Español como lengua nueva

- 5. Español como nueva lengua
  - Español como lengua nueva
  - U1. Explorando el terreno: las preguntas
  - U2. Buscando respuestas: la investigación
  - U3. Enseñando una nueva lengua: las destrezas
  - U4. Construyendo puentes: los objetivos
  - ANEXO
  - Caso Práctico (Actividad voluntaria)

Copyright 2026

5. Español como nueva lengua

Copyright 2026

Español como lengua nueva

Importante

Introducción

En los Centros de Educación de Personas Adultas se ofertan unas enseñanzas denominadas en ocasiones “Español para extranjeros”, “Español para inmigrantes” o bien “Español como nueva lengua”.

La denominación no es un tema secundario. Tras la acepción, se encuentra una forma distinta de entender el enfoque, los objetivos, lo que corresponde o no a estas enseñanzas y la formación que necesita el docente para trabajar de forma adecuada en el aula.

Puesto que es difícil integrar en un solo término todo lo que abarcan e implican estas enseñanzas, utilizaremos el término **“Español como lengua nueva”**, denominación oficial de las enseñanzas recogidas dentro de los Cursos de Promoción y Extensión Educativa que se imparten en los Centros de EPA.

Con este término, hacemos referencia al proceso de enseñanza-aprendizaje del español en el contexto de un país hispanohablante. Los aprendices tratarán de hacer suya la nueva lengua porque la necesitan para formar parte de la sociedad en la que viven. Necesidades lingüísticas, socioculturales y formativas van de la mano en un proceso educativo complejo al que vamos a aproximarnos en este curso.

Objetivos

- Tomar conciencia de la diversidad de temas que afectan al proceso de enseñanza-aprendizaje del español dirigido a alumnado inmigrante.

Copyright 2026

- Responder a algunas de las cuestiones más relevantes relacionadas con la enseñanza de segundas lenguas teniendo en cuenta la investigación y la experiencia.
- Asentar unas bases que permitan al docente diseñar tareas, integrando diferentes destrezas y atendiendo a las necesidades y nivel de competencia de los alumnos.
- Reflexionar juntos sobre los objetivos generales que debe tener un curso de “Español como lengua nueva” en el contexto de la Educación de Personas Adultas.
- Familiarizarse con una bibliografía básica de referencia para la programación de cursos y la formación docente.

Contenidos

Unidad 1. Explorando el terreno: las preguntas. “La historia de Khalia y Mombo”.

Unidad 2. Buscando respuestas: la investigación. ¿Cómo se adquiere una nueva lengua? ¿Cómo se enseña una nueva lengua? ¿Cómo se gestiona un grupo de enseñanza del español?

Unidad 3. Enseñando una nueva lengua: las destrezas. La comprensión oral. La expresión oral. La comprensión escrita. La expresión escrita. Actividades para favorecer el aprendizaje de la lectoescritura.

Unidad 4. Construyendo puentes: los objetivos. ¿Qué objetivos tendrán los cursos de español? Marco de la enseñanza del español como segunda lengua. Marco normativo de la Educación de Personas Adultas.

Copyright 2026

5. Español como nueva lengua

U1. Explorando el terreno: las preguntas

Importante

Introducción

En esta Unidad, se propone la lectura de un cuento. A través de la narración, su autora introduce temas significativos, vinculados a las necesidades educativas de las personas inmigrantes y a los desajustes que pueden existir en la enseñanza que ofrecemos.

Objetivos

- Reflexionar y tomar conciencia de algunos de los temas que afectan al proceso de enseñanza-aprendizaje del español dirigido a alumnado inmigrante. Por ejemplo: **el proyecto migratorio; el duelo migratorio; la acogida en el centro educativo; la necesidad comunicativa; otras necesidades formativas; la necesaria formación de los educadores; el desajuste entre necesidades y respuestas; el concepto de "interculturalidad"…**

Contenidos

"La historia de Khalia y Mombo"

Compartimos la idea de **Donald Schön** y de otros autores de que el profesor es un profesional reflexivo, observador e investigador en el aula, que continuamente se plantea interrogantes, toma decisiones y busca respuestas tanto dentro como fuera de ella.

Copyright 2026

Te proponemos, por tanto, que, con una mirada reflexiva y crítica, **realices la lectura de una historia** que escribió una profesora especialista en español como lengua extranjera tras haber observado cómo se daban las clases para adultos inmigrantes en un centro. Se trata de **La Historia de Khalia y Mombo**.

Presta especial atención a *todos los temas tratados* en la historia que tengan repercusión en el aula y **a los aciertos y errores** que desde tu opinión parecen cometer los educadores que intervienen.

Contenidos

La historia de Khalia y Mombo

Khalia era una de las mujeres más guapas e inteligentes de su comunidad: conocía todas las reglas, sabía desenvolverse extraordinariamente bien en todas las facetas de la vida, curaba algunos males, cocinaba bien, estaba al tanto de las noticias relevantes, era alegre, bailaba, llevaba trajes elegantes que cosía ella misma... *Khalia era muy querida por todos y tenía mil apodos: Khalia la lista, Khalia la bella, Khalia la sonriente, Khalia la amable, Khalia la ocurrente...*

Copyright 2026



Muchos jóvenes de su comunidad la pretendían. Pero ella sabía, desde hacía mucho tiempo, que sólo aceptaría a Mombo. Mombo, el más audaz de la comunidad, el más avanzado y el más lúcido, fue sensible a las sonrisas que Khalia le dedicaba, sensible a la inteligencia de Khalia y sensible a la brillantez, actividad y entusiasmo de esa mujer. Y, por todo ello, la pidió en matrimonio.

Khalia y Mombo eran una fuerza vital: juntos producían más que nadie, se reían más que nadie, vibraban más que nadie y eran profundos conocedores de las tradiciones del pasado y actores principales del futuro.

Pero las cosas se pusieron mal en su país cuando nació el primero de sus hijos, Tron, y Mombo, el audaz, emprendió un difícil camino hacia otra parte. Khalia lo amaba y lo siguió con Tron.

En cuestión de horas, difíciles horas, por otra parte, Khalia, Mombo y Tron han sido despojados de todos sus atributos. Están rodeados de personas que hablan otro idioma, se mueven de otra

Copyright 2026

manera, hacen cosas incomprensibles, están en la calle en ciertos momentos para dejarla vacía en otros, hay días que lo cierran todo, todo está lleno de extraños símbolos, a veces fijos, a veces intermitentes, manejan unas monedas extrañas y acuden a lugares que no parecen accesibles, mueven las manos de maneras diferentes, hacen gestos extraños, colocan las cosas en sitios distintos, hablan desde muy lejos.



En cuestión de horas Khalia ya no es la misma: no conoce las reglas, no sabe comprar, no encuentra alimentos que conoce y los que encuentra no sabe cómo cocinarlos, no puede explicar su historia, no ve en el campo las hierbas que curan el dolor de estómago, no sabe qué pasa en la comunidad, sus vistosos vestidos –los tres que puso en el macuto- no le sirven para el frío y no sabe cómo vestirse, mira a Tron y piensa que no puede enfermar, que ella no sabe a quién acudir… Y, sobre todo, Khalia ha dejado de cantar y ya no sonríe.

Mombo también está como Khalia, víctimas ambos del desconcierto y la extrañeza, pero, por suerte, él ha encontrado a un primo tercero que le ha ofrecido un trabajo en el campo. Mombo sale de casa y pasa el día trabajando con los amigos de su primo, todos del mismo país. Sólo uno de ellos habla con el jefe una lengua que Mombo no conoce, luego su primo se lo traduce por encima. Él sabe que se lo ha traducido por encima, sólo por encima… Mombo ya no domina la situación. Al contrario, la situación lo domina a él. También domina a Khalia. Ya no son Mombo y Khalia, ya no tienen mil apodos, ya no son audaces, ni bellos, ni… Sólo tienen uno: son inmigrantes y, “a lo peor”, dos: son inmigrantes africanos.

Copyright 2026

En medio de ese mundo que no saben cómo interpretar encuentran a una serie de personas bienintencionadas: les dicen a Khalia y a Mombo que Tron tiene que ir a la escuela, y que Khalia también tiene que ir. Mombo, además, podría dedicar unas horas a ir a un Centro de Adultos. Les irá bien.

Los bienintencionados se reúnen entre sí y dicen que quieren ayudar a Khalia y a Mombo y que quieren enseñarles su lengua para que Khalia Y Mombo estén mejor. Los bienintencionados empiezan sus clases. No son especialistas, no lo han hecho nunca, pero piensan que, por poco que hagan, les servirá. Un tiempo después los bienintencionados se reúnen y comentan que tienen una serie de problemas. Khalia y Mombo no avanzan porque: no saben leer y escribir, no entienden lo que les dicen, no acuden a clase regularmente, no salen mucho de casa y no se integran, no consiguen avanzar lo suficiente, no se dan cuenta de lo importante que es acudir a sus clases, no entienden la puntualidad, la regularidad. Además, se compran teles, que no les sirven para nada, y se pasan el día viendo programas absurdos... No, no, no...

Los bienintencionados están preocupados. Muchos de ellos están ayudando a Khalia y a Mombo como voluntarios, otros porque en su centro se ha hecho necesario dedicarse a los inmigrantes. Pero nadie les ha dado recursos ni técnicas para poder llevar a cabo su trabajo... Sí, los bienintencionados están muy preocupados y más cuanto más conocen a Khalia y Mombo porque ven que no siempre les ofrecen los que necesitan...

Pero los bienintencionados están desbordados por sus horarios, por sus múltiples obligaciones, por todo, pero las instituciones no se ocupan lo suficiente de ellos, no les dan la formación adecuada, sólo simulacros de cursos para salir del paso, si es que se sale...

Los primeros días de clase Khalia y Mombo, en dos clases distintas, se encontraron por primera vez en su vida con un papel y un lápiz y tenían que hacer unos dibujos como soles con un palito a la derecha, que luego se juntaban con otros palos que eran como montañas y todo el rato tenían que dibujar esa cosa absurda. Ellos lo hacían sin entender el porqué, pero, sobre todo, para complacer a aquellos bienintencionados que parecían valorar mucha aquello.

Los bienintencionados les daban explicaciones, que ellos no entendían: es importante –les decían- es importante para hablar. Tú haces redondas y montañitas y cuando hayas hecho muchas, tantas como las montañas que están en el horizonte de tu casa, podrás hablar nuestra lengua. Khalia y Mombo no entendían aquellas palabras pero tampoco entendían que tuvieran que dibujar cuando ellos lo que querían era hablar esa lengua que hablaban sus hermanos, los bienintencionados. En su comunidad, habían aprendido a hablar sin hacer soles ni montañas, nadie nunca había hecho montañas pero todos hablaban muy bien y lograban decir todo lo que querían: hablaban del pasado y del futuro, se amaban y se regañaban, compraban, reivindicaban, matizaban, agradecían...

Copyright 2026

Khalia y Mombo algún día no van a clase. Vivir es difícil. Hay que salir a unas calles que no conocen, a unas tiendas extrañas que deben recorrer mucho rato para no siempre encontrar lo que buscan, hay que cocinar, hay que... Mombo llega destrozado del campo y Khalia está agotada. Están cansados, tensos, con ese agotamiento de vivir entre desconocidos, con reglas opacas y amenazantes, con esa angustia de vivir en un lugar en el que ningún ruido es conocido, no hay ningún fragmento de conversación que entiendas por la calle, ningún signo que interpretar, ningún lugar familiar, no hostil, donde relajarse. Por eso, muchos días, ir a clase es imposible y es mejor quedarse en casa o ver a una prima quinta que vive más arriba y hablar de sus cosas y cantar sus canciones. Además, no pasa nada si un día no haces soles y montañas.



Tampoco entendieron cuando otro día en una clase cantaron una extraña canción que decía: "trabajo, trabajas, trabaja, trabajamos, trabajáis, trabajan" que tenía una segunda estrofa que decía "aprendo, aprendes, aprende, aprendemos, aprendéis..." Qué música tan distinta a la suya. Además, la tenían que cantar muy quietos, sin moverse, sentados, en la mano el lápiz de los soles y el papel de las montañas.

Khalia, en la calle de sonidos inescrutables, había ido escuchado algunas cosas. Observó que, en el mercado, todas las mujeres decían: "Quería...", “quería...", “quería...". y un día decidió decirlo. Dijo: "Quería...” y señalaba con el dedo la verdura que cocinaría por la noche. Otro día observó que al final de la compra las mujeres decían: "¿Cuánto es?" y lo dijo. Estaba contenta, había empezado a usar las palabras de los otros y aquello funcionaba.

Copyright 2026

Mombo aprendía otras cosas y por las noches se las enseñaban mutuamente: juntos habían aprendido cómo funcionaba el dinero y reconocían ya todas las monedas y billetes y habían calculado cuánto tenían que gastar en cada cosa.

Como tenían un poco de dinero extra, decidieron comprarse una tele. Mombo esa tarde fue a clase y le dijeron que había tres tipos de verbos, algo que no entendió porque no sabía si el verbo era un vegetal o un animal, pero dedujo que el verbo a él no le interesaba en absoluto. Después dibujó una serie de montañitas pequeñas junto a un palo que subía, se cruzaba y bajaba, como el palo de un barco junto a una pequeña ola del mar. Por suerte, al salir de la clase, fue a una tienda con un primo suyo y usó lo que Khalia le había contado. Dijo: "Quería..., ¿cuánto es?", y “muchas gracias", que es lo primero que aprendió a decir.

El televisor fue una pequeña epifanía para Khalia y Mombo. Era entretenido, distraído pero, además, podían observar cómo hablaba aquella gente sin estar presionados por la situación, con calma, mirando fijamente con los oídos bien abiertos. Los concursos les sirvieron para aprender cómo se hablaba de dinero; los anuncios para aprender el nombre de algunas cosas; las series para aprender despedidas, saludos, cosas que se dicen a los niños... Khalia y Mombo iban observando la lengua, fijándose ahora en unas cosas y luego en otras, pensando en para qué servían y, así, cuando estaban seguros de sus hipótesis, las usaban en la calle. Khalia aprendió a cocinar algunas comidas nuevas y ya sabía comprar muchos productos alimenticios gracias a un señor con bigote muy simpático que salía en la tele.

Los bienintencionados seguían haciendo innumerables reuniones para ver cómo conseguir que gente como Khalia y Mombo fueran regularmente a las clases. Khalia y Mombo iban de vez en cuando para no hacerles un desaire, porque les tenían aprecio y porque allí encontraban a gente como ellos. Cuando llegaban, saludaban a su sonriente bienintencionado profesor que se sentía satisfecho al comprobar que Khalia había dicho “Hola, buenas tardes, ¿qué tal?” y Mombo al despedirse le había dicho: “Hasta el lunes. Buen fin de semana”, lo que probaba los beneficios de estar en clase y eso que sólo habían hecho los presentes de indicativo regulares.

De vez en cuando, su amable y bienintencionado profesor iba a visitarlos a sus casas. Ellos le ofrecían té y algún fruto seco. Era simpático, pero resultaba sorprendente que ellos nunca fueran a su casa. En el poblado, si alguien toma té en tu casa, te invita luego a la suya. Khalia y Mombo llegaron a la conclusión de que aquí los profesores tenían la potestad de ir a casa de los estudiantes por sorpresa.

