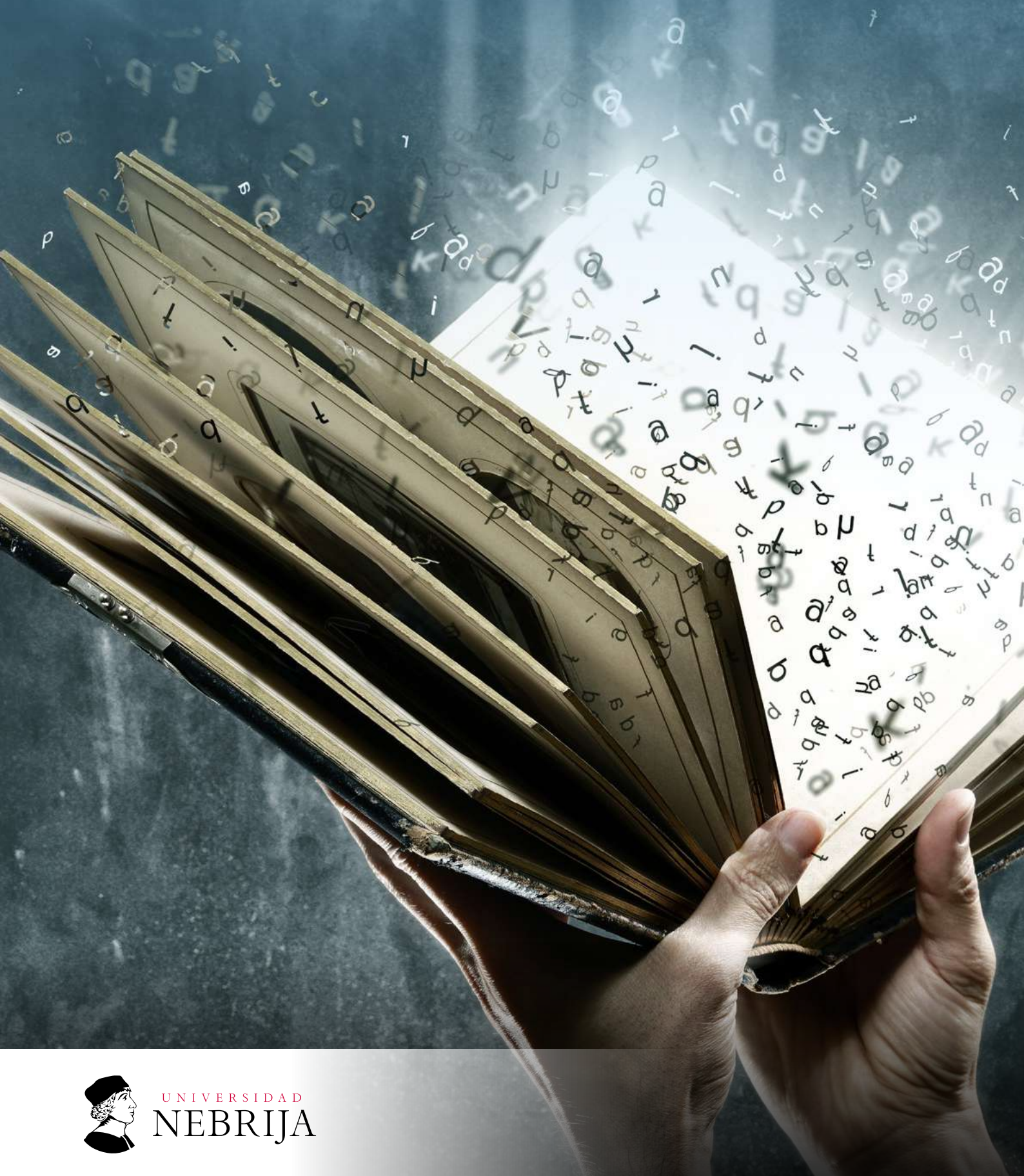


TransferLAELE



UNIVERSIDAD
NEBRIJA

ISSN 2792-3401

Las aplicaciones didácticas en las que el Grupo de investigación LAELE viene trabajando como resultado de los proyectos de I+D que desarrolla, se recogen en la publicación TransferLAELE (ISSN 2792-3401), un recurso a disposición de los profesores de español como nueva lengua donde encontrarán propuestas didácticas innovadoras dirigidas a distintos grupos de alumnos y niveles de aprendizaje lingüístico.

El diseño, pilotaje en muchos casos y publicación de estas propuestas didácticas han sido posibles gracias a la financiación del Proyecto EMILIA [Ref.:058583184-83184-45-517], del proyecto INMIGRA3-CM [Ref.: H2019/HUM-5772, financiado por la Consejería de Educación e Investigación de la Comunidad de Madrid y por el Fondo Social Europeo] y de la Cátedra Global Nebrija-Santander de Español como lengua de migrantes y refugiados.

TransferLAELE

ISSN 2792-3401

UNIVERSIDAD NEBRIJA

Comité científico

Dra. Susana Martín Leralta
Dra. María Cecilia Ainciburu
Dra. Juana Muñoz Licerías
Dr. Kris Buyse
Dra. Anna Doquin de Saint Preux
Dra. Mercedes Pérez Serrano
Dra. Ocarina Masid Blanco
Dra. Margarita Planelles Almeida
Dra. Irini Mavrou
Dra. Cristina Herrero Fernández
Dra. Clara Ureña Tormo

Comité editorial

Prof. María Eugenia Flores
Prof. Teresa Simón Cabodevilla
Prof. Luca Bazzi Otero
Dra. Marta Gallego García
Dra. Marta García Balsas

Editado en Madrid por la
Universidad Nebrija

País de publicación
España

Contenidos

Propuesta didáctica para facilitar la comprensión lectora de textos administrativos significativos en la vida cotidiana de inmigrantes/refugiados

Autora: Inmaculada Luis Méndez

Autorización y disposición

Dña. Inmaculada Luis Méndez autoriza a la Universidad Nebrija la custodia y disposición en abierto del presente trabajo.

Índice

ABREVIATURAS	5
ILUSTRACIONES	6
TABLAS	7
RESUMEN	8
1. INTRODUCCIÓN	10
2. MARCO TEÓRICO	14
2.1. Fundamentos teóricos	14
2.2. Lengua y Migración	29
2.3. Comprensión lectora	39
2.4. Secuencia instruccional	57
3. PROPUESTA DIDÁCTICA	66
3.1. Descripción del contexto de intervención	66
3.2. Grupo meta	68
3.3. Objetivo general	69
3.4. Objetivos específicos	69
3.5. Secuencias didácticas	73
3.6. Restricciones para la realización de la propuesta didáctica	118
3.7. Sugerencias para trabajar después	120
4. CONCLUSIONES	122
5. BIBLIOGRAFÍA	126
5.1. Bibliografía de referencia	126
5.2. Bibliografía de consulta	131
5.3. Web consultadas	135
6. ANEXOS	136
6.1. Anexo 1	136
6.2. Anexo 2	138
6.3. Anexo 3	144

Abreviaturas

Abreviatura	Significado
CVC	Centro Virtual Cervantes
ELE	Español como Lengua Extranjera
LM	Lengua meta
L1	Lengua materna
L2	Segunda lengua
LE	Lengua extranjera
LT	Lingüística textual
MCER	Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas
MC	Método comunicativo
PCIC	Plan Curricular Instituto Cervantes
TFM	Trabajo Fin de Máster

Ilustraciones

Ilustración 1. Esquema tradicional del acto de enseñanza y de aprendizaje basado en las ideas de Kumaravadivelu.....	21
Ilustración 2. Esquema posmétodo del acto de enseñanza y de aprendizaje basado en las ideas de Kumaravadivelu.....	21
Ilustración 3. Clasificación de registros en España.....	85
Ilustración 4. El catastro.....	85
Ilustración 5. Conectores del discurso.....	87
Ilustración 6. Se recíproco.....	89

Tablas

Tabla 1. Cuadro comparativo de las diferencias entre el estudio de la gramática y la concienciación lingüística basado en las ideas de Kumaravadivelu (1994).....	25
Tabla 2. Estrategias metacognitivas propuestas por Rodrigo (2019)	44
Tabla 3. Estrategias cognitivas propuestas por Rodrigo (2019)	45
Tabla 4. Estrategias socioafectivas propuestas por Rodrigo (2019)	45
Tabla 5. Estrategias en función del conocimiento previo del lector (Miñano López, 2000, pp. 29-31).....	47
Tabla 6. Acciones de docente y discente en función de las estrategias de prelectura (Rodrigo, 2019, p. 81).....	51
Tabla 7. Acciones que realiza el alumno durante la lectura (Rodrigo, 2019, p.85)	53
Tabla 8. Acciones de estrategias de poslectura (Rodrigo, 2019, p.86)	54
Tabla 9. Particularidades según la modalidad de lectura (Rodrigo, 2019, p. 124)	56
Tabla 10. Itinerario del programa de Protección Internacional. Ministerio de Empleo y Seguridad Social (2016, p. 13).....	67

Resumen

El fin del presente Trabajo Fin de Máster (TFM) es diseñar una propuesta didáctica que proporcione herramientas y recursos para facilitar la comprensión lectora de textos de carácter administrativo habituales en la vida cotidiana de la población migrante. Bajo el modelo poscomunicativo del posmétodo se ofrece un repaso sobre las características más significativas del grupo meta poniendo de manifiesto las últimas investigaciones llevadas a cabo sobre este colectivo. Además, se presenta un repaso sobre cuestiones relacionadas con la comprensión lectora y la tipología textual instruccional. La propuesta didáctica pretende responder a las necesidades particulares del grupo al que va dirigida la cual va encaminada hacia un aprendizaje autónomo y significativo.

Palabras clave

ELE, posmétodo, lengua de migración, secuencias instructivas, estrategias de comprensión lectora.

Abstract

The aim of this End of Master's Project (TFM) is to design a didactic proposal that provides tools and resources to facilitate reading comprehension of texts of an administrative nature that are common in the daily life of the migrant population. Under the post-communicative model of the post-method, a review of the most significant characteristics of the target group is offered, highlighting the latest research carried out on this group. In addition, a review is presented on issues related to reading comprehension and textual instructional typology. The didactic proposal aims to respond to the particular needs of the target group, which is directed towards autonomous and meaningful learning.

Keywords

ELE, post-method, migration language, instructional sequences, reading comprehension strategies.

1. Introducción

La población inmigrante recién llegada a un país de acogida siempre experimenta un choque lingüístico, comunicativo y cultural cuyas consecuencias determinan el éxito o el fracaso de su integración social y laboral. Cubrir las necesidades de un colectivo que tiene que aprender, asimilar, interactuar e integrarse en una nueva sociedad, en un corto periodo de tiempo y con una exigencia y una eficacia casi extrema se convirtió en la primera premisa para el desarrollo del presente trabajo.

Dentro de todo el conjunto del proceso de integración, una de las necesidades más significativas de esta población consiste en conseguir autonomía suficiente para realizar cualquier actividad personal, pública, laboral y académica. Disponer de la misma significa estar en posesión de habilidades, recursos, capacidades y de la autoconfianza suficiente para llevar a cabo dichas actividades.

La idea de realizar este Trabajo Fin de Máster (en adelante TFM) surge a partir de un grupo de inmigrantes solicitantes de asilo y refugio de la Fundación Cepaim. Pertenecen a un proyecto de acogida dentro del área de Protección Internacional cuyas características contemplan una etapa de formación en cultura y lengua española que ayuda a los beneficiarios del programa –al que pertenece el grupo meta– a integrarse en la sociedad con mayor facilidad.

Partir de los intereses y de las necesidades de aprendizaje y de uso de la lengua es lo que ha provocado los primeros pensamientos de esta propuesta didáctica. Para abordar los intereses de este grupo se tuvieron en cuenta sus biografías lingüísticas, sus necesidades sociales e interculturales y sus inquietudes particulares.

A la hora de recabar recursos didácticos que respondieran a estas necesidades básicas se tomó conciencia de que existía una parte importante de su vida cotidiana que no estaba contemplada en ellos. Este colectivo necesita inevitablemente enfrentarse a una gran cantidad de trámites administrativos y burocráticos para regularizar su situación: acudir a la policía para tramitar las tarjetas blanca y roja

–documentos identificativos–, asistir al centro de salud para solicitar la tarjeta sanitaria, completar documentos de escolarización y matrícula de sus hijos (en el caso que los tengan), etc.

Realizar trámites burocráticos conlleva una gran exigencia en comprender e interpretar textos de índole administrativa. Esta tipología textual, que ya causa problemas de comprensión en un hablante nativo, resulta imprescindible para un inmigrante. Por ello, el presente trabajo tiene como finalidad que los estudiantes inmigrantes se familiaricen con esta tipología textual y con los recursos, vocabulario y estructuras que subyacen de ella.

En este TFM se entiende por documento burocrático todo aquel documento escrito de procedencia oficial de signo administrativo que contiene una relación o constatación de un hecho o circunstancias relativas a hechos o a personas, tales como certificados, informes, autorizaciones, contratos, etc. (Borja Albi, 2012).

Darí­a pie a pensar que este tipo de trámites, dada su intrínseca tipología textual, se podrían enmarcar en un contexto de educación para fines específicos, sin embargo, el contexto con el que nos encontramos –entendiendo este como el conjunto de condiciones, oportunidades y situaciones– y debido al objetivo funcional y pragmático que se pretende conseguir está más próximo en un contexto de migración.

Las principales causas que incitan a la incomprensión de un texto –y por consiguiente al fracaso en la actividad comunicativa– se deben a que el texto y el lector no comparten el conocimiento lingüístico, el conocimiento formal y el conocimiento del mundo (Rodrigo, 2019). Conocer dichas causas hace posible que en esta propuesta didáctica se pueda preparar mejor a los estudiantes para que se enfrenten y afronten con éxito la lectura de cualquier texto. Por ello, se busca la coherencia en lo que se refiere a los propósitos de lectura que se encontrarían en un contexto real; se pretende que las estrategias de lectura que vayan a emplear los alumnos y alumnas fueran las más representativas y las que tienen lugar en su vida cotidiana.

Así pues, este TFM se estructura de la siguiente manera. En primer lugar se enmarca en el modelo poscomunicativo *posmétodo* asegurando la libertad de poder trabajar con estos intereses e inquietudes de los estudiantes. Se hace un somero repaso de los últimos métodos comunicativos para entender la procedencia del modelo posmétodo y se describen las principales ideas y características de la propuesta de Kumaravadivelu.

A continuación y con la mira puesta en el grupo meta se pretende dar una visión de cuáles son las necesidades comunes de este colectivo así como explicar cuáles han sido las últimas investigaciones llevadas a cabo que, en palabras de Martín Leralta y Mavrou, den con el *factor determinante* para comprender los procesos de aprendizaje de los alumnos y alumnas de la comunidad inmigrante.

Seguidamente se explica en qué consiste la comprensión lectora. Se parte de la definición de esta actividad comunicativa de la lengua y se explica en apartados consecutivos las diferentes etapas en la lectura, las estrategias que se llevan a cabo por parte de un lector, así como las formas de leer según el propósito de la lectura. Se hace especial hincapié en la comprensión lectora porque «por un lado se apoya en razones relacionadas con el aprendizaje y por otro, en necesidades reales de los alumnos» (Miñano López, 2000. pp. 25).

Y por último, se pretende concretar a qué hace referencia un documento administrativo, se define tanto qué es un texto y tipología textual como en qué consiste el género con sus respectivas características. El marco teórico finaliza describiendo las secuencias instruccionales como la secuencia más recurrente en documentos administrativos.

Para dar cuenta de todos estos conceptos teóricos se presenta una propuesta didáctica con el objetivo de conseguir que los alumnos y alumnas terminen adquiriendo las suficientes habilidades y competencias para poder enfrentarse por sí mismos a este tipo de texto y para que dispongan de la confianza de saber que, aunque en un primer momento no puedan entender un texto, si se paran a observar, a inferir y a relacionar su conocimiento previo van a conseguir interpretar con éxito

cualquier texto, todo ello sin perder de vista las circunstancias sociales e interculturales de los estudiantes.

La propuesta está dividida en cinco secuencias didácticas, cada una de ellas respondiendo a unos objetivos diferentes y cuyo hilo conductor siempre va a ser el texto objeto de estudio. Cada secuencia contiene un apartado relacionando la misma con los fundamentos teóricos y la presentación de las actividades que la componen. Cada actividad contiene de forma esquemática la siguiente información: temporización, actividad comunicativa de la lengua, dinámica, los materiales necesarios para llevar a cabo cada actividad, el procedimiento y el enunciado.

En cuanto a las actividades de la secuencia didáctica, se ha pretendido que, aunque el léxico y la estructura del texto tienen un grado de dificultad considerable, se adecuaran al nivel de los alumnos y alumnas. La dificultad de llegar a conseguir una buena comprensión lectora no está solo en el texto elegido sino en las tareas o actividades que se tengan que realizar a partir de ese texto.

2. Marco teórico

2.1. Fundamentos teóricos

2.1.1. De lo comunicativo a lo poscomunicativo.

«Mientras que las ciencias han avanzado por aproximaciones en las que cada nueva etapa es el resultado de una mejora, no un rechazo, de lo que había antes, los métodos de enseñanza de la lengua han seguido el péndulo de la moda de un extremo a otro» (Mackey 1965, p. 138; citado en Kumaravadivelu, 1994, p.1). En esta cita el autor refleja la dinámica que han mantenido los diferentes métodos en la enseñanza de segundas lenguas caracterizada por la oposición de enfoques, diseños y procedimientos en la que los docentes se han visto inmersos en una marea de cambios en metodología: del método tradicional al enfoque estructuralista y/o de enfoques de corte cognitivo a enfoques comunicativos.

El método comunicativo surge en los años ochenta con el objeto de que la enseñanza de segundas lenguas fuera de la mano con los cambios sociales del momento. Con él se pretende que el alumno consiga eficacia en sus necesidades comunicativas. Consiste en capacitar a los estudiantes para llegar a una comunicación real en la que sepan utilizar la lengua según la situación de comunicación en la que se encuentren. El método tiene como principios las funciones comunicativas de la lengua para que el aprendiente llegue a ser un usuario autónomo del idioma que aprende (Baralo y Estaire, 2010). Es un «método centrado en el estudiante donde se pretende proporcionar a los aprendientes oportunidades para practicar estructuras lingüísticas y conceptos comunicativos preseleccionados y presecuenciados por medio de actividades enfocadas a las funciones» (Kumaravadivelu, 1994, p.2)

Baralo y Estaire (2010) destacan los siguientes principios básicos del enfoque comunicativo:

- Interacción y negociación de significado
- Enseñanza centrada en el alumno

- Dimensión sociocultural de la lengua
- Actividades y ejercitación comunicativa
 - interacción con el experto y con los compañeros,
 - actividad lingüística (desarrollo e integración de las destrezas),
 - estrategias de comunicación.
- Aplicación de las metodologías comunicativas al aula de español

Durante las décadas de los 80 y 90 el método comunicativo tuvo una gran aceptación entre la comunidad docente vinculada a la enseñanza de segundas lenguas. Profesores y alumnos y alumnas lo consideraban un modelo eficaz para el proceso enseñanza-aprendizaje que se lleva a cabo en el aula.

Por una parte, el enfoque comunicativo es indudablemente un hito fundamental en la historia de la enseñanza de lenguas, ya que, además de haber tenido una gran aceptación social en muchos y muy diversos ámbitos, es probablemente el mejor representante del esfuerzo por delimitar un espacio propio para la investigación, la innovación y el desarrollo de todo lo relativo al aprendizaje y la enseñanza de lenguas. Por otra parte, su propio proceso de concepción, gestación, desarrollo y consolidación ha promovido los principales debates, las investigaciones más relevantes y las propuestas más innovadoras que se han realizado hasta la actualidad en este campo. (Ezeiza, 2013, p.2)

Pero pese al éxito del enfoque comunicativo, docentes y discentes comenzaron a apreciar carencias en relación a determinados aspectos. Iglesias (2014) argumenta que «el fracaso de la aplicación de métodos concretos se debe a lo incapacitante que resulta en ciertos contextos tener que ceñirse estrechamente en unos preceptos que en vez de orientar al profesor encauzando su labor, más parece que lo maniatan» (Iglesias, 2014, p. 62). En otras palabras, la filiación a un método u otro puede llevar a que el docente esté más pendiente de no traicionar los fundamentos establecidos que a concentrarse en aprovechar el contexto de aprendizaje y maximizar sus oportunidades.

El método comunicativo sufrió también el posible fracaso del que habla Iglesias (2014) con la ausencia de ciertos aspectos que no se contemplaban y que «lo convertían en incompleto» (Cassany, 1999. p. 16). Cassany (1999) destaca las

siguientes limitaciones y afirma que se aprecian considerablemente en niveles avanzados en los que la reflexión lingüística o la literatura tienen más relevancia:

- La relación «lengua-pensamiento». El uso de la lengua para otras funciones que no sean competencias comunicativas como las de «referenciar el mundo exterior, almacenar datos, manipularlos, reflexionar sobre ellos, crear conceptos nuevos a partir de los viejos, etc.» (Cassany, 1999, p. 16). Se refiere a la ausencia en los programas docentes del carácter de la lengua como «instrumento individual de reflexión».
- La reflexión lingüística. Por un lado se entiende la lengua como parte de la cultura de una sociedad en la que el hablante competente tiene conocimientos sobre ella –lo mismo que tiene conocimientos sobre historia, música o geografía–. Y dado que la lengua forma parte de la cultura, el conocimiento de su funcionamiento y/o de sus características también debe cobrar un papel importante en la enseñanza de segundas lenguas. Por otro, el hecho de poder utilizar la lengua con creatividad y flexibilidad para, por ejemplo, crear significados nuevos a partir de procedimientos pragmáticos es otro de los aspectos relacionados con la lingüística que no están contemplados en los modelos comunicativos. En definitiva, consiste en dar respuesta a la pregunta sobre qué papel desempeña la gramática en los modelos comunicativos.
- La relación entre lengua y literatura. Tradicionalmente las clases de lengua –como lengua materna– han estado íntimamente relacionadas con la literatura. Existe un vínculo permanente entre lengua y literatura que se manifiesta ya en los primeros años de formación: motivación a la lectura, modelos discursivos para la producción escrita, etc. En cambio, en los modelos comunicativos de enseñanza de segundas lenguas las necesidades sociales, laborales y académicas de los estudiantes tuvieron un papel más relevante remplazando el interés por la cultura y la literatura.

Con el fin de superar estas limitaciones a finales de los años 70 algunos profesionales¹ plantearon nuevas propuestas dando lugar a modelos y enfoques orientados a la enseñanza de L2. Brumit (1979; citado en Ezeiza, 2013, p. 1) propuso

¹ Long 1984 y 1985, Breen 1984 y 1987, Candlin 1987 citados en Baralo y Estaire (2010, p. 214)

una secuenciación de actividades diferente a lo acostumbrado y a la que consideró *poscomunicativa*. Así se abrió una nueva vía de investigación cuyo objetivo era estudiar modelos alternativos a los modelos PPP (presentación-práctica controlada-práctica comunicativa) y RRP (recepción, reproducción-producción) de las teorías comunicativas. De esta forma se abandona la búsqueda de una fórmula universal para abogar «por un proceso integrador no excluyente de diferentes aportaciones conceptuales, basado en una reconducción de la relación entre teóricos y docente» (Martín Peris, 2009; citado en Ezeiza, 2013, p.2). Paralelamente a los nuevos modelos poscomunicativos se fueron desarrollando otras modalidades de enseñanza/aprendizaje como *la enseñanza basada en el texto*², el *enfoque léxico*³, el *enfoque por competencias*⁴ o el *aprendizaje integrado de contenido y lengua*⁵ (AICLE) (Ezeiza, 2013, p 2).

En los enfoques poscomunicativos «el aprendizaje de una lengua se entiende como un proceso de adaptación a diversos contextos, ámbitos y motivaciones así como de adopción de las prácticas didácticas más adecuadas» (Baralo y Estaire, 2010 p. 218). Se trata del enfoque por tareas, la gamificación, la clase invertida, aprendizaje a lo largo de toda la vida y el llamado posmétodo, entre otros. Según Baralo, y Estaire (2010) «se podrían aplicar al significado de poscomunicativo, y concretamente al enfoque por tareas, los rasgos semánticos de actual, ecléctico, humanista, diverso y pluridisciplinar» (p.217). *El enfoque por tareas* –junto con el modelo *atención a la forma*– es una de las modalidades más consolidadas en la enseñanza poscomunicativa (Ezeiza, 2013)

La Real Academia Española (RAE) define «eclecticismo» en su segunda acepción como la «combinación de elementos de diversos estilos, ideas o posturas». Esta definición aplicada a la metodología de la enseñanza de segundas lenguas concluye en el llamado método ecléctico. En él los productos que se obtienen pueden ser muy variados, diseños de cursos por competencias, por tareas o por proyectos; pueden cubrir las necesidades concretas de los niños o de los entornos laborales; de la

² (Feez, 1998; Celce-Murcia y Olshtain, 2000, 2001 y 2005; Paltridge, 2001; citado en Ezeiza, 2013)

³ Willis, 1990; Lewis, 1993; Little, 1994; citado en Ezeiza, 2013)

⁴ Richards, 2001; Richards y Rodgers, 2002; citado en Ezeiza, 2013)

⁵ Stryker y Leaver, 1997; Coyle et al., 2010; citado en Ezeiza, 2013)

inmigración; etc. Se caracterizan, en definitiva, por su flexibilidad donde se integran secuencias didácticas diversas con tipologías de actividades o tareas diferentes (Baralo y Estaire, 2010). Para Ezeiza (2013) dicho eclecticismo es compartido por todas las propuestas poscomunicativas ya que «comparten cierta permeabilidad a las aportaciones de disciplinas diversas y a influencias de diferente naturaleza, y también quizás una vocación de satisfacer las demandas de unos estudiantes cada vez más informados, con mayor experiencia en el aprendizaje de lenguas y por lo tanto, más exigentes» (Ezeiza, 2013, p.3).

Sin embargo, entre los profesionales existe cierta preocupación a la hora de abordarlo en la práctica. Stern (1992) señala que «la debilidad de la postura ecléctica consiste en que no ofrece criterios para determinar cuál es la mejor teoría, ni proporciona los principios para incluir o excluir aspectos que forman parte de las teorías o prácticas existentes» Stern (1992; citado en Kumaravadivelu, 1994, p.3). Baralo y Estaire (2010) afirman:

Lo que nos preocupa es que los profesores neófitos, poco formados o poco preocupados por la gestión de una docencia eficaz se sitúen en el espacio conceptual ecléctico del todo vale, sin saber ni cómo, ni cuándo, ni por qué, ni para qué seleccionar un contenido y un procedimiento didáctico al servicio de un determinado objetivo de comunicación en la lengua que se está enseñando. (Baralo y Estaire, 2010, p. 222)

Por otro lado, Kumaravadivelu (1994), mucho antes de lo que Baralo y Estaire señalan, lo explicaba así:

El eclecticismo en la clase degenera en una pedagogía poco sistemática, sin fundamento y acrítica, porque a los profesores que tienen poca preparación profesional para ser eclécticos de una manera fundamentada no les quedan muchas opciones, aparte de reunir al azar una serie de técnicas procedentes de métodos diversos y etiquetar el conjunto como ecléctico. (Kumaravadivelu, 1994, p. 3)

En contra de lo que pueda parecer metodológico, Kumaravadivelu (1994) hace una propuesta alternativa a los métodos de enseñanza-aprendizaje de segundas lenguas. Aboga por el criterio de los profesores otorgándoles mayor autonomía en su práctica docente en la que suscitar dicha autonomía significa capacitar a los docentes para que «teoricen a partir de la práctica y practiquen con lo que han teorizado».

(Kumaravadivelu, 1994, p. 3). Orienta su propuesta al profesorado y la define como sistemática, coherente y relevante.

