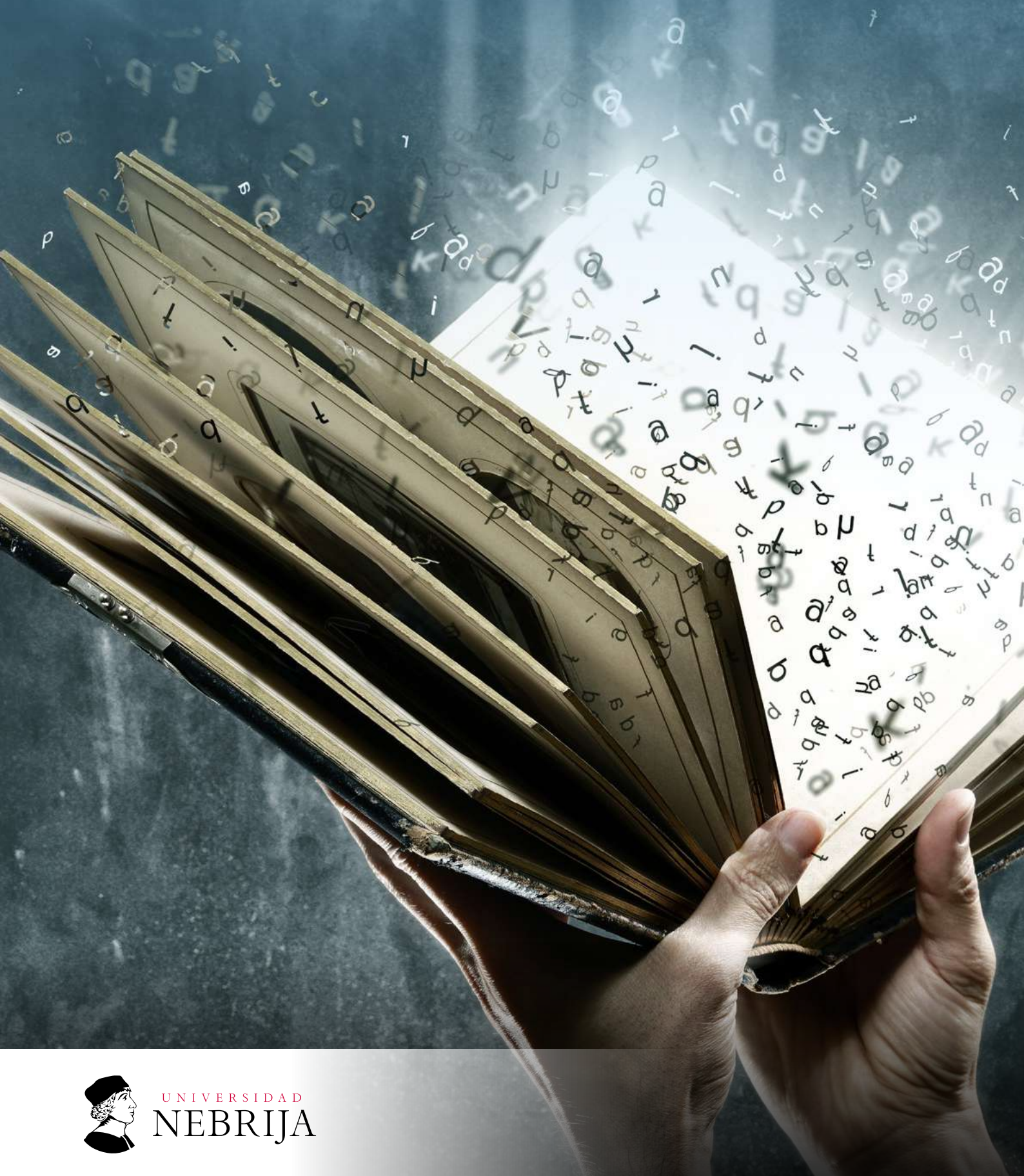


TransferLAELE



UNIVERSIDAD
NEBRIJA

ISSN 2792-3401

PRESENTACIÓN

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**.



UNIÓN EUROPEA
Fondo Social Europeo
El Fondo Social Europeo invierte en tu futuro



FEDER/Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades – Agencia Estatal de Investigación/Proyecto EMILIA-058583184-83184-45-517



UNIVERSIDAD
NEBRIJA

Cátedra Global Nebrija Santander de Español
como Lengua de Migrantes y Refugiados

COMITÉ CIENTÍFICO

Dra. Susana Martín Leralta

Dra. María Cecilia Ainciburu

Dr. Juana Muñoz Licerias

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

Dra. Teresa Simón Cabodevilla (coordinadora)

Dra. Marta García Balsas

Dra. María Eugenia Flores

Dra. Marta Gallego García

Prof. Lizeth Guthemberg

Prof. Tahereh Arabsaeidi Arabsaeidi

Prof. Iker González García

UNIVERSIDAD
NEBRIJA

Editado en Madrid por la Universidad Nebrija

País de publicación: España

ISSN 2792-3401

*Propuesta didáctica de ELE para alumnos arabohablantes
inmigrantes adultos nivel B1 en contexto laboral*

Autora: Alba Villajos Gavaldá

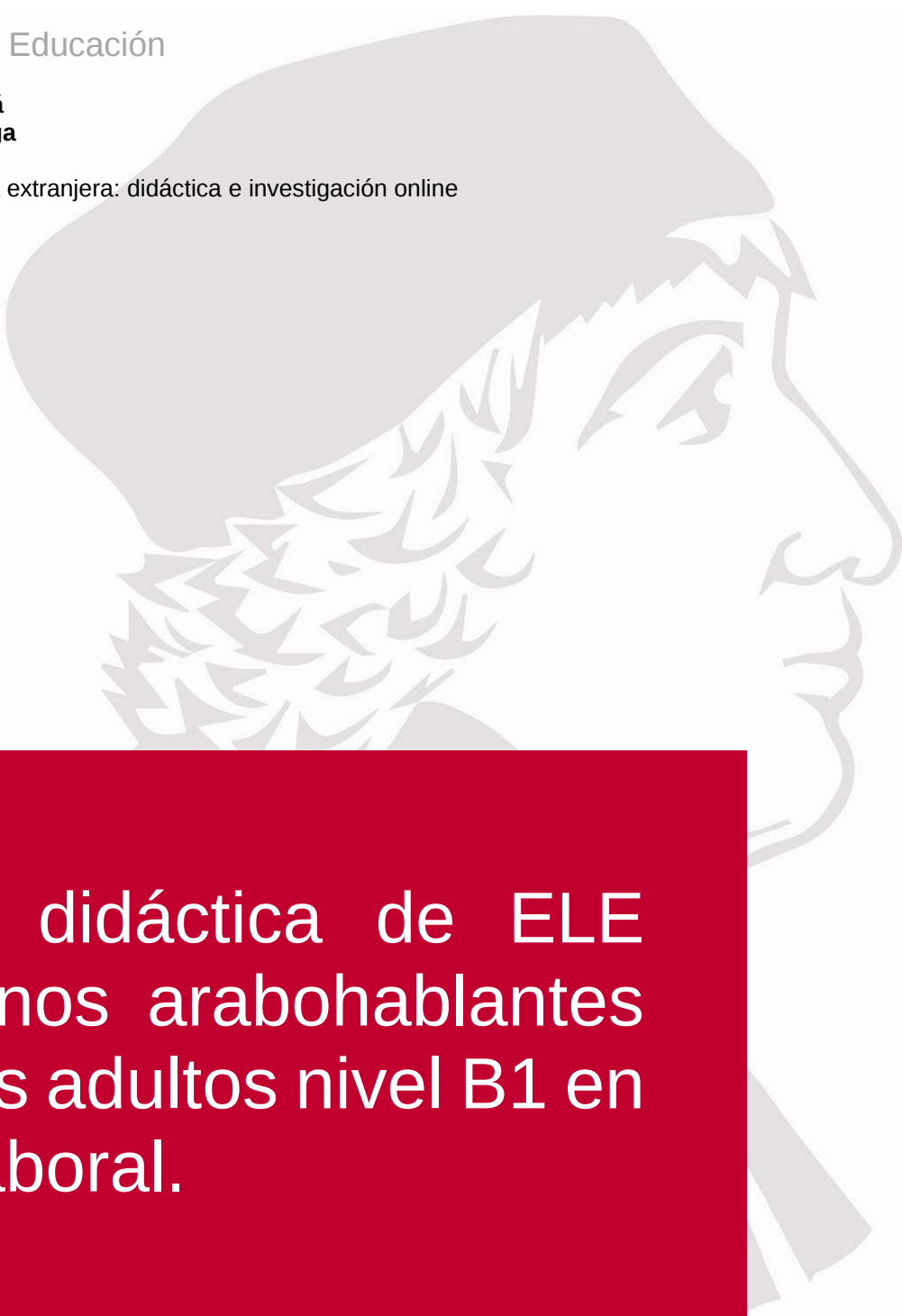
TRANSFERLAELE 2024, VOLUMEN V, número 2

Facultad de Lenguas y Educación

Alumna: Alba Villajos Gavaldá

Tutor: Carlos De Pablos Ortega

Máster en español como lengua extranjera: didáctica e investigación online



Propuesta didáctica de ELE para alumnos arabohablantes inmigrantes adultos nivel B1 en contexto laboral.

TFM



GLOBAL CAMPUS
NEBRIJA



Autorización:

D. / Dña. Alba Villajos Gavaldá autoriza a la Universidad Nebrija la disposición en abierto del presente trabajo.

1. Resumen / Abstract	6
2. Introducción	7
3. Marco Teórico	11
3.1 Competencias generales	11
3.2 El desarrollo de las competencias comunicativas de la lengua	14
3.2.1 La competencia lingüística	16
3.2.2 La competencia sociolingüística	18
3.2.3 La competencia pragmática	20
3.2.3.1 La transferencia pragmática	22
3.3 La comunicación no verbal	25
3.4 La adquisición de la segunda lengua en la enseñanza de ELE para alumnado inmigrante	24
3.5 Información sobre la enseñanza de español a inmigrantes	31
3.5.1 El Marco Común Europeo de Referencia de las Lenguas y el Plan Curricular del Instituto Cervantes	31
3.5.2 El manifiesto de Santander y las Propuestas de Alicante	34
3.5.3 El Diploma <i>LETRA</i> y el examen SIELE	37
3.6 La enseñanza de español con fines específicos	39
3.6.1 Características de la enseñanza de español con fines específicos	41
3.6.2 EFE en el contexto laboral para los estudiantes inmigrantes de ELE	43
3.7 La metodología para la enseñanza de español a inmigrantes	47
3.7.1 El enfoque comunicativo modelo por tareas	48
3.7.1.1 <i>Role-play</i>	52
3.8 Los manuales para el alumnado inmigrante de ELE	54
3.8.1 Los recursos didácticos de ELE para inmigrantes en el contexto laboral	56
3.9 El alumnado inmigrante	60
3.9.1 Marruecos: el país de origen de los discentes	63
3.9.1.1 El sistema educativo marroquí vs. el sistema educativo español	66
3.9.1.2 Características de la cultura marroquí	70
3.9.1.3 Aspectos sociolingüísticos y socioculturales en Marruecos	74
3.9.2 Las dificultades lingüísticas de aprendizaje de ELE para los arabófonos	78
3.10 Las Tecnologías de la Comunicación y la Información (TIC) en el aula de ELE con alumnos inmigrantes	86

4. Estado de la cuestión	87
4.1 Investigaciones sobre arabohablantes y el español e inmigrantes y ELE	89
5. Propuesta didáctica	96
5.1 Guía del profesorado	96
5.2 Aula	98
5.3 Evaluación	99
5.4 Guía didáctica	100
5.4.1 Material para el profesor: ficha técnica y guía didáctica	101
5.5 Propuestas para trabajar después de la secuencia	130
6. Conclusiones	131
7. Referencias bibliográficas	134
8. Bibliografía	144
9. Anexos	145
Índice de tablas	
Tabla 1: Competencias generales según el MCERL (2002)	11
Tabla 2: Factores afectivos o emocionales en la adquisición de una segunda lengua	28
Tabla 3: Factores que afectan al grado de motivación de los estudiantes de ELE inmigrantes	29
Tabla 4: Índice del Plan Curricular del Insituto Cervantes	32
Tabla 5: Principios del Manifiesto de Santander que se trabajan en la programación didáctica	35
Tabla 6: Propuestas de Alicante que se trabajan en la programación didáctica	36
Tabla 7: Elementos para tener en cuenta antes de programar	46
Tabla 8: Características de la enseñanza comunicativa	49
Tabla 9: Manuales y recursos de ELE para inmigrantes con contenidos relacionados con el área de trabajo	57
Tabla 10: Herramientas digitales, enfocadas en el ámbito laboral de ELE para inmigrantes	59
Tabla 11: Esquema básico comparativo de los sistemas educativos español y marroquí	66
Tabla 12: Expresiones que incluyen el nombre de Dios en árabe	74
Tabla 13: Signos no verbales: España y Marruecos	75
Tabla 14: Dificultades fónicas para alumnado arabófono durante el aprendizaje de ELE	78
Tabla 15: Comparación de las letras entre el abecedario español y el árabe	81
Tabla 16: Dificultades morfosintácticas para alumnado arabófono durante el aprendizaje de ELE	81
Tabla 17: Dificultades ortográficas para alumnado arabófono durante el aprendizaje de ELE	84

Abreviaturas

Abreviatura	Significado
CVC	Centro Virtual Cervantes
EFE	Español con Fines Específicos
ELE	Español como Lengua Extranjera
L2	Segunda lengua
MCERL	Marco Común Europeo de Referencia de las Lenguas
PCIC	Plan Curricular del Instituto Cervantes

1. Resumen / Abstract

En este Trabajo de Fin de Máster se aborda la importancia de la enseñanza de Español como Lengua Extranjera (ELE) en la búsqueda de empleo y dentro del ámbito laboral de la hostelería para estudiantes inmigrantes de origen marroquí. Para ello se desarrollará una propuesta didáctica fundamentada en el enfoque comunicativo que tomará en cuenta las necesidades específicas de los discentes. En primer lugar, se analizarán los principios teóricos que sustentan este trabajo, respaldados por fuentes bibliográficas pertinentes. Posteriormente, se revisarán estudios, investigaciones y manuales que abordan esta temática, con el objetivo de contextualizar la situación actual. A continuación, se describirá la secuencia didáctica diseñada para desarrollar las competencias comunicativas del alumnado, con el propósito de mejorar su dominio del español y facilitar su integración en el mercado laboral de España. Finalmente, se expondrán las conclusiones, reflexionando sobre las carencias en el ámbito de la enseñanza y el aprendizaje de ELE dirigido a estudiantes inmigrantes. Además, se propondrá una línea de investigación centrada en la enseñanza de ELE para alumnado inmigrante y su integración en el contexto laboral.

Palabras clave: entrevista, empleo, inclusión, competencia.

In this Master's Thesis, the importance of teaching Spanish as a Foreign Language (SFL) in the hospitality industry and in job seeking for Moroccan immigrant students is addressed. To this end, a didactic proposal grounded in the communicative approach will be developed, considering the specific needs of the learners. Firstly, the theoretical principles underpinning this work will be analysed, supported by relevant bibliographic sources. Subsequently, studies, research, and manuals addressing this topic will be reviewed to contextualize the current situation. Next, the didactic sequence designed to develop students' communicative competencies will be described, aiming to enhance their proficiency in Spanish and facilitate their integration into the Spanish job market. Finally, conclusions will be presented, reflecting on the shortcomings in the teaching and learning of SFL for immigrant students. Additionally, a research line focusing on SFL instruction for immigrant students and their integration into the job market will be proposed.

Keywords: interview, employment, inclusion, competence.

2. Introducción

Para la realización de este trabajo, se ha llevado a cabo una investigación exhaustiva de publicaciones que abordan los temas relacionados con el ámbito de la enseñanza de Español como Lengua Extranjera (ELE), así como otras relacionadas con el proceso de enseñanza y aprendizaje de segundas lenguas a inmigrantes. Esta indagación ha sido fundamental para recopilar información amplia y diversa, así como diferentes puntos de vista. Esto ha sentado las bases y ha proporcionado ideas propias para la creación de la propuesta didáctica. La amplia variedad de artículos ofrecidos en la sección de Segundas Lenguas e Inmigración del Centro Virtual Cervantes, orientados a la enseñanza de español a inmigrantes ha sido de gran utilidad. De igual manera, cabe destacar la relevancia de los trabajos de Villalba y Hernández (1999, 2001, 2005, 2007, 2008 y 2010), así como los de Hamparzoomian y Barquín Ruiz (2002 y 2005).

Tomando en consideración que el diseño de una programación de un curso de lenguas es una tarea muy compleja y ardua debemos planificar con un enfoque bien definido. En el ámbito de la lengua española, nos guiaremos por las instrucciones de dos documentos de referencia en este ámbito: el Marco Común Europeo de Referencia de las Lenguas (MCERL, 2002) y el Plan Curricular Instituto Cervantes (PCIC, 2006).

El objetivo general de este trabajo es:

Diseñar una secuencia didáctica para la enseñanza de español a inmigrantes de origen marroquí, enfocada en el desarrollo de competencias comunicativas y laborales con el propósito de facilitar su integración en el mercado laboral de la hostelería.

Para alcanzar el propósito principal, es fundamental considerar los siguientes objetivos específicos:

- Analizar el estado actual de manuales, cursos, exámenes oficiales, investigaciones, artículos y otros recursos relacionados con la enseñanza de español a extranjeros, así como a inmigrantes, para comprender la realidad educativa existente.
- Consultar documentos especializados para evaluar la importancia del componente social en la enseñanza de español como lengua extranjera.
- Investigar y proponer la metodología más adecuada para alcanzar el objetivo general, basándose en el análisis exhaustivo de las necesidades del grupo meta.
- Establecer directrices para la labor docente que promuevan el bienestar y faciliten el aprendizaje óptimo de los estudiantes en el contexto específico del aula con inmigrantes.

- Identificar las principales dificultades del alumnado marroquí en su proceso de aprendizaje del Español como Lengua Extranjera (ELE), además de aprender las características culturales propias de este grupo.
- Desarrollar una propuesta didáctica que trabaje todas las destrezas comunicativas.

Para el desarrollo de la programación didáctica se ha tomado como grupo meta un conjunto de inmigrantes adultos de nacionalidad marroquí con lengua materna árabe (dariya)¹ que presentan un nivel de español equiparable al B1 y se persigue seguir trabajando este nivel umbral propuesto por el MCERL (2002)². A pesar de ello, es importante mencionar que algunos de los contenidos que se abordarán corresponden a los niveles A1-A2 debido a la falta de asistencia previa a academias, así como a posibles errores derivados de la fosilización y de las diferencias entre la lengua materna y el español. Los estudiantes han residido en España durante 2 años y recientemente han obtenido la residencia española, lo que les permite iniciar su integración en el ámbito laboral de manera legal en el país de acogida.

Tal y como declara el Colectivo Ioé³ (2008, p. 64), “uno de los principales intereses de cualquier persona que emigra a otro país es encontrar un trabajo”. Por lo tanto, esto debe ser uno de los elementos fundamentales en las clases de español en estos entornos, ya que no solo se adapta a los principios metodológicos del enfoque comunicativo, sino que también asegura que el alumno perciba las clases como relevantes y pertinentes para sus necesidades inmediatas. La propuesta didáctica se enfoca por tanto en el ámbito laboral.

A lo largo del trabajo se desarrolla la enseñanza de español a inmigrantes, así como el Español con Fines Específicos (EFE), pues es la rama que se relaciona con el ámbito laboral en la enseñanza de Español como Lengua Extranjera (ELE).

¹“El árabe marroquí, también denominado dariya, es la variedad oral del árabe que se emplea en Marruecos, vehículo comunicativo intergeneracional y transnacional en el que se comunican con su familia, con sus parientes que viven en Europa y con los que viven en Marruecos. Como ocurre en toda situación diglósica, la lengua hablada, el marroquí, se reparte el abanico funcional con otra variedad lingüística, el árabe clásico, la lengua escrita común a los países árabes”. (Herrero Muñoz-Cobo, 2016, p. 365).

² Los niveles comunes de referencia en el MCERL, pág. 27 en el apartado 3.2, acceso, A1; plataforma, A2; umbral, B1; avanzado, B2; dominio operativo eficaz, C1; maestría, C2.

³ El Colectivo Ioé, fundado en 1982, es un equipo de investigación social independiente que ha trabajado en temas como inmigración, desigualdades sociales, educación y salud. Desde 2008, desarrollan el Barómetro Social de España, un sistema que evalúa la situación social del país a través de 200 indicadores. Actualmente forman parte del Grupo Cooperativo Tangente (siendo un grupo de 13 cooperativas que, desde 2013, impulsa proyectos para la transformación ecosocial y la justicia social y ambiental mediante la intercooperación). Para más información se puede consultar la página web: <https://www.colectivoioe.org/> o bien <https://tangente.coop/>

La propuesta didáctica presentada está centrada en el sector de la hostelería, motivada por la elevada demanda en la región de Tarragona, donde residen los inmigrantes. Esta zona costera se sustenta principalmente en el turismo como fuente principal de ingresos.

Tal y como aboga Regueiro Rodríguez (2014, citado en Tejero López, 2023), la programación en Español como Lengua Extranjera (ELE) debe ser integradora, con unidades que promuevan un enfoque comunicativo centrado en las necesidades individuales de los alumnos. En este trabajo la necesidad del alumnado consiste en mejorar su competencia de español con el fin de encontrar trabajo enfocándose en el contexto de restaurantes y bares.

Según el Colectivo Ioé (1999, pp. 14 y 15):

“la hostelería es, en realidad, un conglomerado de actividades económicas con importantes diferencias entre sí. Los distintos subsectores presentan especificidades importantes que dan lugar a la configuración de una rama heterogénea. La Clasificación Nacional de Ocupaciones de 1993, elaborada para ajustarse a criterios de comparabilidad internacional, distingue cinco subsectores: hotelería, restaurantes, bares o establecimientos de bebidas, servicios de catering y comedores colectivos, y campings, albergues y colonias de vacaciones”.

Al completar la secuencia de tareas propuesta, se espera que el alumnado adquiera las habilidades y destrezas necesarias para solicitar empleo en el sector de la hostelería. Esta formación también les permitirá solicitar otros puestos de trabajo, ya que el método educativo utilizado, basado en el enfoque comunicativo por tareas, les proporcionará conocimientos aplicables en diversos contextos. Por consiguiente, se presenta la metodología comunicativa y las competencias que deben ser promovidas para su desarrollo.

En la misma línea que García-Romeu (2006), se considera que el análisis de necesidades es esencial para recopilar información que permitirá comprender las motivaciones de los estudiantes. La propuesta didáctica presentada en los siguientes apéndices se fundamenta en las necesidades de adultos inmigrantes de origen marroquí, abordando tanto características de su propia experiencia personal como las del país de acogida, España.

En cuanto a la labor docente, como expone García (1999), hay que recordar que uno de los principales objetivos que debemos plantearnos como profesores es formar integralmente al individuo, capacitándolo con una autonomía personal que le permita desenvolverse social y profesionalmente sin barreras de comunicación a través del dominio progresivo del idioma.

Por consiguiente, la propuesta didáctica abordará tanto aspectos lingüísticos como aspectos sociolingüísticos y pragmáticos de la lengua meta fomentando la autonomía del alumnado durante el proceso de enseñanza-aprendizaje.

3. Marco Teórico

En este capítulo se exponen los elementos que sustentan la propuesta didáctica para la enseñanza del Español como Lengua Extranjera (ELE), dirigida específicamente a estudiantes inmigrantes arabófonos que buscan mejorar sus oportunidades de empleo. Se exploran aspectos cruciales como el desarrollo de competencias comunicativas, la relevancia de la comunicación no verbal, la metodología pedagógica más adecuada, documentos normativos pertinentes y la enseñanza de ELE con fines específicos. Asimismo, se desarrolla la enseñanza de ELE destinada a inmigrantes y se abordan las características de estudiantes de ELE arabófonos. Además, se analizan recursos didácticos y tecnológicos disponibles para facilitar el aprendizaje de los discentes.

3.1 Competencias generales

Antes de profundizar en el desarrollo de las competencias comunicativas, es necesario presentar las competencias generales que todo estudiante de ELE debe alcanzar, ya que también forman parte de los fundamentos esenciales para la formulación de la programación didáctica. Este aspecto es crucial, dado que el eje principal de toda propuesta didáctica es el desarrollo integral de las competencias de los discentes.

Todas las habilidades humanas influyen en la capacidad comunicativa de las personas. Sin embargo, es útil distinguir entre las competencias generales y las competencias lingüísticas específicas. En el capítulo 5 del Marco Común Europeo de Referencia de las Lenguas (MCERL, 2002)⁴ se presentan las competencias generales.

Competencias generales según el MCERL (2002)

1. Conocimiento declarativo (saber)

- **Conocimiento del mundo:** Los estudiantes deben entender diversos aspectos del mundo, como la geografía, instituciones, personas y fenómenos sociales, y cómo se relacionan con el vocabulario y la gramática de su lengua materna.
- **Conocimiento sociocultural:** Es crucial comprender la sociedad y la cultura del país donde se habla el idioma meta. Esto incluye aspectos de la vida diaria, condiciones de vida, relaciones personales, valores, creencias, lenguaje corporal y comportamientos rituales.

⁴ El MCERL (2002) se desarrolla en profundidad en el apartado 3.5.1 “Documentos normativos” de este trabajo.

- **Conciencia intercultural:** Los estudiantes deben reconocer las similitudes y diferencias entre su propia cultura y la segunda lengua (L2), así como la diversidad cultural.

2. Destrezas y habilidades (saber hacer)

- **Destrezas prácticas:** Habilidades necesarias para interactuar eficazmente en el contexto de la L2, incluyendo habilidades sociales, de vida, profesionales y de ocio.
- **Destrezas interculturales:** Capacidad para relacionar culturas, actuar como intermediario cultural y superar estereotipos culturales.

3. Competencia existencial (saber ser)

- **Factores individuales:** Actitudes, motivaciones, valores, creencias y estilos cognitivos que influyen en la capacidad de comunicarse y aprender. Se busca desarrollar una "personalidad intercultural" y equilibrar la diversidad cultural con principios éticos y morales.

4. Capacidad de aprender (saber aprender)

- **Reflexión sobre la Lengua:** Comprender cómo se organizan las lenguas y cómo aprender nuevas lenguas más fácilmente.
- **Destrezas fonéticas:** Capacidad para distinguir y producir sonidos, entender secuencias sonoras y aplicar procesos de percepción y producción del sonido.
- **Destrezas de estudio:** Aprovechar eficazmente las oportunidades de aprendizaje, utilizar materiales de aprendizaje independiente, organizar y reconocer necesidades y metas personales.
- **Destrezas heurísticas:** Adaptarse a nuevas experiencias y encontrar y analizar nueva información, incluyendo el uso de nuevas tecnologías.

Tabla 1: Competencias generales según el MCERL (2002) (adaptado del capítulo 5 del MCERL, 2002).

La programación didáctica presentada en este trabajo tiene como objetivo el desarrollo integral de todos los saberes y habilidades de los discentes. La propuesta se centra en promover el desarrollo integral de los estudiantes, abarcando una amplia gama de conocimientos y habilidades.

Referente al primer apartado de la tabla anterior (saber), se tratarán aspectos fundamentales de la geografía española, así como elementos culturales y sociales, como las tradiciones culinarias y el vocabulario relacionado con diversas profesiones. Además, se abordarán temas como la comparación entre el euro y la moneda del país de origen de los estudiantes. También se realizará un análisis comparativo de los sistemas educativos de España y Marruecos, con el propósito de identificar similitudes y diferencias. Finalmente, se ofrecerán herramientas para la identificación de información necesaria para la incorporación en el ámbito laboral,

preparando a los estudiantes para su integración en la sociedad y el mercado de trabajo en el país de destino.

Con relación al segundo apartado (saber hacer), se ofrecerán a los estudiantes los conocimientos esenciales para su formación profesional en el ámbito de la hostelería. Se realizarán actividades prácticas en el aula, donde el alumnado participará en simulaciones de situaciones laborales, asumiendo diversos roles dentro del sector. Asimismo, se abordarán aspectos clave para la búsqueda de empleo, como la redacción de distintos documentos y la correcta interacción con entrevistadores.

En lo que se refiere al punto 3 (saber ser), las actividades se desarrollarán en diversas modalidades de agrupación (individual, en parejas, en grupos reducidos y en gran grupo), lo que permitirá a los estudiantes compartir ideas y aprender a respetar distintas opiniones y turnos de palabra. Se implementará una variedad de actividades que incluirán el uso de imágenes, diferentes tipos de textos (diálogos, textos expositivos, esquemas, etc.) y audios, ejercitando diversas capacidades cognitivas. Esto contribuirá a mantener la motivación de los discentes a lo largo del proceso de aprendizaje. Al final de cada sesión, se presentará un sistema de autoevaluación que fomentará la metacognición del alumnado.

Finalmente, respecto al cuarto apartado (saber aprender), la propuesta didáctica se centrará en las necesidades e intereses del alumnado, dotando a los estudiantes de estrategias que les ayuden a asimilar y entender mejor la sociedad de acogida. Se proporcionarán cuadros informativos con datos relevantes sobre la lengua y la cultura española, con el objetivo de facilitar la comprensión del idioma. Asimismo, se incorporarán las nuevas tecnologías para el tratamiento de algunos contenidos desarrollando así la competencia digital.

Se busca dotar al alumnado de estrategias que faciliten su aprendizaje y comprensión de la nueva sociedad de acogida, así como implementar prácticas que fomenten la expansión de su nivel comunicativo.

3.2 El desarrollo de las competencias comunicativas de la lengua

Para comenzar a desarrollar la propuesta didáctica, es fundamental identificar el objetivo principal que todo docente desea alcanzar en el aula de ELE: mejorar la competencia comunicativa de los discentes en la segunda lengua (L2). Para establecer una base sólida, se va a realizar una breve introducción sobre la evolución de los distintos conceptos y tipos de competencias en la enseñanza de segundas lenguas.

Tal y como se expone en diccionario del Centro Virtual Cervantes (CVC), el concepto de competencia gramatical fue introducido por Chomsky en su obra *Estructuras sintácticas* (1957)⁵.

Puesto que el concepto de competencia propuesto por Chomsky se enfocaba únicamente en aspectos lingüísticos, Hymes (1971, tal como se cita en Galindo Merino, 2005) introdujo la noción de competencia comunicativa, que abarca tanto los elementos lingüísticos como los contextuales, enfatizando la dimensión pragmática de la comunicación.

La noción de competencia comunicativa supera la competencia lingüística de Chomsky al integrarla dentro de la competencia cultural. Esto incluye el dominio de procedimientos, normas y estrategias que posibilitan la emisión de enunciados apropiados a las intenciones y situaciones comunicativas que los interlocutores enfrentan en diferentes contextos (Oliveras, 2000).

Más tarde el propio Chomsky (1980, citado en Oliveras, 2000), señaló la distinción entre competencia gramatical y competencia pragmática. Posteriormente, Canale y Swain (1980 y 1983, tal y como se citó en Oliveras, 2000) establecen en cuatro los componentes de la competencia comunicativa.

A continuación, se exponen las competencias comunicativas formuladas por Canale y Swain según Merino (2005) y su relación con la propuesta de actividades presentada en este trabajo:

- **Competencia gramatical:** también entendida como manejo del lenguaje (esta competencia incluye el uso de normas gramaticales, morfología, léxico, ortografía, significado, pronunciación...). A lo largo de las diferentes tareas, se trabajarán aspectos gramaticales que suelen presentar mayores dificultades para el alumnado

⁵ https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/competenciagramatical.htm

arabófono en su aprendizaje de español como lengua extranjera (ELE), como es el caso del correcto uso de diferentes tiempos verbales.

- **Competencia sociolingüística:** capacidad de ajustar el mensaje, tanto en estructura como en contenido, al contexto específico, considerando a los interlocutores, la situación y el objetivo de la comunicación. Siguiendo ciertas normas pragmáticas, de adecuación social y de uso del lenguaje. Durante la programación didáctica, se desarrollará esta competencia a través de la participación en conversaciones informales, entrevistas formales y otras situaciones comunicativas en el aula.
- **Competencia discursiva:** La habilidad para crear textos orales y escritos con cohesión y coherencia. Los estudiantes, a lo largo del curso, deberán crear textos escritos y posteriormente ponerlos en práctica de manera oral, fomentando su creación a partir de *inputs* que asemejen la realidad.
- **Competencia estratégica:** habilidad para superar las dificultades comunicativas en las conversaciones. Las tareas se han diseñado utilizando modelos lingüísticos que facilitan la participación activa de los estudiantes en el aula. Además, se incorporan diversos recursos para mejorar la comprensión de los alumnos, promoviendo la reflexión a partir de distintos textos y reglas gramaticales. Entre los ejercicios incluidos, se encuentran actividades para identificar palabras clave, comprender textos y la transmisión de lo expresado por otros, fomentando así la mediación oral.

Desde entonces, se han planteado subcompetencias dentro de la competencia comunicativa que expanden la propuesta de estos dos autores. J. Van Ek (1984, citado en Galindo Merino, 2005) añade la competencia sociocultural. Esta subcompetencia se abordará en el curso, con la comparación de aspectos culturales entre España y Marruecos.

Cots y otros (1990, tal como se citó en Oliveras 2000) explican que la noción de competencia comunicativa va más allá del simple conocimiento del código lingüístico. Esta competencia se entiende como la habilidad de saber qué decir, a quién, en qué momento y de qué manera, así como de saber cuándo es apropiado guardar silencio. A través de la realización de las distintas tareas el alumnado, guiado por el profesor, aprenderá a relacionarse con otros.

Por lo tanto, las normas que se adquieren durante el proceso de socialización contribuyen al desarrollo de la competencia comunicativa. En este marco, se abordará en la programación didáctica también la comunicación no verbal como un componente relevante, aunque no de

manera central. Se prestará atención a este aspecto para apoyar la interacción efectiva y la adecuada expresión de los mensajes.

Actualmente, contamos con el documento elaborado por el Consejo de Europa en 2002, el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCERL), cuyo propósito es establecer una base común para la creación de programas de idiomas, directrices curriculares, evaluaciones, libros de texto y recursos educativos para la enseñanza de segundas lenguas en Europa.

La competencia comunicativa abarca varios componentes: lingüístico, sociolingüístico y pragmático, cada uno de los cuales incluyen conocimientos, destrezas y habilidades. Recordemos que estos se integran en las competencias generales del individuo, las cuales incluyen: el saber (conocimiento general del mundo, conocimientos socioculturales y conciencia intercultural); el saber hacer (habilidades y destrezas); el saber ser (competencia existencial relacionada con actitudes, motivaciones, valores y creencias); y el saber aprender.

A continuación, se exponen de manera más detallada las competencias lingüística, sociolingüística y pragmática. Es esencial entender las bases de estas para un correcto enfoque en la creación de la propuesta didáctica.

3.2.1 La competencia lingüística

La competencia lingüística está constituida por los conocimientos y las destrezas léxicas, fonológicas, y otras dimensiones de la lengua como sistema, independientemente del valor sociolingüístico de sus variantes y de las funciones pragmáticas de sus realizaciones (MCERL, 2002, p.13). De acuerdo con el apartado 5.2.1 del MCERL, esta competencia se desglosa en varias subcompetencias: léxica, gramatical, semántica, fonológica, ortográfica y ortoépica.

A continuación, se detallan con mayor profundidad las subcompetencias, comenzando por el área de ortografía. Como sostiene Pérez (2023) contrario al MCERL (2002), la ortografía no solo afecta la comprensión de los mensajes escritos, sino que también tiene implicaciones sociales significativas para los estudiantes.

Es crucial enseñar la ortografía en las clases de ELE considerando el componente sociolingüístico de formalidad, ya que algunos errores pueden llevar a malentendidos o incluso a la incomunicación total.

Por otro lado, la competencia léxica se describe como “el conocimiento del vocabulario de una lengua y la capacidad para utilizarlo” y “se compone de elementos léxicos y gramaticales” (MCERL, 2002, p. 108). Asimismo, los usuarios del MCERL pueden determinar cómo se presentan y aprenden los elementos de vocabulario (forma y significado) por parte de los estudiantes.

Según el PCIC (2006)⁶, la importancia de la pronunciación es crucial. Los hablantes no nativos pueden enfrentar desafíos considerables al comunicarse con hablantes nativos, debido a problemas de pronunciación y la dificultad para adaptarse a nuevos patrones de sonidos. La aceptación social y la impresión que generan los estudiantes están estrechamente vinculadas a qué tan cercano sea su acento al de los hablantes nativos. Una pronunciación deficiente puede llevar desde impaciencia e irritación hasta una sensación de falta de empatía o incluso la sospecha de falta de respeto hacia el idioma. Para muchos estudiantes de idiomas extranjeros, el objetivo principal es alcanzar un nivel de pronunciación que les permita integrarse social y profesionalmente.

Por su parte, tal y como aboga Gómez del Estal (2004), la competencia gramatical, crucial para la competencia comunicativa, recibe una atención significativa en la planificación, enseñanza y evaluación del lenguaje, esto incluye la selección de elementos gramaticales y la manera de transmitir su significado a los alumnos. Se debe evaluar el papel de la gramática contrastiva en la enseñanza y aprendizaje de idiomas, es crucial reflexionar sobre la gramática de la lengua materna y su relación con la gramática de la lengua meta.

Según Alhmoud (2023), el dominio gramatical requiere una comprensión profunda del significado y su uso en contextos reales. No solo implica la capacidad de producir estructuras con precisión, sino también la habilidad de elegir las formas correctas en situaciones específicas y comprender las sutilezas culturales del idioma.

Siguiendo las ideas de Gómez del Estal (2004) no se espera que los alumnos desarrollen su competencia gramatical de manera implícita en su totalidad, pero sí se busca promover este enfoque en la medida de lo posible, ya sea mediante la exposición a material gramatical en textos auténticos o a través de textos diseñados específicamente para introducir nuevos elementos gramaticales, categorías, estructuras y normas, explicando su forma, función y significado. Se trata de incorporar la gramática desde el principio sin necesidad de explicarla de manera abstracta.

⁶ El PCIC (2006) se explica detalladamente en la sección "Documentos normativos" de este trabajo.

En la programación propuesta, la gramática se aborda de manera deductiva e inductiva mediante ejercicios diseñados para que los estudiantes extraigan las normas por sí mismos. Entre los temas tratados se incluyen la formación de los géneros masculino y femenino, el uso de "por" y "para", los pronombres interrogativos, los adjetivos, los tiempos verbales del indicativo con valores de cortesía, el pretérito indefinido, los adverbios de tiempo, así como la forma pronominal y los posesivos. En cuanto a la ortografía, se enseñan los signos de puntuación, las abreviaturas, la cursiva para voces de otros idiomas no adaptadas y las reglas de acentuación. Además, se trabaja el léxico relacionado con el contexto laboral, particularmente en la adquisición de empleo, y se desarrolla el vocabulario específico vinculado a los restaurantes y la cocina. También se practica la pronunciación de la consonante oclusiva /p/ y los patrones melódicos correspondientes a la entonación interrogativa con un rasgo de cortesía.

Por lo tanto, tomando en consideración toda la información expuesta, en la propuesta didáctica se aborda la competencia lingüística de manera explícita e implícita mediante el aprendizaje de estructuras lingüísticas en diversos contextos y con diferentes propósitos. Se desarrollan actividades basadas en aspectos gramaticales, relacionadas con el vocabulario del ámbito laboral, la aplicación de elementos ortográficos en la elaboración de documentos para la búsqueda de empleo, y la realización de simulaciones y actividades orales orientadas a mejorar la pronunciación, entre otras tareas.

3.2.2 La competencia sociolingüística

Cuanto más se comprenda el uso de un idioma en su entorno social, mejor preparados estaremos para su enseñanza. Los hallazgos de la investigación sociolingüística ofrecen información sobre los usos lingüísticos más valorados y menos valorados, permitiendo ajustar los modelos lingüísticos utilizados en la enseñanza a los patrones reales de uso del lenguaje en la sociedad. Además, la sociolingüística, en conjunto con la dialectología, es crucial para identificar y analizar las normas que regulan el uso del idioma en distintos contextos geográficos. Este conjunto de conocimientos está directamente relacionado con dos conceptos esenciales para la adquisición y enseñanza de segundas lenguas: la competencia sociolingüística y el modelo de lenguaje.

Según Moreno Fernández (2007), la sociolingüística, es un enfoque que considera la adquisición del lenguaje como un proceso social en el que la interacción comunicativa desempeña un papel fundamental. Asimismo, ve el lenguaje como algo que varía y está influenciado por factores sociales y situacionales.

Conforme se ha señalado en párrafos anteriores según el MCERL (2002), la competencia sociolingüística forma parte de las tres subcompetencias comunicativas de la lengua, junto con la lingüística y la pragmática. Esta competencia sociolingüística se refiere a acciones contextualizadas que el MCERL (2002) ha reunido en los siguientes puntos: marcadores lingüísticos de relaciones sociales, normas de cortesía, expresiones de sabiduría popular, diferencias de registro, dialecto y acento. En los descriptores de los contenidos sociolingüísticos, se observa una progresiva adecuación del lenguaje del aprendiz a sus interlocutores y a contextos de diversa complejidad, así como un creciente dominio de la variación en distintos registros. El profesorado debe utilizar esta información, valorando su relevancia e incorporando el aspecto social en todos los niveles de la enseñanza de una segunda lengua.

Para Pastor Cesteros (2004), se trata de que los estudiantes no deben dominar tan solo el código lingüístico de la segunda lengua, sino que también deben de ser capaces también de actuar de una forma comunicativamente adecuada.

Janney y Arndt (1992, como se citó en Escandell, 2004), afirman que convertirse en un miembro normal de una cultura es principalmente una cuestión de aprender a percibir, pensar y actuar como lo hacen los demás integrantes de esa cultura.

Galindo Merino (2005) subraya la importancia de que los estudiantes de idiomas se conviertan en intermediarios culturales, conscientes de su cultura de origen como de la de destino. Señala que las diferencias culturales y lingüísticas entre su lengua materna y la segunda lengua (L2) pueden causar estrés cultural y sentimientos de frustración debido a los choques emocionales y sociales.

Poniendo atención a la tipología de alumnado al que va dirigida la propuesta didáctica, alumnado inmigrante, tal y como abogan Horno y Vicente (2020), desarrollar la competencia sociolingüística en las aulas de segundas lenguas es fundamental cuando los aprendientes son población migrante por dos razones. Porque un uso incorrecto o falta de esta información puede generar prejuicios y dificultar su integración, de igual modo, porque la simple exposición al entorno no garantiza que el aprendiente la adquiera. Por todo ello, su inclusión en el aula de Español como Lengua Extranjera (ELE) es particularmente importante. Asimismo, Gómez (2004) sugiere que la información proporcionada al estudiante se ajuste a su capacitación, preferencias e intereses, y sea adecuado a su nivel de habilidad en el idioma.

Además, los contenidos culturales deben contextualizarse y vincularse con el conocimiento previo del alumno. Así pues, se recomienda que el aprendizaje sea siempre significativo para el estudiante. El componente sociocultural asociado al aprendizaje lingüístico es fundamental para asegurar un intercambio comunicativo efectivo.

La propuesta didáctica se enfoca en desarrollar la competencia sociolingüística, abarcando tanto la comunicación oral como escrita en diversos contextos, tales como entrevistas de trabajo (formal), restaurantes y conversaciones informales. Esta propuesta proporcionará al alumnado información relevante sobre comportamientos comunicativos. Además, se incluirán actividades relacionadas con la gastronomía del país de la lengua meta y curiosidades asociadas a esta temática, enriqueciendo así el aprendizaje cultural y lingüístico.

3.2.3 La competencia pragmática

En un mundo donde las interacciones multiculturales son comunes, aprender segundas lenguas se convierte en una herramienta valiosa para la intercomprensión. Sin embargo, esta adquisición no puede subestimar el aspecto pragmático. Reconocer tanto los usos lingüísticos propios como los de los demás es fundamental para mostrar respeto hacia el otro y proporciona a las personas las habilidades necesarias para una comunicación efectiva.

Según Miquel López (2004), para que un estudiante se convierta en un hablante competente en una L2, es esencial que el estudiante se familiarice con las convenciones lingüísticas y comunicativas que los hablantes emplean para asegurar una interacción cooperativa en la conversación, así como con el conocimiento social y cultural esperado de los hablantes, que les permite utilizar e interpretar adecuadamente las formas lingüísticas. La pragmática es una disciplina fundamental en el ámbito actual de la lingüística, siendo una de las tres subcompetencias comunicativas del lenguaje, ya que se centra en el estudio del uso práctico y real del idioma.

El MCERL (2002), divide a su vez la competencia pragmática en tres subcompetencias: la competencia discursiva, la competencia funcional y la competencia organizativa. Por lo tanto, al enseñar una lengua, es fundamental también considerar estos aspectos culturales que influyen en el uso del lenguaje.

Tal y como aboga Escandell (2004), la competencia pragmática se refiere al conjunto de conocimientos internalizados sobre el uso del lenguaje compartidos por los miembros de una comunidad. Este campo estudia los principios y máximas que guían la comunicación, como la cooperación y la pertinencia, considera las presuposiciones e implicaturas presentes en cualquier interacción comunicativa, analiza las intenciones de los interlocutores y examina las situaciones en las que se emiten los enunciados. Se enfoca en los significados y en la adecuación comunicativa de las producciones de los hablantes, reconociendo que detrás de cada uso eficaz del lenguaje existe un conocimiento que lo orienta. Este conocimiento incluye también los modos pautados y repetitivos de pensar, sentir y actuar que cada cultura impone a sus miembros. Desde la misma mirada, Taguchi y Roevers (2017, citado en Castillo 2021) incorporan el concepto de pragmática intercultural, señalan que el componente pragmático de las lenguas está determinado por los valores, las normas y las creencias compartidas por cada comunidad de habla.

L. Wittgenstein (citado por Oliveras A. (2000 p.15), afirmó que “el significado es el uso”⁷. Tal y como exponen Bardovi-Harling, Kasper y Rose, (2001), (citados en las investigaciones de Ramajo A., 2013), incluir instrucciones explícitas en el aprendizaje y el uso de los actos de habla ayuda a los discentes a mejorar la competencia pragmática y asimismo a comunicarse de manera eficaz con los nativos. Por todo ello, tal y como abogan Miquel López y Sans (2004), los estudiantes de ELE precisarán de una serie de recursos educativos que les faciliten la comprensión de lo que ocurre a su alrededor, les ayuden a actuar de manera adecuada y, finalmente, les proporcionen la información necesaria para interactuar. Se debe entender que no se podrá desarrollar plenamente la competencia comunicativa en una lengua extranjera si no se incluye la cultura como uno de los pilares del proceso de aprendizaje.

Por consiguiente, en la enseñanza de una segunda lengua (L2), la conexión entre la lengua y la cultura es fundamental, y el rol del docente es actuar como mediador entre la cultura del alumno y la de la L2, esto requiere que el profesor de lengua adopte continuamente una perspectiva similar a la de un observador atento, capaz de hacer evidentes los aspectos culturales implícitos, es decir, aquellos elementos que resultan tan normales y naturales para los ciudadanos que pasan desapercibidos (Miquel y Sans, 2004). La enseñanza explícita de las formas pragmalingüísticas y de las convenciones sociopragmáticas en el aula de idiomas es primordial y sería recomendable incorporarlas más en los manuales de aprendizaje de una lengua extranjera.

⁷ El filósofo expresa: no preguntéis por el significado, preguntad por el uso, el significado de una palabra es su uso en el lenguaje.

Pero tal y como señala De Pablos (2006, p. 517), “los contenidos relacionados con el uso de la lengua en la sociedad aparecen en pocas ocasiones de forma explícita en los libros de ELE, y, en otras ocasiones, implícitamente, como parte de las clases de gramática, conversación o cultura”.

No se debe buscar como propósito que quien aprende una L2 deba comportarse siempre como un integrante de la comunidad que habla esa lengua. Si no, proporcionar acceso a la mayor cantidad de información posible para, que, de manera consciente, los estudiantes elijan en cada momento si prefieren respetar o romper las normas culturales arraigadas, tal y como abogan Miquel y Sans (2004).

La propuesta didáctica pretende desarrollar habilidades pragmáticas mediante actividades relacionadas con el comportamiento y el trato hacia desconocidos en diversas situaciones, tales como entrevistas de trabajo y entornos de hostelería. Asimismo, se proporcionarán estrategias de uso de la lengua para la realización de las tareas que implican diálogo entre compañeros en el aula.

3.2.3.1 La transferencia pragmática

A pesar de ser muchos los hablantes de árabe marroquí que residen en nuestro país⁸, lamentablemente la investigación sobre su lengua materna en relación con la pragmática es limitada, como sugiere D’Anna (2014)⁹.

Desde la década de los ochenta, las teorías sobre la adquisición de lenguas enfatizan que, al igual que un hablante no nativo aprende un sistema gramatical, también desarrolla un sistema pragmático al interactuar con dos sistemas culturales distintos. Al igual que los elementos fonéticos o léxicos, la pragmática de la lengua materna puede influir en el uso de la segunda lengua, provocando confusiones. De hecho, las interferencias pragmáticas suelen causar más problemas en la comunicación que los errores gramaticales (Blum-Kulka y Olshtain, 1984; Kasper y Schmidt, 1996).

⁸ Datos del Instituto Nacional de Estadística del 1 de abril de 2023 de los 6.581.028 extranjeros residentes en España, 893.953 son marroquíes, lo que representa un 13,58% de la población extranjera.

⁹ “*Despite the high number of contributions published over the past decades, however, few studies have so far tackled the description of the code of politeness of Maghrebi Arabic-speaking societies.* (D’Anna, 2014, p. 27). *These preliminary observations leave a wide space for future research, inasmuch as the non-redressive role of verbal politeness in Arabic-speaking societies still has to be investigated and describe in all its elaborates details*”. (D’Anna 2014, p.38).

Kasper y Schmidt (1996) señalan que todavía no está claro si, al aprender la pragmática de una segunda lengua, es necesario comprender o percibir primero antes de poder producir. Sin embargo, parece que la exposición y la comprensión durante la interacción son claves para aprender a usar correctamente las fórmulas pragmáticas. Aunque al principio puedan cometerse fallos de comprensión, estos tienden a corregirse con la práctica. Los estudiantes suelen utilizar conocimientos previos para determinar si una expresión es adecuada en nuevas situaciones, lo que indica que aplican lo que han aprendido antes.

Para Vicente y Horno (2016), la adquisición de la competencia pragmática en una segunda lengua es crucial por tres razones interrelacionadas. Primero, porque el discente no es consciente de que el comportamiento pragmático varía entre lenguas, lo que lleva al estudiante a asumir que las reglas de su lengua materna son universales.

En segundo lugar, este mismo prejuicio de universalidad también afecta a los hablantes nativos de la lengua en estudio. Las imperfecciones pragmáticas o los errores en el uso de expresiones lingüísticas inadecuadas para el contexto generalmente no se adjudican a un bajo nivel de competencia comunicativa del aprendiz, sino a su personalidad o actitud. Puesto que a medida que los discentes de ELE mejoran su habilidad en el idioma, la disposición de los nativos a tolerar los errores lingüísticos y los comportamientos "diferentes" disminuye (Miquel y Sans, 2004). Esto provoca que las confusiones en la competencia pragmática sean especialmente perjudiciales para la percepción social del aprendiz y refuercen estereotipos culturales negativos (Alonso, 1990; Jessner, 1996; Blum-Kulka, 1996; Oliveras, 2002 y Escandell, 2004, citados en Vicente y Horno, 2016). Lamentablemente, estos casos no son raros ni ocurren de manera esporádica. Cuando nos enfrentamos al comportamiento inapropiado de un extranjero o inmigrante desde un punto de vista pragmático, a menudo recurrimos a estereotipos culturales desfavorables, esto sucede tanto en conversaciones informales como en la representación mediática, pues tal y como exponen, Moreira y Cruz (2007) los medios de comunicación tienden a estereotipar y homogeneizar la cultura de las personas.

Puesto que este trabajo que está orientado a la enseñanza de inmigrantes se debe tomar en consideración que el/la inmigrante, si no está informado/a, puede desarrollar comportamientos verbales y no verbales que los nativos considerarán inapropiados y podrán ser juzgados.

