



**EL PROGRAMA MALTED.
UNA PROPUESTA DIDÁCTICA PARA ENSEÑAR ESPAÑOL A
INMIGRANTES EN LA ESCUELA PRIMARIA EN ESPAÑA**
MALTED PROGRAM. A DIDACTIC PROPOSAL TO TEACH SPANISH TO IMMIGRANTS AT
THE PRIMARY SCHOOL IN SPAIN

Volumen 13, Número 2

Mayo - Agosto
pp. 1-33

Este número se publicó el 30 de mayo de 2013

Teresa Fernández Ulloa
Paula Gómez Bragado

Revista indizada en [REDALYC](#), [SCIELO](#)

Revista distribuida en las bases de datos:

[CATÁLOGO DE LATINDEX](#), [IRESIE](#), [CLASE](#), [DIALNET](#), [DOAJ](#), [E-REVIST@S](#),
[SHERPA/ROMEO](#), [QUALIS](#)

Revista registrada en los directorios:

[ULRICH'S](#), [REDIE](#), [RINACE](#), [OEI](#), [MAESTROTECA](#), [PREAL](#), [CLASCO](#)

Los contenidos de este artículo están bajo una licencia [Creative Commons](#)



**EL PROGRAMA MALTED.
UNA PROPUESTA DIDÁCTICA PARA ENSEÑAR ESPAÑOL A
INMIGRANTES EN LA ESCUELA PRIMARIA EN ESPAÑA**
MALTED PROGRAM. A DIDACTIC PROPOSAL TO TEACH SPANISH TO IMMIGRANTS AT
THE PRIMARY SCHOOL IN SPAIN

Teresa Fernández Ulloa¹
Paula Gómez Bragado²

Resumen: En este artículo se pretende dar un ejemplo práctico de cómo crear materiales multimedia (con el programa MALTED, del Ministerio de Educación español) para la enseñanza del español como segunda lengua en Educación Primaria. La continua llegada de inmigrantes a España, en la mayor parte de los casos de países en vías de desarrollo con hijos en edad escolar reclama la adopción de nuevas perspectivas a la hora de enseñar la lengua en el sistema educativo español. Debe enseñarse a los alumnos el manejo de las nuevas tecnologías, a la vez que se sigue un enfoque comunicativo al enseñar la lengua. Este proyecto fue desarrollado durante el curso 2010-2011 en la Universidad de Cantabria, Santander, España.

Palabras clave: INMIGRACIÓN, E/L2-LE, RECURSOS DIDÁCTICOS MULTIMEDIA.

Abstract: This paper gives an example of how to create multimedia materials to teach Spanish as a Second Language in primary schools (using MALTED, software by the Spanish Ministry of Education). The continuous arrival of immigrants to Spain, mostly from undeveloped countries, demands new perspectives on teaching the language. It is necessary to teach these students how to use new technologies, and, at the same time teaching the language with a communicative approach. This project was developed during the course 2010-2011 at the University of Cantabria, Santander, Spain.

Keywords: IMMIGRATION, TEACHING S/SL-FL, MULTIMEDIA TEACHING RESOURCES.

¹ Associate Professor de español en el Department of Modern Languages and Literatures en la California State University, Bakersfield, Estados Unidos. Imparte algunos cursos de didáctica de la lengua a los alumnos de magisterio de la Universidad de Cantabria, (España. Doctora en lengua y lingüística españolas por la Universidad de Deusto, Bilbao, España. Dirección electrónica: tfernandez_ulloa@csub.edu

² Diplomada en magisterio, especialidad lengua extranjera (inglés) por la Universidad de Cantabria, España, con curso de adaptación al grado en educación primaria. Tiene un máster en enseñanza de español como lengua extranjera en CIESE-Comillas y Universidad de Cantabria.

Artículo recibido: 29 de octubre, 2012

Aprobado: 25 de febrero, 2013

1. Introducción

Dos preguntas básicas, qué y cómo enseñar, preocupan a todo profesor de cualquier área educativa; de igual manera, inquietan a aquel docente encargado de la didáctica de segundas lenguas y de lenguas extranjeras. La idea de elegir qué contenidos son más útiles dependiendo del tipo de alumnado, qué momento es el adecuado para introducirlos en el aula y qué forma es la más apropiada para facilitar su adquisición son algunas de las cuestiones básicas que se plantearán en este artículo.

En cuanto a la selección de los contenidos, no se puede pensar en propuestas o unidades didácticas si no se responde a una de las preguntas esenciales que las sustentan: qué enseñar. Es fundamental elegir aquellos aspectos que susciten interés y atracción en los discentes, ya que despertarán su motivación y harán que el aprendizaje sea eficaz.

Las características de los estudiantes serán la guía que facilite esta tarea al profesor. No pueden aprender lo mismo unas enfermeras extranjeras que vienen a ejercer su profesión a España que unos alumnos escolarizados en un centro educativo. Sus intereses difieren, pues sus necesidades no son las mismas.

El tipo de alumnado al que está destinada esta propuesta didáctica es el alumno inmigrante de educación primaria en España³. Este país tiene un gran número de inmigrantes, en concreto, los residentes en régimen general son un total de 2.435.897 (cifras del año 2011). Por edades, se encuentran 706.424 inmigrantes entre 0-15 años, 4.151.562 entre 16-64 años, y 198.270 de 65 años o más. Más de 700.000 alumnos extranjeros están escolarizados en España, siendo el mayor colectivo el proveniente de extranjeros de la Unión Europea (40%, en cifras totales, no solo los escolarizados), América Central (21%) y África (28%), estudiantes muy diversos en cuanto a su lengua materna.

Esto reduce las posibilidades de selección de contenidos a un determinado contexto y si, además, se toma el *Plan Curricular del Instituto Cervantes (PCIC)* (2006) como referencia para la enseñanza y aprendizaje del español como segunda lengua, el trabajo de elegir unos contenidos u otros para la enseñanza de E/L2 acordes con el currículum de primaria se facilita.

³ Para un conocimiento profundo de la situación, véase el libro de Mohamed El-Madkouri Maataoui y Beatriz Soto Aranda: *Escuela e inmigración: la experiencia española*. Varsovia: Instituto de Estudios Ibéricos e Iberoamericanos de la Universidad de Varsovia, 2012.

El PCIC divide los contenidos en cuatro bloques: lengua y comunicación (contenido funcional); lengua y sistema (contenido gramatical); lengua, cultura y sociedad (contenido temático), y lengua y aprendizaje (contenido pedagógico).

Cualquiera de estos cuatro bloques es apto para enseñar español como segunda lengua a inmigrantes en Primaria, que es lo que pretendemos con esta propuesta. Particularmente, este artículo tratará el tercer bloque, denominado *Lengua, Cultura y Sociedad*, por ser el más específico en temas relacionados con el currículum escolar en el aula de E/L2. En concreto, es de interés lo relativo a *Conocimiento del Medio*:

- Los países.
- El cuerpo humano.
- Los animales.
- Los alimentos.
- Los ciclos anuales: estaciones, fiestas y vacaciones.
- La meteorología.
- El paisaje.
- Mapas.
- Personajes históricos.

Es importante destacar que en una misma actividad, en ocasiones, se trabajan aspectos de otros bloques. Esto se hace patente en actividades que pertenecen a un enfoque comunicativo moderado, es decir, ejercicios que unen aspectos léxico-gramaticales a las funciones de comunicación. Trabajar varios aspectos lingüísticos en una misma actividad no debe suponer un problema, siempre que se adapten los contenidos a los niveles de referencia del español adoptados del *Marco Común de Referencia para las lenguas* (2006), que son:

- **Nivel de usuario o Nivel A**, subdividido en A1 o Nivel de Acceso y A2 o Nivel de Plataforma.
- **Nivel de usuario independiente o Nivel B**, subdividido en B1 o Nivel Umbral y B2 o Nivel Avanzado.
- **Nivel de usuario experimentado o Nivel C**, subdividido en C1 o Nivel de Dominio Operativo Eficaz y C2 o Nivel de Maestría.

Los alumnos extranjeros que no tienen ningún conocimiento sobre el español son el objetivo (sería aconsejable también que fueran de primer ciclo de primaria, dado el acercamiento que se hará al tema elegido); por tanto, los ejercicios se sustentan en los descriptores básicos que conforman el Nivel A1. Estos descriptores, guía de producción de los materiales que diseñaremos, son:

- Es capaz de comprender y utilizar expresiones cotidianas de uso muy frecuente, así como frases sencillas destinadas a satisfacer necesidades de tipo inmediato.
- Puede presentarse a sí mismo y a otros, pedir y dar información personal básica sobre su dominio, sus pertenencias y las personas que conoce.
- Puede relacionarse de forma elemental siempre que su interlocutor hable despacio y con claridad y esté dispuesto a cooperar.

Una vez respondida la cuestión de qué es lo que se va a enseñar, conviene focalizar la atención en cuál será la mejor forma de transmitir estos contenidos, de tal manera que se fomente su adquisición. Es fundamental que los alumnos inmigrantes que estudian español, adquieran a la vez capacidades y habilidades en el uso de las Nuevas Tecnologías, como demanda la sociedad de la información.

Un proyecto de enseñanza de segundas lenguas debe partir del análisis del contexto en que se encuadra, para responder a las exigencias de desarrollo social de los alumnos y a las necesidades de la utilización de la segunda lengua. El aprendizaje de la segunda lengua es el punto de partida primordial para la integración de estos alumnos, por lo que tal aprendizaje se convierte en un fenómeno afectivo, social, psicológico y cultural inscrito en un proceso de integración global, pues como señala Siguán (1998, p. 19)

La importancia de la escuela resulta del hecho de que en nuestra sociedad es el primer mecanismo de integración social, y en el caso del niño inmigrado, prácticamente el único en el que puede apoyarse para conseguir algún nivel de integración en la nueva sociedad.

