Entre palabras y voces

Grupo Eleuterio Quintanilla

Propuestas para la enseñanza de la lengua de instrucción desde un enfoque intercultural e inclusivo

Letra25

Entre palabras y voces. Propuestas para la enseñanza de la lengua de instrucción desde un enfoque intercultural e inclusivo

© Grupo Eleuterio Quintanilla
© Letra 25 (de esta edición)

ISBN: 978-84-938872-1-6

El Grupo Eleuterio Quintanilla está compuesto, en la actualidad, por los siguientes profesores y profesoras:

Ana Gloria Blanco Ortiz
Rosa Calvo Cuesta
Chema Castiello Costales
Ignacio Elola Cortines
Mª Jesús Fernández Ollero
Conchita Francos Maldonado
Fernando Gallego Martínez
Juan García Gutiérrez
Charo Llaneza Ruiz
Mª Jesús Llorente Puerta
Juana Lobo Morán
Juan Nicieza Fernández
Maite Odriosolo Fanjul
Andrés Osoro Hernández
Casimiro Rodríguez Fernández
José Luis Testa Magadán
María Viejo Fernández Asenjo
Mª José Villaverde Aguilera

Fotografías:
SXC.hu:
1175691_90629123; 1231376_64444626; 1236829_46998155; 1212254_22507496; 1183973_70245650; 1209407_15765517; 1248862_25019070; 1227226_54704001; 1174716_13901424: 1342112_67298588: 5597151185_83f32f5824_o; 2940640045_1d30699ba1_o; 1216607_33369808; 1254954_34300577; 1208423_12758677: 1226901_39018455; 1240771_88426058; 749411_70316943; 1212545_99071575; 1212547_82527770

ENTRE PALABRAS Y VOCES. PROPUESTAS PARA LA ENSEÑANZA DE LA LENGUA DE INSTRUCCIÓN DESDE UN ENFOQUE INTERCULTURAL E INCLUSIVO

Queremos expresar nuestro agradecimiento a Xavier Besalú, Félix Villalba y Aquilina Fueyo por su paciente lectura del trabajo que presentamos, por sus valiosas sugerencias y la generosidad de dedicarnos parte de su tiempo

PRIMERA PARTE: ASPECTOS TEÓRICOS

Prólogo 07
1.- Introducción 14
2.- El enfoque intercultural como punto de partida 21
3.- Escolarización del alumnado extranjero: dificultades y necesidades 25
4.- La inclusión del alumnado extranjero: reflexiones para facilitar el proceso 32
4.1.- Los factores afectivos 32
4.2.- Aspectos metodológicos 38
4.3.- Tratamiento del error 39
4.4.- Rasgos básicos de algunas lenguas maternas del alumnado extranjero 41
4.5.- La evaluación 45
4.6.- Lectura comprensiva 48
5.- Enseñanza de EL2 y acceso al currículo 55
5-1 La lengua de instrucción 55
5.2- Puntos de partida y estrategias de enseñanza. 58
5.3- Hacia el Dominio Cognitivo del Lenguaje Académico (DCLA) 59
5.4- Principios de actuación 61
6.- Los textos escolares 65
6.1.- Aspectos generales 65
6.2.- Tipología de textos 65
6.2.1.- Los textos escritos 66
6.2.2.- Mapas 69
6.2.3.- Líneas de tiempo 70
6.2.4.- Imágenes 71

SEGUNDA PARTE: PROPUESTAS DE TRABAJO

Introducción 75
Cuestiones de lengua general 76
Propuestas de trabajo 76
1.- Textos escritos 96
1.1 Un texto expositivo :Las fuentes de energía y las materias primas. 97

índice

A.- Caracterización del texto 97
B.- Dificultades del texto 100
C.- Orientaciones para el trabajo didáctico. 101
D.- Propuesta de actividades de comprensión lectora 101
E.- Aspectos interculturales e interdependencia 106
2.- Mapas 107
2.1. Introducción 107
2.2. Procedimientos a tener en cuenta para el trabajo con mapas 108
2.3. Orientaciones para el trabajo didáctico 110
2.4. Criterios de evaluación 111
2.5. Un mapamundi político. 112
A.- Caracterización del texto. 112
B.- Dificultades del texto 115
C.- Léxico específico 117
D.- Actividades complementaria a las del libro de texto 117
2.6. Un mapa físico de Europa 122
A.- Caracterización del texto 122
B.- Dificultades del texto 125
C.- Léxico específico 125
D.- Actividades complementaria a las del libro de texto 126
2.7. Un Mapa de población 131
A.- Caracterización del texto 131
B.- Léxico específico 132
C.- Actividades complementaria a las del libro de texto 133
3.- Líneas del tiempo 135
3.1 Introducción 135
3.2. Procedimientos para el trabajo con líneas de tiempo o ejes cronológicos 135
3.3. Criterios de evaluación aplicados a las líneas de tiempo 138
3.4. Una línea de tiempo 141
A.- Caracterización del texto 141
B.- Actividades complementarias a las del libro de texto 145

4.- Imágenes 159
4.1. Introducción 159
4.2. Procedimientos en la lectura de imágenes 160
4.3. Orientaciones para el trabajo didáctico 160
4.4. Criterios de evaluación específicos para las imágenes 162
4.5. Una imagen artística 163
A.- Caracterización del texto 163
B.- Dificultades del texto 168
C.- Léxico específico básico. Vocabulario clave asociado a una imagen 168
D.- Actividades complementarias a las del libro de texto 171
4.6. Una imagen de un paisaje industrial 174
A.- Caracterización del texto 176
B.- Dificultades del texto 176
C.- Léxico específico básico. Vocabulario clave asociado a una imagen 176
D.- Actividades complementarias a las del libro de texto 179
5.- Bibliografía 185

6.- Anexos 195

PRÓLOGO

La docencia exige compromiso intelectual, la enseñanza requiere profesionales identificables no tanto por los objetos culturales que dominan cuanto por su relación con la cultura. Las profesoras y profesores no son meros transmisores, sino también productores y recreadores de cultura, encarnaciones vivientes de su poder humanizador, de su capacidad liberadora, de su fuerza subjetivadora. Así pues, malos docentes serían si se convirtieran en simples aplicadores al dictado de supuestos e incontaminados expertos, en escrupulosos técnicos pretendidamente ajenos a los fines de la empresa educativa e insensibles, hasta la reificación, a los destinatarios de su labor. En tanto que intelectuales comprometidos, la docencia implica pensamiento y acción, teoría y práctica, investigación y reflexión, exigencia y comprensión. Porque estamos hablando de profesionales con márgenes amplios de autonomía, a pesar del espeso entramado burocrático que se cierne sobre los centros educativos, de la frialdad coercitiva de las aplicaciones informáticas que tratan de simplificar la complejidad de cada vida humana, y de una mal entendida colegialidad que ampara tanto los abusos autoritarios de algunas direcciones como la lacerante ligereza del profesionalismo envarado; de agentes que asumen responsabilidades no solo de orden metodológico y organizativo, sino también del ámbito de la cultura y de la ética; de personas conscientes de su propio bagaje cultural, de sus adscripciones sociales, nacionales, de género, de sexo, de "raza"…, de las funciones sociales y políticas que asumen… De auténticos intelectuales.

Así es como yo veo a las profesoras y profesores del Grupo Eleuterio Quintanilla: como una ejemplificación actualizada de aquellos

intelectuales transformativos que decía Giroux. Porque no rehúyen los desafíos profesionales que les depara su trabajo diario en los centros educativos, porque no amagan sus inseguridades e ignorancias, porque quieren ser eficaces en sus intervenciones cotidianas, porque asumen la trascendencia de sus decisiones y actos para con el presente y futuro de su alumnado, porque se sienten ciudadanos a fuer de profesores. El punto de partida está perfectamente claro: no son ni las modas pasajeras, ni las consignas de la administración de turno, ni los puntos (o créditos o certificados) necesarios para competir en el mercado profesional, ni tan siquiera las veleidades intelectuales de adultos curiosos y atentos. Son las preocupaciones que genera la insatisfacción de una intervención siempre mejorable, permanentemente abierta; son las necesidades de una población escolar, reflejo vivo de una realidad social y cultural cambiante, pluriforme y compleja; son las posibilidades de una profesión siempre inacabada y de un entorno científico y tecnológico inabarcable y tentador. Tampoco les ofrece dudas el primer tramo del camino a recorrer: se trata de estudiar, de reflexionar, de iluminar la situación a la luz de la ciencia, de la investigación, de la teoría, de lo que han hecho otros en casos similares, en el pasado o en el presente, en territorios cercanos o remotos…; de recrear respuestas ya probadas, de crear alternativas nuevas, de proponer hipótesis plausibles que verificar en la práctica, de debatir, de escribir, de sugerir, de probar, de criticar, de aprender. Suena realmente extraño cuando la teoría tiene tan mala prensa entre el profesorado, cuando lo teórico se confunde con lo abstracto, con lo inútil o con lo sublime; es realmente chocante cuando este esfuerzo de ilustración surge autónomamente, sin imposiciones, de profesionales dispuestos a coger el toro por los cuernos, a demostrar que no todo está escrito ni experimentado, que a pesar de todas las adversidades y condicionantes, la mejora es posible.

El Grupo reúne algunas de las condiciones imprescindibles para este trabajo intelectual. En primer lugar, sus miembros dedican un tiempo y una energía considerables a la enseñanza: la mayoría de ellos son profesoras y profesores experimentados y competentes, felices -que no incautos- en su trabajo de ayuda y estímulo al desarrollo integral de las personas, y confiados tanto en las posibilidades de todos y cada uno de sus alumnos como en el potencial emancipador y corrector de desigualdades de la educación. Además, el trabajo intelectual necesita tiempo: para la reflexión, para la recogida de informaciones y evidencias, para la lectura, pa-

ra el diálogo con los compañeros, para la investigación, para definir los problemas, para contextualizar los análisis y las propuestas: para pensar. Porque las buenas profesoras y profesores son verdaderos investigadores de su propia práctica, lo hagan conscientemente o inconscientemente: de las materias de su especialidad; del comportamiento, las dificultades y las habilidades de sus alumnos; de los materiales, recursos, programas y tecnologías que tienen a su disposición; de las actividades que proponer para hacer más atractivo, eficiente, duradero y transferible el aprendizaje; de las prácticas, soluciones e intuiciones de otros colegas… Pero en segundo lugar cuentan justamente con el Grupo: este reto intelectual es muy difícil de mantener en solitario, sin el concurso, las preguntas, los comentarios, las matizaciones, las críticas, el estímulo… de otros profesionales que compartan trabajo, preocupaciones e ilusiones. La buena educación es una empresa colectiva, y la profesionalidad que no se actualiza y vivifica con el debate intelectual, con el diálogo confiado, con el trabajo solidario, tiende a la fosilización o al envaramiento.

Pero la acción educativa requiere también herramientas; la pedagogía no puede quedarse en la teoría, en el análisis sociopolítico y macroestructural por bien argumentado que se presente, en los discursos más o menos vehementes: necesita indicaciones de carácter normativo, recomendaciones que orienten la intervención educativa, ejemplificaciones bien estructuradas, metodologías concretas, técnicas y estrategias para llevar a cabo actividades congruentes con los principios enunciados y, por supuesto, recursos y materiales específicos, que constituyen, sin lugar a dudas, la prueba más veraz, la producción más comprometedora, pues a través de ellos es relativamente fácil detectar la bondad de los principios y objetivos esgrimidos, la coherencia de las actividades planteadas, su eficacia para garantizar un aprendizaje relevante. Y eso vale también para las pedagogías adscritas a la corriente crítica, aunque hasta hoy su contribución a la transformación de las prácticas educativas haya sido más bien escasa: su lenguaje innecesariamente oscuro, incapaz de conectar con los saberes y la experiencia del profesorado, la ausencia de propuestas susceptibles de ser llevadas a la práctica, el olvido de las condiciones contextuales o biográficas, el tufo a prédica moral y redentora, que sublima o ignora la existencia de dificultades y obstáculos reales, han dado como resultado que la mayoría del profesorado haya sido más sensible al discurso, a los interrogantes, a los objetivos, a las soluciones

y a las "buenas prácticas" del neoliberalismo gerencialista que al fatalismo paralizador y arrogante de determinada izquierda pedagógica. El profesorado tiene derecho a ser escuchado, y sus preocupaciones y necesidades, bien o mal expuestas, deben ser acogidas y pasar a formar parte de la agenda de investigadores y científicos, y desde luego merecen respuestas razonables, adaptables y operativizables.

La trayectoria del Grupo Eleuterio Quintanilla ha sido ejemplar a este respecto. Su adscripción a la pedagogía crítica ha sido diáfana y explícita desde sus inicios, pero su productividad, su cercanía a la realidad de los centros y a las inquietudes de los educadores, su conocimiento de la gramática escolar, de los currícula oficiales, de los libros de texto, de las rutinas profesionales, han dado un fruto extraordinario y, hasta cierto punto, modélico. Desde su pionero Materiales para una educación antirracista, de 1996, hasta Ninguna tierra es la nuestra (Antología poética de las migraciones), la última de sus publicaciones, de 2010, hasta esta nueva entrega, pasando por su emblemático Pensad que esto ha sucedido (Guía de recursos para el estudio del Holocausto), de 2007, o su celebrado Libros de texto y diversidad cultural, de 1998, todas sus publicaciones tienen un sentido preciso, unos fundamentos sólidos y una voluntad teórico-práctica indiscutibles, y han desbrozado un camino a seguir por todos aquellos que nos reclamamos herederos de Paulo Freire, agentes de la renovación pedagógica, adalides de una educación liberadora.

Esta Guía es un paso más en esta línea de trabajo emprendida, una aportación que se aprovecha del capital de conocimiento, de saber práctico, de lectura permanente del contexto acumulado a lo largo de los años, pero manteniendo las constantes de rigor, investigación, practicidad y oportunidad. Como se dice en la Introducción, esta Guía pretende ayudar al profesorado, a todo el profesorado, sea cual sea la materia de su incumbencia, a facilitar la incorporación del alumnado extranjero (con un dominio escaso de la lengua vehicular de la escuela) al aula ordinaria, para que pueda adquirir aquellas competencias que se consideran básicas e imprescindibles y pueda seguir con provecho las distintas asignaturas, proporcionando para ello un andamiaje cercano y útil. Esta herramienta en forma de Guía parte de algunos supuestos: que los libros de texto siguen siendo el recurso didáctico dominante en las aulas y que el lenguaje que utilizan suele ser excesivamente complejo, abstracto, descontextualizado y sintético, de forma que a

menudo constituyen un obstáculo más para la comprensión, no solo para el alumnado más alejado de la cultura académica, sino en general para todos. Y si esta es la realidad, no hay más vueltas que dar: ahí debe estar el punto de partida (la crítica a los libros de texto y a las formas más habituales de dar las clases no quedan en el olvido, pero no es este el lugar, ni el momento, para redundar en ello).

Finalmente, en el debate teórico-práctico sobre la interculturalidad en España, el Grupo Eleuterio Quintanilla se ha posicionado sin ambages por una educación intercultural antirracista. Dicho de otra manera: la educación intercultural sería un proyecto que no es estrictamente pedagógico, ni exclusivamente ético, sino que tiene un carácter sociopolítico, que no acaba en los estereotipos y prejuicios negativos a combatir, ni el las discriminaciones y agresiones más burdas a eliminar, ni en una revisión a fondo del currículo, de las cuestiones organizativas (tanto del profesorado como del alumnado) y didácticas, ni en un planteamiento sólido de la educación en valores y para la convivencia (aunque, desde luego, incluiría todo eso), porque las relaciones entre las personas y los grupos sociales no suelen producirse en un plano de armoniosa igualdad, sino en contextos profundamente desiguales y jerarquizados, donde el poder, explícito o implícito, ejerce un papel determinante; porque los centros escolares y el profesorado no viven en una nube sino que forman parte como servicio y como ciudadanos de un entramado social que no es ni aséptico, ni neutral.

El racismo, para decirlo rápido, es la justificación de la desigualdad y la discriminación por razones étnicas o culturales, la deshumanización del otro. Se trata de algo profundamente ideológico, cuya existencia resulta funcional para justificar y legitimar como naturales o inevitables situaciones extremas de explotación económica y social, el mantenimiento de determinados privilegios, la marginación de un número importante de personas, la defensa de leyes y normas claramente injustas y una interpretación de los derechos humanos en clave étnica y nacional. Según investigaciones solventes, el racismo sería una de las ideologías más presentes en las sociedades occidentales de hoy (no hay más que ver el auge experimentado por los partidos anti-inmigración y anti-musulmanes en la mayoría de países europeos en estos momentos de crisis económica profunda y de reducción drástica de los servicios públicos universales), un humus que serviría para justificar todo tipo de comportamientos discriminatorios. Es decir, no es que haya violencia

racista porque algunos individuos particulares son declaradamente racistas, sino que hay racismo porque la sociedad, en su conjunto, lo es y lo justifica. Y para hacerle frente no bastan las apelaciones morales o las invitaciones a la reflexión, sino que se necesita una toma de conciencia firme de esta realidad (que incluye una revisión del propio bagaje ético y cultural: somos seres formados en un contexto determinado, ni mejores ni peores que el resto de los ciudadanos) y un trabajo sistemático al respecto (es decir, riguroso, planificado, duradero, con objetivos claros e instrumentos eficaces). Empezando por las relaciones interpersonales, promoviendo acciones destinadas a romper el aislamiento y la soledad indeseadas y a la construcción de vínculos personales fuertes y duraderos; siguiendo por las palabras, que no sólo describen realidades, sino que las crean, y por las prácticas cotidianas, lastrados por siglos de estereotipos y prejuicios; y acabando por la lucha directamente política, por cambiar leyes y normas injustas y discriminatorias, por el reconocimiento y la igualdad efectiva de toda la ciudadanía, y por remover costumbres y convenciones ofensivas o negligentes.

La interculturalidad se ofrece como meta a alcanzar, como finalidad, pero también como instrumento, como proceso: sin pluralismo y sin democracia es una falacia referirse a la interculturalidad, un auténtico fraude; pero, a su vez, la interculturalidad es un camino eficaz para construir y consolidar esa misma democracia, porque es, en esencia, un planteamiento pluralista de las relaciones humanas. Lo distintivo de la interculturalidad es poner el acento en la interacción, en el contacto, en la vinculación, en el diálogo, la apertura y la influencia mutua, y no tanto en remarcar las diferencias, en delimitar los territorios, en subrayar lo idiosincrásico, ni en obsesionarse por evitar los conflictos, alejar o velar las prácticas más llamativas, o buscar siempre las equivalencias... La interculturalidad se refiere a un determinado tipo de relación entre personas y grupos, cuyas características esenciales son el reconocimiento mutuo como interlocutor válido y como ciudadano de pleno derecho; la voluntad de escuchar al otro, y de valorar y tener en cuenta sus aportaciones, sin renunciar a las propias convicciones, pero también sin blindajes apriorísticos; y la aceptación de unas normas y procedimientos pacíficos y democráticos para esta relación y este diálogo.

De una vez por todas debemos deshacer el vínculo que encadena la interculturalidad a la inmigración extranjera, a la gestión de una diversidad cultural entendida como atributo de unas minorías, clasifi-

cadas como tales por su aspecto físico, por su lugar de nacimiento o el de sus familias, por la religión a la que se adscriben, por su lengua materna, por su condición económica precaria, por su situación administrativa frágil o irregular, o por todo ello a la vez. Sencillamente porque la diversidad cultural nos incluye a todos y no sólo a los otros, y porque todos tenemos el derecho y el deber de aprender a vivir y a convivir en una sociedad democrática, pluralista, donde cada uno pueda hacer con su vida lo que más le plazca, sin imposiciones ni regulaciones que vayan más allá del respeto a los derechos humanos fundamentales, de garantizar el bien común y la libertad de las personas.

Xavier Besalú

1. INTRODUCCIÓN

En el devenir de la historia, los seres humanos se han movido debatiéndose entre dos impulsos, el de abrirse a los otros y el de cerrarse en sí mismos. Personas, mercancías e ideas han circulado y circulan tratando de imponerse a lo ancho y largo del planeta, para bien y para mal, con una tendencia a uniformar sociedades y modos de vida. Hoy vivimos en un mundo en el que los intercambios de todo tipo, físicos y virtuales, no parecen tener barreras. En esta aldea global, a la vez que se vislumbran posibilidades de un desarrollo más humano en todos los ámbitos, se constata la realidad de unas desigualdades cada vez más profundas e injustas de acceso a los bienes materiales y culturales, provocadas por los grupos y fuerzas dominantes, frente a los que apenas quedan espacios y medios de resistencia. Esto acarrea nuevos movimientos migratorios forzados que buscan horizontes de esperanza y configuran en los lugares de llegada sociedades plurales y multiculturales enfrentadas a retos no siempre bien resueltos.

Igual que otros países de nuestro contexto occidental, España vive hoy esa realidad al haberse convertido también en país de inmi-

gración, después de haber conocido durante siglos la dura experiencia de la emigración. En nuestro territorio coexisten o conviven en la actualidad personas de diferentes culturas, creencias, lenguas…, algo, por otra parte, que no es nuevo, puesto que se dio también en otros momentos históricos como la Edad Media, con la presencia de musulmanes, judíos y cristianos. La memoria de ese pasado nos descubre épocas y experiencias de relaciones positivas, pero, como la otra cara de la moneda, siempre ha estado latente en el inconsciente colectivo un rechazo hacia lo diferente, con episodios lamentables en algunos momentos (recordemos como ejemplo la expulsión de los moriscos en el S. XVII, y otros más recientes).

Es preciso tener en cuenta, además, que nuestro país se ha configurado internamente como un Estado pluricultural y plurilingüe, con diferentes lenguas, costumbres e identidades, reconocidas en la legislación vigente.

La llegada en las últimas décadas de un número creciente de personas extranjeras ha contribuido a que nos percatemos de la propia diversidad interna y se ha hecho más visible la heterogeneidad de la sociedad española. Lo que tendría que vivirse como una posibilidad de enriquecimiento mutuo, se percibe con frecuencia como una amenaza y se ponen en marcha mecanismos conscientes e inconscientes de autodefensa o exclusión. Falta un largo camino para que las personas inmigrantes dejen de ser consideradas extranjeras y se les reconozca como ciudadanos y ciudadanas de pleno derecho. Para ello hay que establecer políticas sociales y económicas que favorezcan su inclusión, sin olvidar que también hay que trabajar aspectos simbólicos (prejuicios, estereotipos…), afectivos y relacionales.

El incremento de personas de origen extranjero en nuestro país también se refleja en los centros de enseñanza, lo que implica nuevos retos, posibilidades y líneas de investigación y de práctica educativa.

En España, en los últimos diez años, se ha pasado de 72.335 alumnos y alumnas extranjeros en el curso 1997-1998 a 762.746 alumnos y alumnas en el curso 2009-2010 (datos del CIDE – Centro de Investigación y Documentación Educativa - MEC). Representa un 9,6 % del total del alumnado matriculado en las enseñanzas no universitarias, cifra alejada a la de otros países del

entorno europeo, y con unas diferencias significativas entre las distintas Comunidades Autónomas: en un extremo La Rioja e Illes Balears (15,9 %) y en otro, Extremadura (3,3 %) y Ceuta (2,5 %).

En relación a la escuela asturiana, la tendencia, aunque menos acusada en cuanto a porcentajes, ha sido la misma: Se pasó de 602 alumnos y alumnas matriculados en centros docentes asturianos no universitarios en el curso 1998-1999, a 6.356 en el curso 2010-2011, con un incremento del 1,27 % respecto al curso anterior – el 5,29 % del total del alumnado matriculado en las enseñanzas no universitarias.

Este alumnado, que llega a un país y a un sistema educativo desconocido, en ocasiones sabe varias lenguas, y el español puede ser la tercera o cuarta que aprende, pero el choque en todos los aspectos siempre conlleva dificultades. En nuestro currículo escolar los contenidos no tienen la misma prioridad que en el suyo ni están secuenciados del mismo modo; baste mencionar que hay diferentes formas de realizar un algoritmo matemático según el contexto cultural, o que determinadas siglas son propias del contexto occidental, (v.g. a. C.).

Conseguir una escolarización de calidad, en igualdad de condiciones que el alumnado autóctono, es uno de los retos prioritarios del presente. Para empezar se han ido dictando medidas normativas. La LOE (2006) en su Titulo I, alude al principio de inclusión:

> *b) La equidad, que garantice la igualdad de oportunidades, la inclusión educativa y la no discriminación y actúe como elemento compensador de las desigualdades personales, culturales, económicas y sociales…*
>
> *78. Escolarización.1. Corresponde a las Administraciones públicas favorecer la incorporación al sistema educativo de los alumnos que, por proceder de otros países o por cualquier otro motivo, se incorporen de forma tardía al sistema educativo español. Dicha incorporación se garantizará, en todo caso, en la edad de escolarización obligatoria.*

Por su parte, los Decretos del Ministerio de Educación y Ciencia que establecen las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria (2006) incorporan las competen-

cias básicas, que se definen como:

> *"aquellos aprendizajes que se consideran imprescindibles para poder lograr su realización personal, ejercer la ciudadanía activa, incorporarse a la vida adulta de manera satisfactoria y ser capaces de desarrollar un aprendizaje permanente a lo largo de la vida. De ahí su carácter básico". También deben "integrar los diferentes aprendizajes, tanto los formales, como los informales y los no formales".*

Como se ve, hacen hincapié en los aprendizajes imprescindibles para la realización personal de todo el alumnado, y se refieren a los de cualquier tipo, no solo los académicos.

Las administraciones educativas van tomando medidas concretas para atender a las necesidades específicas del alumnado extranjero: planes de acogida, aulas (de enlace, de inmersión lingüística, de acogida), etc. La recepción del alumnado en los centros es, tal vez, la que más se ha regulado, pero aún quedan muchos ámbitos por desarrollar:

- El proceso de transición a las aulas ordinarias y el acceso al currículo.
- La formación del profesorado.
- Establecer un currículo de español segunda lengua.
- La necesidad de un currículo inclusivo.
- La evaluación inicial, la evaluación diversificada de las áreas curriculares, etc.

De todas estas preocupaciones, algunas de ellas nos parecen especialmente urgentes:

- Incluir al alumnado en condiciones de igualdad en el sistema educativo.
- Poner los medios para que consiga una competencia lingüística que le permita acceder al currículo.
- Hacer lo posible para que adquiera las bases de la competencia intercultural
- Establecer un modelo de formación permanente para el

profesorado que aborde la enseñanza con alumnado pluricultural y plurilingüe, currículos interculturales, modelos inclusivos, interdisciplinariedad.

En el Grupo Eleuterio Quintanilla venimos elaborando desde hace años algunas propuestas para abordar la interculturalidad y también para orientar la escolarización del alumnado extranjero.

Siguiendo nuestra línea de trabajo y tratando de dar un paso adelante, nos planteamos la cuestión de cómo facilitar la incorporación del alumnado extranjero al aula ordinaria de manera que pueda seguir con éxito las diferentes asignaturas y progresar personal y académicamente en igualdad de condiciones.

Para ello, empezamos estudiando la situación y viendo qué podíamos aportar. Partimos de una realidad en nuestro contexto: la presencia generalizada del libro de texto en las aulas como material dominante, con todo lo que ello conlleva. Numerosas investigaciones han mostrado las limitaciones de los manuales escolares para

abordar la interculturalidad, por su carácter etnocéntrico, las distorsiones que reflejan respecto a la realidad, los prejuicios y estereotipos, cuando no la omisión de los grupos minoritarios. El currículo selecciona determinados conocimientos en detrimento de otros y los libros de texto legitiman esa selección, contribuyendo a cerrar un círculo de enseñanza-aprendizaje donde todo se uniformiza y presenta bajo la apariencia de la objetividad, verdad establecida, autosuficiencia, como si no hubiera otros saberes, otras versiones del mundo, otros valores. Por otra parte, los materiales escolares (tal como nuestro grupo también ha comprobado en el análisis llevado a cabo para este trabajo), incluyen con frecuencia información excesiva, con un lenguaje complejo, abstracto, confuso, que dificulta la comprensión y la interacción. Las metodologías suelen ser poco innovadoras, no propician el aprendizaje autónomo, el grupal, la investigación abierta, el debate.

En conclusión, los libros de texto presentan muchas limitaciones para trabajar la interculturalidad con el alumnado en general, y suponen una importante barrera para el alumnado de origen extranjero, pero siguen siendo el soporte básico y predominante en nuestras aulas.

Con estas premisas, encontrar el enfoque y alcance de la tarea que nos proponíamos no resultó fácil. Aunque nuestro Grupo ha acumulado una experiencia reconocida en la elaboración de materiales sobre educación intercultural y antirracismo, éramos conscientes de la complejidad de la empresa, porque, en rigor, hablar de educación intercultural supondría revisar todo el currículo.

