedido a un permiso de trabajo y residencia o están en el proceso. El conocimiento de la situación del inmigrante puede resultar básico para la tarea que habrá de ejercer un profesor de educación de adultos dedicado a la labor de ayudar a la integración en la lengua de la comunidad de acogida.

Siempre se produce un cambio al entrar en contacto con una nueva lengua y sociedad. Estrés, incertidumbre, ansiedad... ante una diferente cultura y lengua. El alumno experimenta el choque de culturas... Pero aprender un idioma es también descubrir los valores culturales de la sociedad que lo habla. El aprendizaje se puede convertir en un proceso de acercamiento a otras formas de vida y pensamiento, al tiempo que de reconocimiento y valoración de las propias.

Generalmente es superior el interés por aprender la otra cultura

entre los inmigrantes que entre los nacionales, sin duda por supervivencia y necesidad. Como resultado de eso, en muchas ocasiones, los que proceden de zonas menos desarrolladas económicamente, poseen unos conocimientos superiores a los de muchos españoles. No es raro que los inmigrantes dominen dos o más lenguas, que posean una experiencia rica y diversa y un conocimiento amplio del mundo.

En cuanto al nivel de instrucción de los estudiantes inmigrantes, se suele partir de la creencia estereotipada de que se trata de personas de bajo o nulo nivel de formación, en muchos casos, analfabetos. Es necesario que identifiquemos claramente los posibles déficit lingüísticos de los alumnos para determinar, en evaluación inicial, en qué medida éstos pueden influir a lo largo del proceso educativo. Por otra parte, cabría definir qué se entiende por analfabeto y qué implicación puede tener este hecho en la enseñanza de español a estas personas.

En muchas ocasiones, desde la perspectiva de nuestro conocimiento del mundo, de nuestra posición económica o desde nuestra posición intelectual o cultural, vemos a los inmigrantes como los marginados, los desvalidos, las personas sin conocimientos, las personas sin recursos económicos. Esa visión negativa, basada en lo que no tienen, nos impide ver su auténtica realidad.

La mayoría de los alumnos inmigrantes que asisten a las clases de lengua y cultura española poseen estudios en sus países de origen. Algunos son universitarios que aquí trabajan en la construcción o graduados escolares dedicados, en el mejor de los casos, a la venta ambulante. Pero cuando, efectivamente, nos encontramos con individuos no alfabetizados, deberemos considerar que los inmigrantes adultos tienen un rasgo fundamental que hay que tener en cuenta y que va a ser una de las claves de todo nuestro proceder didáctico: son hablantes de su lengua materna y, en muchos casos, hablantes competentes de más lenguas que han adquirido, en la mayor parte de los casos, fuera del mundo académico. Y, además, tenemos que considerar que tienen una visión del mundo organizada a través de su lengua y de su cultura. Disponen de unos conocimientos, de unos mecanismos, de unos recursos

cognitivos y estratégicos que, a pesar de no tener formación académica, les permiten aprender una lengua extranjera.

La presencia en el aula de personas no alfabetizadas en su lengua materna (personas que no saben leer ni escribir en su propia lengua ni en otra), es uno de los factores que más complica la práctica docente. La dificultad no es del alumnado sino en muchas ocasiones de los medios con que se cuenta. El dominio de los recursos orales debe ser anterior a la lectoescritura, ya que se alfabetiza a partir de significados y no es lógico enseñar a leer y escribir cuando no se comprende lo que se enseña. Es posible que tengamos en clase algún alumno analfabeto por necesidades organizativas (ej. un solo grupo en la localidad), cuando recurrimos al lápiz y papel se pueden graduar las actividades. Así mientras el analfabeto dibuja la palabra, que ya es significativa para toda la clase, los alfabetizados pueden descomponerla en sílabas, formar otras, hacer frases...

Los alumnos que poseen una grafía diferente a la occidental, árabes y chinos, no son analfabetos, tienen una mente alfabetizada. En los primeros momentos se debe incidir en el alfabeto hasta que se acostumbren a escribir y leer con los caracteres latinos. Normalmente es una tarea rápida y pronto aprenden a leer en castellano.

La situación de inmersión lingüística en que se encuentran los inmigrantes favorece el proceso de aprendizaje, pues se encuentran absolutamente necesitados de entender y darse a entender de forma inmediata. Los alumnos se aproximan a la nueva lengua mediante un programa de instrucción formal (cuando asisten a clase), combinado con la exposición natural derivada de su estancia en una comunidad. Los inmigrantes hablarán y se relacionarán con sus semejantes, al tiempo que tendrán que resolver situaciones comunicativas relacionadas con su vida cotidiana. La comunicación humana adopta diferentes formas, siendo la verbal una más de ellas. También nos comunicamos empleando frases hechas, gestos, palabras sueltas... dejando que el contexto intervenga como aclarador de significados; esto mismo es lo que hace el inmigrante en sus primeros momentos de contacto con la

lengua, utiliza recursos lingüísticos y no lingüísticos según la situación y los conocimientos compartidos con los interlocutores.

No todo el alumnado tiene las mismas posibilidades de contacto con la lengua objeto de aprendizaje. Las diferencias dependen de su situación familiar, la lengua que hablan en casa, con quién trabajan y se relacionan normalmente (nacionales, extranjeros o compatriotas). En clase deberíamos pensar en esas circunstancias cuando observamos que algunos alumnos avanzan más que otros. Cuando las posibilidades de escuchar y practicar el nuevo idioma son mayores, el aprendizaje es más rápido. La interacción con españoles y el apoyo para elaborar discurso permite que se produzca la construcción conjunta de significados.

La motivación del alumno depende de sus necesidades comunicativas y de su percepción de la sociedad de acogida. Suele mostrar una gran motivación al comienzo de las clases debido a la necesidad de comunicarse en el nuevo país. El interés puede variar a lo largo del curso si las clases no responden a sus expectativas. No tienen la misma motivación los alumnos que manifiestan su intención de permanecer temporalmente en el país, que los que desean quedarse. Los primeros, cuando perciben que pueden comunicarse de forma básica, dejan de asistir a las clases.

También influye la edad de los aprendices, en los más jóvenes el proceso sorprende por su facilidad y rapidez, el deseo de comunicarse es mayor; en los adultos suele ser más lento y con enormes diferencias individuales. Además, las trabas que el adulto pueda establecer respecto a la sociedad de acogida y la preocupación creciente por la opinión ajena (sentido del ridículo más acusado en los adultos), puede provocar que la producción pierda en espontaneidad, volviéndose más controlada y reducida. En el aula debemos impulsar la comunicación, pero no dejar de prestar atención a los aspectos formales, ya que un habla distorsionada puede ser también un elemento de segregación. Los errores que aparezcan podrán trabajarse en momentos concretos, diferentes a la emisión de los enunciados, prestando especial atención a la conso-

lidación de estructuras deficientes. Para ello ayudarnos de grabaciones de vídeo y sonido de sus producciones orales es de gran ayuda. Cuando hablamos prestamos más atención al significado que a la forma. Los errores responden a un análisis equívoco del sistema que se está construyendo. El alumno necesita comprobar y contrastar para desechar o fijar según el grado de adecuación de sus producciones.

Al analizar los errores que cometen los inmigrantes adultos se aprecia la importancia de su lengua materna y lo que se ha denominado como “interlengua”, competencia transitoria en el dominio de la nueva lengua; constituida por influencias, principalmente, de la lengua materna y, en menor medida, de otras lenguas en las que sea competente, la propia lengua de estudio e incluso características propias de cada individuo. En esa interlengua de nuestros alumnos aparece, entre otras características, la variabilidad (las interlenguas son cambiantes, no existe un estilo único. Muchas producciones de la interlengua no están sujetas a la aplicación de reglas fijas, sino que responden al propio proceso de aprendizaje, además cada individuo puede utilizar reglas diferentes); la fosilización (paralización en la evolución de la interlengua en alguno de sus componentes. Suele dejar de evolucionar cuando se ha alcanzado un nivel comunicativo que permite satisfacer unas necesidades básicas); la regresión voluntaria (reaparecen elementos o estructuras erróneas de etapas precedentes aparentemente superadas. Suele suceder cuando el inmigrante se enfrenta a temas nuevos o difíciles); y la transferencia (en la interlengua aparecen reglas procedentes de su lengua materna, por ejemplo usos de género incorrectos en la lengua de aprendizaje por influencia de la lengua de origen).

CAMPAÑA DE CAPTACIÓN

En los centros de adultos realizamos cada curso lo que denominamos “campaña de captación”. En el caso de los inmigrantes que pueden asistir a nuestras aulas para aprender español, nos encontramos con la dificultad que tienen para discriminar la oferta lanzada en nuestro idioma.

Es necesario la elaboración de una campaña que posea alguna frase en su lengua materna. Esas palabras las discriminan muy fácilmente entre el resto y pasan a interesarse por el cartel o el anuncio pidiendo a una persona con los conocimientos suficientes que les interprete esa información. En muchos casos es suficiente con poner en su lengua materna la frase *“clases de español para inmigrantes”*.

Los sitios por donde se realiza la campaña deben ser aquellos frecuentados por inmigrantes. Normalmente un cartel en el lugar donde suelen comprar el pan es una buena estrategia, también el parque o sitios de reunión, en tiendas donde compran ayudándonos de los dependientes que suelen atenderlos...

Algunos llegan a nuestros centros por la información que les proporcionan amigos, compañeros de piso, familiares, compañeros de trabajo que conocen el programa directa o indirectamente, asesorías jurídicas y ONGs. Pedir la colaboración de un inmigrante que lleva más tiempo en la zona (normalmente antiguo alumno) es positivo pues, aparte de conocer la realidad de sus compatriotas, puede ayudarnos en tareas de mediación.

La experiencia me dice que los inmigrantes son un colectivo con fuertes rasgos de solidaridad y entre ellos se pasan información. El centro de adultos puede convertirse en un lugar de encuentro multicultural.

PRIMERAS ACTUACIONES

Una vez realizada la campaña, el primer encuentro con el alumno es importante. Algunos consejos: saludar atentamente, mostrar cierta admiración por su cultura, mostrarles algún material de clase que sea muy apreciado para su estancia en España (horarios de medios de transporte próximos, mapa de la zona, “papeles oficiales”...), darles confianza sea cual sea su situación en España...

Debemos dedicar un tiempo individual (profesor-alumno) para rellenar la ficha del alumno, esto nos dará una información socio-pe-

dagógica valiosa. Podemos valernos de una ficha donde aparezcan los datos exigidos (nombre...) en castellano y en su lengua materna, fácil de elaborar si contamos con inmigrantes que nos ayuden.

☞ Dejarles escribir su nombre. Fijándonos como lo hace “vamos evaluando” en los que no sean analfabetos en su lengua materna:

- Inseguridad en la escritura, vacilación.
- Tamaño de la letra.
- Situación concreta sobre la línea y el sitio.
- Tensión, aprieta mucho.
- Direccionalidad.

☞ Fecha de nacimiento.

- Importante para conocer al alumno según nuestra experiencia. No es lo mismo un joven de 19 años que un adulto de 40.

☞ Lugar de nacimiento

- El dato es conocer si es zona rural o urbana, su posible influencia colonial, modos de vida...para posteriormente intentar encontrar información con la que elaborar materiales motivadores.

☞ Nacionalidad

- Diferencias entre nacionalidades de la misma cultura, fundamentalmente por razones políticas. Hablan o censuran “ciertos temas”.

☞ Estado civil

- Gran diferencia si es soltero o casado. Es interesante anotar el número de hermanos o hijos, son datos que nos favorecerán su proceso de oralización y empatía con el inmigrante.

☞ Estudios

- Aquí conocemos si está alfabetizado (lee y escribe su lengua materna, para muchos el “árabe académico”; escribe los signos de su idioma, distingue un icono de una letra occidental...). Son muchas las implicaciones didácticas que se derivan si un alumno está alfabetizado o sólo oralizado en su lengua materna, si conoce alguna lengua indoeuropea...

- Es conveniente ayudarse de un esquema educativo de su país de origen para que indique el último curso completo que realizó. Las diferencias en el grado de escolarización pueden influir en el dominio de ciertas destrezas académicas: utilización de gráficos, mapas, referencias culturales, ejercicios de elección múltiple, tratamiento de diferentes tipos de texto...
- Este dato es muy importante para adecuar nuestros materiales. Un nivel cercano a nuestro Graduado Escolar implica que puede leer y copiar correctamente el castellano (aunque no lo entiende), que está habituado a la gramática (de hecho demandan, al principio, conocer los verbos y sus conjugaciones), que espera explicaciones “clásicas” por parte del profesor... A estos alumnos no podemos darles materiales simples de alfabetización, sienten que pierden el tiempo aunque raramente lo dicen.

↳ Tiempo en España.

