

## Trabajo Fin de Máster

REFLEXIONES SOBRE LA ENSEÑANZA DE ELE A  
ADULTOS INMIGRANTES SOLICITANTES DE ASILO:  
ANÁLISIS DE NECESIDADES EN LAS AULAS DE CRUZ  
ROJA Y PROPUESTA DE UNIDAD DIDÁCTICA PARA  
NEOLECTORES

REFLECTIONS ON SFL TEACHING FOR ADULT  
IMMIGRANT ASYLUM SEEKERS: NEEDS ANALYSIS AT THE  
RED CROSS CLASSES AND TEACHING UNIT PROPOSAL  
FOR NEO-LITERATES.

Autor  
Magdalena Sopeña Lanza

Director  
Paula Lázaro Berdié

Máster Universitario en Enseñanza del Español como Lengua Extranjera  
Facultad de Filosofía y Letras —2023-2024

## **Resumen:**

Este estudio aborda la enseñanza del español a inmigrantes adultos solicitantes de asilo, un grupo caracterizado por su diversidad en origen, nivel educativo y capacidades cognitivas, entre otros factores extralingüísticos. La investigación analiza las necesidades de aprendizaje de estos estudiantes mediante una serie de pruebas educativas y lingüísticas, y propone una secuencia didáctica de nivel A1-A2 para alumnos neolectores, quienes poseen habilidades básicas de lectoescritura. Basado en la experiencia de la autora como voluntaria en un centro de protección internacional de Cruz Roja en Zaragoza, el trabajo subraya los desafíos más significados de este tipo de enseñanza, especialmente relacionados con la falta de un currículum oficial específico, las características del perfil de los estudiantes y la falta de formación en los docentes. La propuesta didáctica presentada busca solventar la carencia de una unidad orientada al trabajo dentro del manual ELE de la organización mediante un enfoque comunicativo y basado en tareas, con el objetivo de facilitar la integración lingüística y social de los estudiantes reduciendo el impacto de factores socioculturales y emocionales. El tratamiento de las destrezas comunicativas de la lengua para la enseñanza de los contenidos lingüísticos, así como para el trabajo progresivo de la lectoescritura, constituye la actuación metodológica de la propuesta, que demostró tener un gran éxito en el proceso de aprendizaje de los alumnos al aumentar su motivación gracias a la contextualización situacional real y a la importancia que cobró la oralidad en dicho proceso.

**Palabras clave:** ELE para inmigrantes, estatuto de refugiado, adquisición de segundas lenguas, método comunicativo, enfoque por tareas, análisis de necesidades, propuesta didáctica, *Mi primer trabajo en España*.

## **Abstract:**

This study addresses the teaching of Spanish to adult immigrant asylum seekers, a group characterized by its diversity in origin, educational level, cognitive abilities, and other extralinguistic factors. The research analyzes the educational needs of these students through an educational and linguistic assessments series and proposes a teaching sequence tailored to neo-literate students, who possess basic literacy skills. Based on the author's experience as a volunteer at an international protection center of the Red Cross in Zaragoza, the work highlights the significant challenges faced in this type of teaching, particularly due to the lack of a specific official curriculum, the diverse profiles of the students, and the limited training of volunteer teachers. The proposed didactic sequence aims to address the absence of a specific unit within the organization's ELE manual through a communicative, task-based approach, with the goal of facilitating the linguistic and social integration of the students while mitigating the impact of sociocultural and emotional factors. The focus on communicative language skills for teaching linguistic content, as well as the progressive development of literacy, constitutes the methodological foundation of the proposal, which proved highly successful in the students' learning process by increasing their motivation through real-life contextualization and emphasizing orality in this process.

**Keywords:** SFL for immigrants, refugee status, second language acquisition, communicative approach, task-based approach, needs analysis, didactic proposal, *Mi primer trabajo en España*.

## ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN: MOTIVACIÓN, OBJETIVOS E HIPÓTESIS PRINCIPAL.....	5
2. CONTEXTO DE LA INVESTIGACIÓN: ESTADO DE LA CUESTIÓN.....	7
2.1. Contexto jurídico: la protección internacional en la Unión Europea.....	7
2.1.1. Historia de la legislación sobre protección internacional en Europa .....	7
2.1.2. El estatuto de refugiado y de protección subsidiaria .....	8
2.2. Los solicitantes de asilo en Cruz Roja España .....	10
2.2.1. Labores de la organización con los solicitantes .....	10
2.2.2. Las clases de español en la Cruz Roja.....	13
3. FUNDAMENTOS TEÓRICOS: LA IMPORTANCIA DE LOS FACTORES EXTRALINGÜÍSTICOS, LOS PERFILES ESPECÍFICOS Y LA METODOLOGÍA.....	16
3.1. Problemáticas y aspectos específicos de la docencia de español a inmigrantes adultos .....	17
3.1.1. El docente y las prácticas educativas .....	18
3.1.2. Problemática de los materiales de español para inmigrantes .....	19
3.2. El alumnado inmigrante adulto: características y problemas específicos del aprendizaje. ....	21
3.2.1. El nivel de escolarización y la competencia de lectoescritura .....	23
3.2.2. La barrera emocional y los procesos de aculturación .....	27
3.3. Metodología .....	30
3.3.1. Soluciones: orientaciones metodológicas para los cursos de español a inmigrantes .....	30
3.3.2. Guía teórico-metodológica de la investigación .....	33
4. DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN .....	36
4.1. Análisis de necesidades .....	36
4.1.1. Prueba de nivel de escolarización .....	37
4.1.2. Prueba de competencia lingüística en español.....	40
4.1.3. Resultados .....	44
4.2. Propuesta didáctica: <i>Mi primer trabajo en España</i> .....	49
4.2.1. Cuestiones previas a la elaboración .....	49
4.2.2. Secuenciación, contenidos y tipología de actividades .....	50
5. APLICACIÓN EN EL AULA DE ELE: PILOTAJE Y RESULTADOS .....	58
6. CONCLUSIONES .....	63
7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....	65
8. ANEXOS .....	69

## **1. INTRODUCCIÓN: MOTIVACIÓN, OBJETIVOS E HIPÓTESIS PRINCIPAL.**

Las aulas de español para adultos migrantes cuentan con una notable heterogeneidad derivada de la diversidad de los alumnos que las componen: desde el lugar de procedencia, el dominio de diferentes lenguas, el nivel sociocultural, el nivel de escolarización e incluso las capacidades cognitivas y de gestión emocional, el perfil de cada uno de ellos es totalmente individual y genera unas características y unas necesidades especiales del entorno de enseñanza-aprendizaje en la globalidad del grupo. Esta investigación está enfocada a la reflexión sobre los factores que más influyen en este entorno, así como al análisis de las necesidades específicas de aprendizaje que afectan a los estudiantes adultos migrantes de español. Tras dicho análisis, se propone una secuencia didáctica diseñada especialmente para aquellos alumnos con un perfil educativo neoelector, es decir, aquellos que poseen un dominio de lectoescritura muy básico debido a la no compleción de los estudios primarios por diversos motivos (Burt et. al. 2003: 8-13, Hernández García 2022: 18).

Este trabajo nace, principalmente, de la motivación personal ligada a mi propia experiencia como docente voluntaria de español para adultos inmigrantes solicitantes de asilo en la Cruz Roja de Zaragoza, donde se ha llevado a cabo la recogida de datos y el pilotaje de la propuesta didáctica que vertebra esta investigación. La naturaleza y confección de los materiales y la formación de los profesores es, como se ilustrará a lo largo del trabajo, un aspecto que todavía tiene muchos puntos débiles. El campo de ELE para inmigrantes ha sido mi foco de especialización desde que descubrí su existencia, habiendo cursado posteriormente varios módulos de formación centrada únicamente en este tipo de estudiantes<sup>1</sup>.

Se tratará de abordar el ámbito de la enseñanza de español a inmigrantes adultos desde la especificidad de aquellos que solicitan protección internacional en Cruz Roja España, organización no gubernamental en la cual una amplia plantilla de profesores voluntarios dedica su tiempo a enseñar español a este perfil de personas con el fin de que encuentren trabajo o se formen académica o profesionalmente. Puesto que casi la totalidad de los

---

<sup>1</sup> Concretamente, el módulo de Enseñanza de Español como Lengua Extranjera a migrantes del Curso de Formación Especializada de Profesorado de Español como Lengua Extranjera de la Universidad de Zaragoza en verano de 2023, así como un curso especializado de Profesorado de ELE a inmigrantes refugiados ucranianos de la Universidad de Zaragoza en convenio con Cruz Roja España en febrero de ese mismo año.

voluntarios carecen de formación específica en enseñanza de lenguas<sup>2</sup>, la organización cuenta con un manual en el que pueden apoyarse a la hora de planificar las clases y llevar materiales y actividades al aula. Este manual, pese al objetivo principal de inserción laboral de los cursos, no cuenta con una unidad didáctica enfocada a la enseñanza comunicativa de la lengua para el mundo laboral. Por ende, la propuesta didáctica elaborada para esta investigación se centra en esta temática, teniendo en cuenta las consideraciones y perspectivas más actuales sobre las teorías de adquisición de segundas lenguas.

Los objetivos propuestos para este trabajo son los expuestos a continuación:

- Investigar sobre la situación legal y educativa del colectivo de inmigrantes adultos solicitantes de protección internacional, teniendo en cuenta los factores extralingüísticos, lingüísticos y culturales que influyen y quedan reflejados, de manera más o menos notable, en el proceso de enseñanza y aprendizaje de la L2 (en este caso, el español castellano), proponiendo una serie de soluciones metodológicas en torno a la problemática identificada.
- Analizar el perfil educativo y de dominio de la lengua de uno de los grupos de estudiantes de español en la sede de Cruz Roja España, que acoge a las personas que solicitan asilo en la ciudad de Zaragoza y están a la espera de la resolución de su estatuto, con el fin de conocer los rasgos generales del perfil de aprendizaje de cada alumno.
- Elaborar y pilotar una propuesta de unidad didáctica basada en las necesidades educativo-lingüísticas particulares del grupo de la manera más acertada posible desde un punto de vista metodológico, intentando paliar la heterogeneidad de los perfiles dentro de dicho grupo para que el proceso de adquisición del español les resulte lo más sencillo y llevadero posible, respondiendo igualmente a las necesidades sociales inminentes a través de una temática enteramente dedicada a la búsqueda de trabajo y el ámbito laboral de forma general.

---

<sup>2</sup> Vid. Cabrera Montesdeoca 2012: 12.

En un ámbito tan aislado y asistemático como lo es el de la enseñanza de español como lengua extranjera a migrantes adultos, apenas se tiene en cuenta el papel que desempeñan el trasfondo de escolarización y los demás factores extralingüísticos en el alumno con este perfil, debido a que la temporalidad de los cursos y el constante tránsito de personas<sup>3</sup> dificulta muchísimo el seguimiento individual; y a pesar de que dichos factores no dejan de manifestarse en el aula (a la hora de hacer ejercicios, resolver tareas o seguir indicaciones, relacionarse con los textos, etc). Se estudiará, por tanto, la problemática que genera el desconocimiento de las dificultades de aprendizaje individual del alumno por parte del docente, que deben ser superadas para convertirse en hablantes efectivos de español y miembros funcionales activos de la nueva sociedad en la que se asientan. Dentro de esas dificultades, se incluyen varios aspectos sociales y afectivos<sup>4</sup> que también suelen ser ignorados o infravalorados; por lo tanto, se hará hincapié en la importancia de tratar de disminuir su efecto negativo en el aula para lograr que el proceso de adquisición de la lengua se libere del mayor número posible de obstáculos, independientemente de su naturaleza.

Asimismo, a modo de contexto, se abordarán brevemente las cuestiones más relevantes sobre la situación de las personas solicitantes de protección internacional desde una perspectiva jurídica, así como el papel principal de la Cruz Roja en el proceso de regularización y la gestión específica de los cursos y programas de español como lengua extranjera del centro que ha sido escenario de esta investigación, la sede de Cruz Roja para solicitantes de protección internacional de la calle Padre Chaminade en Zaragoza<sup>5</sup>.

La hipótesis de la investigación sostiene que, a causa de la innegable heterogeneidad en múltiples aspectos del perfil de los alumnos adultos de las clases de español de la Cruz Roja, las pruebas de nivel de escolarización y de dominio de la lengua española revelarán resultados muy diferentes. Se espera, por lo tanto, que la elección del método comunicativo y los enfoques por tareas, así como el empleo de diferentes estrategias

---

<sup>3</sup> Vid. Villalba 2018: 464.

<sup>4</sup> Como el contexto, la dimensión pragmática de la lengua, la superación de barreras sociales o el contacto con el *input*, la ansiedad y el proceso de aculturación. Vid. Villalba 2018: 463.

<sup>5</sup> Debe dedicarse un especial agradecimiento a todo el personal encargado de la gestión del centro, en especial a la organizadora de los cursos de español y “responsable del aprendizaje del idioma”, María Fernández-Villa de Rey, por facilitar el transcurso de este trabajo permitiendo realizar las pruebas y el pilotaje de la unidad didáctica en los cursos de español, así como por proporcionar toda la información relevante acerca de la acogida, la gestión de los cursos y el proceso de autonomía de los usuarios de CRE Padre Chaminade.

destinadas a disminuir los factores socioculturales y emocionales de impacto negativo en el aula y a la hora de diseñar la propuesta didáctica sobre el trabajo, den un resultado positivo en el proceso de aprendizaje y adquisición de la lengua de los estudiantes adultos migrantes; resultados que serán analizados durante y tras las sesiones de impartición.

Debe aclararse el hecho de que la propuesta didáctica queda abierta a modificaciones futuras que puedan aportar otros puntos de vista relacionados con la educación a personas adultas y con la didáctica de segundas lenguas de manera más profunda, tal y como se indica en el cuerpo de los apartados relativos al análisis y al diseño de materiales.

## **2. CONTEXTO DE LA INVESTIGACIÓN: ESTADO DE LA CUESTIÓN**

### **2.1. Contexto jurídico: la protección internacional en la Unión Europea.**

La presente investigación didáctica tiene lugar en un contexto donde los aprendices no solamente son adultos inmigrantes en España, sino que además están regularizando su situación en el país como solicitantes de protección internacional. Para comprender correctamente este concepto, es necesario explicar otras cuestiones pertinentes que posibilitan una mayor comprensión de las necesidades específicas del alumnado y la metodología adecuadas para su proceso de aprendizaje de la L2.

#### *2.1.1. Historia de la legislación sobre protección internacional en Europa.*

El panorama jurídico de la regulación de los derechos y el reconocimiento de la protección internacional a personas de riesgo tiene poco recorrido, pues comienza a dar sus primeros pasos en la segunda mitad del siglo XX. En julio de 1951 tuvo lugar la Convención de Ginebra sobre el Estatuto de los Refugiados, y fue completada con las modificaciones propuestas por el Protocolo de Nueva York en enero de 1967. Estas dos reuniones de carácter jurisdiccional “constituyen la piedra angular del régimen jurídico internacional de protección de refugiados” (Diario Oficial de la Unión Europea L de 20.12.2011: 9), pues son las primeras en dictaminar leyes y principios sobre la protección de personas que, impulsadas por sus complicadas circunstancias vitales en su país de origen, se ven obligadas a solicitar refugio en los países miembros.

El Consejo Europeo confirmó en 1999 el acuerdo para trabajar en la creación de un sistema europeo común de asilo a todos los países miembros, que incluiría a corto plazo la totalidad de la Convención de Ginebra sobre el Estatuto de Refugiado y las modificaciones propuestas por el Protocolo, como por ejemplo el cumplimiento de la no devolución y la garantía de la no repatriación en un país donde el solicitante sufra persecución<sup>6</sup>. Tras varios procesos legislativos, la Directiva de Calificación reunida y recogida en el Diario Oficial de la Unión Europea en el año 2011 es la última actualización jurídica en cuanto al reconocimiento de la protección internacional, cuyo objetivo principal consiste en asegurar que los estados miembros apliquen criterios comunes para identificar a aquellos que verdaderamente necesiten protección, así como asegurar la disponibilidad de un nivel mínimo de prestaciones para ellos en todos los países miembros sin excepción<sup>7</sup>.

### *2.1.2. El estatuto de refugiado y de protección subsidiaria.*

Las personas que han presentado una solicitud de protección internacional en Europa y que están a la espera de su aprobación se conocen bajo el nombre de solicitantes de asilo. Aquellas que, tras la tramitación de su solicitud y tras comprobar que cumplen una serie de requisitos que se expondrán a continuación, obtienen el beneficio la protección internacional en un país de la Unión Europea (exceptuando algunos estados<sup>8</sup>) y son a las que se les concede, posteriormente uno de estos dos estatutos de reconocimiento especiales en dicho país de acogida.

El primero de ellos es el más común, y se conoce como estatuto de refugiado: el Estado declara que la persona inmigrante se encuentra fuera del país de su nacionalidad y no puede o quiere acogerse a la protección brindada por su propia nación debido a diferentes razones fundadas que causan en él un temor a ser perseguido, entre ellos la raza, religión, nacionalidad, opiniones políticas o pertenencia a determinado grupo social<sup>9</sup>. Para el reconocimiento de este estatuto, la condición principal es la existencia de una unión entre las razones de la persecución

---

<sup>6</sup> Para más información sobre el contexto jurídico de la protección internacional, la Directiva de Calificación recoge todas las cuestiones pertinentes. Vid. Diario Oficial de la Unión Europea L de 20.12.2011: 9-12, así como la bibliografía específica consultada: Angostures (1998), Balleix (2013).

<sup>7</sup> Vid. DOUE L de 20.12.2011: 10 (12).

<sup>8</sup> Vid. DOUE L de 20.12.2011: 12 (50, 51).

<sup>9</sup> Dentro de “grupo social”, la Directiva especifica la inclusión de cuestiones relacionadas con el sexo del solicitante, la identidad de género y la orientación sexual, que pueden o no estar vinculadas a tradiciones jurídicas y costumbres de las que se derivan actos de violencia, como la mutilación genital o la esterilización y aborto forzados. Vid. DOUE L de 20.12.2011 : 11 (30) ; 13, art. 2D.

del individuo y los actos de infligidos hacia su persona, así como la ausencia de protección hacia los mismos<sup>10</sup>. Asimismo, los miembros de la familia del refugiado, en los que se incluyen el cónyuge, los hijos menores no casados y los padres del mismo, serán considerados igualmente como vulnerables a actos de persecución, lo que justifica la concesión del estatuto de refugiado a todos ellos por el mero vínculo familiar con el solicitante original<sup>11</sup>.

El otro reconocimiento de protección internacional que puede obtener un solicitante de asilo en la Unión Europea se conoce como estatuto de protección subsidiaria y se les otorga a los individuos que, sin reunir todos los requisitos para obtener el estatuto de refugiado, son susceptibles de enfrentarse a un riesgo real de sufrir algún daño grave en caso de regresar a su país de origen o del lugar del que está emigrando en un primer lugar<sup>12</sup>. Estos daños graves son, según el artículo 15 recogido en la Directiva, principalmente tres: la condena a la pena de muerte o ejecución, la tortura o los de tratos inhumanos o degradantes con o sin condena, y las amenazas graves individuales contra la vida o la integridad física de un civil en situaciones de violencia indiscriminada en conflictos armados<sup>13</sup>. Es importante señalar que la Directiva de Calificación aclara, en varias ocasiones, que los riesgos generales a los que se ven expuestos los miembros de una población o una parte de la misma en su país de origen no suponen, per se, una amenaza individual que pueda considerarse daño grave y ser considerada como tal en la revisión de la solicitud de protección internacional: la amenaza individual es un requisito indispensable para el reconocimiento del estatuto del refugiado<sup>14</sup>.

Los solicitantes quedan excluidos del reconocimiento del estatuto de refugiado si se considera que han cometido un delito de guerra, contra la paz o contra la humanidad; o bien si han cometido o incitado a cometer un delito grave común, incluyendo actos de crueldad, fuera del país de acogida antes de ser admitidos en la Unión Europea y expedir su permiso de residencia<sup>15</sup>. Por otro lado, los solicitantes quedan excluidos del reconocimiento del estatuto de protección subsidiaria por todas las anteriores razones y, además, si se produce un cambio significativo en las circunstancias que conllevaron la concesión de este derecho; es decir, si

---

<sup>10</sup> Vid. DOUE L de 20.12.2011: 11 (29).

<sup>11</sup> Vid. DOUE L de 20.12.2011: 11 (36); 13, art. 2J.

<sup>12</sup> Vid. DOUE L de 20.12.2011: 13, art. 2F, 2G.

<sup>13</sup> Vid. DOUE L de 20.12.2011: 18, art. 15.

<sup>14</sup> Vid. DOUE L de 20.12.2011: 11 (35).

<sup>15</sup> Vid. DOUE L de 20.12.2011: 17, art. 12.2.

han dejado de existir o si la situación es lo suficientemente distinta como para considerar que el individuo ya no necesita protección ante potenciales daños graves<sup>16</sup>.

Las personas que obtienen el reconocimiento de la protección internacional en Europa bajo alguno de estos dos estatutos tienen la garantía de un permiso de residencia renovable, el beneficio de una asistencia sanitaria completa y el acceso a una vivienda; todo ello en las condiciones idénticas a las de los nacionales del país. Los organismos pertinentes deben encargarse, en todo momento, de prevenir la discriminación y de garantizar, igualmente, la igualdad de oportunidades para refugiados y protegidos<sup>17</sup>.

En cuanto al ámbito educativo, debe garantizarse el pleno acceso al sistema de educación general, formación continua y capacitación para los adultos y, por supuesto, menores<sup>18</sup>. A este respecto, debe destacarse que la Directiva insiste en la importancia de considerar siempre las necesidades y situaciones específicas de los solicitantes para poder incluirlos mejor en los programas de integración tras su llegada, como los cursos de formación lingüística, el acceso a las formaciones educativas relativas al empleo y la profesión, y la información relativa a los derechos y obligaciones individuales<sup>19</sup>, incluso si la solicitud se desestima con posterioridad.

## **2.2. Los solicitantes de asilo en Cruz Roja España.**

### *2.2.1. Labores de la organización con los solicitantes.*

En España existen varios procedimientos para acoger, integrar en la sociedad y atender las necesidades de los solicitantes de protección internacional, así como varias instituciones y centros encargados de esta tarea<sup>20</sup>. Las instituciones cuentan con la existencia de diferentes documentos que recogen protocolos y planes de gestión de plazas, con subvenciones tanto europeas como nacionales, que se encargan de estas cuestiones; todos ellos, no obstante, han

---

<sup>16</sup> Vid. DOUE L de 20.12.2011: 18, art. 16, 17.

<sup>17</sup> Vid. DOUE L de 20.12.2011: 21-22.

<sup>18</sup> Asimismo, la Directiva da indicaciones sobre la regulación de los procedimientos de reconocimiento de cualificaciones en todos los Estados participantes. Vid. DOUE L de 20.12.2011: 21, art. 28.

<sup>19</sup> Vid. DOUE L de 20.12.2011: 12; 22, art. 34.

<sup>20</sup> Los servicios y actuaciones en el ámbito de la protección internacional pueden ser prestados, por entidades especializadas, previo el oportuno procedimiento de autorización gestionado por la Dirección General de Gestión del Sistema de Acogida de Protección Internacional y Temporal por el que se comprueba el cumplimiento de los requisitos del artículo 5 y 6 de la Orden ISM/680/2022, de 19 de julio.

sido emitidos por la Secretaría General de Inmigración y Emigración desde el Ministerio de Empleo y Seguridad Social español, y comparten una estrategia común de atención integral al inmigrante vulnerable que cuenta con varias líneas de actuación por todo el país, con el fin de favorecer la integración en la nueva sociedad y facilitar la opción de acceso a puestos de empleo:

*Una red estatal de acogida, que engloba los Centros de Acogida a Refugiados [...] destinados a solicitantes y beneficiarios de protección internacional, solicitantes y beneficiarios del reconocimiento de la condición de apátrida en España, así como otros dispositivos de acogida, subvencionados por el Ministerio de Empleo y Seguridad Social y gestionados por las entidades colaboradoras, destinados al mismo colectivo* (Procedimiento de gestión de plazas de acogida financiadas con cargo a la subvención nominativa y Fondo Europeo para los Refugiados (FER) 2013: 4)<sup>21</sup>.

En lo que atañe a Cruz Roja, este último procedimiento marco estipula que se mantiene como una de las organizaciones asociadas con los Centros oficiales de Acogida a Refugiados (CAR) a través de un Convenio anual de colaboración<sup>22</sup>. Con el fin de facilitar y acelerar en la medida de lo posible la preparación para la autonomía de las personas beneficiarias de protección internacional, CRE ha desarrollado un Plan de Empleo<sup>23</sup> según su participación colaborativa en el Sistema de Acogida de Protección Internacional y Temporal<sup>24</sup> del Ministerio, plan que se integra a su vez dentro de un sistema propio de gestión de acogida conocido como Programa de Protección Internacional de Cruz Roja España. Este último plan tiene una duración total de 18 meses y se divide en 3 fases diferenciadas<sup>25</sup>:

---

<sup>21</sup> Para abreviar la referencia a este documento oficial, se utilizarán las siglas PGPAFCSN(FER).

<sup>22</sup> A través de estos convenios se canaliza dicha subvención directa, concedida a Cruz Roja España y otras entidades colaboradoras como ACCEM y Comisión Española de Ayuda al Refugiado. Vid. PGPAFCSN(FER) 2013: 4.

<sup>23</sup> La infografía del Plan de Empleo del Programa de Acogida e Integración de Personas Solicitantes de Protección internacional en Cruz Roja queda recogido en el Anexo 1.

<sup>24</sup> El Ministerio de Inclusión, Seguridad Social y Migraciones lleva a cabo esta iniciativa financiada por el Fondo de Asilo, Migración e Integración de la Unión Europea y con cargo a los Presupuestos Generales del Estado. La gestión de este Sistema, que ofrece la cobertura de necesidades básicas de los solicitantes y beneficiarios de protección internacional sin recursos, así como acompañamiento en su proceso de autonomía en la sociedad, se desarrolla en colaboración con entidades sin ánimo de lucro. Vid. <https://www.inclusion.gob.es/web/migraciones/sistema-de-acogida>

<sup>25</sup> Según la vulnerabilidad del solicitante, los trabajadores sociales de Cruz Roja España pueden solicitar una prórroga de hasta 6 meses en el programa, por lo que en ocasiones aumenta la duración a 24 meses totales. Toda la información referente al PPI ha sido proporcionada por la técnica de español del centro Padre Chaminade en Zaragoza.

- La primera acogida o primera fase, en la que la organización no gubernamental se hace cargo de instalar y abastecer de todo lo necesario a los solicitantes recién llegados mientras se tramita la adjudicación de plazas en centros fijos, que debe tener una duración del tiempo estrictamente necesario para la adjudicación de las plazas fijas en los centros correspondientes y tramitar el traslado a un centro de acogida permanente, si fuese necesario<sup>26</sup>. Comienzan los cursos de español y se les proporcionan servicios sociales básicos, como trabajadores y educadores sociales, abogados, etc.
- La acogida temporal, en la que los solicitantes ya han obtenido una plaza fija en un centro de protección internacional y siguen disponiendo de los servicios prestados en la anterior fase. Los técnicos y trabajadores de CRE comienzan a valorar salidas educativas y laborales para las personas que se sitúan en esta fase del plan, algo imposible en la fase anterior por razones obvias<sup>27</sup>.
- La segunda fase, en la que los solicitantes que han adquirido el nivel suficiente de dominio de la lengua española comienzan a estudiar cursos formativos o a trabajar en puestos de trabajo regularizados con el permiso de trabajo. Comienzan por lo tanto a poseer cierta autonomía; y CRE les brinda ayuda para encontrar un alquiler de piso y otros servicios necesarios en el proceso<sup>28</sup>.

Poco más puede señalarse en lo que respecta a la acogida; sin embargo, es evidente que los solicitantes de asilo se encuentran en una situación complicada para poder insertarse en la sociedad que los acoge, sobre todo en lo referente al acceso al mundo laboral. Por un lado, su situación legal irregular, que les impide disponer de un permiso de trabajo en las primeras etapas de su estancia, no les permite acceder a un contrato con garantías; por otro lado, en un contexto laboral tan competitivo como lo es el de España, los solicitantes están obligados a demostrar sus conocimientos y experiencias laborales previas al proceso migratorio, tarea que

---

<sup>26</sup> La duración mensual exacta de esta fase es variable y totalmente dependiente de la oferta de plazas y del Ministerio. Este procedimiento solo es aplicable a las ciudades y localidades que se encuentran fuera de la Comunidad de Madrid, ya que dicha comunidad autónoma cuenta con su propio plan de actuación. Vid. PGPAFCSN(FER) 2013: 9.

<sup>27</sup> Los solicitantes que se encuentran en fase de acogida temporal pueden quedarse en el centro hasta cubrir los 18 meses estipulados en el PPI, sin desestimar el tiempo ocupado por la primera acogida. En otras palabras, el tiempo de la primera acogida y la acogida temporal es sumativo e independiente del traslado de centro o localidad.

<sup>28</sup> Lamentablemente y por cuestiones externas a CRE, no todas las nacionalidades pueden optar a la ayuda prestada en esta segunda fase por las características específicas de su lugar de procedencia, algo que, desde la opinión personal de la investigadora, debería cambiar drástica e inmediatamente.

resulta imposible en la mayoría ocasiones; finalmente, la imperiosa necesidad de obtener un dominio lingüístico y comunicativo mínimo en español para acceder a un puesto de trabajo es, sin duda, el obstáculo con más peso en la vida cotidiana de los solicitantes, ya que no solamente les permite la inserción laboral sino que es indispensable para su inserción social en general<sup>29</sup>.