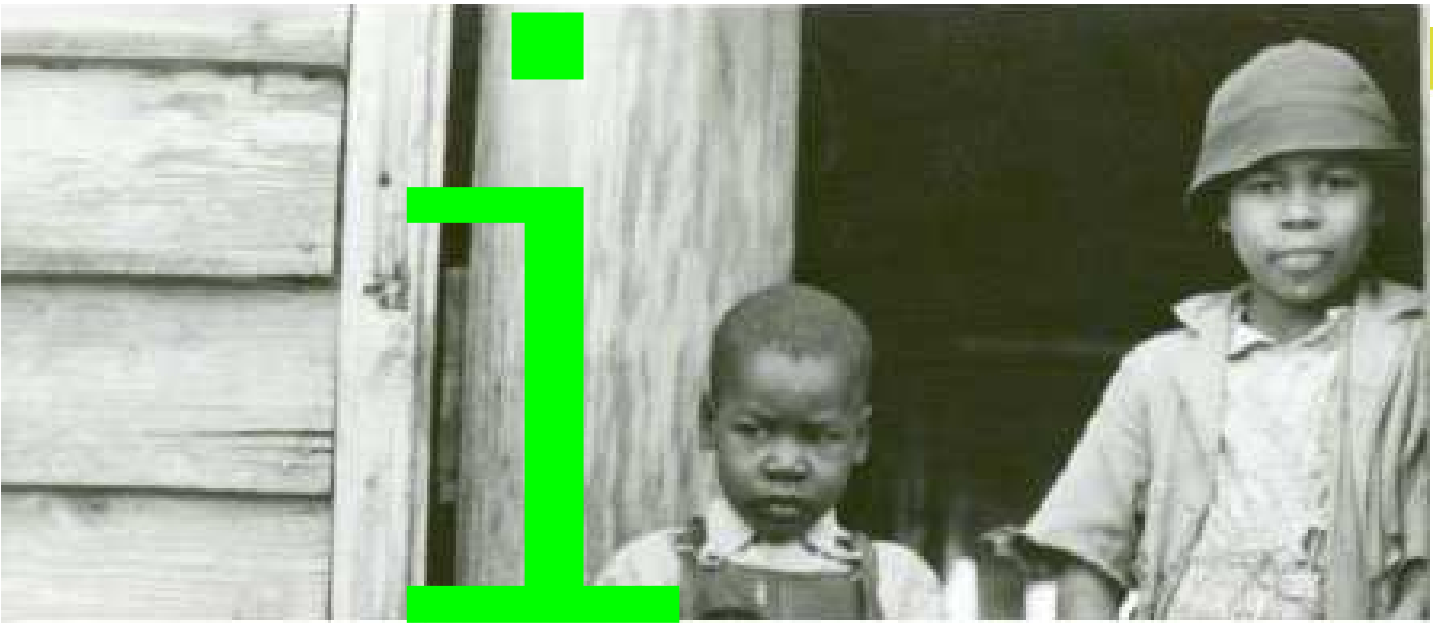
Sopesando la situación, acabamos optando por algo mucho más modesto. Damos por asumidas numerosas cuestiones y nos centramos en las que consideramos de mayor urgencia y relevancia actual. Hemos tratado de acercar las investigaciones sobre educación intercultural y enseñanza de EL2 hasta el ámbito escolar traducidas en reflexiones básicas y sugerencias asequibles para un profesorado que cada día, desde diferentes materias, tiene que tomar decisiones y acoger y atender a un alumnado de amplia diversidad cultural y lingüística. Creemos necesario y viable ir superando la tiranía del libro de texto, analizarlo con mirada crítica, corregir sus deficiencias, cuestionar su horizonte de contenidos, enriquecer sus propuestas y, sobre todo, abrir alternativas aprovechando el abanico de recursos que la sociedad actual ofrece.

El resultado de nuestro trabajo es esta Guía, destinada fundamentalmente al profesorado de Educación Secundaria Obligatoria que se enfrenta al reto de hacer posible que los chicos y chicas extranjeros de incorporación tardía y en proceso de adquisición de la L2, accedan a las competencias básicas del currículo.

En ella exponemos algunas variables que facilitan o dificultan la inclusión de este alumnado y ofrecemos pautas para abordar textos y aprender la lengua de instrucción a través del currículo. Queremos resaltar que esta responsabilidad no es exclusiva del profesorado de área de Lengua, sino que afecta a todos los docentes, si bien en las Propuestas de trabajo hemos utilizado ejemplos de textos más propios de las Ciencias Sociales.

Planteamos las características de la lengua de instrucción o lengua académica y unas sugerencias de su proceso de enseñanza aprendizaje, teniendo en cuenta las aportaciones de diferentes investigaciones que se han ocupado de este tema. Igualmente, nos apoyamos en el Marco Común Europeo de Referencia para la enseñanza, aprendizaje y evaluación de las lenguas (MCER), así como en las competencias básicas. Tratamos de atender a todas las dimensiones de la persona, las cognitivas y las afectivas, todo ello desde el enfoque intercultural. Nos parece importante señalar que, desde esta perspectiva, hay que considerar tanto al alumnado extranjero como al autóctono, ya que una de las competencias claves de la educación de hoy es saber vivir y convivir inmersos en contextos de gran diversidad cultural y desarrollando relaciones positivas y enriquecedoras.

Esperamos que la Guía resulte de interés para el profesorado y que pueda ser mejorada y enriquecida en las aulas, para ir avanzando en la educación intercultural por la que apostamos.



2. EL ENFOQUE INTERCULTURAL COMO PUNTO DE PARTIDA

La ciudadanía de este siglo es multicultural y para conseguir una convivencia pacífica y enriquecedora hemos de aspirar a la interculturalidad. Por eso consideramos que el punto de partida para trabajar con todo el alumnado, independientemente de su procedencia, es el enfoque intercultural, que persigue la igualdad de oportunidades para todos y todas y, en definitiva, la igualdad social, a la vez que se establecen puentes de diálogo para el respeto a la diversidad.

El aula y el entorno son espacios para aprender la lengua, para interactuar, para participar conjuntamente las personas autóctonas y las recién llegadas de otros lugares, para aprender saberes académicos en colaboración, compartir el aprender a aprender,… para ir construyéndonos como ciudadanos y ciudadanas interculturales.

Este enfoque ha realizado un largo camino desde los años 80 y en este momento tiene unas sólidas bases teóricas. Los objetivos sociales básicos que se desprenden de esta dimensión de la intercul-

turalidad Essomba, (2006) son: el respeto por la diversidad cultural acorde con los derechos humanos, la defensa de la igualdad de todas las personas y el combate contra la discriminación. Entre los principios para una educación intercultural podemos destacar, siguiendo, entre otros a Besalú y Vila (2007), Banks (1992), al Grupo Eleuterio Quintanilla (1998):

- Es una educación para todo el alumnado, no sólo para las minorías.
- Exige tomar conciencia del propio bagaje cultural, analizarlo críticamente, percatándose de prejuicios y estereotipos y reconstruirlo con nuevas bases.
- Es necesario potenciar el éxito académico de todo el alumnado, tener expectativas positivas sobre su aprendizaje y garantizar la adquisición de las competencias básicas, propiciando la igualdad de oportunidades.
- Hay que promover actitudes y valores que favorezcan la empatía y la convivencia entre personas y grupos distintos
- Partir de las necesidades, experiencias, conocimientos e intereses de todo el alumnado
- Revisar el currículo para incorporar contenidos relevantes y claves culturales que den cuenta de la diversidad, que permitan comprender el mundo y la construcción del conocimiento desde miradas distintas, que se trabaje desde las competencias básicas y los saberes más inclusivos, así como todos los aprendizajes que implican aprender a aprender.

En el campo de las lenguas, también se han ido realizando avances desde la competencia sociocultural a la competencia comunicativa intercultural.

El MCER recoge, entre las competencias generales, los conocimientos sobre el mundo que tienen los aprendices de una lengua y los nuevos que han de aprender. Distingue entre el saber sociocultural, (MCER:100) mediante el cual se identifican las características de una sociedad: costumbres, relaciones personales, creencias, valores, lenguaje corporal, convenciones sociales, etc. y el

lingüístico. También hace referencia a la consciencia intercultural:

> *" la comprensión de la relación entre el «mundo de origen» y el «mundo de la comunidad objeto de estudio» (similitudes y diferencias distintivas) producen una consciencia intercultural" que incluye, naturalmente, la conciencia de la diversidad regional y social en ambos mundos, que se enriquece con la conciencia de una serie de culturas más amplia de la que conlleva la lengua materna y la segunda lengua, lo cual contribuye a ubicar ambas en su contexto". (MCER, :101)*

Es necesario ir más allá de esa consciencia intercultural. Byram (1992) considera que lengua y cultura van unidas, por lo que el estudiante extranjero, sin renunciar a su identidad, se forma para conocer las identidades y culturas con las que interactúa, en un proceso hacia la comunicación intercultural. Como apunta Oliveras, (2000:35) se trata, por una parte, de una destreza o habilidad para comportarse adecuadamente en un contexto multicultural, y por otra, de una actitud ante otras culturas. Meyer la concreta así: "la habilidad de una persona de actuar de forma adecuada y flexible al enfrentarse con acciones, actitudes y expectativas de personas de otras culturas. La adecuación y la flexibilidad implican poseer un conocimiento de las diferencias culturales entre la cultura extranjera y la propia; además, tener la habilidad de poder solucionar problemas interculturales como consecuencia de dichas diferencias". (Meyer, en Oliveras, 2000:38). Supone trabajar paulatinamente diferentes competencias para desarrollar la comunicativa intercultural: la cognitiva (conocimientos), la afectiva (actitudes y emociones) y la comportamental (habilidades verbales y no verbales).

Por tanto, partimos del enfoque intercultural porque consideramos que sus principios tienen que impregnar la práctica educativa, pues el sistema escolar es uno de los eslabones en el entramado de las redes implicadas en la construcción de sociedades interculturales.

En este trabajo, abordamos aspectos del área de Ciencias Sociales. El currículo de Ciencias Sociales tiene que ayudar a comprender el mundo desde diferentes perspectivas. Para ello es necesario enseñar la interdependencia, dar a conocer la historia y la sociedad desde las formas de vida no sólo de las personas de renombre, sino también de las sin voz, y dejar constancia de que todas

las personas del mundo tenemos las mismas necesidades y valores básicos.

3. ESCOLARIZACIÓN DEL ALUMNADO EXTRANJERO: DIFICULTADES Y NECESIDADES

A pesar de las medidas y estrategias puestas en marcha en nuestro país, la incorporación del alumnado extranjero a la escuela no ha llegado a resultados satisfactorios. Ante esta evidencia, cobra sentido una reflexión sobre los aspectos que dificultan o facilitan dicha incorporación, porque van a influir en el rendimiento académico y en la trayectoria educativa.

Junto a los factores culturales y lingüísticos, es importante considerar:

- El historial escolar en el país de origen. No solamente se encuentran con dificultades los alumnos y alumnas que no han sido escolarizados en su país de origen, sino también los previamente escolarizados, ya que deben enfrentarse a un nuevo sistema educativo con diseño curricular, estructura, metodologías y procedimientos de evaluación diferentes.

- La edad de llegada al país y el inicio de su escolarización efectiva. El éxito o fracaso académico del alumnado extranjero está condicionado en gran medida por la edad en la que son escolarizados en el país de acogida. Son numerosos los estudios sobre el tema, entre ellos un informe elaborado en el 2003 –"Inmigración y Educación. La escolarización del alumnado inmigrante en Castilla-La Mancha"– referido a las etapas de Educación Infantil y Educación Primaria. En él se llega a la conclusión de que el alumnado extranjero escolarizado desde los tres años se integra en el centro escolar con las mismas dificultades y posibilidades que el autóctono, restando importancia, en cambio, al país de procedencia. Por otra parte, la adscripción de un alumno o alumna a un determinado nivel sigue unos procedimientos estandarizados que toman en consideración casi exclusivamente la edad. Se hace necesario, sin embargo, tener en cuenta también otras variables ya mencionadas en una publicación anterior del Grupo Eleuterio Quintanilla. Unas son las relacionadas con las características del alumnado: edad, nivel de dominio de la lengua oficial u oficiales, nivel de competencia curricular, etc. Otras tienen que ver con cuestiones organizativas y pedagógicas del centro: flexibilidad general, rol del tutor o tutora de acogida, modelos de enseñanza desarrollados, existencia de profesorado de apoyo, experiencia previa, concentración en un aula o reparto proporcional, etc. Por último, podemos encontrarnos con diferentes situaciones dependiendo del momento de la incorporación, pues no es lo mismo si se produce en los inicios del curso que con él ya avanzado. Como se ve, el abanico de problemas y situaciones es amplio y la estructura graduada y rígida del sistema escolar no ayuda mucho a resolverlos.

- El desconocimiento de la lengua o lenguas oficiales y de la lengua académica. Es indiscutible que una de las principales dificultades con las que se enfrenta el alumnado extranjero para seguir con éxito en el sistema educativo es el aprendizaje de la lengua vehicular de la enseñanza, imprescindible para las relaciones interpersonales, la integración social y el acceso al currículo. Un escaso nivel de conocimiento del idioma castellano o del idioma coofi-

cial de la Comunidad Autónoma correspondiente, supone un freno para el progreso académico en las distintas materias y, en muchos casos, la acumulación de retrasos escolares difíciles de superar. Estas dificultades, obviamente, se agravan cuando el alumno o alumna se escolariza en los últimos cursos de Educación Primaria o en Educación Secundaria Obligatoria, debido a las exigencias propias de esos niveles. Es preciso, por tanto, potenciar la enseñanza lingüística como requisito clave para facilitar el progreso educativo del alumnado.

- El choque con un sistema educativo y con un entorno sociocultural y natural desconocidos. Afecta a cualquier persona que por uno u otro motivo debe cambiar de lugar, país o continente, y, cuando se trata de jóvenes en edad escolar, repercute también, en la mayoría de los casos, en el rendimiento académico. La nueva situación sociofamiliar, generalmente incompleta, unida a la inestabilidad laboral y de residencia, y a los obligados desplazamientos, dificultan la adaptación de los niños en las escuelas, como se desarrolla en el apartado sobre factores afectivos.

- La exigencia de unos determinados contenidos académicos. Los distintos niveles de cultura académica respecto a los países de origen suponen un problema añadido en la escolarización del alumnado extranjero, ya que el nivel que le asigne por edad nuestro sistema no siempre responde a su nivel académico en el país de origen. Las medidas educativas que se adoptan suelen consistir en enviar a este alumnado a clases de apoyo o refuerzo en determinadas áreas, en la preparación de adaptaciones curriculares con reducción de contenidos obligatorios para centrarse en los básicos del nivel, o incluyendo en el currículo actividades didácticas que hagan referencia a su mundo cultural. En algunos casos se les incorpora en programas específicos, como por ejemplo el Programa de Diversificación Curricular.

- Un currículum poco inclusivo, que necesita reformularse desde otras perspectivas. Atender adecuadamente a la escolarización del alumnado extranjero que presenta necesidades específicas supone tener presente que nuestro

sistema educativo, diseñado mayormente para homogeneizar, no va a poder hacer frente a esta situación de diversidad. La escuela debe avanzar más en la reformulación de fines y metas de corte intercultural, con afán integrador e inclusivo para todos y no sólo para el alumnado inmigrante. Es preciso definir objetivos y planes adecuados a las necesidades de cada alumno y alumna, así como contar con una estructura organizativa del centro, de la clase y de la enseñanza que rompa la estandarización de agrupamientos y horarios – como se comentó con anterioridad, la adscripción de un alumno a un grupo-clase debe tener en cuenta no sólo su edad, sino también su particular competencia comunicativa, curricular, relacional, etc.,- que propicie la colaboración entre profesionales del mismo centro (tutores, profesorado de apoyo) y también con otras personas externas que pueden influir favorablemente en el proceso de adaptación, integración y socialización de este alumnado.

- Las bajas expectativas con el alumnado extranjero. Es un aspecto que está íntimamente relacionado con todo lo anterior y se muestra en la indefinición a la hora de establecer objetivos educativos, así como en el bajo nivel de exigencia académica e individual (Villalba, 2008). Es indiscutible que las expectativas tienen una gran repercusión en el rendimiento de los estudiantes, y diversos estudios así lo corroboran. Como ejemplo, uno reciente basado en encuestas a alumnos y alumnas inmigrantes de segunda generación de 2º y 3º ESO, de centros públicos y concertados de Madrid , señala que hay una importante brecha entre las aspiraciones y las expectativas educativas de este colectivo de estudiantes. Así, aunque más de la mitad (el 53%) quiere ir a la universidad, solo un 23% confía en lograrlo. Los hijos de inmigrantes que van a colegios públicos tienen aspiraciones y expectativas significativamente más bajas que los de los concertados. Resulta importante resaltar que las familias del alumnado extranjero escolarizado se muestran muy satisfechas con el sistema educativo español, siendo este ámbito valorado más positivamente que otros servicios de primera necesidad.

Necesidades en la escolarización del alumnado extranjero.

Abundando en las necesidades que han ido apareciendo en los apartados anteriores, es preciso detenerse en las competencias básicas, que insisten en los aprendizajes imprescindibles para todo el alumnado. Estas premisas suponen dar importancia al bagaje que aporte cada estudiante y desde él abrir posibilidades para construir conocimiento académico, convivencia, afectividad,… aprendizajes que van más allá del espacio escolar.

Queremos destacar dos relevantes documentos – el Manifiesto de Santander y las Propuestas de Alicante - centrados ambos en las necesidades relacionadas con la Enseñanza de Segundas Lenguas a Inmigrantes.

En septiembre de 2004, los especialistas en EL2 que redactaron el Manifiesto de Santander señalaban que el aprendizaje de la nueva o nuevas lenguas era una de las primeras necesidades con la que se enfrentaba la población inmigrante, siendo factor fundamental para su incorporación activa en la sociedad y una exigencia básica para acceder al currículo escolar. Entre sus líneas proponen las siguientes reclamaciones y recomendaciones:

- Integrar la enseñanza de las segundas lenguas en el marco de una política global de atención a la población inmigrante.
- Diseñar un plan general, la normalización, regulación y evaluación de la enseñanza de las segundas lenguas a personas inmigrantes y refugiadas, y considerar esta en-

señanza dentro del marco de la didáctica de idiomas.

- Reconocer al profesorado como uno de los agentes clave en el proceso educativo.
- Exigir que el profesorado encargado de impartir EL2 tenga una formación específica.

En un segundo encuentro de especialistas en EL2, en el 2006, surgen las Propuestas de Alicante, que concretan alguno de los puntos programáticos del Manifiesto de Santander y se centran, sobre todo, en la coordinación entre instituciones, la atención y motivación del alumnado y la situación del profesorado. Se considera imprescindible un reconocimiento efectivo del profesorado que trabaja en este campo, reclamando su especialización en la didáctica de EL2.

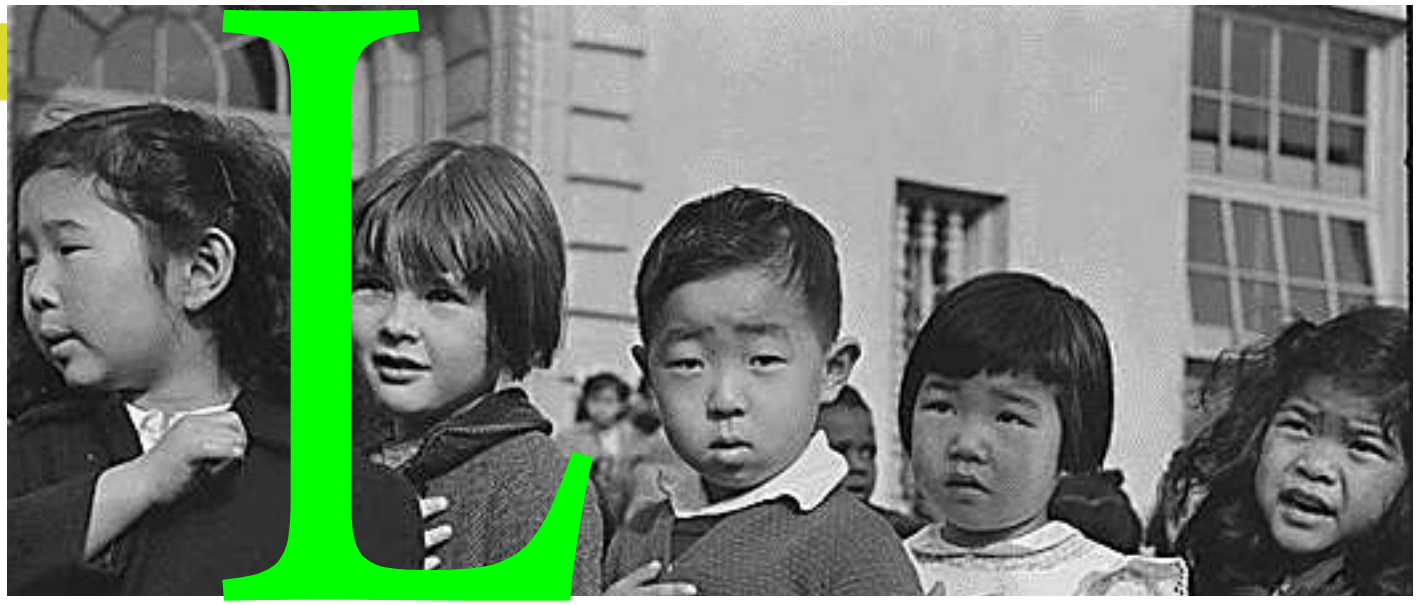
Una de las propuestas más consensuadas es la necesaria y prioritaria redacción de currículos de enseñanza de L2 adaptados al Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas (MCER).

Otras propuestas mencionan aspectos relacionados con el currículo, la evaluación, la organización de las aulas, el reconocimiento de las lenguas maternas de todo el alumnado y la forma-

ción del profesorado.

Como conclusión, destacamos la importancia de las pautas siguientes:

- Crear un buen clima de acogida al alumnado extranjero y procurar su integración en las actividades del aula y en actividades extraescolares.
- Respetar los diversos modos de hablar y de relacionarse, para que puedan sentirse acogidos.
- Entender que las necesidades educativas que presenta el alumnado inmigrante, aunque no pueden ser consideradas como especiales, requieren durante un cierto tiempo una atención individualizada específica y, con frecuencia, recursos extraordinarios.
- Reforzar metodologías de enseñanza que favorezcan el intercambio de experiencias, despertando la curiosidad, la iniciativa, la responsabilidad y la cooperación, así como una relación afectiva positiva con el alumnado procedente de otras culturas, en la línea del aprendizaje cooperativo frente al competitivo e individualista.
- Aprovechar las posibilidades de las TIC, ya que pueden facilitar a todo el alumnado un aprendizaje más rico en lo cognitivo y en lo relacional.
- Desarrollar una acción tutorial que implique no sólo al profesor tutor sino también al resto del profesorado y profesionales que intervienen en el centro educativo
- Mantener una relación fluida con sus familias o sus representantes legales.
- Contar con los servicios y organizaciones sociales del entorno.
- Demandar que todos los centros sostenidos con fondos públicos contribuyan a la escolarización del alumnado extranjero y que el centro esté en el entorno en el que vive el alumno/a o cercano al solicitado.



4. LA INCLUSIÓN DEL ALUMNADO EXTRANJERO: REFLEXIONES PARA FACILITAR EL PROCESO

En este apartado abordamos algunas de las cuestiones que, desde diferentes ámbitos, consideramos básicas para la inclusión del alumnado extranjero en el contexto escolar y social en el que vivimos y para propiciar la atención a la diversidad y una escuela más intercultural, como son los factores afectivos, las cuestiones metodológicas, el tratamiento del error, la evaluación, la lectura comprensiva o el conocimiento de algunos rasgos básicos de las lenguas maternas del alumnado, que en este caso se limitan a algunas de las lenguas más frecuentes en las aulas.

4.1.- Los factores afectivos

En el ámbito afectivo incorporamos todos aquellos aspectos relacionados con los sentimientos, las vivencias y las emociones asociadas con la experiencia de aprender y, en un sentido amplio, con el devenir vital. En todo caso, se trata de dar respuesta a la pre-

gunta: ¿qué sentimientos provoca en el alumnado la implicación en el aprendizaje? Integra, por tanto, variables relacionadas con la ansiedad, la inhibición, la autoestima, la disposición a arriesgarse, la autoeficacia, los estilos de aprendizaje, la motivación, etc. Todos estos aspectos también influyen en el aprendizaje de una lengua, ya que ésta se convierte en un instrumento de comunicación que facilita la interacción con el entorno y que puede generar una enorme vulnerabilidad si no se domina. No obstante, no hay que olvidar, como señala Jane Arnold (1999), *que "la dimensión afectiva de aprendizaje no se opone a la cognitiva. Cuando ambas se utilizan juntas, el proceso de aprendizaje se puede construir desde unas bases más firmes. Ni los aspectos cognitivos ni los afectivos tienen la última palabra y, en realidad, ninguno de los dos puede separarse del otro*".

Por otra parte, hay que tener presente que las personas migrantes experimentan una serie de emociones, de pensamientos, de ansiedades, de sentimientos y de defensas psicológicas desencadenadas tanto por las separaciones sufridas como por las pérdidas que se producen en su devenir vital. En este sentido, Inés Massot (2003), considera que la experiencia migratoria afecta directamente a los vínculos de integración espacio-temporales y socioculturales; siendo el vínculo social del sentimiento de identidad, el más afectado por la inmigración. Esta autora considera que sólo la aceptación de las pérdidas y la elaboración de los duelos facilitará la reorganización y la consolidación del sentimiento de identidad, a pesar de los cambios. La identidad se entiende como un proceso inacabado, como una construcción constante, en donde las nuevas identidades construidas se vuelven más complejas y más ricas.

En la vivencia de estos cambios asociados a la experiencia migratoria tenemos que tener en cuenta que la edad en que se produce la migración influye, ya que las experiencias del medio de origen son tanto menores cuanto más temprana fue la edad en que se produjo el cambio. Por otra parte, las/los adolescentes se enfrentan a una experiencia de varios duelos que interactúan con los propios de la adolescencia: desprenderse de su contexto natural y sociocultural de origen (paisaje, familiares, amistades, etc.), cambio de escuela, muchas veces cambio de lengua (o de usos lingüísticos distintos), percibir a sus familias angustiadas por la migración, no participar voluntariamente en el proyecto migratorio de sus familias, etc. En este sentido, es importante que el profesorado le ayude a expresar sus sentimientos, a sentirse acogidos y a desarrollar

la confianza suficiente en sí mismos.

Otro aspecto importante que no podemos olvidar es que la vivencia del proceso migratorio también atañe a la población receptora, en tanto que pueden surgir sentimientos de pérdida de identidad derivados de cómo los "autóctonos" enfocan la llegada del "otro", con la consiguiente necesidad de reelaborar la propia identidad a partir de la nueva situación social. Por tanto, las acciones educativas y de sensibilización tienen que dirigirse hacia todo el alumnado, con el fin de evitar las actitudes y conductas xenófobas y racistas.

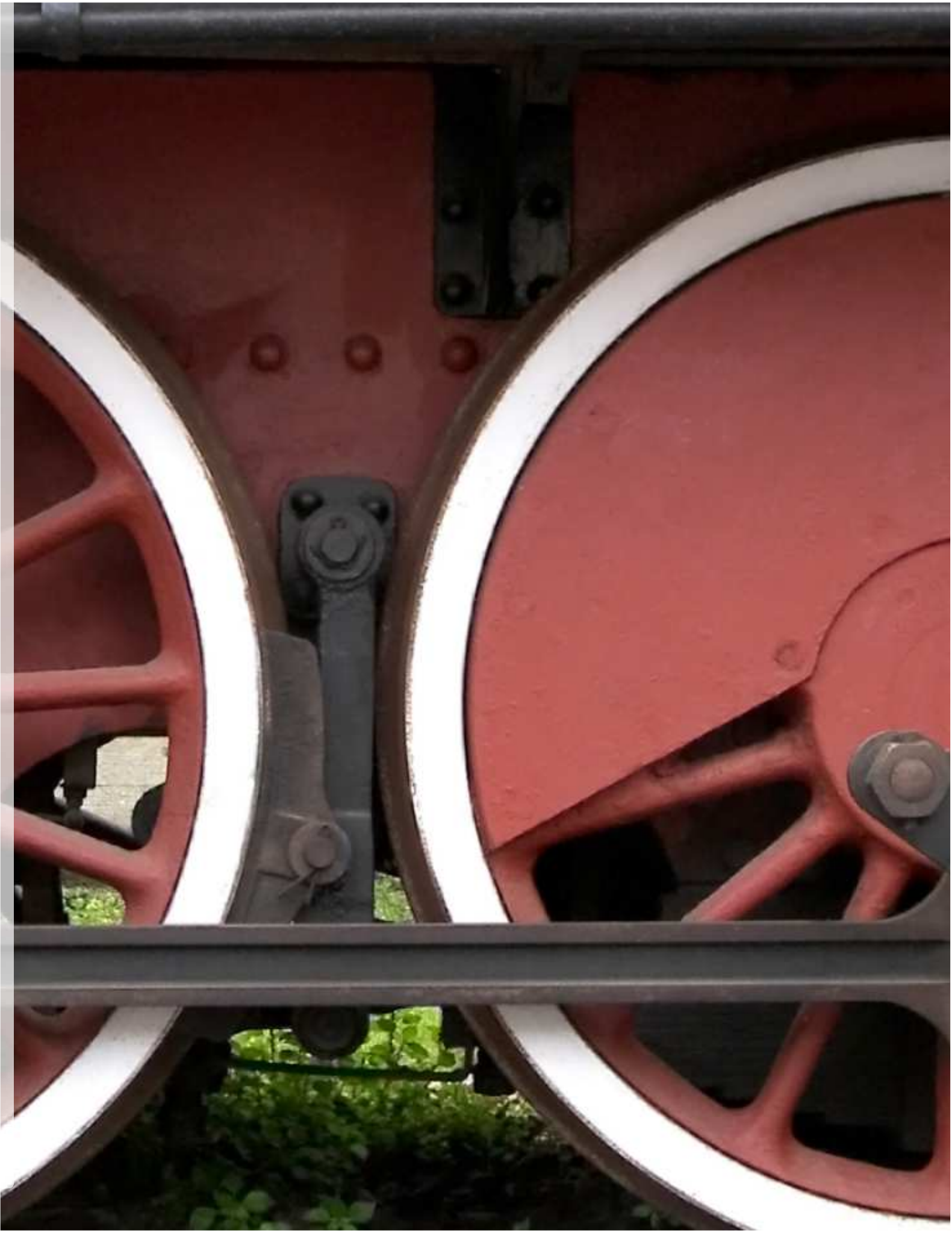
La importancia de los factores afectivos en el aprendizaje de las lenguas ha sido objeto de análisis por varios autores, desarrollándose un cuerpo creciente de investigación sobre aspectos como la motivación, las actitudes, la autoeficacia, el aprendizaje cooperativo, las diferencias individuales, la ansiedad, etc. Una de las primeras aportaciones, en este ámbito, se la debemos a Krashen (1982), con su hipótesis del filtro afectivo que pone de manifiesto la necesidad de realizar el proceso de adquisición de una nueva lengua, cuando se consiga un sentimiento de confianza y seguridad en sí mismo y la sensación de que se está en condiciones de producir. Se trata de crear en el aula una situación libre de tensiones y en la que el alumnado no se sienta presionado a producir resultados según un ritmo forzado.