En el contexto del desarrollo del español como lengua extranjera (ELE) para inmigrantes, se observa una tendencia a caracterizar al inmigrante en términos negativos, asignándole atributos desfavorables. Un ejemplo de ello es la constante asociación entre inmigrante y

analfabetismo (Villalba y Hernández, 2010), cuando la realidad, por ejemplo, centrándonos en el país de origen del alumnado al que va destinada la programación didáctica, muestra que la reducción del índice de analfabetismo en Marruecos ha sido notablemente significativa entre los jóvenes menores de 25 años. Tal como se indica en el informe del *Haut-Commissariat au Plan* (2017), en 2014, la tasa de analfabetismo para los grupos de edad de 10 a 14 años y de 15 a 24 años fue del 3,7% y 10,8%, respectivamente, en comparación con el 36% y 42% en 1994, lo que representa una disminución de más de 30 puntos porcentuales.

En tercer lugar, los principios que gobiernan la competencia pragmática pueden ser aprendidos desde las primeras etapas, lo que permite acelerar su adquisición mediante intervenciones en el aula, considerando la tesis de Kasper y Rose (2001, citados en Vicente y Horno, 2016). Por lo tanto, en la propuesta didáctica se abordan aspectos pragmáticos a pesar de no trabajar con estudiantes de niveles avanzados de ELE.

Para Escandell (2004), los actos de habla y la cortesía¹⁰ son dos ámbitos donde las diferencias culturales en las normas de uso del lenguaje son especialmente evidentes, lo que destaca la manifestación clara de fenómenos de inferencia pragmática.

Hamparzoomian y Barquín (2005), exponen que, en su artículo realizado con parte de los datos obtenidos en el Proyecto de Investigación Educativa, “Dificultades y problemas en la enseñanza de la Lengua Española con alumnos marroquíes” que, en Marruecos, los cumplidos y las expresiones de cortesía son más abundantes y frecuentes que en España, además de diferenciarse en su forma. Por tanto, como señaló Wolfson (1981, citado en Ramajo, 2013), es crucial estudiar y examinar los actos de habla en distintas culturas para evitar malentendidos culturales. En la programación didáctica se llevan a cabo tareas que incluyen la puesta en práctica de actos de habla asertivos, directivos y expresivos¹¹.

Otros estudios sostienen que la exposición de estudiantes de L2 a ejemplos auténticos de conversaciones reales podría ayudarles a entender y producir patrones secuenciales culturales, previniendo así malentendidos interculturales en el aula (Ramajo, 2013).

Según Levinson (1983, citado en Vacas Hermida y Benavente, 2002), la pragmática se ocupa de estudiar cómo los hablantes de una lengua son capaces de relacionar las oraciones con los contextos en los que resultan apropiadas. “La distancia cultural no debe ser considerada

¹⁰ Los actos de habla: catalogan las intenciones, y analizan los medios lingüísticos que se usan para expresarlas; la cortesía: estudia los parámetros que determinan la distancia social y sus manifestaciones lingüísticas.

¹¹ Tomados de la clasificación de actos de habla propuesta por Searle (1979, tal y como se citó en De Pablos Ortega, 2023).

como un problema insalvable, sino como un elemento que estimule a tender puentes que permitan el mutuo enriquecimiento personal” (Hamparzoumian, Barquín y Urdiales, 2002, p. 37).

Por ello, en la programación didáctica se desarrollan actividades en el aula de simulación de contextos reales. Considerando además todo lo mencionado, es crucial enfocarse en el desarrollo de la competencia pragmática en el aula de Español como Lengua Extranjera (ELE), especialmente con estudiantes inmigrantes, ya que su estancia en el país de la lengua meta no será temporal.

3.3 La comunicación no verbal

Se expone el tratamiento de la comunicación no verbal tras la presentación de la competencia pragmática, ya que la comunicación no verbal y la competencia pragmática son esenciales para lograr una comunicación efectiva y culturalmente adecuada. Integrar el aprendizaje de estos aspectos en el contexto educativo no solo fortalece las habilidades comunicativas de los estudiantes, sino que también promueve un entendimiento más profundo y respetuoso entre individuos de diferentes culturas y contextos sociales.

Dado que utilizamos signos verbales y no verbales para comunicarnos, es fundamental prestar atención a ambos tipos de signos en la enseñanza de la comunicación. Según Cestero Mancera (2017), a pesar de estar en la fase inicial de identificación, descripción y clasificación de signos y sistemas, los conocimientos actuales ya permiten considerar la comunicación no verbal como una parte esencial de la comunicación humana. Estos conocimientos son suficientes para comenzar a incluir la comunicación no verbal en la enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras.

Cestero Mancera (2000) también destaca la importancia de la adquisición de signos no verbales, esencialmente para principiantes en lenguas extranjeras, ya que les ayudan a resolver problemas comunicativos cuando no recuerdan palabras o no pueden construir enunciados. En estos casos, los gestos y el paralenguaje se utilizan de manera natural, pero solo resultan efectivos si están en sintonía con la cultura del idioma meta.

Para estudiantes de niveles intermedios y avanzados, estos signos mejoran la fluidez interactiva y la expresión oral, contribuyendo a la adquisición de la fluidez lingüística. Además, el dominio de estos aspectos no verbales puede potenciar la confianza del estudiante en situaciones comunicativas reales, facilitando una interacción más auténtica y efectiva en el idioma que están aprendiendo.

Se incluyen en la comunicación no verbal todos los signos y sistemas de signos no lingüísticos que comunican o se utilizan para comunicar; es decir, los hábitos y las costumbres culturales en sentido amplio y los denominados sistemas de comunicación no verbal: paralingüaje, quinésica, proxémica y cronémica. El sistema paralingüístico, que utiliza cualidades fónicas, sonidos no verbales, elementos cuasi-léxicos y pausas para comunicar o matizar el sentido de los enunciados verbales; el sistema quinésico, basado en los movimientos y posturas corporales para comunicar o matizar el sentido de los enunciados; la proxémica, que aborda la concepción y uso del espacio humano; y la cronémica, que estudia la concepción y uso del tiempo en una cultura específica (Cestero Mancera, 2004).

Como profesionales de la enseñanza de lenguas extranjeras, debemos proporcionar herramientas de comunicación desde el inicio del aprendizaje, incluyendo tanto sistemas verbales como no verbales. Los signos no verbales varían entre culturas, por lo que requieren estudio y enseñanza específicos. La falta de conocimiento de estos signos puede afectar negativamente la fluidez comunicativa, causar errores, malinterpretaciones y bloqueos interactivos, debido a interferencias culturales.

La propuesta didáctica contempla el desarrollo de la competencia en comunicación no verbal, incorporando tareas específicas que refuercen esta habilidad. Además, se incluyen actividades de *role-play* que permiten a los estudiantes practicar y mejorar su comunicación no verbal de manera integrada y contextualizada. Con ello, se busca que los aprendices adquieran una comprensión más profunda de los elementos no verbales y su aplicación en distintos contextos.

3.4 La adquisición de la segunda lengua en la enseñanza de ELE para alumnado inmigrante

En la enseñanza del español como lengua extranjera (ELE) para alumnado inmigrante, es importante comprender y abordar las etapas de desarrollo que los aprendices atraviesan antes de alcanzar la competencia nativa. Durante los años 70, la investigación en la adquisición de segundas lenguas reveló que estos procesos no son aleatorios, sino sistemáticos y producto de un proceso creativo del aprendiz. La teoría de la interlengua, introducida por Selinker (1972, citado en Aguirre, Villalba, Hernández y Najt, 2008), proporciona una base esencial para esta comprensión.

Selinker (1972, citado en Aguirre, Villalba, Hernández y Najt, 2008) introduce el concepto de interlengua, un término utilizado para describir las estructuras lingüísticas intermedias que los aprendices de una segunda lengua (L2) construyen durante el proceso de adquisición. Como exponen Aguirre, Villalba, Hernández y Najt (2008) este concepto se basa en la idea de Lenneberg (1967, citado en Aguirre, Villalba, Hernández y Najt, 2008) de que el cerebro posee una estructura latente de lenguaje que facilita la adquisición de la lengua materna (L1). Sin embargo, esta estructura no parece activarse de la misma manera en los aprendices de L2. En su lugar, Selinker (1972, citado en Aguirre, Villalba, Hernández y Najt, 2008) propone la existencia de una estructura psicológica latente, que interactúa con estructuras cognitivas existentes, dando lugar a características distintivas de las interlenguas, como:

- Fossilización: Estancamiento en una etapa específica del desarrollo lingüístico.
- Regresión involuntaria: Retroceso a etapas anteriores del desarrollo de la interlengua.
- Transferencia de L1: Aplicación de estructuras de la lengua materna en el aprendizaje de L2.
- Uso de estrategias de aprendizaje: Técnicas y métodos adoptados para facilitar el aprendizaje de la L2.
- Uso de estrategias de comunicación: Formas de comunicarse que permiten superar dificultades en la L2.

Adjémian (1982 tal y como se citó en Aguirre, Villalba, Hernández y Najt, 2008) amplía esta visión al sugerir que es necesario un modelo abstracto de la gramática de la interlengua para entender sus características distintivas. Adjémian (1982 tal y como se citó en Aguirre, Villalba, Hernández y Najt, 2008) indica que las interlenguas presentan una notable apertura, permitiendo a los aprendices incorporar reglas de su L1 en su proceso de aprendizaje de la

L2. Esta flexibilidad ayuda a entender por qué las interlenguas pueden variar tanto y por qué a veces rompen las reglas internas que se establecen en su propio desarrollo lingüístico.

En resumen, como explican Aguirre, Villalba, Hernández y Najt (2008), las interlenguas pasan por una etapa en la que las reglas de la lengua materna y las nuevas reglas del idioma que se está aprendiendo se mezclan de manera activa. Esto ayuda a entender por qué los estudiantes muestran variabilidad en el uso del idioma y por qué cometen errores frecuentes.

Por su parte, investigadores como Schumann (1976, citado en Aguirre, Villalba, Hernández y Najt, 2008) argumentan que las dificultades en la adquisición de segundas lenguas (L2) pueden originarse en problemas personales del individuo relacionados con su interacción con los hablantes nativos de la lengua que está aprendiendo. Según Schumann, estas dificultades surgen debido a las diferencias culturales entre el aprendiz y el país donde se aprende la lengua, así como por factores como la timidez o el sentido del ridículo del aprendiz. Schumann utiliza los conceptos de "distancia social" y "distancia psicológica" para describir estos problemas. Además, señala que el proceso de adquisición de una L2 suele pasar por una fase de "pidginización", en la cual se observa una ausencia de formas gramaticales completas y precisas en las primeras etapas de aprendizaje. Esta característica tiende a desaparecer en etapas posteriores, a menos que la distancia social o psicológica impida el avance.

Corredera Martos (2006) hace una clasificación de factores afectivos o emocionales en la adquisición de una segunda lengua:

Factores afectivos o emocionales en la adquisición de una segunda lengua.	
Factor	Descripción
Autoestima	Tomando como referencia a Schumann (s.f. tal y como se citó en Corredera Martos, 2006), la autoestima tiene tres aspectos: - Global: valoración general de uno mismo. - Específica: autoevaluación en varias situaciones de la vida, como en el trabajo y características individuales (personalidad e inteligencia). - Tarea: valoración en tareas concretas. No está claro que una alta autoestima cause éxito en el aprendizaje de una lengua, pero los profesores deberían animar a los alumnos a sentirse orgullosos de sus éxitos y habilidades para facilitar el aprendizaje.
Motivación	Gardner y Lambert (s.f., tal y como se citó en Corredera Martos 2006) distinguen dos tipos de motivación: - Instrumental: necesidad de adquirir una lengua para un propósito específico, como conseguir un trabajo.

	- Integracional: deseo de convertirse en miembro de la cultura del grupo que habla la segunda lengua. Aunque es difícil identificarla y estudiarla, la motivación es clave en el aprendizaje.
Ansiedad	La ansiedad en el aprendizaje de una segunda lengua es similar a los sentimientos generales de tensión que los alumnos experimentan en el aula. Hablar en otro idioma agrava estos sentimientos de ansiedad.
Actitudes	Las actitudes hacia uno mismo, hacia la lengua, hacia la gente que habla esa lengua, hacia el profesor y hacia el entorno del aula afectan el aprendizaje de una segunda lengua.
Empatía	Es la capacidad de ser consciente de los sentimientos del otro y compartirlos. En el aprendizaje de una segunda lengua, los oyentes deben comprender las intenciones y emociones del hablante e intentar entender el mensaje.

Tabla 2: Factores afectivos o emocionales en la adquisición de una segunda lengua (adaptado de Corredera Martos, 2006).

El desarrollo de las tareas propuestas en este trabajo se enfoca en fomentar la autoestima y la motivación de los estudiantes mediante el uso de refuerzos positivos frente a errores, evitando la frustración y promoviendo un aprendizaje efectivo. El proceso de autoevaluación permite a los estudiantes reconocer sus logros, por pequeños que sean, mientras que la variedad en las tareas previene la monotonía. El docente actúa como guía, creando un ambiente cómodo y adaptando las actividades a las personalidades del alumnado, lo que facilita la empatía y la comprensión de diferentes perspectivas.

El-Madkouri (1995) expone que, si los estudiantes sienten un respaldo por parte de su contexto, llegarán a visualizarse como hablantes exitosos de la lengua meta. La motivación de los inmigrantes depende de diversos factores:

Factores que afectan al grado de motivación de los estudiantes de ELE inmigrantes.	
▪	La elección del país y las razones de dicha elección. En ciertas ocasiones, los inmigrantes vienen a España porque un familiar los precedió o porque recibieron información alentadora. Podemos hablar de una “elección”, lo que favorece una actitud positiva hacia el país y su idioma. No obstante, en muchos casos los inmigrantes llegan a España por circunstancias ajenas a su control. En estos casos, no solo puede faltar motivación, sino que la falta de elección puede generar un rechazo inicial.
▪	El tipo de acogida que reciben y la comunidad en la que se integran. Cuanto más apoyo y orientación reciben de las instituciones de acogida, más favorable es el proceso de

adaptación. Asimismo, la actitud de la comunidad hacia los inmigrantes ya sea positiva o negativa, aumentará o disminuirá en su deseo de permanecer en el país y conocer la lengua.

- **Las experiencias acumuladas**, es decir, el grado de choque cultural y personal con los españoles y el entorno y la mayor o menor compatibilidad de sus valores con los del país de acogida. Las clases de ELE son una parte de esas experiencias que llevarán al inmigrante ayudarle a sentirse bien o mal en el país en el que se encuentra, a propiciarle o no instrumentos para interactuar con hablantes nativos, a orientarle o no en la nueva sociedad con la que se enfrenta.

Tabla 3: Factores que afectan al grado de motivación de los estudiantes de ELE inmigrantes (adaptado de El-Madkouri, 1995).

Comprender estos conceptos resulta esencial para una enseñanza eficaz del Español como Lengua Extranjera (ELE) para alumnado inmigrante. Conocer las características de la interlengua y los factores que afectan la adquisición del idioma, como la distancia social y psicológica, así como los factores afectivos o emocionales como la autoestima, la motivación, la ansiedad, las actitudes y la empatía, permite a los docentes diseñar estrategias didácticas adaptadas a las necesidades individuales de los estudiantes. Esta comprensión facilita una intervención más precisa en el proceso de aprendizaje, optimiza la corrección de errores sistemáticos y contribuye a superar barreras culturales y emocionales, promoviendo así un progreso más fluido y efectivo en el aprendizaje del español.

En la programación didáctica, se han diseñado actividades específicas para abordar algunos de los errores más comunes que suelen aparecer en la interlengua de estudiantes de origen marroquí, los cuales se detallarán en secciones posteriores del presente trabajo. Las estrategias implementadas incluyen el trabajo en diversas agrupaciones y la integración de contenidos culturales en las actividades. Estas medidas permiten comparar tanto la cultura del alumnado como la del país de residencia, con el objetivo de reducir errores y minimizar la distancia social y psicológica. Además, se fomenta un entorno de aprendizaje inclusivo y positivo, que favorece la participación activa y la integración cultural.

3.5 Información sobre la enseñanza de español a inmigrantes

El objetivo de este apartado es ofrecer, de manera breve y resumida, una visión de las principales directrices y planes de acción que se están desarrollando actualmente en el ámbito de la enseñanza de español a inmigrantes, basándose en la premisa de que este ámbito debe ser tratado dentro del marco general de "la enseñanza de español a extranjeros".

3.5.1 El Marco Común Europeo de Referencia de las Lenguas y el Plan Curricular del Instituto Cervantes

Contextualizaremos nuestro trabajo bajo los postulados del Marco Común Europeo de Referencia de las Lenguas (MCERL, 2002) y el Plan Curricular del Instituto Cervantes (2006).

El MCERL (2002), marca los niveles de referencia, del cual tomamos la orientación relacionada con el nivel umbral, puesto que es el nivel que se pretende que los estudiantes mejoren con la realización de la programación didáctica propuesta. En la sección 5 se presentan las escalas de descriptores ilustrativos en referencia a las competencias comunicativas de la lengua que incluyen la competencia lingüística, la sociolingüística y la pragmática. Todas ellas se desarrollan en la propuesta didáctica presentada, aunque las dos últimas adquieren un mayor protagonismo.

De acuerdo con lo señalado previamente, el MCERL (2002) expone que los discentes deben adquirir una competencia cultural. Esto implica el desarrollo de la comprensión de la relación entre su propia cultura y la comunidad de estudio, identificando diferencias y similitudes entre ambas. También deben reconocer el modo en que aparece la cultura propia desde la perspectiva de los demás, a menudo en forma de estereotipos nacionales. Es fundamental prestar atención a los aspectos de la comunicación verbal y no verbal que influyen en la interacción y podrían ocasionar problemas derivados de un proceso de minorización. Todos estos aspectos se trabajan a lo largo de las distintas tareas de la programación planteada.

El Plan Curricular del Instituto Cervantes (PCIC, 2006), el cual se divide en tres volúmenes¹², presenta un índice general que se presenta a continuación.

¹² El primer volumen incluye los niveles A1-A2 (etapa básica o de iniciación), el segundo los niveles B1-B2 (etapa intermedia o de uso independiente de la lengua) y el tercero los niveles C1-C2 (etapa avanzada-superior o de uso competente de la lengua).

Índice del Plan Curricular del Instituto Cervantes

1. Objetivos generales
 - El alumno como *agente social*
 - El alumno como *hablante intercultural*
 - El alumno como aprendiente *autónomo*
2. Gramática
 - 2.1 El sustantivo
 - 2.2 El adjetivo
 - 2.3 El artículo
 - 2.4 Los demostrativos
 - 2.5 Los posesivos
 - 2.6 Los cuantificadores
 - 2.7 El pronombre
 - 2.8 El adverbio y las locuciones adverbiales
 - 2.9 El verbo
 - 2.10 El sintagma nominal
 - 2.11 El sintagma adjetival
 - 2.12 El sintagma verbal
 - 2.13 La oración simple
 - 2.14 Oraciones compuestas por coordinación
 - 2.15 Oraciones compuestas por subordinación
3. Pronunciación y prosodia
 - 3.1 La base de articulación
 - 3.2 La entonación
 - 3.3 La sílaba y el acento
 - 3.4 El ritmo, las pausas y el tiempo
 - 3.5 Los fonemas y sus variantes
4. Ortografía
 - 4.1 Ortografía de letras y palabras
 - 4.2 Acentuación gráfica
 - 4.3 Puntuación
 - 4.4 Abreviaturas y siglas
5. Funciones
 - 5.1 Dar y pedir información
 - 5.2 Expresar opiniones, actitudes y conocimientos
 - 5.3 Expresar gustos, deseos y sentimientos
 - 5.4 Influir en el interlocutor
 - 5.5 Relacionarse socialmente
 - 5.6 Estructurar el discurso
6. Tácticas y estrategias pragmáticas
 - 6.1 Construcción e interpretación del discurso
 - 6.2 Modalización
 - 6.3 Conducta interaccional
7. Géneros discursivos y productos textuales
 - 7.1 Géneros orales y escritos
 - 7.2 Muestras de géneros
 - 7.3 Macrofunciones
8. Nociones generales
 - 8.1 Nociones existenciales
 - 8.2 Nociones cuantitativas

	8.3 Nociones espaciales
	8.4 Nociones temporales
	8.5 Nociones cualitativas
	8.6 Nociones evaluativas
	8.7 Nociones mentales
9. Nociones específicas	
	9.1 Individuo: dimensión física
	9.2 Individuo: dimensión perceptiva y anímica
	9.3 Identidad personal
	9.4 Relaciones personales
	9.5 Alimentación
	9.6 Educación
	9.7 Trabajo
	9.8 Ocio
	9.9 Información y medios de comunicación
	9.10 Vivienda
	9.11 Servicios
	9.12 Compras, tiendas y establecimientos
	9.13 Salud e higiene
	9.14 Viajes, alojamiento y transporte
	9.15 Economía e industria
	9.16 Ciencia y tecnología
	9.17 Gobierno, política y sociedad
	9.18 Actividades artísticas
	9.19 Religión y filosofía
	9.20 Geografía y naturaleza
10. Referentes culturales	
	10.1 Conocimientos generales de los países hispanos
	10.2 Acontecimientos y protagonistas del pasado y del presente
	10.3 Productos y creaciones culturales
11. Saberes y comportamientos socioculturales	
	11.1 Condiciones de vida y organización social
	11.2 Relaciones interpersonales
	11.3 Identidad colectiva y estilo de vida
12. Habilidades y actitudes interculturales	
	12.1 Configuración de una identidad cultural plural
	12.2 Asimilación de los saberes culturales (comportamientos socioculturales y referentes culturales)
	12.3 Interacción cultural
	12.4 Mediación cultural
13. Procedimientos de aprendizaje	
	13.1 Relación de procedimientos de aprendizaje
	13.2 Uso estratégico de procedimientos de aprendizaje en la realización de tareas

Tabla 4: Índice del Plan Curricular del Instituto Cervantes (elaboración a partir de: Biblioteca del profesor del Centro Virtual Cervantes).¹³

¹³ https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/indice.htm

La propuesta didáctica considera todos los apartados mencionados en la tabla anterior, tanto para diseñar las actividades y ajustarlas al nivel de competencia lingüística de los estudiantes a través de la correcta y variada selección de contenidos como para la elaboración de los objetivos. En el apartado de la guía didáctica del presente trabajo se describen en detalle todos los conceptos. A modo de ejemplo, se abordan funciones como pedir y dar información en actividades de *role-play* por parte del alumnado o el trabajo de distintos géneros discursivos (noticias, menús de restaurantes, recetas de cocina...), entre otros.

La sección 6.4.9 del Marco Común Europeo de Referencia de las Lenguas (2002) expone que los usuarios del Marco de referencia pueden determinar:

- En qué medida se puede dejar que las competencias sociolingüística y pragmática se desarrollen de forma natural.
- Qué métodos y técnicas se deberían emplear para facilitar su desarrollo siempre que se crea necesario o aconsejable hacerlo”.¹⁴

Consecuentemente se deja entrever la falta de obligatoriedad por parte del docente para incluir en sus clases el desarrollo de estas competencias, así como no se explicita que métodos y técnicas se deben utilizar.

Todo y que se ha comprobado que el PCIC (2006) incluye un inventario orientado a la construcción e interpretación del discurso de la lengua; los manuales de ELE no presentan una programación previa que defina los contenidos culturales que se corresponden a cada nivel, tampoco existe un desarrollo de la cantidad de información cultural que se debe enseñar ni como presentarla. Por ello, la propuesta didáctica trata de suplir esta ausencia y escasez con el desarrollo de actividades que tratan aspectos socioculturales y pragmáticos del país y de la lengua meta.

3.5.2 El Manifiesto de Santander y las Propuestas de Alicante

Actualmente, hay dos documentos fundamentales para cualquier aproximación a esta área (enseñanza de español a inmigrantes): el Manifiesto de Santander y las Propuestas de Alicante. El primero surgió de un encuentro dirigido por Félix Villalba, Maite Hernández, Aurelio Ríos, Domingo Sánchez, entre otros. En total se reunieron 26 especialistas en la Universidad Internacional Menéndez Pelayo (UIMP) en 2004 y ha servido como punto de partida fundamental para cualquier investigación o intervención relacionada con la enseñanza

¹⁴ : https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cap_06.htm

del español a inmigrantes. El manifiesto está compuesto por 18 puntos programáticos¹⁵ y un preámbulo. Este documento aspira a ser un texto de trabajo que fomente la reflexión y el debate, tal como ha sido concebido desde su inicio. Su objetivo es proponer líneas directrices con valor orientativo para la enseñanza de lenguas a inmigrantes, adoptando una perspectiva moderna fundamentada en la investigación y la innovación educativa, centrada en los estudiantes y con un profundo entendimiento de la naturaleza de nuestro sistema educativo. Por lo tanto, el Manifiesto establece algunos principios fundamentales que deben servir como base tanto para la práctica como para la investigación educativa en la enseñanza de lenguas a inmigrantes¹⁶.

De entre los principios del Manifiesto de Santander, aunque no podemos llevarlos a término en su totalidad, los más destacables en relación con este trabajo se presentan en la siguiente tabla.

Principios del Manifiesto de Santander que se trabajan en la programación didáctica
13. El respeto y mantenimiento de la lengua y cultura de origen del alumnado inmigrante es un elemento de gran valor para el aprendizaje de segundas lenguas. Esta circunstancia debe garantizarse en los centros educativos con las medidas organizativas y materiales necesarios para ello. 14. Cabe a quienes tienen la responsabilidad educativa el fomento del diseño de materiales de calidad para la enseñanza de segundas lenguas, así como su evaluación y difusión. 15. Es necesario diseñar cursos específicos para personas adultas relacionados con sus intereses concretos y que contemplen sus diferentes niveles de formación y cualificación profesional. Para ello es preciso contemplar la enseñanza de segundas lenguas con fines generales y laborales. El objetivo de estos últimos debe ser la cualificación en el plano lingüístico y profesional. En su diseño y puesta en marcha deben participar los diferentes agentes sociales (empresarios, sindicatos y administraciones).

Tabla 5: Principios del Manifiesto de Santander que se trabajan en la programación didáctica (adaptado de Hernández y Villalba, 2005b).

¹⁵ Los 18 puntos programáticos son una serie de principios que establecen un marco integral para la enseñanza de segundas lenguas a inmigrantes y refugiados, considerando aspectos tanto educativos como sociales. Estos puntos abogan por una política global que no solo se enfoque en el individuo, sino también en la familia y la comunidad, promoviendo la integración lingüística y cultural. Además, se subraya la necesidad de profesionales capacitados, currículos específicos, investigación y el respeto por las lenguas de origen, todo con el objetivo de asegurar una educación inclusiva y equitativa que facilite la integración de los inmigrantes en la sociedad.

¹⁶ Se puede consultar el documento en: <http://cvc.cervantes.es/obref/inmigracion/documentos/manifiesto.htm>

Por su parte, las Propuestas de Alicante surgieron del II Encuentro de Especialistas en la Enseñanza de Segundas Lenguas a Inmigrantes, realizado en octubre de 2006, dirigido por José Luis Cifuentes, Santiago Roca, Maite Hernández y Félix Villalba. Este documento tiene como objetivo principal detallar, a través de 64 puntos, algunas de las ideas presentadas en el Manifiesto de Santander. Las Propuestas tratan seis áreas temáticas: la educación de adultos, la enseñanza de una segunda lengua (L2) con fines laborales, la alfabetización en una L2, la educación de niños y jóvenes, el componente intercultural en la enseñanza de una L2 y la capacitación del profesorado. Las conclusiones a las que se llegaron se plasmaron en un conjunto de sesenta y cuatro propuestas concretas sobre los diferentes temas tratados. Este material ha sido publicado por la Editorial Edinumen bajo el título Propuestas de Alicante (Hernández, Roca y Villalba, 2007).

En relación con este trabajo la temática que se atiende se relaciona con la enseñanza de la L2 con fines laborales. Hernández, Roca y Villalba (2007) presentan un resumen en el que se destacan varias propuestas relevantes para el presente trabajo. Estas propuestas se presentan en la siguiente tabla.

Propuestas de Alicante que se trabajan en la programación didáctica.
1. La enseñanza de lenguas con fines laborales debe entenderse como un instrumento que facilite el acceso del trabajador al mundo del trabajo. Que le permita desempeñar adecuadamente las exigencias lingüístico-laborales de su puesto de trabajo. Y, sobre todo, que haga posible la promoción laboral. 3. Algunos de los objetivos de estos cursos serían: a) Conseguir una adecuada competencia comunicativa general que facilite la participación activa en el entorno social del adulto. b) Desarrollar una competencia lingüística laboral que responda a las exigencias comunicativas del entorno laboral. c) Desarrollar una adecuada capacitación o actualización profesional. 4. La enseñanza de una L2 con fines laborales debe dirigirse a estudiantes de todos los niveles de competencia lingüística, no sólo a los de nivel inicial.

Tabla 6: Propuestas de Alicante que se trabajan en la programación didáctica (adaptado de Hernández, Roca y Villalba, 2007).

El Manifiesto de Santander y las Propuestas de Alicante coinciden en su visión sobre la integración de los inmigrantes, enfatizando que el aprendizaje del español es esencial para facilitar su adaptación en la nueva sociedad y el acceso a derechos y servicios. Ambos documentos abogan por una enseñanza práctica del idioma que responda a las necesidades específicas de los estudiantes, así como por la accesibilidad y flexibilidad de los programas educativos.

En paralelo, la propuesta del presente trabajo busca apoyar la integración de los inmigrantes en su nuevo país mediante un enfoque práctico y adaptado del aprendizaje del español. Al igual que los documentos mencionados, se centra en diseñar tareas que faciliten la comunicación efectiva y el acceso a la vida social y laboral, asegurando que los estudiantes puedan integrarse plenamente en su entorno. Para lograr una programación didáctica eficaz dirigida a alumnado inmigrante en un contexto laboral, es fundamental considerar estas directrices y aplicar las recomendaciones y estrategias detalladas en los documentos pertinentes.

3.5.3 El Diploma *LETRA* y el examen SIELE

A continuación, se proporciona información sobre el Diploma *LETRA*, el único certificado de lengua española dirigido específicamente a trabajadores inmigrantes, con el cual este trabajo guarda una estrecha relación. Asimismo, se incluye un análisis del examen SIELE.

El Diploma *LETRA* ha sido desarrollado en colaboración entre la Consejería y la Fundación Antonio de Nebrija, cumpliendo con las políticas lingüísticas de acogida del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCERL, 2002). Este examen está diseñado para evaluar las habilidades comunicativas en entornos laborales y administrativos de hablantes no nativos del español. La guía está dirigida a profesores y colaboradores involucrados en la enseñanza del español, desarrollada por expertos del Departamento de Lenguas Aplicadas de la Universidad Nebrija.

El Diploma *LETRA* evalúa la competencia comunicativa en niveles iniciales de trabajadores inmigrantes en entornos laborales y administrativos. Puesto que para los inmigrantes es crucial aprender español para gestionar sus necesidades inmediatas para regularizar su situación y encontrar empleo. Este certificado puede ayudar a las personas extranjeras en su proceso de aprendizaje y adaptación a la sociedad española.

La prueba consta de cuatro partes que tienen un tiempo de resolución determinado:

1. Comprensión lectora: 25 minutos.
2. Comprensión audiovisual: 25 minutos.
3. Expresión e interacción escrita: 20 minutos.
4. Interacción y expresión oral: 8 -10 minutos.

La guía docente propuesta para el examen de certificación lingüística de español para inmigrantes proporciona recursos para preparar a los estudiantes inmigrantes para la obtención del diploma. En ella se detalla la estructura del examen, la base teórica y las tareas implicadas. También ofrece una propuesta de programación para un curso de preparación y sugerencias para implementarla en el aula, junto con ejemplos de actividades y recursos didácticos. El examen se realiza en la Universidad Nebrija en Madrid¹⁷.

Nuestra propuesta didáctica se inclina hacia alumnado con niveles un poco superiores a los propuestos para la obtención del Diploma *LETRA*.

El problema del Diploma *LETRA* radica en la falta de claridad sobre su reconocimiento oficial. En cambio, SIELE, es el Servicio Internacional de Evaluación de la Lengua Española, que certifica el dominio del español mediante pruebas electrónicas, dirigido a estudiantes y profesionales globalmente. Está respaldado por el Instituto Cervantes, la Universidad Nacional Autónoma de México, la Universidad de Salamanca y la Universidad de Buenos Aires, asegurando calidad y diversidad lingüística.

El examen SIELE evalúa la competencia en español a través de cuatro pruebas: Comprensión de Lectura, Comprensión Auditiva, Expresión e Interacción Escritas y Expresión e Interacción Orales, basándose en los niveles del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER). Además, existen cinco modalidades independientes basadas en la combinación de las pruebas, que otorgan un Informe SIELE con puntuaciones relacionadas con el MCERL (2002).

La propuesta didáctica, aunque no está enfocada en la preparación para un examen oficial, está diseñada para desarrollar las competencias comunicativas que son evaluadas tanto en el Diploma *LETRA*.

como en el examen SIELE. Dado que esta propuesta se centra en entornos laborales y trabaja con documentos y situaciones específicas de ese contexto, es especialmente adecuada para aquellos estudiantes que deseen presentarse al Diploma *LETRA*. A pesar de

¹⁷ <http://www.diplomalettra.com/>

que el nivel abordado en el curso es superior al requerido por dicho examen, la orientación hacia el ámbito profesional asegura que los estudiantes adquieran competencias directamente aplicables, preparándolos eficazmente para certificar su dominio del español en un entorno laboral.

Por otro lado, el enfoque práctico del aprendizaje del español, adaptado a las necesidades de los estudiantes, también prepara a los discentes para el examen SIELE. Así, los estudiantes desarrollan las habilidades comunicativas esenciales que podrían ser necesarias para este examen en el futuro, sin haber experimentado la presión de un curso exclusivamente orientado a la evaluación, asegurando que estén bien preparados para enfrentar este certificado cuando lo deseen.

3.6 La enseñanza de Español con Fines Específicos (EFE)

Dado que la programación didáctica propuesta pretende proporcionar conocimientos específicos al alumnado sobre funciones laborales en el sector de la hostelería, a continuación, se va a desarrollar el concepto de la enseñanza de Español con Fines Específicos.

En el diccionario de términos clave de ELE del Centro Virtual Cervantes se expone que:

“La enseñanza de la lengua para fines específicos se centra en los procesos de enseñanza-aprendizaje que facilitan el dominio de la comunicación especializada, esto es, la lengua que utilizan los profesionales que trabajan en un determinado contexto laboral o los expertos que desarrollan su actividad en una disciplina académica concreta.

Se denomina Español con Fines Específicos (EFE) al conjunto de usos del español empleado en cada uno de estos ámbitos; según el campo profesional o académico estudiado, se distingue, por ejemplo, entre Español de los negocios Español del turismo, Español jurídico, Español de las relaciones internacionales o Español de la medicina, entre otros”¹⁸.

¹⁸ Centro Virtual Cervantes. (s.f.). Enseñanza de la lengua para fines específicos. En Diccionario de términos clave de ELE. Recuperado de:

https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/ensenanzafinesespec.htm

Como señala Aguirre Beltrán (2012), este tipo de enseñanza emerge a mediados del siglo XX, con la aparición del enfoque comunicativo en el aprendizaje de lenguas extranjeras. Pues se había iniciado un movimiento pedagógico en el campo de la enseñanza de la lengua inglesa como lengua extranjera, conocido como *English for Specific Purposes* (ESP)¹⁹.

La denominación EFE (Español con Fines Específicos), también conocido como ELEFE (Enseñanza de Español como Lengua Extranjera con Fines Específicos), se populariza a inicios de la década de los 90, esto ha llevado a establecer una división de estas enseñanzas en dos grandes grupos:

1. El Español con Fines Profesionales (EFP) o el Español con Fines Laborales (EFL)
2. El Español con Fines Académicos (EFA)

La enseñanza de la lengua con propósitos específicos se enfoca en la enseñanza de habilidades concretas que el estudiante necesita. El programa de un curso de español para fines específicos se formula a partir del perfil y las expectativas de los estudiantes, así como los beneficios que esperan obtener. Este aprendizaje se concibe como una inmersión en situaciones de comunicación especializadas. Un análisis previo de necesidades garantiza que el curso cumpla de adecuadamente estas expectativas. EFE por tanto, es una disciplina que pretende “cubrir las necesidades comunicativas específicas, laborales o académicas, de un grupo determinado de individuos”. (Catalá Hall, 2017, p. 46)

Según lo expuesto por Aguirre Beltrán (2012), el término español con fines profesionales (EFP) se refiere a la orientación del proceso de enseñanza/aprendizaje del español con el objetivo de emplearlo como una herramienta de trabajo en diversas ocupaciones y sectores profesionales, tales como turismo, negocios, hostelería, periodismo, industria, servicios de salud, ingeniería, banca, arquitectura,...

Según Villalba y Hernández (2007), este tipo de enseñanza suele estar orientado a trabajadores extranjeros con alta cualificación profesional que ya poseen cierta competencia en la segunda lengua. El enfoque principal para estos participantes es mejorar sus habilidades lingüísticas en áreas específicas del español, como el jurídico, el turístico o el de negocios.

¹⁹ Aguirre (2012): Movimiento que, en una primera aproximación definimos, siguiendo a Hutchinson y Waters (1987, p.21) como “*an approach to language teaching which aims to meet the needs of particular learners*” (‘un enfoque de la enseñanza de lenguas que tiene como meta satisfacer las necesidades de un grupo específico de aprendientes’).

Normalmente, estos cursos se imparten en las propias empresas y son conducidos por profesionales especializados en la enseñanza de ELE. Sin embargo, un gran número de trabajadores, especialmente inmigrantes que también tienen necesidades lingüísticas relacionadas con su entorno laboral, a menudo quedan excluidos de este tipo de formación especializada.

Tucker y D'Anglejan (1975, citado en Mohan, 1986) plantean la siguiente cuestión: ¿De qué manera puede la enseñanza de contenidos específicos contribuir al proceso de aprendizaje de idiomas? Una respuesta comúnmente aceptada es que, al centrarse en la transmisión de información específica en lugar de en el aprendizaje explícito de la lengua, el proceso de comunicación se convierte en el aspecto principal. Según esta perspectiva, el estudiante aprende la segunda lengua de manera más efectiva cuando el aprendizaje del idioma ocurre de manera incidental durante la comunicación sobre temas de interés personal. Este planteamiento aprovecha la relevancia y el atractivo del contenido para promover un aprendizaje más natural y significativo. Por ello, para Mohan (1986), un buen contexto comunicativo para los inmigrantes es su lugar de trabajo.

El uso de la L2 en las relaciones sociales es de suma importancia; un objetivo más amplio es proporcionar a los inmigrantes las herramientas necesarias para que puedan vivir en el país de acogida a través del aprendizaje y la adaptación al lugar de trabajo. Por ese motivo en la propuesta didáctica nos enfocamos en la fase preliminar a la obtención del empleo.

3.6.1 Características de la enseñanza de español con fines específicos

En numerosas ocasiones, el docente deberá asumir la responsabilidad de diseñar y gestionar el curso. Esta tarea exige conocimientos técnicos específicos, además de habilidades y actitudes personales, para obtener la información necesaria que oriente el diseño y la programación del curso, basado en un análisis de las necesidades comunicativas. La labor docente además implica la selección de materiales o, frecuentemente, la creación de materiales propios. Esta tarea adicional requiere saber elegir documentos auténticos y otros recursos pertinentes para cada contexto, analizar su relevancia para los estudiantes, adaptarlos a los objetivos propuestos, desarrollar actividades adecuadas y evaluar su eficacia en el aula.

Según Aguirre Beltrán (2012, tal y como se citó en Tejero López, 2023), la enseñanza de lenguas para la comunicación profesional es un enfoque basado en la comunicación, orientado a la consecución de la competencia comunicativa, con el objetivo de desenvolverse en un campo de actividad profesional específico. Por lo tanto, los cursos de español con fines específicos (EFE) deben emplear una metodología didáctica que trabaje las destrezas reflejadas en el Plan Curricular del Instituto Cervantes (PCIC, 2006) con un objetivo claro: dotar a los estudiantes de habilidades para desenvolverse eficazmente en su ámbito profesional.

Puesto que el objetivo de aprendizaje es la competencia comunicativa el objetivo de aprendizaje, el estudio de la lengua para fines específicos se presenta partir de los géneros discursivos (orales o escritos) propios de cada campo profesional o académico. Trabajar con textos auténticos favorece el conocimiento de los usos lingüísticos reales característicos de cada situación de comunicación especializada. La descripción general (función comunicativa, relación entre los interlocutores, estructura del discurso, etc.) y específica (sintaxis, morfología, fraseología, terminología, etc.) del uso de la lengua se enmarca en cada tipo de texto particular (informe económico, negociación comercial, entrevista laboral, currículum vitae, monografía académica, etc., tal y como se expone en el Diccionario de términos clave de ELE, concretamente en la definición de enseñanza de la lengua para fines específicos del Centro Virtual Cervantes²⁰.

También se considera como objeto de aprendizaje la “cultura profesional” que se asocia al idioma en estudio. Aspectos como el comportamiento y la actitud de los profesionales en situaciones cotidianas diversas (saludos, invitaciones, desacuerdos, turnos de habla en una negociación, código gestual, etc.) se aprenden y enseñan en cada contexto específico, con unas pautas de interacción y mediación propias. Las metodologías didácticas que funcionan con más eficacia en estos cursos suelen basarse en el enfoque por tareas y en la simulación, asegurando en ambos casos la participación del discente en la resolución de problemas profesionales o académicos reales (afirmación extraída del Diccionario de términos clave de ELE, enseñanza de la lengua para fines específicos, del Centro Virtual Cervantes).

Podemos, por tanto, afirmar que el EFE es una disciplina enfocada en los procesos de enseñanza/aprendizaje del español en un contexto comunicativo L2 concreto. El propósito de EFE es satisfacer las necesidades comunicativas particulares, ya sean laborales o

²⁰ https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/ensenanzafinesespec.htm

académicas, de un grupo específico de personas. Este grupo utiliza el idioma en una situación comunicativa concreta y requiere tanto del lenguaje verbal como no verbal para alcanzar sus objetivos establecidos. Por lo tanto, el aprendizaje se orienta hacia la acción y el comportamiento de dicho grupo, así como hacia sus necesidades específicas (el motivo de su aprendizaje), según Catalá Hall (2017).

En consecuencia, la propuesta didáctica presentada se enfoca principalmente en satisfacer las necesidades del alumnado, que buscan mejorar su competencia comunicativa en español para facilitar la obtención de empleo en un sector altamente demandado y considerado muy adecuado para ellos.

3.6.2 EFE en el contexto laboral para los estudiantes inmigrantes de ELE

Con el desarrollo de este apartado se pretende enfatizar en la importancia del fomento de EFE con alumnado de ELE inmigrante para conseguir así una mejor adaptación en su nuevo contexto.

Para Villalba y Hernández (2007) existe una distinción entre los cursos de español con fines específicos y aquellos con fines laborales destinados a inmigrantes. Para estos autores esta diferenciación radica no solo en los tipos de profesiones, sino también en la relevancia que tiene la formación profesional en el segundo caso. En la pedagogía del español con fines específicos, esta formación adicional suele ser innecesaria, dado que los estudiantes ya cuentan con una alta capacitación profesional en su lengua materna. No obstante, es probable que los estudiantes inmigrantes necesiten, además del aprendizaje de la L2, formación o actualización en las tareas propias de diferentes profesiones. Esto se debe a que su formación laboral de origen es baja, o porque se ven obligados a desempeñar empleos distintos a los de su capacitación previa (Hernández y Villalba 2003, tal y como se citó en Villalba y Hernández, 2007).

Bajo esta perspectiva, tal y como abogan Villalba y Hernández (2007) la enseñanza de EFL podría servir para:

- Promover la adquisición y conservación del empleo de personas inmigrantes.
- Fomentar la investigación de la enseñanza del español como segunda lengua a inmigrantes, lo cual implica desarrollar planes de estudios adaptados a las necesidades reales, capacitar al profesorado de manera específica y elaborar materiales didácticos adecuados.

- Contribuir a la coordinación de instituciones interesadas en la formación y empleabilidad laboral de los inmigrantes (sindicatos, cámaras de comercio y asociaciones de empresarios, Ministerios de Trabajo, Exteriores y Educación, Consejerías de educación de las distintas autonomías, organizaciones no gubernamentales, SEPE (antiguo INEM), agencias de trabajo temporal, Centros de educación de personas adultas, profesores de español como L2 y de formación profesional...) puesto que en la actualidad se encuentran muy diseminadas.

Como defiende Verhallen (1996), la instrucción de español con fines laborales tiene una marcada inclinación social, ya que supone una herramienta poderosa para acceder y progresar en el mercado laboral. Es importante tener presente que los receptores de este tipo de acciones son vulnerables a los cambios que acontecen en el entorno del trabajo, como el desempleo y los avances tecnológicos²¹. Villalba y Hernández (2007) respaldan esta perspectiva, señalando que los estudiantes inmigrantes, además de aprender la L2, requieren formación y actualización en las tareas propias de diversas profesiones. Esto se debe a que, en muchos casos, su formación laboral de origen es insuficiente o, al llegar aquí, se ven obligados a desempeñar trabajos diferentes a los de su formación previa.

En lo que respecta a las necesidades específicas del ámbito laboral Martín Leralta (2010), propone las siguientes actividades: tramitar un permiso de trabajo, realizar una entrevista de trabajo, solicitar asesoría laboral, escribir/comprender una demanda/oferta de empleo, solicitar la tarjeta de desempleo, solicitar cursos de formación laboral, negociar condiciones laborales, comprender información acerca de medidas para prevenir la siniestralidad, comprender instrucciones para realizar un trabajo y pedir aclaraciones sobre el mismo. Si vemos estas necesidades como tareas que requieren el uso de diversas habilidades lingüísticas, podemos identificar las distintas microhabilidades necesarias para cada destreza. Esto nos ayudará a definir los objetivos de las tareas y actividades de uso del idioma, así como a reconocer los procesos de comprensión y producción del aprendiz, y las estrategias que utiliza. Con la propuesta didáctica pretendemos crear las condiciones necesarias para proporcionar una instrucción que persista y que sea útil y permita al alumnado subir un peldaño más en la “escalera lingüística” después del curso. Ya que tal y como exponen Jupp y Hodlin (*Industrial English*, 1975, citado por Mohan, 1986):

²¹ “Second language training in preparation for the workplace is offered outside of the workplace, usually in adult education institutions. The main reason and necessity to offer second language training for adult workers in preparation for the workplace can be found in the restructuring of the job market. Due to technological and organisational changes, traditional employment opportunities for migrants have been decreasing rapidly, leaving an increasing number of people facing or having to deal with unemployment”. (Verhallen, 1996, pp. 39-40).

“el inmigrante se enfrenta en el lugar de trabajo a una situación similar a la de subir por una “escalera lingüística” que le lleva desde el aislamiento general y la comprensión simple de la lengua, a tener un conocimiento suficiente del léxico laboral para ser completamente flexible y encontrar un nuevo trabajo”.

Por su parte, Vicente (2018) considera que en una entrevista de trabajo al inmigrante se le harán preguntas que quizá no sean comunes en su cultura. El manejo de la lengua en este tipo de situaciones puede aumentar las probabilidades de contratación y de promoción laboral. Por esta razón, saber desenvolverse durante la entrevista de trabajo se convierte en uno de los momentos cruciales para la incorporación al mercado laboral.

Siguiendo la perspectiva defendida por Hernández y Villalba (2005a), los inmigrantes necesitan adquirir competencia en español para poder negociar salarios y condiciones laborales, solicitar clarificaciones, tomar notas, leer instrucciones... Además, necesitarán formación profesional para conseguir nuevos trabajos o avanzar en sus carreras. Por lo tanto, resulta pertinente diseñar cursos de ELE para aquellas otras ocupaciones que no están cubiertas por la oferta específica existente hasta ahora, tales como la agricultura, la construcción, el servicio doméstico y la hostelería, entre otras.

Los mismos autores, Villalba y Hernández (2007, pp. 6-7), nos plantean la siguiente cuestión:

“¿Qué tipos de programas de enseñanza de la L2 con fines laborales se podrían diseñar en nuestro país y que objetivos deberían tener éstos? Básicamente podrían ser de dos tipos:

- a) Programas de enseñanza de la L2 y capacitación profesional, su principal objetivo consistiría en preparar a los estudiantes para el mundo laboral. Podrían centrarse en la adquisición de habilidades previas a la obtención de un empleo (técnicas de búsqueda de empleo, preparación de entrevistas de trabajo, elaboración del currículum...) ²².
- b) Programas de enseñanza de la L2 en el lugar del trabajo, es decir, formación en las propias empresas, aunque no necesariamente a trabajadores ya empleados. El objetivo de estos cursos sería proporcionar una capacitación lingüística y laboral adecuada al puesto de trabajo que ocupan los participantes”.

²² Aspecto que se desarrolla en la propuesta didáctica presentada en este trabajo.

Para diseñar propuestas didácticas y metodológicas basadas en programas específicos, es fundamental analizar la realidad e involucrar activamente al alumno en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Según señala García Mateos (2004), hay que tomar en consideración los elementos que se presentan en la siguiente tabla:

Elementos para tener en cuenta antes de programar.	
1.	Procedencia de los estudiantes.
2.	La complejidad lingüística y cultural que presentan, junto con la edad y el género, ya que las necesidades y la motivación pueden variar considerablemente de unos estudiantes a otros.
3.	En el lugar donde se encuentran, ¿tienen la posibilidad de comunicarse en una lengua que no sea la lengua meta, como su lengua materna u otra lengua?
4.	Si tienen o no habilidades de lectura y escritura.
5.	Su competencia comunicativa en la lengua en estudio.
6.	Las necesidades inmediatas de aprender el idioma del nuevo país, ya que de esto dependerán su capacidad de comunicarse y sus posibilidades de éxito, lo cual puede generar ansiedad.
7.	El propósito para el cual deberán utilizar la lengua.
8.	Quiénes son los aprendices, para qué aprenden, cómo aprenden y cómo se les enseña.
9.	Es importante considerar que la falta de experiencia en el aprendizaje de idiomas en un entorno escolar, junto con una escolarización deficiente, insuficiente o inexistente, puede generar inseguridad, así como falta de disciplina y hábitos de estudio.
10.	Se debe tener en cuenta la falta de asistencia regular a las clases.

Tabla 7: Elementos para tener en cuenta antes de programar (adaptado de García Mateos, 2004).

Los diversos factores presentados en la tabla anterior coinciden estrechamente con el enfoque del presente trabajo, que también prioriza una enseñanza adaptada a las necesidades y características específicas de los estudiantes inmigrantes.

En primer lugar, la procedencia de los estudiantes y sus contextos culturales se han tenido en cuenta en el diseño de las actividades. Este enfoque multicultural no solo permite identificar y respetar las diferencias culturales, sino que también facilita la creación de un ambiente de aprendizaje inclusivo y relevante para los discentes. En el caso específico de estudiantes de origen marroquí, se han adaptado las actividades para proporcionarles el apoyo adecuado, reconociendo la posible complejidad lingüística y cultural que puedan presentar.

La propuesta didáctica también refleja un cuidadoso análisis de la competencia comunicativa de los estudiantes, su edad, género, y objetivos personales, lo cual ha sido esencial para ajustar los contenidos y asegurar que las tareas sean significativas y accesibles. Este enfoque personalizado ayuda a mantener la motivación y reduce la ansiedad que podría surgir debido a la necesidad inmediata de aprender el idioma para fines prácticos, como la búsqueda de empleo.

Para el correcto desarrollo de la programación didáctica se reconoce la importancia de crear un ambiente de aprendizaje relajado y acogedor, en línea con la sugerencia de la tabla de evitar la sobrecarga de trabajo y la presión de los exámenes. En lugar de un examen final, se opta por una simulación de entrevista de trabajo, lo que no solo es más relevante para sus necesidades, sino que también reduce el estrés y fomenta la aplicación práctica del idioma en contextos reales.

Además, la flexibilidad en la asistencia a las clases, mencionada en la tabla, también se ha contemplado en la programación didáctica. Las sesiones están diseñadas de manera que, aunque sigan un hilo conductor, permitan la incorporación de los estudiantes en diferentes momentos sin que se vean significativamente afectados en su proceso de aprendizaje. Esto asegura que todos los estudiantes, independientemente de su regularidad en la asistencia, puedan seguir progresando en su aprendizaje.

En conclusión, la propuesta didáctica se alinea con los elementos señalados en la tabla, integrando un enfoque que considera tanto los factores afectivo-cognitivos como los sociales, y subrayando la importancia de un análisis de necesidades adecuado²³. Esto asegura que la enseñanza sea efectiva, relevante y adaptada a la realidad de los estudiantes inmigrantes, facilitando así su integración y éxito en la sociedad.

3.7 La metodología para la enseñanza de español a inmigrantes

A través de los años, se han desarrollado varios métodos y enfoques en la enseñanza de lenguas extranjeras para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje. En este trabajo, no nos centraremos en detallar cada uno de ellos, sino en identificar cuál se considera que es el enfoque más útil para la enseñanza de idiomas a inmigrantes.