- Quizá el dato más importante para ubicar el inmigrante en su nivel y hacerles partícipes de su proceso de enseñanza aprendizaje. De 0 a 6 meses implica una atención didáctica casi exclusiva a la oralización por medio de actividades y tareas significativas para el alumno: entender una dirección, comunicar datos personales, esquet de compras, salud...
- De 6 a 18 meses y según su nivel de estudios, menos tiempo a la oralización y más a entender escritos en español significativos para el alumno: instancias, permisos, prensa diaria, folletos de interés, planos... Excepto para rellenar documentos es raro que escriban en castellano fuera del aula. Más tiempo en España, más normalización.

Uno de los problemas que nos encontramos en las aulas de español a inmigrantes es la asistencia irregular del alumnado, debido principalmente a su situación laboral con cambios en el trabajo y los horarios, temporadas agrícolas variables, cansancio. También pueden cambiar

de Comunidad Autónoma para regularizar su situación, tienen unas celebraciones propias, necesitan volver al país de procedencia temporalmente...

Además, la incorporación a las clases puede darse en cualquier momento a lo largo del curso, por lo que los periodos de matriculación, los horarios y la organización de las clases deberán adaptarse a esta situación.

Para paliar en parte estas situaciones es conveniente pedirles, junto a la hoja de matrícula y la fotocopia del documento acreditativo correspondiente, una carpeta sencilla para pegar por fuera su matrícula y dos fotografías (una para pegar a su ficha y otra para el carné de estudiante). En su incorporación al aula, la carpeta quedará en ella para ir guardando los documentos trabajados. De esta forma cuando el alumno falta, sabe que allí se encuentran sus materiales y para el profesor es más fácil el seguimiento. Personalmente utilizo diferentes pruebas de evaluación inicial y su ubicación en estas carpetas es de gran utilidad, además de evitar que las fotocopias entregadas se pierdan o queden olvidadas en casa.

Otra dificultad es la heterogeneidad en el nivel de los alumnos de un mismo grupo. No siempre es posible crear varios grupos homogéneos (falta de espacios, profesorado, horarios, número de alumnos...) y en la medida de lo posible se debe tender a la uniformidad según el nivel de oralidad en castellano (comprensión y expresión oral), y emplear al menos dos ritmos de aprendizaje diferentes dentro del aula según el nivel académico de los alumnos.

Frente a la irregularidad en la asistencia a clase y la incorporación de nuevos alumnos a lo largo del curso, es conveniente que el objetivo de aprendizaje a alcanzar en cada clase sea muy concreto. Así los alumnos ven la utilidad de su asistencia a clase. Es posible que nuestra programación llegue a ser cíclica, repitiendo determinadas tareas y actividades varias veces a lo largo del curso con diferente grado de dificultad según el alumno. Por ejemplo, una de las tareas es la grabación en clase de una presentación del alumno. Los nuevos lo harán de una forma

simple (nombre, edad...), mientras los que repiten relatarán más profundamente determinados aspectos como su familia o su primer día de trabajo en nuestra Comunidad.

IV. EN EL AULA

MATERIALES

Los profesores necesitamos disponer de un material para la preparación de las clases y el trabajo en el aula. Una buena guía es el *Manual de Lengua y Cultura* editado por Cáritas (Madrid, 1995) y que ya tiene varias ediciones. Es el material que, personalmente, más y mejor he utilizado. Sin duda el libro de *Comunicación Oral para el profesor* lo considero muy adecuado para el docente que comienza su actividad en la enseñanza de español a inmigrantes. En el aula aconsejo tener un ejemplar.

Voy a detenerme un poco en este material que desde aquel 1996 hasta la actualidad me ha orientado y acompañado en mis ininterrumpidas clases con inmigrantes.

En la presentación e introducción del material se nos dice que la integración ha de incluir elementos indispensables como la capacidad de desenvolvimiento autónomo de los inmigrantes en la sociedad de acogida. El manual es ya un instrumento concreto, difícilmente los extranjeros podrán avanzar sin un dominio básico de la lengua y sin empezar a descifrar nuestras claves culturales.

Los materiales didácticos han sido seleccionados sobre la base de elementos que caracterizan la situación de los inmigrantes en la sociedad de acogida: documentación, vivienda, trabajo, salud, alimentación, proyecto de vida y participación social. Se intenta responder a los intereses, necesidades y expectativas de los inmigrantes, articulando los

contenidos didácticos con una metodología que facilita la capacitación comunicativa y el diálogo intercultural.

Las acciones formativas deben promover la persona y la cultura de los inmigrantes, en la medida en que den cabida al sentido global y amplio de la vida y se basen en los siguientes elementos de referencia:

- La realidad de la que proceden.
- La realidad en la que viven aquí (ruptura, condiciones de vida, reinterpretación de su identidad, de su rol social, necesidad de comunicarse...).
- La realidad que desean (sus expectativas, su proyecto migratorio).
- Y la realidad, valores, motivaciones y expectativas de los profesores.

La incorporación de informaciones y referencias del mundo de origen de los inmigrantes junto a los conocimientos que van adquiriendo sobre la sociedad de acogida, integra los universos culturales y vivenciales de todas las personas, permite basar el aprendizaje en la activación de informaciones y saberes existentes y contribuye a la superación de los etnocentrismos siempre latentes.

La propuesta de trabajo es fundamentalmente comunicativa por coherencia con el objetivo de esta formación: facilitar la comunicación y la interacción de personas de orígenes y universos culturales diferentes.

El *Manual de lengua y cultura* está elaborado para inmigrantes analfabetos en su propia lengua. Este hecho provocó que en un principio cometiera fallos pues no hacía una adecuada evaluación inicial y el 90% de mis alumnos no son analfabetos. Normalmente por grupo he tenido dos, máximo cuatro alumnos que nunca habían leído y escrito en su lengua materna. Para estos es adecuado el material de lecto-escritura, pero para el resto es inadecuado pues leen el castellano aunque entienden poco. Sin embargo, puede ser una buena base haciendo las variaciones, ampliaciones y profundizaciones oportunas. Es necesario revisar la adecuación y suficiencia de los contenidos desarrollados según la

propia realidad. Buena parte del trabajo de lecto-escritura con alumnos alfabetizados hay que elaborarla o buscarla en otras publicaciones.

De todas formas el método que se propone es eminentemente oral, el trabajo está centrado en la comunicación. La ejercitación de las funciones básicas del lenguaje sólo debe servir para que se adquiera agilidad y eficacia en la comprensión y expresión de los mensajes. Sobre la lecto-escritura se pretende que los inmigrantes puedan discriminar sílabas y hacer una lectura automática de palabras sencillas, para llegar a reconocer progresivamente las palabras referenciales y logotipos que se trabajan en la comunicación oral, donde están incorporadas como formación para la comprensión y desenvolvimiento en el medio. La lectura sólo debe ayudar, en este nivel primero, a descifrar informaciones concretas y la escritura a fijar el reconocimiento de sílabas y palabras y a entrenar la grafía.

La progresión de la lecto-escritura se hace, en la medida de lo posible, con relación a las palabras correspondientes a los objetivos comunicativos introducidas en cada lección. Tiene que estar contextualizada y basarse siempre en la representación de la realidad y en las informaciones previas de que disponen los alumnos. Antes de cualquier ejercicio de lecto-escritura se habrá comprobado su grado de comprensión auditiva y de expresión oral.

El desarrollo de la comunicación oral y de la lecto-escritura se articula en torno a núcleos temáticos:

- Los saludos y la identificación personal.
- Las fechas y los horarios.
- Las compras.
- La casa y el barrio.
- La salud y el médico.
- Los transportes y la ciudad.
- El trabajo y las relaciones laborales.

El formato del Manual para el alumno consta de un libro de comunicación oral y un libro de lecto-escritura que recogen las láminas

y los contenidos para trabajar en clase. Algunas de las láminas están caducadas o no tienen actualidad porque la publicación es del año 1996, así por ejemplo encontramos calendarios de ese año y documentos de diferentes Ministerios también en desuso. Esto se subsana consiguiendo los actuales. Otra dificultad es la utilización de la peseta y no el euro para señalar el precio de los diferentes artículos.

Para el profesor consta de un libro de comunicación oral (el más recomendado) con orientaciones para completar su trabajo y un libro de lecto-escritura y materiales complementarios.

Al principio de cada tema y de cada lección, se presentan los objetivos y contenidos previstos, las orientaciones para el desarrollo de las actividades y las fichas de referencia.

Cada tema contiene varias lecciones y éstas varias actividades. Se presenta el ejercicio y se propone un diálogo para su introducción; éste está presentado en mayúsculas y recoge el léxico y las funciones básicas para el avance en la comunicación.

Al final de cada tema, una rejilla de contenidos sirve de referencia para los repasos y, por último, una hoja de evaluación para verificar la adquisición de contenidos y destrezas. Aquí se echa en falta la numeración de los diferentes apartados para un mejor aprovechamiento metodológico en clase, así como la traducción a la lengua materna del alumno para que él mismo pueda realizar una evaluación previa, bien porque se ha incorporado tarde al grupo o porque suponemos que posee algunos conocimientos. En el curso 2000-01, gracias a un proyecto de innovación educativa, pudimos elaborar, en mi centro, unas fichas de autoevaluación del alumno en árabe y castellano que adjunto en el anexo.

Cada centro, localidad, grupo de inmigrantes es diferente. Es tarea del profesor adaptarse a la realidad que tiene y adecuar los recursos para la mejora. El material de Cáritas nos da unas pautas, nos presenta determinadas láminas y documentos, pero es necesario recopilar un amplio archivo de material real y actualizado de todo tipo: impresos, folletos, formularios de servicios sociales, planos significativos para el

alumno, información de los medios de transporte, revistas, fotos, carteles, imágenes, etiquetas de productos, facturas, propaganda comercial de los establecimientos más cercanos y accesibles al inmigrante...

También es necesario tener un sistema de valoración de nivel de conocimiento inicial. Esto es imprescindible para adecuarnos lo mejor posible al nivel de comunicación oral y lecto-escritura de nuestros alumnos, deficiencias en este apartado puede llevarnos al abandono del inmigrante tanto por defecto como por exceso de nuestra propuesta curricular. Lo ideal sería tener diferentes tipos de pruebas para evaluar las diferentes capacidades de nuestros alumnos y disponer de soportes de audio y vídeo. Son unos recursos muy valiosos en el trabajo con inmigrantes.

Otro material conocido y valioso es “Contrastes” M.E.C. 1998, elaborado por la Federación de Asociaciones de Educación de personas adultas (FAEA). Todos los Centros Comarcales de Educación de Adultos de la Región de Murcia disponen de varios ejemplares. Considero importante que cada profesor disponga de un ejemplar para obtener aquello que crea necesario. De todo el material didáctico de Contrastes, nueve libros-módulos para el alumno divididos en tres niveles más tres guías didácticas, lo que más me ha servido es la guía didáctica del nivel inicial, principalmente la descripción de contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales para elaborar la programación, además de bastantes actividades del “comunicando”. También los mapas conceptuales que aparecen en los diferentes módulos me han servido para seleccionar actividades con diferente grado de dificultad según el nivel de mis alumnos.

Existen otros materiales específicos para el trabajo con inmigrantes. En el sindicato cc.oo. el Proyecto FORJA y en U.G.T. se puede conseguir el “Manual para la enseñanza de castellano a inmigrantes y refugiados” de la Fundación Largo Caballero. Ambos para inmigrantes alfabetizados. También ASTI - Fundación Santa María, de Madrid, ha publicado “En contacto con...”, que junto con la Asociación GRAMC, de Gerona, y su “Modelo de programación de cursos de lengua oral para inmigradas

no alfabetizadas” de L. Miquel, creo que completa suficientemente las posibilidades de materiales para el aula. Personalmente considero que todos son interesantes, aunque ninguno se adapta completamente a los grupos de inmigrantes que he tenido. Sí son muy valiosos para utilizar algunas actividades y como materiales complementarios de aula. Está en la pericia de cada profesor el poder conseguirlos, analizarlos y utilizarlos en clase. Es aconsejable complementar unos materiales con otros, extraer y adaptar propuestas de aprendizaje, utilizar el “recorta y pega” también con material de editoriales de E.L.E. cuidando que no sea etnocentrista y dirigido a personas de nivel socio- económico medio-alto.

La verdadera tarea del profesor en el aula está en la selección adecuada para el alumnado que tiene delante. El perfil específico de ese alumnado es lo que determina la selección y secuenciación de los materiales.

Como en cualquier otra clase, para programar, hay que partir de los intereses y necesidades de los alumnos. La mayoría han venido a trabajar, con dificultades económicas y administrativas añadidas. Desde el principio necesitan con urgencia utilizar la lengua como herramienta comunicativa. Nuestro principal objetivo es que logren vivir en castellano lo antes posible. Con una persona recién llegada a nuestra localidad se podría trabajar el conocimiento del entorno (el barrio, la ciudad, los transportes públicos...). Como objetivo general se plantea la autonomía del inmigrante a la hora de desenvolverse en el entorno.