En este sentido, es conveniente resaltar la importancia que tiene la lengua materna de los inmigrantes en relación con su integración escolar y con el aprendizaje de la segunda lengua. Otro aspecto importante está relacionado con la práctica escolar, es decir, ¿qué ofrecen los centros educativos para la integración efectiva del alumnado inmigrante? En Cantabria, donde se desarrolla esta propuesta, se establece que la elaboración de la

programación de la lengua segunda esté a cargo de los profesores que imparten la L2 y del Coordinador de Interculturalidad. Para ello, en el Plan de Interculturalidad de Cantabria se establece que en todos los centros se tome como eje central la enseñanza de español L2 a partir del *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas*; se propone la enseñanza de contenidos mediante tareas; y se pretende que se integre la enseñanza de L2 en el currículo. Estas directrices generales después se especifican en concreto en los diferentes centros y en los diferentes niveles educativos. Pero en todo caso, como explica García Santa Cecilia (2008, p. 9)

La función de los profesores está hoy más que nunca relacionada con las necesidades, intereses y preocupaciones de los alumnos. Dado que no hay un método o manual que pueda responder a las características de todos los posibles cursos, se hace necesaria una intervención mediadora del profesor que abra el camino a planes y modos de hacer compartidos y que supongan al tiempo un estímulo y un reto para los alumnos y para el propio profesor.

Al observar a los alumnos extranjeros que se encuentran en los centros a los que van a hacer prácticas o a enseñar los alumnos de la Universidad de Cantabria, es evidente que una forma de interesarlos es proponerles algo nuevo, y que será de utilidad en sus otras asignaturas y en su futuro; esta novedad, para muchos de ellos, es el ordenador. El Ministerio de Educación pone a nuestra disposición una herramienta gratuita para crear materiales multimedia, MALTED; así pues, solo queda reflexionar acerca del enfoque o metodología que conviene seguir a la hora de diseñar las actividades. A continuación se hará dicha reflexión, para después desarrollar una unidad didáctica para primaria, indicando paso a paso cómo usar el programa MALTED.

2. La metodología: el enfoque por tareas (EpT)

La historia de la enseñanza de segundas lenguas y lenguas extranjeras brindan la oportunidad de conocer diversos métodos para que el proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua sea cada vez más efectivo. Hay tres métodos clásicos en la metodología de lenguas: el Método de Gramática-Traducción (MGT), centrado especialmente en el aprendizaje de la lengua escrita mediante la adquisición de los aspectos gramaticales y del

aprendizaje memorístico de listas de vocabulario⁴; el Método Directo (MD), similar al tradicional por la importancia que asigna a la gramática, pero cuyo aprendizaje recae en la comprensión auditiva, imitación y deducción de las reglas gramaticales⁵; y los Métodos Estructurales, como son el Audiolingual y el Situacional, basados en ofrecer actividades que sirvan de apoyo a los alumnos para aprender, por un lado, la gramática y el vocabulario y, por el otro, la lengua oral y escrita⁶. Posteriormente, surge el *Enfoque Comunicativo*, cuyo

⁴ Según indica Pastor Cesteros (2004, p. 136), "en el origen de su configuración está el modo en que se estudió el latín cuando ya había dejado de ser una lengua viva", que fue modelo para el estudio de las lenguas extranjeras durante los siglos XVI y XVII, y que perseguía, más que conseguir hablar en la lengua extranjera, conocer su gramática, memorizar largas listas de vocabulario y poder traducir oraciones y textos. Este modo de enfocar la enseñanza de segundas lenguas se plasma en el Método Gramática-Traducción. "Se trata de aprender una lengua con el objeto de poder leer su literatura o simplemente por el desarrollo cognitivo e intelectual que se deriva de su estudio". (Pastor, 2004, p. 137). Este método ha dominado la enseñanza de lenguas extranjeras desde la primera mitad del s. XIX hasta la primera mitad del XX. A partir de entonces se empieza a insistir más en una enseñanza práctica.

⁵ A finales del XIX surgen los primeros reformadores que quieren enseñar segundas lenguas a través de la observación de cómo aprenden a hablar los niños. Uno de estos reformadores, Sauveur, con su "método natural" empieza a usar de modo continuo la lengua meta, a través de preguntas y respuestas, sin necesidad de traducir o usar la lengua materna del alumno. Esta es la base del método directo que comienza a usarse en Francia y Alemania durante principios del XX y que llega a Estados Unidos a través de las escuelas de Sauveur y Berlitz. Este método pretende, básicamente, realizar todas las clases en la segunda lengua, introduciendo cada nuevo elemento de modo oral, destreza a la que se concede mayor énfasis. Se organizan estas destrezas orales de modo gradual y se introducen a través de un sistema de preguntas y respuestas entre profesor y alumno. También, se rechazan las explicaciones gramaticales explícitas; se abandona la traducción con actividad básica; se enseña el vocabulario por demostración, con dibujos u objetos; y se requiere que los profesores sean hablantes nativos. Este método tuvo gran difusión hasta mediados del siglo XX; pero solo se usó en las escuelas de idiomas privadas, no en el sistema de enseñanza obligatoria. Tuvo críticas por la ausencia de una base teórica, la necesidad de que los profesores fueran nativos, la negativa a usar la lengua materna del alumno y por el hecho de que el éxito dependiera sobre todo de la destreza del profesor. (Pastor Cesteros, 2004, pp. 139-141).

⁶ Estos métodos de corte estructuralista se dan a partir de los años 40 del siglo XX. El enfoque oral o método situacional se remonta a los 20 o 30, y se basa en el trabajo de lingüistas como Harold Palmer o A. S. Hornby, que querían desarrollar una base más sólida que la que tenía el método directo para un sistema de enseñanza oral de la lengua inglesa. Inician estudios de frecuencias de uso del léxico, lo que permitirá seleccionar el vocabulario más adecuado para los cursos. La gramática vuelve a ocupar un lugar importante, clasificándose las principales estructuras gramaticales. Este enfoque se basa en una selección (léxica y gramatical), en una gradación de la dificultad, y en una presentación muy cuidada de los materiales. Algunos de sus presupuestos se ponen en duda en los años 60, pero muchos de sus principios aún se usan.

En la base del método audiolingual están las ideas de lingüistas de la escuela estructuralista americana, como Bloomfield o Fries, que promueven métodos de enseñanza que indagan en las estructuras básicas de las lenguas. En su configuración influyó también la necesidad de los soldados estadounidenses de aprender japonés durante la segunda guerra mundial. En este método, en el que se considera que la responsabilidad del aprendizaje recae más en el lingüista que en el profesor, se ponía el énfasis en que las estructuras se aprendiesen primero de forma auditiva, antes de verlas

objetivo principal, como su nombre indica, es aprender a comunicarse en la segunda lengua⁷.

Este último enfoque didáctico responde a la evolución de la metodología centrada en el currículo nociofuncional y supone una enseñanza innovadora con actividades que se pueden emplear para trabajar los diferentes tipos de texto, la gramática y el léxico, hasta adquirir la competencia comunicativa⁸. Esta nueva concepción del aprendizaje de una lengua se ve

escritas. El estudiante repetía frases escuchadas y las manipulaba para crear sus propias oraciones, a veces cambiando solo algunas palabras del modelo (*drilling*). Este sistema de sustitución mecánica fue uno de sus aspectos más criticados, pues el alumno puede crear oraciones gramaticalmente correctas, pero sin sentido discursivo. Sin embargo, este método tuvo gran éxito y se extendió, en los 50, desde los Estados Unidos a todo el mundo, sobre todo por su simplicidad; aunque pronto recibió críticas desde diversos ámbitos lingüísticos. (Pastor, 2004, pp. 143-146).

⁷ El enfoque comunicativo, desde sus inicios, transforma el panorama de la enseñanza de segundas lenguas. Sus orígenes se remontan a finales de los setenta, cuando, desde Estados Unidos, se ponen en duda el enfoque situacional y el método audiolingual. Se considera necesario centrarse en la competencia comunicativa, más que en el conocimiento de estructuras lingüísticas. Entre sus defensores se encuentran Christopher Candlin, después conocido por el desarrollo del enfoque por tareas, y Henry Widdowson, quienes se basan en las investigaciones de lingüistas británicos como M.A.K. Halliday o John Firth, de sociolingüistas americanos como Dell Hymes, John Gumpertz o William Labov, y las aportaciones de la filosofía del lenguaje, con John Austin y John Searle. Por lo tanto, las teorías funcionalistas, sociolingüísticas y pragmáticas están en la base de este método. Influyeron además factores pedagógicos y socioculturales (por ejemplo, el descontento con algunos aspectos de la tradición pedagógica, como el que el profesor sea el transmisor de información en lugar de un intermediario, o el que se ponga demasiado énfasis en el uso correcto de la lengua. Es evidente que desde Europa también se hacen aportaciones en este sentido, desde el constructivismo, ya en los sesenta). En cuanto a los factores socioculturales, la conexión mayor entre países europeos hace necesaria la promoción de la enseñanza de lenguas a adultos. Se crea la Asociación Internacional de Lingüística Aplicada (AILA) y por encargo de esta una serie de expertos diseñan a partir de 1971 unos programas de aprendizaje de idiomas tales como el proyecto Nivel Umbral, que están en la base del método comunicativo. Los principios esenciales de este método son el de la comunicación (las actividades que conllevan comunicación real son más propicias para el aprendizaje), las tareas (las actividades significativas que requieren el uso de la segunda lengua también favorecen el aprendizaje) y el significado (la lengua significativa, es decir, la que transmite al interlocutor algo que realmente tiene un significado para él y no solo es una mera práctica, sirve de apoyo al proceso). Hoy en día hay un gran consenso en la comunidad educativa en cuanto a la aceptación de este enfoque. (Pastor, 2004, pp. 155-160).

⁸ Véase Pastor (2004, pp. 171-185). Esta autora recoge diversas definiciones de competencia comunicativa, partiendo de las nociones de Chomsky, pasando por las aportaciones de los estudios antropológicos y la etnografía de la comunicación, hasta llegar al impacto de dicho concepto en la enseñanza de lenguas extranjeras, describiendo las cuatro subcompetencias de la competencia comunicativa, entendidas como áreas de conocimiento y habilidad, tal como lo hace Michael Canale en su artículo de 1983.

Estas cuatro subcompetencias serían: *competencia gramatical* (reglas gramaticales, léxico, morfología, semántica, pronunciación y ortografía); *competencia sociolingüística* (adecuación de forma y significado del discurso al contexto en que se produzca; esto dependerá de factores como los participantes, la situación en que se encuentran, las finalidades de la interacción y las normas o convenciones de la misma); *competencia discursiva* (relacionada con el conocimiento necesario para

ligada al uso de esta, es decir, de qué forma se puede llevar a la praxis aquellos aspectos lingüísticos que se aprenden.