Vittoria Calvi (2003), aconseja seleccionar un enfoque didáctico que permita desarrollar la capacidad de observación del discente, mediante la reflexión de la experiencia personal en situaciones de comunicación intercultural, analizando documentos auténticos y estereotipos, entre otros. Por ello, en la propuesta didáctica el alumnado trabajará haciendo uso de inputs orales y escritos reales, asimismo, participará de manera activa en el desarrollo de las distintas tareas.

²³ *"Learning is the process whereby knowledge is created through the transformation of experience". (Kolb, 1984, p. 38)*

Para apoyar la idea previa, tal y como expone Aguirre Beltrán (1998), si el objetivo es desarrollar habilidades comunicativas efectivas, el enfoque se basará en la comunicación y estará centrado en la competencia comunicativa. Esto implica utilizar esta competencia y dominar las subcompetencias asociadas. Por lo tanto, la participación activa del alumno será fundamental en la planificación de cualquier intervención didáctica, ya que la competencia comunicativa se demuestra mediante su aplicación práctica. Respecto a las cuatro destrezas (escuchar, leer, hablar y escribir), se considera que su desarrollo es un proceso integrado y no tiene sentido abordarlas de forma separada. Por consiguiente, en la programación se pretende desarrollar el máximo de habilidades con la realización de tareas diversas.

Alcaraz Andreu (2013), defiende que el profesor debería proponer actividades, lo más auténticas posibles, con contenidos de la cultura del alumnado en las que alumno se pueda comportar como un actor social en interacción y con el objetivo de que active actitudes de búsqueda, observación, análisis comparativo, reflexión. Es fundamental que las personas adultas estén involucradas en lo que aprenden, tanto en lo que dicen como en lo que leen y escriben. Los contenidos del programa deben estar dentro de un campo afectivo cercano (teoría del monitor de Krashen²⁴). Es más efectivo que los alumnos sean capaces de decir, leer y escribir frases funcionales en lugar de memorizar muchas palabras cuyo significado desconocen o que no pueden utilizar de forma aislada en un contexto comunicativo.

En consecuencia, en la programación propuesta en este trabajo el desarrollo de las destrezas en las diversas tareas será planificado con antelación, considerando tanto los contenidos como los objetivos. Además, se tendrá en cuenta el nivel de implicación emocional, la motivación y la ansiedad que cada actividad pueda provocar. En resumen, las actividades serán cuidadosamente planificadas de antemano.

3.7.1 El enfoque comunicativo modelo por tareas

Este trabajo se desarrollará a partir de la enseñanza comunicativa que nosotros denominamos modelo por tareas. Para Cabrera Montesdeoca (2013), el enfoque comunicativo y el enfoque por tareas, son los más empleados en las programaciones de ELE, hacen referencia a propuestas metodológicas cuyo marco teórico es interdisciplinar, en el sentido de que integran las aportaciones de diversas teorías.

²⁴ Propone que factores como la ansiedad, la motivación y la autoconfianza funcionan como filtros que pueden amplificar, obstruir o bloquear el flujo del input lingüístico de la lengua meta, condicionando de esta manera el proceso de aprendizaje del idioma (citado en Arrieta Castillo, 2021).

A continuación, se presentan las características de la enseñanza comunicativa para proporcionar una comprensión más profunda del enfoque educativo, resaltando cómo este método prioriza la capacidad de los estudiantes para utilizar el idioma en situaciones prácticas y reales, fomenta la interacción y la colaboración entre los alumnos.

Características de la enseñanza comunicativa
Uso de la lengua: Se enfatiza el uso de la lengua como herramienta para la comunicación. Centrado en el alumno: La enseñanza se enfoca en las necesidades y el desarrollo del estudiante. Competencia comunicativa: Se busca desarrollar la habilidad del alumno para comunicarse efectivamente. Situaciones reales: Se simulan situaciones comunicativas reales mediante actividades como juegos de rol (<i>role-playing</i>)²⁵. Destrezas integradas: Se promueve el desarrollo e integración de diversas habilidades lingüísticas. Autonomía en el aprendizaje: Se fomenta la independencia del alumno en su proceso de aprendizaje. Gramática inductiva: La gramática se enseña de manera inductiva, analizando cómo funciona la lengua en contextos comunicativos. Vocabulario contextualizado: Se selecciona el vocabulario más frecuente y útil, enseñándolo en contextos específicos en lugar de listas de palabras. Actividades secuenciadas: Las actividades se estructuran desde las más controladas hasta las más libres. Material auténtico: Se introducen textos y documentos auténticos en el aula. Diversas formas de trabajo: Se utilizan diferentes métodos de trabajo, como actividades individuales, en parejas, en grupos y en plenaria. Dimensión afectiva: Se reconoce la importancia de los aspectos emocionales en el aprendizaje. Aprendizaje intercultural: Se da importancia al aprendizaje intercultural, promoviendo la comprensión y apreciación de diversas culturas.

Tabla 8: Características de la enseñanza comunicativa (adaptado de Gallego-García, 2023).

En cuanto al diseño de las actividades propuestas, se hace un énfasis particular en el uso de la lengua y en situaciones reales para asegurar que los estudiantes practiquen el español en contextos prácticos y relevantes para su vida. También se prioriza el centrado en el alumno y la competencia comunicativa, ajustando las actividades a las necesidades individuales y

²⁵ “La técnica que aplicamos en varias de las tareas de la programación es la de dramatización, denominada también «*role-playing*» o simulación, cuya finalidad didáctica reside esencialmente en estimular la espontaneidad y la naturalidad en los alumnos a la hora de comunicarse oralmente.

Asimismo, es una actividad que sirve para la evaluación. Puesto que el alumnado se coevalúa pudiendo comprobar así si los resultados obtenidos coinciden con los objetivos inicialmente formulados. (Chairi, 2001, p.83).

garantizando el desarrollo de habilidades efectivas para la comunicación. De igual manera en la programación las destrezas integradas y el vocabulario contextualizado juegan un papel crucial, ya que aseguran que los estudiantes desarrollen una comunicación fluida y aprendan términos útiles para sus necesidades cotidianas y laborales. Aunque se incorporan gramática inductiva y autonomía en el aprendizaje, estas no son el foco principal, dado que el objetivo es preparar a los estudiantes para situaciones reales y aplicables. Material auténtico y actividades secuenciadas con distintas agrupaciones están presentes, pero la prioridad se da a la relevancia práctica y la aplicabilidad del aprendizaje, ajustando los contenidos y métodos a las necesidades inmediatas de los estudiantes.

Una vez expuesto el concepto de enfoque comunicativo, se procede a desarrollar el enfoque por tareas, tal y como se define en el Diccionario de términos clase de ELE del Centro Virtual Cervantes:

“El enfoque por tareas es la propuesta de un programa de aprendizaje de lengua cuyas unidades consisten en actividades de uso de la lengua, y no en estructuras sintácticas (como hacían los métodos audiolinguales) o en nociones y funciones (como hacían los programas nociofuncionales). Su objetivo es fomentar el aprendizaje mediante el uso real de la lengua en el aula y no solo mediante la manipulación de unidades de sus diversos niveles de descripción; de ese modo se postula que los procesos de aprendizaje incluirán necesariamente procesos de comunicación”²⁶.

En cuanto al término “tarea”, Prabhu (1987, citado en Villalba y Hernández, 2001, p.66) describe una actividad como “aquella que requiere que los aprendices negocien significados y produzcan resultados”. Long amplía esta definición (1985, citado en Villalba y Hernández, 2001, p.66) al señalar que tarea es:

“cualquier actividad realizada por uno mismo o para los demás, libremente o con algún interés (...) rellenar un impreso, comprar unos zapatos, hacer una reserva de avión (...). En otras palabras, por ‘tareas’ entendemos todo aquello que solemos hacer en nuestra vida cotidiana, en el trabajo, para divertirnos y entre una y otra cosa”.

Tal y como abogan Villalba y Hernández (2001), en el enfoque basado en tareas, los contenidos lingüísticos se ajustan a las tareas y no al revés. El objetivo principal no es solo aprender cómo realizar acciones específicas, como pedir información o expresar un deseo, sino utilizar el español para llevar a cabo actividades reales y significativas. Por ejemplo, se

²⁶ Recuperado de: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/enfoquetareas.htm

busca que los estudiantes sean capaces de concertar una entrevista de trabajo por teléfono, participar en ella.

Como expone Martín Peris (2004), este enfoque se centra en una serie de actividades organizadas que siguen un ciclo específico: planteamiento, preparación, ejecución, post-tarea y revisión. Este modelo no solo busca procesar información, sino que también promueve la aplicación práctica del conocimiento, permitiendo a los estudiantes aprender a través de la experiencia y reutilizar lo aprendido en futuras actividades. A diferencia de modelos anteriores que se centraban únicamente en la codificación y decodificación de información, el enfoque por tareas demanda un plan estratégico de comunicación para alcanzar un objetivo final.

En relación con el objetivo o tarea final, Estaire (2009, citado en García y Khraiche, 2013) sostiene que esta debe ofrecer a los alumnos la oportunidad de mostrar, al concluir la unidad didáctica, su habilidad para realizar una tarea específica que previamente no podían ejecutar o que hacían de manera menos competente. En otras palabras, la tarea final debe reflejar un progreso en la competencia comunicativa de los estudiantes.

En este proceso, los estudiantes deben dominar tanto las unidades lingüísticas necesarias para la comunicación como los procesos mentales y sociales involucrados en la interpretación y negociación del significado. Este enfoque combina métodos analíticos, que permiten entender el contenido en su totalidad, y sintéticos, que enseñan los elementos por separado. Requiere alumnos activos y con iniciativa, así como profesores que estructuren los contenidos para fomentar la autonomía, la experiencia y la capacidad de aplicar lo aprendido a nuevas situaciones. Según Aguirre Beltrán (1998), la principal tarea del profesor es crear las condiciones adecuadas para facilitar el aprendizaje. Esto incluye gestionar el tiempo y organizar los espacios en el aula, utilizar materiales y textos significativos, y emplear recursos apropiados. Además, el profesor debe negociar flexiblemente los contenidos con los alumnos, fomentar y organizar el trabajo oral y escrito, y favorecer las estrategias de aprendizaje y comunicación. En el enfoque comunicativo, el profesor adopta, por tanto, el rol de facilitador y mediador, dando prioridad a los procesos sobre los contenidos. Los errores se consideran parte integral del proceso de desarrollo creativo del lenguaje.

En la propuesta didáctica, el docente asume el papel de guía y apoyo de los estudiantes. Además, los errores no se perciben como algo negativo, sino como oportunidades para reforzar el aprendizaje de manera positiva, ya que tal y como respaldan Villalba y Hernández (2001), el error forma parte inseparable de cualquier actividad de aprendizaje.

Antes de concluir este apartado se considera vital tener presente la propuesta 3 del Manifiesto de Santander (Hernández y Villalba, 2005), que dice así: “la necesidad de aprendizaje de segundas lenguas es común a individuos de procedencias distintas y niveles socioeducativos diferentes que, sin embargo, activan idénticos mecanismos cognitivos y siguen procesos similares”. De igual manera para Wong Fillmore (s.f.), el aprendizaje de una segunda lengua por parte de inmigrante no solo puede explicarse a través de factores sociales, sino que hay que tomar en consideración también los aspectos lingüísticos y cognitivos como en cualquier otro estudiante.

Por tanto, el alumnado inmigrante aprenderá español como lengua extranjera (ELE) en este estudio a través de un enfoque comunicativo por tareas, ya que se considera el método más exhaustivo e integral. La justificación se fundamenta en la premisa de que, independientemente de los niveles de formación de los estudiantes, todos emplean procesos similares en el aprendizaje de una segunda lengua. Villalba y Hernández (2010) incluso llegan afirmar que el enfoque pedagógico se establece de manera independiente a los destinatarios y son los recursos didácticos los que deben ajustarse a las circunstancias específicas del proceso de enseñanza-aprendizaje y a las características particulares de los estudiantes.

Con el trabajo de la programación didáctica se pretenden facilitar interacciones auténticas en situaciones comunicativas reales, aprovechando el aula como un espacio social donde los estudiantes pueden desarrollar habilidades prácticas de comunicación.

3.7.1.1 *Role-play*

Como se ha mencionado en el apartado anterior, el *role-play* es una técnica importante para el desarrollo de la competencia comunicativa de los estudiantes. Por este motivo, se ha asignado este subapartado específico al desarrollo de esta metodología, ya que el objetivo final de la secuencia de actividades es que el alumnado participe en una simulación de entrevista de trabajo.

El juego teatral, juego dramático o juego de rol (*role-play* en inglés) es una breve representación basada en situaciones reales o ficticias, donde cada alumno interpreta un papel, expresa opiniones, negocia e intenta convencer a su interlocutor. Los términos juego teatral y simulación a menudo se usan como sinónimos, aunque algunos autores, como G. Porter-Ladousse (1987, citado en Diccionario de términos clave de ELE, juego teatral), los distinguen: las simulaciones son actividades extensas, complejas y estructuradas, mientras que los juegos teatrales son breves, simples e improvisados.

Además, en el juego teatral los alumnos actúan como personajes, mientras que en una simulación mantienen su propia identidad. En este trabajo adoptaremos la perspectiva de que el *role-play*, la simulación y el juego teatral son conceptos intercambiables.

Tal y como aboga Sapiña (2022), la simulación global (SG) debe crear una situación realista y verosímil que imite la realidad de manera aproximada. Esto justifica el uso de material auténtico o simulado pero realista. El objetivo es sumergir a los aprendientes en un escenario simulado donde puedan desplegar sus habilidades comunicativas y lingüísticas como si estuvieran en un contexto real, de manera coherente con las necesidades planteadas en la simulación. Esta debe estar adecuadamente estructurada por el docente.

Al tratarse de un entorno ficticio, no existe ningún peligro real para los aprendientes, lo que les permite practicar con confianza. Durante la simulación, el docente actúa como guía, supervisor u observador externo y puede intervenir puntualmente para dar directrices o avisos. La SG coloca en el centro del aprendizaje al estudiante y sus necesidades, promoviendo el desarrollo de la competencia comunicativa y las estrategias de aprendizaje, así como la autonomía del estudiante. Esto aumenta el compromiso y la involucración en la simulación (Jung y Levitin, 2002, citados en Sapiña, 2022).

Además, la combinación de elementos y el uso de documentos auténticos o realistas provoca que muchos aprendientes se olviden de estar en una clase de español para fines específicos y de que se trata de una evaluación, reduciendo la ansiedad y aumentando la inmersión en el escenario simulado (Sapiña, 2022). El uso de documentos auténticos, con contenido cultural, estimula la interacción en clase y favorece la comprensión de la lengua meta y el desarrollo de una conciencia reflexiva sobre la proximidad lingüística y cultural (Revilla Castaño, 2002, citado por Sapiña, 2022).

El juego dramático mejora la expresión oral y la competencia comunicativa, estimula la creatividad, y favorece la interrelación entre los participantes, fomentando la empatía y superando la timidez. La propuesta didáctica incorpora el desarrollo de esta técnica de trabajo, por tanto, ya que se considera altamente beneficiosa para el alumnado.

3.8 Los manuales para el alumnado inmigrante de ELE

Existe una amplia variedad de manuales para la enseñanza de ELE dirigidos a todo tipo de alumnado. A continuación, se llevará a cabo un análisis de varios manuales específicamente diseñados para estudiantes inmigrantes en España.

Generalmente, cuando se aborda la enseñanza de segundas lenguas a inmigrantes, se considera que el objetivo principal es que el estudiante desarrolle una competencia comunicativa general adecuada en la L2, permitiéndole utilizarla en diversas situaciones de la vida cotidiana, como sostienen Hernández y Villalba (2005a).

Asimismo, algunos autores consideran que la visión subjetiva que se tiene sobre el discente inmigrante puede afectar en la selección de los materiales, pues tal y como afirman Villalba y Hernández (2010) la falta de formación en didáctica de lenguas por parte del profesorado que trabaja con inmigrantes genera percepciones erróneas sobre la enseñanza del español. Muchos profesores creen que ni la metodología ni los materiales de ELE son adecuados para los estudiantes inmigrantes, sugiriendo la necesidad de una metodología específica basada en criterios socioeconómicos. Además, los problemas con los materiales se relacionan principalmente con la temática y los referentes. Aunque los materiales específicos para inmigrantes tienen una buena selección de temas, a menudo presentan estereotipos similares a los criticados en los manuales de ELE.

Tal como sostiene García Mateos (2004), normalmente, es más sencillo reelaborar materiales existentes que crear nuevos. Aunque estos últimos son necesarios e imprescindibles, no siempre están disponibles y, el hecho de que lleven la etiqueta de "materiales para inmigrantes" no garantiza que sean pragmáticos, comunicativos y funcionales. Para llenar los vacíos de los libros, se pueden crear dossiers complementarios, como cuadernos de ejercicios, lecturas, cintas, vídeos, etc., adaptados a la realidad, las necesidades y el nivel del grupo objetivo, y diseñados con cuidado. Es esencial que estos materiales sean siempre comunicativos y pragmáticos, que respondan a las necesidades y deseos de los alumnos, y que incluyan contenidos sociales que favorezcan la interacción, incorporando la interculturalidad en diversas formas, como textos, fotos, audios, vídeos, etc. El profesor debe conocer los procedimientos y técnicas adecuados para ajustarse a las necesidades y capacidades del grupo objetivo. Debe ser flexible y estar dispuesto a modificar su comportamiento e interacción en el aula según los alumnos y sus actitudes. Esto implica que el profesor debe contar con una formación adecuada que le permita ser creativo, dinámico y capaz de improvisar frente a nuevas realidades.

Según aborda Abascal (2015), los cursos de enseñanza para inmigrantes no difieren tanto de los cursos de ELE general, a pesar de que deberían tomar en cuenta las diferencias en el perfil de los estudiantes. Estos, suelen organizarse en bloques temáticos que se consideran relevantes para el entorno del inmigrante, pero a menudo no se realiza un análisis de necesidades. Puesto que los inmigrantes no comparten necesariamente el mismo entorno social, laboral o familiar, es crucial que los cursos se adapten a las necesidades e intereses del alumnado.

Según Hernández y Villalba (2003) los temas que comúnmente se abordan en los manuales para inmigrantes son los siguientes:

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

García Parejo (2003) defiende la idea de que los cursos centrados en la enseñanza del nivel inicial de la lengua española con fines comunicativos suelen estructurarse en bloques temáticos relacionados con el entorno del inmigrante. Estos bloques permiten la introducción de contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales en la mayoría de los casos. En este trabajo no se desarrollará el nivel inicial, pero se considera conveniente conocer la clasificación que se acostumbra a llevar a cabo.

García Martínez (2003), basándose en su experiencia docente, expone que los materiales didácticos deben seleccionarse basándose en elementos que reflejan la situación de los inmigrantes en la sociedad de acogida: documentación, vivienda, empleo, salud, alimentación, proyecto de vida y participación social. Se busca atender a los intereses, necesidades y expectativas de los inmigrantes, combinando los contenidos didácticos con una metodología que promueva la competencia comunicativa y el diálogo intercultural. La integración de informaciones y referencias del país de origen de los inmigrantes, junto con los conocimientos que adquieren sobre la sociedad de acogida, une los universos culturales y vivenciales de todos. Esto permite fundamentar el aprendizaje en la activación de conocimientos y saberes previos, y contribuye a superar los prejuicios culturales subyacentes. La propuesta de trabajo

es principalmente comunicativa, con el objetivo de facilitar la interacción y el entendimiento entre personas.

Como docentes, es nuestra responsabilidad y deber crear un entorno de bienestar emocional y fomentar el desarrollo de conocimientos significativos. Debemos implementar programas analíticos y actividades que promuevan la colaboración y cooperación, además de incentivar la pasión por el aprendizaje. Es fundamental presentar contenidos adaptados a las capacidades y habilidades de los estudiantes, siguiendo la hipótesis del input de Krashen (i+1) (Krashen, 1977) para facilitar la adquisición del conocimiento a distintos niveles dentro del aula. También es importante fomentar la autoevaluación. Al poner en práctica estas estrategias, se promoverá la autoestima y el deseo de continuar aprendiendo una segunda lengua (L2) por parte del alumnado.

Miquel López (2003) propone que los profesores recopilen materiales de alta calidad que sigan el enfoque comunicativo y se adapten a la programación de cada grupo. Además, subraya la importancia de una formación sistemática y continua para que los docentes puedan especializarse, trabajar con confianza y criterio, y disfrutar de la enriquecedora experiencia de enseñar lengua a inmigrantes.

Por lo tanto, en la propuesta de actividades presentada en este trabajo se han considerado exhaustivamente todos los aspectos discutidos en este apartado. Esto abarca la atención a las necesidades educativas específicas de los estudiantes inmigrantes de ELE, utilizando un enfoque comunicativo y materiales adaptados a sus competencias, pero que reflejan la realidad. Además, se ha procurado crear un ambiente acogedor y de bienestar en el aula, guiado por un docente competente en su labor. Esto implica la consulta de información teórica relevante y de materiales previos que abordan el tema en cuestión, así como la creación de nuevos recursos pedagógicos adaptados a las necesidades específicas del alumnado de una manera comunicativa y significativa.

3.8.1 Recursos didácticos de ELE para inmigrantes en el contexto laboral

Los miembros del grupo social al que se dirige esta programación didáctica, como futuros trabajadores, requerirán un aprendizaje específico del idioma que esté vinculado al puesto de trabajo específico. Por este motivo, a continuación, se exponen manuales, propuestas de actividades, recursos y herramientas digitales de enseñanza del español para inmigrantes que incluyen contenidos relacionados con el ámbito laboral.

Se han consultado manuales de la editorial Difusión, así como referencias citadas en los trabajos de Hernández y Villalba (2003) y Yáñez García (2020). También ha sido de gran utilidad recursos digitales como el Centro Virtual Cervantes y el blog titulado *Español para inmigrantes y refugiados*²⁷, entre otras fuentes.

Manuales y recursos de ELE para inmigrantes con contenidos relacionados con el área de trabajo.	
Alfabetización y preparación básica	▪ <i>Método Contrastes</i>, Federación de Asociaciones de Educación de Personas Adultas FAEA Equipo CONTRASTES y Ministerio de Educación y Cultura, 1998. Manuales de alfabetización inspirados en la pedagogía de Paulo Freire. El material del alumno se centra únicamente en lectoescritura. ▪ <i>INTEGRA</i>, equipo INTEGRA, 2005. es una serie de manuales diseñada para cubrir dos niveles de competencia lingüística: alfabetización y habilidades avanzadas de lectura y escritura. El nivel de alfabetización consta de tres manuales, mientras que el nivel de neolectura-neoescritura incluye otros tres. ▪ Manual de Español para Inmigrantes: <i>¿Cómo se escribe...? ¿Cómo se dice...?</i>, fundación Montemadrid, 2006. Forman parte del mismo manual, pero niveles distintos. Se trata de un completo manual de alfabetización en español para adultos inmigrantes, enfocado en la integración social y laboral. En su unidad 3, Manos a la obra, presenta la lección 3. ¡A trabajar!
Preparación para la comunicación oral	▪ <i>Manual de español oral CONECTA(R)</i> (nivel A1.1 y nivel A1.2), creado por la Comisión Española de Ayuda al Refugiado (CEAR), 2021. Tiene como objetivo ayudar en el aprendizaje del español hablado a personas migrantes de terceros países que no están alfabetizadas o que tienen dificultades en lectoescritura.
Búsqueda de empleo y preparación para el trabajo	▪ <i>Proyecto Forja</i>. Lengua española para inmigrantes, Galvín, I. y otros, (1998), Madrid, FOREM. Su objetivo es la integración social y laboral de inmigrantes a través de la enseñanza del español. En su unidad 3 “El trabajo” presenta actividades de búsqueda de empleo muy completas. ▪ <i>Manual de uso básico del español</i>. Aula de español de la junta de Andalucía, 2003. En la unidad 8, denominada “El trabajo” cubre los pasos iniciales para conseguir trabajo, como la búsqueda de ofertas laborales, la creación del Currículum Vitae y la realización de entrevistas laborales.

²⁷ Blog de recursos para la enseñanza de español a inmigrantes y refugiados, para más información se puede consultar el siguiente enlace: <https://espanolparainmigrantes.wordpress.com/>

	▪ <i>Español como nueva lengua. Orientaciones para un curso de emergencia destinado a inmigrantes adultos</i>. Instituto Cervantes, Universidad de Salamanca y editorial Santillana, 2005. Que incluye contenido relacionado con la búsqueda de empleo. ▪ <i>¡APRENDEMOS ESPAÑOL!</i>, de la Universidad Autónoma de Madrid, 2023, es un curso de español dirigido a inmigrantes y refugiados, destinado a los niveles A1-A2. Encontramos el contexto laboral en su unidad 7, titulada: Quiero trabajar. ▪ <i>Talentos, clase de español profesional A1-B1</i>, editorial Difusión, 2024. La unidad 4 se titula Buscar empleo. Se trabaja el Currículum Vitae, la carta de presentación y la entrevista de trabajo. ▪ <i>Cómo preparar una entrevista de trabajo y ser seleccionado/a</i>, presentada por Amparo Massó Porcar y Maximiliano Alcañiz García, 2002, <i>DidactiRed</i> (sección semanal del Centro Virtual Cervantes que presenta actividades diseñadas para profesores de español) (recurso digital). ▪ LA PRUEBA DE FUEGO... UNA ENTREVISTA DE TRABAJO, Cuadernos de Rabat nº20, Ángel Sánchez Márquez, 2008. Aborda la preparación para entrevistas de trabajo usando ofertas de empleo en la apertura de un hotel (recurso digital).
Formación en sectores laborales específicos	▪ <i>Aprendiendo un idioma para trabajar</i>, Cruz Roja y Santillana Formación, 2002. El manual cubre varios ámbitos laborales para inmigrantes, como la construcción, la hostelería, el servicio doméstico, la limpieza industrial y el comercio.
Entorno laboral corporativo	▪ <i>Socios, curso de español orientado al mundo del trabajo</i>, editorial Difusión, 2007. Centrado el desarrollo del ámbito del trabajo en el entorno corporativo. ▪ <i>Talentos, clase de español profesional A1-B1</i>, editorial Difusión, 2024.
Introducción al entorno laboral general	▪ <i>Horizontes</i>, Instituto Cervantes; Editorial SM; Cruz Roja, 2006. En su unidad 8. Se desarrolla el ámbito del trabajo, trabajando el mundo laboral a partir de haber conseguido un trabajo. Para empezar a trabajar tan solo presenta el formulario de permiso de trabajo como actividad previa a ser contratado.
Vocabulario de profesiones y lugares de trabajo	▪ Unidad Didáctica: <i>Las profesiones y el trabajo</i> del C.E.A. Miguel Hernández de Ceuta, 2007. Se trata de un manual en el cual se desarrollan de manera extensa el vocabulario de las profesiones y los lugares de trabajo.

Prevención de riesgos laborales en construcción	▪ <i>Manual prevención de riesgos laborales en la construcción para trabajadores inmigrantes</i>. Consejería de Economía y Empleo de Castilla y León, 2007. Guía multilingüe sobre prevención de riesgos laborales para trabajadores inmigrantes. ▪ <i>Manual de prevención de riesgos laborales para inmigrantes: sector de construcción</i>. Se trata de una secuencia de actividades para prevenir accidentes laborales. Autor: Enrique Led, Posgrado de español para alumnos inmigrantes de la Universidad de Zaragoza, 2009.
---	--

Tabla 9: Manuales y recursos de ELE para inmigrantes con contenidos relacionados con el área de trabajo (elaboración propia a partir de la revisión de materiales de ELE destinados a inmigrantes).

Herramientas digitales, enfocadas en el ámbito laboral de ELE para inmigrantes		
Herramienta digital	Descripción	Tipo de recurso
Fudepa	Fundación para el Desarrollo de los Pueblos de Andalucía, ofrece la Biblioteca Trabajo, de acceso gratuito. Ofrece acceso gratuito a un amplio fondo bibliográfico sobre temas laborales, empleo, formación profesional y desarrollo económico. Incluye libros como <i>Trabajar en España</i> , <i>Información Básica</i> , que trata temas laborales para extranjeros.	Plataforma en línea
TECLA	Publicación digital dividida en niveles A, B y C, con contenidos relacionados con el ámbito laboral. Presenta diferentes artículos y recursos sobre empleo y preparación laboral. TECLA A: Incluye artículos como <i>Anuncios de periódicos</i> (4 marzo 2005) y <i>Busco trabajo</i> (noviembre 2010). TECLA B: Contiene artículos como <i>Currículum vitae</i> (4 marzo 2005), <i>El trabajo</i> (24 febrero 2006) y <i>El momento de la verdad</i> (noviembre 2010). TECLA C: Ofrece artículos como <i>Buscando empleo: una carta formal</i> (4 marzo 2005) y <i>Renovarse o morir</i> (noviembre 2010).	Revista Digital

Tabla 10: Herramientas digitales, enfocadas en el ámbito laboral de ELE para inmigrantes (elaboración propia a partir de la revisión de recursos en línea ELE destinados a inmigrantes).

Se observa una notable expansión de manuales destinados a la alfabetización de los discentes inmigrantes; sin embargo, no existe una amplia variedad de manuales o actividades diseñados para estudiantes que ya han sido alfabetizados. La unidad didáctica propuesta en este trabajo tiene como objetivo abordar esta carencia proponiendo actividades específicas para alumnado inmigrante que ya posee habilidades de alfabetización.

Fernández-Merino (2011) señala que el Manifiesto de Santander destaca la necesidad urgente de llevar a cabo investigaciones sobre materiales didácticos para la enseñanza del español a inmigrantes. En particular, subraya que es crucial fomentar la investigación en la adquisición y enseñanza de segundas lenguas para este grupo social.

No obstante, reconocer la existencia de estos materiales es fundamental para evaluar que, a pesar de la evolución en el tipo de actividades propuestas a lo largo de las décadas, la variedad y accesibilidad de los materiales de ELE destinados a la enseñanza en el entorno profesional a inmigrantes no ha experimentado un notable incremento. Sin embargo, es muy útil para el docente estar familiarizado con estos recursos, ya que los trabajos previos proporcionan ideas valiosas, como por ejemplo en este trabajo, han permitido ampliar puntos de vista para la elaboración de la programación didáctica presentada. Asimismo, si bien los profesores cuentan con sus propios materiales, estos recursos pueden servir como apoyo complementario o consulta adicional si el docente lo considera necesario.

3.9 El alumnado inmigrante

En este apartado, comenzaremos definiendo el concepto de inmigrante y comprobando como las migraciones no son un fenómeno nuevo en el mundo. Posteriormente, abordaremos la percepción que los residentes del país de acogida tienen sobre los inmigrantes, así como las emociones que estos experimentan al intentar integrarse en su nuevo entorno. Además, se analizará cómo las personas inmigrantes no comienzan desde cero en el proceso de aprendizaje, sino que traen consigo un conjunto de experiencias y conocimientos previos que influyen en su adaptación.

Según el diccionario de la Real Academia Española (RAE, 2023), “inmigrante” se define como aquella persona que llega a un país extranjero para radicarse en él o bien, aquella persona que se instala en un lugar distinto de donde vivía dentro del propio país, en busca de mejores medios de vida.

Para Andión Herrero (2006), el término inmigrante puede clasificarse en diversas categorías:

- Turistas residentes generalmente con alto poder adquisitivo.
- Inmigrantes con permiso de residencia con un perfil muy similar al grupo anterior.
- Refugiados y/o solicitantes de asilo.
- Inmigrantes económicos, en muchos casos irregulares.

En este trabajo tomamos como grupo meta alumnado que podría incluirse en segundo grupo de inmigrantes con permiso de residencia, todo y que no conocemos su realidad económica.

La migración no es un suceso reciente, sino que ha sido una constante a lo largo de la historia humana. En el siglo XIX, alrededor de treinta millones de europeos emigraron a las Américas, Australia y otros destinos, en busca de mejoras económicas y sociales. Este movimiento masivo hacia nuevos continentes podría compararse con las migraciones contemporáneas. En la actualidad, presenciamos una migración multicultural, multiétnica y multilingüe, que trae consigo diferentes culturas e idiomas a los países receptores (García Mateos, 2004).

Debido a nuestra percepción del mundo, nuestra situación económica o nuestra posición intelectual o cultural, tendemos a ver a los inmigrantes como marginados, desamparados, personas sin conocimientos ni recursos económicos. Como indica Miquel López (1995), a menudo asumimos que los inmigrantes tienen un nivel bajo de formación, no obstante, podemos encontrar, algunos universitarios que en España trabajan en la construcción o graduados escolares que, en muchas ocasiones, se dedican a la venta ambulante.

Por tanto, no es de extrañar que uno de los temas académicos más tratados en relación con la inmigración es la desventaja que enfrentan los extranjeros en el mercado laboral al llegar al país de destino Muñoz Comet (2016), por ello, la programación didáctica que se desarrolla en este trabajo se centra en ese ámbito.

Esta visión negativa, basada en lo que carecen los inmigrantes, nos impide reconocer su verdadera realidad. Olvidamos fácilmente o ignoramos, que tal y como expone Carbonell (1995, p.17):

“los que emigran suelen ser las personas más fuertes, más jóvenes, las más emprendedoras de su comunidad, con dotes de iniciativa personal, fuerte capacidad de trabajo, de austeridad, de sacrificio...para arriesgarse a una decisión de tanta envergadura en el proyecto existencial de una persona”.

La inmigración actual en España presenta un abanico de grupos étnicos, culturales, lingüísticos, sociales y religiosos que enriquecen de manera notable la sociedad. Esta amplia diversidad requiere consideración a la hora de enseñar la segunda lengua (L2) puesto que las diferencias lingüísticas, culturales y los métodos de aprendizaje previos repercuten directamente en la forma de aprender.

Tal y como aboga García Parejo (2003), desde principios de los años 90, los "cursos de español para inmigrantes" han sido una constante. Pero tomando la perspectiva de Villalba (1999, citado por De la Fuente, 2008), se puede afirmar que la enseñanza de español a inmigrantes, dentro de la disciplina de la enseñanza de español para adultos, hoy en día es un ámbito en desventaja. A pesar de ello, como expone De la Fuente (2008), gracias al gran esfuerzo de ciertos expertos esto está cambiando, aunque desafortunadamente sigue existiendo la percepción de que enseñar español a inmigrantes está más vinculado a la asistencia social que a la ciencia lingüística. Como resultado, se cree que alguien que se dedica a enseñar español a inmigrantes no necesita poseer un conocimiento sólido de la gramática ni mantenerse al tanto de los progresos más recientes en el campo esta percepción se origina de una concepción específica del inmigrante, que resalta lo que se presume que le falta y, por ende, debe ser "compensado" (formación académica, nivel cultural...), mientras se pasa por alto lo que realmente posee (capacidad de aprendizaje, iniciativa personal...). Por lo tanto, es fundamental subrayar que, desde una perspectiva lingüística, un inmigrante es, más que un inmigrante, una persona que adquiere una segunda lengua con las mismas capacidades cognitivas que cualquier otro "extranjero".

Debemos ser conscientes y reconocer que los inmigrantes adultos, independientemente de su formación académica son hablantes de su lengua materna y, en muchos casos, competentes en dos o más idiomas, en su mayoría adquiridos, fuera del entorno académico. Investigaciones sobre bilingüismo han demostrado que las otras lenguas que el estudiante ha dominado o aprendido a lo largo de su vida, aunque a veces pueden causar interferencias, también facilitan el aprendizaje. En particular, estas lenguas contribuyen al desarrollo y entrenamiento de habilidades cognitivas superiores, que son esenciales para gestionar competencias e interferencias durante el procesamiento lingüístico (Green, 1998; Szmalec, Brysbaert, & Duyck, 2012, citado en Mavrou y Martín Leralta, 2018).

Es crucial considerar que tienen una percepción del mundo estructurada a través de su lengua y cultura. Esto significa, que cuentan con conocimientos, mecanismos, categorizaciones, y recursos cognitivos y estratégicos que, aunque no tengan formación académica, les permiten

aprender nuevos conocimientos, incluyendo una lengua extranjera. De este modo, por ejemplo, a la hora de diseñar las actividades, es muy importante tomar en cuenta los choques culturales, las diferencias religiosas, las condiciones socioeconómicas y el nivel cultural de los discentes.

Miquel López (1995) sostiene que cuanto más se asemeje la enseñanza del español a las actividades cotidianas del estudiante como hablante, mayor será la probabilidad de que este reconozca la finalidad y la utilidad de lo que está aprendiendo, así como su aplicabilidad en la vida diaria. Al conectar el aprendizaje con conocimientos ya interiorizados, el estudiante puede utilizar esos conocimientos previos para inferir, deducir, comparar, analizar y clasificar, logrando así un aprendizaje más eficaz. Actividades como, conjugar un verbo, identificar el complemento directo o señalar el agente de la voz pasiva son propias del ámbito académico y no reflejan las acciones típicas de los hablantes de una lengua. En cambio, los actos comunicativos como expresar deseos, saludar, agradecer o pedir indicaciones son intenciones que motivan a los hablantes a usar el lenguaje. Por lo tanto, las clases deberían enfocarse en estas últimas acciones en lugar de las primeras.

Según Van de Craats (2007, citado en Mavrou y Martín Leralta, 2018), los alumnos inmigrantes no muestran un gran entusiasmo por el aprendizaje de idiomas, ya que su principal motivo para aprender la lengua del país de acogida es encontrar empleo, lo cual facilita su integración. Por lo tanto, para este grupo, el aprendizaje del idioma es una cuestión de supervivencia. Ser capaz de comunicarse tanto oralmente como por escrito, comprender y ser comprendido, interactuar y formar vínculos según las normas socioculturales del país receptor son herramientas esenciales no solo para sentirse miembros valorados de la sociedad, sino también para ingresar al mercado laboral y aspirar a un mejor futuro.

Por ello, en la programación didáctica propuesta que fomenta la integración al mercado laboral, el alumnado toma un papel activo con el uso de funciones de la lengua haciendo a su vez comparaciones con su país de origen para facilitar la relación entre los conocimientos previos y los nuevos consiguiendo así mantener la motivación de los discentes.

3.9.1 Marruecos: el país de origen de los discentes

El alumnado que va a realizar la propuesta didáctica es de origen marroquí. Es importante que los docentes conozcan rasgos de la cultura y lengua de los discentes para poder guiarlos, apoyarlos y ayudarlos en este proceso de adaptación/aprendizaje/nuevo estilo de vida de una manera más efectiva. Vamos, así pues, a ver algunos aspectos sobre Marruecos que servirán para contextualizar el ámbito sociocultural del que proviene el grupo de discentes al que va

dirigido la propuesta didáctica. Se iniciará la aproximación a la cultura marroquí a través de una breve introducción a la historia del país.

Tal y como expone Berengueras Pont (2013), los asentamientos humanos en Marruecos son muy antiguos, con vestigios que datan de la prehistoria. A lo largo de su historia, Marruecos ha sido habitado por fenicios, cartagineses, bereberes, bizantinos, romanos y vándalos, hasta la dominación árabe en el siglo VIII. Como nación, Marruecos existe desde el año 788, cuando Idris I fue proclamado rey en Volubilis²⁸. Marruecos obtuvo su independencia política de Francia y España en 1956 y se unió a la ONU el 12 de noviembre del mismo año. El rey Hassan II accedió al trono en 1961 y su hijo, Mohamed VI, le sucedió en el año 2000. Mohamed VI implementó importantes reformas legales, especialmente en el código de la familia en 2004, que incluyó elevar la edad mínima para casarse de 15 a 18 años, abolir la poligamia, eliminar la tutela del padre o del hermano mayor sobre la mujer adulta no casada, y permitir que las mujeres eligieran esposo y pidieran el divorcio en igualdad de condiciones respecto a los hombres en lo relativo a la custodia de los hijos. Marruecos es una Monarquía Constitucional con un Parlamento electo, donde el rey posee amplios poderes ejecutivos, incluyendo la capacidad de disolver el gobierno y el Parlamento, y dirigir las fuerzas militares. Los partidos de oposición están permitidos y han participado en elecciones.

En Marruecos, la moneda oficial es el dirham (DH), que se subdivide en 100 céntimos. La moneda está disponible en billetes de 10, 50, 100 y 200 dirhams, así como en monedas de 1, 5, 10 y 20 dirhams. Además, existen monedas de 10, 20 y 50 céntimos. Es importante destacar que el dirham solo se puede adquirir dentro del territorio marroquí (Pont, 2013).

Como menciona El-Madkouri (2003, abril, como se cita en De la Fuente, 2008), Marruecos presenta un complejo panorama lingüístico. En el país se utilizan varias lenguas, comenzando con el dariya, una variante oral del árabe clásico que se subdivide en cuatro variedades mutuamente inteligibles: arubi, jebli, bedui y hassani. En las regiones montañosas, se hablan lenguas bereberes, las cuales comprenden tres variantes no inteligibles entre sí: tarifit, tamazight y tachelhit. Además del dariya y las lenguas bereberes, el árabe fusha, que es el árabe clásico, se enseña en las escuelas y se usa en la administración pública, documentos escritos y medios de comunicación. El francés también tiene un papel importante en la administración y en la educación superior, mientras que el español se emplea en algunas

²⁸ Volubilis es una antigua ciudad romana situada a unos 20 kilómetros de Meknès y 60 kilómetros de Fez, al pie del monte Zerhun. Aunque habitada hasta el siglo XVIII, hoy solo quedan restos de su esplendor pasado, siendo uno de los yacimientos romanos mejor preservados en el norte de África. Este sitio arqueológico ha sido declarado Patrimonio de la Humanidad por la Unesco.

<https://www.barcelo.com/guia-turismo/es/marruecos/fez/que-ver/volubilis/>

áreas del norte y sur del país. Estas condiciones facilitan que muchas de estas personas estén en una posición excelente para aprender un nuevo idioma, en el presente trabajo, el español.

Como afirma Berengueras Pont (2013), la vida civil en Marruecos sigue el calendario gregoriano, a diferencia de otros países musulmanes. El fin de semana se compone de sábado y domingo, y aunque el viernes no es festivo, las administraciones y servicios públicos extienden su descanso del mediodía para permitir a los fieles asistir a la oración. La vida religiosa, sin embargo, sigue el calendario musulmán, que comenzó el 16 de julio del año 622, día en que Mahoma dejó La Meca para establecerse en Medina, donde contaba con más seguidores. El calendario de la hégira, basado en el año lunar, consta de 12 meses, pero es más corto que el año solar. Las fechas de las fiestas religiosas varían anualmente debido a la diferencia entre el calendario gregoriano y el calendario lunar musulmán. Las celebraciones más significativas son las siguientes: Aïd el-Fitr, que marca el final del mes de Ramadán, un período de ayuno y reflexión espiritual; Aïd el-Kebir, que conmemora el sacrificio del profeta Abraham, también conocida como la Fiesta del Sacrificio o la Fiesta del Carnero; Primer Moharem, que celebra el primer día de la Hégira, el año nuevo musulmán; y El Mulud, festividad que conmemora el nacimiento del profeta Mahoma. Estas festividades son fundamentales en la vida religiosa y cultural de los musulmanes y reflejan la profunda conexión entre la religión y las prácticas sociales en las comunidades islámicas. Entre las fiestas civiles más destacadas se encuentran el Año Nuevo, celebrado el 1 de enero, y el Manifiesto de la Independencia, conmemorado el 11 de enero. La Fiesta del Trono, celebrada el 3 de marzo, es la festividad civil más importante de Marruecos y se conmemora en todo el reino. El 1 de mayo se celebra la Fiesta del Trabajo, y el 23 de mayo es la Fiesta Nacional. El 9 de julio se celebra la Fiesta de la Juventud, mientras que el 14 de agosto es la Fiesta del Vasallaje en el Uad Eddahab. El 20 de agosto se conmemora el Aniversario de la Revolución del Rey y del Pueblo y el 6 de noviembre se celebra el Aniversario de la Marcha Verde. Finalmente, el 18 de noviembre es la Fiesta de la Independencia.

Conocer estos datos resulta fundamental, ya que permitirá al docente entender mejor las tradiciones de los discentes y a su vez diseñar actividades que faciliten la comparación de información entre el país de origen del estudiante y el país de acogida. En la propuesta didáctica se incluyen actividades que permiten comparar datos, como los precios de comida, entre el país de residencia actual y el país de origen del estudiante.

3.9.1.1 El sistema educativo marroquí vs. el sistema educativo español

A continuación, se procederá a examinar el sistema educativo, comparando el marco educativo español con el marroquí. Según Garrido y Miyar (2008), los inmigrantes suelen enfrentar dificultades particulares al intentar integrarse en el mercado laboral del país receptor, debido a los problemas asociados con la validación de sus títulos educativos. Por lo tanto, es interesante que el docente esté familiarizado con las equivalencias de los títulos académicos para poder ofrecer orientación adecuada a los estudiantes en caso necesario.

Esquema básico comparativo de los sistemas educativos español y marroquí							
Sistema educativo español			Edad	Sistema educativo marroquí			Curso
Preescolar (guardería)	1er ciclo	No obligatoria	0				
			1				
	2do ciclo	No obligatoria	2				
			3				
(escuela primaria)			4	Ciclo Base	Preescolar (escuela preescolar o kuttâb ²⁹)	No obligatoria	1ro
			5				2do
			6				
Primaria (escuela primaria)	1er ciclo (1ro 2do)	Obligatoria	7			Obligatoria	1ro
			8				2do
							3ro

²⁹ En Marruecos, el preescolar se divide en dos categorías: el preescolar coránico (kuttâb) y el preescolar Moderno. El kuttâb, conocido también como M'sid en Marruecos, es una versión renovada de la tradicional institución que simboliza la identidad arabo-islámica. Este tipo de preescolar combina el aprendizaje básico del Islam con otras materias y sigue transmitiendo los valores arabo-islámicos, asemejándose más a una guardería. El término M'sid deriva de masjid (mezquita), reflejando la enseñanza elemental originalmente impartida en las mezquitas. Por otro lado, el preescolar moderno se inspira en el modelo occidental de jardines de infancia y, en muchos casos, ha sido creado con la ayuda de embajadas extranjeras. Ambos tipos de preescolar presentan carencias comunes y no alcanzan plenamente los objetivos de una educación preescolar adaptada. (López Plaza, 1997). Pont (2013) menciona que las dos modalidades de las escuelas coránicas (kuttâb) son:

1. **M'sid:** Estos son centros tradicionales supervisados por el Ministerio de Asuntos Religiosos, los cuales atienden al 12,88% del alumnado preescolar (Khaled El Andaloussi, 2005, citado en Pont, 2013). Su objetivo principal es religioso y están especialmente presentes en las zonas rurales. Estos centros están dirigidos por un profesor conocido como fkih.
2. **Kuttâb renovadas:** Estas escuelas coránicas, que dependen del Ministerio de Educación Nacional, acogen a la mayoría de los estudiantes de este nivel educativo, con un 77,34% de matrícula (Khaled El Andaloussi, 2005, citado en Pont, 2103). Aunque mantienen sus principios religiosos y sus raíces, cada vez se parecen más a los jardines de infancia.

	2do ciclo (3ro 4to)		9	Ciclo Intermedio	Primaria (escuela primaria)		4to
			10				
	3er ciclo (5to 6to)		11				5to
			12				6to
Secundaria (instituto)	1ro	Obligatoria	13	Ciclo colegial	Secundaria (escuela)	Obligatoria	1ro
	2do		14				2do
	3ro		15				3ro
	4to		16				Título: Certificado de Enseñanza Colegial (<i>Brevet d'Enseignement Collégial</i> , BEC)
Título: Graduado/a en E.S.O (TGESO)							

Sistema educativo español			Edad	Sistema educativo marroquí			Curso
Secundaria	3ro	Obligatoria	15	Ciclo cualificador	Secundaria de cualificación (liceo y formación profesional)	No obligatoria	Tronco común
	4to	Obligatoria	16				Primero
Bachillerato	1ro	No obligatoria	17				Segundo
	2do		18				
Título de Bachiller				Diploma de Bachillerato de Enseñanza General (BEG) o Diploma de Bachillerato de Enseñanza Tecnológica y Profesional (BETP)			

Sistema educativo español			Edad	Sistema educativo marroquí			Curso
Secundaria	3ro	Obligatoria	15	Ciclo cualificador	Formación profesional	No obligatoria	Primero
	4to	Obligatoria	16				Segundo
			17				Título: Diploma de Cualificación Profesional (DQP)
Ciclo grado medio	1ro	No obligatoria	17				
	2do		18				
Título: Certificado Profesional							

Tabla 11: Esquema básico comparativo de los sistemas educativos español y marroquí (elaborado a partir del informe del Ministerio de Educación y Formación Profesional (2020) y Hamparzoomian (2000)).

En referencia al sistema educativo superior, tal y como se expone en el informe 2020 sobre la situación de la enseñanza del español en Marruecos del Ministerio de Educación y Formación Profesional (MEFP), a partir del curso académico 2020-21, la estructura del ciclo de licenciatura universitaria en Marruecos se sometió a una reforma significativa. Se introdujo el nuevo *Bachelor*, un programa de cuatro años que se organiza en 30 créditos por semestre, acumulando un total de 60 créditos por año y 240 créditos en total al finalizar el programa. Este cambio tenía como objetivo alinear la educación superior marroquí con los estándares internacionales, facilitando la obtención de títulos comparables a nivel global y promoviendo así la movilidad estudiantil internacional. Cabe destacar que los grados en España tienen una estructura similar, con una duración de cuatro años y un total de 240 créditos distribuidos en 60 créditos por año académico. Se busca mejorar la empleabilidad de los titulados, aumentar la tasa de graduación y elevar la calidad de la enseñanza. En el diseño curricular, se destaca la importancia de adquirir y dominar lenguas extranjeras, incluso en estudios científico-técnicos, con un enfoque en lenguas aplicadas.

Las diferencias entre el sistema educativo de Marruecos y el sistema educativo español son significativas en varios aspectos clave. Respecto a las lenguas de instrucción, en Marruecos la lengua principal es el árabe, con el francés siendo muy importante, especialmente en niveles superiores. En España, la lengua principal es el español, con la obligatoriedad de aprender una segunda lengua extranjera, generalmente inglés. En términos de enfoque cultural y religioso, Marruecos integra la educación islámica como parte integral del currículo, enseñando aspectos relacionados con la cultura y la religión islámica, tal y como se expone

en el documento del Ministerio de Educación y Formación Profesional y Unidad de Acción Educativa Exterior (2020), en la educación secundaria marroquí, el objetivo principal es preparar a los estudiantes en disciplinas islámicas, centrándose especialmente en el derecho musulmán, la lengua árabe, la historia y civilización árabe, así como en el pensamiento islámico y filosófico, además de las ciencias. En España, el enfoque principal es secular y diverso en términos de educación religiosa. Puesto que en entre los principios constitucionales que rigen el sistema educativo, tomando en consideración el artículo 27 de la Constitución Española (1978), se establece que: los poderes públicos garantizan el derecho que asiste a los padres y madres para que sus hijos e hijas reciban la formación religiosa y moral que esté de acuerdo con sus propias convicciones. Estas diferencias reflejan distintas prioridades y enfoques educativos adaptados a las necesidades y contextos culturales específicos de cada país.

En la propuesta didáctica se incluye una actividad en la que el alumnado debe comparar y contrastar ambos sistemas educativos. A través de esta tarea, los estudiantes explorarán las diferencias y similitudes, aplicando sus conocimientos en una situación práctica relacionada con la contratación de personal.

3.9.1.2 Características de la cultura marroquí

A continuación, se examinarán los principales aspectos distintivos de las personas originarias de Marruecos. Aunque no todos los individuos se comporten de igual manera, estos aspectos reflejan, en términos generales, las características que distinguen su cultura de otras.

García García (s.f) asegura que los elementos que configuran la identidad cultural marroquí son cuatro: la arabidad, el islamismo, la presencia bereber (con una notable influencia en la cultura popular, especialmente en zonas rurales) y el legado europeo (proveniente principalmente de los periodos de protectorado francés y español). Las normas sociales y morales que definen esta identidad están estrechamente ligadas a la religión islámica, incluyendo sus creencias en la magia y la medicina tradicional. Desde temprana edad, los marroquíes de todas las clases sociales estudian los preceptos de su religión en el libro sagrado, asisten a la mezquita para el culto, visitan los *hamanes*³⁰ para la purificación física y espiritual, y siguen los ritos religiosos como la oración. En la estructura familiar musulmana, la autoridad recae tradicionalmente en el hombre, ya sea el padre, el hermano o el abuelo. Los espacios de socialización fundamentales para los musulmanes incluyen la familia, la

³⁰ También denominado: baños turcos <https://www.fundeu.es/consulta/hamam-haman-bano-turco-2770/>

comunidad local y la Umma (la comunidad islámica en su conjunto). Al igual que ocurre con muchos otros aspectos de la cultura marroquí, los alimentos y su consumo están impregnados de connotaciones religiosas.