Los bienintencionados profesores también organizaban domingos festivos en los que Mombo, Khalia y otros inmigrantes tenían que cocinar y cocinar platos tradicionales que luego comían conjuntamente. Los bienintencionados profesores estaban muy contentos y comían y comían. Parece ser que su propia comida no les gustaba mucho porque nunca la cocinaban ni la llevaban a esos encuentros y comían sin parar la que habían preparado Khalia y sus primas.

Copyright 2026



De repente, un día, las calles se llenan de luces y de gente. A la gente parece no importarle el frío, salen a la calle y se pasan el día comprando mientras se oyen canciones por las calles. Khalia no entiende qué pasa, pero prefiere estas luces y vivir en una ciudad con música por todas partes. No sabe por qué todo el mundo está comprando y comprando y piensa que a ella también le gustaría poder hacerlo. En el mercado y en el supermercado hay comidas nuevas. Khalia mira unas cajas que tienen el dibujo de unas barras marrones o blancas con almendras, pero no sabe cómo se cocinan ni cuándo se comen. También hay algo redondo envuelto en papel de celofán de diversos colores pero no sabe qué hacer con eso. Un día no hay nadie por las calles, nadie paseando, nadie cantando en el exterior. Ese día Mombo tiene fiesta y pasean los tres por las calles solitarias que siguen llenas de luces. Están extrañados y un poco asustados, parece que haya pasado algo grave. Mala señal, cuando no hay nadie en la calle, sobre todo teniendo en cuenta que últimamente en la ciudad parecía haber más gente que antes.Lo que Khalia y Mombo no sabían es que ese día los bienintencionados comían cordero o pavo o col lombarda con sus familias y tomaban barras de turrón de postre. Los bienintencionados tuvieron una reunión unos veinte días antes y llegaron a la conclusión de que no iban a hablar de la Navidad en sus clases porque era una fiesta católica y sus estudiantes tenían otras religiones. No querían imponer la religión católica, como es natural. Tron, Khalia y Mombo nunca supieron por qué, varios días después, los niños salían de sus casas llenos de juguetes. Tron fue el único niño de su escalera que no tuvo juguetes el 6 de enero.

Un día, ya en primavera, Khalia y Mombo tienen que ir a un parque donde hay unas casetas. Les han pedido que lleven su comida y su música. Mejor si se visten con sus trajes africanos. Khalia cocina otra vez y Mombo sale del trabajo con la lengua fuera para poder ir a casa a cambiarse y luego acercarse a esas casetas llenas de luces. Ese día toda la gente se acerca a verlos, les sonríen, comen un poco de su comida, les dan golpecitos en la espalda y le hacen caricias a su hijo. Khalia y Mombo se ilusionan. Igual podrán empezar a tener amigos. Pero el día termina y al día siguiente todo sigue como antes: Khalia en casa o vagando por el supermercado, que es donde no tiene que hablar, y Mombo trabajando y hablando su lengua con sus compatriotas. Los bienintencionados dicen que el “día de la integración” o el “día contra el racismo” o el “día del inmigrante” ha sido un éxito. Había mucha gente, pasó un montón de gente por la caseta, comieron y bailaron. Los bienintencionados, satisfechos esta vez, ya están pensando cómo organizarlo otra vez al año siguiente. Trescientos sesenta y cuatro días para pensar. Trescientos sesenta y cuatro días más de soledad para Khalia y Mombo.

En: Miquel, L. (2003): “Consideraciones sobre la enseñanza de español lengua extranjera a inmigrantes”. En Revista Carabela, nº 53, pp. 5-24. Madrid. SGEL.

> “ Para saber más: documento para descargar

> ¿Quieres conocer el resto del artículo en el que aparece la “Historia de Khalia y Mombo”? Su autora, Lourdes Miquel, es una experta reconocida en la didáctica del español como lengua extranjera. Su mirada es relevante y de especial interés. En el artículo, analiza por partes la historia, introduce reflexiones y ofrece pautas muy prácticas para los docentes. Accede al documento haciendo clic aquí.

5. Español como nueva lengua

U2. Buscando respuestas: la investigación

Importante

Introducción

En esta Unidad, se revisan cuestiones fundamentales para entender cómo se aprende y cómo se enseña una segunda lengua. Puesto que es recomendable profundizar en estos aspectos, en el apartado “Para saber más” encontrarás artículos de interés sobre los temas tratados.

Evaluación

Realiza una lectura reflexiva de los contenidos de esta Unidad y participa en el foro siguiendo las indicaciones del apartado “Mensaje”.

Objetivos

- Familiarizarse con los conceptos básicos que afectan a la adquisición de idiomas.
- Diferenciar los métodos más importantes utilizados en la enseñanza de segundas lenguas.
- Valorar la idoneidad del enfoque por tareas y proyectos en la enseñanza del español como lengua nueva.
- Adquirir pautas para la gestión de la heterogeneidad valorando las posibilidades que ofrece en la enseñanza de lenguas.

Actividad del foro

Intervención reflexiva en el foro

Tras la lectura de los contenidos de la Unidad 5.2., **realiza una intervención en el foro** comentando tus **conclusiones.** Puedes tratar uno o varios temas. Por ejemplo: **qué errores has detectado como más frecuentes entre tus alumnos, a qué causas los atribuyes, cómo se puede facilitar la "adquisición" de la lengua, qué tareas consideras que pueden resultar de interés en el aula…** El debate resultará más interesante y enriquecedor para el grupo si pones en relación las conclusiones con tus experiencias.

Contenidos

Contenidos

Para iniciarnos en la enseñanza del español como nueva lengua, es necesario poder responder, al menos, a las siguientes preguntas básicas:

- ¿Cómo se adquiere una nueva lengua?
- ¿Cómo se enseña una nueva lengua?
- ¿Cómo se gestiona un grupo de enseñanza del español?

2.1. ¿Cómo se adquiere una nueva lengua?

Existen diferentes teorías que tratan de dar una explicación a cómo aprendemos en la infancia nuestra lengua o lenguas maternas. El **conductismo**, por ejemplo, sostiene que aprendemos por imitación y repetición; los **nativistas** defienden la capacidad innata de los humanos para el habla; el **interaccionismo** tiene en cuenta la capacidad creativa del niño para generar significado individual. Desde esta última perspectiva, el aprendizaje se produce al combinar capacidades con experiencias lingüísticas, por la interacción que establecemos con contextos significativos.

Por su parte, la ASL (Adquisición de Segundas Lenguas) se ocupa de los procesos que intervienen en el aprendizaje de lenguas **cuando ya hemos adquirido la lengua materna**. Se trata de procesos cognitivos diferentes aunque también comparten similitudes.

La ASL es una disciplina compleja, con líneas de investigación muy amplias y con resultados que han provocado de nuevo diferentes teorías, dependiendo muchas veces de las hipótesis de partida, tal y como ocurría con la adquisición de la lengua materna. En la bibliografía encontrarás algunas referencias básicas para adentrarte en este tema.

Copyright 2026

Aquí vamos a tratar sólo **cuatro cuestiones** relacionadas con la ASL debido a la trascendencia que tienen en la realidad de nuestras aulas. Se trata del concepto de **interlengua,** del análisis del **error**, del problema de la **fosilización** y de las diferencias entre **adquisición** y **aprendizaje**.

1.1. El concepto de interlengua

Se denomina interlengua al habla que utiliza un aprendiz de una lengua no nativa en un momento determinado de su aprendizaje. Es un sistema lingüístico intermedio entre la lengua materna y la lengua meta, que va evolucionando y pasando por diferentes etapas.

La interlengua es personal, creativa y cambiante. Sus características dependerán de muchos factores, como el estadio de aprendizaje en el que se encuentre el aprendiz, su mayor o menor contacto con la nueva lengua, los contextos en los que se efectúa dicho contacto, las características de su lengua materna, las características de la lengua meta, sus características personales (edad, motivación, aptitud…), las estrategias de aprendizaje utilizadas, etc.

1.2. El análisis del error

La investigación ha prestado bastante atención a los errores cometidos por los estudiantes de lenguas extranjeras.

Una de las corrientes más pujantes en los años sesenta fue el Análisis Contrastivo de las lenguas. Esta corriente generó estudios comparados de sistemas de distintas lenguas que trataban de predecir los errores más susceptibles de cometerse basándose en las diferencias entre dichas lenguas. Desde este enfoque, los errores se debían a la transferencia negativa que realizamos de la lengua materna a la nueva lengua, es decir, desde esta perspectiva la lengua materna supondría una interferencia para aprender otras lenguas. Este análisis entendía el error como algo negativo que se podía predecir y prevenir.

Hoy en día, sin embargo, se ha superado esta idea, ya que el Análisis de Errores ha demostrado que muchos errores frecuentes no tienen nada que ver con la lengua materna y son otras las explicaciones posibles, como las estrategias de aprendizaje utilizadas, las estrategias de comunicación, la tendencia a la sobregeneralización de una norma, la simplificación, o las propias características de la lengua meta. No se descarta entonces que la lengua materna pueda explicar algunos de los errores, especialmente los de carácter fonético, pero se trataría de una variable más que hay que tener en cuenta para su comprensión y no la única.

Dentro de la interlengua, **el error subsiste como un elemento natural**. Los errores transitorios forman parte del proceso de aprendizaje y son sintomáticos de las etapas por las que va pasando el aprendiz de una nueva lengua. En determinados estadios, los aprendices que cometen más errores son los que más competencia tienen en la nueva lengua, son los más creativos porque se arriesgan y generan nuevas producciones aunque tengan errores.

Copyright 2026

A través de la observación de los errores, el docente recibe información sobre el estadio en el que se encuentra la interlengua del aprendiz, sobre su evolución y sobre sus estrategias comunicativas.

1.3. El problema de la fosilización

La fosilización de los errores se produce cuando el hablante tiende a conservar errores a lo largo del tiempo, quedándose estancados y sin evolución.

En estos casos, el hablante puede incluso reconocer a veces su error y corregirlo, sobre todo cuando realiza tareas de clase; pero en determinados momentos en los que la situación comunicativa no le concede el tiempo suficiente para autocorregirse, o bien se encuentra más centrado en el mensaje que en la forma, entonces surge de nuevo el error.

Entre las causas que generan la fosilización de errores, encontramos algunas que nos interesan especialmente:

- Cuando se mantiene alguna estructura de la lengua materna como perteneciente a la lengua meta. Aunque el proceso de transferencia de una lengua a otra es normal en los primeros estadios y en los intermedios, puede ocurrir que en estadios avanzados todavía permanezca el error por fosilización.
- Cuando se tienen que resolver situaciones comunicativas para las que no se tiene todavía competencia lingüística suficiente. Entonces el hablante suele recurrir a estrategias comunicativas, como simplificar, generalizar… y, si consigue hacerse entender, puede hacer permanentemente uso de esas estrategias porque las considera de utilidad. Por ejemplo, puede utilizar el infinitivo definitivamente como sustitutivo de cualquier forma personal.
- Cuando se aprende la lengua por contacto con personas que cometen esos mismos errores, sin un contexto formativo que ayude al hablante a tomar conciencia de sus errores y a mejorar su uso de la lengua.

La corrección de los errores fosilizados dependerá en buena medida del interés del hablante. Hay personas que están satisfechas con su nivel de competencia comunicativa y que se resisten a la corrección de los errores fosilizados. A la hora de tratar los errores en el aula, el docente debe tener en cuenta estas cuestiones.

1.4. Las diferencias entre adquisición y aprendizaje

El modelo que vamos a comentar a continuación tuvo una gran influencia en los años 70 y 80, cuando surgieron los enfoques comunicativos en la enseñanza de lenguas. Aunque es un modelo que posteriormente también fue criticado, sobre todo por su rigidez en la diferenciación que establece entre el concepto de **adquisición** y el de **aprendizaje**.

Copyright 2026

Sin embargo, este modelo es significativo para nosotros porque puede ayudarnos a comprender lo que ocurre en nuestras aulas y por qué a veces percibimos desajustes en el aprovechamiento que unos y otros alumnos realizan de las clases.

El ***Modelo del Monitor de Krashen** diferencia dos procesos en la adquisición de una nueva lengua: la adquisición y el aprendizaje*.

La ***adquisición** sería un proceso natural*, similar al proceso de adquisición de la lengua materna. Se caracterizaría por ser inconsciente; requeriría una primera etapa silenciosa, de escucha activa; para que hubiera adquisición sería necesaria la superación del filtro afectivo, es decir, un ambiente relajado, sin presiones; el hablante se centraría en el mensaje y su objetivo sería comunicarse.

El ***aprendizaje**, por su parte, sería un proceso consciente*; para que hubiera aprendizaje sería necesario que el hablante tuviese un conocimiento metalingüístico de la lengua; el aprendizaje se produciría en contextos formativos, con prácticas escolares que permitiesen reflexionar sobre la forma y su corrección o bien mediante un estudio individual de la lengua meta.

Si tenemos esta diferenciación en cuenta, podemos deducir que algunos de nuestros alumnos, hablantes de varias lenguas, pero sin formación escolar, personas no alfabetizadas en muchas ocasiones, han adquirido las lenguas en las que pueden comunicarse en contextos naturales pero no han utilizado el aprendizaje académico tal y como lo entiende Krashen. En consecuencia, las actividades de tipo escolar que se realizan en el aula, aquellas focalizadas en la forma y en la corrección, no serán las más adecuadas para su estilo de aprendizaje. Estos alumnos pueden encontrarse en clara desventaja con respecto a los alumnos con experiencias previas escolares si el docente no es capaz de proponer tareas que les faciliten la adquisición de la lengua.

En el aula, se facilitará la adquisición de la lengua…

- Si la tarea propuesta interesa al alumno y le resulta útil.
- Si se plantean situaciones reales de comunicación, no simuladas.
- Si el interés se centra en el mensaje.

La mayor parte de las actividades que se proponen en los manuales de E/LE (Español/ Lengua Extranjera) exigen unos conocimientos y unas experiencias previas escolares. Introducir paulatinamente a los alumnos no escolarizados en su comprensión es una actividad formativa, relacionada con la formación básica de la persona. Estas actividades suponen un aprendizaje y un fin en sí mismas. Cuando una persona inicia un proceso de alfabetización comienza su reflexión sobre la estructura de la lengua, es más consciente de los errores cometidos en la adquisición del idioma y se familiariza con prácticas de aprendizaje.

La reflexión metalingüística en la lengua nativa se inicia muchas veces cuando se aprende el español en un contexto escolar. Es decir, se trata de una tarea acorde con los objetivos que nos

Copyright 2026

planteamos en el marco de la Educación de Personas Adultas.

Sin embargo, cuando la prioridad y el objetivo es la adquisición de competencia comunicativa, debemos ser capaces de proponer alternativas más adecuadas al estilo de aprendizaje de los alumnos. Actividades que incidan en las estrategias que estos alumnos utilizaron cuando adquirieron otras lenguas. Es decir, se aprende a hablar hablando, en situaciones reales y significativas. El docente debe ser consciente de la complejidad que subyace en su aula para poder utilizar las estrategias de enseñanza-aprendizaje oportunas.