En el *Marco Común de Referencia para las lenguas* (Capítulo 6, Epígrafe 6.4) podemos leer:

Un principio metodológico fundamental del Consejo de Europa ha sido que los métodos que se empleen en el aprendizaje, la enseñanza y la investigación de la lengua sean aquellos que se consideren más eficaces para alcanzar los objetivos acordados, en función de las necesidades de los alumnos como individuos en su contexto social.

Por lo tanto, como se quiere enseñar una segunda lengua para y por algo, o lo que es lo mismo, que los estudiantes aprendan a usar la lengua y llevarla de la teoría a la práctica para cubrir sus necesidades dentro del contexto social en el que están inmersos, seleccionar el *Enfoque Comunicativo* sería lo más acertado. Pero, ¿cómo se integran coherentemente y de forma ordenada todos los aspectos que componen la competencia comunicativa?

Con la *Enseñanza de las Lenguas Extranjeras Mediante Tareas* (ELEMT), o *Enfoque por Tareas* (EpT), nace una nueva forma de trabajar en el aula partiendo de los principios básicos del Enfoque Comunicativo. La filosofía educativa de este movimiento didáctico se encamina a la consecución de una serie de tareas posibilitadoras que traten diversos aspectos de la lengua hasta realizar la tarea final⁹.

El concepto de *tarea* constituye una de las referencias básicas del *Marco Común Europeo de Referencia* (MCER). Tanto es así que a la cuestión se le dedica íntegramente

dar trabazón a un texto tanto oral como escrito y en diferentes géneros; esto tiene mucho que ver con los conceptos de coherencia y cohesión); y la *competencia estratégica* (técnicas e instrumentos, verbales y no verbales, que permiten subsanar los problemas o interrupciones en la comunicación: paráfrasis, rodeos, uso de sinónimos, gestualización...).

El artículo de Canale es "From communicative competence to communicative language pedagogy", en J.C. Richards, y R. Schmidt (eds.), *Language and Communication*, Harlow: Longman, 1983. (Traducido al español en M. Llobera et al.: *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid: Edelsa, 1995: 63-82). (Citas de Pastor, 2004).

⁹ David Nunan, uno de los mayores defensores de este método, propone ir de lo particular a lo general; el currículo ya no será una serie de indicaciones prescriptivas, sino la documentación y sistematización de la práctica en clase. Este autor (1989, p. 10) da una de las definiciones más extendidas sobre lo que es una tarea: "una parte del trabajo de clase que hace que los alumnos comprendan, manipulen, produzcan y se comuniquen en la lengua meta, centrando su atención más en el significado que en la forma". Para un resumen de las principales ideas acerca de este método, véase también Pastor Cesteros (2004, pp. 161-165).

todo un capítulo (Capítulo 7, "Las tareas y su papel en la enseñanza de la lengua", pp. 155-166), cuyas principales ideas se estructuran en tres grandes apartados:

- A. *Descripción de las tareas*: bajo este epígrafe se enumeran de manera poco sistematizada los distintos tipos de *tareas*, mezclándose distintos criterios clasificatorios (naturaleza, grado de dificultad, composición, etc.).
- B. *Realización de la tarea*: se relacionan los factores a tener en cuenta para la realización de las *tareas* en contextos pedagógicos. Estos factores son los siguientes:
 - Competencias tanto generales (conocimiento y experiencia del mundo, conocimientos socioculturales, destrezas interculturales) como específicas (conocimientos y destrezas de carácter lingüístico, sociolingüístico y pragmático).
 - Condiciones y restricciones: son elementos que pueden ser ajustados por la persona que guía el proceso de enseñanza y aprendizaje para variar el grado de dificultad de las tareas (comprensión, interacción, expresión) en relación a las competencias y características del alumno.
 - Estrategias: son los procesos de distinto signo (generales, comunicativos, individuales, etc.) que el alumno activa para conseguir una mayor eficacia en la realización de las tareas.
- C. *Dificultad de la tarea*: es la condición necesaria que debe ser ponderada a la hora de diseñar y desarrollar una tarea. Se trata de una condición que admite grados y en la que se recomienda flexibilidad. Los niveles de dificultad vienen definidos por una serie de factores que pueden ser agrupados en dos grandes bloques:
 - Competencias y características del alumno, donde se incluyen los factores cognitivos (familiaridad de la tarea, destrezas manejadas, requisitos para afrontar la tarea), afectivos (autoestima, implicación y motivación, estado, actitud) y lingüísticos.
 - Condiciones y restricciones de las tareas: el apoyo, el tiempo, el objetivo, el espacio físico, el carácter de predicción, los participantes en las *tareas de interacción y expresión*; el apoyo para su realización, el tipo de texto, la respuesta requerida en las *tareas de comprensión*.

El Enfoque por Tareas es el método más apropiado para la enseñanza del español como segunda lengua a inmigrantes, pues permite establecer una misma dinámica de trabajo en las unidades didácticas que se lleven a cabo en el aula. Al elaborar materiales se pueden trabajar los aspectos de la lengua independientemente, distribuyendo cada uno de ellos en tareas posibilitadoras hasta superar la tarea final, que los recogerá en una misma actividad.

La elección de esta metodología está marcada por la importancia de implementar el EpT en el proceso de enseñanza-aprendizaje del español como Segunda Lengua, creando nuevos recursos didácticos, si no se encuentran los deseados, pese a que ello resulte muy laborioso.

En el *Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras*¹⁰ puede contextualizarse la metodología utilizada, el *Enfoque por Tareas*, pensando no solo en unos contenidos o en una metodología, sino también reflexionando sobre cuáles son los recursos más motivadores que favorecerán el aprendizaje de los alumnos.

¹⁰ *Content and Language Integrated Learning* es un concepto introducido por David Marsh (1994) en su obra *Bilingual Education & Content and Language Integrated Learning*; hace referencia a las situaciones en las que las materias, o parte de las materias, se enseñan a través de una lengua extranjera con un objetivo doble, el aprendizaje de contenidos y el aprendizaje simultáneo de una lengua.

Navés y Muñoz (2000, p. 2) lo definen:

El Aprendizaje Integrado de Lenguas Extranjeras y otros Contenidos Curriculares implica estudiar asignaturas como la historia o las ciencias naturales en una lengua distinta de la propia. AICLE resulta muy beneficioso tanto para el aprendizaje de otras lenguas (francés, inglés,...) como para las asignaturas impartidas en dichas lenguas. El énfasis de AICLE en la 'resolución de problemas' y 'saber hacer cosas' hace que los estudiantes se sientan motivados al poder resolver problemas y hacer cosas incluso en otras lenguas.

Este enfoque no supone una novedad en el campo de la metodología de segundas lenguas; no surge con la intención de anular modelos metodológicos vigentes, ya que entre sus particularidades está la inclusión de cualquiera de los ya existentes. Nace con la intención de concretar el nombre de la enseñanza del español como Segunda Lengua a inmigrantes en los contextos escolares. Dicho de otra forma, surge con la doble pretensión de enseñar el español a los alumnos inmigrantes mientras se les enseña, además, contenidos concernientes a las áreas curriculares.

3. Selección de los recursos utilizados: las Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC¹¹)

Entre las muchas tareas complejas que tienen los maestros se encuentran: seleccionar los contenidos y adaptarlos al nivel inicial del estudiante, elegir la metodología que responda al por qué y para qué el alumno aprende la lengua buscando el enfoque que resulte adecuado, y optar por cuáles son los recursos didácticos apropiados para aprender satisfactoriamente.

Es indudable que los materiales didácticos son el canal de mediación entre profesor y alumno y, también, entre el proceso de enseñanza-aprendizaje y el alumno. A través de los recursos que utilicemos apoyaremos el desarrollo educativo del estudiante o, lo que es lo mismo, facilitaremos su aprendizaje.

Aprovechando las posibilidades que nos regala la sociedad con el uso de las Nuevas Tecnologías de la Información y de la Comunicación (TIC), se ha elaborado material didáctico con el fin de favorecer el proceso de aprendizaje en los alumnos inmigrantes que estudian español en los centros educativos españoles, a la vez que adquieren capacidades y habilidades en el uso de las Nuevas Tecnologías que demanda la sociedad de la información.

En muchos casos, estos alumnos vienen de países en vías de desarrollo y su contacto con las nuevas tecnologías ha sido nulo, por lo que habrá que dedicar tiempo, antes de empezar la actividad propiamente dicha, a aprender el manejo básico del ordenador.

La importancia del uso de las TIC en la enseñanza de lenguas se manifiesta de diferentes maneras (véase Hurtado y Díaz, 2009):

- Posibilita el diseño y la elaboración de material complementario.
- Pueden darse procesos de evaluación individualizada.

¹¹ Como introducción, pueden verse el artículo de Virginia González García, "TIC y enseñanza de E/LE: abc para principiantes", *Revista Foro de Profesores E/LE*. 7, 2011, en <http://www.foroele.es/revista/index.php/foroele/article/view/119/116>, y el artículo de Narciso M. Contreras Izquierdo, "La enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras y las TICs: el caso del Español como Lengua Extranjera (ELE)", *Iniciación a la Investigación*. 4, 2008, en <http://revistaselectronicas.ujaen.es/index.php/ininv/article/download/233/214>. Véanse múltiples formas de integrar las TIC en la enseñanza de lenguas en la página de *Cuaderno Intercultural*: <http://www.cuadernointercultural.com/tic-y-ensenanza-de-lenguas/>. Muy útiles resultan los tutoriales TIC (se puede ver cómo crear webquests; usar programas como JClíc, Hot Potatoes, Edilim...; mapas conceptuales, etc.), de la página *Formación en Didáctica TIC*, <http://didacticatic.educacontic.es/cursos/tutoriales-tic>

- Autoevaluación y retroalimentación.
- La variedad de programas permite escoger o diseñar aquellos que se adapten al estilo de aprendizaje y a la competencia curricular de cada alumno.
- Se "aprende a aprender". El alumno es activo.
- La motivación es más alta que cuando se usan otros recursos.
- Para niños extranjeros, a veces con problemas de inserción y comunicación, es una forma de empezar a interactuar, en este caso con los recursos.
- Las nuevas tecnologías dan privacidad e individualidad al aprendizaje.
- Se favorece el aprendizaje autónomo.