A continuación, se presentan de manera más detallada los aspectos mencionados anteriormente. En la sociedad marroquí, tal y como exponen Hamparzoomian y Barquín Ruiz (2005b), los roles de género están más definidos, y los hombres evitan hablar de temas considerados femeninos como vestimenta y maquillaje. También, por pudor, los hombres no hablan en público sobre las mujeres de su familia y evitan preguntar sobre relaciones afectivas en diálogos mixtos. Los "secretos de familia" son otro tema delicado. Para enseñar a un alumno marroquí, es crucial abordar qué se puede decir y lo que no, además de las gradaciones entre lo vulgar, incorrecto, indiscreto e inoportuno en español, ya que las normas en su lengua nativa difieren. Las decisiones personales suelen estar influenciadas por el entorno familiar y comunitario, siendo estas influencias una muestra de respeto hacia los lazos sociales. Por ejemplo, la búsqueda de un cónyuge por parte de los padres se considera una obligación y no una intromisión en la independencia individual. Además, las normas de etiqueta incluyen devolver los favores de manera simbólica, como regresar un recipiente con algo dentro en señal de agradecimiento. No cumplir con estas normas se percibe como una falta de cortesía más que como ignorancia. Las interacciones entre hombres y mujeres en público son mínimas y discretas; gestos como estrechar la mano de una mujer sin que ella lo ofrezca primero o saludarse con besos se consideran inapropiados en la cultura marroquí.

A diferencia de las culturas occidentales, la percepción del tiempo en Marruecos es más relajada y menos orientada hacia el estrés y la prisa, reflejando un sistema de valores culturales distinto.

La boda tiene una importancia especial en la vida cultural de Marruecos debido a la intensidad con la que se celebra esta ceremonia. Además, su relevancia está vinculada a la idea de descendencia, considerada por los musulmanes como un don, lo que puede llevar a que una mujer estéril sea repudiada por su esposo (García García, s.f).

En Marruecos, las creencias supersticiosas están profundamente arraigadas en las tradiciones folclóricas del país. Un ejemplo notable es la figura de *Aisha Kandisha*, que es temida incluso por los adultos. Estas creencias, junto con los rituales religiosos como los cinco pilares del Islam, juegan un papel esencial en el fortalecimiento de la identidad cultural. En el contexto educativo intercultural, es fundamental compartir y respetar estas prácticas para

promover una comprensión más rica y completa de la cultura marroquí (Hamparzoumian y Barquín Ruiz, 2005b).

Las normas de conducta en la mesa varían considerablemente entre países. En Marruecos, no es considerado de mala educación comer con la mano, de hecho, se admira la destreza en esta práctica. Sin embargo, no se debe utilizar la mano izquierda para comer, ya que se considera poco higiénico debido a su uso en la limpieza personal después de las necesidades fisiológicas. Eructar después de una comida abundante no se ve mal, sino que se considera tan natural como toser cuando pica la garganta. Sonarse la nariz en presencia de otros es inapropiado y debe hacerse en privado, ya que se considera repugnante, especialmente durante las comidas. En las comidas sociales, es habitual encontrar un recipiente con agua de rosas para perfumar a los comensales después de lavarse las manos al finalizar la comida (Hamparzoumian y Barquín Ruiz, 2005b).

Tal y como aboga García García (s.f), durante el Ramadán, los marroquíes rompen el ayuno diario con *Harira*, una sopa de legumbres y verduras. En la fiesta del cordero (Eid al-Adha), la carne debe ser sacrificada según los ritos islámicos. La dieta marroquí incluye un alto consumo de cereales y productos de harina con especias, arroz, patatas, lentejas, garbanzos y judías. La carne de pollo y cordero, comprada en piezas grandes, es común, al igual que los productos de casquería como la cabeza de cordero y el hígado. El pescado más consumido es la sardina y la caballa. También son frecuentes los huevos, frutos secos (cacahuetes, pistachos, almendras, dátiles), frutas, té a la menta y café.

Comprender las características distintivas del colectivo marroquí implica comprender muchas de sus tradiciones culturales. Esto también facilita la planificación de dinámicas y actividades para el aula, permitiendo que los estudiantes marroquíes participen de manera más personal y afectiva en clase, utilizando sus propios referentes culturales y comparándolos con los de la nueva sociedad en la que residen. Es importante considerar que existen concepciones sobre la lengua árabe que pueden influir en la percepción de las personas que hablan dicha lengua y en el proceso de enseñanza-aprendizaje del español a inmigrantes marroquíes. Según Herrero Muñoz-Cobo (2016), el español se percibe como una lengua asociada a valores de modernidad, en contraste con el árabe, que está vinculado a los valores tradicionales de las sociedades patriarcales y que a veces choca con los valores que transmite la lengua española.

Según López García (1993, como se citó en García García, s.f.), “salir de Marruecos supone para la mayoría una posible mejora de las posibilidades económicas, pero, para otros muchos, emigrar significa una ruptura, una búsqueda de libertad personal y de trasgresión de las

rígidas normas sociales”. Los marroquíes que se establecen en España experimentan numerosos cambios significativos, como las transformaciones en los roles familiares, la entrada de las mujeres al mercado laboral, la disminución de la autoridad del padre o cabeza de familia, y el incremento en el nivel educativo de los jóvenes marroquíes. Además, cada vez más jóvenes adoptan un estilo de vida más independiente en comparación con el que vivían en su país de origen. Todo y así, tal y como expone García García (s.f.) es importante destacar la estrecha relación que mantienen con su país de origen, al que visitan con frecuencia, especialmente durante los periodos estivales.

Cecilia García (1993, citado en García García. s.f.) clasifica las actividades de supervivencia y adaptación cultural en tres categorías: materiales, espaciales y temporales. Los factores materiales incluyen la necesidad de mantener la dieta, la decoración del hogar y las celebraciones festivas. Mantener la dieta peculiar es un aspecto fundamental para muchos inmigrantes, ya que la comida es un elemento central de la identidad cultural. Esto requiere disponer de ciertos alimentos y útiles de cocina que a menudo no se encuentran fácilmente en el país receptor. Los inmigrantes marroquíes, por ejemplo, suelen traer alimentos y utensilios específicos de su país de origen, como especias, té, ollas y tagines (utensilio esencial en la cocina marroquí). Los factores espaciales se refieren a la necesidad de acceder a lugares de encuentro, reunión y culto, esenciales para la vivencia de la propia cultura. Tener acceso a mezquitas, centros comunitarios y otros espacios de reunión permite a los inmigrantes practicar sus rituales religiosos y sociales, manteniendo así un vínculo con su cultura de origen. Los factores temporales implican la adaptación a un horario que generalmente es diferente al de su país de origen.

Tomando toda la información expuesta en este trabajo se realiza una propuesta de actividades que permitirá expandir tanto los pensamientos y los conocimientos lingüísticos, como los culturales y pragmáticos de los estudiantes durante el proceso de enseñanza-aprendizaje de la segunda lengua, en este caso el español.

Antes de finalizar este apartado es necesario tener en cuenta que este trabajo se enfoca en el contexto laboral en el nuevo país de residencia. Según Actis, Prada y Pereda (1998), una gran mayoría de los marroquíes ha logrado empleo en España en algún momento gracias a la información proporcionada por un compatriota. Esto resalta la importancia de los lazos étnicos para acceder al mercado laboral y la limitada interacción con la población local. Esta situación es aún más evidente al considerar las vías más formalizadas de búsqueda de empleo, como las oficinas del INEM (actualmente SEPE, Servicio Público de Empleo Estatal), agencias de empleo temporal, anuncios en prensa, entre otros. A pesar de haber sido

formulada hace más de dos décadas, esta afirmación sigue siendo pertinente, dado que los inmigrantes tienden a concentrarse en comunidades cerradas. Esta dinámica subraya la importancia de incluir en la propuesta didáctica actividades orientadas a la búsqueda de empleo.

De igual manera, es importante tener en cuenta que el contexto de una entrevista de trabajo puede ser completamente desconocido para los estudiantes de ELE arabófonos. Según Abdih (2011, como se citó en Vicente, 2018), en los países árabes el acceso al mercado laboral generalmente se realiza a través de contactos personales como amigos o conocidos, y rara vez mediante un proceso formal de selección de personal. Es probable que los estudiantes experimenten transferencias pragmáticas de su lengua materna al español (Abdih 2011, como se citó en Vicente, 2018). Con la programación didáctica, al ser conscientes de esta transferencia, podemos gestionar este aspecto en el aula.

3.9.1.3 Aspectos sociolingüísticos y socioculturales en Marruecos

A continuación, se abordarán aspectos relacionados con el ámbito lingüístico y los comportamientos sociolingüísticos y pragmáticos característicos de las interacciones entre personas de origen marroquí, con el fin de ofrecer una comprensión más detallada de sus prácticas comunicativas y de cómo se transmiten los mensajes en sus relaciones sociales.

Siguiendo con las contribuciones realizadas por Hamparzoomian y Barquín Ruiz (2005b) sobre la cultura marroquí en el ámbito comunicativo, las normas en Marruecos incluyen protocolos de cortesía que evitan la interrupción directa y favorecen un estilo comunicativo más retórico y menos directo que el habitual en la cultura española. Las normas sociales y de comunicación en Marruecos presentan diferencias significativas respecto a las occidentales, lo que puede llevar a malentendidos si no se comprenden adecuadamente. Es crucial evitar evidenciar la incompetencia de un individuo marroquí frente a sus compañeros, ya que prefieren mantener el silencio antes que negar algo o defraudar a su interlocutor, lo que se considera una forma de respeto y cortesía en su cultura.

El discurso árabe es percibido por los españoles como excesivamente retórico, mientras que, para un marroquí, la ausencia de una considerable dosis de retórica en sus actos comunicativos puede interpretarse como falta de sinceridad o incluso como un deseo de lo contrario de lo que se expresa. Esta diferencia cultural dificulta la comunicación directa en conversaciones en español. Los errores comunes que se derivan de una falta de competencia sociolingüística incluyen el uso de un discurso coloquial excesivamente ornamentado,

considerado demasiado respetuoso según la percepción española, o repleto de expresiones religiosas. Además, se observa el uso incorrecto de eufemismos, que, aunque son frecuentes en ambas culturas, varían en su forma y pueden generar malentendidos. Finalmente, el desconocimiento de las onomatopeyas españolas, debido a diferencias culturales, es otro factor que contribuye a la incomprensión entre ambas culturas (Hamparzoomian y Barquín Ruiz, 2005b). Un marroquí medio, por ejemplo, no suele dar consejos ni hacer sugerencias directas, sino que se vale de refranes y proverbios, estrategia que probablemente mantendrá al hablar en español. En árabe es común el uso de expresiones que incluyen el nombre de Dios, que muchas veces se utilizan coloquialmente sin contenido religioso.

Expresiones que incluyen el nombre de Dios en árabe		
Situación	Expresión en árabe	Respuesta
General	"alhamdulillah" ("menos mal")	—
Referencia al futuro	"inshallah" ("si Dios quiere")	—
Felicitaciones generales	"Allah ybarek fík" ("Dios bendice en ti")	—
Cambio de residencia	"bendito feliz"	—
Curación	"bienestar sobre ti"	—
Después de la ducha/pelequería	"¡con salud!"	"Dios te da la salud"
Estreno de ropa/viendo a alguien comer	"¡con salud!"	"Dios te da la salud"
Llegada de un viaje	"la alabanza a Dios sobre la paz"	"Dios te da la paz"
Al ver realizar su trabajo	"Dios te ayuda"	—
Estornudar	"la alabanza a Dios"	"Dios te dio misericordia"
Deseo de éxito en exámenes	"te da el éxito"	—

Tabla 12: Expresiones que incluyen el nombre de Dios en árabe (adaptado de Hamparzoomian y Barquín Ruiz, 2005b).

Estas expresiones reflejan la importancia de la cortesía y los cumplidos en la cultura marroquí, subrayando el valor de la comunicación respetuosa y afectuosa en las interacciones diarias. De igual manera, existen expresiones que son socialmente inaceptables en determinadas situaciones. Los tabúes lingüísticos marroquíes incluyen términos escatológicos, sexuales, blasfemias y palabras malsonantes. Por prudencia, otros temas son evitados, como preguntar abiertamente sobre relaciones amorosas.

De acuerdo con lo que indican Hamparzoomian y Barquín Ruiz (2005), el vocabulario que muestra mayores diferencias sociolingüísticas entre el marroquí y el español incluye áreas temáticas como fiestas y tradiciones populares, terminología religiosa, trajes y vestidos, conceptos sobre organización sociopolítica y lenguaje ritual.

En la comunicación marroquí, los gestos y las expresiones corporales desempeñan un papel fundamental, reflejando las normas culturales y sociales del país, tal y como explican Hamparzoomian y Barquín Ruiz (2005b). Saludar con efusividad y de manera repetida es habitual y se considera una muestra de amabilidad y afecto. Este tipo de saludo, que en otros contextos podría interpretarse como falta de atención, es un reflejo de nuevo del valor que se da a las manifestaciones de cortesía en la cultura marroquí. El saludo entre hombres o mujeres en Marruecos incluye típicamente cuatro besos alternativos en las mejillas. Además, algunas mujeres se saludan rozando las puntas de los dedos y llevándoselos a la boca para besarlos. En señal de respeto hacia personas mayores o figuras de autoridad, los jóvenes besan la mano, el hombro derecho o la frente, mientras que el gesto de rechazo por parte del receptor simboliza humildad. El contacto físico durante las interacciones es común y es visto como una manifestación de amistad y afecto. Es habitual que los amigos caminen tomados de la mano o enlazados por los dedos meñiques. Para expresar sinceridad, se emplea el gesto de llevarse la mano derecha abierta al pecho, el cual puede acompañar tanto acciones positivas como negativas. En situaciones de conflicto, es común que los marroquíes enlacen los dedos meñiques y hagan un giro de ruptura. Para la reconciliación, se entrecrocán los pulgares y se besa la yema del pulgar. Otros gestos incluyen señalarse los ojos para expresar que se realizará una tarea con gusto o para responder a un agradecimiento, y arrastrar el dedo índice por la mejilla para mostrar timidez o vergüenza. Mostrar la palma abierta puede ser percibido como un gesto insultante, utilizado para protegerse contra el mal de ojo. Estos gestos, ya sean conscientes o espontáneos, forman parte de un sistema cultural complejo que, si no se comprende adecuadamente, puede conducir a malentendidos interculturales. La comprensión de estos matices en la comunicación no verbal es esencial para una interacción intercultural efectiva.

Con el propósito de mejorar la comprensión de las diferencias no verbales entre España y Marruecos, se presenta una tabla que sintetiza varias conclusiones derivadas del estudio de Bautista Monforte (2013).

Signos no verbales: España y Marruecos		
Función	España	Marruecos
Usos Sociales		
Presentación	Autopresentación: palma de la mano al pecho. Presentación de varias personas: mano con palma hacia arriba. Presentación de una persona: dedo índice para señalar. Presentación de varias personas: dedo índice en horizontal, sin movimiento.	Autopresentación: palma de la mano al pecho con inclinación de cabeza. Presentación de varias personas: ambas manos, palmas hacia abajo. Presentación de una persona: dedo índice. Presentación de varias personas: mano cerrada con pulgar estirado.

Responder a una presentación	Mano horizontal, palma hacia arriba, con ligero movimiento descendente de cabeza.	Ambas manos: una en el pecho y otra hacia el interlocutor, con inclinación de cabeza.
Disculparse	Juntar las palmas de las manos a la altura del pecho. Palma hacia el pecho o alzando la mano hacia el interlocutor.	Juntar las palmas de las manos a la altura del pecho. Ambas manos pueden estar levantadas.
Aceptar las disculpas	Sonrisa ligera, inclinación de cabeza.	Esboza una ligera sonrisa, flexiona el brazo derecho apoyando la palma en el pecho, y semiflexiona el brazo izquierdo con la palma abierta hacia el interlocutor.
Responder a un agradecimiento	Sonrisa ligera y rostro relajado.	Sonrisa ligera, rostro relajado. Puede incluir semiflexión de brazos con manos abiertas.
Desear suerte	Cruzar dedos medio e índice.	Flexionar un brazo con mano cerrada, estirando dedos índice y medio.
Felicitar	Contexto informal: levantar brazo derecho hacia el hombro de la persona. Contexto formal: apretón de manos, palmeo de hombro o movimiento de cabeza.	No diferencia contextos. Levantar ambos brazos semiflexionados con las manos abiertas en lateral y los dedos juntos a excepción del pulgar.
Pedir permiso	Mano cerrada excepto el dedo índice estirado o brazo flexionado con mano abierta.	Se extiende el brazo derecho con la palma lateral y se retrae hacia uno mismo con los dedos arqueados.
Rechazar un ofrecimiento	Cerrar los ojos, fruncir el ceño y mantener la boca en reposo.	Se señala el pecho con la palma de la mano, mientras se mueve la cabeza de izquierda a derecha o se extiende el brazo derecho con la palma vertical hacia el interlocutor, manteniendo los dedos juntos.
Sentarse	Se levanta el brazo derecho semiflexionado, con la mano estirada en horizontal, la palma hacia abajo, y se realiza un movimiento de arriba hacia abajo.	Se levanta el brazo derecho semiflexionado, con la mano cerrada y el dedo índice estirado y apuntando al suelo, y se realiza un movimiento de arriba hacia abajo con el dedo índice.
Marcharse	Se levanta el brazo derecho semiflexionado, con la mano estirada en vertical hacia abajo, y se sacude hacia atrás para indicar separación del cuerpo.	Se flexiona el brazo derecho hacia el lateral con la mano abierta, los dedos juntos y la palma hacia el interlocutor, manteniendo la posición por unos segundos.
Acercarse	Se levanta el brazo derecho semiflexionado, con la mano estirada, la palma hacia el cuerpo, y se sacude hacia delante para indicar acercamiento.	Se levanta el brazo derecho semiflexionado, con la mano estirada en vertical hacia abajo y la palma hacia el hablante, realizando un movimiento de delante hacia detrás..
Opinar		
Mostrar desacuerdo	Gesto con la mano abierta y el dedo índice moviéndose de izquierda a derecha.	Gesto con la mano abierta y el dedo índice moviéndose de izquierda a derecha; también se usa el gesto con ambos brazos moviendo el dedo índice.
Aconsejar	Dedo índice señala al pecho en España.	Dedo índice señala al interlocutor en Marruecos.
Expresar no certeza completa	Mano en horizontal, movimiento semicircular de la muñeca.	Mano en lateral, movimiento oscilante.

Describir sentimientos y sensaciones		
Mostrar arrepentimiento	Dos brazos flexionados; en España, manos al pecho.	Dos brazos flexionados; en Marruecos, manos apoyadas una sobre la otra.
Mostrar vergüenza	Mirada desviada hacia el suelo, fruncimiento del ceño; brazos elevados a la altura de la cara con manos abiertas, palmas hacia el rostro.	Brazo derecho flexionado hacia arriba, mano cerrada con el índice estirado sobre la mejilla; mirada desviada y posible fruncimiento del ceño.
Mostrar que se está lleno	Mano a la altura del estómago en España.	Mano a la altura de la barbilla en Marruecos.

Tabla 13: Signos no verbales: España y Marruecos (adaptado de Bautista Monforte (2013)).³¹

En el desarrollo de la propuesta didáctica, se incluye una tarea en la que se solicita al alumnado que se comunique de manera no verbal en diversas situaciones relacionadas con una entrevista de trabajo (poniendo en práctica la teoría de la tabla anterior). Los estudiantes deberán representar estas situaciones utilizando únicamente expresiones faciales, gestos y lenguaje corporal, sin emplear palabras. El docente también realizará la misma actividad, interpretando las situaciones de manera no verbal. Esta comparación permitirá a los estudiantes observar y analizar cómo diferentes personas pueden expresar y entender las mismas situaciones sin recurrir al lenguaje hablado.

Para integrar eficazmente estas diferencias culturales en el aula, es crucial promover el respeto y la comprensión hacia las tradiciones y creencias diversas. Los métodos didácticos deben adaptarse para incluir actividades que fomenten la comparación cultural, como debates y ejercicios de vocabulario, con el objetivo de facilitar la comprensión mutua y el diálogo intercultural. Por ello en la programación didáctica se llevan a cabo tareas con debate sobre la experiencia propia. Asimismo, es importante ayudar a los alumnos a apreciar las diferencias en estilos comunicativos y normas culturales, fomentando así la empatía y la adaptabilidad en contextos interculturales. Por ejemplo, tal y como afirman Hamparzoomian y Barquín Ruiz (2005b), los marroquíes suelen tener dificultades con el tratamiento "de usted" debido a que en árabe no se utiliza de la misma manera que en español. Esta tendencia puede llevar a los estudiantes a dirigirse a todos de manera informal ("de tú") o, por el contrario, a emplear un tratamiento formal en contextos inapropiados. Este aspecto se aborda en la unidad didáctica presentada, ya que es fundamental que el alumnado adquiera las competencias necesarias para realizar correctamente una entrevista de trabajo.

³¹ En caso de querer profundizar en este ámbito en el trabajo de Bautista Monforte (2013) se presentan más comparaciones y se muestran fotografías que facilitan la comprensión.

3.9.2 Las dificultades lingüísticas de aprendizaje de ELE para los arabófonos

El alumnado arabohablante enfrenta desafíos en varios aspectos lingüísticos durante su aprendizaje del español. Aunque la propuesta didáctica no se enfoca específicamente en ciertos aspectos que se mencionarán, estos son fundamentales para que el docente comprenda el origen de los errores cometidos por los estudiantes y pueda prestarles la debida atención. Los errores más frecuentes del alumnado marroquí durante su proceso de aprendizaje de español como lengua extranjera (ELE) son los que se presentan a continuación.

Aspectos fónicos

Hamparzoomian y Barquín Ruiz (2005a) presentan varios ejemplos de cómo los estudiantes marroquíes transfieren inconscientemente sus patrones de pronunciación vocálica al español.

Dificultades fónicas para alumnado arabófono durante el aprendizaje de ELE		
Aspecto fonológico	Dificultades específicas	Ejemplos de errores
Discriminación de fonemas vocálicos	Confusión entre los fonemas vocálicos /e/ y /i/, y entre /o/ y /u/. Los patrones vocálicos árabes afectan la diferenciación.	- "hago los deberes a las 5 y midia" en lugar de "hago los deberes a las 5 y media" - "bio la lona" en lugar de "veo la luna".
Duración y combinación de vocales	Problemas con combinaciones de vocales y la duración, debido a las diferencias entre el sistema vocálico árabe y español.	- "sei de maniana" en lugar de "a las seis de la mañana". - "Sauta" en lugar de "Ceuta". - "herbas" por "hierbas".
Confusión con fonemas	Confusión entre /p/ y /b/ debido a la ausencia del sonido /p/ en árabe, y confusión con la /v/ vibrante por influencia de otros idiomas. (Rodríguez y López, 2001)	- "bio la lona" en lugar de "veo la luna". - "musaico" en lugar de "mosaico".
Prosodia y Acento	Dificultades con la colocación del acento y el reconocimiento de sílabas tónicas, influenciadas por la tendencia a acentuar la penúltima sílaba en árabe. (Herrero, 1998; citado por Hamparzoomian y Barquín Ruiz, 2005a)	- "peso" y "pesó". - "aún/aun" en lugar de "aun". - "dónde/donde" en lugar de "donde".

Tabla 14: Dificultades fónicas para alumnado arabófono durante el aprendizaje de ELE (adaptado de Hamparzoomian y Barquín Ruiz, 2005a).

En la programación didáctica se incluyen actividades que desarrollan el trabajo de la pronunciación entre /p/ y /b/ de manera indirecta, así como la prosodia y acento, puesto que el alumnado deberá leer preguntas y responder a las mismas, así como entablar conversaciones.

El alifato³² árabe³³, al ser fonéticamente más complejo en comparación con el español, representa una ventaja destacada según El Azami y Herrero (1996, citados en Hamparzoomian y Barquín Ruiz, 2005a), quienes sugieren que esta característica puede ser aprovechada para influir positivamente en la actitud de los estudiantes y motivarlos durante su proceso de aprendizaje.

Comparación de las letras entre el abecedario español y el árabe.

Al analizar detalladamente el alfabeto español, es posible identificar similitudes y diferencias que pueden generar dificultades específicas para los hablantes nativos de origen marroquí:

- La “a”: tiene el mismo timbre y duración que una vocal en árabe.
- La “b”: equivale a una consonante en árabe.
- La “c”: presenta dos sonidos distintos en español:
 - La “c” con sonido /k/ (oclusiva velar sorda) se corresponde con una consonante árabe similar.
 - La “c” con sonido /θ/ (fricativa interdental sorda) corresponde a una consonante en árabe clásico, pero en árabe coloquial este sonido se ha desplazado hacia un /t/ (oclusiva dental sorda). Dado que el árabe marroquí ha perdido los sonidos interdentes, es posible que los estudiantes tengan que aprender este fonema como algo nuevo.
- La “ch”: aunque no tiene un equivalente exacto en árabe clásico, en el árabe marroquí se encuentra una articulación similar, especialmente en el norte del país. Se pueden utilizar palabras comunes en Marruecos, como “cheque” o “lechín” (naranja) para ejemplificar su sonido.
- La “d”: equivale a dos consonantes en árabe que se diferencian en el carácter enfático en árabe estándar, pero en marroquí han quedado casi completamente asimiladas.
- La “e”: aunque el árabe escrito sólo tiene las vocales “a, i, u”, el árabe hablado utiliza variantes de /e/ y /o/. Se pueden usar palabras marroquíes que se pronuncian con /e/ para enseñar el timbre vocálico adecuado, como “gles” (¡siéntate!) o hispanismos como “chakét” (chaqueta).
- La “f”: equivale a una consonante en árabe.
- La “g”:
 - La “g” con sonido /j/ (fricativa velar sorda) equivale a una consonante en árabe.
 - La “g” con sonido /g/ (oclusiva velar sonora) no existe en árabe clásico, pero en algunas zonas de Marruecos, se encuentran realizaciones similares.

³²alifato. De *alif*, primera letra del alfabeto árabe.1. m. Serie de las consonantes árabes, conforme a un orden tradicional. Sinónimos: alefato, abecedario, alfabeto. Fuente: <https://dle.rae.es/alifato>

³³ alifato árabe: se refiere al alfabeto árabe, que es el sistema de escritura utilizado para escribir el árabe y otros idiomas relacionados. El alfabeto árabe se compone de 28 letras y es escrito de derecha a izquierda. Cada letra puede tener diferentes formas dependiendo de su posición en la palabra. (García Mateos, 2004)

- La “h”: no tiene un equivalente exacto en árabe y al ser muda, no presenta dificultad fonética. En Marruecos, la influencia del francés evita la aspiración que se observa en otros países árabes.
- La “i”: equivale a una vocal en árabe.
- La “j”: se corresponde con una consonante en árabe.
- La “k”: equivale a una consonante en árabe.
- La “l”: es similar a una consonante en árabe.
- La “ll”: No tiene un equivalente exacto en árabe. La pronunciación tradicional (lateral palatal sonora) puede causar problemas, pero la pronunciación más común en español actual (asimilada a /y/, fricativa palatal sonora) es más fácil de adquirir para los marroquíes debido a su similitud con sonidos en árabe.
- La “m”: equivale a una consonante en árabe.
- La “n”: se corresponde con una consonante en árabe.
- La “ñ”: no tiene un equivalente en árabe y es una de las más problemáticas. El error más común es pronunciarla como /ni/, por ejemplo, /ninio/ en lugar de "niño". Este error puede causar malentendidos en algunos pares mínimos como "huraño/uranio".
- La “o”: aunque el árabe escrito tiene solo tres vocales "a, i, u", el árabe hablado incluye variantes intermedias de /e/ y /o/. Se pueden usar palabras marroquíes que se pronuncian con /o/ para enseñar el timbre adecuado, como "qoddám" (delante de) o "shorba" (sopa).
- La “p”: no existe en árabe, pero es conocida en Marruecos debido a la influencia del francés y del español en el norte. En áreas más arabizadas, algunos hablantes pueden pronunciarla como /b/.
- La “q”: equivale a una consonante gutural del árabe.
- La “r”: en español, hay dos tipos de “r”: la vibrante múltiple (rr) y la vibrante simple (r). En árabe, solo existe la vibrante simple, lo que lleva a los marroquíes a pronunciarla siempre de esta manera, incluso al principio de palabra. En medio de la palabra, la duplicación de la “r” se pronuncia de manera similar a la “rr” española, pero aun así se encuentran errores como /bario/ en lugar de "barrio".
- La “s”: equivale a la consonante sibilante en árabe.
- La “t”: corresponde a una consonante fuerte en árabe. Existe otra “t” más suave en árabe, que en Marruecos se pronuncia similar a /ts/, lo que puede llevar a los estudiantes a pronunciar la “t” española con un cierto arrastre. Un informante explicó: "la t fuerte es la de 'Tarragona' y la t suave es la de 'tiempo'".
- La “u”: corresponde a una vocal en árabe.
- La “v”: no tiene un equivalente directo en árabe, pero en español la “b” y la “v” se pronuncian igual, como /b/, por lo que no debería causar dificultades. Sin embargo, los discentes que también hablan francés pueden intentar pronunciarla como una “v” francesa, lo que les ayuda ortográficamente.
- La “w”: equivale a una semiconsonante en árabe.

- La “x”: no tiene una letra equivalente en el alfabeto árabe. Fonéticamente, es la combinación de “k” más “s” (/ks/), lo cual es posible en la articulación árabe. Palabras como “taxi” facilitan su pronunciación en español. La “x” es más difícil al principio de la palabra, pero esto es raro en español. Ejemplo: /exonóforas/ en lugar de “xenóforas”.
- La “y”: comparte las funciones de vocal y semiconsonante en ambas lenguas, si bien en árabe tiene una duración más larga como vocal.
- La “z”: la fricativa interdental sorda se corresponde con una consonante en árabe clásico que en el árabe coloquial se ha desviado hacia un sonido /t/.

Tabla 15: Comparación de las letras entre el abecedario español y el árabe. (elaborado de Hamparzoomian y Barquín Ruiz, 2005a).

Aunque la programación didáctica presentada en este trabajo no aborda de manera explícita el abecedario, es fundamental conocer las diferencias y similitudes entre las letras de la lengua materna de los estudiantes y el idioma meta. Este conocimiento es crucial para identificar el origen de las posibles dificultades que puedan surgir durante el proceso de aprendizaje. Al comprender estas variaciones, se pueden corregir los errores de manera efectiva, evitando así la fosilización de estos.

Aspectos morfológicos y sintácticos

Los aspectos morfosintácticos que presentan dificultades para los estudiantes de ELE de origen marroquí se presentan en la siguiente tabla, basada en las afirmaciones de Hamparzoomian y Barquín Ruiz (2005a).

Dificultades morfosintácticas para alumnado arabófono durante el aprendizaje de ELE		
	Descripción	Ejemplos de errores
Preposiciones	Las diferencias en los significados y usos de las preposiciones entre árabe y español dificultan su aprendizaje. La enseñanza tradicional mediante listas de traducción directa puede llevar a errores.	Omisión o confusión de preposiciones como “a” (“llamar la gente” en lugar de “llamar a la gente”); uso incorrecto de “en” en lugar de “a” (“llegó en la hora de cenar”); calcos del árabe (“en ella sed”).
Adjetivos	Los estudiantes marroquíes enfrentan dificultades con la concordancia del adjetivo en género y número, a menudo colocándolo antes del sustantivo, puesto que en árabe si el nombre es calificado por un adjetivo, éste, y contrariamente a lo que puede ocurrir en español, debe seguirlo siempre. En árabe, los adjetivos para sustantivos plurales que designan objetos o animales están en singular femenino.	“La casa la bonita” (adjetivo después del artículo repetido). “Lápices bonita” (adjetivo en femenino singular para palabras en plural). “El niño aplicado” (adjetivo sigue al sustantivo, como se espera en español). “Los perros callejera” (adjetivo en singular femenino para sustantivos plurales que designan animales)

Determinantes: Artículos	En árabe, el artículo determinado es constante en género y número. Esta uniformidad dificulta la correcta elección entre las formas del artículo determinado en español. El artículo indeterminado también presenta desafíos. La indeterminación se expresa con la terminación "tanuin," que consiste en duplicar la vocal final. Esto dificulta la correcta elección de artículos en español.	Errores con el género del artículo determinado ("esa es la problema"); elisión incorrecta del artículo indeterminado o confusión con el numeral ("uno perro" en lugar de "un perro").
Determinantes: Posesivos	Los estudiantes marroquíes tienden a colocar el posesivo detrás del nombre y usar la preposición "de", influenciados por la estructura árabe.	"La casa de mí" en lugar de "mi casa"; "el n.º de mí teléfono" en vez de "mi n.º de teléfono"; uso redundante o incorrecto de posesivos ("su madre de Antonio" en lugar de "la madre de Antonio").
Determinantes: Demostrativos e Indefinidos	Los estudiantes marroquíes enfrentan desafíos con los demostrativos e indefinidos debido a las diferencias con el árabe. En árabe, existe una estructura de deixis más simple con solo dos distancias.	Errores en el uso de los demostrativos ("y esto es la realidad" en lugar de "y esa es la realidad"); colocación incorrecta de los indefinidos ("tenemos muchas cosas otras" en lugar de "tenemos muchas otras cosas").
Pronombres: Personales, Reflexivos y Recíprocos	La interferencia del árabe afecta el uso de los pronombres personales, reflexivos y recíprocos en español.	Uso innecesario o incorrecto de pronombres personales ("yo mi gustaría"); errores en la pronunciación ("me quieren mucho a miya"); influencias del árabe ("no mencuento trabajo" en lugar de "no encuentro trabajo").
Numerales	Los numerales pueden colocarse antes o después del sustantivo.	"cuatro niños" o "niños cuatro".
Orden de oración	Contrariamente al español, en árabe, el orden típico de una oración simple es "predicado verbal + sujeto". El sujeto puede colocarse entre el verbo y el complemento cuando este último está presente, aunque también es posible anteponer el sujeto al predicado, aunque es menos común.	"Se bañó el niño" (verbo + sujeto); "El niño se bañó" (sujeto + verbo).
Coordinación y Subordinación de Oraciones	Dificultades en la coordinación y subordinación de oraciones en español debido a diferencias estructurales. Preferencia por oraciones coordinadas sobre subordinadas.	Sobreutilización de "y" ("coindo lebanto por la mañana beso me madre y me padre y me familia"); uso exclusivo de "pero" ("no solamente en la calle pero en el cementerio"); omisión del pronombre relativo ("vino un editor editaba libros de historia").
Verbo	En árabe, el sistema verbal se caracteriza por tener solo cinco formas verbales simples y utilizar morfemas verbales (prefijos y sufijos) que también indican el género del sujeto. Esto contrasta con el español, que posee una mayor cantidad de formas verbales y una clasificación en modos (indicativo, subjuntivo, imperativo), los cuales no tienen un equivalente directo en árabe. Estas diferencias estructurales llevan a los estudiantes marroquíes a enfrentar retos en	Confusión de verbos irregulares ("encontré" en lugar de "encontramos"); problemas con el subjuntivo ("para que yo haga" en lugar de "lo que quiera"); confusión de tiempos verbales ("me imaginaba" por "me imaginé").

	la concordancia de los verbos en género y número, así como en el uso preciso de los tiempos verbales y el modo subjuntivo en español.	
--	---	--

Tabla 16: Dificultades morfosintácticas para alumnado arabófono durante el aprendizaje de ELE (adaptado de Hamparzoomian y Barquín Ruiz, 2005^a y Doggy (2002)).

A partir del desarrollo de distintas tareas a lo largo de la programación didáctica, el alumnado trabajará el uso de distintos tiempos verbales, preposiciones, así como la formación de oraciones, entre otros aspectos.

Aspectos léxicos

Rodríguez y López (2001) y Hamparzoomian y Barquín Ruiz (2005a) señalan que los errores léxicos son frecuentes debido a la confusión de género entre nombres en árabe y español. Los estudiantes marroquíes suelen cometer errores en el uso del género de los nombres, especialmente con aquellos que designan objetos no sexuados, ideas o conceptos. La fijación del género gramatical varía entre lenguas y es convencional. Por ejemplo, "puerta" es femenino en español pero masculino en árabe, lo que provoca dificultades al determinar el género de palabras como "cárcel" o "resumen" en español. También cambian la vocal final en palabras masculinas que terminan en "-a", como "turisto" en lugar de "turista" o "problemo" en lugar de "problema". Además, añaden terminaciones femeninas a palabras que no las tienen, como "mujera" en lugar de "mujer". La variabilidad en el uso del género es común, con alternancia entre masculino y femenino, debido a que algunas palabras en árabe pueden funcionar en ambos géneros. Asimismo, presentan variaciones en el uso del número, alternando entre singular y plural. En árabe, existen nombres colectivos que pueden usarse tanto en singular como en plural, lo que lleva a construcciones incorrectas en español, como "los problemas que tienen la gente".

En la programación didáctica se trabaja el género de las palabras tanto en sustantivos como en el uso de adjetivos con el desarrollo de distintas tareas. Estas actividades están diseñadas para reforzar el conocimiento y la correcta aplicación del género gramatical en diferentes contextos comunicativos.

Aspectos ortográficos

Los estudiantes marroquíes enfrentan obstáculos en la producción de textos escritos en español, en gran parte debido a la inversión en la dirección de la escritura y la necesidad de desarrollar nuevas habilidades psicomotoras. Esto se reflejan en problemas con la caligrafía, la organización del texto y la presentación de documentos, como escritura lenta y desigual,

dificultades con los márgenes y el uso de tildes, además de errores en la grafía de signos de puntuación. Adicionalmente, la ausencia de letras mayúsculas en el árabe se manifiesta en el uso incorrecto de mayúsculas al inicio de oraciones, después de puntos y en nombres propios, así como la inserción errónea de mayúsculas dentro de palabras o textos. Para superar estas dificultades, se recomienda proporcionar ejercicios adicionales de caligrafía y explicaciones detalladas sobre la formación de letras. Esto no solo facilitará la adaptación de los estudiantes al sistema de escritura español, sino que también mejorará su competencia en la lengua escrita (Hamparzoomian & Barquín Ruiz, 2005a).

Dificultades ortográficas para alumnado arabófono durante el aprendizaje de ELE		
Aspecto ortográfico	Dificultades específicas	Ejemplos de errores
Confusión entre "c", "k" y "q"	Uso incorrecto de la "c" para sonidos /k/ y /z/.	- "kasa" en lugar de "casa". - "kozar" en lugar de "coser".
Omisión de la letra "h"	Tendencia a omitir la "h" en palabras que la contienen.	- "asta" en lugar de "hasta". - "ase" en lugar de "hace".
Dificultades con "ll" y "y"	Confusión entre las letras "ll" y "y".	- "seama" en lugar de "se llama".
Errores con la letra "ñ"	Problemas al escribir la letra "ñ", sustituyéndola incorrectamente.	- "nenos" en lugar de "niños".
Dificultades con la letra "r"	Problemas con la letra "r", especialmente en la escritura de palabras como "Marruecos".	- Escribir "Maruecos" de diversas formas incorrectas.
Confusión entre "s", "c" y "z"	Uso incorrecto de las letras "s", "c" y "z".	- "resar" en lugar de "rezar".
Uso incorrecto de "v" y "b"	Tendencia a confundir las letras "v" y "b".	- "boy ha maruecos" en lugar de "voy a Marruecos".
Confusión en combinaciones de letras	Problemas con combinaciones de letras como "mb" y "nb", inexistentes en árabe.	- "um baso" en lugar de "un vaso".

Tabla 17: Dificultades ortográficas para alumnado arabófono durante el aprendizaje de ELE (elaborado de Hamparzoomian y Barquín Ruiz, 2005a).

En el desarrollo de la unidad didáctica tal y como se ha mencionado en apartados anteriores, se desarrolla el trabajo de algunos signos de puntuación, así como la acentuación. Todo y que no se presentan actividades específicas que desarrollen las problemáticas con la confusión de palabras, es importante que el docente sea consciente de ello.

Para superar las dificultades comunicativas de los discentes de ELE de procedencia marroquí, es clave adaptar los métodos de enseñanza a las necesidades de los estudiantes. En la propuesta didáctica se implementan actividades que incluyen reflexiones entre lenguas/culturas facilitando una mejor adaptación y comprensión. La práctica de la comunicación verbal y no verbal en contextos simulados y el uso de modelos de la lengua son estrategias útiles que también se ponen en práctica. Es importante entender y respetar las

diferencias culturales y lingüísticas para crear entornos educativos más efectivos y accesibles. Esto ayuda a mejorar la comunicación y el aprendizaje en el aula de ELE.

3.10 Las Tecnologías de la Comunicación y la Información (TIC) en el aula de ELE con alumnos inmigrantes

En la sociedad actual, la competencia digital es fundamental. La rápida digitalización ha hecho que la habilidad para utilizar recursos digitales sea esencial en todos los aspectos de la vida cotidiana y profesional.

El estudio de ACCEM, denominado *Brechas* (Domínguez Alegría, 2018), resalta las dificultades de los inmigrantes con las TIC, principalmente debido a limitaciones económicas que impiden el acceso a equipos y conexión de calidad.

Mejorar el nivel del idioma y las competencias en TIC aumentaría las oportunidades laborales de los inmigrantes. La pandemia aceleró la necesidad de herramientas digitales, esenciales para la inclusión social y laboral. Sin acceso adecuado a estas tecnologías, muchos inmigrantes quedan excluidos socialmente.

Es crucial, por tanto, crear una programación didáctica integral, es decir, que también incluya el desarrollo de las TIC en el aula. En la propuesta presentada, los estudiantes tendrán la oportunidad de utilizar recursos de búsqueda en línea. Además, elaborarán documentos utilizando medios digitales.

Para Fernández Pesquera (2011), las herramientas digitales, son un gran apoyo para los profesores de ELE, haciendo los contenidos más atractivos para los estudiantes y reutilizables en otros ámbitos de sus vidas. Estos recursos, accesibles en cualquier momento y lugar, complementan perfectamente las clases presenciales. Aunque requieren tiempo para su creación y mantenimiento, enriquecen la enseñanza del español a inmigrantes y ofrecen más ventajas que inconvenientes. Es importante superar el miedo a las nuevas tecnologías y aprovechar sus recursos, ya que son altamente rentables a largo plazo.

Es importante considerar las posibles dificultades que los estudiantes inmigrantes pueden enfrentar si no están familiarizados con el uso de las TIC, ya que, aunque se promueva el aprendizaje autónomo, esto puede representar un desafío significativo para este grupo de alumnos. La falta de experiencia previa con herramientas digitales puede generar frustración

y afectar su motivación, además de crear una brecha en su capacidad para participar plenamente en las actividades de aprendizaje. Por ello, es crucial proporcionarles el apoyo necesario y diseñar estrategias pedagógicas inclusivas que faciliten su adaptación y éxito en el uso de estas tecnologías, como pueden ser, por ejemplo, instrucciones en formato papel.

En la programación didáctica se incorporan actividades que requieren el uso de las TIC. El centro educativo destinado para la impartición de las clases está equipado con los recursos digitales necesarios y cuenta con acceso a internet. Además, el docente que debe poseer competencias digitales desempeñará el papel de guía y facilitador para promover el desarrollo de la competencia digital del alumnado evitando así la frustración en el aula.

4. Estado de la cuestión

El presente apartado aborda el estado de la cuestión relacionado con la enseñanza de ELE a adultos inmigrantes, especialmente para las personas de origen marroquí, y la enseñanza de ELE en entornos laborales. Se examinan estudios e investigaciones tanto previas como actuales, resaltando las aportaciones más importantes, los puntos en los que los expertos están de acuerdo, así como las controversias y los aspectos que aún no se han explorado completamente en relación con la enseñanza de ELE a alumnado inmigrante. Este análisis crítico no solo proporciona un contexto necesario para situar el presente trabajo en el panorama académico actual, sino que también identifica las oportunidades para nuevas investigaciones, justificando la pertinencia de la programación didáctica. Antes de incidir en esa información, es fundamental contextualizar la realidad actual de los estudiantes de ELE inmigrantes.

Tal y como aboga Pastor Cesteros (2004, p. 316):

“El aumento imparable de los movimientos migratorios por causas sociales y económicas está conformando una nueva realidad en las sociedades occidentales, que por lo que ha enseñanza de segundas lenguas se refiere se traduce en una necesidad imperiosa de conocimiento de la lengua del país de acogida”.

Por consiguiente, en las sociedades contemporáneas, la integración de la población migrante es un objetivo fundamental. La adquisición de la lengua del país de acogida es clave, aunque no es el único elemento determinante. El entusiasmo para aprender español por parte del inmigrante marroquí es proporcional al grado de afinidad con el mismo. En el caso que el inmigrante se sienta cómodo dentro de la sociedad que lo acoge, crecerá su entusiasmo hacia ella y empezará a sentir la necesidad del español como vehículo de comunicación. De lo contrario, el español será calificado como un idioma absurdo cuyo aprendizaje es difícil. No importará el nivel de conocimientos del individuo, pues al tratarse de una persona portadora de ciertos factores culturales y de ciertos hábitos vivenciales, puede adoptar determinadas ideas o rechazarlas; puede tener sus simpatías o antipatías para con la sociedad que lo acoge (El-Madkouri, 1995).

El aula de lenguas se convierte en un medio primordial para proporcionar a los recién llegados la información necesaria sobre las expectativas de comportamiento de la comunidad de acogida en diversas situaciones.

La propuesta didáctica se enfoca en los migrantes de procedencia marroquí residentes en España. Siguiendo los datos del Instituto Nacional de Estadística del 1 enero del 2023, la cantidad de emigrantes de Marruecos como país de destino en España fue de 1.026.371³⁴. Aunque las culturas árabe y española son geográficamente cercanas, presentan diferencias culturales significativas. La influencia del idioma de origen en la adquisición de una segunda lengua, especialmente en la competencia pragmática, conlleva una transferencia que puede tener efectos negativos tanto a nivel individual (la propia imagen social del aprendiente), como en las relaciones interculturales (debido a la presencia de estereotipos y la desconfianza resultante), tal y como afirman Vicente y Horno (2016). Por consiguiente, se han consultado estudios relacionados con el ámbito pragmático, intercultural y sociolingüístico entre otros.

Antes de profundizar en el análisis de los documentos consultados, debemos tener presente el contexto vigente en el que se desarrollan las clases de ELE para inmigrantes. Para ello, es fundamental examinar el papel del docente de ELE para inmigrantes, ya que, según destacan Villalba y Hernández (2008), los profesionales que trabajan con esta población a menudo carecen de formación especializada en la enseñanza de segundas lenguas. Estos docentes pueden ser funcionarios, voluntarios o contratados, y con frecuencia perpetúan estereotipos sobre las necesidades lingüísticas de los extranjeros y las supuestas carencias de los inmigrantes.

En cuanto a los centros de enseñanza de ELE para inmigrantes, diversas entidades se dedican al fomento de estas formaciones, incluyendo sindicatos, organizaciones no gubernamentales, asociaciones y ayuntamientos. Los centros públicos de educación de adultos pueden ofrecer programas específicos para la enseñanza de la L2, aunque no es una obligación. De manera similar, las escuelas oficiales de idiomas no suelen tener grupos dedicados exclusivamente a inmigrantes, quienes a menudo se integran en clases generales de español. En general, hay poca coordinación entre las diferentes iniciativas que operan en este campo (Villalba y Hernández, 2008).

³⁴ <https://www.ine.es/jaxiT3/Datos.htm?t=56937>

4.1 Investigaciones sobre arabohablantes y el español e inmigrantes y ELE

A continuación, se presentan las investigaciones y los trabajos académicos que han abordado diversos aspectos clave para mejorar la eficacia educativa y la integración de los estudiantes analizando y comparando las lenguas árabe y española en el campo de la enseñanza del español como lengua extranjera (ELE) para inmigrantes.

Estas investigaciones no solo examinan aspectos lingüísticos, sino también los retos y oportunidades que enfrentan los hablantes de árabe al aprender español como segunda lengua. Este análisis permitirá comprender mejor las dinámicas de aprendizaje y las estrategias pedagógicas más efectivas en la enseñanza de español para hablantes de origen marroquí.

Competencia intercultural y pragmática en la enseñanza de ELE

En el estudio de Ortí Teruel (2004), titulado "Estudio de la competencia intercultural a partir del análisis sociocultural de interacciones orales con arabohablantes," se examinan los contrastes entre los patrones comunicativo-culturales árabe y español. Se destaca que la edad y el género de los interlocutores influyen significativamente más en la cultura árabe que en la española. La investigación busca mejorar la comunicación intercultural en el aula de español como lengua extranjera (ELE) a través del desarrollo de la competencia intercultural de los estudiantes. Según Ortí Teruel, es crucial que los alumnos comprendan las variaciones culturales entre su lengua materna y la lengua meta, y que adquieran habilidades para interactuar de manera adecuada en contextos pluriculturales. El estudio también presenta un análisis crítico de la introducción de la cultura en los manuales de ELE. Entre las deficiencias identificadas se encuentran: la insuficiencia de ejemplos reales en los diálogos proporcionados, la descontextualización frecuente de las interacciones orales, la falta de inclusión del lenguaje no verbal y las características paralingüísticas, la reducida presencia de interacciones orales interculturales y la escasez de recursos didácticos que aborden estereotipos negativos y prejuicios.

La investigación titulada "Signos no verbales españoles y marroquíes: estudio contrastivo", realizado por Irene Bautista Monforte (2013), analiza las diferencias y similitudes en los signos no verbales entre España y Marruecos. Su objetivo es aplicar estos conocimientos a la enseñanza del español como lengua extranjera (ELE). A través de un detallado inventario comparativo, el estudio identificó cómo varían y se parecen los signos no verbales en ambas

culturas, lo que es muy útil para diseñar programas de enseñanza más efectivos. Aunque hubo desafíos en la recolección de datos y en la realización de entrevistas, el estudio ofrece una base sólida para mejorar la enseñanza del español. Esto facilita una mejor comprensión intercultural y una comunicación más efectiva en el ámbito educativo de ELE.

Por otro lado, Ramajo (2013) en "La secuencia del cumplido en los manuales de ELE y de árabe dialectal como lengua extranjera," se centra en las respuestas a cumplidos en español por estudiantes libaneses. Se descubrió que las transferencias pragmáticas eran similares en todos los niveles, aunque los estudiantes avanzados tenían más recursos lingüísticos para traducir expresiones de su lengua materna. Sin embargo, aquellos sin inmersión lingüística no desarrollaban competencia pragmática sin una enseñanza explícita en el aula. Ramajo argumenta que, a pesar de la importancia de las expresiones de cortesía en árabe, los manuales de ELE aún presentan limitaciones en cuanto a los contenidos sociopragmáticos. La investigación subraya la necesidad de integrar convenciones sociopragmáticas y formas pragmlingüísticas en los manuales de lengua, dado que la interrelación entre lengua y cultura es fundamental en la enseñanza de una lengua extranjera.

El estudio de Vicente y Horno (2016), titulado "Procesos de transferencia pragmática del árabe marroquí en la adquisición de español peninsular. El ámbito de los saludos," examina el comportamiento pragmático durante los saludos de estudiantes de ELE cuya lengua materna es el árabe marroquí o dariya. Se investiga si se observan diferencias significativas en este contexto en comparación con hablantes nativos del español peninsular. Se argumenta que las interferencias pragmáticas pueden causar graves perjuicios en la comunicación y enfatizan que los aprendientes deben dominar no solo el código lingüístico de la L2, sino también ser capaces de actuar de manera comunicativamente adecuada.

De manera individual, Vicente (2018), en su investigación titulada "La entrevista de trabajo: expectativas pragmáticas del aprendiente de ELE árabe marroquí", analiza las expectativas pragmáticas en entrevistas de trabajo entre aprendientes de español con L1 árabe marroquí y hablantes nativos de español peninsular. La investigación revela diferencias significativas atribuibles a la transferencia pragmática de la L1 a la L2, especialmente en el grado de distancia social en relaciones asimétricas como las entrevistas de trabajo. Estas diferencias, aunque algunas pueden pasar inadvertidas, son cruciales para la integración social y laboral de los inmigrantes, ya que pueden influir en su desarrollo personal y perpetuar estereotipos. La autora subraya la necesidad de incluir la enseñanza de la pragmática en el aula, proporcionando materiales y métodos que aborden las interacciones comunicativas desde los estadios iniciales del aprendizaje. Además, es fundamental que los profesionales españoles

reconozcan estas diferencias para interpretar correctamente los comportamientos de los entrevistados y que los aprendientes marroquíes comprendan las normas pragmáticas de la cultura española, tanto como entrevistados como entrevistadores.