En la práctica, en un mundo alfabetizado y ligado a la escolaridad, los procesos de adquisición y aprendizaje se encuentran vinculados y las diferencias no son tan drásticas. De tal manera que, actualmente, suelen utilizarse indistintamente los dos términos. No obstante, hay que reconocer que la diferencia, aunque sea en un nivel teórico, nos ayuda a comprender el proceso de adquisición de segundas lenguas en contextos de inmersión, cuando no interviene el aprendizaje formal y los hablantes nunca han estado escolarizados ni poseen reflexión metalingüística sobre las lenguas en las que se comunican. Esto no quiere decir, que la adquisición que estos hablantes realicen de nuevas lenguas no sea consciente, o que no utilicen el aprendizaje, pero sus estrategias están claramente más relacionadas con un uso real de la lengua y no con su análisis.

2.2. ¿Cómo se enseña una nueva lengua?

Los métodos utilizados en los contextos formativos para enseñar lenguas extranjeras han variado a lo largo del tiempo. Es conveniente conocerlos para ser conscientes de lo que hacemos en el aula y valorar qué metodología se ajusta mejor a las necesidades de nuestros alumnos.

2.1. Los métodos estructuralistas

Los métodos estructuralistas entendían el aprendizaje de una nueva lengua como un camino recto en el que el alumno iba sumando uno tras otro los componentes del sistema lingüístico. Tenían como objetivo la enseñanza de estructuras que se introducían gradualmente según se entendía su nivel de dificultad. Las estructuras aparecían descontextualizadas y se priorizaba un conocimiento correcto de la gramática. La gramática se estudiaba por partes, concediendo gran importancia a la morfología (especialmente a los listados de formas verbales) y a la frase como unidad superior. El error era visto como algo negativo que se debía prevenir y evitar.

El problema de estos métodos era que partían de una idea equivocada sobre cómo se adquiere una nueva lengua. Confundían el uso de la lengua con el conocimiento de su sistema. No tenían en cuenta ni el discurso, ni el contexto. Al tratar de evitar el error se impedía además la comunicación. Se trata de métodos que, por tanto, no son adecuados para la enseñanza de español para inmigrantes, puesto que nuestro principal objetivo es que los alumnos puedan adquirir un nivel de comunicación satisfactorio y puedan interactuar significativamente con su entorno.

Copyright 2026

A pesar de ser métodos descartados en la enseñanza de lenguas extranjeras, hoy en día, todavía podemos observar que se siguen utilizando, especialmente cuando el docente no tiene la formación adecuada. Son métodos que resultan bastantes sencillos de aplicar porque transmiten seguridad al profesorado al tener una materia que impartir organizada, estructurada, ordenada... además, el docente también puede encontrarse con alumnos satisfechos con su forma de plantear la clase. Suele tratarse de alumnos que tienen miedo al error, o no conceden importancia a la comunicación oral, o bien tienen un buen dominio oral pero asisten a las clases para resolver dudas gramaticales. Su aceptación también puede deberse a sus experiencias previas; por ejemplo: si en sus países de origen les enseñaron otras lenguas extranjeras desde este mismo planteamiento, pueden considerar que también así deben aprender el español.

Observa esta actividad: ¿Se han contextualizado los diálogos? ¿Responden a un uso real del español?

6 Conteste negativamente

¿Es usted el señor López?/*el señor Pérez.*	***–No, no soy el señor López, soy el señor Pérez.***
1. ¿Eres Carlos?/*Antonio.*	–No, _____
2. ¿Sois vosotras azafatas?/*camareras.*	–No, _____
3. ¿Son ustedes estudiantes?/*médicos.*	–No, _____
4. ¿Es Carmen peluquera?/*enfermera.*	–No, _____
5. ¿Es usted estudiante?/*profesor.*	–No, _____
6. ¿Es él ingeniero?/*arquitecto.*	–No, _____
7. ¿Son ellos abogados?/*estudiantes.*	–No, _____
8. ¿Eres secretaria?/*azafata.*	–No, _____
9. ¿Sois médicos?/*abogados.*	–No, _____
10. ¿Son ellas azafatas?/*camareras.*	–No, _____

2.2. El enfoque comunicativo

El enfoque comunicativo se basa en el principio de que aprender una lengua es aprender a comunicarse en ella. Su objetivo es que los hablantes sean competentes en su uso. Desde esta perspectiva, **el contexto** será fundamental para usar la lengua de forma adecuada y la comunicación se logrará a través de elementos lingüísticos y extralingüísticos. En consecuencia, disciplinas como la pragmática o la sociolingüística adquieren especial relevancia.

Copyright 2026

Estos principios se concretan llevando al aula situaciones comunicativas reales, similares a las situaciones en las que deben desenvolverse los alumnos; es decir, se trata de crear un contexto para usar la lengua, valorando lo que es correcto o no, lo que es oportuno o no, y lo que es adecuado o no en esa situación. El docente, además, debe favorecer el uso de estrategias comunicativas para que los alumnos puedan desenvolverse en cada situación, estrategias que les permitan superar dificultades y limitaciones.

El error transitorio es visto como natural en el proceso, como índice del nivel de interlengua del alumno y como necesario para progresar. De esta manera, los errores van evolucionando, unos se superan y surgen otros que nos muestran los avances y el nivel de complejidad de la lengua que ya es capaz de utilizar el hablante. Cada error se trabaja en el aula en el momento adecuado, cuando el alumno está preparado, pero nunca se trabajan demasiados a la vez, pues además de no ser efectivo, podría suponer un bloqueo de la motivación del alumno y dificultar su progresión.

El enfoque comunicativo no proporciona un método único, coherente, ordenado, estructurado e independiente del grupo meta. El programa se construye teniendo en cuenta los conocimientos previos, intereses y necesidades de los alumnos. Como resultado, la implementación de este enfoque plantea problemas cuando su conocimiento por parte del docente es superficial y poco desarrollado. Por ejemplo, si se sigue un manual de E/LE, las situaciones comunicativas que se llevan al aula pueden no ser del interés del grupo; o, al ser simulaciones ficticias, puede resultar difícil implicar a los alumnos, especialmente a los que no tienen experiencias escolares previas similares y no encuentran sentido a la actividad; o bien la enseñanza de la gramática se ignora o relega, sin saber muy bien cómo trabajarla y, ante las demandas de los alumnos, se recurre a los enfoques tradicionales y estructuralistas para su enseñanza.

Observa estas actividades: **¿Se han contextualizado los diálogos? ¿Responden a un uso real del español?**

Copyright 2026

3 Mira esta imagen. ¿Qué hacen?

4 Escucha la cinta o mira el vídeo.

vídeo

audio



- Oiga, por favor, ¿hay una farmacia por aquí cerca?
- Vamos a ver... mmm... ¡Ah, sí! Mira, coges la primera calle a la derecha y sigues todo recto unos cien metros. Allí hay un supermercado muy grande; justo al lado hay una farmacia.
- Entonces, cojo la primera a la derecha, sigo todo recto y al lado del "super" está la farmacia, ¿no?
- Sí, eso es.
- Gracias.



1.3. Monika y Yasser buscan piso.

□ Monika
■ Yasser
Δ Empleado

Δ Tenemos uno de tres habitaciones en la calle Aragón, con dos cuartos de baño, una terracita...
□ ¿Y el alquiler?
Δ 35.000 ptas. al mes.
■ ¡Huy! ¡Es carísimo! No nos va bien.
Δ Hay otros más baratos pero están lejos del centro. Esperen... Aquí hay uno... Sí, éste no está nada mal pero no es tan céntrico como el otro.
□ ¿Cuántas habitaciones tiene?
Δ Dos y el salón, una cocina pequeñita... ¡Ah!, tiene calefacción y da a la calle. Cuesta 14.000 ptas. Lo que pasa es que es un quinto piso sin ascensor.
■ El precio está muy bien.
□ ¿Tiene sol?
■ Eso es igual, Monika...
□ ¿Podemos ir a verlo?
Δ Sí, ahora mismo. Seguro que les gustará.



(ciento setenta y cinco) 175

2.3. La enseñanza mediante tareas y proyectos

La enseñanza mediante tareas y proyectos surge como una propuesta educativa con una fundamentación basada principalmente en las nuevas teorías humanistas sobre el aprendizaje. Es decir, se traslada el foco de la enseñanza al aprendizaje, de manera que conceptos como **aprendizaje significativo, aprendizaje por descubrimiento, aprendizaje colaborativo, implicación del alumno en su proceso de aprendizaje, construcción guiada del conocimiento**, etc. subyacen a esta propuesta.

Además, este enfoque responde a las aportaciones que la investigación ha realizado sobre la adquisición de segundas lenguas, quedando demostrado que las lenguas no se aprenden de forma lineal. Por lo tanto, sirve de muy poco presentar los contenidos lingüísticos en un orden preestablecido. Esta linealidad nunca iría de la mano de la interlengua del alumno, cuyo proceso de construcción es más complejo y no consiste en ir sumando estructuras nuevas, una detrás de otra.

Algunos autores sitúan la enseñanza mediante tareas y proyectos dentro del enfoque comunicativo. Para otros, se trata de una evolución que consiste en un nuevo enfoque, los modelos procesuales.

En cualquier caso, las tareas se caracterizan por los siguientes aspectos:

- Dotan de unidad y sentido a lo que se dice y hace en el aula.
- Organizan todos los elementos del currículum: objetivos, contenidos, destrezas, evaluación…
- Implican un uso real de la lengua en el aula, al utilizarla para “hacer algo” juntos.
- Surgen dentro del grupo, de acuerdo a sus necesidades e intereses.
- Son elásticas y flexibles, pueden resolverse en una clase o necesitar varias, pueden enlazarse y generar nuevas tareas derivadas, etc.
- Inciden en el proceso más que en el resultado final.
- Permiten la recurrencia de los contenidos (no la linealidad), al volver en futuras tareas sobre aquellos que son más necesarios para cada grupo y para cada persona.

Como podemos observar, las tareas permiten los requisitos que estipulaba Krashen como idóneos para que tuviera lugar la adquisición, por lo que resultarían adecuadas para todos los alumnos.

Algunos ejemplos de tareas pueden ser: *escribir un mensaje por correo electrónico, debatir sobre un tema de actualidad, escribir un anuncio buscando piso, escuchar una canción, solicitar una cita médica, trazar un itinerario en un mapa, hacer el currículum vitae, etc.*

Por su parte, los proyectos se diferencian de las tareas en que requieren mayor duración en el tiempo y son interdisciplinares, es decir, tienen la capacidad de globalizar varias materias, por ello se adecuan a una formación integral de la persona. Los proyectos suelen conformarse por una sucesión de tareas en torno a un mismo tema, en el que se profundiza. Son especialmente utilizados en etapas como la educación infantil y se muestran aconsejables en la educación de

adultos. No obstante, requieren de cierta estabilidad del grupo meta para afianzar los objetivos.

Tanto si trabajamos por tareas como por proyectos, los alumnos tendrán que superar retos comunicativos y adquirir nuevos aprendizajes que serán significativos en la medida en que sean necesarios para resolver las tareas y conecten con sus conocimientos previos. El docente es el encargado de orientar el proceso. En el transcurso de resolución de las tareas, se detendrá para introducir los contenidos necesarios, realizar las explicaciones gramaticales oportunas, reflexionar con los alumnos sobre los aprendizajes realizados, ayudar a los alumnos a que induzcan normas a partir del discurso generado en el aula, etc. son paradas que constituyen lo que se denominan “tareas intermedias”, “tareas posibilitadoras”, “tareas de aprendizaje”…

En conclusión, las tareas y los proyectos aportan un eje real que guía la programación y sobre el que se construyen aprendizajes lingüísticos y extralingüísticos significativos. Las conversaciones y los textos que se generen en clase para resolver las tareas tendrán un alto grado de imprevisibilidad, no se tratará de un discurso prefijado que haya que repetir e imitar, sino que serán producciones creativas, reales. La gramática cobrará aquí especial relevancia, pero no será un elemento aislado o descontextualizado, estará integrada en la propia tarea siendo esta la que reclamará su presencia en el momento oportuno y necesario. Todos los contenidos de la programación se encontrarán al servicio de la tarea y no a la inversa; es decir, serán las necesidades comunicativas implícitas en la tarea las que exigirán y pondrán en relación los contenidos sobre los que se podrá volver en otras ocasiones. De esta manera, cada tarea será diferente y supondrá nuevos retos para los alumnos, pero los contenidos lingüísticos girarán en una espiral recurrente, necesaria para adquirir una nueva lengua.

Observa esta actividad: *¿Cómo es el diálogo que genera la actividad? ¿En qué se diferencia de los diálogos que hemos visto anteriormente?*

Copyright 2026

2 TAREAS

gente y comunicación

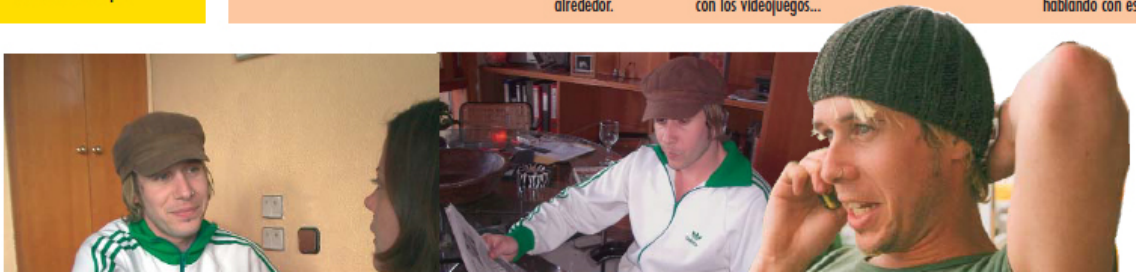
8 Mis lenguas

Piensa un momento en tu relación con las lenguas y completa en tu cuaderno un cuadro como el de Hans Jurt, un joven universitario suizo. Luego, coméntalo con tus compañeros. ¿Tenéis una "biografía lingüística" parecida?

★ ★ ★

El Consejo de Europa propone que cada europeo disponga de un documento personal, su portfolio, en el que se incluirá información sobre las lenguas y las culturas que conoce (destrezas, conocimientos, certificaciones, experiencias vividas, etc.) con el fin de potenciar el plurilingüismo, el respeto a la diversidad y la movilidad dentro de Europa.

¿CON QUÉ LENGUAS TENGO ALGÚN CONTACTO?	ALEMÁN	FRANCÉS	INGLÉS	TURCO	ESPAÑOL
TIPO DE CONTACTO	Es mi lengua materna.	Se habla en mi región y lo he estudiado en el colegio.	Lo estudio y lo uso en Internet. Y también la música que escucho son casi siempre canciones en inglés.	Tengo unos vecinos turcos y a veces les oigo hablar.	Voy muy a menudo de vacaciones a España.
QUÉ SOY CAPAZ DE HACER	Hablar, leer, escribir... Casi todo, creo.	Lo entiendo casi todo pero no lo hablo perfectamente.	Puedo mantener una pequeña conversación sobre un tema fácil y entender textos no muy complicados.	Entiendo algunas palabras, los nombres de ciertas comidas. Y puedo saludar, dar las gracias...	Puedo pedir algo en una tienda, desenvolverme en un restaurante o en la calle...
CÓMO LA HE APRENDIDO	De pequeño, con mis padres.	Lo he estudiado ocho años y oigo constantemente francés a mi alrededor.	En el cole (todavía estudio inglés) y escuchando canciones, viendo películas, con los videojuegos...	Solo sé algunas palabras que me han enseñado mis vecinos.	Una vez hice un curso de dos semanas en Málaga. Y luego en la calle, hablando con españoles.



2.3. ¿Cómo se gestiona un grupo de enseñanza del español?