INTERCULTURALIDAD

Cuando nos acercamos a otras culturas podemos adoptar distintos tipos de actitudes, aunque suelen señalarse tres que se consideran generales:

- 1) Etnocentrismo: consiste en acercarnos a otras culturas analizándolas desde la propia, que aparece como medida de todas las demás culturas.

- 2) El relativismo cultural: propone el conocimiento y análisis de otras culturas desde sus propios valores culturales, estableciendo, además, la igualdad de todas ellas. A esta actitud en apariencia respetuosa y tolerante, le falta la búsqueda del encuentro entre culturas: Yo te respeto, te comprendo, pero tú en tu casa y yo en la mía.

Los riesgos más importantes de esta actitud son la formación de guetos (o separación, no hay ningún interés en establecer contactos), el idealismo (visión deformada de la realidad que nos hace exagerar los aspectos positivos de una cultura, pérdida de sentido crítico) y el conservacionismo (dado que es fundamental conservar las culturas, es mejor no mezclarlas).

- 3) El interculturalismo es la actitud que partiendo del respeto a otras culturas, supera las carencias del relativismo cultural. Añade, al respeto por las otras, la búsqueda de un encuentro en igualdad. Tiene una visión crítica, en la que se acepta la cultura pero se puede rechazar alguna de sus formas o instituciones.

Otro de los riesgos más frecuentes en los contactos multiculturales es caer en el estereotipo porque éste nos proporciona una imagen mental simplificada, sobre los miembros de un grupo, compartida socialmente. Aunque se forma y se desarrolla en el interior de cada persona, surge de la percepción social y de los procesos de socialización. Si bien existen estereotipos neutros e incluso positivos, los más frecuentes presentan valoraciones negativas, simplifican la realidad, generalizan y orientan las expectativas sobre lo que se puede esperar de un miembro, de una determinada categoría.

En las aulas de enseñanza de la lengua española a inmigrantes nos encontramos con diferentes nacionalidades y culturas a las que pertenecen nuestros alumnos. El factor intercultural está presente en la dinámica cotidiana de la clase.

Personalmente abogo por el camino de lo multicultural al concepto más integrador de interculturalidad. Para ello es necesario llegar a in-

corporar y entender, en la medida de nuestras posibilidades, el universo cultural del que proceden nuestros alumnos.

Todos los que hemos trabajado en estos niveles tenemos anécdotas que contar. A mí la que más me impactó fue la originada por unos alumnos senegaleses. Estaba próxima la Semana Santa y en el patio del Centro Cultural donde daba clase, ensayaba una banda de cornetas y tambores. A veces el ruido nos hacía interrumpir las actividades y yo intentaba explicar algo del sentido de aquellos ensayos. El alumno que mejor nivel de castellano poseía (estaba en España un año y medio) me dijo que el año anterior había visto una procesión y quedó muy impresionado (perplejo). Vio como pasaban diferentes escenas en que unas esculturas representaban a un hombre sufriente, que le daban con un látigo, que sangraba, que estaba clavado a una cruz y que, por último, incluso vio imágenes de mujeres con espadas clavadas en el corazón. Comentó que había mucha gente viendo aquello y se extrañó del interés de ver aquellas imágenes de sangre y dolor. Conforme escuchaba aquel relato, la impresión que producía en el grupo, las culturas de procedencia... sentía que me faltaban recursos para comprender aquella situación.

En otra ocasión era un día importante para los musulmanes: la fiesta del cordero. En mi clase había marroquíes, argelinos y búlgaros. Un alumno marroquí nos contó que era costumbre comprar el cordero con un mes de antelación y que lo cuidaban en casa hasta el día del sacrificio. La perplejidad surgió de los alumnos de la Europa del Este que preguntaron cómo podían tener el cordero en casas de ciudad. Muhammad tuvo cierta dificultad para explicar que varios vecinos se juntaban para dejar el cordero en una especie de corral, que no se trataba de tener el cordero en el piso. Luego Kalinka de Bulgaria nos contaba la tradición de los huevos que con esmero se pintaban y decoraban para un día de pascua; la fiesta más alegre que recuerda de su país. Nos decía que al final los niños y jóvenes solían romper el huevo en la frente de amigos y conocidos. Se le olvidó contarnos que previamente los huevos

eran cocidos y hasta que con mímica no hizo los gestos de cocer un huevo, algunas sonrisas se alzaron aquella noche.

Momentos, circunstancias de clase en que surgen elementos culturales ajenos a la propia tradición y que sin duda nos enriquecen y hacen más amena la clase.

En el curso 2001-2002 he desarrollado una línea de investigación de mi programa de doctorado que ha permitido el aprovechamiento de una pequeña obra literaria, *“El obispo de Tánger”, de Antonio Parra (Pre-textos, Editorial regional de Murcia, 1995)* y su utilización en las aulas de inmigrantes. La intención es trabajar con los breves relatos de un libro para provocar intercambio cultural y reflexionar sobre determinados conceptos que nos puede sugerir la lectura en el aula.

Las siguientes anotaciones están pensadas para análisis y debate con inmigrantes medianamente oralizados en castellano que podemos denominar nivel B debido a la necesidad de utilizar un lenguaje más abstracto que el nivel A de español para inmigrantes.

El primer relato se titula “Pórtico del deseo” y nos lleva a una sugestiva referencia poética de lo oriental que hay en nosotros. En el aula de inmigrantes el debate está servido: Oriente / Occidente, y ¡con los tiempos que corren!

Aparece el nombre de dos ciudades: Tánger y Algeciras. Palabras que en sí mismas tienen evocaciones para nuestros alumnos del norte de África y generadoras de otros nombres de ciudades. ¡Qué diferente es Algeciras para un occidental que para un inmigrante del sur! En la breve historia aparece este párrafo: *“De pronto, los barcos comenzaron a llegar cargados de árabes rodeados de maletas, otro año les vi regresar con los coches repletos. Aquel lugar se fue volviendo inhóspito. Los registros policiales hicieron su aparición”*.

Para terminar, el análisis en clave intercultural de la siguiente frase: *“El oriente: la nostalgia del origen, de la madre para siempre perdida”*.

El siguiente texto es el que le da título al libro y es el relato más extenso, diecinueve páginas. La propuesta pedagógica para el aprovecha-

miento didáctico de este texto empieza por el análisis de los personajes que deben representarse como personajes tipo.

Obispo: sacerdote cristiano con poder en la Iglesia Católica. Reflexionando en clase sobre el sentido de “representante de Dios”, “celibato” y “entrega de la vida a una misión religiosa”. Frente a esto nos encontramos que en el Islam no hay sacerdotes y el no casarse es contrario a la tradición del profeta.

Mujer mayor (madre de Saïd): “*Es que no quiere saber nada de médicos, da lo mismo, es mayor y quizá se muera*”. ¿Fatalismo, tradición?

Joven tangerino: que es representado como lleno de energía, plétorico de vida: “*modesto truhán de callejas, aprendiz de guía y letanías para turistas*”. Vitalidad representada en tantos jóvenes que emigran de su patria hipnotizados por las imágenes de la televisión occidental.

Taxista: padre de familia numerosa que trabaja con un “destartalado taxi”. La alta natalidad, sus causas y consecuencias junto con los medios técnicos y científicos que poseen los países del sur para su desarrollo, pueden ser las vías de reflexión a las que nos lleva este personaje.

Sr. Martínez: español que tras estar en contacto con una cultura y gentes “diferentes” declara: “*La verdad es que no me gusta mucho todo esto*”. ¿Por qué son tantos los occidentales que rechazan a la gente del sur?

También aparecen en el texto una serie de palabras y acontecimientos que merecen el análisis y reflexión en el aula: órgano de la iglesia, mezquita, rezar, zoco, regateo, guía, Ramadán, té marroquí, pipas de sibi.

Y hacer referencia a los encuentros, al intercambio cultural: El obispo se había formado en el dogma y en la intransigencia de la fe monoteísta y traía consigo, junto a su saber y a su fe, algunos prejuicios: el fanatismo de los musulmanes, su virulencia... Pero lo que encontró después fue siempre la amabilidad y el respeto de sus habitantes. Una transformación interior golpeaba con insistencia su amurallada fe de antaño, “*Tánger había alterado algo de aquella simplicidad anterior: el Dios uno, y se sorprendía a sí mismo pensando que todo esto podía estar también en las creencias de este pueblo*”.

Saïd, el joven tangerino, deja su negocio de guía con unas extranjeras

para acercarse al obispo y éste, por primera vez, accede a entrar en un local marroquí donde se sirve té: *“Por fortuna a ningún miembro de la comunidad católica de Tánger se le ocurriría ir allí”*.

El taxista, que tras contactos con algunos españoles y la televisión española, que la prefería a la marroquí, le habían permitido conocer el castellano con suficiente fluidez, ayuda al obispo para no ser engañado en una compra. En otro momento, el taxista detiene el coche para rezar y el obispo *“se distanció entonces un poco, respetando la intimidad religiosa de su chofer”*.

Un tímido hilo atraviesa todo el relato: vejez frente a juventud, añoranza de la felicidad, de la vitalidad en la infancia. Al final para el obispo *“el olor de la vida era algo demasiado penetrante para sentirlo tan cerca”*.

Quiero terminar el análisis de este texto con la propuesta del siguiente párrafo para debatirlo en el aula:

“Ser ciudadano del mundo. ¡Qué ingenuidad! El cosmopolitismo sólo es posible cuando se es el dueño de la situación”.

El siguiente relato se titula “la Noche del Destino” y se compone de dos breves historias. La primera hace referencia a un suicidio y la segunda a una visión sobrenatural. Ambos temas pueden ser tratados en el aula de inmigrantes. Por desgracia el primero está cercano en jóvenes inmigrantes que desarraigados, deprimidos y decepcionados pueden llegar al hecho trágico. Reflexionar sobre la palabra suicidio puede acercarnos a conocer realidades que en ocasiones oprimen y se ocultan.

La segunda historia titulada “La puerta” también se desarrolla en la noche del destino, la más amada del mes de Ramadán. El joven Yamal pasea por las calles de la Medina y tiene una experiencia no explicable con las leyes de la física. Sin duda entramos en un terreno resbaladizo en el que no sólo las culturas no occidentales tienen un poco de superstición, magia o fe. Dentro del apartado intercultural suelen surgir algunas de estas cuestiones.

También la siguiente historia del libro “El último visionario” habla

de la predestinación y el destino. Mayor interés posee para el trabajo en el aula de inmigrantes el relato titulado “La noche en el hotel” donde aparece un emigrado que vuelve a su patria: “...*pero yo sólo sé de mí y de mi vida, de mi desgarró. ...Él regresaba desgarrado al paraíso de su infancia y de su primera juventud, al origen terroso y ya para siempre imborrable, ese que marca para siempre*”. Clara invitación para hablar de nuestros lugares de origen.

Para terminar el aprovechamiento didáctico de este libro de Antonio Parra dentro de la línea transversal de interculturalidad que debe orientar nuestra labor en el aula con inmigrantes, sugiero profundizar en la figura de ese gran murciano que aparece varias veces nombrado en algunos relatos: Ibn Arabí. Con su poema más famoso y tremendamente intercultural despido este apartado:

*Oh, maravilla, un jardín entre las llamas.
Mi corazón es capaz de cualquier forma:
un monasterio para el monje, un templo de ídolos,
un prado para las gacelas, la Ka'ba para el peregrino,
las tablas de la Torá, el Corán.
El Amor es mi credo: donde quieran que vayan
sus cabalgaduras, el Amor sigue siendo mi credo y mi fe.*

V. APROXIMACIÓN AL MARCO DE REFERENCIA EUROPEO PARA EL APRENDIZAJE, LA ENSEÑANZA Y LA EVALUACIÓN DE LAS LENGUAS
SELECCIÓN PARCIAL DEL DOCUMENTO

I.- INTRODUCCIÓN AL MARCO Y PRESENTACIÓN DE LOS NIVELES COMUNES DE REFERENCIA.

El *Marco de referencia europeo* proporciona una base común para la elaboración de programas de lenguas, orientaciones curriculares, exámenes, manuales, etc., en toda Europa. Describe de forma integradora lo que tienen que aprender a hacer los estudiantes de lenguas, qué tienen que desarrollar para poder actuar de manera eficaz. La descripción también comprende el contexto cultural donde se sitúa la lengua. El *Marco de referencia* define, asimismo, niveles de dominio de la lengua que permiten comprobar el progreso de los alumnos en cada fase del aprendizaje y a lo largo de su vida.

La comunicación apela al ser humano en su totalidad. Así, a los alumnos debe dárseles la posibilidad de desarrollar una competencia plurilingüe, más aún en el caso de inmigrantes que se desplazan por Comunidades Autónomas con lengua propia.