Por otra parte, siguiendo las investigaciones y aportaciones teóricas de Jane Arnold (1999, 2000, 2006) en este tema, podemos establecer una serie de factores que inciden en el aprendizaje de español como segunda lengua. La importancia de señalar dichos factores se debe a que el manejo de las variables afectivas en el aula consiste muchas veces en reducir el efecto de los factores negativos y estimular los factores positivos. Destacamos, pues, los siguientes:

- **La ansiedad**. Está relacionada con sentimientos como el miedo, la frustración, la tensión y la inseguridad. Hay que tener en cuenta que en las primeras fases del aprendizaje, y con métodos que se centran en la comunicación, el intento de expresarse delante de los demás con un vehículo lingüístico inestable supone una gran cantidad de vulnerabilidad, de ahí la importancia de procurar un ambiente emocionalmente seguro. Se consigue reducir la

ansiedad en el aula por medio de la actitud del profesorado y de la atmósfera que se crea en la misma. Tienen mucha importancia los mensajes verbales y no verbales que el alumnado recibe del profesorado y que les hace sentirse aceptados y valorados (Ellis, 2000). Otras medidas que pueden ayudar a reducir la ansiedad en el aula son: respeto hacia el alumnado y protección de su sentido del yo, darles la oportunidad de expresar sus preocupaciones, crear un ambiente de cooperación, no presionar al alumnado a hablar antes de que se sienta capaz (facilitarle que se exprese por parejas antes que en gran grupo, darle tiempo a pensar) y mantener una metodología sobre la corrección de errores que no resulte amenazante.

- **La autoestima**. Se define como la dimensión valorativa del autoconcepto, del conjunto de percepciones y de creencias que una persona tiene sobre sí misma. Hace referencia a la percepción de control, percepción de competencia y capacidad, pensamientos sobre las metas a conseguir, autoeficacia, etc. Así pues, nuestra opinión, nuestra imagen de nosotros mismos, determina la autoestima. Por otra parte, los estudios sobre este aspecto de la afectividad ponen de manifiesto que una autoestima "sana" tiene que ver con una visión positiva y realista de sí mismos, de sus capacidades, junto con una actitud responsable que procede de saberse capaces de lograr metas importantes. Y añaden, que tal vez lo más importante para fomentar el autoconcepto positivo y la confianza es la actitud de afecto y comprensión por parte del profesorado. Algunas sugerencias para trabajar la autoestima en el aula son: comunicar al alumnado que es valorado; hacer que el alumnado participe en la construcción de su ambiente de aprendizaje; mostrar confianza en sus capacidades para aprender el español y reconocer sus logros; incorporar algunas actividades que incidan en las metas personales (conocerse mejor y conocer a sus compañeros); ayudar al alumnado a identificar sus fortalezas en el aprendizaje y a buscar estrategias para trabajar sus debilidades; crear espacios en donde puedan compartir, si lo desean, sus sentimientos, intereses o preocupaciones.



- **Actitudes y creencias**. En el campo de la enseñanza del español segunda lengua, las actitudes del alumnado pueden ser diversas: sobre la lengua que aprende, sobre la comunidad de hablantes de la lengua, sobre el valor que dé a aprender la segunda lengua, etc. Hay un acuerdo general en que las actitudes hacia diversos aspectos de la lengua influyen en el éxito de su aprendizaje. Por ello, hay que tenerlas en cuenta; no obstante, no sólo son las actitudes hacia la lengua en sí lo que inciden, sino todo lo que rodea su aprendizaje: profesorado, actividades elegidas, dinámica del aula y actitudes del alumnado hacia la clase.

  Hay muchos tipos de creencias que afectan al aprendizaje de una segunda lengua, pero tal vez la más condicionante es la referida a uno mismo, a la capacidad de aprender. Putcha (2000) mantiene que las creencias negativas influyen en las expectativas de nuestro alumnado; las bajas expectativas producen un nivel más bajo de motivación y cada fracaso se ve como una confirmación de las creencias iniciales. Sin embargo, hay que tener en cuenta que en la actuación de los profesores y de las profesoras en el aula son determinantes sus creencias y sus expectativas hacia el aprendizaje del alumnado, ya que éstas filtran lo que piensan, dicen y hacen.

- **Estilos de aprendizaje.** Hay muchas formas en que el alumnado procesa lo que está aprendiendo. Siguiendo a Arnold, en el campo de la enseñanza de los idiomas se ha prestado especial atención tanto a las diversas modalidades sensoriales (visual, auditivo y cinético) como a las aportaciones de la teoría de la Inteligencias Múltiples de Gardner (cinética, musical, espacial, interpersonal, intrapersonal, naturista, existencial, lingüística y lógico-matemática). En este sentido, lo más importante al considerar estos aspectos en el aprendizaje, es tomar conciencia de que, puesto que el alumnado aprende de formas muy diferentes, tenemos que variar nuestra forma de enseñar para poder usar en algún momento actividades que respondan a las preferencias y a las capacidades de todo el alumnado con el fin de que puedan trabajar de un modo efectivo.

- **Los valores.** Una cuestión fundamental para la sociedad del siglo XXI, caracterizada por el pluralismo y la diversidad cultural, es determinar qué tipo de ciudadanía necesitamos para el futuro, qué valores es preciso fomentar en la educación y qué medios vamos a utilizar para lograrlos (García, J.A. y Goiconechea, C., 2009). Según José Antonio García y Cristina Goiconechea la escuela debe desarrollar los siguientes valores cívicos: la solidaridad y la cooperación; la participación; el sentido comunitario, el aprecio por los derechos humanos; la aceptación y el respeto por el otro; el reconocimiento al derecho a la diferencia; la libertad, la justicia y la igualdad; las libertades (o derechos) colectivos; y la tolerancia. Por otra parte, no hay que olvidar que en el MCER para las lenguas se explica cómo el Consejo de Europa: (…) apoya los métodos de aprendizaje y enseñanza que ayudan tanto a los estudiantes jóvenes como a los adultos a desarrollar las actitudes, los conocimientos y las destrezas necesarias para llegar a ser más independientes a la hora de pensar y actuar y, a la vez, más responsables y participativos en relación con otras personas. De esta forma, el trabajo contribuye a fomentar la ciudadanía democrática.

Finalmente, recordar que el desarrollo de la afectividad en el aula tiene que ver con la implicación del alumnado en su proceso de aprendizaje. Y esta implicación se consigue mediante diversos procedimientos encaminados a fomentar, entre otros, los siguientes aspectos: la participación activa del alumnado en las actividades del aula, la disminución o neutralización de sus emociones negativas y el estímulo de la vivencia de sentimientos de gratificación y logros en el aprendizaje. No hay que olvidar que la finalidad del proceso de enseñanza-aprendizaje es favorecer tanto la autonomía del alumnado como el desarrollo en el mismo de la competencia intercultural, convirtiéndose la lengua, de este modo, en un instrumento de producción y de negociación de sentido.

4.2.-Aspectos metodológicos

Se requieren propuestas metodológicas que impliquen la participación activa del alumnado. Algunos ejes de actuación clave son el enfoque comunicativo: en el que una de las bases son las funciones comunicativas, y el aula es un escenario de situaciones comunicativas reales o muy similares a las reales de modo simulado; el

enfoque intercultural, que parte de trabajar la desigualdad social y la diversidad cultural, con el que se aprende a mirar de modo autocrítico prejuicios, estereotipos, y la propia cultura, se potencia la empatía y se plantea que los sujetos sean mediadores culturales con habilidad para interpretar y solucionar posibles malentendidos culturales; los aspectos organizativos del aula como: la asamblea de clase, la tutoría entre iguales, el aprendizaje cooperativo, es decir, la organización del aula de modo que se facilite la interacción entre el alumnado para propiciar conocimiento y la convivencia, supone trabajar en grupos heterogéneos reducidos y con tareas claras que realizan los diferentes miembros del grupo para que la tarea final sea posible; el trabajo por tareas y proyectos, que implica investigar y la construcción del conocimiento de modo significativo; el uso de las TIC, que permiten un aprendizaje individualizado, y a la vez con muchas posibilidades para la colaboración en red; la lengua con fines académicos, que posibilita el acceso al currículo.

4.3.- Tratamiento del error

Una característica del alumnado extranjero que se incorpora al aula ordinaria es el variado nivel de competencia comunicativa (con las subcompetencias que implica: gramatical, discursiva, sociolingüística y estratégica). Al dominio del código lingüístico se ha de unir el de las relaciones entre los signos lingüísticos y cómo se usan para aludir a sus referentes y en la habilidad para producir discursos orales y escritos con suficiente nivel de coherencia y cohesión y el dominio de estrategias de comunicación para sortear dificultades comunicativas.

La evaluación de la competencia comunicativa debe separarse de la competencia curricular. Se ha de tomar en consideración, además, que normalmente un estudiante puede comprender mu-

cho más de lo que es capaz de expresar. Desde los enfoques comunicativos en la enseñanza de idiomas, el error se considera un elemento positivo, clave en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Habrá, por tanto, que valorarlo positivamente. Se debe prestar especial atención a la corrección de errores y diferenciar claramente la expresión oral de la escrita. Por ejemplo, la corrección automática y sistemática de los errores gramaticales en la expresión oral puede derivar en un efecto contrario al deseado, pues podría bloquear la intención comunicativa de los estudiantes. (No ocurriría lo mismo con la expresión escrita, donde se puede prestar mucha mayor atención a la forma y proporcionar actividades de refuerzo para aquellas cuestiones menos interiorizadas).

En el proceso de aprendizaje de una segunda lengua es habitual una fase en la que las producciones lingüísticas de los aprendices tienen unas características peculiares, que no se corresponden con la lengua materna de los y las estudiantes ni con la Lengua Objeto. Este sistema lingüístico "híbrido" se conoce técnicamente como Interlengua

El análisis de los errores es de gran ayuda para entender los procesos que subyacen a la creación de la interlengua, cuyo conocimiento resulta muy valioso para los docentes de alumnado extranjero. Es habitual encontrar errores en estudiantes con gran dominio de la L2. Dichos errores con frecuencia se corresponden con aspectos gramaticales que se consideraban interiorizados. Es éste un fenómeno que se conoce como fosilización y se trata de un mecanismo mediante el que una persona tiende a conservar en su interlengua elementos de su lengua materna. Los errores generados por ese fenómeno suelen aparecer (cuando ya se creían superados) asociados a determinadas situaciones psicoafectivas: cansancio, ansiedad, falta de tiempo para

controlar la producción lingüística… No sólo la transferencia de la lengua materna se encuentra en el fondo de la aparición de errores. Algunas estrategias de aprendizaje están en la base de procesos de fosilización, sobre todo debido a que los aprendices de segundas lenguas tienden a simplificar el sistema que se aprende, lo que conlleva la realización de hipergeneralizaciones y simplificaciones del mismo. Así, se puede observar la tendencia a la generalización idéntica a la de los niños que aprenden una lengua. V.g. regularización de la conjugación verbal: * ponió, *conducó; o la eliminación de elementos gramaticales carentes de significado referencial: artículos, pronombres átonos…

Estas estrategias son habituales en el proceso de aprendizaje y los errores suelen desaparecer a medida que mejora la competencia lingüística del estudiante, sin embargo, existe el riesgo de que alguno de estos errores se fosilice.

Para que esto no ocurra, el alumnado debe recibir retroalimentación de apoyo sobre los errores que comete. Para que una corrección resulte eficaz se debe:

- Señalar dónde hay un error y de qué clase.
- Proporcionarle tiempo para pensar y volver a producir la idea.
- Realizar retroalimentación indirecta y no corregir en el momento en que se está hablando.
- Centrarse en los errores específicos en la lengua escrita antes que en las correcciones globales.
- Retroalimentar continuamente ante la repetición del mismo error.
- Fomentar en el alumnado el autoanálisis de sus errores e incidir en la autocorrección. Aquí puede ser útil la creación de un registro o fichero de errores.
- Impulsar la corrección entre iguales con los/as compañeros/as de aula.

4.4.- Rasgos básicos de algunas lenguas maternas del alumnado extranjero

Consideramos interesante conocer algunos rasgos muy básicos de

las lenguas maternas del alumnado extranjero para comprender mejor su proceso de aprendizaje del español y sus errores de interlengua.

Nos centramos en el chino, el árabe y el rumano por ser las lenguas maternas mayoritarias del alumnado extranjero que está en nuestras aulas; y el chino y el árabe, además, por su distancia lingüística respecto al español.

4.4.1.- La lengua árabe:

(No hay una lengua árabe hablada, sino varias, unificándose en una lengua culta – fusha – para leer y escribir. El dialecto marroquí – dariya - es la lengua materna de la mayoría de las personas marroquíes que están en España)

- Aspectos fonético –fonológicos:

  Sólo tiene tres fonemas vocálicos largos (/a:/, /i:/, /u:/) y tres cortos (/a/, /i/, /u/).

  El alumnado de procedencia árabe confunde i/e y o/u. En el alfabeto árabe no existe el sonido /p/.

- Aspectos morfosintácticos:

  Los verbos ser y estar.

  Aunque el árabe clásico tiene un verbo semejante kana–, su uso es poco frecuente en la lengua hablada, en la que se suprime para hablar en presente en la mayoría de los casos. Así, es habitual que los hablantes arabófonos no lo usen en español –"Yo contenta" –, y en otros casos lo usan junto a otro verbo –"Yo soy estudio español". Muchas palabras que son femeninas en árabe son masculinas en español o viceversa, por lo que tiende a haber errores en este aspecto.

- Aspectos ortográficos:

  El árabe no tiene mayúsculas, por lo que su uso en español es difícil en los primeros momentos de aprendizaje de esta lengua por hablantes árabes. A veces escriben mayúsculas en mitad de una palabra. Otra dificultad son las tildes, que las pueden considerar como

las vocales breves árabes, que se marcan con un signo parecido, pero que aparece escrito en pocas ocasiones. La confusión vocálica y consonántica se refleja con frecuencia en la ortografía - "nisisitu" (necesito).

4.4.2.- La lengua china:

(La lengua oficial es el chino mandarin.)chino

- Aspectos fonético – fonológicos:

  La lengua china es tonal y analítica. Las palabras básicas son monosílabos que tienen 4 tonos. Confunden la r con la l y c,z/s. distinguen entre las oclusivas sordas y las sonoras p/b, t/d, k/g. En chino no hay ni la ñ ni la r ni la rr.

- Aspectos morfosintácticos:

  En chino moderno los monosílabos pueden unirse formando palabras compuestas.

  Los verbos no tienen flexión, ni tiempo, ni modo, ni persona ni aspecto, cuestiones que se indican con partículas auxiliares.

  No hay verbos pronominales.

  Los nombres carecen de género y número. El género se identifica añadiendo palabras que indican hombre o mujer.

  El número se señala haciendo acompañar un numeral. La concordancia no existe.

  No existen los artículos.

  El pronombre interrogativo suele colocarse al final. orden dentro del Sintagma Nominal es adjetivo + nombre. Ej: "azul pantalón".

  El orden sintáctico de la oración es obligatorio: sujeto + complemento tiempo + complemento lugar + verbo +objeto – "Yo mañana por mañana en escuela estudiar inglés" (Mañana por la mañana estudiaré inglés en la escuela).

- Aspectos ortográficos:

  La escritura tradicional china se basa de unidades de significado invariables. Cada grafismo representa, en general, una de dichas variables, lo cual regula el uso de cinco o seis mil grafismos. Cada carácter chino es monosilábico y representa una palabra.

4.4.3.- La lengua rumana:

(El rumano es una lengua latina, con un sistema de escritura fonética como el español.)

- Aspectos fonético – fonológicos:

  La pronunciación de *c* por *s*.

  Algunas consonantes se pronuncian de forma diferente según la vocal que le sigue, por ej. ch, gh, c, g, seguidas de e, i, se pronuncian diferente que con las otras vocales. También existen signos diacríticos que cambian el fonema a, i (por ej. a, â, î).

  La consonante h se pronuncia, a diferencia del español, que no es así.

- Aspectos morfosintácticos:

  El artículo indeterminado se sitúa delante del sustantivo y el determinado detrás del sustantivo.

  Existen tres géneros: masculino, femenino y neutro.

  El verbo se escribe siempre separado del pronombre personal, por ejemplo, en español se escribe "búscame", mientras que en rumano sería "canta-ma", aunque al pronunciarlo si se pronuncia como si fuese unido.

  Los verbos irregulares y las conjugaciones de los modos y los tiempos en castellano son algunas de las dificultades más comunes para los y las estudiantes de origen rumano.

- Aspectos ortográficos:

En cuanto a los acentos, en el rumano no hay ninguna regla que precise el lugar del acento, puede situarse en la última, penúltima o antepenúltima sílaba.

4.5.- La evaluación

La transición de las aulas específicas al aula ordinaria en la etapa de ESO sigue siendo una de las cuestiones pendientes en la intervención educativa con el alumnado de L2. La puesta en práctica en los centros de los planes de acogida supuso una notable mejora en la incorporación del alumnado inmigrante a las aulas, aunque el modelo imperante aún queda lejos de los postulados deseables: metodologías que estimulen y favorezcan la interrelación entre iguales, el trabajo cooperativo, las dinámicas comunicativas, las tareas colectivas, etc., así como estrategias que permitan un tratamiento adecuado de la diversidad y, en el caso del alumnado extranjero, una adaptación a su ritmo de aprendizaje, con una organización flexible del tiempo, y una diversificación de técnicas, materiales, modalidades de trabajo y de evaluación.

En general, en los centros se aplica un modelo de evaluación único para todo el alumnado, que atiende a la norma y no a la diversidad, obviando la necesidad de aplicar un modelo de evaluación diversificado que sea más justo para el alumnado de L2. La evaluación deberá partir de su nivel inicial, hacer referencia al progreso individual sin compararlo con el resto de la clase, y alejarse de las premisas tradicionales, acercándose a enfoques constructivistas en los que se da importancia al papel activo del alumno y se pone el énfasis en la evaluación de los procesos de aprendizaje.

El alumnado de L2 no es un alumnado de necesidades educativas especiales, aunque precisa un programa de intervención que le facilite el aprendizaje de las lenguas escolares, facilite su integración en el grupo y guíe su proceso de aprendizaje, valorando sus peculiaridades específicas. Partiendo de un enfoque comunicativo, debemos tener en cuenta que la evaluación de uso de la lengua tiene una dimensión compleja que requiere un planteamiento de evaluación formativa, no de control.

Todo estudiante que se incorpora al sistema educativo lo hace para aprender y tener éxito académico, es decir, adquirir una serie de contenidos, demostrar que los ha asimilado y pasar al nivel siguiente. La evaluación debe permitir que los estudiantes demuestren lo que saben de diversas formas, esté orientada al progreso y

sea sensible al proceso de aprendizaje de cada alumno y alumna. Las primeras evaluaciones, sobre todo, deben constituir una experiencia positiva en las que puedan apreciar los avances realizados, y de ahí la importancia de evitar esas pruebas iniciales de excesiva dificultad que desmotivan e inciden negativamente en la autoestima.

Cuando se evalúan los aprendizajes, en ocasiones el problema se centra en las propias pruebas de evaluación y en lo que se exige al estudiante. Se impone una reflexión: ¿es justo aplicar idénticos criterios para valorar la adquisición de contenidos y de rendimiento académico a estudiantes que no dominan el castellano y a los que lo tienen como lengua materna? Lógicamente, una evaluación equitativa ha de pasar por la adaptación de las pruebas. Dichas adaptaciones pueden resultar tan sencillas como el parafraseo de las instrucciones en estructuras más asequibles, permitir el uso de diccionarios en lengua materna, ampliar los apoyos visuales (tablas, dibujos...), evitar las pruebas objetivas que pueden presentar dificultades para muchos estudiantes al no estar familiarizados con este tipo de procedimientos, y tener un efecto negativo sobre su actitud, etc.

Si la metodología empleada, como planteamos en otros apartados de este trabajo, está basada en la resolución de problemas y tareas, la evaluación también debería ser competencial, vinculada a las tareas de aprendizaje. Por eso algunos instrumentos de evaluación globales, como los portfolios, pueden ser muy útiles.

El alumnado inmigrante necesita tener posibilidades de interacción con sus iguales y el aula es un entorno privilegiado para fomentar la comunicación significativa, la convivencia y el aprendizaje conjunto. Convertir el aula en un espacio inclusivo es un objetivo fundamental para la mejora de nuestra intervención educativa con el alumnado de L2.

Como instrumento de evaluación, el empleo del portfolio puede resultar sumamente útil para verificar el progreso del alumnado (no sólo en el aprendizaje de la L2). Un portfolio o portafolio es, genéricamente tomado su nombre, una carpeta, algo parecido a un currículo profesional relacionado con el dominio de una lengua determinada. No se trata de un documento individual, sino constituido conjuntamente con las personas con las que se relaciona el aprendiz y permite registrar las experiencias y niveles de aprendi-

zaje.

Existe un documento oficial Basado en el Marco Común Europeo de Referencia e impulsado por el Consejo de Europa: el Portfolio Europeo de las Lenguas (PEL) que consta de tres partes diferenciadas:

El Pasaporte Lingüístico: aporta una visión global del dominio de una lengua en un momento concreto. Se define en términos de destrezas enmarcadas en los niveles de referencia del Marco Común Europeo. En el Pasaporte se reflejan las calificaciones formales que incluyen auto-evaluación, evaluación del profesorado, instituciones, exámenes oficiales, etc.

La Biografía Lingüística refleja la implicación del aprendiente en su propio proceso de aprendizaje. En ella autoevalúa, valora y reflexiona acerca de sus conocimientos en una lengua determinada. Aquí se incluyen las experiencias culturales obtenidas fuera del entorno educativo formal.

El Dossier incluye materiales que apoyan, documentan o ilustran sus logros y experiencias.

En su adaptación española, se han diseñado cuatro documentos distintos adaptados a diferentes etapas vitales relacionadas con la edad. El primer portfolio está orientado a niños y niñas entre 3 y 7 años. De una forma lúdica se pretende que el infante capte la diversidad lingüística que le rodea, creando interés por su conocimiento.

En el caso de los niños y niñas extranjeros/as puede convertirse en una herramienta muy útil para conectar el mundo del hogar y el colegio, los dos ámbitos fundamentales del desarrollo infantil. El dossier debe reflejar las personas importantes en la vida del estudiante y ayudar a tomar conciencia de las lenguas en las que hablan.

A partir de los 8 años, puesto que la lengua escrita ya es familiar para los etsudiantes, éstos son los que deben emplear dicha capacidad para completar su portafolio. Después de los 12 años, se focaliza la autorreflexión sobre las estrategias que se ponen en práctica. Se centra la atención en la primera persona con el objeto de fomentar la autoconciencia. En el marco escolar, el profesor o pro-

fesora del aula será el impulsor del uso del portafolio. Ello implica dedicar un tiempo y adaptar el currículo a este nuevo concepto de trabajo. Se han de proponer nuevos tipos de actividades que rompan la estructura del aula para que el aprendizaje salga de ella. El profesor deberá animar a la reflexión acerca del aprendizaje, apoyar nuevas tareas o proyectos adecuados a cada aprendiente e incluir la autoevaluación unida a la evaluación externa.

Los portfolios potencian la reflexión del aprendiz sobre su propio proceso de aprendizaje, ayudan a que vayan descubriendo cuál es el mejor estilo de trabajo de cada alumno, las estrategias que usa para aprender, y las estrategias que podría usar y que usan sus compañeros. De esta manera se potencia también la autonomía y el papel del alumno como responsable de su propio proceso de aprendizaje.

4.6.- Lectura comprensiva

La comprensión lectora es, en primer término, un componente

esencial de la competencia en comunicación lingüística que todas las materias de la educación obligatoria deben procurar desarrollar en todos los alumnos y alumnas en el uso escolar de la lengua de aprendizaje, sea cual sea su lengua materna. Por otra parte, la comprensión de los textos utilizados en el aula es un requisito imprescindible en la realización de cualquier tarea de aprendizaje.

Un recorrido por las actividades que se proponen en los libros de texto y otros materiales didácticos, muestra que, en la mayoría de las ocasiones, lo que se presenta como actividades de comprensión no pasa de ser un ejercicio elemental de búsqueda de información explícita en el texto, o, lo que es lo mismo, una tarea de simple reproducción mecánica de información, poco exigente intelectualmente y de escasa o nula repercusión para el aprendizaje. En palabras de Isabel Solé, *"Las tareas de aprendizaje que exigen leer y escribir que más se realizan están vinculadas a una única fuente de información – el libro de texto -, son más bien fáciles, exigen niveles de elaboración e información poco sofisticados y conducen a un aprendizaje meramente reproductivo"* . (SOLÉ, I. (2005), pág. 25).

De hecho, muchas de las actividades de comprensión que se proponen en las aulas (incluidas algunas formas de ejercicios tan frecuentes como la respuesta a preguntas que implican reconocer información presente en el texto, realizar un resumen o elaborar el esquema de un texto) pueden clasificarse en la categoría que Maite Ruiz (2009) denomina "tareas vulnerables a la dependencia de lo literal". Es decir, tareas que desde el punto de vista cognitivo pueden equipararse a los conceptos de "conocimiento inerte" o puramente enunciativo, de Whitehead, o al "aprendizaje memorista", de Ausubel. Las tareas dependientes de lo literal conducen al alumnado a un reconocimiento o selección en el texto de los enunciados relacionados con la tarea que debe cumplir y su traslación a un texto que simula una redacción que, a su vez, parece mostrar comprensión del texto, sin que en realidad se produzca una actividad cognitiva que produzca aprendizaje significativo en quien realiza la tarea.

En definitiva, comprender un texto es un proceso complejo que implica al lector, al texto y a las circunstancias o contexto de lectura y que incluye, al menos, el significado de las palabras, el análisis sintáctico, la comprensión de referencias anafóricas, o el reconocimiento de la estructura del discurso, además de apelar al conoci-

miento previo del lector, exigir la realización de inferencias, juicios y predicciones y responder, en fin, a las demandas específicas o los fines concretos que persigue cada lectura en el contexto escolar.

Así pues, el trabajar correctamente la comprensión lectora en las aulas exige tener en cuenta la complejidad de ese proceso, contemplar los diferentes factores que intervienen en él y, en consecuencia, proponer actividades que atiendan a esa complejidad y propicien la progresiva mejora del alumnado en el desarrollo de esa competencia.

Hacia un modelo de comprensión lectora:

Como paso previo a la realización de propuestas para favorecer el desarrollo de la comprensión lectora, parece necesario indagar cómo podemos llegar a establecer un modelo de los procesos implicados en esa actividad que sea suficientemente comprensivo de la misma y, simultáneamente, resulte de utilidad para el profesorado que no sea necesariamente especialista en enseñanza de lenguas.

Algunos de los factores implicados en el proceso de comprensión lectora son recogidos por Alonso, J. (1995) en los términos siguientes:

- Conocimiento del vocabulario y de expresiones referidas a conceptos clave del texto.
- Reconocimiento de las relaciones sintácticas y semánticas entre proposiciones.
- Reconocimiento de la estructura u organización del texto e identificación de los contenidos principales (en función del tipo de texto de que se trate).
- Comprensión de la intención del autor a partir de la estructura del texto y del contexto comunicativo.
- Realización de inferencias a partir del texto.
- Reconocimiento del modelo de la situación de lectura que se forma el lector.