Partiendo de la evidencia de que todo grupo humano es diverso, la heterogeneidad suele ser una de las características más atribuidas a los grupos de inmigrantes adultos. No es extraño. Estos grupos no sólo cuentan con la diversidad de cualquier grupo de adultos sino que además se les suman otros rasgos más específicos. Como resultado nos encontramos grupos heterogéneos en cuanto a edad, personalidad, intereses, motivación, actitud, estrategias de aprendizaje, expectativas, procedencias, culturas, lenguas maternas, niveles de escolaridad, niveles de competencia en español...

Frente a una organización escolar que se nos muestra claramente homogeneizadora, en la actualidad, la investigación educativa valora las ventajas que la diversidad puede proporcionar al desarrollo de un grupo, especialmente en lo que se refiere a las enseñanzas de lenguas. Entre las ventajas se destacan: la posibilidad de apoyo entre alumnos de diferentes niveles en la negociación del significado; el andamiaje colectivo o aprendizaje en cooperación; la riqueza de

Copyright 2026

experiencias que los alumnos pueden intercambiar, favoreciendo su entendimiento; la necesaria colaboración de los alumnos para el buen funcionamiento de la clase; y el estímulo que supone para la práctica profesional.

La mezcla de niveles puede convertirse en un elemento negativo, que dificulte la programación del educador y sus expectativas, o en un elemento enriquecedor que favorezca el aprendizaje. A simple vista no parece fácil, pero es una cuestión que va a depender en buena medida de nuestra actitud, de cómo organicemos el aula y de cómo marquemos las prioridades. Para una gestión positiva de los grupos, te formulamos algunas sugerencias:

1. **Conoce a las personas del grupo**: Todos los datos que podamos detectar son importantes; por ejemplo, nacionalidades, trayectoria, conocimiento de otros idiomas, conocimientos previos del español, formación, escolarización previa, intereses...
2. **Realiza programaciones a corto plazo:** Si tu grupo es muy inestable, programa cada sesión de forma autónoma, aunque te plantees objetivos a largo plazo. Sé flexible con las programaciones, recuerda que la programación debe ser procesual, construyéndose día a día con el grupo.
3. **Plantea una única tarea para todos los participantes:** Trabajar por tareas permite cohesionar al grupo, al dirigirse hacia un mismo propósito que es compartido, favorece por tanto el trabajo en equipo y la unidad de objetivos… Al mismo tiempo, es una metodología flexible que posibilita la atención de todas las necesidades, pues en la secuenciación de la tarea y en la distribución de tareas intermedias es posible estipular objetivos individuales. La propia acción y desarrollo de la tarea lo requiere, porque los pone en evidencia y ayuda al alumno a hacerse consciente de ellos. Es decir, la tarea final debe ser común para todos, es en algunas tareas intermedias en las que puedes solicitar diferentes niveles de trabajo.
4. **Forma pequeños grupos aplicando distintos criterios:** Son varios los estudios que confirman la utilidad del trabajo por parejas o en pequeños grupos para la práctica de la lengua y su aprendizaje. Entre sus ventajas destacan la reducción de la ansiedad, el aumento de la confianza, de la motivación y de la autonomía, el aprendizaje de la lengua meta… para ello, no organices siempre los grupos de trabajo por niveles. Recuerda que una persona aprende mejor cuando es capaz de transmitirlo a otra persona. Intenta favorecer la negociación del significado, el apoyo entre compañeros y el andamiaje.
5. **Trabaja todas las destrezas, pero sobre todo la interacción oral**: Piensa que la necesidad de comunicarse oralmente es prioritaria y necesaria para todos los alumnos. Para desarrollarla, no necesitamos el texto escrito sino otro tipo de recursos como fotos, audiciones, vídeos, mapas, Internet... de esta forma conseguirás que todo el grupo se encuentre en igualdad de condiciones y las personas no alfabetizadas puedan participar sin dificultades añadidas.
6. **Respeta las fases de trabajo de una tarea:** Casi todas las tareas necesitan una fase previa, de introducción al tema, en la que se debe fomentar la anticipación, la deducción, la detección de conocimientos previos, etc. La segunda fase es la de trabajo, en la que se

pueden realizar diferentes tareas intermedias y resolver la tarea final. Por último, está la fase posterior de explotación y de valoración. Es necesario reflexionar con el grupo sobre el proceso desarrollado para que los alumnos sean conscientes de los aprendizajes realizados más allá de lo concreto de la tarea. De esta manera, podrán valorar el enfoque metodológico utilizado y encontrarán sentido a lo que se hace en el aula. La reflexión final permitirá además negociar en el grupo otras tareas de su interés.

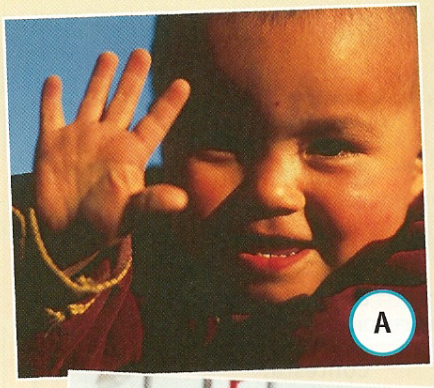
7. **Trabaja los errores como parte del proceso de aprendizaje**: No corrijas a los alumnos mientras hablan, deja que se expresen sin miedo y observa los errores. Después puedes trabajar alguno, no todos, utilizando distintas estrategias para que sean los mismos participantes los que puedan detectarlos. Recuerda que los errores transitorios nos facilitan datos sobre el nivel del alumno y forman parte natural del proceso de adquisición de la lengua.
8. **Favorece la comunicación y la colaboración del grupo en el funcionamiento de la clase**: Provoca situaciones comunicativas reales, motivadoras y abiertas, que inciten a la participación de los alumnos y a su libre expresión y deja que para ello utilicen diferentes lenguas si así lo necesitan. No asumas la responsabilidad de todo lo que allí ocurra, eres un orientador, facilitador, guía y promotor del aprendizaje, pero no el protagonista. Relájate, disfruta con la observación y la escucha, apóyate en el grupo, favorece que los alumnos se ayuden, se traduzcan, incluso que te transmitan sus impresiones en su lengua materna y solicita la ayuda de otros alumnos para la traducción de tus explicaciones. Los participantes deben ser los protagonistas y la parte activa de la clase, no establezcas normas que impidan la comunicación, sino todo lo contrario. Aprovecha esas oportunidades y las carencias comunicativas que observes para introducir nuevos contenidos relacionados con la lengua meta. Debes tener en cuenta, que el uso de la lengua materna en la clase favorece un ambiente cómodo y seguro para el alumnado y facilita la realización de determinadas tareas comunicativas; además, en los primeros niveles, puede provocar una interacción beneficiosa para el aprendizaje que en la lengua meta difícilmente podría generarse.

Observa estas actividades: *¿Permiten la participación de todos los alumnos de un grupo diverso?*

Copyright 2026

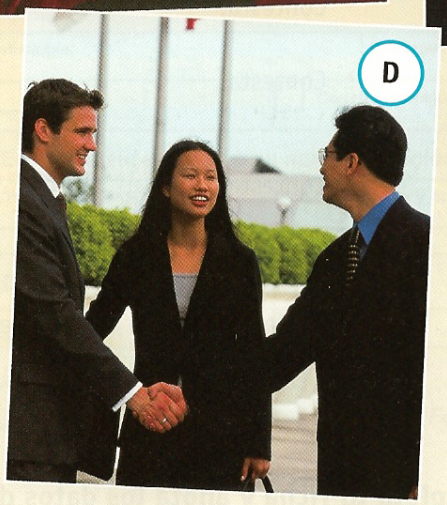
EXPERIENCIAS PERSONALES

17 Observa las imágenes. ¿Cómo saludas tú?











dar + un beso / la mano / un abrazo / las gracias

18 Subraya las lenguas oficiales de España.

España tiene 4 lenguas oficiales: castellano, gallego, euskera y catalán (llamado valenciano en la Comunidad Valenciana).



- ¿Qué lenguas se hablan en tu país?

19 Escucha y comparte tus experiencias.

El saludo normal en Polonia es dar la mano. Besamos solamente a los familiares o amigos que vemos poco. Damos siempre tres besos y no dos. En situaciones formales los hombres besan la mano de las mujeres. Es una costumbre del pasado pero todavía se utiliza para expresar respeto. En España la gente tiene dos apellidos y en Polonia solo tenemos uno, el apellido del padre.



- ¿Cómo saluda la gente en tu país?
- ¿Cuántos apellidos tienes tú?
- ¿Qué apellidos son frecuentes en tu país?

2.4. Bibliografía

BARALO, M. (2004): *La adquisición del español como lengua extranjera.* Madrid. Arco Libros.

ESTAIRE, S. (2009): *El aprendizaje de lenguas mediante tareas: de la programación al aula.* Barcelona. Edinumen.

LARSEN-FREEMAN, D. y LONG, M.H. (1994): *Introducción al estudio de la adquisición de segundas lenguas.* Barcelona. Gredos.

RICHARDS, J.C. y RODGERS, T.S. (2003): *Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas.* Cambridge. Cambridge University Press

Resumen

> “
>
> ### Para saber más: documentos para descargar
>
> A continuación, puedes acceder a una **selección de artículos de interés** para la formación docente:
>
> BARALO, M. (1999): “Cómo se adquiere una lengua no nativa” en La adquisición del español como lengua extranjera. Madrid. Arco libros.
>
> BURDEN, R.L. y WILLIAMS, M. (1999): “¿Qué hace que una persona quiera aprender? La motivación en el aprendizaje de idiomas.” En Psicología para profesores de idiomas. Enfoque del constructivismo social. Madrid. Edinumen.
>
> FERNÁNDEZ, S. (1997): “Planteamientos teóricos” en Interlengua y análisis de errores en el aprendizaje del español como lengua extranjera. Madrid. Edelsa.

GÓMEZ DEL ESTAL, M. y ZANÓN, J. (1994): "La enseñanza de la gramática mediante tareas" en ASELE, Actas V. Centro virtual Cervantes.

GÓMEZ DEL ESTAL, M. (2008): "La enseñanza de la gramática en el aula de español como L2 para el alumnado inmigrante" en I. Ballano (Coord.) I Jornadas sobre Lenguas, Currículum y Alumnado Inmigrante. Bilbao, U. Deusto. Pp. 83-94.

MARTÍN PERIS, E. (1999): "Documentos reales y aprendizaje comunicativo en el aula." En HIZPIDE, nº 40.

VILLANUEVA, M.L. (1997): "Estilos cognitivos y estilos de aprendizaje. Autonomía y aprendizaje de lenguas." En M.L. Villanueva & I. Navarro: Los estilos de aprendizaje de lenguas. Castelló de la Plana. Universitat Jaume I.

ZANÓN, J. (1995): "La enseñanza de lenguas extranjeras mediante tareas" en Signos. Teoría y práctica de la educación.

Para saber más: recursos on-line

El **Centro Virtual Cervantes** dispone de un **Diccionario de términos clave de E/LE**. Una herramienta de gran utilidad para la formación del profesorado. Puedes consultarlo en el siguiente enlace:

Las editoriales ofrecen material de muestra que puede descargarse gratuitamente desde sus páginas web. Aquí tienes algunos enlaces:

- https://www.difusion.com/metodos/adultos

5. Español como nueva lengua

U3. Enseñando una nueva lengua: las destrezas

Importante

Introducción

A la hora de plantear tareas y actividades en el aula, es necesario saber integrar y equilibrar todas las destrezas. En esta Unidad, se propone el análisis de cada una de ellas.

Evaluación

Realiza una lectura reflexiva de los contenidos de esta Unidad y participa en el foro siguiendo las indicaciones del apartado “Mensaje”.

Objetivos

- Diferenciar las cuatro destrezas básicas que se activan al utilizar una lengua.
- Analizar los procesos que intervienen en cada una de las destrezas.
- Tomar conciencia de las implicaciones que tienen esos procesos en la enseñanza de estrategias.
- Observar y analizar actividades para la enseñanza de cada destreza.
- Ofrecer actividades específicas para la enseñanza de la lectoescritura
- Conocer recursos dirigidos a la enseñanza del español como segunda lengua.

Actividad del foro

Intervención reflexiva en el foro

Tras la lectura de los contenidos de la Unidad 5.3., **realiza una intervención en el foro** en la que recomiendes a tus compañeros una tarea globalizadora que permita integrar de forma natural las diferentes destrezas.

Contenidos

Importante

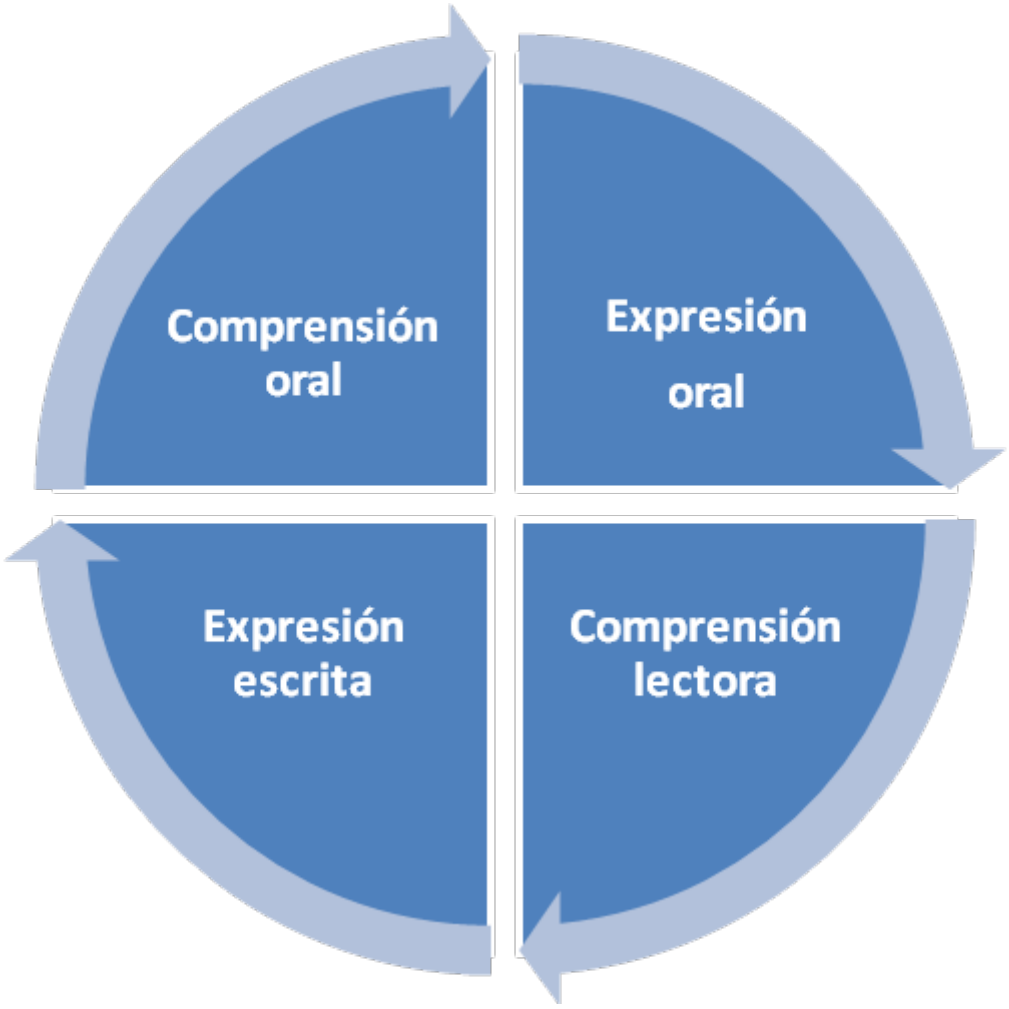
Introducción

Cuando utilizamos la lengua, podemos activar cuatro destrezas lingüísticas básicas: ***comprensión oral, expresión oral, comprensión lectora y expresión escrita.*** *Algunos autores señalan también la interacción oral** como una destreza diferenciada pues supone el dominio de la comprensión y expresión oral de forma indisociable.