Según él, la situación posmétodo representa un estado de cosas que nos obliga a reconfigurar la relación entre los teóricos y los usuarios del método –los docentes– argumentando que «si el concepto convencional del método autoriza a los teóricos a construir teorías de la pedagogía orientadas por el conocimiento, la situación posmétodo autoriza a los docentes a generar prácticas innovadoras para localizaciones específicas y orientadas al aula.» (Kumaravadivelu, 1994, p. 2)

El método ecléctico y algunos de los métodos poscomunicativos, en concreto la situación posmétodo, comparten el objetivo de servir de apoyo a los docentes en la toma de decisiones de manera autónoma pero se distinguen en uno de los rasgos característicos de la situación posmétodo: el *sentido práctico fundamentado* –centrado en cómo se organiza por parte de los docentes el aprendizaje en el aula–, dado que proporciona un apoyo conceptual basado en propuestas actuales teóricas, empíricas y pedagógicas de tal forma que el ejercicio docente puede llevarse a cabo de una manera fundamentada. (Kumaravadivelu, 1994)

En la misma línea, Iglesias (2014) apuesta por formar a los nuevos profesores en los tres ejes principales que describen un método: enfoque, diseño y procedimientos, de manera que cada docente pueda combinar la teoría de la lengua y del aprendizaje (enfoque) con un diseño de actividades de aprendizaje y de enseñanza (diseño) y, a su vez, con técnicas, comportamientos o prácticas docentes (procedimientos) de tal forma que cree su propio constructo metodológico adaptándolo a las diferentes culturas de aprendizaje en distintos contextos educativos y socioculturales.

2.1.2. El posmétodo

Balasubramanian Kumaravadivelu es profesor de lingüística aplicada en San José State University (California). Él parte de la idea de que un método es «un conjunto de principios y prácticas docentes susceptibles de ser usadas en cualquiera y en todos los lugares, sin responder a las necesidades y deseos de un grupo concreto de

aprendientes ni de aproximarse a la experiencias y expectativas de un grupo determinado de profesores» (Kumaravadivelu, 1994, p. 2)

El concepto de *posmétodo* persigue el desarrollo de un marco pedagógico que permite a los profesores desarrollar los conocimientos, destrezas, actitudes y autonomía que necesiten para diseñar para sí mismos una alternativa al método y basada en el sentido práctico fundamentado. Esta pedagogía:

- Es generada por los profesionales sobre el terreno. Comprende los factores lingüísticos, sociales, culturales, políticos y educativos que determinan el aprendizaje y la enseñanza en un contexto específico.
- Es sensible a las necesidades, deseos y situaciones concretas. Se trata del conocimiento pedagógico que surge del aula, construido por la práctica docente.
- Está basada en las experiencias vividas por aprendientes y profesores. Conocimiento inequívoco de la conciencia sociopolítica que estudiantes y profesores aportan al aula para que ésta pueda funcionar como catalizador de una transformación personal y social.
- Está conformada por tres principios organizativos: particularidad, carácter práctico y posibilidad.

Teniendo en cuentas dichas características Kumaravadivelu (1994) propone un marco estratégico formado por *macroestrategias* y *microestrategias* para la enseñanza de lenguas como segundas lenguas (en adelante L2). Las macroestrategias son planes generales que se derivan del conocimiento teórico, empírico y pedagógico relacionado con la enseñanza y el aprendizaje de segundas lenguas (Kumaravadivelu, 1994). Es decir, una macroestrategia establece la pauta general y, a partir de ella, los docentes generan sus propias microestrategias o técnicas para una situación concreta y basadas en unas necesidades concretas.

El marco está compuesto por diez macroestrategias que se describen a continuación:

1. Maximizar las oportunidades del aprendizaje.

Existe una diferencia entre los actos de enseñanza y los actos de aprendizaje. Tradicionalmente la actividad docente se basaba en la creación de oportunidades de aprendizaje y el aprendizaje en sí se basaba en la utilización de dichas oportunidades. De forma que los actos de enseñanza eran creados por los profesores y los actos de aprendizaje por los estudiantes.

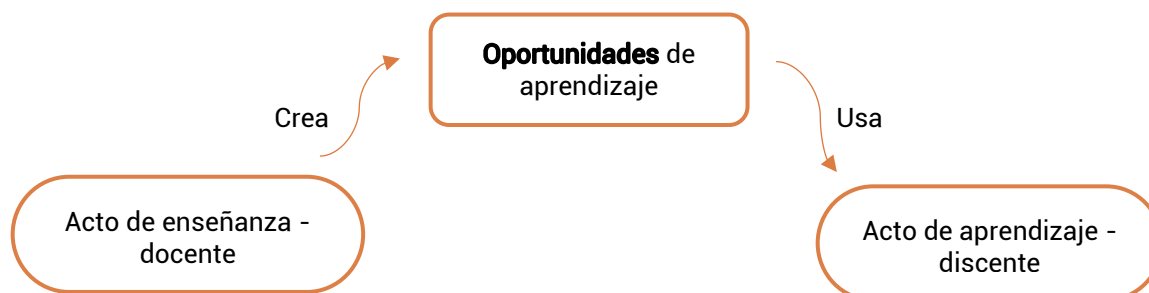


Ilustración 1. Esquema tradicional del acto de enseñanza y de aprendizaje basado en las ideas de Kumaravadivelu.

Elaboración propia

Sin embargo, para maximizar las oportunidades de aprendizaje Kumaravadivelu (1994) considera la docencia como un proceso de creación y uso de dichas oportunidades en cuyo caso no solo los docentes crean oportunidades de aprendizaje y los estudiantes hacen uso de ellas, sino que los profesores son creadores y usuarios al mismo tiempo de oportunidades de aprendizaje.

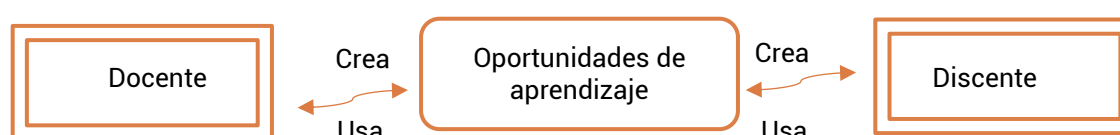


Ilustración 2. Esquema posmétodo del acto de enseñanza y de aprendizaje basado en las ideas de Kumaravadivelu.

Elaboración propia.

Como creadores de oportunidades de aprendizaje, los profesores deben encontrar un equilibrio entre su papel como planificador de los actos docentes –implica un juicio a priori basado en el nivel de competencia de los estudiantes y en los objetivos de aprendizaje– y como mediador de actos de aprendizaje –implica una evaluación continua de la respuesta de los aprendientes al evento de clase que tiene lugar–. La creación de oportunidades de aprendizaje efectivas comporta la voluntad por parte de los profesores de modificar de forma continua la

planificación de las clases a partir de la respuesta que reciben de los alumnos (Kumaravadivelu, 1994).

Esto solo se puede hacer si los profesores consideran que una programación preestablecida es en realidad una preprogramación que se puede reconstruir para satisfacer necesidades, deseos y situaciones específicas de los estudiantes, y consideran los textos prescritos como pretextos que se usan como trampolín para lanzar las actividades de clase (Kumaravadivelu, 1994, p. 5).

Como usuarios de oportunidades de aprendizaje, los profesores deben aprovechar las dificultades de comprensión de contenido lingüístico⁶ de algún estudiante –en una clase de competencia homogénea– centrando la atención de la clase completa sobre la cuestión planteada. En caso contrario el profesor perdería la ocasión de utilizar la oportunidad de aprendizaje que ha creado el estudiante.

2. Facilitar la interacción negociada.

Hace referencia a las interacciones significativas entre estudiantes y entre estudiante-profesor.

Interacción negociada significa que el aprendiente tiene que estar implicado activamente en las aclaraciones, confirmaciones, comprobaciones de comprensión, solicitudes, enmiendas, reacciones y cambios de turno; también significa que el estudiante tiene que tener libertad y estímulos para iniciar la conversación, no solamente se trata de reaccionar y responder. (Kumaravadivelu, 1994, p.6).

Diversas investigaciones (Pica, 1978, 1992; Pica, Young y Doughty, 1978; citado en Kumaravadivelu, 1994) muestran que dentro de la interacción, la producción oral es el factor que obliga a los estudiantes a fijarse en la forma y el significado, de tal manera que les permite modificar y reestructurar la interacción hasta que alcanzan la comprensión mutua. Por ello, Kumaravadivelu (1994) afirma que «se les tienen que dar oportunidades para la interacción negociada, con objeto de acelerar su comprensión y su producción lingüística» (Kumaravadivelu, 1994, p.6)

Diseñar actividades en grupo –las actividades realizadas en grupo conllevan una interacción negociada desde el significado hasta de la realización de la actividad

⁶ Kumaravadivelu solo menciona el contenido lingüístico pero podría aplicarse a cualquier competencia asociada en el aprendizaje de una lengua –competencias comunicativas y generales–.

en sí—, hacer preguntas que dan lugar a respuestas abiertas sin dar opción a respuestas predeterminadas o concretas, conceder al estudiante más control sobre los temas a trabajar, etc. son microestrategias que el profesor puede llevar a cabo para aumentar la interacción negociada.

3. Minimizar los desajustes en la percepción.

Se refiere al ajuste o desajuste entre la intención del profesor y la interpretación del alumno o alumna y que según Kumaravadivelu (1994) será determinante para el éxito o el fracaso relativo de la interacción negociada en el aula.

Kumaravadivelu (1994) propone diez motivos potenciales de desajuste en la percepción que si el profesor es capaz de identificar le ayudará a intervenir de una forma efectiva:

- Cognitiva: se refiere al conocimiento del mundo y los procesos mentales que se llevan a cabo para aprender.
- Comunicativa: se refiere a las destrezas implicadas en el intercambio de mensaje incluso las estrategias comunicativas.
- Lingüística: competencia lingüística mínima –sintáctica, semántica y pragmática– de la lengua meta que necesitan los alumnos para participar en las actividades en clase.
- Pedagógica: objetivos de las actividades de aprendizaje.
- Estratégica: estrategias de aprendizaje –operaciones, pasos, planes y rutinas– usadas por el estudiante para facilitar la obtención, almacenamiento, recuperación y uso de la información.
- Cultural: se refiere al conocimiento previo de las normas de la cultura meta para que el estudiante entienda las actividades de clase.
- Evaluativa: hace referencia a la forma o procedimientos de autoevaluación de los aprendientes.
- Procedimental: se refiere a vías declaradas o no declaradas que el aprendiente elige para lograr un objetivo. Están relacionadas con las tácticas que se llevan a cabo y que se identifican de forma local, en el momento y en

una actividad específica. Buscan una solución rápida a un problema determinado planteado en un momento concreto. Se diferencia de la fuente estratégica que es más global, más amplia, y busca una solución global de una situación general de aprendizaje de lenguas.

- Instruccional: se refiere a las instrucciones dadas por el profesor o las indicaciones del manual para que el estudiante alcance su objetivo.
- Actitudinal: se refiere a las actitudes de los participantes con respecto a la naturaleza del aprendizaje y la enseñanza de segundas lenguas, la naturaleza de la cultura en clase y la naturaleza de los tipos de relaciones entre los participantes.

Kumaravadivelu (1994) afirma que el profesor sea consciente de estos desajustes le puede ayudar a intervenir con eficacia en un momento dado así como a darse cuenta de que hay problemas que impiden terminar satisfactoriamente la actividad.

4. Activar la heurística intuitiva.

Se parte de la premisa que expresan los académicos acerca de que el sistema gramatical de una L2 no se puede analizar y explicar de forma explícita a los estudiantes como instrumento de aprendizaje (Krashen, 1985; Prabhu, 1987; Rutherford, 1987; citado en Kumaravadivelu, 1994). Kumaravadivelu (1994) cuestiona dicha teoría sobre la adecuación de la enseñanza de una L2 basada enteramente en ese supuesto, pero defiende la necesidad de activar la indagación o el descubrimiento intuitivo del estudiante como parte de una estrategia global.

Por ello, activar la heurística intuitiva consiste en proporcionar suficientes datos textuales –ejemplos– a los aprendientes como para que ellos después puedan inferir determinadas reglas gramaticales. «Los estudios empíricos demuestran que el hecho de descubrir cosas por sí mismos afecta a la comprensión y la retención de los estudiantes de una manera más favorable que la presentación explícita de patrones estructurales subyacentes, independientemente de la

capacidad de uso de la lengua del estudiante» (Shaffer, 1989, citado en Kumaravadivelu, 1994, p. 8).

5. Fomentar la concienciación lingüística.

Para Kumaravadivelu (1994) activar la heurística intuitiva en el estudiante no significa que se tenga que excluir la presentación explícita de estructuras gramaticales cuando esto sea necesario. Afirma que esta presentación tiene el potencial de inducir procesos de aprendizaje si se hace para fomentar la concienciación lingüística.

La concienciación lingüística consiste en llamar la atención del aprendiente sobre las propiedades formales de la lengua meta para causar nuevos procesos de aprendizaje. Bajo este punto de vista la gramática se considera un medio más para lograr el aprendizaje de la L2; es una «red de sistemas que interactúan con algo más que una serie de estructuras que se deben aprender» (Kumaravadivelu, 1994, p. 8).

El siguiente cuadro intenta sintetizar las diferencias que propone Kumaravadivelu (1994) entre el estudio de la gramática –desde un punto de vista tradicional– y la concienciación lingüística:

	Gramática	Concienciación lingüística
Características	Lineal	Cíclica
	Jerárquica	Holística
	Orientada al profesor	Orientada al estudiante
Estrategias ponen énfasis en	La memoria	La comprensión
	Las reglas	Los principios generales
	Articulación de reglas	Experiencia operativa

Tabla 1. Cuadro comparativo de las diferencias entre el estudio de la gramática y la concienciación lingüística basado en las ideas de Kumaravadivelu (1994)

6. Contextualizar el *input*.

Kumaravadivelu (1994) afirma que el *input* se debe contextualizar para que los estudiantes se beneficien de todos los componentes lingüísticos integrados en un enunciado, desde el nivel fonológico hasta el semántico y pragmático. Sostiene que este proceso de contextualización recae en la labor del docente y no en el autor de manuales o el diseñador de una determinada programación.

7. Integrar las destrezas lingüísticas.

Se refiere a la adecuación de trabajar las cuatro destrezas lingüísticas conjuntamente y no por separado –como se venía haciendo desde el método audiolingual–. Para lograr una enseñanza efectiva de la lengua meta es necesario integrar las cuatro destrezas lingüísticas: comprensión oral, expresión oral, comprensión lectora y expresión escrita.

8. Promover la autonomía del aprendiz

Supone ayudar a los estudiantes a que aprendan a aprender, equiparlos con los medios necesarios para que dirijan ellos mismos su aprendizaje, aumentar la concienciación de los buenos estudiantes de la lengua con respecto a las estrategias de aprendizaje que parecen poseer de forma intuitiva, y hacer las estrategias explícitas y sistemáticas de manera que estén disponibles para mejorar igualmente las capacidades lingüísticas de otros aprendientes. (Kumaravadivelu, 1994, p. 10)

Se refiere a la labor del docente de, en primer lugar, identificar las estrategias que el alumno trae consigo para, después, ayudarlo a conocer otras estrategias que lleven al estudiante a hacerse responsable de su propio aprendizaje. Según Kumaravadivelu (1994) los alumnos efectivos conocen una gran variedad de estrategias y, además, usan cada una de ellas de la forma apropiada para una tarea concreta. Mientras que los alumnos menos efectivos no solo cuentan con menos estrategias sino que hacen un uso inapropiado de ellas.

9. Incrementar la concienciación cultural.

Tradicionalmente, [l]a enseñanza de la cultura incluye un componente cognitivo relacionado con el conocimiento geográfico, el conocimiento sobre las contribuciones de la cultura meta a la civilización mundial y el conocimiento acerca de las diferencias en el estilo de vida, así como una comprensión de los valores y actitudes en la comunidad de la L2; un componente afectivo relacionado con el interés, la curiosidad y la empatía; y un componente conductual en relación con la capacidad de los

aprendientes para interpretar actitudes relevantes desde el punto de vista cultural y para comportarse ellos mismos de manera culturalmente apropiada. (Kumaravadivelu, 1994, p 11).

Kumaravadivelu (1994) critica en la definición anterior la ausencia de reconocimiento del componente multicultural en las aulas que provoca, a su vez, un conocimiento cultural también divergente. Es por esto que sugiere aprovechar esta multiculturalidad convirtiendo al estudiante en un informante cultural. De esta forma involucra a los estudiantes en la interacción y en el proceso de participación valorando la capacidad y conocimiento de los aprendientes. «Al considerar a los estudiantes como informantes, les elevamos la autoestima y al mismo tiempo les proporcionamos un contexto en el que el contenido, más que la forma, es el foco de instrucción y de la interacción» (Murray, 1992, p. 260, citado en Kumaravadivelu, 1994, p. 12).

10. Asegurar la relevancia social.

«La relevancia social se refiere a la necesidad de que el profesorado sea sensible al entorno social, político, económico y educativo en que tiene lugar la enseñanza/aprendizaje de la L2». (Kumaravadivelu, 1994, p. 12).

El contexto es el que determina en mayor o menor medida la motivación, el objetivo del aprendizaje de la L2, las funciones que va a tener la lengua meta tanto en el hogar como en la comunidad, la disponibilidad y variación del *input* y las normas de competencia aceptables para una determinada comunidad de hablantes. Por consiguiente, la enseñanza no tiene mucho sentido si excluye la relevancia social.

Este marco estratégico desarrollado por Kumaravadivelu representa un «esquema descriptivo, no prescriptivo» (Kumaravadivelu, 1994) que un profesor podría tener en cuenta y que a su vez podría ir modificando, expandiendo y enriqueciendo a partir de las reacciones que reciban. De esta manera, afirma que el marco convierte a los docentes en profesores e investigadores estratégicos lo que implica un esfuerzo por su parte en:

- Reflexionar sobre las necesidades específicas, deseos, situaciones y procesos de aprendizaje y de la enseñanza.
- Ampliar su conocimiento, destreza y actitud para permanecer informados e implicados.
- Explorar y extender las macroestrategias para superar los retos que conlleva el cambiar los contextos de enseñanza.
- Diseñar microestrategias apropiadas para maximizar el potencial de aprendizaje de la clase.
- Controlar su capacidad para reaccionar de forma significativa ante una gran variedad de situaciones posibles.

Los profesores-investigadores estratégicos usan el marco para desarrollar las competencias necesarias para la investigación en acción y para centrarse en el análisis del discurso en el aula y poder realizar autoobservación y autoevaluación. Para ello propone como microestrategia la grabación en vídeo de la clase donde los investigadores «puedan analizar las aportaciones de la clase y la interacción, evaluar el éxito que han tenido a la hora de facilitar la interacción negociada, integrar las destrezas lingüísticas, contextualizar el *input*, etc.» (Kumaravadivelu, 1994, p. 13)

Posteriormente, Kumaravadivelu en su libro *Languages Teacher Education for Global Society* (2012b, citado en Iglesias, 2014, p. 61) desarrolla un modelo para los programas de formación de profesorado. En él, recomienda apartarse de los sistemas lineales, aislados, sumativos y compartimentados para adoptar modelos cíclicos, integrados, interactivos, multidireccionales y multidimensionales. Establece unas pautas dirigidas a los docentes para que lleguen a tener capacidad de decisión y de transformación propia. Entiende que para conseguirlas, los profesores deben:

- a) Desarrollar su base de conocimientos profesionales, procedimentales y personales;
- b) Analizar las necesidades, la motivación y la autonomía de los aprendientes;
- c) Reconocer sus propias identidades, creencias y valores;
- d) Ejercer la docencia, teorizando y dialogando; y
- e) Observar y controlar sus propias acciones educativas. (Kumaravadivelu, 2012b, citado en Iglesias, 2014, p. 61)

2.2. Lengua y Migración

A consecuencia de la globalización y de las circunstancias sociales, económicas y políticas de cada país, los movimientos migratorios han aumentado considerablemente en los últimos años. Se caracterizan por presentar una gran variedad de atributos: dispersión geográfica, intensidad, clase social, etc. que desencadena en una mayor complejidad en cuanto a los cambios producidos a nivel social, económico, tecnológico e incluso ideológico del país de recepción (Czaika y de Haas, 2014. citado en Mavrou y Martín Leralta, 2018, p. 222).

La sociedad de acogida ofrece a los recién llegados garantía en derechos universales como la sanidad, educación, el acceso al trabajo y la participación ciudadana independientemente de su lugar de procedencia donde para conseguirlo deben poder comunicarse en la lengua del país receptor: en este caso el español. Es por ello que el aprendizaje de la lengua meta como lengua extranjera (en adelante LE) se convierte en una necesidad (y reto) que experimentan los inmigrantes/refugiados para conseguir una exitosa integración social y laboral.

Existen numerosas fundaciones, ONG, empresas sociales, etc. que trabajan con el objetivo de integrar a estas personas solicitantes de asilo –y en general a toda persona en situación o riesgo de exclusión social–.

2.2.1. Necesidades y requerimientos alumnado inmigrante y/o refugiado

La primera cuestión a tener en cuenta a la hora de preparar una secuencia didáctica es conocer las características del grupo de alumnos y alumnas al que va dirigida así como sus necesidades e inquietudes.

Para dar cuenta de las características del grupo meta, se considera importante conocer la distinción entre una persona inmigrante y una persona inmigrante en condición de refugiado. La RAE define *inmigrante* como la persona «que inmigra» y

refugiado como «persona que, a consecuencia de guerras, revoluciones o persecuciones políticas, se ve obligada a buscar refugio fuera de su país». Bajo estas definiciones no es difícil darse cuenta de la situación en la que se encuentran ambos colectivos, los primeros guiados, quizás, por el factor económico y laboral mientras que los segundos por condicionantes políticas y sociales.

Las investigaciones acerca de la adquisición de segundas lenguas en inmigrantes⁷ buscan algún factor clave y/o común que establezca un modelo de aprendizaje por parte de este alumnado y que, a su vez, responda a sus necesidades. Según las publicaciones llevadas a cabo hasta ahora, parece ser que el grado de alfabetización de los alumnos podría ser considerado el punto de partida para desarrollar modelos eficaces para este colectivo.

Uno de los proyectos que indagó en los factores que determinan el aprendizaje de una L2 en contexto de migración condujo a la preparación de una certificación de dominio lingüístico comunicativo en la Comunidad de Madrid: Diploma de Lengua Española para Trabajadores (LETRA). Baralo y Estaire (2011) describen las variables socioculturales, tenidas en cuenta en el proyecto, integradas en tres campos:

- a - los referentes culturales,
- b - las rutinas y usos convencionales de la lengua,
- c - las convenciones sociales y los comportamientos ritualizados no verbales.

Para descubrir los requerimientos sobre la competencia lingüística que necesitan los inmigrantes en el desempeño de su trabajo se realizaron, a su vez, tres subinvestigaciones que aportaron información complementaria al conjunto del proyecto. Los estudios realizados fueron:

1. Observación etnográfica de las necesidades comunicativas de los inmigrantes. En él se observa que las necesidades comunicativas de los inmigrantes influyen en el nivel de lengua que este colectivo aprende, esto es, aprenden con mayor facilidad contenidos lingüísticos propios de niveles altos como B1 o B2 del PCIC (Baralo y Estaire, 2011)

⁷ Se entiende en inmigrantes a todo el colectivo: inmigrantes y refugiados.

2. Se elaboró un análisis de necesidades comunicativas de los trabajadores inmigrantes en Madrid. Dicho análisis condujo a elaborar una tabla de variables socioculturales y comunicativas en la que aparecen los textos administrativos como necesidad sociocultural y comunicativa a tener en cuenta en el ámbito laboral (ver Anexo 1).
3. Estudio de contenidos propuestos por el PCIC en los niveles A1 y A2 en referentes culturales. Se encontró muy poca relación entre los referentes culturales propuestos por el PCIC y los que realmente necesitan los alumnos inmigrantes.

La conclusión de esta línea de investigación del proyecto indicó que el perfil lingüístico específico del alumno inmigrante suponía un desarrollo irregular en las destrezas puesto que, aunque se tienen que utilizar todas las capacidades que integran la competencia lingüística, no todos los inmigrantes necesitan cubrir dichas capacidades de forma equilibrada. Dicho desarrollo de competencia parcial se considera significativo puesto que facilita la capacidad de comunicación en los contextos y situaciones necesarias (Baralo y Estaire, 2011). En esta competencia parcial destacan las destrezas de comprensión por encima de las productivas y el ámbito laboral por encima del personal.

Otra de las cuestiones más importantes para abordar en el contexto de migración es el nivel de alfabetización de estos aprendientes. Estudios recientes destacan que «resulta evidente la fuerte influencia del nivel de alfabetización en los procesos de lectoescritura en español como lengua de migración» (Mavrou y Martín Leralta, 2018, p. 235) y confirman que todos los estudios llevados a cabo en esta misma línea «corroboran las altas exigencias que supone para la población inmigrante la adquisición de la competencia escrita en una LE» (Mavrou y Martín Leralta, 2018, p. 238)

La falta de bibliografía sobre las estrategias de aprendizaje de inmigrantes no facilita el desarrollo de actividades que cubran las necesidades específicas de este alumnado. En el apartado de “Estrategias de lectura” del presente trabajo se describen las estrategias más importantes que se dan durante el proceso enseñanza-

aprendizaje de la competencia escrita, asimismo se describe un proyecto de investigación que pretende dar respuesta a esta cuestión.

2.2.2. Interculturalidad

Resulta imposible hablar de *migración* sin relacionarlo con interculturalidad y más cuando el propio término integra todos los aspectos relacionados con el contacto de culturas. Las personas que deciden migrar aceptan un cambio de país y conscientemente asumen, por un lado, el reto y, por otro, las posibles dificultades de comunicación por no compartir la misma lengua. Sin embargo no son completamente conscientes de la cantidad de cambios con los que se van a enfrentar en el país que les recibe tales como el cambio de cultura, de costumbres, de convenciones, comportamientos sociales, etc.

El hecho que el individuo hace conscientemente como enfrentarse al cambio de lengua implica entender que la estructura de una lengua es parte del sistema cultural y, como reflejo de la misma, la lengua posibilita la organización del mundo según los esquemas cognitivos de los habitantes de un grupo sociocultural. Las lenguas se desarrollan en unos contextos específicos de tal forma que sus signos están influenciados por las percepciones, perspectivas y hábitos de la comunidad a la que pertenecen (Sánchez, 2017).

En cualquier interacción de dos personas de diferentes lenguas aparecerán diferencias culturales puesto que cada una forma parte de una realidad diferente. Y cuando estas se encuentran en un contexto de inmersión se añaden, además, ciertas diferencias como los rasgos de personalidad, prejuicios, estereotipos, conocimientos previos, etc. que concluyen en nuevas experiencias en situaciones de encuentro intercultural. (Sánchez, 2017). En estos contextos de inmersión lingüística resulta inevitable el choque que se produce en las relaciones sociales ya que las conductas esperadas, y que el individuo considera normales, no se efectúan. Es por ello que para superar el choque cultural «resulta necesaria la formación de una adecuada

competencia intercultural que permita a los estudiantes comprender y aceptar las diferencias culturales» (Muñoz, 2003; citado en Sánchez, 2017, p.4).

En un principio se propusieron teorías como las llamadas ambientalistas con el pretexto de dar una explicación sobre cómo se lleva a cabo el proceso de asimilación y adaptación de la nueva cultura. Una de ellas planteada por Schumann (1978; citado en Sánchez, 2017, p. 4) responde a un proceso de *aculturación*. En ella el autor expone que para evitar dicho choque la persona acepta los hábitos de la nueva cultura como forma rápida de integración al nuevo grupo. Es decir, el individuo deja de lado su cultura para aprender y asimilar la nueva como proceso de integración. En la misma línea, se propuso la llamada *desnativización* (Andersen, 1983; citado en Sánchez, 2017, p.4). En este caso el autor propone que una persona puede alejarse de sus comportamientos y pensamientos nativos para acondicionarse al nuevo contexto en el que se encuentra.