El enfoque plurilingüe enfatiza el hecho de que conforme se expande la experiencia lingüística de un individuo en los entornos culturales de una lengua (desde el lenguaje familiar hasta el de la sociedad en general, y después hasta las lenguas de otros pueblos), el individuo no guarda estas lenguas y culturas en compartimentos mentales estricta-

mente separados, sino que desarrolla una competencia comunicativa a la que contribuyen todos los conocimientos y las experiencias lingüísticas y en la que las lenguas se relacionan entre sí e interactúan. En situaciones distintas, una persona puede recurrir con flexibilidad a partes diferentes de esta competencia para conseguir una comunicación eficaz con un interlocutor concreto.

Incluso entre individuos que no tengan una lengua común y carezcan, por tanto, de la capacidad para comunicarse, pueden conseguir algún grado de comunicación si ponen en juego la totalidad de su bagaje lingüístico, la experimentación con formas alternativas de expresión en lenguas y dialectos diferentes, la utilización de recursos paralingüísticos (mímica, gestos, expresiones faciales, etc.) y la simplificación radical del uso de la lengua.

El *Marco de referencia* no sólo proporciona un escalonamiento del dominio general de una lengua determinada, sino también una división del uso de la lengua y de las competencias lingüísticas, que facilita a los profesionales la especificación de objetivos y la descripción del aprovechamiento de muy diversas formas según las necesidades, las características y los recursos de los alumnos, que tienen un carácter variable.

El plurilingüístico tiene que contemplarse en el contexto del pluriculturalismo. La lengua no es sólo un aspecto importante de la cultura, sino también un medio de acceso a las manifestaciones culturales.

En la competencia cultural de una persona, las distintas culturas (nacional, regional, social) a las que ha accedido esa persona no coexisten simplemente una junto a otra. Se las compara, se las contrasta e interactúan activamente para producir una competencia pluricultural enriquecida e integrada.

El *Marco de Referencia* se ha elaborado pensando en dos objetivos:

1. Fomentar en todas aquellas personas relacionadas profesionalmente con la lengua, así como en los alumnos, la reflexión sobre las siguientes preguntas:

- ¿Qué hacemos realmente cuando hablamos unos con otros o cuando nos escribimos?
 - ¿Qué nos capacita para actuar de esta manera?
 - ¿Cuáles de estas capacidades tenemos que aprender cuando intentamos utilizar una lengua nueva?
 - ¿Cómo establecemos nuestros objetivos y evaluamos nuestro progreso en el camino que nos lleva de la total ignorancia al dominio eficaz de una lengua?
 - ¿Cómo se realiza el aprendizaje de un lengua?
 - ¿Qué podemos hacer para ayudarnos a nosotros mismos y ayudar a otras personas a aprender mejor una lengua?
2. Facilitar que los profesionales se comuniquen entre sí e informen a sus clientes sobre los objetivos establecidos para los alumnos y de cómo alcanzarlos.

El *Marco de referencia europeo* no tiene el cometido de establecer los objetivos que deberían proponerse a los usuarios, ni los métodos que tendrían que emplear. No se propone decir a los profesionales lo que tienen que hacer o de qué forma hacerlo.

Pero sí propone a todas las personas que se ocupan de la organización del aprendizaje de idiomas que basen su trabajo en las necesidades, las motivaciones, las características y los recursos de los estudiantes. Esto supone dar respuesta a preguntas como las siguientes:

- ¿Qué tienen que hacer los estudiantes sobre el uso de la lengua?
- ¿Qué tienen que aprender para poder utilizar la lengua con el fin de conseguir esos fines?
- ¿Qué les hace querer aprender?
- ¿Qué tipo de personas son (edad, sexo, origen social y nivel educativo, etc)?
- ¿Qué acceso tienen a manuales, obras de consulta (diccionarios, gramáticas, etc.), medios audiovisuales, ordenadores y programas informáticos?
- ¿De cuánto tiempo disponen o cuánto están dispuestos a emplear?

Según este análisis de la situación de enseñanza y aprendizaje, se contempla como algo fundamental la definición, clara y explícita, de objetivos que sean a la vez útiles en función de las necesidades de los alumnos, y realistas en función de sus características y recursos.

El *Marco de referencia* tiene un carácter integrador, el usuario debería encontrar en él todo lo necesario para describir sus objetivos, sus métodos y sus productos. Se pretende que el sistema de parámetros, categorías y ejemplos dé una idea más clara de las competencias (conocimientos, destrezas, actitudes) que desarrollan los usuarios de una lengua en su utilización y que los capacita para responder a los desafíos que presenta la comunicación con sus límites lingüísticos y culturales (por ejemplo, para llevar a cabo tareas y actividades comunicativas en distintos entornos de la vida social, con sus condiciones y restricciones). Los niveles comunes de referencia ofrecen un medio para organizar el progreso conforme los alumnos desarrollan su dominio de la lengua según los parámetros del esquema descriptivo.

El marco de niveles se basa en la práctica normal de varias entidades públicas que trabajan en la enseñanza de lenguas. Los descriptores propuestos se fundamentan en los que se ha comprobado que son transparentes, útiles y adecuados.

Se presentan como recomendaciones y no son, de ninguna manera, obligatorios, “como base para la reflexión, la discusión y la acción posterior... La finalidad de los ejemplos es crear nuevas posibilidades, no adelantarse a las decisiones”.

Los profesionales agradecen especialmente que se les ofrezca un conjunto de niveles comunes de referencia como instrumento de clasificación; profesionales a los que, como en otros muchos campos, les resulta ventajoso trabajar con niveles de exigencia estables y aceptados en cuanto a medida y formato.

La finalidad del *Marco de referencia* es ayudar al usuario en su propia toma de decisiones.

PRESENTACIÓN DE NIVELES COMUNES DE REFERENCIA

Los tres cuadros utilizados para presentar niveles de referencia (Cuadros 1, 2 y 3), han sido elaborados partiendo de un banco de “descriptores ilustrativos” desarrollados y validados para el *Marco de referencia*. Las formulaciones han sido escalonadas matemáticamente respecto a estos niveles mediante el análisis de la forma en que se han interpretado en la evaluación de un gran número de alumnos.

Cumplen los criterios establecidos para descriptores eficaces, es decir, que son breves, claros, y transparentes, están formulados en términos positivos, describen algo específico y tiene una integridad independiente y única que no depende de la formulación de otros descriptores para su interpretación.

Han resultado ser transparentes, útiles y adecuados según la consideración de grupos de profesores nativos y no nativos procedentes de sectores educativos variados y con perfiles muy diferentes por su formación lingüística y su experiencia docente.

Son adecuados para la descripción del aprovechamiento real del alumno en los dos ciclos de enseñanza secundaria, en la formación profesional y en la educación de adultos, y por lo tanto podrían representar objetivos realistas.

Dentro de mi resumen del Marco de Referencia para el trabajo con inmigrantes adultos, seleccionaré los dos primeros niveles, el de usuario básico (A1 y A2) y el de usuario independiente (B1 y B2).

Considero que el tercer nivel de usuario competente (C1 y C2) es lo suficientemente elevado; permite al alumno, que alcanza ese nivel, seguir otros estudios dentro o fuera de la Educación de Adultos.

**CUADRO I. NIVELES COMUNES DE REFERENCIA:
ESCALA GLOBAL**

Usuario básico	A1	<p>Es capaz de comprender y utilizar expresiones cotidianas de uso muy frecuente así como frases sencillas destinadas a satisfacer necesidades de tipo inmediato.</p> <p>Puede presentarse a sí mismo y a otros, pedir y dar información personal básica sobre su domicilio, sus pertenencias y las personas que conoce.</p> <p>Puede relacionarse de forma elemental siempre que su interlocutor hable despacio y con claridad y esté dispuesto a cooperar.</p>
	A2	<p>Es capaz de comprender frases y expresiones de uso frecuente relacionadas con áreas de experiencia que le son especialmente relevantes (información básica sobre sí mismo y su familia, compras, lugares de interés, ocupaciones, etc.)</p> <p>Sabe comunicarse a la hora de llevar a cabo tareas simples y cotidianas que no requieran más que intercambios sencillos y directos de información sobre cuestiones que le son conocidas o habituales.</p> <p>Sabe describir en términos sencillos aspectos de su pasado y su entorno así como cuestiones relacionadas con sus necesidades inmediatas.</p>
Usuario independiente	B1	<p>Es capaz de comprender los puntos principales de textos claros y en lengua estándar si tratan sobre cuestiones que le son conocidas, ya sea en situaciones de trabajo, de estudio o de ocio.</p> <p>Sabe desenvolverse en la mayor parte de las situaciones que pueden surgir durante un viaje por zonas donde se utiliza la lengua.</p> <p>Es capaz de producir textos sencillos y coherentes sobre temas que le son familiares o en los que tiene un interés personal.</p> <p>Puede describir experiencias, acontecimientos, deseos y aspiraciones, así como justificar brevemente sus opiniones o explicar sus planes.</p>
	B2	<p>Es capaz de entender las ideas principales de textos completos que traten de temas tanto concretos como abstractos, incluso si son de carácter técnico siempre que estén dentro de su campo de especialización.</p> <p>Puede relacionarse con hablantes nativos con un grado suficiente de fluidez y naturalidad de modo que la comunicación se realice sin esfuerzo por parte de ninguno de los interlocutores.</p> <p>Puede producir textos claros y detallados sobre temas diversos así como defender un punto de vista sobre temas generales indicando los pros y los contras de las distintas opciones.</p>

Para orientar con fines prácticos a los alumnos, a los profesores y a otros usuarios que estén dentro del sistema educativo, es posible que sea necesaria una perspectiva más detallada. Dicha perspectiva se puede presentar en forma de cuadro que muestre categorías principales del uso de la lengua en cada uno de los niveles. El ejemplo del Cuadro 2, a continuación, es un boceto de lo que puede ser una herramienta de ayuda para la autoevaluación sobre la base de los niveles. Se pretende ayudar a los alumnos a identificar sus destrezas principales para saber en qué nivel deben consultar la lista de descriptores más detallados, con el fin de autoevaluar su nivel de dominio de la lengua.

**CUADRO 2. NIVELES COMUNES DE REFERENCIA:
CUADRO DE AUTOEVALUACIÓN**

COMPRENDER		
	COMPRESIÓN AUDITIVA	COMPRESIÓN DE LECTURA
A1	Reconozco palabras y expresiones muy básicas que se usan habitualmente, relativas a mí mismo, a mi familia y a mi entorno inmediato cuando se habla despacio y con claridad.	Comprendo palabras y nombres conocidos y frases muy sencillas, por ejemplo las que hay en letreros, carteles y catálogos.
A2	Comprendo frases y el vocabulario más habitual sobre temas de interés personal (información personal y familiar muy básica, compras, lugar de residencia, empleo). Soy capaz de captar la idea principal de avisos y mensajes breves, claros y sencillos.	Soy capaz de leer textos muy breves y sencillos. Sé encontrar información específica y predecible en escritos sencillos y cotidianos como anuncios publicitarios, prospectos, menús y horarios y comprendo cartas personales breves y sencillas.
B1	Comprendo las ideas principales cuando el discurso es claro y normal y se tratan asuntos cotidianos que tienen lugar en el trabajo, en la escuela, durante el tiempo de ocio, etc. Comprendo la idea principal de muchos programas de radio o televisión que tratan temas actuales o asuntos de interés personal o profesional, cuando la articulación es relativamente lenta y clara.	Comprendo textos redactados en una lengua de uso habitual y cotidiano o relacionada con el trabajo. Comprendo la descripción de acontecimientos, sentimientos y deseos en cartas personales.