En los programas y manuales de enseñanza de segundas lenguas, era habitual encontrar un tratamiento diferenciado de cada destreza y actividades aisladas para cada una. No obstante, en la actualidad, se tiende a su integración. Hay que tener en cuenta que en la vida real la mayor parte de las situaciones comunicativas con las que nos encontramos integran, si no todas las destrezas, al menos las de carácter oral, al ser la conversación el acto comunicativo más frecuente en nuestras vidas.

Aunque nosotros también proponemos un tratamiento integrado de las destrezas en el aula, conviene analizarlas por separado, saber en qué consiste exactamente cada destreza, qué habilidades o microdestrezas se encuentran implicadas y cómo debemos plantearnos su enseñanza.

Copyright 2026



Contenidos

3.1. La comprensión oral.

3.2. La expresión oral.

3.3. La comprensión escrita.

3.4. La expresión escrita.

3.5. Actividades para favorecer el aprendizaje de la lectoescritura.

3.1. La comprensión oral

Nuestros alumnos, al vivir en inmersión, están expuestos a una gran cantidad de caudal lingüístico (**input**) en español. Desde el primer día de su estancia en España, **comienzan a desarrollar estrategias de comprensión oral.** Es frecuente encontrar alumnos que entienden bastante bien el español pero que tienen muchas dificultades para expresarse.

Ellos saben que **comprender un texto oral implica poder interpretarlo**. Para ello, el contexto y la intención del hablante aportan información fundamental, tan importante como el propio discurso. Saben que comprender no es entender una a una las palabras (aunque eso sea lo que anhelen), entre otras cosas, porque es muy difícil que un aprendiz de español conozca el significado de todas las palabras que un nativo puede llegar a emitir. Además, la capacidad de incorporar nuevo vocabulario cuando se aprende una lengua es progresiva. Incluso los alumnos de los estadios más avanzados siguen aprendiendo vocabulario.

Tampoco los nativos dominamos todo el diccionario, pero somos capaces de aplicar la inferencia y deducir significados. De hecho, la inferencia es una de las estrategias más utilizadas de forma inconsciente por los nativos cuando nos encontramos en una conversación. Gracias a la inferencia deducimos datos por el contexto, por la intención del hablante, por nuestras propias expectativas... y realizamos una interpretación más o menos acertada de los mensajes, de forma que, ante la posible ambigüedad o malentendido, intervenimos en la conversación para solicitar aclaraciones, o bien reformulamos lo que hemos entendido esperando que nuestro interlocutor asienta o nos corrija, (Recordemos al respecto las máximas de Grice sobre la conversación. Su principio de cooperación explica cómo los interlocutores colaboran para negociar los significados.).

La comprensión oral es un proceso activo de **reconocimiento, selección, interpretación, deducción...** habilidades necesarias que actúan en el plano lingüístico, pero también en el plano contextual y sociocultural.

La enseñanza de la comprensión oral debe tener como objetivo **el entrenamiento de los alumnos en el desarrollo de estas habilidades,** de manera que puedan realizar una comprensión efectiva de los mensajes orales a los que se encuentren expuestos.

La enseñanza mediante tareas implica el desarrollo de la comprensión oral constantemente: En las situaciones reales de comunicación, en el aula, son el profesor y los compañeros la principal fuente de **input**. Pero, al realizar las tareas, también es necesario llevar al aula textos ajenos, como vídeos o grabaciones.

A la hora de utilizar estos recursos, conviene tener en cuenta lo siguiente:

Conocimientos previos: Para poder comprender un texto, se necesitan conocimientos previos relacionados con el tema. Los textos orales tienen que incorporar nueva información pero no deben ser totalmente desconocidos, y, si lo son, debemos preparar a los alumnos. En cualquier caso, es importante introducirles en el contexto y en la situación en la que se produce el discurso mediante

Copyright 2026

actividades de pre-audición en las que también los alumnos puedan formular hipótesis sobre el contenido. Para facilitar la comprensión, los vídeos pueden ayudar más que las audiciones sin imagen, ya que la comunicación no verbal aportará datos relevantes; también es conveniente utilizar grabaciones sólo de audio, por ejemplo, conversaciones telefónicas.

Finalidad concreta: Cuando escuchamos un texto, lo hacemos con un objetivo, nos mueve un propósito. De la misma manera, al plantear actividades de comprensión oral, debemos comentar los objetivos que tendría esa escucha.Antes de comenzar la escucha, los alumnos deben **saber cuál es la tarea** que van a realizar: si se trata de comprobar sus hipótesis previas; o bien se solicita una comprensión global del mensaje; o bien deben responder a unas preguntas concretas que previamente también deben conocer.

La dificultad se encontrará en la tarea: Puede parecernos que algunos textos son complejos desde una perspectiva lingüística y por ello descartarlos, pero en la vida real no se puede controlar la complejidad. Lo más adecuado es buscar **textos auténticos**, similares a los que se pueden encontrar los alumnos en su vida cotidiana. Deben ser textos de su interés, con temas que les resulten familiares o motivadores, porque se vinculan con sus necesidades comunicativas fuera del aula. No es necesario “entenderlo todo” y no debemos empeñarnos en ello si el alumno no está preparado. La dificultad no dependerá tanto del texto sino de la tarea o tareas que realicemos.

Observa estas actividades: Su objetivo es favorecer la comprensión oral de los alumnos. Imagina qué actividades de pre-audición propondrías a tus alumnos antes de su puesta en práctica.

4. En el restaurante o en el bar

a. C Observa estas fotografías. Ordénalas.



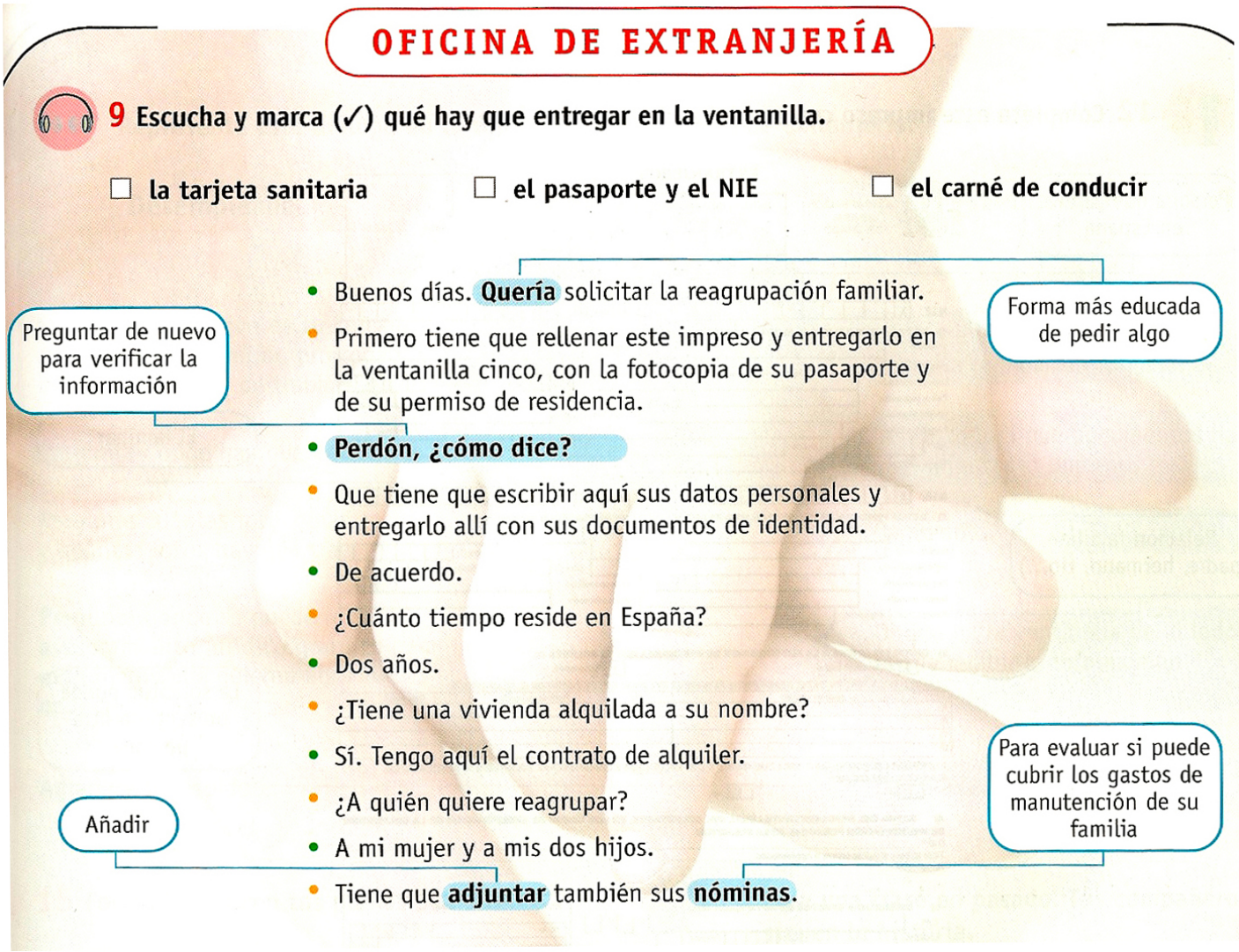
b. 23 Escucha los diálogos y relaciona cada uno con una fotografía.

COMUNICACIÓN C

Preguntar y dar información acerca de los ingredientes de un plato

¿Qué lleva la sopa?

Copyright 2026



3.2. La expresión/interacción oral

Una de las características de la lengua oral frente a la escritura es la **inmediatez**. El hablante apenas tiene tiempo para analizar el discurso que va a emitir. Sólo en situaciones de exposición oral previstas, el hablante ha podido preparar detenidamente la forma de su discurso; pero la situación comunicativa más frecuente en nuestra vida cotidiana no es la exposición sino **la conversación**.

Conversamos para expresar ideas, opiniones, la intención o el deseo de hacer algo, para resolver un problema, mantener relaciones sociales...

En cuanto a los tipos de conversaciones, algunas siguen unas pautas socialmente acordadas (la visita al médico, la resolución de un trámite administrativo, la compra del pan...); otras, sin embargo, tienen un contenido más impredecible y su objetivo es mantener relaciones sociales.

Copyright 2026

Unas y otras, frente a lo que pueda parecer, siguen un código de conducta tácito bastante rígido, determinado por factores educacionales, culturales... En este sentido, los turnos de palabra y las señales que indican cuándo y cómo se va a producir un intercambio de turno, son algunos de los elementos más estudiados. Por ejemplo: la mirada, la entonación, los gestos... son señales y elementos no lingüísticos a los que también debemos prestar atención.

Si analizamos conversaciones reales producidas por nativos, veremos que la conversación se caracteriza por el uso de recursos para posibilitar la comunicación y compensar las dificultades o los errores cometidos. En buena parte de las conversaciones, los interlocutores comparten un **contexto conocido** para ambos, esta cuestión unida a la **inmediatez** del discurso y al **propósito de la conversación**, hace que utilicemos **recursos** como:

- Omisión de información no necesaria.
- Simplificación de estructuras sintácticas.
- Repeticiones.
- Anteposición de información relevante.
- Reestructuración de las oraciones.
- Reformulación de lo dicho.
- Titubeos y uso de fórmulas que permitan dejar pensar al hablante (mm... , pues..., eh...).

Estos recursos no suelen aparecer en las conversaciones de los libros de texto, ni en las grabaciones preparadas, en las que el discurso es muy limpio y un tanto irreal. Tampoco los hablantes nativos son muchas veces conscientes de su uso. Cuando aprendemos una nueva lengua, solemos considerar que usamos estos recursos porque no sabemos comunicarse bien en ella, sin darnos cuenta de que en nuestra lengua materna los usamos sin problema. Por lo tanto, en el aula deberemos facilitar que los alumnos puedan observar conversaciones reales entre nativos y tomen conciencia de la normalidad de su uso.

La enseñanza de la expresión oral a personas inmigrantes tendrá como objetivo que los alumnos sean capaces de interaccionar en numerosos tipos de conversaciones **desde niveles iniciales** de conocimiento de la lengua, tanto en conversaciones **formales como informales**, y que cuenten con recursos comunicativos que les permitan iniciar una conversación, mantenerla, reconducirla, solicitar aclaraciones y concluirla.

Por ello, tendremos en cuenta las siguientes cuestiones:

La escucha no conduce directamente al habla: La expresión oral es una de las destrezas que menos se trabaja cuando el profesor centraliza la clase y dedica todo el tiempo a realizar explicaciones sobre la lengua. Sin embargo, en nuestro caso, es la destreza más necesaria y prioritaria para los alumnos principiantes. La escucha no conduce de forma espontánea al habla. Es cierto que los alumnos necesitan recibir **input** real, observarlo, analizarlo... pero eso no provocará automáticamente su capacidad de expresión. A hablar se aprende hablando. No obstante, el habla

tampoco se puede forzar mediante actividades que provoquen la ansiedad de los alumnos. Debemos procurar un ambiente relajado, en el que el habla surja de forma natural, a través, por ejemplo, de debates sobre temas de interés para el grupo, utilizando diferentes lenguas si es necesario. La enseñanza por tareas también nos ayudará a generar de forma natural conversaciones reales en el aula para resolver las tareas.

Es necesario exponer a los alumnos a usos conversaciones reales del español: Ya hemos visto que determinadas conversaciones siguen unas pautas previsibles y que la conversación tiene rasgos socialmente compartidos. Es necesario preparar a nuestros alumnos para conocer esas pautas, identificar esos rasgos, utilizarlos y ser más competentes en cada situación. Pero la conversación no depende sólo de una persona ni de lo socialmente establecido, sino también del contexto y de los giros inesperados que puedan introducir los interlocutores. Hay que tener cuidado por tanto con las conversaciones simplificadas, cerradas y “enlatadas” de los manuales, pueden ser una ayuda pero debemos avanzar un paso más. El docente debe ser un observador y un estudioso del español que se utiliza en conversaciones auténticas y evitar una transmisión de usos irreales de la lengua. Los aprendices del español que viven en otros países pueden no acusar tanto estos errores, pero nuestros alumnos viven en inmersión y necesitan usar un español auténtico fuera del aula.

Las conversaciones entre pares son fundamentales: Las conversaciones reales entre alumno y profesor, generadas de forma natural por la propia dinámica de la clase, son un buen entrenamiento para trabajar la expresión oral. Pero también está demostrado que las conversaciones entre los propios alumnos, cuando trabajan en pequeños grupos para resolver una tarea, son de gran valor en el aprendizaje. Nos referimos de nuevo a conversaciones reales, no simulaciones. Estas conversaciones les ayudan a desinhibirse, favorecen la negociación de significado y el andamiaje entre alumnos de diferentes niveles.