Las consideraciones de Núñez y del Teso (1996) sobre comprensión lectora, aunque están incluidas en un trabajo que atiende sobre todo a la finalidad de producir comentarios de texto como producto final de los procesos de comprensión, ofrece aspectos de in-

terés complementarios al modelo ofrecido por Alonso Tapia. Uno de los más interesantes (especialmente para la comprensión de lo que denominan "texto común", que corresponde a buena parte de los textos de divulgación, informativos o expositivos que se utilizan con mucha frecuencia en las diferentes materias escolares) es la distinción entre los diferentes tipos de información (fática, básica, preparatoria y derivada), lo que orienta y facilita la identificación de los contenidos o ideas principales (al recuperar también los conceptos clásicos de "tema" y "rema") y resulta de especial utilidad tanto para la elaboración del resumen, como manifestación de la comprensión general del texto, como para la construcción del comentario, en tanto producto final del proceso de comprensión en el que se plasma el cotejo entre lo aportado por el texto y los conocimientos, ideas o sentimientos del intérprete.

Teresa Colomer (1997), por su parte, ofrece un esquema muy completo del proceso de comprensión de un texto. Además, el modelo de comprensión lectora del que parte permite abordar de modo sistemático tanto el trabajo didáctico como la evaluación de los diferentes aspectos implicados en la comprensión de un texto escrito. Resumidamente, el modelo propuesto por Colomer distingue entre un conjunto de conocimientos o estructuras cognitivas y afectivas y una serie de procesos o procedimientos, todo ello formulado en los siguientes términos:

- Las estructuras cognitivas se refieren a los conocimientos sobre la lengua y a los conocimientos sobre el mundo.
- Las estructuras afectivas incluyen la actitud del lector ante la lectura y sus intereses concretos ante un texto.
- Los microprocesos aluden a la comprensión de la información e incluyen el reconocimiento de las palabras, la lectura agrupada por sintagmas y la selección de la información que debe ser retenida.
- Los procesos de interacción se dirigen a enlazar las frases o las proposiciones e incluyen la utilización de los referentes y conectores, así como las inferencias fundadas sobre el texto y sobre los conocimientos del lector sin apartarse del texto.
- Los macroprocesos se orientan hacia la comprensión global del texto, hacia las relaciones entre las ideas que lo

convierten en un todo coherente. Incluyen la identificación de las ideas principales, el resumen y la utilización de la estructura textual.

- Los procesos de elaboración llevan al lector más allá del texto. Se sitúan aquí las predicciones, la construcción de imágenes mentales, la respuesta afectiva, la integración de la información con los conocimientos del lector y el razonamiento crítico.

- Los procesos metacognitivos controlan la comprensión obtenida y permiten ajustarse al texto y a la situación de lectura. Incluyen la identificación de la pérdida de comprensión y su reparación.

Pautas para trabajar la comprensión lectora

Si tomamos como referencia los elementos del modelo apuntado por Teresa Colomer y añadimos los aspectos mencionados al citar a Alonso Tapia, Núñez y del Teso y Maite Ruiz e integramos lo señalado sobre textos expositivos, es posible agrupar en torno al conjunto de esos epígrafes un conjunto de actividades que cumplen la triple condición de atender a los principales elementos que intervienen en el proceso, ayudar a la mejora de las competencias del alumnado y resultar familiar y sin dificultades técnicas especiales para el profesorado.

El conjunto de actividades (no todas necesarias en todas y cada una de las actividades de trabajo sobre textos) que respondan a los principios señalados hasta ahora deberían atender, pues, a los siguientes aspectos:

A) Estructuras cognitivas:

- Reconocimiento de términos o conceptos clave
- Relación con conocimientos o ideas ya trabajadas o que forman parte del conocimiento común o la experiencia personal.

B) Microprocesos:

B.1.: Vocabulario:

- Reconocimiento de raíces léxicas propias del vo cabulario científico

- Reconocimiento de raíces léxicas y vocabulario general del lenguaje académico y/o expositivo.
- Identificación de vocabulario, giros o expresiones específicas del texto utilizado.

B.2.: Recuperación de información:

- Reconocimiento de información específica relacionada con la comprensión general del texto (excluyendo, por tanto, la información secundaria, anecdótica o irrelevante respecto a la finalidad comunicativa y sentido general del texto).

C) Macroprocesos:

- Distinción entre los diferentes tipo de información (fática, preparatoria, básica o derivada) y su aportación a la significación global del texto.
- Localización de tema y rema.
- Resumen.
- Esquemas de contenido (ideas principales y secundarias, ejemplos, información derivada, comentarios...)
- Reconocimiento de la organización textual (título,

introducción, cuerpo o desarrollo, conclusión o cierre)

- Identificación de fines comunicativos (exponer, informar, persuadir...) y destinatarios.
- Identificación de tipos y subtipos textuales.
- Reconocimiento, en su caso, del tipo de estructura inductiva o deductiva.

D) Procesos de elaboración:

- Elaboración de un comentario personal.
- Contraste de opiniones sobre el texto entre diferentes lectores.
- Actividades de transferencia de ideas, conceptos o procedimientos a otros ámbitos u otros textos.

Naturalmente, no se trata de realizar la serie completa de actividades de evaluación cada vez que se aborda una actividad de comprensión lectora. La elección de unas u otras dependerá del momento del proceso de aprendizaje y de otros factores, tales como el uso a que esté destinado el texto, o el nivel escolar con el que estemos trabajando.

5. ENSEÑANZA DE EL2 Y ACCESO AL CURRÍCULO

Una de las cuestiones centrales en la escolarización del alumnado extranjero es la enseñanza-aprendizaje de la L2. Los niños y jóvenes extranjeros en contexto escolar consiguen relativamente pronto un aceptable dominio de la segunda lengua para comunicarse en situaciones cotidianas, pero no es suficiente para responder con éxito a las exigencias académicas.

Sobre esta cuestión mencionamos algunas investigaciones realizadas en diferentes países que nos aportan modelos y estrategias de interés.

5.1.- La lengua de instrucción

Cummins (2002) señala la necesidad de diferenciar entre la competencia comunicativa en una segunda lengua (L2) y la competencia lingüística académica . El uso de una u otra vendrá dado por el contexto y por las exigencias de la comunicación. En la vida cotidiana se da un tipo de comunicación con un bajo nivel de exigencia

cognitiva; por el contrario, en las situaciones formativas aumenta el nivel de exigencia al tiempo que disminuyen los apoyos contextuales.

Se utiliza el término lengua de instrucción(LI) para referirse a las situaciones educativas en las que la transmisión y la organización del currículo se realiza en una segunda lengua. En la escuela la lengua se utiliza tanto para intercambiar informaciones (explicaciones, descripciones, ejemplificaciones, opiniones, evaluaciones…), como para acceder al lenguaje del profesorado durante las sesiones de clase (distribución de turnos, determinación de reglas, captar y llamar la atención…), o para participar en las actividades didácticas. (Villalba, Hernández, 2004)

Estos últimos autores definen así la Lengua de Instrucción:

> …" *el conjunto de recursos verbales y no verbales que se utilizan para la transmisión y apropiación del currículo educativo. Por tanto, también incluye los esquemas de conocimiento que se activan, de forma que se procesa la información, los roles que desempeñan los distinto participantes, los textos que se manejan y el modo en que se utilizan las diferentes destrezas lingüísticas (Villalba y Hernández, 2005, 56)*

En cuanto a la manera de abordar la L2, se distingue la enseñanza de la lengua por contenidos y la enseñanza de la lengua con fines académicos. La primera constituye una propuesta didáctica que integra en una misma asignatura el aprendizaje de una lengua extranjera con el de otros contenidos curriculares. Consiste, pues, en estudiar en la Segunda Lengua, alguna de las materias del currículo. La segunda se orienta a proporcionar los recursos lingüísticos necesarios para acceder al currículum y al proceso educativo en general.

Desde los años setenta la didáctica de la lengua ha desarrollado propuestas de integración de lengua y contenidos, que tienen su origen en los programas de inmersión de Québec y Estados Unidos, las experiencias de currículo y lengua de Gran Bretaña, los enfoques de lenguas para fines específicos. En España tenemos las referencias de inmersión de Cataluña, Galicia y País Vasco.

Señala Mohan (1986) que cualquier enfoque educativo que únicamente tenga en cuenta el aprendizaje de la lengua e ignore el aprendizaje de la materia es insuficiente para satisfacer las necesi-

dades de estos estudiantes, pero, por otra parte, hay que advertir que el input del aula puede resultar poco significativo cuando plantea unas exigencias cognitivas por encima del nivel de la L2 que tenga el alumnado.

En la línea de Mohan se han creado diferentes programas:

- ALCI (Aprendizaje de Lengua y Contenidos Integrados), que a su vez ha adoptado distintos modelos:
- La enseñanza de lengua basada en contenidos: los contenidos curriculares se dan en clase de lengua.
- Las clases de las diferentes materias son sensibles a la lengua: tienen en cuenta las dificultades lingüísticas y prevén los apoyos necesarios.
- Enseñanza articulada lengua-contenidos: se coordinan los contenidos curriculares y los lingüísticos. (Brinton, en Trujillo, 2005)
- Otro modelo es el protocolo SIOP (The Sheltered Instruction Observation Protocol). Se trata de una experiencia de investigación acción para desarrollar técnicas que conjuguen el aprendizaje de la lengua y de los contenidos.

Algunos autores señalan ciertas dificultades de estos programas. Villalba (2008) considera que modelos como el SIOP están adaptados para programas bilingües en el contexto norteamericano, con clases interactivas y experienciales, mientras que en el contexto español predominan las clases monologadas, con escasa participación del estudiante. Igualmente, cuando comparte el aula alumnado autóctono y extranjero no es fácil llevar a cabo todas las medidas que se proponen, entre otras:

- Mantener un ritmo natural de entonación (en una clase con diferentes dominios de lengua no es fácil, y normalmente se recurrirá al dominio del grupo mayoritario).
- Utilizar ejemplos y sinónimos (a veces no resultan significativos para el alumnado extranjero porque le faltan los referentes contextuales)
- Contemplar preguntas de respuesta simple: sí/no (no suelen ser las más comunes en las áreas no lingüísticas)

- En grupos de estudiantes extranjeros y autóctonos, el profesorado tenderá a producir un discurso homogéneo dirigido previsiblemente al grupo lingüísticamente más competente.

5.2.- Puntos de partida y estrategias de enseñanza

En los apartados anteriores se ha esbozado el estado de la cuestión en torno a la escolarización del alumnado extranjero en nuestro país, los retos que plantea y algunas investigaciones y experiencias que nos aportan claves y sugerencias muy válidas para abordar el proceso de enseñanza-aprendizaje pensando en el alumnado extranjero. Pero queremos incidir en que pensar en propuestas didácticas para este alumnado beneficia a todo el alumnado en la adquisición de las competencias básicas, además de facilitar el desarrollo de una verdadera educación intercultural.

Nos basamos en Coelho (2005) para explicitar someramente algunas de las condiciones que facilitan el aprendizaje de lenguas en general.

Es evidente que el mejor lugar para aprender una lengua es entre los hablantes de esa lengua y la mejor forma de hacerlo es participando en la vida cotidiana y aprovechando las ocasiones y recursos de comunicación que ofrece el contexto, pero este proceso será eficaz si conlleva una planificación.

En el caso de los niños y jóvenes extranjeros que se incorporan a otro sistema educativo, la adquisición de la nueva lengua podría decirse que se asemeja de alguna forma a las condiciones en las que se aprende la primera lengua, aunque el acceso al lenguaje académico es un proceso más largo y complejo y requiere apoyos específicos.

A partir de estas reflexiones, podemos extraer unas estrategias didácticas básicas para la enseñanza de L2 en las fases iniciales.

- Los niños y niñas aprenden más y mejor, tanto la lengua como todo tipo de conocimientos y experiencias, en un ambiente comunicativo rico, variado y contextualizado. En el ámbito escolar, por tanto, hay que implicarles lo más posible en las actividades cotidianas, poniendo en juego las posibilidades de interacción y del aprendizaje cooperativo.

- No se espera de los niños y niñas que entiendan o se expresen por encima de sus posibilidades de desarrollo. Somos las demás personas las que hemos de adaptar nuestra lengua y expectativas al nivel de los aprendices.

- Los errores lingüísticos de los niños y niñas son parte del proceso de aprendizaje.

5.3.- Hacia el Dominio Cognitivo del Lenguaje Académico (DCLA)

Estas condiciones y estrategias básicas son válidas para la adquisición de la L2 hasta un cierto nivel de comunicación; por supuesto, no son suficientes para asegurar que el alumnado extranjero se beneficie del sistema educativo formal con las mismas posibilidades de éxito que sus compañeros nativos. El lenguaje de las disciplinas académicas le plantea un proceso de aprendizaje complejo que tiene diferentes etapas. Es preciso tener esto muy presente porque, con frecuencia, percibimos como incompetencias del alumnado lo que son dificultades inherentes al aprendizaje de segundas lenguas y a nuestro propio contexto escolar y cultural, que puede ser familiar para nosotros pero ajeno para los jóvenes de otros orígenes.

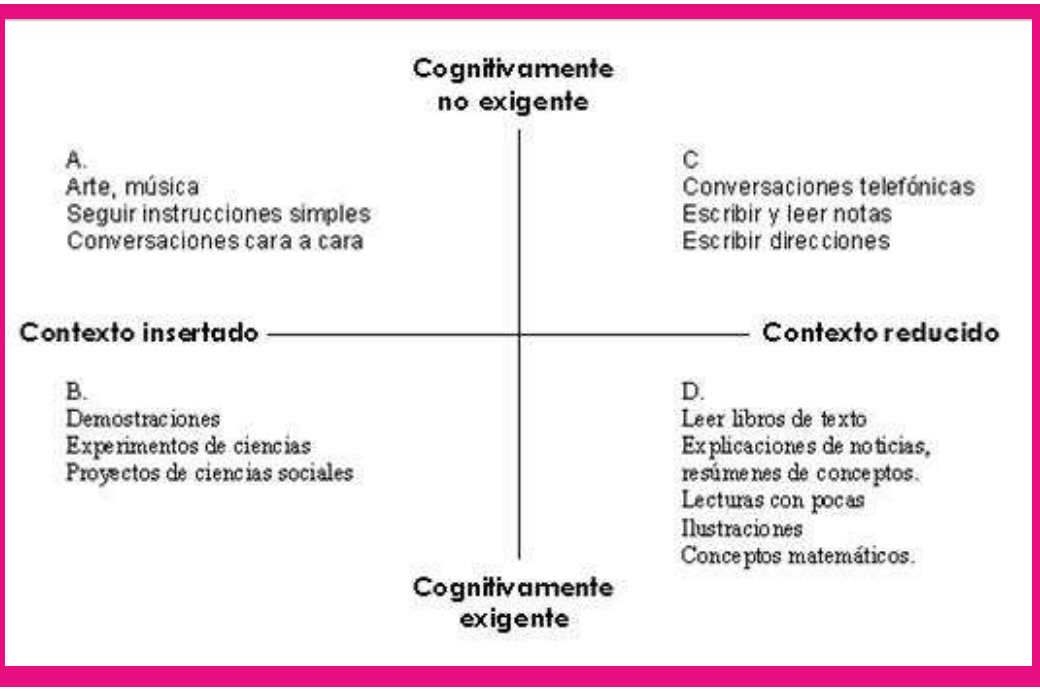
Debemos hacer lo posible para proporcionar al alumnado extranjero unos apoyos que faciliten su participación en las diferentes áreas del currículo, a la vez que van adquiriendo la L2. (ANEXO 1) También debemos saber que la mayoría de los aprendices de L2 necesita, al menos, cinco años hasta ser académicamente competente en DCLA (Dominio Cognitivo del Lenguaje Académico), es decir, el tipo de lenguaje preciso para el éxito escolar apropiado a su edad. Por tanto, los apoyos han de prolongarse hasta asegurar esa competencia, para la que los contenidos referidos a procedimientos podrían ser una referencia los recogidos en el ANEXO 2.

Como ya se ha dicho, las experiencias realizadas en varios países con alumnado extranjero han servido para difundir algunos modelos de enseñanza de L2 que tienen en cuenta aspectos relacionados con la adquisición del lenguaje académico.

Nos apoyamos en el Modelo de Cummins (2002), ya que tiene en cuenta los diferentes estadios de desarrollo por los que pasa o en que se encuentra el alumnado de L2 y, en función de ello, adapta los niveles de apoyo. Se organiza en cuatro cuadrantes formados

por la intersección de dos ejes:

- Eje horizontal relacionado con el contexto, que va en continuo de izquierda (mayor apoyo contextual) a derecha (menor apoyo)
- Eje vertical relacionado con la exigencia cognitiva hacia el alumnado,



que va en continuo desde arriba (poca exigencia) hacia abajo (mayor exigencia).

Este modelo se complementa con el de andamiaje. Se denomina andamiaje al tipo de apoyo que el profesorado facilita a cada alumno y alumna para que pueda alcanzar una actuación que no lograrían solos. Gradualmente los apoyos se van retirando hasta que se consigue la autonomía.

Sintetizamos a continuación los rasgos que caracterizan cada cuadrante y cómo se produce el aprendizaje en cada uno. El objetivo es que los aprendices de L2, con los apoyos precisos, progresen de forma satisfactoria a través de las fases que representan los cuadrantes para ponerse al nivel de sus compañeros nativos en DCLA lo antes posible y conseguir éxito en el sistema escolar.

A: Se ofrece el máximo apoyo o andamiaje. Se trata de actividades para los principiantes centradas en el desarrollo de destrezas comunicativas, atractivas, asequibles y relacionadas con sus vidas y necesidades inmediatas. Estrategias para desarrollar el

lenguaje académico: instrucciones comprensibles, apoyo visual, retroalimentación, etc. Duración estimada: 1 año.

B: Los apoyos se ajustan a las necesidades. Se continúa reforzando la comprensión y producción lingüística. Las tareas se hacen más complejas académicamente, pero adaptadas a sus posibilidades. Estrategias: organizadores gráficos que muestren las ideas principales, lectura guiada, andamiajes escritos, etc. Duración estimada: 1-2 años.

C: Andamiaje reducido. Es un cuadrante poco interesante, ya que si las actividades no son cognitivamente exigentes ni vinculadas a un contexto significativo, el alumnado acaba copiando o memorizando textos que no entiende. Por lo tanto, conviene evitarlo en lo posible.

D: Andamiaje reducido. Plantea actividades académicamente exigentes. El alumnado es capaz de trabajar el currículo de su curso siempre que cuente con las ayudas precisas. Éstas van retirándose paulatinamente hasta que, tras un tiempo variable, se pone al nivel de sus compañeros. El proceso será más complejo y dilatado para los chicos y chicas que lleguen con una experiencia escolar limitada y aquellos cuya lengua materna no continúe desarrollándose al menos hasta que sean capaces de expresar adecuadamente conceptos en la L2. Duración: 5 años.

Como se ve, el aprendizaje de la L2 es un proceso complejo, que ha de orientarse hacia el cuadrante D, y que también en esta fase es importante contemplar apoyos, aunque el alumnado esté incorporado totalmente en las clases convencionales.

El profesorado debe tener en cuenta las dificultades que plantean las diferentes áreas para prever las ayudas necesarias, cuestión que beneficia a todo el alumnado, también al autóctono, como ya se ha resaltado.

5.4.- Principios de actuación

Como cierre de este apartado, hemos deducido de las investigaciones y modelos mencionados unos principios de actuación básicos para organizar la enseñanza de L2:

1.- Partir de una programación (ANEXO …) en la que se expliciten las habilidades cognoscitivas necesarias y técnicas para aprender a aprender.

Es conveniente contemplar vías de participación del alumnado en algunos aspectos de la programación. Esto le hará individual y colectivamente más consciente e implicado en el proceso de enseñanza aprendizaje.

2.- Establecer conexiones con las propias experiencias del alumnado: esos conocimientos previos son una oportunidad para explorar y presentar como una riqueza la diversidad lingüística y cultural de la clase, animando a todos y todas a compartir información.

3.- Proporcionar una enseñanza comprensible, ayudando al alumnado a entender lo que sucede en clase. Para ello es preciso usar un vocabulario sencillo y claro, destacando las palabras clave tanto en el lenguaje oral como en el escrito. Facilitar organizadores gráficos y apoyo visual.

4.- Promover estrategias de lenguaje globalizado, atendiendo al desarrollo integrado de la lengua oral y escrita, la lectura y la escritura interactivas.

5.- Poner en juego diferentes planteamientos metodológicos, puesto que enriquecen el proceso de enseñanza-aprendizaje, (explorar las posibilidades de la enseñanza por tareas, ya que propicia múltiples y variadas oportunidades de comunicación; el trabajo por proyectos,…)

6.- Utilizar o crear materiales diversificados, que resulten asequibles, claros y visuales. Preparar cuando sea necesario versiones simplificadas de materiales complejos, pero sin olvidar que la simplificación limita las oportunidades de aprendizaje. Por ello es preferible hacer ajustes lingüísticos que facilitan el acceso del alumnado al aprendizaje.

7.- Proporcionar modelos de actuación. Se trata de que el alumnado sepa lo que se le está pidiendo y cómo puede hacerlo. Para ello se puede recurrir a la redundancia, la reformulación, mostrar cómo lo hacen o han hecho otros compañeros, etc., y comprobar la comprensión a través de mecanismos no verbales.

8- Incorporar al contexto educativo los idiomas del alumnado. Es una forma de reconocerlos y valorarlos pública-

mente, a la vez que la manera más eficaz de acceder a ciertos significados. Empeñarse en que los aprendices utilicen sólo la L2 puede limitar su actividad intelectual

9.- Tener en cuenta aspectos culturales, lingüísticos y educativos del alumnado extranjero. Es bien sabido que las diferentes lenguas no expresan los conceptos de la misma manera, que hay gestos, actitudes, etc., con significados dispares según las culturas.

10.- Considerar las particularidades lingüísticas de las diferentes áreas curriculares: léxico específico, sintaxis requerida para expresar determinados conceptos, así como las diferencias culturales en el enfoque y procedimientos de estas áreas.

11.- Organizar agrupamientos variados y flexibles que fomenten la interacción, el diálogo y el aprendizaje cooperativo. Se facilita de esta manera no sólo la práctica espontánea de la lengua y la retroalimentación, sino también el conocimiento mutuo, las relaciones de amistad, afrontar problemas y buscar soluciones en común.

12.- Planificar una evaluación diversificada, que a través de variados procedimientos e instrumentos permita valorar los progresos alcanzados y las dificultades de aprendizaje.

6. LOS TEXTOS ESCOLARES

6.1.- Aspectos generales

Se considera texto a un producto verbal (oral o escrito) o visual que constituye la unidad de uso del lenguaje.

Independientemente del punto de vista lingüístico y gramatical, cuando nosotros hablamos de texto, nos referimos a unidades de interacción comunicativa.

Esta concepción incluye tanto los textos escritos como los textos icónicos, en cuanto que también son unidades de comunicación.

El trabajo con diferentes tipos de texto permite un acceso al conocimiento más plural y rico, a la vez que tiene en cuenta la diversidad de estilos de aprendizaje y las complementa

6.2.- Tipología de textos

Para esta guía nos hemos centrado en los tipos de texto que nos

parecen más significativos en el aprendizaje de EL2 y Ciencias Sociales; en la Segunda Parte se retoman con las propuestas de trabajo y se ofrecen varias ejemplificaciones.

6.2.1.- Los textos escritos.

El uso de la lengua escrita requiere una mayor exigencia en la competencia lingüística por su carga semántica y el manejo de estructuras gramaticales más complejas.

En los libros de texto y el material didáctico de Ciencias Sociales, al igual que en la mayoría de las materias de la educación obligatoria, los textos que con más frecuencia se ofrecen al alumnado para la realización de tareas de aprendizaje responden por lo general a los que Núñez y del Teso denominan "texto común". No se trata de un tipo textual puro, pero sí de un texto con una finalidad comunicativa precisa, vinculada a la transmisión de información específica y relativamente especializada, relacionada con un tema concreto y en el que suele predominar el tipo textual expositivo, aunque pueda incluir pasajes de tipo descriptivo o argumentativo, e incluso (aunque con menor frecuencia) de tipo narrativo.

Por otra parte, muchas de las tareas que se le exigen al alumnado se basan en textos predominantemente expositivos.

Parece conveniente, por tanto, tener en cuenta las características básicas del texto expositivo tanto para orientar el análisis de las tareas o actividades que presentan los libros de texto como para planificar actividades de comprensión o producción de textos.

La exposición es un tipo de discurso cuyo objetivo es el de ofrecer una información al receptor de forma clara, ordenada y progresiva, descartando toda posible ambigüedad e imprecisión.

Si bien conviene distinguir el texto expositivo de otras modalidades textuales, con mucha frecuencia, la exposición aparece unida a la argumentación, pues el emisor se ve en la necesidad de aportar razones o argumentos en favor de una determinada interpretación. Sin embargo, hay una diferencia fundamental en la intención comunicativa de uno y otro tipo de texto: mientras la exposición intenta mostrar o enseñar, la argumentación pretende persuadir, convencer o demostrar. En esquema, la caracterización del texto expositivo en relación con el resto de tipos textuales básicos vendría dada por el siguiente cuadro, adaptado de Núñez y del Te-

so (1999):

	Información concreta	Información abstracta
Presentación secuencial	**Narración**	**Argumentación**
Presentación acumulativa	**Descripción**	**Exposición**

Conviene subrayar que el texto descriptivo comparte con el expositivo el mismo modo de presentación acumulativa de la información, y que la diferencia entre ambos tipos textuales viene dada solamente por el carácter abstracto (conceptos, ideas, principios…) de la información contenida en el texto expositivo frente al carácter concreto (datos, cantidades, nombres…) de la información característica del texto descriptivo.

En general, la exposición puede adoptar dos formas básicas:

- Deductiva o analítica: El texto partirá de un juicio o afirmación general, la tesis, para aplicarlo después a casos particulares o mostrar ejemplos de lo dicho con carácter general. El uso de ejemplos sirve de apoyo a la explicación o de refuerzo a la validez de la tesis, a la vez que ayudan a la mejor comprensión del contenido por parte del receptor.

- Inductiva o sintética: El texto parte de los datos o hechos concretos para buscar lo que de común o general hay en ellos, que será la síntesis o conclusión.

La forma que adquiere el texto expositivo está relacionada con la intención que se persigue con el mismo y con el tema o contenido de ese texto. Son cuatro las principales formas que ofrecen los textos expositivos:

- Estructura de análisis de causas: El texto suele comenzar con la descripción del fenómeno o situación que se pretende explicar. Se exponen a continuación y de manera sucesiva las causas a las que se atribuye el efecto analizado (de las más importantes a las de menor importancia, o a la inversa). En ocasiones, se ilustran con ejemplos concretos. Se analizan las posibles alternativas o argumentos en contra de las expuestas. Se concluye

subrayando las más importantes o sintetizando las expuestas a lo largo del texto.

- Estructura problema-solución: Suele comenzar describiendo el problema objeto del texto. Prosigue con la enumeración de las causas del problema. Para cada una se proponen una o más soluciones, exponiendo las razones que las avalan y anticipándose a posibles objeciones o argumentos contra la efectividad de esas soluciones. Suele terminar con un resumen de las propuestas desgranadas a lo largo del texto.

- Estructuración cronológica: es característica de la exposición histórica o de la periodística. Los hechos, las ideas o los conceptos se ordenan según el momento que corresponde a su aparición, sin que exista una jerarquía o dependencia causal o de otro tipo entre unos y otros. Un ejemplo sería el de una exposición sobre las características de sucesivos movimientos artísticos en un periodo determinado; otro, una crónica periodística que recogiera, por ejemplo, las diferentes intervenciones en un debate.

- Estructura jerárquica-conceptual: tal vez la más frecuente en textos didácticos. Parte de la exposición de los rasgos generales o de mayor capacidad inclusiva (por ejemplo, las características de una época histórica o de un ámbito geográfico) para descender después a los datos particulares (qué características se observan y qué particularidades presentan los diferentes momentos de evolución de esa época o qué rasgos particulares se dan en el ámbito o fenómeno geográfico que se expone).

La forma que adquiere cada texto expositivo depende en buena medida del tipo de estructura, de las mencionadas más arriba, a la que recurra. No obstante, en la mayoría de los textos expositivos podemos distinguir tres partes: Introducción o presentación, Desarrollo o cuerpo y Conclusión o cierre,

6.2.2.- Mapas

Los mapas representan un tipo de textos básicos en Ciencias Sociales, un área compleja que tiene entre sus objetivos aprender a situarse espacial y temporalmente en el mundo, así como tratar de comprenderlo y explicarlo. Un mapa es una representación simplificada y selectiva de un espacio geográfico que en una relación de escala destaca simbólicamente elementos observables o ficticios.

La cartografía puede considerarse un lenguaje en el sentido de que utiliza una gama de signos que transmiten información. El lenguaje cartográfico posee una morfología y una sintaxis propias. La enseñanza y el aprendizaje de este lenguaje requieren un tratamiento particular. Tanto la lectura como la construcción de mapas tienen

diferentes niveles de complejidad, por lo que es imprescindible un proceso de enseñanza progresiva. Es preciso que el alumnado comprenda que los elementos de un mapa no se encuentran aislados sino que están estructurados en un sistema de relaciones que es necesario descubrir.