B2	<p>Comprendo discursos y conferencias extensos e incluso sigo líneas argumentales complejas siempre que el tema sea relativamente conocido.</p> <p>Comprendo casi todas las noticias de la televisión y los programas sobre temas actuales.</p> <p>Comprendo la mayoría de las películas en las que se habla en un nivel de lengua estándar.</p>	<p>Soy capaz de leer artículos e informes relativos a problemas contemporáneos en los que los autores adoptan posturas o puntos de vista concretos. Comprendo la prosa literaria contemporánea.</p>
HABLAR		
INTERACCIÓN ORAL		EXPRESIÓN ORAL
A1	<p>Puedo participar en una conversación de forma sencilla siempre que la otra persona esté dispuesta a repetir lo que ha dicho o a decirlo con otras palabras y a una velocidad más lenta y que me ayude a formular lo que intento decir. Planteo y contesto preguntas sencillas sobre temas de necesidad inmediata o asuntos muy habituales.</p>	<p>Utilizo expresiones y frases sencillas para describir el lugar donde vivo y las personas que conozco.</p>
A2	<p>Puedo comunicarme en tareas sencillas y habituales que requieren un intercambio simple y directo de información sobre actividades y asuntos cotidianos. Soy capaz de realizar intercambios sociales muy breves, aunque, por lo general, no puedo comprender lo suficiente como para mantener la conversación por mí mismo.</p>	<p>Utilizo una serie de expresiones y frases para describir con términos sencillos a mi familia y otras personas, mis condiciones de vida mi origen educativo y mi trabajo actual o el último que tuve.</p>
B1	<p>Sé desenvolverme en casi todas las situaciones que se me presentan cuando viajo donde se habla esa lengua. Puedo participar espontáneamente en una conversación que trate de temas cotidianos de interés personal o que sean pertinentes para la vida cotidiana (por ejemplo, familia, aficiones, trabajo, viajes y acontecimientos actuales).</p>	<p>Sé enlazar frases de forma sencilla con el fin de describir experiencias y hechos, mis sueños, esperanzas y ambiciones. Puedo explicar y justificar brevemente mis opiniones y proyectos. Sé narrar una historia o relato, la trama de un libro o película y puedo describir mis reacciones.</p>

B2	Puedo participar en una conversación con cierta fluidez y espontaneidad, lo que posibilita la comunicación normal con hablantes nativos. Puedo tomar parte activa en debates desarrollados en situaciones cotidianas explicando y defendiendo mis puntos de vista.	Presento descripciones claras y detalladas de una amplia serie de temas relacionados con mi especialidad. Sé explicar un punto de vista sobre un tema exponiendo las ventajas y los inconvenientes de varias opciones.
ESCRIBIR		
EXPRESIÓN ESCRITA		
A1	Soy capaz de escribir postales cortas y sencillas, por ejemplo para enviar felicitaciones. Sé rellenar formularios con datos personales por ejemplo mi nombre, mi nacionalidad y mi dirección en el formulario del registro en una localidad.	
A2	Soy capaz de escribir notas y mensajes breves y sencillos relativos a mis necesidades inmediatas. Puedo escribir cartas personales muy sencillas, por ejemplo agradeciendo algo a alguien.	
B1	Soy capaz de escribir textos sencillos y bien enlazados sobre temas que me son conocidos o de interés personal. Puedo escribir cartas personales que describen experiencias e impresiones.	
B2	Soy capaz de escribir textos claros y detallados sobre una amplia serie de temas relacionados con mis intereses. Puedo escribir redacciones o informes transmitiendo información o proponiendo motivos que apoyen o refuten un punto de vista concreto. Sé escribir cartas que destacan la importancia que le doy a determinados hechos y experiencias.	

Como alternativa, más que perfilar categorías de actividades comunicativas, se puede evaluar una actuación sobre la base de los aspectos de la competencia lingüística comunicativa que se pueden deducir de ella. El cuadro 3 fue diseñado para evaluar las actuaciones de expresión oral y se centra en distintos aspectos cualitativos del uso de la lengua.

CUADRO 3. NIVELES COMUNES DE REFERENCIA: ASPECTOS CUALITATIVOS DEL USO DE LA LENGUA HABLADA

	ALCANCE	CORRECCION	FLUIDEZ	INTERACCION	COHERENCIA
B2	Tiene un nivel de lengua lo bastante amplio como para poder ofrecer descripciones claras y expresar puntos de vista sobre temas generales sin evidenciar la búsqueda de palabras y sabe utilizar oraciones complejas para conseguirlo.	Demuestra un control gramatical relativamente alto. No comete errores que provoquen la incomprensión y corrige casi todas sus incorrecciones.	Es capaz de producir fragmentos de discurso con un ritmo bastante uniforme, aunque puede dudar mientras busca estructuras o expresiones. Se observan pocas pausas largas.	Inicio el discurso, toma su turno de palabra en el momento adecuado y finaliza una conversación cuando tiene que hacerlo, aunque puede que no lo haga siempre con elegancia. Colabora en debates que traten temas cotidianos confirmando su comprensión, invitando a los demás a participar, etc.	Utiliza un número limitado de mecanismos de cohesión para convertir sus frases en un discurso claro y coherente, aunque puede mostrar cierto "nerviosismo" si la intervención es larga.
B1	Tiene un repertorio lingüístico lo bastante amplio como para desentenderse y un vocabulario adecuado para expresarse, aunque un tanto dubitativamente y con circunloquios, sobre temas tales como su familia, sus aficiones e intereses, su trabajo, sus viajes y acontecimientos actuales.	Utiliza con razonable corrección un repertorio de fórmulas y estructuras de uso habitual y asociadas a situaciones predecibles.	Puede continuar hablando de forma comprensible, aunque sean evidentes sus pausas para realizar una planificación gramatical y léxica y una corrección, sobre todo en largos periodos de expresión libre.	Es capaz de iniciar, mantener y terminar conversaciones sencillas cara a cara sobre temas cotidianos de interés personal. Puede repetir parte de lo que alguien ha dicho para confirmar la comprensión mutua.	Es capaz de enlazar una serie de elementos breves, diferenciados y sencillos para formar una secuencia lineal de ideas relacionadas.
A2+					
A2	Utiliza estructuras compuestas por oraciones básicas con expresiones, grupos de unas pocas palabras y fórmulas memorizadas con el fin de comunicar una información limitada en situaciones sencillas y cotidianas.	Utiliza algunas estructuras sencillas correctamente, pero todavía comete sistemáticamente errores básicos.	Se hace entender con expresiones muy breves, aunque resultan muy evidente las pausas, las dudas iniciales y la reformulación.	Saber contestar preguntas y responder afirmaciones sencillas. Saber indicar cuando comprende una conversación, pero apenas comprende lo suficiente para mantener una conversación por decisión propia.	Es capaz de enlazar grupos de palabras con conectores sencillos tales como "y", "pero" y "porque".
A1	Dispone de un repertorio básico de palabras y frases sencillas relativas a sus datos personales y a situaciones concretas.	Muestra un control limitado de unas pocas estructuras gramaticales sencillas y de modelos de oraciones dentro un repertorio memorizado.	Sólo maneja expresiones muy breves, aisladas y preparadas de antemano, utilizando muchas pausas para buscar expresiones articular palabras menos habituales y corregir la comunicación.	Plantea y contesta preguntas relativas a datos personales. Participa en una conversación de forma sencilla, pero la comunicación se basa totalmente en la repetición, reformulación y corrección de frases.	Es capaz de enlazar palabras o grupos de palabras con conectores muy básicos y lineales como "y" y "entonces".

2. EL USO DE LA LENGUA Y EL USUARIO O ALUMNO

De acuerdo con el enfoque adoptado, orientado a la acción, se parte de la base de que el alumno o estudiante va a convertirse en usuario de la lengua.

El alumno o estudiante de una lengua y de su correspondiente cultura, ya sea lengua segunda o lengua extranjera, no deja de ser competente en su lengua y cultura maternas; así como tampoco esta nueva competencia se mantiene totalmente separada de la antigua. El alumno no adquiere dos formas de actuar y de comunicarse distintas y que no se relacionan, sino que se convierte en plurilingüe y desarrolla una interculturalidad. Las competencias lingüística y cultural respecto a cada lengua se modifican mediante el conocimiento de la otra lengua y contribuyen a crear una conciencia, unas destrezas y unas capacidades interculturales.

Asimismo, capacitan también a los alumnos para mediar, a través de la interpretación y de la traducción, entre hablantes que no pueden comunicarse de forma directa en las dos lenguas implicadas.

El análisis del uso de la lengua y del usuario ofrece una estructura de parámetros y categorías que debería permitir a todos los implicados en el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación de idiomas considerar y exponer, en términos concretos y en el grado de profundidad que deseen, lo que esperan que los alumnos puedan llegar a hacer mediante el uso de la lengua.

Se plantean una serie de cuestiones, preguntas que todos aquellos que han trabajado con inmigrantes en la enseñanza de español pueden ir respondiendo:

- ¿Puedo predecir los ámbitos en que intervendrán mis alumnos y las situaciones que tendrán que abordar? Si es así, ¿qué papeles tendrán que desempeñar?
- ¿Con qué tipo de personas tendrán que tratar?
- ¿Cuáles serán sus relaciones personales y profesionales y en qué marcos institucionales se desarrollarán?

- ¿A qué objetos tendrán que referirse?
- ¿Qué tareas tendrán que realizar?
- ¿En torno a qué temas tendrán que desenvolverse?
- ¿Tendrán que hablar o sólo comprender lo que escuchan y leen?
- ¿Qué escucharán o leerán?
- ¿Bajo que condiciones tendrán que actuar?
- ¿A qué conocimiento del mundo o de otra cultura tendrán que recurrir?
- ¿Qué destrezas tendrán que haber desarrollado? ¿Cómo pueden seguir siendo ellos mismos sin ser mal interpretados?
- ¿De cuánto de esto me puedo responsabilizar?
Si no puedo predecir las situaciones en que los usuarios utilizarán la lengua, ¿cómo puedo prepararles bien para que usen la lengua de forma comunicativa sin entrenarlos en exceso en situaciones que puede que nunca surjan?
- ¿Qué puedo ofrecerles que sea de valor duradero en cualquiera de las diferentes orientaciones que puedan dar a sus carreras?
- ¿Cómo puede contribuir mejor el aprendizaje de la lengua a su desarrollo personal y cultural como ciudadanos responsables en una sociedad democrática y pluralista?

Las respuestas dependen totalmente de una apreciación completa de la situación de enseñanza y aprendizaje y sobre todo de las necesidades, motivaciones, las características y los recursos de los alumnos y de otras partes implicadas.

La función de los siguientes apartados es ayudar al profesor en estas reflexiones, siendo aconsejable la consulta del documento Marco completo, pues aquí se presenta una parte resumida; aquella que yo considero más interesante.

2.1 EL CONTEXTO DEL USO DE LA LENGUA

Hace ya tiempo que se reconoce que el uso de la lengua varía mucho según las necesidades del contexto en que se utiliza. En este sentido, la lengua no es un instrumento neutral de pensamiento como, por ejemplo, las matemáticas. La necesidad y el deseo de comunicarse surgen en una situación concreta, y tanto la forma como el contenido de la comunicación son una respuesta a esa situación.

Cada acto de uso de la lengua se inscribe en el contexto de una situación específica dentro de uno de los *ámbitos* (esferas de acción o áreas de interés) en que se organiza la vida social. La elección de los ámbitos en los que se prepara a los alumnos para que sean capaces de actuar tiene consecuencias de largo alcance para la selección de situaciones, propósitos, tareas, temas y textos que configuran los materiales y las actividades de enseñanza y de examen.

Teniendo en cuenta los propósitos generales de aprendizaje y enseñanza de lenguas, puede resultar útil distinguir al menos los siguientes:

- el *ámbito personal*, que es el de la vida privada del individuo que se centra en su familia y en sus amigos y en el que se realizan prácticas individuales tales como la lectura por placer, la escritura de un diario personal, la dedicación a un interés particular o a una afición, etc;
- el *ámbito público*, que es aquel en el que la persona actúa como miembro de la sociedad o de alguna organización y en el que se realizan transacciones de distinto tipo con una variedad de propósitos;
- el *ámbito profesional*, que es aquel en el que la persona desarrolla su trabajo o su profesión;
- el *ámbito educativo*, en el que la persona participa en alguna forma organizada de aprendizaje, sobre todo (pero no necesariamente) dentro de una institución educativa.

Debe destacarse que en muchas situaciones puede entrar en juego más de un ámbito. Para un profesor, los ámbitos profesional y educativo se solapan. El ámbito público, con las interacciones y transacciones sociales y administrativas, así como con los contactos con los medios de comunicación se solapa con los demás ámbitos.

Por el contrario, el ámbito personal individualiza o personaliza las acciones de otros ámbitos.

En cada ámbito las situaciones externas que surgen pueden ser descritas en función de:

- el lugar y los momentos en que ocurren;
- las instituciones u organizaciones: las estructura y los procedimientos de los que controlan gran parte de lo que normalmente puede ocurrir;
- las personas implicadas, sobre todo según la relevancia de sus papeles sociales en relación con el usuario o alumno;
- los objetos (animados o inanimados) del entorno;
- los acontecimientos que tienen lugar;
- las intervenciones realizadas por las personas implicadas;
- los textos que se encuentran dentro de esa situación.

El cuadro 4 ofrece algunos ejemplos de estas categorías situacionales, clasificadas según los ámbitos, que se dan, probablemente, en casi todos los países europeos. El cuadro, que es simplemente ilustrativo, se puede usar como sugerencia y no pretende ser exhaustivo.