Observa las siguientes actividades: *¿Qué conocimientos previos se necesitan para resolver las actividades? ¿A qué metodología responde cada una? ¿Qué tipo de conversaciones pueden generar en el aula?*

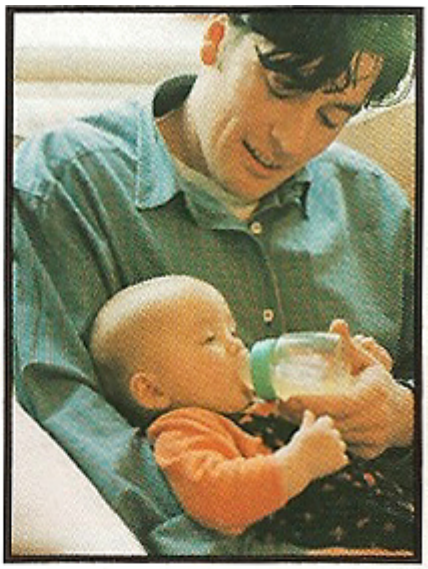
Copyright 2026

Ejercicio 23. Por parejas, elegid un personaje cada uno (Rita o Yasmina) y practicad una llamada telefónica:

Yasmina busca un piso y Rita alquila una habitación Yasmina llama por teléfono a Rita para quedar.

Horario de Yasmina	Horario de Rita
• Trabaja las tardes de los lunes, miércoles y viernes. • Trabaja de 4 a 8. • Vive cerca de la Plaza del Ayuntamiento.	• Trabaja las tardes de los martes, miércoles y viernes. • Trabaja de 3 a 7. • Vive cerca de la Plaza del Ayuntamiento.

Copyright 2026



8 ¿Quién realiza en tu casa las siguientes tareas domésticas? ¿Cuáles realizas tú? Coméntalo con tus compañeros.

TAREAS	¿QUIÉN LAS REALIZA?
Hacer la cama	
Poner la mesa	
Preparar la comida	
Fregar los platos	
Hacer la compra	
Limpiar la casa	
Ordenar tu cuarto	
Sacar la basura	
Cuidar a los más pequeños o a los ancianos	
Poner la lavadora	
Tender la ropa	

3.3. La comprensión lectora

Copyright 2026

Tal y como ocurre con la comprensión oral, la comprensión lectora es un **proceso activo de interpretación** del texto. La comprensión lectora supone la activación de nuestros conocimientos previos: conocimientos sobre el tema, sobre el código y sobre los procesos que intervienen en la lectura.

La comprensión lectora abarca la superación de tres niveles de lectura:

1. **Nivel de la decodificación**. El lector tiene que ser capaz de reconocer los signos de la escritura y transferirlos al lenguaje oral. La decodificación implica además dotar de significado a las palabras.
2. **Nivel de la comprensión**. El lector tiene que ser capaz de comprender el significado global del texto.
3. **Nivel de interpretación**. El lector tiene que ser capaz de diferenciar las ideas principales de las secundarias, captar los significados tácitos, aplicar la inferencia y deducir el significado de palabras, refranes, diagramas..., interpretar los objetivos del texto y el mensaje que trata de emitir el autor.

A diferencia de la oralidad, la competencia lectora en la lengua materna no se inicia de forma natural en la infancia sino que va unida a la escolaridad y al nivel de instrucción de la persona.

Sabemos con certeza que todos los alumnos serán hablantes de una o varias lenguas. Con mayor o menor nivel de desarrollo, todos poseerán competencia comunicativa en su lengua materna y quizá en otras lenguas. Pero puede darse el caso de que no todos tengan una competencia lectora suficiente en su lengua materna como para lograr la interpretación de un texto. Quizá algunos de ellos hayan estado escolarizados durante un breve espacio de tiempo o no se hayan iniciado en el proceso de alfabetización.

En este sentido, es importante que el docente conozca el nivel de competencia lectora del alumno en su lengua materna o en otras lenguas, (debemos tener en cuenta que muchas lenguas africanas son ágrafas, sin tradición escrita. En algunos países, la escolaridad se desarrolla en las lenguas de colonización, como el inglés o el francés). La lectura es un proceso complejo, en el que se ponen en funcionamiento habilidades, estrategias y técnicas, que, si no se poseen, deben entrenarse en el aula. Es por ello que debemos estar preparados para desarrollar la enseñanza de la lectoescritura a personas adultas de forma adecuada (Tenemos que evitar los errores que cometían a este respecto los “bienintencionados” de los que hablaba la **Historia de Khalia y Mombo**).

La Educación de Personas Adultas tiene como objetivo la formación integral de la persona y la alfabetización es una de sus prioridades dado el significado que el dominio de la lectoescritura adquiere en la sociedad actual. Una persona adulta no alfabetizada es una persona dependiente que ve limitada su capacidad de actuar, decidir y participar social y culturalmente, es decir, ve limitada su libertad.

Copyright 2026

Todas las personas deben tener derecho a la alfabetización en su lengua materna. Leer y escribir en nuestra propia lengua nos permite captar los significados más profundos de los textos, disfrutar de su literatura, lograr nuestra expresión más íntima… Es cierto que muchas lenguas no tienen tradición escrita, pero cada vez más se tiende a utilizar alfabetos fonémicos para posibilitar su transcripción.

En algunas comunidades indígenas de Latinoamérica, por ejemplo, se enseña y aprende a leer y a escribir en la lengua materna y en castellano como segunda lengua de forma simultánea, es lo que se denomina alfabetización bilingüe. Bajo esta práctica subyace la valoración de la lengua y de la cultura autóctonas y el desarrollo de la identidad cultural y de la autoestima de los nativos. Para ello, se requiere que los docentes tengan competencia en las cuatro destrezas en ambas lenguas.

Aunque la alfabetización en la propia lengua sea lo más adecuado, en el caso de las personas inmigrantes, es difícil que en el país de destino puedan acceder a una alfabetización en su lengua materna. Si no es posible la alfabetización en la primera lengua, se aconseja que el proceso de lectoescritura se inicie en una lengua de la que se tenga cierto grado de conocimiento oral.

En conclusión, cuando los alumnos tengan competencia lectora en alguna lengua, nuestro objetivo será desarrollar su capacidad para interpretar textos escritos en español. Aunque será necesario trabajar en los tres niveles a los que hemos hecho referencia, los alumnos activarán sus conocimientos previos de manera que se tratará de facilitar la trasferencia de procesos, de códigos, etc. procesos adquiridos de los que los alumnos no son a veces conscientes.

Cuando los alumnos no tengan competencia lectora en ninguna lengua y deseen adquirirla en español, tendremos que iniciar o continuar un proceso de alfabetización en español como nueva lengua, conscientes de que se trata de una enseñanza compleja, un tanto artificiosa, pero posible y satisfactoria también para muchas personas, según podemos afirmar desde la experiencia. En este sentido, el trabajo sobre cada uno de los niveles es más costoso, pues habrá menos conocimientos previos que se puedan activar, pero siempre habrá conocimientos previos, esto no hay que olvidarlo.

En uno y otro caso, para desarrollar la comprensión lectora, tendremos en cuenta los siguientes aspectos:

La lectura es funcional. Cuando leemos en nuestra vida cotidiana lo hacemos con un objetivo: para disfrutar, para aprender, para informarnos, para comunicarnos, para seguir unas indicaciones… De la misma manera, en el aula, la lectura debe tener un objetivo claro y funcional. Debemos asegurarnos, por tanto, de que trabajamos todas sus funciones y no reducimos la lectura siempre al mismo objetivo.

Los textos deben estar relacionados con la función de la lectura. En la mayoría de los manuales de E/LE, los textos que hay que leer son reproducciones de conversaciones orales,

instrucciones de actividades o textos que ya no son de actualidad ni conectan con las necesidades lectoras de los alumnos. Es preferible utilizar textos auténticos, de uso social, relacionados con las necesidades lectoras de los alumnos y con sus preferencias. Algunos textos de utilidad pueden ser: **el periódico del día, un mensaje de correo, la letra de una canción, la definición de una palabra, un billete de autobús, un plano, el horario de una biblioteca, la etiqueta de algún producto, un impreso, un cartel que hayamos visto en un lugar público, una nómina, un contrato, un prospecto médico, una receta de cocina, un calendario, un relato, una viñeta cómica, un anuncio publicitario, las instrucciones de una actividad, información de wikipedia sobre ciudades de origen, un programa de fiestas, la interfaz de Google…**

Observa las siguientes actividades: *¿Qué conocimientos previos se necesitan para resolver las actividades? ¿Qué tipo de textos se utilizan? ¿Proponen una lectura funcional? ¿Por qué?*

2. Relaciona cada imagen con el texto correspondiente.



☐ **Mayonesa**
Es una salsa que se usa en muchos platos en todo el mundo. Lleva huevos, aceite, vinagre o limón, y sal.

☐ **Fabada**
Es un plato típico de Asturias. Lleva unas judías blancas grandes, que en Asturias llaman “fabes”, y embutidos.

☐ **Tortilla española**
Es uno de los platos españoles más conocidos. Muchas veces se come como tapa. Lleva huevos, patatas y, a veces, cebolla.

☐ **Crema catalana**
Es un postre típico de Cataluña. Lleva huevos, leche, azúcar y vainilla.

Copyright 2026

EN TAQUILLA

12 **Lee los datos de este billete de tren y señala la respuesta correcta.**



	Sí	No
El lugar de origen es Sevilla.		✓
El precio total del billete es 72,20€ + IVA.		
El número de asiento es 7A.		
Es de clase preferente.		
La fecha del viaje es el 19 de agosto.		
El número del tren es el A9630.		
El lugar del destino es Madrid.		
El número del coche es 15.		

RENFE es la Red Nacional de los Ferrocarriles Españoles. Sus servicios abarcan trenes de alta velocidad (AVE), trenes de largo recorrido, trenes regionales y trenes de cercanías.

3.4. La expresión escrita

Sabemos que la escritura **no es la simple transcripción de la oralidad**. El código escrito suele diferenciarse del oral por las siguientes características: **canal visual, discurso más elaborado,**

no inmediato, se puede revisar, condicionado por normas sociales más estables (por ejemplo, el lenguaje jurídico, o una carta formal)… Aunque también hay que tener en cuenta que estas diferencias dependen del canal, de la finalidad, del contexto de uso… Por ejemplo, no es lo mismo un chat que un mensaje formal, aunque en ambos se utilice el código escrito.

También sabemos que **leer es un proceso diferente al de escribir**. Cuando leemos, adoptamos ante el texto una postura muy diferente a cuando escribimos. En cada caso necesitamos poner en marcha conocimientos y procesos distintos.

Escribir un texto implica un **proceso de producción**. En ese proceso, el autor debe pensar qué va a decir, cómo lo va a decir y qué necesita para hacerlo. Necesitará activar conocimientos previos sobre el tema y sobre el código. Tomará además decisiones dependientes del tipo de texto, del destinatario, del objetivo o fin que persigue, del medio utilizado… El proceso de producción de un texto es, por tanto, un **proceso complejo**, que requiere de diferentes fases: ***planificación, elaboración y revisión***.

Escribir es además una **actividad funcional**: escribimos por un motivo, con una finalidad… Piensa para qué necesitas escribir en tu vida cotidiana y piensa con tus alumnos qué y para qué necesitan escribir.

Por ejemplo: *escribimos para recordar la lista de la compra; recordar una dirección; proponer, mediante un mensaje, una cita a los amigos; solicitar la admisión en un curso; solicitar una tutoría al profesor de nuestro hijo; tomar notas en una clase o en una conferencia; opinar sobre un artículo de consumo en un foro; contar lo que hacemos o cómo nos sentimos en las redes sociales; felicitar por un acontecimiento especial; escribir un anuncio; solicitar una cita médica por internet…*

Por lo tanto, no podemos reducir el proceso de escritura a copiar un enunciado del libro, a realizar un listado de palabras, o a otro tipo de actividades que sólo tengan funcionalidad dentro del aula. En el caso de la alfabetización, tampoco podemos reducir la enseñanza de la escritura a copiar letras o palabras sin conexión lógica entre ellas.

La enseñanza de la escritura debe estar **vinculada a las necesidades de la vida cotidiana** de nuestros alumnos, a sus intereses y preferencias, abarcando todo el proceso y sus fases al completo.

Para favorecer el aprendizaje de la expresión escrita, acompañaremos a los alumnos en las diferentes etapas del proceso. De esta forma, podremos facilitar la **adquisición de estrategias** para:

- Seleccionar la información.
- Organizar y estructurar las ideas.

Copyright 2026

- Compensar el desconocimiento de palabras o estructuras.
- Revisar el texto y autocorregirse.

Escribir en una nueva lengua requiere, además de tener conocimientos sobre el tema, tener conocimientos del código escrito en la lengua meta, de sus convenciones sociales... requiere, en definitiva, que los alumnos se familiaricen previamente con **escritos similares realizados por autóctonos**. Este **input** será necesario para producir textos propios posteriormente. Es por ello que conviene que los alumnos tengan la oportunidad de **manipular textos reales**. Las actividades pueden consistir, por ejemplo, en:

- **Sustituir algunas palabras del texto por sinónimos.**
- **Reorganizar los párrafos de un texto.**
- **Completar huecos.**
- **Poner un título al texto.**
- **Reescribir un texto similar pero adaptado a una nueva situación.**
- **Completar alguna de las viñetas de un cómic.**
- **Responder preguntas sobre el texto.**
- **Reescribir el final de una historia.**
- **Utilizar los datos personales que se encuentran dentro de un texto para completar un impreso...**

Estas actividades son aconsejables hasta que los alumnos estén preparados para crear sus propios textos de forma más autónoma.

A la hora de seleccionar los textos, es importante también que tengamos en cuenta que no siempre es el mismo tipo de texto el que necesitamos leer que el que necesitamos escribir. En el caso de una felicitación de cumpleaños, por ejemplo, es posible que unas veces tengamos la ocasión de leerla y otras escribirla. Pero en el caso de una prescripción médica, es más frecuente que sólo necesitemos leerla a no ser que uno de nuestros alumnos sea médico. En definitiva, la selección de textos dependerá de las necesidades de cada grupo, pero siempre tendremos en cuenta si se trata de un texto aconsejable para ser leído, para ser escrito o para ambas cosas.