Cruz Roja se hace cargo de la situación de los solicitantes ofreciéndoles apoyo a la hora de enfrentarse a los ámbitos problemáticos mencionados anteriormente: para empezar, ofrece un servicio jurídico completo encargado de procesar la obtención del permiso de residencia y apoyar la solicitud de asilo del individuo; seguidamente, cuenta con un servicio de integración social que se encarga de la homologación de títulos y reconocimiento de competencias profesionales, así como con un servicio de empleo que procura el desarrollo de las mismas, así como la instrucción en otras nuevas. Finalmente, y con especial relevancia para este trabajo, Cruz Roja España cuenta con un servicio de aprendizaje del idioma que se encarga de la formación lingüística de los solicitantes desde el primer minuto.

### *2.2.2. Las clases de español en la Cruz Roja.*

Las organizaciones no gubernamentales poseen “medidas especiales y equipos multidisciplinares que asesoran a centros, profesores y alumnos inmigrantes en materia no sólo educativa, sino también laboral, jurídica, sanitaria o de vivienda, entre otras” (García Parejo 2003: 50). Cruz Roja España cuenta con innumerables centros encargados, entre otras cosas, de las tareas de formación y educación para personas adultas inmigrantes, como lo es el centro cuyas aulas de español son el escenario de desarrollo de esta investigación. Los cursos de español adoptan un papel fundamental en la educación a personas adultas<sup>30</sup> y, a causa de los cambios que han supuesto los movimientos migratorios en los últimos 30 años en la sociedad española — no solamente en la demografía, sino también en los valores éticos de la sociedad, con la valoración cada vez más positiva de la multiculturalidad como prueba de ello (García Parejo 2003: 45) — las organizaciones no gubernamentales, las religiosas y otras instituciones las han ido incluyendo progresivamente en sus programas hasta la

---

<sup>29</sup> Consúltase el Plan de Empleo del Programa de Protección Internacional de CRE en el Anexo 1.

<sup>30</sup> Entendida como “conjunto de procesos de aprendizaje, formal o no, gracias al cual las personas cuyo entorno social considera adultas desarrollan sus capacidades, enriquecen sus conocimientos y mejoran sus competencias técnicas o profesionales o las reorientan con el fin de atender sus propias necesidades o las de la sociedad” (V Conferencia Internacional sobre Educación de Personas Adultas 1997, García Parejo 2003:45).

actualidad<sup>31</sup>. Cruz Roja no es una excepción, pues los cursos de español constituyen una parte fundamental del Plan de Empleo de su programa de acogida e integración a solicitantes de asilo, conocido como Programa de Protección Internacional<sup>32</sup>.

El centro de la calle Padre Chaminade de Zaragoza<sup>33</sup>, lugar donde se desarrolla esta investigación, es uno de los 9 centros existentes en la ciudad exclusivamente pensados para atender a las personas solicitantes y beneficiarias de protección internacional incluidos en dicho programa, y presta sus servicios a 50 usuarios de todas las edades y géneros. Las clases de español son obligatorias como parte del Programa de Protección Internacional, por lo que todos los usuarios tienen el deber de ir. No obstante, actualmente solo están matriculados 35 de ellos, ya que los otros 15 son personas provenientes de Hispanoamérica y por tanto no necesitan las clases de español, o bien son usuarios que por razones justificadas<sup>34</sup> no pueden asistir a las clases. Dado que este centro es el que mejor equipado está de todos ellos para la impartición de las clases, contando con cuatro aulas físicas disponibles, acuden a ellas muchos solicitantes de los otros ocho centros de acogida<sup>35</sup>.

Los técnicos de español, contratados por Cruz Roja España, son los encargados de la organización completa de los cursos de español y de la gestión de los solicitantes como nuevos aprendices, para lo que es necesario realizar una prueba inicial de español a todos aquellos inscritos en los cursos del programa, imprescindible para la clasificación por niveles según el Marco Común Europeo de Referencia. El técnico encargado de los cursos de su centro, que cuenta con una formación específica en enseñanza del español como lengua extranjera, es libre de establecer sus propios criterios de evaluación y clasificación sin demasiadas indicaciones por parte de la organización, siempre y cuando se correspondan con lo establecido en el

---

<sup>31</sup> Para conocer con mayor detalle las entidades, asociaciones e instituciones que ofrecen educación a personas adultas, y las actividades, recursos y materiales de los que disponen para ello, véase el Cuadro 1 en García Parejo 2003: 54.

<sup>32</sup> La información relativa a este programa se encuentra disponible a través de un curso formativo digital, ofertado por la misma organización y con la seguridad de un diploma certificativo final. Consúltase en la página web <https://www2.cruzroja.es/-/proteccion-internacional-programa-asilo>

<sup>33</sup> Toda la información relativa a la gestión de los cursos de español, así como a las características específicas del centro de CRE Padre Chaminade ha sido proporcionada por los trabajadores del centro en una serie de entrevistas breves a lo largo de julio y agosto de 2024.

<sup>34</sup> Estas razones corresponden, sobre todo, a coincidencia de horarios laborales o académicos.

<sup>35</sup> Si un inmigrante que no está en calidad de solicitante de protección internacional deseara asistir a los cursos de español ofrecidos por este centro, debe dirigirse a la sede de Cruz Roja Zaragoza, situada en la Plaza de los Sitios, y hablar con el técnico de español encargado para que valore su incorporación de forma personalizada.

MCER<sup>36</sup>. En específico, la técnica de Padre Chaminade escoge las tablas de descripción de objetivos generales del nivel del Plan Curricular del Instituto Cervantes desde una concepción del alumno como agente social<sup>37</sup>.

Como se explicará en el apartado de fundamentos teóricos, la enseñanza de español a personas migrantes cuenta con un grave problema de falta de estandarización, por lo que las orientaciones generales de los cursos se realizan siguiendo los criterios establecidos por el Instituto Cervantes, con adaptaciones a la situación específica de aprendizaje en la que se encuentran los alumnos y en torno al objetivo principal de su formación lingüística: aprender los contenidos básicos para la comunicación con el fin de encontrar trabajo y desenvolverse con eficacia en su entorno laboral, o bien para poder estudiar ciclos formativos profesionales sin demasiados problemas de comprensión. No obstante, la formación lingüística del solicitante puede no acabar en el momento en que obtiene un puesto de trabajo o comienza un curso, ya que los centros donde se ofrecen cursos de español están obligados por Cruz Roja España a realizar un examen diagnóstico cada 6 meses, a través del cual se valorará el dominio de las competencias lingüística y comunicativa en español de cada uno y si su formación debe o no proseguir según sus necesidades

Puesto que el objetivo es incorporar a los beneficiarios cuanto antes dentro de la sociedad en la que se encuentran inmersos, tanto los técnicos de español como otros trabajadores dentro del Programa de Protección Internacional como los trabajadores y educadores sociales inciden en la suma importancia del aprendizaje del idioma desde el primer momento y están pendientes de la evolución del alumno en la adquisición del español. Por esta razón, ninguna formación se realiza paralelamente a los cursos de español, sino que se le otorga la prioridad total a la formación lingüística. Se considera, finalmente, que el alumno ya es un hablante lo suficientemente competente como para proseguir su proceso de autonomía dentro del programa cuando consigue superar el examen correspondiente a los contenidos de nivel A2.

En el momento en el que se desarrolla esta investigación, el centro cuenta con un total de 10 grupos de español: 2 dedicados a tareas de alfabetización, 4 correspondientes al nivel A1,

---

<sup>36</sup> Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas. Disponible online: [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/marco/](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/)

<sup>37</sup> También se presta, en menor medida, atención a los contenidos gramaticales y léxicos. Para más información relativa a los objetivos generales de cada nivel de referencia, consúltase: [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/plan\\_curricular/niveles/01\\_objetivos\\_introduccion.htm](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/niveles/01_objetivos_introduccion.htm)

un grupo de nivel A1+, 1 grupo para el nivel A2, uno para el nivel B1 y un último grupo de nivel B2. Los técnicos de español. Todos estos grupos cuentan con más de un profesor voluntario que se encarga de la elección de materiales y contenidos de las clases, así como de su organización y sus horarios<sup>38</sup>: en total, el centro tiene 26 voluntarios en los cursos de español de los cuales solo 6 han tenido algún tipo de formación en ELE de manera general, sin atender a la especificidad de la formación en enseñanza para inmigrantes. Los técnicos de español tienen, asimismo, la misión de realizar un seguimiento completo del alumno, tanto dentro como fuera de las aulas, y de organizar talleres y salidas complementaria a modo de práctica real contextualizada del español cotidiano.

### **3. FUNDAMENTOS TEÓRICOS: LA IMPORTANCIA DE LOS FACTORES EXTRALINGÜÍSTICOS, LOS PERFILES ESPECÍFICOS Y LA METODOLOGÍA.**

Como ha podido comprobarse en la contextualización, el ámbito de enseñanza de español a inmigrantes adultos posee unas peculiaridades específicas que deben tenerse muy en cuenta a la hora de la planificación docente y el diseño de materiales para el aula, debido a que muchos componentes de diferente naturaleza se involucran en el proceso de enseñanza y aprendizaje de los migrantes adultos. No deben desvincularse, por lo tanto, los aspectos sociales, didácticos y afectivo-emocionales de los lingüísticos si se quiere obtener un aprendizaje significativo y atento por parte de los aprendices, así como una detección correcta de los problemas adquisitivos que puedan surgir en la L2, que en este caso es el español. Por esta razón, deben tenerse en cuenta los obstáculos de mayor peso en este proceso y elegir con premeditación la metodología que se va a llevar al aula de español, a través de la secuenciación de los contenidos, la elección de diferentes ejercicios, actividades y dinámicas de clase. Los perfiles específicos y las necesidades de los alumnos deben constituir el factor determinante de la selección.

---

<sup>38</sup> Todo ello, por supuesto, con la supervisión, la ayuda y el asesoramiento del técnico de español a cargo los cursos.

### **3.1. Problemática y aspectos específicos de la docencia de español a inmigrantes adultos.**

A pesar de ser una tarea que involucra a innumerables instituciones y diferentes profesiones en todo el mundo, la enseñanza de español para inmigrantes tiene unos desafíos comunes tanto en España como en otros países donde se desarrolla: en primer lugar, está considerada como una actividad marginal frente a la enseñanza institucionalizada de idiomas; seguidamente, se trata desde la temporalidad y la provisionalidad, es decir, como algo rápido e inmediato que debe completarse lo antes posible; y por último, se aborda sin un marco normativo que asegure unos estándares comunes del proceso educativo (Villalba 2018: 464).

Este último problema es el mayor al que se enfrentan los docentes y los alumnos, ya que significa que no hay ningún programa didáctico, ni progresión de los contenidos, ni planes de desarrollo de competencias comunes a todos los centros, ni por supuesto una institución que los establezca en documentos oficiales. No obstante, debe destacarse la reciente incorporación de una propuesta orientativa europea internacional complementaria al MCER que aborda estrategias para la enseñanza de lenguas a alumnos adultos en contextos de educación interrumpida, conocido bajo las siglas inglesas LASLLIAM (Literacy and Second Language Learning for the Linguistic Integration of Adult Migrants), nacida en 2021 con la intención de propulsar la creación de una guía de referencia europea para la creación de currícula y materiales didácticos específicos para este ámbito<sup>39</sup>, y que todavía se encuentra en fase de pilotaje (LASLLIAM 2022: 13).

En la mayoría de los casos, suele considerarse un único nivel homogéneo de competencia general del alumno que no tiene en cuenta sus necesidades comunicativas y se da por válida cuando éste alcanza el nivel básico necesario para desenvolverse (Beacco 2008, Villalba 2018: 469), tal y como ocurre en el Programa de Protección Internacional de Cruz Roja España<sup>40</sup>. La naturaleza asistemática que lleva manteniéndose tantos años en ELE para inmigrantes impide una valoración real del progreso de los aprendices y por lo tanto también les dificulta enormemente optar a la certificación de nivel, esencial para la regularización de

---

<sup>39</sup> Las propuestas de guías referenciales de ELE a inmigrantes no son un currículo per se, sino que son documentos orientativos para la creación de los mismos desde diferentes perspectivas lingüísticas y pedagógicas. Consúltase la propuesta LASLLIAM en el enlace web: <https://www.coe.int/en/web/lang-migrants>

<sup>40</sup> Vid. subapartado 2.2.2.

su estancia en el país y la obtención de la nacionalidad así como para hacer frente a las exigencias del mercado laboral y administrativo.

### *3.1.1. El docente y las prácticas educativas.*

Los docentes de español para inmigrantes carecen en su gran mayoría del conocimiento necesario sobre los condicionantes migratorios, la situación administrativa en los países de acogida y, en general, de los rasgos y problemas propios de sus estudiantes. Este desconocimiento se traduce en una visión parcial de los mismos, en expectativas inadecuadas de su aprendizaje y malas prácticas educativas, como la anulación de la creatividad o la desestimación del papel activo a la hora de realizar tareas<sup>41</sup>, dos de las herramientas metodológicas imprescindibles en este campo. A ello se le añade el grave problema de la poca o nula formación específica en enseñanza del español por parte de los profesores, puesto que al tratarse de una actividad marginal no suelen sentirse atraídos hacia ella y, por ende, este campo cuenta con innumerables voluntarios que se prestan a enseñar español sin estar capacitados lingüística y profesionalmente para desempeñar dicha función, ignorando la importancia de las secuencias y los recursos didácticos de los materiales. La consecuencia más palpable del desconocimiento de la situación de los alumnos y de la ausencia de formación específica en los docentes es la creación de prejuicios en torno a la identidad del estudiante y su proceso de aprendizaje, generándose en el docente un: “[...] Sentimiento de fatalismo ante la posibilidad del aprovechamiento educativo [...], que se puede acentuar en función de las diferentes nacionalidades” (Villalba 2018: 464).

La ausencia de un currículo específico para la enseñanza del L2 a inmigrantes afecta en gran medida a las labores de evaluación por parte del docente, donde esta actividad queda relegada a momentos esporádicos, es decir, no se le otorga demasiada importancia y por ello carece del rigor y los criterios de nivelación lingüística adecuados. Los cursos se vertebran en torno a los contenidos de tipo léxico y gramatical<sup>42</sup>, estos últimos notablemente simplificados, y hacia este aprendizaje que se realiza la evaluación sin un objetivo claro de su ejecución: “La

---

<sup>41</sup> Esta visión parcial del estudiante inmigrante, que genera muchos prejuicios antes del contacto directo, no solo hace que se oriente su aprendizaje desde la mera asistencia y la compensación de las amplias carencias que se le atribuyen, sino que puede plantear un primer nivel de discriminación según su nacionalidad o grupo cultural, desembocando en un sentimiento de fatalismo educativo por ambas partes (Hakuta y Feldman 1996, Villalba 2018: 464).

<sup>42</sup> La descripción de las características y problemáticas más significativas de los materiales en ELE para inmigrantes se encuentra en el subapartado 3.1.2.

ausencia de una finalidad clara en la definición de los programas de enseñanza de lenguas lleva a que no se pueda precisar el sentido de la evaluación” (Villalba 2018: 469). Todos estos factores explican por qué las pruebas de evaluación que se realizan a los alumnos tienen un carácter absoluto, es decir, se limitan a dar constancia de si el alumno conoce o no un determinado contenido o función y no reflejan las particularidades del contexto de uso del español para los inmigrantes ni sus características específicas, que tanta importancia cobran en el proceso de adquisición de la L2.

En cuanto a las agrupaciones de alumnos en distintos niveles, suele priorizarse el factor organizativo (como los horarios, el número de estudiantes por aula o la incorporación inmediata de nuevos alumnos sin un diagnóstico previo) frente a las necesidades de aprendizaje y los perfiles educativos de los alumnos, creando una heterogeneidad tan notable que se convierte en uno de los mayores retos a los que se enfrenta el profesor en el aula de cara a la elección de materiales y contenidos. Debe recalcarse nuevamente el carácter inmediato y provisional de estos cursos, que condiciona la metodología y las prácticas de enseñanza que se llevan al aula<sup>43</sup>: lo más común es que no se establezcan diferentes cursos para atender la diversidad del alumnado, ya sea en lo relativo al trasfondo académico o formativo como al nivel de competencia lingüística, sino que se realice un único curso anual donde, una vez más, la heterogeneidad brilla por la poca atención que se le presta.

### *3.1.2. Problemática de los materiales de español para inmigrantes.*

Como consecuencia de la marginalidad de esta actividad docente, los programas de ELE para inmigrantes quedan aparte de las reformas metodológicas actuales en enseñanza de idiomas en muchas ocasiones, estancándose en métodos que no contemplan, entre otras cuestiones, la competencia comunicativa como deberían. Este concepto, formulado por Hymes en los años 70 del siglo pasado, hace referencia al conocimiento subyacente y la habilidad para el uso de la lengua, que tiene en cuenta las cuestiones pragmático-contextuales, es decir, cómo utilizar el idioma en las diferentes situaciones y solventar las dificultades de la comunicación que pueden surgir. Esta competencia no es en absoluto una simple extensión

---

<sup>43</sup> La inmediatez de los cursos también está radicalmente relacionada con el hecho de que la inmigración global es un fenómeno relativamente reciente, lo que exige buscar la rapidez y la eficacia en el proceso de integración de las personas en la sociedad. Vid. Villalba 2018: 467.

del conocimiento formal del sistema de una lengua, conocido como “competencia lingüística”<sup>44</sup>.

La competencia comunicativa ha cobrado muchísima importancia en las corrientes metodológicas de ELE durante los últimos años y resulta esencial en los cursos a inmigrantes por razones obvias; no obstante, el dominio de la misma no puede constituir la totalidad de los objetivos de aprendizaje, sino que debe ser complementada con contenidos de carácter puramente lingüístico en mayor o menor medida. Villalba y Hernández (2008) reparan en la no especificación de los contenidos lingüísticos en los programas, lo que dificulta enormemente la estimación del progreso del alumno y su valoración de nivel de referencia a la hora de evaluar, problema directamente relacionado con los materiales didácticos que se llevan al aula.

Existe una gran cantidad de materiales y recursos didácticos diseñados para ser utilizados en las clases de español como L2 a inmigrantes desde distintas perspectivas didácticas, pero que generalmente suelen compartir una problemática común que radica en la ausencia de innovación en los métodos lingüísticos que conforman la base de las propuestas. Siguiendo con la tradición formalista iniciada a principios del siglo XX cuyos métodos adscritos defienden la importancia de la forma sobre la función, muchos manuales de ELE a inmigrantes aplican varias tendencias formalistas sin atender a las inminentes necesidades comunicativas de dichas personas en España. Se identifica por lo tanto una problemática dicotómica en los programas y materiales, que abarca desde la más pura enseñanza comunicativa sin especificación lingüística hasta la presentación formal de los contenidos lingüísticos para el aprendizaje por repetición y memorización, sin atender demasiado a las actividades que desarrollan las destrezas comunicativas:

*En los últimos años, [...] la enseñanza de segundas lenguas se ha visto invadida por el «boom comunicativo». Los libros de texto, las programaciones y los diseños curriculares [...] sientan como principio lo que la enseñanza debe estar dirigida al dominio del uso del lenguaje [...] en las diferentes situaciones de uso. Dicho planteamiento sustituye, de hecho, a objetivos sobre el dominio de las reglas que gobiernan la estructura lingüística. Sin embargo, e independientemente del acuerdo de principio*

---

<sup>44</sup> Esta definición ha sido rescatada de las notas tomadas durante las clases de la asignatura *Actividades comunicativas de la lengua* del Máster de Profesorado de Español como Lengua Extranjera de la Universidad de Zaragoza, impartidas por el profesor Alberto Hijazo Gascón durante el año escolar 2023-2024.

*sobre dicho objetivo, [...]distintas aproximaciones que se reclaman «comunicativas» hacen ver que bajo esa palabra subyacen planteamientos, en muchos casos, contradictorios. (Vila 1989: 91)*

En este sentido, los manuales de ELE para inmigrantes sobrevaloran la importancia del léxico, organizado normalmente en bloques temáticos y hermético en la clasificación por niveles de competencia curriculares, y desestiman totalmente las explicaciones gramaticales y la reflexión metalingüística (Villalba y Hernández, 2008). Del mismo modo, el diseño de las guías del alumnado y los materiales didácticos tradicionales no contemplan las particularidades específicas de este perfil de personas, olvidando las limitaciones generales que pueden manifestarse tanto intrínsecas (como características generales del proceso de aprendizaje, expuestas en el siguiente apartado) como extrínsecas (absentismo, asistencia irregular y otros factores extralingüísticos).

### **3.2. El alumnado inmigrante adulto: características y problemas específicos del aprendizaje.**

En evidencia queda que los factores extralingüísticos constituyen un desafío notable en la enseñanza del español; no obstante, apenas se tiene en cuenta cómo pueden afectar en el proceso de adquisición de la L2 ni cómo pueden atenuarse desde la actividad docente y los programas curriculares para ayudar a los alumnos adultos inmigrantes a superar las dificultades con las que se encuentran. Esta importancia no resulta sorprendente, puesto que el complejo proceso de aprendizaje de una segunda lengua consiste por definición en desarrollar y asimilar gradualmente mecanismos de naturaleza lingüística, extralingüística y cultural que le permitirán integrarse adecuadamente en una comunidad lingüística concreta (Santos Gargallo 1999: 23 en Cabrera Montesdeoca 2012: 26).

Algunos de los aspectos sociolingüísticos más relevantes que se ven involucrados de forma decisiva en el aprendizaje de la L2 por parte de adultos inmigrantes son, según Villalba (2018: 463), los relativos al contexto de aprendizaje, a la olvidada dimensión pragmática de la lengua, a la superación de barreras individuales y sociales y a la limitación del *input*. Todos ellos, unidos a otras especificidades del alumnado inmigrante refugiado que se expondrán en adelante, son en gran parte los responsables de la heterogeneidad tan marcada y presente en las aulas de español de este campo profesional.

La heterogeneidad, sin ir más lejos, comienza normalmente por las diferencias del contexto de aprendizaje de la L2 por parte de los alumnos. En los grupos de español para inmigrantes es frecuente encontrarse con alumnos con un nivel alto de fluidez pero con escasa noción de los contenidos gramaticales que utilizan para comunicarse, lo que indica que la mayor parte de la adquisición de su dominio de la lengua ha sido por contacto directo con hablantes nativos y no a través del aprendizaje formal (Villalba 2018: 467). Por otro lado y teniendo en cuenta el contexto específico del inmigrante como solicitante de protección internacional, es mucho más común que la mayor parte del grupo de estudiantes haya adquirido sus conocimientos exclusivamente en clase en los talleres de español, además de a través de las interacciones con los trabajadores sociales, del centro y otros a los que deben recurrir para regularizar su situación en España.

Una consecuencia directamente relacionada con esta problemática es la creación de los conocidos enclaves étnicos en el horario de clase, definidos como agrupaciones espontáneas de alumnos inmigrantes con la misma procedencia. Si bien la heterogeneidad de perfiles y nacionalidades en el aula de ELE puede generar ciertas tensiones y crear un mal ambiente, los corrillos pueden suponer asimismo una traba para el trabajo de la multiculturalidad, las dinámicas en el aula y el trabajo de las actividades comunicativas de la lengua. Los docentes deben tener presente en todo momento que los alumnos tienen sus propios prejuicios e ideales a causa del choque de culturas y diferencias sustanciales, por lo que el trabajo de deconstrucción cultural en clase es fundamental para disipar todas las ideas previas al proceso de aculturación: la competencia plurilingüe y multicultural conforma una parte esencial del proceso de aprendizaje de la L2 y, potencialmente, del currículo integrado de lenguas (Llorián 2011: 14-15).

Algunas de las especificidades que se identifican en el perfil del alumnado están relacionadas con las motivaciones que les llevan al aprendizaje. Evidentemente, las personas solicitantes de asilo están obligadas a asistir a los cursos de enseñanza del idioma de la sociedad de acogida por el programa de integración al que están adscritos; y este hecho imperativo puede causar malestar y una baja motivación ante el aprendizaje de dicho idioma, traducándose ulteriormente en un estancamiento general y en fosilizaciones lingüístico-comunicativas en la interlengua. Aún así, los alumnos encuentran motivaciones extrínsecas e intrínsecas para acudir a clase y atender a las explicaciones de los contenidos, tales como la

idea de un futuro mejor en el país de acogida, por ambiciones profesionales y educativas, por la obtención del título certificativo que posibilita obtener el permiso de trabajo, etc.

Algunas otras especificidades tienen diversa naturaleza, como las relacionadas con el bagaje educativo y cultural, el tiempo de estancia en términos de contacto lingüístico<sup>45</sup>, la relación con la cultura de acogida y los factores personales generadores de estrés y ansiedad. Todos ellos contribuyen a la acentuación de la heterogeneidad en las clases de español y deben abordarse desde la completa comprensión y la consciencia de su importancia a la hora de elegir la metodología lingüística y los recursos educativos que se utilizarán en el proceso.

### *3.2.1. El nivel de escolarización y la competencia de lectoescritura.*

Uno de los factores imprescindibles que deben conocerse sobre el alumnado es su nivel de escolarización, marcado de nuevo por una notable variabilidad ligada a las particularidades individuales del estudiante. Lo normal en las aulas de Cruz Roja, así como en cualquier otra organización que ofrezca clases de español a solicitantes de protección internacional y a inmigrantes en general<sup>46</sup>, es que puedan encontrarse en el mismo nivel a personas con escasa o nula formación educativa, con una instrucción básica o, en algunos casos, con un grado de estudios medio y superior<sup>47</sup>. Teniendo en cuenta esta afirmación, los docentes no deben caer en el error de considerar a todos los alumnos como analfabetos, refiriéndose el término a las personas que carecen de habilidades y estrategias educativas relacionadas con la lectoescritura en cualquier lengua<sup>48</sup> y el cálculo matemático.

La competencia de lectoescritura en una lengua engloba los procesos mediante los cuales un individuo aprende a comprender los textos escritos y a redactar a través un sistema de signos lingüísticos particulares; y se adquiere, generalmente, cuando se atiende la educación

---

<sup>45</sup> El contacto lingüístico real, proporcionado de manera natural por las interacciones cotidianas en la sociedad de acogida, puede darse con mayor o menor frecuencia en cada individuo inmigrante. Además, no todos tienen el mismo tipo de contacto lingüístico ni reciben el mismo *input*, que puede ser o no significativo en su proceso de autonomía como hablante de la L2.

<sup>46</sup> Para mayor conocimiento sobre las instituciones, organizaciones y demás centros que imparten cursos de español para inmigrantes en España, vid. García Parejo 2003: 54-55.

<sup>47</sup> Sobre todo en el caso de los solicitantes de protección internacional de origen europeo, tales como rusos y ucranianos.

<sup>48</sup> Debe matizarse este sentido, dado que en los últimos años este término ha adoptado connotaciones peyorativas tras generalizarse su uso para la referencia a toda persona sin formación o cultura, como sinónimo de ignorante o inculto (Cabrera Montesdeoca 2012: 10). Esta definición, por su uso extendido, se recoge en el Diccionario de la Real Academia Española (Hernández García 2022: 11).

primaria básica durante la infancia. Sin embargo, considerando la naturaleza particular de los adultos inmigrantes solicitantes de asilo, ha de considerarse que muchas personas no han tenido acceso a dicha formación en las primeras etapas de su vida por diferentes factores. A continuación, se describirán brevemente los procesos involucrados tanto en la lectura como en la escritura durante la difícil tarea de reforzar las estrategias de alfabetización mientras se enseña una L2<sup>49</sup>.

La lectura, según las consideraciones de Ramos Sánchez (2002: 3-15), es una actividad cerebral intrincada que comienza con la decodificación de los signos escritos y termina con la comprensión del significado de las estructuras lingüísticas tales como palabras, frases y textos. Para esta actividad se identifica la activación de 4 procesos: por un lado, los perceptivos referidos a la extracción de información de los signos a través de un análisis visual y a la asociación, a largo plazo, de sonidos con el alfabeto<sup>50</sup>; por otro, los procesos léxicos relativos al reconocimiento de las palabras y la comprensión de su significado a través de un modelo dual de lectura<sup>51</sup>, que incluye una vía léxica (conexión de la forma ortográfica con su sentido) y una vía fonológica (transformación del grafema en sonido y acceso al significado a través del mismo); en tercer lugar, los procesos sintácticos en cuanto a la identificación de las partes de la oración y el valor relativo de las mismas<sup>52</sup>; y, por último, los procesos semánticos relativos a la extracción de significado global y la integración en la memoria, que poseen mayor complejidad y requieren un dominio considerable de los demás procesos, involucrando destrezas cognitivas superiores.

En lo que respecta a la escritura, Ramos Sánchez (2002: 15-22) indica que esta actividad se define como la capacidad de redactar palabras y textos mediante la transcripción de sonidos a grafías, con el verdadero objetivo de comunicar un mensaje a través del código escrito. Por

---

<sup>49</sup> Se ha tomado como referencia la ponencia del profesor José Luis Ramos Sánchez, integrada en el curso de Estructuración del Proceso de Enseñanza y Aprendizaje de Lectoescritura en Infantil y Primaria por la Universidad de Extremadura (2002). Se destaca la perspectiva cognitiva de esta ponencia como marco teórico-metodológico, perspectiva que también se adopta en esta investigación y que se desarrolla en el apartado 3.3.

<sup>50</sup> Para conocer las estrategias de evaluación e intervención en los procesos perceptivos, vid. Ramos Sánchez 2002: 3-4.

<sup>51</sup> El comportamiento para el acceso al significado de las palabras depende de la familiaridad del alumno con el *input*, ya que una menor familiaridad implica mayor concentración en los procesos de decodificación y traslada la comprensión a un segundo plano (Perfetti 1985, Ramos Sánchez 2002: 5).