6.2.3.- Líneas de tiempo

Entendemos por líneas de tiempo o eje cronológico la representación gráfica del tiempo histórico que nos permiten ordenar una serie de acontecimientos de manera que se aprecie con claridad la relación temporal entre ellos. Imaginar el devenir histórico implica un alto grado de abstracción, por eso la forma más simple de comprender el tiempo histórico es "viéndolo", a través de su representación gráfica.

La comprensión del tiempo, de la temporalidad de los hechos, y de

las actividades realizadas por los seres humanos, es esencial para alcanzar el pleno desarrollo y autonomía individual, y un aspecto básico para la construcción social de la realidad; de ahí que en el actual currículo de Ciencias Sociales aparezca como uno de los contenidos mínimos de la enseñanza secundaria obligatoria, enunciado de la siguiente manera: "localización en el tiempo de los periodos, culturas y civilizaciones y acontecimientos históricos. Representación gráfica de secuencias temporales" (1º de la ESO). "Nociones de simultaneidad y evolución (2º de la ESO). "Localización en el tiempo y en el espacio de los acontecimientos y procesos históricos más relevantes" (4º de la ESO).

Por otra parte, es evidente que comprender la temporalidad de los hechos contribuye a la adquisición de las competencias básicas que se establecen en el currículo, ayudando a integrar y relacionar conocimientos de diferente tipo y a utilizarlos de manera efectiva, logrando la incorporación a la vida adulta y ciudadana del alumnado. En las actividades que se proponen en este apartado se tendrán en cuenta las distintas competencias, tanto a nivel general como específico.

6.2.4.- Imágenes

La omnipresencia de la imagen creada con intención comunicativa en el mundo actual es una realidad indiscutible. Los medios de comunicación, los materiales escolares, los recursos de ocio y entretenimiento, las obras plásticas y artísticas del entorno usan de forma masiva las imágenes.

Muchas de las producciones visuales y plásticas (publicidad, cómic, cine, diseño gráfico e industrial, etc.) integran el lenguaje oral o escrito con la imagen, evidenciando las múltiples y complejas relaciones que se establecen en la comunicación audiovisual y su gran capacidad de seducción e impacto emocional. Normalmente el texto y la imagen se complementan, pero cuando hay contradicción entre ambos, está demostrado que el receptor da prioridad al mensaje que transmite la imagen.

En este ambiente saturado de imágenes que se respira y que nos influye de una u otra manera, las alumnas y alumnos van creciendo y conformando aspectos

fundamentales de su personalidad.

Igualmente, dentro del ámbito educativo, todas las áreas utilizan en mayor o menor medida imágenes fijas y en movimiento como recurso didáctico. En muchos casos van incluidas en los materiales escolares, como complemento de los textos; en otros casos, la imagen se utiliza por sí misma, como portadora de contenido. En el currículo de Ciencias Sociales, por ejemplo, abundan las de paisajes, las históricas, las de obras de arte, carteles,… En Educación plástica y visual, la imagen y los hechos plásticos y artísticos son el principal objeto de estudio, tanto en lo perceptivo, como en lo expresivo.

Cualquiera que sea el contexto en el que aparezca una imagen, no hay que olvidar que no es neutra; más allá de la función informativa, ilustrativa, recreativa o artística que justifica su uso, ha sido seleccionada intencionadamente y transmite una determinada visión del mundo.

Propuesta de trabajo

INTRODUCCIÓN

En esta parte de la guía realizamos algunas propuestas de trabajo relacionadas con algunos tipos de textos frecuentes esencialmente en el área de Ciencias Sociales, escritos o icónicos: textos expositivos, mapas, líneas de tiempo, imágenes. Elegimos los textos expositivos porque son los más comunes en el campo escolar y académico y las líneas de tiempo y mapas por ser el espacio y el tiempo elementos esenciales para situarse en el mundo, así como las imágenes, llenas de simbología y carga cultural específica, y con finalidades distintas. Recogemos una imagen artística y la de un paisaje industrial.

Empezamos el apartado con una selección de aspectos básicos de lengua general utilizados en el contexto escolar y en el área de Ciencias Sociales de modo fundamental, aunque también puede haber muchos de estos aspectos utilizados en otras áreas.

CUESTIONES DE LENGUA GENERAL

Tal como exponemos en diferentes apartados de esta guía consideramos de interés recoger léxico y expresiones lingüísticas fundamentales utilizadas en el contexto escolar así como para la comprensión de aspectos de Ciencias Sociales.

Diferentes estudios muestran la complejidad de adquisición del léxico, que, evidentemente, no es una acumulación de palabras que se van memorizando sino que se almacenan formando redes y es un proceso gradual, dinámico y que es necesario integrar con otra serie de contenidos en un contexto significativo. Presentamos esta muestra a modo de fichas a las que se pueda recurrir como referencia para apoyar la expresión lingüística necesaria en el currículo escolar, y de las que hay ejemplos de uso de modo contextualizado en las propuestas de actividades.

LENGUA NECESARIA PARA ENTENDER ÓRDENES E INSTRUCCIONES (CONCEPTOS Y TÉRMINOS RELACIONADOS CON LOS PROCEDIMIENTOS Y ACTIVIDADES)

A

INSTRUCCIONES ACADÉMICAS COMUNES

Usos de los verbos:

observar, mirar, ver, fijarse, buscar, localizar, señalar, indicar, situar, describir, definir, analizar, comparar, relacionar, ordenar , completar, memorizar, argumentar, resumir, dibujar, trazar, colorear, sintetizar, ...

Imperativos, 2ª persona sing. y 1ª plural:

Observa/ad (la imagen, el cuadro, el paisaje...), mira/mirad, fíjate/fijaos, busca/buscad, señala/señalad, resume, compara, dibuja ...

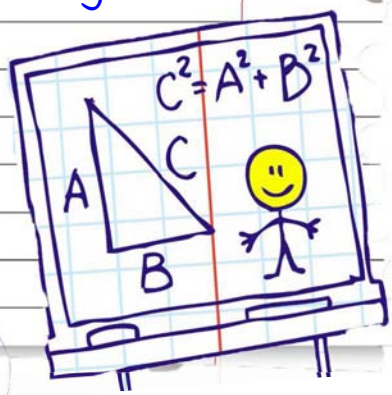
¿Lo ves/veis? ¿Comprendes/comprendéis?

PEDIR Y DAR INFORMACIÓN

Expresiones interrogativas. Pronombres interrogativos. ¿Qué es, quién es, cómo es, dónde está, qué hace, para qué, ... ¿Qué significa + palabra?

¿Puede repetirlo, por favor?

No lo he entendido



LENGUA NECESARIA COMÚN A DIFERENTES ÁREAS DEL CURRÍCULO

B

NÚMEROS Y EXPRESIONES NUMÉRICAS

- Numerales multiplicativos: el doble, el triple, ...
- Números partitivos y fraccionarios: la mitad/un medio (1/2) la tercera parte/un tercio (1/3), ...
- Los números decimales: La parte entera se separa de la parte decimal con una coma. Para leerlos se puede decir la coma separando la parte entera de la decimal (2,4: dos coma cuatro), o leerlos sin decir la coma (dos con cuatro).
- Cantidades, hasta los millones: Tener + medidas de superficie, longitud, volumen, peso, nº habitantes, etc.
- Los números romanos

FORMAS VERBALES

- Usos del verbo ser seguido de nombres o adjetivos.

$\pi = 3.14$

- Usos de verbos de localización espacial (estar, situarse, encontrarse, hallarse,...) seguidos de preposiciones (en, a, al, entre...) o de ad

verbios o grupos nominales de lugar (cerca, lejos, junto a, al lado de...): (está/n en .....; está/n entre .....)

- Uso del pretérito indefinido.
- Uso del pretérito imperfecto.
- Uso del presente histórico (Edison inventa el fonógrafo en el s. XIX...)

ADJETIVOS PARA LA DESCRIPCIÓN DE LUGARES:

lejano, grande....

CUANTIFICADORES:

poco/poca/s, mucho/ mucha/s, bastante, muy,...

LA COMPARACIÓN:

más...que; menos...que; mayor; menor; el más....; el menos

ABREVIATURAS

los puntos cardinales: N., NO, NE., S., SE, SO; E., O.;

fechas históricas: a. C.: antes de Cristo; d. C.: después de Cristo;

medidas de longitud: m. km,...;

medidas de peso, longitud, capacidad: Kg., g.; km., m./cm./mm.....; l....;

nº: número;

s. delante de números romanos significa siglo,

s. X: siglo diez.

SIGLAS:

AVE: alta velocidad

CC.AA.: Comunidad Autónoma;

DNI: documento Nacional de Identidad;

ESO: Educación Secundaria Obligatoria;

EE.UU: Estados Unidos;

FEVE. Ferrocarril de vía estrecha;

IPC: Índice de Precios al Consumo;

IVA: impuesto sobre el valor añadido;

ONU: Organización de Naciones Unidas;

RENFE: Red Nacional de Ferrocarriles Españoles.

EL USO DE MAYÚSCULAS

Se escriben con mayúsculas:

los nombres propios de personas, instituciones (Ayuntamiento de Oviedo) ...

los puntos cardinales,

los nombres de planetas, estrellas, constelaciones,

los nombres de épocas históricas, de movimientos culturales: La Edad Media; el Cubismo,...La primera palabra del título de una obra: Don Quijote de la Mancha.

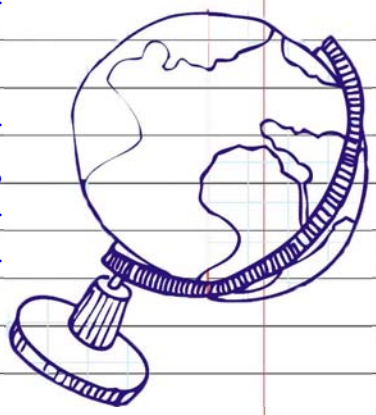
PRONOMBRES INTERROGATIVOS

para localizar, describir, explicar:

¿Dónde, cuál, cuándo, qué , cómo, por qué...?

Localizar en el espacio

- Adverbios de lugar: aquí, allí, cerca, lejos, dentro, fuera, delante, detrás...
- Usos del verbo estar seguido de preposiciones de lugar (está a la derecha, al fondo...)
- En primer plano se ve/vemos/aparece..., segundo plano, al fondo, a la derecha, a la izquierda, delante, detrás, al lado...



Pedir y expresar opiniones

- Usos de los verbos pensar, creer, parecer, opinar, expresar, representar, significar, querer decir...
- ¿Qué piensas/pensáis de /sobre ...? ¿Qué te parece/os parece .....? ¿Qué significado tiene/puede tener ...?
- Creo (me parece, opino, ...) ..... representa, (expresa, significa, quiere decir...) ....
- Argumentar con fuentes: Según +nombre de persona o fuente documental, ...
- Ordenar la información: En primer lugar ...; Por una parte ...; por otra ....; Por un lado ...., por otro; Finalmente ... / En conclusión ...

Expresar sensaciones,

(agrado o desagrado, acuerdo o desacuerdo)

- Usos de los verbos gustar, sugerir, evocar, transmitir, inducir, promover, estar/no estar de acuerdo, compartir una opinión/idea …
- Me gusta por/porque … / No me gusta por/porque …
- Me sugiere/produce/evoca + sensación: Tristeza, alegría, preocupación, serenidad, inquietud ….
- Transmite, promueve …
- Estoy de acuerdo con … por/porque … /No estoy de acuerdo.

EXPRESAR CAUSA:

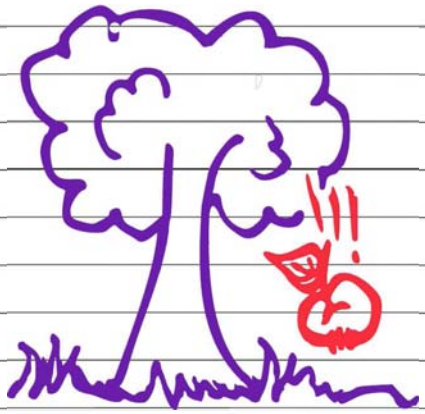
¿Por qué?; es debido a (que); se debe a (que); es así porque…

EXPRESAR FINALIDAD:

¿ Para qué..? Para …

EXPRESAR CONTRADICCIÓN/ CONTRAPOSICIÓN :

Pero …



LENGUA NECESARIA PARA EL TRABAJO CON MAPAS

C

Recogemos a continuación los aspectos lingüísticos que consideramos comunes en los mapas para facilitar su lectura y comprensión.

CANTIDADES:

Hasta los millones. Para cuantificar aspectos físicos (territorios, ríos, precipitaciones, etc.) y humanos (recursos, población, etc.): Tener +medidas de superficie, longitud, nº habitantes, etc.

LECTURA DE LA ESCALA COMO FRACCIÓN:

1/100.000 (1 unidad en el mapa equivale a 100.000 unidades en la realidad).

DENSIDAD DE POBLACIÓN:

habitantes/km2 (el nº de habitantes que hay en 1 km2 como media).

LOS COLORES Y SU USO COMO LEYENDA DE LOS MAPAS.

CONCEPTO DE CRONOLOGÍA Y DE DURACIÓN.

Unidades de medida y clasificación del tiempo histórico

(año, siglo, milenio, a.C. y d.C.). El siglo se escribe con números romanos, añadiendo las abreviaturas a.C. (antes de Cristo) para las fechas anteriores a la era cristiana: (s. IV a. C.) y d. C. (no siempre) para las fechas de la era cristiana (s. XVIII, o s. XVIII d. C.)

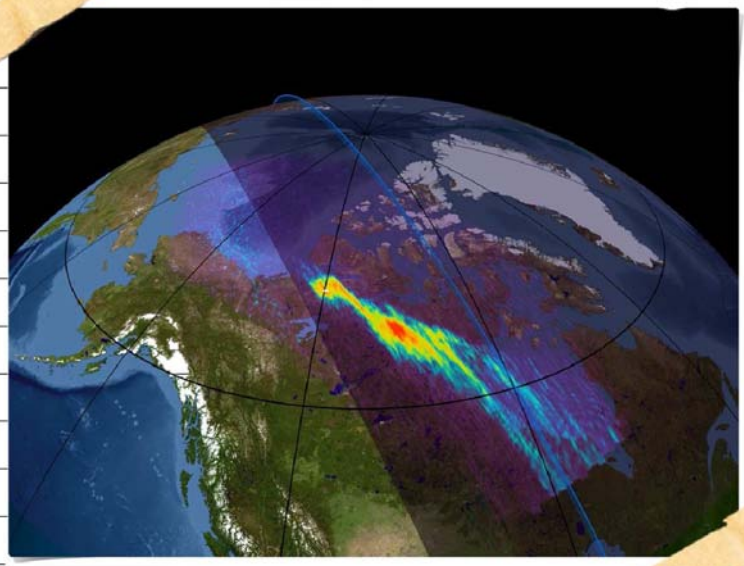
FORMAS VERBALES:

- Usos del verbo ser seguido de nombres o adjetivos (es la capital de..., es muy grande....)
- Usos de verbos de localización espacial (estar, situarse, encontrarse, hallarse,...) seguidos de preposiciones (en, a, al, entre...) o de adverbios o grupos nominales de lugar (cerca, lejos, junto a, al lado de, al Norte de...): (está/n en .....; está/n entre ..... y ....., se sitúa/n en ....., al norte de....., se encuentra/n al Sur de..., se halla/n en...)
- Uso del pretérito indefinido (en el caso de las líneas del tiempo: ocurrir, tener lugar, seguidos de complementos de tiempo o lugar :ocurrió en el s. XV d.C., tuvo lugar en .....)

- Uso del pretérito imperfecto (en aquella época había...)
- Uso del presente histórico (Colón llega a América en 1492...)

RELACIONADA CON LOS MATERIALES CARTOGRÁFICOS (1):

plano, globo terráqueo, atlas, planisferio, leyenda, escala, meridiano, paralelo, husos horarios, Ecuador, Círculo Polar Ártico, Círculo Polar Antártico, Trópico de Cáncer, Trópico de Capricornio, Polo Norte, Polo Sur, latitud, longitud, proyección (Mercator, Peters...). (1) El sufijo grafos, del griego grafikós, significa



dibujar/escribir, y aparece en términos relacionados con los mapas, como geografía, cartografía (ver el anexo de prefijos y sufijos griegos y latinos).

PARA LA ORIENTACIÓN: PUNTOS CARDINALES,

Norte, Sur, Este, Oeste, septentrional, meridional, oriental, occidental, levante, poniente.Coordenadas geográficas: xº latitud Norte/Sur, xº longitud Este/Oeste… (está a x grados…).

PARA IDENTIFICAR DIFERENTES TIPOS DE MAPAS TEMÁTICOS:

físico, político, de climas, vegetación, población, aspectos económicos (agrícola, ganadero, minería y fuentes de energía, industria y construcción, comercio y servicios…), transportes, históricos…

CONCEPTOS Y TÉRMINOS GEOGRÁFICOS FÍSICOS:

- Generales: geosfera, hidrosfera, atmósfera, continente, isla, archipiélago, territorio, océano, mar, corriente marina…
- Formas y accidentes de relieve:
  - relieve interior: montaña, pico, cumbre, altitud, ladera, cordillera, macizo, volcán, cráter, meseta, páramo, terraza fluvial, puerto de montaña, llanura, valle, desfiladero, tajo, sima, depresión, curvas de nivel, marisma, desierto,
  - río, afluente, torrente, arroyo, fuente, catarata, salto, rápido, meandro, vertiente, cuenca, delta, ría, estuario, régimen (regular o irregular), curso alto, medio, bajo), cauce, caudal, estiaje, crecida, lago, laguna, embalse,

glaciar...

- o costa o litoral: península, istmo, cabo, golfo, bahía, playa, cala, acantilado, fiordo...

- Clima: temperatura, precipitaciones, viento, humedad, presión atmosférica, borrasca, ciclón, huracán, meteorología, ecuatorial, templado, continental, mediterráneo, atlántico, polar, montañoso, monzón, tiempo, frío, cálido, lluvioso, seco, oscilación térmica.

CONCEPTOS Y TÉRMINOS DE GEOGRAFÍA HUMANA:

estado, país, frontera, región, comarca, comunidad autónoma, capital, ciudad, villa, pueblo, municipio, rural, urbano, área metropolitana, población, poblado, población abso-

luta, densidad de población, deshabitado, flujos de población, migraciones, etc.

LÉXICO ESPECÍFICO BÁSICO:

Además de los nombres propios de lugares, hay que señalar conceptos y términos geográficos físicos: continente, isla, archipiélago, península, istmo, océano, delta, mar, estuario, meseta, macizo, monte, cadena, altitud, depresión, valle, colina, cordillera, región, vertiente, afluente, ...

LENGUA NECESARIA PARA EL TRABAJO CON LÍNEAS DE TIEMPO

D

TIEMPOS VERBALES

Presente, pasado, futuro; marcadores de frecuencia: siempre, casi siempre, todos los días...marcadores temporales: esta tarde/noche/mañana; el fin de semana próximo, la semana, el mes, el año, ...

EXPRESIONES TEMPORALES:

ayer, hoy y mañana. Día, noche, partes del día, el calendario (anual, escolar,..), estaciones, ciclos semanas, meses, años; fechas, el reloj, la hora.

EL LÉXICO ESPECÍFICO:

línea de tiempo/eje cronológico; década, siglo...

UNIDADES DE MEDIDA DEL TIEMPO HISTÓRICO

siglo, década, año, mes, semana, día

DIVISIONES TEMPORALES:

eras, periodos, épocas.

MARCADORES TEMPORALES

ayer, hoy, mañana,...; a los...años. En el año... Entre + año y + año. (Entre 2000 y 2001); En los años..., en la primera mitad del siglo..., a finales de...

LA EXPRESIÓN DE DIFERENTES DIMENSIONES DEL TIEMPO (PASADO, PRESENTE, FUTURO).

LA ORGANIZACIÓN Y SECUENCIACIÓN DE SUCESOS EN EL TIEMPO (ANTES, DESPUÉS, ...)

MARCADORES DE SIMULTANEIDAD: DURANTE, MIENTRAS Y AL MISMO TIEMPO

INSTRUMENTOS DE MEDIDA DEL TIEMPO:

calendarios, eras geológicas, ...

PERIODOS HISTÓRICOS.

.

LENGA NECESARIA PARA EL TRABAJO CON IMÁGENES

E

ENUMERAR ELEMENTOS DE UNA IMAGEN

- Usos del verbo ser seguido de nombres o adjetivos. Es un/a ...
- Es + nombres de elementos de la imagen (es una persona, un paisaje...)
- Usos del verbo ser en impersonal: Se ve/vemos + nombre
- Verbo ver + nombres: veo/vemos + nombre.
- Usos del verbo haber en impersonal: Hay + nombre

DESCRIBIR LO REPRESENTADO EN UNA IMAGEN

- Lo global, el ambiente.
- Las partes, los elementos, los detalles: vestuario, objetos, etc.
- Usos de los verbos ser, estar y parecer:
- Es un paisaje rural/urbano, un retrato,

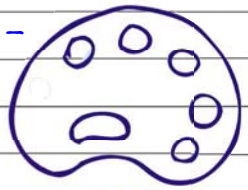
una escena de ...

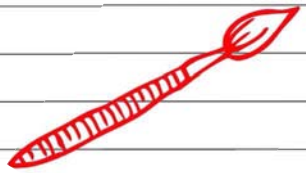
- Es una persona joven/anciana... , un edificio alto, ...
- Parece antiguo, moderno, cansado...
- Usos del gerundio: El personaje está +acción que realiza (trabajando, leyendo ...)
- Adjetivos para la descripción de formas, tamaños, colores, sensaciones ...
- Formas geométricas básicas: cuadrado, rectángulo, triángulo, círculo...
- Colores. Género y número de los colores. Cualidades: cálidos, fríos.
- Composición, encuadre, punto de vista, líneas, luz.
- Cuantificadores: poco, poca, mucho, mucha, bastante, muy, ...
- Grados del adjetivo: más...que ; menos...que; tan... como ; igual... que; mayor; menor; el más....; el menos....; muy ; -ísimo/a

Localizar en el espacio (ver apartado de lengua general)

DESCRIBIR LOS ASPECTOS FORMALES

- ¿Qué tipo de imagen es? ¿Cómo es? ¿Cómo está hecha? ¿Qué recursos utiliza? ¿Qué efectos? ¿Qué estilo artís-





tico?

- Uso de ser + sustantivo, para indicar tipo de imagen, técnica
- Usos de ser + preposición + sustantivo, para indicar los materiales: es de ...
- Tamaño de la obra: unidades de medida en dos o tres dimensiones: largo, ancho, alto: (80 x 40 x 20 cm.)
- Abreviaturas de medida: m./cm./mm.....

Situar acontecimientos en el tiempo y en el espacio

(ver apartado de líneas de tiempo y mapas)

Pedir y expresar opiniones a partir de elementos y claves visuales

(ver también los apartados de lengua general y de líneas de tiempo)

- La figura ..., el detalle ... puede significar ...
- La composición, el punto de vista (elementos de la imagen) da una impresión de ...
- Significación convencional de ciertos colores (sepia: antiguo,...).

Tipos de imágenes

- Fijas (fotografía, cartel, dibujo, croquis, plano, mapa...)
- En movimiento (cine, vídeo...)

Formas artísticas:

dibujo, pintura, fotografía, cómic, collage, escul-

tura, móviles, arquitectura, instalaciones, performances, cerámica, textil, vídeo, vídeo arte, net art.

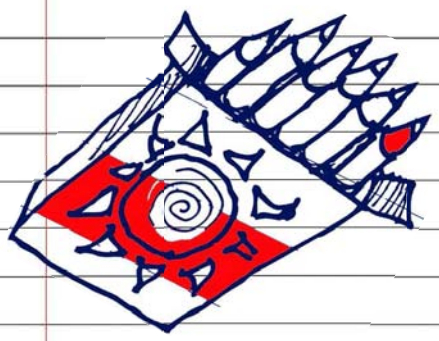
GÉNEROS:

retrato, escenas cotidianas, paisaje, naturaleza muerta, histórico, religioso, mitológico, alegórico ...

ESTILOS:

arte rupestre, arte egipcio, griego, romano, medieval, románico, gótico, renacentista, barroco, rococó, impresionismo, simbolismo, cubismo, fauvismo, expresionismo, dadaísmo, surrealismo, povera, land art, arte pop, conceptual, minimal, abstracto, net art, etc.

Elementos básicos de la imagen



Punto	pequeño, grande, mediano, concentrados/dispersos
Línea	abierta/cerrada, continua/discontinua, concentrada/dispersa poligonal, espiral, silueta, trazo,
Forma	formas básicas (círculo, cuadrado, rectángulo, triángulo, polígono…), tamaños, cualidades, volumen figura humana, edificios, árboles, animales, máquinas, objetos…
Color	colores básicos, primarios, secundarios, tonos, claro/oscuro, cálidos/fríos, gamas
Textura	suave/áspero, fino/grueso, liso/rugoso/granulado/estriado
Composición	figurativa/no figurativa, abstracta, encuadre, proporción, plano, punto de vista, relación figura-fondo, luz, volumen, espacio, perspectiva, equilibrio, ritmo, simetría

1.- TEXTOS ESCRITOS

Los rasgos y características expuestos en la primera parte sobre los textos escritos y dentro de ellos los expositivos, junto con los modelos de comprensión, constituyen el cuerpo teórico en el que nos apoyaremos para proponer algunas pautas de actuación en el análisis y preparación de actividades de comprensión de textos escritos.

En coherencia con ello, las actividades de comprensión de textos que proponemos tendrán como objetivo: dejar claro el objeto de la lectura, provocar una lectura activa que logre la implicación del alumnado y adquirir estrategias específicas que le ayuden al a integrar los conocimientos previos con el texto para construir nuevos significados.

Así, plantearíamos estrategias específicas para:

- Seleccionar: desarrollar la capacidad para diferenciar palabras relevantes de un texto, en función de los intereses del lector; saber agrupar los elementos en unidades superiores significativas.

- Interpretar: capacidad para comprender la forma (estructuras y palabras que sirven para marcarlas) y el contenido de un texto (intención y propósito comunicativo, mensaje e ideas principales…)

- Anticipar: prever tema y lenguaje en función del contexto.

- Inferir: capacidad para abstraer datos del emisor en función de su discurso, rentabilizar las variables contextuales para extraer información.

1.1.- Dos texto expositivo: "Las fuentes de energía" y "Las Materias primas"

Los textos que hemos elegido "Las fuentes de energía". "Las materias primas" están integrados en la unidad: "Los sectores económicos" de Geografía e Historia. 2º ESO. Santillana .

El contenido versa sobre diferentes tipos de fuentes de energía y de materias primas.

A.- Caracterización del texto:

Se trata de dos textos expositivos, que tienen relación con la competencia comunicativa lingüística y el discurso expositivo; el uso de gráficos, croquis,…con los que hay un acercamiento a lenguajes gráficos e icónicos.

Es un contenido relacionado con los conceptos de Ciencias Sociales de interrelación de diferentes hechos, en este caso geográficos y económicos, y de relaciones causales. Es, por tanto, un contenido fundamental con el que se trabajan competencias básicas que se desarrollarán a lo largo de la ESO

La clasificación de fuentes de energía y materias primas se realiza en el texto con diferentes apartados en negrita, lo que facilita su comprensión y asimilación

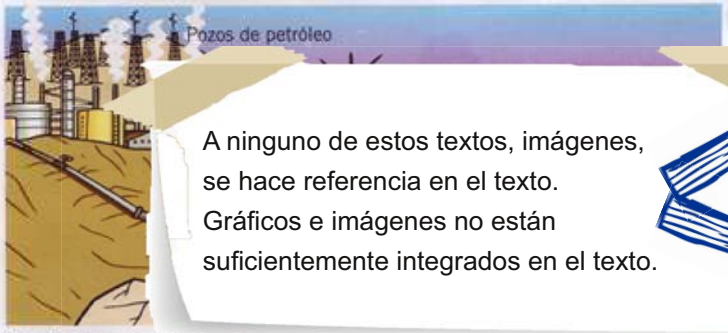
1.6. Las fuentes de energí

La **energía** es necesaria para que la industria pu
la transformación de las materias primas en pro

Las fuentes de energía pueden ser renovables o

- **Fuentes de energía renovables.** También llan
aquellas que no se agotan, pues existen en la naturaleza en cantidades ilimitadas. Éste es el caso del Sol (energía **solar**), el agua (energía **hidráulica**), el viento (energía **eólica**), las mareas (energía **mareomotriz**), la materia orgánica (**biomasa**) y el calor interno de la Tierra (energía **geotérmica**).
- **Fuentes de energía no renovables.** Son las que se pueden agotar porque tardan mucho tiempo en regenerarse, más que el ritmo al que se consumen. Es el caso de los combustibles fósiles: el **carbón**, el **petróleo** y el **gas natural**, que se originan por la descomposición durante millones de años de restos vegetales, animales marinos y fitoplancton, respectivamente. La energía **nuclear**, causada por la fisión (división) del átomo de uranio, tampoco es renovable.

Hoy, **la mayor parte de la energía que consumimos procede de los combustibles fósiles**, sobre todo del petróleo, y de la energía nuclear.