Observa esta actividad: *¿Qué conocimientos previos se necesitan para resolver la actividad? ¿Qué tipo de texto se utiliza? ¿Propone una escritura funcional? ¿Por qué?*

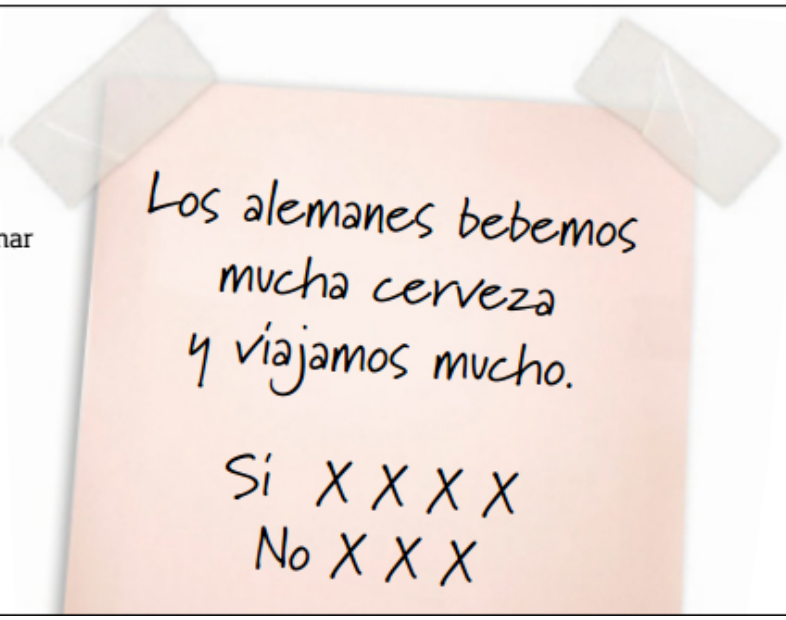
Copyright 2026

Con lápiz o con ratón
Costumbres de mi país

G

Escribe una costumbre de tu país o un estereotipo muy generalizado en una hoja. Pásasela a tus compañeros, que deben opinar con una equis. Puedes usar formas verbales como:

- **trabajamos**
- **viajamos**
- **bebemos**
- **comemos**
- **tenemos**
- **somos**



H

Exponemos las hojas con los resultados y los comentamos.

Documento.

3.5. Actividades para favorecer el aprendizaje de la lectoescritura

A continuación, tienes otros ejemplos de actividades cuyo propósito es estimular el aprendizaje de la lectoescritura. Se trata de actividades especialmente adecuadas para personas en proceso de alfabetización.

Actividad 1: Escuchar la lectura de textos escritos.
Objetivo: Interiorizar las características propias de la lengua escrita en español. Los alumnos deben tener la oportunidad de escuchar textos escritos de diferentes tipos.
Ejemplo:
• Se seleccionan anuncios de un periódico. • El educador lee los anuncios en voz alta. • Los alumnos tratan de recordar las expresiones y el vocabulario más frecuente. • Se anotan en la pizarra y se trabajan de forma oral las expresiones y el vocabulario propios de este tipo de textos.

Actividad 2: Participar de forma oral en la producción de un texto escrito.

Objetivo: Pensar y planificar la escritura, con independencia del mayor o menor nivel de conocimiento de las grafías.

Ejemplo:

- Los alumnos piensan un nuevo anuncio y dictan de forma oral al educador sus propuestas.
- El educador las escribe en la pizarra y las utiliza para construir el nuevo anuncio.
- Entre todos, lo revisan y aportan ideas para mejorarlo.

Actividad 3: Escribir de forma autónoma un texto o una parte de un texto.

Objetivo: Desarrollar la capacidad de escritura autónoma.

Ejemplo:

- Se forman parejas. Se solicita a los alumnos la escritura completa o parcial de un anuncio similar al que se ha trabajado previamente de forma oral.
- El educador facilita el proceso de construcción del texto introduciendo las ayudas oportunas según el nivel de cada alumno.

Actividad 4: Leer un texto propio, escrito antes de forma autónoma.

Objetivo: Revisar un escrito propio, detectar errores y mejorar la escritura. Se trata de que el alumno sea capaz de pensar alternativas a los posibles “conflictos cognitivos” que se le planteen en la revisión.

Ejemplo:

- Los participantes leen el anuncio que escribieron previamente de forma autónoma.
- Si hay errores en el texto, el educador selecciona alguno de los que cree que en ese momento es oportuno trabajar.
- Se induce a los alumnos, mediante preguntas, para que piensen en su texto y puedan detectar alguno de esos errores.

Actividad 5: Reconocer palabras y expresiones en un texto desconocido.

Objetivo: Favorecer la lectura. Los participantes deben poner en práctica los aprendizajes realizados en nuevas situaciones.

Ejemplo:

- Se entregan a los alumnos nuevos anuncios.
- Se propone su lectura, dependiendo del nivel de cada participante.
- Las personas que comienzan procesos de alfabetización, intentan reconocer algunas palabras o expresiones en el texto.
- Se pueden facilitar ayudas, como decir o escribir las palabras que hay que buscar. Por ejemplo, *¿en este anuncio aparece la palabra “trabajo”? ¿dónde está…? ¿qué palabras reconoces?*

Copyright 2026

3.6. Bibliografía

ALONSO, E. (2011): *¿Cómo ser profesor/a y querer seguir siéndolo?* Madrid. Edelsa.

ARZAMENDI, J. *et al.* (2003): *Desarrollo de las destrezas en el aula.* Barcelona. Funiber.

CASSANY, D. (1996): *Describir el escribir*. Barcelona. Paidós.

FONS ESTEVE, M. (2004): *Leer y escribir para vivir*. Barcelona. Graó.

GIOVANNINI, A. *et al.* (1996): *Profesor en acción 3. Destrezas.* Madrid. Edelsa.

> Ley 2/2019, de 21 de febrero, de aprendizaje a lo largo de la vida adulta en la Comunidad Autónoma de Aragón.

Resumen

En esta presentación encontrarás un resumen de contenidos de la segunda unidad. Haz clic sobre la imagen.

> “
>
> ## Para saber más
>
> **Documentos para descargar**
>
> Puedes ampliar la información sobre cada una de las destrezas lingüísticas consultando los siguientes artículos:
>
> - BARALO, M. (2000): “El desarrollo de la expresión oral en el aula de E/LE”, en Carabela, 47, pp. 5-36.

- CASSANY, D. (1990): "Enfoques didácticos para la enseñanza de la expresión escrita", en **Comunicación, Lenguaje y Educación,** 6, 63-80. Madrid.
- MARTÍN PERIS, E. (1991): "La didáctica de la comprensión auditiva", en Cable, 8, pp. 16-26.
- MENDOZA, A. (1998): "El proceso de recepción lectora", en A. Mendoza (Coord.), **Conceptos clave en didáctica de la lengua y la literatura**. Barcelona: Horsori.

tip

Para saber más

Recursos on-line

Youtube dispone de varios canales especializados en la enseñanza del Español como Lengua Extranjera. Un ejemplo es TodoELE, en él encontrarás videoconferencias sobre distintos temas de interés para la formación del profesorado y materiales para el aula.

https://www.youtube.com/embed/ds-xxtdpC6E

Copyright 2026

U4. Construyendo puentes: los objetivos

Importante

Introducción

En esta Unidad, se propone reflexionar sobre los objetivos de los cursos de enseñanza de español como nueva lengua. Para ello, es importante tener en cuenta tanto la mirada de la enseñanza de segundas lenguas como el marco de la Educación de Personas Adultas. Este marco es el que nos diferencia de otras entidades que también ofrecen la enseñanza del español y es el que dota de sentido global e integrador a la actuación.

Evaluación

Para superar esta Unidad, debes leer, en primer lugar, los contenidos, y, después, realizar una aportación en el foro, tal y como se indica en el apartado “Mensaje”.

Objetivos

- Reflexionar sobre los objetivos que debe tener un curso de español como nueva lengua dentro del contexto de la EPA.
- Familiarizarse con instrumentos de ayuda a la programación dentro del marco de la enseñanza del español como segunda lengua.
- Conocer las orientaciones de Gobierno de Aragón para la programación de las enseñanzas de español en EPA.
- Proporcionar una bibliografía de utilidad para continuar la formación docente y planificar la intervención en el aula

Copyright 2026

Actividad del foro

Intervención reflexiva en el foro

Tras leer los contenidos de esta Unidad, realiza una aportación en el foro debatiendo con tus compañeros sobre el siguiente tema:

¿Cómo explicarías el título de esta Unidad?

¿Qué simbolizan esos puentes?

¿Qué objetivos son los que nos pueden permitir construirlos?



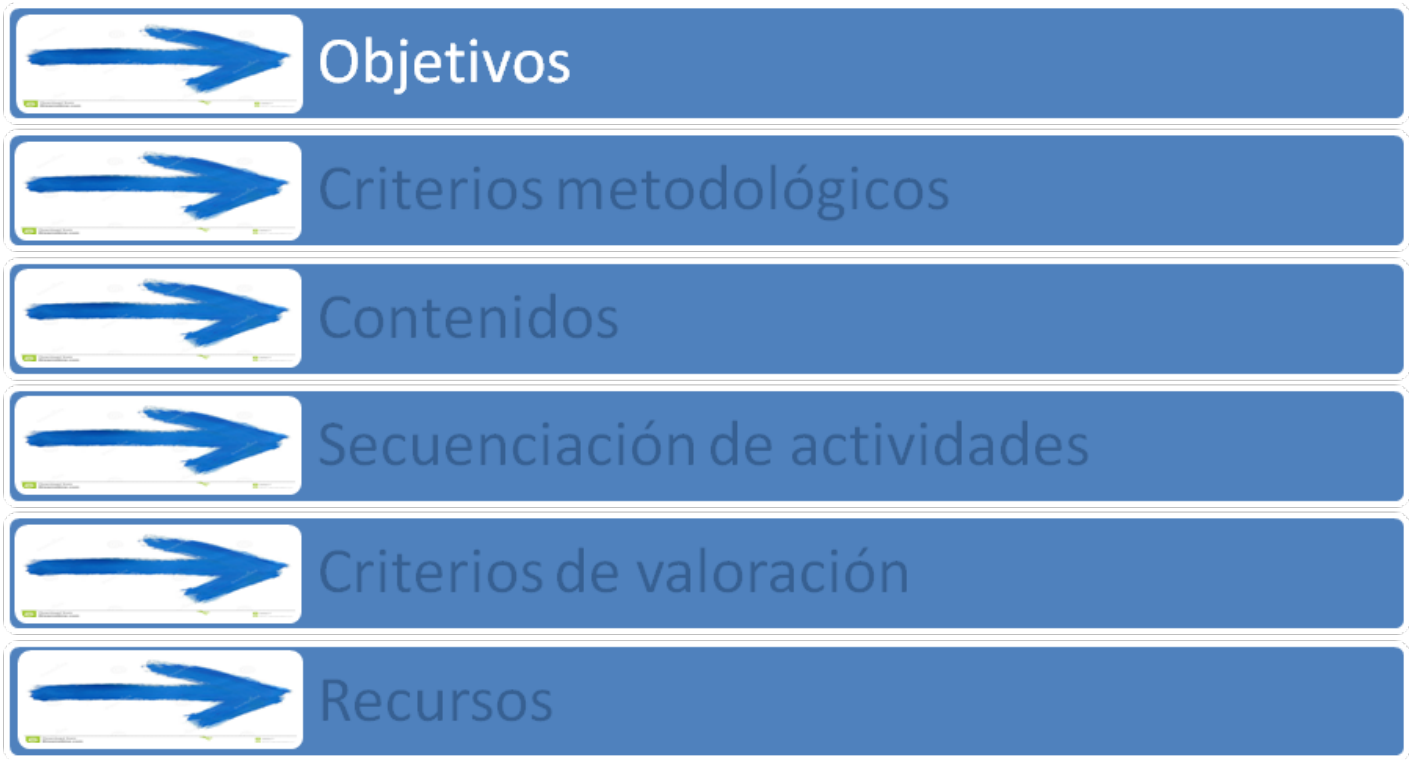
Contenidos

Objetivos del curso

Estamos llegando al final del Módulo y, como verás, son varios los temas que todavía sería interesante tratar. Quizá en estos momentos puedas tener más dudas que respuestas. Sí es así, también lo valoramos como positivo, de alguna manera, ese ha sido nuestro propósito: aportar unas orientaciones básicas —básicas pero no simples, ni superficiales— que despertasen inquietudes y ganas de continuar investigando.

No obstante, antes de finalizar, vamos a asomarnos a una cuestión relevante: Se trata quizá de la primera pregunta que nos hacemos cuando planificamos una intervención educativa. Sí, estamos hablando de **objetivos**. Ha llegado el momento de tratar de responder a esta cuestión:

¿Qué objetivos tendrán los cursos de español?



A la hora de planificar los cursos, debemos reflexionar sobre sus objetivos. Para ello, conviene revisar algunos instrumentos con los que el educador/a debe estar necesariamente familiarizado. Estos instrumentos se encuadran dentro de los siguientes marcos:

4.1.Marco de la enseñanza del español como segunda lengua.

4.2. Marco normativo de la Educación de Personas Adultas.

Copyright 2026

4.1. Marco de la enseñanza del español como segunda lengua

En las Unidades 2 y 3, nos hemos centrado en algunos contenidos de interés para nuestra formación sobre la enseñanza-aprendizaje de segundas lenguas: **adquisición, metodología, gestión del aula, destrezas, análisis de actividades…** Ahora, necesitamos herramientas que nos ayuden a organizar y programar concretamente la enseñanza del español, que nos ayuden a seleccionar los objetivos y contenidos que nuestros alumnos necesitan para mejorar su competencia comunicativa en esta lengua.

Para ello, es aconsejable conocer y saber manejar algunos instrumentos, por ejemplo:

- El Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCERL)
- El Plan Curricular del Instituto Cervantes.
- Las Orientaciones del Instituto Cervantes para un Curso de Emergencia de Español como Nueva Lengua.

Tras estos documentos, hay un trabajo concienzudo de expertos en la materia, una tarea laboriosa que no debemos desaprovechar. Se trata de documentos de utilidad tanto para la formación del profesorado, como para la programación y la intervención directa en el aula. Te recomendamos que recurras a ellos cuando diseñes tareas. Si bien es aconsejable que el grupo decida la tarea final o surja de los intereses detectados, una vez decidida tendrás que planificar el recorrido y ajustar los objetivos y contenidos de lengua que se podrán trabajar. En este proceso, podrás comprobar que son especialmente útiles.

4.2. Marco normativo

No podemos olvidar que nos encontramos en el marco de actuación de la Educación de Personas Adultas —con toda la responsabilidad profesional que eso conlleva— y que sus objetivos afectan a **todas las personas**, independientemente de las enseñanzas que se cursen.

A pesar de la relevancia que la competencia comunicativa tiene en nuestros cursos, los alumnos inmigrantes son personas adultas que, como el resto de participantes, tienen otras necesidades de aprendizaje a lo largo de la vida. Consideramos necesario, por tanto, recordar y tener presentes los objetivos generales de la **Ley de Educación Permanente de Aragón:**

Copyright 2026

Artículo 4. —Objetivos.

Para alcanzar las finalidades previstas en la presente Ley, la educación permanente tiene como objetivos:

a) Sensibilizar a la población aragonesa sobre la necesidad de la formación a lo largo de toda la vida como instrumento imprescindible para el desarrollo personal, la participación social y la inserción laboral.

b) Extender las oportunidades de acceso de la población adulta a la educación en todos sus niveles y modalidades.

c) Impulsar la renovación de los conocimientos y de las competencias profesionales de la población aragonesa, en colaboración con los organismos competentes en materia de empleo.

d) Promover el conocimiento de la realidad aragonesa, en los ámbitos lingüístico, cultural, histórico, social o ambiental, que favorezca la conformación de la propia identidad personal en un contexto de creciente globalidad, mediante el desarrollo de valores y actitudes de convivencia y tolerancia.

e) Desarrollar un sistema público de calidad de la formación que garantice la eficacia y la eficiencia de los procesos de enseñanza y de aprendizaje y la buena utilización de los recursos públicos destinados a esta finalidad, estableciendo como principios básicos la programación, innovación, investigación y evaluación en las actuaciones y en los procesos de formación.

f) Definir la formación inicial y el perfeccionamiento profesional de los recursos humanos destinados a este fin, estableciendo un sistema de formación pedagógica y didáctica adecuado a los procesos de formación en educación permanente.

g) Incentivar la participación de la población adulta en la programación y gestión de los programas y actuaciones de formación permanente como sujetos y protagonistas de su propia formación.