<sup>52</sup> El reconocimiento de las palabras y su significado desde los procesos léxicos es esencial para entender el mensaje, pero no es suficiente: el mensaje real se encuentra cuando se comprende la relación que hay entre ellas (Ramos Sánchez 2002: 9).

eso, resulta esencial considerar la expresión escrita como parte fundamental del desarrollo de la competencia comunicativa en los inmigrantes, aunque suponga una tarea complicada debido a los variados perfiles educativos de los alumnos: la expresión escrita es, de hecho, una actividad comunicativa de la lengua. Los procesos involucrados en la tarea de escritura son de nuevo cuatro: en primer lugar, la planificación del mensaje para decidir el contenido y las formas utilizadas desde la memoria<sup>53</sup>; después, los procesos sintácticos consistentes en la selección tipológica de la oración y la colocación de los signos de puntuación; en tercer lugar, los procesos léxicos relacionados con la recuperación y elección de las palabras en torno al concepto que se quiere expresar, tratado de forma dual desde la vía léxica (escribir la forma lingüística correcta después de escucharla, para lo que se requiere una exposición reiterada al ítem léxico) y la fonológica (representación del grafema correcto a través del fonema); y, finalmente, los procesos motores, que se trabajan desde el primer momento en la educación infantil y que engloban la tarea motriz de escribir (recordar el sentido espacial de la escritura, la elección de minúsculas o mayúsculas, el formato del texto, etc.)<sup>54</sup>.

Pese a que el desarrollo de la competencia comunicativa, tanto general como específica de los ámbitos educativo y profesional, constituye la columna vertebral de los objetivos de los cursos de español para inmigrantes: “Se pone de manifiesto el papel que desempeña la lengua de instrucción en el rendimiento de los alumnos a lo largo de todo el currículo y destaca la necesidad de refuerzo de las competencias lingüísticas, en especial, en lo que atañe al desarrollo de habilidades de lectoescritura” (Llorián 2011: 17). No cabe duda de que las explicaciones lingüísticas no sólo resultan significativas en el aprendizaje de la lengua por parte de los inmigrantes, sino que son totalmente necesarias para una comunicación efectiva en las interacciones cotidianas del entorno natural, así como para la realización de las actividades comunicativas en clase, por muy sencillas que puedan llegar a ser las explicaciones de esta índole.

La alfabetización debe entenderse en todo caso como un *continuum* de aprendizaje, con distintos grados de dominio de la competencia de lectoescritura donde: “Algunos individuos

---

<sup>53</sup> Las dificultades aparecen cuando el alumno tiene carencias en cuanto a la información que quiere transmitir o en cuanto a la forma de organizarla para la misma tarea.

<sup>54</sup> Los procesos involucrados tanto en la escritura como en la lectura son progresivos y graduales en la enseñanza y aprendizaje, de modo que tienen que presentarse y trabajarse ordenadamente en clase. Además, ambas tareas se realizan de forma simultánea a pesar de que se hayan presentado de forma separada para su mejor desarrollo. Si el interés del lector está en conocer los procesos de evaluación e intervención de la lectoescritura con más detalle, vid. Ramos Sánchez 2002 y Villalba 2018: 473.

son más o menos alfabetizados que otros, pero en realidad no se puede decir que las personas alfabetizadas y analfabetas sean dos grupos diferentes” (UNESCO en Letelier 2008: 12, Hernández García 2022: 11). Con esta idea en mente, se ha elaborado una clasificación de diferentes perfiles de alumnado adulto inmigrante en cuanto a su grado de alfabetización<sup>55</sup>, donde pueden identificarse:

- **Ágrafos:** alumnos que pertenecen a grupos sociales carentes de lenguas escritas, cuyo origen suele encontrarse en el continente africano. La alfabetización en este perfil debe realizarse imperativamente desde la oralidad, ya que la enseñanza de la lectoescritura requiere muchas horas de formación y esfuerzo de las que no se dispone en los cursos de ELE a inmigrantes, caracterizados por la temporalidad<sup>56</sup>
- **Analfabetos:** también denominados “analfabetos totales”, son los alumnos que provienen de culturas con lenguas escritas pero a los que no les ha sido posible acceder al sistema educativo de su grupo social. El motivo puede encontrarse en un bajo nivel económico familiar o en conflictos bélicos y políticos.
- **Neolectores:** alumnos que dominan la lectoescritura de forma básica y rudimentaria, normalmente por la interrupción temprana de la escolarización en la niñez. En este grupo pueden incluirse asimismo los analfabetos regresivos, que han perdido la habilidad por desuso (sufren un proceso de “desalfabetización”), y los analfabetos funcionales, que son personas que dominan el sistema de signos de una lengua pero son incapaces de interpretar el mensaje<sup>57</sup>. Destaca Ramos Sánchez (2002: 2) que un nivel bajo de esta competencia cognitiva no tiene por qué derivar estrictamente de las dificultades específicas asociadas a las tareas de comprensión lectora y redacción, sino que debe considerarse siempre la posibilidad de que esté relacionado con afecciones globales del rendimiento académico o de los procesos cognitivos, como el bajo cociente intelectual o el déficit de atención.

---

<sup>55</sup> Sobre la base de las propuestas clasificatorias de Burt et al. 2003: 8-13 en Hernández García 2022: 18, y otras aportaciones bibliográficas recogidas en dicho trabajo.

<sup>56</sup> García Parejo (2003) dedica su Trabajo de Fin de Máster a las cuestiones relacionadas con la alfabetización a ágrafos en clases de español y señala esta incompatibilidad junto a la incapacidad de los profesores no formados para la enseñanza de la lectoescritura.

<sup>57</sup> Consúltense las diferentes propuestas tipológicas de perfiles de escolarización en Hernández García 2022: 10-21.

- **Alfabetizados:** alumnos que han completado la mayor parte o el total de los años de la educación primaria y secundaria, que puede poseer hasta niveles de formación superiores, bien profesionales bien académicas. Dentro de este perfil, hallamos a los alfabetizados en caracteres no latinos -como los hablantes de lenguas arábigas, eslavas y de otro tipo (somalí, amazigh, etc)-, que pueden trasladar su experiencia a la L2 pero presentarán problemas ortográfico-direccionales; los alfabetizados en lenguas no alfabéticas, como los hablantes chinos o japoneses, con problemas de tipo asociativo fonológico-gráfico; y los alfabetizados en caracteres latinos, que no deberían tener contratiempos al emplear la competencia de lectoescritura.

Las personas que no han recibido suficiente o ninguna instrucción educativa, y que carecen parcial o totalmente de habilidades de comprensión lectora y redacción textual, poseen graves carencias en cuanto a los procesos involucrados en la competencia de lectoescritura y experimentan una severa limitación del uso de los manuales y materiales didácticos convencionales como consecuencia. Como se ha comentado en la problemática específica de los manuales y materiales en ELE para inmigrantes (y como se ilustrará brevemente antes de presentar la propuesta de investigación), las personas no alfabetizadas y neolectoras no solamente encuentran dificultades en los materiales normativos de ELE, sino que los propios manuales diseñados para el proceso de aprendizaje del español para inmigrantes no incluyen estrategias, herramientas ni dinámicas que les faciliten el acceso a la información lingüística y las funciones necesarias para ser un hablante competente.

### *3.2.2. La barrera emocional y los procesos de aculturación.*

El segundo factor a considerar tiene que ver con el plano afectivo-emocional del alumno. Es importante señalar que todos los individuos que se encuentran en la edad adulta poseen unas características comunes, sin importar la cifra precisa de años o las leyes que regulan la mayoría de edad en cada territorio. La adultez es, como señalan varios autores, la etapa más productiva de la vida, en la que se tiene mayor rendimiento laboral y en la que se producen cambios significativos de mentalidad respecto de la adolescencia, encaminando al individuo hacia la formación de un núcleo familiar y a una mayor consciencia política como sujeto independiente (Gonzalez y Gisbert 1990, García Parejo 2003: 51). Sin embargo, la condición adicional de inmigrante hace que se añadan ciertas implicaciones específicas a su perfil, relativas al tipo de trabajo al que tienen acceso, los problemas que puedan encontrarse en la

fundación y mantenimiento de la familia en el nuevo entorno y la dependencia excesiva de terceras personas implicadas en su proceso de autonomía desde el inicio del mismo. El alumno desarrolla un sentimiento generalizado de estrés muy agudo al pensar que tiene escasa probabilidad de convertirse en un participante plenamente activo de la sociedad en la que se incorpora, llegando a desarrollar condiciones como ansiedad o depresión a largo plazo.

La ansiedad por el probable fracaso de integración se une a la ansiedad ocasionada por otros factores sociales, como la notable falta de contacto con nativos o una mala experiencia en las interacciones con los mismos; la falta de autoestima, la desconfianza por el mal acento; las habilidades lingüístico-comunicativas y el nivel de lectoescritura<sup>58</sup>; o la competitividad laboral, entre muchos otros. Todo ello crea una barrera emocional que afecta al desarrollo del proceso de aprendizaje y adquisición de la L2 en todos sus planos, desde la capacidad de concentración hasta los resultados y el procesamiento del *input*. Por si no fuese suficiente, el alumno inmigrante refugiado sufre un tipo de ansiedad conocida como estrés traumático, que está directamente relacionado con las experiencias vitales de gran carga emocional sufridas en sus países de procedencia y que derivan, en su mayor parte, de conflictos bélicos o de la privación prolongada de los derechos humanos. Otro tipo de estrés presente en casi todos los alumnos con este perfil es el migratorio, derivado de los propios movimientos y trayectos y de la repentinidad con la que se ven obligados a dejar toda su vida atrás.

En última instancia, los estudiantes refugiados adultos desarrollan problemas relacionados con su bagaje cultural y el estrés que les genera someterse a procesos de aculturación en las clases de L2. Todos ellos provienen de contextos con culturas y tradiciones muy diversas y experimentan un golpe de confusión cuando se encuentran cara a cara con los valores y las normas estipuladas por la sociedad en la que se integran: este tipo de problemas se engloban bajo la denominación de “choque cultural” o *cultural shock*. Del mismo modo, pueden generarse malentendidos en el aula debido a esta heterogeneidad, así como fenómenos de pérdida de lenguas, tanto de la L1 como de la L2<sup>59</sup>:

---

<sup>58</sup> Puntualiza Ramos Sánchez (2003: 3) que para el desarrollo correcto de la lectura y la escritura el alumno adopta una actitud activa y afectiva, aportando sus conocimientos para la interpretación y la plasmación del significado, generando dudas y regulando su atención y motivación. Cuando el alumno experimenta cuadros de ansiedad prolongados, la motivación y las capacidades cognitivas se ven afectadas en su funcionamiento normal.

<sup>59</sup> En el caso del español como L2 y en el de cualquier lengua aprendida en esta calidad, si los alumnos encuentran en clase a otros individuos con los que comparten lengua y cultura comienzan a interactuar entre ellos bajo esos registros, creándose los ya mencionados enclaves étnicos. Este hecho hace que acaben olvidando lo aprendido en la lengua meta y que el proceso de aprendizaje se estanque.

*La pérdida de la L1 constituye un fenómeno frecuente en los procesos de cambio de lengua y suele ocurrir gradualmente a lo largo de varias generaciones, sobre todo en niños y jóvenes. [...] Se relaciona no solo con unas menores oportunidades de uso de la lengua, sino también con las ideas que el hablante mantiene acerca de su importancia respecto a la L2. (Anderson 1999, Schumann 1978, Villalba 2018: 465).*

Señala Villalba (2018: 465) que la competencia lingüística que alcanzan los alumnos puede verse afectada por los procesos de aculturación y varía en cuanto al tiempo según el individuo. Estos procesos están íntimamente relacionados con la motivación y las sensaciones durante los procesos migratorios y de integración social, con afección directa a los procesos de aprendizaje de personas adultas: cuando los discentes ya han pasado una temporada en el país de acogida, tienden progresivamente a prestar menos atención a sus producciones orales por encontrarse en contextos comunicativos que no exigen demasiado esfuerzo por su parte; y algunos incluso detienen su proceso de aprendizaje formal con la falsa idea de que poseen suficientes recursos y conocimientos para llevar a cabo una comunicación efectiva en cualquier contexto. Todo ello termina manifestándose en fosilizaciones en la interlengua, término acuñado por Selinker en los años 70, referido al sistema lingüístico individual de cada aprendiz que media entre la lengua materna y la lengua meta y que tiene sus propias reglas idiosincrásicas<sup>60</sup>; así como una menor monitorización y atención a la corrección de sus producciones en español.

Las consecuencias de la ansiedad en el proceso de aprendizaje originan bajos niveles de competencia en los alumnos adultos, lo que causa más estrés, si cupiere, y convierte la barrera emocional y las dificultades ligadas a ella en un círculo vicioso del que es difícil salir de forma autónoma e incluso con ayuda del docente. La solución más efectiva se encuentra en la exigencia de mayor sensibilidad cultural y afectiva por parte de los profesores y diseñadores curriculares de los cursos, con el fin de proporcionar al alumno el bienestar que necesita para recuperar su motivación y bajar su filtro afectivo, acelerando de este modo la adquisición de los conocimientos de español. A pesar de la dificultad que supone, se sugiere al personal docente y gestor de los cursos de ELE a inmigrantes que establezcan tutorías individualizadas periódicas para cada alumno y tengan un trato cercano con ellos, para comprender el papel de la ansiedad y la reaculturación en su contexto de aprendizaje.

---

<sup>60</sup> La interlengua es permeable al *input* y está en constante evolución, ya que posee la capacidad de reestructurarse con frecuencia para cambiar a un estadio mayor de proximidad a la lengua meta. Véanse las cuestiones teóricas relativas a la interlengua en el *Diccionario de términos clave ELE* del Instituto Cervantes: [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/diccio\\_ele/diccionario/interlengua.htm](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/interlengua.htm)

### 3.3. Metodología

#### 3.3.1. Soluciones: orientaciones metodológicas para los cursos de español a inmigrantes.

A estas alturas de la investigación, no cabe duda de que deben buscarse prácticas educativas y metodologías pedagógico-lingüísticas que deben seguir las líneas generales de las seguidas en cursos con estudiantes convencionales de L2<sup>61</sup> pero que deben ser enteramente adaptadas al contexto y perfil concreto de los alumnos, ya que estas últimas están típicamente pensadas para aplicar modelos de enseñanza de lenguas y recursos didácticos a grupos de estudiantes en contextos mucho más homogéneos en todos los aspectos: “El MCER [Marco común europeo de referencia para las lenguas] puede constituirse en una base muy eficaz para ayudar a afrontar los retos lingüísticos que presenta la migración en Europa, siempre que el documento se interprete y utilice correctamente” (Little 2008, Llorián 2011: 13).

Ante la ausencia persistente de una regularización curricular<sup>62</sup>, que impide paliar las necesidades de aprendizaje de la lengua específicas de los estudiantes de manera habitual y eficaz, Villalba (2018: 472) considera que tanto el docente como los organizadores de los cursos de L2 para inmigrantes deberían intentar incluir, aparte de la competencia comunicativa prioritaria<sup>63</sup>, una competencia lingüística que les permitiera adquirir un dominio general de los usos cotidianos de la lengua meta; pero también un dominio lingüístico especialmente orientado a su futuro inmediato, especializado en los ámbitos educativo y laboral. Todas ellas cubrirían los cuatro ámbitos de uso de la lengua -propuestos por el Marco común europeo de referencia para las lenguas (MCER) sobre la base de las necesidades del grupo- y dotarían al curso de rigor curricular estandarizado<sup>64</sup>. La referencia a los documentos estándar de

---

<sup>61</sup> En tanto que ambos tipos de formación lingüística deben ajustarse al Plan Curricular del Instituto Cervantes (PCIC) desde las premisas generales recogidas en el MCER.

<sup>62</sup> Susana Llorián presenta detalladamente una serie de acuerdos postulados en el Consejo de Europa del año 2010 relativos a la orientación de los programas, sistemas de aprendizaje y evaluación lingüística de adultos inmigrantes en Europa, que están encaminados a la futura creación de un plan curricular similar al Marco. Algunos de estos acuerdos se incluirán en el desarrollo de este trabajo. Vid. Llorián 2011: 13-33.

<sup>63</sup> “[...] Se debería disponer de un currículo adaptado a las características reales de la enseñanza de español como L2. En este sentido, [...] ha de responder a un objetivo general orientado a dotar al estudiante de una competencia comunicativa en la L2 que le permita participar eficazmente en las relaciones sociales de su entorno” (Villalba y Hernandez 2008, Villalba 2018: 470).

<sup>64</sup> Las propuestas curriculares del Marco señalan cuatro ámbitos de uso de la lengua: el personal, el público, el profesional y el educativo. Para más información sobre los ámbitos de uso de la lengua, véase el capítulo 4.1. *El contexto de uso de la lengua* del MCER en el Centro Virtual Cervantes.

enseñanza de idiomas y el establecimiento de los ámbitos de la lengua según las necesidades del grupo son dos de las claves para conseguir un currículo específico de calidad (Villalba y Hernández 2008), así como incluir una alta sensibilización cultural y sustituir la linealidad de los contenidos por un aprendizaje cíclico, donde se vuelve continuamente a la revisión de lo ya estudiado.

En cuanto a los problemas relativos al desconocimiento general de la situación de los alumnos migrantes por parte de los docentes, así como la escasa o nula formación de los mismos y el gran número de voluntarios inexpertos que enseñan en los cursos de las organizaciones que los ofertan, no solamente se considera que debería existir un espacio dedicado a concienciar a los profesores sobre el marco sociopolítico de los movimientos migratorios y las circunstancias potenciales de los alumnos — acabando así con el problema de las ideas preconcebidas sobre los estudiantes —, sino que también deberían ofertarse formaciones específicas para los voluntarios en los centros e instituciones que los albergan, independientemente de su duración u oficialidad, para familiarizar a las personas sin formación con los conceptos básicos de la enseñanza de las lenguas y del español para adultos migrantes.

De esta manera, el profesor podría ser capaz de adoptar con rapidez una visión intercultural crítica, sin jerarquías ni superioridades subjetivas, y fomentando la aproximación a todas las culturas presentes en el aula: el desarrollo de la competencia cultural en el docente es clave para guiar al alumno inmigrante hacia su conversión en un hablante multicultural (Arrollo González 2014: 328), participando vivamente en la disminución de los efectos de la heterogeneidad y el estrés desde la construcción de relaciones entre iguales y el sentimiento de pertenencia a un espacio. Cuando se favorece el bienestar del alumnado en las clases, el objetivo es que este se sienta conocido, comprendido y considerado; y que los efectos del filtro afectivo elevado que todos ellos manifiestan, desde el principio del proceso de aprendizaje, terminen siendo imperceptibles. Los alumnos necesitan una desconexión de su agitado mundo interior y evadirse de los factores negativos a través de la asistencia a una clase dinámica, interactiva y multimodal.

En lo que respecta al nivel de alfabetización y la competencia de lectoescritura, los *currícula* y los materiales didácticos que conforman el eje de las lecciones deben incluir intervenciones adaptadas a todos los niveles de dominio de esta competencia para solventar las complicaciones que pueden generarse durante el proceso de aprendizaje del español, tanto

a escala de comprensión lectora (lectura aislada de palabras, diferenciación de homófonos, asociación de imágenes con palabras, trabajo de los signos de puntuación, clasificación de textos, etc.<sup>65</sup>) como en el nivel escrito y de redacción (transformación de mayúsculas a minúsculas, descripción y selección escrita de palabras homófonas, colocación de signos de puntuación en textos incompletos, redacción sencilla a través de viñetas, etc.<sup>66</sup>). Los contenidos procedimentales son prioritarios en el currículum de ELE para inmigrantes, con objeto de ayudar al alumno a “aprender a aprender” (Ramos Sánchez 2002: 11). Los materiales y programas deberán incluir actividades que posibiliten la revisión individual sobre el *input*, así como la reflexión metalingüística a través de estrategias de concienciación fonológica, realce de ítems léxicos y clasificación gramatical, entre otras, para convertirse en manuales y actividades inclusivos a todos los perfiles de educación.

Ante la imposibilidad de una valoración detallada de los rasgos de aprendizaje de cada estudiante, Villalba (2018: 472-473) propone una serie de recomendaciones como pautas para la enseñanza que insisten una vez más en la importancia de evaluar las necesidades mediante la observación activa y la planificación de las lecciones con actividades pensadas para responder a dichas necesidades, agrupando las estrategias y los objetivos en para todos los grupos. En el caso de los alumnos menos avanzados y con pocas herramientas de escolarización, la traducción es lícita en tanto que facilita el seguimiento de las clases y rebaja su estrés ante la exposición a nuevo *input*, siempre y cuando no se abuse de ella. Apoyar el aprendizaje en temas de interés para el alumno, y no por competencias, ayuda igualmente a los alumnos a elevar sus niveles de motivación y rebajar la ansiedad, creando un buen ambiente de clase; y se persigue su progresiva autonomía de uso de la lengua, proporcionándoles materiales de autoaprendizaje que pueden realizar por sí mismos fuera del horario lectivo.

En conclusión, deben tenerse siempre en cuenta las circunstancias personales en la planificación de los cursos, de las secuencias didácticas y de las dinámicas que se lleven al aula de español para inmigrantes antes de ofertarlo. En dicha planificación deben incluirse, por lo tanto, los criterios de agrupamiento, el plan de estudios, las orientaciones para la práctica del docente y demás cuestiones relacionadas con la formación de los profesores. Por supuesto, la disposición de los estudiantes por niveles es fundamental y no debe realizarse

---

<sup>65</sup> Véanse en Ramos Sánchez 2002: 3-15.

<sup>66</sup> Las intervenciones relacionadas con la escritura se detallan en Ramos Sánchez 2002: 15-22.

exclusivamente en cuanto a los niveles de referencia en los que encaja el dominio de cada uno de ellos, sino que también es prioritario considerar el grado de alfabetización en la lengua materna, las experiencias de aprendizaje de lenguas extranjeras y, si fuese posible y pertinente, la edad de los implicados. Las actividades deben estar necesariamente adaptadas a los diferentes perfiles de lectoescritura y formación educativa facilitando la actuación sobre el *input* mediante imágenes, gestos y explicaciones complementarias proporcionadas por el profesor; y la producción del *output* junto a su posterior análisis. Finalmente, es esencial que las explicaciones de tipo léxico y gramatical vayan más allá de su encasillamiento en los diferentes niveles curriculares del MCER e incluya contenidos de varios de ellos, ya que la competencia comunicativa puede no ajustarse, en muchos casos, a la competencia lingüística a causa del contexto de aprendizaje de la L2<sup>67</sup>.

### 3.3.2. *Guía teórico-metodológica de la investigación.*

Las soluciones propuestas encaminan al lector a concluir que la metodología idónea para abordar la enseñanza de español como L2 a personas adultas inmigrantes responde a las bases postuladas por el paradigma funcional de la lengua. Este enfoque de estudio del entiende a esta como un instrumento de interacción social, cuya función primaria es la comunicación. La prioridad del lenguaje, por tanto, es su uso pragmático y las funciones sociales que cumple, por lo que se concibe como un discurso o acto del habla.

Al contrario de lo expuesto para el paradigma formal -con una concepción gramática y estructural del lenguaje, donde las oraciones de la lengua se describen de forma independiente al contexto-, el paradigma funcional concibe la lengua desde una perspectiva contextual, donde el foco de estudio es el hablante como actor en cada situación comunicativa; y el sistema lingüístico es un instrumento para obtener el fin último: la comunicación y la interacción con los demás miembros de la sociedad (Dik 1978: 21-22). Según el Marco común europeo de referencia para las lenguas (MCER), todas las competencias generales humanas contribuyen, en mayor o menor medida, a la capacidad de comunicación del usuario de la lengua, por lo que pueden considerarse aspectos de la competencia comunicativa, que a su vez engloba otras: la lingüística (léxica, gramatical, semántica, fonológica, ortográfica y ortoépica), la sociolingüística, para la dimensión social del uso de la lengua (expresiones institucionalizadas elegidas en función del contexto, cortesía, expresiones idiomáticas,

---

<sup>67</sup> Para una propuesta metodológica más detallada, vid. Villalba 2018: 472-473; y Beaven 2002: 186-189.

registros, dialectos, etc.) y la pragmática, para el conocimiento de organización y estructuración del mensaje, el uso de los mensajes para cumplir funciones comunicativas y los esquemas de interacción.

Es esencial comprender que la investigación y la propuesta didáctica se centran en el desarrollo de la competencia comunicativa, sin dejar de lado ninguna de las tres subcompetencias y prestando especial atención a las funciones de la comunicación y a los actos de habla que se inscriben en los enunciados. Se denominan funciones comunicativas a las tareas o papeles que cumplen las expresiones lingüísticas en el proceso expresivo, donde se valoran las interacciones de los hablantes como los fines que se persiguen en el intercambio comunicativo y se clasifican según los mismos: atendiendo a las aportaciones de Roman Jakobson (1975: 347-395; Morales López 2014: 2), las seis funciones comunicativas generales de la lengua son: la referencial, que se relaciona con el contexto y se basa en transmitir información y hechos objetivos sobre el mundo; la emotiva, que se asocia con el emisor y expresa emociones y actitudes del hablante desde un enfoque subjetivo; la conativa, relacionada con el receptor y que busca que éste realice alguna acción; la fática, centrada en el canal y con el objetivo de intervenir en el contacto entre los interlocutores para iniciarlo, mantenerlo o interrumpirlo; la metalingüística, relacionada con el código y que se activa cuando se habla sobre el propio lenguaje; y finalmente la poética, enfocada en la forma del mensaje en sí mismo, destacando su valor estilístico. En este sentido, se afirma que el lenguaje es un sistema de medios apropiados para un fin, donde el hablante es un actor y elige cómo utilizarlo para conseguir un objetivo determinado no solo transmitiendo palabras, sino realizando acciones a través de las mismas<sup>68</sup>.

En cuanto a la teoría de la lengua específica que más encaja en esta investigación, se han tomado como referencia los principios que postulan los modelos cognitivos, en especial las bases teóricas psicolingüísticas de Lakoff y Langacker, así como las aportaciones prácticas de McLaughlin y Ellis<sup>69</sup>. Para resumir brevemente lo que proponen estos modelos, se parte de la concepción del lenguaje como una de las múltiples capacidades cognitivas del ser humano

---

<sup>68</sup> La teoría de los “Actos de habla” se inscribe en el campo de la pragmática lingüística y fue formulada por los filósofos John Austin y John Searle. Para mayor descripción de ésta, consúltese Morales López 2014 : 5.

<sup>69</sup> Richard y Rogers (2003) recogen en su obra una descripción detallada de los modelos y enfoques existentes en el aprendizaje de lenguas a lo largo de la historia. Igualmente, Miguel Ángel Martín Sánchez (2010 : 137-154) dedica un artículo a desarrollar una aproximación histórica a la enseñanza de lenguas extranjeras, donde se reúnen todos ellos.

y que no se adquiere de manera distinta a las mismas, sino que sigue las estrategias comunes de percepción, memoria, procesamiento de información y resolución de problemas. La mente modifica y reorganiza los conocimientos constantemente mediante la interacción con el medio externo, y la construcción del conocimiento lingüístico no es más que otra actividad cognitiva compleja: el aprendiz de español como L2 actúa y planifica de forma continua sin limitarse a recibir, almacenar y repetir estímulos lingüísticos. Esta construcción tiene un carácter multidisciplinar tal como ya se viene ilustrando a lo largo de los fundamentos teóricos, y facilita la explicación de la variabilidad del proceso de adquisición de cada individuo.

Para esta teoría lingüística, el conocimiento puede ser declarativo (las reglas formales y explícitas de la lengua) y procedimental (actuación lingüística); y se desarrolla a través de la exposición e introducción semicíclica del *input* y la práctica controlada continua. De este modo, se produce la activación de los nodos en la memoria y se afianzan las conexiones entre la forma lingüística y el significado que ésta cobra en los diferentes contextos, automatizándose el conocimiento y pasando de su aprendizaje a su adquisición, ganando fluidez. En conclusión, los modelos cognitivos permiten estudiar y comprender la complejidad del proceso de adquisición de una lengua no nativa, teniendo en cuenta las estrategias y variables individuales y no solamente las puramente lingüísticas.

El papel del profesor es, como puede deducirse, muy influyente; y el ritmo de aprendizaje depende en gran medida de su calidad y de su capacidad para seleccionar el *input* y las prácticas educativas. No se limita a proporcionar información y conocimientos al alumnado, sino que participa de manera activa en el proceso de construcción, aprendizaje y adquisición de conocimientos lingüísticos: los discentes incorporan su propia experiencia vital previa a la nueva información que se les presenta, por lo que el docente debe proporcionarla: “De manera directa y guiada, resaltando la importancia de proporcionar un marco de ideas al que poder incorporar los contenidos a aprender” (Arrollo González 2014: 329).

Por ende, se ha elegido para el diseño y aplicación de la secuencia didáctica en el aula de ELE para inmigrantes que se propone en esta investigación una combinación de dos enfoques metodológicos basados en estas corrientes teóricas. Por un lado, se han aplicado las ideas defendidas por el enfoque comunicativo, que se centra en el desarrollo de la competencia comunicativa y la contextualización situacional del aprendizaje y no sólo por el conocimiento formal del idioma, con el fin de capacitar al alumno de cara a la comunicación e interacción social de la vida real, basando la adquisición de conocimientos en tareas objetivas que

responden a la concepción de la lengua como un medio para conseguir un propósito, pero no el fin en sí mismo. En este enfoque se trabajan de forma equilibrada las cuatro destrezas de la lengua y a menudo se combinan en una misma actividad, así como los errores se corrigen sin interrumpir el flujo natural de la comunicación, dando la oportunidad al estudiante de corregir sus producciones por sí mismo o de hacerse entender y continuar con la expresión de manera llana. Para la interacción y la cooperación, en las dinámicas de los ejercicios, suelen ser muy comunes las agrupaciones por parejas o grupos.

Por otro lado, se han tomado algunos principios del enfoque por tareas<sup>70</sup>, muy relacionado con el anterior puesto que se pretende fomentar el aprendizaje mediante el uso real de la lengua en el aula, y no solamente mediante el trabajo de unidades lingüísticas en sus diversos niveles de descripción. Así, se proponen tareas prácticas y significativas que reflejan situaciones reales de comunicación, orientadas a que el idioma sea usado en ámbitos semejantes fuera de clase, es decir: tareas en las que los alumnos usan la L2 para operar en la realidad que les rodea. Éstas suelen desglosarse en tres fases diferenciadas: la de pre-tarea, donde se proponen actividades que activen el conocimiento y los mecanismos cognitivos de los alumnos, así como explicaciones del vocabulario y las estructuras necesarias antes de la tarea principal; la tarea, donde utilizan el idioma de manera libre (semidirigida o guiada en niveles iniciales) y creativa; y la post-tarea, en la que se revisa el trabajo de los alumnos, se corrigen los errores e imprecisiones más importantes y se reflexiona, en la medida de lo posible, sobre el conocimiento aprendido. El enfoque por tareas no sólo mejora la competencia lingüística, sino también la sociocultural y pragmática. Los estudiantes suelen estar más motivados porque comprueban el valor práctico de lo que están aprendiendo.