De entre las herramientas informáticas disponibles para la enseñanza de idiomas, se ha seleccionado una que ofrece la posibilidad de producir actividades muy completas: la aplicación *Malted* v.3. Con *MALTED* (Multimedia Authoring for Tutors and Educacional Development) se pueden crear unidades didácticas multimedia e interactivas, con actividades y juegos tales como ejercicios de rellenar espacios en blanco, el ahorcado y emparejamiento, entre otras. Con esta aplicación se puede incorporar contenidos modificables, imágenes, audio y vídeo. De igual manera, con esta aplicación se suministra puntuaciones o calificaciones, proporcionando así resultados de manera rápida al alumno. *MALTED* recibe soporte completo por parte del Ministerio de Educación español, que proporciona apoyo técnico en línea, gestiona la elaboración de unidades didácticas seleccionadas y aporta la formación para el uso experto del sistema. En la actualidad, *MALTED* es *MALTED* Web 2.0, con un complemento que da a los materiales realizados con este programa mayor autonomía de uso y visualización.

Con esta aplicación didáctica se pueden producir materiales y recursos interactivos caracterizados por el uso de actividades lúdicas, atractivas y sugerentes que motiven a los estudiantes a continuar aprendiendo de manera divertida y entretenida.

MALTED puede encontrarse en <http://recursostic.educacion.es/malted/web/>; en dicha web, hay actividades en inglés y francés, pero no en español, y por ello nos gustaría iniciar con este trabajo una serie de ejercicios en esta lengua para extranjeros, y que, finalmente, el MEC las tuviera disponibles en la misma web.

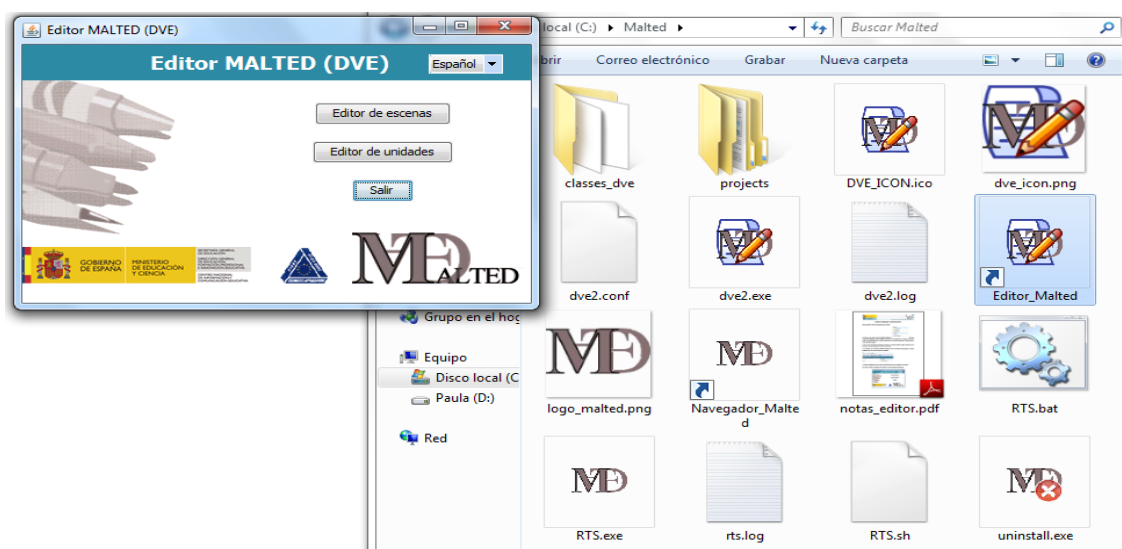
4. Diseño y elaboración de la propuesta didáctica

Una vez establecidos los contenidos, la metodología y los recursos didácticos utilizados para la elaboración de la propuesta didáctica, en este apartado se ilustrará el proceso de diseño y producción de la unidad didáctica explicando cada una de las fases hasta llegar al producto final.

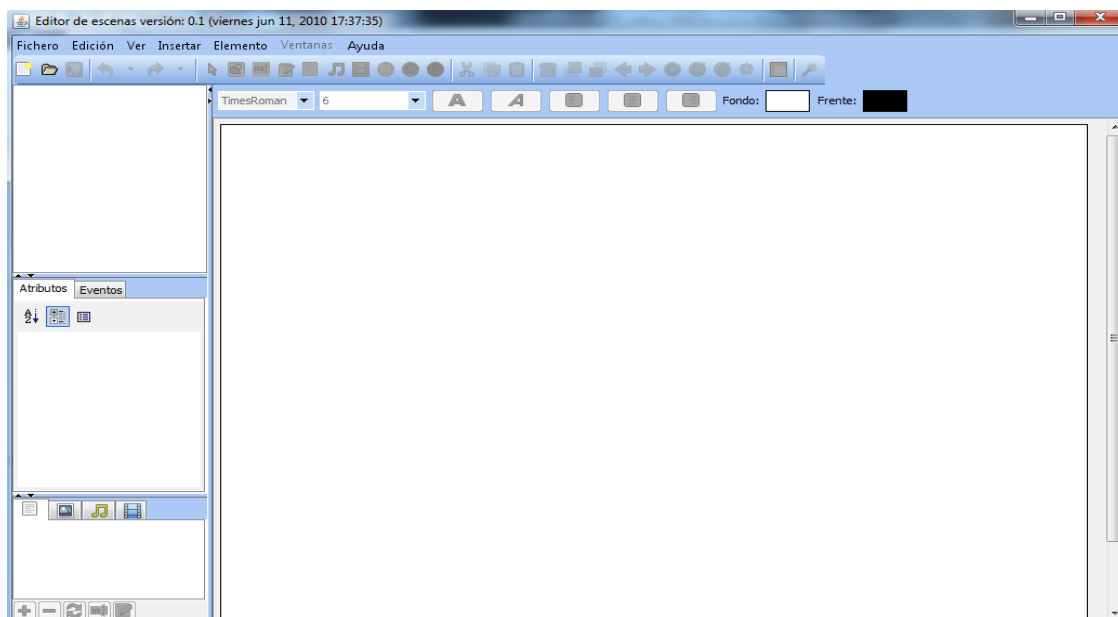
Para la elaboración de esta propuesta didáctica, relacionada con el área de Conocimiento del Medio y titulada "Conozco mi cuerpo", se ha utilizado la aplicación didáctica *MALTED* v.3. Para comenzar a trabajar con dicha aplicación, es preciso instalarla en el ordenador (se puede acceder a la instalación desde la página web: <http://recursostic.educacion.es/malted/web/>).

Para empezar con la creación de esta unidad, se abre el Editor Malted, compuesto por dos partes: el Editor de escenas y el Editor de unidades.

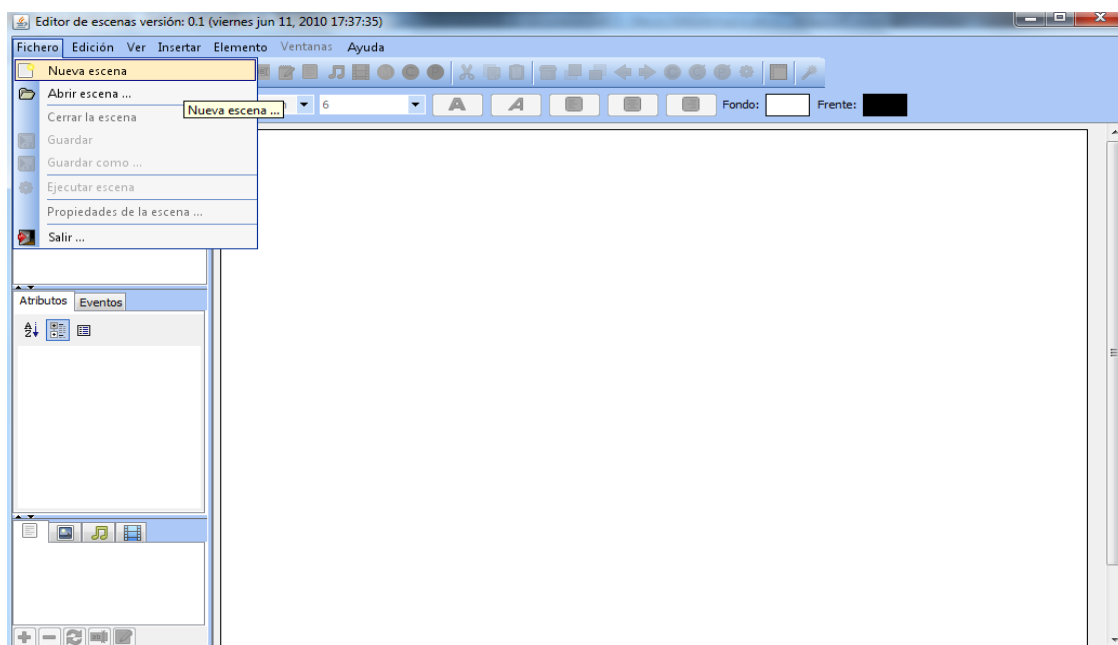
Al pulsar en Editor de escenas, se puede comenzar a crear cada una de las actividades que forman parte del proyecto.



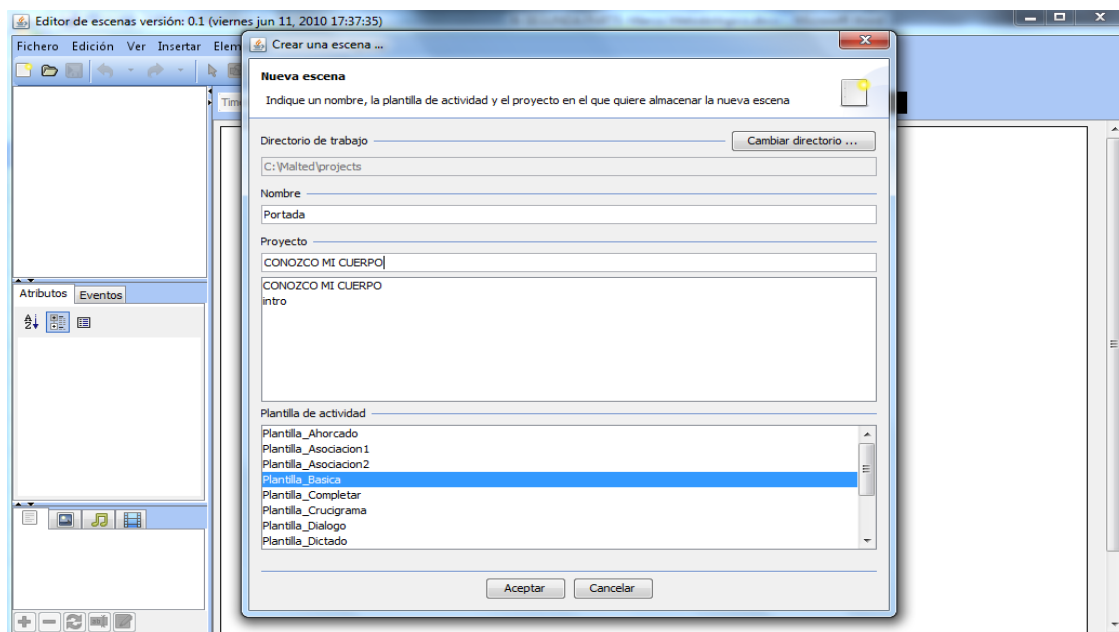
Una vez abierto el Editor de escenas, se encuentra la interfaz con la que puede empezar a crearse cada una de las escenas que componen la unidad.