Ambas teorías realmente se alejan del pensamiento intercultural puesto que parten de una idea en la que no tienen cabida dos culturas simultáneas; esto es, una de las culturas –en ambos caso la cultura materna– se margina para dar preferencia a la segunda cultura o a la cultura de inmersión. El objetivo a alcanzar, sin embargo, para evitar choques culturales es asimilar un comportamiento intercultural en el que se adopten actitudes de respeto, empatía, sensibilización, etc. hacia la nueva cultura.

Actualmente destacan dos corrientes metodológicas que desarrollan la competencia intercultural (PCIC, 2006):

1. El enfoque de las destrezas sociales. Este enfoque se basa en el modelo de hablante nativo; defiende el uso de técnicas de asimilación cultural, apuesta por la necesidad de desarrollar destrezas sociales en el estudiante y da importancia a la comunicación no verbal. El fin último es lograr que el estudiante se comporte según las convenciones sociales de la lengua meta y pasar como un miembro más de ella. Desde esta perspectiva la lengua se considera un impedimento para la comunicación de dos personas con culturas diferentes⁸.

⁸ Relacionado con las teorías ambientalistas comentadas.

2. El enfoque holístico. Desde este enfoque se pretenden desarrollar aspectos afectivos y emocionales –actitudes, sensibilidad y empatía especiales– que reduzcan el choque cultural en el aprendiente con el objeto de que este suprima el etnocentrismo sin renunciar a su personalidad ni a su identidad. La lengua se entiende como un componente integrante de la cultura.

Para alcanzar un comportamiento intercultural, Meyer (1991; citado en Rico Martín, 2005, p. 84) distingue tres fases en el proceso de adquisición relacionadas con el proceso mental así como con la actitud que toma el aprendiz. Estas fases coinciden con las propuestas por el PCIC (2006) que propone el objetivo de que los alumnos alcancen el tercer nivel:

- 1.- Nivel monocultural: el aprendiente observa la cultura extranjera desde una postura distante y realiza una interpretación desde su propia cultura; se interpreta todo según las reglas de la suya propia.
- 2.- Nivel intercultural: el aprendiente toma una posición intermedia entre la cultura propia y la extranjera, hace comparaciones y encuentra similitudes y diferencias.
- 3.- Nivel transcultural: el aprendiente alcanza la distancia adecuada respecto a las culturas en contacto para actuar como mediador entre ambas siguiendo los principios de cooperación y comunicación.

Así pues ha habido cierta preocupación para dar con una definición apropiada de competencia intercultural. A continuación se proponen algunas de ellas:

La competencia comunicativa intercultural se entiende como las habilidades que emplean los individuos culturalmente diferentes para favorecer un grado de comunicación suficientemente eficaz, estableciendo comportamientos apropiados y efectivos en determinado contexto social y cultural (Sanhueza et al., 2012; citada en Ruiz y Naranjo, 2017, p.30)

Rico Martín (2005) agrupa las definiciones de Meyer (1991) y de Oliveras (2000) y propone la siguiente:

La competencia intercultural, como parte de una amplia competencia del hablante de una lengua extranjera, identifica la habilidad de una persona de actuar de forma adecuada y flexible al enfrentarse con acciones, actitudes y expectativas de personas de

otras culturas (Meyer, 1991; citado en Rico Martín, 2005, p.81). Es la capacidad de estabilizar la propia identidad en el proceso de mediación entre culturas y la de ayudar a otras personas a estabilizar la suya. (Oliveras, 2000; citado en Rico Martín, 2005; p. 81)

Y por su parte, el PCIC (2006) define la competencia intercultural de la siguiente manera:

Por competencia intercultural se entiende la habilidad del aprendiente de una segunda lengua o lengua extranjera para desenvolverse adecuada y satisfactoriamente en las situaciones de comunicación intercultural que se producen con frecuencia en la sociedad actual, caracterizada por la pluriculturalidad.

De las tres definiciones se puede concluir que la competencia intercultural consiste en el desarrollo de habilidades que favorezcan la comunicación para ponerlas en práctica en un contexto donde concurren personas de diferentes culturas. Es decir, la competencia comunicativa intercultural, que integra el conocimiento de la lengua así como la habilidad para usarla, significa un cambio en la forma en que las personas de diferentes culturas y de diferentes lenguas se relacionan; implica modificar ciertas prácticas, eliminar prejuicios y adoptar una actitud de apertura hacia lo diferente (Sanhueza et al. 2012, citado en Ruiz y Naranjo, 2017, p.31).

Así pues, el desarrollo de la consciencia intercultural representa un desafío en el aula tanto para docentes como para discentes. La competencia comunicativa intercultural implica el desarrollo de habilidades sociales en profesores y alumnos –aunque es aplicable a cualquier persona y contexto– para relacionarse y desenvolverse en contextos multiculturales. Es por ello que existe una necesidad real de trabajar la interculturalidad en la clase como medida fundamental en un contexto multicultural para una exitosa comunicación en el aula de ELE, y por consiguiente, una exitosa integración social.

Se han realizado diferentes investigaciones para determinar las habilidades que profesores y alumnos deben desarrollar como participantes de contextos multiculturales. Vilà (2002; citado en Rico Martín, 2005; p. 82) propone tres tipos de habilidades como parte del desarrollo de la competencia intercultural:

- Habilidades cognitivas: referidas al conocimiento de la cultura propia y de la ajena y a la conciencia de elementos comunicativos y culturales;
- Habilidades afectivas: controlando las respuestas emocionales negativas y emitiendo las respuestas positivas;
- Habilidades comportamentales: habilidades verbales y no verbales evidenciando la adaptación a la nueva situación y contexto.

En esta misma línea, Sanhueza et al. (2012; citada en Ruiz y Naranjo, 2017) afirma que para que exista un encuentro intercultural exitoso, la persona debe ser capaz de desarrollar en conjunto tres dimensiones: afectiva, cognitiva y comportamental. Es decir, se deben tener en cuenta los contextos social y cultural para conseguir comportamientos favorables y eficaces en la comunicación.

En el Centro Virtual Cervantes (en adelante CVC) del Instituto Cervantes (en adelante IC) se proponen los contenidos a través de los cuales es posible conseguir una buena competencia intercultural:

- Analizar, reflexionar y comparar los conocimientos socioculturales –hechos históricos, costumbres, tradiciones, ritos, ideologías, etc.– que pertenecen a la cultura meta y a la cultura del estudiante. Se puede llevar a cabo mediante preguntas, análisis o reflexión.
- Analizar el *saber hacer* de los alumnos con referentes culturales diferentes y relativizarlo para evitar cualquier tipo de choque cultural.
- Adoptar actitudes interculturales como respeto, empatía, tolerancia, reflexión crítica, sensibilización intercultural, etc.

Por otra parte, Vilà Baños (2005, citada en Ruiz y Naranjo, 2017) también establece criterios con el mismo objetivo de conseguir una buena competencia comunicativa intercultural:

- La necesidad de establecer una cierta proximidad cultural,
- Un lenguaje común,
- Un cierto conocimiento y conciencia de las otras culturas y de la propia,

- Un cierto interés en aprender de las otras culturas,
- La conciencia del propio etnocentrismo,
- Tener la capacidad de empatizar,
- Tener la capacidad de metacomunicarse,
- Evitar relaciones desiguales.

Y Rico Martín (2005; p.84) propone la realización de cuestionarios de autoanálisis cultural y técnicas de sugestopedia así como pautas para conseguir con éxito dicho propósito:

- a) «Vivenciar una experiencia»: En ella se deben manifestar diversos puntos de vista conforme a las culturas tratadas. Se pueden llevar a cabo a través de simulaciones, juegos de rol, etc.
- b) «Describir y analizar la experiencia»: durante el transcurso de la actividad y al finalizarla, a modo de evaluación. Siempre teniendo en cuenta las emociones, los comportamientos y las actitudes de los integrantes de la actividad.
- c) «Contrastar la experiencia vivida con situaciones de la vida real»: En esta actividad el alumno valora la actividad con efectividad puesto que se percata de la posibilidad real de encontrarse con la misma situación en un contexto real, fuera del aula.
- d) «Evaluar la actividad». En ella se podrán conocer el grado de aceptación de la actividad y consiguientemente su éxito. Se puede realizar en forma de coloquio.

En definitiva, el fin último de la competencia intercultural consiste en llegar a producir una correcta *comunicación intercultural*. El diccionario de términos clave en ELE del CVC define dicho término de la siguiente manera:

Se define como comunicación intercultural aquella que resulta de la interacción entre hablantes de lenguas y culturas diferentes. Los interlocutores que participan en encuentros interculturales han experimentado previamente procesos de socialización distintos y han desarrollado marcos de conocimiento diferentes; su competencia intercultural les permite satisfacer eficazmente sus necesidades comunicativas superando esas diferencias (CVC)

Es por ello que el hablante intercultural no pretende fingir ser miembro de la comunidad en la que interactúa, sino que es capaz de estabilizar su propia identidad

en situaciones interculturales comprendiendo puntos de vista diferentes y situándolos en su propia cultura (Pérez Serrano, 2013).

En relación al papel que desempeña el profesor cabe destacar la aportación de Paricio (2014) quien afirma que es competencia de este utilizar recursos didácticos variados –textos originales, vídeos, fotografías, gráficos, películas, revistas, etc.– ejerciendo así una mediación profesional y cuyos objetivos, entre otros, deben figurar los siguientes:

- Hacer adquirir al alumnado una competencia tanto lingüística como intercultural.
- Prepararlo para establecer relaciones con personas pertenecientes a otras culturas y aceptar a esas personas como individuos poseedores de puntos de vista, valores y comportamientos diferentes.
- Ayudarle a valorar el carácter enriquecedor de este tipo de experiencias y relaciones.
- Hacerle captar la relación entre su propia cultura y otras culturas.
- Suscitar en él el interés y la curiosidad hacia la alteridad.
- Hacerle tomar conciencia del modo en que otros lo perciben a él mismo y a su cultura (Byram, Gribkova y Starkey, 2002; citado en Paricio, 2014, p. 224).

2.3. Comprensión lectora

2.3.1. Definición

Hoy en día los procesos cognitivos, afectivos y socio-culturales involucrados en el proceso lector son centro de atención en diferentes campos como la educación, la lingüística aplicada, la psicología o las ciencias sociales (Foncubierta, 2018). La abundante bibliografía publicada en los últimos años refleja la importancia y la relevancia de continuar estudiando el funcionamiento y las características de este proceso.

La competencia lingüística se define como un conjunto de tareas y habilidades de una lengua. Está compuesta por dos modalidades –oral y escrita– y en dos dimensiones –comprensión y expresión–. El conjunto forma las cuatro destrezas básicas que se producen en el proceso de adquisición-aprendizaje de una lengua. La comprensión lectora (o escrita) y la comprensión oral se consideran destrezas «interpretativas⁹» en el sentido de que el estudiante recibe e interpreta la lengua a través de lo que lee y escucha, mientras que la expresión oral y escrita se denominan destrezas productivas o expresivas ya que sirven para expresarse en una lengua (Rodrigo, 2019).

La lectura supone una herramienta básica de aprendizaje; es el modelo de *input* que el aprendiente recibe y donde a través de la lectura se expone el uso de la lengua meta: cómo se relacionan las palabras, su uso y el significado en el contexto, la concordancia, la forma de expresar y conectar ideas, etc. En otras palabras, la lectura muestra al estudiante la morfología, el léxico, la sintaxis y la pragmática de la lengua que está aprendiendo (Rodrigo, 2019)

Existen diversas teorías sobre el proceso lector y sobre cómo se llega a la comprensión de un texto. Los tres enfoques básicos desde los que se ha intentado comprender el funcionamiento del proceso lector son los siguientes:

⁹ Se opta por este término porque el significado de la palabra implica una actividad cognitiva que, quizás, el más usado tradicionalmente *receptivas*, lo deja de lado.

- Modelo de abajo-arriba, *bottom up* o del texto al lector: en este modelo se entiende la lectura como un proceso secuencial en el que el lector comienza identificando y analizando partes del texto que, a su vez, se van ampliando gradualmente y donde el significado se forma ascendentemente, es decir, de unidades más pequeñas a más grandes. (Gough, 1972; LaBerge y Samuels, 1974; Carver, 1990; citado en Rodrigo, 2019, p.13), es decir, se entiende el proceso lector como un conjunto de fases que se suceden de manera lineal comenzando por el procesamiento visual de las letras y de las palabras, para pasar al nivel de procesamiento fonológico, después al sintáctico y, por último, al almacenamiento de la representación mental semántica. (Foncubierta, 2018)
- Modelo de arriba-abajo, *top down* o del lector al texto: la lectura se concibe como un proceso de interpretación donde el lector –protagonista principal del proceso– construye significado a partir del texto usando su conocimiento del mundo, estrategias psicológicas y claves lingüísticas. (Goodman, 1967; citado en Rodrigo, 2019 p.14).
- Modelo interactivo de lectura: propone que la asignación del significado de un texto proviene del conocimiento que posee el lector cuando interacciona con la información que aporta el texto (Rumelhart, 1977; Stanovich, 1980; Paulson y Freeman 2033; citados en Rodrigo, 2019). «La adquisición de la lectura se considera un producto de interacción de las destrezas de procesamiento basadas en el texto (*bottom-up*) con las destrezas de procesamiento basadas en el lector (*top-down*)» (Foncubierta, 2018, p. 20).

Este último modelo de definición del proceso lector resulta de la Teoría de los esquemas cognitivos propuesta por Rumelhart (1977). Rodrigo (2019) lo relaciona así:

Este modelo procede de la *Teoría de los esquemas cognitivos* en la cual se resalta la importancia del conocimiento lingüístico, formal y conceptual que tiene el lector para interpretar un texto. Dicho con otras palabras, es la información o conocimiento que posee el lector sobre lo que lee, sobre la lengua y sobre la estructura del texto que proviene de sus experiencias personales vividas y su conocimiento del mundo. (Rumelhart, 1977; citado en Rodrigo, 2019, p. 17)

La comprensión lectora en definitiva se define como una destreza o habilidad lingüística y cognitiva en la que la construcción del significado se asigna por la interacción entre el lector y el texto. Para conseguir una buena interpretación de un texto «el lector debe activar el conocimiento que tiene de la lengua (esquemas lingüísticos), del texto (esquemas formales) y del tema (esquemas de contenido)» (Rodrigo, 2019, p. 17). Es decir,

(...) la lectura puede visualizarse como una estructura jerárquica formada por unas subdestrezas basadas en la información procedente del texto (letras, sonidos, palabras, frases) y otras que procesan la información que depende del lector (organización de ideas, inferencias, representación mental, monitorización de la lectura)» (Foncubieta, 2018, p. 21)

2.3.2. Activación de esquemas

Los *esquemas lingüísticos* a los que hace referencia Rodrigo (2019) en su definición de comprensión lectora aluden al conocimiento que tiene el lector sobre la lengua:

- a) Conocimiento léxico –fonética, fonología, morfología, léxico, sintaxis, estructuras de cohesión, etc.– Según Rodrigo (2019) para garantizar la comprensión de un texto el lector debe entender entre el 80% o el 90% de las palabras que lo componen.
- b) Conocimiento gramatical: investigaciones en el campo de la psicolingüística han demostrado que conocer el orden de las palabras en la oración, los tiempos verbales, tipos de oraciones, etc. influye positivamente a la hora de comprender el significado del texto. (Grabe 2009; Nation 2009; citado en Rodrigo, 2019, p.18)

La organización del discurso, el registro y nivel de formalidad, los géneros, etc. forman parte de los *esquemas formales*. En este punto hay que considerar que cada cultura tiene sus propios patrones discursivos que reflejan la forma de entender el mundo; desconocerlos conduce a una interpretación equivocada de un texto. (Rodrigo, 2019). Es por ello que conocer el género supone una gran ayuda para la comprensión del texto (Anderson, 2000, pp.39-40; citado en Chao y Mavrou, 2017, p. 31).

Por último, los *esquemas de contenido* se corresponden con el conocimiento del mundo, el tema y los aspectos culturales. Existe cierta similitud entre los esquemas de contenido y el enfoque sociocultural (Cassany, 2011a; citado en Rodrigo, 2019, p.20) dado que cualquier texto se encuentra en un contexto determinado establecido por la comunidad en que ha surgido.

A la hora de poner en práctica la activación de estos esquemas se pueden encontrar problemas en el aula. A veces se debe por la falta de experiencia compartida entre el alumno y el texto, y otras porque el texto no aporta datos suficientes para que el estudiante active estos conocimientos. Por ello, es importante que la activación de esquemas se realice correctamente y con esquemas apropiados (Rodrigo, 2019). En este sentido, el contexto cobra también especial relevancia a la hora de interpretar un texto. La información que aporta el contexto ayuda a reconocer palabras y evita significados ambiguos asistiendo a la selección del más adecuado (Grabe, 2009; citado en Rodrigo, 2019, p. 22). De la misma forma ocurre con el conocimiento cultural. La interpretación de un texto puede variar si se tiene el mismo esquema cultural al que hace referencia el texto o si se tiene un esquema diferente (Rodrigo, 2019), incluso entre individuos de diferente cultura que comparten la misma lengua (españoles y mexicanos, por ejemplo).

Rodrigo (2019) indica que «saber para qué público y con qué objetivo se ha escrito un texto, va a ayudar a crear ciertas expectativas y predicciones» (Rodrigo, 2019, p. 24) y coincide con la afirmación de Chao y Mavrou (2017) sobre el conocimiento por parte del alumno del género discursivo de un texto: «dado que cada género suele leerse con unos propósitos específicos, las estrategias de lectura dependen en gran medida del género al que pertenezca el texto» (Chao y Mavrou, 2017, p. 31).

A modo de conclusión, las principales causas que incitan a la incomprensión de un texto se deben a que texto-lector no compartan el conocimiento lingüístico, el conocimiento formal y el conocimiento del mundo. Conocer estas causas hará posible que el docente pueda preparar mejor a sus alumnos cuando se enfrenten a un texto (Rodrigo, 2019).

2.3.3. Estrategias de lectura

«Habilidad, destreza, arte, táctica, acción, actuación» son quizás términos que se podrían incluir en la definición de *estrategia*. Una estrategia es la acción que se efectúa de forma consciente o inconsciente para conseguir un determinado objetivo.

En el campo de la docencia, Wenden y Rubin (1978; citado en Miñano López, 2000, p. 26) establecieron las características de las estrategias que se activan en el aprendizaje de una LE:

- Se trata de actuaciones o técnicas específicas.
- Pueden ser visibles o invisibles.
- Se utilizan por el aprendiente para resolver alguna necesidad.
- Pueden ser conductas que contribuyan al aprendizaje de una lengua.
- Pueden ser realizadas, por parte del lector, consciente o inconscientemente.
- Son conductas susceptibles de cambio: se pueden modificar, rechazar o aprender.

Si se profundiza más, centrando la atención en la destreza lingüística de comprensión lectora, se denomina estrategia de lectura a cualquier actividad mental que se realiza durante la lectura para comprender y establecer significado a un texto (Aebersold y Field 1997; Carrell, 1998; citado en Rodrigo, 2019, p. 69). Es decir, las estrategias de lectura son herramientas útiles que se ponen en funcionamiento durante el proceso lector y, que cuando un alumno –o lector– es consciente de ellas le ayudan a resolver problemas de comprensión así como a responsabilizarse de su propio aprendizaje.

En bibliografía publicada hay diversos criterios de clasificación de estrategias de lectura, entre ellas se pueden encontrar teorías sobre la lectura –estrategias generales y locales–, teorías centradas en las estrategias metacognitivas y cognitivas y, por último, el criterio establecido en Metacognitive Awareness of Reading Strategies Inventory (MARSİ)¹⁰ y el Survey of Reading Strategies (SORS)¹¹, esto es, las estrategias globales, de resolución de problemas y de apoyo (Chao y Mavrou, 2017).

¹⁰ Es un cuestionario para evaluar las estrategias de lectura de hablantes nativos de inglés.

Entre estas clasificaciones Rodrigo (2019) cataloga las estrategias en tres tipos:

- Estrategias metacognitivas: tratan de hacer consciente al lector sobre su proceso de lectura, es decir, lo que sabe, lo que piensa mientras lee y lo que hace (Vandergrift 2002; Anderson 2002; Calero 2010; citado en Rodrigo, 2019, p.70). Investigadores y académicos están de acuerdo en que quienes utilizan estas estrategias son mejores lectores porque saben cómo y cuándo utilizarlas (Carrell 1998; Singhal 2006; Anderson 2014; citado en Rodrigo, 2019, p. 70). Se clasifican como estrategias metacognitivas los siguientes procesos en las que el lector:

Planear cómo va a leer atendiendo al objetivo y a la finalidad de la lectura.
Mantiene presente el propósito de la lectura y ajusta las estrategias a ese propósito.
Es consciente de las estrategias que usa.
Aplica estrategias según las necesidades
Es capaz de reconocer cuando no entiende y usa estrategias para comprender.
Comprueba su comprensión y la autoevalúa.

Tabla 2. Estrategias metacognitivas propuestas por Rodrigo (2019, p. 72)

- Estrategias cognitivas: son acciones y pensamientos conscientes –o inconscientes– que hace el lector con el objetivo de conseguir una buena comprensión. Se trata de inferir, reflexionar sobre lo que se sabe del tema, predecir, hacer un esquema de la lectura, subrayar las ideas principales, etc. En la siguiente tabla se agrupan algunas de estas estrategias:

El lector utiliza elementos clave del texto, títulos y subtítulos, para inferir el tema o la información.
Usa y activa el conocimiento previo sobre el tema que va a leer.
Hace predicciones sobre el contenido del texto.

¹¹ Es una adaptación del MARSÍ para alumnos hablantes de inglés pero como LE.

Distingue entre las ideas principales y los detalles.
Usa pistas en el texto para anticipar la información.
Utiliza su conocimiento lingüístico.
Identifica y analiza las palabras que no conoce.
Emplea el contexto para interpretar palabras desconocidas y construir significado.
Salta palabras que no son importantes.
Tolera la ambigüedad de comprensión, no necesita conocer cada palabra.
Mantiene el significado del pasaje en mente durante la lectura.
Lee por significado y se centra en el contenido del texto, no en la forma.
Continúa leyendo cuando no comprende y no se desanima.

Tabla 3. Estrategias cognitivas propuestas por Rodrigo (2019, p. 72))

- Estrategias socioafectivas: permiten al lector reducir la ansiedad que le pueda producir enfrentarse a la lectura: motivarse a continuar con la lectura, pedir aclaraciones o colaboración sobre lo no entendido, entre otras.

Considerarse un buen lector.
Intentar reducir la ansiedad cuando va a leer.
Animarse a leer.
Pedir ayuda y clarificación cuando se necesita.
Colaborar con otros –en un contexto educativo: con otro estudiante o con el profesor–

Tabla 4. Estrategias socioafectivas propuestas por Rodrigo (2019 p. 72))

Miñano López (2000) plantea un criterio diferente a la hora de clasificar las estrategias de lectura. Establece un desdoblamiento entre las estrategias que inciden de forma indirecta en el aprendizaje de una lengua y las que contribuyen directamente en él. Las indirectas son:

- Sociales: conceden oportunidades al estudiante «de intervenir, arriesgarse y practicar conocimientos» (2000, p. 28)
- Comunicativas: favorecen la comunicación en la conversación.

Y las estrategias que contribuyen al aprendizaje porque intervienen en el proceso de obtención, almacenaje, recuperación y uso de la información son:

- Metacognitivas: vigilan, regulan y dirigen el propio aprendizaje.
- Cognitivas: sirven «para obtener conocimientos e implican el análisis directo y la síntesis de los materiales de aprendizaje» (Wenden y Rubin, 1987; citado en Miñano López, 2000. p. 28).

Siguiendo este criterio Miñano López (2000) determina que las estrategias de lectura se encuentran entre las cognitivas y las metacognitivas y clasifica bajo estos criterios algunas estrategias de lectura que considera útiles para el lector de una L2.

- Estrategias cognitivas:
 - a. Uso del diccionario: argumenta la diferencia entre el buen uso del diccionario y el mal uso del mismo. Determina que es necesario su uso en los casos en los que la palabra resulta clave en el texto y ni la información morfológica de la palabra ni el contexto permiten al alumno deducir el significado. Ante la necesidad de conocer el significado y la imposibilidad de usar el diccionario se crean oportunidades de aprendizaje o nuevas estrategias tales como «buscar entre las diferentes posibilidades la que más se ajusta al contexto dado, comprobar si se encuentra dentro de una frase hecha o si su significado varía al acompañarlo de otras palabras, comprobar su función sintáctica, determinar si su uso es general o está restringido geográfica o socialmente, etc.» Miñano López (2000, p. 29)
 - b. Uso del conocimiento previo o estrategias cognitivas de inferencia: que a su vez divide en tres grupos en función de la clase de conocimiento previo que el lector aplica, es decir, interlingual (conocimiento lingüístico de su propia lengua), extralingual (conocimiento del mundo) e intralingual (conocimiento lingüístico de la propia L2) (Wenden y Rubin, 1978; citado en Miñano López, 2000) y relaciona diferentes estrategias de lectura en cada clase de conocimiento:

Interlingual	Extralingual	Intralingual
Utilizar regularidades de transformación fonológica para inferir significado.	Usar conocimientos sobre el tema.	Adivinar el significado de palabras o expresiones desconocidas a partir del contexto.
Reconocer las palabras semejantes en la propia lengua.	Usar los conocimientos sobre las características del texto, de su organización, del género y del medio en el que está escrito (novela, diario, folleto, etc.)	Identificar la función gramatical antes de adivinar el significado.
Transferir conocimientos lingüísticos ya adquiridos en la L1.	Usar todos los elementos no lingüísticos que acompañan al texto (dibujos, gráficos, fotografías)	Identificar los referentes.
	Usar elementos tipográficos (título, tipo de letra, palabras remarcadas, etc.)	Identificar en el texto las relaciones léxicas: sinonimia, hiponimia, comparación, etc.
		Reconocer la función de los conectores.
		Usar los conocimientos sobre derivación de palabras para identificar significados.

Tabla 5. Estrategias en función del conocimiento previo del lector (Miñano López, 2000, pp. 29-31)

- Estrategias metacognitivas:

En ellas incluye las estrategias de prelectura que motivan y sirven de guía para el proceso lector. Entre ellas: prever el tema general y/o el propósito del texto; decidir en qué se va a prestar atención durante la lectura, por ejemplo, a algún aspecto gramatical; conocer el objetivo final de la lectura.

Existe poca bibliografía especializada sobre las estrategias lectoras utilizadas concretamente por el discente inmigrante o refugiado. El proyecto que investigó estos factores se está llevando a cabo por un grupo conformado por tres universidades –la Universidad de Alcalá, la Universidad Nebrija y la Universidad Europea de Madrid– cuyo título es «La población migrante de la comunidad de Madrid: estudio

multidisciplinar y herramientas para la integración sociolingüística» (IN.MIGRA2-CM). El proyecto se plantea el objetivo de indagar en el proceso de integración de la población migrante que llega a la Comunidad de Madrid; sigue seis líneas de investigación: sociolingüística; análisis del discurso; desarrollo de recursos virtuales dirigidos a la investigación del aprendizaje y la enseñanza de español a inmigrantes; traducción y tratamiento de lenguajes controlados; actividades de difusión y formación y; por último, actividades de seguimiento y gestión (Paredes, 2017).