## **4. DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN**

### **4.1. Análisis de necesidades.**

El análisis completo de los factores contextuales es esencial para el diseño de los programas curriculares y, en el caso de esta investigación, los materiales y recursos que van a diseñarse y presentarse en el aula. Consecuentemente, se diseña para dicho análisis una serie

---

<sup>70</sup> Ellis ofrece en su libro *Task-Based Language Learning and Teaching* (2003) una visión detallada de este enfoque, tanto desde el punto de vista teórico como práctico.

de pruebas que refleje la información relativa al contexto educativo previo del alumno y los factores sociolingüísticos involucrados en el proceso de aprendizaje de la L2, al mismo tiempo que se mide el nivel de dominio de las competencias lingüísticas y comunicativas de cada alumno mediante dos pruebas diagnósticas que se corresponden con las destrezas orales y las destrezas escritas.

Cabe señalar que tanto la prueba diagnóstica de nivel de escolarización como las dos pruebas diagnósticas de nivel de dominio del español que se han diseñado para el análisis de necesidades del alumnado encuentran su base estructural en los exámenes diseñados por el Centro Aragonés de Referencia para la Equidad y la Innovación (CAREI) para el proyecto INTEGRA, dedicado a la investigación y la enseñanza de la alfabetización en español como L2 para los estudiantes inmigrantes en las aulas aragonesas de educación primaria y secundaria<sup>71</sup>. Del mismo modo, se han tenido muy en cuenta las propuestas de estructura y evaluación de las pruebas de nivel de español para alumnado inmigrante en las clases de educación secundaria de Andalucía, más concretamente en las Aulas Temporales de Adaptación Lingüística (ATAL). Todas las pruebas se han realizado durante el mes de julio de 2024 en el centro Cruz Roja España Padre Chaminade de Zaragoza.

#### *4.1.1. Prueba de nivel de escolarización.*

Esta prueba tiene como objetivo principal determinar el nivel de escolarización previa y el nivel de alfabetización en lengua materna previos al proceso migratorio de los alumnos inmigrantes adultos, así como algunos aspectos de la competencia sociocultural. Idealmente, las pruebas de evaluación del nivel de escolarización deberían realizarse en la lengua materna de cada uno de los examinandos puesto que el objetivo principal de la misma es intentar medir hasta qué punto el alumno ha aprendido los recursos y procesos cognitivos de la educación elemental y primaria. Aun teniendo plena consciencia de que su redacción en español conllevaba una alta probabilidad de generar problemas de comprensión de enunciados y contenidos de la prueba, interfiriendo consecuentemente en los resultados, se consideró que la complejidad de la traducción para una clase con una diversidad lingüística tan rica y el desconocimiento de casi la totalidad de las lenguas maternas de los aprendices por parte de la docente investigadora hacían inviable la traducción individual y personalizada de esta parte de la prueba analítica. Sin embargo, se les indicó desde el primer momento a los alumnos que

---

<sup>71</sup> Específicamente, se han tomado como referencia las pruebas diseñadas para los cursos 2006-2007 y 2007-2008, disponibles para su consulta en los Anexos 2 y 3.

podían utilizar el traductor o el diccionario si así lo estimaban necesario: la traducción de la prueba no afecta negativamente a los resultados referentes a la información sobre el grado de escolarización, sino todo lo contrario, ya que facilita su comprensión al alumnado y pueden realizarla con mayor precisión. Teniendo esto en cuenta, debe señalarse que los resultados reflejados en esta prueba diagnóstica son aproximados, y se recomienda plantear la traducción de esta propuesta para mayor correspondencia con la realidad en futuras investigaciones potenciales.

Como ya se ha señalado, la prueba diagnóstica de nivel de escolarización ha sido diseñada utilizando las propuestas de las pruebas de CAREI y ATAL. Estas pruebas tienen un perfil de contenidos muy completo, ya que están orientadas a diagnosticar el grado de alfabetización previo lo mejor posible para poder adaptar el proceso de aprendizaje de los más jóvenes en el ámbito escolar. Considerando que este diagnóstico debería ser igual de preciso en las aulas para adultos inmigrantes, la prueba de escolarización diseñada para el análisis de las necesidades del grupo de Cruz Roja tiene la siguiente estructura:

**1- COMPRENSIÓN LECTORA:** Esta parte de la prueba constituye 17 de los 33 puntos totales, y se divide en dos ejercicios diferentes.

- a. Prueba de relacionar imágenes con frases:** El ejercicio consiste en la presentación numerada de 7 imágenes con señales de conocimiento cotidiano en la sociedad europea española, que deben ser relacionadas con las frases o palabras que se les propone justo en el cuadro a continuación. Cada asociación correcta de la imagen con su significado constituye un punto del ejercicio, que tiene como objetivo principal medir la comprensión del significado general de las señales bajo una forma lingüística en español. El profesor debe indicar que la traducción de esta forma es posible, ya que no se busca medir el nivel de competencia léxica o de comprensión escrita del alumno sino su conocimiento sociocultural general.
- b. Comprensión de texto y preguntas de verdadero o falso:** En el segundo ejercicio, los alumnos deben realizar una lectura de un pequeño texto en español sobre los gatos, una temática fácil acompañada de una imagen ilustrativa. Se les indica que pueden tomarse su tiempo para traducir el texto con ayuda del teléfono móvil o de diccionarios, si los poseyeran. Tras la lectura del texto, deben indicar si las 5 afirmaciones que se les presentan

son verdaderas o falsas, teniendo en cuenta la información que han leído. Cada afirmación constituye dos puntos de los 10 puntos totales de la actividad. Este ejercicio busca medir el nivel de lectoescritura en lengua materna y las estrategias de realización de tareas académicas, algo básico en la educación a nivel mundial. El alumno debe ser capaz de leer y comprender el texto, así como de comprender lo que se le pide en el ejercicio y realizarlo correctamente.

**2- MATEMÁTICAS:** Esta parte constituye los 16 puntos restantes de los 33 totales de la prueba, y se divide nuevamente en dos ejercicios diferenciados.

**a. Operaciones de cálculo matemático:** El alumno debe realizar las operaciones matemáticas sin ayuda de la calculadora. Está compuesto por dos sumas, dos restas, dos multiplicaciones y dos divisiones. Este ejercicio busca comprobar la existencia de una competencia básica de cálculo, propia de las primeras etapas de la escolarización, sin entrar en conceptos más complejos como las raíces cuadradas o las fracciones. Se deja abierta la posibilidad de modificación futura desde una perspectiva más educativa<sup>72</sup>.

**b. Problema matemático:** En el segundo ejercicio, el alumno debe ser capaz de comprender la idea general del problema leyendo el enunciado en español o traduciéndolo en el caso de que no posea el nivel suficiente de dominio de la lengua, y de resolverlo mediante el uso de la competencia lógica-matemática llegando a la solución correcta. La capacidad de resolver problemas de este tipo es propia del nivel superior de la educación primaria europea, que comprende las edades desde los 9 a los 12 años, e involucra habilidades básicas de álgebra y razonamiento lógico como la comprensión de relaciones entre números y la resolución de incógnitas simples. La correcta compleción de este ejercicio revelaría que el alumno ha adquirido esta habilidad en la escuela de su país de origen.

---

<sup>72</sup> Es pertinente puntualizar que la actividad de cálculo matemático puede dar lugar a errores, como sucedió en el desarrollo de esta investigación. Dado que las operaciones a realizar se presentan precedidas de un guión, algunos alumnos lo confundieron con el signo matemático negativo y alteraron los resultados sin que puedan calificarse de incorrectos. Por esta razón, los resultados tienen una doble solución válida.

Gracias a esta prueba de nivel de escolarización, pueden conocerse los perfiles educativos de los alumnos que componen el grupo de español como L2, y su realización ocupa aproximadamente una hora<sup>73</sup>. Para cada ejercicio, el profesor es el encargado de otorgar las explicaciones para su correcta ejecución a pesar de que pueden utilizar el traductor para comprender los enunciados. La no correcta superación de los dos primeros ejercicios pero la correcta ejecución de los dos últimos indicaría que el alumno posee cierto grado de escolarización pero también notables dificultades en el dominio de la lectoescritura, ya sea por un fenómeno de alfabetización regresiva o por interferencias relacionadas con la presentación de la prueba en la lengua meta y fallos en el uso del método de traducción.

#### *4.1.2. Prueba de competencia lingüística en español.*

Una vez completada la prueba de escolarización, se prosigue con el diseño y realización de las dos pruebas de nivel de dominio de español, correspondientes respectivamente al dominio de las competencias de expresión y producción escrita y a la competencia de expresión oral. La destreza de comprensión auditiva también se mide en esta última prueba, ya que el alumno debe ser capaz de producir las respuestas necesarias tras la comprensión de la pregunta formulada por el profesor, por lo que puede hablarse de una prueba de interacción oral aunque no haya una parte de la prueba dedicada a dicha habilidad.

En lo que respecta al nivel de dominio general, tanto los contenidos de la prueba escrita como los de la prueba oral intentan adoptar un nivel de dificultad progresiva a medida que se avanza en su realización, incluyendo contenidos desde el nivel A1 hasta el nivel A2+/B1. A pesar de que todos los contenidos lingüísticos y comunicativos de estas dos pruebas se inscriben en los diferentes niveles de referencia de lenguas recogidos y descritos en el MCER, la clasificación del alumno en uno u otro puede ser muy relativa teniendo en cuenta la heterogeneidad en el dominio de cada destreza. Es muy común encontrar alumnos con las destrezas orales mucho más desarrolladas que las destrezas escritas, o identificar estudiantes con mucha capacidad de comprensión pero con debilidades considerables en cuanto a la expresión en L2.

---

<sup>73</sup> La prueba Diagnóstica de Nivel de Escolarización diseñada para esta investigación se encuentra recogida en el Anexo 5.

Aclaradas las cuestiones más pertinentes, el diseño general de las dos pruebas responde al siguiente esquema estructural:

**1. PRUEBA ORAL<sup>74</sup>:** Esta prueba constituye 40 de los 70 puntos totales que conforman la prueba de nivel de dominio de español. Se realiza a los alumnos antes de la prueba escrita y puede ocupar un margen de tiempo variable de entre 15 y 30 minutos por alumno, realizada de manera individual. Se divide en dos partes diferenciadas:

**a. Preguntas:** El examinador realiza 15 preguntas de manera oral al alumno, que debe ser capaz de contestar al número máximo de preguntas posible. Cada respuesta correcta suma un punto a los 15 totales de la actividad. Las cinco primeras preguntas están pensadas para que el alumno haga uso de la función comunicativa referencial, otorgando datos objetivos sobre su contexto personal (nombre, apellidos, nacionalidad, profesión) haciendo uso de un dominio básico de la lengua (uso de presentes, unidades léxicas comunes y frecuentes) correspondiente al nivel referencial A1. Las cinco preguntas siguientes, correspondientes a un nivel más elevado de dominio lingüístico, siguen la línea de la función referencial e introduce una pregunta sobre gustos, que pretende activar el uso de la función emotiva a través de los conocimientos gramaticales y léxicos correspondientes al nivel A1+/A2 (uso de pretérito indefinido, rutinas, descripciones físicas...). Las cinco últimas preguntas presentan mayor complejidad y pretenden inducir producciones con un dominio lingüístico más elevado (uso de pretérito perfecto, expresión de futuro, tiempo condicional simple, unidades léxicas más formales) así como funciones comunicativas más avanzadas (expresar miedo o temor, expresar intenciones futuras, formular hipótesis, dar consejos) propias de un nivel básico avanzado o intermedio (A2-B1).

**b. Descripción de imágenes:** Este ejercicio de expresión creativa guiada constituye los 25 puntos restantes de los 40 totales de la prueba oral. En él, se incluyen 6 imágenes y 3 niveles de complejidad lingüística progresiva y gradualmente mayor correspondiente a los niveles A1,

---

<sup>74</sup> La Prueba Diagnóstica Oral de Nivel de Dominio de Español está disponible para consulta y utilización en el Anexo 6.

A1+/A2 y A2+/B1; dos imágenes para cada nivel. Para comenzar, se presenta al alumno una de las dos imágenes del nivel 1<sup>75</sup> y se le realizan las preguntas indicadas en la parte superior de la misma, buscando inducir la producción de los elementos lingüísticos y expresivos señalados en la hoja de evaluación diseñada para esta actividad. Esta hoja se encuentra en la página final de la prueba y debe ser separada para que el profesor o examinador la complete durante o inmediatamente después de su realización<sup>76</sup>. Seguidamente, se le realizan las preguntas sobre una de las dos imágenes del nivel 2 y, finalmente, para una de las imágenes del nivel 3. Las preguntas situadas en la parte superior de cada imagen pueden no ser suficientes para inducir el contenido lingüístico deseado; por tanto, se proponen en la parte inferior de las imágenes una serie de preguntas complementarias para guiar un poco más las producciones del alumno si así se estima necesario

**2. PRUEBA ESCRITA<sup>77</sup>:** Esta parte suma un total de 30 puntos de los 70 que conforman toda la prueba. Está pensada para ser realizada en un tiempo de entre 40 y 50 minutos, y se divide en dos apartados con diferentes actividades:

**a. Gramática y vocabulario:** Este apartado se compone de 16 frases a las que le falta un ítem léxico o gramatical para tener un sentido completo, el cual los alumnos deben seleccionar de entre las tres opciones que se les presentan justo debajo de la frase. Las nueve primeras frases corresponden a los contenidos lingüísticos propios del nivel referencial A1, mientras que las cinco siguientes corresponden al A2 y, finalmente, las dos últimas al B1<sup>78</sup>. Este ejercicio está pensado únicamente para medir la competencia lingüística del alumno en el momento de la realización de la prueba.

---

<sup>75</sup> Se le da al examinador la libertad de permitir al alumno elegir una de las dos imágenes en cuanto a su preferencia o, por el contrario, de elegir él mismo la imagen que va a describirse.

<sup>76</sup> El diseño de esta hoja de evaluación toma como referencia las instrucciones para la corrección de la prueba oral de nivel de la asociación CAREI para el curso 2006-2007, disponibles para consulta en el Anexo 2.

<sup>77</sup> La Prueba Diagnóstica Escrita de Nivel de Dominio de Español está disponible para su consulta y utilización en el Anexo 7.

<sup>78</sup> Siguiendo las tablas clasificatorias de la gramática, y las nociones generales y específicas del Plan Curricular del Instituto Cervantes, disponibles online: [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/plan\\_curricular/](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/)

**b. Expresión escrita:** En este apartado se presentan dos ejercicios diferentes. En primer lugar, se pide al alumno que complete una tabla con la información básica sobre sus datos personales que, progresivamente, aumenta su complejidad de comprensión aunque todos los contenidos se encuentran comprendidos en los niveles iniciales de dominio de la lengua (A1-A2). En total, se le presentan 10 casillas a completar donde cada respuesta correcta suma un punto a los 10 totales del ejercicio. Esta primera actividad tiene como objetivos comprobar la competencia escrita del alumno y la comprensión de vocabulario básico sobre la información personal, así como comprobar su capacidad para dar datos objetivos e información sobre su realidad, respondiendo a la función comunicativa referencial de la lengua.

El segundo ejercicio está basado en la redacción de una carta a un hipotético amigo que está en el país de procedencia del examinando, en la que se le indica que debe preguntar sobre su estado general, informarle sobre el suyo propio y contar brevemente un día normal en su vida en España. Este ejercicio, que suma un total de 4 puntos debido al bajo nivel de competencia de lectoescritura en la mayor parte de los alumnos del grupo, tiene como objetivo comprobar si alguno de ellos es capaz de escribir textos sencillos sobre temas conocidos o de interés personal, respondiendo a la descripción de los niveles comunes de referencia para la expresión escrita de B1<sup>79</sup>.

Para una mayor precisión en el diagnóstico del dominio de español, se propone una modificación de esta prueba a las futuras investigaciones que quieran uso de la misma, donde se recomienda incluir la parte de gramática y vocabulario dentro de un apartado más amplio de comprensión escrita, incluyendo un nuevo ejercicio de complejidad superior basado en la comprensión de un breve texto y la realización de un ejercicio que active los mecanismos de recuperación de información, como la respuesta de preguntas específicas sobre dicho texto o un ejercicio de verdadero o falso relativo a su contenido.

---

<sup>79</sup> El cuadro 2 del capítulo 3 del MCER recoge todas las descripciones necesarias para la evaluación y clasificación de las destrezas de la lengua. Estos cuadros se han incluido para su consulta en el Anexo 4.

#### *4.1.3. Resultados.*

Previamente a la presentación de resultados, es relevante hacer algunas aclaraciones respecto al momento de la realización de las pruebas. Lo primero que debe señalarse es, de nuevo, la inestabilidad de la asistencia por parte de los adultos inmigrantes beneficiarios de protección internacional, debido a los procesos de regularización de su situación y a la coincidencia de horarios con citas administrativas, entre otros motivos independientes de su situación personal. Este hecho provocó que se realizasen las tres pruebas a alumnos que nunca volvieron a asistir a los cursos de español del centro y, por lo tanto, fueron desestimados para la creación de la unidad didáctica<sup>80</sup>.

En segundo lugar -y específicamente para la prueba de nivel de escolarización-, se constató que algunos de los alumnos utilizaron la calculadora para la sección de cálculo y se les indicó inmediatamente que no lo hicieran, aunque algunos continuaron de todas maneras. El uso de esta herramienta, pese a que es una habilidad muy extendida en la actualidad y no manifiesta por necesidad ningún grado de escolarización, indica cierta competencia matemático-tecnológica y puede no darse en todos los individuos. Del mismo modo, y haciendo caso omiso a las indicaciones de guardar silencio, los enclaves étnicos tuvieron cierta influencia en los resultados de la prueba escrita de nivel de español, debido a que los alumnos que compartían alguna lengua materna se ayudaron entre ellos con traducciones, sobre todo en la parte de expresión escrita. En esta misma prueba, pudieron identificarse a simple vista algunos comportamientos propios de personas con un bajo nivel de lectoescritura e igualmente otros correspondientes un alto grado de escolarización, puesto que algunos de los examinandos terminaron la prueba con agilidad y precisión en muy poco tiempo y, sin embargo, hubo otros que no fueron capaces siquiera de acertar en la orientación espacial de las páginas, ni en la correcta sujeción del bolígrafo.

Teniendo estas cuestiones en cuenta, se indica finalmente que la realización completa de las tres pruebas y la asistencia regular a clase estuvo conformada por siete alumnos: Fallou y Modou, de Senegal; Pierre, de Camerún; Foos y Maryan, de Somalia; Mawa, de Guinea-Conakry; Mohammed, de Marruecos; y Souleyemane, de Mauritania. A partir de sus perfiles

---

<sup>80</sup> Las tablas 1.1 con los datos desestimados de la prueba de nivel escolarización puede encontrarse igualmente recogidas en el Anexo 8. Éstas son una buena muestra de la inestabilidad y la temporalidad que marca este ámbito de enseñanza, así como de la heterogeneidad del nivel de escolarización que depende de la procedencia y estatus social de los alumnos.

específicos se pudo desarrollar el diseño de la unidad didáctica que se expondrá en el siguiente apartado de la investigación, y a cuya enseñanza atendieron muchos más alumnos que se unieron posteriormente al grupo como alumnos recurrentes.

TABLA 1: Prueba Diagnóstica de Nivel de Escolarización

NOMBRE	COMPRENSIÓN LECTORA	MATEMÁTICAS	PUNTOS TOTALES	NOTA (Sobre 10)
FALLOU	17 / 17	13 / 16	30 / 33	9'1
PIERRE	17 / 17	15 / 16	32 / 33	9'6
MODOU	3 / 17	0 / 16	3 / 33	2, 1
FOOS	12 / 17	8 / 16	20 / 33	6
MARYAN	11 / 17	10 / 16	21 / 33	6'3
MAWA	15 / 17	10 / 16	25 / 33	7'5
MOHAMMED	17 / 17	9 / 16	26 / 33	5'6
SOULEYEMANE	7 / 17	7 / 16	14 / 33	4'2

TABLA 2: Prueba Diagnóstica de Nivel de Español. Parte oral.

<b>NOMBRE</b>	<b>PREGUNTAS (15 puntos)</b>	<b>DESCRIPCIÓN DE IMÁGENES (25 puntos)</b>	<b>PUNTOS TOTALES (40 puntos)</b>	<b>NOTA (Sobre 10)</b>
<b>FALLOU</b>	12'5 / 15	16 / 25	28'5 / 40	7'12
<b>PIERRE</b>	11'75 / 15	21 / 25	32'75 / 40	8'18
<b>MODOU</b>	5'5 / 15	2 / 25	7'5 / 40	1'87
<b>FOOS</b>	6'75 / 15	7 / 25	13'75 / 40	3'43
<b>MARYAN</b>	7 / 15	4 / 25	11 / 40	2'75
<b>MAWA</b>	8'5 / 15	11 / 25	19'5 / 40	4'87
<b>MOHAMMED</b>	10 / 15	7 / 25	17 / 40	4'25
<b>SOULEYEMANE</b>	4'5 / 15	1 / 25	5'5 / 40	1'37

TABLA 3: Prueba Diagnóstica de Nivel de Español. Parte escrita.

NOMBRE	GRAMÁTICA Y VOCABULARIO	DATOS PERSONALES	REDACCIÓN	PUNTOS TOTALES (30 puntos)	NOTA (Sobre 10)
FALLOU	11 / 16	10 / 10	2 / 4	23 / 30	7'6
PIERRE	13 / 16	9 / 10	2 / 4	24 / 30	8
MODOU	1 / 16	0 / 10	0 / 4	1 / 30	0'3
FOOS	1'5 / 16	7 / 10	0'5 / 4	9 / 30	3
MARYAN	7'5 / 16	9 / 10	0 / 4	16'5 / 30	5'5
MAWA	12'5 / 16	8 / 10	2 / 4	22'5 / 30	7'7
MOHAMMED	11 / 16	6 / 10	1 / 4	18 / 30	6
SOULEYEMANE	0 / 16	1 / 14	0 / 4	1 / 30	0'3

En los resultados queda muy bien reflejada la heterogeneidad global que presentan normalmente los grupos de alumnado adulto inmigrante en español como L2, corroborándose que efectivamente los niveles de escolarización son notablemente variados y que el dominio de las diferentes destrezas lingüísticas también presenta una alta variación, incluso si se observan las destrezas de un solo individuo. Tras la corrección de las pruebas, fue pertinente realizar la tan necesaria clasificación por perfiles educativos y niveles de dominio del español, tarea para la que se siguieron los siguientes criterios:

Nivel de escolarización (33 puntos):

- Analfabetos / Ágrafos: por debajo de 15 puntos totales.
- Neolectores: de 15 a 23 puntos totales.
- Alfabetizados: por encima de 23 puntos totales.

Nivel de dominio lingüístico en español (70 puntos):

- A0 - A1.1: por debajo de los 20 puntos totales.
- A1: de 20 a 30 puntos totales.
- A1+: de 30 a 40 puntos totales.
- A2: de 40 a 50 puntos totales
- A2+ - B1: de 60 a 70 puntos totales.

TABLA 4: Resultados totales de las pruebas. Clasificación de perfiles y niveles de dominio

NOMBRE	PRUEBA DE NIVEL DE ESCOLARIZACIÓN	PERFIL EDUCATIVO	PRUEBA DE DOMINIO LINGÜÍSTICO EN ESPAÑOL	NIVEL DE REFERENCIA
FALLOU	30 / 33	Alfabetizado (alfabeto latino)	ORAL: 28'5 / 40 ESCRITA: 23 / 30 TOTAL: 51'5 / 70	A2
PIERRE	32 / 33	Alfabetizado (alfabeto latino)	ORAL: 32'75 / 40 ESCRITA: 24 / 30 TOTAL: 56'75 / 70	A2
MODOU	3 / 33	Analfabeto	ORAL: 7'5 / 40 ESCRITA: 1 / 30 TOTAL: 8'5 / 70	A0 - A1.1
FOOS	20 / 33	Neolector	ORAL: 13'75 / 40 ESCRITA: 9 / 30 TOTAL: 22'75 / 70	A1
MARYAN	21 / 33	Neolector	ORAL: 11 / 40 ESCRITA: 16'5 / 30 TOTAL: 27'5 / 70	A1
MAWA	25 / 33	Alfabetizado (alfabeto latino)	ORAL: 19'5 / 40 ESCRITA: 22'5 / 30 TOTAL: 42 / 70	A1+
MOHAMMED	26 / 33	Alfabetizado (alfabeto no latino) — Neolector (alfabeto latino)	ORAL: 17 / 40 ESCRITA: 18 / 30 TOTAL: 35 / 70	A1+
SOULEYEMANE	14 / 33	Analfabeto	ORAL: 5'5 / 40 ESCRITA: 1 / 30 TOTAL: 6'5 / 70	A0 - A1.1

## **4.2. Propuesta didáctica: *Mi primer trabajo en España.***

### *4.2.1. Cuestiones previas a la elaboración.*

Tras analizar y obtener los resultados de las pruebas, se determina que el perfil educativo mayoritario de la clase es neoelector y alfabetizado; y el nivel donde la mayoría se enmarca corresponde a un punto entre el A1 y el A2. Consecuentemente, el siguiente paso en la investigación se dirige hacia el diseño de una unidad didáctica enfocada en los aspectos más significativos de la lengua y las cuestiones pragmáticas, en torno a la temática del mundo laboral y la búsqueda de empleo, respondiendo metodológicamente a los parámetros anteriores. No obstante, antes de comenzar este diseño, se han tenido en cuenta algunas cuestiones relativas al manual del profesor y la guía del alumnado que proporciona Cruz Roja Española a sus docentes voluntarios, presentado bajo el nombre *Manéjate en español*, así como otras referidas a manuales y secuencias didácticas ya existentes dedicadas al tratamiento de estos asuntos, que han sido de sumo interés para la elaboración de la secuencia propia.

En primer lugar, se ha hecho un análisis general conciso del citado manual (*Manéjate en español*), utilizado en el centro de Cruz Roja Española Padre Chaminade de Zaragoza como una guía práctica para la preparación de las clases por parte de los voluntarios y entregada a los mismos el primer día que ejercen su labor de docencia. Dicho texto, compuesto de diez unidades, aborda algunos de los temas esenciales para una correcta desenvoltura en español y para una comprensión inicial de la realidad en la L2: los saludos, la clase, la procedencia, la hora y el calendario, la jornada (acciones cotidianas y rutinas), la ciudad, los transportes, el clima y las estaciones, el cuerpo humano y la sanidad. Cada unidad cuenta con una página de orientaciones didácticas, donde se presentan los contenidos léxico-gramaticales y funcionales de manera organizada, así como una lista correspondiente a la secuenciación de los ejercicios.

Si bien todos estos temas y los contenidos tienen una importancia esencial en el proceso de aprendizaje del español por parte de los alumnos inmigrantes adultos, a primera vista resulta extraño que no se dedique una unidad completa a la temática del trabajo y las profesiones teniendo en cuenta que la búsqueda de trabajo y la inserción en el mundo laboral es el objetivo último del Programa de Protección Internacional<sup>81</sup>. Además, este manual no está

---

<sup>81</sup> Tal y como ya se ha expuesto en el subapartado 2.2.2. Cabe puntualizar que la propuesta inicial de la investigación contemplaba la adaptación didáctica de una unidad ya existente para esta temática en el manual de CRE, y no un diseño completo de la misma. Finalmente, su ausencia y la necesidad de su existencia en las clases de español para inmigrantes de esta organización conllevó que se desarrollara de la presente manera.

diseñado bajo un enfoque por tareas sino que se centra en la enseñanza exhaustiva de elementos léxico-gramaticales y, en menor medida, de las funciones comunicativas que cumplen algunos de ellos. Todas las destrezas de la lengua quedan representadas, aunque se destaca la presencia de la comprensión y producción escrita por encima de las demás, infravalorándose por ende la presencia de las actividades comunicativas de la lengua y la significatividad en el proceso de desarrollo autónomo de los alumnos como agentes sociales.

Una vez contemplados estos aspectos, se estudiaron varias propuestas didácticas de diferentes organizaciones, enfocadas al aprendizaje de los elementos lingüísticos y comunicativos involucrados en el ámbito profesional y laboral para adultos inmigrantes; y que contemplaron la heterogeneidad de perfiles educativos y de dominio de la L2 para el diseño de las tareas. Este estudio tuvo por finalidad hallar inspiración en las dinámicas más interesantes en cuanto a la competencia de lectoescritura y las actividades comunicativas de la lengua, así como para la selección de los contenidos que se incluirían en la propuesta propia. En especial, se destaca la influencia de los materiales didácticos para neolectores de la Asociación Educación para la Integración MOSAICO, extraídos de su *Manual de uso básico del Español*, así como los diseñados para la enseñanza de las profesiones y el trabajo para los no alfabetizados. De igual modo, se ha tenido muy en cuenta la propuesta metodológica de Amparo Massó Porcar y Maximiliano Alcañiz García sobre cómo preparar una entrevista de trabajo y ser seleccionado: una propuesta metodológica para personas adultas inmigrantes, presentada en el encuentro *La enseñanza de español a inmigrantes*, organizado por el Instituto Cervantes en junio de 2003<sup>82</sup>.