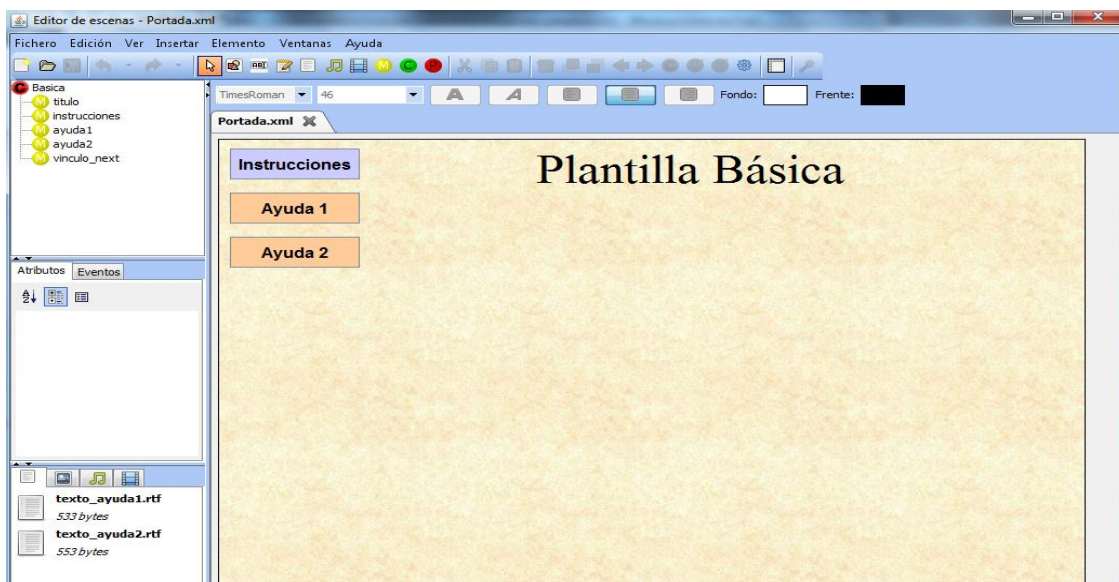
Se pulsa en “Fichero” y “Nueva escena” para elaborar la primera actividad.



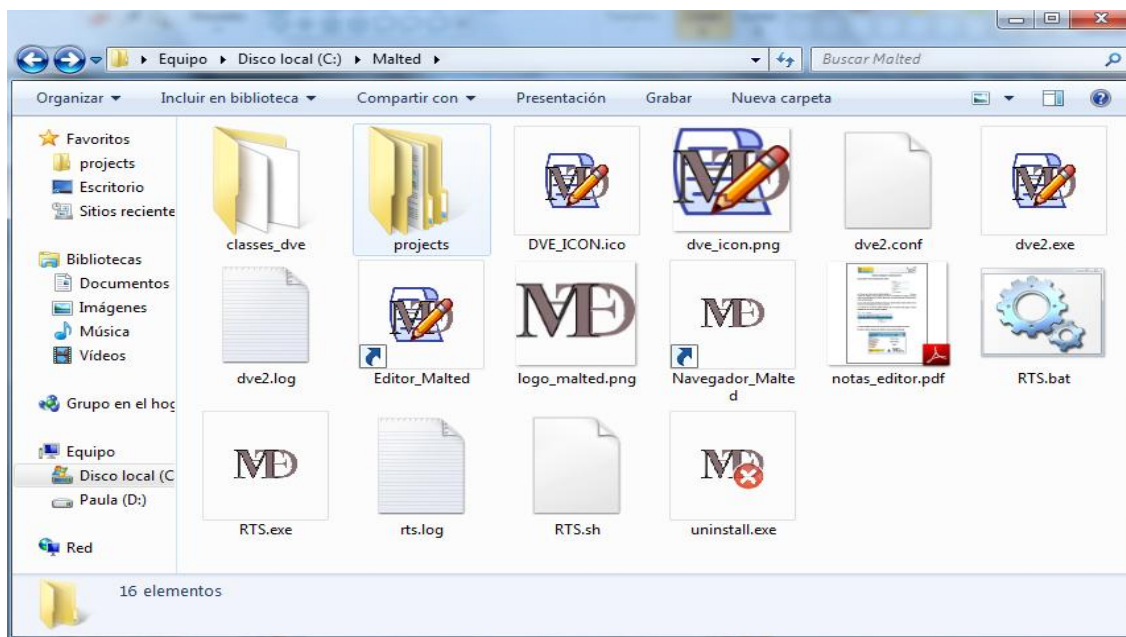
Se abre un cuadro con el nombre de “Crear una escena...”, en el que se introducen una serie de datos sobre el trabajo que se va a realizar. En *Directorio de trabajos* se verá el nombre de la carpeta donde se ubica el proyecto (puede cambiarse si se desea), en *Nombre* se escribe el nombre elegido para la primera actividad (en este caso, “Portada”) y en *Proyecto*, el título de la unidad didáctica: CONOZCO MI CUERPO. Por último, en *Plantilla de actividad* se selecciona la plantilla deseada y se pincha en “Aceptar”.



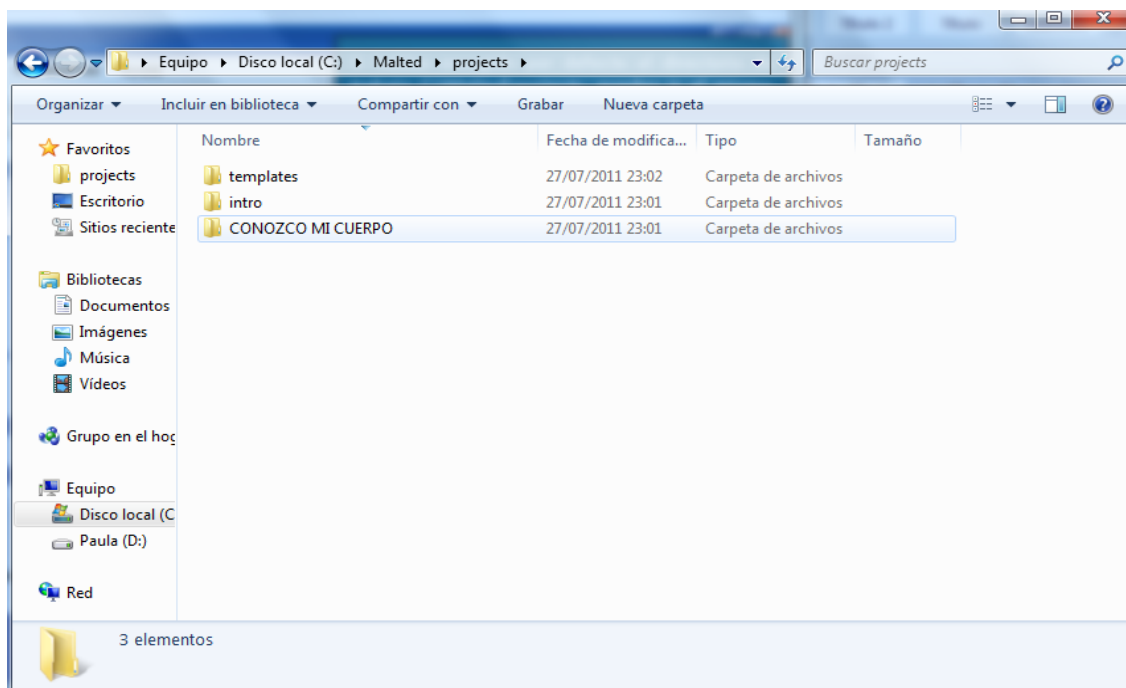
Ahora se ve en el Editor de escenas la plantilla básica que se configurará acorde a las necesidades de la primera escena del trabajo.



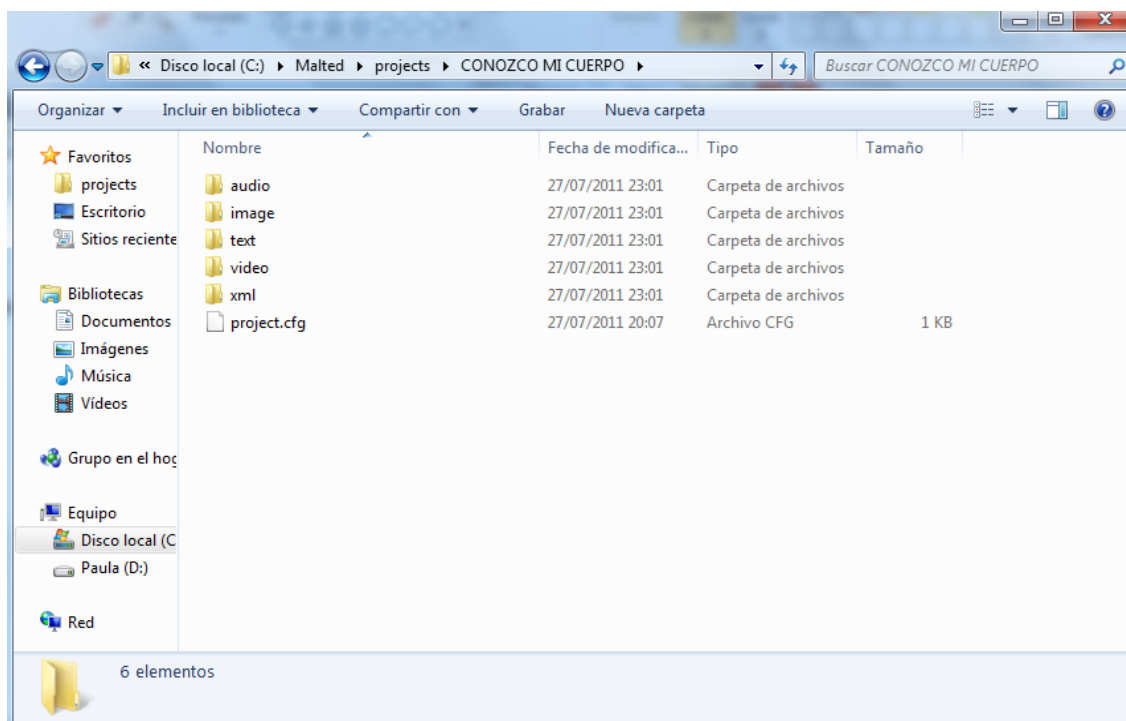
Se sigue el mismo proceso para crear todas las actividades que formarán la propuesta didáctica. Se guarda el trabajo realizado hasta este momento pulsando sobre "Fichero" y "Guardar como...". Si se acude en el ordenador al Directorio de trabajo donde es almacenado el proyecto, (C:\Malted\projects), pueden encontrarse todos los elementos empleados para el diseño y elaboración de las escenas.