La línea de investigación de lingüística aplicada dirigida por Javier Chao e Irini Mavrou (2000) diseñó y validó dos herramientas cuyo objetivo era obtener información sobre las estrategias de lectura que emplean los inmigrantes¹². Dichas herramientas son el *Cuestionario de Estrategias de Lectura para Aprendientes Inmigrantes* (CELAI) basado en «las autoafirmaciones del individuo sobre sus procesos cognitivos» (Chao y Mavrou, 2017, p. 31) y las *Preguntas de Elicitación/Instrospección* (PEI) las cuales «permiten prescindir de los juicios del informante, por lo que podrían considerarse instrumentos apropiados para complementar la información obtenida mediante un cuestionario» (Chao y Mavrou, 2017, p. 31). Ambas aunque no aportaron unos resultados que permitieran «una observación estrictamente directa de los procesos mentales que se dan durante la lectura» (Chao y Mavrou, 2017, p. 41) sin embargo, sí son de gran ayuda para docentes y profesionales en la enseñanza de ELE. Podrían formar parte de un cuestionario de necesidades en el que los resultados obtenidos se interpretaran como oportunidades de aprendizaje ya que como indican sus autores «constituyen una herramienta por excelencia en el panorama investigador sobre estrategias de lectura» (Chao y Mavrou, 2017, p. 31)

El CELAI tomó como referente otro cuestionario anterior el MARSI de Mokhtari y Reichard (2002; citado en Chao y Mavrou, 2017) cuyo contexto –para hablantes nativos de inglés– era diferente al establecido en el proyecto IN.MIGRA2-CM. Por ello se modificaron los ítems del CELAI adaptándolos al perfil de la población al que se dirigía y considerando los géneros discursivos más representativos en el día a día de la vida de un inmigrante o refugiado; entre los que se encuentran los documentos

¹² En este caso se entendía por inmigrante a personas migradas en España con niveles bajos de alfabetización en L1.

administrativos (de interés para este trabajo). Por todo ello, el criterio de clasificación de estrategias también fue modificado; es decir, los tres tipos de estrategias establecidos por MARSÍ –globales, de resolución de problemas y de apoyo– se simplificaron en dos categorías: estrategias de prevención y estrategias de resolución. (Chao y Mavrou, 2017, pp. 34-35):

- Estrategias de prevención: estrategias que se activan a priori con el objeto de evitar problemas que puedan surgir en la lectura.
- Estrategias de resolución: estrategias que se activan inmediatamente después de que aparezca un problema.

La comunidad investigadora coincide en la efectividad en el uso de estrategias de lectura en el proceso lector, independientemente de la clasificación de las mismas, y hace una distinción entre el lector eficaz, como usuario –consciente o inconsciente– de estrategias de lectura, del ineficaz. Rodrigo (2019) describe al lector ineficaz a aquel individuo que tiene un concepto negativo sobre sí mismo como lector, quien solo se centra en el aspecto lingüístico del texto, en la forma y en descodificar los signos sin atender al contenido o al mensaje, es decir, aquel que no activa el conocimiento previo sobre el tema, que hace un uso excesivo del diccionario, etc.

Hay que tener en cuenta también el nivel de lengua de los alumnos; aquellos que tienen un nivel intermedio y/o alto transfieren estrategias de su L1 con más facilidad y en mayor cantidad que estudiantes con poco dominio de la lengua. Esto puede deberse a que un mejor dominio de la L2 influye en la confianza del alumno en sí mismo y en su control de aprendizaje (Miñano López, 2000).

El papel del docente como facilitador de oportunidades será identificar primero qué estrategias poseen los alumnos y cómo las ponen en práctica –quizás, por transferencia de su L1– para después proporcionar nuevas estrategias desconocidas por ellos y seguidamente demostrar cómo se utilizan. Miñano López (2000) aconseja proponer actividades de lectura cuyos objetivos sean:

- Animar al alumno a arriesgarse y a participar activamente.

- Provocar el uso de estrategias adecuadas y adaptadas al texto y al objetivo de la lectura.
- Incitar al aprendiente a realizar una reflexión sobre el uso de estrategias de lectura y sus ventajas.

2.3.4. Etapas en la lectura

2.3.4.1. Prelectura

En esta etapa, anterior a la lectura, se activan las estrategias que sirven para preparar al lector a leer un texto. En ellas se establece el objetivo de la lectura, se planea cómo se va a leer, se activa el conocimiento previo –del tema, de la forma o género discursivo, del conocimiento cultural–, se anticipa y/o se predice y, en cuanto a la parte afectiva, se anima a leer (Rodrigo, 2019).

Se considera de gran importancia resaltar el motivo de la lectura cuando esta forma parte del proceso de aprendizaje de una LE. Para conseguir con éxito la comprensión del texto el discente debe conocer previamente qué debe hacer después de haberlo leído, esto modificará en mayor o menor medida su forma de afrontar el texto y a qué aspectos deberá prestar atención. El propósito puede ser por placer, para tener una idea general, para practicar la lengua, para localizar información, etc. Además, cuanto más sepa el alumno sobre un tema más fácil le resultará entender el texto y en consecuencia más factible le resultará activar el conocimiento previo. Como consecuencia de ello, despertará su interés y se motivará a leer (Rodrigo, 2019).

El siguiente cuadro de Rodrigo (2019) resulta clarificador para comprender qué acciones realizan los estudiantes y el profesor en cada estrategia de prelectura:

Estrategia	Profesor	Estudiante
Establecer el propósito de la lectura	Presentar el objetivo de la lectura.	Conocer qué hay que hacer con el texto.

Predecir y anticipar	Presentar el título. Observar fotos, ilustraciones, gráficos, etc. Pedir que revisen la estructura del texto.	Usar el título, ilustraciones y conocimiento del tema para anticipar lo que va a pasar en el texto. Fijarse en la estructura del texto: lectura global (es un anuncio, una carta, un cuento, etc.)
Activar el conocimiento	Proveer conocimiento relevante para la comprensión del texto (aspectos culturales, léxico, etc.) Hacer pensar a los alumnos y alumnas sobre lo que saben del tema.	Pensar en el conocimiento que se tiene sobre el tema Relacionar el tema con lo que se conoce.
Planificar la lectura	Preguntar por el objetivo de la lectura y por la modalidad ¹³ de lectura que van a emplear.	Reconocer el objetivo y finalidad de la lectura. Decidir qué modalidad de lectura emplear. Proponerse autoevaluar la comprensión conforme se lee.
Animar y motivarse a leer	Presentar la lectura de forma interesante y que atraiga al lector. Seleccionar textos adecuados –nivel de lengua y temática–.	Darse ánimos para leer el texto: se va a entender y a disfrutar.

Tabla 6. Acciones de docente y discente en función de las estrategias de prelectura (Rodrigo, 2019, p. 81)

¹³ Las modalidades se tratarán en el apartado Formas de leer del presente trabajo.

2.3.4.2. Lectura

En este paso el objeto es comprender el texto y confirmar lo predicho en el proceso anterior. Aquí se ponen de manifiesto las estrategias metacognitivas –el alumno controla, dirige y evalúa su proceso lector– y las cognitivas –va construyendo significado–. Llegados a este punto entran en juego las acciones de predecir y confirmar, identificar las ideas principales, trabajar con vocabulario, crear imágenes mentales, inferir, conectar el conocimiento del mundo con el texto, comprobar comprensión, etc. (Rodrigo, 2019). En este caso la autora relaciona únicamente las actuaciones que realiza el alumno y excluye del proceso al profesor:

Estrategia	Alumno o alumna
Inferir	Utilizar el conocimiento del mundo y lo que se sabe sobre el tema. Prestar atención al contexto para comprender. Conectar ideas.
Predecir	Anticipar e imaginar lo que va a pasar o sobre lo que se va a leer. Hacer hipótesis.
Identificar las ideas principales	Decidir qué información es importante y cuál no lo es. Extraer la idea principal. Resumir.
Comprobar predicciones y la comprensión	Reflexionar sobre lo leído. Identificar ideas principales para asegurarse de qué se está comprendiendo.
Identificar partes difíciles y clarificarlas.	Releer lo que no se entiende. Discutirlo con un compañero o con un profesor. Conectar información del mundo con el

	texto. Buscar clarificación: pedir ayuda. Continuar leyendo.
Lidiar con palabras desconocidas	Utilizar el conocimiento lingüístico. Usar el contexto. Volver a leer. Usar el diccionario. Ignorar la palabra. Pedir ayuda. Continuar leyendo.
Crear imágenes mentales	Visualizar o imaginar cómo son los personajes, lo que ocurre, dónde y cómo acontece.
Usar contexto visual	Observar las ilustraciones, fotografías, gráficos, etc., para activar el conocimiento sobre el tema y comprender mejor.

Tabla 7. Acciones que realiza el alumno durante la lectura (Rodrigo, 2019, p.85)

2.3.4.3. Poslectura

Tal y como indica el término poslectura, aquí se realizan acciones que se efectúan después de haber leído un texto. El propósito de las estrategias que se ponen en marcha en este punto del proceso es determinar si el texto se ha comprendido o no y, por lo tanto, si es necesario volver a leer el texto. Para ello se realizan actividades de responder a preguntas de comprensión, resumir la historia, realizar un dibujo, utilizar organizadores gráficos, etc. (Rodrigo, 2019)

Se presenta aquí la tabla que resume las acciones que se pueden llevar a cabo después de la lectura:

Estrategia	Profesor	Estudiante
Asegurarse la	Usar preguntas	Preguntarse a sí mismo

comprensión del texto	generales de comprensión. Pedir que identifiquen las ideas principales del texto.	si se ha comprendido repitiendo mentalmente la historia. Realizar actividades de comprensión o revisión de las ideas principales.
-----------------------	--	--

Tabla 8. Acciones de estrategias de poslectura (Rodrigo, 2019, p.86)

2.3.5. Formas de leer¹⁴

Cuando un lector se enfrenta a cualquier tipo de texto lo hace con un propósito concreto y/o para cubrir una necesidad. No es lo mismo leer el prospecto de un fármaco, los requisitos para realizar una inscripción, un cuento a un niño o el menú de cualquier restaurante; es por ello que la finalidad por la que se lee un texto determinará la forma de hacerlo. Tradicionalmente se han establecido cuatro modalidades básicas de lectura: selectiva, global, extensiva e intensiva.

La lectura selectiva o *scanning* se utiliza para localizar información concreta en un texto y sin prestar atención a todo el contenido, por ejemplo, cuando se busca la fecha y la hora en un volante de especialidades médicas o el importe a pagar en una factura de teléfono. En la bibliografía se pueden encontrar los términos *lectura rápida y selectiva*, *lectura rápida y atenta*, *lectura focalizada* o *lectura selectiva* para referir a esta forma de lectura. (Rodrigo, 2019)

La lectura rápida y global o *skimming* se produce al realizar una búsqueda de información de forma rápida y general en un texto, como por ejemplo, cuando se ojean los titulares de un periódico o el programa de fiestas de alguna localidad. En este caso el lector leyendo algunas oraciones o algunas palabras se hace una idea general de los acontecimientos que han ocurrido en el mundo (en el caso del periódico) y de las actividades religiosas y paganas que hay en el programa de fiestas: misas, conciertos, romerías, etc.

¹⁴ Entre la bibliografía es común encontrarse con el término «tipos de lectura».

La lectura extensiva o *extensive reading*, también denominada lectura por placer, voluntaria o independiente, se consigue con la lectura de novelas, cuentos, relatos, etc. sin llegar a analizar componentes del texto (estructura, vocabulario, estructuras gramaticales). Este tipo de lectura se lleva a cabo fuera del aula con el objetivo de que el alumno logre habilidad lectora disfrutando y cultivando el hábito de leer.

En esta forma de leer se recomienda no usar el diccionario (Rodrigo, 2019) ya que se activan estrategias de lectura como inferir significados, usar el contexto para adivinar el significado de palabras desconocidas o crear imágenes mentales sobre las características de los personajes entre otras.

Por último, la lectura intensiva o *intensive reading*. Se trata de una lectura analítica y detallada de textos en los que se espera que el lector consiga la comprensión total o casi completa del mismo: leer las instrucciones para preparar un medicamento (por ejemplo, el antibiótico en caso que sea pediátrico) o leer un documento instructivo en el que aparezcan los pasos a seguir para realizar un trámite administrativo o los criterios para solicitarlo.

En el aula, el docente guía al alumno a realizar esta lectura centrando la atención en estrategias de lectura –comprobar hipótesis, inferir significados, etc.– así como en aspectos lingüísticos –vocabulario específico, estructuras gramaticales, sintaxis, uso de la lengua, etc.–. Aunque la lectura intensiva implica el análisis detallado del texto, hay que prescindir de centrarse en exceso en los aspectos gramaticales y en el léxico para evitar que el alumno considere necesario entender cada palabra para comprender el texto (Rodrigo, 2019)

Las lecturas *rápida y global* y *la rápida y selectiva* se consideran estrategias de lectura (Anderson 2008; Grabe 2009; citado en Rodrigo 2019) puesto que suponen una lectura rápida y parcial del texto permitiendo al lector activar esquemas, hacer hipótesis, predecir, etc. Asimismo, las lecturas *intensiva, global y selectiva* permiten al alumno practicar estrategias de lectura, vocabulario y estructuras gramaticales. (Rodrigo, 2019)

La siguiente tabla muestra las diferentes modalidades de lectura y sus características:

	Lectura extensiva	Lectura intensiva	Lectura rápida y global	Lectura rápida y selectiva
Forma de lectura	Lectura para extraer la idea general.	Lectura analítica y detallada	Lectura rápida	Lectura rápida
Propósito	Se lee con un fin real (informarse o por placer).	Se lee para practicar la lengua.	Se lee para buscar información general	Se lee para buscar información específica.
Material	Libros Novelas Cuentos Relatos Revistas	Textos breves Extractos de novelas, cuentos, relatos, revistas, etc.	Periódicos, revistas, libros, etc.	Recetas de cocina, anuncios, libros, revistas, etc.
Qué se lee	Se lee para disfrutar. Se lee para informarse. Se lee abundantemente.	Se trabaja la lengua (léxico, estructuras gramaticales, etc.) Se practican estrategias.	No se lee todo el texto. Se leen los títulos, las primeras oraciones de párrafos.	No se lee todo el texto. Se presta atención a la información que se busca (número de teléfono, dirección)
Cantidad de comprensión requerida	Se espera y permite comprensión general.	Se espera comprensión total.	Se espera comprensión parcial.	Se espera comprensión exacta.

Tabla 9. Particularidades según la modalidad de lectura (Rodrigo, 2019, p. 124)

En este trabajo se busca la coherencia en lo que se refiere a los propósitos de lectura que se encontrarían en un contexto real, es decir, se pretende que las estrategias de lectura que vayan a emplear los alumnos fueran las más representativas, las que tienen lugar en su día a día.

2.4. Secuencia instruccional

En el ámbito de la didáctica de lenguas y, según el MCER, el dominio de las secuencias textuales y de los géneros discursivos forma parte de la competencia discursiva que incluye las habilidades y estrategias del hablante para procesar e interpretar textos adecuadamente en relación a una situación e intención comunicativa (Baralo y Guerra, 2011).

A continuación se pretenderá dar una definición del objeto que ocupa este trabajo, un texto, de la clasificación de géneros y tipologías textuales a las que pertenece y por último las características de la secuencia instruccional.

2.4.1. Definición de texto

No es hasta finales de los años 60 con la llegada a las universidades europeas de la lingüística del texto (o lingüística textual, en adelante LT), disciplina influenciada por la teoría de los actos de habla y de la pragmática lingüística, cuando se empieza a tratar el texto como unidad específica de estudio. Como punto de partida de esta disciplina, interesada en el texto como el resultado de la actuación lingüística y de la interacción social, surge la necesidad de detallar los tipos de texto, definir los géneros, clasificarlos y construir una tipología que descubriera las particularidades de las estructuras textuales (Alexopoulou, 2011b)

A partir de entonces se ha generado una gran variedad de propuestas de tipologías textuales, todas de acuerdo con la teoría dominante y elaboradas desde diferentes ángulos (Alexopoulou, 2011b) «Tipologías textuales basadas en criterios funcionales¹⁵, criterios enunciativos¹⁶, en conjuntos de rasgos muy variados de cada texto estudiado¹⁷, en bases cognitivo-textuales¹⁸, en esquemas que organizan el texto¹⁹, en criterios

¹⁵ Grosse, 1976; Halliday, 1975; Longacre y Levinsohn, 1978; citados en Casamiglia y Tusón, 2012, p. 253

¹⁶ Simonin-Grumbah, 1975; Bronckart, 1985; citados en Casamiglia y Tusón, 2012, p. 253.

¹⁷ Sanding, 1975; citado por Casamiglia y Tusón, 2012, p. 253.

¹⁸ Werlich, 1975; citado en Casamiglia y Tusón, 2012, p. 253.

¹⁹ Van Dijk, 1978; citado en Casamiglia y Tusón, 2012, p. 253

lingüísticos²⁰, en criterios de praxis interactiva²¹ o en criterios cognitivos²²» (Casamiglia y Tusón, 2012, p. 253).

En el contexto de la enseñanza de ELE, las dos principales obras de referencia aportan su definición de texto. Para el PCIC (2006) un «producto verbal –oral o escrito– es la unidad mínima con plenitud de sentido, que se establece mediante procedimientos de negociación entre emisor y receptor, y que se mantiene en una línea de continuidad de principio a fin del texto» y para el MCER un texto es «cualquier fragmento de lengua, ya sea un enunciado o una pieza escrita, que los usuarios o alumnos reciben, producen o intercambian». (MCER, 2002, p. 95; citado en Alexopoulou, 2011b, p.102).

Alexopoulou (2011b) propone una descripción más completa, «pertinente y precisa» (p. 102) de texto. Toma y adapta la definición de Bernádez (1982):

Unidad lingüística comunicativa fundamental, producto de la actividad verbal humana, que posee carácter social. Se caracteriza por su cierre semántico y comunicativo y por su coherencia, debida a la intención comunicativa del hablante de crear un texto íntegro, y a su estructuración mediante dos conjuntos de reglas: las de nivel textual y las del sistema de la lengua. (Bernádez, 1982, p. 85; citado en Alexopoulou 2011b, p.103)

Y explica que de la definición se desprenden tres dimensiones (Alexopoulou, 2011b, p.103):

- Dimensión comunicativa: como el resultado de la actividad social y de la interacción entre hablante y oyente.
- Dimensión pragmática: el texto se encuentra en una situación comunicativa determinada.
- Dimensión estructural: como la organización interna establecida y cuyas reglas gramaticales y de coherencia garantizan el significado.

²⁰ Biber, 1975, 1986, 1989; citado en Casamiglia y Tusón, 2012, p. 253.

²¹ Gülich, 1986; citado en Casamiglia y Tusón, 2012, p. 253.

²² Heinemann y Viehweger, 1991; citado en Casamiglia y Tusón, 2012, p. 253.

2.4.2. Género discursivo y secuencia textual

Del mismo modo que la LT se preocupó por dar una respuesta a la definición de texto como unidad específica de estudio también puso su punto de mira en intentar dar con una clasificación que pudiera caracterizar todos los tipos textuales. Cualquiera de los intentos de la LT por llegar a una clasificación definitiva se ha basado en detectar las regularidades más notorias en cuanto a la organización de textos. «Si consiguiéramos distinguir una serie de regularidades dentro de un grupo de textos similares, podríamos hablar de una tipología textual» (Bassols y Torrent, 1997. p. 16).

Encontrar dichas regularidades fue motivo de discusión entre los estudiosos. Entre todas las tipologías propuestas fueron tres corrientes las más significativas (Bassols y Torrent, 1997. pp. 17-19):

1. Las que tienen en cuenta las características textuales internas²³ fijándose en los elementos lingüísticos del texto –marcas verbales, afirmación o negación, la voz, la articulación de temas y subtemas, la progresión temática, el tema y el formato, etc.– Un ejemplo podría ser la propuesta de Fernández-Villanueva (1991; citado en Bassols y Torrent, 1997, p. 16) que proponía cuatro criterios o condiciones indispensables que cada tipología debería cumplir:
 - a) homogénea en los criterios;
 - b) monotípica, es decir, que cada texto solo podía pertenecer a una única tipología;
 - c) estricta o sin ambigüedades;
 - d) exhaustiva, porque todo texto debía poder ser catalogado sin exclusión.
2. Las que tienen en cuenta las características textuales externas²⁴ que prestan atención en los elementos pragmáticos del texto –intencionalidad del emisor, las características del receptor, el tipo de situación comunicativa, los actos comunicativos, los factores sociológicos y psicológicos, el tipo de registro, etc.– es decir, del contexto extralingüístico. Por ejemplo, Roulet (1989; citado en

²³ Weinrich y Posner citado en Bassols y Torrent, 1997, p. 17

²⁴ Rieser, Sitta, Beck, Schmidt, Glinz; citados en Bassols y Torrent 1997, p. 17

Bussols y Torrent, 2012, p. 17), con esta visión más pragmática, proponía los siguientes rasgos caracterizadores y diferenciadores de textos:

- a) la continuidad dentro del discurso,
 - b) la dimensión enunciativa,
 - c) la relación entre interlocutores;
 - d) la macroestructura semántica del discurso;
 - e) la organización de la situación comunicativa;
 - f) los procedimientos inferenciales que rigen la interpretación.
3. Y, por último, las que combinan ambas características prestando atención a las estructuras proposicionales del texto y al contexto extralingüístico²⁵. Los autores de esta corriente tuvieron mayor aceptación entre la comunidad investigadora dando lugar a diferentes tipologías posteriores. Entre los autores destacan las aportaciones de Van Dijk (1980), Werlich (1976) y Adam (1992).

Van Dijk (1980, citado en Alexopoulou, 2011b, p. 103) estableció tres clases de estructuras básicas que contenían las regularidades más comunes que aparecían en los textos:

- 1. El contenido textual o macroestructura. Se corresponde con la organización global del contenido del texto.
- 2. El esquema textual o la superestructura. Es la estructura formal que distribuye los contenidos según un orden que, además, varía por cada tipo textual.
- 3. La organización textual o microestructura. Alude a la coherencia semántica de las oraciones.

Por otro lado, la tipología más exitosa y la que ha tenido mayor aceptación entre los estudiosos fue la de Werlich (1976; citado en Bassols y Torrent, 1997, p. 19) basada en las estructuras cognitivas y dando como resultado el concepto de *base textual*. Estableció cinco modelos básicos típicos de una clase:

- 1. Descriptivo: referido con la percepción del espacio.
- 2. Narrativo: referido a la percepción del tiempo.

²⁵ Sanding, Werlich, Van Dijk y Adam; citado en Bassols y Torrent 1997, p. 18

3. Explicativo: referido al análisis y la síntesis de representaciones conceptuales.
4. Argumentativo: relacionado con el juicio y la toma de decisión.
5. Instructivo: relacionado con la previsión del comportamiento futuro.

En tercer lugar, la propuesta de Adam (1992; citado en Bassols y Torrent, 1997) dividida en dos obras: la primera en la que presentó una descodificación entre tipología y géneros textuales y en la segunda en la que desglosó el término texto en secuencias textuales. Esto es, Adam (1992) en primer lugar propuso una descodificación en la que se establecían las diferencias entre la tipología textual y los géneros discursivos:

La superestructura es la que permite la construcción de las tipologías textuales, puesto que al organizar la información según un esquema estructural básico, clasifica el texto dentro de un tipo concreto que responde a ese esquema (narrativo, descriptivo, expositivo, argumentativo). En cuanto a la macroestructura, es la que nos permite procesar la información del texto y reconocer los géneros gracias a los asuntos tratados. (Adam, 1992, citado en Alexopoulou, 2012, p.103)

Para el autor, las tipologías textuales se establecerían a través de la estructura formal de un texto mientras que los géneros vendrían determinados por la organización global del contenido textual.

Y, en segundo lugar y siguiendo los criterios de Werlich sobre la tipología textual, Adam (1992; citado en Bassols y Torrent, 1997) propuso abandonar la idea de caracterizar los textos como unidad completa analizable para pasar a buscar en ellos una unidad menor, «más manejable e identificable» (p. 21) a la que llamó *secuencia textual*. Se refiere a ella como «una red de relaciones jerárquicas, una totalidad que se puede descomponer en partes relacionadas entre sí y con el todo. Una entidad relativamente autónoma, dotada de una organización interna que le es propia» (Adam 1992, p. 11; citado en Bassols y Torrent, 1997, p. 21). Es decir, «un texto está constituido por secuencias, las secuencias por macroproposiciones y éstas por microproposiciones» (Adam, 1989, p. 27; citado en Bassols y Torrent, 1997, p. 21)

Adam (1992) tras realizar una primera clasificación modificó sus propios criterios y definió al fin cinco tipos de secuencias textuales eliminando de la clasificación la secuencia instructiva: narrativa, descriptiva, argumentativa, explicativa y dialogico-conversacional.

En este trabajo se tendrá en cuenta la caracterización de Werlich (1976): la secuencia textual está formada por proposiciones y tiene un conjunto de propiedades elementales, además, dentro de la estructura textual, se encontraría entre el concepto de párrafo y el de texto. (Bassols y Torrent, 1997).

Casamiglia y Tusón (2012) resaltan el papel de la obra de Werlich (1975). Elogian el buen criterio de combinar criterios cognitivos con criterios lingüísticos para el reconocimiento de tipos de texto. Manifiestan que su hipótesis es valiosa porque presenta una clara diferencia entre la dimensión social-discursiva (formas de abordar la realidad) y la dimensión lingüístico-textual (formas de representar la realidad); en otras palabras, «porque delimita las fronteras entre género y tipo» (Alexopoulou, 2011b, p.106).

Alexopoulou (2011b), basándose en las aportaciones de Bajtín²⁶ (1979) y de Ciapuscio (1994) que, a su vez, siguieron los criterios de Werlich (1975), establece que los géneros:

Son formas discursivas convencionales conformadas históricamente en una cultura determinada. Se van constituyendo a lo largo de la historia de una comunidad lingüística como prácticas sociales con valor funcional. Son, por lo tanto, productos socioculturales y como tales se reconocen fácilmente entre los miembros de una comunidad. Son hechos comunicativos que suceden en un contexto social, de acuerdo con ciertas normas y convenciones, y con una clara finalidad, por ejemplo, la de informar, persuadir, divertir, etc. Estas normas y convenciones, que están definidas institucionalmente, determinan las elecciones lexicogramaticales y la organización del texto. (Alexopoulou, 2011b, p.104)

Y pone el siguiente ejemplo:

Los tipos de texto se eligen después de decidir qué género discursivo queremos producir. Por ejemplo, el género *carta* puede materializarse a través de varias modalidades según nuestra intención como productores: en una carta podemos *narrar* un acontecimiento, *argumentar* para influir sobre el receptor, *describir* un hecho o simplemente *informar* sobre un suceso. Cada una de estas intenciones dará lugar a una carta de tipo diferente. Por otro lado, el tipo de texto narración se puede concretar a través de una variedad de géneros: una novela, un cuento, una carta, una noticia, un relato histórico, una biografía, etc. Por lo tanto en una clasificación textual deben coexistir las dos categorías, teniendo en cuenta que a cada género le corresponde un tipo y a cada tipo una multitud de géneros. (Alexopoulou, 2011a, p.100)

Así pues los géneros están sujetos al cambio; han ido variando y cambiando con el tiempo adaptándose a las situaciones sociales del momento. Por este motivo, hoy en día

²⁶ Mijail Bajtín (1979) teórico ruso que estableció la teoría de los *géneros discursivos*.

se encuentran nuevos géneros discursivos, adaptados a la tecnología, como son el chat y/o el foro de discusión. (Alexopoulou, 2011a)

En cambio, los tipos de textos son fijos e inalterables; son «realidades abstractas, lingüístico-comunicativas, en principio invariables desde el punto de vista tanto diacrónico como sincrónico y, por lo tanto, constituyen un repertorio cerrado de formas, según las particularidades de cada tipo» (Alexopoulou, 2011a, p.102).

2.4.3. Características secuencia instruccional

Como aparece en el punto anterior, Adam (1992) y Bussols y Torrent (2012) excluyen las secuencias instructivas dentro de la clasificación de tipología textual argumentando (las segundas) que «tienen poca entidad» (p. 23). Esto no es más que un reflejo del poco interés que este tipo de secuencia ha suscitado dentro de la LT y, por consiguiente, dentro de la enseñanza de segundas lenguas.

Las secuencias instructivas o prescriptivas tienen como principal función la de informar sobre cómo realizar una actividad futura (Ortega, 2009); dirigen al lector a la realización de acciones o actividades, recomiendan procedimientos o dan instrucciones. Este tipo de secuencias se pueden encontrar en textos del ámbito jurídico-administrativo, en instrucciones de uso o montaje de algún artefacto o instrumento, en recetas de cocina, en normas de seguridad, etc. (Elena, 2011). Es por ello que tienen cierto carácter público y útil (Vivanco, 2007) puesto que están escritas para ser leídas por cualquier lector –lego o no–. Sin embargo, a pesar de su gran divulgación, la comprensión e interpretación de las mismas puede llegar a ser costosa en muchos casos, sobre todo en legos, ya que están construidas con terminología de especialidad (Vivanco, 2007).