El trabajo de Horno y Vicente, "La competencia sociolingüística como motor de integración de los migrantes. Un estudio sobre las expectativas pragmáticas de los españoles en tres situaciones comunicativas básicas: trabajo, sanidad y educación" (2020), examina cómo la competencia sociolingüística contribuye a la integración de los migrantes. Utilizando cuestionarios con hablantes nativos de español, el estudio analiza las expectativas pragmáticas en situaciones específicas como entrevistas de trabajo, tutorías escolares y visitas médicas. Los hallazgos subrayan la importancia de conocer estas expectativas para evitar "choques culturales" y facilitar una integración exitosa en diversos ámbitos.

El trabajo de Adriana Giménez Jiménez, titulado "Marruecos y España: diferencias de comunicación" (2022), tiene como objetivo superar las barreras comunicativas mediante la identificación y confrontación de prejuicios y la comprensión del contexto cultural marroquí. A través de observaciones y entrevistas, se busca mejorar la sensibilidad intercultural según la escala de Bennett. Aunque el estudio tiene cierto grado de subjetividad y algunos errores en el diseño de las entrevistas, ofrece conclusiones valiosas sobre la comunicación marroquí. Se identifican barreras culturales como temas tabú, gestión de turnos de palabra y la necesidad de reafirmar declaraciones. Sin embargo, la hospitalidad marroquí y la percepción positiva de los españoles facilitan la comunicación. El estudio revela que, a pesar de las diferencias culturales, hay muchas similitudes que pueden favorecer la comunicación entre marroquíes y españoles, destacando la necesidad de superar prejuicios para lograr una interacción efectiva.

Dificultades lingüísticas y retos en la adquisición de ELE

El proyecto "Dificultades y problemas en la enseñanza de la Lengua Española con alumnos marroquíes" (Ref.: 55/00), realizado para la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía, coordinado por Aram Hamparzoomian (2002), investiga los factores que afectan el aprendizaje del español en alumnos marroquíes. El estudio identifica problemas como el contraste intercultural, la influencia de la lengua materna y las deficiencias en los materiales didácticos. A través de la recopilación de datos, incluyendo muestras de producción lingüística y entrevistas, el estudio confirma que la falta de conocimiento sobre la cultura islámica y la lengua árabe, junto con una evaluación inadecuada de las competencias previas, contribuye a las dificultades en la integración y adaptación curricular.

“La enseñanza del español en la secundaria marroquí: aspectos fónicos, gramaticales y léxicos” de la autora Zineb Benyaya (2007), examina los aspectos lingüísticos del español que presentan mayores dificultades para los estudiantes marroquíes en la secundaria, enfocándose en las áreas fonológicas, morfosintácticas y léxico-semánticas, y los compara con las estructuras del árabe.

El análisis de las producciones estudiantiles revela varios fenómenos comunes en el aprendizaje del español, algunos de los cuales son errores interlingüísticos típicos de cualquier aprendiz de una lengua extranjera, mientras que otros son idiosincráticos y se relacionan directamente con la lengua materna. En el ámbito fonológico, se observan confusiones en la pronunciación de vocales y consonantes, así como dificultades para ubicar el acento correctamente. En cuanto a la morfosintaxis, los estudiantes tienden a calcar estructuras del árabe y enfrentan desafíos con el extenso sistema verbal español, en contraste con el sistema más limitado del árabe. En el aspecto léxico, la influencia de la lengua materna es evidente, especialmente en las fases iniciales del aprendizaje, donde los estudiantes recurren a la lengua materna como estrategia principal. En el norte de Marruecos, donde hay influencia española histórica, los hispanismos han sido incorporados al dialecto local, aunque con adaptaciones a la prosodia árabe. Además, el francés, como segunda lengua del estudiante, también provoca interferencias en los tres planos del lenguaje: fonológico, morfosintáctico y léxico-semántico. Estos errores se deben en parte a lagunas metodológicas y a la práctica inadecuada de las estructuras, como en el caso de los verbos “ser” y “estar” o el imperfecto y el indefinido. A pesar de las grandes diferencias entre el árabe y el español, el artículo sugiere que es posible superar estas barreras encontrando analogías y puntos de conexión que faciliten el aprendizaje, siempre que exista una actitud positiva y disposición para el esfuerzo intercultural.

El estudio de Mavrou y Martín Leralta “Factores determinantes de la competencia comunicativa en español de trabajadores inmigrantes residentes en Madrid” (2018), investiga cómo diversas variables individuales, como la familia lingüística, la edad, el sexo, el nivel educativo y el tiempo de residencia en el país de acogida, afectan la competencia comunicativa en español de inmigrantes adultos en Madrid a través del análisis de una muestra de candidatos del *Diploma LETRA*. Los resultados destacan que factores como el nivel educativo y el bagaje cultural son cruciales para diseñar programas de enseñanza efectivos. El estudio también subraya la importancia de adaptar la formación de docentes para incluir conocimientos sobre la lengua materna de los estudiantes, y la necesidad de programas pedagógicos que consideren las diferencias individuales y el contexto cultural de los aprendientes para facilitar su integración sociocultural y profesional.

La investigación de Carmen Aguirre, Félix Villalba, M^a Teresa Hernández y Miriam Najt (2008) titulada "Estudio comparativo entre la adquisición del español como primera lengua y la adquisición del español como segunda lengua para su aplicación metodológica en la enseñanza del español a inmigrantes", analiza las diferencias entre aprender español como lengua materna (L1) y como segunda lengua (L2). Utilizando datos de siete sujetos no nativos de diversas edades y lenguas maternas, el estudio se enfoca en cómo la edad y la L1 influyen en la adquisición del español en un entorno de inmersión total.

Los resultados del estudio revelan que los niños adquieren una segunda lengua utilizando los mismos mecanismos innatos que emplean para aprender su lengua materna, según la teoría de la Gramática Universal (GU). Sin embargo, los adultos han perdido en gran medida esta capacidad innata, por lo que dependen más de los conocimientos previos de su L1 y utilizan diversas estrategias de aprendizaje para asimilar la L2. La conclusión del estudio subraya la importancia de comprender estas diferencias para diseñar programas de enseñanza más efectivos. Se destaca la necesidad de actividades didácticas que aborden los errores comunes en la interlengua de los estudiantes inmigrantes e incluyan estrategias culturales para reducir la distancia social y psicológica. Estas medidas crean un entorno de aprendizaje inclusivo y positivo, promoviendo la participación activa y la integración cultural de los estudiantes inmigrantes.

Alfabetización y enseñanza de habilidades escritas en ELE

Es importante nombrar la investigación de Cabrera Montesdeoca, titulada "La alfabetización de inmigrantes adultos en ELE: una experiencia en las clases de español para ágrafos" (2013). Este trabajo se enfoca en los desafíos de la alfabetización de adultos inmigrantes y evalúa cómo los manuales actuales abordan las necesidades de aquellos sin habilidades básicas de lectura y escritura. Cabrera Montesdeoca proporciona pautas prácticas y estrategias para apoyar a los docentes en la enseñanza inicial del español a estos alumnos, subrayando la necesidad de adaptar los materiales educativos para abordar las dificultades específicas de los estudiantes ágrafos.

Abascal Lavín, en su estudio "Necesidades comunicativas en español L2 de madres árabes en el ámbito educativo: propuesta didáctica para el desarrollo de destrezas escritas" (2015), investiga las necesidades comunicativas de las madres árabes inmigrantes en el contexto educativo. Abascal Lavín propone un curso de español enfocado en mejorar la comunicación con las escuelas a través de actividades diseñadas para desarrollar habilidades escritas. El estudio destaca la falta de investigaciones sobre la enseñanza de habilidades escritas a

inmigrantes alfabetizados, en contraste con la abundancia de estudios sobre la iniciación en la lectoescritura. La propuesta busca desarrollar las cuatro destrezas lingüísticas fundamentales (mediación, comprensión, expresión e interacción) adaptadas a las necesidades específicas de estas madres.

Evaluación de materiales didácticos y metodologías de ELE

Yáñez García, en "La enseñanza de español a inmigrantes y refugiados: análisis y revisión de materiales y manuales" (2020), realiza un análisis comparativo de manuales de ELE para inmigrantes y refugiados frente a manuales generales. Este estudio resalta la necesidad de ajustar los recursos educativos para atender de manera más efectiva las particularidades de los inmigrantes y refugiados, basándose en experiencias prácticas en centros de acogida.

Desarrollo profesional de los docentes de ELE

García Ortiz y Khraiche Ruiz-Zorrilla, "Un caso extremo de clase plurilingüe y heterogénea: Inmigrantes refugiados", describen la experiencia docente del equipo de profesores de Asilim (Asociación para la Integración Lingüística del Inmigrante en Madrid) en el Centro de Acogida a Refugiados de Alcobendas (2008-2011), destacando la extrema heterogeneidad lingüística y cultural de los alumnos. Las clases, con un enfoque cooperativo, aprovechan esta diversidad para enriquecer el aprendizaje. Sin embargo, las autoras subrayan la necesidad de formación específica para los profesores de ELE, ya que muchos son voluntarios sin preparación adecuada, lo cual afecta negativamente la integración de los inmigrantes. Abogan por la profesionalización de la enseñanza de ELE para inmigrantes, dada la alta vulnerabilidad social de estos estudiantes y la importancia crucial de aprender el idioma para integrarse y desenvolverse en su nueva vida en España.

"Necesidades formativas del profesorado para la enseñanza de ELE en adultos migrantes", escrito por Carmen María Toscano-Fuentes y Helena Legaz-Torregrosa (2022) explora las necesidades formativas del profesorado en los Centros de Educación Permanente para personas adultas (CEPER) en Huelva, enfocándose en la enseñanza de español a migrantes adultos. A través de un cuestionario dirigido a los docentes, se identifican deficiencias metodológicas y formativas, reflejadas en la falta de preparación específica del profesorado y en la carencia de materiales adaptados a la diversidad del alumnado. Se destaca la necesidad de atender aspectos socioculturales para favorecer la integración social. El estudio concluye proponiendo la implementación de metodologías activas y el uso de materiales multimodales para abordar de manera efectiva las necesidades del alumnado migrante y mejorar su proceso de aprendizaje. El artículo también subraya la importancia de transformar la metodología

tradicional, integrando destrezas lingüísticas y metalingüísticas y promoviendo un enfoque multimodal en la enseñanza de ELE.

Foros y discusiones sobre la enseñanza de lenguas a inmigrantes

Finalmente, el foro de discusión "Inmigración y enfoque intercultural en la enseñanza de segundas lenguas en Europa", disponible en el Centro Virtual Cervantes, proporciona una plataforma para debatir temas relacionados con el bilingüismo, la enseñanza de lenguas específicas y la integración de inmigrantes. Moderado por expertos en la enseñanza de español para inmigrantes, el foro facilita el intercambio de ideas y estrategias entre profesionales de la educación, ofreciendo recursos valiosos para la formación y actualización continua de los educadores en este campo.

La enseñanza del español como lengua extranjera (ELE) para hablantes de árabe, particularmente para inmigrantes de origen marroquí, presenta varios desafíos que afectan la eficacia educativa y la integración social de estos estudiantes. Los estudios revelan deficiencias significativas en los materiales educativos actuales, especialmente en la inclusión de contenidos sociopragmáticos y culturales, lo que limita la capacidad de los alumnos para comunicarse eficazmente en contextos interculturales.

Para mejorar la enseñanza del español a inmigrantes, es fundamental adaptar los materiales didácticos y las estrategias pedagógicas a las necesidades específicas de estos estudiantes. La atención a la adquisición de habilidades lingüísticas básicas, el desarrollo de habilidades escritas y la competencia pragmática deben ser abordadas con enfoques personalizados y contextualizados. La integración de aspectos socioculturales en los recursos educativos es esencial para superar las barreras comunicativas y facilitar una adaptación cultural exitosa.

Además, los docentes y centros educativos enfrentan retos significativos debido a la falta de formación especializada y a la limitada coordinación entre las distintas iniciativas educativas. Para optimizar el aprendizaje del español en contextos multiculturales, es crucial revisar y mejorar los materiales educativos, incorporar contenidos relevantes y proporcionar capacitación adecuada a los educadores. Solo así se podrá lograr una integración más efectiva y una comunicación fluida en entornos diversos.

5.Propuesta didáctica

5.1 Guía del profesorado

Antes de abordar las instrucciones del docente para llevar a cabo la secuencia propuesta con el alumnado, es fundamental tener presente la siguiente información contextual. A continuación, se expone el papel que debe tomar el docente durante el desarrollo de las clases.

El enfoque del profesor o profesora estará basado en el desarrollo de las competencias comunicativas del alumnado. En lugar de enseñar la estructura de la lengua de manera directa, los estudiantes fomentarán y desarrollarán nuevos conocimientos de la lengua meta en un entorno contextualizado. Por consiguiente, los contenidos se impartirán de forma relevante a través de situaciones y estímulos que se asemejen en gran medida a la realidad.

El docente seguirá la secuencia presentada a continuación, la cual está disponible para todos los estudiantes en formato papel. Tendrá a su disposición las grabaciones que se reproducirán en el aula. Además, será responsable de gestionar los tiempos de las actividades, dejando siempre un margen para ajustes o imprevistos.

El docente debe ser un modelo a seguir para el alumnado, manteniendo un trato respetuoso y demostrando pasión por la materia. Esto es crucial para crear un ambiente en el que el alumnado se sienta cómodo y motivado. El docente actuará como guía y apoyo, supervisando las actividades mediante un seguimiento constante y anotaciones cuando sea necesario. Tal y como abogan Villalba y Hernández (2001), el docente de español debe asumir múltiples roles esenciales en el proceso educativo. Debe ser un animador del lenguaje, una fuente de input, un orientador del aprendizaje, un dinamizador del grupo y un facilitador de recursos.

Es fundamental que el docente facilite el proceso de aprendizaje creando un ambiente de clase que propicie la comunicación y el aprendizaje, adecuando los contenidos a los intereses y necesidades de los estudiantes, teniendo en cuenta tanto los procesos como los resultados y estimulando la participación activa de los alumnos. Además, debe proporcionar actividades significativas y sugerentes. Es crucial que construya nuevos aprendizajes sobre los conocimientos previos, impulse la utilización de estrategias, refuerce y estimule los sentimientos de autoestima con actividades gratificantes y adaptadas a los alumnos, facilite la relación entre la lengua y la sociedad.

Las tareas se trabajarán mediante una variación en la agrupación (gran grupo, pequeños grupos, parejas e individual), lo que diversificará la dinámica de clase y mantendrá el interés del alumnado, permitiendo así una mayor participación por parte de los estudiantes (Villalba y Hernández, 2001). En las actividades grupales, es importante que el docente considere los distintos niveles de conocimiento en el aula y organice los grupos de manera heterogénea, promoviendo el intercambio de conocimientos y el enriquecimiento lingüístico a través de la diversidad de niveles.

En 2012, el Centro Virtual Cervantes publicó un documento titulado *Las competencias clave del profesorado de lenguas segundas y extranjeras* (Moreno Fernández, 2012, tal como se citó en Arrieta Castillo, 2021), en el que se describen las habilidades necesarias para una enseñanza efectiva de idiomas. Uno de los ocho componentes esenciales mencionados es la capacidad de manejar sentimientos y emociones en el entorno laboral, considerada una característica crucial para el buen desempeño docente. Por lo tanto, el docente debe ser capaz de gestionar sus propias emociones y motivarse a sí mismo/a para llevar a cabo su labor con competencia total.

Otra competencia fundamental consiste en el uso de las TIC, cuyo uso y relevancia se ha demostrado en este trabajo. Además, es esencial evaluar al alumnado, por lo que en la programación didáctica se presentan distintos tipos de evaluación que implican tanto al docente como al propio alumnado. De este modo, tanto la evaluación como las tareas programadas (detalladas en la ficha técnica del docente en este trabajo) promueven la participación activa de los alumnos en el control de su propio aprendizaje, cumpliendo así con otra de las competencias clave del profesorado.

El docente debe tener la habilidad de tomar decisiones apropiadas considerando el contexto y los recursos específicos disponibles en el aula de ELE. En este caso, esto implica adaptarse a un grupo de alumnos adultos inmigrantes de origen marroquí.

5.2 Aula

El entorno de aprendizaje es importante para fomentar el éxito de cualquier curso. A continuación, se presenta una descripción del aula donde se impartirá el curso, diseñada para maximizar tanto la comodidad del alumnado como la funcionalidad del espacio.

Junto a la puerta de entrada, se encuentran las perchas para abrigos y mochilas/bolsos. El aula en la que se impartirá el curso es luminosa, gracias a la abundante luz natural que entra por sus cuatro ventanales. Entre las ventanas hay una estantería donde el alumnado guarda sus materiales y tareas. La distribución del mobiliario está diseñada para favorecer el trabajo en grupo, con sillas y mesas organizadas para garantizar suficiente espacio para moverse cómodamente.

Hay una alfombra que delimita una zona de biblioteca destinada al descanso, con tres pufs para lecturas largas, escritura creativa o momentos de relajación. Este rincón incluye estanterías con libros de diversas temáticas y tipos, y se actualizará diariamente con un noticiero para consulta. En una de las paredes hay un árbol pintado donde el alumnado cuelga reseñas de libros leídos, fomentando el gusto por la lectura. Además, hay tableros de corcho para exponer trabajos realizados por los estudiantes, información relevante de gramática y frases motivacionales como "En esta clase pasan cosas mágicas" y "El éxito se logra con pequeños esfuerzos".

El aula cuenta con una pizarra convencional y una pizarra digital (PDI) para utilizar distintos recursos. Cerca de las pizarras, está el escritorio del docente, equipado con un ordenador de mesa. Aunque el docente interactuará mayormente con los alumnos, es necesario disponer de un espacio para preparar materiales y reorganizar las clases antes o después de las sesiones. En la esquina, hay una estantería con manuales de trabajo y otros materiales.

El aula también está equipada con tabletas para que los estudiantes tengan acceso a internet. El carro de las tabletas tiene ruedas e incluye cargadores USB. Hay un mueble con juegos educativos que fomentan el aprendizaje a través de la gamificación.

Este espacio está cuidadosamente diseñado para ofrecer un ambiente cómodo y propicio para el aprendizaje de los estudiantes de ELE. Cada elemento del aula, desde la disposición del mobiliario hasta los recursos disponibles, ha sido pensado con el objetivo de facilitar la interacción, el trabajo colaborativo y el acceso a distintas herramientas educativas, tal y como se propone en la programación didáctica.

Es factible que en ciertos entornos educativos no se disponga de todos los materiales o equipos digitales debido a restricciones presupuestarias. Sin embargo, esta limitación no necesariamente constituye un obstáculo insuperable. En tales casos, el docente puede recurrir a recursos alternativos, como la colaboración con servicios públicos, por ejemplo, la biblioteca municipal, para proporcionar acceso a distintos libros, Internet y otros recursos digitales. Esta opción puede implicar organizar visitas a la biblioteca con el alumnado para utilizar sus instalaciones y recursos.

Además, si la falta de tecnología impide la realización de ciertas actividades digitales, se puede optar por adaptar las tareas para que se realicen en formato papel. De este modo, se asegura que el proceso de enseñanza-aprendizaje continúe de manera efectiva, independientemente de las limitaciones tecnológicas presentes en el aula.

5.3 Evaluación

La evaluación es crucial en la enseñanza de ELE porque permite medir el progreso y rendimiento de los estudiantes, ofreciendo una perspectiva detallada de su desarrollo lingüístico y comunicativo. Además, facilita la adaptación del proceso de enseñanza, proporciona retroalimentación valiosa y motiva a los alumnos al mostrarles su avance y logros en el aprendizaje del español. A continuación, se expone el tipo de evaluación que se va a implementar en la propuesta didáctica presentada en este trabajo.

La evaluación llevada a cabo por el docente será conforme a lo expuesto en el MCERL (2002) en el apartado 9.3.4: una evaluación continua. “La evaluación continua es una evaluación que está integrada en el curso y que contribuye de forma acumulativa a la evaluación final del curso” (MCERL, 2002, p. 185). El instructor considerará tanto las actuaciones en clase como los trabajos realizados durante el transcurso de la formación. No obstante, en este curso no se asignará una nota final ya que el objetivo principal es que los alumnos adquieran las habilidades necesarias para integrarse eficazmente en el mundo laboral. A pesar de la ausencia de una calificación final, es fundamental realizar un seguimiento continuo para optimizar el desempeño de los estudiantes y asegurar su progreso.

Se implementará la autoevaluación, siguiendo las indicaciones del MCERL (2002) en el apartado 9.3.13, que la describe como una herramienta para la motivación y la toma de conciencia. La autoevaluación ayuda a los alumnos a apreciar sus cualidades, reconocer sus insuficiencias y orientar su aprendizaje de manera más eficaz. Además, para fomentar una

mayor participación y responsabilidad en el proceso de aprendizaje, se promoverá la coevaluación entre los estudiantes.

Por lo tanto, en esta propuesta didáctica se implementará la evaluación continua por parte del docente, que se basará en la observación directa del desempeño de los estudiantes a lo largo del curso, así como en las producciones de las distintas tareas y rúbricas de evaluación. La retroalimentación y las correcciones por parte del docente son fundamentales y también forman parte del proceso de evaluación. Por su parte, el alumnado se autoevaluará a través del uso de *tickets* de salida, esquemas propuestos en el manual y llevará a cabo la coevaluación con una rúbrica específica en la tarea final. El objetivo de la autoevaluación es fomentar una mayor reflexión y autonomía en el aprendizaje de los estudiantes. Estos métodos permiten a los alumnos evaluar su comprensión y progreso de manera continua, identificar áreas de mejora y consolidar conocimientos. A través de los *tickets* de salida, los estudiantes reflexionan sobre lo aprendido en cada clase, mientras que los esquemas del manual les ayudan a organizar y revisar la información de forma estructurada. La coevaluación con la rúbrica específica en la tarea final promueve la capacidad crítica y la retroalimentación constructiva, al tiempo que facilita el desarrollo de habilidades evaluativas y colaborativas. Este método garantizará una evaluación integral y dinámica del progreso y el aprendizaje de los estudiantes.

5.4 Guía didáctica

La propuesta didáctica se centra en el entorno laboral. En el apartado 4 del MCERL (2002), concretamente en la página 57 se encuentra el apartado 4.3, este se titula: *Tareas y propósitos comunicativos. La comunicación en el trabajo*. Por lo que menciona los contenidos que el alumnado debe adquirir en relación con el ámbito profesional. Para el desarrollo de la unidad didáctica presente en este trabajo se han escogido los siguientes: preguntar sobre el carácter, la disponibilidad y las condiciones de empleo; leer anuncios de puestos de trabajo; escribir cartas de solicitud de trabajo y asistir a entrevistas ofreciendo información escrita o hablada sobre datos, titulaciones, experiencia de carácter personal y contestando a preguntas referidas a ello.

5.4.1 Material para el profesor: ficha técnica y guía didáctica

FICHA TÉCNICA	
GRUPO META	El grupo meta está formado por 14 estudiantes de origen marroquí, con una distribución equitativa entre mujeres y hombres. Las edades de los participantes oscilan entre los 22 y 35 años. Son residentes en España por lo que se trata de un curso en inmersión y presencial. Actualmente, todos ellos poseen la residencia española y cuentan con permiso de trabajo. A pesar de no haber trabajado anteriormente en España, muestran un interés particular por el sector de la hostelería, motivado por el carácter turístico de la zona donde residen. Por ello el curso que se va a llevar a cabo es de carácter específico, centrado en el contexto laboral.
NIVEL	Según el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCERL), el nivel de competencia de los estudiantes en español es B1. Además, se abordarán algunos contenidos de los niveles A1-A2, dado el limitado conocimiento cultural de los estudiantes en el contexto de la lengua meta.
TEMPORIZACIÓN	El curso se desarrollará en 6 sesiones. Cada una de las sesiones tiene una duración de 2 horas.
OBJETIVOS DIDÁCTICOS	Este curso tiene como objetivo proporcionar conocimientos específicos sobre las funciones laborales en el ámbito de la hostelería, así como formación en la búsqueda de empleo, incluyendo fuentes de información y la documentación necesaria. De igual manera, se busca fomentar la seguridad y la autoestima de los estudiantes para que puedan enfrentar con éxito una entrevista laboral. Para ello, como actividad final, se llevará a cabo una simulación de entrevista de trabajo. Con el desarrollo de esta unidad didáctica por tanto se pretende que el alumnado alcance los siguientes objetivos: • Realizar una entrevista de trabajo con habilidades comunicativas para mantener un diálogo fluido. • Desarrollar habilidades comunicativas esenciales para ejercer de camarero/a y/o cocinero/a. • Conocer aspectos culturales relacionados con la gastronomía española. • Aprender gramática, léxico y pronunciación de manera implícita. • Mejorar las habilidades pragmáticas en conversaciones con desconocidos.

CONTENIDOS	Los contenidos a trabajar están vinculados al sector de la hostelería y la inserción laboral. A grandes rasgos, se trabaja vocabulario de trabajos y de condiciones de contratación. Se pide, da y responde información en restaurantes. Se toma consciencia de las actitudes y comportamientos habituales en los procesos de búsqueda de empleo en España. Se presentan textos orales y escritos donde se pide y da información en entrevistas de trabajo. A lo largo de la guía didáctica los contenidos se abordan de manera exhaustiva, ya que cada tarea se enfoca en diversos aspectos que facilitan la integración de nuevos conocimientos mediante un andamiaje en el proceso de aprendizaje de la lengua meta. Los inputs de audio se escucharán dos veces durante la realización de la actividad. Al tratarse de audios cortos no es necesario que el alumnado los escuche de manera previa en casa, pero si se considera necesario para evitar sentimientos de frustración, se podrán enviar de manera anticipada las grabaciones a los estudiantes. Las transcripciones de los audios se encuentran en el apartado de anexos.
-------------------	--

GUÍA DIDÁCTICA	
SESIÓN 1	
ACTIVIDAD 1	
OBJETIVOS ESPECÍFICOS	Leer y entender textos breves, centrándose en presentaciones personales y profesionales. Presentar a otra persona de manera clara y precisa, utilizando información real.
CONTENIDOS	<u>Funciones</u> 1. Dar y pedir información. A1 1.2 Pedir información: Cantidad ¿<i>Cuántas lenguas hablas?</i> A2 1.2 Pedir información: Clase o tipo ¿<i>Qué tipo de...?</i> B1 1.2 Pedir información: Lugar ¿<i>De dónde...?</i> Tiempo: ¿<i>Cuánto tiempo...?</i> <u>Nociones específicas</u> 3. Identidad personal. 3.1 Datos personales A1 3.1.8 Estado civil: soltero/a casado/a 3.3 Objetos personales. B1 anillo. 4. Relaciones personales B1 Relaciones familiares: <i>convivir con...</i> <u>Saberes y comportamientos socioculturales</u> 1. Condiciones de vida y organización social. 1.15 Servicios sociales y programas de ayuda. Fase de profundización. 1.15.5 ONG. ONG más conocidas: Cruz Roja. 3. Identidad colectiva y estilo de vida.

	3.5 Fiestas, ceremonias y celebraciones. Fase de profundización. 3.5.2 Conmemoraciones y actos conmemorativos. Convenciones sociales: el anillo de boda. <u>Tácticas y estrategias pragmáticas</u> 1. Construcción e interpretación del discurso. 1.3 La deixis. A1 1.3.3 Personal Demostrativos. Presentaciones informales: <i>este/esta es...</i> <u>Gramática</u> 2. El adjetivo 2.2 El género del adjetivo. A1 Gentilicios 7.El pronombre. 7.3 Los interrogativos. A1 <i>Cuánto / cuánta / cuántos / cuántas</i>. Tónico con acento gráfico. Variable en género y número en concordancia con el sustantivo B1 <i>Quién / quiénes</i> Precedido de preposición <i>¿Con quién...?</i>
DESTREZAS TRABAJADAS	Comprensión escrita. Expresión escrita. Expresión e interacción oral.
AGRUPAMIENTO	Individual, parejas y gran grupo.
MATERIALES	Manual
DURACIÓN	Apartado A: 7 minutos. Apartado B: 5 minutos Apartado C: 8 minutos. Apartado D: 15 minutos. Total 35 minutos.
PROCEDIMIENTOS	El apartado A implica la lectura de dos presentaciones y la verificación de la comprensión mediante respuestas verdadero o falso, lo cual sirve para introducir el material a trabajar mediante una discusión en gran grupo. Los estudiantes pueden leer el texto de forma individual, ya que esta es la primera actividad y se busca evitar cualquier incomodidad. El profesor proporcionará aclaraciones sobre cualquier duda de significado que surja. En la sección B, los estudiantes completarán preguntas fragmentadas que se utilizarán para llenar un cuadro en la sección C con información proporcionada por sus compañeros. Esta actividad se realizará por parejas. El docente se desplazará por el aula para ir realizando correcciones y observando las competencias orales del alumnado. Finalmente, en la parte D, los alumnos deberán escribir la información del compañero y leerla en voz alta para que los demás conozcan a cada uno de sus compañeros. El profesor deberá animar a los estudiantes a superar la vergüenza inicial, por lo tanto, se presentará como modelo.
EVALUACIÓN	La evaluación se llevará a cabo mediante observación directa, teniendo en cuenta tanto la actitud del alumnado como su grado de participación.
ACTIVIDAD 2	
OBJETIVOS ESPECÍFICOS	Identificar diferentes trabajos en la hostelería a través de la escucha de conversaciones informales relacionadas con el tema. Preguntar y entablar una conversación con el compañero para conocer su experiencia laboral. Leer y comprender las prestaciones de la asistencia social, incluyendo los diferentes tipos de ayudas, los requisitos para acceder a ellas y los beneficios que proporcionan. Aprender la estructura de la noticia de prensa.
CONTENIDOS	<u>Funciones</u> 1.Dar y pedir información 1.2. Pedir información. B2: 1.2.2 Expresando curiosidad: <i>Me gustaría saber si/ por qué/ dónde (...)</i> 2. Expresar actitudes, ideas o conocimientos. 2.7 Preguntar si se está de acuerdo B1: <i>¿Piensas igual / lo mismo que + SN?</i>

	<u>Nociones específicas</u> 7. Trabajo B1: 11.7 Servicios Sociales: ayuda, ayuda económica, B2: 7.5 Derechos y obligaciones laborales. cotización a la Seguridad Social, cotizar a la Seguridad Social. B2: 7.4 Desempleo y búsqueda de trabajo el paro/el desempleo: el paro/el desempleo. 11. Servicios B2. 11.7 Servicios Sociales, cotizar a la Seguridad Social, cobrar el subsidio de desempleo. <u>Nociones generales</u> 2.Nociones cuantitativas. 2.1 Cantidad numérica. B1 [número cardinal] + por ciento 3. Nociones espaciales. B1 3.6 Orientación y dirección a domicilio: entregar a domicilio. <u>Géneros discursivos y productos textuales</u> 1.Géneros orales y escritos. B1: Noticias (periódicos, revistas). <u>Referentes culturales</u> 1.Conocimientos generales de los países hispanos 1.6 Medicina y sanidad Fase de aproximación Sistemas sanitarios: <i>Seguridad Social (España)</i> <u>Saberes y comportamientos socioculturales</u> 1.Condiciones de vida y organización social. 1.4 Comidas y bebidas. Fase de profundización. 1.4.3 Establecimientos. Tipos de establecimientos y restaurantes: <i>arrocería, taberna</i>. 1.15. Servicios sociales y programas de ayuda. Fase de profundización.1.15.3. Atención a personas sin recursos económicos Subsidio de desempleo: Beneficiarios: <i>trabajadores, emigrantes</i> Prestaciones: <i>económica, cotización a la Seguridad Social...</i>Requisitos: <i>haber cotizado a la Seguridad Social por un periodo mínimo, haber perdido el empleo de forma temporal o indefinida...</i> <u>Habilidades y actitudes interculturales</u> 2. Asimilación de los saberes culturales (comportamientos socioculturales y referentes culturales) 2.1. Habilidades 2.1.2. Comparación, clasificación, deducción Comparación de conceptos y significados de diferentes lenguas/culturas (salud, trabajo). 2.2. Actitudes 2.2.2. Curiosidad, apertura Investigación sobre aspectos culturales mediante la consulta, relación y contraste de fuentes de información diversas (medios de comunicación).
DESTREZAS TRABAJADAS	Comprensión y expresión escrita. Expresión e interacción oral. Comprensión oral.
AGRUPAMIENTO	Individual, parejas y gran grupo.
MATERIALES	Manual y audios.
DURACIÓN	Apartado A: 10 minutos. Apartado B: 7 minutos. Apartado C: 10 minutos.

	Apartado D: 15 minutos (repartidos en: realización de la actividad, más posibles dudas y comentarios). Total: 42 minutos.
PROCEDIMIENTOS	El apartado A implica la lectura de un titular del periódico El País en su versión online, que puede realizarse de manera individual o en grupo grande. Antes de iniciar la lectura el docente debe preguntar a los alumnos si están familiarizados con esa tipología textual y explicarla en caso negativo. Después de la lectura, los estudiantes responderán a una pregunta específica y discutirán con sus compañeros para justificar sus respuestas. El docente debe aclarar dudas de significado en caso de que surjan. En el apartado B, los alumnos clasificarán diversos trabajos según consideren si pertenecen o no al sector de la hostelería, basándose en la escucha de un audio que presenta experiencias laborales dentro de este ámbito. En el apartado C, los estudiantes compartirán y discutirán sus respuestas del apartado B, además de entablar conversaciones para explorar la trayectoria laboral de sus compañeros. Estas conversaciones deben ser guiadas en caso de dificultad con ayuda del docente. En el punto D, el docente proporcionará una explicación sobre el funcionamiento de la actividad antes de comenzar, con el fin de aclarar posibles dudas, dado que esta tarea difiere de las habituales en clase. Cada alumno resolverá individualmente un esquema que guía el camino para comprender aspectos relacionados con la Seguridad Social en España, seleccionando las opciones correctas. Posteriormente, se llevará a cabo una discusión grupal para sintetizar ideas principales y resolver dudas. No es relevante que los estudiantes carezcan de conocimientos previos sobre el tema, ya que la actividad presenta los contenidos de manera clara y accesible.
EVALUACIÓN	La evaluación se llevará a cabo mediante observación directa, teniendo en cuenta tanto la actitud del alumnado como su grado de participación.
ACTIVIDAD 3	
OBJETIVOS ESPECÍFICOS	Asociar puestos de trabajo con su lugar de oficio correspondiente. Expresar y justificar la opinión sobre las cualidades necesarias para desempeñar una profesión específica. Utilizar correctamente el género (masculino o femenino) para referirse a diferentes puestos de trabajo, dependiendo del sexo del trabajador. Describir cualidades personales con adjetivos y sus opuestos correspondientes. Evaluar lo aprendido durante la sesión.
CONTENIDOS	<u>Funciones</u> 2.Expresar opiniones, actitudes y conocimientos 2.1 Pedir opinión B1 ¿Tú qué piensas? 2.2 Dar una opinión B1. Yo pienso que... 2.17 Expresar obligación y necesidad. A2 Tienes que + inf. Hay que + inf. <u>Nociones específicas</u> 2.1 Carácter y personalidad. A2 optimista B1 seguro/inseguro, trabajador/vago, paciente/impaciente, hablador. B2 responsable/irresponsable, puntual/impuntual, callado. 15.Economía e industria.

	15.4 Entidades y empresas B1 15.4.1 Tipos de empresa y organización: <i>puestos de trabajo, actividad, empleado.</i> <u>Gramática</u> 1.El sustantivo 1.2 El género de los sustantivos A1 Masculino en -o femenino en -a B1 Sustantivos invariables. El género se sabe por el artículo. 2. El adjetivo 2.1 Clases de adjetivos. 2.1.1 Adjetivos calificativos. A2. Oposiciones de polaridad (grados extremos de una cualidad). B1 Posibilidad de prefijación en los adjetivos evaluativos o valorativo. 2.17 Expresar obligación y necesidad A2 <i>Tienes que + inf. Hay que + inf.</i> 2.2 El género de los adjetivos. A1 Masculino en -o y femenino en -a. A2 Terminados en -e. Derivados terminados en -dor. <u>Ortografía</u> 3.Puntuación 3.2 Coma A1. Enumeraciones con y
DESTREZAS TRABAJADAS	Comprensión y expresión escrita. Expresión e interacción oral. Comprensión oral.
AGRUPAMIENTO	Individual, parejas, grupos reducidos (4-5 componentes) y gran grupo.
MATERIALES	Manual, fichas trabajos, tabletas con acceso a internet y <i>ticket</i> de salida.
DURACIÓN	Apartado A: 5 minutos. Apartado B: 10 minutos. Apartado C: 4 minutos. Apartado D: 9 minutos. Apartado E: 10 minutos. Autoevaluación: 5 minutos. Total: 43 minutos.
PROCEDIMIENTOS	En la parte A, los estudiantes escucharán una conversación y deberán extraer la información necesaria para completar tres oraciones. La grabación se reproducirá dos veces. En el apartado B, el docente debe recortar con antelación las fichas con los nombres de los trabajos y las fichas con las descripciones de estos. Pedirá a los estudiantes que se coloquen por grupos y repartirá un set de fichas a cada grupo. El alumnado deberá unir los trabajos con sus correspondientes descripciones. Se hará una puesta en común para corregir la actividad. En el apartado C, se les pedirá que escriban el nombre de las profesiones que se observan en las imágenes tanto en su forma masculina como femenina. El docente destacará que algunas profesiones cambian la terminación "-o" por "-a" en su forma femenina, mientras que otras se mantienen igual. Luego, en el apartado D utilizando modelos lingüísticos dados, discutirán qué habilidades, cualidades o características deben poseer las personas que desempeñen esos puestos de trabajo, trabajando el significado del vocabulario previamente. En el quinto apartado, los alumnos se describirán a sí mismos utilizando los adjetivos proporcionados. Posteriormente, deberán buscar los antónimos de esos adjetivos, permitiéndose el uso de recursos en línea para fomentar el uso de la tecnología. El instructor deberá explicar que los adjetivos pueden exponer facetas negativas o positivas de nuestra personalidad.

	Además, deberá ayudar a los estudiantes que presenten dificultades con el uso de las herramientas digitales.
	Por último, el alumnado completará un "ticket de salida" a modo de autoevaluación.
EVALUACIÓN	La evaluación se realizará mediante la autoevaluación del alumnado, quienes completarán un "ticket de salida" al finalizar la sesión.
SESIÓN 2	
ACTIVIDAD 1	
OBJETIVOS ESPECÍFICOS	Describir las tareas principales de un camarero, utilizando el vocabulario relacionado con el trabajo en un restaurante a través de la lectura de un artículo de revista, respondiendo a las preguntas de este.
CONTENIDOS	<u>Saberes y comportamientos socioculturales</u> 2.Relaciones interpersonales. 2.2 En el ámbito profesional. Fase de consolidación 2.2.1 Relaciones con compañeros de trabajo. Convenciones sociales relacionadas con la forma de vestir según la profesión: uso de uniforme <u>Nociones específicas</u> 5.Alimentación. 5.5 Utensilios de cocina y mesa B1 poner/recoger/quitar - los platos/la mesa
DESTREZAS TRABAJADAS	Expresión e interacción oral. Expresión escrita. Comprensión escrita.
AGRUPAMIENTO	Individual y gran grupo.
MATERIALES	Manual
DURACIÓN	15 minutos.
PROCEDIMIENTOS	El alumnado, ya sea de manera individual o en grupo, según la decisión del docente, deberá proceder a la lectura del artículo de revista asignado (si es posible solicitar al alumnado que lea el texto en casa antes de la sesión). Posteriormente, se aclararán las dudas sobre los significados y se responderán las preguntas de manera individual. Esto dará paso a una puesta en común, con el objetivo de extraer y discutir la información más relevante del texto. El docente debe aclarar posibles dudas y ejercer de mediador invitando alumnos más vergonzosos a participar en la actividad.
EVALUACIÓN	La evaluación se llevará a cabo mediante observación directa, teniendo en cuenta tanto la actitud del alumnado como su grado de participación.
ACTIVIDAD 2	
OBJETIVOS ESPECÍFICOS	Utilizar el vocabulario de los utensilios necesarios para comer en un restaurante. Dirigirse como cliente al camarero de manera adecuada y viceversa, a través del desarrollo de actividades como clasificación, formulación de preguntas y peticiones. Saber pedir lo que se quiere consumir utilizando reglas de cortesía.
CONTENIDOS	<u>Tácticas y estrategias pragmáticas</u> 1. Construcción e interpretación del discurso. 1.3. La deixis A2 1.3.1 Espacial. Verbos de dirección: llevar, traer. Por favor, ¿me puede traer...? 1.6. Valores ilocutivos de los enunciados interrogativos. A2 1.6.1 Interrogativos neutros. Exhortación o mandato ¿Me traes... 3. Conducta interaccional. 3.1 Cortesía verbal atenuadora. A2 3.1.2 Atenuación del acto amenazador. Imperativos lexicalizados con función fática y valor de cortesía 2. Modalización. 2.5 Desplazamiento de la perspectiva temporal B1 2.5.3. Ampliación del dominio del pasado al presente o al futuro. Valores del imperfecto. Imperfecto de cortesía ¿Qué quería? 3. Conducta interaccional 3.1 Cortesía verbal atenuadora. Perdona/perdone

	B1 3.1.2 Atención del acto amenazador. Condicional de cortesía, para expresar solicitud, sugerencia, ruego (sustituible por futuro) <i>¿Te importaría...?</i> Tácticas de desplazamiento de la perspectiva temporal. Imperfecto de cortesía, para expresar solicitud, sugerencia, deseo. <i>¿Qué deseaba?</i> <u>Saberes y comportamientos socioculturales</u> 1.Condiciones de vida y organización social. 1.4 Comidas y bebidas. Fase de aproximación. 1.4.2. Convenciones sociales y comportamientos en la mesa. Principales elementos que se ponen en la mesa en las distintas comidas <i>vasos, tazas, copas, cubiertos, platos, servilletas, mantel</i>. Frases y fórmulas utilizadas en la mesa y momento en que se dicen <i>¡Que aproveche!...</i> Fase de aproximación 1.4.3. Establecimientos. Tipos de establecimientos más comunes bares, restaurantes, cafeterías, cafés. Convenciones sociales y comportamientos <i>formas de tratamiento con los camareros, formas de pedir</i>. 2.Relaciones interpersonales. 2.1 En el ámbito personal y público. Fase de aproximación 2.1.5 Relaciones con los desconocidos: Convenciones sociales y fórmulas para llamar la atención y dirigirse a desconocidos <i>formas rituales, tratamiento, movimientos y posturas corporales, concepción y uso del espacio, sistema paralingüístico (signos sonoras, pausas, silencios, etc.)...</i> 2.Relaciones interpersonales. 2.2 En el ámbito profesional. 2.2.1 Relaciones con compañeros de trabajo. Convenciones sociales y normas de cortesía en el trato con los clientes <i>fórmulas de tratamiento, saludos, presentaciones, movimientos y posturas corporales, concepción y uso del espacio, sistema paralingüístico (signos sonoros, pausas, silencios, etc.)...</i> <u>Funciones</u> 4.Influir en el interlocutor 4.3 Pedir Objetos B1 De forma atenuada <i>¿Me pones + SN?</i> <i>Póngame (+ cuantif.) + SN + atenuador</i> <u>Nociones específicas</u> 5.Alimentación 5.5 Utensilios de cocina y mesa B1 cuchara, tenedor, cuchillo, mantel, vaso de agua, copa de vino. 5.7 Restaurante A2 cafetería, restaurante, tomar/pedir - algo/el menú; pedir/traer - la carta/el menú (del día) / 7.Trabajo 7.3 Actividad laboral B1 Atender clientes. <u>Gramática</u> 9. El verbo 9.1 Tiempos verbales de indicativo B1 9.1.2. Pretérito imperfecto Valores / significado. Imperfecto de cortesía. Quería 9.1.5 Condicional simple Valores / significado. Condicional de cortesía: <i>¿Podría...?</i> <u>Ortografía</u> 1.Ortografía de letras y palabras 1.6 Tipos de letra B1 Cursiva: voces de otras lenguas no adaptadas <i>role-play</i>.
--	--

	2. Acentuación gráfica 2.1 Reglas generales de acentuación. A1 Interrogativos. 3.Puntuación 3.6 Signos de interrogación A1 Obligatoriedad de apertura y cierre de interrogación y exclamación ¿? <u>Pronunciación</u> 5.Los fonemas y sus variantes 5.2. Identificación y producción de los fonemas consonánticos B1 5.2.1. Consonantes oclusivas. Oclusivas puras /p/ <u>Habilidades y actitudes interculturales</u> 2. Asimilación de los saberes culturales (comportamientos socioculturales y referentes culturales) 2.1.4. Ensayo y práctica Imitación de comportamientos socioculturales concretos (mediante dramatizaciones, juegos de rol, etc.) de los miembros de la cultura objeto (estilo de comunicación, comportamiento no verbal, etc.). <u>Procedimientos de aprendizaje</u> 1. Relación de procedimientos de aprendizaje 1.2. Procesamiento y asimilación del sistema de la lengua 1.2.1. Dirección y focalización de la atención Atención selectiva Anticipación de los elementos del <i>input</i> sobre los que se quiere centrar la atención (búsqueda de palabras clave, conceptos, marcas lingüísticas, etc.).
DESTREZAS TRABAJADAS	Expresión e interacción oral. Comprensión escrita. Expresión escrita.
AGRUPAMIENTO	Individual, parejas, grupos reducidos (4-5 componentes) y gran grupo.
MATERIALES	Manual y PDI
DURACIÓN	Apartado A: 20 minutos. Apartado B: 10 minutos. Apartado C: 10 minutos. Apartado D: 15 minutos. Total: 55 minutos
PROCEDIMIENTOS	En la sección A, el docente preguntará a los estudiantes sobre su familiaridad con los elementos representados en la imagen, con el propósito de activar conocimientos previos. En caso de que exista desconocimiento del vocabulario, se proporciona una explicación en un cuadro dentro de la actividad. Además, el docente seleccionará a dos alumnos para que lean el modelo de lengua presentado en la tarea, enfatizando en la pronunciación y entonación de los participantes. Seguidamente, los discentes, en parejas, deberá realizar un <i>role-play</i> en el cual uno asumirá el rol de camarero y el otro el de cliente. La tarea consiste en solicitar los utensilios de mesa que faltan para poder comer en un restaurante. El alumnado deberá seguir el modelo de la lengua proporcionado para completar la tarea. Una vez realizado, intercambiarán el rol. El docente se moverá por la clase, realizando correcciones y ayudando cuando sea necesario. En el segundo apartado, el alumnado deberá pensar en posibles respuestas que el camarero podría dar a los clientes tras una petición. El docente decidirá el agrupamiento, permitiendo que se realice de manera individual con una posterior puesta en común, o en parejas, con una exposición de la información en gran grupo al finalizar. Deberá desplazarse por el aula para ayudar a los alumnos.