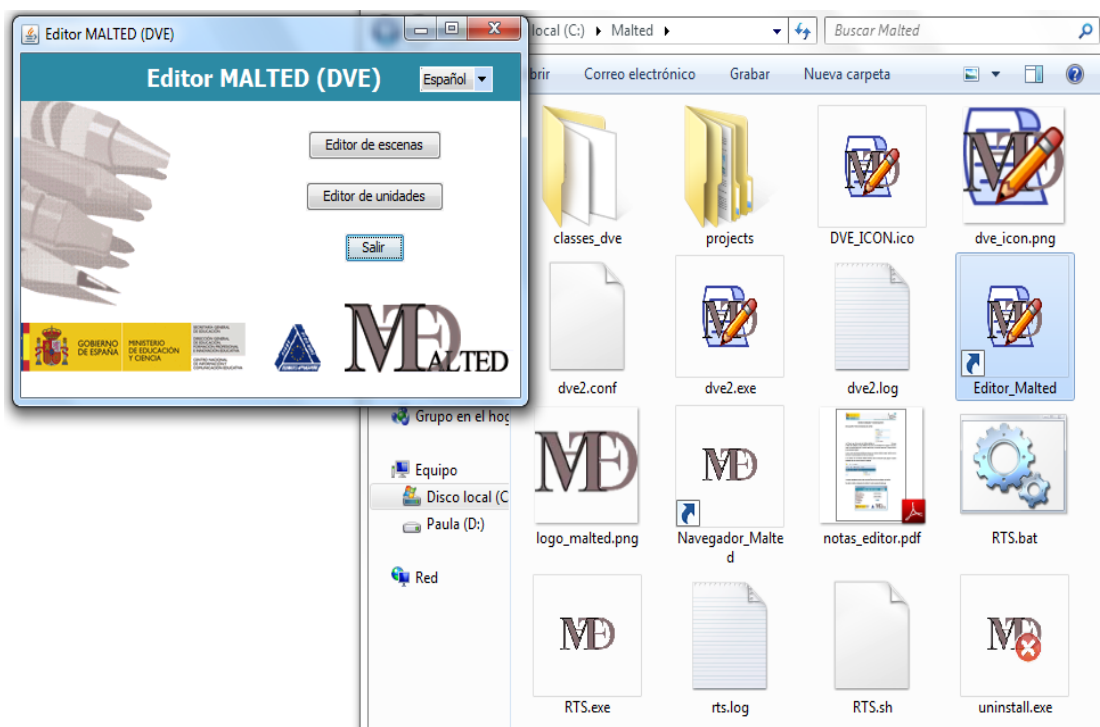
Dentro de la carpeta *projects* se localiza otra carpeta con el nombre del proyecto: CONOZCO MI CUERPO.



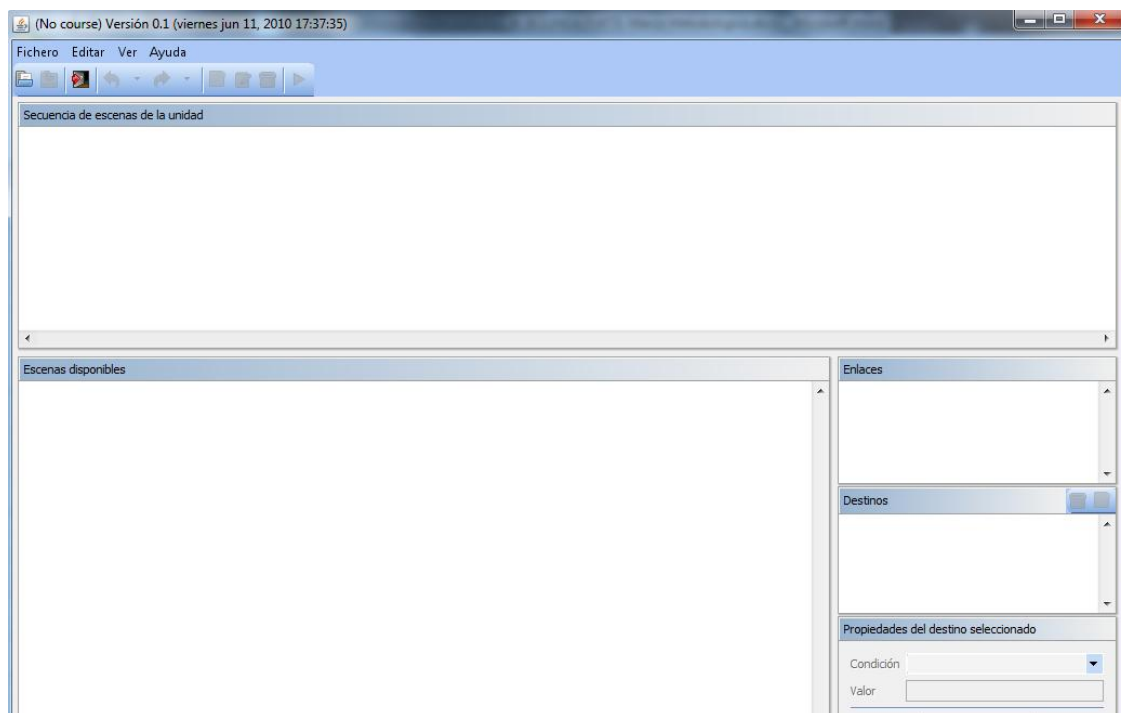
Si se pulsa dos veces sobre esta carpeta, aparecen las subcarpetas con cada uno de los elementos utilizados para el desarrollo de las actividades: imágenes, textos, vídeos, audios y escenas.



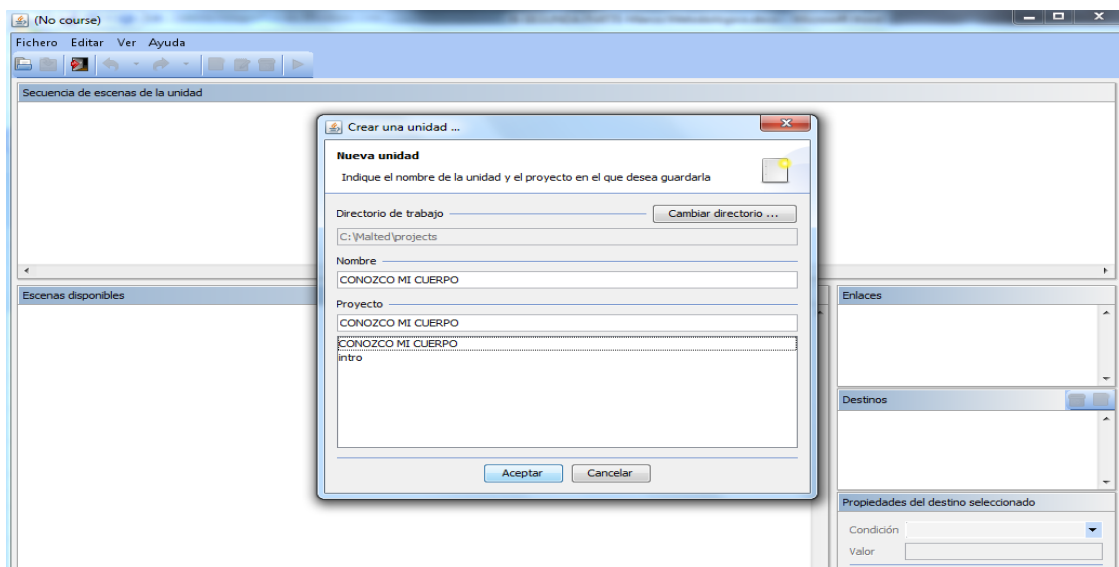
Para unir cada una de las escenas creadas se abre de nuevo el Editor Malted y se pulsa en Editor de unidades.



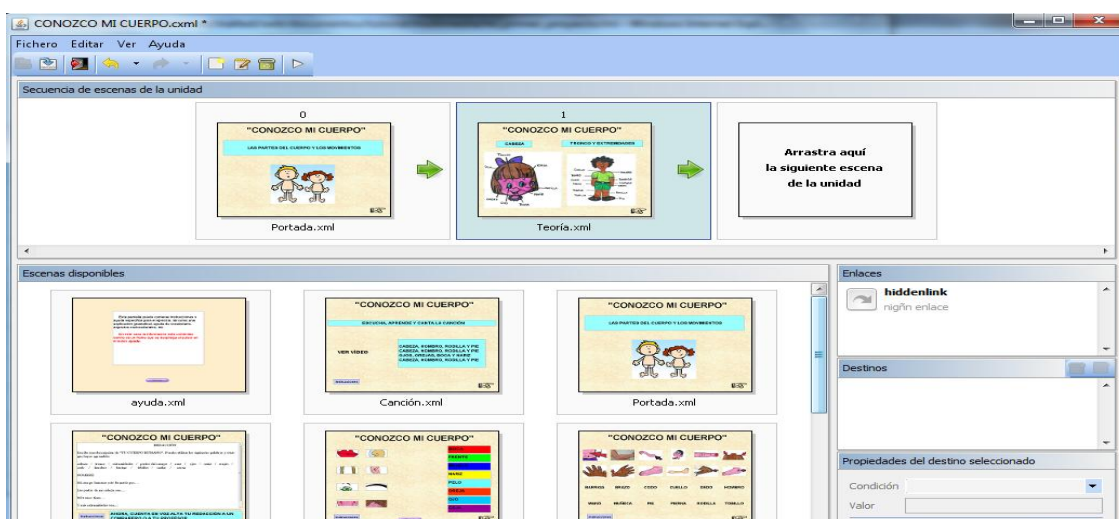
Se abre la pantalla principal de Editor de Unidades, que permite comenzar la unión de cada una de las actividades de la secuencia didáctica.