Un texto compuesto con predominio de secuencias instructivas adquiere una estructura formal razonada, es decir, las proposiciones se presentan en un orden lógico. Pueden aparecer por orden cronológico, por orden de importancia de mayor a menor, o siguiendo un criterio de causa-consecuencia o condición-consecuencia (Elena, 2011).

Dado que se producen con el fin de que el lector llegue a realizar cualquier tipo de actividad estas secuencias suelen ir acompañadas por otro tipo de secuencias de forma que complementan la intención del texto. Pueden aparecer junto a secuencias informativas y explicativas con función referencial (Vivanco, 2007).

Las funciones comunicativas que se desprenden de estas secuencias textuales son varias ya que están relacionadas principalmente con los actos de habla (Vivanco, 2007):

Informar: aporta información al lector.

Aconsejar: se aconseja al lector a realizar o no una actividad.

Explicar: se explica la forma de conseguir o de realizar una acción, actividad o propósito.

Precaver: en ocasiones se advierte para no realizar una acción.

Prohibir: en el texto aparece alguna prohibición o restricción.

Vivanco (2007) incluye además otras funciones como la de expresar condición «*En caso de que...*», temporalidad «*aplica con carácter retroactivo*», consecuencia «*por dicho motivo se procede a*», localización «*en la calle sita...*», modo «*de manera que el usuario pueda...*», y razón «*por este motivo...*».

Tradicionalmente se han asociado las funciones directiva, apelativa y fática a este tipo de construcciones. Sager et al. (1980; citado en Thegel, 2011, p. 4), sin embargo, no hace esta interpretación puesto que afirma que tienen la función de guiar al lector. Otros, siguiendo la misma línea que el anterior, definen «la información instruccional como información adicional que acompaña la mayoría de los manuales de instrucciones, proporcionando explicaciones, advertencias, teoría, etc.» (Trimble, 1985; citado en Thegel, 2011, p. 4)

En cualquier caso, las funciones comunicativas de las secuencias instructivas se representan con unos determinados elementos lingüísticos o construcciones sintácticas que las caracterizan. Las más representativas son las siguientes:

- Función de consejo:
 - Propositiones condicionales, por ejemplo «*en última instancia si no se resolviera...*»

- Construcción impersonal como «*se aconseja...*» o modal «*usted debería presentarse...*» (modal deóntico) (Garrido 1999, p.390; citado en Vivanco, 2007, p.134), (Thegel, 2011, p. 6)
- Con un infinitivo (Alarcos, 1994; citado en Vivanco, 2007, p.134) como en «*Después de esperar un tiempo...*».
- Función informativa
 - Uso del presente de indicativo (Mercado, 2003, p.93-110; citado en Vivanco, 2007, p.134) como en «*vienen el próximo día y...*», alternando con el infinitivo de obligación con valor de imperativo «*permanecer en espera hasta nuevo aviso*», el imperativo «*asegúrense de traer su identificación*», la pasiva refleja «*las normas se deben cumplir*» y las construcciones impersonales «*se tiene en cuenta el plazo de inscripción*».
 - Uso del tiempo futuro «*en dicho caso se renovará...*» (Thegel, 2011, p. 6)
 - Uso del gerundio «*mostrándose de acuerdo...*» (Thegel, 2011, p.6)

En resumen, las características más relevantes de este tipo de secuencia son las siguientes:

Lenguaje claro, breve y muy preciso. (Ortega, 2009)

Se utiliza el modo imperativo y el infinitivo de los verbos (Ortega, 2009), aunque también aparecen el verbo deber y las formas de futuro (Torres, 2003, pp-139-146; citado en Vivanco, 2007, p.134)

El texto, en ocasiones, adquiere cierta función directiva y en menor medida apelativa. (Elena, 2011)

La exposición del contenido sigue una secuencia u orden lógico.

3. Propuesta didáctica

3.1. Descripción del contexto de intervención

La secuencia didáctica que se presenta en este trabajo va dirigida a un grupo de adultos en condición de refugiados pertenecientes al proyecto «RefugiaDOS. Acogida Integral e Integración para personas en situación de vulnerabilidad, solicitantes de asilo y refugiados (Acogida temporal)» de la Fundación Cepaim en su sede de Ciudad Real.

El proyecto tiene como objetivo facilitar el acceso de personas y familias en situación de vulnerabilidad a un procedimiento de asilo así como de acogida e integración social. Se destina a personas desplazadas en España que hayan solicitado protección internacional y que carezcan de los medios económicos para atender sus necesidades. Desarrolla los servicios de intervención social, acogida temporal, ayudas económicas, atención psicológica, asistencia legal y jurídica y, traducción e interpretación. Además se lleva a cabo en diferentes áreas que agrupan todos los programas y proyectos destinados al objetivo de la fundación. Dichas áreas son:

- Acogida y protección internacional
- Empleo y formación
- Cultura emprendedora
- Intervención con jóvenes y familias
- Cooperación al desarrollo y codesarrollo
- Desarrollo rural
- Igualdad y no discriminación
- Interculturalidad y desarrollo comunitario
- Vivienda

Las clases de lengua y cultura españolas están integradas en el área de empleo y formación que, a su vez, agrupa el conjunto de proyectos y actuaciones que desarrollan procesos de orientación, formación, intermediación y prospección laboral

encaminados a mejorar la empleabilidad y la calidad en el empleo de refugiados y de la población autóctona más desfavorecida. Por este motivo, incide positivamente en las trayectorias de integración sociolaboral.

El sistema de Acogida e Integración de solicitantes de Protección Internacional dispone una metodología de intervención basada en la planificación de itinerarios individualizados de integración de fases: acogida (1ª fase), integración (2ª fase) y autonomía (3ª fase) (Ministerio de Empleo y Seguridad Social, 2016). La duración total del itinerario es de 18 meses divididos en las tres fases:

Inicio de Itinerario de Integración

FASE E. Y D.	PRIMERA FASE	SEGUNDA FASE	TERCERA FASE
Hasta 30 días	Hasta 6 meses	Hasta 12 meses	Hasta 18 meses

Tabla 10. Itinerario del programa de Protección Internacional. Ministerio de Empleo y Seguridad Social (2016, p. 13)

Los adjudicatarios del proyecto disponen, por lo tanto, de un corto periodo de tiempo de preparación en el que se pretende que adquieran el mayor número de competencias del usuario establecidas por el MCER –comunicativas y generales– que harán de cada individuo una persona autónoma como usuario del español. Es por ello que las particularidades del proyecto junto con las del grupo meta hayan determinado los criterios a seguir en la propuesta didáctica.

Los alumnos y alumnas del grupo meta se encuentran próximos a finalizar la segunda fase del programa de Protección Internacional y por ello han manifestado un especial interés por conocer trámites y cuestiones administrativas españolas que deberán resolver autónomamente. Anterior a la secuenciación que se presenta en este TFM los alumnos y alumnas tuvieron la opción de elegir qué documentos consideraban significativos para trabajar. Se les propuso trabajar el currículum vitae, trámites administrativos –empadronamiento y tarjeta sanitaria– y contratos de arrendamiento, siendo este último el elegido.

Actualmente acuden en la fundación a clases de español presenciales de dos horas de duración y tres veces por semana.

3.2. Grupo meta

El grupo meta está compuesto por ocho adultos en condición de refugiados residentes en Ciudad Real y procedentes de varios países: Siria, Georgia, Ucrania y Rusia. Es una agrupación homogénea por su estado civil –se trata de cuatro matrimonios– y por su formación –todos tienen un nivel alto de alfabetización en su L1 con estudios superiores–. Sus L1 son el árabe, georgiano y ruso, respectivamente, y hablan inglés como L2.

Este grupo además de las clases de español dentro del programa de Protección Internacional (en adelante PI) de Cepaim también acude a clases de ELE en el Centro de Educación de Personas Adultas Antonio Gala de Ciudad Real, lo que les ha permitido alcanzar en un corto periodo de tiempo el nivel umbral B1 según los descriptores del MCER.

El grupo, desde que empezó con el programa de PI, manifestó un especial interés por las actividades comunicativas de la lengua escritas –de escritura y de lectura– motivo por el cual a lo largo del programa se han podido trabajar secuencias textuales de diferente tipología –explicativas, narrativas y argumentativas–. En la propuesta de este trabajo se pretende que adquieran también conocimientos de las secuencias instruccionales dentro del ámbito administrativo como respuesta a sus inquietudes en este campo.

El interés por su autonomía y por el conocimiento de la lengua han facilitado la elaboración de esta propuesta didáctica en la que se ha tenido en cuenta el nivel lingüístico de los estudiantes. Su alto nivel académico en su L1 y la rapidez con la que han conseguido alcanzar el nivel umbral en español han favorecido que se pudiera llevar a cabo.

Para comprender correctamente la secuencia se considera importante resaltar que los estudiantes han trabajado con anterioridad competencias lingüísticas propias del nivel B1 tales como el presente de subjuntivo, las oraciones de relativo y el futuro simple.

3.3. Objetivo general

Teniendo en cuenta las macroestrategias desarrolladas en el marco teórico del posmétodo, el objetivo general de este TFM consiste en proveer a los estudiantes de herramientas y estrategias de comprensión lectora que faciliten la interpretación de textos administrativos partiendo del ejemplo de un contrato de alquiler de una vivienda.

A través del mismo se pretende que los alumnos y las alumnas conozcan las formas de lectura, estrategias lectoras, convenciones sociales implícitas y explícitas en los textos, etc. todo con el objeto de ayudarles a ser conscientes de sus estrategias de aprendizaje y a que puedan acceder por sí mismos al conocimiento de forma autónoma. Consiste en facilitar herramientas y recursos que les ayuden a progresar en su autonomía como aprendientes y como integrantes de una sociedad.

El grado de dificultad de las actividades aumenta a medida que se avanza en la propuesta didáctica. Con ello se pretende que el desarrollo de las habilidades cognitivas vaya aumentando de menor a mayor complejidad para conseguir un aprendizaje más significativo y duradero. Por este motivo, las primeras actividades tienen como objetivo resaltar las estrategias de lectura que ellos mismos conocen mientras que las últimas requieren un trabajo más autónomo y colaborativo.

3.4. Objetivos específicos

- Conocimiento y uso de estrategias de lectura
- Hacer consciente al alumno de las formas de lectura en función del objetivo que se quiera conseguir
- Conocer una nueva tipología textual: secuencias instructivas.

- Practicar vocabulario relacionado con la renta de viviendas.
- Aprender dos valores del *se*: recíproco e impersonal.
- Continuar con el aprendizaje de formas verbales: el futuro y su uso.
- Conocer el uso de pronombres interrogativos precedidos de preposición.
- Entender las oraciones condicionales tipo I.
- Hablar sobre las características de un contrato de vivienda
- Conocer los tipos de registros en España.
- Reflexionar sobre las características de las viviendas en España y en otros países.
- Pensar sobre aspectos importantes que aparecen en un contrato de vivienda en España y en otros países

Ficha técnica

Temporización

Toda la secuencia está organizada para realizarse en cinco sesiones de dos horas cada una.

La propuesta se podría enmarcar en una programación mensual en la que se trabajaría cada una de estas sesiones en una semana diferente. De esta forma se favorecería el uso de otras actividades comunicativas de la lengua dada la cantidad de actividades orientadas a la comprensión lectora que contiene la misma.

Contenidos

Funcional

Dar información
Pedir información
Expresar preferencia
Preguntar por el estado de cosas
Dar y comprender instrucciones
Expresar y comprender consecuencias
Expresar y comprender condiciones

Lingüístico

Gramatical

Valores del *se*: recíproco e impersonal.

		Pronombres interrogativos precedidos de preposición. Tiempo futuro imperfecto. Formas irregulares y uso. Oraciones condicionales tipo 1 Conjunciones condicionales <i>Léxico</i> Alquiler de vivienda. Relaciones léxicas: repaso de sinonimia. Expresiones ámbito administrativo. <i>Ortográfico</i> Uso de mayúsculas Reglas generales de acentuación: palabras agudas con terminación vocálica.
<i>Pragmático</i>	–	Estructuradores de la información y sus funciones
<i>discursivo</i>		Marcadores del discurso Marcadores de consecuencia Desplazamiento en el orden de los elementos oracionales Rema y tema
<i>Nocional</i>		Localización y documentación
<i>Sociocultural</i>		Acceso a la vivienda y mercado inmobiliario
<i>Referentes culturales</i>		Los registros y sus tipos
Estilos de aprendizaje • Táctil • Cinestésico • Visual • Auditivo		
Actividades comunicativas de la lengua Comprensión lectora Expresión escrita Comprensión auditiva Expresión oral Interacción oral Mediación oral		

Recursos

Copias de contrato de arrendamiento de vivienda

Lápices de colores

Masilla moldeable

Diccionario

Reproductor de imagen

Reproductor de audio

Acceso a internet

Evaluación

Cuestionario de autoevaluación en el que los estudiantes valoran el aprovechamiento que han tenido de las secuencias.

3.5. Secuencias didácticas

3.5.1. Primer contacto

Activación conocimiento del mundo

3.5.1.1. Relación con el marco teórico

La presentación de esta secuencia pretende responder a los tres principios básicos organizativos propuestos en el marco teórico del posmétodo: particularidad, carácter práctico y posibilidad. Se toman como referentes la macroestrategia número diez del marco teórico: «asegurar la relevancia social» intentando «integrar las diferentes destrezas lingüísticas», esto es, la macroestrategia número siete.

A través de la realización de las actividades el alumno inconsciente o conscientemente ejecutará estrategias cognitivas de lectura: inter-linguales en la actividad tres, extra-linguales en la actividad seis e intra-linguales en las actividades dos y cuatro, a través de las cuales reflexionará sobre lo que sabe del tema, hará un esquema de la lectura –guiado por la estructura del texto–, identificará pistas, etc. que le llevarán a inferir el tipo de documento que tienen ante ellos.

Toda la secuencia está basada en el tipo de lectura *skimming* en la que el alumno realiza una lectura somera del texto, ojeando la forma y la estructura, y relacionando palabras con su conocimiento previo.

En general, esta secuencia se enmarca en las tareas propias de prelectura dentro del proceso lector.

3.5.1.2. Presentación

Actividad 0	Comprensión lectora	Individual	10 min
Materiales: Ninguno.			

Procedimiento

Se entrega a los alumnos el siguiente cuestionario con el objetivo de que empiecen a reflexionar sobre las estrategias lectoras que conocen y, sobre todo, las que ponen en práctica cuando leen en español. El profesor les advertirá de que conocerlas les va a servir de ayuda para comprender y aprovechar las actividades que se llevarán a cabo durante toda la propuesta didáctica.

Enunciado para el alumno

Completad el siguiente cuestionario y marcad según las indicaciones que aparecen a continuación:

1 – nunca; 2 – rara vez; 3 – ocasionalmente; 4 – usualmente; 5 – siempre

Antes de leer el texto	
Pienso en porqué y para qué voy a leer	1 2 3 4 5
Pienso si conozco el tema y cuánto sé sobre él	1 2 3 4 5
Miro las fotos, imágenes, dibujos, etc.	1 2 3 4 5
Me fijo en la estructura, la organización, los párrafos	1 2 3 4 5
Observo el título, los capítulos, el tipo de letra	1 2 3 4 5
Pienso en cuánto tiempo lo voy a leer	1 2 3 4 5

Durante la lectura	
Pienso en lo que creo que voy a leer	1 2 3 4 5
Compruebo lo que creía que iba a leer, si es así o no	1 2 3 4 5
Voy comprobando si lo que entiendo tiene sentido	1 2 3 4 5
Dejo de leer para pensar en lo que estoy leyendo	1 2 3 4 5
Leo deprisa o despacio en función de si es difícil o fácil el texto	1 2 3 4 5
Imagino lo que leo (objetos, situaciones, lugares, etc.)	1 2 3 4 5
Identifico lo que no entiendo	1 2 3 4 5
Busco ayuda	1 2 3 4 5

Después de leer	
Vuelvo a leer si no entiendo algo	1 2 3 4 5
Identifico las ideas generales	1 2 3 4 5
Compruebo que he entendido bien	1 2 3 4 5
Pienso en lo que he leído	1 2 3 4 5
Cuando no entiendo	
Pienso en lo que sé sobre el tema para intentar comprender	1 2 3 4 5
Observo la gramática	1 2 3 4 5
Leo más despacio	1 2 3 4 5
Centro la atención en lo que no entiendo	1 2 3 4 5
Paro de leer y reflexiono	1 2 3 4 5
Vuelvo a leer lo que no entiendo	1 2 3 4 5
Vuelvo a leer desde el principio	1 2 3 4 5

Actividad 1	Comprensión lectora	Parejas	5 min
Materiales: Cuatro copias del contrato de alquiler (Anexo 2)			

Procedimiento
Se entrega una copia del contrato por cada dos estudiantes. Se les deja unos minutos para que puedan ojear el texto completo.

Enunciado para el alumno
Ojead estos documentos. Comenta con tu compañero de qué se tratan.

Actividad 2	Comprensión lectora	Parejas	10 min
-------------	---------------------	---------	--------

Materiales: Cuatro copias del contrato de alquiler (Anexo 2)

Procedimiento

El profesor a través de esta actividad ayuda a los alumnos y a las alumnas a activar estrategias cognitivas de lectura. Se aconseja que el profesor les invite a pensar en voz alta para conocer las estrategias que están aplicando. Es probable que sepan de qué se trata puesto que previamente ellos mismos eligieron el texto que querían tratar, sin embargo, el desconocimiento de la estructura del mismo hace que sea posible llevar a cabo estas primeras actividades.

Una vez se haya resuelto la actividad el profesor deberá dar a conocer el objetivo final de toda la propuesta didáctica: familiarizarse con el tipo de contrato así como saber interpretarlo y comprenderlo.

Enunciado para el alumno

Relaciona el texto con uno de los siguientes temas. Comprobad en plenaria si estáis todos de acuerdo y por qué.

- | | |
|--|--|
| ☐ Contrato laboral | ☐ Normas de una empresa |
| ☐ Contrato de arrendamiento de vivienda | ☐ Instrucciones de uso de un electrodoméstico |

Actividad 3	Comprensión lectora	Plenaria	15 min
Materiales: Cuatro copias del contrato de alquiler (Anexo 2)			

Procedimiento

Esta actividad consiste en explicitar las estrategias que los alumnos y las alumnas hayan llevado a cabo en la actividad anterior, es decir, en que recapaciten para que ellos mismos sean conscientes de las estrategias de lectura que realizan. Para ello,

después de completar la actividad se creará un pequeño coloquio sobre el uso de estas estrategias.

Enunciado para el alumno

- ¿Por qué habéis identificado que es un contrato de arrendamiento?

☐ Ya lo conocía	☐ Por el vocabulario español	☐ Por la forma
☐ No lo conocía	☐ El vocabulario se parece al de mi lengua materna	☐ El vocabulario se parece al inglés
- ¿Cómo consigues habitualmente identificar de qué tipo de texto se trata?

Actividad 4	Expresión escrita	Individual y plenaria	15 min
Materiales: papel y lápiz.			

Procedimiento

Cada alumno deberá coger un folio en blanco y apuntar todas las palabras que conozca relacionadas con la vivienda. Cuando haya finalizado deberá hacer una pelota con el folio y lanzarlo a sus compañeros. Cada uno lanza y recibe un papel; por lo tanto, el papel que se reciba se abrirá y después de haber leído las palabras que aparecen en él cada alumno deberá completar la lista. Después se comentarán en plenaria.

Enunciado para el alumno

Apunta en un papel todas las palabras que conozcas y que estén relacionadas con la vivienda. Después haz una pelota con el papel y lánzalo a tus compañeros. Lee el papel que hayas recibido y completa la lista (si puedes) con más términos.

Actividad 5	Interacción oral	plenaria	15 min
Materiales: Ninguno.			

Procedimiento
El profesor invitará a los estudiantes a contar su experiencia con respecto a los contratos de alquiler, así como al uso que han hecho de ellos tanto en España como fuera de él. Se aconseja que el profesor tome una postura transcultural y que medie hacia una relación intercultural.

Enunciado para el alumno
a) ¿Alguna vez habéis firmado un contrato de alquiler en vuestro país o en otro país diferente a España (por ejemplo, unas vacaciones)? b) ¿Para qué sirve?

Actividad 6	Interacción oral	plenaria	15 min
Materiales: Cuatro copias del contrato de alquiler (Anexo 2)			

Procedimiento
Consiste en relacionar la estructura de un contrato español con la estructura con la que ellos están más familiarizados. Se pretende que puedan inferir alguna semejanza y alguna diferencia. Es recomendable que el profesor explique qué es la estructura (no cuál) para que ellos sepan en qué deben fijarse exactamente.

Enunciado para el alumno
En tu cultura, ¿los contratos de arrendamiento de vivienda tienen la misma estructura? En qué se diferencian y en qué se asemejan.

Actividad 7	Comprensión lectora	Parejas y plenaria	20 min
Materiales: Papel y lápiz			

Procedimiento
Los alumnos y alumnas deberán resolver la tabla marcando si es verdadero o falso. Esta actividad tiene doble finalidad: por un lado, explicitar la utilidad de este tipo de contrato y por otro, conocer sinónimos del léxico que se está trabajando.

Enunciado para el alumno	
Completad la siguiente tabla. Después corregidla con toda la clase en plenaria. Comentad si estáis o no de acuerdo con cada ítem.	
Un contrato de alquiler sirve para...	V o F
1 - Para saber los derechos del propietario	
2 - Disponer de un documento legal sobre el alquiler de la casa	
3 - Para saber las obligaciones del arrendador	
4 - No sirve para nada	
5 - Para conocer las obligaciones del inquilino	
6 - Conocer los datos legales de la vivienda	
7 - Para saber los derechos del arrendatario	
8 - Saber el tiempo del alquiler de la vivienda	
9 - Poder conseguir un contrato laboral	

Soluciones
Soluciones: 1 - V; 2 - V; 3 - V; 4 - F; 5 - V; 6 - V; 7 - V; 8 - V; 9 - F

3.5.2. Reunidos, Intervienen, Exponen

Datos personales y bases del contrato

3.5.2.1. Relación con el marco teórico

Esta secuencia pretende dar cuenta de los diferentes contenidos del marco teórico fijando la atención del alumno en primer lugar en la forma y estructura para ir pasando al contenido general, que a su vez, va de lo más general a lo más específico.

Como macroestrategias propuestas en el posmétodo:

Número cuatro: «Activar la heurística intuitiva» con el uso de las letras en mayúscula y el tipo de letra.

Número cinco: «Fomentar la concienciación lingüística» que se aprecia en las actividades dos y siete.

Número seis: «Contextualizar el input» En la última actividad los alumnos y alumnas pueden poner en práctica (una práctica real para ellos) todo el conocimiento adquirido a lo largo de la secuencia.

Número nueve: «Incrementar la concienciación cultural» El profesor a través de las actividades invita a los estudiantes a que participen aportando la información que ellos poseen sobre los conocimientos culturales de su país o cultura.

Además se trabaja una lectura rápida y general del texto en la primera actividad, la lectura selectiva en la actividad cuatro así como la lectura intensiva en las últimas. Se pretende así que por un lado los alumnos y alumnas sepan qué van a analizar y por otro que comprueben el conocimiento que han ido adquiriendo a lo largo de la secuencia.

Las estrategias cognitivas y metacognitivas más significativas que aparecen son propias de los procesos de prelectura y de lectura: anticipar lo que se va a leer, usar el

contexto lingüístico, fijarse en la estructura global del texto, planificar la lectura, identificar datos e información importante, volver a leer, etc. Esta última estrategia está relacionada con la actividad nueve en la que se pretende que los alumnos y alumnas puedan reflexionar sobre lo que han aprendido y lo relacionen con su propia experiencia y sus propias necesidades.

Se van a trabajar conocimientos culturales relacionados con las formas de registro en España y como trabajo intercultural se relacionará con el tipo de registro de sus países.

3.5.2.2. Presentación

Actividad 1	Comprensión lectora	Individual	15 min
Materiales: Ocho copias del contrato de alquiler (Anexo 2) y lápices de colores			

Procedimiento
El profesor debe comentar el objetivo de la secuencia que van a trabajar con estas actividades: familiarizarse con los términos, vocabulario y características de los contratos, observando principalmente los tres primeros puntos del mismo. Se entrega una copia de contrato por cada alumno para que procedan a realizar una lectura silenciosa e individual.

Enunciado para el alumno
Vamos a empezar a analizar las tres primeras partes del texto. Contienen información muy importante y relevante para la formalización de un contrato de alquiler. Subrayad en azul las partes en las que está dividido el texto, para ello leed en silencio los tres primeros apartados: "REUNIDOS", "INTERVIENEN" y "EXPONEN".

Actividad 2	Comprensión lectora	Parejas	10 min
Materiales: Ninguno.			

Procedimiento
El profesor propone relaciones entre las palabras para que los alumnos y alumnas infieran el significado de los términos con el objetivo de que puedan adivinar qué tipo de información aparecerá en cada apartado del contrato de alquiler. Se debe hacer consciente a los alumnos y alumnas de las estrategias de inferencia de significado para que ellos mismos puedan interpretar correctamente otros términos sin necesidad de usar el diccionario.

Enunciado para el alumno		
Relacionad las palabras con el verbo al que hacen referencia y con su significado:		
REUNIDOS	Intervenir	Declarar o manifestar algo
INTERVIENEN	Reunir	Juntar, congregar
EXPONEN	Exponer	Tomar parte en un asunto

Actividad 3	Comprensión lectora	Parejas	10 min
Materiales: Copias del contrato de alquiler (Anexo 2)			

Procedimiento
El profesor incita a los estudiantes a que consigan caracterizar elementos e inferir significado través del tipo de letra, puntuación, etc. Se debe resaltar la información que el alumno es capaz de extraer sin haber leído el

texto.

Enunciado para el alumno

Observad el tipo de letra y sus características: mayúsculas, espacios, tipo de letra, etc. Identifica qué información aparece en mayúscula, ¿a qué se refiere? ¿Qué finalidad tiene? Escribid en el cuaderno las respuestas, y después comprueba con los demás compañeros.

Actividad 4	Comprensión lectora	Parejas	15 min
Materiales: Carteles con los nombres de apartados del contrato y tarjetas con el nombre de los ítems del enunciado. Masilla moldeable para pegar las tarjetas en la pared.			

Procedimiento

El profesor coloca en la pared los tres carteles que contienen los nombres de los tres primeros apartados del contrato: reunidos, intervienen y exponen. En su mesa debe colocar las tarjetas con información del contrato. La actividad consiste en relacionar qué información aparecerá en qué apartado. Se aprovecha esta actividad para repasar vocabulario relacionado con las partes que intervienen en un alquiler.

Enunciado para el alumno

En la pared hay pegados unos carteles con el nombre de los apartados del contrato, y encima de la mesa del profesor hay tarjetas con información que aparecerá en dichos apartados. Relacionad las tarjetas con los carteles.

Después buscad la información en el texto para comprobar vuestras hipótesis.

Ejemplo:

La tarjeta: Datos del propietario → Cartel: Reunidos.

Contenido de las tarjetas:		
Datos del propietario	Dirección de la vivienda	Consentimiento de firma
Número de plazas de garaje	Estado civil del inquilino	Dirección de correo electrónico del arrendador
Superficie de la casa	Dirección actual del arrendatario	Datos del inquilino
Correo electrónico del dueño de la vivienda	Dirección del dueño de la vivienda	Partes de la casa incluidas en el alquiler
Número de teléfono del interesado en alquilar		

Actividad 5	Interacción oral	Plenaria	20 min
Materiales: Reproductor de imágenes.			

Procedimiento
Mediante esta actividad se conocerá el registro de bienes español, sus tipos y el catastro. Se aconseja que el profesor muestre imágenes en el proyector sobre planos de catastro como complemento al cuadro que aparece en la explicación.