#### 4.2.2. *Secuenciación, contenidos y tipología de actividades.*

Esta secuencia didáctica pretende, en lo referido a objetivos funcionales y gramaticales, que el aprendiz de español como L2 sea capaz de desenvolverse en una entrevista de trabajo, conjugando correctamente el presente regular e irregular de indicativo, haciendo uso del vocabulario específico de las profesiones y el mundo laboral y de algunas de las fórmulas del registro formal, como el tratamiento de “usted” y las expresiones básicas de cortesía (“por favor”, “si no es molestia”, “gracias”, etc.), así como variantes formales. Del

---

<sup>82</sup> Las propuestas didácticas de la Asociación MOSAICO fueron proporcionadas como bibliografía principal por la directora de esta investigación, la profesora Paula Lázaro Berdié. Los materiales diseñados por Massó y Alcañiz se encuentran disponibles en la web del Centro Virtual Cervantes: [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/inmigracion/encuentro/pdf/material\\_tall\\_adult-masso\\_alcaniz.pdf](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/inmigracion/encuentro/pdf/material_tall_adult-masso_alcaniz.pdf)

mismo modo, los alumnos trabajarán esta unidad para conocer el léxico básico sobre las profesiones, los objetos relacionados con los diferentes entornos laborales y las acciones más comunes para cada trabajo. En cuanto a géneros textuales, se enseña al alumno a comprender los anuncios de oferta y demanda laborales, así como a elaborar un *curriculum* sencillo de manera correcta, con la organización estructural propia de este tipo de documento. Deberá ser capaz, por lo tanto, de proporcionar datos personales y de contacto, tanto de forma oral como escrita; y de brindar información sobre la experiencia laboral y la formación académica y profesional, de manera que se trabajen las diferentes funciones y destrezas comunicativas de la lengua al mismo tiempo que la competencia de lectoescritura.

Listado de objetivos generales:

- Presentar y ayudar al alumno a la adquisición del vocabulario de las profesiones y los utensilios de trabajo.
- Hablar de las acciones habituales que desempeñan diferentes perfiles profesionales en su trabajo.
- Repasar y recordar las conjugaciones de los verbos regulares, así como los irregulares más frecuentes, en presente de indicativo.
- Aprender a utilizar los adjetivos calificativos relativos a la descripción personal, enfocada ésta a la búsqueda de trabajo y la interacción en las entrevistas.
- Capacitar al alumno para desenvolverse lo mejor posible ante una entrevista de trabajo, mediante la enseñanza pragmática de la interacción oral, prestando atención al uso de los pronombres personales “usted”/”ustedes”, las expresiones de cortesía, las funciones comunicativas (informativa, expresiva y fática) y los elementos lingüísticos vinculados a este contexto.
- Preparar al alumno para elaborar un *curriculum vitae* sencillo a través de la organización textual, las funciones comunicativas involucradas y el vocabulario del ámbito laboral de uso de la lengua.
- Enseñar al estudiante a comprender y manejar el género textual de los anuncios de trabajo, diferenciando entre oferta y demanda de empleo.

#### Listado de objetivos complementarios:

- Introducir al alumno a las formas de expresión de futuro y pasado en español, presentes sutilmente en enunciados introductorios de las actividades y en algunas oraciones de los textos presentados en las mismas.
- Efectuar un repaso básico de los números de una a cuatro cifras a través de contenidos relacionados con la temática de la unidad, como la edad, las cifras de salario y los números de teléfono.
- La secuencia didáctica puede dar pie a la explicación de los pronombres posesivos átonos (incluidos en el nivel referencial A2) y a su uso más básico, en contextos sencillos y cotidianos.

El sentido de introducir elementos tan dispares en un nivel de referencia es que el aprendizaje sea cíclico y permita al alumnado inmigrante adulto revisar conocimientos ya explicados con anterioridad durante el curso. Del mismo modo, se intenta buscar un equilibrio entre las destrezas comunicativas y las lingüísticas, presentando varias actividades comunicativas de la lengua que se combinan con tareas de lectoescritura: ambas competencias deben ser desarrolladas en el aula de ELE para inmigrantes y entender el papel que cumple cada una en el proceso de aprendizaje.

El diseño de la secuencia está pensado para ser comprendido por todo el alumnado, independientemente del nivel de lectoescritura y dominio lingüístico que posea cada uno, ya que utiliza colores, números e iconos, tanto para describir su naturaleza competencial, como para ayudarles a comprender las dinámicas y relacionarse con la información a la hora de realizar las tareas. Antes de comenzar con las actividades, se exponen en el encabezamiento de la primera página los contenidos generales que van a ser objeto de estudio. Se han utilizado asimismo varios recursos para elaborarla, destacando indudablemente la aplicación de diseño Canva<sup>83</sup> y las herramientas que se incluyen en el precio de la membresía. También se ha incluido un enlace de vídeo de la plataforma YouTube y han sido empleados los materiales

---

<sup>83</sup> La secuencia didáctica se encuentra disponible en la aplicación Canva a través del siguiente enlace: [https://www.canva.com/design/DAGPndrPwNw/A4xkib2PSiQygXNmavqkYQ/edit?utm\\_content=DAGPndrPwNw&utm\\_campaign=designshare&utm\\_medium=link2&utm\\_source=sharebutton](https://www.canva.com/design/DAGPndrPwNw/A4xkib2PSiQygXNmavqkYQ/edit?utm_content=DAGPndrPwNw&utm_campaign=designshare&utm_medium=link2&utm_source=sharebutton)

que se han expuesto en el subapartado anterior como fuente de inspiración para algunos aspectos de la elaboración.

La unidad *Mi primer trabajo en España* cuenta con cinco actividades principales que responden a un acercamiento progresivo a la temática del trabajo y el mundo laboral en nuestro país, desde un enfoque por tareas. Aquéllas se desglosan en diferentes apartados que cubren la enseñanza trifásica<sup>84</sup> de las cuatro destrezas lingüísticas y comunicativas, adaptándolas al perfil específico de los alumnos y articuladas para poder ser completadas por todos ellos, independientemente de si el nivel de dominio se acerca más al A1 o al A2. Además, dado que el aprendizaje debe estar enfocado al significado de las formas para poder usarlas en la comunicación real de manera efectiva, se incluyen cuadros de explicaciones gramaticales y lingüísticas a lo largo de la unidad, que deben ser explicados y precisados por el profesor. El tiempo total de la secuencia oscila entre las dos horas y media y las tres horas de duración, teniendo en cuenta la heterogeneidad de los grados de dominio de las destrezas lingüísticas y comunicativas del alumnado y su ritmo de realización, así como las tareas que se mandan para casa. De cualquier modo, la secuencia está pensada para ser realizada en dos o tres sesiones completas de clase en el centro de Cruz Roja Padre Chaminade, cuya duración estipulada es de una hora; pero su flexibilidad hace posible su ampliación hasta media hora más.

Aclaradas las cuestiones generales de la secuencia didáctica, se procede a desarrollar brevemente cada tarea presentando los contenidos lingüísticos, las funciones que se pretenden tratar, la dinámica y otra información pertinente para su descripción y su aplicación en el aula:

- **ACTIVIDAD 1 (A, B):** el objetivo de esta actividad es familiarizar al alumnado con el vocabulario esencial de las profesiones, exponiéndolos tanto a los nombres de cada una de ellas como a los utensilios que se utilizan y las acciones que se realizan como tarea principal en el trabajo. Primero (1A), a través de las tres preguntas expuestas en el enunciado, se persigue que los estudiantes puedan proporcionar oralmente algunos nombres de empleos, instrumentos de trabajo y acciones, si es que conocen este vocabulario. Si alguno de los alumnos proporciona la respuesta correcta o, en todo caso, si ninguno de ellos conoce el vocabulario, el profesor apunta en la pizarra todos los ítems léxicos que se pretende inducir para afianzar el conocimiento.

---

<sup>84</sup> Véase el subapartado 3.3.2 correspondiente al marco teórico metodológico.

A continuación (1B), los alumnos deben relacionar las imágenes de los objetos e instrumentos de trabajo con su forma lingüística, numerada y recogida en un cuadro superior. Finalmente, tras corregir la numeración, los estudiantes que tengan la competencia de escritura suficiente completarán las frases que recopilan toda la información lingüística tratada en la actividad con el utensilio faltante. Los que no la posean, deberán intentar completar la actividad para practicarla y desarrollarla; no obstante, el papel del profesor resulta crucial para mantener los niveles de motivación y estrés bajo control. La corrección se realiza a través de la lectura en voz alta, donde cada alumno lee una de las frases. Asimismo, en el cuadro situado en la parte final de la actividad, se pretende indicar el uso del verbo ser para designar profesiones, así como repasar oralmente la conjugación de los verbos “ser” y “trabajar” en presente de indicativo. La actividad está diseñada para realizarse en un rango de tiempo de quince a veinticinco minutos y pretende desarrollar la competencia lingüística y de lectoescritura.

- **ACTIVIDAD 2 (A, B, C):** el objetivo de esta actividad consiste en familiarizar al alumno con los anuncios de oferta y demanda de trabajo; y la tarea principal es diferenciar estos dos términos a través de la comprensión lectora de dos avisos publicitarios sencillos. Para que dicha comprensión sea efectiva, se indica en un primer momento a los estudiantes que deben seguir la lectura, en la medida de lo posible, mientras el profesor la realiza en voz alta. Tras ello, se procede a explicar el significado de las palabras más importantes relacionadas con la búsqueda de trabajo que se encuentran presentes en los textos entregados, explicación realizada de manera oral y escribiendo las palabras en la pizarra. Seguidamente, se procede a enseñar la diferencia entre oferta y demanda laborales a través del cuadro que se encuentra a la derecha, así como utilizando la pizarra, para afianzar el nuevo conocimiento mediante esquemas sencillos y pictóricos.

Una vez realizada la citada explicación, el profesor formula las preguntas del apartado 2A, a las que los alumnos deberían ser capaces de responder correctamente. En el ejercicio 2B, los estudiantes pueden demostrar que han entendido el significado de las palabras del texto, asociando la forma léxica con su significado, poniendo igualmente en práctica sus capacidades de lectura y comprensión escrita. Por último, se les sugiere que lean los dos anuncios de nuevo y a su ritmo, con el objeto de clasificar una serie

de afirmaciones sobre los mismos como verdaderas o falsas. La duración de esta actividad se eleva por encima de la media hora, considerando siempre las variaciones resultantes del heterogéneo perfil de escolarización y de dominio de español que presenta el grupo.

- **ACTIVIDAD 3 (A, B, C, D):** este conjunto de actividades tiene como objetivo preparar al alumno para la tarea de elaboración de un *curriculum vitae* propio, de cara a la próxima búsqueda de trabajo y a la solicitud de un puesto de su interés. Para ello se presenta, en primer lugar (3A), un diálogo donde un chico ayuda a su amiga a realizar su currículum a través de cinco preguntas, a las que ella responde con la información correcta. Las cuestiones y las contestaciones están numeradas, y los alumnos las leen en voz alta por parejas. Seguidamente (3B), la comprensión de las preguntas se asegura preguntando oralmente a los alumnos si han entendido todos los conceptos, ya que deben ser capaces de comprender qué se les pregunta, con el fin de proporcionar datos personales, de contacto, descripciones cualitativas de su personalidad e información sobre su formación académica y experiencia laboral; y ello para más tarde poder plasmar su trayectoria en su propio *curriculum*.

Así pues, el siguiente ejercicio (3C) compone la tarea principal y anima a los alumnos a completar el currículum de la chica a través de las respuestas numeradas en el diálogo. La numeración permite que al alumno con dificultades de lectoescritura le resulte mucho más fácil relacionarse con el texto y comprender la tarea, ayudándole a identificar y extraer la información que debe utilizar para completarla. Para finalizar, se propone una tarea de interacción (3D) en la que los alumnos se agrupan por parejas y eligen tres de las cinco preguntas del diálogo, para responderlas con su propia información personal, de manera que pueda comprobarse que han aprendido las funciones comunicativas referenciales implicadas en este uso real de la lengua. El conjunto de todas las actividades debe comprender un máximo de treinta minutos.

- **ACTIVIDAD 4:** considerada una de las dos tareas principales de la secuencia, pensada tanto para elaborarse durante la sesión de clase, como para realizarla de manera autónoma a modo de deberes (siendo esta última la más recomendable), la actividad 4 consiste en aplicar el conocimiento recién adquirido en la actividad 3 para proporcionar información personal en formato escrito. La disposición del currículum es idéntica a la que se encuentra en la actividad anterior y le proporciona al estudiante un

modelo fidedigno sobre el que basarse a la hora de elaborar su hoja de vida para buscar trabajo en el mundo real. Teniendo en cuenta las capacidades limitadas de los estudiantes para leer y escribir, el profesor puede proporcionar la ayuda necesaria para completar el *curriculum* a través de ejemplificaciones y estructuras fijas que le sirvan de guía complementaria. Orientado al trabajo autónomo, se incluye un cuadro con varias cualidades con las que los alumnos pueden proporcionar información sobre su forma de ser, cumpliendo la función apelativa de persuadir a la empresa para contratarlos. La traducción de estas cualidades está permitida, en tanto que ayuda significativamente a la comprensión de su significado. Si se lleva a cabo en el aula, la actividad puede durar entre veinte y treinta minutos.

- **ACTIVIDAD 5 (A, B, C, D, E):** este conjunto de actividades está diseñado para trabajar las funciones comunicativas implicadas en el contexto de una entrevista de trabajo, así como la competencia pragmática en torno a la expresión de cortesía y las cuestiones formales de la lengua que la incluyen: todo ello contextualizado en situaciones reales e ilustradas a través de explicaciones sencillas y elementos ilustrativos.

El primer ejercicio (5A) está orientado a la reflexión y a la enseñanza de la priorización: el alumnado debe elegir las cuatro cuestiones más importantes para encontrar trabajo en España, de las ocho totales que se le proponen. Aunque la dinámica implica el uso del papel y el bolígrafo, las respuestas pueden proporcionarse de manera oral, si así se estima más conveniente. Una de esas cuatro cuestiones primordiales es mostrarse educado y da pie a introducir la explicación pragmática y gramatical de la cortesía y el uso de los pronombres “usted” y “ustedes”, presentada de forma sencilla y visual a través del cuadro inferior. Tras la explicación, el ejercicio 5B está pensado para corroborar la comprensión del funcionamiento de los contenidos gramaticales a través de la transformación de oraciones con los pronombres “tú” y “vosotros” en las mismas oraciones, pero con los pronombres de cortesía –“usted”, “ustedes”- y las formas verbales correctas que les corresponden en presente de indicativo.

Este ejercicio queda integrado en la enseñanza real de la lengua gracias a que se contextualiza en situaciones comunicativas propuestas en 5C: tras la citada transformación de las oraciones, el alumno debe asociar cada una de las frases a una

de las situaciones propuestas, apuntando el número en los recuadros que se encuentran sobre cada imagen. El profesor debe encargarse de que todos los alumnos entienden la tarea, proporcionando explicaciones adicionales si fueran necesarias.

Una vez completados los ejercicios pragmático-lingüísticos, se propone otro de comprensión oral (5D) en el que una mujer acude a una entrevista de trabajo. El profesor debe indicar a los alumnos que el vídeo se reproduce solamente una vez -ya que los personajes repiten cada frase de interacción dos veces seguidas- y que deben prestar atención para responder a las cinco preguntas propuestas justo a continuación, marcando la casilla de la respuesta correcta y corrigiendo el ejercicio de manera oral posteriormente. La comprensión oral forma parte de la interacción y por ello es imprescindible desarrollarla, con el fin de adquirir un buen nivel de competencia comunicativa de la lengua.

El último ejercicio de la secuencia didáctica (5E) constituye la segunda tarea principal de la misma, que es poder desenvolverse correctamente en una entrevista de trabajo aplicando lo aprendido en las actividades de preparación, practicando las formas de cortesía (que se amplían en el cuadro a la derecha) y las funciones comunicativas referenciales, emotivas y fáticas involucradas en esta interacción. En ella, los alumnos se agrupan por parejas y eligen uno de los dos papeles propuestos: jefe o entrevistado. Éste elige un trabajo o profesión para hacer la entrevista y, tras leer el diálogo propuesto y las respuestas posibles para su comprensión, comienzan a interactuar en el juego de rol. Una vez terminado, se intercambian los papeles y eligen una nueva profesión. Al ser una dinámica complicada de entender, el profesor puede hacer uso de explicaciones teatralizadas y de otro tipo de recursos de comprensión tantas veces como se necesite (ilustraciones en la pizarra, propuesta de un número determinado de profesiones, etc.). El tiempo estimado de este conjunto de actividades aumenta a cuarenta y cinco.

## **5. APLICACIÓN EN EL AULA DE ELE: PILOTAJE Y RESULTADOS.**

Así pues, se ha explicado cómo llevar al aula cada una de las actividades y tareas de la secuencia de forma pormenorizada, sin entrar en los detalles específicos ni en las diferentes problemáticas que surgieron durante dicha aplicación. En este último apartado de la investigación se señalarán los aspectos más relevantes en cuanto a la dinámica de los ejercicios, los obstáculos en la realización de los mismos y la actuación que se llevó a cabo para poder solucionarlos desde un enfoque comunicativo.

La actividad 1A, que involucra la capacidad de comprensión oral de las preguntas del profesor y la expresión para responderlas, no supuso un problema en absoluto para ningún alumno, independientemente de su perfil. Aunque el ejercicio no lo indicaba, se constató que los alumnos escribieron las unidades léxicas respectivas a las profesiones y los utensilios justo debajo de la imagen que les correspondía, a excepción de las dos personas analfabetas presentes en el grupo. La actividad 1B, que pone en juego la competencia de lectura, sí generó algunos problemas de entendimiento: todos los alumnos comprendieron la primera dinámica de la actividad, consistente en asociar la palabra del instrumento de trabajo con la imagen, pero algunos de ellos no fueron capaces de leer dichas palabras y por lo tanto no realizaron la actividad. El profesor, a la hora de corregir, debería pronunciar cada una de ellas en orden para ayudar con la asociación del fonema-grafía y de la forma léxica al significado; incluso, si fuera necesario, podría indicar oralmente a los alumnos qué profesión utiliza el objeto en cuestión. La segunda parte de esta actividad involucra la competencia de comprensión y producción escrita y supone un mayor grado de complejidad para todos ellos. Para solucionar los obstáculos que genera el bajo nivel de lectoescritura, se les indica a los alumnos que se centren, primero, en intentar leer la frase y saber qué objeto falta. Si no pueden escribir, pueden completarlo oralmente a la hora de corregir, donde todos ellos leen una frase en voz alta. Al final de este conjunto de ejercicios de pre-tarea, se repasan oralmente las conjugaciones de presente del verbo “ser” y del verbo “trabajar”, así como el uso del primer verbo inequívocamente para designar profesiones.

Para la actividad 2, el profesor debe leer los textos en voz alta a un bajo ritmo mientras los alumnos siguen la lectura y comprenden el contenido. Debido a que es un aprendizaje situacional de la lengua, los anuncios creados para este bloque de ejercicios presentan cierto grado de complejidad lingüística, tal y como ocurre en los anuncios de la vida real. Tras esta

lectura, se preguntó a los alumnos por el significado de algunas palabras (aquellas presentes en el ejercicio 2B), se escribieron en la pizarra y se explicaron oralmente de forma contextualizada, creando situaciones específicas donde los alumnos eran protagonistas (por ejemplo, para explicar el concepto de “salario”, además de su definición sencilla se creó una situación en la que un alumno le cuenta a otro que tiene un nuevo trabajo y este segundo le pregunta: “¿Cuál es tu salario?”, a lo que el primer alumno contesta: “Mi salario es de 800 euros”, respondiendo a la función referencial básica en cualquier comunicación y acercando a los estudiantes a los contenidos de clase a través de la personalización.

Se explicó la diferencia entre oferta y demanda de trabajo de manera oral y complementando la explicación con dibujos y esquemas (para explicar la dicotomía *empresa* → *trabajador* y *trabajador* → *empresa*), así como con la gestualidad y la teatralidad, creando situaciones hipotéticas de ambos conceptos. Estas explicaciones y recursos provocaron que los alumnos prestasen mucha más atención a la diferencia que existe entre ellos por el efecto directo de estas prácticas en su filtro afectivo y motivación, hecho que queda reflejado en la correcta realización del ejercicio 2A, donde los estudiantes debían expresar oralmente cuál de los anuncios correspondía a una oferta y cuál a una demanda. La oralidad demostró tener un efecto óptimo en la realización de las actividades 2B (asociar vocabulario del empleo con su definición) y 2C (preguntas de “verdadero o falso” relativas al texto, para lo que se realizó una segunda lectura en voz alta por parte de la profesora mientras los alumnos seguían la lectura de manera silenciosa).

El ejercicio 3A se realizó de manera similar, aunque esta vez se agrupó a los estudiantes por parejas y fueron ellos los que leyeron cada diálogo en voz alta. Se animó a los dos alumnos analfabetos a practicar su capacidad de lectura, dejándoles el tiempo necesario para realizar sus producciones y sin interrumpirles hasta que no finalizasen, momento en el cual se verificó la retroalimentación mediante la lectura oral. En el ejercicio 3B se explicaron los conceptos de “datos personales”, “datos de contacto”, “cualidades”, “formación”, “títulos” e “idiomas” que aparecen en los diálogos, de manera sencilla y utilizando la pizarra para afianzar los conocimientos, ya que la comprensión de estos conceptos resultaba esencial para la realización de la tarea.

La compleción del ejercicio 3C de manera escrita no tuvo el éxito esperado, pese a las reiteradas explicaciones de la dinámica: esto se debe a que, por mucho que la lectoescritura se trabaje y afiance de manera oral, la habilidad para recuperar información de textos y utilizarla

para un fin determinado implica normalmente un nivel de escolarización intermedio. Los alumnos analfabetos no pudieron realizar este ejercicio, ni siquiera de manera oral; el resto, salvo una persona que confundió la actividad 3C con la actividad 4, entendieron la dinámica y comprendieron la información necesaria para realizar la tarea, si bien algunos de ellos no terminaron su producción escrita y la completaron de manera oral. La actividad 3D, de interacción oral, constituyó uno de los ejes centrales de la sesión y sirvió de preparación para la segunda tarea de la secuencia: la entrevista de trabajo. En este último apartado, se insistió muchísimo en que la persona que respondía las preguntas no debía leer nada en el diálogo, sino contestar con sus datos: para aclarar la dinámica, la profesora tomó a un alumno para ejemplificarla (se indicó a un estudiante que hiciese la primera pregunta a la profesora y ésta respondió con su información personal; y se realizó lo mismo con la segunda pregunta) y todos parecieron entenderla. Antes de empezar con la tarea, se les proporcionaron verbalmente algunas estructuras con las que podían expresarse, haciendo de esta interacción una tarea semidirigida, a causa del todavía escaso conocimiento lingüístico de algunos de los estudiantes. Se comprobó finalmente que la tarea fue un éxito *grosso modo*.

Al disponer de un tiempo reducido de sesión de clase, se decidió que la tarea 4 -que requiere mucho tiempo, esfuerzo y concentración para ser realizada por este perfil concreto de alumnos- debía ser completada como deberes para la semana siguiente. Esta labor, desafortunadamente, nunca llegó a poder corregirse debido al cese inminente de la actividad voluntaria de la profesora. Sin embargo, al margen de los resultados, el hecho de haber proporcionado un modelo de currículo y unas estructuras a seguir motivó a los estudiantes.

Para el último bloque de actividades, organizadas en torno a la tarea de la entrevista de trabajo, la oralidad tomó una vez más el papel protagonista. La actividad 5A generó dudas de vocabulario (“aspecto”, “educado”, una vez más explicados de manera sencilla y contextualizada) y, además, dio lugar a un pequeño debate entre dos de los alumnos con más nivel de dominio, ya que cada uno tenía una opinión sobre qué factores eran más importantes para ser aceptado en un puesto de trabajo. Por supuesto, la profesora no intervino hasta que finalizó la interacción espontánea y les felicitó por tener diferentes ideas. No obstante, todos los estudiantes estuvieron de acuerdo en que ser educado era uno de los factores imprescindibles; y este acuerdo dio pie a la explicación del uso de “usted/ustedes”: la profesora leyó el cuadro amarillo inferior a 5A e hizo preguntas al respecto: “Si hablo con el médico, ¿digo “tú” o “usted”? ¿Y si hablo con un niño? ¿Y si hablo con mi amiga Ana? ¿Y si

hablo con una persona en la calle?”. Todos parecieron entender las situaciones de empleo de “usted/ustedes”; y, sin embargo, el ejercicio 5B obtuvo un fracaso relativo, a pesar de haberse incidido en las explicaciones orales de la gramática que se expone<sup>85</sup>: para los neoelectores y personas con baja competencia gramatical en general, es complicado entender por qué las formas de “usted” corresponden a la segunda persona del singular pero su conjugación verbal corresponde con la tercera singular. Gracias a esta actividad se demuestra, una vez más, que los ejercicios de gramática más tradicionales no funcionan correctamente en la clase de ELE para inmigrantes, y que el tratamiento de la competencia gramático-léxica con alumnos adultos neoelectores debe hacerse de manera inductiva bajo cualquier circunstancia al desconocer si los estudiantes poseen o no dicha competencia en su lengua materna. El ejercicio 5C, al estar orientado a la comprensión del significado y no de las reglas gramaticales, fue un éxito y todos los alumnos asociaron correctamente cada situación comunicativa a la frase correspondiente del ejercicio anterior.

El ejercicio 5D, basado en la comprensión oral de un vídeo animado sobre una entrevista de trabajo, fue completado muy correctamente, incluso por los alumnos analfabetos. Por un lado, dada la calidad del material audiovisual; y, por otro, por la motivación creciente de los estudiantes para comprender una situación de uso de la lengua que les es muy significativa, no solo para el aprendizaje del español, sino para su inserción en la vida social del país de acogida. Cada alumno, en la corrección, leyó el comienzo de la pregunta y finalizó con la respuesta que estimaba correcta, y casi ninguno de ellos cometió fallos. Si los hubo, los propios estudiantes se explicaron entre ellos por qué la respuesta era errónea, fomentándose de forma natural las interacciones en la lengua meta dentro del contexto de clase.

El ejercicio 5E, que constituye la segunda y última tarea principal de la secuencia, es una tarea de interacción oral en la que los alumnos deben poner a prueba los conocimientos aprendidos, mediante la simulación de una entrevista de trabajo. Para el diseño de esta tarea se tuvo muy en cuenta la heterogeneidad del alumnado, por lo cual se decidió plantear una interacción semiguiada. Antes de comenzar, se explicó el cuadro con las expresiones de cortesía básicas del español y resultó ser más un repaso que un planteamiento de nuevos conocimientos: casi todos los alumnos conocían el significado y el uso de estas expresiones. Una vez terminado el repaso, la profesora procedió a explicar la dinámica, agrupando a los

---

<sup>85</sup> Y a pesar del diseño orientativo por colores que se presenta en la secuencia didáctica, especialmente pensado para facilitar la comprensión de la gramática y las diferentes dinámicas de las actividades.

estudiantes por parejas y otorgándoles un primer papel como entrevistado o entrevistador. Al percatarse de que nadie parecía haber entendido la tarea, y sacando ventaja de que el número de alumnos era impar ese día, la docente eligió a uno de ellos y le realizó la primera pregunta como entrevistadora, explicando que el entrevistado debía elegir una u otra respuesta dependiendo de si era afirmativa o negativa y que tras terminar se intercambiarían los papeles. Por fin, los alumnos parecieron entender la tarea y la mayoría la llevó a cabo con mucho éxito.

Las dificultades que se encuentran en los alumnos poco escolarizados se manifiestan, como se viene señalando, en las actividades que suponen un reto escrito para ellos. La adaptación de la secuencia didáctica y las tareas relativas a la competencia de lectura y escritura están pensadas para diluir notablemente la brecha de complejidad con la que se encontrarían los neoelectores ante las actividades de los manuales convencionales y no adaptados que ponen a prueba esta competencia, contribuyendo progresivamente a hacerla desaparecer. Debe señalarse que a los dos alumnos analfabetos presentes en el grupo no les correspondería estar en el mismo, ya que la Cruz Roja identifica sus perfiles y los reúne en un grupo específico de enseñanza y alfabetización en L2. La unidad didáctica no está pensada para ellos; sin embargo, muchos de los ejercicios fueron bien aprovechados y significativos para su proceso de adquisición de la lengua.

La aplicación de la unidad didáctica en el aula implica un gran esfuerzo docente para poder paliar las dificultades de diferente naturaleza que pueda presentar el alumnado en la realización de las actividades. A pesar de que está específicamente diseñada para que los problemas ligados al plano de la lectoescritura se atenúen, una mala práctica educativa del profesor o una explicación deficiente de las dinámicas involucradas en la compleción de la tarea afectan significativamente al resultado de los ejercicios y, lógicamente, al proceso de aprendizaje de la lengua que se busca obtener de la secuencia. Por ello, es de vital importancia remarcar que las dificultades de aprendizaje léxico-gramatical y las relacionadas con el plano escrito deben tratarse desde un primer momento desde la oralidad, puesto que las actividades comunicativas de la lengua permiten un acercamiento inductivo a las reglas lingüísticas y a la asociación de sus formas con el significado que poseen las mismas en un contexto determinado. Además, no debe olvidarse el hecho de que la comunicación es el fin último del aprendizaje del español por parte de los solicitantes de asilo y que este hecho no niega la importancia de trabajar las demás destrezas en el aula de inmigrantes: las orales deben ser las protagonistas del proceso, incluso en aquellas actividades que no las trabajen.

## 6. CONCLUSIONES.

Las conclusiones principales de la investigación demuestran, en primer lugar, la necesidad de adaptar las prácticas educativas y metodologías pedagógico-lingüísticas a las heterogéneas características y contextos específicos de los alumnos inmigrantes, dado que los enfoques convencionales de enseñanza de lenguas están diseñados para grupos homogéneos e incluso los planes específicos para los cursos de español a inmigrantes ofertados por muchas organizaciones dejan mucho que desear en este aspecto. La falta de una regularización curricular oficial, que poco a poco se soluciona con la popularización de LASLLIAM (Guía de Referencia para Alfabetización y Aprendizaje de Segundas lenguas para la Integración Lingüística de Adultos Migrantes); así como la temporalidad y la inestabilidad propias de los programas de protección internacional dificultan la atención efectiva de las necesidades lingüísticas de los estudiantes, lo que requiere que los docentes y organizadores incluyan en las sesiones de clase, además de la competencia comunicativa, conocimientos y nociones gramáticas y léxicas enfocadas en el uso cotidiano y especializado en ámbitos educativos y profesionales.