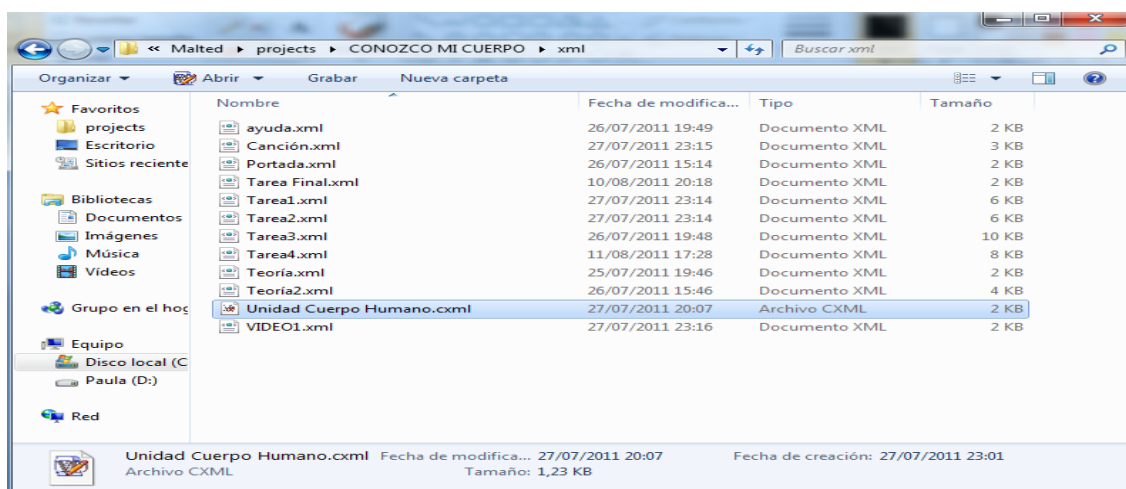
Se pulsa sobre "Fichero" y después sobre "Nueva unidad". Aparece un cuadro con el nombre "Crear unidad..." donde se incluyen los datos de la unidad. En el *Directorio de trabajo* (por defecto se almacena en C:\Malted\projects) se selecciona el lugar de almacenamiento en el PC, en el *Nombre* se introduce el nombre de nuestra unidad (CONOZCO MI CUERPO) y en *Proyecto* se selecciona el nombre que dimos al proyecto en el Editor de escenas. Se pincha en "Aceptar".



En la parte superior de la interfaz, se observa la "Secuencia de escenas de la unidad" donde hay que arrastrar, en el orden correspondiente, las escenas elaboradas anteriormente y que aparecen en el cuadro de "Escenas disponibles".



Una vez creada la secuencia con todas las escenas producidas, se pulsa en "Fichero" y en "Guardar como..." para almacenar todo el trabajo. De igual manera que se guardan las escenas, se observa que en el Directorio de trabajo *C:\Malted\projects* aparece la carpeta *projects* con otra carpeta con el nombre del proyecto. Al abrir dicha carpeta, se encuentran a su vez otras que contienen los archivos utilizados durante el desarrollo de la unidad didáctica. En la carpeta "xml" están todas las escenas creadas y otro archivo con el nombre escogido al guardar la secuencia de escenas de la unidad en el Editor de unidades.



Para visualizar la unidad didáctica diseñada, se abre el Navegador Malted, se pulsa sobre "MI EQUIPO", se selecciona el Proyecto, el Curso y se pincha en "OK".



El resultado final de la propuesta didáctica diseñada y elaborada con la aplicación didáctica MALTED es el siguiente:



A partir de la portada que introduce el tema de la unidad didáctica, se pasa a una escena teórica que explica de manera ilustrativa los conceptos básicos de nuestro cuerpo humano.

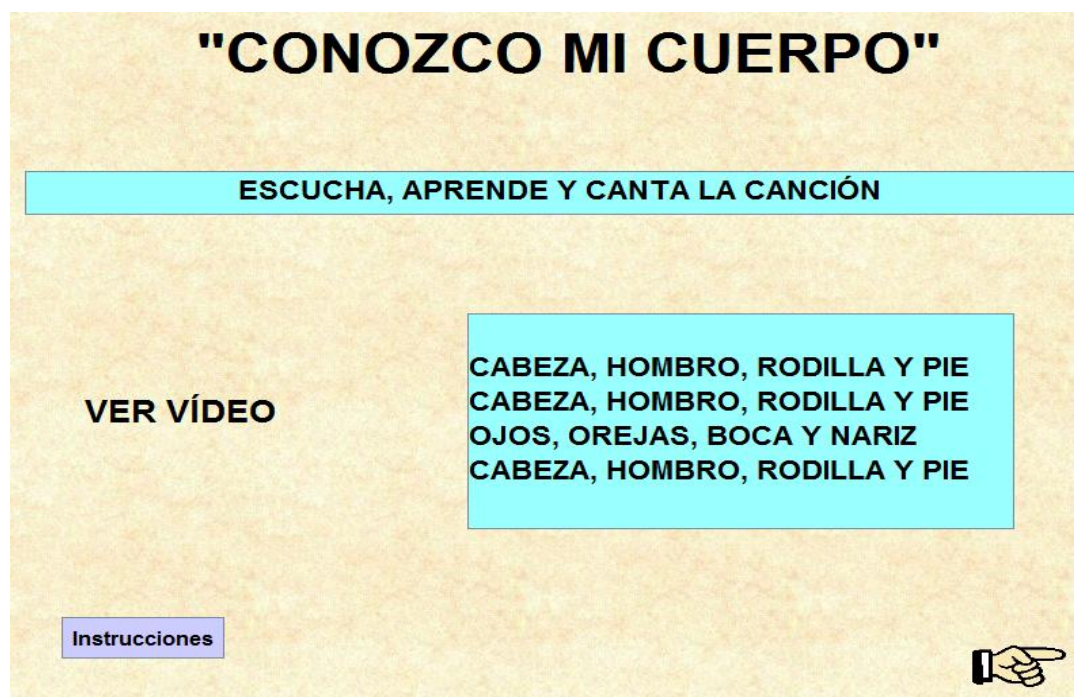


Las actividades que proceden están destinadas a ayudar al alumno a que asocie y almacene el léxico del cuerpo humano anteriormente presentado con su parte del cuerpo correspondiente.





Mediante una actividad motivadora como la canción que se plantea a continuación, se pretende reforzar el aprendizaje de algunos de los conceptos adquiridos previamente. La canción hace que el aprendizaje sea ameno y divertido, y se genere un clima relajante en el aula para proceder con las siguientes actividades manteniendo el interés de los alumnos.





Se sigue la secuencia con otra escena teórica que ilustra diferentes movimientos que pueden hacerse con el cuerpo. De esta manera, se introduce vocabulario relativo a los verbos.



Para la adquisición de estas palabras, se ha empleado el clásico juego de "El ahorcado".



"CONOZCO MI CUERPO"



	A	B	C	D	E
F	G	H	I	J	K
L	M	N	Ñ	O	P
Q	R	S	T	U	V
W	X	Y	Z	-	



Borrar

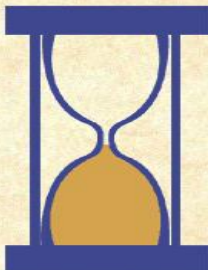
N _ D _ R

3 / 5

Instrucciones



"CONOZCO MI CUERPO"



	A	B	C	D	E
F	G	H	I	J	K
L	M	N	Ñ	O	P
Q	R	S	T	U	V
W	X	Y	Z	-	



Borrar

TREPAR

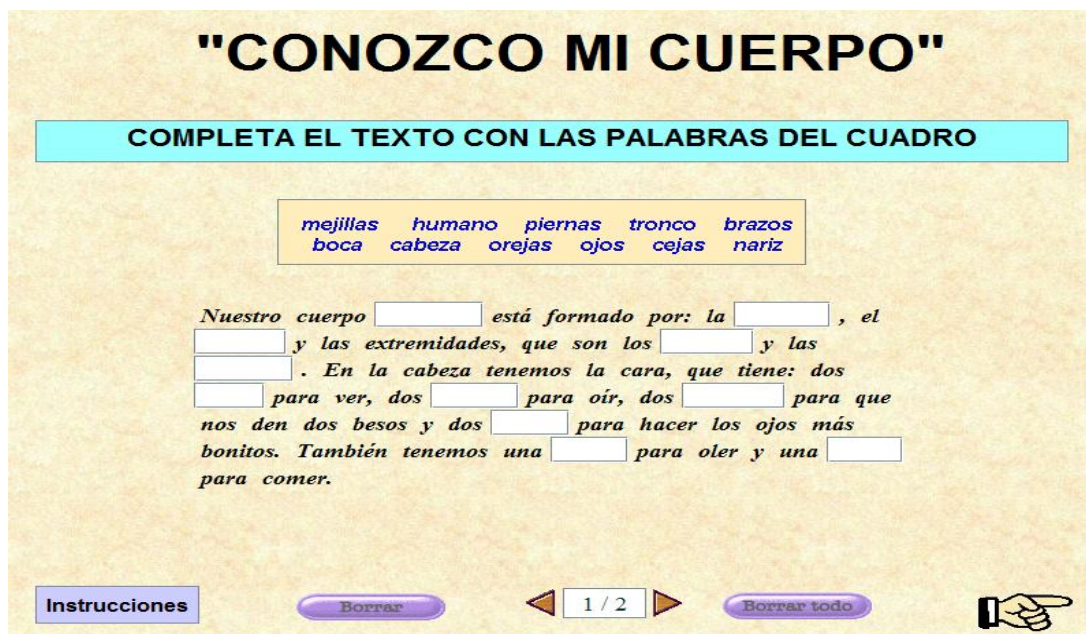
4 / 5

Instrucciones





El siguiente ejercicio consta de dos actividades de rellenar espacios en blanco con los que se refuerzan los contenidos estudiados durante toda la unidad. Se apoya el aprendizaje del alumno proporcionando gran parte del texto que hay que completar, a la vez que se introducen implícitamente construcciones gramaticales simples como son las oraciones que lo componen.