Explotación petrolífera.

A ninguno de estos textos, imágenes, se hace referencia en el texto. Gráficos e imágenes no están suficientemente integrados en el texto.

Ventajas e inconvenientes de las fuentes de energía

Los **combustibles fósiles** son relativamente baratos, pero no son renovables, son muy contaminantes y su explotación es costosa.

La **energía nuclear** es limpia, es decir, no contamina, pero presenta dos graves inconvenientes: la posibilidad de que se produzcan fugas de radioactividad y el almacenamiento de los residuos que genera el uranio y que permanecen radioactivos durante miles de años.

Por su parte, las **fuentes renovables** tienen la ventaja de ser limpias y la producción de la energía es barata. Sin embargo, por el momento, son mucho menos rentables, pues las infraestructuras que necesitan son caras (presas, aerogeneradores...), y la cantidad de energía que producen es pequeña y depende de factores naturales. La excepción es la energía hidroeléctrica, obtenida por la fuerza del agua, que es muy importante en países como Egipto y España.

del fuego, hace medio millón de años, permitió disponer de luz y calor.

Cuando en el Neolítico el ser humano comenzó a domesticar los animales, también utilizó su fuerza de tracción.

A estas fuentes se sumarían después la fuerza del viento y de las corrientes de agua, así como el calor generado por la quema de la madera, que se empleaba hogares y en los hornos donde dían los metales, con los que abricaban armas y herramientas, se cocía la cerámica.

Origen de la producción de la energía mundial.

1.7. Las materias primas

Errores conceptuales (¿): “materias primas son los productos”, en lugar de utilizar la expresión recursos naturales

Las **materias primas** son los produ[illegible] de origen vegetal, ar[illegible] neral que pued[illegible] ser transformados y utilizados por la industr[illegible] borar otr[illegible] productos. La **minería** se dedica a extraer los mi[illegible] cas de la corteza terrestre. La **silvicultura** o explotación f[illegible] explotación de los bosques.

Según su origen, las materias primas se pueden clasificar en t[illegible] grupos:

- **Materias primas vegetales**, como la madera o el algodón, con los que se fabrican muebles y tejidos.
- **Materias primas animales**, como la piel y la leche de las vacas.
- **Materias primas minerales**, que a su vez se clasifican en:
  - **Minerales metálicos**, como el hierro o el cobre, que utilizan industrias como la metalúrgica.
  - **Minerales no metálicos**, como el azufre o la fluorita, que emplea la industria química, entre otras.
  - **Rocas industriales**, como el yeso o el granito, fundamentales en la industria de la construcción.

de energía **no renovable**? Cita otras fuentes de energía que se puedan agotar.

3. ¿Qué **ventajas** y **desventajas** presentan las **energías alternativas** frente a las no renovables?
4. ¿Qué son las **materias primas**?
5. ¿Cómo se pueden **clasificar** según su origen? Pon algún ejemplo.
6. ¿Cuál es la labor de la **minería**?
7. ¿**Qué materias primas** se pueden obtener de la **explotación forestal**?

MEDIO AMBIENTE

Bosques en peligro

Los seres humanos han explotado los bosques des[illegible] las últimas décadas, la tala de árboles se h[illegible] bosques han desaparecido y otros están en peligr[illegible] Amazonia.

Se calcula que allí vi[illegible] entre 5 y 10 millones de especi[illegible] anima- [illegible] desa- También han vis- [illegible]as don- [illegible]ños.

A ninguno de estos textos, imágenes, se hace referencia en el texto.

La selva de la A[illegible] es la más exten[illegible] La mayor parte [illegible]

La selva tropical constituye una importante fuente de materias primas. Su explotación permite obtener madera y caucho; elaborar medicamentos a partir de las plantas, como la quinina para curar la malaria; y extraer minerales como el oro o el petróleo.

B.- Dificultades del texto

Recuerda

1. ¿Por qué el **Sol** es una fuente de energía **renovable**? **Cita** las energías renovables que conozcas. ¿Por qué **otro nombre** se las conoce también?
2. ¿Por qué el **petróleo** es una fuente de energía **no renovable**? **Cita** otras fuentes de energía que se puedan agotar.
3. ¿Qué **ventajas** y **desventajas** presentan las **energías alternativas** frente a las no renovables?
4. ¿Qué son las **materias primas**?
5. ¿Cómo se pueden **clasificar** según su origen? Pon algún ejemplo.
6. ¿Cuál es la labor de la **minería**?
7. ¿**Qué materias primas** se pueden obtener de la **explotación forestal**?

Las actividades se limitan, en general, a una comprensión literal del texto, una definición (¿ qué son..?) sólo las dos últimas cuestiones plantean establecer relaciones entre diferentes aprendizajes.

Hay dos actividades de vocabulario:

- Una de relacionar
- Otra de completar.

Es una actividad de huecos para recordar el vocabulario nuevo y repasar los contenidos. Para trabajar con alumnado con escasa competencia lingüística convendría ofrecer un repertorio de palabras del que pueda elegir las que necesite.

6 Relaciona mediante flechas.

a) Sol.	1. Energía nuclear.
b) Viento.	2. Energía solar.
c) Agua.	3. Energía geotérmica.
d) Marea.	4. Biomasa.
e) Materia orgánica.	5. Energía eólica.
f) Uranio.	6. Energía mareomotriz.
g) Calor interno de la Tierra.	7. Energía hidráulica.

7 Completa las frases.

- Los factores físicos que influyen decisivamente en la agricultura son: el _____, el _____, el _____ y las _____.
- Las cabañas ganaderas más numerosas son: la _____, _____ y _____.
- Se pueden distinguir tres tipos principales de pesca: _____, _____ y _____.
- Según su origen, las materias primas pueden ser: _____, _____ y _____.
- Las fuentes de energía pueden ser: _____ y _____. A este segundo grupo pertenecen los combustibles fósiles, es decir, el _____, el _____ y el _____. La mayor parte de la energía que se consume en el mundo procede del _____ y de la _____.

C.- Orientación del trabajo didáctico

El trabajo debería centrarse en las siguientes líneas:

- En relación con las estrategias de lectura que se han de activar para la comprensión del texto, se podría trabajar el reconocimiento de términos clave en el texto y su relación con conocimientos o concepciones previas.
- Vocabulario específico y vocabulario académico.
- Reconocimiento y utilización de información específica relevante en relación con los conceptos a trabajar.
- Actividades de transferencia de conceptos al trabajo con esquemas, clasificaciones, gráficos.
- Comprensión y uso de aspectos lingüísticos: marcadores de causa, de finalidad, uso del pasado, etc., …

D.- Propuesta de actividades de comprensión lectora:

Acercamiento al texto

Reconocimiento del contenido general del texto

¿Cuál de las siguientes alternativas representa mejor el tema del que trata el texto que acabas de leer?:

- Los diferentes tipos de fuentes de energía
- Los diferentes tipos de materias primas
- Diferentes tipos de fuentes de energía y de materias primas .Sus ventajas e inconvenientes.
- Las fuentes de energía y las materias primas en la antigüedad y en la actualidad.

Términos y conceptos clave

Según el texto, la energía sirve para que la industria pueda funcionar y transformar las materias primas (por ejemplo, algodón), en productos elaborados (por ejemplo, una camisa). Realiza las dos actividades siguientes:

- Piensa en un producto elaborado y en las materias primas con que está hecho y, siguiendo el ejemplo, escribe

un enunciado que explique el proceso de fabricación:

Materias primas	Máquina o herramienta	Energía	Producto elaborado
Harina, agua, levadura y sal	Horno de panadería	Madera/ electricidad	Pan cocido
Patatas, huevos, sal y aceite			Tortilla de patata

Debes escribir un enunciado como el siguiente, que desarrolla el ejemplo de la fabricación del pan: "Para fabricar pan, hay que hacer una masa con harina, levadura, agua y sal. La masa se mete en un horno calentado con leña o electricidad y después de media hora se saca el pan cocido"

Reconocimiento del léxico

Reconocimiento del contenido general del texto

En el texto aparecen algunas palabras que utilizan las raíces bio, geo, hidro. Se distribuye la clase en grupos. Cada grupo busca en el diccionario el significado de cada prefijo y ejemplos de palabras que lo tienen. También por grupos, se explica el significado de las palabras del texto que utilizan esas raíces. Se pone en común la información de todos los grupos. Se realiza un mural colectivo con la información aportada por cada grupo.

Escribe tres frases utilizando en cada uno una palabra que utilice las raíces "bio-", "geo-" e "hidro-". Las palabras que uses tienen que ser distintas a las del texto.

- En el texto se llaman "combustibles fósiles" a algunas fuentes de energía no renovable como el carbón, el petróleo y el gas natural. Realiza las siguientes actividades:
    - Busca en el diccionario las palabras "combustible" y "fósil" y, después, explica con tus propias palabras qué son los combustibles fósiles.
    - Explica qué acción hay que realizar con estos tres tipos de combustible para que produzcan

energía (es decir, para producir, por ejemplo, electricidad o calor).

Reconocimiento de información específica

- En el apartado "ventajas e inconvenientes":
  - Señala de color azul los conectores que indican inconvenientes. (Conviene explicar claramente al alumnado el uso de pero; sin embargo, ….)
  - Se distribuye la clase en grupos o parejas y se piensa en diferentes papeles a representar, por ejemplo:

    A- Banquero/a que defiende la energía tradicional.

    B- Ecologista que defiende la energía renovable.

Hay que dar razones para defender un tipo de energía u otro. (Ej::La energía renovable es mejor porque no contamina,…)

Recuerda: Para expresar opinión se puede usar: creo que …, pienso que,…opino que… Para expresar a favor: estoy de acuerdo. Para expresar en contra: no estoy de acuerdo

Para aconsejar puedes utilizar: es conveniente, es mejor…

- Imagina un proceso de producción sencillo, como la fabricación de harina a partir del trigo. Escribe una carta contando el proceso de dos maneras diferentes, indicando cuál es la materia prima, cuál el producto elaborado, qué máquinas a instrumentos necesitaríamos, qué energía utilizarían éstos y si se trata de energía renovable o no renovable. Cada una de las dos maneras de explicarlo debe hacerse utilizando diferentes fuentes de energía.

Construcción del sentido general del texto

Localización del tema

- Indica cuál es el tema del texto del libro (1.6 Fuentes de energía):

- Cómo producir energía a partir de los recursos naturales.
- Qué fuentes de energía existen y cómo se diferencian.
- Qué son los combustibles fósiles.

- Señala la respuesta que mejor explica qué dice el texto sobre las fuentes de energía:
  - Que algunas fuentes de energía tienen que ser transformadas para producir efectivamente energía.
  - Qué tipo de energía es la más frecuente en España.
  - Que hay diferentes tipos de energía, según sean o no renovables, y cuáles son los inconvenientes y ventajas de cada una.

Juicio crítico y transferencia de contenidos

Transferencia de ideas y conceptos

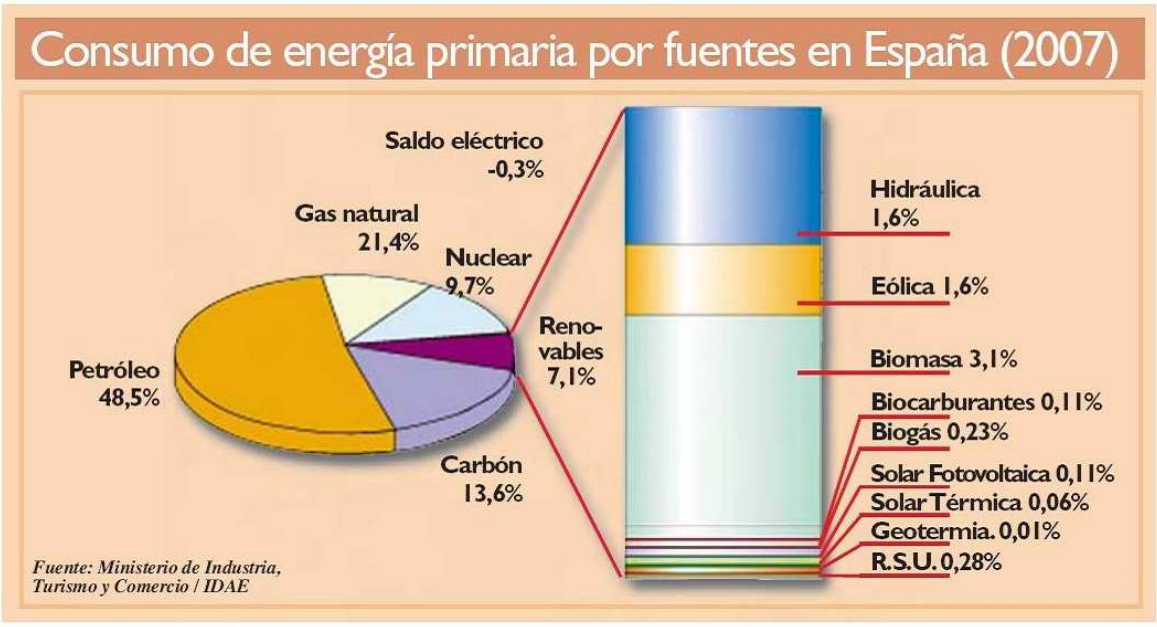
En el texto "Repaso", señala las diferentes fuentes de energía que se nombran y clasifícalas como energías renovables y no renovables, dándoles, en su caso, el nombre específico que le corresponde.

Fuente de energía	Tipo	Nombre
Fuerza del viento	Renovable	Eólica

- Completar la siguiente tabla con tipos de energía:

Fuentes energía	Se produce en	Ventajas	Inconvenientes
Fósiles: petróleo, carbón, gas	Central térmica		
Nuclear	Central nuclear		
Agua	Central Hidráulica o Hidroeléctrica		
Viento	Central eólica		
Solar: térmica o fotovoltaica	Central solar o heliotérmica		
Biomasa: madera,			

- El siguiente gráfico representa el consumo de energía eléctrica en España durante el año 2007. A partir de los datos que aparecen en el gráfico, escribe un texto con ese mismo título ("El consumo de energía eléctrica en España") donde expliques qué parte de la energía consumida corresponde a las energías no renovables y a las renovables y, dentro de las renovables, qué parte del consumo es la de cada tipo de energía renovable:



E.- Aspectos interculturales e interdependencia

Los aspectos interculturales en este caso están vinculados a la interdependencia mundial, a la Ecología… Determinadas fuentes de energía o materias primas tienen su origen en determinados lugares geográficos, no son universales, su uso también es distinto y a la vez, están en relación con la preservación o peligro de conservación de determinadas poblaciones, lenguas, culturas, biodiversidad. En las aulas hay alumnado de diferentes procedencias que puede dar su testimonio de esa diversidad lingüística, cultural,…. Puede realizarse una muestra de dicha diversidad a través del uso de Internet (competencia digital).

- Las fuentes de energía proceden de diferentes lugares del mundo y pueden tener diferentes usos según el lugar.
- Lee el texto e imágenes de " bosques en peligro" y escribe dos causas por las que los bosques de la Amazonia están en peligro.
- Busca información sobre uno de estos dos temas – si pulsas cada palabra encontrarás información: La Amazonia, Bosques de Komi (Patrimonio de la Humanidad). Para ello completa estos apartados:

  Localización

  Población

  Lenguas

  Materias primas

  Productos

  Deforestación

2.- MAPAS

2.1.- Introducción

En este apartado abordamos el tema de los mapas, que es un instrumento básico en Ciencias Sociales y con fuerte carga intercultural, pues los convencionalismos , el punto de vista para representar el espacio no son los mismos en todas las culturas.

Presentamos un ejemplo de los mapas más básicos en esta área, los físicos y políticos y otro más complejo sobre población. Igualmente, las tareas propuestas también son las más elementales a realizar con mapas, pues conociendo la complejidad de la secuencia de lectura de un mapa, consideramos que éstas tienen que estar bien afianzadas para transitar hacia otras de mayor complejidad.

Hay mapas de distintos tipos, escalas y proyecciones (mapas, planos, globos terráqueos), que contienen información de carácter diverso mediante signos y leyendas convencionales. En los atlas para uso escolar se encuentran normalmente los mapas físicos y políticos básicos (del país, las regiones, los continentes y el mapamundi), y una selección de mapas temáticos que se utilizan para representar la distribución de hechos o temas concretos (climas, vegetación, población, aspectos económicos, transportes, etc.). Hay que considerar también los mapas históricos, que representan espacialmente determinados acontecimientos en el devenir de un pueblo, civilización, etc.

El trabajo con mapas, además de facilitar el conocimiento e interacción con el mundo físico, contribuye al desarrollo de otras competencias del currículo:

- Competencia comunicativa lingüística y lenguaje no verbal: mediante la lectura, comprensión e interpretación de todo tipo de mapas (los signos convencionales, nombres propios, conceptos geográficos, etc.), así como la representación cartográfica de información variada relacionada con el medio físico y social.

- Competencia matemática: los mapas parten de la representación a escala de un territorio, por tanto es primordial saber leer y utilizar la escala, tanto numérica (uso de fracciones) como gráfica. También es preciso manejar porcentajes y medidas de tiempo.

- Competencia digital: imprescindible para aprovechar las enormes posibilidades que ofrecen las nuevas tecnologías. Requiere aprender a buscar mapas con determinados criterios para trabajar todos los aspectos de lectura e interpretación, así como manejar programas y recursos para la representación cartográfica. Internet ofrece numerosos mapas interactivos sumamente interesantes para el aprendizaje del alumnado, y herramientas como Google Earth, (que combina imágenes de satélite, mapas, datos toponímicos, información variada…) han revolucionado los medios de representación cartográfica, poniendo a nuestro alcance de forma sorprendente todo el planeta.

- Autonomía e iniciativa personal: el reto ante tal cantidad de datos disponibles es que el alumnado aprenda a seleccionar, procesar e interpretar la información relevante para los objetivos educativos.

- Competencia social y ciudadana: a través del trabajo de grupo, debates, compromisos, etc., ese acceso al conocimiento a escala planetaria hace posible una mejor comprensión y respeto de la diversidad, paso previo para aprender a reaccionar de manera crítica ante situaciones de injusticia.

- Competencia de aprender a aprender: se desarrolla en este caso con formas de transferir información, de organizarla, relacionando y aplicando en otros contextos los aprendizajes adquiridos a partir de los mapas en todas sus versiones.

- Finalmente, la competencia intercultural juega un papel importante: el alumnado debe tomar conciencia de que el mundo puede verse y representarse desde diferentes puntos geográficos y que el lenguaje cartográfico no es internacional, se basa en convenciones que no tienen por qué ser las mismas en todas las culturas.

2.2.- Procedimientos a tener en cuenta para el trabajo con mapas.

Observar:

La forma y proyección de los mapas, lo que aparece represen-

tado, así como la leyenda que ofrecen para su lectura.

Orientarse:

Situar lugares o espacios en los mapas y planos con relación a otros, utilizando los puntos cardinales y las coordenadas geográficas (meridianos y paralelos).

Localizar:

Los elementos básicos que configuran el medio físico mundial, a diferentes escalas y a partir de la leyenda y los signos convencionales.

Unidades de relieve, aspectos geográficos de diversa índole.

Acontecimientos y procesos históricos relevantes en el tiempo y en el espacio

Buscar, seleccionar:

Información cartográfica procedente de fuentes diversas, incluida la que proporcionan los medios de comunicación y las tecnologías de la información.

Describir, analizar:

Los fenómenos geográficos o históricos representados en los mapas.

La información de un plano o mapa, a partir de la leyenda y la simbología.

Estimar, medir y calcular distancias entre dos puntos empleando las escalas gráfica y/o numérica de los mapas.

Manejar correctamente los instrumentos gráficos y cartográficos necesarios, tanto para leer e interpretar información como para transmitirla.

Comparar aspectos o informaciones diferentes.

Interpretar:

La interrelación entre numerosos fenómenos geográficos e históricos.

La causalidad múltiple de los hechos sociales.

La intencionalidad de los comportamientos de los individuos y los grupos sociales.

Las consecuencias derivadas de determinados hechos y fenómenos geográficos y sociales.

Sintetizar

Distinguir entre los aspectos relevantes y los que no lo son, señalando lo esencial de un mapa en su contexto.

2.3.- Orientaciones para el trabajo didáctico

El trabajo podría centrarse en las siguientes líneas:

- En el reconocimiento de términos clave en el texto y su relación con conocimientos previos (escala, símbolos de los mapas, Estados: elementos y funcio-

nes…) y presentar todo ello en un esquema como introducción al tema, que también sería útil como revisión final.

- En el léxico específico y académico así como el reconocimiento y uso de información específica (entre otros la revisión de conceptos, por ej.: diferenciar tipos de mapas, relacionar países y continentes, el uso de coordenadas geográficas…).
- En actividades de transferencia de conceptos al trabajo con esquemas, clasificaciones, gráficos.
- En la comprensión y uso de aspectos lingüísticos: localización espacial, conceptos geográficos físicos, …
- En cada tema, incorporar un cuadro léxico con los términos de mayor dificultad.

Las propuestas de actividades complementarias que planteamos tienen el objetivo de enriquecer, en unos casos, y ser una alternativa en otros, a las que encontramos en el libro de texto. Desde la perspectiva intercultural que adoptamos, propician diferentes puntos de vista, el uso de materiales variados y facilitan el acceso a los recursos lingüísticos necesarios para la comprensión de este tipo de mapas.

2.4.- Criterios de evaluación

Para valorar los procesos de aprendizaje así como para detectar necesidades y que el propio alumnado sea consciente de ellos proponemos que la evaluación sea formativa, continua y flexible, tal como planteamos en la introducción de esta guía. A continuación proponemos unos criterios de evaluación básicos:

- Es capaz de localizar lugares en mapas
- Es capaz de describir lugares
- Reconoce los marcadores espaciales
- Domina el vocabulario específico sobre el tema (líneas básicas de orientación geográfica (meridianos, paralelos);:coordenadas geográficas latitud y longitud);puntos

cardinales, escala, mapa, tipos de mapas, plano, croquis, globo terráqueo, atlas; elementos del relieve)

- Conoce el vocabulario relativo a procedimientos de observación, descripción análisis, comparación (observa, analiza, compara, indica, fíjate, lee, describe...
- Utiliza adecuadamente tiempos verbales para la localización espacial: estar, localizar,
- Utiliza adecuadamente el uso de mayúsculas y minúsculas (puntos cardinales, etc…)
- Es capaz de reconocer la relatividad de la representación cartográfica según contextos culturales
- Identifica unidades de medida y clasificación del espacio (km2……..).
- Puede extraer y seleccionar información procedente de diversas fuentes (tecnológicas, en papel,…)

2.5.- Un mapamundi político (Fuente: Geografía e Historia. 2º ESO. Santillana)

A.- Caracterización del texto

El mapa que seleccionamos es un mapa temático político, un mapamundi con los Estados y las capitales, del tema: La organización política, de Geografía e Historia. 2º ESO. Es, por tanto, un contenido básico con el que se trabajan competencias básicas que se desarrollarán a lo largo de la ESO.

Es una proyección Mercator, por lo tanto, con una representación del mundo poco equitativa.

Los elementos que incorpora el mapa son: el título: Mapa político del mundo. Presenta los países a través del uso del color diferenciado para cada uno, las líneas de frontera y las capitales, señaladas con un punto negro. También se señalan Océanos, Trópicos, el Ecuador y el meridiano de Greenwich. En la leyenda se recoge que la capital del estado se representa con un punto negro. También hay un cuadro con abreviaturas referentes a cada país y el Estado al que pertenecen territorios dependientes. Se indica la escala (concepto trabajado por la misma editorial en 1º de ESO)

TEMA 1. NOCIONES

1 ORGANIZACIÓN POLÍTICA

1.1. Los Estados

El Estado: elementos y funciones

Todos los continentes, excepto la Antártida, se dividen en **Estados**. Un Estado:

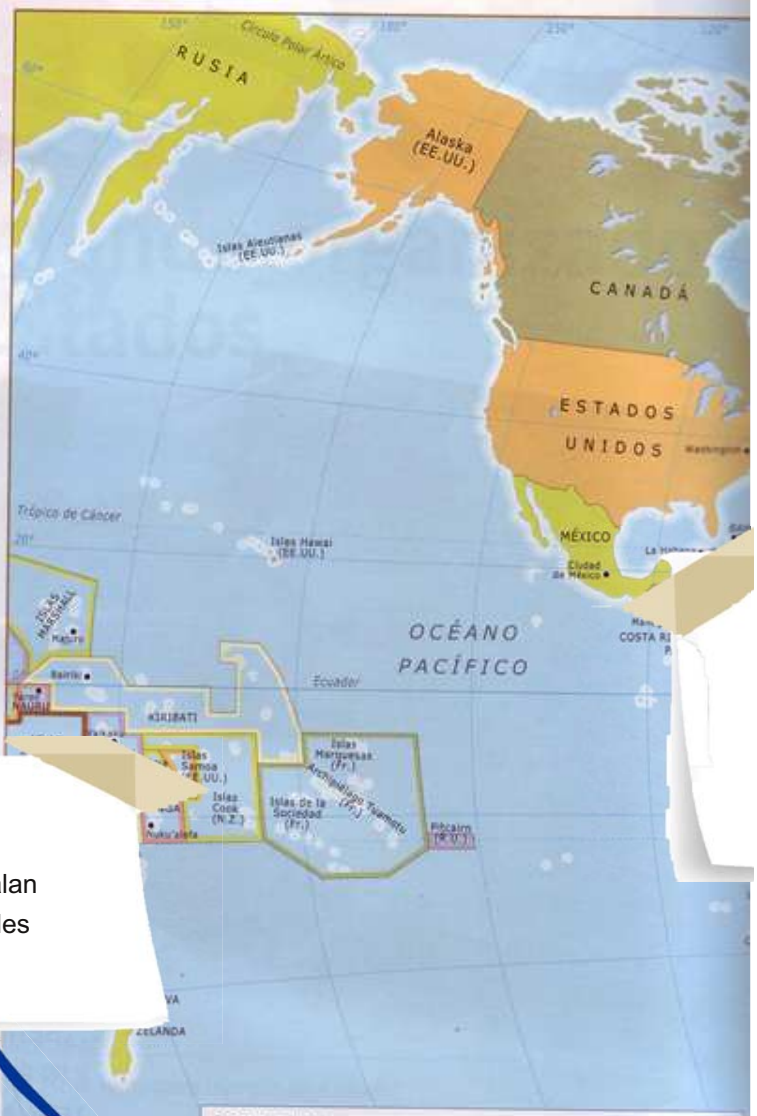
- Está delimitado por unas **fronteras** que lo diferencian de los demás Estados.
- Goza de **reconocimiento internacional** como Estado y, por tanto, mantiene relaciones con otros Estados.
- Tiene un conjunto de **leyes**, una **organización política** y algunos **símbolos** identificativos, como la **bandera** y la **moneda**.

Los Estados desempeñan un **amplio núme-**

Para comprender el mapa hay que conocer los convencionalismos de escala, los símbolos(cómo se señalan las fronteras, las ciudades y capitales de los Estados, etc.)

tónomas…, para facilitar el gobierno.

- Los **Estados centralistas** o **unitarios** tienen una administración central que controla todo el territorio y de la que dependen los funcionarios que gobiernan cada provincia o departamento. Un ejemplo es Francia.
- Los **Estados federales** están compuestos por varios Estados. Todos ellos respetan una misma **Constitución**, y existe una **administración federal o central** que controla algunas materias. Sin embargo, **cada uno de los Estados que lo integran tiene a su vez su propia administración**, que se ocupa de otras materias, en las que la administración federal no puede intervenir. Estados Unidos y Alemania son dos ejemplos de Estado federal.



Mapa político del mundo.

ABREVIATURAS

AL.	ALBANIA (Tirana)	H.	HONDURAS (Tegucigalpa)
A.	ANDORRA (Andorra la Vella)	IS.	ISRAEL (Jerusalén)
A.B.	ANTIGUA Y BARBUDA (Saint John's)	JOR.	JORDANIA (Ammán)
B.	BARBADOS (Bridgetown)	LES.	LESOTO (Maseru)
BÉL.	BÉLGICA (Bruselas)	LET.	LETONIA (Riga)
BEL.	BELICE (Belmopan)	LÍB.	LÍBANO (Beirut)
BE.	BENIN (Porto Novo)	L	LIECHTENSTEIN (Vaduz)
B.H.	BOSNIA-HERZEGOVINA (Sarajevo)	LIT.	LITUANIA (Vilna)
B.F.	BURKINA FASO (Uagadugu)	LUX.	LUXEMBURGO (Luxemburgo)
C.V.	CIUDAD DEL VATICANO	M.	MACEDONIA (Skopje)
CH.	CHIPRE (Nicosia)	MOL.	MOLDAVIA (Chisinau)
C.M.	COSTA DE MARFIL (Yamusukro)	MO.	MÓNACO
CRO.	CROACIA (Zagreb)	P.B.	PAÍSES BAJOS (Amsterdam)
D.	DOMINICA (Roseau)	S.K.N.	SAINT KITTS Y NEVIS (Basseterre)
E.S.	EL SALVADOR (San Salvador)	S.L.	SANTA LUCÍA (Castries)
E.A.U.	EMIRATOS ÁRABES UNIDOS (Abu Dhabi)	S.M.	SAN MARINO
ESL.	ESLOVENIA (Liubliana)	S.MO.	SERBIA Y MONTENEGRO (Belgrado)
EST.	ESTONIA (Tallin)	S.V.G.	SAN VICENTE Y GRANADINAS (Kingstown)
GAM.	GAMBIA (Banjul)	SUI.	SUIZA (Berna)
GH.	GHANA (Accra)	SUA.	SUAZILANDIA (Mbabane)
G.	GRANADA (Saint George's)	T.	TOGO (Lomé)
GU.	GUATEMALA (Guatemala)		
G.B	GUINEA-BISSAU (Bissau)		
G.E.	GUINEA ECUATORIAL (Bata)		

Entre paréntesis se aclara el Estado al que pertenecen los territorios dependientes: Francia (Fr.), Reino Unido (R.U.), Nueva Zelanda (N.Z.), Estados Unidos (EE.UU.).