Enunciado para el alumno
a) Observad la siguiente imagen. Relaciona los tres tipos de registro con su imagen correspondiente. b) Entre todos proponed una definición en español de la palabra <i>Registrar</i>. c) A continuación aparecen "cosas" que se pueden inscribir en los registros. Intentad relacionar en cuál de ellos se registran. <i>Un coche</i> <i>Un barco</i> <i>Un apartamento</i> <i>Una compañía</i> <i>Una empresa</i> <i>Un piso</i>

d) ¿Sabes si en tu país existen estos registros? ¿Conoces cómo es el sistema de registro de tu país?

Registros



Registro mercantil



Registro de bienes muebles



Registro de la propiedad

Ilustración 3. Clasificación de registros en España.

Imágenes extraídas de <https://icon-icons.com/es/>

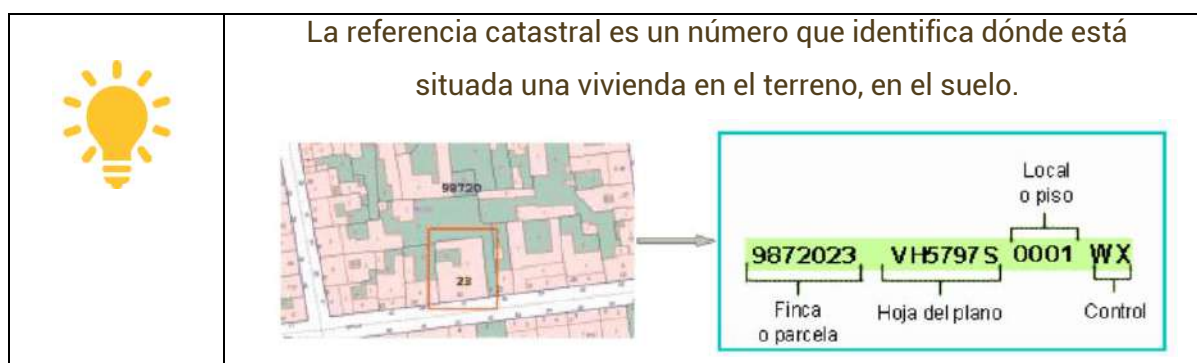


Ilustración 4. El catastro.

Imagen extraída de [https://www.catastro.meh.es/esp/referencia catastral 1.asp](https://www.catastro.meh.es/esp/referencia%20catastral%201.asp)

Soluciones		
Un coche – <i>Registro de bienes muebles</i>	Un apartamento – <i>Registro de la propiedad</i>	Una empresa – <i>Registro mercantil</i>
Un barco – <i>Registro de bienes</i>	Una compañía – <i>Registro mercantil</i>	Un piso – <i>Registro de la</i>

<i>muebles</i>	<i>propiedad</i>
----------------	------------------

Actividad 6	Comprensión lectora	Parejas	15 min
Materiales: Copias del contrato de arrendamiento (anexo 2) y lápices de colores			

Procedimiento
Esta actividad sirve para que los alumnos y alumnas analicen el texto desde el punto de vista de su organización. A través del ejemplo de la imagen tendrán que deducir cuáles son los organizadores que aparecen en el contrato y cuáles son sus referentes. Es importante resaltar la cohesión de los enunciados: rema y tema.

Enunciado para el alumno
Vamos a observar cómo se organiza un texto y cuáles son las palabras que lo distribuyen. Observa la siguiente imagen y responde a las preguntas: - Identifica los organizadores que hay en el texto coloreándolos de verde. Según los conceptos de la imagen, ¿cuál es su función? - En el apartado "INTERVIENEN" ¿Qué significa "todas las partes"? ¿y "ambas partes"? ¿A quiénes hace referencia? Escribid la respuesta en el cuaderno. Comprobad con los compañeros el significado. - Además de estos conectores, en el texto aparece otra forma de organizarlo. ¿Qué otros elementos puedes identificar?



Ilustración 5. Conectores del discurso.

Imagen adaptada de <https://profedeele.es/actividad/gramática/marcadores-discursivos-conectores/>

Actividad 7	Expresión escrita	Plenaria	20 min
Materiales: Tarjetas grandes.			

Procedimiento
El profesor coloca boca abajo cuatro macro-tarjetas que contienen las partes de una oración del contrato. Los alumnos y alumnas deberán escoger por parejas una tarjeta y físicamente colocarse ellos mismos en el orden que consideren para dejar la oración correcta desde el punto de vista sintáctico y semántico. El cuadro con el apunte gramatical servirá a los estudiantes para comprender el significado de la

misma.

El contenido de las macro-tarjetas es el siguiente:

del presente contrato
de arrendamiento.

se reconocen

la capacidad
legalmente necesaria

para el otorgamiento
(= para la autorización)

Ambas partes

Enunciado para el alumno

Vamos a fijarnos ahora en la forma cómo se expresan las ideas, es decir, en la sintaxis de las oraciones.

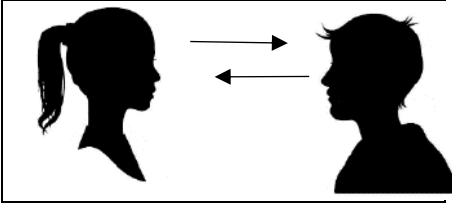
- Coged las macro-tarjetas y colocados, en función de la macro-tarjeta elegida, en el orden correcto para que la oración tenga sentido.
- Leed detenidamente el apartado "INTERVIENEN"
- ¿podéis describir con vuestras palabras qué significado tiene el apartado "INTERVIENEN"?

Ayudaos de la imagen *apunte gramatical* para comprender el significado de la oración.



Apunte gramatical

Para expresar la acción que representa la imagen utilizamos la palabra **se** y ponemos el **verbo siempre en plural**.



María mira a Juan
+
Juan mira a María
=
Ellos **se miran**

Durante las negociaciones los propietarios se enviaron muchos correos.
Cuando llegaron a un acuerdo los beneficiarios se dieron la mano.
El propietario y el inquilino se entienden muy bien.

Ilustración 6. Se recíproco.

Imágenes extraídas de <https://www.canstockphoto.com.mx>

Actividad 8	Comprensión lectora	Individual y en parejas	15 min
Materiales: Copias del contrato de alquiler (Anexo 2)			

Procedimiento
Relectura intensiva de las tres primeras partes del contrato. Se propone leerlo en clase y en silencio.

Enunciado para el alumno
Vamos a comprobar si después de haber realizado las actividades anteriores comprendéis el texto correctamente. Para ello, releed las tres primeras partes del contrato en silencio. Ten en cuenta el glosario para la lectura. ¿Habéis tenido alguna dificultad para comprenderlo? Coméntalo con tu compañero, si después de hablarlo aún hay dudas proponedlo en plenaria.

	Glosario de vocabulario a tener en cuenta en la lectura	
	a efectos de = para	otorgamiento = autorización
	corrientes = normales	superficie = medidas

	presente = este	en calidad de = como
	sita = situada	a tal efecto = por eso (por ello)
	preceptivo = obligatorio	

Actividad 9	Expresión escrita	Parejas	Fuera de horario
Materiales: Ninguno.			

Procedimiento
El profesor explica al alumno en qué consiste la actividad y con qué fin se debe realizar. El propósito es preparar a los alumnos y alumnas para la siguiente sesión. Sirve como apuntes para la exposición que realizarán en la siguiente sesión.

Enunciado para el alumno
Haced una lista de las cosas o características de la vivienda que consideráis importantes y que os gustaría que tuviera vuestro nuevo hogar. Pensad en las características de la vivienda así como en las particularidades del contrato, es decir, la duración, la mensualidad, si se admiten mascotas, etc. El próximo día cada pareja explicará a sus compañeros las características y las condiciones que queréis para vuestra nueva vivienda.

3.5.3. Características

Necesidades y requerimientos individuales

3.5.3.1. Relación con el marco teórico

En esta secuencia aparecen reflejados los siguientes elementos del marco teórico:

Posmétodo:

La macroestrategia cinco «fomentar la concienciación lingüística» en la actividad cinco. Se presenta explícitamente el uso y las formas irregulares del futuro imperfecto a través de una actividad lúdica cuyo propósito es fijar las estructuras. Sirve también de enlace para la siguiente actividad en la que a través del texto interpretarán el significado obligatorio de las formas en futuro.

Macroestrategia dos «facilitar la interacción negociada». Todas las actividades se realizan en parejas o en grupo, tiene especial relevancia en la última actividad donde la negociación de significado cobra un importante papel.

Macroestrategia tres «minimizar los desajustes en la percepción» referente a la interacción negociada tanto en la realización de las actividades como en la interacción entre el profesor y los estudiantes. Se activan estrategias de aprendizaje como esquemas, utilización de colores, etc. que ayudan al alumno en la comprensión y expresión de la lengua.

Macroestrategia cuatro «activar la heurística intuitiva» que sobre todo se refleja en la actividad cuatro. El alumno deberá activar estrategias de intuición para conseguir con éxito la comprensión del texto.

Con la macroestrategia seis se «contextualiza el *input*» en las primeras actividades de la secuencia. Que sirven además como preparatorias y facilitadores de información del grueso de esta y las siguientes secuencias. Se pretende activar el conocimiento y las necesidades que los estudiantes para la comprensión de las cláusulas del contrato.

En cuanto al proceso de comprensión lectora, se realiza una lectura intensiva en la actividad cuatro, buscando e interpretando el significado de la primera cláusula del contrato. Se pretenden trabajar las siguientes estrategias de lectura: decidir qué información es importante y cuál no, extraer la información principal y discutir con el compañero lo que no se entiende. Además se trabajan las siguientes estrategias cognitivas: utilizar el contexto para interpretar palabras desconocidas y construir significado; saltar palabras que no son importantes; tolerar la ambigüedad de comprensión sin necesidad de conocer cada palabra; usar y activar el conocimiento previo sobre el tema que va a leer. Todo ello con el propósito de mostrarle al alumno a distinguir entre las ideas principales y los detalles.

Asimismo se va introduciendo al alumno en el uso, estructura y significado de las secuencias instructivas. Se trabaja la forma de futuro así como la obligatoriedad que subyace de ella. Sirve de puente para la siguiente secuencia didáctica donde se trabajarán explícitamente las secuencias instruccionales.

3.5.3.2. Presentación

Actividad 1	Expresión oral	Parejas	20
Materiales: Ninguno.			

Procedimiento
En primer lugar, el profesor deberá dar a conocer el objetivo final de toda la secuencia: saber interpretar información identificando las ideas principales de las secundarias. Los alumnos y alumnas deben expresar oralmente y siguiendo las notas que han tomado en la última actividad de la secuencia didáctica anterior las características y las condiciones de contrato que les gustaría tener en la nueva vivienda que alquilen. La actividad se hará por matrimonios. Se recomienda que el profesor conceda unos minutos a cada pareja para que puedan estructurar su exposición (ayudándose entre ellos tomando notas, o escribiendo posibles oraciones completas que quieran decir, etc.)

Enunciado para el alumno
Explicad a vuestros compañeros el tipo de piso que os gustaría encontrar y qué características y condiciones debería tener. Ejemplo: - Nosotros queremos encontrar un piso con dos habitaciones, una para nosotros y otra para nuestro hijo. Nos da igual la plaza de garaje porque no tenemos coche, pero queremos que tenga trastero para poder almacenar ahí

nuestras cosas.

- Yo también quiero que esté cerca del colegio de nuestro hijo...

Actividad 2	Comprensión oral	Parejas	20
Materiales: Reproductor de audio.			

Procedimiento

Los alumnos y alumnas deben escuchar tres diálogos en los que deberán interpretar en qué contexto podría llevarse a cabo cada conversación. Una vez que se hayan escuchado dos o tres veces cada audio, el profesor puede entregar la transcripción de los mismos a los estudiantes y resaltar los elementos propios del diálogo que no aportan información sino que estructuran la comunicación.

Transcripción de los audios - anexo 3

Enunciado para el alumno

Escuchad los siguientes audios. Intentad relacionar cada diálogo con el momento en el que se produce:

Audio 1 

Definiendo las condiciones del contrato

Audio 2 

Solicitando información sobre un piso

Audio 3 

Visitando un piso

Soluciones

Audio 1 – Solicitando información sobre un piso

Audio 2 - Visitando un piso

Audio 3 - Definiendo las condiciones del contrato

Actividad 3	Interacción oral	Parejas	20
Materiales: Ninguno.			

Procedimiento

Los estudiantes deberán crear un diálogo similar al que podría producirse en una agencia inmobiliaria. Consiste en poner en práctica el vocabulario aprendido hasta ahora y aprender nuevas formas de uso de los pronombres interrogativos.

Enunciado para el alumno

Ahora vamos a intentar simular una conversación parecida a la escuchada en uno de los audios anteriores. Uno de vosotros representará a un agente inmobiliario y el otro a un futuro inquilino. Escribid primero la conversación para que os sirva de guion para la interpretación. Ayudaos del cuadro gramatical que aparece a continuación

El comienzo puede ser...:

A – *Buenos días.*

B – *Buenos días, ¿en qué le puedo ayudar?*

A – *He visto una foto de una vivienda en alquiler y vengo a informarme.*

B – *Sí, por supuesto. ¿Qué quiere saber?*

A – *Pues... ¿dónde está la casa exactamente?*

...



Apunte gramatical

Para pedir información podemos utilizar las siguientes estructuras:

- **¿Cuál de** las dos casas es más económica? (en el caso de querer comparar dos viviendas)
- **¿Sabe si** el propietario permite animales en la casa?

- ¿Cuánto tiempo tengo que esperar para entrar a vivir?
- ¿Qué tal está la instalación de gas? ¿Tiene todas las revisiones hechas?
- ¿Hasta cuándo está alquilada la vivienda?
- ¿Con quién va a vivir en esta vivienda?

Adaptado del PCIC 7.3. Los interrogativos (2006)

Actividad 4	Comprensión lectora	Individual y en parejas	45
Materiales: Copia de la primera cláusula del contrato y lápices de colores			

Procedimiento

El profesor presenta la primera cláusula del contrato. La actividad consiste en que los alumnos y alumnas relacionen el significado de oraciones expresadas con términos del ámbito administrativo con oraciones que tienen el mismo significado pero expresadas de forma más sencilla.

Se pretende por medio de los colores que los estudiantes puedan ir identificando las ideas principales de cada párrafo (el color rojo) de las secundarias.

El profesor durante la actividad debe reforzar explícitamente a los alumnos y alumnas en el uso de estrategias lectoras para hacerles conscientes de ellas y para que conozcan otras nuevas, tales como: emplear el contexto para interpretar palabras desconocidas y construir significado; saltar palabras que no son importantes; tolerar la ambigüedad de comprensión y usar y activar el conocimiento previo.

Enunciado para el alumno

Vamos a identificar las ideas que contiene este apartado del contrato y diferenciar las ideas principales de las secundarias, para ello:

- 1.- Leed la primera cláusula del contrato.
- 2.- Buscad y coloread la oración donde aparece la siguiente información.

- a) El alquiler durará 12 meses y empezará el día de la firma del contrato → rojo
- b) El inquilino puede ampliar el tiempo del contrato año tras año durante tres años → azul.
- c) Cuando acabe el contrato, este puede ampliarse otro año más → verde.
- d) El arrendador puede terminar el contrato si redacta un texto un mes antes de que termine el contrato. → amarillo.

3.- Localizad los verbos del texto y resaltad los que están en futuro. ¿Podríais interpretar qué significado aporta este tiempo verbal al conjunto de las oraciones?

Solución

PRIMERA.- El arrendamiento se establece por un plazo de UN AÑO, a contar desde el día 15 DE MARZO DE 2019. De acuerdo con la legislación vigente a la firma de este contrato, el arrendatario tendrá la facultad de su renovación anual hasta que el arrendamiento alcance la duración de 3 años; no habrá lugar a dicha renovación si el arrendatario notificase por escrito la renuncia con al menos 30 días de antelación a la finalización del plazo pactado o cualquiera de sus prórrogas anuales. Llegada la fecha de vencimiento del contrato, o de cualquiera de sus prórrogas, una vez transcurridos como mínimo tres años de duración del contrato, si ninguna de las partes notifica a la otra su voluntad de no renovarlo, al menos con treinta días de antelación a aquella fecha, el contrato se prorrogará durante un año más.

Actividad 5	Comprensión escrita	Parejas	15
Materiales: Copias de la sopa de letras.			

Procedimiento

El profesor repasa las formas de futuro imperfecto y presenta un cuadro con las formas irregulares de síncope y de pérdida de letras. Esta actividad sirve para explicitar y fijar las estructuras de futuro y para repasar la regla de acentuación de las palabras agudas.

Enunciado para el alumno

Ahora nos vamos a fijar en la parte gramatical del texto, la forma y uso del futuro imperfecto.

- Resolved la siguiente sopa de letras. En ella se encuentran los verbos que aparecen a continuación pero en su forma de futuro imperfecto. Buscadlos y completad la tabla como en el ejemplo. Echad un vistazo al apunte gramatical que aparece a continuación.
- Resaltad los verbos irregulares ¿Cuántos hay en la sopa de letras?

1 – tener → <i>tendrá</i>	8 – deber
2 – haber	9 – estar
3 – prorrogar	10 – ser
4 – dar	11 – actualizar
5 – poder	12 – realizar
6 – ver	13 – acreditar
7 – proceder	14 – generar

- Fíjate dónde se pone la tilde para acentuar la palabra. Leed cada palabra en voz alta.
- Observa de nuevo los verbos en futuro en el texto del ejercicio anterior. ¿Reconocéis ahora el carácter obligatorio que aporta el verbo en futuro?

Futuro imperfecto

Acciones futuras obligatorias

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

Elaboración propia



Apunte gramatical

Verbos irregulares en su forma de futuro imperfecto

Verbo en infinitivo	Raíz +	Terminación de futuro
Querer	Querr-	
Decir	Dir-	
Hacer	Har-	
Haber	Habr-	- é
Saber	Sabr-	- ás
Caber	Cabr-	- á
Poder	Podr-	-
Poner	Pondr-	emos
Venir	Vendr-	- éis
Tener	Tendr-	- án
Salir	Saldr-	

Todos los verbos compuestos a partir de estos se conjugan igual:

Contradecir → contradir-

Rehacer → rehar-

Sobreponer → sobrepondr-

...

Se usa el futuro imperfecto para dar órdenes de forma categórica sin que se pueda contestar nada (Matte Bon, 2018)

Adaptado de Matte Bon (2018, p. 35)

Soluciones

Futuro imperfecto

Acciones futuras obligatorias



Actividad 6	Comprensión lectora	Parejas	Fuera de tiempo
Materiales: Receta de cocina, manual de instrucciones de cualquier aparato, prospecto de un medicamento.			

Procedimiento

El profesor invita a los estudiantes a traer los textos que muestra la actividad para que intenten llegar a la conclusión del carácter obligatorio e instruccional que tienen en común.

Enunciado para el alumno

Entre todos traed para el próximo día los siguientes textos en español.

- Una receta de cocina completa
- Un manual de instrucciones de algún aparato
- El prospecto de cualquier medicamento

Leedlos con tranquilidad en casa para sacar la idea general. Buscad si en ellos aparecen verbos en la forma de futuro y por qué.

3.5.4. Cláusulas

Condiciones del contrato

3.5.4.1. Relación con el marco teórico

En esta secuencia se trabaja el texto instructivo, sus características y funciones en el contrato de alquiler y ejemplificándolo en otros modelos como en un prospecto, una receta y el manual de instrucciones de cualquier aparato. Se practicarán tanto la lectura silenciosa como en voz alta. Se realizan la lectura global o *skimming* y la lectura intensiva o *intensive Reading*.

Dado el carácter autónomo de la secuencia, se pone de manifiesto la primera macroestrategia del marco teórico del posmétodo «maximizar las oportunidades de aprendizaje». Los alumnos y alumnas a través de su propio proceso de aprendizaje crearán oportunidades, dudas, cuestiones que podrán resolver interaccionando entre

ellos y con el profesor. Todo ello hace que la macroestrategia número dos también se manifieste en esta secuencia: «facilitar la interacción negociada».

Se trabajan la macroestrategia número cuatro «activar la heurística intuitiva» y la cinco «fomentar la concienciación lingüística» en las actividades tres, cuatro y seis.

Carece de variación en las actividades comunicativas de la lengua, la comprensión lectora es la única trabajada. Sin embargo, es la secuencia más significativa en cuanto a autonomía de aprendizaje siendo un reflejo de la macroestrategia número ocho «promover la autonomía del estudiante» en la que se trata que los alumnos y alumnas sean más autónomos en su proceso de aprendizaje, poniendo en práctica las estrategias aprendidas a lo largo de las secuencias anteriores.

Como estrategias de lectura se reflejan las estrategias *metacognitivas*: se planea la lectura para alcanzar un objetivo y conociendo la finalidad de la misma; las estrategias *cognitivas* como distinguir entre ideas principales y secundarias, emplear el contexto para interpretar palabras desconocidas y construir significado y tolerar la ambigüedad de comprensión; y, por último, estrategias *socioafectivas*: colaborando entre ellos y solicitando ayuda o clarificaciones cuando así lo necesiten.

3.5.4.2. Presentación

Actividad 1	Comprensión lectora	Parejas	10
Materiales: Un prospecto de un medicamento, una receta de cocina completa, un manual de instrucciones.			

Procedimiento
Antes de comenzar el profesor deberá dar a conocer el objetivo de la secuencia que verán a continuación: conocer las características de los textos instructivos y poner en práctica todas las estrategias y recursos aprendidos durante las secuencias anteriores. El profesor deberá indicar la importancia de la comprensión de este tipo de textos que invitan a seguir instrucciones. Conocer el objetivo de un texto

instructivo resultará clarificador para saber interpretarlo y por lo tanto conseguir una buena comprensión. Trabajarán con más autonomía y colaborando con los demás compañeros.

El profesor presenta a los estudiantes el cuadro con la explicación y características de la secuencia instruccional y explica el fin con el que se utiliza. Los alumnos y alumnas deben relacionar los textos que han traído con las funciones y estructura que se muestran en el cuadro gramatical. Con esto se pretende que los estudiantes asimilen la utilidad y función de esta tipología textual; no es necesario analizar cada material que han traído. Sirve de presentación e introducción para la tipología textual de las cláusulas del contrato.

Enunciado para el alumno

En esta actividad vamos a identificar las características de la tipología textual instruccional en los textos que habéis traído. Para ello, observad el siguiente cuadro e intentad relacionar las características que aparecen en él con los tipos de textos que habéis traído de casa.

Indicad qué función, estructura y tiempo verbal aparecen en el texto que habéis traído.



Apunte gramatical

Secuencias instruccionales

Sirven para informar sobre cómo realizar acciones en el futuro, y tienen las siguientes funciones:

- Aconsejar,
- Explicar,
- Precaver,
- Prohibir,
- Expresar condiciones.

Siguen una estructura lógica:

Orden cronológico. De mayor a menor importancia Se enumeran las causas y las consecuencias Tienen estos elementos lingüísticos: Oraciones condicionales: en caso de emergencia llamar a... Impersonales: <i>se aconseja...</i> Aparece el futuro imperfecto y el gerundio entre otros.

Actividad 2	Comprensión lectora	Plenaria	10
Materiales: Ninguno			

Procedimiento
En esta actividad el profesor generará a los alumnos la necesidad de conocer qué actuaciones deberán llevar a cabo en situaciones comunes de su vida como inquilinos así como poner de manifiesto el carácter instructivo de determinados textos administrativos. El profesor deberá explicar a los alumnos que conocer las características de los textos facilita su comprensión, por ello es importante que se resalte en clase el carácter prescriptivo del texto que están leyendo. Las preguntas que aparecen a continuación sirven para reflexionar sobre dicho aspecto, es decir, ¿qué pasos o qué debe realizar el inquilino en caso de...?

Enunciado para el alumno
Como hemos visto a lo largo de todas estas secuencias, el contrato de alquiler es un texto –escrito en lenguaje administrativo– que (como los de la actividad anterior) da las instrucciones al dueño y sobre todo al inquilino sobre cómo actuar ante determinadas situaciones. A continuación aparecen algunas situaciones que nos podemos encontrar viviendo

de alquiler; las respuestas están en el contrato.

Leedlas (no hay que contestarlas) y apuntad después si tenéis dudas y preguntas y/o otras situaciones como las que aparecen.

1.- Estás viviendo en una casa y se va a cumplir el primer año de contrato.

- a) ¿Qué tenéis que hacer si queréis continuar en la casa?
- b) ¿Qué tenéis que hacer si queréis dejar la casa?

2.- Llevas viviendo 4 meses y tienes que dejar esa casa (por motivos personales, por ejemplo)

- a) ¿Qué tenéis que hacer?
- b) ¿Hay que pagar alguna cantidad? ¿Cuánto?

3.- El dueño necesita la casa para utilizarla él mismo.

- a) ¿El dueño tiene la obligación de avisaros?
- b) ¿Puede deciros que os vayáis en las siguientes dos semanas?

4.- En cuanto al pago de la mensualidad del alquiler:

- a) ¿Lo podéis pagar en cualquier momento del mes?
- b) ¿Cómo sabe el dueño que estáis pagando todos los meses?
- c) ¿Qué pasa si te retrasas en el pago?

5.- Se ha roto el espejo del baño,

- a) ¿qué tenéis que hacer?
- b) ¿y si se estropea la caldera?
- c) ¿y si se rompen 4 vasos?

6.- _____

Actividad 3	Comprensión lectora	Grupo	30
Materiales: Copias de la segunda cláusula del contrato, un diccionario monolingüe o acceso a internet			

Procedimiento
El profesor entrega las copias del contrato con palabras coloreadas. Los estudiantes deben conseguir a través de la mediación interpretar el significado del texto mediante esta actividad colaborativa. Recursos para buscar información: • Diccionario físico monolingüe • DEL – enlace de acceso https://dle.rae.es/?w=diccionario

Enunciado para el alumno
En la siguiente actividad vais a encontrar un texto en el que aparecen palabras en negrita, otras en color rojo y otras en color azul. Dividid la clase en tres grupos. Cada grupo debe apuntar las palabras de un color (por ejemplo, el grupo "a" debe apuntar las que están en negrita, el grupo "b" las que están en rojo, y el grupo "c" las que están en azul) Seguid los siguientes pasos: <u>Paso 1</u> Escribid las palabras de vuestro color en un cuaderno e intentad deducir su significado por el contexto. Si aún no queda claro el significado buscadlo en el diccionario. <u>Paso 2</u> Explica a los otros grupos el significado de las palabras de vuestro color. ¡Debéis decirlo con vuestras palabras! <u>Paso 3</u>

Por último, leed el texto completo. ¿Hay algo que no entendéis? Debate con tu equipo si comprendéis todo el texto. Si tú tienes alguna duda... ¿es posible que algún compañero tenga la clave para comprender todo el texto!

SEGUNDA. - **Expresamente** se pacta un periodo mínimo de validez del contrato de seis meses. El **incumplimiento** de dicho plazo por el arrendatario **dará lugar** a una **indemnización** dineraria **equivalente** al periodo de renta que falte por cumplir para llegar al periodo mínimo pactado. Pasado el periodo mínimo, el arrendatario podrá **desistir en todo momento** del contrato si realiza un preaviso con treinta días de **antelación**. Realizado el **preaviso** con la antelación pactada, **queda convenido** el pago por el arrendatario que desiste de una indemnización, en concepto de **perjuicios** para el propietario, equivalente a un mes de renta por cada año de contrato que reste por cumplir. Los periodos de tiempo inferiores al año darán lugar a la **parte proporcional** de la indemnización. **En el caso de que** no se realice dicho preaviso en el tiempo convenido, la indemnización a pagar al arrendador se verá **incrementada** en la cantidad equivalente a un mes de renta.

No procederá la prórroga obligatoria del contrato en el caso de que, **transcurrido** el primer año de contrato, el arrendador necesite la vivienda arrendada para su uso como vivienda permanente para él, o para sus familiares de **primer grado de consanguinidad** o por adopción, o para su cónyuge en caso de separación, divorcio o nulidad matrimonial. El arrendador deberá comunicar este extremo con al menos dos meses de antelación a la fecha en que la vivienda se vaya a necesitar. **En ese caso**, el arrendatario estará obligado a entregar la vivienda en dicho plazo **sin que ello genere** derecho a indemnización alguna **por parte del** arrendador.