"CONOZCO MI CUERPO"

COMPLETA LOS ESPACIOS EN BLANCO CON LAS SIGUIENTES PALABRAS

saltamos partes nadamos trepamos cuerpo

Con las partes de nuestro cuerpo humano podemos hacer muchos movimientos. Cuando nadamos, movemos los brazos y las piernas; cuando saltamos, movemos solo las piernas y cuando trepamos, movemos los brazos.

Instrucciones Borrar 2 / 2 Borrar todo 

La última tarea posibilitadora es un vídeo sobre las partes del cuerpo que los alumnos verán para refrescar lo aprendido. Con esta actividad de carácter pasivo, ya que no requiere de la participación activa del estudiante, abrimos paso a la tarea final.

"CONOZCO MI CUERPO"

REPASA LAS PARTES DE NUESTRO CUERPO HUMANO

VER VÍDEO

Instrucciones 



Por último, con la tarea final se fomenta la expresión escrita y se demuestra lo que el alumno ha adquirido a lo largo de la propuesta didáctica. Además, se pide al estudiante que cuente el contenido de su redacción a los compañeros y/o profesor con el fin de practicar la expresión oral contribuyendo al aprendizaje de la lengua con fines comunicativos.

"CONOZCO MI CUERPO"

REDACCIÓN

Escribe una descripción de "TU CUERPO HUMANO". Puedes utilizar las siguientes palabras y otras que hayas aprendido:

cabeza / tronco / extremidades / partes del cuerpo / cara / ojos / nariz / orejas /
codo / hombro / barriga / tobillos / nadar / correr

NOMBRE:

Mi cuerpo humano está formado por....

Las partes de mi cabeza son....

Mi tronco tiene....

Y mis extremidades son....

Instrucciones

AHORA, CUENTA EN VOZ ALTA TU REDACCIÓN A UN COMPAÑERO O A TU PROFESOR

Para complementar esta secuencia didáctica, se puede recurrir al apartado "Anexo" donde se encuentra una guía esquematizada para el profesor sobre los aspectos más relevantes de esta unidad didáctica. Puede descargarse la unidad completa en www.csub.edu/~tfernandez_ulloa/MALTED.exe

5. Conclusiones

En la profesión de maestro continuamente surgen nuevos retos educativos que hay que superar, y cambios en la sociedad que repercuten directamente en el campo de la educación y que suponen modificaciones en nuestro sistema educativo. Este es el caso del fenómeno de la inmigración y del progreso y crecimiento de la sociedad de la información.

Los profesores deben estar en continua formación para actuar ante las demandas de esta profesión. No se puede olvidar tampoco que se trabaja con niños que comienzan uno de los periodos más importantes de su vida y tienen el derecho a una educación que les ayude en el progreso de su vida personal y profesional. Está en las manos del educador el poder del cambio y, por tanto, el poder de colaborar y apoyarles en su formación y desarrollo.

Hay que seguir trabajando en los programas de formación de profesorado de Primaria y Secundaria en torno a la rama del español como Segunda Lengua para inmigrantes en el contexto escolar español, produciendo nuevos materiales didácticos innovadores adaptados a cada nivel de español, y elaborando secuencias didácticas multimedia (preferiblemente con el Enfoque por Tareas) destinadas al aprendizaje del español en relación con otras áreas educativas del conocimiento: Lengua Castellana, Matemáticas, La Educación Artística, Música o Educación Física, entre otras.

Referencias

- Blanco Barrios, Marina. (2001). *El alumno extranjero: un reto educativo. Reflexiones sobre el tema: decisiones organizativas y metodológicas*. Madrid: EOS, D.L.
- Cabañas Martínez, M^a Jesús. (2008). *La enseñanza de español a inmigrantes en contextos escolares*. Málaga: ASELE. Colección Monografías nº 11.
- Consejería de Educación de la Comunidad Autónoma de Cantabria. (2005). *Plan de interculturalidad*. Cantabria: Unidad técnica de renovación educativa. Recuperado de <http://www.aulaintercultural.org/IMG/pdf/plancantabria.pdf>
- García Santa Cecilia, Álvaro. (1998). *Cómo se diseña un curso de lengua extranjera*. Madrid: Arco Libros.

- Hurtado Montesinos, M^a Dolores, y Díaz Carcelén, Lucía. (2009). *Tecnologías para la enseñanza-aprendizaje de la lengua extranjera*. Tema 8 del curso *Tecnologías de apoyo y atención a la diversidad*, de F. J. Soto Pérez, Universidad de Murcia. Recuperado de <http://ocw.um.es/cc.-sociales/tecnologias-de-apoyo-y-atencion-a-la-diversidad/material-de-clase-1/tema8.pdf>
- Instituto Cervantes. (2006). *Plan Curricular del Instituto Cervantes*. Madrid: Instituto Cervantes.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. *Tutoriales MALTED Multimedia*. Ministerio de Educación, Gobierno de España. Recuperado de <http://recursostic.educacion.es/malted/web/documentos/tutorial/4Multimedia.htm#>
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación*. Madrid: MEC y Secretaría General Técnica del MECD-Subdirección General de Información y Publicaciones, y Grupo ANAYA, S.A. Recuperado de http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf
- Ministerio de trabajo e inmigración. Observatorio permanente de la inmigración (2011). *Extranjeros residentes en España. A 31 de marzo de 2011*. Recuperado de <http://extranjeros.mtin.es/es/InformacionEstadistica/Informes/Extranjeros31Marzo2011/Archivos/Tablas PR 31032011.pdf>
- Moreno García, Concepción. (2004). *La enseñanza de español como Lengua Extranjera en contexto escolar: Un enfoque intercultural de la enseñanza de la lengua*. Madrid: Catarata.
- Muñoz López, Belén. (2004). La enseñanza del español a inmigrantes en el marco institucional. En J. Sánchez Lobato e I. Santos (Eds.), *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como Segunda Lengua (L2) / Lengua Extranjera (LE)* (pp. 1205-1224). Madrid: SGEL.
- Muñoz López, Belén. (2007). La enseñanza y aprendizaje del español como segunda lengua para inmigrantes en contextos escolares. Aspectos metodológicos. 11. 91-100. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2044745>
- Naves, Teresa, y Muñoz, Carmen. (2000). Usar las lenguas extranjeras para aprender y aprender a usar las lenguas extranjeras. Recuperado de <http://www.ub.edu/filoan/CLIL/padres.pdf>
- Nunan, David. (1989). *El diseño por tareas para la clase comunicativa*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Núñez Delgado, M^a Pilar; González Vázquez, Antonio, y Trujillo Sáez, Fernando. (2006). La formación del profesorado de español como Segunda Lengua. Situación actual y propuestas. *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*. 42, 65-80. Universidad de Granada. Recuperado de <http://meteco.ugr.es/archivos/formacionEL2.pdf>

Pastor Cesteros, Susana. (2004). *Aprendizaje de segundas lenguas. Lingüística aplicada a la enseñanza de idiomas*. Alicante: Universidad de Alicante.

Proyecto Un paso más. (2004). *Conocimiento del medio 1. Libro del alumno*. Madrid: Santillana Educación, S. L.

Proyecto Un paso más. (2004). *Conocimiento del medio 2 (Cantabria). Libro del alumno*. Madrid: Santillana Educación, S. L.

Siguán, Miquel. (1998). *La escuela y los inmigrantes*. Barcelona: Paidós.

Villalba Martínez, Félix y Hernández García, Maite. (2002). La enseñanza del español como Segunda Lengua a inmigrantes y refugiados: formación del profesorado. *Cuadernos Bitácora*. 4, 39-47. Madrid. Recuperado de <http://segundaslenguaseinmigracion.com/enseanza2/laensenanzadelespanol.pdf>

Anexo: propuesta didáctica

TÍTULO	CONOZCO MI CUERPO	
PRESENTACIÓN DE LA UNIDAD	En esta unidad didáctica se trabajarán las diferentes partes del cuerpo humano. Además, veremos algunos de los movimientos que podemos hacer con nuestro cuerpo. Está destinada a alumnos inmigrantes con un nivel A1(Nivel de Acceso).	
CCONTENIDOS	Funcionales	○ Describir las partes del cuerpo humano. ○ Referirse a acciones habituales o del momento presente.
	Gramaticales	○ El ritmo de la frase en la cadena hablada. ○ Presente de Indicativo.
	Léxicos	○ Léxico de "El cuerpo humano". ○ Verbos de movimiento: correr, nadar, saltar, etc.
	Culturales	
DESTREZAS	Expresión escrita, expresión oral, comprensión lectora y comprensión auditiva.	
SECUENCIACIÓN DE LA UNIDAD	○ Teoría: Explicación ilustrativa de las partes del cuerpo humano. ○ Tarea 1: Relacionar las partes de la cabeza con el nombre correspondiente. ○ Tarea 2: Encontrar la pareja (dibujo y nombre). Las partes del cuerpo que se trabajan en este ejercicio son las del tronco y las extremidades. ○ Tarea 3: Escuchar y ver el vídeo de la canción. Después, los alumnos tendrán que cantarla. ○ Teoría: Explicación ilustrativa de algunos de los movimientos que podemos hacer con nuestro cuerpo. ○ Tarea 4: Juego del ahorcado con el vocabulario de los movimientos. ○ Tarea 5: Actividad de repaso. Completar los dos textos. El primero con las partes del cuerpo y el segundo, con los movimientos. ○ Teoría: Vídeo de repaso sobre las partes del cuerpo. ○ Tarea Final: Escribir una breve descripción sobre "TU CUERPO HUMANO". El alumno tiene que explicar las partes que forman su cuerpo humano y los movimientos que pueden hacer con él. Después, deben exponerla en voz alta a sus compañeros y/o profesor.	
ÁREAS	○ Conocimiento del Medio: El Cuerpo Humano. ○ Lengua: Vocabulario básico, expresión oral, expresión escrita, comprensión auditiva y comprensión lectora. ○ Matemáticas: Números (1 y 2) y asociaciones. ○ Música: Canciones.	
RECURSOS	Aplicación Multimedia MALTED v.3 (Multimedia Authoring for Tutors and Educacional Development) y videos de YouTube.	