CUADRO 4. CONTEXTO EXTERNO DE USO: CATEGORÍAS DESCRIPTIVAS

	LUGARES	INSTITUCIONES	PERSONAS	OBJETOS	ACONTECIMIENTOS	ACCIONES	TEXTOS	
PERSONAL	Hogar propio, de la familia, de los amigos, de desconocidos (casa, habitación, jardín). Habitación en un hotel, en un hotel; el campo, la playa, etc.	La familia y las relaciones sociales.	Padres, abuelos, hijos, hermanas, tíos, primos, familia política, amigos, amigos íntimos, conocidos.	Mobiliario, decoración. Ropa. Electrodomésticos. Juguetes, herramientas, objetos para la higiene personal. Objetos de arte, libros. Animales de compañía o salvajes. Abolivos, plantas, jardines, estanques. Enseres de la casa. Bolsos. Equipamiento deportivo y de ocio.	Acontecimientos familiares. Encuentros. Incidentes, accidentes. Fenómenos naturales. Fiestas, visitas. Paseos a pie, en bicicleta, en moto, en coche. Vacaciones, excursiones. Acontecimientos deportivos.	Acciones de la vida cotidiana (vestirse, desmenuarse, cocinar, comer, lavarse). Bricolaje, jardinería. Lectura, radio y televisión. Actividades de ocio. Aficiones. Juegos y deportes.	Textero. Gantitas e instrucciones. Recetas. Novelas, revistas, periódicos, propaganda, folletos publicitarios. Cartas personales. Textos hablados: retransmisiones y grabados.	
PÚBLICO	Espacios públicos: calle, plaza, parque. Transporte público. Tiendas, mercados y supermercados. Hospitales, consultas, ambulatorios. Estadios y campos deportivos. Teatros, cines, lugares de entretenimiento y ocio. Restaurantes, bares, hoteles. Iglesias.	Autoridades. Instituciones políticas. La justicia. La salud pública. Asociaciones diversas. ONGS, partidos políticos, instituciones religiosas.	Ciudadanos. Funcionarios. Empleados de comercio. Policía ejército, personal de seguridad. Conductores, revisores. Pasajeros. Jugadores, aficionados, espectadores. Actores, público. Camareros, recepcionistas. Sacerdote y religiosos.	Dinero, monedas, cartera. Formulario o documentos públicos. Mercancías. Armas, mochilas, maletas, maletines. Material de portivo. Programas. Comidas, bebidas, tapas. Pasaportes, permisos.	Incidentes, accidentes. Enfermedades. Reuniones públicas. Pleitos, juicios en tribunales. Disturbios en la vía pública, multas, arrestos. Partidos de fútbol, concursos. Espectáculos. Bodas, funerales.	Compras y utilización de servicios públicos. Utilización de servicios médicos. Viajes por carretera, en tren, en barco, en avión. Diversión, actividades de ocio. Oficios religiosos.	Avisos públicos. Etiquetas y embalajes. Folletos, pintadas. Billetes, horarios. Letreros, regulaciones. Programas. Contratos. Menús. Textos sagrados, sermones himnos.	
PROFESIONAL	Oficinas. Fábricas. Talleres. Puertos, estaciones ferroviarias, aeropuertos. Granjas. Almacenes, tiendas. Empresas de servicios. Hoteles. Establecimientos públicos.	Empresas multinacionales. Pequeñas y medianas empresas. Sindicatos.	Empresarios. Empleados. Directivos. Colegas. Subordinados. Computeros de trabajo. Clientes. Recepcionistas, secretarías. Personal de mantenimiento.	Materia de oficina. Maquinaria industrial, herramientas para la industria y la artesanía.	Reuniones. Entrevistas. Recepciones, Congresos, ferias comerciales. Consultorías. Rabajas de empleo. Accidentes de trabajo. Conflictos laborales.	Administración empresarial. Dirección industrial. Operaciones de producción. Procedimientos administrativos. Transporte de mercancías. Operaciones comerciales, compraventa, marketing. Operaciones informatizadas. Mantenimiento de oficinas.	Cartas de negocios. Informes. Socialización de seguridad. Manuales de instrucciones. Regulaciones. Material publicitario. Equipados y puestos de trabajo. Tarjetas de visita. Socialización.	Cartas de negocios. Informes. Socialización de seguridad. Manuales de instrucciones. Regulaciones. Material publicitario. Equipados y puestos de trabajo. Tarjetas de visita. Socialización.
EDUCATIVO	Escuelas: vestibulo, aulas, patio de recreo, campos de deporte-pasillos. Facultades. Universidades. Salas de conferencias y seminarios. Asociaciones de estudiantes. Colegios mayores. Laboratorios. Conector universitario.	Escuelas y colegios. Facultades. Universidades. Colegios Profesionales. Asociaciones profesionales. Centros de formación continua.	Profesores titulares, personal docente, educadores, profesores asociados. Padres. Computeros de clase. Catedráticos, lectores. Estudiantes. Bibliotecarios, personal de laboratorio, del comedor, personal de limpieza. Pereros, secretarías, bebedes.	Materia escolar, uniformes, ropa de deporte. Alimentos. Materia audiovisual. Pizarra y tiza. Ordenadores. Mochilas y carteras.	Inicio de curso. Matrícula. Semana blanca, puentadas. V. citas e intercambios. Reuniones con los padres. Acontecimientos deportivos, partidos. Problemas de disciplina.	Asambleas. Lecciones. Juegos. Recoros. Asociaciones y sociedades. Conferencias, redacciones. Trabajo de laboratorio. Trabajo de biblioteca. Seminarios y tutorías. Debates. Debates y discusiones.	Textos auténticos (como los anteriores), libros de texto, guías, libros de consulta, texto impresos, texto en pantalla de ordenador, videotexto. Cuadernos de ejercicios. Artículos de periódicos. Sumarios, resúmenes. Diccionarios.	Textos auténticos (como los anteriores), libros de texto, guías, libros de consulta, texto impresos, texto en pantalla de ordenador, videotexto. Cuadernos de ejercicios. Artículos de periódicos. Sumarios, resúmenes. Diccionarios.

EL CONTEXTO MENTAL DEL USUARIO O ALUMNO

El contexto externo está organizado de forma claramente independiente del individuo.

Como factor más de participación en un acto comunicativo, debemos distinguir, sin embargo, entre este contexto, que es demasiado rico para actuar sobre él o incluso percibirlo en toda su complejidad, y el contexto mental del usuario o alumno. El contexto externo es filtrado e interpretado a través de los siguientes elementos del usuario:

- el aparato perceptivo;
- los mecanismo de atención;
- la experiencia a largo plazo, que afecta a la memoria, a las asociaciones y a las connotaciones;
- la clasificación práctica de los objetos, los acontecimientos etc;
- la categorización lingüística.

Estos factores influyen en la percepción que tiene el alumno del contexto. El grado en que la percepción del contexto exterior provee el contexto mental para el acto de comunicación es determinado por consideraciones sobre la relevancia a la luz de los siguientes factores del usuario:

- las intenciones al iniciar la comunicación;
- la línea del pensamiento: el flujo de pensamientos, ideas, sentimientos, sensaciones, impresiones, etc. A los que se presta atención conscientemente;
- las expectativas en función de la experiencia previa;
- la reflexión: la intervención de los procesos de pensamiento sobre la experiencia (por ejemplo: la deducción y la inducción);
- las necesidades, los impulsos, las motivaciones, los intereses, que provocan la decisión de actuar;
- las condiciones y las restricciones que limitan y controlan las elecciones de acción;

- el estado de ánimo (fatiga, excitación, etc), la salud y las cualidades personales.

De esta forma, el contexto mental no se limita a reducir el contenido de la información que posee el contexto externo inmediatamente observable. La línea de pensamiento puede estar enormemente influida por la memoria, por los conocimientos almacenados, por la imaginación y por otros procesos cognitivos (y emotivos) internos. En ese caso, la lengua producida está sólo ligeramente relacionada con el contexto externo observable.

Las condiciones y las restricciones externas son también importantes principalmente en tanto el usuario o alumno reconoce, acepta y se acomoda a ellas (o no consigue hacerlo). Esto depende en gran parte de la interpretación que de la situación hace el individuo en función de sus competencias generales como son, por ejemplo, los conocimientos previos, los valores y las creencias.

Sin duda, el contexto mental del inmigrante analfabeto en su lengua materna es bien diferente al que no lo es en determinadas actividades de aula.

En un acto comunicativo también tenemos que considerar al interlocutor del usuario.

En una interacción cara a cara, el usuario y los interlocutores comparten el mismo contexto externo, pero su observación e interpretación del contexto difiere. El efecto de un acto comunicativo supone incrementar el área de congruencia de la comprensión de la situación en interés de una comunicación eficaz con el fin de cumplir los propósitos de los participantes.

Más difíciles de superar resultan las diferencias de valores y creencias, las normas de cortesía, las expectativas sociales, etc., en función de las cuales las partes interpretan la interacción, a menos que hayan adquirido la consciencia intercultural adecuada.

Los interlocutores pueden estar sujetos a condiciones y restricciones parcial o totalmente distintas de las del usuario o alumno y reaccionar

a ellas de forma diferente. Por ejemplo el funcionario de ventanilla que atiende a inmigrantes.

Los profesores pueden tener presente y, en su caso determinar, hasta qué punto tendrán que acomodarse los alumnos del contexto mental de su interlocutor y cómo se puede preparar a los alumnos para que hagan los ajustes necesarios. Por ejemplo trámites administrativos en situaciones de tiempo reducido de interacción, personas xenófobas con las que tendrán que tratar...

2.2 TEMAS DE COMUNICACIÓN

Dentro de los distintos ámbitos podemos considerar los temas, que son los asuntos del discurso, de la conversación, de la reflexión o de la redacción, como centro de los actos comunicativos concretos.

Los temas que normalmente trabajamos con los inmigrantes son:

- Identificación personal.
- Entorno y vivienda.
- Vida cotidiana, trabajo.
- Salud y cuidado personal.
- Compras.
- Servicios públicos.
- Relaciones con otras personas, tiempo libre y ocio.

Cada una de esta áreas temáticas se divide en subcategorías y para cada subtema se establecen “naciones específicas”. Evidentemente la selección y organización concreta de temas, subtemas y “naciones específicas” no es definitiva y deben ser el resultado de las decisiones de los profesores y alumnos en función de la evaluación de las necesidades comunicativas de los alumnos concretos.

2.3 TAREAS Y PROPÓSITOS COMUNICATIVOS

Los actos de comunicación con uno o más interlocutores los realiza generalmente el usuario de la lengua con el fin de satisfacer sus necesidades en una situación dada.

Con el transcurso de los años el análisis de las necesidades y el examen detenido de la lengua han producido una extensa bibliografía relativa a las tareas de uso de la lengua que un alumno debe estar capacitado para realizar o que a un alumno se le debe exigir a la hora de enfrentarse a las exigencias de las situaciones que surgen en los distintos ámbitos. Entre otros muchos, pueden ser útiles los siguientes ejemplos de tareas dentro del ÁMBITO PROFESIONAL extraídas de *Threshold Level 1990* (capítulo 2, sección I.I2).

Como residentes temporales, los alumnos deberían saber lo siguiente:

- buscar permisos de trabajo, etc., del modo más adecuado;
- preguntar (por ejemplo, a agencias de empleo) sobre el carácter, la disponibilidad y las condiciones de empleo (por ejemplo, descripción del puesto de trabajo, salario, normas del trabajo, tiempo libre y vacaciones, duración del contrato);
- leer anuncios de puestos de trabajo;
- escribir cartas de solicitud de trabajo y asistir a entrevistas ofreciendo información escrita o hablada sobre datos, titulaciones y experiencia de carácter personal, y contestando a preguntas referidas a ello;
- comprender y seguir los conocimientos para los contratos;
- comprender y plantear preguntas relativas a las tareas que hay que realizar al comenzar un trabajo;
- comprender las regulaciones y las instrucciones de seguridad;
- informar de un accidente y realizar una reclamación a la compañía de seguros;
- hacer uso de las prestaciones de la asistencia social;

- comunicarse adecuadamente con los superiores, los colegas y los subordinados;
- participar en la vida social de la empresa o institución (por ejemplo, en el bar, en los deportes y en las asociaciones, etc).

También ejemplos de tareas relativas al **ÁMBITO PERSONAL**:

Los alumnos saben decir quiénes son, deletrear su nombre, decir su dirección, su número de teléfono, decir cuándo y dónde nacieron, expresar su edad, su sexo, su estado civil y su nacionalidad, decir de dónde son, a lo que se dedican, describir su familia, decir cuál es su religión —si la tienen—, expresar lo que les gusta y lo que no les gusta, decir como son otras personas; preguntar a otras personas una información similar y comprenderla si se la ofrecen.

Estas especificaciones muy concretas de tareas han resultado muy significativas y motivadoras como objetivos de aprendizaje. Las tareas son, sin embargo, enormemente numerosas.

Corresponde a los profesionales reflexionar sobre las necesidades comunicativas de los alumnos y especificar las tareas comunicativas en las que deben aprender a desenvolverse. También se debería procurar que los alumnos reflexionaran sobre sus necesidades comunicativas como un aspecto más de su propia reflexión y de su independencia.

En el capítulo 7 del *Marco de referencia* se ofrece una relación detallada de la función que cumplen las tareas en el aprendizaje y la enseñanza de idiomas. Es muy sencillo de entender y permite a los profesores de enseñanza de español a inmigrantes tener presente y, en su caso, determinar:

- Los principios para seleccionar y considerar el peso relativo que se da a las tareas de la “vida real” y “pedagógicas” en función de sus objetivos, incluyendo la adecuación de diferentes tipos de tareas a situaciones de aprendizaje concretas.
- Los criterios para seleccionar tareas útiles y significativas para el alumno y proporcionar un objetivo estimulante, pero a la vez rea-

lista y asequible, que implique al alumno tanto como sea posible y le permita diferentes interpretaciones y resultados.