Se destaca la importancia de formar a los profesores y voluntarios en los aspectos sociopolíticos y culturales que afectan a los migrantes, así como se comprueba de extrema necesidad incorporar pequeños cursos formativos en enseñanza de lenguas extranjeras en las instituciones no gubernamentales y demás asociaciones. Esta actuación se debería llevar a cabo con la finalidad de evitar ideas preconcebidas en los docentes sobre los procesos migratorios, así como de fomentar un enfoque intercultural del aprendizaje del español y basar la selección de contenidos y materiales en algunos fundamentos teóricos de la enseñanza de segundas lenguas. La creación de un ambiente de clase dinámico y multimodal demuestra fehacientemente que colabora en la mitigación del estrés de los alumnos, sea del tipo que sea, lo cual es clave para un aprendizaje efectivo. En la medida de lo posible, se anima al personal gestor de los diferentes programas lingüísticos para solicitantes de asilo que fomenten una red de tutorías, por muy mínima que sea, que ayude al alumno a sentirse escuchado y permita valorar su situación lingüística y extralingüística de un modo más individualizado.

Por último, también se resalta la importancia de adaptar los materiales didácticos a los diferentes niveles de lectoescritura y educación de los estudiantes, utilizando imágenes, gestos y explicaciones complementarias para facilitar la comprensión y producción lingüística, así

como agrupar a los alumnos por diferentes factores sociales y extralingüísticos en lugar de atender solo a su dominio de la lengua. Para esta tarea, el análisis de sus necesidades resulta imprescindible y no debe ser desestimado por una mera falta de tiempo o por la temporalidad de los estudiantes. El tratamiento de las actividades comunicativas de la lengua debe ser el centro del aprendizaje, y la adquisición de conocimientos lingüísticos no debe separarse del mismo, utilizando siempre un contexto real de la lengua para ejemplificar los usos y los significados. Estos conocimientos, dicho de otro modo, deben estar siempre al servicio de la comunicación y la temática en la que se circunscriban debe ser relevante para su situación específica, donde se prioriza la cotidianeidad y los planos profesionales, proponiendo una enseñanza cíclica que permita la revisión continua de los contenidos.

La hipótesis principal del trabajo queda comprobada, por ende: las clases de español para inmigrantes adultos solicitantes de asilo exhibe la marcada heterogeneidad que caracteriza a los grupos de estudiantes inmigrantes adultos de cualquier otra naturaleza. Tanto la elección de la metodología más adecuada para sus perfiles educativos y niveles de la lengua, como las prácticas educativas seleccionadas para afrontar los problemas socioculturales, emocionales y de otra naturaleza extralingüística que rodean a la labor de enseñanza del español como L2 en estos contextos, han resultado ser muy efectivas. La elección del método comunicativo y el enfoque por tareas han dado un resultado positivo en el proceso de aprendizaje y adquisición de la lengua para el ámbito laboral, utilizando la oralidad como la herramienta más efectiva ante cualquier problema que se presente, pero sin olvidar que la lectoescritura puede trabajarse también desde esta destreza comunicativa.

Se finaliza esta investigación animando a los docentes y diseñadores de materiales de español para inmigrantes, así como a otros entendidos en términos educativos y lingüísticos, a adaptar las propuestas de análisis de necesidades y secuencia didáctica desde otros enfoques que aporten mayor rigurosidad y nuevas perspectivas al estudio.

## 7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARROYO GONZÁLEZ, M. J. ; RODRÍGUEZ CORREA, M. (2014). « Enseñanza de segundas lenguas a alumnado inmigrante: evaluación de las estrategias y aprendizajes conseguidos», *Tendencias Pedagógicas n° 24*, Universidad de Valladolid, Universidad da Coruña, p. 327-346.

AGUDELO, S. P. (2011). *Los métodos de enseñanza en ELE: el método comunicativo revisado*, Montréal: Faculté des Arts et des Sciences [Trabajo de Fin de Grado], p. 56-124.

ANGOSTURES, A. (1998) « *Logique historique et idéologique de la Convention de Genève*», *Recherches & Asile n° 3*, p. 3-13.

BALLEIX, C. (2013). *La politique migratoire de l'Union Européenne*, Paris: La Documentation Française.

BEAVEN, T. (2002). « La enseñanza de ELE a personas adultas inmigrantes no alfabetizadas», *XIII Congreso Internacional de la ASELE: el español, lengua del mestizaje y la interculturalidad*, Murcia: Universidad de Murcia, p. 180-190.

CABRERA MONTESDEOCA, C. D. (2012). *La alfabetización de inmigrantes adultos en ELE : una experiencia en las clases de español para ágrafos*, Las Palmas de Gran Canaria: Universidad de Las Palmas de Gran Canaria [Trabajo Final de Máster]. Disponible online: <http://redined.mecd.gob.es/xmlui/handle/11162/103802>

Consejo de Europa (2022). *Literacy and Second Language learning for the Linguistic Integration of Adult Migrants (LASLLIAM)*, Estrasburgo: Council of Europe Publishing.

Directiva de Calificación 2011/95/UE del Parlamento Europeo y el Consejo de 13.12.2011, en Diario Oficial de la Unión Europea L de 20.12.2011, p. 9-26.

DIK, S. (1978). «Functional Grammar», *North-Holland Linguistic Series 37*, Amsterdam: North-Holland Publishing Company.

ELLIS, R. (2003). *Task-Based Learning and Teaching*, Oxford: Oxford University Press, p. 27-33.

GARCÍA MATEOS, C. (2008). «La enseñanza de L2 para inmigrantes adultos: necesidades, estrategias, dificultades y maneras de aprender» en ROJAS, A. ; RUIZ FAJARDO, G. (2008). *Didáctica del español como L2 para inmigrantes*, Sevilla: Universidad Internacional de Andalucía, Fundación Caja Rural del Sur, p. 38-55.

GARCÍA PAREJO, I. (2003). «Los cursos de español para inmigrantes en el contexto de la Educación a Personas Adultas», en *Carabela n° 53 : la enseñanza del español como segunda lengua/lengua extranjera a inmigrantes*, p. 45-64.

GONZÁLEZ-MEDINA, M<sup>a</sup>. C. et al. (2013). *Prueba de nivel de español para alumnado inmigrante* [Examen diagnóstico de competencia lingüística y comunicativa]. Junta de Andalucía. Delegación Territorial de Educación y Deporte en Almería. Disponible online: [https://blogsaverroes.juntadeandalucia.es/orientacionalmeria/files/2013/05/Prueba-de-Nivel-para-Secundaria\\_ATAL.pdf](https://blogsaverroes.juntadeandalucia.es/orientacionalmeria/files/2013/05/Prueba-de-Nivel-para-Secundaria_ATAL.pdf)

HERNÁNDEZ GARCÍA, M. T. (2022). *Aprendizaje de la lectoescritura en una segunda lengua por parte de adultos analfabetos en su LM. Una propuesta de alfabetización en español como segunda lengua (L2)*, Alicante: Universidad de Alicante [Memoria de Investigación del Programa de Doctorado].

Instituto Cervantes (1994). *Plan curricular del Instituto Cervantes*. Madrid: Instituto Cervantes. Disponible online: [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/plan\\_curricular/](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/)

Instituto Cervantes (1997-2024). *Diccionario de términos clave de ELE*, Madrid: Instituto Cervantes. Disponible online: [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/diccio\\_ele/default.htm](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/default.htm)

Instituto Cervantes (2001). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: MEC-D-Anaya. Disponible online: [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/marco/](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/)

MARTÍN SÁNCHEZ, M. Á. (2010). «Aproximación histórica a la enseñanza de lenguas extranjeras», *Aula 16*, p. 137-154.

Ministerio de Empleo y Seguridad Social (2013). *Procedimiento de gestión de plazas de acogida financiadas con cargo a la subvención nominativa y Fondo Europeo para los Refugiados* (FER) [versión Febrero 2013]. Disponible online : [https://www.inclusion.gob.es/documents/410169/2672200/Procedimiento\\_ayudas\\_FER\\_FSE\\_SN\\_07022013.pdf/9d1ae20f-6aaf-f174-afcd-e27ee71b27e4?t=1673530368895](https://www.inclusion.gob.es/documents/410169/2672200/Procedimiento_ayudas_FER_FSE_SN_07022013.pdf/9d1ae20f-6aaf-f174-afcd-e27ee71b27e4?t=1673530368895)

MIQUEL, J. (1995). «Reflexiones previas sobre la enseñanza de E/LE a inmigrantes y refugiados», *Didáctica 7*, Madrid: Servicio de publicaciones de la UCM, p. 241-254.

MORALES LÓPEZ, M. (Noviembre 2014). « Funciones comunicativas » , *Diccionari de lingüística online*, Barcelona: Universidad de Barcelona. Disponible online: <http://www.ub.edu/diccionarilinguistica/content/funciones-comunicativas>

LLORIÁN, S (2011). « Hacia un sistema de referencia único para el alumnado inmigrante: el Marco Común Europeo de Referencia », en BALLANO, I. (coord.), *Evaluar la competencia lingüística del alumnado inmigrante*, Bilbao: Universidad de Deusto, p. 13-33.

PASTOR CESTEROS, S. (2007). « La especificidad de la enseñanza de segundas lenguas a inmigrantes», en *Actas de VI Congreso de Lingüística General Vol. 1: Métodos y aplicaciones de la lingüística*, Santiago de Compostela: Universidad De Santiago, Madrid: Arco, p. 519-530.

RAMOS SÁNCHEZ, J. L. (2002). *Una perspectiva cognitiva de las dificultades de lectura y escritura: procesos, evaluación e intervención, ponencia en el curso de Estructuración del proceso de enseñanza y aprendizaje de la lectura y la escritura en infantil y primaria*, Mérida: Facultad de Educación de la Universidad de Extremadura.

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

VILA, I. (1989). «La metodología en la enseñanza de segundas lenguas y el enfoque comunicativo», *Comunicación, Lenguaje y Educación* nº 2, p. 91-93.

VILLALBA, F.; HERNÁNDEZ GARCÍA, M. T. Y AGUIRRE, C. (1999). *Orientaciones para la enseñanza del español a inmigrantes y refugiados*, Madrid: Ministerio de educación y cultura, p. 13-49

VILLALBA, F. (2018). «Inmigración y enseñanza a adultos», *The Routledge Handbook of Spanish Language Teaching* (ed. Muñoz-Basols, J. ; Gironzetti, E. ; Lacorte, M.), Abingdon: Routledge, p. 463-476.

## REFERENCIAS WEB:

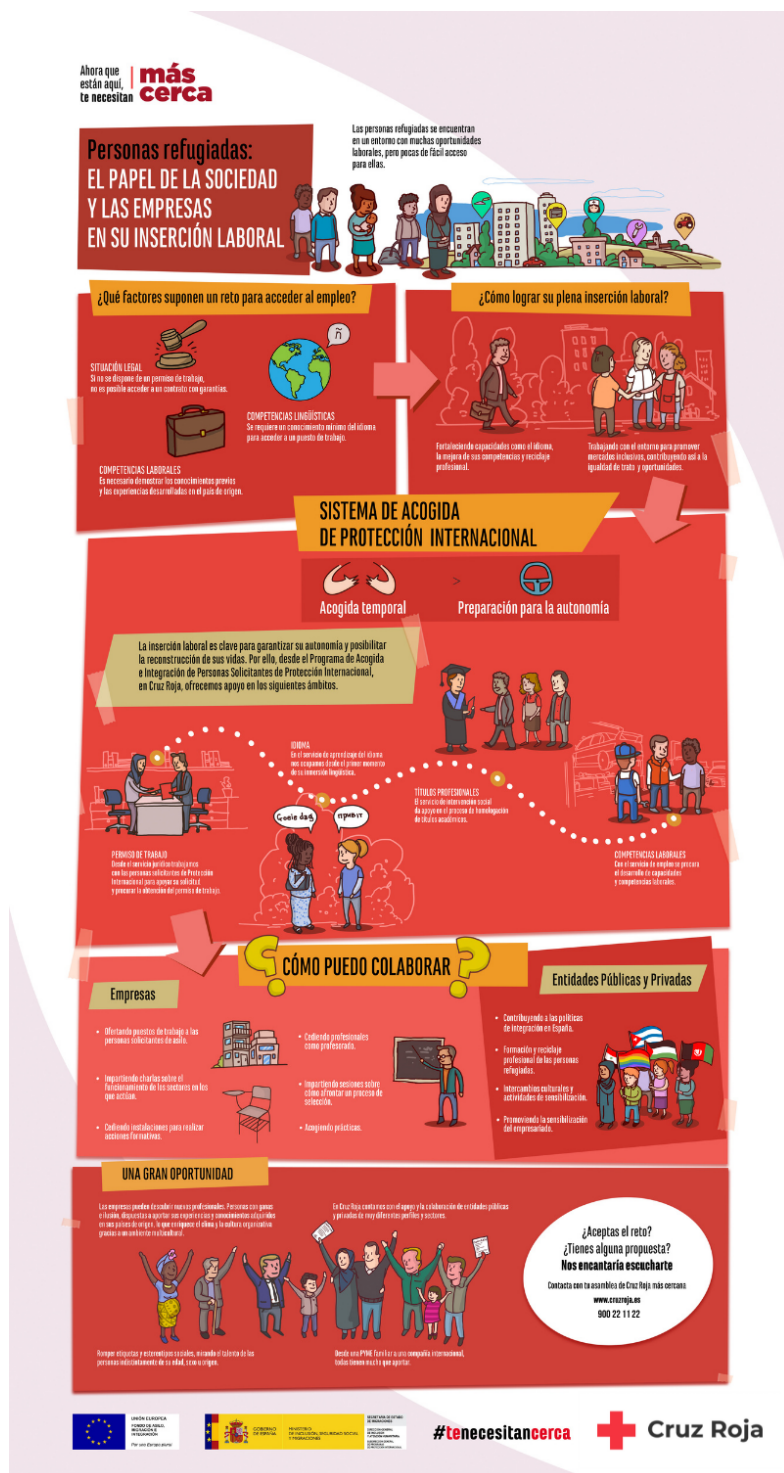
- Asociación Centro Aragonés de Referencia para la Equidad y la Innovación, Gobierno de Aragón: Departamento de Educación, Ciencia y Universidades [30-8-2024]: <https://carei.es>
- Centro Virtual Cervantes: Diccionario de términos clave ELE [5-8-2024]: [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/diccio\\_ele/diccionario/](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/)
- Introducción a la protección internacional y al programa de asilo (Cruz Roja) [13-6-2024]:  
<https://www2.cruzroja.es/-/proteccion-internacional-programa-asilo>  
<https://www2.cruzroja.es/-/personas-refugiadas>  
<https://www2.cruzroja.es/-/caminando-hacia-el-empleo-con-personas-refugiadas-y-solicitantes-de-asilo>
- Ministerio de Inclusion Seguridad Social y Migraciones Sistema de Acogida de Protección Internacional y Temporal disponible online [24-6-2024] : <https://www.inclusion.gob.es/web/migraciones/sistema-de-acogida>

- Plan Curricular del Instituto Cervantes: Objetivos Generales [27-7-2024]:  
[https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/plan\\_curricular/niveles/01\\_objetivos\\_introduccion.htm](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/niveles/01_objetivos_introduccion.htm)
- Portal del Consejo de Europa: Guía de Referencia para Alfabetización y Aprendizaje de Segundas lenguas para la Integración Lingüística de Adultos Migrantes (LASLLIAM) [4-9-2024]:  
<https://www.coe.int/en/web/lang-migrants>
- Cómo realizar una entrevista de trabajo (2003): Materiales de Massó y Alcañiz; Instituto Cervantes [4-9-2024]:  
[https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/inmigracion/encuentro/pdf/material\\_tall\\_adult-masso\\_alcaniz.pdf](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/inmigracion/encuentro/pdf/material_tall_adult-masso_alcaniz.pdf)

## 8. ANEXOS

### ANEXO 1: Infografía del Plan de Empleo del Programa de Acogida e Integración de Personas Solicitantes de Protección Internacional propuesta por Cruz Roja España.

Fuente: <https://www.inclusion.gob.es/web/migraciones/sistema-de-acogida>



**ANEXO 2:** Prueba de Nivel para las clases de refuerzo gestionadas por la Asociación Centro Aragonés de Referencia para la Equidad y la Innovación (CAREI). Curso 2006-2007.

Fuente: [https://carei.es/pruebas\\_de\\_evaluacion/](https://carei.es/pruebas_de_evaluacion/)

**PRUEBA DE NIVEL**  
**Clases de refuerzo de español. Curso 2006-2007**  
**C.A.R.E.I.**

Nombre y apellido: \_\_\_\_\_  
Instituto: \_\_\_\_\_ Curso: \_\_\_\_\_  
Nacionalidad: \_\_\_\_\_ Edad: \_\_\_\_\_

**PARTE ESCRITA**

**1. GRAMÁTICA Y VOCABULARIO**

- Marca la respuesta correcta:

1. Pedro ..... estudiante de Secundaria.  
a) está  
b) vive  
c) es  
d) trabaja
2. ¿..... un supermercado cerca de tu casa?  
a) Está  
b) Hay  
c) Tiene  
d) Es
3. Mira, ..... son mis amigos.  
a) esto  
b) los  
c) tus  
d) estos
4. - ¡Hola Juan!, ¿Cómo está ..... familia?  
- ¿Mi familia? Bien, gracias.  
a) su  
b) suya  
c) mi  
d) tu
5. - ¿..... se llama tu hermano?  
- Se llama José Luis.  
a) Qué  
b) Cuál  
c) Cómo  
d) Por qué
6. Necesito comer algo. .... hambre.  
a) Llevo  
b) Tengo  
c) Estoy  
d) Soy

7. Paco ..... español todos los días.

- a) estudio
- b) estudiáis
- c) estudian
- d) estudia

8. - ¿Vamos al cine?

- No, todavía no..... de estudiar.

- a) he terminado
- b) terminé
- c) terminaba
- d) terminaré

9. Voy todos los días..... clase.....autobús.

- a) a ..... por
- b) en .....a
- c) por.....de
- d) a.....en

10. - Me gusta mucho jugar a fútbol ¿Y a ti?

- .....

- a) A mí tampoco
- b) Yo también
- c) Yo tampoco
- d) A mí también

11. Juan es más alto.....su padre.

- a) como
- b) de
- c) que
- d) con

12. - ¿Dónde.....las llaves?

- Encima de la mesa

- a) hay
- b) existen
- c) están
- d) son

13. Mañana..... una película con María.

- a) vi
- b) he visto
- c) estoy viendo
- d) voy a ver

14. Me duele.....cabeza.

- a) mi
- b) la
- c) su
- d) tu

15. A mis hermanos ..... el fútbol.
- a) les gustan
  - b) les gusta
  - c) le gusta
  - d) le gustan
16. El hermano de mi padre es mi .....
- a) primo
  - b) sobrino
  - c) tío
  - d) cuñado
17. Si quiero comprar aspirinas voy a la .....
- a) zapatería
  - b) farmacia
  - c) carnicería
  - d) Peluquería
18. La semana pasada..... Madrid. Es muy bonito.
- a) he visitado
  - b) voy a visitar
  - c) visito
  - d) visité
19. María y Pablo ..... mañana en casa.
- a) han dormido
  - b) dormirán
  - c) durmieron
  - d) dormirían
20. -¿Has terminado los deberes?  
- Sí, .....he terminado.
- a) les
  - b) las
  - c) lo
  - d) los
21. Antes mi madre..... gafas.
- a) lleva
  - b) ha llevado
  - c) llevará
  - d) llevaba
22. No hay .....en la nevera. Te lo has comido todo.
- a) alguien
  - b) nada
  - c) algo
  - d) nadie

23. Tengo prisa. ....
- a) Voy
  - b) Me voy
  - c) Vengo
  - d) Dejo
24. Estudié inglés .....dos años.
- a) para
  - b) durante
  - c) desde
  - d) hasta
25. El vestido que ..... en el armario .....de seda.
- a) está.....es
  - b) es.....es
  - c) está.....está
  - d) es.....está
26. He visto a Rosa ..... una hora.
- a) desde hace
  - b) hace
  - c) desde
  - d) dentro de
27. Juan ..... a su hijo todas las noches.
- a) baña
  - b) se baña
  - c) te baña
  - d) os baña
28. Mis padres se conocieron en 1970 y.....tres años se casaron.
- a) antes
  - b) desde
  - c) a los
  - d) después
29. Cuando..... más pequeño, ..... todos los domingos en el parque.
- a) era.....jugué
  - b) fui.....jugaba
  - c) era.....jugaba
  - d) fui.....jugué
30. El cordero es un tipo de.....
- a) pescado
  - b) fruta
  - c) carne
  - d) verdura

31. El ..... sirve para calentar la comida.

- a) frigorífico
- b) lavavajillas
- c) microondas
- d) congelado

32. El otro día ..... en la ducha y, de repente, ..... el teléfono.

- a) estuve..... sonó
- b) estaba.....sonó
- c) estuve.....sonaba
- d) estaba.....sonaba

33. – Mamá, ¿puedo abrir la ventana?

– Sí, .....

- a) ábrela
- b) ábrala
- c) abridla
- d) ábranla

34. Quiero que Pedro.....a mi clase este año.

- a) venga
- b) viene
- c) vendrá
- d) viniera

35. Me parece muy bien que ellos..... todos los días.

- a) estudian
- b) estudiarán
- c) estudien
- d) estudiaran

**B) FUNCIONES COMUNICATIVAS**

**- Contesta a las siguientes preguntas:**

1. ¿Cómo te llamas?.....

2. ¿De dónde eres?.....

3. ¿Cuántos años tienes?.....

4. ¿Qué te gusta hacer?  
.....

5. Te hablan muy rápido. ¿Qué dices?  
.....

6. Estás en clase y no tienes boli. Tu compañero tiene dos. ¿Qué dices?  
.....

7. Estás en una librería y quieres saber el precio de un libro. ¿Qué dices?  
.....

8. Tu mejor amigo está llorando. ¿Qué le dices?  
.....

9. Quieres ir a comprar ropa pero no quieres ir solo. Llamas a tu amigo.  
¿Qué le dices?  
.....

10. Tu hermano quiere ir a ver una película que has visto y no te ha gustado.  
¿Qué le dices?  
.....

**C) EXPRESIÓN ESCRITA**

a) ¿Qué cosas hay en esta clase?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

b) Yo soy así

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

c) Mi primer día en España

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

---

• ÍTEMS CERRADOS:	/35
• ÍTEMS ABIERTOS:	/10
• REDACCIÓN:	/30

• NOTA PARTE ESCRITA: /75

## MATEMÁTICAS

Realiza las siguientes operaciones:

1.  $678 + 593 =$

2.  $320 - 235 =$

3.  $378 \times 77 =$

4.  $896 : 56 =$

5. 
$$\begin{array}{r} 5 \\ \hline 6 \end{array} : \begin{array}{r} 2 \\ \hline 3 \end{array} =$$

**Problema:**

Mohamed vino a España a los 15 años. Estudió tres años en el instituto y cinco en la universidad, y después estuvo 6 años en Marruecos trabajando con su tío. Volvió a España y empezó a trabajar en una empresa. Ahora está muy contento porque lleva 10 años trabajando en la empresa.  
¿Cuántos años ha vivido Mohamed en España? ¿Cuántos años tiene?

---

CONOCIMIENTOS MATEMÁTICOS: ↑ ↔ ↓

## PARTE ORAL

Escribe en la casilla correspondiente 0, 1, 2, según el grado de acierto del alumno en cada respuesta.

**LÁMINA N°1 (MÁXIMO 8 PUNTOS)** Tienes que preguntar al alumno ¿Qué ves en esta foto?/¿Qué hay en esta foto?

– Conoce de 1 a 6 palabras (2 puntos)

☐

– Conoce de 6 a 12 palabras (2 puntos)

☐

– Utiliza el artículo correctamente (2 puntos)

☐

– Utiliza la estructura "hay+artículo+nombre" correctamente (2 puntos)

☐

**LÁMINA N° 2 (MÁXIMO 8 PUNTOS)** Tienes que preguntar al alumno ¿Qué está haciendo? para Marta, Pepe, Paula, Bea, Antonio y Marisa y ¿Qué hace? para María, Luis, Miguel, Ana, Elena, Javier y David. ¿Cómo es y cómo va vestida Paula?

– Conoce el vocabulario de acciones (2 puntos)

☐

– Utiliza correctamente la estructura ESTAR+gerundio (2 puntos)

☐

– Describe el físico y la ropa de las personas que se le indican (2 puntos)

☐

– Conjuga bien el presente regular (2 puntos)

☐

**LÁMINA N° 3 (MÁXIMO 9 PUNTOS)** Tienes que preguntar al alumno primero ¿Qué ha hecho Pepe hoy?, luego ¿Qué hizo Pepe ayer?, pide que te describa algo en pasado (por ejemplo: ¿Qué ropa llevaba Pepe en el dibujo...? o ¿Cómo estaba Pepe en el dibujo ...?); y por último pregunta ¿Qué hizo Pepe desde las 14:00 hasta las 22:00?

– Utiliza correctamente el pretérito perfecto (2 puntos)

☐

– Usa de manera correcta el pretérito indefinido (2 puntos)

☐

– Usa de forma correcta el pretérito imperfecto (2 puntos)

☐

– Usa los marcadores temporales correctamente, enlazando de una manera apropiada frases en pasado (2 puntos)

☐

• **NOTA PARTE ORAL:** /25

**NOTA FINAL:** /100

**Haz al alumno las siguientes preguntas y escribe abajo tus observaciones** (en estas preguntas interesa más el contenido de la respuesta que la corrección en el uso de la lengua):

1. ¿Cuántos años has ido a la escuela en tu país? ¿Cómo era el colegio de tu país? ¿Qué cosas te gustaban y qué cosas no te gustaban?
2. ¿Qué te parece el colegio de aquí? ¿Qué cosas te gustan y qué cosas no te gustan?
3. ¿Cómo es tu país?

**OBSERVACIONES**

## INSTRUCCIONES PARA LA CORRECCIÓN DE LA PRUEBA ESCRITA

La parte escrita está dividida en tres partes:

A) Gramática y vocabulario (35 puntos)

En esta parte se intentan medir los conocimientos gramaticales y léxicos de los niveles correspondientes al A1 (ítems del 1 al 17), A2 ( ítems del 18 al 31) y B1 ( ítems del 32 al 35).

B) Funciones comunicativas (10 puntos)

En este apartado los alumnos deben contestar a diez ítems de producción abierta que intentan diferenciar, del mismo modo que en el apartado anterior, los niveles A1 ( ítems del 1 al 4), A2 ( ítems del 5 al 8) y B1 (ítems 9 y 10) .

C) Expresión escrita (30 puntos)

Se proponen tres redacciones para diferenciar los niveles anteriores.

El profesor puntuará sobre diez cada una de ellas siguiendo los siguientes criterios:

Adecuación de la respuesta a la indicación planteada.

Uso adecuado de los contenidos gramaticales y léxicos en la redacción:

**Redacción nº 1 (total 10 puntos):**

- Conoce el vocabulario (2 puntos).
- Utiliza correctamente los artículos (2 puntos).
- Utiliza el verbo "hay" correctamente (2 puntos).
- Utiliza correctamente los adverbios y preposiciones de lugar (2 puntos).

**Redacción nº 2 (total 10 puntos):**

- Describe su físico correctamente (2 puntos).
- Describe sus gustos correctamente (2 puntos).
- Describe su carácter correctamente (2 puntos).
- El texto redactado es rico en léxico y estructuras. El alumno se expresa con naturalidad y demuestra que domina el nivel A2 (2 puntos).

**Redacción nº 3 (total 10 puntos):**

- Utiliza el pretérito indefinido con corrección (2 puntos).
- Relaciona los acontecimientos que describe usando correctamente nexos de unión y marcadores temporales del pasado (2 puntos).
- Usa de una manera correcta los distintos tiempos del pasado (2 puntos).
- El texto está bien estructurado (2 puntos).

ANEXO 3: Prueba de Nivel para las clases de refuerzo gestionadas por la Asociación Centro Aragonés de Referencia para la Equidad y la Innovación (CAREI). Curso 2006-2007.

Fuente: [https://carei.es/pruebas\\_de\\_evaluacion/](https://carei.es/pruebas_de_evaluacion/)

2 de 8

..vel

Curso 2007-2008 C.A.R.E.I.

## PARTE ESCRITA

### A) FUNCIONES COMUNICATIVAS

- Contesta a las siguientes preguntas:

#### Inicial absoluto-A1

1. ¿Cómo te llamas?.....
2. ¿De dónde eres?.....
3. ¿Cuántos años tienes?.....
4. ¿Qué te gusta hacer?  
.....
5. Te hablan muy rápido. ¿Qué dices?  
.....
6. Estás en clase y no tienes boli. Tu compañero tiene dos. ¿Qué dices?  
.....

#### A1-A2

7. Estás en una tienda y quieres saber el precio de unos zapatos. ¿Qué dices?  
.....
8. Tu mejor amigo está llorando. ¿Qué le dices?  
.....
9. Quieres ir a comprar ropa pero no quieres ir solo. Llamas a tu amigo.  
¿Qué le dices?  
.....
10. Tu profesor quiere saber por qué has llegado tarde a clase. ¿Qué le dices?  
.....

#### A2-B1

11. Tu hermano quiere ir a ver una película que has visto y no te ha gustado.  
¿Qué le dices?  
.....
12. ¿Qué harías si te quedaras encerrado en un ascensor?  
.....