Las actividades buscan una comprensión literal del texto, una definición (¿Qué son..?,
¿Qué funciones tienen..?, pero no hay suficiente información en el texto para poder contestar.

Recuerda

1. ¿**Qué es** un **Estado**? ¿**Qué características** lo definen?
2. ¿**Qué funciones** cumple un Estado?
3. ¿**Qué formas de organización estatal** son las más frecuentes?
4. ¿**Son iguales** todos los Estados? ¿**Qué diferencias** existen entre ellos?

1.2. La diversidad de los Estados

El mundo actual está formado por casi doscientos Estados.

- **Unos Estados se han creado recientemente y otros tienen una larga historia.** Por ejemplo, Timor Oriental se fundó en 2002, mientras que Egipto tiene una historia milenaria.
- **Unos Estados son muy grandes y otros tienen una dimensión diminuta.** Países como Rusia y China son más grandes que algunos continentes. Junto a ellos hay muchos **microestados**, que abarcan la superficie de una ciudad: Mónaco, San Marino, Singapur...
- **Unos pocos Estados tienen un gran poder político o económico, mientras que el resto tiene escasa influencia.** Estados Unidos es la primera potencia mundial.

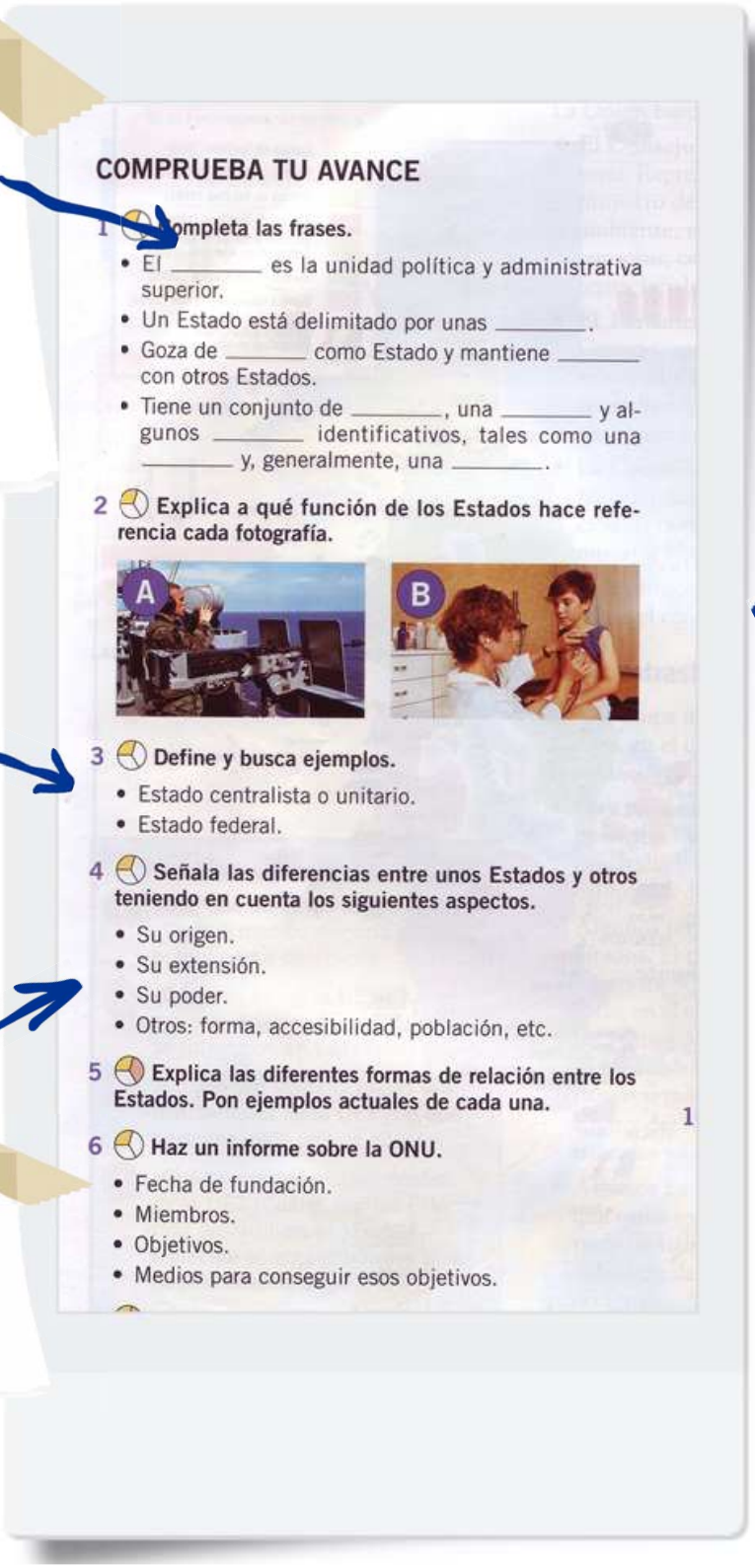
B.- Dificultades del texto

El texto que acompaña al mapa presenta un léxico específico de especial dificultad con términos generales como: desempeñan, protagonizan, mantienen, regulan, proporcionan, defienden, se fundó,… y otras como las que se señalan a continuación

Es una actividad de huecos para recordar el vocabulario nuevo y repasar los contenidos. Algunas de las palabras requeridas son muy complejas por su abstracción, como "reconocimiento". Para trabajar con alumnado con escasa competencia lingüística convendría ofrecer un repertorio de palabras del que pueda elegir las que necesite: Estado, fronteras, relaciones, leyes, bandera, símbolos, moneda,….

Resultaría más sencillo si se aportasen ejemplos o modelos de lo que se pide.

No hay suficiente información en el texto para diferenciar unos estados de otros. Se puede buscar información en la web del anexo http://www.guiadelmundo.org.uy/cd/index.html



COMPRUEBA TU AVANCE

1 Completa las frases.

- El _____ es la unidad política y administrativa superior.
- Un Estado está delimitado por unas _____.
- Goza de _____ como Estado y mantiene _____ con otros Estados.
- Tiene un conjunto de _____, una _____ y algunos _____ identificativos, tales como una _____ y, generalmente, una _____.

2 Explica a qué función de los Estados hace referencia cada fotografía.

A B

3 Define y busca ejemplos.

- Estado centralista o unitario.
- Estado federal.

4 Señala las diferencias entre unos Estados y otros teniendo en cuenta los siguientes aspectos.

- Su origen.
- Su extensión.
- Su poder.
- Otros: forma, accesibilidad, población, etc.

5 Explica las diferentes formas de relación entre los Estados. Pon ejemplos actuales de cada una.

1

6 Haz un informe sobre la ONU.

- Fecha de fundación.
- Miembros.
- Objetivos.
- Medios para conseguir esos objetivos.

13 Analiza el mapa de las páginas 34 y 35.

- ¿Qué países atraviesa el ecuador? ¿Y el meridiano de Greenwich?
- ¿Cómo son las fronteras de Australia, naturales o artificiales?

En este caso se trata de recordar aspectos que se supone que el alumnado ya domina, como es la localización espacial a partir del meridiano y el paralelo de referencia

Es necesario constatar que el alumnado domina los conceptos necesarios para la localización espacial (coordenadas geográficas, etc…) y su manejo, o en su caso, plantear actividades de revisión, así como el léxico: Ecuador, Greenwich, frontera natural y artificial.

El texto que habla de las funciones de los Estados es demasiado general para poder saber a qué funciones se refieren las fotos. Habría que proporcionar información concreta "extra" para facilitar la comprensión.
Sería interesante Mostrar pautas para la descripción de las fotos que se presentan en la actividad para poder encontrar la información que se pide y Proporcionar un cuadro con el léxico básico de las funciones de un Estado: Servicios públicos: sanidad, educación ,Relaciones internacionales

C.- Léxico específico

Nos remitimos a los aspectos de lengua general que recogemos al principio del apartado de los mapas, pero además, en este caso es necesaria la comprensión de algunos términos que son de lengua general para poder comprender el texto.

- Verbos: desempeñar, protagonizar, mantener, regular, proporcionar, abarcar, defender, fundarse
- Nombres : administración, función
- Adjetivos: identificativo, delimitado, milenaria
- Adverbios: recientemente

Aunque la mayoría de los términos ya se recogen en el léxico general, es preciso reforzar aquí algunos que aparecen como específicos del mapa y en las actividades: estado centralista, unitario, federal, provincia, departamento, región, potencia, constitución, administración, microestado, frontera natural, artificial, meridiano, Greenwich, Ecuador.

D.- Actividades complementarias a las del libro de texto

Se trata de una serie de actividades que se centran en la comprensión del texto, la lectura de mapas y la clasificación de datos, que se pueden realizar de modo individual, en parejas, en grupo-clase, según el caso, para finalizar con una actividad global para realizar en grupo.

El mapa se presenta según la proyección Mercator. Es necesario presentar la proyección Peters que recoge la representación del mundo en sus reales dimensiones. Por otra parte, en el anexo de la guía se presentan algunos recursos para trabajar los mapas desde una perspectiva intercultural.

Para este mapa sería conveniente tener en cuenta el siguiente cuadro léxico:

- Verbos: desempeñar, protagonizar, mantener, regular, proporcionar, abarcar, defender, fundarse (ponerlos en infinitivo para que puedan buscarlos en el diccionario, porque algunos, además, son irregulares)
- Función: tarea que tiene que realizar una institución (co-

mo por ejemplo el Estado) o las personas que la forman.

- Potencia: poder y fuerza de un Estado
- Constitución: Ley de un Estado que indica los derechos y libertades de los ciudadanos y ciudadanas y el poder del Estado.

ACTIVIDADES

1.- Realizar un fichero con las siguientes palabras: continente, Estado, ciudad, país, capital de un país, centralista, unitario, federal, función, potencia, constitución, relaciones internacionales, frontera, servicios públicos.

2.- ¿De qué trata el texto?: Tras la lectura del texto contestar a estas cuestiones:

- ¿Qué es un Estado?
- Los Estados del mundo: funciones, tipos y diversidad.
- La organización de los Estados del mundo.

3.- ¿Qué tipo de mapa es el de la imagen? ¿Por qué?

- Político
- Físico

4.- Haz una ficha del mapa

- Título
- Leyenda
- Tipo

5.- Consulta un atlas y/ o globo terráqueo y clasifica en la tabla

- Europa, Asia, África, América, Oceanía, Senegal, Dakar, España, Pekín, Madrid, China, Marruecos, Brasil, Rabat, Brasilia....

Continente	país	ciudad

6.- Un viaje alrededor del mundo: Es una actividad final que se presentará a todo el grupo y que puede recogerse en un cartel que quedará expuesto en clase.

Desarrollo:

- Consultamos un atlas y / o globo terráqueo y realizamos una ruta alrededor del mundo en la que estén los países del alumnado de la clase y sus capitales. En grupo clase se toma nota de cuál va a ser la ruta a seguir: los continentes, países y capitales por los que se pasa. Para ello
  - Interpretamos la leyenda del mapa: fronteras, la capital, ...
  - Interpretamos el mapa político: de cada país recogemos: localización (puntos cardinales; interior, costa,...); tamaño (grande, pequeño,...) fronteras (naturales: río, montaña,...; artificiales : líneas, colores...); capital.
  - Localizamos los países anteriores en un mapa de Proyección Peters y de proyección Mercator. ¿Qué diferencias hay en los países en una y en otra?
  - Señalamos en el mapamundi el nombre del país y de la capital en español

y en las lenguas de la clase.

- A través de las direcciones web del anexo, buscamos imágenes satélite de las capitales de los países y se ponen en la información.

- Buscamos información en las web del anexo sobre el tipo de Estado de cada país.

- Escribimos un breve texto sobre la ruta a seguir (indicarla con los puntos cardinales, etc.) En pequeños grupos se escribe el texto de la ruta de cada país y después se reúne toda la información, que se pondrá en común y se expondrá para toda la clase.

Ver ANEXO ...

2.6.- Un mapa físico de Europa (Fuente: "Demos. Ciencias sociales, geografía e historia". Vicens Vives. Educación Secundaria. Primer curso. (Pág. 42-43)

A.- Caracterización del texto

El mapa corresponde al tema 3:

Las formas de la Tierra, apartado 7: El relieve de Europa.

Se presenta en un conjunto a doble página. En la parte izquierda aparece una escueta información sobre Europa y nueve actividades.

La información hace referencia al tamaño de Europa, los límites geográficos y las características generales del relieve. Como complemento a esta información el mapa contiene tres cuadros superpuestos de texto que describen las principales formas de relieve. Se resaltan en negrita los nombres propios.

Las actividades consisten en contestar a una serie de cuestiones a partir de la información dada. En la mayoría se trata de localizar y buscar datos en el mapa; las otras son de describir, identificar y ordenar.

No se explicita cómo realizar las actividades, pero por su enunciado se deduce que de forma individual y por escrito.

7 El relieve de Europa

7.1. El continente europeo

Europa es un continente relativamente pequeño, ya que apenas ocupa 5000 km de Este a Oeste y unos 4000 km de Norte a Sur.

Al ser una gran península del continente Euroasiático, Europa está rodeada de diversos océanos y mares. El océano Glacial Ártico, situado al Norte; el Atlántico, al Oeste; y el Mediterráneo, al Sur. Es difícil trazar los límites de Europa por el Este: se suele decir que los montes Urales y el Cáucaso separan Europa de Asia.

A excepción de la Gran Llanura Europea, el resto del continente está muy compartimentado, con alternancia de cordilleras jóvenes, cordilleras antiguas y amplios valles.

Las costas son recortadas con variedad de penínsulas e islas.

En el relieve de Europa destacan tres grandes conjuntos: la **Gran Llanura Europea**, las **mesetas y macizos montañosos antiguos** y las **cadenas de montañas jóvenes**.

1. ¿Cuáles son los grandes límites del continente europeo?
2. ¿Cómo es el litoral de Europa? ¿Qué mares y océanos bañan las costas de Europa?
3. Cita los nombres de cinco penínsulas europeas.
4. Busca el nombre de los dos estrechos que separan el mar Egeo del mar Negro y que tienen una gran importancia estratégica.
5. ¿Cuál es la isla más grande de Europa?
6. Busca el nombre de cinco islas mediterráneas no españolas.
7. ¿Cuáles son los grandes conjuntos que forman el relieve europeo?
8. Identifica los colores utilizados para cartografiar la llanura y las montañas más elevadas.
9. Ordena el nombre de las cuatro montañas más elevadas de Europa.

Mesetas y macizos montañosos antiguos. La **Meseta castellana**, el **Macizo Central francés**, la **cordillera Escandinava** o los diversos **montes de las islas Británicas** son ejemplos de ello. El paisaje de estos lugares es diverso, pero habitualmente se caracteriza por una sucesión de montes muy desgastados, de poca altitud, y separados por extensos valles.

Cadenas de montañas jóvenes. Se localizan principalmente en el **Sur de Europa** (**Pirineos**, **Alpes**, **Cárpatos**, **Apeninos**, **Balcanes**, **Cáucaso**, etc.) y presentan un relieve elevado, abrupto y bastante accidentado que dificulta las comunicaciones. Tradicionalmente, los contactos entre las regiones de estas zonas se han llevado a cabo a través de los amplios valles abiertos por caudalosos ríos.

El texto informativo se re
continente afirmando qu
pequeño, pero no aporta
continentes para que se
comparaciones.

Se presenta a Europa como contin
el párrafo siguiente se dice que es
península del continente Euroasiát

Observación que habría que
dificulta la comprensión

efiere al tamaño del
e es relativamente
a datos de otros
puedan establecer

nente, pero en
una
tico.

e explicar, pues

B.- Dificultades del texto

La lectura y comprensión del mapa requiere:

- Conocer los convencionalismos cartográficos: escala, significado de símbolos y colores, etc…)
- Leer y aprender los nombre propios que contiene, asociándolos a las distintas formas de relieve que se presentan en la información.
- Leer y comprender los conceptos geográficos que aparecen.

Se da por supuesto que el alumnado ya ha trabajado previamente algún mapa físico y tiene conocimientos básicos de los términos geográficos que aquí aparecen, pero, a pesar de todo, el conjunto del documento presenta dificultades de comprensión que es preciso considerar.

C.- Léxico específico

La lengua que se utiliza en el mapa puede presentar especiales dificultades para el alumnado de origen extranjero por la cantidad de nombres propios, conceptos y términos, tanto de vocabulario específico como común (ya recogido en el apartado general). Es preciso, pues, insistir en los sustantivos - límite, franja, conjunto, alternancia, sector, sucesión,… y en los adjetivos - extenso-a, amplio, estrecho, caudaloso, recortado, compartimentado, surcado, abrupto, monótono, accidentado, estratégico, etc.

D.- ACTIVIDADES COMPLEMENTARIAS A LAS DEL LIBRO DE TEXTO

1.- Europa en el mundo: Se trata de que el alumnado vea el continente europeo a escala planetaria, comparándolo con otros continentes, y que sitúe sus límites.

Es necesario utilizar un globo terráqueo como complemento básico. Además de evitar la deformación del mapa, ayuda a corregir la mirada eurocéntrica. Sería una actividad para realizar de forma individual o en pareja.

Desarrollo:

a) Manejando el globo terráqueo se pide al alumnado que observe todos los continentes del planeta y compare su tamaño y su situación.

b) Se completarán las frases con: mayor que, menor que, al Norte de, al Sur de, al Este de, al Oeste de.

Europa (ser) ..... que África.

América (ser) ..... que Europa.

Europa (estar) ..... de Asia.

África (estar) ..... de Europa.

c) Relacionar correctamente cada parte para escribir los límites de Europa.

Europa limita al:

Norte, con	el Océano Atlántico
Este, con	el Océano Glacial Ártico

Sur, con los Montes Urales y Cáucaso

Oeste, con el Mar Mediterráneo

2.- Un viaje en barco alrededor de Europa: A través de un viaje imaginario, el alumnado se familiariza con los accidentes costeros más destacados de Europa y sus nombres propios. Además del globo terráqueo, resulta muy útil y motivador utilizar Google Earth. El alumnado dispondrá de un mapa mudo de Europa para anotar los datos que se seleccionan. Se puede realizar en pequeños grupos (2-3).

Desarrollo:

a) Escribir en el lugar correspondiente del mapa el nombre de:

- los mares y océanos por los que navegamos
- las penínsulas que bordeamos
- los estrechos que atravesamos
- las islas grandes que vemos en el recorrido

b) ¿Cómo es el relieve costero de Europa?¿Hay muchos estrechos, cabos, golfos...? ¿Hay muchas o pocas islas?....

c) Buscar imágenes de algunos de los accidentes costeros que os parezcan más interesantes y explicar por qué.

d) Puesta en común.

3.- Escalando montes: Se trata de motivar al alumnado para acercarse al estudio del relieve de Europa de manera significativa. Se utilizarán mapas diversos, Google Earth, y el trabajo sería individual.

Desarrollo:

a) ¿Sabes cuál es el monte más alto del mundo? Por supuesto, es el Everest, que está en la Cordillera del Himalaya, en Asia.

Imagina que te gusta mucho la montaña y quieres subir a los cuatro montes, picos o montañas más altos de Europa. ¿Cómo son comparados con el Everest? Investiga para completar la tabla. Dibuja los montes de forma esquemática (con un triángulo) y ordénalos de mayor a menor altitud.

	Asia	Europa				Altitud
Nombre	Everest					
Cordillera	Himalaya					
Dibujo del monte/ pico/ montaña						8000
						7000
						6000
						5000
						4000
						3000
						2000
						1000
						0 m.

b) Completa utilizando las palabras adecuadas :

bajo/a/s, joven/jóvenes, largo/a/s, alto/a/s, estrecho/a/s

Las cordilleras y montañas ..... son altas y escarpadas, (ejemplo: .....); por el contrario, las montañas y macizos antiguos son más ..... y redondeados, (ejemplo: .....).

4.- "Nuestras vidas son los ríos..." (Jorge Manrique. S. XV): Hacemos esta referencia literaria como punto de partida y metáfora de la importancia que todas las culturas han otorgado a los ríos.

De nuevo, planteamos el estudio de Europa en

relación con otros continentes. Se utilizarán mapas diversos y Google Earth. El trabajo se realizaría en pareja.

Desarrollo:

a) ¿Cuál es el río más largo del mundo? ¿En qué continente está? ¿Cuál es su longitud? Escribe algún otro dato de interés (dónde nace/desemboca, si es navegable, importancia histórica, etc...)

b) Busca seis ríos de diferentes zonas de Europa que destaquen en el mapa por su longitud y escribe alguna información interesante relacionada con cada uno: dónde nace/desemboca, ciudad/es importantes por las que pasa, importancia económica o histórica, etc.

c) Completa la tabla: Dibuja cada río con una línea, ordenados de mayor a menor longitud. Escribe sus nombres y el mar u océano en el que desembocan.

Nombre	Desemboca	Km.500	1000	1500	2000	2500	3000	3500	4000

5.- Sobrevolando Europa: Actividad final de síntesis que propicia relacionar diferentes aspectos. El alumnado, organizado en pequeños grupos (3-4), elige un itinerario que recorra Europa de un extremo a otro y prepara una presentación (en papel o digital) con información e imágenes para

mostrar al conjunto de la clase. Se utilizarán mapas diversos, imágenes y Google Earth.

Desarrollo:

a) Imaginamos un vuelo atravesando Europa. Cada grupo puede elegir su punto de partida y de llegada, (N-S/E-O). Anotamos en orden cada forma de relieve que podemos ver (cordilleras, picos, llanuras, ríos, lagos, etc.) con su nombre propio. Buscamos información para describir lo más interesante e imágenes para acompañar.

b) Elaboramos un folleto ilustrado o presentación digital.

c) Puesta en común. Cada grupo expone su trabajo al resto, comentando lo que ha aprendido en el

proceso y las dificultades encontradas.

2.7. – Un mapa de población (Fuente: Aprende un procedimiento. Leer mapas de población, p. 27, del tema: La distribución de la población, en Geografía e Historia, 2º ESO. Santillana)

A.- Caracterización del texto:

El texto que acompaña el mapa es de carácter expositivo, y el contenido es el de los diferentes tipos de mapas utilizados para representar diversas variables demográficas.

Se trata de un texto complejo en cuanto a la cantidad de información que incluye y presenta dificultades para el trabajo con alumnado de español como segunda lengua. La complejidad se manifiesta tanto en la aparición de conceptos propios del tema tratado (variable demográfica, flujo migratorio, densidad de población…) como en las alusiones a procedimientos de representación gráfica (esferas proporcionales, gráficos de barras…); y también, por último, en el uso de conceptos abstractos propios del lenguaje formal académico (criterio, carácter de la variable, conceptos abstractos como "complejidad"…).

Como texto para el aprendizaje resulta equívoco desde su mismo título, porque de éste se deduce que el alumnado aprenderá un procedimiento (¿"leer mapas de población"?) que no es, estrictamente, un "saber hacer" o que, en todo caso, es imposible desarrollar a partir de los contenidos de este texto expositivo

Habría que comprobar si los mapas, símbolos y representaciones utilizadas en la unidad y a los que aluden las actividades a, b y c responden a los cuatro tipos presentados en el texto.

APRENDE UN PROCEDIMIENTO

Leer mapas de población

Se utilizan varios tipos de **mapas temáticos** para representar las variables demográficas: distribución, cantidad, movilidad… Entre ellos se pueden destacar los siguientes:

- Los mapas que reflejan la **localización** de los lugares (ciudades, pueblos…). Se utilizan símbolos que señalan su emplazamiento: un punto, un círculo, un cuadrado, una casa…

- Los mapas que representan los **movimientos** de población mediante flechas. Con ellas se expresa la dirección y el sentido del desplazamiento, por ejemplo, el flujo migratorio.

- Los mapas que nos informan sobre la **cantidad** de población. Incorporan gráficos y símbolos de diferentes tamaños y colores: esferas proporcionales, puntos de igual valor, gráficos de barras…

- Los mapas que reflejan la **densidad de población**. Se utilizan diferentes colores: normalmente, los colores más oscuros marcan los lugares más densamente poblados.

La elección de un tipo u otro de mapa depende de diversos criterios: el carácter de la variable a cartografiar, el tipo y la complejidad de la información estadística, las personas a las que va dirigido, el espacio disponible en el soporte elegido…

8 **Estudia todos los mapas de esta unidad. Realiza las actividades.**

a) Analiza qué tipo de mapa de población es.
b) Observa cuáles son los principales símbolos utilizados.
c) Piensa si hubieras podido representar la misma información de otra manera.

RESUME LAS IDEAS PRINCIPALES

9 **Copia y completa en tu cuaderno este texto sobre la distribución demográfica en el planeta.**

El hemisferio _____ concentra más del _____ % de la población mundial.
En la zona climática _____ habita la mayoría de la población, sobre todo, entre los _____ de latitud norte.
El continente más poblado es _____ y el menos habitado es _____.
Más de la mitad de la población mundial se concentra en dos regiones: _____ y _____.
Allí se localizan los dos países más poblados del mundo, _____ e _____.
Los países _____ concentran el 81 % de la población mundial.
Las regiones polares, los desiertos y las selvas son _____.

LOCALIZACIÓN 27

B.- Léxico específico

Aunque la mayoría de los términos ya se recogen en el léxico general, es preciso reforzar aquí algunos que aparecen como específicos del texto: variable demográfica, emplazamiento, densidad de población, cartografiar, flujo migratorio.

C.- Algunas actividades complementarias a las del libro de texto

1.- Recoger en fichas el significado de estas palabras y después guárdalas en el fichero:

Demografía, variable demográfica, emplazamiento, densidad de población, cartografiar y flujo migratorio.

2.- Cuál de las siguientes cuestiones representa mejor el tema del que trata el texto que acabas de leer:

a. Qué es un mapa y para qué sirve.

b. Cómo representar el relieve en un mapa.

c. Cómo representar en distintos mapas los diferentes aspectos relacionados con la población (es decir, cómo representar las "variables demográficas").

d. Qué tamaño deben tener los signos utilizados en los mapas.

3.- Elige, de entre las respuestas siguientes, aquellos aspectos demográficos que, según el texto, pueden ser representados en los mapas:

a. La antigüedad de los diferentes pueblos o ciudades.

b. La cantidad de personas que viven en cada población.

c. La altura a la que se encuentran las diferentes ciudades.

d. La relación entre el número de personas que viven en un lugar y la superficie del mismo (densidad de población).

e. El lugar en el que están las diferentes pobla-

ciones (localización).

f. La lengua o lenguas que se hablan en las diferentes poblaciones.

4.- En el texto aparecen varias expresiones que utilizan las raíces "-grafía" o "-gráfico/a": "demográficas", "gráficos" o "cartografiar". Buscar en el diccionario el significado de esas palabras. Intentar explicar cuál es el significado común de esas raíces en esas tres palabras. Comprobar, por último, cuál es el significado que da el diccionario para esa raíz. (VER ANEXO DE LOS PREFIJOS Y SUFIJOS)

5.- En el texto se hace referencia a la representación gráfica de diferentes variables demográficas en distintos tipos de mapas. Hacer un esquema donde se recojan los cuatro tipos que se mencionan en el texto y los símbolos de representación que se utilizan en cada uno de ellos.

6.- Representa en el mapa de Asturias la población de Avilés: 83.617 habitantes; Gijón 277.559 habitantes; Oviedo: 225.391 habitantes. (Fuente: INE – Padrón Municipal de Habitantes a 1 de enero de 2011)

3.- LÍNEAS DE TIEMPO

3.1.- Introducción

El tiempo que estudian las Ciencias Sociales en general, y la Historia en particular, es el que expresa los cambios en las personas, las cosas, las sociedades. La relación entre el pasado, el presente y el futuro es lo que da sentido a la temporalidad. Establecer una correcta relación entre ellos ha de ser una de las principales finalidades de la enseñanza de la Historia, pues uno de los fundamentos básicos de la formación en la comprensión del tiempo histórico consiste en adquirir la capacidad de percibir y entender la dimensión histórica de la realidad, para poder analizarla, aprehenderla y construirla.

El profesorado conoce bien las dificultades y confusiones de niños y adolescentes en la comprensión de este concepto y la importancia de su representación para facilitar el acercamiento progresivo a las nociones temporales. Si la comprensión de las líneas de tiempo plantea dificultades para todo el alumnado, hay que pensar que para el alumnado extranjero se pueden incrementar en la medida en que sus referentes históricos y culturales sean distintos a los presentados en los libros de texto. En general, se tratan contenidos con claras alusiones a la cultura europea y al mundo occidental, por lo que habrá que ayudarles a conocer los hechos y acontecimientos más significativos, además de incluir otros referentes más universales.