- La relación entre tareas centradas principalmente en el significado y las experiencias de aprendizaje específicamente centradas en la forma, de tal modo que la atención del alumno pueda centrarse de manera habitual y provechosa en ambos aspectos y la corrección y la fluidez se desarrollen de manera equilibrada.
- Las distintas formas de considerar el papel fundamental de las estrategias del alumno a la hora de combinar sus competencias y su actuación para llevar a cabo con éxito tareas difíciles bajo condiciones y restricciones variables y las distintas formas de facilitar el éxito en la realización de la tarea y en el aprendizaje (incluida la activación de las competencias previas del alumno en una fase preparatoria).
- Criterios y opciones para seleccionar tareas y, en su caso, manipular sus parámetros con el fin de modificar el nivel de dificultad de la tarea para adaptarlo a las diferentes competencias y características de los alumnos (capacidad, motivación necesidades, intereses).
- Cómo se debería tener en cuenta el nivel de dificultad de una tarea a la hora de evaluar el éxito en su realización y de evaluar o autoevaluar la competencia comunicativa del alumno.

2.4 ACTIVIDADES COMUNICATIVAS DE LA LENGUA Y ESTRATEGIAS

Para llevar a cabo tareas comunicativas, los usuarios tienen que realizar actividades de lengua de carácter comunicativo y poner en funcionamiento estrategias de comunicación.

Muchas situaciones, si no casi todas, suponen una combinación de varios tipos de actividades. En un aula de una escuela de idiomas, por ejemplo, se puede pedir a un alumno que escuche la exposición de un profesor, que lea un manual, en silencio o en voz alta, que interactúe con sus compañeros en pareja o en grupos de trabajo, que escriba ejer-

cicios o redacciones, e incluso que ejerza la mediación, ya sea como una actividad de clase o para ayudar a otro alumno.

Las *estrategias* son un medio que utiliza el usuario de la lengua para movilizar y equilibrar sus recursos, poner en funcionamiento destrezas y procedimientos con el fin de satisfacer las demandas de comunicación que hay en el contexto y completar con éxito la tarea en cuestión de la forma más completa o más económica posible, dependiendo de su finalidad concreta.

El progreso en la enseñanza de lenguas se evidencia con mayor claridad en la capacidad que tiene el alumno de realizar actividades de lengua observables y de poner en práctica estrategias de comunicación. Por tanto, éstas son una base adecuada para la elaboración de escalas de capacidad lingüística. Se sugieren unas escalas para varios aspectos de las actividades.

ACTIVIDADES DE EXPRESIÓN ORAL

En las actividades de *expresión oral* (hablar), el usuario de la lengua produce un texto oral que es recibido por uno o más oyentes.

Se proporcionan escalas ilustrativas para:

- Expresión oral en general.
- Monólogo sostenido: descripción de experiencias.
- Hablar en público.

EXPRESIÓN ORAL EN GENERAL	
A1	Puede expresarse con frases sencillas y aisladas relativas a personas y lugares.
A2	Sabe hacer una descripción o presentación sencilla de personas, condiciones de vida o trabajo, actividades diarias, cosas que le gustan o no le gustan, en una breve lista de frases y oraciones sencillas.
B1	Puede llevar a cabo con razonable fluidez una descripción sencilla de una variedad de temas que sean de su interés, presentándolos como una secuencia lineal de elementos.

B2	Realiza descripciones y presentaciones claras y sistemáticamente desarrolladas, resaltando adecuadamente los aspectos significativos y los detalles relevantes que sirvan de apoyo.
	Realiza descripciones y presentaciones claras y detalladas sobre una amplia serie de asuntos relacionados con su especialidad, ampliando y defendiendo sus ideas con aspectos complementarios y ejemplos relevantes.

MONÓLOGO SOSTENIDO: DESCRIPCIÓN DE EXPERIENCIAS	
A1	Es capaz de describirse a sí mismo, hablar de su profesión y de su lugar de residencia.
A2	Narra historias o describe algo mediante una relación sencilla de elementos. Describe aspectos cotidianos de su entorno; por ejemplo, personas, lugares, una experiencia de trabajo o estudio. Realiza descripciones breves y básicas de hechos y actividades. Describe planes y citas, costumbres, actividades habituales o pertenecientes al pasado y experiencias personales. Utiliza un lenguaje sencillo y descriptivo para realizar breves declaraciones sobre objetos y posesiones y para hacer comparaciones. Explica lo que le gusta y lo que no le gusta respecto a algo.
	Describe a su familia, sus condiciones de vida, sus estudios y su trabajo actual o el último que tuvo. Describe personas, lugares y posesiones en términos sencillos.
B1	Realiza descripciones sencillas sobre una variedad de asuntos habituales dentro de su especialidad. Realiza con razonable fluidez narraciones o descripciones sencillas siguiendo una secuencia lineal de elementos. Realiza relaciones detalladas de experiencias describiendo sentimientos y reacciones. Relata los detalles de acontecimientos impredecibles; como, por ejemplo, un accidente. Relata argumentos de libros o películas y describe sus reacciones. Describe sueños, esperanzas y ambiciones. Describe hechos reales o imaginados. Narra historias.
B2	Realiza descripciones claras y detalladas sobre una amplia gama de temas relacionados con su especialidad.

HABLAR EN PÚBLICO	
A1	Es capaz de hacer un comunicado breve y previamente ensayado; por ejemplo, presentar a un hablante o proponer un brindis.
A2	Realiza presentaciones breves y ensayadas sobre temas que son de importancia en vida cotidiana y ofrece brevemente motivos y explicaciones para expresar ciertas opiniones, planes y acciones. Es capaz de hacer frente a un número limitado de preguntas con respuestas inmediatas y sencillas.
	Realiza presentaciones breves, básicas y ensayadas que versen sobre asuntos cotidianos. Responde a preguntas breves y sencillas si se las repiten y si le ayudan con la formulación de su respuesta.
B1	Es capaz de hacer una presentación breve y preparada sobre un tema dentro de su especialidad con la suficiente claridad como para que se pueda seguir sin dificultad la mayor parte del tiempo y cuyas ideas principales están explicadas con una razonable precisión.
B2	Realiza presentaciones claras y desarrolladas sistemáticamente, poniendo énfasis en los aspectos significativos y ofreciendo detalles relevantes que sirvan de apoyo.
	Realiza con claridad presentaciones preparadas previamente, razonando a favor o en contra de un punto de vista concreto y mostrando las ventajas y desventajas de varias opciones. Responde a una serie de preguntas complementarias con un grado de fluidez y espontaneidad que no supone ninguna tensión para sí mismo ni para el público.

ACTIVIDADES DE EXPRESIÓN ESCRITA

En las actividades de expresión escrita (escribir) el usuario de la lengua produce, como autor, un texto escrito que es leído por uno o más lectores.

Las escalas ilustrativas se proporcionan para:

- Expresión escrita en general.
- Escritura creativa.

EXPRESIÓN ESCRITA EN GENERAL	
A1	Escribe frases y oraciones sencillas y asiladas.
A2	Escribe una serie de frases y oraciones sencillas enlazadas con conectores sencillos tales como “y,”pero” y “porque”.
B1	Escribe textos sencillos y cohesionados sobre una serie de temas cotidianos dentro de su campo de interés enlazando una serie de distintos elementos breves en una secuencia lineal.
B2	Escribe textos claros y detallados sobre una variedad de temas relacionados con su especialidad, sintetizando y evaluando información y argumentos procedentes de varias fuentes.

ESCRITURA CREATIVA	
A1	Es capaz de escribir frases y oraciones sencillas sobre sí mismo y sobre personas imaginarias, sobre dónde vive y a qué se dedica.
A2	Escribe sobre aspectos cotidianos de su entorno, en oraciones enlazadas; por ejemplo, personas, lugares, una experiencia de estudio o trabajo. Escribe descripciones muy breves y básicas de hechos, actividades pasadas y experiencias personales. Es capaz de escribir una serie de frases y oraciones sencillas sobre su familia, sus condiciones de vida, sus estudios, su trabajo presente o el último que tuvo.
B1	Escribe descripciones sencillas y detalladas sobre una serie de temas cotidianos dentro de su especialidad. Escribe relaciones de experiencias describiendo sentimientos y reacciones en textos sencillos y estructurados. Es capaz de escribir una descripción de un hecho determinado, un viaje reciente, real o imaginado. Puede narrar una historia.
B2	Escribe descripciones claras y detalladas de hechos y experiencias reales o imaginarias en textos claros y estructurados marcando la relación existente entre las ideas y siguiendo las normas establecidas del género literario elegido. Escribe descripciones claras y detalladas sobre una variedad de temas relacionados con su especialidad. Sabe escribir una reseña de una película, un libro o una obra de teatro.

ACTIVIDADES DE COMPRENSIÓN AUDITIVA

En las actividades de comprensión auditiva, el usuario de la lengua como oyente recibe y procesa una información de entrada (*input*) en forma de enunciado emitida por uno o más hablantes.

Las escalas ilustrativas se proporcionan para:

- Comprensión auditiva en general.
- Escuchar avisos e instrucciones.

COMPRESIÓN AUDITIVA EN GENERAL	
A1	Comprende discursos que sean muy lentos, que estén articulados con cuidado y con las suficientes pausas para asimilar el significado.
A2	Comprende lo suficiente como para poder enfrentarse a necesidades concretas siempre que el discurso esté articulado con claridad y con lentitud.
	Comprende frases y expresiones relacionadas con áreas de prioridad inmediata (por ejemplo, información personal y familiar muy básica, compras, lugar de residencia, empleo) siempre que el discurso esté articulado con claridad y con lentitud.
B1	Comprende información concreta relativa a temas cotidianos o al trabajo e identifica tanto el mensaje general como los detalles específicos siempre que el discurso esté articulado con claridad y con un acento normal.
	Comprende las principales ideas de un discurso claro y en lengua estándar que trate temas cotidianos relativos al trabajo, la escuela, el tiempo de ocio, incluyendo breves narraciones.
B2	Comprende cualquier tipo de habla, tanto conversaciones cara a cara como discursos retransmitidos, sobre temas, habituales o no, de la vida personal, social, académica o profesional. Sólo inciden en su capacidad de comprensión el ruido excesivo de fondo, una estructuración inadecuada del discurso o un uso idiomático de la lengua.
	Comprende las ideas principales de un discurso complejo lingüísticamente que trate tanto temas concretos como abstractos pronunciados en un nivel de lengua estándar, incluyendo debates técnicos dentro de su especialidad. Comprende discursos extensos y líneas complejas de argumentación siempre que el tema sea razonablemente conocido y el desarrollo del discurso se facilite con marcadores explícitos.

ESCUCHAR AVISOS E INSTRUCCIONES	
A1	Comprende las instrucciones que se le explican con lentitud y cuidado y es capaz de seguir indicaciones si son sencillas y breves.
A2	Capta la idea principal de mensajes y declaraciones breves, claras y sencillas. Comprende instrucciones sencillas relativas a cómo ir de un lugar a otro, tanto a pie como en transporte público.
B1	Comprende información técnica sencilla como, por ejemplo, instrucciones de funcionamiento de aparatos de uso frecuente. Es capaz de seguir indicaciones detalladas.
B2	Comprende declaraciones y mensajes sobre temas concretos y abstractos, en lengua estándar y con un ritmo normal.

ACTIVIDADES DE COMPRENSIÓN DE LECTURA

En las actividades de comprensión de lectura, el usuario como lector recibe y procesa como información de entrada textos escritos producidos por uno o más autores.

Se proporcionan escalas ilustrativas para:

- Comprensión de lectura en general.
- Leer para orientarse.
- Leer instrucciones.

COMPRENSIÓN DE LECTURA EN GENERAL	
A1	Es capaz de comprender textos muy breves y sencillos, leyendo frase por frase, captando nombres, palabras y frases básicas y corrientes y volviendo a leer cuando los necesita.
A2	Comprende textos breves y sencillos sobre asuntos cotidianos si contienen vocabulario muy frecuente y cotidiano o relacionado con el trabajo.
	Comprende textos breves y sencillos que contienen vocabulario muy frecuente, incluyendo una buena parte de términos de vocabulario compartidos a nivel internacional.
B1	Lee textos sencillos sobre hechos concretos que tratan sobre temas relacionados con su especialidad con un nivel de comprensión satisfactorio.
B2	Lee con un alto grado de independencia, adaptando el estilo y la velocidad de lectura a distintos textos y finalidades y utilizando fuentes de referencia apropiadas de forma selectiva. Tiene un amplio vocabulario activo de lectura, pero puede tener alguna dificultad con modismos poco frecuentes.