### PRUEBA DE NIVEL

**NOMBRE Y APELLIDO:** \_\_\_\_\_

**INSTITUTO:** \_\_\_\_\_ **CURSO:** \_\_\_\_\_

**NACIONALIDAD:** \_\_\_\_\_ **EDAD:** \_\_\_\_\_

**FECHA DE NACIMIENTO:** \_\_\_\_\_

**NOMBRE Y APELLIDO DEL PADRE, MADRE O TUTOR:** \_\_\_\_\_

**DIRECCIÓN:** \_\_\_\_\_

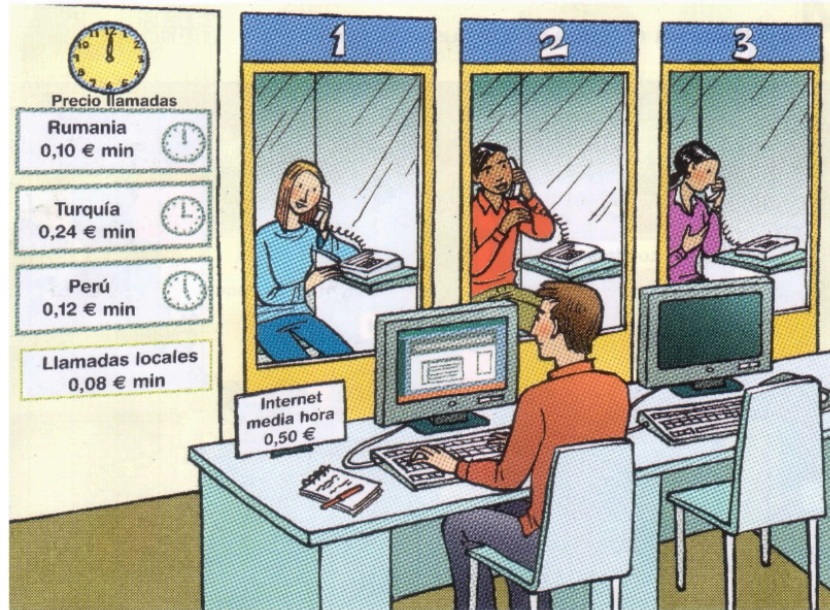
**TELÉFONO:** \_\_\_\_\_

**¿CUÁNTOS AÑOS HAS IDO A LA ESCUELA EN TU PAÍS?:** \_\_\_\_\_

**¿QUÉ LENGUAS HABLAS?** \_\_\_\_\_

**B) COMPRENSIÓN LECTORA****1. MATEMÁTICAS**

Imagen extraída de: Puentes. Material de refuerzo con adaptaciones curriculares de Lengua (1º ciclo de ESO), Ed. Mac Graw Hill, 2006.



Dina es rumana y está hablando en la cabina 1. Habla 10 minutos. ¿Cuánto cuesta la llamada?

**2. CIENCIAS NATURALES**

"Las personas necesitamos alimentarnos. De los alimentos aprovechamos sólo algunas sustancias, que nos dan la energía que necesitamos para movernos, andar, correr, estudiar y las demás actividades que realizamos cada día. Los alimentos también nos proporcionan sustancias que necesitamos para crecer."

¿De dónde tomamos la energía que necesitamos?

**3. LENGUAJE**

"María esperaba impaciente a que pasara el autobús que la llevaría al colegio. Hacía frío; por eso, sin fijarse mucho, se subió al primer vehículo de transporte escolar que se paró. Y sólo cuando se sentó y miró a su alrededor se dio cuenta de que ese no era su autobús... ¡Ni ésos sus compañeros!"

¿Por qué se confundió de autobús?

**4. CIENCIAS SOCIALES**

"En la actualidad, en los países desarrollados la población disminuye lentamente como consecuencia, fundamentalmente, del descenso de la natalidad.

Sin embargo, en los países menos desarrollados, la población crece constantemente debido a la alta natalidad."

¿En qué países es más elevada la natalidad, en los desarrollados o en los subdesarrollados?

**c) EXPRESIÓN ESCRITA**

(Inicial absoluto-A1)

1. Explica qué están haciendo estas personas.

Imagen extraída de: Virgilio Borobio, Nuevo ELE. Curso de español para extranjeros, Inicial 2. Ed. S.M., 2001.



**(A1-A2)**

2. Explica cómo es tu mejor amigo o amiga (en tu país o aquí), qué carácter tiene, qué os gusta hacer juntos...

.....

.....

.....

.....

.....

.....

**(A2-B1)**

3. Explica cómo era tu colegio en tu país, qué cosas te gustaban, qué cosas no te gustaban...

.....

.....

.....

.....

.....

.....

**D) COMPETENCIA MATEMÁTICA**

Realiza las siguientes operaciones:

1.  $678 + 593 =$

2.  $320 - 235 =$

3.  $378 \times 77 =$

4.  $896 : 56 =$

5. 
$$\begin{array}{r} 5 \\ \hline 6 \end{array} : \begin{array}{r} 2 \\ \hline 3 \end{array} =$$

**PARTE ORAL****1. Haz al alumno las siguientes preguntas y escribe en la siguiente página tus observaciones****(Inicial absoluto-A1)**

- ¿Cuántos años has ido a la escuela en tu país?
- ¿Cuántos días a la semana tenías clase?
- ¿Qué horario tenías?
- ¿Qué asignaturas?

**(A1-A2)**

- ¿Cuánto tiempo llevas en España?
- ¿Cuánto tiempo llevas en el instituto en España?
- ¿Qué te parece el instituto de aquí?, ¿Estás a gusto?, ¿Entiendes a los profesores cuando hablan? ¿Y los libros?
- ¿Qué cosas te gustan y qué cosas no te gustan?
- ¿Qué asignaturas te gustan más?
- ¿Cuáles son más difíciles para ti?

**(A2-B1)**

- ¿En qué cosas se parecen tu país y España?
- ¿En qué cosas son diferentes?
- ¿Cómo ha cambiado tu vida desde que estás en España? (¿Qué haces ahora que no hacías antes y viceversa?)
- ¿Qué te gustaría hacer en el futuro, continuar con estudios, buscar un trabajo, hacer formación profesional...?

**2. Pide al alumno que te explique lo que pasa en la siguiente historieta.**

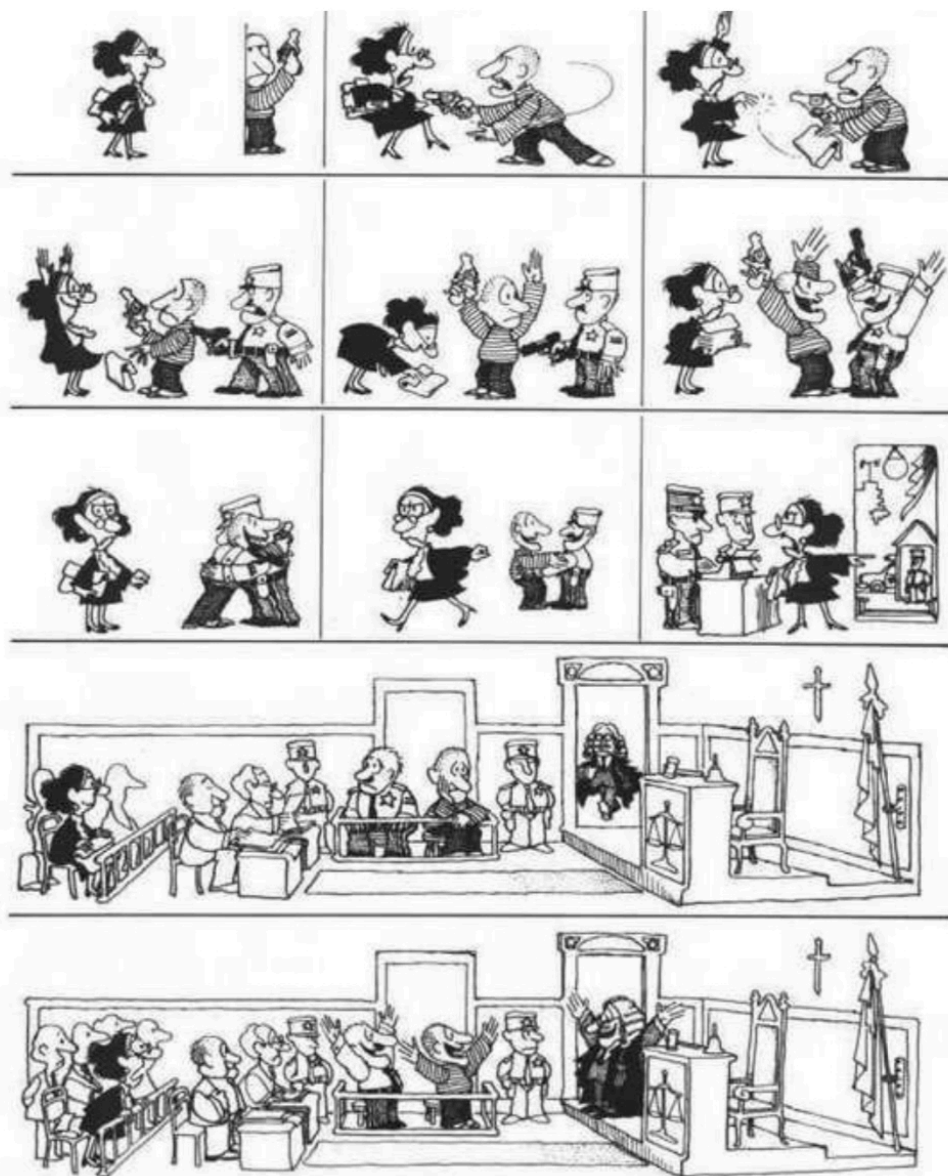


Imagen extraída de: emezeta.com/weblog/quinoamigos.jpg

**OBSERVACIONES PARTE ORAL:**

NIVEL ESCOLARIZACIÓN: \_\_\_\_\_

CURSO EN ESPAÑA: \_\_\_\_\_

PLANES (SEGUIR ESTUDIANDO, TRABAJAR, F.P....): \_\_\_\_\_

Cómo se siente en la escuela: \_\_\_\_\_

Otras: \_\_\_\_\_

---



---



---



---

**EVALUACIÓN PARTE ORAL**

- **COMPRENSIÓN ORAL:**    A1    A2    B1
- **EXPRESIÓN ORAL:**        A1    A2    B1
- **TOTAL PARTE ORAL:**            A1    A2    B1

**EVALUACIÓN PARTE ESCRITA**

- **FUNCIONES COMUNICATIVAS:**    A1    A2    B1
- **COMPRENSIÓN LECTORA:**        ↓    ↔    ↑
- **EXPRESIÓN ESCRITA:**            A1    A2    B1
- **COMPETENCIA MATEMÁTICA:**    ↓    ↔    ↑
- **TOTAL PARTE ESCRITA:**                    A1    A2    B1

**NOTA FINAL: A1    A2    B1**

**ANEXO 4: Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas, Capítulo 3: Niveles comunes de referencia; subapartado 3.4: Los descriptores ilustrativos. Cuadro 2: cuadro de autoevaluación.**

Fuente: [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/marco/cap\\_03.htm](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cap_03.htm)

Cuadro 2. Niveles comunes de referencia: cuadro de autoevaluación		
COMPRENDER	A1	A2
Comprensión auditiva	Reconozco palabras y expresiones muy básicas que se usan habitualmente, relativas a mí mismo, a mi familia y a mi entorno inmediato cuando se habla despacio y con claridad.	Comprendo frases y el vocabulario más habitual sobre temas de interés personal (información personal y familiar muy básica, compras, lugar de residencia, empleo). Soy capaz de captar la idea principal de avisos y mensajes breves, claros y sencillos.
Comprensión de lectura	Comprendo palabras y nombres conocidos y frases muy sencillas, por ejemplo las que hay en letreros, carteles y catálogos.	Soy capaz de leer textos muy breves y sencillos. Sé encontrar información específica y predecible en escritos sencillos y cotidianos como anuncios publicitarios, prospectos, menús y horarios y comprendo cartas personales breves y sencillas.
	B1	B2
Comprensión auditiva	Comprendo las ideas principales cuando el discurso es claro y normal y se tratan asuntos cotidianos que tienen lugar en el trabajo, en la escuela, durante el tiempo de ocio, etc. Comprendo la idea principal de muchos programas de radio o televisión que tratan temas actuales o asuntos de interés personal o profesional, cuando la articulación es relativamente lenta y clara.	Comprendo discursos y conferencias extensos e incluso sigo líneas argumentales complejas siempre que el tema sea relativamente conocido. Comprendo casi todas las noticias de la televisión y los programas sobre temas actuales. Comprendo la mayoría de las películas en las que se habla en un nivel de lengua estándar.
Comprensión de lectura	Comprendo textos redactados en una lengua de uso habitual y cotidiano o relacionada con el trabajo. Comprendo la descripción de acontecimientos, sentimientos y deseos en cartas personales.	Soy capaz de leer artículos e informes relativos a problemas contemporáneos en los que los autores adoptan posturas o puntos de vista concretos. Comprendo la prosa literaria contemporánea.
	C1	C2
Comprensión auditiva	Comprendo discursos extensos incluso cuando no están estructurados con claridad y cuando las relaciones están sólo implícitas y no se señalan explícitamente. Comprendo sin mucho esfuerzo los programas de televisión y las películas.	No tengo ninguna dificultad para comprender cualquier tipo de lengua hablada, tanto en conversaciones en vivo como en discursos retransmitidos, aunque se produzcan a una velocidad de hablante nativo, siempre que tenga tiempo para familiarizarme con el acento.
Comprensión de lectura	Comprendo textos largos y complejos de carácter literario o basados en hechos, apreciando distinciones de estilo. Comprendo artículos especializados e instrucciones técnicas largas, aunque no se relacionen con mi especialidad.	Soy capaz de leer con facilidad prácticamente todas las formas de lengua escrita, incluyendo textos abstractos estructural o lingüísticamente complejos como, por ejemplo, manuales, artículos especializados y obras literarias.
HABLAR	A1	A2
Interacción oral	Puedo participar en una conversación de forma sencilla siempre que la otra persona esté dispuesta a repetir lo que ha dicho o a decirlo con otras palabras y a una velocidad más lenta y me ayude a formular lo que intento decir. Planteo y contesto preguntas sencillas sobre temas de necesidad inmediata o asuntos muy habituales.	Puedo comunicarme en tareas sencillas y habituales que requieren un intercambio simple y directo de información sobre actividades y asuntos cotidianos. Soy capaz de realizar intercambios sociales muy breves, aunque, por lo general, no puedo comprender lo suficiente como para mantener la conversación por mí mismo.
Expresión oral	Utilizo expresiones y frases sencillas para describir el lugar donde vivo y las personas que conozco.	Utilizo una serie de expresiones y frases para describir con términos sencillos a mi familia y otras personas, mis condiciones de vida, mi origen educativo y mi trabajo actual o el último que tuve.
	B1	B2
Interacción oral	Sé desenvolverse en casi todas las situaciones que se me presentan cuando viajo donde se habla esa lengua. Puedo participar espontáneamente en una conversación que trate temas cotidianos de interés personal o que sean pertinentes para la vida diaria (por ejemplo, familia, aficiones, trabajo, viajes y acontecimientos actuales).	Puedo participar en una conversación con cierta fluidez y espontaneidad, lo que posibilita la comunicación normal con hablantes nativos. Puedo tomar parte activa en debates desarrollados en situaciones cotidianas explicando y defendiendo mis puntos de vista.
Expresión oral	Sé enlazar frases de forma sencilla con el fin de describir experiencias y hechos, mis sueños, esperanzas y ambiciones. Puedo explicar y justificar brevemente mis opiniones y proyectos. Sé narrar una historia o relato, la trama de un libro o película y puedo describir mis reacciones.	Presento descripciones claras y detalladas de una amplia serie de temas relacionados con mi especialidad. Sé explicar un punto de vista sobre un tema exponiendo las ventajas y los inconvenientes de varias opciones.
	C1	C2
Interacción oral	Me expreso con fluidez y espontaneidad sin tener que buscar de forma muy evidente las expresiones adecuadas. Utilizo el lenguaje con flexibilidad y eficacia para fines sociales y profesionales. Formulo ideas y opiniones con precisión y relaciono mis intervenciones hábilmente con las de otros hablantes.	Tomo parte sin esfuerzo en cualquier conversación o debate y conozco bien modismos, frases hechas y expresiones coloquiales. Me expreso con fluidez y transmito matices sutiles de sentido con precisión. Si tengo un problema, sorteo la dificultad con tanta discreción que los demás apenas se dan cuenta.
Expresión oral	Presento descripciones claras y detalladas sobre temas complejos que incluyen otros temas, desarrollando ideas concretas y terminando con una conclusión apropiada.	Presento descripciones o argumentos de forma clara y fluida y con un estilo que es adecuado al contexto y con una estructura lógica y eficaz que ayuda al oyente a fijarse en las ideas importantes y a recordárlas.

<b>ESCRIBIR</b>	<b>A1</b>	<b>A2</b>
<b>Expresión escrita</b>	Soy capaz de escribir postales cortas y sencillas, por ejemplo para enviar felicitaciones. Sé rellenar formularios con datos personales, por ejemplo mi nombre, mi nacionalidad y mi dirección en el formulario del registro de un hotel.	Soy capaz de escribir notas y mensajes breves y sencillos relativos a mis necesidades inmediatas. Puedo escribir cartas personales muy sencillas, por ejemplo agradeciendo algo a alguien.
<b>Expresión escrita</b>	<b>B1</b> Soy capaz de escribir textos sencillos y bien enlazados sobre temas que me son conocidos o de interés personal. Puedo escribir cartas personales que describen experiencias e impresiones.	<b>B2</b> Soy capaz de escribir textos claros y detallados sobre una amplia serie de temas relacionados con mis intereses. Puedo escribir redacciones o informes transmitiendo información o proponiendo motivos que apoyen o refuten un punto de vista concreto. Sé escribir cartas que destacan la importancia que le doy a determinados hechos y experiencias.
<b>Expresión escrita</b>	<b>C1</b> Soy capaz de expresarme en textos claros y bien estructurados exponiendo puntos de vista con cierta extensión. Puedo escribir sobre temas complejos en cartas, redacciones o informes resaltando lo que considero que son aspectos importantes. Selecciono el estilo apropiado para los lectores a los que van dirigidos mis escritos.	<b>C2</b> Soy capaz de escribir textos claros y fluidos en un estilo apropiado. Puedo escribir cartas, informes o artículos complejos que presentan argumentos con una estructura lógica y eficaz que ayuda al oyente a fijarse en las ideas importantes y a recordarlas. Escribo resúmenes y reseñas de obras profesionales o literarias.

**ANEXO 5:** Prueba de Nivel de Escolarización para Adultos Inmigrantes. Fuente: diseño propio.

## **PRUEBA DE NIVEL DE ESCOLARIZACIÓN**

**CRUZ ROJA C/ PADRE CHAMINADE 18 | AÑO 2024**

Magdalena Sopeña

Máster Universitario en Enseñanza del Español como Lengua Extranjera  
Universidad de Zaragoza

### **1. COMPRENSIÓN LECTORA: /17 puntos**

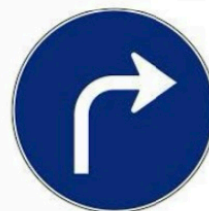
1.1. RELACIONA LAS IMÁGENES CON LAS FRASES): /7 PTS



1



2



3



4



5



6



7

	NÚMERO
A) PROHIBIDO FUMAR	
B) SALIDA DE EMERGENCIA	
C) PUNTO DE INFORMACIÓN	
D) ASEOS	
E) PROHIBIDO EL PASO	
F) GIRAR A LA DERECHA	
G) PELIGRO POR ZONA EN OBRAS	

**1.2. LEE EL TEXTO Y RESPONDE A LAS PREGUNTAS: ¿VERDADERO (V) O FALSO (F)? MARCA LA RESPUESTA CORRECTA: /10 PTS**



EL GATO ES UN ANIMAL DOMÉSTICO QUE VIVE EN MUCHOS HOGARES. TIENE CUATRO PATAS, Y UNA COLA LARGA. SU PELO PUEDE SER DE DIFERENTES COLORES, COMO NEGRO, BLANCO, GRIS O NARANJA. LOS GATOS SON ANIMALES MUY LIMPIOS, Y MANTIENEN SU PELO SUAVE Y BRILLANTE. LES GUSTA JUGAR CON PELOTAS PEQUEÑAS Y PERSEGUIR RATONES. ALGUNOS GATOS HACEN MUCHO RUIDO, PERO OTROS SON MÁS SILENCIOSOS Y TRANQUILOS. LOS GATOS DUERMEN CASI TODO EL DÍA ENTERO, Y SON MUY ACTIVOS POR LA NOCHE. NECESITAN COMER COMIDA ESPECIAL PARA GATOS Y BEBER AGUA FRESCA. LOS GATOS PUEDEN SER MASCOTAS MARAVILLOSAS SI LAS FAMILIAS LOS CUIDAN MUCHO Y LES DAN MUCHO CARIÑO.

1. LOS GATOS TIENEN CUATRO PATAS Y UNA COLA CORTA	V	F
2. A LOS GATOS LES GUSTA JUGAR A PERSEGUIR PERROS	V	F
3. LOS GATOS SON ANIMALES MUY LIMPIOS, PERO TIENEN EL PELO SIEMPRE SUCIO	V	F
4. LOS GATOS NO NECESITAN COMER COMIDA ESPECIAL PARA GATOS	V	F
5. LOS GATOS DUERMEN POR EL DÍA Y SE ACTIVAN POR LA NOCHE	V	F

## 2. MATEMÁTICAS:

/16 puntos

3.1. REALIZA LAS SIGUIENTES OPERACIONES: /8 PTS

$$- 785 + 34 =$$

$$- 53 \times 5 =$$

$$- 376 + 871 =$$

$$- 738 \times 44 =$$

$$- 562 - 76 =$$

$$- 35 \div 7 =$$

$$- 3426 - 2598 =$$

$$- 896 \div 56 =$$

3.2. RESUELVE EL PROBLEMA DE MATEMÁTICAS: /8 PTS

MOHAMMED HA IDO A COMPRAR EL PAN 3 DÍAS SEGUIDOS: EL LUNES, COMPRÓ 10 PANES MENOS QUE EL MARTES. EL MARTES, COMPRÓ 5 PANES MENOS QUE EL MIÉRCOLES, Y EL MIÉRCOLES COMPRÓ 20 PANES. ¿CUÁNTOS PANES HA COMPRADO EN TOTAL?



RESPUESTA: EL LUNES, MOHAMMED COMPRÓ \_\_\_\_\_ PANES. EL MARTES, COMPRÓ \_\_\_\_\_ PANES, Y EL MIÉRCOLES COMPRÓ \_\_\_\_\_ PANES. EN TOTAL COMPRÓ \_\_\_\_\_ PANES.

**ANEXO 6:** Prueba Diagnóstica de Nivel de Dominio Oral del Español para Adultos Inmigrantes. Fuente: diseño propio.

## **PRUEBA DIAGNÓSTICA DE NIVEL DE ESPAÑOL**

**CRUZ ROJA C/ PADRE CHAMINADE 18 | AÑO 2024**

Magdalena Sopena

Máster Universitario en Enseñanza del Español como Lengua Extranjera  
Universidad de Zaragoza

**PARTE ORAL:**

**NOTA:     /40 puntos**

**1. PREGUNTAS:     / 15 puntos**

**NIVEL 1:**

- ¿Cómo te llamas?
- ¿De dónde eres?
- ¿Cuántos años tienes?
- ¿Cuál es la profesión de tu padre? ¿Y la de tu madre?
- ¿Qué haces normalmente en un día entre semana (de lunes a viernes)?

**NIVEL 2:**

- ¿Tienes hermanos y hermanas? ¿Cuántos?
- ¿Cómo es tu hermano pequeño? Descríbelo
- ¿Cuántos años has ido a la escuela en tu país?
- ¿Qué es lo que más te gusta de España? ¿Y lo que menos te gusta?
- ¿Qué hiciste ayer?

**NIVEL 3:**

- ¿Qué has hecho hoy?
- ¿Qué vas a hacer este fin de semana?
- ¿Dónde crees que estarás dentro de 2 años? ¿Qué harías?
- ¿Qué cosas te apasiona o te encanta hacer? ¿Qué cosas te dan miedo?
- Un amigo tuyo duerme muy mal por las noches, y durante el día siempre está muy cansado. ¿Qué le recomendarías para mejorar?

**2. DESCRIPCIÓN DE IMÁGENES:** /25 puntos

**NIVEL 1:** ¿QUÉ HAY EN LA FOTO? ¿QUÉ VES EN ESTA FOTO?



Imagen disponible en Pinterest: <https://pin.it/6jY5hFJ84>

¿QUÉ VES EN LA FOTO? ¿QUÉ OBJETOS RECONOCES? (CONOCIMIENTO BÁSICO VOCABULARIO)

¿DÓNDE ESTÁN ESTAS PERSONAS? ¿CÓMO SE LLAMA LA PROFESIÓN DE LA MUJER CON LA CAMISETA BLANCA? (COMPRENSIÓN PREGUNTAS, VOCABULARIO PROFESIONES)

¿LAS PERSONAS DE LA IMAGEN ESTÁN DE PIE O SENTADAS?

¿DE QUÉ COLOR ES LA CAMISETA DEL HOMBRE? ¿Y LA DE LA NIÑA?

B)



Imagen disponible en Pinterest: <https://pin.it/44Wr705LD>

¿QUÉ TIEMPO HACE? ¿HACE SOL O LLUEVE?

¿DÓNDE ESTÁN LAS PERSONAS DE LA IMAGEN?

¿HAY ALGÚN ANIMAL? ¿CÓMO SE LLAMA?

¿DE QUÉ COLOR ES EL COCHE? ¿Y EL ABRIGO DE LA MUJER?

¿CÓMO SE LLAMA EL PASO PARA LAS PERSONAS EN LA CARRETERA? (SEÑALAR)

**NIVEL 2:** ¿QUÉ ESTÁ HACIENDO? ¿QUÉ LLEVA PUESTO? ¿CÓMO ES?

A)

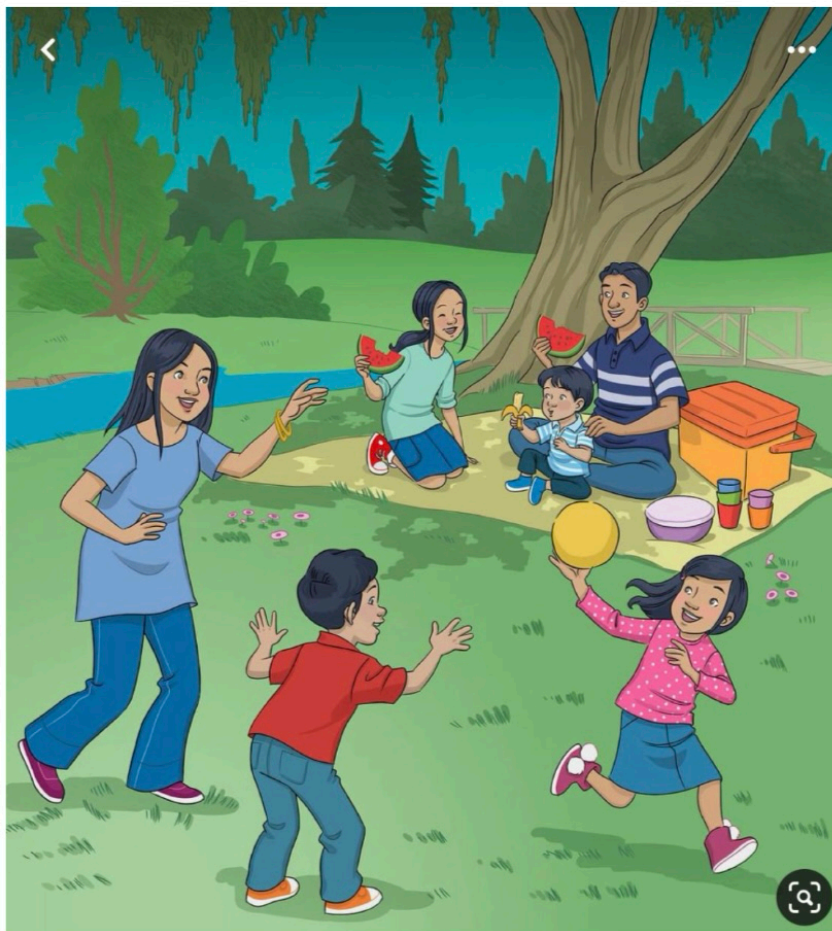


Imagen disponible en Pinterest: <https://pin.it/2cD1Gt8lB>

¿CÓMO ES EL LUGAR DONDE SE ENCUENTRAN? DESCRIBE LO QUE VES

¿QUÉ ESTÁN HACIENDO ESTAS TRES PERSONAS? ¿Y ESTAS OTRAS? (VOCABULARIO ACCIONES)

¿QUÉ ESTACIÓN DEL AÑO PIENSAS QUE ES? ¿POR QUÉ?  
¿CÓMO VA VESTIDA LA NIÑA DE LA PELOTA? DESCRÍBELA

B)



Imagen disponible en Pinterest: <https://pin.it/38mZp8Zni>

¿QUÉ ESTÁ HACIENDO LA MADRE? ¿Y SU HIJO?  
¿DÓNDE ESTÁN? DESCRIBE LA HABITACIÓN Y SUS ELEMENTOS  
¿POR QUÉ CREES QUE EL NIÑO TIENE 4 PLATOS EN LA MANO?  
¿CÓMO ES LA MUJER FÍSICAMENTE? ¿QUÉ LLEVA PUESTO? DESCRÍBELA

**NIVEL 3:**

A)



Imagen disponible en Pinterest: <https://pin.it/3wZ3pz59g>

¿QUIÉNES CREES QUE SON LAS PERSONAS DE LA IMAGEN? ¿EN QUÉ LUGAR CREES QUE ESTÁN?

¿QUÉ HISTORIA CREES QUE HAY DETRÁS DE LA IMAGEN? CUENTA LO QUE HA PASADO

¿QUÉ HARÍAS TÚ SI ESTUVIERAS EN LA SITUACIÓN DE LOS ADULTOS?