	En el apartado C, los estudiantes deberán clasificar las estructuras proporcionadas en la tabla, indicando si corresponden al camarero o al cliente. Una vez realizada la corrección de manera colectiva, se procederá a una discusión en grupos reducidos sobre la viabilidad de preguntar y responder a solicitudes en un restaurante utilizando diversas opciones. El objetivo de esta actividad es que los alumnos lleguen a la conclusión de que es posible emplear múltiples alternativas para tales interacciones. En la última actividad, los estudiantes, trabajando en parejas, deben formular las preguntas para las respuestas proporcionadas. Dado que puede haber más de una opción correcta, durante la corrección en grupo, el docente recopilará todas las respuestas posibles en la pizarra digital interactiva (PDI) para que los alumnos puedan copiar otras alternativas si es necesario.
EVALUACIÓN	La evaluación se llevará a cabo mediante observación directa, teniendo en cuenta tanto la actitud del alumnado como su grado de participación.
ACTIVIDAD 3	
OBJETIVOS ESPECÍFICOS	Conocer la variedad de presentación de platos en España: el pincho, la tapa, la ración,... Dirigirse como cliente al camarero de manera adecuada y viceversa, a través del desarrollo de la técnica <i>role-play</i>. Conocer la estructura de una carta y un menú de un restaurante. Saber pedir lo que se quiere consumir y preguntar dudas sobre distintos platos utilizando reglas de cortesía. Evaluar lo aprendido durante la sesión.
CONTENIDOS	<u>Tácticas y estrategias pragmáticas</u> 1. Construcción e interpretación del discurso. 1.3. <i>La deixis</i> A2 1.3.1 <i>Espacial</i>. Verbos de dirección: <i>llevar, traer</i>. <i>Por favor, ¿me puede traer...?</i> 1.6. Valores ilocutivos de los enunciados interrogativos. A2 1.6.1 Interrogativos neutros. Exhortación o mandato <i>¿Me traes...</i> 3. Conducta interaccional. 3.1 Cortesía verbal atenuadora. A2 3.1.2 Atenuación del acto amenazador. Imperativos lexicalizados con función fática y valor de cortesía 2. Modalización. 2.5 Desplazamiento de la perspectiva temporal B1 2.5.3. Ampliación del dominio del pasado al presente o al futuro. Valores del imperfecto. Imperfecto de cortesía <i>¿Qué quería?</i> 3. Conducta interaccional 3.1 Cortesía verbal atenuadora. B1 3.1.2 Atención del acto amenazador. Condicional de cortesía, para expresar solicitud, sugerencia, ruego (sustituible por futuro) <i>¿Te importaría...?</i> Tácticas de desplazamiento de la perspectiva temporal. Imperfecto de cortesía, para expresar solicitud, sugerencia, deseo. <i>¿Qué deseaba?</i> <u>Saberes y comportamientos socioculturales</u> 1.Condiciones de vida y organización social. 1.4 Comidas y bebidas. Fase de aproximación. 1.4.1. Cocina y alimentos. Convenciones sociales relacionadas con la organización del menú, los alimentos que se asocian a cada plato y el orden de consumo de los alimentos <i>entrantes, primeros, segundos y postre</i>. 1.4.3. Establecimientos. Tipos de establecimientos más comunes bares, restaurantes, cafeterías, cafés. Concepto de <i>pincho, tapa, ración</i>. 2.Relaciones interpersonales. 2.1 En el ámbito personal y público. Fase de aproximación 2.1.5 Relaciones con los desconocidos: Convenciones sociales y fórmulas para llamar la atención y dirigirse a desconocidos <i>formas rituales, tratamiento, movimientos y posturas corporales, concepción y uso del espacio, sistema paralingüístico (signos sonoras, pausas, silencios, etc.)...</i>

	2.Relaciones interpersonales. 2.2 En el ámbito profesional. 2.2.1 Relaciones con compañeros de trabajo. Convenciones sociales y normas de cortesía en el trato con los clientes <i>fórmulas de tratamiento, saludos, presentaciones, movimientos y posturas corporales, concepción y uso del espacio, sistema paralingüístico (signos sonoros, pausas, silencios, etc.)...</i> <u>Funciones</u> 4.Influir en el interlocutor 4.3 Pedir Objetos B1 De forma atenuada <i>¿Me pones + SN?</i> <u>Ortografía</u> 1.Ortografía de letras y palabras 1.6 Tipos de letra B1 Cursiva: voces de otras lenguas no adaptadas <i>role-play</i>. 2. Acentuación gráfica 2.1 Reglas generales de acentuación. A1 Interrogativos. 3.Puntuación 3.6 Signos de interrogación A1 Obligatoriedad de apertura y cierre de interrogación y exclamación ¿? <u>Géneros discursivos y productos textuales</u> 1.Géneros orales y escritos. A2 Género de transmisión escrita. Cartas de restaurantes y menús. <u>Habilidades y actitudes interculturales</u> 2. Asimilación de los saberes culturales (comportamientos socioculturales y referentes culturales) 2.1.4. Ensayo y práctica Imitación de comportamientos socioculturales concretos (mediante dramatizaciones, juegos de rol, etc.) de los miembros de la cultura objeto (estilo de comunicación, comportamiento no verbal, etc.). 3. Interacción cultural 3.1. Habilidades 3.1.1. Planificación Activación (representación mental en forma de imágenes o escenas) de los recursos que se poseen para interpretar y aproximarse a las realidades culturales diversas (turnos de palabra, registro, pautas de cortesía; normas de comportamiento; gestión de los factores emocionales, etc.).
DESTREZAS TRABAJADAS	Expresión e interacción oral. Comprensión escrita. Expresión escrita.
AGRUPAMIENTO	Individual, parejas y grupos reducidos (4-5 componentes).
MATERIALES	Manual y menús.
DURACIÓN	Apartado A: 15 minutos. Apartado B: 10 minutos. Apartado C: 20 minutos. Autoevaluación: 5 minutos. Total: 50 minutos.
PROCEDIMIENTOS	En el primer apartado, el alumnado deberá leer un modelo de diálogo entre un camarero o una camarera y dos clientes en una cafetería. Además, es necesario que los estudiantes también lean la carta incluida. El docente decidirá si la lectura se realiza de manera individual o en voz alta. Una vez comprendida la información, se responderán las preguntas correspondientes de individualmente. Posteriormente, se realizará una puesta en común para resolverlas. El docente debe explicar que, en ciertos contextos, las palabras pueden tener distintos significados. Sería favorable

	que explique el significado de las palabras "cortado", "vegetal" y "pincho" en otros contextos para mejorar la comprensión de las palabras polisémicas. En el apartado B, el alumnado, de manera individual, deberá formular preguntas y respuestas para abordar necesidades específicas como cliente de un bar. El docente se desplazará por el aula para resolver dudas y ayudar. Para la corrección, los alumnos se organizarán en pequeños grupos. En el último apartado, los estudiantes trabajarán en pequeños grupos para formular un esquema de diálogo que incluya las pautas proporcionadas. Después de completar este paso, pondrán en práctica lo trabajado a través de un <i>role-play</i>. El <i>role-play</i> puede llevarse a cabo en pequeños grupos o si se considera adecuado realizar en gran grupo, el docente tomará la decisión teniendo en cuenta el nivel de participación del alumnado. Finalmente, deberán completar un esquema de autoevaluación para determinar su grado de conocimiento de los contenidos trabajados.
EVALUACIÓN	La evaluación se llevará a cabo en forma de autoevaluación, utilizando la metacognición del alumnado. Los estudiantes determinarán lo que han aprendido eligiendo la opción más adecuada para ellos a partir de un esquema proporcionado en el manual.
SESIÓN 3	
ACTIVIDAD 1	
OBJETIVOS ESPECÍFICOS	Conocer las diferentes formas de pago utilizadas en contextos de hostelería en España y compararlas con el país de origen a través de la lectura de un texto expositivo. Repasar la escritura de los números cardinales comparando precios del país de origen con el país de residencia haciendo uso de las TIC.
CONTENIDOS	<u>Saberes y comportamientos socioculturales</u> 2.Relaciones interpersonales. Fase de aproximación 2.1.1 Relaciones sentimentales, familiares y de amistad. Concepto de quedar con amigos <i>formas de quedar o invitar a salir, convenciones cuando se paga en bares y restaurantes</i> (pagar rondas, hacer un bote...). <u>Nociones específicas</u> 5.Alimentación. 5.7 Restaurante A1 la cuenta <u>Habilidades y actitudes interculturales</u> 2.1. Habilidades 2.1.2. Comparación, clasificación, deducción Comparación de los aspectos en los que las culturas observadas coinciden y difieren entre sí o con la cultura de origen (dinero). Comparación de conceptos y significados de diferentes lenguas/culturas (formas de pago, dinero). 2.2. Actitudes 2.2.2. Curiosidad, apertura Investigación sobre aspectos culturales mediante la consulta, relación y contraste de fuentes de información diversas (Internet). <u>Procedimientos de aprendizaje</u> 1. Relación de procedimientos de aprendizaje 1.2. Procesamiento y asimilación del sistema de la lengua 1.2.1. Dirección y focalización de la atención Atención selectiva

	Anticipación de los elementos del <i>input</i> sobre los que se quiere centrar la atención (búsqueda de palabras clave, conceptos, marcas lingüísticas, etc.).
DESTREZAS TRABAJADAS	Comprensión lectora. Expresión escrita. Expresión e interacción oral.
AGRUPAMIENTO	Individual, parejas y gran grupo.
MATERIALES	Manual, <i>ticket</i> restaurante y tabletas con acceso a internet.
DURACIÓN	Apartado A: 10 minutos. Apartado B: 10 minutos. Apartado C: 15 minutos. Total: 35 minutos
PROCEDIMIENTOS	En el apartado A, al igual que en otras actividades, el docente tiene la libertad de decidir entre la lectura individual o grupal del texto. En este caso, se considera más apropiado realizarla de manera individual para permitir que los estudiantes con mayores dificultades puedan tomarse más tiempo. Luego, se seleccionará la respuesta correcta de un ejercicio de opción múltiple y, finalmente, se discutirán las soluciones en conjunto en gran grupo. En el apartado B, en primer lugar, los estudiantes deberán escribir sobre las formas de pago en su país de origen para responder a la pregunta planteada. Posteriormente, se llevará a cabo una puesta en común en gran grupo. El docente puede aprovechar para preguntar si conocen otras formas de pago distintas a las de su país de origen y si les parecen adecuadas. De igual manera, si se considera necesario, se puede tratar el ámbito de las propinas. En el último apartado, se trabajará la comprensión lectora de un <i>ticket</i> de la comida de un restaurante. El alumnado deberá escribir en letras las cantidades marcadas en el <i>ticket</i>, utilizando una tabla de números proporcionada como recordatorio. Una vez completado y corregido en la pizarra, el docente repartirá las tabletas y el alumnado deberá acceder al enlace proporcionado en el manual para obtener el cambio entre los diferentes tipos de divisa entre España y Marruecos. La página web es muy fácil de utilizar. Después de completar la tabla y corregirla en la pizarra, los estudiantes se organizarán en grupos para reflexionar sobre los precios en su país de origen en comparación con los precios del <i>ticket</i>, que simulan los precios reales en España.
EVALUACIÓN	La evaluación se llevará a cabo mediante observación directa, teniendo en cuenta tanto la actitud del alumnado como su grado de participación.
ACTIVIDAD 2	
OBJETIVOS ESPECÍFICOS	Conocer la distribución geográfica de España identificando en un mapa las comunidades autónomas. Saber las diferencias entre regiones de España a través de la gastronomía conociendo platos típicos. Utilizar internet como medio de consulta de información.
CONTENIDOS	<u>Saberes y comportamientos socioculturales</u> 1.Condiciones de vida y organización social. 1.4 Comidas y bebidas. Fase de aproximación. 1.4.1 Cocina y alimentos. Platos típicos por zonas o regiones. Sobrasada (Islas Baleares) Fase de profundización 1.4.1. Cocina y alimentos. Productos típicos por zonas o regiones. <i>Bacalao al pilpil</i> (País Vasco)... 3.Identidad colectiva y estilo de vida. 3.1 Identidad colectiva: sentido y pertenencia a la esfera social. Fase de profundización. 3.1.1 Configuración

	de la identidad colectiva. Divisiones administrativas y políticas: <i>comunidades autónomas</i>. 3.2 Tradición y cambio social. Fase de profundización. Tradiciones en el ámbito de la gastronomía: <i>platos típicos</i>. <u>Nociones específicas</u> 5.Alimentación. 5.5 Platos. B2 bacalao al pilpil, fabada. 5.7 Restaurante A2 cocinero/chef <u>Tácticas y estrategias pragmáticas</u> 2. Modalización. 2.1 Intensificación o refuerzo B1. 2.1.1. Intensificación de los elementos del discurso Recursos gramaticales: Superlativo comparativo de excelencia: <i>el más. de... es, sin duda, el más.</i> Superlativo absoluto Con sufijo <i>-ísimo</i>: <i>buenísimo</i> <u>Pronunciación</u> 5.Los fonemas y sus variantes 5.2. Identificación y producción de los fonemas consonánticos B1 5.2.1. Consonantes oclusivas. Oclusivas puras /p/ <u>Habilidades y actitudes interculturales</u> 2. Asimilación de los saberes culturales (comportamientos socioculturales y referentes culturales) 2.2. Actitudes 2.2.2. Curiosidad, apertura Investigación sobre aspectos culturales mediante la consulta, relación y contraste de fuentes de información diversas (Internet).
DESTREZAS TRABAJADAS	Comprensión lectora. Expresión escrita. Expresión e interacción oral.
AGRUPAMIENTO	Parejas y gran grupo.
MATERIALES	Manual y tabletas con acceso a internet.
DURACIÓN	Apartado A: 10 minutos. Apartado B: 15 minutos. Total: 25 minutos.
PROCEDIMIENTOS	En la sección A de la actividad, el docente deberá presentar el mapa de España, destacando también la distancia de las Islas Canarias y las ubicaciones de las ciudades de Ceuta y Melilla. Por parejas, los estudiantes deben emparejar cada plato típico con su comunidad autónoma correspondiente. En caso de necesitar ayuda con la geografía de España, pueden consultar en internet. Posteriormente, se llevará a cabo una puesta en común. En el apartado B, los estudiantes deben buscar en internet imágenes de los platos trabajados en la sección A y llegar a un consenso sobre cuál les gustaría probar, justificando su respuesta. El docente estará disponible para aclarar dudas y ayudar a los estudiantes que no estén familiarizados con el uso de internet.
EVALUACIÓN	La evaluación se llevará a cabo mediante observación directa, teniendo en cuenta tanto la actitud del alumnado como su grado de participación.
ACTIVIDAD 3	
OBJETIVOS ESPECÍFICOS	Hablar de la función o uso de utensilios/electrodomésticos de cocina con verbos apropiados. Reflexionar sobre las similitudes y diferencias en el ámbito culinario entre la cultura de la lengua meta y la de origen.

CONTENIDOS	<u>Gramática</u> 15. Oraciones compuestas por subordinación 15.3 Oraciones subordinadas adverbiales. B1 15.3.5. Finales. Tipos. Integradas. Complementarias de un sustantivo: ...<i>sirve para</i>.... Complementarias de un adjetivo ...<i>es muy útil para</i>... Complementarias de un verbo o de todo el SV. Lo uso para ... [con verbos de utilidad o necesidad; subordinada obligatoria]. Valores / significado Objetivo: utilidad. <u>Nociones específicas</u> 5.Alimentación B1, <i>sartén, cazo, jarra de agua; fregar los platos, poner el lavavajillas/lavaplatos.</i> B2 <i>fuelle, bol, olla, cazuela.</i> <u>Nociones generales</u> 6.Nociones evaluativas 6.12Utilidad, uso B1 servir/utilizar(se)/usar(se) ~ para; funcionar <u>Tácticas y estrategias pragmáticas.</u> 2.Modalización 2.3 Focalización Recursos gramaticales B2. Marcadores discursivos. Particularizadores: <i>especialmente, particularmente</i>. De refuerzo: <i>justamente, precisamente</i> <u>Habilidades y actitudes interculturales</u> 2. Asimilación de los saberes culturales (comportamientos socioculturales y referentes culturales) 2.1. Habilidades 2.1.2. Comparación, clasificación, deducción Comparación de los aspectos en los que las culturas observadas coinciden y difieren entre sí o con la cultura de origen (uso de utensilios/electrodomésticos de cocina). Comparación de conceptos y significados de diferentes lenguas/culturas (relacionados con utensilios/electrodomésticos de cocina).
	DESTREZAS TRABAJADAS Comprensión lectora. Expresión e interacción oral.
	AGRUPAMIENTO Grupo reducido (4-5 componentes).
	MATERIALES Manual y tableta con acceso a internet.
	DURACIÓN Apartado A: 10 minutos. Apartado B: 10 minutos. Total: 20 minutos.
PROCEDIMIENTOS	En la sección A, los estudiantes en grupos deben relacionar los verbos con los utensilios/electrodomésticos de cocina para determinar los usos o funciones de estos utilizando el lenguaje adecuado. El docente resolverá dudas de vocabulario. En el apartado B, a través de una conversación en grupo, los estudiantes compartirán experiencias personales sobre utensilios y métodos culinarios, comparándolos con los mencionados en la sección anterior.
EVALUACIÓN	La evaluación se llevará a cabo mediante observación directa, teniendo en cuenta tanto la actitud del alumnado como su grado de participación.
ACTIVIDAD 4	
OBJETIVOS ESPECÍFICOS	Escuchar y comprender una receta, incluyendo ingredientes y pasos de preparación.

	Escribir y explicar una receta dando instrucciones claras. Utilizar la forma impersonal se para dar instrucciones.
CONTENIDOS	<u>Nociones específicas</u> 5.Alimentación 5.4 Recetas B1 <i>receta, ingredientes, modo de preparación; freír, hervir.</i> B2 <i>a fuego lento.</i> <u>Nociones generales</u> 3.Nociones espaciales 3.7 Orden B1 <i>primero, luego, a continuación</i> <u>Gramática</u> 7. Pronombre 7.1 El pronombre personal A1 7.1.1 Pronombre sujeto. La forma <i>usted</i> B1 7.1.4. Valores de se. Valores / significado. Forma se en impersonales. 8. El adverbio y las locuciones adverbiales 8.1 Adverbios nucleares o de predicado. A2 Circunstanciales facultativos. De tiempo: <i>primero, luego, después</i> <u>Géneros discursivos y productos textuales</u> 1.Géneros orales y escritos. B1 Género de transmisión escrita: Receta de cocina. <u>Habilidades y actitudes interculturales</u> 2. Asimilación de los saberes culturales (comportamientos socioculturales y referentes culturales) 2.2. Actitudes 2.2.2. Curiosidad, apertura Investigación sobre aspectos culturales mediante la consulta, relación y contraste de fuentes de información diversas (Internet). <u>Procedimientos de aprendizaje</u> 1. Relación de procedimientos de aprendizaje 1.2. Procesamiento y asimilación del sistema de la lengua 1.2.1. Dirección y focalización de la atención Atención selectiva Anticipación de los elementos del <i>input</i> sobre los que se quiere centrar la atención (búsqueda de palabras clave, conceptos, marcas lingüísticas, etc.).
DESTREZAS TRABAJADAS	Comprensión oral. Comprensión lectora. Expresión escrita. Expresión e interacción oral.
AGRUPAMIENTO	Individual y gran grupo.
MATERIALES	Manual, audio y tabletas.
DURACIÓN	Apartado A: 10 minutos. Apartado B: 10 minutos. Apartado C: 15 minutos. Autoevaluación: 5 minutos. Total: 40 minutos.
PROCEDIMIENTOS	En el primer apartado, el docente reproducirá un audio donde se explica una receta de cocina sencilla. Los estudiantes, de manera individual, deberán identificar y escribir los ingredientes. El audio se reproducirá dos veces. Posteriormente, se realizará una puesta en común para compartir las respuestas y aclarar dudas de vocabulario. En la siguiente tarea, en el apartado B, se presentará la receta completa. Los estudiantes deberán leerla (de forma individual o en gran grupo, según decida el docente) y responder a una pregunta específica sobre la misma

	de manera individual. Luego, se realizará una puesta en común para discutir las respuestas. En la sección C, utilizando internet (las tabletas serán distribuidas previamente por el docente), los estudiantes escribirán la receta de un plato típico español. Los demás estudiantes deberán intentar adivinar de qué plato se trata. El docente debe evitar que los estudiantes se frustren en caso de no poder adivinar el nombre del plato, presentando la actividad como una oportunidad para descubrir nuevos platos. Finalmente, deberán completar un esquema de autoevaluación para determinar su grado de conocimiento de los contenidos trabajados.
EVALUACIÓN	La evaluación se llevará a cabo en forma de autoevaluación, utilizando la metacognición del alumnado. Los estudiantes determinarán lo que han aprendido eligiendo la opción más adecuada para ellos de un esquema proporcionado en el manual.
SESIÓN 4	
ACTIVIDAD 1	
OBJETIVOS ESPECÍFICOS	Participar en una conversa aportando ideas propias. Identificar similitudes y diferencias del sistema educativo del país de origen y de España.
CONTENIDOS	<u>Nociones específicas</u> 6. Educación B2. 6.3 Sistema educativo <i>educación/enseñanza ~ primaria/secundaria/universitaria</i> <u>Saberes y comportamientos socioculturales</u> 1. Condiciones de vida y organización social 1.5 Educación y cultura Fase de aproximación 1.5.1 Centros de enseñanza Tipos de centros de enseñanza <i>centros públicos</i> Obligatoriedad y gratuidad de la educación básica entre los seis y los dieciséis años <u>Referentes culturales</u> 1. Conocimientos generales de los países hispanos 1.7 Educación Fase de aproximación <i>Ciclos formativos educación infantil, primaria, secundaria, formación profesional, bachillerato, enseñanza universitaria.</i> Tácticas y estrategias pragmáticas 3. Conducta interaccional 3.1 Cortesía verbal atenuadora 3.1.2. Atenuación del acto amenazador Verbos performativos para atenuar opiniones, creencias, afirmaciones <i>Creo que...Me parece que...</i>
DESTREZAS TRABAJADAS	Expresión e interacción oral. Comprensión lectora.
AGRUPAMIENTO	Grupos reducidos (4-5 componentes) y gran grupo.
MATERIALES	Manual.
DURACIÓN	10 minutos
PROCEDIMIENTOS	El alumnado, organizado en grupos reducidos, deberá ofrecer sus opiniones sobre los requisitos necesarios para desempeñar distintos empleos en España y Marruecos. A continuación, se presentará un cuadro con información detallada sobre el sistema educativo español. Posteriormente, el docente conducirá un debate guiado, en el cual se

	solicitará a los estudiantes que identifiquen y analicen las similitudes y diferencias entre el sistema educativo español y el de su país de origen.
EVALUACIÓN	La evaluación se llevará a cabo mediante observación directa, teniendo en cuenta tanto la actitud del alumnado como su grado de participación.
ACTIVIDAD 2	
OBJETIVOS ESPECÍFICOS	Comprender y extraer información de una conversación telefónica realizada al SEPE. Identificar y entender los documentos básicos requeridos para iniciar la búsqueda de empleo en el contexto actual. Reconocer las secciones de un Currículum Vitae, como datos personales, formación académica, experiencia laboral, habilidades y competencias.
CONTENIDOS	<u>Nociones específicas</u> 3. Identidad personal 3.1 Datos personales A1 3.1.2 Dirección: dirección. A2 3.1.1 Dirección electrónica. A2 3.1.3 Número de teléfono. <u>Saberes y comportamientos socioculturales</u> 1. Condiciones de vida y organización social. 1.6 Trabajo y economía. Fase de profundización. Convenciones relacionadas con la redacción de currículos. <u>Tácticas y estrategias pragmáticas</u> 1. Construcción e interpretación del discurso 1.6 Valores ilocutivos de los enunciados interrogativos. B2 1.6.1. Interrogativos neutros Ofrecimiento. Ayuda <i>¿En qué puedo ayudarle?</i> <u>Ortografía</u> 4. Abreviaturas y siglas 4.1 Abreviaturas A2 Número de las abreviaturas B1 Uso de las abreviaturas en combinación con otros elementos textuales. Sres. Vds. B2: Fdo. <u>Géneros discursivos y productos textuales</u> 1. Géneros orales y escritos 1.1 Lista alfabética de géneros orales y escritos B1 Géneros de transmisión oral. Conversaciones telefónicas formales e informales. <u>Procedimientos de aprendizaje</u> 1. Relación de procedimientos de aprendizaje 1.2. Procesamiento y asimilación del sistema de la lengua 1.2.1. Dirección y focalización de la atención Atención selectiva Anticipación de los elementos del <i>input</i> sobre los que se quiere centrar la atención (búsqueda de palabras clave, conceptos, marcas lingüísticas, etc.).
DESTREZAS TRABAJADAS	Comprensión oral. Comprensión lectora. Expresión escrita. Expresión e interacción oral.
AGRUPAMIENTO	Individual y gran grupo.
MATERIALES	Manual y audio.
DURACIÓN	Apartado A: 5 minutos. Apartado B: 15 minutos. Apartado C: 5 minutos.

	Total: 25 minutos.
PROCEDIMIENTOS	En el apartado A, el docente reproducirá un audio de una llamada telefónica a un servicio público. El audio se escuchará dos veces. Los estudiantes, de manera individual, deberán identificar la información correcta. Luego, se realizará una puesta en común para discutir las respuestas. En la sección B, los estudiantes, nuevamente de manera individual, leerán un Currículum Vitae y deberán determinar la veracidad de los enunciados propuestos, eligiendo entre verdadero o falso. Posteriormente, se compartirán las respuestas en un debate grupal. Finalmente, el docente explicará la estructura del Currículum Vitae para concluir la actividad y resolver cualquier duda al respecto. En el último apartado, los estudiantes completarán unas oraciones individualmente, buscando información específica en el CV presentado en el apartado B. Después, se llevará a cabo una puesta en común para compartir las respuestas y discutir cualquier aspecto relevante.
EVALUACIÓN	La evaluación se llevará a cabo mediante observación directa, teniendo en cuenta tanto la actitud del alumnado como su grado de participación.
ACTIVIDAD 3	
OBJETIVOS ESPECÍFICOS	Redactar un Currículum Vitae (CV), comprendiendo su estructura, el tipo de información que debe incluir y el objetivo de su uso en el ámbito laboral. Analizar un CV desde una perspectiva global participando en un debate, dando opiniones claras y fundamentadas. Seleccionar información relevante de un input oral.
CONTENIDOS	<u>Saberes y comportamientos socioculturales</u> 1.Condiciones de vida y organización social. 1.6 Trabajo y economía. Fase de profundización. Convenciones relacionadas con la redacción de currículos. <u>Funciones</u> 3.Expresar gustos, deseos y sentimientos 3.4 Preguntar por preferencias B1 ¿Qué es lo que más/menos te gusta de...? <u>Nociones específicas</u> 6. Educación 6.6 Estudios y titulaciones B1(no) tener estudios 7.Trabajo 7.4 Desempleo y búsqueda de empleo B1 hacer/presentar el currículum vitae <u>Nociones generales</u> Nociones temporales 4.2 Localización en el tiempo B1 4.2.1 Presente: <i>desde, hasta</i> <u>Gramática</u> 2. El adjetivo 2.1 Clases de adjetivos. 2.1.1 Adjetivos calificativos. <u>Ortografía</u> 1.Ortografía de letras y palabras 1.6 Tipos de letra A1 Letras voladas. Abreviaturas de uso frecuente. N.º

	<u>Habilidades y actitudes interculturales</u> 2. Asimilación de los saberes culturales (comportamientos socioculturales y referentes culturales) 2.2. Actitudes 2.2.2. Curiosidad, apertura Investigación sobre aspectos culturales mediante la consulta, relación y contraste de fuentes de información diversas (Internet).
DESTREZAS TRABAJADAS	Comprensión oral. Comprensión lectora. Expresión escrita. Expresión e interacción oral.
AGRUPAMIENTO	Individual, grupo reducido (4-5 componentes) y gran grupo.
MATERIALES	Manual, audio y tableta con acceso a internet, PDI.
DURACIÓN	Apartado A: 5 minutos. Apartado B: 10 minutos. Apartado C: 10 minutos. Apartado D: 10 minutos. Apartado E: 20 minutos. Total: 55 minutos.
PROCEDIMIENTOS	En el apartado A, los estudiantes trabajarán en grupos reducidos para analizar los aspectos generales de presentación de dos Currículums Vitae (CV). Utilizarán un modelo de lengua proporcionado para llegar a un consenso sobre cuál persona contratarían, justificando su elección. En la sección B, los estudiantes escucharán un audio en el cual un chico describe su CV. De manera individual, deberán tomar notas de los datos necesarios para completarlo. Antes de reproducir el audio, se les dará un breve periodo de tiempo para revisar el texto a completar. El audio será reproducido dos veces. Posteriormente, se discutirán y compararán las respuestas en grupo. En el apartado C, se leerá un texto para repasar los adjetivos trabajados en sesiones anteriores en contexto. El alumnado deberá identificarlos y subrayarlos individualmente. El docente resolverá dudas con respecto al vocabulario u otras preguntas que puedan surgir. En la sección D, se utilizarán los adjetivos subrayados en la actividad anterior para describir a los compañeros. Un alumno saldrá a la pizarra y el resto de la clase debe escribir un adjetivo a su alrededor que lo describa. Esta actividad pretende reforzar la autoestima de los estudiantes y proporcionarles ideas para completar su CV durante el desarrollo de la siguiente tarea. El docente puede tomar fotografías del alumnado con los adjetivos a su alrededor e imprimirlas para colgarlas en el aula, creando un ambiente motivador y positivo. En el último apartado, los estudiantes, individualmente, utilizarán las tabletas proporcionadas por el docente para crear su propio CV digital. Primero, se les pedirá que hagan un borrador en papel, utilizando como referencia un esquema de CV en la pizarra digital interactiva o el CV presentado en la actividad anterior. Una vez completado el borrador y confirmado por el docente que contiene todos los componentes necesarios, los estudiantes accederán a una página web proporcionada para elaborar su CV de manera digital.
EVALUACIÓN	Se evaluará la producción final del Currículum Vitae realizado por los estudiantes, considerando tanto la redacción como los componentes de este. La evaluación se llevará a cabo mediante una rúbrica por parte del docente (incluida en el apartado de anexos).
ACTIVIDAD 4	

OBJETIVOS ESPECÍFICOS	Conocer la estructura de una carta de presentación. Redactar una carta de presentación, comprendiendo su estructura, el tipo de información que debe incluir y el objetivo de su uso en el ámbito laboral.
CONTENIDOS	<u>Saberes y comportamientos socioculturales</u> 1.Condiciones de vida y organización social. 1.6 Trabajo y economía. Fase de profundización. Convenciones relacionadas con la redacción de cartas de presentación. <u>Nociones específicas</u> 7.Trabajo 7.4 Desempleo y búsqueda de empleo B1 escribir/enviar-una carta de presentación
DESTREZAS TRABAJADAS	Comprensión lectora. Expresión escrita.
AGRUPAMIENTO	Individual y gran grupo.
MATERIALES	Manual y tableta con <i>Microsoft Word</i> .
DURACIÓN	Apartado A: 10 minutos. Apartado B: 20 minutos. Total: 30 minutos.
PROCEDIMIENTOS	En la sección A, los estudiantes procederán a la lectura de una Carta de Presentación, la cual podrán abordar de manera individual o en grupo, según la preferencia del docente. Después de la lectura, cada estudiante responderá a las preguntas planteadas de forma individual. Posteriormente, se llevará a cabo una puesta en común para compartir las soluciones. Luego de completar la actividad, el docente explicará la estructura que debe seguir una Carta de Presentación y solicitará a los estudiantes que identifiquen oralmente la información clave que debe incluirse en este tipo de documento. En el apartado B, los estudiantes de manera individual serán responsables de redactar su propia carta de presentación, considerando el puesto de trabajo al que desean postularse. Pueden utilizar un nombre ficticio para la empresa y su dirección. El docente proporcionará tabletas para facilitar la realización de esta sección y brindará apoyo a aquellos estudiantes que requieran ayuda con habilidades digitales.
EVALUACIÓN	Se evaluará la producción final de la Carta de Presentación realizada por los estudiantes, considerando tanto la redacción como los componentes de esta. La evaluación se llevará a cabo mediante una rúbrica por parte del docente.

SESIÓN 5

ACTIVIDAD 1

OBJETIVOS ESPECÍFICOS	Leer y comprender anuncios de puestos de trabajo, identificando la información clave. Comprender que existen distintos métodos de búsqueda de empleo y que requieren distintos tipos de comunicación (oral, escrita, en persona, digital, telefónica).
CONTENIDOS	<u>Saberes y comportamientos socioculturales</u> 1.Condiciones de vida y organización social. 1.6 Trabajo y economía Instituciones y lugares a los que se puede acudir para buscar empleo <i>oficinas del Instituto Nacional de Empleo (INEM), actualmente SEPE, empresas de selección y trabajo temporal, anuncios clasificados de prensa.</i> <u>Nociones específicas</u> 7.Trabajo 7.4 Desempleo y búsqueda de empleo

	B1 oferta, demanda, anuncio de trabajo, buscar trabajo, <u>Gramática</u> 7.Pronombre 7.1 El pronombre personal B1 7.1.4 Valores de se. Valores / significado. Forma se en impersonales y pasivas reflejas. <u>Géneros discursivos y productos textuales</u> 1.Géneros orales y escritos. B1 Género de transmisión escrita: Anuncios publicitarios prensa. <u>Habilidades y actitudes interculturales</u> 2. Asimilación de los saberes culturales (comportamientos socioculturales y referentes culturales) 2.2. Actitudes 2.2.2. Curiosidad, apertura Investigación sobre aspectos culturales mediante la consulta, relación y contraste de fuentes de información diversas (Internet).
DESTREZAS TRABAJADAS	Comprensión lectora. Expresión e interacción oral. Expresión escrita.
AGRUPAMIENTO	Individual, grupo reducido (4-5 componentes) y gran grupo.
MATERIALES	Manual
DURACIÓN	Apartado A: 15 minutos. Apartado B: 15 minutos. Total: 30 minutos.
PROCEDIMIENTOS	En el primer apartado, el docente iniciará la actividad preguntando a los estudiantes si alguna vez han observado ofertas de trabajo en lugares públicos. Tras un debate guiado, los alumnos seleccionarán tres opciones presentadas para la búsqueda de empleo, evaluando su efectividad. Posteriormente, en grupos de trabajo, discutirán y decidirán cuáles consideran más eficaces, basándose en experiencias personales o ideas propias. El docente proporcionará explicaciones detalladas sobre cada método. En la segunda sección, los estudiantes leerán anuncios clasificados en periódicos y deberán categorizarlos como ofertas o demandas de empleo. Esta actividad puede realizarse de manera individual, en parejas o en grupos pequeños. Finalmente, se llevará a cabo una puesta en común en la que compartirán clasificaciones.
EVALUACIÓN	La evaluación se llevará a cabo mediante observación directa, teniendo en cuenta tanto la actitud del alumnado como su grado de participación.
ACTIVIDAD 2	
OBJETIVOS ESPECÍFICOS	Escuchar y comprender una conversación no planificada/informal, identificando el mensaje principal y los detalles relevantes. Saber las condiciones laborales de España y reconocer similitudes o diferencias con el país de origen. Conseguir datos necesarios a través de un intercambio de información oral.
CONTENIDOS	<u>Saberes y comportamientos socioculturales</u> 1.Condiciones de vida y organización social. 1.6 Trabajo y economía. Fase de aproximación. <i>Vacaciones</i> Fase de profundización. Modalidades de contratación <i>contratos fijos, temporales</i>. <u>Nociones específicas</u> 7.Trabajo 7.4 Desempleo y búsqueda de empleo B2 Empresa de Trabajo Temporal (ETT)

	7.5 Derechos y obligaciones laborales: contrato, sueldo, tener/ganar- un sueldo. <u>Gramática</u> 8. El adverbio y las locuciones adverbiales. 8.2 Adverbios nucleares o de predicado. B1 Circunstanciales facultativos Circunstanciales obligatorios. Posición postverbal o final: <i>tratar bien</i>. <u>Habilidades y actitudes interculturales</u> 2. Asimilación de los saberes culturales (comportamientos socioculturales y referentes culturales) 2.1. Habilidades 2.1.2. Comparación, clasificación, deducción Comparación de los aspectos en los que las culturas observadas coinciden y difieren entre sí o con la cultura de origen (ámbito de trabajo). Comparación de conceptos y significados de diferentes lenguas/culturas (contexto laboral).
DESTREZAS TRABAJADAS	Comprensión lectora. Expresión escrita. Expresión e interacción oral.
AGRUPAMIENTO	Parejas y gran grupo.
MATERIALES	Manual y tarjetas de intercambio de información.
DURACIÓN	Apartado A: 15 minutos. Apartado B: 15 minutos. Total: 30 minutos.
PROCEDIMIENTOS	En el apartado A, los discentes leerán un diálogo, preferentemente en gran grupo para resolver cualquier duda. A continuación, por parejas, recibirán una tarjeta de estudiante A o B con información incompleta sobre las condiciones laborales en España. Los estudiantes deberán formular preguntas a su pareja para completar la información en sus tarjetas. La sección B consiste en realizar una comparación de las condiciones laborales en España con las del país de origen de los alumnos. Esta actividad se desarrollará mediante un debate oral en gran grupo, donde el docente actuará como mediador.
EVALUACIÓN	La evaluación se llevará a cabo mediante observación directa, teniendo en cuenta tanto la actitud del alumnado como su grado de participación.
ACTIVIDAD 3	
OBJETIVOS ESPECÍFICOS	Expresar preferencias de horarios y turnos de trabajo. Comprender un texto escrito. Buscar trabajo a través de una página web.
CONTENIDOS	<u>Saberes y comportamientos socioculturales</u> 1.Condiciones de vida y organización social. 1.3. Calendario: días festivos, horarios y ritmos cotidianos. Fase de aproximación. Duración y horarios habituales de la jornada laboral <i>horario continuo y jornadas partidas</i>. <u>Habilidades y actitudes interculturales</u> 2. Asimilación de los saberes culturales (comportamientos socioculturales y referentes culturales) 2.2. Actitudes 2.2.2. Curiosidad, apertura Investigación sobre aspectos culturales mediante la consulta, relación y contraste de fuentes de información diversas (Internet).
DESTREZAS TRABAJADAS	Comprensión lectora. Expresión escrita.
AGRUPAMIENTO	Individual y gran grupo.
MATERIALES	Manual, tabletas con acceso a internet y <i>ticket</i> de salida.

DURACIÓN	Apartado A: 15 minutos. Apartado B: 15 minutos. Apartado C: 20 minutos. Autoevaluación: 10 minutos. Total: 60 minutos.
PROCEDIMIENTOS	En la sección A, se leerá un texto explicativo que puede ser leído de manera individual o en gran grupo, según la preferencia del docente. Tras la lectura, los estudiantes deben identificar y seleccionar la información que se relaciona con el texto y luego poner en común sus respuestas. El docente debe explicar el significado de todas las opciones para asegurar la comprensión. En el apartado B, los estudiantes deberán escoger sus preferencias en cuanto a horario laboral. Una vez seleccionadas sus preferencias, deberán completar las oraciones presentadas, lo que les ayudará a identificar el tipo de trabajo que pueden buscar, tomando en consideración sus necesidades y preferencias. La última sección consiste en la búsqueda de empleo. El docente proporcionará las tabletas a los estudiantes junto con un enlace para la búsqueda de empleo, donde podrán aplicar a puestos de trabajo reales. El docente debe guiar y asistir a los alumnos en el uso de las nuevas tecnologías en caso de dificultad, asegurando que todos puedan participar de manera efectiva en la actividad. Por último, el alumnado completará un "ticket de salida" a modo de autoevaluación.
EVALUACIÓN	La evaluación se realizará mediante la autoevaluación del alumnado, quienes completarán un "ticket de salida" al finalizar la sesión.

SESIÓN 6

ACTIVIDAD 1

OBJETIVOS ESPECÍFICOS	Identificar gestos y sus significados culturales comparándolos con los del país de origen. Utilizar el lenguaje no verbal correctamente para interactuar con otros.
CONTENIDOS	<u>Saberes y comportamientos socioculturales</u> 1.Condiciones de vida y organización social. 1.6 Trabajo y economía. Fase de profundización. Convenciones sociales y comportamientos relacionados con las entrevistas de trabajo <i>fórmulas de tratamiento, saludos, forma de vestir, movimientos y posturas corporales, concepción y uso del espacio, sistema paralingüístico (signos sonoros, pausas, silencios).</i> <u>Habilidades y actitudes interculturales</u> 2. Asimilación de los saberes culturales (comportamientos socioculturales y referentes culturales) 2.1. Habilidades 2.1.2. Comparación, clasificación, deducción Comparación de los aspectos en los que las culturas observadas coinciden y difieren entre sí o con la cultura de origen. 3. Interacción cultural 3.2. Actitudes 3.2.1. Empatía Identificación con las emociones y reacciones de otros ante el descubrimiento de comportamientos culturales diversos. Identificación empática para interpretar respuestas verbales y no verbales de personas de la cultura objeto.

	3.2.3. Disposición favorable Activación de indicadores de escucha y atención ante mensajes y comportamientos de los interlocutores: comunicación no verbal, paraverbal y verbal.
DESTREZAS TRABAJADAS	Comprensión lectora. Expresión e interacción oral.
AGRUPAMIENTO	Parejas y gran grupo.
MATERIALES	Manual.
DURACIÓN	Apartado A: 5 minutos. Apartado B: 5 minutos.
PROCEDIMIENTOS	En el apartado A, los estudiantes trabajarán en parejas para asociar los signos corporales con sus respectivos significados. Posteriormente, se realizará una puesta en común donde se expondrán las soluciones. El docente puede ejecutar los gestos para aclarar dudas de significado y asegurar la comprensión. Finalmente, se compararán los gestos con los del país de origen de los estudiantes, fomentando una discusión intercultural. En el apartado B, se pide al alumnado que exprese el significado de la oración utilizando el movimiento corporal, gestos y lenguaje no verbal, dependiendo del tiempo puede hacerse por grupos o en gran grupo. Posteriormente, el docente llevará a cabo el mismo ejercicio con el fin de comparar diferentes culturas.
EVALUACIÓN	La evaluación se llevará a cabo mediante observación directa, teniendo en cuenta tanto la actitud del alumnado como su grado de participación.
ACTIVIDAD 2	
OBJETIVOS ESPECÍFICOS	Conocer el correcto comportamiento en una entrevista de trabajo, así como vestimenta. Extraer conclusiones propias a través de la lectura de una experiencia personal.
CONTENIDOS	<u>Saberes y comportamientos socioculturales</u> 1.Condiciones de vida y organización social. 1.6 Trabajo y economía. Fase de profundización. Convenciones sociales y comportamientos relacionados con las entrevistas de trabajo <i>fórmulas de tratamiento, saludos, forma de vestir, movimientos y posturas corporales, concepción y uso del espacio, sistema paralingüístico (signos sonoros, pausas, silencios).</i> <u>Habilidades y actitudes interculturales</u> 2. Asimilación de los saberes culturales (comportamientos socioculturales y referentes culturales) 2.1. Habilidades 2.1.2. Comparación, clasificación, deducción Comparación de los aspectos en los que las culturas observadas coinciden y difieren entre sí o con la cultura de origen. 3. Interacción cultural 3.2. Actitudes 3.2.1. Empatía Identificación con las emociones y reacciones de otros ante el descubrimiento de comportamientos culturales diversos. Identificación empática para interpretar respuestas verbales y no verbales de personas de la cultura objeto.
DESTREZAS TRABAJADAS	Comprensión lectora. Expresión escrita. Expresión e interacción oral.
AGRUPAMIENTO	Individual, grupos reducidos (4-5 componentes) y gran grupo.
MATERIALES	Manual.
DURACIÓN	Apartado A: 10 minutos. Apartado B: 10 minutos.

	Total: 20 minutos.
PROCEDIMIENTOS	En el apartado A, el alumnado deberá leer un texto sobre una experiencia personal de los momentos previos a la entrevista de trabajo, durante la realización de esta, y los momentos posteriores. Los estudiantes extraerán conclusiones propias para responder a la pregunta planteada. Seguidamente, harán una puesta en común con su grupo de trabajo. En el apartado B, en grupos reducidos, los estudiantes decidirán qué aspectos consideran positivos o negativos en el contexto de una entrevista de trabajo. Finalmente, se expondrán en gran grupo las distintas ideas.
EVALUACIÓN	La evaluación se llevará a cabo mediante observación directa, teniendo en cuenta tanto la actitud del alumnado como su grado de participación.
ACTIVIDAD 3	
OBJETIVOS ESPECÍFICOS	Utilizar los pronombres personales tú y usted con adecuación en la oración. Pedir información de temas relacionados con el empleo, como el horario, uniforme y salario. Diferenciar los usos de <i>por</i> y <i>para</i>. Saber responder a posibles preguntas en una entrevista de trabajo.
CONTENIDOS	<u>Saberes y comportamientos socioculturales</u> 1.Condiciones de vida y organización social 1.3. Calendario: días festivos, horarios y ritmos cotidianos. Fase de aproximación. Duración y horarios habituales de la jornada laboral <i>horario continuo y jornadas partidas</i>. 2.Relaciones interpersonales. 2.2 En el ámbito profesional. Fase de consolidación 2.2.1 Relaciones con compañeros de trabajo. Convenciones sociales relacionadas con la forma de vestir según la profesión: <i>uso de uniforme</i>. <u>Nociones específicas</u> 7.Trabajo 7.4Desempleo y búsqueda de empleo B1 <i>entrevistado, entrevistador, hacer/realizar - una entrevista</i> (de trabajo). <u>Funciones</u> 2.Expresar opiniones, actitudes y conocimientos 2.1 Pedir opinión B1 <i>En tu opinión, ¿cuáles son...?</i> 2.3 Pedir valoración B1 <i>¿Qué le parece el sueldo?</i> 2.19 Preguntar por el conocimiento de algo. B1 <i>¿Sabes algo de +SN?</i> <u>Nociones generales</u> 4.Nociones temporales 4.1 Referencias generales <i>Por/para</i> 6.Nociones evaluativas 6.7 Conformidad B1 <i>está bien así, gracias</i>. <u>Gramática</u> 5.Posesivos A1 Formas átonas. Un poseedor. Variación de número: <i>tu, tus, su, sus</i> 15. Oraciones compuestas por subordinación 15.3 Oraciones subordinadas adverbiales A2 15.3.4. Causales. Tipos. Del enunciado. Equivalencia en oración simple con preposición <i>por</i>. Nexos y conectores de causalidad. <i>Porque</i> En causales del enunciado. Detrás de la principal: relación causa-efecto

	A2 15.3.5. Finales Tipos Integradas en infinitivo. Valores / significado. Nexos y conectores finales. Para + infinitivo B1 15.3.5 Finales. Tipos. Cuestiones relacionadas con las finales Causalidad / finalidad: <i>por / para</i> <u>Géneros discursivos y productos textuales</u> 1. Géneros orales y escritos. B2 Género de transmisión oral: Entrevistas laborales. <u>Habilidades y actitudes interculturales</u> 2. Asimilación de los saberes culturales (comportamientos socioculturales y referentes culturales) 2.1. Habilidades 2.1.2. Comparación, clasificación, deducción Comparación de los aspectos en los que las culturas observadas coinciden y difieren entre sí o con la cultura de origen
DESTREZAS TRABAJADAS	Comprensión oral. Comprensión lectora. Expresión escrita. Expresión e interacción oral.
AGRUPAMIENTO	Individual, parejas, grupos reducidos (4-5 componentes) y gran grupo.
MATERIALES	Manual.
DURACIÓN	Apartado A: 10 minutos. Apartado B: 10 minutos. Apartado C: 15 minutos. Total: 35 minutos.
PROCEDIMIENTOS	En el apartado A, de manera individual, los discentes deberán cambiar las preguntas del entrevistador y del entrevistado de "usted" a "tú" y viceversa. Posteriormente, en grupos reducidos, pondrán sus respuestas en común y finalmente, en gran grupo, se decidirá cuál es la mejor manera de dirigirse al entrevistador. En la sección B, por parejas, el alumnado deberá unir las preguntas con los temas correspondientes. El docente debe explicar que hay más de una opción posible y tener esto presente en el momento de la corrección en gran grupo. En el apartado C, se escuchará una entrevista de trabajo y se deberá completar la transcripción utilizando "por" o "para". El input se reproducirá dos veces. Esta actividad se realizará de manera individual y después se corregirá en gran grupo.
EVALUACIÓN	La evaluación se llevará a cabo mediante observación directa, teniendo en cuenta tanto la actitud del alumnado como su grado de participación.
ACTIVIDAD 4	
OBJETIVOS ESPECÍFICOS	Saludar adecuadamente dependiendo del contexto. Participar en una entrevista de trabajo, desempeñando tanto el rol de entrevistador como el de entrevistado, utilizando un lenguaje adecuado y manteniendo la fluidez en la comunicación.
CONTENIDOS	<u>Saberes y comportamientos socioculturales</u> 1. Condiciones de vida y organización social. 1.3. Calendario: días festivos, horarios y ritmos cotidianos. Fase de aproximación. Duración y horarios habituales de la jornada laboral <i>horario continuo y jornadas partidas</i>. 1.6 Trabajo y economía. Fase de profundización. Convenciones sociales y comportamientos relacionados con las entrevistas de trabajo <i>fórmulas de tratamiento, saludos, forma de vestir, movimientos y posturas corporales, concepción y uso del espacio, sistema paralingüístico (signos sonoros, pausas, silencios)</i>.

	2.Relaciones interpersonales. Fase de aproximación 2.1.1 Relaciones sentimentales, familiares y de amistad. Usos sociales del beso y el abrazo: <i>cuándo se besa, a quién, cómo; cuándo se abraza, a quién, cómo...</i> Fase de aproximación.2.1.2. Relaciones entre clases sociales, generaciones y sexos. Convenciones sociales en el trato entre personas del mismo sexo y del sexo contrario: <i>fórmulas para saludar y presentar, dar la mano, besar, movimientos y posturas corporales, concepción y uso del espacio, sistema paralingüístico (signos sonoros, pausas, silencios, etc.)</i> <u>Tácticas y estrategias pragmáticas.</u> 1.Construcción e interpretación del discurso 1.6 Valores ilocutivos de los enunciados interrogativos. Saludo. A1. <i>¿Qué tal?</i> 3.1.2 Atenuación del acto amenazador. Minimizadores <i>Solo quería saber si.</i> <i>Simplemente le quería preguntar</i> <u>Funciones</u> 2.Expresar opiniones, actitudes y conocimientos 2.1 Pedir opinión B1 <i>En tu opinión, ¿cuáles son...?</i> 2.1 Dar opinión B1. <i>En mi opinión...Desde mi punto de vista...</i> 2.3 Pedir valoración B1 <i>¿Qué le parece el sueldo?</i> 2.19 Preguntar por el conocimiento de algo. B1 <i>¿Sabes algo de +SN?</i> 5. Relacionarse socialmente 5.1 Saludar A1 <i>Hola. Buenos / as días / tardes / noches</i> A2 <i>Hola, ¿qué tal? Hola, ¿cómo estás?</i> B1 <i>¿Qué tal? ¿Cómo estás?</i> C1 <i>¿Qué pasa?</i> 5.2 Responder a un saludo A1 <i>Hola. Buenos / as días / tardes / noches</i> A2 <i>(Muy) bien, gracias, ¿y tú / usted?</i> B2 <i>(Bueno,) tirando, ¿y tú?</i> <u>Nociones específicas:</u> 4.Relaciones personales 4.2 Relaciones sociales. B1 <i>dar-la mano/un abrazo/un beso; abrazarse, besarse</i> B2 <i>Darse dos besos; saludar/despedirse-calurosamente / afectuosamente.</i> 7.Trabajo 7.4 Desempleo y búsqueda de empleo B1 <i>entrevistado, entrevistador, hacer/realizar - una entrevista (de trabajo).</i> <u>Ortografía</u> 1.Ortografía de letras y palabras 1.6 Tipos de letra B1 <i>Cursiva: voces de otras lenguas no adaptadas.</i> <u>Gramática</u> 1.El sustantivo 1.2 El género de los sustantivos A1 <i>Masculino en -o femenino en -a</i> 7. Pronombre 7.1 El pronombre personal A1 7.1.1 Pronombre sujeto. La forma <i>usted</i>
--	--

	<u>Pronunciación</u> B1 2.3. Identificación y producción de los patrones melódicos correspondientes a la entonación interrogativa. Entonación de las interrogativas aseverativas con el rasgo de cortesía. <u>Géneros discursivos y productos textuales</u> 1. Géneros orales y escritos. B2 Género de transmisión oral: Entrevistas laborales. <u>Habilidades y actitudes interculturales</u> 1. Configuración de una identidad cultural plural 1.2. Actitudes 1.2.1. Empatía Ensayo de rasgos de comportamiento (saludos, proxémica, etc.), juicios o valoraciones propios de los miembros de la cultura con la que se establece contacto. 2. Asimilación de los saberes culturales (comportamientos socioculturales y referentes culturales) 2.1. Habilidades 2.1.2. Comparación, clasificación, deducción Comparación de conceptos y significados de diferentes lenguas/culturas (trabajo, éxito profesional). 2.1.4. Ensayo y práctica Imitación de comportamientos socioculturales concretos (mediante dramatizaciones, juegos de rol, etc.) de los miembros de la cultura objeto (estilo de comunicación, comportamiento no verbal, etc.). 3. Interacción cultural 3.1. Habilidades 3.1.1. Planificación Activación (representación mental en forma de imágenes o escenas) de los recursos que se poseen para interpretar y aproximarse a las realidades culturales diversas (turnos de palabra, registro, pautas de cortesía; normas de comportamiento; gestión de los factores emocionales, etc.). 3.2. Actitudes 3.2.1. Empatía Identificación empática para interpretar respuestas verbales y no verbales de personas de la cultura objeto. 3.2.3. Disposición favorable Interés manifiesto (mirada, postura, conductas asertivas, etc.) durante la interacción con miembros de otras culturas. Activación de indicadores de escucha y atención ante mensajes y comportamientos de los interlocutores: comunicación no verbal, paraverbal y verbal. <u>Procedimientos de aprendizaje</u> 1. Relación de procedimientos de aprendizaje 1.1. Planificación y control del propio proceso de aprendizaje 1.1.1. Conciencia y regulación del proceso Observación sistemática (observación y autoobservación) Observación de otras personas (compañeros), a través de registros en relación con el desarrollo de estrategias y procedimientos propios.
DESTREZAS TRABAJADAS	Expresión escrita. Expresión e interacción oral.
AGRUPAMIENTO	Parejas, grupos reducidos (4-5 componentes) y gran grupo.
MATERIALES	Manual y rúbrica de coevaluación.
DURACIÓN	Apartado A: 10 minutos. Apartado B: 10 minutos. Apartado C: 35 minutos.

	Total: 55 minutos.
PROCEDIMIENTOS	En la sección A, en grupos de trabajo, los estudiantes debatirán sobre los saludos en la cultura de la lengua meta en relación con distintas personas y contextos, siguiendo para ello el modelo de la lengua proporcionado. Después comentarán los tipos de saludos de su país de origen, para comprobar semejanzas y diferencias. El docente debe actuar como mediador. En el apartado B, el alumnado por parejas deberá leer y seleccionar la opción correcta de cada situación durante una entrevista de trabajo. Seguidamente se corregirá en gran grupo. El docente debe explicar la diferencia entre las estructuras formales e informales. En el apartado C, en grupos reducidos, el alumnado deberá escribir el diálogo de una entrevista de trabajo utilizando toda la información trabajada a lo largo de la secuencia de tareas. Si lo considera necesario, el docente puede repartir al alumnado unas fichas con ofertas de trabajo y currículum vitae que encajan con esas ofertas, al igual que plantillas con preguntas y respuestas, para facilitar la tarea (se incluyen en el apartado de anexos). Una vez escrita la entrevista, el docente realizará las correcciones o apuntes pertinentes. Cuando el guion sea correcto, los alumnos, por parejas, tomarán los roles de entrevistador y entrevistado mientras el resto de los componentes del equipo de trabajo evalúa su actuación a través de una rúbrica de coevaluación. Se intercambiarán los roles para que todos los estudiantes participen en el <i>role-play</i>. El docente controlará los tiempos. En caso de que no fuera posible realizar la entrevista de trabajo mediante coevaluación, con las fichas de ayuda se puede realizar una variante de la actividad mediante la metodología de <i>speed-dating</i>. La mitad de la clase serán entrevistadores y la otra mitad candidatos, se repartirá una ficha a cada alumno y deberán realizar preguntas e ir cambiando de pareja hasta encontrar su puesto de trabajo ideal. El docente debe mezclar las ofertas de trabajo y candidatos para que se consigan las parejas en la última ronda de la actividad.
EVALUACIÓN	La evaluación se llevará a cabo mediante la realización de un <i>role-play</i> de una entrevista de trabajo. Los estudiantes se coevaluarán completando una rúbrica, lo que les permitirá reflexionar sobre su actuación y el grado de cumplimiento de los objetivos de la actividad.

5.5 Propuestas para trabajar después de la secuencia

Tras la culminación del curso, se espera que los estudiantes logren obtener empleo. Por lo tanto, las actividades que se proponen a continuación estarán enfocadas en el ámbito laboral y las interacciones con compañeros de trabajo y superiores. Además, se buscará fomentar actividades vinculadas con el desarrollo de rutinas diarias en el entorno laboral y, dependiendo de las necesidades específicas de los estudiantes, se incluirán tareas orientadas a la obtención de posibles ascensos dentro de la empresa. Otro aspecto relevante para abordar será la prevención de riesgos laborales. Estas propuestas constituyen algunas de las ideas que podrían desarrollarse tras la implementación de la secuencia didáctica presentada en este trabajo.

6. Conclusiones

El propósito de este trabajo es mejorar tanto el desarrollo académico como personal de los estudiantes inmigrantes marroquíes en el contexto de la enseñanza de Español como Lengua Extranjera (ELE). Se ha identificado como un desafío significativo el hecho de que, aunque las necesidades de estos aprendientes son reconocidas ampliamente por educadores, lingüistas e investigadores en el campo del ELE, no existe un consenso claro sobre cómo desarrollar competencias comunicativas adecuadas en ellos. Las instituciones continúan sin abordar de manera efectiva la carencia de manuales específicos y exámenes diseñados para estas necesidades específicas.