LEER PARA ORIENTARSE	
A1	Reconoce nombres, palabras y frases muy básicas que aparecen en letreros en las situaciones más corrientes.
A2	Encuentra información específica y predecible en material escrito de uso cotidiano como anuncios, prospectos, menús o cartas en restaurantes, listados y horarios. Localiza información específica en listados y aísla la información requerida (por ejemplo, sabe utilizar las “Páginas amarillas” para buscar un servicio o un comercio). Comprende señales y letreros que se encuentran en lugares públicos como calles, restaurantes, estaciones de ferrocarril y en lugares de trabajo; por ejemplo: indicaciones para ir a un lugar, instrucciones y avisos de peligro.
B1	Es capaz de consultar textos extensos con el fin de encontrar la información deseada y sabe recoger información procedente de las distintas partes de un texto o de distintos textos con el fin de realizar una tarea específica. Encuentra y comprende información relevante en material escrito de uso cotidiano como pueden ser cartas, catálogos y documentos oficiales breves.
B2	Busca con rapidez en textos extensos y complejos para localizar detalles relevantes. Identifica con rapidez el contenido y la importancia de noticias, artículos e informes sobre una amplia serie de temas profesionales y decide si es oportuno un análisis más profundo.

LEER INSTRUCCIONES	
A1	Comprende indicaciones escritas si son breves y sencillas (por ejemplo, cómo ir de un lugar a otro).
A2	Comprende normas, por ejemplo de seguridad, que estén expresadas con un nivel de lengua sencillo. Comprende instrucciones sencillas sobre aparatos de uso frecuente como, por ejemplo, un teléfono público.
B1	Comprende instrucciones sencillas escritas con claridad relativas a un aparato.
B2	Comprende instrucciones extensas y complejas que estén dentro de su especialidad, incluyendo detalles sobre condiciones y advertencias siempre que pueda volver a leer las secciones difíciles.

Los profesores pueden tener presente y, en su caso, determinar:

- Para qué fines tendrá que aprender a leer el alumno, cómo se le capacitará para ello o qué se le exigirá al respecto.
- En qué modalidades tendrá que aprender a leer el alumno, cómo se le capacitará para ello o qué se le exigirá al respecto.

ACTIVIDADES DE INTERACCIÓN ORAL

En las actividades de interacción oral, el usuario de la lengua actúa de forma alterna como hablante y oyente con uno o más interlocutores para construir conjuntamente una conversación mediante la negociación de significados siguiendo el principio de cooperación.

Se ofrecen escalas ilustrativas:

- Interacción oral en general.
- Conversación.
- Intercambiar información.
- Entrevistar y ser entrevistado.

INTERACCIÓN ORAL EN GENERAL	
A1	Participa en conversaciones de forma sencilla, pero la comunicación depende totalmente de que haya repeticiones a ritmo más lento, reformulaciones y rectificaciones. Sabe plantear y contestar preguntas sencillas, realizar afirmaciones sencillas y responder a las afirmaciones que se le hacen en áreas de necesidad inmediata o sobre temas muy cotidianos.
A2	Participa en conversaciones con razonable comodidad en situaciones estructuradas y en conversaciones breves siempre que la otra persona le ayude si es necesario. Se desenvuelve en intercambios sencillos y habituales sin mucho esfuerzo; plantea y contesta preguntas e intercambia ideas e información sobre temas cotidianos en situaciones predecibles de la vida diaria.
	Se comunica en tareas sencillas y habituales que requieren un intercambio sencillo y directo de información y que traten asuntos cotidianos relativos al trabajo y al tiempo libre. Se desenvuelve en intercambios sociales muy breves pero casi nunca comprende lo suficiente como para mantener una conversación por su cuenta.
B1	Se comunica con cierta seguridad tanto en asuntos que son habituales como en los poco habituales, relacionados con sus intereses personales y su especialidad. Intercambia, comprueba y confirma información, se enfrenta a situaciones menos corrientes y explica el motivo de un problema. Es capaz de expresarse sobre temas más abstractos y culturales como pueden ser películas, libros, música, etc.
	Es capaz de sacarle bastante partido a un repertorio lingüístico sencillo para enfrentarse a la mayoría de las situaciones que pueden surgir cuando se viaja. Participa sin preparación previa en conversaciones que traten temas cotidianos, expresa opiniones personales e intercambia información sobre temas habituales de interés personal o pertinentes en la vida diaria (por ejemplo, familia, aficiones, trabajo, viajes y hechos de actualidad).

B2	Habla con fluidez, precisión y eficacia sobre una amplia serie de temas generales, académicos, profesionales o de ocio marcando con claridad la relación de las ideas. Se comunica espontáneamente y posee un buen control gramatical sin dar muchas muestras de tener que restringir lo que dice adoptando un nivel de formalidad adecuado a las circunstancias.
	Participa en conversaciones con un grado de fluidez y espontaneidad que posibilita la interacción habitual con hablantes nativos sin suponer tensión para ninguna de las partes. Resalta la importancia personal de ciertos hechos y experiencias, expresa y defiende puntos de vista con claridad proporcionando explicaciones y argumentos adecuados.

CONVERSACIÓN

A1	<p>Se presenta y utiliza saludos y expresiones de despedida básicos. Pregunta cómo están las personas y expresa sus reacciones ante la noticias. Comprende las expresiones cotidianas dirigidas a la satisfacción de necesidades sencillas concretas siempre que el hablante colabore dirigiéndose a él con un discurso claro y lento y le repita lo que no comprende.</p>
A2	<p>Establece contacto social: saludos y despedidas; presentaciones; agradecimientos. Comprende generalmente cuando le hablan en un nivel de lengua estándar sobre asuntos cotidianos, siempre que de vez en cuando le repitan o le vuelvan a formular lo que le dicen. Participa en conversaciones breves dentro de contextos habituales sobre temas de interés. Expresa cómo se siente en términos sencillos y sabe cómo dar las gracias.</p> <p>Se desenvuelve en intercambios sociales muy breves, pero apenas comprende lo suficiente como para mantener una conversación por sí mismo, aunque puede llegar a entender si el interlocutor se toma la molestia de expresarse claramente. Utiliza fórmulas de cortesía sencillas y cotidianas para saludar y dirigirse a las personas. Realiza invitaciones y sugerencias y responde a las que le hacen; se disculpa y responde a las disculpas que le presentan. Sabe expresar lo que le gusta y lo que no le gusta.</p>
B1	<p>Aborda de forma improvisada conversaciones que tratan asuntos cotidianos. Comprende lo que le dicen en conversaciones de la vida diaria si se articulan con claridad, aunque a veces tenga que pedir que le repitan palabras y frases. Mantiene una conversación o una discusión, pero a veces resulta difícil entenderle cuando intenta expresar lo que quiere decir. Sabe expresar y responder a sentimientos como la sorpresa, la felicidad, la tristeza, el interés y la indiferencia.</p>
B2	<p>Aborda de un forma claramente participativa conversaciones extensas sobre la mayoría de temas generales, incluso en un ambiente con ruidos. Mantiene charlas con hablantes nativos, sin divertirles o molestarles involuntariamente, y sin exigir de ellos un comportamiento distinto al que tendrían con un hablante nativo. Transmite cierta emoción y resalta la importancia personal de hechos y experiencias.</p>

INTERCAMBIAR INFORMACIÓN	
A1	<p>Comprende preguntas e instrucciones que se le formulan despacio y con cuidado y comprende indicaciones breves y sencillas sobre cómo ir a un lugar.</p> <p>Plantea y contesta preguntas sencillas, realiza afirmaciones sencillas sobre temas de necesidad inmediata o muy cotidianos y responde a ese tipo de afirmaciones.</p> <p>Plantea y contesta preguntas sobre sí mismo y sobre otras personas: dónde vive, personas que conoce, cosas que tiene.</p> <p>Es capaz de hacer indicaciones temporales mediante frases como, por ejemplo “la semana que viene, el pasado viernes, en noviembre, a las tres”.</p>
A2	<p>Comprende lo suficiente como para desenvolverse sin esfuerzo en intercambios sencillos y habituales.</p> <p>Se desenvuelve en situaciones prácticas de la vida diaria: encuentra y comunica información concreta sencilla.</p> <p>Plantea y contesta preguntas sobre costumbres y acciones de la vida cotidiana.</p> <p>Plantea y contesta preguntas sobre pasatiempos y actividades pasadas.</p> <p>Da y comprende indicaciones e instrucciones sencillas; por ejemplo, explica cómo ir a un lugar.</p>
B1	<p>Se comunica en charlas sencillas y cotidianas que requieren un intercambio de información sencillo y directo.</p> <p>Intercambia información limitada sobre gestiones cotidianas y habituales.</p> <p>Plantea y sabe cómo responder a preguntas relativas a lo que se hace en el trabajo y en el tiempo libre.</p> <p>Pide y da indicaciones que se refieren a un mapa o un plano.</p> <p>Pide y ofrece información personal.</p>
B2	<p>Intercambia, comprueba y confirma con cierta confianza información concreta sobre asuntos, cotidianos o no, dentro de su especialidad.</p> <p>Describe la forma de realizar algo dando instrucciones detalladas.</p> <p>Resume y da su opinión sobre relatos, artículos, charlas, discusiones, entrevistas, o documentales breves y responde a preguntas complementarias que requieren detalles.</p> <p>Sabe cómo encontrar y comunicar información concreta sencilla.</p> <p>Pide y comprende indicaciones detalladas para ir a un lugar.</p> <p>Obtiene información más detallada.</p>
B2	<p>Comprende e intercambia información compleja y consejos sobre todos los asuntos relacionados con su profesión.</p> <p>Comunica con total certeza información detallada.</p> <p>Realiza descripciones claras y detalladas acerca de la forma de llevar a cabo un procedimiento.</p> <p>Sintetiza y comunica información y argumentos procedentes de varias fuentes.</p>

ENTREVISTAR Y SER ENTREVISTADO	
A1	Responde en una entrevista a preguntas sencillas y directas sobre datos personales, si se habla muy despacio y con claridad sin modismos ni frases hechas.
A2	Se hace comprender en una entrevista y cuando comunica ideas e información sobre temas cotidianos, siempre que pueda pedir de vez en cuando que le aclaren lo dicho y que le ayuden a expresar lo que quiere decir. Responde a preguntas y afirmaciones sencillas durante una entrevista.
B1	Proporciona la información concreta que se requiere en una entrevista o en una consulta (por ejemplo, describe síntomas a un médico) pero lo hace con una precisión limitada. Realiza entrevistas preparadas, comprobando y confirmando la información, aunque puede que esporádicamente tenga que pedir que le repitan lo dicho si la respuesta de la otra persona es rápida o extensa. Puede tomar la iniciativa en entrevistas o consultas (por ejemplo, para plantear un nuevo tema), pero depende mucho del entrevistador durante la interacción. Utiliza un cuestionario preparado para realizar una entrevista estructurada, con algunas preguntas complementarias.
B2	Realiza entrevistas eficaces y fluidas, incluso alejándose espontáneamente de las preguntas preparadas, siguiendo el hilo y dando respuestas interesantes. Puede tomar la iniciativa en una entrevista y amplía y desarrolla sus ideas, bien con poca ayuda, bien obteniéndola si la necesita del entrevistador.

ACTIVIDADES DE INTERACCIÓN ESCRITA

Se ofrecen escalas ilustrativas para:

- Interacción escrita en general.
- Notas, mensajes y formularios.

INTERACCIÓN ESCRITA EN GENERAL	
A1	Sabe cómo socilitar y ofrecer información sobre detalles personales por escrito.
A2	Escribe notas breves y sencillas sobre temas relativos a áreas de necesidad inmediata.
B1	Transmite información e ideas sobre temas tanto abstractos como concretos, comprueba información y pregunta sobre problemas o los explica con razonable precisión. Escribe cartas y notas personales en las que pide o transmite información sencilla de carácter inmediato, haciendo ver los aspectos que cree importantes.
B2	Expresa noticias y puntos de vista con eficacia cuando escribe y establece una relación con los puntos de vista de otras personas.

NOTAS, MENSAJES Y FORMULARIOS	
A1	Escribe números y fechas, su nombre, nacionalidad, dirección, edad, fecha de nacimiento o de llegada a un país tal como se hace, por ejemplo, en el libro de un hotel.
A2	Toma mensajes breves y sencillos siempre que pueda pedir que le repitan y le vuelvan a formular lo dicho. Escribe notas y mensajes breves y sencillos sobre asuntos relativos a áreas de necesidad inmediata.
B1	Anota mensajes en los que se requiere información y se explican problemas.
	Escribe notas que transmiten información sencilla de carácter inmediato a amigos, personas relacionadas con servicios, profesores y otras personas de su vida cotidiana, en las que resalta los aspectos que le resultan importantes.
B2	Como B1

ACTIVIDADES DE MEDIACIÓN

En las *actividades de mediación*, el usuario de la lengua no se preocupa de expresar sus significados, sino simplemente de actuar como intermediario entre interlocutores que no pueden comprenderse de forma directa, normalmente (pero no exclusivamente) hablantes de distintas lenguas. Ejemplos de actividades de mediación son la interpretación oral y la traducción escrita.

En las clases de español a inmigrantes es frecuente recurrir a alumnos avanzados para estas actividades de mediación.