Actividad 4	Comprensión lectora	En parejas	10
Materiales: Copia de la segunda cláusula del contrato.			

Procedimiento

En esta actividad se pretende que los estudiantes se fijen en la sintaxis de las oraciones, concretamente en las oraciones condicionales tipo 1. Se presentará el cuadro explicativo de oraciones condicionales para relacionar las dos columnas. Dada la complejidad de la tarea, solo se tendrán en cuenta las oraciones condicionales que contengan conjunción explícita.

Enunciado para el alumno

Vamos a fijarnos ahora en las partes en las que están divididas las oraciones condicionales. Para ello mirad el siguiente cuadro, en cada columna aparece la parte de una oración completa pero desordenada. Relacionad las dos columnas para localizar las cuatro condiciones. Escribid cada una de ellas en el cuaderno y comprobad con el resto de los compañeros.

1. No se podrá prorrogar el contrato	a. si realiza un preaviso con treinta días de antelación.
2. Después de los primeros seis meses el arrendatario podrá desistir en todo momento del contrato	b. dará lugar a una indemnización dineraria equivalente al periodo de renta que falte por cumplir para llegar al periodo mínimo pactado
3. Si no se cumple el plazo de seis meses por el arrendatario	c. en el caso de que después del primer año de contrato, el arrendador necesita la vivienda arrendada para su uso como vivienda permanente para él.
4. En el caso de que no se realice dicho preaviso en el tiempo convenido,	d. la indemnización a pagar al arrendador se incrementará en la cantidad equivalente a un mes de renta.



Apunte gramatical

Algunas oraciones imponen una condición o una hipótesis para que se cumpla lo que expresa la oración principal. Por ejemplo,

Si salgo del programa de Protección Internacional, tendré que buscar piso rápidamente.

Si me esfuerzo estudiando español, tendré más posibilidades de conseguir un trabajo.

Las palabras que unen las dos oraciones son

si (como en las oraciones anteriores)

cuando

como

Y locuciones como *a no ser que*, *a condición de que*, *con tal de que*, *a menos que*, *siempre que*, *en el caso de que*,...

Información adaptada de Gómez Torrego (2011, p. 244)

Soluciones

1 - c.; 2 - a; 3 - b; 4 - d

Actividad 5	Comprensión lectora	Individual y por parejas	20
Materiales: Copia de la segunda cláusula del contrato.			

Procedimiento

Lectura en voz alta de la segunda cláusula del contrato. Los estudiantes deberán elegir cuál de las oraciones es la correcta.

Enunciado para el alumno

A continuación hay una serie de oraciones un tanto confusas, tenéis que elegir la opción que se ajuste más a la información que aparece en la segunda cláusula. Para ello,

1.- Leed de nuevo el texto en voz alta y por turnos.

2.- Después ponedlos de acuerdo y elegid la opción correcta:

- 1 ☐ El contrato dura solo seis meses.
☐ El contrato al menos tiene que mantenerse los seis primeros meses.
- 2 ☐ Si se deja la casa antes de los seis meses hay que pagar todas las mensualidades hasta completar los seis meses.
☐ Si se deja la casa antes de los seis meses solo se paga la fianza.
- 3 ☐ Hay que avisar un mes antes solo si no se han cumplido los seis primeros meses.
☐ Hay que avisar un mes antes para dejar de vivir en la casa.
- 4 ☐ Si el contrato dura tres años y se quiere dejar la vivienda en el segundo año se tiene que pagar un mes de fianza. Y si se quiere dejar la vivienda en el primer año hay que pagar dos meses de fianza.
☐ Solo hay que pagar una fianza de un mes si no se avisa con un mes antes.
- 5 ☐ Si el dueño de la casa quiere la vivienda debe avisar al inquilino con un mes de antelación.
☐ Si el dueño quiere la casa para él tiene que avisar con dos meses antes.
- 6 ☐ Si el dueño quiere la vivienda tiene que pagar una indemnización al inquilino.
☐ Si el dueño quiere la vivienda no paga nada al inquilino.

Actividad 6	Comprensión lectora	Individual y plenaria	20
Materiales: Cláusulas del contrato.			

Procedimiento

Cada estudiante coge una tarjeta, cada una de ellas contiene una cláusula del contrato. La leerá e indicará a sus compañeros el contenido general de la misma. Se apuntará en la pizarra el concepto principal de cada cláusula lo que servirá después como puntos a tener en cuenta en un posterior coloquio.

Enunciado para el alumno

En la mesa del profesor están el resto de cláusulas del contrato. Cada uno de vosotros debe coger una cláusula, leerla en silencio y en su sitio para después indicar la idea principal de su cláusula.

Cada uno de vosotros debe apuntar en la pizarra la idea general de su cláusula con una o varias palabras. Ayudaos del punto gramatical si es necesario.



Apunte gramatical La partícula se

En algunos casos se indica que el que realiza la acción del verbo se desconoce o no hay intención de manifestarlo. Se denominan oraciones impersonales, porque no tienen un sujeto léxico. Su significado es genérico, por ejemplo:

En este barrio se vive muy bien

Significa que La gente que vive en este barrio vive muy bien.

En esa empresa se trabaja mucho

Significa que Los trabajadores de esa empresa trabajan mucho

Información adaptada de Gómez Torrego (2011, p. 160)

Soluciones

Tercera – Mensualidad

Cuarta – Ingreso en cuenta bancaria

Quinta – Consecuencia en caso de falta de pago

Sexta – Prohibido realizar obras en la vivienda

Séptima - Obligaciones del inquilino

Octava – La fianza
Novena – Inventario
Décima – Eficiencia energética

Actividad 7	Interacción oral	Parejas	20
Materiales: Ninguno			

Procedimiento

Con esta actividad los alumnos y alumnas podrán poner en práctica el conocimiento aprendido a lo largo de estas secuencias.

Enunciado para el alumno

Volved a la actividad 2 de esta secuencia. Ahora tenéis las herramientas y la información necesaria para contestar correctamente a las preguntas que se planteaban en ella. Por ejemplo:

Estás viviendo en una casa, se va a cumplir el plazo del contrato y no queréis continuar allí viviendo.

a) ¿Qué tenéis que hacer?

Escribir un texto indicando que dejamos la vivienda. Lo tenemos que enviar 30 días antes de que cumpla el contrato.

3.5.5. Evaluación

Autoevaluación

3.5.5.1. Relación con el marco teórico

Esta secuencia no utiliza el marco teórico como base de realización sino que tiene como objeto que los alumnos y alumnas dialoguen entre ellos, que reflexionen sobre lo que han aprendido a lo largo de las secuencias didácticas anteriores. A lo largo de las actividades de esta secuencia los estudiantes se van preparando para la autoevaluación; las primeras, como fase de despertar, tienen la finalidad de hacer recapacitar a los estudiantes en aspectos que han ido aprendiendo durante la secuencia.

3.5.5.2. Presentación

Actividad 1	Expresión oral	Parejas	30
Materiales: Ninguno			

Procedimiento
En primer lugar el profesor dará a conocer a los alumnos el objetivo final de esta secuencia: autoevaluarse a sí mismos acerca del conocimiento adquirido durante las secuencias anteriores. Cada pareja deberá contar a sus compañeros su experiencia en la búsqueda de vivienda. Se aconseja que el profesor deje unos minutos a cada pareja para prepararse un guion sobre lo que quieren hablar. Se presentan unas preguntas para que sirvan de guía de exposición.

Enunciado para el alumno
Exponed a vuestros compañeros vuestra experiencia en la búsqueda de vivienda. Guiaros por las siguientes preguntas. ¿Qué experiencia habéis tenido en la búsqueda de un piso de alquiler? ¿Habéis encontrado algo que os guste y cubra vuestras necesidades?

¿Fue a través de una agencia inmobiliaria o vosotros mismos?

¿En qué condiciones estaba la vivienda?

¿Cuáles eran sus características, es decir, número de habitaciones, baños, etc.?

¿Qué condiciones tendría el contrato? Duración del contrato, mensualidad, mascotas, amueblado, etc.

¿Cómo os habéis sentido? ¿Habéis tenido algún problema para comprender algo?

¿Creéis que os han servido las clases que hemos tratado todos estos temas?

¿Ahora tenéis más confianza para seguir buscando otra vivienda?

Actividad 2	Interacción oral	Plenaria	30
Materiales: Ninguno			

Procedimiento

Con esta actividad se pretende conseguir cierta sensibilización intercultural. Consiste en debatir sobre el contenido del contrato; en reflexionar sobre las cuestiones importantes que se tienen en cuenta en un contrato español y compararlas con las que ellos consideran importantes por pertenecer a otra cultura y a otro país. Establecer similitudes y diferencias.

Para llevarlo a cabo, el profesor puede plantear una serie de preguntas oralmente o bien escribirlas en la pizarra para que sirvan de guía.

Tiene también como finalidad preparar a los estudiantes a la reflexión para completar el cuadro de autoevaluación.

Enunciado para el alumno

¿Qué os ha parecido el contenido de un contrato de alquiler en España?

¿Podrías hacer una comparación con respecto a los contratos de vuestro país?

¿Tienen la misma estructura?

¿El contenido es similar?

¿Qué os ha llamado más la atención?
 ¿Qué ha sido lo más difícil de interpretar?
 ¿El comportamiento de una persona que alquila en España es diferente al de alguien que alquila en vuestro país? ¿Cuál es la diferencia?
 ¿Se han cumplido vuestras expectativas en cuanto al comportamiento de la gente?
 ¿Esperabais otra cosa?

Actividad 3	Autoevaluación	Individual	30
Materiales: Ninguno			

Procedimiento

En este caso se pretende que los alumnos y alumnas reflexionen y evalúen las estrategias de lectura que han ido adquiriendo en el conjunto de secuencias. Al tratarse del mismo cuestionario que completaron al inicio de la propuesta didáctica podrán reconocer estrategias con mayor seguridad. En este caso el profesor recogerá el cuestionario para que le sirva de ayuda para mejorar la propuesta didáctica.

Enunciado para el alumno

¿Durante todos estos días habéis pensado en qué pensáis y en qué os fijáis cuando vais a leer? Vamos a volver a realizar el mismo cuestionario que hicimos al inicio de toda la propuesta didáctica. En toda ella hemos estado viendo procesos, acciones y observaciones que nos han ayudado a comprender mejor un texto.

Lee, ahora las siguientes oraciones y señala el número que refleje la frecuencia con la que realizas las acciones:

1 – nunca 2 – rara vez 3 – ocasionalmente 4 – usualmente 5 - siempre

Antes de leer el texto

Pienso en porqué y para qué voy a leer

1 2 3 4 5

Pienso si conozco el tema y cuánto sé sobre él	1 2 3 4 5
Miro las fotos, imágenes, dibujos, etc.	1 2 3 4 5
Me fijo en la estructura, la organización, los párrafos	1 2 3 4 5
Observo el título, los capítulos, el tipo de letra	1 2 3 4 5
Pienso en cuánto tiempo lo voy a leer	1 2 3 4 5
Durante la lectura	
Pienso en lo que creo que voy a leer	1 2 3 4 5
Compruebo lo que creía que iba a leer, si es así o no	1 2 3 4 5
Voy comprobando si lo que entiendo tiene sentido	1 2 3 4 5
Dejo de leer para pensar en lo que estoy leyendo	1 2 3 4 5
Leo deprisa o despacio en función de si es difícil o fácil el texto	1 2 3 4 5
Imagino lo que leo (objetos, situaciones, lugares, etc.)	1 2 3 4 5
Identifico lo que no entiendo	1 2 3 4 5
Busco ayuda	1 2 3 4 5
Después de leer	
Vuelvo a leer si no entiendo algo	1 2 3 4 5
Identifico las ideas generales	1 2 3 4 5
Compruebo que he entendido bien	1 2 3 4 5
Pienso en lo que he leído	1 2 3 4 5
Cuando no entiendo	
Pienso en lo que sé sobre el tema para intentar comprender	1 2 3 4 5
Observo la gramática	1 2 3 4 5
Leo más despacio	1 2 3 4 5
Centro la atención en lo que no entiendo	1 2 3 4 5
Paro de leer y reflexiono	1 2 3 4 5
Vuelvo a leer lo que no entiendo	1 2 3 4 5

Vuelvo a leer desde el principio	1 2 3 4 5
----------------------------------	-----------

Adaptados de Rodrigo (2019, p. 91)

Autoevaluación		Individual	15
Materiales: Ninguno			

Procedimiento
Los alumnos y alumnas deberán completar el siguiente cuestionario de autoevaluación. En él ellos mismos valorarán sus conocimientos adquiridos a lo largo de las secuencias didácticas.

Enunciado para el alumno			
Autoevalúa lo que has aprendido durante estas semanas. Da tu opinión poniendo una cruz según tu grado de satisfacción.			
			
Ahora conozco más palabras relacionadas con el alquiler de una vivienda.			
Ahora puedo desenvolverme mejor en una inmobiliaria			
Puedo utilizar estructuras gramaticales nuevas			
Ahora sé qué tengo que observar en un contrato de alquiler			
Ahora comprendo mejor lo que leo en algunos documentos			
Ahora sé que puedo conseguir entender textos administrativos			
Puedo identificar mejor lo más relevante en un texto			
Soy consciente de las estrategias de lectura que utilizaba			

He aprendido nuevas estrategias de lectura				
Conozco las características de los textos que dan instrucciones				
Ahora me siento más autónomo/a para enfrentarme a un texto administrativo				
Ahora sé qué comportamiento me voy a encontrar en situaciones de renta de vivienda				
El material de la unidad didáctica es interesante para mí				
El contenido es necesario y útil para mí				
Estoy satisfecho/a de haber completado toda la propuesta didáctica				
He comprendido que puedo leer sin necesidad de entender cada palabra				

3.6. Restricciones para la realización de la propuesta didáctica

Hablar de inmigrantes en condición de refugiados a primera vista podría parecer que limita cualquier grupo meta dentro del aprendizaje de lenguas extranjeras, sin embargo, dichos términos no acotan de ninguna manera el colectivo al que hacen referencia. Las características personales de cada uno de ellos son tan variadas que intentar agruparlas resulta una tarea complicada. A la vista de los resultados de las últimas investigaciones aún queda pendiente de determinar qué condicionante, factor o característica común a todos ellos puede delimitar esta comunidad para que sirviera de punto de partida a docentes encargados de la enseñanza de su L2.

Un estudiante de lengua extranjera pasa de la fase «aprender a leer» en la L2 a la fase «leer para aprender» la lengua en sí porque se da por supuesto que el alumno ya sabe leer en su L1 y, por lo tanto, que sabe transferir toda la competencia lingüística que posee de ella. (Foncubierto, 2018). Sin embargo, este supuesto no es, en ocasiones, un reflejo real de la situación actual en las aulas y como destaca Foncubierto (2018) este hecho podría ser uno de los problemas con los que se enfrentan los docentes en el aula en contextos de migración cuando se encuentran con alumnos que no han desarrollado dicha competencia en su L1.

A pesar de que el título y el contenido del este TFM va dirigido a inmigrantes solicitantes de asilo y refugio no se encuentra en la misma situación que la que comenta Foncubierto (2018). En este caso particular, lo que ha hecho realmente posible que se pudiera llevar a cabo la realización de esta propuesta didáctica han sido las características particulares de cada uno de los miembros del grupo meta. El alto nivel de alfabetización en su lengua materna, así como sus conocimientos en otra lengua extranjera –inglés– facilitaron el propósito de toda la propuesta didáctica. Ante esta circunstancia, se considera una restricción poder aplicar este trabajo a otro grupo meta en contexto de inmigración ya que, como se ha dicho, las particularidades de cada alumno y alumna es lo que va a determinar la adecuación para ponerlo en práctica.

Una de las carencias más significativas de este TFM es la falta de herramientas digitales en la propuesta didáctica. El uso de las TICs requiere en muchas ocasiones de una conexión continua a internet, ya sea desde artefactos móviles o fijos. Anteriormente a esta propuesta el grupo meta manifestó su poca accesibilidad a la red y la falta de dispositivos para llevar a cabo ejercicios que requirieran de ella. Se dieron las circunstancias de que un matrimonio solo tenía un teléfono móvil para uso familiar, otros que no tenían conexión en el aula, tan solo en su domicilio, etc. Todo ello condicionó, en definitiva, que las actividades propuestas tengan como único soporte el papel y lápiz o materiales tangibles que el docente y/o la fundación pudieran aportar.

3.7. Sugerencias para trabajar después

La dinámica más recurrente en este TFM viene determinada principalmente por la finalidad de todo el trabajo, que es facilitar la comprensión lectora. Para seguir en la misma línea de aprendizaje autónomo sería recomendable trabajar algún recurso audiovisual para que los alumnos pusieran en práctica nuevamente las estrategias, habilidades y recursos ayudándose a sí mismos a comprender y a interpretar correctamente cualquier contenido que se propongan.

Asimismo, se sugiere que una vez se haya finalizado toda la propuesta, los alumnos pudieran elegir otro documento de índole administrativa y que pudieran poner en práctica por sí mismos todo el conocimiento aprendido durante la propuesta, esto es, desde el conocimiento sobre las formas de lectura, las estrategias de lectura, las herramientas y recursos de los que ellos dispongan para localizar información, etc., así como ser conscientes y saber identificar los saberes sobre convenciones y comportamientos.

Desde el punto de vista del docente, y si las circunstancias fueran posibles, sería recomendable que el profesor instara a los alumnos a que le proporcionaran alguna retroalimentación una vez que los estudiantes se hayan enfrentado realmente a la negociación y firma de un contrato de alquiler. Simplemente se trataría de comentarle al profesor qué aspectos han facilitado la comprensión de la situación comunicativa, o qué otros no se han visto reflejados en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la propuesta didáctica pudiendo el profesor modificar y mejorar la propuesta para posibles usos posteriores.

Se sugiere también trabajar con más frecuencia las secuencias instruccionales. En general se trabajan muy poco en el ámbito de la enseñanza de ELE, siendo las narrativas, explicativas y argumentativas las que se llevan todo el peso. Para ello, se podría realizar el ejercicio de recopilar los enunciados de toda la propuesta didáctica con el objetivo de identificar los aspectos y características más significativas de esta tipología secuencial.

«Cuanto más frecuente y estandarizada es una clase textual mejor será el manejo de la misma por parte del hablante». (Roiss, 2009, p. 130)

4. Conclusiones

El posmétodo parte del precepto de tener un sentido práctico fundamentado en el que sus premisas fundamentales encuentran respuesta en este trabajo:

- Es generada por los profesionales sobre el terreno. Comprende los factores lingüísticos, sociales, culturales, políticos y educativos que determinan el aprendizaje y la enseñanza en un contexto específico.
- Es sensible a las necesidades, deseos y situaciones concretas. Se trata del conocimiento pedagógico que surge del aula, construido por la práctica docente.
- Está basada en las experiencias vividas por aprendientes y profesores. Conocimiento inequívoco de la conciencia sociopolítica que estudiantes y profesores aportan al aula para que ésta pueda funcionar como catalizador de una transformación personal y social.
- Está conformada por tres principios organizativos: particularidad, carácter práctico y posibilidad.

Estos cuatro puntos han sido los cimientos a partir de los cuales se ha ido construyendo el presente trabajo: partir de los estudiantes, es decir, de sus características lingüísticas, su situación social tanto en España como en el país de procedencia, el nivel educativo, las necesidades de aprendizaje de la lengua y de convenciones sociales, etc.

Prestando atención a los tres principios organizativos:

- Particularidad. Las características de los discentes, sus rasgos y similitudes han propiciado el desarrollo de la propuesta didáctica: cuatro matrimonios de procedencia dispar con un similar nivel de alfabetización –alto y con conocimientos en otra lengua–, es una particularidad relativamente poco frecuente cuando se trata de un contexto de inmigración y refugio.

- **Carácter práctico:** Enfrentarse a textos de carácter administrativo es una de las circunstancias que este colectivo va a tener que afrontar. Desarrollar competencias y habilidades que ayuden al estudiante a comprender estos textos facilita en gran medida que puedan desenvolverse con éxito en situaciones comunicativas similares. Y sobre todo, siendo conscientes –docentes como discentes– que, antes o después, este colectivo va a necesitar realizar trámites de estas características. Es por ello que en este trabajo se han tratado temas conocidos por los alumnos, trámites que ya han realizado con ayuda de la fundación y cuestiones que por su conocimiento del mundo, por su experiencia en realizar trámites en España, les resulta un tema familiar y conocido. No se pretendía enseñar a tramitar sino a comprender los textos y secuencias textuales que aparecen en los trámites administrativos.
- **Posibilidad:** Desarrollar el uso de estrategias, comprender en qué aspectos, circunstancias y contextos los alumnos y alumnas deben fijarse posibilita la comprensión de cualquier texto oral o escrito, aun cuando el texto o la situación comunicativa es compleja.

Un aspecto importante que se ha tenido en cuenta aunque no aparece explícito en el TFM es el trabajo que subyace en la propuesta didáctica para aumentar la confianza del alumno en sí mismo. Según Miñano López (2000) un mejor dominio de la L2 influye positivamente en este aspecto. A través de las cuestiones que trabajan la interculturalidad, el refuerzo del docente sobre el conocimiento de estrategias, sobre su conocimiento previo –del mundo, cultural y social– provoca un incremento en la confianza de los alumnos y alumnas del grupo meta para enfrentarse sin miedo a situaciones nuevas.

Por otro lado, para realizar una buena interpretación de un texto se necesitan activar los esquemas *lingüísticos* que hacen referencia al conocimiento que tiene el lector sobre la lengua; los esquemas *formales* como la organización del discurso, el registro y nivel de formalidad, los géneros (en este punto se tiene que tener en cuenta que cada cultura tiene sus propios patrones discursivos que reflejan la forma de entender el mundo; desconocerlos conduce a una interpretación equivocada de un texto.

(Rodrigo, 2019)), –es por ello que conocer el género supone una gran ayuda para la comprensión del texto (Anderson, 2000, pp.39-40; citado en Chao y Mavrou, 2017, p. 31))–; y, por último, los esquemas *de contenido* que hacen referencia al conocimiento sobre el mundo, el tema y los aspectos culturales. Partiendo de estas características, se comprobó que los alumnos y alumnas activaban correctamente los esquemas lingüísticos en la L2 pero aparecían carencias en los esquemas formales y, sobre todo, en los esquemas de contenido.

Para comprender mejor el proceso lector de los inmigrantes, es necesario partir del nivel educativo y del campo de su formación profesional (en el caso que la tuvieran) o de sus gustos o intereses personales, ya que dependiendo de a qué campo pertenecen o qué intereses tienen utilizan unas estrategias propias de ese campo y no otras. Es decir, en el grupo meta del TFM, las alumnas médicas les servían de gran ayuda utilizar las estrategias de transferencia de otra LE, sin embargo otra alumna a quien le encantaba leer en su lengua materna le resultaba fácil comprender los esquemas formales de los textos –conectores, marcadores del discurso– y le servían de ayuda para comprender mejor los textos.

La falta de conocimiento del tema –esquemas de contenido– como de las estructuras textuales impiden el éxito en el proceso lector, dicha carencia de conocimientos es decisiva en el resultado de la comprensión lectora porque influyen en la cantidad y en la calidad de los datos recogidos durante el proceso interpretativo (León, 2003, Escoriza, 1996a; citado en Elena, 2011).

En este trabajo se ha entendido por texto administrativo un documento escrito cuya macro-estructura está relacionada con contenido administrativo, dada su vinculación con trámites burocráticos tanto de la administración pública o como privada, mientras que la superestructura predominante ha sido la correspondiente con la base instructiva, siguiendo el modelo de Werlich (1975). Conocer las estructuras de un texto –macroestructura, superestructura y microestructuras– ha servido de gran ayuda a los estudiantes a la hora de ir construyendo el significado. Trabajar explícitamente las secuencias instruccionales ha contribuido favorablemente en el objetivo de este TFM.

Las estrategias de lectura son herramientas útiles que se ponen en funcionamiento durante el proceso lector y, que cuando un alumno –o lector– es consciente de ellas, le ayudan a resolver problemas de comprensión así como a responsabilizarse de su propio aprendizaje. En el trabajo se ha intentado mostrar un ejemplo de cada teoría de clasificación de estrategias de comprensión lectora siendo las estrategias de Rodrigo (2019) las más utilizadas.

- Una teoría sobre la lectura → Miñano López (2000)
- Una teoría basa en la clasificación de estrategias → Rodrigo (2019)
- Una teoría según los problemas a los que se enfrenta el lector → Chao y Mavrou (2017)

5. Bibliografía

5.1. Bibliografía de referencia

Alexopoulou, A., 2011a. Enfoque basado en los géneros textuales y la evaluación de la competencia discursiva. *Del texto a la lengua. La aplicación de los textos a la enseñanza-aprendizaje del español L2-LE*, 1. pp. 97-110. Disponible en <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5419275>. [Fecha de acceso 04 de febrero de 2019]

Alexopoulou, A. 2011b. Tipología textual y comprensión lectora en E/LE. *Revista Nebrija De Lingüística Aplicada a La Enseñanza de las Lenguas*, 5(9), pp. 102-113. Disponible en <https://revistas.nebrija.com/revista-linguistica/article/view/158> [Fecha de acceso 23 de enero de 2019]

Baralo, M. y Estaire S., 2010. Tendencias metodológicas postcomunicativas. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de las Lenguas*, 11. Disponible en <https://revistas.nebrija.com/revista-linguistica/article/view/185> [Fecha de acceso 01 de octubre de 2018]

Baralo, M. y Estaire, S., 2011. Variables socioculturales y comunicativas en el diseño curricular de una certificación de español para trabajadores inmigrantes. *Lengua y migración = Language and migration*, 3 (2). pp. 5-42. Disponible en https://ebuah.uah.es/dspace/bitstream/handle/10017/19081/Variables_Baralo_LM_2011_3_2.pdf?sequence=1&isAllowed=y [Fecha de acceso 05 de noviembre de 2018]

Baralo, M., y Guerra, R., 2011. Criterios pragmáticos y socioculturales para la selección de textos y géneros discursivos en un examen de certificación de nivel inicial (A2-N) de lengua española para trabajadores inmigrantes. *Del texto a la lengua. La aplicación de los textos a la enseñanza-aprendizaje del español L2-LE*. Vol. 1. pp. 97-110. Disponible en <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5419340> [Fecha de acceso 04 de febrero de 2019]

Baralo, M., Martín Leralta, S., Pascual Gómez, I., 2015. La certificación de las competencias comunicativas del español para inmigrantes. *Porta Linguarum*, 25. pp. 105-117. Disponible en https://www.ugr.es/~portalin/articulos/PL_numero25/8%20Marta.pdf [Fecha de acceso 03 de noviembre de 2018]

Bassols, M., y Torrent, A. M., 1997. Modelos textuales: teoría y práctica. Barcelona: Octaedro.

Borja Albi, A., 2012. Aproximación traductológica a los textos médico-jurídicos. *Panace@. Revista de Medicina, Lenguaje y Traducción*, 13 (36) pp. 166-175. Disponible en <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4137563> [Fecha de acceso 11 de febrero de 2019]

Casamiglia, H., Tusón, A., 2012. Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso. (3ª ed). Barcelona: Ariel.

Cassany, D., 1999. Los enfoques comunicativos: elogio y crítica. *Lingüística y Literatura*, 36-37. pp. 11-33. Disponible en https://repositori.upf.edu/bitstream/handle/10230/21223/cassany_enfoques.pdf. [Fecha de acceso 09 de octubre de 2018]

Chao, J. y Mavrou, I., 2017. Diseño y validación de dos herramientas para el estudio de las estrategias de lectura empleadas por aprendientes de ELE de origen inmigrante. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de las Lenguas*, 11(23), pp. 29 - 47. Disponible en <https://revistas.nebrija.com/revista-linguistica/article/view/26>. [Fecha de acceso 03 de noviembre de 2018]

Consejo de Europa, 2002. Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. Madrid, España: Secretaría General Técnica del MEC, Anaya e Instituto Cervantes. Disponible en http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf

Elena, P., 2011. Bases para la comprensión organizativa del texto. *Revista de lingüística y lenguas aplicadas*. 6. pp. 125-138. Disponible en <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4779606> [Fecha de acceso 12 de febrero de 2019].