El Manifiesto de Santander y las Propuestas de Alicante representan esfuerzos importantes para cambiar esta situación, enfocándose en orientar y aplicar mejores prácticas en la enseñanza del español a inmigrantes. A pesar de avances como el Diploma *LETRA*, diseñado para evaluar competencias comunicativas laborales en estudiantes de ELE inmigrantes, persisten limitaciones en las acciones implementadas hasta ahora.

La disponibilidad de manuales diseñados específicamente para inmigrantes, aunque presente, se concentra mayormente en la alfabetización y lectoescritura básica, dejando un vacío significativo en niveles más avanzados que requieren mejorar aspectos culturales y pragmáticos. Este trabajo ha intentado llenar este vacío mediante la propuesta de una secuencia didáctica adaptada a estos alumnos, utilizando un proceso de andamiaje para facilitar la adquisición de los nuevos aprendizajes. La propuesta incluye una gran variedad de tareas con distintas agrupaciones y cuadros informativos distribuidos estratégicamente a lo largo del manual. Además, se ha innovado al incluir actividades que implican el uso de las TIC.

Es crucial destacar que la labor educativa con estudiantes inmigrantes no difiere sustancialmente de la realizada con otros alumnos. Más allá de su condición migratoria, estos estudiantes comparten características psicocognitivas similares a las de sus pares españoles. La migración debe ser vista como una circunstancia temporal que no define ni anula la individualidad de la persona (Villalba, 1999, citado en De la Fuente, 2008). Tan solo es necesario establecer directrices claras, como un currículo específico, para atender estas necesidades, incluyendo habilidades socioculturales y pragmáticas.

El alumnado adulto alfabetizado no solo necesita un conocimiento de la L2 para interactuar en situaciones cotidianas, sino que también requiere conocimientos especializados para el ámbito laboral y social. Por tanto, es crucial definir objetivos generales y un conjunto amplio

de objetivos específicos que se orienten a sus necesidades inmediatas en la nueva sociedad. Los contenidos para este grupo deben adaptarse a sus intereses particulares, partiendo siempre de conceptos, procedimientos y actitudes relacionadas con su entorno comunicativo.

La educación lingüística debe integrarse con una formación que se enfoque en las normas, costumbres y tradiciones del entorno social en el que los estudiantes residen, sin implicar el abandono de su cultura de origen. La función de los mediadores (en este caso los docentes) entre los alumnos nativos y no nativos es fundamental para promover la coexistencia de diversas culturas en el aula. Tal y como defiende García Parejo (2002), el rol del profesor se amplía más allá de la simple transmisión de conocimientos, convirtiéndose en un mediador sociocultural que adapta sus enseñanzas a las necesidades y realidades de los estudiantes.

La propuesta didáctica adopta un enfoque comunicativo basado en el método por tareas, el cual aborda las necesidades específicas del alumnado al diseñar tareas significativas contextualizadas en situaciones reales, aunque simuladas (la técnica del *role-play* se emplea en múltiples actividades a lo largo de la propuesta didáctica). Este enfoque asegura que los estudiantes sean agentes activos y protagonistas en su proceso de aprendizaje de Español como Lengua Extranjera (ELE).

La programación está orientada a clases integradas por estudiantes de origen marroquí, dado que se ha considerado adecuado centrarse en las necesidades de un grupo homogéneo para llevar a cabo una investigación exhaustiva y completa. No obstante, se reconoce que la diversidad cultural en el aula podría ser enriquecedora. Esto beneficiaría tanto a los estudiantes marroquíes, al permitirles compartir aspectos de su identidad con el resto de la clase, como a los estudiantes de otras nacionalidades, quienes podrían aprender a valorar y respetar diversas expresiones culturales. Algunas modificaciones en las actividades serían suficientes para adaptarlas a un grupo heterogéneo, siempre y cuando los estudiantes posean un nivel de competencia comunicativa similar. Este trabajo puede adaptarse a todos los alumnos inmigrantes que posean un nivel próximo a B1.

Como marco de referencia y fundamentación se han utilizado dos recursos principales: el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCERL, 2002) y el Plan Curricular del Instituto Cervantes (PCIC, 2006). Además, se consultaron manuales de ELE y recursos digitales para crear actividades innovadoras y motivadoras para los estudiantes. Se ha optado por abordar los contenidos desde una perspectiva aplicada a la vida real de los estudiantes, diseñando actividades cuyos resultados sean útiles para situaciones prácticas. Estas actividades no solo proporcionan modelos lingüísticos para facilitar la tarea y enriquecer el

repertorio de expresiones y estructuras del alumnado, sino que también incorporan valores pragmáticos como la cortesía. Además, se incluyen tareas orientadas a la creación de documentos que pueden ser utilizados por los estudiantes en la búsqueda de empleo.

En cuanto a la contextualización dentro del ámbito de la enseñanza de español como segunda lengua, se ha optado por integrar esta unidad didáctica en la enseñanza del Español con Fines Específicos (EFE), dado que aborda la disciplina relacionada con el entorno laboral. A pesar de la escasez de recursos dirigidos al alumnado inmigrante en este campo, se considera crucial expandir esta área de estudio para beneficiar a estudiantes con menos experiencia académica que desean mejorar sus habilidades laborales.

Se reconoce como una limitación de este trabajo la restricción de tiempo para abordar más contenidos, puesto que se ha optado por implementarlo en un período de seis sesiones con el objetivo de ayudar rápidamente al alumnado a mejorar su búsqueda y obtención de empleo.

Con el fin de facilitar la integración del alumnado inmigrante arabófono de ELE, una línea de investigación que sería interesante explorar serían los beneficios potenciales derivados del desarrollo de unidades didácticas enfocadas en la obtención de empleos específicos para alumnos inmigrantes de Español como Lengua Extranjera (ELE).

7. Referencias bibliográficas

Abascal Lavín, E. (2015). *Necesidades comunicativas en español L2 de madres árabes en el ámbito educativo: propuesta didáctica para el desarrollo de destrezas escritas*. Universidad de Cantabria.

Actis, W., Prada, M. Á. D. & Pereda, C. (1998). *Inmigración y trabajo: trabajadores inmigrantes en el sector de la construcción: polacos y marroquíes en Madrid y Barcelona*. Ministerio de Trabajo y de Asuntos Sociales.

Aguirre Beltrán, A. (1998). Enfoque, metodología y orientaciones didácticas de la enseñanza del español con fines específicos. *Carabela*, (44), 1.

Aguirre Beltrán, B. (2012). *Aprendizaje y enseñanza de español con fines específicos: comunicación en ámbitos académicos y profesionales*. (No Title).

Aguirre, C., Villalba, F., Hernández, M. T., & Najt, M. (1999). *Estudio comparativo entre la adquisición del español como primera lengua y la adquisición del español como segunda lengua para su aplicación metodológica en la enseñanza del español a inmigrantes*. Ministerio de Educación y Ciencia. En *Dosieres Segundas Lenguas e Inmigración*, (2008), N.º 1.

Alhmoud, Z. (2023). *Gramática Pedagógica, Unidad didáctica 4* [Materiales del curso]. *Léxico y gramática en la enseñanza de ELE*. Universidad Nebrija.

Andión Herrero, M^a. A. 2006. "La inmigración no hablante de español en España: situación y características". *Revista de lingüística y lenguas aplicadas*, 1. 7-24.

Alcaraz Andreu, C. (2013). La motivación en aula de ENE a través de un enfoque intercultural. *Plurilingüismo y enseñanza de ELE en contextos multiculturales: XXIII Congreso Internacional ASELE* (pp. 83-90). Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera-ASELE.

Arrieta Castillo, C. (2021). *Discurso, comunicación y gestión del aula de ELE* (1.^a ed.). enClave-ELE.

Bautista Monforte, I. (2014). *Signos no verbales españoles y marroquíes: estudio contrastivo* [Tesis de máster, Universidad Nebrija].

Benyaya, Z. (2007). La enseñanza del español en la secundaria marroquí: Aspectos fónicos, gramaticales y léxicos. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas*, 1(2). Universidad de Granada, Facultad de Filosofía y Letras, Departamento de Lengua Española.

Berengueras Pont, M. (2013). El sistema educativo de Marruecos. *Avances en Supervisión Educativa*, (19).

Blum-Kulka, S. y Olshtain, E. (1984). "Requests and Apologies: A Cross-Cultural Study of Speech Act Realization Patterns (CCSARP)". *Applied Linguistics*, 5 (3), 196-213.

Cabrera Montesdeoca, C. D. (2013). La alfabetización de inmigrantes adultos en ELE: una experiencia en las clases de español para ágrafos. *Biblioteca virtual redELE*.

Carbonell, F. (1995). *Inmigración: diversidad cultural, desigualdad social y educación*. Ministerio de Educación.

Catalá Hall, A. (2017). *Qué enseñar en una clase de español con fines específicos: el análisis de necesidades*.

Cestero Mancera, A. M. (2000). Comunicación no verbal y desarrollo de la expresión oral en la enseñanza y el aprendizaje de lenguas extranjeras. *Carabela*, (47), 69-86.

Cestero Mancera, A. M. (2004). Comunicación no verbal. In *Vademécum para la formación de profesores: Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)* (pp. 593-612). Editorial SGEL

Colectivo Ioé (1999). *Inmigración y trabajo en España: trabajadores inmigrantes en el sector de la hostelería*. Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, Secretaría General de Asuntos Sociales, Instituto de Migraciones y Servicios Sociales, Observatorio Permanente de la Inmigración.

Colectivo Ioé (2008). *Inmigrantes, nuevos ciudadanos. Hacia una España plural e intercultural*.

Consejo de Europa (2002): *Marco común europeo de referencia para las lenguas: enseñanza, aprendizaje y evaluación*, Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, y Anaya. Versión en español.

Constitución Española. (1978). *Boletín Oficial del Estado*, núm. 311, de 29 de diciembre de 1978. Artículo 27. [https://www.boe.es/eli/es/c/1978/12/27/\(1\)/con](https://www.boe.es/eli/es/c/1978/12/27/(1)/con)

Corredera Martos, R. M. (2006). *La adquisición de una segunda lengua: factores psicológicos y afectivos/emocionales*. *Aldadis.net La revista de educación*, 9.

D'Anna, L. 2014. "Some aspects of verbal politeness in Maghrebi arabic dialects". *RiCOGNIZIONI; Rivista de Lingua, letterature e culture moderne*, 2 (1), 27-39.

De la Fuente, M. (2008). Perspectivas de trabajo en la enseñanza de español a personas inmigradas. In *Manual sobre comunicación e inmigración*, (pp. 121-135). Editorial Tercera Prensa

De Pablos Ortega, C. (2006). La enseñanza de aspectos socioprogramáticos en el aula de ELE. In *La competencia pragmática y la enseñanza del español como lengua extranjera*. (pp. 515-519). Servicio de Publicaciones.

De Pablos Ortega, C. (2023). *Pragmática, Unidad didáctica 3* [Materiales del curso]. *Sociolingüística, Pragmática e Interculturalidad*. Universidad Nebrija.

Doggy, M. (2002). Principales discrepancias lingüísticas entre el árabe y el español. *Carabela*, 52, 11-30. <https://doi.org/10.1234/carabela.2002.52.11>

Domínguez Alegría, G. (2018). *Brechas: impacto de las brechas digitales en la población extranjera*.

El-Madkouri, M. (1995). La lengua española y el inmigrante marroquí. *Didáctica (lengua y literatura)*.

El-Madkouri M. (2003, abril). El mapa lingüístico-educativo marroquí y su influencia en la adquisición del español como lengua de instrucción. In *Perspectivas teóricas y metodológicas: lengua de acogida, educación intercultural y contextos inclusivos* (pp. 209-238).

Escandell Vidal, M.V. (2004), *Aportaciones de la Pragmática*. Departamento de Lengua Española y Lingüística General, UNED.

Fernández-Merino Gutiérrez, P. V. (2011). Disponibilidad léxica de inmigrantes: propuesta para una necesidad. *Lengua y migración= Language and migration*, 3(2), 83-105.

Fernández Pesquera, C. (2011). La Web 2.0 en la enseñanza de español a inmigrantes. En *La Red y sus aplicaciones en la enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera* (pp. 243-252). Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera-ASELE.

Galindo Merino, M. d. M. (2005). La importancia de la competencia sociocultural en el aprendizaje de segundas lenguas. *Interlingüística*, (16), 431-441.

Gallego-García, M. (2023). *Unidad didáctica 5*. [Materiales del curso]. *Adquisición, enseñanza y aprendizaje de ELE*. Universidad Nebrija.

García, P. (1999). El enfoque intercultural en la enseñanza de español a inmigrantes. En *Lengua y Cultura en el aula de E/LE* (pp.107-119). Madrid: SGEL.

García Mateos, C. (2004). Experiencias y propuestas para la enseñanza de la L2 a personas inmigradas. *Carabela*, (53), 6.

García García, P.(s.f.), *Señas de identidad del colectivo marroquí y su adaptación al contexto social español*. Cambridge University Press. Recuperado de:

https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/carabela/pdf/53/53_065.pdf

García Martínez, I. (2003). Enseñanza de español a inmigrantes en Educación de Adultos de la Región de Murcia: una experiencia intercultural. En *El español, lengua del mestizaje y la interculturalidad: actas del XIII Congreso Internacional de la Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera, ASELE: Murcia, 2-5 de octubre de 2002* (pp. 308-315).

García Ortiz, E. M., & Khraiche Ruiz-Zorrilla, V. (2013). Un caso extremo de clase plurilingüe y heterogénea: Inmigrantes refugiados. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*, 13.

García Parejo, I. (2002). *La enseñanza del español a inmigrantes adultos*. Recuperado de: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/antologia_didactica/claves/garcia_parejo.htm

García Parejo, I. (2003). Los cursos de español para inmigrantes en el contexto de la Educación de Personas Adultas. *Carabela*, 53, 45-64.

García-Romeu, J. (2006). *Análisis de necesidades, negociación de objetivos, autoevaluación: una aplicación didáctica para evaluar y adaptar programaciones de cursos de nivel avanzado* (Memoria de máster). Madrid: Universidad Antonio de Nebrija. *RedELE, Biblioteca Virtual*, (7).

Garrido, L. J. & Miyar, M. (2008). Dinámica laboral de la inmigración en España durante el principio del siglo XXI. *Panorama Social*, 8, 52-70.

Giménez Jiménez, A. (2022). *Marruecos y España: Diferencias de comunicación* (Trabajo de fin de grado). Facultad de Ciencias Humanas y Sociales, Grado en Comunicación Internacional, Universidad Pontificia Comillas.

Gómez del Estal, M. (2004). La enseñanza de la gramática dentro del enfoque por tareas. *Forma*, 8, 83-107.

Gómez, S. (2004). Metodología y didáctica de la enseñanza de la historia y la cultura españolas para alumnos extranjeros. En *Actas del Programa de Formación para el profesorado de Español como Lengua Extranjera del Instituto Cervantes de Múnich* (2003–2004), (pp.104-111).

Hamparzoomian, A.A., Barquín Ruiz, F.J. & Urdiales Rey, M. (2002). *Dificultades y problemas en la enseñanza de la lengua española con alumnos marroquíes* (141-181). (Referencia del proyecto PIV-055/00).

Hamparzoomia, A.A. (2000). *Memoria final del proyecto de investigación educativa: Dificultades y problemas en la enseñanza de la lengua española con alumnos marroquíes* (Referencia del proyecto PIV-055/00). Escuela Oficial de Idiomas, Málaga. Proyecto subvencionado por la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía. Orden de 3 de diciembre de 1999; Resolución de 26 de julio de 2000.

Hamparzoomian, A.A. & Barquín Ruiz, F.J. (2005a). La competencia lingüística de los niños marroquíes escolarizados en Andalucía. *Aldadis.net: La revista de educación*, 4.

Hamparzoomian, A.A. & Barquín Ruiz, F.J. (2005b). Las competencias sociolingüística y sociocultural en los niños marroquíes escolarizados en Andalucía. *Aldadis.net*, 7 (octubre), 3-30.

Haut-Commissariat au Plan. (2017). *Note d'information du Haut-Commissariat au Plan à l'occasion de la Journée Internationale de l'Alphabétisation du 8 septembre 2017*. Rabat, Morocco.

Hernández García, M. T. & Villalba Martínez, F. (2003). Análisis descriptivo de materiales didácticos para la enseñanza del español (L2) a inmigrantes. *Carabela*, 53, 133-159.

Hernández García M.T. & Villalba Martínez, F. (2005a). La enseñanza del español con fines laborales para inmigrantes. En *Glosas didácticas*, 15, 74-83. Disponible en: <http://www.um.es/glosasdidacticas/GD15/gd15-08.pdf>

Hernández García, M.T. & Villalba Martínez, F. (2005b), "Manifiesto de Santander: La enseñanza de segundas lenguas a inmigrantes y refugiados"; *Revista electrónica Elenet*, nº 1.

Hernández García, M.T, Roca, S. & Villalba Martínez, F. (2007). Publicación de las Propuestas de Alicante para la enseñanza de segundas lenguas a inmigrantes. *marcoELE. Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera*, (4), 1-4.

Herrero Muñoz-Cobo, B. (2016). Lengua nativa y lengua de acogida. Análisis del discurso del alumnado magrebí. *Oralia: análisis del discurso oral*, 19, 365-378.

Horno Chéliz, M. d. C. & Vicente Molinero, M. d. C. (2020). La competencia sociolingüística como motor de integración de los migrantes: Un estudio sobre las expectativas pragmáticas de los españoles en tres situaciones comunicativas básicas: trabajo, sanidad y educación. *Revista EntreLínguas*, 6(1), 71-85. <https://doi.org/10.29051/el.v6i1.13267>

Horno Chéliz, M. d. C., & Vicente Molinero, M. d. C. (2016). Procesos de transferencia pragmática del árabe marroquí en la adquisición de español peninsular. El ámbito de los saludos. *Dirāsāt Hispānicas: Revista Tunecina de Estudios Hispánicos*, (3), 141-163.

Instituto Cervantes (2006). *Plan curricular del Instituto Cervantes*. Madrid, Instituto Cervantes.

Kasper, G. y Schmidt, R. (1996). Developmental Issues in Interlanguage Pragmatics. *Studies in Second Language Acquisition*, 18 (2), 149- 169.

Kolb, D.A (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

Krashen, S. (1977). El modelo del monitor y la actuación de los adultos en las lenguas segundas. En J. Muñoz Licerias (Ed.), *La adquisición de lenguas extranjeras. Hacia un modelo de análisis de la interlengua*, (1992, pp. 143-152). Visor.

López Plaza, M. Á. (1997). Escuelas coránicas: Evolución de una institución simbólica en Marruecos. *Miscelánea de Estudios Árabes y Hebraicos. Sección Árabe-Islam*, 46, 39-60.

Martín Leralta, S. (2010). Español con fines profesionales: necesidades de comprensión de los inmigrantes en los ámbitos administrativo y laboral. En *El español en contextos específicos: enseñanza e investigación* (pp. 719-738). Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera-ASELE.

Martín Peris, E. (2004). ¿Qué significa trabajar en clase con tareas comunicativas? *redELE 0: Revista Electrónica de Didáctica ELE*.

Mavrou, I. & 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, 221-246.

<http://webs.ucm.es/info/circulo/no74/mavrou.pdf>, <http://dx.doi.org/10.5209/CLAC.60521>

Ministerio de Educación y Formación Profesional & Unidad de Acción Educativa Exterior redELE. (2020). *El mundo estudia español* (1ª ed.). Unidad de Acción Educativa Exterior. <https://doi.org/10.9789200133305>

Miquel López, L. (1995). Reflexiones previas sobre la enseñanza de E/LE a inmigrantes y refugiados. *Didáctica (lengua y literatura)*.

Miquel López, L. (2003). Consideraciones sobre la enseñanza de español lengua extranjera a inmigrantes. En *La enseñanza del español como segunda lengua/lengua extranjera a inmigrantes*, (pp. 5-24).

Miquel López, L. (2004). Lengua y cultura desde una perspectiva pragmática: algunos ejemplos aplicados al español. *RedELE: revista electrónica de didáctica español lengua extranjera*.

Miquel López, L. & Sans, N. (2004). El componente cultural: un ingrediente más en las clases de lengua. *RedELE: revista electrónica de didáctica español lengua extranjera*.

Mohan, B. (1986) *Language and Content*. Reading, MA, Addison-Wesley. [Trad. de Judith Sánchez en línea]

Moreira, M. A. & Cruz, M. O. (2000). Medios de comunicación, interculturalismo y educación. *Comunicar*, (15), 114-122.

Moreno Fernández, F. (2007). Adquisición de segundas lenguas y Sociolingüística. *Revista de educación*.

Muñoz Comet, J. (2016): *Inmigración y empleo en España. De la expansión a la crisis económica*, Madrid, Centro de Investigaciones Sociológicas.

Oliveras, A. (2000). *Hacia la competencia intercultural en el aprendizaje de una lengua extranjera: estudio del choque cultural y los malentendidos*. Editorial Edinumen.

Ortí Teruel, R. (2004). Estudio de la competencia intercultural a partir del análisis sociocultural de interacciones orales con arabohablantes. *Tonos digital*, (8).

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

Pérez, A (2023). *Los contenidos ortográficos en la enseñanza del español*. Unidad didáctica 1 [Materiales del curso]. *Pronunciación, entonación y ortografía*. Universidad Nebrija.

Ramajo Cuesta, A. (2013). La secuencia del cumplido en los manuales de ELE y de árabe dialectal como lengua extranjera. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*, 13.

Rodríguez, J. M. & López, M. A. (2001). Bosquejo de errores frecuentes en la enseñanza de español o arabófonos. *Cuadernos Cervantes de la Lengua española*, 7(31), 39-42

Sánchez Márquez, Á. (2008). *La prueba de fuego... Una entrevista de trabajo*. *Cuadernos de Rabat*, (20).

Sapiña, J. R. (2022). La Simulación Global y oral: un procedimiento e instrumento para el aprendizaje, la evaluación y la investigación lingüística. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, 22, 639-663.

Tejero López, J. Á. (2023). *Español con fines específicos: perspectivas en la enseñanza de ELE*. *El Español por el Mundo*, (5).

Toscano-Fuentes, C. M., & Legaz-Torregrosa, H. (2022). Necesidades formativas del profesorado para la enseñanza de ELE en adultos migrantes [Instructor Training Needs for Teaching Spanish as a Foreign Language to Adult Migrants]. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas (RNAEL)*, 16(33).
<https://doi.org/10.26378/rnlael1633491>

Vacas Hermida, A. & Benavente, J. C. (2002). Hacia la competencia intercultural en el aprendizaje del español. *Revista intercultural hispanoalemana Tierra de Nadie*, 4, 17.

Vicente Molinero, M. d. C. & Horno Chéliz, M. d. C. (2016). Procesos de transferencia pragmática del árabe marroquí en la adquisición de español peninsular. El ámbito de los saludos. *Dirāsāt Hispānicas: Revista Tunecina de Estudios Hispánicos*, (3), 141-163.

Vicente Molinero, M. d. C. (2018). La entrevista de trabajo: expectativas pragmáticas del aprendiente de ELE árabe marroquí (No. ART-2018-107566).

Villalba Martínez F. & Hernández García, M.T. (2001). *Diseño curricular para la enseñanza del español como L2 en contextos escolares (Curriculum design for the teaching of Spanish as L2 in school contexts)*. Consejería de Educación y Universidades.

Villalba Martínez, F. & Hernández García, M.T. (2007). La enseñanza de español con fines laborales para inmigrantes. *Linred. Lingüística en la Red*, 15/06/2007.

Villalba Martínez, F. & Hernández García, M.T. (2008). Situación actual y nuevos retos de la enseñanza de segundas lenguas a inmigrantes. En *I Jornadas sobre lenguas, currículo y alumnado inmigrante*, (13).

Villalba Martínez, F. & Hernández García, M.T. (2010). Perspectivas y líneas de trabajo en la enseñanza de español a inmigrantes. *Monográficos marcoELE*, (10).
<https://marcoele.com/expolingua-2006-didactica-del-espanol-como-lengua-extranjera/>

Vittoria Calvi, M. (2003). *El componente cultural en la enseñanza del español para fines específicos*. En *Actas del II Congreso Internacional del Español para Fines Específicos* (pp. 107-122).

Verhallen, S. (1996): *The National Development of Dutch in the Workplace*. Institute of General Linguistics. University of Amsterdam (Documento de trabajo del taller Odysseus- Second Languages at the Workplace. Language needs of migrant workers; organising language learning for the profesional context 5/2000. Project 1.2.5.)

Yáñez García, B. (2020). *La enseñanza del español a inmigrantes y refugiados: análisis y revisión de materiales y manuales* (Máster Universitario en Formación de Profesores de Español. Especialidad en Español como Lengua Extranjera). Universidad de Alcalá.

8. Bibliografía

Arnold, J. y Brown, H.D. (2000). *El Aula de ELE: un espacio afectivo y efectivo*. In J. Arnold (ed.) *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*. Cambridge University Press.

Cenoz Iragui, J. (2004). El concepto de competencia comunicativa. En *Vademécum para la formación de profesores: Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)* (pp. 449-465). Editorial SGEL.

Chairi, S. (2001). *Aspectos innovadores en la enseñanza del español como segunda lengua extranjera en el contexto marroquí*. *Cuadernos de Rabat*, (9), 81-110.

Consejo de Europa (2020). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. Volumen complementario*. Servicio de publicaciones del Consejo de Europa: Estrasburgo. www.coe.int/lang-cefr.

Fernández Cinto, J. (1991). *Actos de habla*. Edelsa Grupo Didascalía.

Gómez del Estal, M. (2008). La enseñanza de la gramática en el aula de español como L2 para el alumnado inmigrante. In *I Jornadas sobre Lenguas, Currículo y Alumnado Inmigrante*, 83.

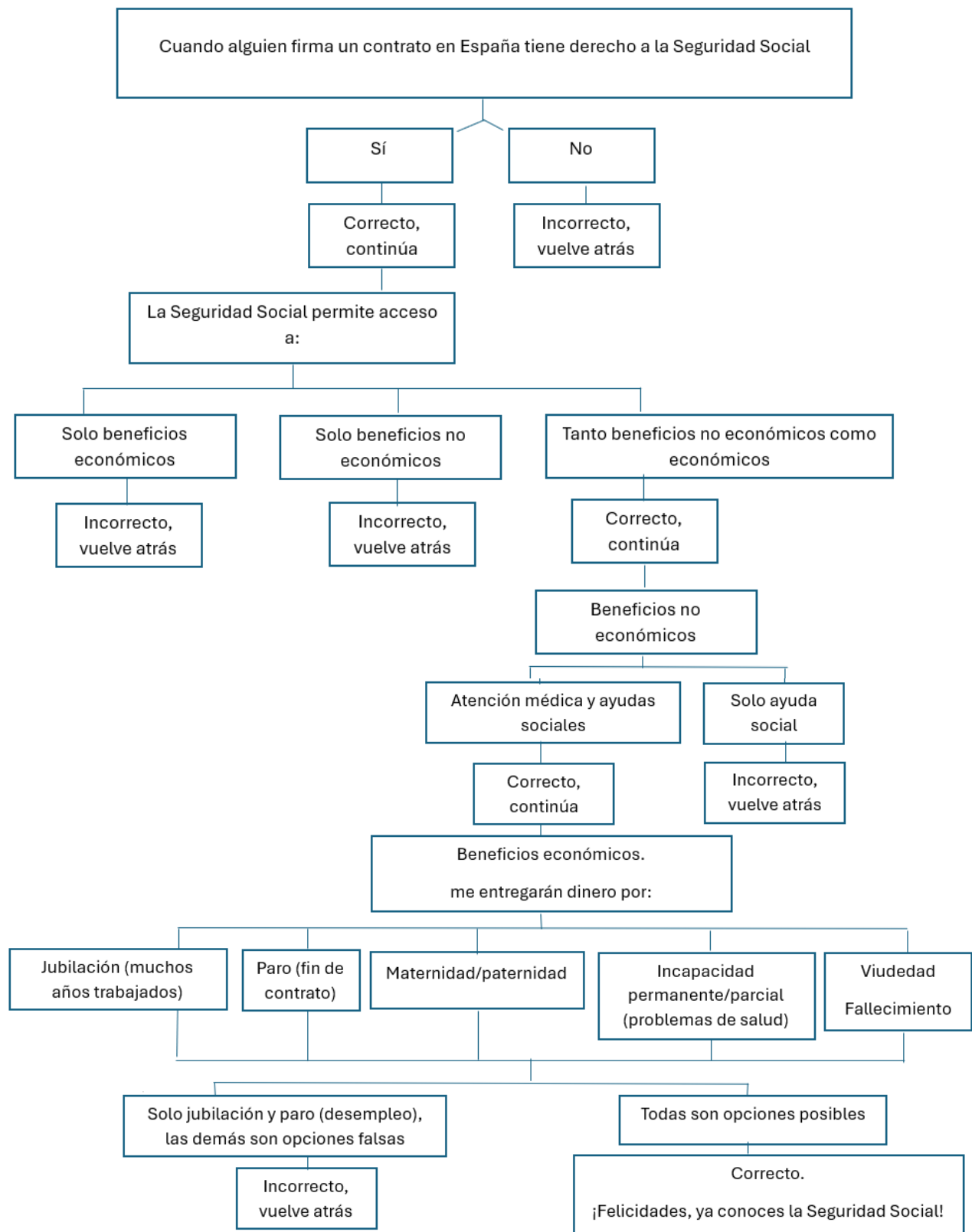
Villarreal, F. (2009). *Enseñanza de la Lengua a Inmigrantes. Estudios de políticas de integración lingüística en tres países*.

Villalba Martínez, F., Hernández García, M. T. & Aguirre García, C. (1999). *Orientaciones para la enseñanza del español a inmigrantes y refugiados*. Orientaciones para la enseñanza del español a inmigrantes y refugiados.

Wong Fillmore, L. (s.f). *Aprendizaje de una segunda lengua en niños: modelo para el aprendizaje de la lengua en un contexto social*. Recuperado de:
https://cvc.cervantes.es/Ensenanza/biblioteca_ele/antologia_didactica/inmigracion/fillmore02.htm

9. Anexos

Sesión 1. Actividad 2. Apartado D.



Sesión 1. Actividad 3. Apartado B.

Fichas con nombres de trabajos:

camarero camarera	cocinero cocinera	barista
jefe de sala jefa de sala	friegaplatos	<i>sommelier</i>
repostero repostera		

Fichas de descripciones de trabajo:

Esta persona se especializa en la creación de postres y repostería, preparando tartas, pasteles y otros dulces para el menú del restaurante.

Esta persona asesora a los clientes sobre la selección de vinos, su maridaje con los platos y asegura que el servicio de vinos sea de alta calidad.

Esta persona se encarga de lavar y limpiar los platos, utensilios y equipos de cocina, manteniendo el área de trabajo limpia y ordenada.

Esta persona supervisa al personal del restaurante, asegura que el servicio se realice de manera eficiente y resuelve cualquier problema que surja durante el servicio.

Esta persona se encarga de hacer el café, preparar té y atender a los clientes en el área de bebidas.

Esta persona prepara la comida en la cocina, asegura la calidad de los ingredientes y presenta los platos listos para servir.

Esta persona toma los pedidos de los clientes, los sirve y limpia las mesas después de cada comida.

Sesión 2. Actividad 3. Apartado A.



Sesión 2. Actividad 3. Apartado C.



Sesión 3. Actividad 1. Apartado C.

RESTAURANTE LA TAPILLA SIXTINA

01/07/2024 - 15:37

ARTÍCULO	PRECIO
Ración Bravas	8 €
	ocho
Menú del día	15 €
Plato combinado nº. 3	12 €
Botella de agua	2 €
TOTAL	37 €
PAGADO	40 €
CAMBIO	3 €

¡GRACIAS POR SU VISITA!

Sesión 4. Actividad 1. Apartado B.



SHARIF AL-HAYEK

CONTACTO

Av. de la Generalidad n.º24, 43480,
Vilaseca, Tarragona

Móvil: 640165992

sharif1@gmail.com

FORMACIÓN

Certificado de Estudios Primarios
(CEP)

El douar El Kalaa, Marruecos

IDIOMAS

Francés, Árabe: Idioma nativo

Español: B1
Intermedio

HISTORIAL LABORAL

Febrero 2023 - Actual

Camarero de cafetería, Cafetería Marisol, Tarragona

- Atención al cliente y toma de pedidos de manera eficiente y amable.
- Mantenimiento y limpieza de la máquina de café y utensilios de trabajo.

Enero 2021 - Febrero 2023

Ayudante de cocinero, Restaurante Sabrosón, Vilaseca

- Preparación y cocción de alimentos según recetas establecidas.
- Cumplimiento de normas de higiene y seguridad alimentaria.
- Mantenimiento de la limpieza y organización en la cocina.
- Asistencia en la presentación y emplatado de los platos.

APTITUDES

- Flexibilidad horaria
- Excelente atención al cliente
- Limpieza y organización
- Trabajo en equipo
- Capacidad de trabajo
- Puntualidad y responsabilidad

Sesión 4. Rúbrica de evaluación por parte del docente Currículum Vitae.

	EXCELENTE	SATISFACTORIO	REGULAR	MAL
Incluye información personal.			.	
Expone sus habilidades y/o cualidades.		.		
Incluye los idiomas que habla.			.	
No tiene experiencia laboral, pero expone otras facetas positivas.				
Expone la experiencia laboral incluyendo fechas de manera ordenada.				

Sesión 4. Rúbrica de evaluación por parte del docente Carta de Presentación.

	EXCELENTE	SATISFACTORIO	REGULAR	MAL
Incluye la dirección de la empresa.			.	
Incluye un párrafo de presentación.		.		
Explica los principales motivos para la solicitud del empleo.			.	
Incluye agradecimientos y saludos.				
Incluye firma del remitente.				

Sesión 5. Actividad 2. Apartado A

Tarjetas de intercambio de información:

Estudiante A

<i>La edad mínima para trabajar es de...</i>	
<i>El salario mínimo interprofesional es...</i>	<i>el pago mínimo al que tienen derecho todos los trabajadores.</i>
<i>La nómina es...</i>	
<i>El permiso por matrimonio es de...</i>	<i>15 días.</i>
<i>La edad de la jubilación en España es...</i>	
<i>El número de fiestas laborales no puede superar...</i>	<i>14 días.</i>
<i>Un período a prueba es...</i>	<i>máximo un mes.</i>
<i>Las siglas ETT significan...</i>	

Estudiante B

<i>La edad mínima para trabajar es de...</i>	<i>16 años.</i>
<i>El salario mínimo interprofesional es...</i>	
<i>La nómina es...</i>	<i>comprobante del pago del salario.</i>
<i>El permiso por matrimonio es de...</i>	
<i>La edad de la jubilación en España es...</i>	<i>65 años.</i>
<i>El número de fiestas laborales no puede superar...</i>	
<i>Un período a prueba dura...</i>	
<i>Las siglas ETT significan...</i>	<i>Empresa de Trabajo Temporal.</i>

Sesión 6. Actividad 4. Apartado C.

Fichas de ofertas de trabajo:

Oferta de Trabajo 1:

Camarero/a en restaurante mediterráneo

Requisitos:

- Experiencia mínima de 1 año como camarero.
- Conocimiento básico de cocina mediterránea.
- Habilidades de comunicación.
- Puntualidad.
- Trabajo en equipo.
- Flexibilidad para trabajar en turnos rotativos.

Oferta de Trabajo 2:

Ayudante de cocina en restaurante italiano

Requisitos:

- Experiencia en cocina.
- Conocimiento de platos italianos.
- Persona organizada.
- Capacidad de trabajar bajo presión.
- Responsabilidad.
- Disponibilidad para trabajar fines de semana.

Oferta de Trabajo 3:

Bartender en bar de cocteles

Requisitos:

- Experiencia previa como *bartender*.
- Conocimiento de cocteles y bebidas.
- Creatividad.
- Buenas habilidades de comunicación.
- Flexibilidad para trabajar en turnos nocturnos.
- Puntualidad.

Oferta de Trabajo 4:

Chef en restaurante de alta cocina

Requisitos:

- Experiencia mínima de 3 años como chef.
- Creatividad y habilidades culinarias.
- Capacidad para gestionar un equipo.
- Conocimiento de alta cocina.
- Flexibilidad horaria.
- Responsabilidad.

Oferta de Trabajo 5:

Repartidor/a para servicio de catering

Requisitos:

- Experiencia como repartidor.
- Conocimiento de la ciudad.
- Puntualidad.
- Buen trato con el cliente.
- Carné de conducir.
- Disponibilidad para trabajar fines de semana.

Oferta de Trabajo 6:

Encargado/a de sala en restaurante de comida rápida

Requisitos:

- Experiencia previa en gestión de personal.
- Buenas habilidades de comunicación.
- Capacidad para trabajar bajo presión.
- Flexibilidad horaria.
- Organización.
- Responsabilidad.

Oferta de Trabajo 7:

Pastelero/a

Requisitos:

- Experiencia mínima de 2 años como pastelero/a.
- Conocimiento de técnicas de repostería.
- Creatividad.
- Atención al detalle.
- Puntualidad.
- Disponibilidad para trabajar temprano en la mañana.

Fichas de experiencia laboral:

Currículum 1:

Experiencia:

- 2 años como camarero/a en un café local.

Habilidades:

- Buen comunicador/a.
- Trabajador/a en equipo.
- Puntual.
- Conocimiento básico de cocina mediterránea.

Disponibilidad:

- Turnos rotativos.
- Fines de semana.

Currículum 2:

Experiencia:

- 1 año como ayudante de cocina en un restaurante italiano.

Habilidades:

- Organizado/a.
- Responsable.
- Conocimiento de platos italianos.
- Trabaja bien bajo presión.

Disponibilidad:

- Fines de semana.

Currículum 3:

Experiencia:

- 2 años como *bartender* en un bar de cocteles.

Habilidades:

- Creativo/a.
- Buen comunicador/a.
- Puntual.
- Conocimiento de cocteles y bebidas.

Disponibilidad:

- Turnos nocturnos.
- Fines de semana.

Currículum 4:

Experiencia:

- 4 años como chef en un restaurante de alta cocina.

Habilidades:

- Creativo/a.
- Buenas habilidades culinarias.
- Capacidad para gestionar un equipo.
- Conocimiento de alta cocina.

Disponibilidad:

- Flexibilidad horaria.

Currículum 5:

Experiencia:

- 3 años como repartidor para una empresa de catering.

Habilidades:

- Conocimiento de la ciudad.
- Puntual.
- Buen trato con el cliente.
- Licencia de conducir.

Disponibilidad:

- Fines de semana.

Currículum 6:

Experiencia:

- 2 años como encargada de sala en un restaurante de comida rápida.

Habilidades:

- Buena comunicadora.
- Capacidad para trabajar bajo presión.
- Organizadora.
- Responsable.

Disponibilidad:

- Flexibilidad horaria.

Currículum 7:

Experiencia:

- 3 años como pastelero en una panadería artesanal.

Habilidades:

- Creativo.
- Atención al detalle.
- Puntual.
- Conocimiento de técnicas de repostería.

Disponibilidad:

- Temprano en la mañana.

Tarjetas para facilitar la comunicación en caso necesario.

Presentación Personal:

1. Buenos días, ¿podría empezar por presentarse y contarnos un poco sobre usted?
2. Buenos días, mi nombre es... Tengo X años de experiencia como... y estoy muy interesado/a en esta oportunidad porque...

Experiencia Laboral:

- ¿Cuánto tiempo ha trabajado como...?
- He trabajado como... durante X años.

Disponibilidad y Flexibilidad:

- ¿Qué tipo de horarios puede trabajar? ¿Está disponible para trabajar ...?
- Puedo trabajar [detalles del horario] y estoy disponible...

Conocimiento Específico:

- ¿Qué nivel de conocimiento tiene sobre...?
- Tengo un conocimiento extenso sobre..., por ejemplo, sé cómo preparar ...

Preguntas Finales:

- ¿Tiene alguna pregunta sobre el trabajo o nuestra empresa?
- Sí, me gustaría saber más sobre....

Sesión 6. Rúbrica de coevaluación.

Nombre: _____

Puesto de trabajo: _____

Observaciones	Muy bien (5)	Bien (3)	Regular (1)	Mal (0)
Saluda				
Le trata de Vd.				
Habla claro y con tono adecuado.				
Dice lo que sabe hacer				
Pide información sobre las condiciones de trabajo				
Se despide y da las gracias.				
Forma de vestir				
Postura corporal				
Puntuación total				

Transcripciones de los inputs auditivos:

Sesión 1. Actividad 2

- *Como ya sabéis llega el verano y el trabajo en el ámbito de la hostelería está asegurado. Vamos a hablar con una de las camareras del restaurante más famoso de Tarragona.*
- *Buenas tardes.*
- *Hola.*
- *¿Usted es camarera en este restaurante, cierto?*
- *Sí, así es.*
- *¿Y cuánta gente trabaja en verano en el local?*
- *Ui...¡mucha! Ahora mismo están contratando, camareros, cocineros, friegaplatos y ayudantes de cocina, incluso repartidores de comida, ya que desde la pandemia ofrecemos servicio a domicilio.*
- *Ah, muy bien.*
- *Sí, nos tenemos que adaptar a los cambios.*
- *Por supuesto, muchas gracias por su tiempo.*
- *Gracias a ti.*

Sesión 1. Actividad 3

- 1) *¡Buenas! Soy Mamadou de Nigeria, vivo en Barcelona desde el año 2010. Al principio me costó encontrar trabajo, pero finalmente conseguí un puesto sirviendo mesas en una arrocería.*
- 2) *Hola, ¿qué tal? Me llamo Julia y soy polaca. Llevo cinco años en Madrid. Conseguí trabajo el año pasado. Me encanta servir a las mesas y hablar con la gente.*
- 3) *¡Ei, qué pasa! Mi nombre es Djamal, soy marroquí. Trabajo en una taberna desde hace dos años. Cocinar es mi pasión.*

Sesión 3. Actividad 4

Ensaladilla rusa.

Preparación: se lavan las patatas y las zanahorias, y se hierven durante unos 25 minutos. Después, se echan los huevos y se deja todo unos 10 minutos más. Se saca todo y se deja enfriar. Cuando las patatas y las zanahorias están frías, se pelan y se cortan en dados. Se pelan los huevos y se cortan en dados también. Luego, se ponen todos esos huevos en un bol y se añaden las aceitunas picadas, el atún y los guisantes. A continuación, se añade la mayonesa y se mezcla todo poco a poco. Finalmente, se pone una pizca de sal al gusto. Se puede decorar con un poco de perejil.

Sesión 4. Actividad 1

- *Buenos días. ¿en qué puedo ayudarle?*
- *Hola, me gustaría saber un poco más de cómo encontrar trabajo.*
- *Muy bien, primero debes tener permiso de trabajo o NIE y el Número de la Seguridad Social (NUSS).*
- *Ya lo tengo eso.*
- *Estupendo, ahora deberás preparar un Currículum Vitae y una Carta de Presentación para enviar a las empresas.*
- *¿Qué es eso del Currículo?*
- *Currículum Vitae, sí, no te preocupes. Es un documento dónde escribirás tus datos de contacto, tu experiencia laboral y formación, es decir, un documento para que las empresas te conozcan mejor. Y la Carta de Presentación es como presentarte de una manera más formal.*
- *¡Ah vale! Ya he entendido. Entonces ahora tengo que escribir un Currículum Vitae y una Carta de Presentación.*
- *Exactamente.*

- *Gracias por tu ayudar. Adiós.*
- *De nada, que tenga un buen día y suerte.*

Sesión 4. Actividad 2

Hola, Me llamo Bilal El-Mouni, soy marroquí y tengo 52 años, mi número de teléfono es el 644799163. Actualmente resido en la calle Julio Cortázar n.º 23 en Salou. Desde muy joven empecé a trabajar, trabajé en Marruecos como ayudante de cocina desde el año 1989 hasta el año 2000. También trabajé como cocinero desde el año 2001 hasta el año 2003 en mi país. Después cambié mi trabajo en España, concretamente en Tarragona trabajé como repartidor de bebidas desde el año 2005 hasta el año 2019.

Por último, trabajé como friegaplatos desde el año 2019 hasta el año 2022 en Cambrils.

Hace poco terminé un curso de manipulador de alimentos en la escuela culinaria de Tarragona.

Sesión 6. Actividad 3

- *Buenos días, adelante, siéntate.*
- *Gracias.*
- *¿Por qué estás interesada en trabajar en nuestro restaurante?*
- *Estoy interesada en aprender más sobre la gastronomía y mejorar mis habilidades.*
- *¿Qué experiencia tienes para trabajar en restaurantes?*
- *He trabajado durante tres años como camarera en otro restaurante.*
- *¿Por qué crees que eres la candidata adecuada para este puesto?*
- *Creo que soy la candidata adecuada debido a mi experiencia previa y mi pasión por el servicio al cliente.*
- *¿Estás dispuesta a trabajar horas extras para cubrir las necesidades del restaurante?*
- *Sí, estoy dispuesta a trabajar horas extras para asegurar que el restaurante funcione sin problemas.*
- *¿Tienes disponibilidad para trabajar los fines de semana y días festivos?*
- *Sí, tengo disponibilidad para trabajar los fines de semana y días festivos.*
- *¿Por cuánto tiempo planeas quedarte en este trabajo?*
- *Planeo quedarme en este trabajo por al menos dos años, ya que busco estabilidad y crecimiento profesional.*
- *¿Tienes alguna pregunta para nosotros o sobre el restaurante?*
- *No, está bien así, gracias. Tengo todo claro.*

Propuesta didáctica de ELE para alumnos arabohablantes inmigrantes adultos nivel B1 en contexto laboral.

Autor(a): Alba Villajos Gavaldá



UNIVERSIDAD
NEBRIJA



ACTIVIDAD 1

Sesión 1

A. Lee las presentaciones de estas dos personas. Luego marca verdadero (V) o falso (F):

Me llamo Aya y nací en Fez, por lo tanto, soy marroquí. Tengo veinticinco años. Estoy casada y tengo dos hijas. Vivo en España desde el año 2018. En mi país fui a la escuela hasta los quince años. Hablo árabe, francés y un poco de español. En Marruecos, trabajé dos años en una panadería. Mi profesión es panadera. Aquí trabajo como limpiadora en un hotel. Entro a trabajar a las ocho y acabo a las seis de la tarde. Tengo dos horas para comer. Es un trabajo duro, pero estoy contenta porque tengo contrato.



Fuente: <https://openart.ai/create>

Mi nombre es Abdou. Soy senegalés. Tengo cuarenta años. Estoy soltero y no tengo hijos. En Senegal estudiaba matemáticas, pero no terminé el curso. Hablo wolof, francés y un poco de inglés y español. Mi familia vive en Senegal. Vivo en España desde el año pasado. No tengo trabajo. Necesito trabajar, pero primero tengo que hablar mejor español. Ahora estoy aprendiendo en un curso de Cruz Roja.



Fuente: elaboración propia

Fuente: <https://openart.ai/create>

- ☐ Aya es panadera en España
- ☐ Aya trabaja sin contrato
- ☐ Abdou está casado
- ☐ Abdou no quiere trabajar



B. Une las columnas para formar preguntas.

¿De qué país
¿Cuánto tiempo
¿Estás
¿Cuántas
¿Con quién
¿Qué tipo de

llevas viviendo en España?
convives?
trabajo tenías en tu país?
casado/a o eres soltero/a?
vienes?
lenguas hablas?



C. Pregunta a tu compañero/a y marca con una X las palabras que mejor lo describen. Luego, completa la información sobre su experiencia laboral previa si la tiene.



casado/a		soltero/a	
hijos/as		sin hijos	
su familia vive en España		su familia no vive en España	
habla más de un idioma		no habla más de un idioma	
En.....(<i>país</i>) trabajaba de:.....			



D. Es el momento de presentar tu compañero/a. Primero, escribe su presentación y luego, léela en voz alta.

Este es / Esta es...

¿Sabías qué en España podemos saber si alguien está casado o le han ¡pedido matrimonio! por su anillo o su alianza? ¿Y en tu país, pasa lo mismo?



ACTIVIDAD 2

Sesión 1

A. Lee el siguiente titular y responde a la pregunta escribiendo tu respuesta en el cuadro inferior. Después, comenta tu opinión con tus compañeros.

MERCADO LABORAL >

Los extranjeros cubren ocho de cada 10 nuevos empleos hosteleros este verano

Es el mayor porcentaje sobre el total de la contratación en la serie histórica de la Seguridad Social. Representan casi al 30% de todos los trabajadores en esta rama de actividad

Fuente: : <https://cincodias.elpais.com/economia/2023-08-25/los-extranjeros-cubren-ocho-de-cada-10-nuevos-empleos-hosteleros-este-verano.html#>

¿Crees que es posible conseguir un trabajo en el sector de la hostelería?



B. De los siguientes oficios, ¿cuáles pertenecen al sector de la hostelería? Escucha la conversación y clasifica cada oficio en el grupo adecuado.

camarero/a, fontanero/a, profesor/a, repartidor/a de comida, policía, cajero/a, ayudante de cocina, enfermero/a, friegaplatos, jardinero.

hostelería	otro ámbito laboral

Compara tus respuestas con las de tu compañero/a.

Yo creo que bombero no forma parte de la hostelería, ¿piensas lo mismo que yo?



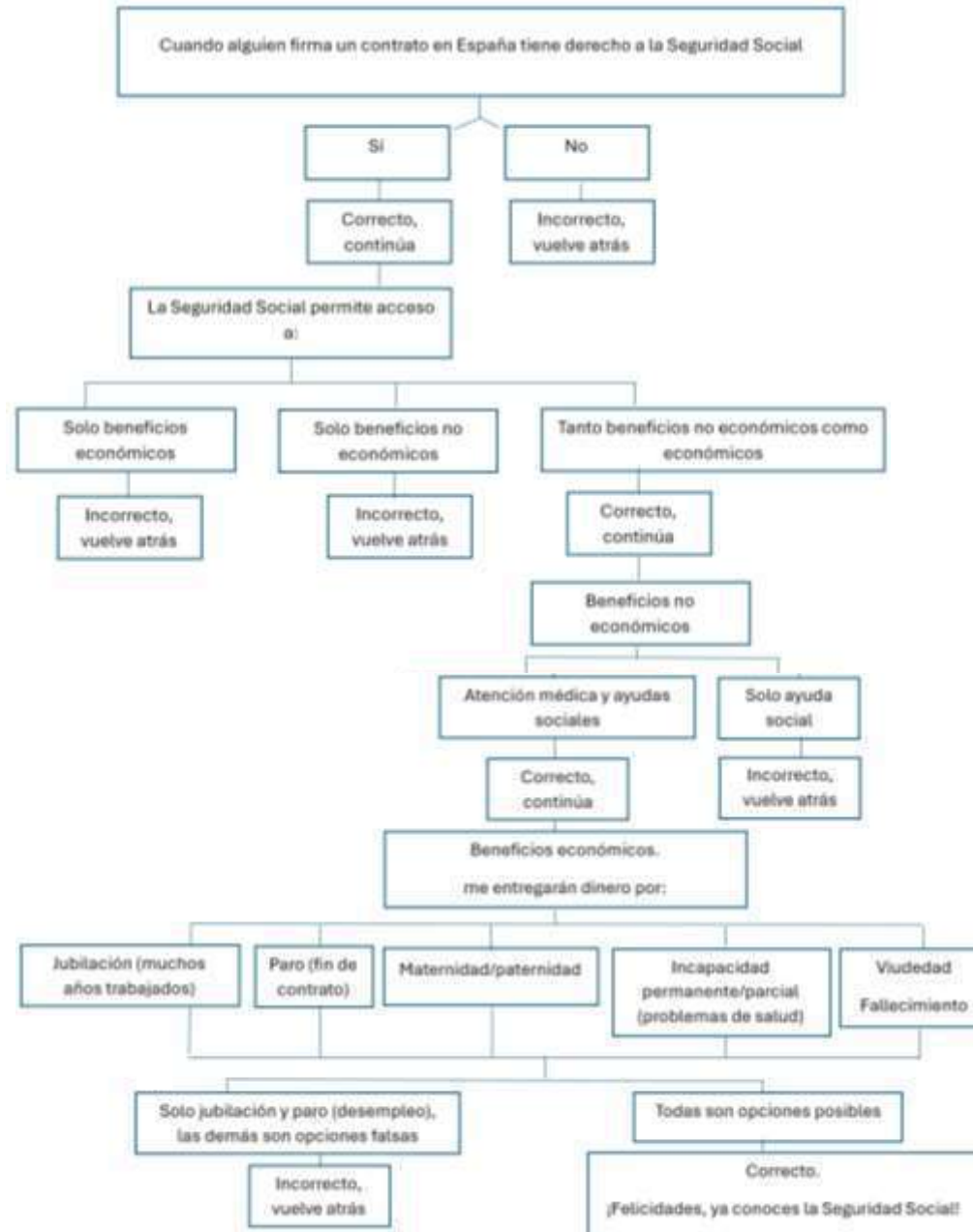
C. A través de una conversación, averigua si tu compañero/a ha trabajado en alguno de los trabajos presentados en la actividad anterior.