¿QUÉ CREES QUE VA A PASAR DESPUÉS? IMAGINA

B)



Imagen disponible en Pinterest: <https://pin.it/zwwOVc8NR>

IMAGINA UNA HISTORIA DE VIAJES: ¿QUIÉNES CREES QUE SON LAS PERSONAS DE LA IMAGEN? ¿EN QUÉ LUGAR ESTÁN? ¿QUÉ VAN A HACER DURANTE TODO EL DÍA? ¿QUÉ CREES QUE LLEVA EL HOMBRE EN LA CESTA? ¿Y LA MUJER?

¿QUÉ TIPO DE ROPA LLEVAN? ¿POR QUÉ?

¿QUÉ SENTIMIENTOS TE PROVOCA LA IMAGEN?

**ANEXO 7:** Prueba Diagnóstica de Nivel de Dominio Escrito del Español para Adultos Inmigrantes. Fuente: diseño propio.

## **PRUEBA DIAGNÓSTICA DE NIVEL DE ESPAÑOL**

**CRUZ ROJA C/ PADRE CHAMINADE 18 | AÑO 2024**

Magdalena Sopena

Máster Universitario en Enseñanza del Español como Lengua Extranjera  
Universidad de Zaragoza

**NOMBRE:**

**PARTE ESCRITA:**     /     / 2024

**Nota:**     /30 puntos

**COMPRENSIÓN:**

**1. GRAMÁTICA Y VOCABULARIO:**

**/16 puntos**

MARCA LA RESPUESTA CORRECTA :

- 1) MARÍA \_\_\_\_\_ PROFESORA EN EL COLEGIO **A1**
  - a. TRABAJA
  - b. VIVE
  - c. ES
  - d. VA
- 2) JOSÉ \_\_\_\_\_ ESPAÑOL TODOS LOS DÍAS **A1**
  - a. ESTUDIA
  - b. ESTUDIAMOS
  - c. ESTUDIAN
  - d. ESTUDIAR
- 3) QUIERO COMER ALGO. \_\_\_\_\_ HAMBRE **A1**
  - a. SOY
  - b. TENGO
  - c. ESTOY
  - d. VAMOS
- 4) -¿DÓNDE \_\_\_\_\_ EL DINERO? **A1**
  - ENCIMA DE LA MESA.
  - a. HAY

- b. EXISTEN
  - c. SON
  - d. ESTÁ
- 5) ¿\_\_\_\_\_ UN COLEGIO CERCA DE TU CASA? A1
- a. HAY
  - b. EXISTEN
  - c. SON
  - d. ESTÁN
- 6) – HOLA, MARTA. ¿CÓMO ESTÁ \_\_\_\_\_ MADRE? A1  
–¿MI MADRE? MUY BIEN, GRACIAS.
- a. LA
  - b. MI
  - c. SU
  - d. TU
- 7) SI QUIERO COMPRAR MEDICAMENTOS, VOY A ... A1
- a. LA FLORISTERÍA
  - b. LA FARMACIA
  - c. LA COMISARÍA
  - d. EL SUPERMERCADO
- 8) ME DUELE \_\_\_\_\_ TRIPA A1
- a. LA
  - b. SU
  - c. LOS
  - d. MI
- 9) EL HIJO DE MI HERMANA ES MI \_\_\_\_\_ A1
- a. PRIMO
  - b. SOBRINO
  - c. PADRE
  - d. ABUELO
- 10) AYER \_\_\_\_\_ UNA PELÍCULA MUY GRACIOSA EN EL CINE A2
- a. HE VISTO
  - b. VEO
  - c. VI
  - d. VOY A VER
- 11) LUCÍA Y JAVIER \_\_\_\_\_ AL FÚTBOL MAÑANA A2
- a. JUGARON
  - b. HAN JUGADO
  - c. JUEGAN
  - d. JUGARÁN

12) NO PUEDO IR CON MIS AMIGOS PORQUE TODAVÍA NO

\_\_\_\_\_ LOS DEBERES. A2

- a. TERMINO
- b. TERMINARÉ
- c. HE TERMINADO
- d. TERMINABA

13) ESTUDIÉ FRANCÉS \_\_\_\_\_ 4 AÑOS A2

- a. DESDE
- b. DURANTE
- c. PARA
- d. CON

14) EL \_\_\_\_\_ SIRVE PARA MANTENER LA COMIDA FRÍA A2

- a. FRIGORÍFICO
- b. MICROONDAS
- c. LAVAPLATOS
- d. LAVADORA

15) EL LUNES \_\_\_\_\_ EN EL BAÑO Y, DE REPENTE, \_\_\_\_\_ EL  
TIMBRE DE LA PUERTA. B1

- a. ESTABA ..... SONÓ
- b. ESTUVE ..... SONÓ
- c. ESTABA ..... SONABA
- d. HE ESTADO ..... SONABA

16) QUIERO QUE MARÍA ..... MATEMÁTICAS EN LA UNIVERSIDAD. B1

- a. ESTUDIARÁ
- b. ESTUDIE
- c. ESTUDIÓ
- d. ESTUDIASE

ANEXO 8: Tabla 1.1: Resultados desestimados de la PDNEAI. Fuente: diseño propio.

Tabla 1.1. Prueba de nivel de escolarización. Alumnos fuera de la investigación por interrupción del programa.

NOMBRE	COMPRENSIÓN LECTORA	MATEMÁTICAS	PUNTOS TOTALES	NOTA (Sobre 10)
NIMA	5 / 17	8 / 16	13 / 33	3'9
ABDIRRAHMAN	6 / 17	9 / 16	15 / 33	4'5
MUSSA	3 / 17	10 / 16	13 / 33	3'9
DENIS	17 / 17	14 / 16	31 / 33	9'3
ILYA	17 / 17	16 / 16	33 / 33	10
VALENTYNA	17 / 17	16 / 16	33 / 33	10
NATALIYA	17 / 17	16 / 16	33 / 33	10

**ANEXO 9:** Secuencia didáctica *Mi primer trabajo en España* para adultos inmigrantes refugiados (nivel A1-A2). Fuente: diseño propio. Disponible en Canva: [https://www.canva.com/design/DAGPndrPwNw/A4xkib2PSiQygXNmavqkYQ/edit?utm\\_content=DAGPndrPwNw&utm\\_campaign=designshare&utm\\_medium=link2&utm\\_source=sharebutton](https://www.canva.com/design/DAGPndrPwNw/A4xkib2PSiQygXNmavqkYQ/edit?utm_content=DAGPndrPwNw&utm_campaign=designshare&utm_medium=link2&utm_source=sharebutton)

# **Mi primer trabajo en España**

## • En esta secuencia veremos...

Vocabulario de las profesiones,  
acciones y objetos de trabajo

Entrevistas de trabajo  
Currículum Vitae

Repaso del presente de indicativo,  
futuro simple y perífrasis de futuro  
ir a + infinitivo

Anuncios de oferta y demanda de  
trabajo

Tratamiento de usted y expresiones  
formales

## 1A. MIRA ESTOS DIBUJOS Y RESPONDE: ¿CUÁL ES EL TRABAJO DE ESTAS PERSONAS? ¿QUÉ OBJETOS UTILIZAN? ¿QUÉ HACEN EN EL TRABAJO?



1B. ESCRIBE EL NÚMERO DE CADA OBJETO EN LAS IMÁGENES.  
DESPUÉS, COMPLETA LAS FRASES:

1. LOS PRODUCTOS DE LIMPIEZA

5. LA PIZARRA

9. EL SOPLETE

~~2. LA REGADERA~~

6. LOS LADRILLOS

10. LA MANGUERA

3. LA CARRETILLA

7. LA CAJA REGISTRADORA

11. LAS ESPOSAS

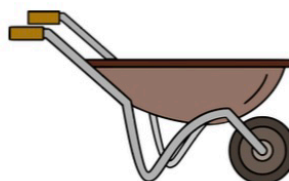
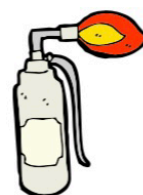
4. LAS LEYES

8. EL ESTETOSCOPIO

12. LA BANDEJA



2



- EL JARDINERO UTILIZA LA REGADERA. SU TRABAJO ES CUIDAR LAS PLANTAS.
- EL BOMBERO UTILIZA LA \_\_\_\_\_. SU TRABAJO ES APAGAR EL FUEGO.
- LA PROFESORA UTILIZA LA \_\_\_\_\_. SU TRABAJO ES ENSEÑAR.
- EL MÉDICO UTILIZA EL \_\_\_\_\_. SU TRABAJO ES CURAR A LOS ENFERMOS.
- EL ABOGADO UTILIZA LAS \_\_\_\_\_. SU TRABAJO ES DEFENDER A LAS PERSONAS EN EL JUICIO.
- EL POLICÍA UTILIZA LAS \_\_\_\_\_. SU TRABAJO ES PROTEGER LA CIUDAD.
- EL OBRERO UTILIZA LA \_\_\_\_\_. SU TRABAJO ES AYUDAR EN LA OBRA.
- EL CAMARERO UTILIZA LA \_\_\_\_\_. SU TRABAJO ES SERVIR COMIDA Y BEBIDA.
- EL ALBAÑIL UTILIZA LOS \_\_\_\_\_. SU TRABAJO ES CONSTRUIR PAREDES Y EDIFICIOS.
- EL SOLDADOR UTILIZA EL \_\_\_\_\_. SU TRABAJO ES SOLDAR EL METAL.
- LA CAJERA UTILIZA LA \_\_\_\_\_. SU TRABAJO ES COBRAR LA COMPRA DE LAS PERSONAS.
- LA PERSONA DE LA LIMPIEZA UTILIZA LOS \_\_\_\_\_. SU TRABAJO ES LIMPIAR.

 **RECUERDA:**

LAS PROFESIONES SIEMPRE VAN CON EL VERBO **SER**:

YO **SOY** ALBAÑIL.

ELLA **ES** JARDINERA.

MIS AMIGOS **SON** BOMBEROS.

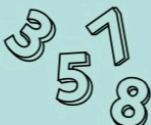

¿CÓMO ES EL VERBO **SER** EN PRESENTE? ¿Y EL VERBO **TRABAJAR**?

 **2. LEE ESTOS DOS ANUNCIOS Y RESPONDE:**

**A)**

CLASES PARTICULARES DE MATEMÁTICAS: PROFESORA CON EXPERIENCIA

MI NOMBRE ES MARÍA LÓPEZ, ESTUDIO MATEMÁTICAS EN LA UNIVERSIDAD Y DOY CLASES A NIÑOS DESDE HACE 3 AÑOS.

- CLASES DE MATEMÁTICAS, FÍSICA Y QUÍMICA
- AYUDA CON LOS DEBERES DEL COLEGIO Y DEL INSTITUTO
- AYUDA CON LOS EXÁMENES
- DISPONIBLE TODOS LOS DÍAS DE LA SEMANA
- PRECIO: 12 EUROS / HORA

SI NECESITAS UNA PROFESORA DE MATEMÁTICAS SERIA Y RESPONSABLE, LLAMA AL TELÉFONO MÓVIL:  
+34 678 678 678


**B)**

**SE CONTRATA JARDINERO CON EXPERIENCIA PARA PARQUE DE COLEGIO**


BUSCAMOS UN JARDINERO RESPONSABLE PARA CUIDAR EL PARQUE DE NUESTRO COLEGIO.

EL TRABAJO CONSISTE EN  
REGAR LAS PLANTAS Y LOS ÁRBOLES, CUIDAR LAS FLORES DE  
LOS JARDINES Y LIMPIAR LA BASURA DEL PARQUE.

LA JORNADA LABORAL ES DE 8:00 A 14:00 H, DE LUNES A JUEVES  
EL SALARIO ES DE 865 EUROS AL MES

 SI QUIERES TRABAJAR CON NOSOTROS,  
MANDA TU CURRÍCULUM AL CORREO ELECTRÓNICO:  
COLEGIOLUIHERNANDEZ@GMAIL.COM  
O LLAMA AL TELÉFONO: 976 500 500

TE LLAMAREMOS PARA UNA ENTREVISTA DE TRABAJO

 **APRENDE:**

**¿OFERTA O DEMANDA?**

**LA OFERTA DE TRABAJO:**  
LA EMPRESA NECESITA  
UNA PERSONA PARA  
TRABAJAR.

**LA DEMANDA DE TRABAJO:** UNA  
PERSONA NECESITA  
TRABAJAR Y ENVÍA SU  
CURRÍCULUM A LA  
EMPRESA.


 **2A. ¿QUÉ ANUNCIO ES UNA OFERTA DE TRABAJO?**

ANUNCIO A  
—  
ANUNCIO B

**¿QUÉ ANUNCIO ES UNA DEMANDA DE TRABAJO?**

ANUNCIO A  
—  
ANUNCIO B

 **2B. ¿QUÉ SIGNIFICAN ESTAS PALABRAS? COMENTA CON TU COMPAÑERO**

- |  |   |  |
|--|---|--|
| <ol style="list-style-type: none"> <li>1. SALARIO</li> <li>2. JORNADA LABORAL</li> <li>3. DISPONIBILIDAD</li> <li>4. CONTRATO DE TRABAJO</li> <li>5. CURRÍCULUM</li> <li>6. ENTREVISTA DE TRABAJO</li> </ol> |  | <ol style="list-style-type: none"> <li>A. LAS HORAS QUE UNA PERSONA TRABAJA AL DÍA</li> <li>B. DINERO QUE RECIBE UN TRABAJADOR AL MES</li> <li>C. TEXTO CON TODOS LOS TRABAJOS DE UNA PERSONA DURANTE TODA SU VIDA</li> <li>D. LOS DÍAS Y LAS HORAS QUE UNA PERSONA PUEDE TRABAJAR</li> <li>E. DOCUMENTO OFICIAL QUE DICE QUE UNA PERSONA TRABAJA PARA UNA EMPRESA</li> <li>F. CUANDO EL JEFE HABLA CON LA PERSONA QUE QUIERE TRABAJAR PARA CONTRATARLO</li> </ol> |
|--|---|--|

 **2C. ¿VERDADERO O FALSO? LEE LOS ANUNCIOS OTRA VEZ Y RESPONDE.**

	V	F
MARÍA LOPEZ DA CLASES DE MATEMÁTICAS, FÍSICA Y BIOLOGÍA.		X
MARÍA LÓPEZ QUIERE TRABAJAR EN UN INSTITUTO.		
MARÍA LÓPEZ TRABAJA TODOS LOS DÍAS DE LA SEMANA.		
MARÍA LÓPEZ COBRA 10 EUROS POR UNA HORA DE CLASE		
EL COLEGIO "LUIS HERNÁNDEZ" BUSCA UN COCINERO PARA REGAR LAS PLANTAS		
EL "COLEGIO LUIS HERNÁNDEZ" BUSCA UN JARDINERO PARA TRABAJAR DE LUNES A JUEVES		
EL JARDINERO MANDARÁ EL CURRÍCULUM AL CORREO ELECTRÓNICO DEL COLEGIO		
LA JORNADA LABORAL DEL JARDINERO ES DE 9:00 A 14:00 H		

**3A. AHMED ESTÁ AYUDANDO A AMINATA A ESCRIBIR SU CURRÍCULUM PARA BUSCAR TRABAJO. LEE LOS DIÁLOGOS CON TU COMPAÑERO:**

① **AHMED:** VALE, VAMOS A HACER EL CURRÍCULUM. PRIMERO, LOS DATOS PERSONALES. ¿CÓMO TE LLAMAS Y A QUÉ TE DEDICAS?

**AMINATA:** ME LLAMO AMINATA DIOP, SOY DE SENEGAL, TENGO 24 AÑOS Y SOY PELUQUERA.

② **AHMED:** ¿CUÁLES SON TUS DATOS DE CONTACTO? QUIERO SABER TU DIRECCIÓN, TU TELÉFONO Y TU CORREO ELECTRÓNICO

**AMINATA:** VIVO EN LA CALLE DEL PARQUE N° 9, 2A. MI TELÉFONO ES 674 875 051, Y MI CORREO ELECTRÓNICO ES AMINATA22DIOP@GMAIL.COM

③ **AHMED:** ¿CÓMO ERES? ¿QUÉ CUALIDADES TIENES?

**AMINATA:** SOY MUY TRABAJADORA Y RESPONSABLE. SIEMPRE SOY MUY PUNTUAL Y TRABAJO BIEN BAJO PRESIÓN.

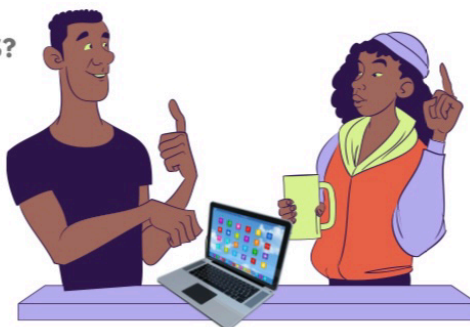
④ **AHMED:** ¿TIENES TÍTULOS DE ESTUDIOS O DE FORMACIÓN PROFESIONAL?

**AMINATA:** NO HE IDO AL COLEGIO EN MI PAÍS, PERO TENGO UN DIPLOMA TÉCNICO DE CORTE DE PELO EN ESPAÑA. TAMBIÉN TENGO EL CARNET DE CONDUCIR.

⑤ **AHMED:** ¿QUÉ IDIOMAS HABLAS Y QUÉ NIVEL TIENES?

**AMINATA:** HABLO FRANCÉS Y WOLOF CON NIVEL NATIVO. TAMBIÉN HABLO UN POQUITO DE ESPAÑOL, CON NIVEL INICIAL.

**3B. ¿ENTIENDES TODAS LAS PALABRAS? COMENTA EL SIGNIFICADO CON AYUDA DEL PROFESOR**



✍️ 3C. COMPLETA EL CURRÍCULUM CON LAS RESPUESTAS DE AMINATA:

# AMINATA DIOP

## PELUQUERA



2 **CONTACTO:**

DIRECCIÓN:  
CALLE \_\_\_\_\_

TELÉFONO:  
674 \_\_\_\_\_

CORREO ELECTRÓNICO:  
@GMAIL.COM \_\_\_\_\_

1 **PRESENTACIÓN**

ME LLAMO \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

3 **CUALIDADES**

SOY MUY \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

4 **FORMACIÓN ACADÉMICA Y PROFESIONAL**


- DIPLOMA TÉCNICO DE CORTE DE PELO  
Escuela de Peluquería de Madrid
- \_\_\_\_\_  
Autoescuela "El Volante"

5 **IDIOMAS**

WOLOF _____	NIVEL: NATIVO
_____	NIVEL:
_____	NIVEL:

👥 3D. EN PAREJAS, HAZ 3 PREGUNTAS DEL DIÁLOGO ANTERIOR A TU COMPAÑERO. DESPUÉS, ÉL TE LAS HARÁ A TÍ.

 **4. AHORA TÚ HACES EL CURRÍCULUM CON TU NOMBRE, TU PROFESIÓN Y TUS DATOS. PUEDES PEDIR AYUDA AL PROFESOR.**



② **CONTACTO:**

DIRECCIÓN:

---

TELÉFONO:

---

CORREO ELECTRÓNICO:

---

① **PRESENTACIÓN**

---

---

---

---

---

---

---

③ **CUALIDADES**

---

---

---

---

---

---

---

④ **FORMACIÓN ACADÉMICA Y PROFESIONAL**

---

---

---

---

---

---

---

⑤ **IDIOMAS**

---

---

---

---

---

---

---

NIVEL:

NIVEL:

NIVEL:

 **AQUÍ TIENES MUCHAS CUALIDADES QUE PUEDES ESCRIBIR CON EL VERBO SER. PUEDES USAR EL TRADUCTOR O PREGUNTAR AL PROFESOR:**

ORGANIZADO/A  
DISCIPLINADO/A  
EDUCADO/A

RESOLUTIVO/A  
ACTIVO/A  
POSITIVO/A

ESTUDIOSO/A  
TRABAJADOR/A  
EXTROVERTIDO/A

PUNTUAL  
DILIGENTE  
CONSTANTE

**5. APRENDEMOS A HACER LAS COSAS BIEN EN UNA ENTREVISTA DE TRABAJO. RESPONDE:**

**5A. ¿QUÉ ES IMPORTANTE PARA ENCONTRAR TRABAJO EN ESPAÑA? ELIGE 4 COSAS:**

- |  |   |
|--|---|
| <input type="checkbox"/> HABLAR BIEN ESPAÑOL | <input type="checkbox"/> TENER DISPONIBILIDAD PARA TRABAJAR |
| <input type="checkbox"/> TENER FORMACIÓN     | <input type="checkbox"/> CUIDAR EL ASPECTO                  |
| <input type="checkbox"/> TENER EXPERIENCIA   | <input type="checkbox"/> TENER EL CURRÍCULUM VITAE          |
| <input type="checkbox"/> SER EDUCADO         | <input type="checkbox"/> TENER EL PERMISO DE TRABAJO        |

🧠 **EN ESPAÑOL, UTILIZAMOS LAS FORMAS **TÚ** Y **VOSOTROS** CUANDO HABLAMOS CON AMIGOS, FAMILIA Y PERSONAS CONOCIDAS. ES **NO** LAS UTILIZAMOS EN LA ENTREVISTA DE TRABAJO.**



🧠 **EN ESPAÑOL, UTILIZAMOS LAS FORMAS **USTED** Y **USTEDES** CUANDO HABLAMOS CON JEFES, TRABAJADORES Y PERSONAS DESCONOCIDAS. **SÍ** LO UTILIZAMOS EN LA ENTREVISTA DE TRABAJO. SON FORMAS DE RESPETO.**



5B. LOS VERBOS PARA **USTED Y USTEDES** SON COMO EN **ÉL Y ELLOS**.  
¿CÓMO SON ESTOS VERBOS? CAMBIA LA FORMA:

1. **TÚ ERES** UNA PERSONA MUY TRABAJADORA. **ESTÁS** MUY CANSADO PORQUE **TRABAJAS** TODO EL DÍA.

**USTED ES** UNA PERSONA MUY TRABAJADORA. **ESTÁ** MUY CANSADO PORQUE **TRABAJA** TODO EL DÍA.

2. **(TÚ) NECESITAS** ESCRIBIR UN CORREO ELECTRÓNICO A LA EMPRESA. NO **TIENES** DISPONIBILIDAD PARA EL TRABAJO.

**USTED** \_\_\_\_\_ ESCRIBIR UN CORREO ELECTRÓNICO A LA EMPRESA. NO \_\_\_\_\_ DISPONIBILIDAD PARA EL TRABAJO.

3. **(VOSOTROS) ¿BUSCÁIS** UN NUEVO TRABAJO? EN LA FÁBRICA, **GANÁIS** MUCHO DINERO Y **PAGÁIS** POCO, ¡NO LO ENTIENDO!

¿**USTEDES** \_\_\_\_\_ UN NUEVO TRABAJO? EN LA FÁBRICA, \_\_\_\_\_ MUCHO DINERO Y \_\_\_\_\_ POCO, ¡NO LO ENTIENDO!

5C. ¿QUIÉN DICE QUÉ? ¿1, 2 O 3?

☐ AMINA BUSCA TRABAJO, PERO TAMBIÉN ESTUDIA. LA TRABAJADORA SOCIAL HABLA CON ELLA.



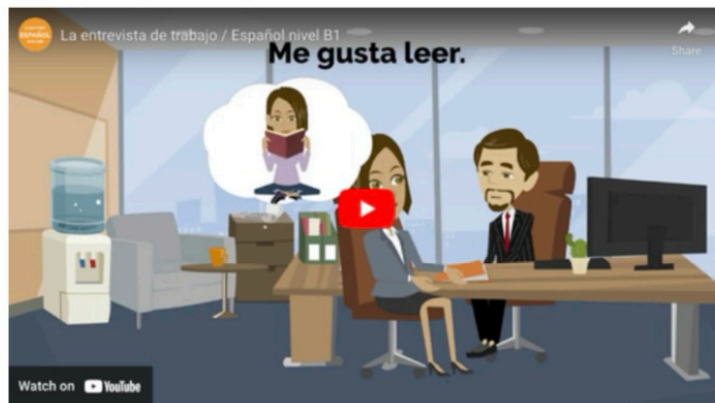
☐ A JUAN LE DUELE MUCHO LA CABEZA. EL MÉDICO HABLA CON ÉL.



☐ ASHA Y TARIRO HABLAN CON SU JEFE PORQUE QUIEREN CAMBIAR DE TRABAJO. EL JEFE ESTÁ ENFADADO CON ELLAS



🚩 **5D. AHORA VEMOS UN VÍDEO DE UNA ENTREVISTA DE TRABAJO. ESCUCHA Y RESPONDE:**



REPRODUCIR DE MIN 0:00 A 8:45.

Vídeo disponible en el canal de YouTube "Aprender Español Online".

Disponible en: <https://youtu.be/wSYrrSCZW20?si=4emcKpktHip4jkPl>

**1. LA ENTREVISTA DE TRABAJO ES...**

- ☐ A LAS 8:30 H
- ☐ A LAS 7:30
- ☐ A LAS 9:15

**2. EVA ES ....**

- ☐ UNA TRABAJADORA BUENA, ACTIVA Y CREATIVA.
- ☐ UNA TRABAJADORA BUENA, DEDICADA Y CREATIVA.
- ☐ UNA TRABAJADORA BUENA Y DEDICADA, PERO NO TRABAJA BIEN EN EQUIPO

**3. EN SU TIEMPO LIBRE, A EVA LE GUSTA...**

- ☐ EL BAILE, LEER Y VIAJAR
- ☐ EL BAILE, LA MÚSICA, ESCRIBIR Y VIAJAR
- ☐ EL BAILE, LA MÚSICA, LEER Y VIAJAR

**4. LAS DEBILIDADES DE EVA SON...**

- ☐ ES IMPACIENTE, PERFECCIONISTA Y CRÍTICA CON ELLA MISMA.
- ☐ ES POSITIVA, PERFECCIONISTA Y NUNCA ES PUNTUAL.
- ☐ ES IMPACIENTE, PERFECCIONISTA Y NUNCA COMETE ERRORES

**5. ¿POR QUÉ DEBERÍAN ELEGIR A EVA PARA EL TRABAJO**

- ☐ TIENE MUCHA EXPERIENCIA DE TRABAJO, APRENDE DESPACIO PERO ESTÁ MOTIVADA.
- ☐ TIENE Poca EXPERIENCIA, PERO APRENDE MUY RÁPIDO Y ESTÁ MOTIVADA
- ☐ TIENE MUCHA EXPERIENCIA DE TRABAJO, APRENDE MUY RÁPIDO Y ESTÁ MOTIVADA.

 **5E. NOS PONEMOS EN PAREJA CON UN COMPAÑERO. UNO ES EL JEFE, Y EL OTRO EL ENTREVISTADO. ELEGÍS UNA PROFESIÓN O TRABAJO Y HACÉIS UNA ENTREVISTA. DESPUÉS, CAMBIAMOS LOS PAPELES. TENEIS 15 MINUTOS.**

- BUENOS DÍAS. ¿CÓMO SE LLAMA USTED?

-BUENOS DÍAS. ENCANTADO/A. MI NOMBRE ES \_\_\_\_\_ Y ESTOY AQUÍ PARA LA ENTREVISTA DE TRABAJO DE \_\_\_\_\_.

-ENCANTADO/A DE CONOCERTE. YO SOY \_\_\_\_\_ Y SOY EL JEFE DE LA EMPRESA. TE HARÉ UNAS PREGUNTAS ¿DE ACUERDO?

- SÍ, POR SUPUESTO.

- PARA EMPEZAR, ¿TIENE USTED EL PERMISO DE TRABAJO?

- SÍ, TENGO MI PERMISO / NO, TODAVÍA NO PERO LO TENDRÉ MUY PRONTO.

- ¿QUÉ FORMACIÓN TIENE USTED? ¿TIENE ESTUDIOS?

-SÍ. HE ESTUDIADO.... / NO TENGO FORMACIÓN, PERO HE APRENDIDO MUCHO DURANTE TODA MI VIDA. ME GUSTA MUCHO TRABAJAR Y APRENDER.

- MUY BIEN. ¿TIENE USTED EL CARNET DE CONDUCIR?

- SÍ, LO TENGO. / NO TENGO CARNET, PERO QUIERO APRENDER A CONDUCIR.

- ¿PUEDO SABER QUÉ IDIOMAS HABLA USTED?

- HABLO BIEN \_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_. HABLO UN POCO DE \_\_\_\_\_.

-¿TIENE USTED EXPERIENCIA COMO \_\_\_\_\_?

- SÍ, HE TRABAJADO DURANTE \_\_\_\_\_ AÑOS. / NO. ES LA PRIMERA VEZ.

-¿TIENE USTED OTRAS EXPERIENCIAS DE TRABAJO?

- SÍ, HE TRABAJADO COMO \_\_\_\_\_ DURANTE \_\_\_\_\_ AÑOS / NUNCA HE TRABAJADO, PERO TENGO MUCHAS GANAS DE EMPEZAR.

- ¿ESTÁ USTED CONTENTO CON EL HORARIO? ¿Y CON EL SALARIO?

- SI, ESTOY MUY CONTENTO/A CON ESTE TRABAJO. LOS HORARIOS Y EL SALARIO SON MUY BUENOS.

- ¿TIENE USTED PROBLEMA EN TRABAJAR LOS FINES DE SEMANA?

- NO TENGO NINGÚN PROBLEMA, TENGO DISPONIBILIDAD TOTAL / LO SIENTO, NO PUEDO. MI DISPONIBILIDAD ES DE \_\_\_\_\_ A \_\_\_\_\_.

- PERFECTO. MUCHAS GRACIAS, TERMINAMOS AQUÍ. LE LLAMAREMOS PRONTO.

- MUCHAS GRACIAS A USTED. HASTA PRONTO.

 **MÁS PALABRAS PARA SER EDUCADO:**

**BUENOS DÍAS/BUENAS TARDES/BUENAS NOCHES**

**ENCANTADO/A DE CONOCERLE.**

**POR FAVOR, MUCHAS GRACIAS**

**PERDÓN, DISCULPE**

**- CLARO, POR SUPUESTO**

**- HASTA LUEGO, HASTA PRONTO**