Ezeiza Ramos, J., 2013. Influencias postcomunicativas en algunas propuestas para la enseñanza de E/LE. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de las Lenguas*, 13. Número especial – Actas de Congreso. Disponible en https://www.nebrija.com/revista-linguistica/files/articulosPDF/articulo_53208207744ef.pdf. Fecha de acceso 09 de octubre de 2018]

Foncubierta Muriel, J.M. y Fonseca Mora, MC., 2018. Comprender el proceso lector en segundas lenguas: cognición y afectividad. *Tejuelo*, 28. Pp. 11-42. Disponible en <http://dehesa.unex.es/handle/10662/7981> [Fecha de acceso 23 de enero de 2019]

Gómez Torrego, L., 2011. Análisis sintáctico. Teoría y práctica. 3° ed. Madrid: Ediciones SM.

Iglesias, I., 2014. Competencias generales y competencias docentes del profesorado de ELE en el s. XXI: nuevas rutas, nuevos retos. *Anuario Brasileño de estudios hispánicos*, XXVI pp. 57-72. Disponible en https://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/36021717/dos_poetas_brasileNas.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAIWOWYYGZ2Y53UL3A&Expires=1553813032&Signature=%2FgNd3UgEv94c3wts4WeSp42TqD4%3D&response-content-disposition=inline%3B%20filename%3DDos_poetas_brasilenas_en_la_revista_Dona.pdf#page=59 [Fecha de acceso 09 de octubre de 2018]

Instituto Cervantes, 2006. Plan Curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español. Madrid. Disponible en: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/indice.htm

Instituto Cervantes. Diccionario de términos clave de ELE. Centro Virtual Cervantes. Disponible en https://cvc.cervantes.es/ENSENANZA/biblioteca_ele/diccio_ele/default.htm.

Kumaravadivelu, B. 1994. La situación posmétodo: estrategias emergentes y confluyentes para la enseñanza de segundas lenguas y de lenguas extranjeras. Traducción de Marcos Cánovas. *The Postmethod Condition: (E)merging Strategies for Second/Foreign Language Teaching. TESOL Quarterly*, 28/1, pp. 27-49. Disponible en https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/antologia_didactica/enfoque_comunicativo/kumaravadivelu01.htm [Fecha de acceso 01 de octubre de 2018]

Kumaravadivelu, B., 2012a. La palabra y el mundo. Entrevista con B. Kumaravadivelu. *MarcoELE. Revista de Didáctica Español como Lengua Extranjera* (14). Traducción: Javier Sánchez y Agustín Yagüe. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5860527> [Fecha de acceso 01 de octubre de 2018]

Mavrou, I. y Martín Leralta, S., 2018. Factores determinantes de la competencia comunicativa en español de trabajadores inmigrantes residentes en Madrid. *Círculo de Lingüística Aplicada a la Comunicación*, 74, pp. 221-246. Disponible en <https://recyt.fecyt.es/index.php/CLAC/article/viewFile/66932/40522> [Fecha de acceso 03 de noviembre de 2018]

Ministerio de empleo y seguridad social. Secretaría general de inmigración y emigración. Dirección General de Migraciones. 2016. Sistema de acogida e integración para solicitantes y beneficiarios de protección internacional. Madrid: meyss.

Miñano López, J., 2000. Estrategias de lectura: propuestas prácticas para el aula de E/LE. *Carabela*, 48. pp. 25-43. Disponible en https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/carabela/pdf/48/48_025.pdf [Fecha de acceso 23 de enero de 2019]

Ortega Arana de Rodríguez, A.M., 2009. El seguimiento de instrucciones, una propuesta didáctica desde la perspectiva docente. Tesis doctoral (PhD). Universidad del Istmo.

Paredes García, F. 2017. Investigaciones multidisciplinares sobre la integración sociolingüística de la población migrante. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas*, 11(23), pp. 8 – 11. Disponible en <https://revistas.nebrija.com/revista-linguistica/article/view/36/28> [Fecha de acceso 03 de noviembre de 2018]

Paricio, S., 2014. Competencia intercultural en la enseñanza de lenguas extranjeras. *Porta Liguorum: revista internacional de didáctica de las lenguas extranjeras*, 21 pp. 215-226. Disponible en <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4582315>. [Fecha de acceso 22 de febrero de 2019]

Pérez Serrano, M., 2013. El desarrollo de la consciencia intercultural: una propuesta didáctica. *Mediterráneo. Revista de la Consejería de Educación en Italia, Grecia y Albania*, 5. 2 pp. 56-67. Disponible en <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5292567> [Fecha de acceso 04 de noviembre de 2018]

Rico Martín, A.M., 2005. De la competencia intercultural en la adquisición de una segunda lengua o lengua extranjera: conceptos, metodología y revisión de métodos. *Porta Liguorum: revista internacional de didáctica de las lenguas extranjeras*, 3. pp. 79-94. Disponible en <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1153761>. [Fecha de acceso 17 de febrero de 2019]

Roiss, S., 2009. Los intentos de clasificación de tipos y clases de texto a partir de la observación de estructuras recurrentes: El modelo de análisis textual multinivel. En Jesús Baigorri Jalón, Helen J. L. Campbell (eds.), *Reflexiones sobre la traducción jurídica*. pp. 125-139. Granada: Comares. Disponible en <https://gredos.usal.es/jspui/handle/10366/126626>. [Fecha de acceso 10 de febrero de 2019]

Ruiz Gama, D. y Naranjo Cetina, M., 2017. Propuesta metodológica para la activación de la sensibilidad intercultural en la clase de ELE desde una pedagogía del posmétodo. Maestría en Lingüística Aplicada de ELE. Pontificia Universidad Javeriana. Disponible en <https://repository.javeriana.edu.co/handle/10554/34374> [Fecha de acceso 28 de enero de 2019]

Rodrigo, V., 2019. La comprensión lectora en la enseñanza del español LE/L2. 1° ed. Nueva York: Routledge.

Sánchez Trujillo, M.A., 2017. La competencia intercultural y el aprendizaje del castellano como segunda lengua. *MarcoELE Revista de Didáctica Español como Lengua Extranjera*, 24. Disponible en <https://marcoele.com/competencia-intercultural-y-aprendizaje-del-castellano-como-segunda-lengua/> [Fecha de acceso 17 de febrero de 2019]

Thegel, M., 2011. El género instruccional médico. Un estudio de la modalidad deóntica y sus representaciones en doce prospectos médicos. Tesis doctoral (PhD). Uppsala University. Disponible en <https://www.uppsats.se/uppsats/db79f28c9b/> [Fecha de acceso 12 de febrero de 2019]

Vivanco Cervero, V., 2007. La correspondencia entre función comunicativa y función semántica en los manuales de instrucciones. *Comunicación y sociedad*. 7. pp. 129-145. Disponible en <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2290678>. [Fecha de acceso 12 de febrero de 2019]

5.2. Bibliografía de consulta

Aceves-Azuara, I. & Mejía-Arauz, R. (2015). El desarrollo de la literacidad en los niños. En Mejía Arauz, R. (coord.) Desarrollo psicocultural de niños mexicanos. Guadalajara, Jalisco: ITESO.

Acquaroni Muñoz, R., 2004. La comprensión lectora. En J. Sánchez Lobato e I. Santos Gargallo (eds.): *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)* pp. 943-967. Madrid: SGEL.

Aguado, T., Gil, I. y Mata, P., 2005. *Educación intercultural: una propuesta para la transformación de la escuela*. Madrid: Catarata.

Aguado, T., Sacristán, A., Jiménez, R.A. y Gil, J.A. 1999. *Diversidad cultural e igualdad escolar. Un modelo para el diagnóstico y desarrollo de actuaciones educativas en contextos escolares multiculturales*. Madrid: MEC

Albaladejo, D., 2006. Enfoques y criterios de selección de textos literarios para la clase de ELE. *Las destrezas orales en la enseñanza del español L2-LE: XVII Congreso Internacional de la Asociación del Español como lengua extranjera (ASELE)*. Logroño 27-30 de septiembre de 2006 / coord. Enrique Balmaseda Maestu, Vol. 2, 2007, pp. 1089-1098. Disponible en <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2470167>. [Fecha de acceso 13 de febrero de 2019]

_____. 2007. Cómo llevar la literatura al aula de ELE: de la teoría a la práctica. *MarcoELE. Revista de didáctica de Español Lengua Extranjera*. Disponible en <https://marcoele.com/como-llevar-la-literatura-al-aula-de-ele-de-la-teoria-a-la-practica/>. [Fecha de acceso 13 de febrero de 2019]

Amaya García, M. A. 2010. Tipologías textuales: de Aristóteles a la clasificación múltiple. *Literatura y lingüística*, (22), pp.77-91. Disponible en https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?pid=S0716-58112010000200006&script=sci_arttext. [Fecha de acceso 10 de febrero de 2019]

Aragón Jiménez, V., 2011. Procesos implicados en la lectura. *Revista digital Innovación y experiencias educativas*, 39. Disponible en

https://archivos.csif.es/archivos/andalucia/ensenanza/revistas/csicsif/revista/pdf/Numero_39/VIRGINIA_ARAGON_2.pdf. [Fecha de acceso 13 de febrero de 2019]

Caritas Española, 2002. Manual de lengua y cultura para inmigrantes. Madrid: Cáritas española.

Cassany, D., 2005 Expresión escrita en L2/ELE. Madrid: Arco Libros.

_____, 2018. La cocina de la escritura. 25ªed. Barcelona: Anagrama.

Ciapuscio, G. E., 1994. Tipos textuales. Universidad de Buenos Aires, Instituto de Lingüística.

Fernández, S., 2005. Competencia lectora. O la capacidad de hacerse con el mensaje de un texto. *redELE*, 3. Disponible en <http://www.culturaydeporte.gob.es/dam/jcr:b6f3da65-810e-47ec-924c-60c149132ac5/2005-redele-3-08fernandez-pdf.pdf> [Fecha de acceso 28 de marzo de 2019]

Fernández Vítors, D., 2013. El papel de la lengua en la configuración de la migración europea: tendencias y desencuentros. *Lengua y migración = Language and migration* 5(2), pp. 51-66. Disponible en <https://core.ac.uk/download/pdf/58910233.pdf> [Fecha de acceso 28 de marzo de 2019]

Galvin, I. et al., 1998. Proyecto Forja. Lengua española para inmigrantes. Madrid: FOREM

Hernández García, M., y Villalba Martínez, F., 2005. La enseñanza de español con fines laborales para inmigrantes. *Glosas didácticas. Revista electrónica internacional*. Monográfico sobre didáctica intercultural y enseñanza de español segunda lengua en contextos no reglados. 15.

Disponible en <http://www.um.es/glosasdidacticas/GD15/gd15-08.pdf>. [Fecha de acceso 28 de enero de 2019]

Matte Bon, F., 2018. Gramática comunicativa de español. De la lengua a la idea. Tomo I. 20° ed. España: Edelsa Grupo Didascalía, S.A.

Martín Vivaldi, G., y Sánchez Pérez, A., 2000. Curso de redacción. Teoría y práctica de la composición y del estilo. 33°ed. Madrid: Paraninfo.

Regueiro Rodríguez, ML. y Sáez, D., 2015. El español académico. Guía práctica para la elaboración de textos académicos. 2° ed. Madrid: Arco Libros.

Rodriguez B. y Núñez Delgado, MP., 2017. La comprensión lectora en ELE. Análisis de las principales estrategias y actividades usadas en algunos manuales de B1. *Hekademos: revista educativa digital*, 23 (10). pp. 74-84.
Disponibile en <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6280744> [Fecha de acceso 23 de enero de 2019]

Ruiz Fajardo, G., Rios Rojas, A., (Eds.), 2008. Didáctica del español como segunda lengua para inmigrantes. Sevilla, Unia y Fundación Caja Rural. *MarcoELE. Revista de didáctica español lengua extranjera*. Disponible en <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=92152528017> [Fecha de acceso: 28 de enero de 2019]

Sánchez, A., 2000. Los métodos en la enseñanza de idiomas, Madrid, SGEL.

Sánchez Pérez, A., 2009. La enseñanza de idiomas en los últimos cien años. Métodos y enfoques. Universidad de Murcia: SGEL.

Santos-Sopena, O., 2016. Interculturalidad y migración: la experiencia educativa y lingüística en el aprendizaje de español en rumanos. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a La Enseñanza de las Lenguas*, 10(21), pp. 59 - 62.
Disponibile en <https://revistas.nebrija.com/revista-linguistica/article/view/273> [Fecha de acceso 22 de febrero de 2019]

Villalba Martínez, F., y Hernández García, M.T., 2005. Manifiesto de Santander: La enseñanza de segundas lenguas a inmigrantes y refugiados. *LinRed*, 2.

Disponible en http://www.linred.es/informacion_pdf/informacion5_01032005.pdf

[Fecha de acceso 22 de febrero de 2019]

5.3. Web consultadas

<http://cepaim.org/tag/cepaim-ciudad-real/>

Modelo de contrato de alquiler:

<https://www.ocu.org/vivienda-y-energia/comprar-vender-alquilar/modelos/contrato-de-arrendamiento-de-vivienda458474>

Generador de sopa de letras:

<https://www.educima.com/wordsearch/spa/>

Generador de iconos

<https://icon-icons.com/es/>

Imágenes

<https://www.canstockphoto.com.mx>

6. Anexos

6.1. Anexo 1

. Tabla de variables socioculturales y comunicativas. Ámbito laboral. (Baralo y Estaire, 2011).

ÁMBITO LABORAL	LUGARES E INSTITUCIONES	ACONTECIMIENTOS – ACCIONES	PERSONAS	TEXTOS
Administrativo/ laboral	Asociaciones diversas (ONGs, CEPs, Cruz Roja, sindicatos, instituciones religiosas, etc.) Asesorías sociales, jurídicas y laborales	Gestiones diversas relacionadas con la atención al inmigrante y con el empleo Búsqueda de empleo	Asistentes sociales Asesores sociales, jurídicos y laborales Empleados y funcionarios de instituciones relacionadas con el empleo y con los inmigrantes	Permiso de trabajo Tarjeta de residencia, del paro, etc. Bolsas de empleo
	Oficinas de atención al inmigrante Oficinas de servicios de extranjería ETTs, INEM	Entrevistas de trabajo Familiarización con las condiciones de trabajo, la seguridad social, etc. El día a día en el trabajo	Empresarios, empleadores, personal de recursos humanos Capataces/jefes Compañeros de trabajo Clientes	Anuncios de oferta y demanda de trabajo Descripción de puestos de trabajo Requisitos para un trabajo Ficha de solicitud de empleo Currículo, contratos
Profesional	Almacenes, talleres, fábricas, granjas			

	Establecimientos de hostelería Servicios de mantenimiento Tiendas, oficinas Servicio doméstico/ de limpieza Vigilancia de obras, edificios, etc.		Entrevista de trabajo Reglas de seguridad laboral Derechos y deberes de los extranjeros Derechos y deberes laborales Mensajes electrónicos transaccionales Conversaciones cara a cara de interacciones transaccionales.
--	---	--	---

6.2. Anexo 2

Modelo de contrato de alquiler

CONTRATO DE ARRENDAMIENTO DE VIVIENDA

En Ciudad Real a 26 de febrero de 2019

REUNIDOS

De una parte, y como ARRENDADOR, persona física, D/Dña. NOMBRE APELLIDO APELLIDO, mayor de edad, de estado civil CASADO domiciliado/a en CALLE DE LA AVENIDA, 1. y con NIF nº 99999999X. A efectos de comunicaciones corrientes, como complemento al domicilio indicado, señala como correo electrónico unnombre@gmail.com, y el siguiente número de teléfono: 659 99 99 99.

De otra parte, y como ARRENDATARIO, D/Dña. NOMBRE2 APELLIDO01 APELLIDO02, mayor de edad, de estado civil SOLTERO, domiciliado en AVENIDA DE LA CALLE, S/N, y con NIF nº R5555555T. A efectos de comunicaciones corrientes, además de la vivienda que es objeto de este contrato, señala como correo electrónico otronombre@hotmail.com, y el siguiente número de teléfono: 696 00 00 00

INTERVIENEN

Todas las partes en su propio nombre y representación.

Ambas partes se reconocen la capacidad legalmente necesaria para el otorgamiento del presente contrato de arrendamiento, y a tal efecto,

EXPONEN

1º. Que D/Dña. NOMBRE APELLIDO APELLIDO es propietario de la vivienda sita en

CALLE DEL PASEO, 10, 4º 3, 13001, CIUDAD REAL con una superficie aproximada de 90 m² útiles, inscrita en el Registro de la Propiedad de CIUDAD REAL, y con referencia catastral número: 1212121AA3232E00010U La vivienda posee el preceptivo certificado de eficiencia energética y contiene el mobiliario que se indica en el inventario adjunto. Como anexos que se alquilan junto con la vivienda citada figuran: UNA PLAZA DE GARAGE y TRASTERO. La vivienda se encuentra en la actualidad libre de ocupantes.

2º. Que teniendo interés D/Dña. NOMBRE2 APELLIDO1 APELLIDO2, en habitar la vivienda en calidad de arrendatario y el ARRENDADOR en arrendar la vivienda, ambas partes acuerdan la celebración del presente CONTRATO DE ARRENDAMIENTO DE VIVIENDA, y ello conforme a las siguientes:

CLÁUSULAS

PRIMERA. - El arrendamiento se establece por un plazo de UN AÑO, a contar desde el día 15 DE MARZO. De acuerdo con la legislación vigente a la firma de este contrato, el arrendatario tendrá la facultad de su renovación anual hasta que el arrendamiento alcance la duración de 3 años; no habrá lugar a dicha renovación si el arrendatario notificase por escrito la renuncia con al menos 30 días de antelación a la finalización del plazo pactado o cualquiera de sus prórrogas anuales.

Llegada la fecha de vencimiento del contrato, o de cualquiera de sus prórrogas, una vez transcurridos como mínimo tres años de duración del contrato, si ninguna de las partes notifica a la otra su voluntad de no renovarlo, al menos con treinta días de antelación a aquella fecha, el contrato se prorrogará durante un año más.

SEGUNDA. - Expresamente se pacta un periodo mínimo de validez del contrato de seis meses. El incumplimiento de dicho plazo por el arrendatario dará lugar a una indemnización dineraria equivalente al periodo de renta que falte por cumplir para llegar al periodo mínimo pactado. Pasado el periodo mínimo, el arrendatario podrá desistir en todo momento del contrato si realiza un preaviso con treinta días de antelación. Realizado el preaviso con la antelación pactada, queda convenido el

pago por el arrendatario que desiste de una indemnización, en concepto de perjuicios para el propietario, equivalente a un mes de renta por cada año de contrato que reste por cumplir. Los periodos de tiempo inferiores al año darán lugar a la parte proporcional de la indemnización. En el caso de que no se realice dicho preaviso en el tiempo convenido, la indemnización a pagar al arrendador se verá incrementada en la cantidad equivalente a un mes de renta.

No procederá la prórroga obligatoria del contrato en el caso de que, trascurrido el primer año de contrato, el arrendador necesite la vivienda arrendada para su uso como vivienda permanente para él, o para sus familiares de primer grado de consanguinidad o por adopción, o para su cónyuge en caso de separación, divorcio o nulidad matrimonial. El arrendador deberá comunicar este extremo con al menos dos meses de antelación a la fecha en que la vivienda se vaya a necesitar. En ese caso, el arrendatario estará obligado a entregar la vivienda en dicho plazo sin que ello genere derecho a indemnización alguna por parte del arrendador.

TERCERA. - Como precio del arrendamiento, se fija como renta anual la cantidad de 500 euros, pagadera mensualmente por meses anticipados, dentro de los siete primeros días de cada mes. El precio del arrendamiento incluye los gastos generales del inmueble, servicios, tributos, cargas y demás responsabilidades no susceptibles de individualización pero no así los gastos por servicios con que cuenta la vivienda arrendada y que se individualicen mediante aparatos contadores, que serán de cuenta exclusiva del arrendatario. Queda expresamente convenido que la tasa municipal anual de basuras sea por cuenta del ARRENDATARIO.

CUARTA. - El pago se realizará mediante ingreso en metálico o transferencia bancaria a favor del Arrendador en la cuenta con número de IBAN ES58 5858 5858 5858 5858 a nombre de este último. Dicho pago se acreditará de manera suficiente mediante el oportuno resguardo del ingreso o transferencia realizados, sin necesidad de expedir recibo alguno por parte del arrendador.

QUINTA. - La falta de pago y el retraso en el pago de la renta y en el resto de las

cantidades debidas, se consideran causas expresas de resolución del presente contrato. El arrendatario se obliga en tal caso a restituir inmediatamente el inmueble al arrendador. Expresamente se acuerda que la renta adeudada y no satisfecha generará un interés de demora anual equivalente al interés legal del dinero más dos puntos. Todos los gastos derivados de una reclamación judicial o extrajudicial por incumplimiento serán por cuenta de la parte deudora.

SEXTA. - El arrendatario no podrá realizar en la vivienda obras que modifiquen su configuración o la de cualquiera de sus accesorios, sin el permiso de la parte arrendadora expresado por escrito. La contravención de esta cláusula será causa de resolución del presente contrato y el arrendador podrá exigir la reposición de las cosas al estado anterior. Las obras autorizadas se realizarán a expensas del arrendatario y, al término del contrato, quedarán a beneficio de la propiedad sin generar derecho a indemnización alguna. Todas las reparaciones y obras que hayan de realizarse en la vivienda como consecuencia del uso ordinario de la misma serán por cuenta del arrendatario salvo las que legalmente le correspondan al arrendador. Este está obligado a realizar, sin derecho a elevar por ello la renta, todas las reparaciones que sean necesarias para conservar la vivienda en condiciones de habitabilidad, salvo que aquellas sean consecuencia de un deterioro imputable al arrendatario, sus dependientes o visitantes, por acción, omisión o negligencia.

La realización por el arrendador de obras de mejora transcurridos tres años de duración del contrato le dará derecho a elevar la renta anual en la cuantía que resulte de aplicar al capital invertido en la mejora (descontadas las subvenciones públicas obtenidas para la realización de la obra) el tipo de interés legal del dinero en el momento de la terminación de las obras incrementado en tres puntos, sin que pueda exceder el aumento del veinte por ciento de la renta vigente en aquel momento.

SÉPTIMA. - El arrendatario se compromete y obliga expresamente a:

- que en la vivienda no se realicen actividades de tipo industrial o actividades molestas, insalubres, nocivas o peligrosas;

- no ceder ni subarrendar la vivienda sin el permiso expreso por escrito del arrendador;
- se prohíbe la tenencia de animales peligrosos en el piso, salvo previo permiso expreso por escrito del arrendador.
-

La contravención de cualquiera de estas obligaciones, constatada por el arrendador, constituirá causa de resolución del contrato, al igual que el resto de las causas de resolución previstas en la ley o en el presente contrato.

OCTAVA. - En el momento de la firma de este contrato, el Arrendatario hace entrega del importe de una mensualidad de renta, euros, en concepto de fianza legal. Además, como garantía complementaria, el arrendatario hace entrega igualmente a la firma de este contrato del importe de otras dos mensualidades de renta, euros. Tanto la fianza legal como la garantía complementaria quedan establecidas en garantía de las obligaciones legales y contractuales del arrendatario. El arrendador se compromete a realizar el depósito de la fianza legal según la normativa autonómica aplicable, y entregará copia del resguardo de dicho depósito al arrendatario, a petición de este.

NOVENA. - El arrendatario reconoce la veracidad y certeza del inventario que del mobiliario de la vivienda se relaciona al final del contrato, y se compromete a devolver la posesión de la vivienda y todo el mobiliario cuando corresponda, en su integridad y en perfecto estado de conservación. Se conviene la afección de la fianza que se entrega en el acto de la firma como garantía del cumplimiento de esta obligación, y además se compromete el arrendatario a entregar al propietario el importe de los daños causados que sobrepasen esta cuantía.

En particular, el arrendatario se compromete a facilitar, al término del contrato, los trámites para modificar la titularidad de los suministros, respondiendo de los daños que pueda generar al arrendador, por ejemplo, por dar de baja alguno de los contratos sin el acuerdo escrito del arrendador.

DÉCIMA. - A los efectos legales oportunos, se hace constar que a la firma del

presente contrato el arrendador ha entregado al arrendatario una copia del certificado de eficiencia energética correspondiente al inmueble arrendado.

En prueba de total conformidad, las partes firman el presente contrato, que se extiende por duplicado, en el lugar y fecha arriba indicados.

EL (LOS) ARRENDADOR(ES),

EL (LOS) ARRENDATARIO(S),

Firma

Firma

6.3. Anexo 3

Transcripción diálogos actividad 2 secuencia 3.

Audio 1 - Solicitando información sobre un piso

- Buenos días
- Buenos días, ¿en qué le puedo ayudar?
- He visto una foto de una vivienda en alquiler y me gustaría informarme.
- Sí, por supuesto. ¿qué quiere saber?
- Pues... ¿por dónde está el piso?
- Está en la plaza cervantes, por el centro.
- Ah sí, ya sé por dónde es.
- En la descripción del piso pone que tiene tres dormitorios pero en la foto solo se ven dos. ¿Cuántos tiene exactamente?
- Tiene dos dormitorios y un estudio pequeño que se puede adaptar como estudio o como dormitorio para niño.
- Ah, ok. Entonces no nos interesa porque necesitamos uno con tres dormitorios completos, somos muchos en la familia.
- Le puedo enseñar pisos con más habitaciones si quiere.
- Ah vale, sí. Muchas gracias.

Audio 2 - Visitando un piso

- Hola.
- Hola, buenos días. Venimos para ver el piso.
- Sí si pase. Yo se lo enseño.
- (Se escucha como se abre la puerta, las llaves y la cerradura)
- Pasen, pasen. Aquí está la cocina...
- Vemos que la cocina está completa, con todos los electrodomésticos, ¿entran también en el alquiler?
- Sí, la cocina se deja completamente equipada.

- Ah muy bien, gracias.
- Por aquí está el salón y aquí, las habitaciones.
- Está muy bien el piso. ¿Lo han pintado hace poco tiempo?
- Sí, está recién pintado. Este es el baño de la habitación principal.
- ¿El piso tiene plaza de garaje y trastero?
- Cochera no, no tenemos. Pero sí tiene trastero que está en los bajos del edificio, ahora después os lo enseño.
- Muy bien. Bien, pues ya tenemos una idea del piso. Le agradecemos su atención.
- De acuerdo. En caso de que quieran alquilarlo llámenme para concretar las condiciones del contrato.
- De acuerdo, muchas gracias.

Audio 3 - Definiendo las condiciones del contrato

- Hola
- Hola. Hace unos días estuvimos en el piso de la plaza Cervantes y nos ha gustado mucho. Queríamos saber si aún está sin alquilar y cuáles son las condiciones de la renta.
- Bien, sí. Siéntense y les explico.
- (ruido de sillas)
- El piso actualmente está libre, así que pueden entrar a vivir en él en el momento en el que firmen el contrato. El contrato es por un año, que se puede ampliar a tres, y sale por 500 euros al mes; el pago se realiza a través de transferencia bancaria.
- ¿Los gastos de la comunidad corren a nuestra cuenta o los paga el dueño?
- Los de la comunidad, la basura o cualquier derrama es responsabilidad del propietario, pero todos aquellos gastos individuales como la luz, la calefacción, etc. van a su cargo.
- De acuerdo.

- ¿Qué les parece si proponemos el día 15 de marzo para la formalización del contrato?
- Muy bien, el 15 es buena fecha.
- De acuerdo pues nos vemos para entonces.
- Gracias.
- A ustedes.

TransferLAELE



UNIVERSIDAD
NEBRIJA