Me gustaría saber si has trabajado de...

Sí he trabajado de.../ No, nunca he trabajado de...



D. Averigua más sobre el sistema de la Seguridad Social en España. Sigue el esquema.





A. Los alumnos que asistieron al curso de español el año pasado ya han encontrado trabajo. Escucha lo que dicen sobre sus experiencias laborales y escribe su profesión y lugar de trabajo.

1. Mamadou trabaja de.....en un.....
2. Julia trabaja de.....en un.....
3. Djamal trabaja de.....en una.....



B. El docente te proporcionará las fichas necesarias para realizar la actividad.



Con tu grupo de compañeros, une cada trabajo con su descripción correcta. Para ello, revisa las fichas con los nombres de los trabajos y las fichas con las descripciones, y empareja cada nombre con la descripción que mejor lo define.

ayudante de cocina



Esta persona ayuda en la cocina realizando tareas básicas como picar ingredientes, preparar salsas y asistir al cocinero/a la cocinera en la preparación de los platos.



C. Escribe el nombre de cada profesión y después decide qué cualidades de las propuestas son necesarias para ejercer las siguientes posiciones.



Fuente: <https://openart.ai/create>



Fuente: <https://openart.ai/create>



Fuente: <https://openart.ai/create>



Fuente: <https://openart.ai/create>

Femenino:
Masculino:



Fuente: <https://openart.ai/create>



Fuente: <https://openart.ai/create>



Fuente: <https://openart.ai/create>

Femenino:
Masculino:

Para ser bailarín hay que saber bailar.

Para ser policía tienes que hacer unas pruebas específicas.

- En mi opinión, para ser.... hay que/tienes..... ¿Tú que piensas?

- Yo pienso que...

Distintas cualidades y capacidades de las personas trabajadoras:

ser una persona abierta / trabajar cara al público / disfrutar hablando con la gente /

persona limpia y organizada / saber cocinar / trabajar bajo presión / conocimiento de vinos /

estar fuerte / habilidad para arreglar cosas: un/a “manitas” / conocer la gastronomía

Para hablar de las cualidades o capacidades de una profesión: para ser.... hay que/tienes que...

D. Escoge los adjetivos que mejor te describen y escríbelos.



optimista segura trabajadora puntual tranquila callada responsable paciente
extrovertida

Soy una persona:

Recuerda que en español se usa coma entre palabras que describen el mismo término, excepto antes de la última, donde se utiliza "y".

Ahora escribe el opuesto de los adjetivos anteriores y luego, completa cómo no eres. Puedes consultar la página web *WordReference.com* para ayudarte.

Opuestos			
<i>optimista</i>	<i>pesimista</i>	tranquilo/a	
seguro/a		callado/a	
trabajadora		responsable	
puntual		paciente	
extrovertido/a			

Yo no soy una persona:



Autoevaluación: Completa el ticket de salida que te proporcionará tu profesor/a y entrégalo antes de salir del aula.

Ticket de salida

NOMBRE: _____

Una palabra o frase nueva que has aprendido hoy.

- ¿Qué significa?
- ¿Cómo se dice en tu lengua?
- ¿Dónde y cómo la puedes utilizar fuera del aula?

Fuente: <https://www.canva.com/>

Adaptado de:

<https://campamentonorte.com/cursos/tickets-de-salida/>



ACTIVIDAD 1



1. Lee el siguiente artículo de una revista de hostelería y responde a las preguntas que se hacen sobre el texto. Luego comenta con el resto de la clase.



La profesión de camarero requiere un gran esfuerzo y dedicación, especialmente para aquellos que acaban de comenzar su carrera profesional. Aquí tienes algunos consejos para superar los primeros días:

1. Cuida tu imagen y actitud:

- Mantén una imagen cuidada y aseada. El **uniforme** debe estar limpio y bien planchado.
- Tu actitud debe ser agradable y servicial.

2. Ensaya con bandejas y platos:

- Practica con la bandeja para alcanzar el equilibrio necesario.
- Ensaya cómo **poner y retirar los platos**, llevando tres platos en una mano.

3. Lleva zapato cómodo:

- Usa **calzado cómodo** y apropiado para largas jornadas de pie y caminando.

4. Repasa la teoría de servicios y protocolos:

- Familiarízate con el protocolo de servicios y técnicas de sala y barra.

5. Aprende cómo **tomar una comanda**:

- Anota la fecha, el número de mesa, el número de personas y el nombre del camarero.

6. Memoriza la carta y los utensilios:

- Aprovecha los momentos libres para memorizar **la carta** y conocer el lugar de cada utensilio.



a) ¿Por qué es importante cuidar la imagen y la actitud cuando somos camareros/as?

b) ¿Qué cosas se deben practicar con la bandeja?

c) ¿Por qué es importante llevar zapatos cómodos?

d) ¿Qué diferencias hay entre barra y sala?

e) ¿Qué es una comanda?

f) ¿Qué se recomienda hacer en los momentos de poca clientela?



ACTIVIDAD 2



A. Yulia es una camarera nueva en el restaurante y no ha preparado bien las mesas. Observa la primera imagen, la cual tiene todos los utensilios puestos. Luego, con tu compañero, haz un *role-play* pidiendo lo te falta para poder comer en las otras mesas. Uno será el camarero o la camarera y otro el cliente o la clienta. Sigue el modelo de lengua. Luego intercambia el rol.

Utensilios para comer: el tenedor / la cuchara / el cuchillo / la servilleta / el vaso / la copa / el plato

Camarero/a:

¿Qué quería?

¿Qué deseaba?

Cliente/a:

¿Te importaría traerme...?

¿Me traes...?

Para llamar la atención del camarero/a:

Por favor, ¿me puede traer...?

Perdona ¿me puedes traer...?

Perdone, ¿me puede traer...?

Fuente:

<https://www.todoele.net/actividades/en-un-restaurante-tipico-espanol-juego-de-rol>



Fuente:

<https://www.todoeele.net/actividades/en-un-restaurante-tipico-espanol-juego-de-rol>

¿Sabías que, en España, es común consumir ciertos alimentos con ambas manos? Entre estos alimentos se encuentran las hamburguesas, pizzas y, por supuesto, bocadillos.

 B. Ahora escribe las posibles respuestas del camarero a las peticiones de los clientes en la actividad anterior.

¿Te importaría traerme...? Respuestas:

¿Sabías que, en España, además de la carta, también existe el menú? Está formado por un entrante, un primero, un segundo y postre. ¡Es más económico que pedir a la carta!



C. Clasifica las oraciones en los cuadros correspondientes.



¿Qué desea? / Quiero ¿Qué le sirvo? / ¿Qué va a ser? / Póngame / ¿Qué quiere tomar? / ¿Qué va a tomar? / ¿Qué se le ofrece? / Voy a tomar

camarero/camarera	cliente/clienta

Comenta con tu grupo: ¿Pueden los camareros y los clientes usar cualquier opción de manera intercambiable?



D. A continuación, se presentan varias respuestas que podrías recibir en un restaurante. Con tu compañero/a formula la pregunta correspondiente para cada respuesta.

Pregunta: Disculpe, ¿podría decirme qué incluye el menú del día?

Respuesta: El menú del día incluye sopa, ensalada y pescado a la parrilla.

1. Pregunta: _____

Respuesta: Los servicios están al final del pasillo a la derecha.

2. Pregunta: _____

Respuesta: Servimos comidas hasta las 10 de la noche.

3. Pregunta: _____

Respuesta: Claro, aquí tiene la carta.

4. Pregunta: _____

Respuesta: Hoy le recomiendo el filete de ternera con salsa de champiñones.

5. Pregunta: _____

Respuesta: El plato típico de la casa es la paella.

6. Pregunta: _____

Respuesta: Aunque yo no bebo alcohol, le recomiendo el vino tinto de la casa, los clientes siempre dicen que es excelente.

7. Pregunta: _____

Respuesta: Lo siento, ahora mismo le traigo los cafés.

¿Sabías que, en España, antes de empezar a comer es común desear a los demás que disfruten de la comida diciendo: *Buen apetito* o *Que aproveche*?

ACTIVIDAD 3



A. Lee el diálogo entre el camarero de una cafetería y dos clientes. Con ayuda de la carta responde a las siguientes preguntas.

- *Buenos días.*
- *Buenos días, ¿qué van a tomar?*
- *Para mí una coca cola.*
- *Sí, a mí póngame un cortado, por favor.*
- *¿Algo para comer?*
- *A mí me pone un pincho de tortilla.*
- *¿Y para usted?*
- *¿Podría traerme un pincho de jamón con tomate?*
- *Por supuesto. Enseguida se lo traigo.*

¿Qué es un pincho?

¿Qué es un cortado?

¿Qué es un vegetal?

PINCHOS		BEBIDAS	
Tortilla	1,80€	Café solo, te	1,50€
Jamón con tomate	1,80€	Cortado	1,50€
York y queso	1,00€	Café con leche	2,20€
Bacon y queso	1,50€	Capuchino	2,00€
BOCADILLOS		Chocolate	2,50€
Vegetal	2,50€	Zumo natural	3,50€
Queso	2,50€	Zumo envasado	2,50€
Atún	2,80€	Batidos	3,50€
DULCES		Refrescos	3,00€
Crepes de chocolate	3,20€		
Tortitas nata y chocolate	3,50€		
Tarta de manzana	3,90€		
Tarta de zanahoria	3,90€		
Tarta de la abuela	3,90€		
Brownie con helado	4,00€		
Bollería variada	1,20€		

Fuente: creación propia de www.canva.com

¿Sabías que *pincho*, *cortado* y *vegetal* son palabras polisémicas? Esto significa que tienen más de un significado y que, dependiendo del contexto, adquieren un sentido u otro.

¿Sabías que, en España, además de pinchos, también puedes encontrar tapas, raciones y platos combinados en los restaurantes?



B. Escribe las posibles preguntas de los clientes y respuestas de los camareros de un bar a estas situaciones.

1. Te gustaría pedir un postre, pero no recuerdas que hay.
2. Quieres más agua.
3. Quieres preguntar por la forma de pago.

1.

2.

3.



C. Utilizando el siguiente menú realiza un *role-play* con tus compañeros, siguiendo la siguiente estructura:



Saludar.

Preguntar que es la escalivada.

Pedir un primero o entrante y un segundo o principal.

Preguntar que es la crema catalana.

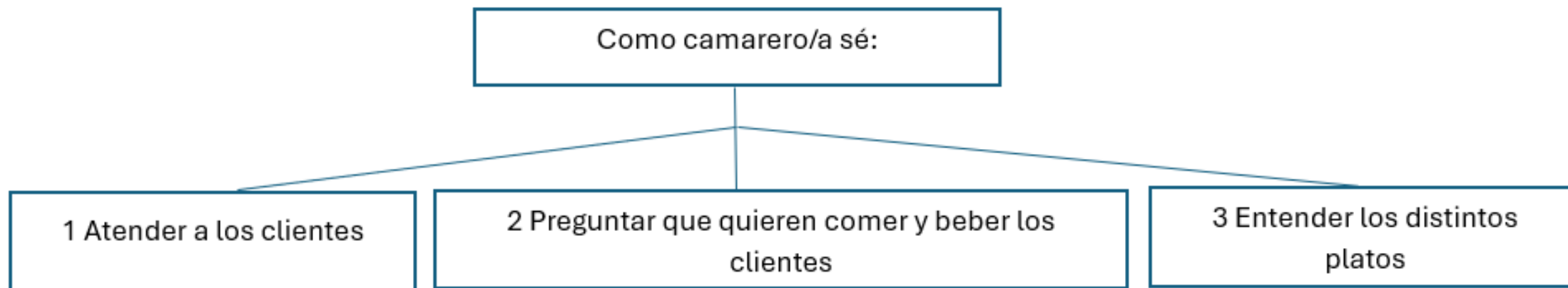
Pagar con efectivo.





Autoevaluación

Escoge la opción que consideres más adecuada.



1. Soy un buen/una buena candidato/a para un trabajo de camarero/a ya que atiendo con amabilidad a los clientes.
2. Soy un buen/una buena candidato/a para un trabajo de camarero/a ya que atiendo con amabilidad a los clientes, conozco como servir las mesas.
3. Soy un buen/una buena candidato/a para un trabajo de camarero/a ya que entiendo los menús de los restaurantes.

Todas. Soy un buen/una buena candidato/a para un trabajo de camarero/a ya que atiendo con amabilidad a los clientes, conozco como servir las mesas y entiendo los menús de los restaurantes.



A. Lee este texto y responde marcando la opción correcta.

La cuenta, por favor

En los países de habla hispana, como España, compartir los gastos al salir a comer es una práctica común debido a la importancia de la familia y los amigos. Existen varios métodos populares para manejar estos pagos:

«Hacer un bote en común» (expresión coloquial)

Este método es habitual en el País Vasco. Consiste en que todos los participantes aportan una cantidad igual de dinero antes de salir y una persona se encarga de guardar y manejar el dinero común, pagando en cada bar. Es más rápido que pagar individualmente y, si sobra dinero, se guarda para la próxima ocasión.

«Pagar a medias» (expresión coloquial)

Popular en España y otros países hispanohablantes, este sistema divide la cuenta entre todos los comensales para que cada uno pague una parte igual. Se utiliza frecuentemente en comidas sociales en bares o restaurantes. Es importante que todos pidan más o menos lo mismo para mantener la equidad.

«Pagar cada uno lo suyo» o «A la aremicana» (expresión coloquial usada en América)

Cada persona paga lo que ha consumido. Este método se emplea cuando hay diferencias en el consumo, cuando alguien no tiene mucha hambre o cuando no hay mucha confianza entre los comensales.

«Hacer un sinpa» (expresión coloquial)

Si ninguna de las opciones anteriores es viable y te encuentras sin dinero al recibir la cuenta, puedes optar por «hacer un sinpa», que significa irse sin pagar, para evitar problemas con los dueños o la policía.

Adaptado de <https://www.profedelee.es/actividad/como-pagamos/>

Chistes gráficos



Fuente: www.google.es

¿A qué expresión se refiere cada una de las siguientes definiciones?

Poner una cantidad de dinero al principio para compartir gastos es:

- Hacer un bote común
- Pagar a medias
- Pagar cada uno lo suyo
- Hacer un *sinpa*

No pagar es:

- Hacer un bote común
- Pagar a medias
- Pagar cada uno lo suyo
- Hacer un *sinpa*

Sumar lo que ha costado la comida y dividirlo entre los comensales es:

- Hacer un bote común
- Pagar a medias
- Pagar cada uno lo suyo
- Hacer un *sinpa*

Según el texto, ¿cómo se paga en las siguientes situaciones?

- En una comida de empresa _____
- Cuando no hay mucha confianza entre los comensales _____
- Si varios de los comensales piden mucha más comida que los demás _____
- Para ir a muchos bares a tomar algo _____
- Cuando se piden platos para compartir en el centro de la mesa _____



B. ¿Cómo pagas en tu país? Escríbelo y luego coméntalo con los compañeros.





C. Observa el ticket de una comida para dos personas en un restaurante. Escribe las cifras como se muestra en el ejemplo. Luego, convierte los precios a la moneda de tu país entrando al siguiente enlace:

<https://wise.com/es/currency-converter/eur-to-mad-rate?amount=1>

	Euros	Dírhams
Ración de bravas		
Menú del día		
Plato combinado		
Botella de agua		
Total		



Comenta con tus compañeros qué te parecen los precios en comparación con los restaurantes de tu ciudad o pueblo de origen.



RECORDATORIO:

1-10		10-20		21-25	30-34
uno	seis	once	dieciséis	veintiuno	treinta
dos	siete	doce	diecisiete	veintidós	treinta y uno
tres	ocho	trece	dieciocho	veintitrés	treinta y dos
cuatro	nueve	catorce	diecinueve	veinticuatro	treinta y tres
cinco	diez	quince	veinte	veinticinco	treinta y cuatro

40	50	60	70	80	90
cuarenta	cincuenta	sesenta	setenta	ochenta	noventa
100	101	102	103	110	190
cien	ciento uno	ciento dos	ciento tres	ciento diez	ciento noventa

ACTIVIDAD 2



A. A los turistas les encanta probar platos típicos españoles y para ser un buen cocinero o cocinera es necesario conocerlos. Sitúa en el mapa el plato típico de cada comunidad autónoma con ayuda de un compañero.

- ☐ Bacalao al pil pil, País Vasco.
- ☐ Pulpo a la Feira, Galicia.
- ☐ Fabada asturiana, Asturias.
- ☐ Cocido madrileño, Madrid.
- ☐ Escalivada, Cataluña.
- ☐ Paella valenciana, Comunidad Valenciana.
- ☐ Papas arrugás, Islas Canarias.
- ☐ Gazpacho andaluz, Andalucía.
- ☐ Sobrasada, Islas Baleares.



Fuente: elaboración propia www.canva.com



B. Con tu pareja busca en internet los platos anteriores y comenta con tus compañeros que plato te gustaría probar y por qué.

Este plato tiene una pinta buenísima/malísima.

Este plato sin duda es el más...(apetecible, llamativo, tradicional, innovador, poco apetecible).

ACTIVIDAD 3



A. Con ayuda de tus compañeros observa las imágenes y relaciónalas con su función o uso. Puede haber más de una opción posible.

Hornear	Salar	Tostar	Calentar	Escurrir	Hervir	Exprimir	Evitar humos
Cortar	Lavar	Enfriar	Batir	Amasar	Servir	Remover	Transportar

La/el _____ sirve para _____
 La/el _____ es muy útil para _____
 La/el _____ lo uso para _____



JARRA



BOTELLA



BOL



ESCURRIDOR



COLADOR



MICROONDAS



HORNO



EXPRIMIDOR



CUCHARÓN



CAZO



TABLA DE COCINA



AZUCARERO



SALERO



FRIGORÍFICO



LAVAVAJILLAS



SARTÉN



RASERA



RODILLO



BANDEJA



ESCURRIDOR



CAMPANA



TOSTADORA



BATIDORA



CAZUELA

Fuente:

<https://www.soyvisual.org/materiales/diccionario-en-imagenes-la-cocina>



B. Comenta con tus compañeros si en tu país de origen se utilizan los mismos utensilios de cocina o usas otros distintos.

Particularmente no utilizo lavavajillas porque en mi país de origen no hay en las casas.
Precisamente tengo un exprimidor igual porque desayunamos zumo de naranja cada mañana.

Particularmente no utilizo (utensilio)...

Precisamente tengo (utensilio/electrodoméstico)...



Fuente: www.google.es



Fuente: www.google.es



Fuente: www.google.es

¿Sabías que, en España, estas tres imágenes son muy importantes para cocinar? Para las medidas, utilizamos cucharadas o cucharaditas, también un pellizco de sal, azúcar, pimienta... y cuando cocinamos algo, puede ser a fuego a fuego bajo/lento, medio o alto.

ACTIVIDAD 4



A. Escucha la receta de la ensaladilla rusa y escribe los ingredientes necesarios para su elaboración.

Ingredientes ensaladilla rusa:



B. Ahora lee la receta de la ensaladilla rusa y responde a la pregunta.

Ensaladilla rusa.



Ingredientes: cinco patatas medianas, cuatro zanahorias, aceitunas rellenas, dos huevos, cuatro cucharadas de guisantes, tres latas de atún en conserva (300 gramos), mayonesa y sal.

*Preparación: **se** lavan las patatas y las zanahorias, y **se** hierven durante unos 25 minutos. Después, **se** echan los huevos y se deja hervir unos 10 minutos más. **Se** saca todo y **se** deja enfriar. Cuando las patatas y las zanahorias están frías, se pelan y se cortan en dados. **Se** pelan los huevos y se cortan en dados también. Luego, se ponen todos esos huevos en un bol y **se** añaden las aceitunas picadas, el atún y los guisantes. A continuación, **se** añade la mayonesa y **se** mezcla todo poco a poco. Finalmente, **se** pone una pizca de sal al gusto. **Se** puede decorar con un poco de perejil.*

Adaptación de: Aula Internacional Plus 2. Página 98, actividad 4-A

¿Qué pasa con la palabra **se** y la que le acompaña a continuación, porque algunas están en singular y otras en plural?



C. Ahora busca una receta de un plato típico español y escríbela. Luego, explícala al resto de la clase. Tus compañeros deben tratar de adivinar de que plato se trata.

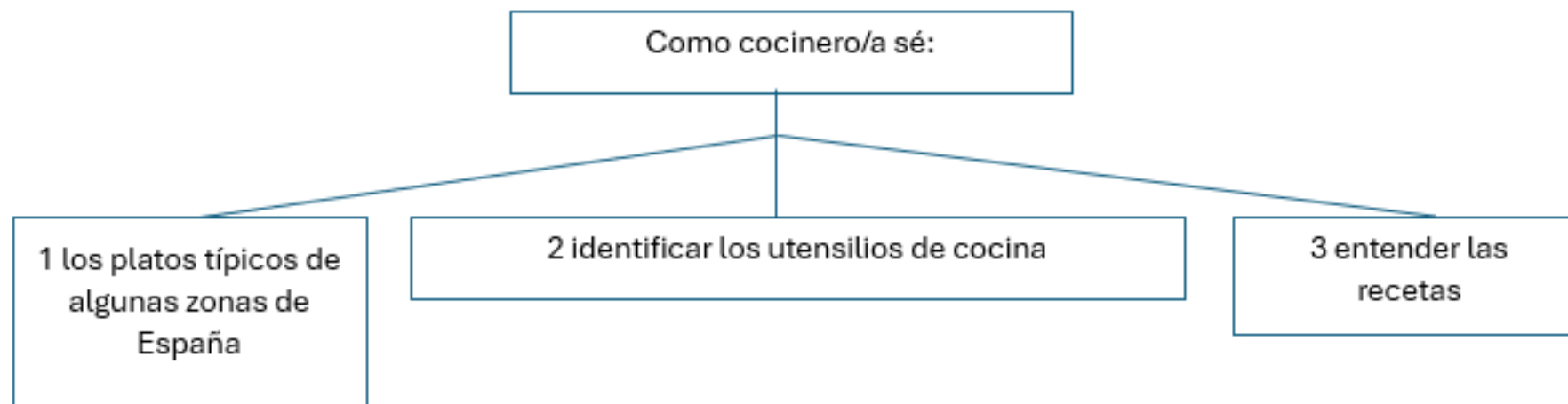
Puedes ayudarte de los siguientes conectores: Primero, Luego, A continuación,...

¿Sabías que en español algunas palabras como *aceite*, *albóndiga*, *limón*, *almíbar*, *naranja*, *alfajor*, *azúcar*, *escabeche* son de origen árabe? Si quieres saber más, puedes consultar el siguiente enlace: <https://youtu.be/DUi446jdn-0>



Autoevaluación:

Escoge la opción que consideres más adecuada.



1. Soy un buen/una buena candidata para un trabajo de cocinero/a ya que conozco los platos típicos de algunas zonas de España.
2. Soy un buen/una buena candidata para un trabajo de cocinero/a ya que identifico los utensilios de cocina.
3. Soy un buen/una buena candidata para un trabajo de cocinero/a ya que entiendo las recetas.

Todas. Soy un buen/una buena candidata para un trabajo de cocinero/a ya que conozco los platos típicos de algunas zonas de España, también los utensilios de cocina y entiendo las recetas.

ACTIVIDAD 1



A. Islam, es un chico joven que está buscando trabajo. Sabe que para encontrar un empleo en España debe informar a las empresas de su experiencia laboral y formación, pero no sabe cómo. Ha decidido llamar al SEPE (Servicio Público de Empleo Estatal) para preguntar. Escucha el diálogo y marca los documentos necesarios para conseguir un trabajo.

Certificado de nacimiento	☐
Currículum Vitae	☐
Fotocopia Libro de Familia	☐
Carta de Presentación	☐



B. Lee el Currículum de Sharif y completa con verdad (V) o mentira (M).



SHARIF AL-HAYEK

CONTACTO

Av. de la Generalidad n.º24, 43480, Vilaseca, Tarragona
Móvil: 640165992
 sharif1@gmail.com

FORMACIÓN

Certificado de Estudios Primarios (CEP)
 El douar El Kalaa, Marruecos

IDIOMAS

Francés, Árabe: Idioma nativo
Español: B1
 Intermedio

HISTORIAL LABORAL

Febrero 2023 - Actual
Camarero de cafetería, Cafetería Marisol, Tarragona

- Atención al cliente y toma de pedidos de manera eficiente y amable.
- Mantenimiento y limpieza de la máquina de café y utensilios de trabajo.

Enero 2021 - Febrero 2023
Ayudante de cocinero, Restaurante Sabrosón, Vilaseca

- Preparación y cocción de alimentos según recetas establecidas.
- Cumplimiento de normas de higiene y seguridad alimentaria.
- Mantenimiento de la limpieza y organización en la cocina.
- Asistencia en la presentación y emplatado de los platos.

APTITUDES

- Flexibilidad horaria
- Excelente atención al cliente
- Limpieza y organización
- Trabajo en equipo
- Capacidad de trabajo
- Puntualidad y responsabilidad

En el Currículum Vitae se debe:

Escribir el número del NIE	
Hablar de tu experiencia laboral	
Hablar de tu familia	
Proporcionar tus datos de contacto	
Poner tus títulos académicos	



C. Ahora completa con la información que falta.



- Su apellido es.....
- Estudió.....
- Ha trabajado.....
- Habla bien.....habla un poco de.....



A. Echa un vistazo rápido a dos Currículum Vitae. Comenta con tus compañeros a que persona contratarías teniendo en cuenta la presentación general del documento.

¿Qué es lo que menos te gusta de este CV?

¿Qué es lo que más te gusta de este CV?

MIGUEL RUIZ VÁZQUEZ

Calle Postigüello, 8 - 49000, Talavera de la Reina | 696586294 | mruizvazquez@gmail.com

Perfil profesional
Mecánico de mantenimiento con una larga trayectoria realizando tareas de reparación ordinarias y de emergencia en instalaciones de alta actividad. Con una atención al detalle excelente y buenas dotes de comunicación.

Experiencia laboral

Mecánico de mantenimiento 04/2017 - Actual
Maquinaria FERPI - Talavera de la Reina

- Capaz de probar equipos recién instalados para determinar la funcionalidad adecuada y el cumplimiento de las regulaciones.
- Experiencia realizando pedidos de suministros, herramientas y equipos.
- Realización de tareas repetitivas, manteniendo la concentración en todo momento.

Mecánico de mantenimiento 08/2014 - 01/2017
Electro Talavera - Talavera de la Reina

- Capaz de probar diferentes piezas de electrodomésticos utilizando instrumentos de mano como multímetros.
- Capacidad para instruir a los clientes sobre cómo utilizar, mantener y configurar correctamente los electrodomésticos.
- Cumplimiento de las normativas aplicables en el trabajo diario.

Mecánico de maquinaria textil 06/2010 - 10/2013
Casa Textil - Talavera de la Reina

- Ajustes y preparación de la maquinaria para el cambio de artículos en la misma.
- Operación de máquinas y herramientas para realizar el ensamblaje, cosido y acabado de prendas y artículos textiles.
- Inspección del estado de las máquinas para verificar su correcto funcionamiento.

Formación académica

Técnico en Mantenimiento de Equipo Industrial 06/2009
IES Azarquiel - Toledo

Aptitudes

- Mantenimiento de maquinaria
- Elaboración de informes
- Inventariado de repuestos y suministros
- Detección de problemas
- Inspección de seguridad
- Carácter metódico

Formación adicional
Curso de Prevención de Riesgos Laborales - Formación Megruas, 2014

Curriculum Vitae

Nombre: Claudio Ariel Hochberg
Fecha Nac.: 4 de mayo de 1972
Nacionalidad: Argentina
Educación: Secundario Completo
Cursos: Seguridad de Higiene (Curso en Repsol YPF)
Técnico Especial. en Suelos (Curso en Repsol YPF)

Experiencia: Estudio Técnico Atterberg
Servicio de Coaseo Ocase
Ayudante de Panadería en Panadería Americana
Operario en Empresa de Servicios
Repositor de Mercadería Super 80
Atención al Público y Reparto de Diarios. Puesto de 7 y 80

Soy Responsable, Respetuoso y Muy Puntual



B. Escucha a Bilal hablar de su Currículum Vitae y escribe los datos que faltan.



Datos de contacto:

_____ El-Mouni

Tel. 644799163

Dirección: C/ _____ n.º 23. _____

Experiencia Laboral:

_____ desde el año 1989 hasta el año 2000 en Marruecos

Cocinero desde el año _____ hasta el año _____ en Marruecos

Repartidor de bebidas desde el año 2005 hasta el año 2019
en _____

_____ desde el año 2019 hasta el año _____

Formación Académica:

Curso de _____ en _____

Fuente: creación propia



C. Lee el siguiente el texto y subraya los adjetivos que describen las cualidades de Ahmed en el texto.

Ayer, Ahmed tuvo una entrevista de trabajo para un puesto de camarero en un restaurante. Estaba muy nervioso porque era su primera entrevista en español. Aunque Ahmed es muy organizado, no pudo demostrar esta cualidad durante la entrevista. Cuando el entrevistador le pidió que hablara sobre sus habilidades, Ahmed se quedó en blanco y no pudo mencionar que es una persona responsable.

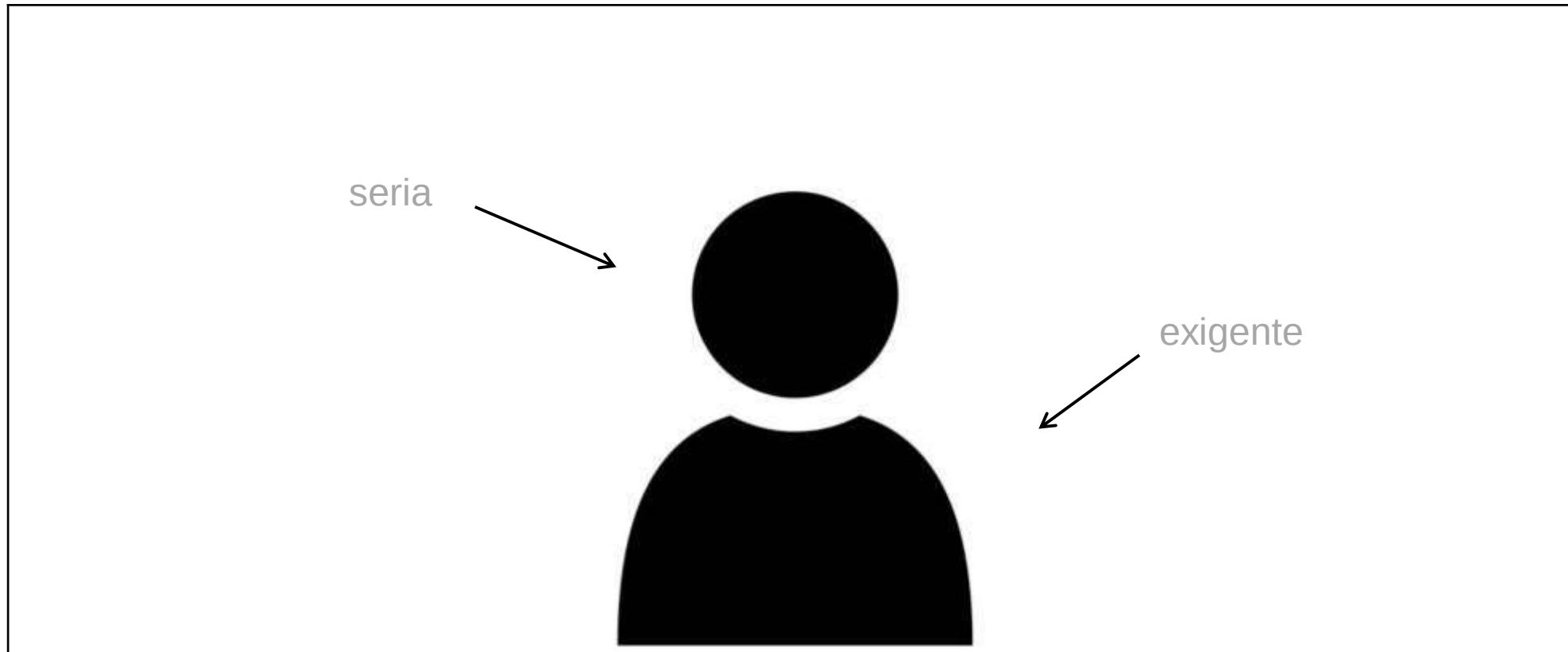
El entrevistador también le preguntó sobre su experiencia trabajando en equipo. Aunque Ahmed es muy colaborador, no logró comunicarlo claramente. Además, Ahmed es una persona puntual, pero debido a los nervios, llegó diez minutos tarde a la entrevista, lo que dio una mala impresión desde el principio.

A lo largo de la entrevista, el entrevistador intentó hacer que Ahmed se sintiera más cómodo, pero Ahmed se mostró muy inseguro. Normalmente, Ahmed es bastante comunicativo, pero en esa situación, no pudo mostrar su lado más extrovertido. El entrevistador también le preguntó si era capaz de trabajar bajo presión, una cualidad muy importante para el puesto de camarero. Aunque Ahmed es una persona muy paciente, no pudo explicarlo bien y se sintió frustrado.

Después de la entrevista, Ahmed se sintió decepcionado consigo mismo. Sabía que tenía todas las cualidades necesarias para el trabajo: es trabajador, atento y educado. Sin embargo, los nervios le jugaron una mala pasada y no pudo transmitir todo lo que quería decir.



D. Practica usando los adjetivos subrayados en la actividad anterior y otros que conozcas o hayas aprendido en clases anteriores para describir a tus compañeros. Para ello, una persona saldrá a la pizarra y el resto de la clase escribirá un adjetivo que lo describa.

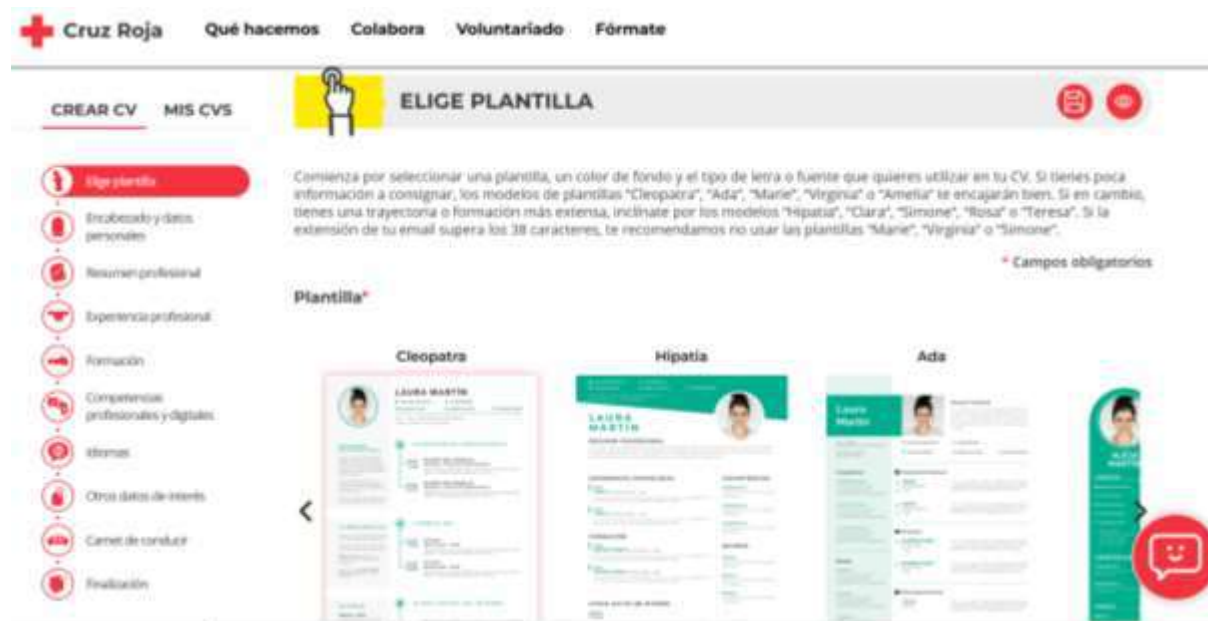


 E. Ahora es el momento de redactar tu Currículum Vitae. Primero escribe en papel un borrador, luego crea tu CV accediendo a esta plataforma:

<https://www2.cruzroja.es/multicanal-cree/mi-cv-en-3-pasos#/editar-cv>

No te preocupes si no tienes estudios. Puedes escribir oraciones parecidas a las del apartado de autoevaluación o escribir tus habilidades/cualidades, como, por ejemplo: persona responsable, aprendo con facilidad, organizada, puntual...

Debes llegar a esta página:



Fuente: <https://www2.cruzroja.es/multicanal-cree/mi-cv-en-3-pasos#/editar-cv>

ACTIVIDAD 3



A. A continuación, encontrarás la Carta de Presentación de Abderrahim. Léela y responde a las preguntas que se hacen sobre el texto.

*Rico y Sabroso Marisquería
C/ Margari núm. 32, 43840 Salou (Tarragona)
Salou, 22 de junio de 2024*

Estimados Sres.:

Me dirijo a Vds. con el propósito de presentarme como aspirante a uno de los puestos de cocinero publicados en el Periódico Buscotrabajo del pasado 15 de junio. Por ello tengo el gusto de remitirles mi Currículum Vitae con el objetivo de participar en el proceso de selección.

Como puede apreciar en el mismo, tengo más de experiencia de 9 años en el sector de la hostelería y he realizado varios cursos de cocina. Aprendo rápido y soy muy organizado.

*Estoy en disposición de trabajar en su empresa a jornada completa o media jornada, ya que tengo permiso de residencia y de trabajo.
Por todas estas razones, desearía que tengan en cuenta mi perfil en la selección que Vds. convocan.*

Sin otro particular, les saluda atentamente.

Fdo.: Abderrahim Al Jatari.

¿Con qué empresa quiere empezar a trabajar Abderrahim?

¿Qué puesto de trabajo quiere obtener Abderrahim?

¿Dónde encontró la oferta laboral?

¿Por qué cree que Abderrahim que es un buen candidato?

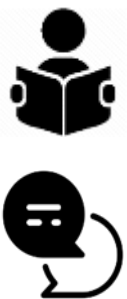
¿Qué significa Sres.? ¿y Vds.? ¿y Fdo.?



B. Ahora escribe tu una carta de presentación en un **documento Word** para un puesto que te gustaría desempeñar.



Fuente: www.google.es



ACTIVIDAD 1

A. Melisa se ha dado cuenta que muchas veces encuentra ofertas de empleo en la calle.



Fuente: www.google.es



Fuente: www.google.es

¿Cuáles son las tres mejores formas de encontrar trabajo? Marca con una cruz. Y luego haz una puesta en común con tus compañeros.

Esperar en casa a que una empresa te llame	☐	Hacer uso los Servicios de Empleo de tu municipio	☐
Consultar las ofertas de empleo que se publican en prensa	☐	Hacer uso de la Bolsa de Trabajo	☐
Dejar tu CV en empresas de selección	☐	Decírselo a los amigos	☐
Apuntarte en las listas del paro	☐	Ir a la oficina de atención al extranjero.	☐



B. A veces, los anuncios en los periódicos buscan candidatos (ofertas), mientras que otras veces, las personas pagan para darse a conocer (demandas). Lee los siguientes anuncios y clasifícalos en la tabla como ofertas o demandas.

<i>Se precisa camarero/a con conocimientos de francés e inglés para chiringuito de playa. Enviar CV a: xiringuito@gmail.com</i>	<i>Cámping Sangulá busca ayudante de cocina. Si eres organizado y te gusta trabajar en una cocina envía tu Currículum a: camping@yahoo.es</i>	<i>Resort Cambrils necesita personal de mantenimiento con experiencia. Media jornada de lunes a viernes. Interesados enviar CV: resort@hotmail.com</i>
<i>Se ofrece animador para hoteles. Disponibilidad total. Referencias demostrables. Teléfono: 654 123 098</i>	<i>Cocinero con experiencia de más de 5 años se ofrece para trabajar. Llamar al 666 345 667</i>	<i>Hotel tres estrellas precisa recepcionista en turnos de noche. Se ofrece contrato fijo. Interesados llamar al 93 234 432</i>
<i>Joven con amplios conocimientos de inglés y ruso se ofrece para trabajar como botones. Teléfono 612 365 876</i>	<i>Se ofrece limpiadora para servicio de habitaciones. Interesados llamar al 654 678 654</i>	<i>Cadena hotelera necesita conductor con carné C, buenas condiciones de trabajo. Enviar CV a C/ Fernando Rodríguez, 34, 43481 La Pineda, Vilaseca.</i>

Fuente: creación propia

Ofertas: se busca...	Demandas: se ofrece...



ACTIVIDAD 2



A. Lee el diálogo de dos amigos.



- *Nicole: Hola Vladimir. Sabes, estoy trabajando en el hotel que me recomendaste como cocinera.*
- *Vladimir: Enhorabuena. Es un hotel que trata bien al trabajador. El único problema que a veces se trabajan demasiadas cocinando desayunos, almuerzos y cenas.*
- *Nicole: Sí, es cierto.*
- *Vladimir: Pero ¿qué tipo de contrato te han hecho?*
- *Nicole: Temporal, con una duración de seis meses. El primer mes ha sido a prueba.*

Fuente: elaboración propia.

Es importante conocer las condiciones laborales en España antes de firmar un contrato para asegurarnos de que lo entendemos completamente. Pregunta a tu compañero/a la información necesaria para completar tu tabla.

Estudiante A

<i>La edad mínima para trabajar es de...</i>	
<i>El salario mínimo interprofesional es...</i>	<i>el pago mínimo al que tienen derecho todos los trabajadores.</i>
<i>La nómina es...</i>	
<i>El permiso por matrimonio es de...</i>	<i>15 días.</i>
<i>La edad de la jubilación en España es...</i>	
<i>El número de fiestas laborales no puede superar...</i>	<i>14 días.</i>
<i>Un período a prueba es...</i>	<i>máximo un mes.</i>
<i>Las siglas ETT significan...</i>	
<i>El día del trabajador se celebra el...</i>	

Estudiante B

<i>La edad mínima para trabajar es de...</i>	<i>16 años.</i>
<i>El salario mínimo interprofesional es...</i>	
<i>La nómina es...</i>	<i>comprobante del pago del salario.</i>
<i>El permiso por matrimonio es de...</i>	
<i>La edad de la jubilación en España es...</i>	<i>65 años.</i>
<i>El número de fiestas laborales no puede superar...</i>	
<i>Un período a prueba dura...</i>	
<i>Las siglas ETT significan...</i>	<i>Empresa de Trabajo Temporal.</i>
<i>El día del trabajador se celebra el...</i>	<i>1 de mayo.</i>



B. Ahora, lee la tabla que has completado y comenta con tus compañeros si las condiciones laborales en tu país son similares o diferentes.



Fuente: www.google.es

ACTIVIDAD 3



A. Para buscar trabajo, Hasan primero relleno un cuestionario para tener claras sus preferencias. Lee las preferencias de Hasan y, a continuación, marca con una cruz (X) sus intereses.

Me gusta compartir y pasar tiempo con gente y ayudar a otros, por eso prefiero trabajar en equipo. No me gusta trabajar de noche, porque luego estoy muy cansado. Prefiero trabajar 40 horas a la semana para poder ganar más dinero puesto que 20 horas son muy pocas para mí. Me interesa trabajar algunas semanas por las mañanas y otras por las tardes, ya que puedo hacer actividades variadas en mi tiempo libre.

Fuente: elaboración propia.

Trabajar solo/a	☐	Trabajar en equipo	☐
Trabajar durante el día	☐	Trabajar por la noche	☐
Trabajar a jornada completa	☐	Trabajar a media jornada	☐
Trabajar con turnos rotativos	☐	Trabajar siempre con el mismo turno	☐



B. Ahora completa con tus preferencias personales. Esto te ayudará a tener una visión más clara en tu búsqueda de trabajo



Trabajar solo/a	☐	Trabajar en equipo	☐
Trabajar durante el día	☐	Trabajar por la noche	☐
Trabajar a jornada completa	☐	Trabajar a media jornada	☐
Trabajar con turnos rotativos	☐	Trabajar siempre con el mismo turno	☐

Escribe ahora tus respuestas en oraciones:

Me gustaría trabajar _____

Prefiero horarios que sean durante _____ porque _____

También me gustaría tener una jornada laboral _____ y _____

Prefiero trabajar en turnos _____



C. Busca ofertas de empleo en la siguiente página web:

<https://www.empleate.gob.es/empleo/#/>



Autoevaluación: Completa el ticket de salida que te proporcionará tu profesor/a y entrégalo antes de salir del aula.

Ticket de salida

NOMBRE: _____

3 palabras que he aprendido hoy.

Dudas que tengo sobre lo trabajado.

Lo más importante que he aprendido hoy.

Fuente: <https://www.canva.com/>

Adaptado de:

<https://campamentonorte.com/cursos/tickets-de-salida/>

En una entrevista, muchas personas se preparan bien para saber qué decir y cómo responder a las preguntas. También se preocupan por su apariencia, como la ropa y el peinado. Sin embargo, pocas veces piensan en la postura corporal, que puede ser igual o incluso más importante.

ACTIVIDAD 1



1. Une los gestos con sus significados.



Se toca la nariz mientras habla...	...transmite inseguridad y probablemente esté nervioso.
Se muerde las uñas...	...sorpresa.
Mover mucho la pierna...	...impaciencia.
Mirar el reloj...	...felicidad.
Amplia sonrisa...	...nerviosismo.
Boca abierta y cejas levantadas...	...miente.
Tiembla la voz...	...inseguridad.

¿Existen estos gestos en tu país? ¿Hay otros? Comenta con tus compañeros.

ACTIVIDAD 2

A. Lee el siguiente texto y responde.

Yasir tuvo una entrevista ayer. El día anterior no pudo dormir bien. Aunque se despertó tarde, se planchó una camisa y se afeitó la barba. No le dio tiempo a buscar información sobre la empresa y tampoco imprimió el currículo. El tren de cercanías llegó con retraso y Yasir a la entrevista también. Durante la entrevista, respondió a las preguntas correctamente y habló de sus cualidades para ese puesto. Se despidió cortésmente. Finalmente, Yasir volvió a casa sin conseguir el puesto, pensó que quizás fue por preguntar por el sueldo demasiado rápido.

Adaptado: Manual Contrastes, FAEA, 1998

¿Por qué crees tú que Yasir no consiguió el puesto de trabajo? Primero escribe tu respuesta, luego coméntalo con los compañeros.

Fíjate en las siguientes palabras: despertó, planchó, respondió, despidió, volvió, pensó... Llevan tilde porque son agudas y terminan en vocal.

Ahora fíjate en las conjugaciones del verbo dar e ir : dio y fue, ¿Por qué no llevan tilde? ¡Porque son monosílabos y no se acentúan! Aunque... ¡hay excepciones! Tú / tu, él / el, mí / mi, sí / si.



B. Ahora indica con una cruz (X) si las acciones son positivas o negativas para conseguir un puesto de trabajo y comenta tus resultados con tus compañeros.

	Positivo	Negativo
Informarse sobre la empresa y el puesto ofertado		
Llevar una copia del currículum		
Ser puntual		
Cuidar el aspecto		
Escuchar atentamente		
Interrumpir al entrevistador / a la entrevistadora		
Contestar sin pensar las respuestas		
Hablar de las cualidades y experiencia		
Preguntar el sueldo de manera inmediata		
Saludar y despedirse cortésmente		

¿Sabías que, en España, no solo usamos el "usted" para hablar con camareros/as, sino también con personas mayores y con aquellos a quienes respetamos, como la policía, un profesor/una profesora o un entrevistador/una entrevistadora?

ACTIVIDAD 3



A. Transforma estas preguntas. Comprueba si la persona es tú o usted y escribe la forma contraria:

Entrevistador:

¿Qué le parece el sueldo? _____

¿Sabes algo de cocina? _____

¿Qué experiencia tiene? _____

En tu opinión, ¿cuáles son sus puntos fuertes? _____

En tu opinión, ¿cuáles son tus puntos débiles? _____

Candidato:

¿Cuántos días de vacaciones me ofrece? _____

¿Cuánto pagas al mes? _____

¿Me puedes volver a explicar lo del turno partido, por favor?

¿Tengo que traerte el permiso de trabajo? _____



B. ¿A qué hacen referencia estas preguntas? Une con flechas. Puede haber más de una respuesta repetida.

¿A qué hora empieza el turno? / ¿A qué hora se sale?

¿Me dais vosotros el uniforme? / ¿Hay que llevar uniforme?

¿El trabajo es jornada completa o media jornada?

¿Cuál es mi sueldo/salario? ¿Es bruto o neto?

¿Cobró por horas? o ¿cobro por mes?

Ropa de trabajo

Horario laboral

Salario

Horas



C. Escucha la entrevista y completa con “para” o “por”.

-Buenos días, adelante, siéntate.

-Gracias.

-¿___ qué estás interesada en trabajar en nuestro restaurante?

-Estoy interesada ___ aprender más sobre la gastronomía y mejorar mis habilidades.

-¿Qué experiencia tienes ___ trabajar en restaurantes?

-He trabajado ___ tres años como camarera en otro restaurante.

-¿___ qué crees que eres la candidata adecuada ___ este puesto?

-Creo que soy la candidata adecuada ___ mi experiencia previa y mi pasión ___ el servicio al cliente.

-¿Estás dispuesta a trabajar horas extras ____ cubrir las necesidades del restaurante?

-Sí, estoy dispuesta a trabajar horas extras ____ asegurar que el restaurante funcione sin problemas.

-¿Tienes disponibilidad ____ trabajar los fines de semana y días festivos?

-Sí, tengo disponibilidad ____ trabajar los fines de semana y días festivos.

-¿____ cuánto tiempo planeas quedarte en este trabajo?

-Planeo quedarme en este trabajo ____ al menos dos años, ya que busco estabilidad y crecimiento profesional.

-¿Tienes alguna pregunta ____ nosotros o sobre el restaurante?

-No, está bien así, gracias. Tengo todo claro.

Fuente: elaboración propia.



ACTIVIDAD 4

A. Analiza con tus compañeros los tipos de saludos que se acostumbran a hacer en España.

Creo que en España se saluda a.....con.....

Puedes saludar/despedirte calurosamente/afectuosamente

amigo/amiga hermano/hermana vecino/vecina entrevistador/entrevistadora



Fuente: www.google.es



Fuente: www.google.es



Fuente: www.google.es



Fuente: www.google.es



B. Marca con una cruz la opción correcta entre los saludos, las dudas y las despedidas durante una entrevista.

Como saludarás al entrevistador/a:

- ☐ ¿Qué pasa?
- ☐ ¡Hola! ¿Cómo va eso?
- ☐ Buenos días/tardes ¿Cómo está usted?
- ☐ ¡Ei!

Dudas:

- ☐ Perdone que insista, pero no habla claro.
- ☐ ¿Ha dicho usted...?
- ☐ Resumiendo, no me he enterado de nada.

Como responderá el/la entrevistador/a:

- ☐ Muy bien/bien gracias y ¿usted?
- ☐ Bueno, ni fu ni fa.
- ☐ Vamos tirando.

Despedida:

Ahora te toca despedirte:

- ☐ ¡Hasta luego lucas!
- ☐ Gracias por todo, hasta pronto
- ☐ Nos vemos
- ☐ Nos llamamos



C. Primero, con tu grupo de compañeros prepara una entrevista de trabajo, incluye ideas trabajadas a lo largo de las sesiones anteriores.



Luego, la clase se transforma en una empresa de contratación, escoge si quieres ser entrevistador/a o candidato/a (después cambiar de rol). Realiza un *role-play*.

Role Play



Fuente: www.google.es



Coevaluación:

Observa a tus compañeros durante el *role-play* y marca tus apreciaciones en la rúbrica.

Nombre: _____

Puesto de trabajo: _____

Observaciones	Muy bien (5)	Bien (3)	Regular (1)	Mal (0)
Saluda				
Le trata de Vd.				
Habla claro y con tono adecuado.				
Dice lo que sabe hacer				
Pide información sobre las condiciones de trabajo				
Se despide y da las gracias.				
Forma de vestir				
Postura corporal				
Puntuación total				

Resultados:

Entre 40 y 30 puntos: ¡Felicidades! Si lo haces así el día de la entrevista, casi seguro el puesto será tuyo.

Entre 3 y 20 puntos: Tranquilo/a, tienes posibilidades de conseguir el trabajo, pero tienes que seguir practicando un poco más.

Entre 20 y 0 puntos: Esta vez el trabajo no es para ti, pero si sigues practicando seguro tendrás otras oportunidades.

Adaptado: Proyecto Forja, FOREM, 1998.

TransferLAELE



UNIVERSIDAD
NEBRIJA