LEY 16/2002, de 28 de junio, de educación permanente de Aragón.

Es interesante observar también los programas que se promueven desde esta Ley:

3. Los programas de educación permanente pueden pertenecer a los siguientes tipos:

a) Programas para adquirir o actualizar la formación inicial, desde la alfabetización hasta la obtención de la titulación básica.

b) Programas que faciliten a las personas adultas el acceso a las enseñanzas propias de la educación posobligatoria.

c) Programas de formación para el empleo que tengan como fin la inserción laboral de personas en busca del primer empleo o de otros colectivos con especiales dificultades, en colaboración con los organismos responsables en esta materia.

d) Programas de actualización de los conocimientos y competencias profesionales requeridos por el mundo laboral, de acuerdo con los organismos responsables en esta materia.

e) Programas que promuevan el desarrollo personal, la participación social y ciudadana, los valores democráticos y solidarios, la igualdad de oportunidades entre mujeres y hombres y el cuidado y respeto del medio ambiente.

f) Programas que tengan por objeto el conocimiento de la cultura y la realidad aragonesas.

g) Programas cuyo fin sea la inserción educativa, social o comunitaria de colectivos de personas mayores, de inmigrantes y de aquellos otros con especiales características y necesidades.

h) Programas de formación de formadores, innovación e investigación sobre educación permanente cuyo fin sea la mejora de la calidad de las acciones formativas recogidas en la presente Ley.

i) Otros programas que contribuyan, individualmente o combinados, a la consecución de los fines y objetivos establecidos en la presente Ley.

LEY 16/2002, de 28 de junio, de educación permanente de Aragón

Como puedes ver, la enseñanza del español a personas inmigrantes formaría parte del programa de inserción educativa y comunitaria del colectivo. La enseñanza de la lengua no sería, en consecuencia, un fin en sí mismo, sino un medio, un instrumento para que las personas adquieran mayor autonomía y puedan acceder al ámbito laboral, social, educativo...

Es decir, la Enseñanza del Español como lengua nueva, dentro del marco de la Educación de Personas Adultas, tiene unos objetivos “paraguas” que nos diferencian de los objetivos que se plantean, por ejemplo, las Escuelas Oficiales de Idiomas en las que el aprendizaje de la lengua es el fin en sí mismo. Esto no quiere decir que no necesitemos de la Didáctica del Español como Lengua Extranjera y que no compartamos objetivos más específicos. Al contrario, tenemos que formarnos y apoyarnos en los avances y en las investigaciones que se han realizado en este ámbito para plantear una enseñanza adecuada, y no caer en los errores que Lourdes Miquel atribuye a los “bienitencionados” en su artículo, ¿lo recuerdas?

Aún así, nuestros objetivos generales son más amplios. Por eso, es fundamental conocer las necesidades del grupo meta y valorar qué competencias y enseñanzas tendremos que integrar

Copyright 2026

junto con la enseñanza de la lengua o, mejor dicho, a través del uso de la lengua.

¿Daremos entonces clases “de español” o “en español”?

Los profesores responsables de programas bilingües en centros de primaria suelen decir que no dan clases de inglés ni de francés sino en inglés o en francés; así, por ejemplo, dan clase de matemáticas en inglés, o conocimiento del medio en francés...

En este sentido, podemos identificarnos un poco con ellos. Seremos profesores “de español” pero también “en español”. Usaremos el español para ayudar a crear una cuenta de correo electrónico, para explicar el uso de una calculadora, para cumplimentar un impreso o explicar una referencia histórica... si esto es lo que demanda el grupo. Seremos profesores “de/en español”. Por eso, el Enfoque por Tareas y Proyectos, tal y como vimos en el Módulo 2, es una de las metodologías que mejor se adapta al desarrollo de los objetivos globalizadores e integradores que pretendemos. El Enfoque por Tareas nos permitirá plantear tareas de interés para el grupo que no sean propiamente de lengua, pero, para desarrollarlas, tendremos que utilizar la lengua de forma real y reflexionar sobre ese uso. Es una metodología integradora, acorde a nuestros planteamientos.

Currículo y organización de las enseñanzas de Español en los Centros de EPA

En los Centros de Educación de Personas Adultas se ofertan las enseñanzas de Español como lengua nueva.

Se trata de un grupo de enseñanzas recogidas dentro de los Cursos de Promoción y Extensión Educativa, de carácter prioritario y cuya matrícula permanece abierta durante todo el curso escolar.

Entre las enseñanzas de Español como lengua nueva se encuentran los siguientes cursos:
- Aprendizaje del sistema de escritura y alfabetización en español.
- Español como lengua nueva (3 niveles).
- Preparación prueba de Conocimientos Constitucionales y Socioculturales de España (CCSE).

En este apartado de la web del Departamento de Educación podrás encontrar las programaciones de los mencionados cursos.

Por lo que respecta al currículo, las enseñanzas de Español cuentan con unas orientaciones que debes conocer y consultar a la hora de realizar las programaciones didácticas. Su ***Introducción*** y sus ***Objetivos Generales*** bien pueden servirnos de síntesis de lo comentado en este Módulo.

INTRODUCCIÓN

Un proyecto migratorio implica dejar atrás el propio entorno, las relaciones sociales y familiares de las que se forma parte y en las que la persona tiene una entidad diferencial, para emprender una vida nueva en un contexto extraño, con códigos culturales diferentes, en el que además puede utilizarse una lengua desconocida, en cuyo caso las dificultades para conseguir ser partícipe de la nueva sociedad se acrecientan.

La Educación de Personas Adultas puede ofrecer un acompañamiento que facilite la acogida, una formación integral que aborde necesidades lingüísticas, sociales y culturales, que permita la decodificación de la nueva realidad y facilite su intervención en ella. Una formación integral, por tanto, que priorice la competencia comunicativa, pero que tenga en cuenta todas las competencias básicas, atendiendo de forma más específica a aquellas que se detecten como necesarias para facilitar el proyecto emprendido.

Para ello, ha de partirse de los conocimientos y experiencias previas del alumnado, como soportes sobre los que poder construir nuevos aprendizajes, pues estos saberes serán sin duda ricos y plurales, dando como resultado grupos heterogéneos desde diferentes perspectivas. La heterogeneidad será, no obstante, valorada de forma positiva, tal y como han demostrado recientes investigaciones, un factor de enriquecimiento del grupo, característica que permitirá el andamiaje colectivo, es decir, el aprendizaje mediado, facilitado por el profesor y por el propio alumnado.

En cuanto a la metodología utilizada, se tendrán en cuenta los nuevos avances que, por ejemplo, se han realizado en el ámbito de la didáctica de lenguas, de manera que el enfoque comunicativo y el aprendizaje mediante tareas se presentan como modelos especialmente adecuados, pues se basan en la acción, en el uso real de la lengua para resolver problemas de interés para el grupo, en el trabajo cooperativo, y en el desarrollo de la autonomía para estimular el aprendizaje.

La situación de inmersión implica que el español sea considerado como una nueva lengua, no extranjera, una lengua que se necesita día a día para formar parte de la sociedad en la que se vive y de la que se debe apropiar la persona. En el aula, se facilitarán, por tanto, estrategias que le permitan aprovechar todas las oportunidades de aprendizaje que se le presenten, tanto dentro como fuera de ella.

Sin embargo, hay que tener en cuenta que una lengua no se aprende de forma lineal, hay que volver sobre los contenidos para profundizar en ellos, es decir, el

aprendizaje continuará a lo largo de toda la vida, por lo que el último objetivo de estas enseñanzas será facilitar la inserción de la persona en otros contextos naturales en los que poder proseguir su aprendizaje.

En cuanto al diseño de los cursos, el Marco Común Europeo de Referencia, el Plan Curricular del Instituto Cervantes y sus Orientaciones para un Curso de Emergencia de Español como Nueva Lengua proporcionan herramientas facilitadoras de la tarea del profesorado a la hora de desglosar esta propuesta de carácter más general y desarrollar una programación de aula adaptada a las necesidades del grupo meta.

La evaluación del proceso será continua y formativa, utilizando procedimientos como la observación en el aula, la reflexión sobre el grado de satisfacción del alumnado, la valoración de sus muestras de interlengua, la entrevista o el diario de clase. De manera que se registrarán los datos obtenidos, especialmente, en tres momentos del curso, al inicio, para detectar las necesidades del grupo, durante el proceso, para poder reconducirlo, y al final para valorar la consecución de los objetivos. Además, se estimulará la autoevaluación y la toma de conciencia del propio proceso, mediante el uso del portafolio, favoreciendo la educación permanente y la planificación de un proyecto formativo individualizado que tenga continuidad y atienda las necesidades propias de la persona adulta.

Copyright 2026

OBJETIVOS GENERALES:

- Realizar la acogida y facilitar la socialización de los participantes, favoreciendo las relaciones de grupo, la convivencia intercultural y su participación en todas las actividades del centro educativo que puedan ser de su interés.
- Utilizar la lengua como medio de interacción y expresión personal en el aula y en situaciones habituales de comunicación relacionadas con sus necesidades e intereses, de manera que la lengua se convierta en una herramienta de integración y participación social.
- Desarrollar el conocimiento matemático para comprender y producir informaciones sobre hechos y situaciones de la vida cotidiana y reconocer su carácter instrumental en otros campos de conocimiento.
- Utilizar los medios de comunicación y las tecnologías como un medio para buscar, procesar y analizar información y como herramienta de comunicación, colaboración, construcción de conocimiento compartido y disfrute personal.
- Promover un espíritu reflexivo, crítico y constructivo relacionado con el reconocimiento de valores ciudadanos como la igualdad, el cuidado del medio ambiente, la salud física y mental y el desarrollo de los derechos humanos.
- Familiarizarse con el entorno social inmediato, su cultura, patrimonio, recursos y servicios, promoviendo su intervención en él.
- Fomentar el acercamiento, el intercambio y el entendimiento entre la realidad sociocultural de acogida y la de los países de origen de los participantes, favoreciendo una actitud abierta, sensible y respetuosa con la diversidad, y utilizando el diálogo como instrumento de superación de prejuicios y estereotipos y de resolución pacífica de conflictos personales y sociales.
- Desarrollar estrategias y capacidades cognitivas que contribuyan a adquirir mayor grado de responsabilidad y autonomía en el proceso de aprendizaje.
- Valorar el aprendizaje permanente y construir un proyecto formativo individualizado, relacionando las experiencias previas con los conocimientos adquiridos, reconociendo los que se desean adquirir y planificando el itinerario formativo que posibilite alcanzar objetivos personales.

Formación Inicial de Español como Nueva Lengua

Finalmente, en el apartado “Para saber más”, podrás acceder a todos los documentos comentados en la Unidad. Si se trata de la primera vez que impartes Español como Nueva Lengua, te recomendamos que directamente accedas a las Orientaciones del Instituto Cervantes y a las del Gobierno de Aragón, ambas son complementarias. Se trata de documentos básicos y sencillos que te permitirán familiarizarte con la materia. Conforme avance el curso, consulta el MCERL y el Plan

Curricular del instituto Cervantes. Quizá al principio, por su extensión, puedan parecerte complejos de manejar. Pero hay que tener en cuenta que aportan mucho más que una ayuda a la programación, en ellos encontrarás las orientaciones y la base formativa que todo profesor de segundas lenguas necesita.

En cuanto a los recursos para el aula, adjuntamos también una bibliografía de referencia y una síntesis de recursos web que esperamos sea de utilidad.

¡Seguimos hablando en el foro!



Resumen

En esta presentación encontrarás un resumen de contenidos de la cuarta unidad.

Para saber más

Accede a los documentos mencionados en esta Unidad:

- Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas:
  - Versión On-Line
- Plan Curricular del Instituto Cervantes (On-Line)
- Orientaciones del Instituto Cervantes para un Curso de Emergencia de Español como Nueva Lengua.
  - Versión en pdf/ Versión On-Line
- **Programaciones de los cursos de Español como lengua nueva.**
- Ley de Educación Permanente de Aragón.

En esta bibliografía comentada, encontrarás recursos para continuar tu formación y para utilizar en el aula:

Bibliografía y materiales básicos para el aula

Finalmente, hemos recogido algunos de los sitios web que nos parecen de mayor utilidad, ellos te conducirán a nuevos recursos:

Recursos web: Interculturalidad y segundas lenguas

5. Español como nueva lengua

ANEXO

Documentación importante

Los cursos de Español como lengua nueva se adaptarán a las condiciones, necesidades y características de cada grupo. Asimismo, podrán organizarse cursos específicos de preparación para el examen DELE (Diploma de Español como Lengua Extranjera) y CCSE (Conocimientos Constitucionales y Socioculturales de España) para el colectivo de personas que deseen acceder a la nacionalidad española. - 1. PRUEBAS PARA OBTENER LA NACIONALIDAD ESPAÑOLA: Qué, Quién, Cuándo, Cuánto, Dónde, Cómo. (Ventana nueva) - 2. PRUEBAS PARA OBTENER LA NACIONALIDAD ESPAÑOLA: DELE A2 (Ventana nueva) - 3. PRUEBAS PARA OBTENER LA NACIONALIDAD ESPAÑOLA: Estructura, Contenidos y Forma de preparación de la Prueba CCSE (Ventana nueva) - 4. PRUEBAS PARA OBTENER LA NACIONALIDAD ESPAÑOLA: Términos y Condiciones. (Ventana nueva) - 5. PRUEBA CCSE: Modelo (Ventana nueva) - 6. PRUEBA CCSE: Inventario general de contenidos (Ventana nueva) - 7. PRUEBA CCSE: Guía para la prueba (Ventana nueva) - 8. PRUEBA CCSE: Especificaciones (Ventana nueva)

Copyright 2026

5. Español como nueva lengua

Caso Práctico (Actividad voluntaria)

Para mejorar tu aprendizaje, te recomendamos que realices una pequeña programación que sea coherente con los contenidos del Módulo, especialmente con la “Enseñanza mediante Tareas”.

En su diseño, debes tener en cuenta las siguientes orientaciones:

- Contextualiza la programación y describe al grupo de referencia: Indica si es real o ficticio. (Es preferible que tengas en cuenta un grupo real de referencia. Si no tienes grupo, puedes solicitar la colaboración de algún compañero de tu Centro que en este momento imparta las clases de español). Detalla los conocimientos previos de los alumnos y su nivel de competencia en cada destreza comentando la posible heterogeneidad del grupo.
- Piensa en una tarea final y en unas tareas posibilitadoras que puedan desarrollarse a lo largo de cinco horas de clase, aproximadamente.
- Explica la tarea final que propones y las tareas posibilitadoras que consideras necesarias para llegar a ella. Comenta **brevemente** las razones por las que has elegido la tarea final y cómo la trabajarías en caso de tener que realizarla en modo 'online'.
- Establece objetivos, contenidos lingüísticos y recursos necesarios.
- Integra de forma natural al menos dos destrezas.
- Indica qué medidas adoptarías si la asistencia a clase por parte de los alumnos y/o alumnas es irregular.
- Indica la bibliografía utilizada.

Copyright 2026