3.2- Procedimientos para el trabajo con líneas de tiempo o ejes cronológicos

Para interpretar y elaborar las líneas de tiempo es necesario:

- Seleccionar los acontecimientos más relevantes del tema estudiado
- Identificar acontecimientos y fechas
- Secuenciar los hechos por orden cronológico
- Agrupar acontecimientos similares

- Determinar la escala de visualización
- Organizar los acontecimientos en forma de diagrama
- Identificar las unidades de medida del tiempo (siglo, década, año, mes)
- Comprender las divisiones del tiempo (era, etapa, periodo, edad)
- Entender el campo semántico del tiempo (ayer, hoy, mañana, presente, pasado, futuro, anterior, posterior, antiguo, moderno, contemporáneo)
- Comprender la organización y sucesión del tiempo
- Entender cómo las líneas del tiempo permiten visualizar los procesos y los eventos
- Conocer los tiempos verbales

Somos conscientes, como ya se ha manifestado, de que las dificultades y problemas para la comprensión de la representación del tiempo histórico que nos vamos a encontrar, son muchas. De ellas, algunas son comunes al resto del alumnado, otras son específicas del alumnado extranjero que procede de referentes culturales diferentes al occidental.

Las dificultades generales y comunes a todo el alumnado tienen que ver con la complejidad de comprensión de los siguientes aspectos:

- El carácter abstracto de la noción de tiempo: tiempo físico, personal, social e histórico
- Las medidas de tiempo en diferentes culturas: relatividad de la temporalidad según contextos culturales
- Estructura, coyuntura y acontecimiento (tiempo largo, medio e inmediato)
- Ritmo y simultaneidad
- Causa y consecuencia, sucesión causal
- Proceso y ruptura

- Continuidad y pervivencia
- Duración, cambio, ritmos
- Cambio, evolución, revolución, estancamiento
- Épocas o periodos: sucesión, duración y acontecimiento
- Progreso, retroceso
- Conocimientos de fechas, hechos, relación entre hechos.
- Sucesión y orden
- Utilización de la escala temporal
- Utilización de los números romanos
- Hora, día, semana, mes, año, década, siglo, milenio, año 0, eras, edades.
- Dificultades en la comprensión de conceptos básicos: civilización, cultura, fuentes históricas, espacio, tiempo, era, periodo, etapa, edad, reinado, monarquía, república, imperio, democracia, tiranía, autarquía, economía, demografía, sociedad, política, arte, religión, literatura, etnografía…

Los retos específicos a los que ha de enfrentarse el alumnado procedente de otras culturas, además de los anteriores son:

- Conocimiento insuficiente, en algunos casos, de los hechos históricos abordados en nuestro currículo.
- Visión eurocentrista y etnocéntrica de nuestros estudios históricos.
- Irregular dominio de la lengua de instrucción.
- Dificultades para comprender conceptos básicos necesarios para el estudio de la historia: civilización, cultura, fuentes históricas, espacio, tiempo, monarquía, república, imperio, democracia, demografía, sociedad, política etc. La comprensión de estos conceptos (como hemos señalado) resulta complicada para todo el alumnado, sea o no sea extranjero.

Si como hemos visto, el tiempo histórico debe situarse en un corpus léxico de por sí bastante complejo (calendarios, eras, etapas, ritmos) y si además creemos que el alumnado posee una visión simple y deformada de las nociones temporales y de lo que supone el tiempo histórico, consideramos que la enseñanza del tiempo es muy importante para el conjunto de las ciencias sociales, pero no se limita a ellas, es relevante para todas las áreas del saber. La noción temporal tiene un carácter cognitivo fundamental que se relaciona estrechamente con otras dimensiones, como la espacial y la causal.

3.3.- Criterios de evaluación aplicados a las líneas de tiempo

Criterios en relación a la comprensión de conceptos históricos básicos:

- Identifica las unidades de medida del tiempo histórico (siglo, década, año, mes, día)
- Reconoce y puede reproducir la numeración romana
- Comprende las divisiones temporales (eras, periodos, épocas)
- Utiliza nociones temporales elementales (ayer, hoy, mañana, antiguo, nuevo)
- Entiende las diferentes dimensiones del tiempo (pasado, presente, futuro)
- Comprende la sucesión como categoría temporal que permite ubicar los hechos en su orden de aparición
- Organiza y ordena sucesos en el tiempo
- Comprende que el tiempo es continuo, que las cosas existen con anterioridad al presente (pasado) y que existirán después de éste (futuro)
- Comprende la simultaneidad y reconoce sus conceptos básicos, como son: durante, mientras y al mismo tiempo
- Establece la relación entre sucesos que se desarrollan en un tiempo histórico determinado y el tiempo que separa una época de otra

- Tiene en cuenta la escala para expresar el valor temporal que se pretende representar.
- Diferencia entre líneas de tiempo que abarcan largos períodos generales, de otras que detallan hechos puntuales o específicas
- Reconoce la causalidad como elemento básico de las nociones temporales
- Es capaz de reconocer la relatividad de la temporalidad según contextos culturales diferentes (calendarios, eras geológicas..)
- Reconoce los periodos, hechos y personajes de la historia universal
- Reconoce la relevancia de representar el tiempo en un eje o línea que sirva para tomar conciencia del tiempo transcurrido y entiende cómo los ejes cronológicos permiten visualizar mejor y apreciar la duración y cantidad de acontecimientos que suceden.

Criterios en relación a los elementos básicos fundamentales para la elaboración de las líneas del tiempo:

- Conoce y comprende los elementos que conforman una línea de representación del tiempo: eventos, fecha inicial, fecha final, duración, orden temporal, simultaneidad, escala, etc.
- Identifica sobre un tema particular los acontecimientos y las fechas en que estos transcurren
- Sitúa los hechos en orden cronológico
- Selecciona los hitos relevantes del tema estudiado estableciendo los intervalos de tiempo más adecuados
- Agrupa acontecimientos similares
- Determina la escala
- Es capaz de entender e interpretar líneas del tiempo
- Elabora ejes cronológicos básicos en soporte tradicional o

utilizando un software informático.

- Es capaz de hacer una línea del tiempo a partir de un texto en el que se representen los acontecimientos más importantes organizados cronológicamente
- Es capaz de convertir un eje cronológico en una narración histórica

- Es capaz de evaluar y corregir las líneas del tiempo realizadas

3.4.- Una línea de tiempo (Fuente: Demos. Ciencias Sociales, Geografía e Historia de la Editorial Vicens Vives. Primer Curso)

A.- Caracterización del texto

La representación gráfica de secuencias temporales es uno de los contenidos comunes del primer curso de la ESO, y también se incluye en los criterios de evaluación: Utilizar correctamente las unidades de medida y clasificación del tiempo histórico (año, siglo, milenio, edad, a. C y d. C) así como representar gráficamente el tiempo guardando la proporcionalidad de los periodos representados.

Poca referencia. Escasa ejemplificación.

Se ha escogido el nivel de primer curso por considerarlo el más básico y accesible a estudiantes sin plena competencia comunicativa en castellano, además desarrolla competencias que servirán a lo largo de todos los cursos de secundaria.

El manual que se ha tomado como referencia ofrece indicaciones para elaborar una línea del tiempo. En primer lugar, explica en qué consiste la cronología, las unidades de tiempo histórico y la numeración romana. También se proporcionan las herramientas para comentar un eje cronológico

Otros números romanos (Además de los señalados en el texto)

11 = XI	59 = LIX	149 = CXLIX
12 = XII	68 = LXVIII	399 = CCCXCIX
13 = XIII	69 = LXIX	400 = CD
14 = XIV	74 = LXXIV	444 = CDXLIV
15 = XV	75 = LXXV	445 = CDXLV
16 = XVI	77 = LXXVII	449 = CDXLIX
17 = XVII	78 = LXXVIII	450 = CDL
18 = XVIII	79 = LXXIX	899 = DCCCXCIX
19 = XIX	88 = LXXXVIII	900 = CM
21 = XXI	91 = XCI	989 = CMLXXXIX
29 = XXIX	99 = XCIX	990 = CMXC
31 = XXXI	101 = CI	999 = CMXCIX
39 = XXXIX	109 = CIX	1.000 = MX
51 = LI	114 = CXIV	1.050 = ML

Necesidad de parafrasear.
Trabajo con definiciones. Acontecimiento: hecho, suceso, caso, evento
Cifra: número
Equivalencia: igualdad
Punto de partida: momento, tiempo o lugar desde donde empieza algo
Representar: mostrar, dibujar, simbolizar, ejemplificar, significar
Sucesión: lista, serie, cadena

BÁSICAS

3. Utiliza las medidas del tiempo y la cron

La **cronología** es la sucesión de acontecimientos ordenados según las fechas en que ocurrieron.

a) Primero debemos saber **cómo se data un acontecimiento histórico**, es decir, saber cuántos años le separan de un punto de partida. En nuestra cultura ese punto de partida es el **nacimiento de Cristo**. Todos los acontecimientos se cuentan antes del nacimiento de Cristo (**a.C.**) o después (**d.C.**).

– ¿Qué año nos es más próximo, el 340 a.C. o el 920 a.C.? ¿Y si en lugar de a.C. decimos d.C.?

b) Después debemos **conocer las unidades de tiempo histórico:**

- El año
- El siglo (100 años)
- La década (10 años)
- El milenio (1000 años)

– Indica a qué siglo y a qué milenio pertenecen los siguientes años: 340 a.C., 900 d.C., 2989 a.C., 1880 d.C., 2 d.C.

Para ello, debes conocer las equivalencias de cómo se representan estos números:

I = 1	V = 5	IX = 9	D = 500
II = 2	VI = 6	X = 10	M = 1000
III = 3	VII = 7	L = 50	
IV = 4	VIII = 8	C = 100	

No debes olvidar que las cifras se pueden repetir hasta tres veces (325 = CCCXXV). Si para escribir un número hay que repetir una cifra más de tres veces se escribe la unidad inmediatamente superior y a su izquierda, se coloca la unidad más pequeña para restarla (44 = XLIV).

– Escribe en números romanos: 33, 1990, 47, 384, 99, 874, 3598.

4. Elabora una tabla

Completa la tabla siguiente en tu cuaderno:

	Paleolítico
Dónde habitaban	.....
De qué vivían	.....
Utensilios y actividades	.....
Manifestaciones artísticas	.....

Sería necesaria una mayor ejemplificación de las unidades de tiempo histórico y un parafraseo de la manera de representación de números romanos.
Este enunciado precisa una mejor explicación seguida de algunos ejemplos más y trabajar el vocabulario utilizado.

Consideramos que esta presentación requeriría una serie de actividades complementarias.

Sugerimos al profesorado más claridad en la explicación y una mayor ejemplificación, a través de una serie de actividades que mejoren el tratamiento dado en el libro de texto.

Proponemos el siguiente ejemplo de explicación:

En España, y en la mayoría de los países occidentales, se utiliza el calendario gregoriano para medir el tiempo. Este calendario parte del nacimiento de Jesucristo. Por eso, cuando hablamos de un siglo o un año cualquiera, decimos antes de Cristo (que se representa así: a.C. o también a. de C.) o después de Cristo (d.C). Cuando a una fecha no acompaña se le añade, pone ninguna de estas abreviaturas, entendemos que es después de Cristo.

La cifra "I" colocada delante de la "V" o la "X", les resta una unidad; la "X", antes de la "L" o a la "C", les resta diez unidades y la "C", delante de la "D" o la "M", les resta cien unidades.

Ejemplos: IV = 4; IX = 9; XL = 40; XC = 90; CD = 400; CM = 900

En ningún número se puede poner una misma letra más de tres veces seguidas. En la antigüedad se ve a veces la "I" o la "X" hasta cuatro veces seguidas.

Ejemplos: XIII = 13; XIV = 14; XXXIII = 33; XXXIV = 34

La "V", la "L" y la "D" no pueden aparecer dos veces seguidas (duplicarse) porque otras letras ("X", "C", "M") ya tienen su valor.

Ejemplos: X = 10; C = 100; M = 1.000

El valor de los números romanos queda multiplicado por mil tantas veces como rayas horizontales se coloquen encima de los mismos.

Ejemplos: = 1.000.000

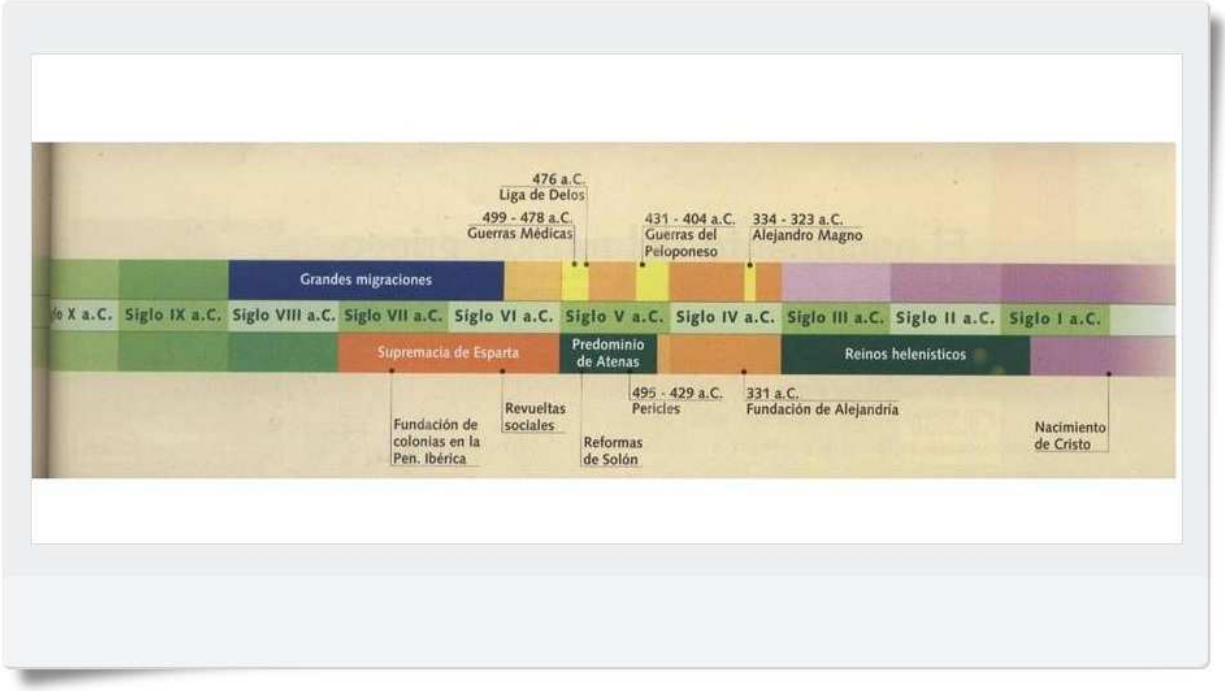
El año 1 después de Cristo (d. C.) pertenece al siglo I d. C.

El siglo I d. C. pertenece al I milenio d. C.

También pueden resultar muy útiles al alumnado la consulta de alguna de las numerosas páginas WEB en la que se enseña y se practica con los números romanos. Sugerimos por la sencillez de sus propuestas la siguiente página sobre la numeración romana

Lo mismo habría que hacer con los ejes cronológicos: actividades que mejorasen y simplificasen lo expuesto en el libro de texto

Una posible actividad consistiría en ayudar al alumnado a encontrar en la lección los acontecimientos y personajes históricos que aparecen en el eje: Guerras Médicas, Guerras del Peloponeso, Pericles, Alejandro Magno… Si el nivel de español del estudiante fuese muy bajo, sería necesario parafrasear, simplificar y dar explicaciones sobre dichos enunciados.



Alternativamente, el profesorado podría hacer ejes muy simples con indicaciones o referencias muy sencillas a las distintas etapas históricas de determinadas culturas.

Ejemplo de eje:

(Gráfico: Mercedes Villacampa)

B.- Actividades complementarias a las del libro de texto

Se proponen una serie de actividades que tienen por finalidad la comprensión del tiempo histórico y su representación, a través del aprendizaje de la observación, el análisis, la realización y la interpretación de ejes cronológicos. Se han pensando como una secuencia graduada de lo simple a lo complejo, de lo local a lo global, de la observación a la descripción, la explicación y la interpretación. También se han tenido en cuenta los aspectos interculturales, así como el manejo de las competencias básicas.

El objeto de la propuesta estriba en que todo el alumnado comprenda la temporalidad de las distintas civilizaciones, que habiendo emprendido diferentes caminos y posibilidades, han conforma-

do nuestro presente con toda su complejidad y diversidad.

Actividades iniciales (comprensión del tiempo corto)

Las primeras actividades que proponemos tienen una función de motivación, exploración de ideas previas y presentación de los contenidos que se van a trabajar. Permitirán al alumnado tomar conciencia de las dificultades en el estudio del tiempo. La vida, las acciones y las relaciones humanas se desarrollan en el transcurso temporal, pero esta dimensión, que se vive personalmente, rige también la vida social que le da sentido y lo explica

Es sabido que la experiencia y la noción del tiempo comienza a desarrollarse a través de la comunicación y de la propia interacción social. Su aprendizaje se inicia mediante el reconocimiento de los acontecimientos de la vida cotidiana: días de clase, momento de realización de deberes y tareas, periodos de vacaciones y ocio, paso de las estaciones, etc.

Por todo ello, se propone abordar el estudio de este concepto empezando por la dimensión corta, a través de relatos y la realización de ejes y líneas cronológicas de la vida de los propios alumnos y alumnas (tiempo personal).

En estas primeras actividades se practicará con destrezas básicas como la observación, la descripción, la asociación.

Se incidirá en las competencias necesarias para la comunicación lingüística (especialmente el uso de los tiempos verbales), la interacción con el mundo físico (su relación con el medio), y la competencia social y ciudadana (su relación con los otros).

En el aspecto intercultural, se pondrán de manifiesto y explicarán aquellos elementos culturales que pueden ser muy familiares para el alumnado de determinada cultura, pero desconocidos para los demás (dichos, costumbres, folclore, historia...)

Estas actividades se realizarán con mucha ayuda del profesorado; este deberá tener en cuenta una serie de los recursos lingüísticos imprescindibles para el alumnado como los mostrados en el apartado de lengua general.

1.- Las actividades de mi vida diaria

En un primer momento, el alumnado deberá ser capaz de expresar las acciones del día anterior, lo que está realizando hoy o en el momento actual, y lo que piensa hacer mañana.

Se organiza una puesta en común oral de los diferentes relatos de sus actividades. El profesorado explica los diferentes tiempos verbales en los que se desarrollan las actividades: pasado, presente y futuro. Recuerda el calendario, y el ritmo (día, noche, estaciones, ciclos naturales, semanas, meses, años) el reloj y otros instrumentos de medida del tiempo.

Como tarea final, entre todos escriben una canción de música rap en la que expresan los acontecimientos comunes de su vida diaria.

Les puede servir de inspiración la canción "Mil vidas" de Nach (VER ANEXO)

(Pulsa aquí para escucharla)

2.- El relato de mi vida

La actividad les propone realizar una narración real o inventada de su vida o de su familia, desde el pasado en su lugar de origen, el viaje, y la llegada al punto de destino, así como sus razones para la partida, sus motivaciones y expectativas de futuro. Los alumnos y alumnas leen sus diferentes relatos y señalan aspectos comunes y hechos diferenciales de cada uno de ellos. A continuación elaboran una línea del tiempo para situar los hechos narrados y las distintas etapas vividas. El profesorado les da las indicaciones oportunas para su realización, teniendo en cuenta las dificultades en relación a la comunicación lingüística y a la interac-

ción social.

El alumnado puede realizar, como trabajo de síntesis final, una serie de tareas para incluirlas en su Portafolio de las Lenguas (VER ANEXO)

- Un texto lingüístico consistente en una narración oral grabada, contando todas las actividades que ha llevado a cabo desde que llegó a España hasta la actualidad.

- Un eje cronológico con las actividades de aprendizaje del español elaboradas hasta el momento.

- Si se trata de un alumno o alumna que conoce más de una lengua puede hacer un eje cronológico con su trayectoria lingüística, es decir, la historia del aprendizaje de las lenguas que domina. Deberá anotar toda la información sobre sus experiencias en este campo, tanto dentro como fuera de la escuela: cursos, intercambios, viajes, amistades, etc. ¿Qué lenguas conoce?, ¿por qué?, ¿dónde y cómo las aprendió?, ¿cuándo y durante cuánto tiempo las estudió? Deberá identificar las lenguas aprendidas en su lugar de origen y las lenguas aprendidas fuera de su país.

- Finalmente, podrá señalar en qué momento y a través de qué acontecimientos o personas aprendió de otras culturas, o si cree que otros se enriquecieron con la suya. Con ello pretendemos que el alumnado tome conciencia de su posibilidad de construirse interculturalmente.

Este trabajo puede servir para hacer una valoración inicial sobre sus conocimientos lingüísticos y su competencia comunicativa.

Actividades de información e investigación sobre el tiempo histórico (comprensión del tiempo largo)

A partir de este primer aprendizaje sobre el tiempo y su representación, y la toma de conciencia sobre su propio pasado, presente y esperanza de futuro, proponemos que el alumnado comience a incorporar poco a poco las nociones de tiempo social y tiempo histórico, lo que le permitirá conocer y explicar las sociedades a través del tiempo.

Se enseña a buscar información y a realizar pequeños trabajos de investigación, utilizando el análisis, la síntesis, la comparación y la explicación como procedimientos básicos. Se practica específicamente el tratamiento de la información y la competencia digital, matemática y artística.

Se incrementa el aprendiza je cooperativo y se irá disminuyendo paulatinamente la ayuda del profesorado.

Se repasan y refuerzan los conocimientos trabajados con anterioridad referidos a la comunicación lingüística y al léxico específico.

En cuanto a los aspectos de interculturalidad, se debe dar importancia a los saberes populares que aparezcan en los distintos relatos de vida como muestra de riqueza cultural, y se debe impulsar el aprendizaje fuera del aula a través de actividades extraescolares, utilizando como recurso la exposición de los trabajos en el centro docente (sala de exposiciones, biblioteca, etc.).

Para la realización de las actividades se recomienda la utilización de los siguientes enlaces a páginas web:

Sobre el aprendizaje visual de las líneas del tiempo (para el profesorado)

Prácticas con líneas de tiempo (alumnado)

3.- Historia de tres generaciones

Se invita a los estudiantes a realizar un pequeño trabajo de investigación consistente en comparar la vida de sus abuelos, padres, tutores u otros familiares o personas amigas con la suya. Entrevistas, fotografías, todo tipo de objetos servirán para buscar huellas que aporten la información necesaria para la reconstrucción de sus biografías. Con ello, se pretende que el alumnado tome conciencia del cambio habido en el corto espacio de tres generaciones. Con toda esta información los alumnos y alumnas deben realizar una línea del tiempo que les permita entender el concepto de coyuntura, y el cambio en el interior de las sociedades.

4.- Juego con imágenes y nombres

El alumnado, respondiendo una serie de cuestiones, aprende a localizar en el espacio y en el tiempo imágenes de personajes y lugares importantes de la historia de la humanidad.

TRABAJAR CON ESTAS IMÁGENES:

Como ayuda, se puede utilizar el siguiente léxico:

Megalítico: construcción con piedras grandes

Azteca: pueblo indígena del México actual

Islámico: relacionado con el Islam (cultura, religión...)

Imperio mongol: imperio que se extendía desde Corea hasta el Danubio.

Zarina: reina de Rusia

- Relacionar las imágenes con el nombre de las personas o monumentos:
  - Calendario azteca, Nefertiti, Qin Shi Huang, Simón Bolivar, Nelson Mandela, Catalina I de Rusia, Gengis khan, La Alhambra de Granada, Sthonenge
- Relacionar las dos columnas

Cleopatra	Zarina de Rusia 1725 a 1727
Qin Shi Huang	Fundador del imperio mongol 1162 – 1227
Simón Bolivar	Primer emperador chino. 247-221 a. C.
Gengis Khan	I Presidente de Sudáfrica. Premio Nobel de la Paz (1993)
Calendario azteca	Calendario de 1479, de la cultura azteca
Catalina I de Rusia	Reina de Egipto 1370 a C – 1330 a C.
Sthonenge	Ciudad palacio de estilo islámico de los S. XIII-XIV
La Alhambra de Granada	Monumento megalítico de 2.500 a.C.
Nelson Mandela	Ayudó a la independencia de Bolivia, Colombia, Perú, Ecuador, Venezuela, 1783-1830

- Situar en una línea de tiempo los perso-najes y monumentos citados.

5.- La historia de mi país

Se divide la clase en grupos por su lugar de origen. Cada grupo se informa de la historia general de sus países de procedencia y a continuación realiza un mural sobre la historia del país, aportando todo ti-

po de fuentes, imágenes, restos arqueológicos o artísticos etc. Se compone un esquema visual básico, con sencillos periodos y los momentos significativos de cambio. El profesorado puede aportar su ayuda, tanto en la búsqueda de información, como en la representación de la temporalidad. Se expone el trabajo en alguno de los espacios comunes del centro: sala de exposiciones, biblioteca etc.

6.- EJES CRONOLÓGICOS

La actividad consiste en que los estudiantes comparen ejes cronológicos de diferentes culturas y momentos históricos, utilizando los que aparecen en sus manuales escolares, convirtiéndolos en textos escritos. El profesorado orienta y explica las siguientes cuestiones:

- La sucesión de los hechos en orden de aparición. ¿Qué sucedió, cuándo?
- Cambios, rupturas
- Continuidad
- Las dificultades de comprensión para la elaboración de los ejes (números romanos, año, siglo, décadas, milenios)
- Proporción, escalas
- Simultaneidad (durante, mientras, al mismo tiempo)

7.- LOS CALENDARIOS

Somos conscientes de la complejidad de esta actividad, pero se considera interesante por la toma de conciencia de la existencia de los distintos calendarios.

Se puede encontrar información sobre los distintos calendarios en:

http://redescolar.ilce.edu.mx/redescolar/act_permanentes/historia/histdeltiempo/pasado/tiempo/p_calend.htm

http://www.gh.profes.net/archivo2.asp?id_contenido=45073#nota7

Del Instituto Cervantes, y sobre la medida de tiempo, se destaca una web muy completa, aunque posiblemente compleja para el alumnado, pero que ofrece mucha información.

http://bib.cervantesvirtual.com/historia/TH/medida_tiempo.shtml

Actividades Finales (comprensión del tiempo histórico):

Estas actividades finales tienen como objetivo que el alumnado aplique lo aprendido a otros contextos diferentes. Son por tanto de conclusión, aplicación y evaluación

Los estudiantes deben escribir un texto a partir de un gráfico en el que se representen determinadas etapas históricas y elaborar un eje cronológico o línea del tiempo a partir de un texto.

Los alumnos y alumnas, con menos ayuda del profesorado, podrán aplicar conceptos básicos para la comprensión del tiempo histórico, como hecho histórico, cambio, causa, consecuencia, estructura, coyuntura, relatividad, así como la realización de síntesis e interpretación de los hechos históricos.

Los docentes han de tener en cuenta, en todo momento, las dificultades de comprensión que entrañan estos conceptos, y prestar la atención necesaria a lo largo de todo el proceso de aprendizaje.

Además, hay que seguir profundizando en las cuestiones lingüísticas y de comunicación ya estudiadas.

Mediante este trabajo se desarrollan las competencias de aprender a aprender, la competencia social y ciudadana y de autonomía e iniciativa personal.

Finalmente, se espera que el alumnado establezca conclusiones, tome posturas y acciones e inicie nuevas investigaciones.

Con estas últimas actividades, el profesorado puede realizar una evaluación del proceso de enseñanza y de los aprendizajes del alumnado.

8.- Breve historia del mundo y de la cultura occidental.

Se propone a los estudiantes la realización de una serie de actividades (graduadas según su nivel de dificultad) sobre las etapas de la historia.

a) El puzzle de las etapas históricas

- Entrar en la página Web y realizar el puzzle de la imagen que se propone.
- Elaborar un eje cronológico con las etapas históricas que aparecen en el puzle.

b) En el libro de Gombrich, E. (1949) KBreve Historia del mundoK hay un dibujo muy sugerente en la página 298 que podríamos titular "el río de l ahistoria" , esta imagen podría servir para dar ideas para realizar alguna actividad con el alumnado en relación a los restos del pasado que van quedando como testigos y signos de identidad de la historia.

c) Érase una vez... (VER ANEXO). La tarea consiste en leer el texto y hacer una redacción sobre su contenido en la que aparezcan las siguientes cuestiones: Pasado y recuerdo... Antes de que hubiera seres humano... Lagartos gigantes... Una Tierra sin vida... Un Sol sin Tierra... ¿Qué es la historia?

Como material de apoyo se recomienda ver estos documentales:

- El calendario cósmico de C. Sagan: http://www.youtube.com/watch?v=R_5Vlz-LAGko
- El origen de la tierra de National Geographic

9.- El Reloj de la Historia.

(Gráfico: Mercedes Villacampa)

Después de observar este gráfico, los estudiantes deben realizar las siguientes actividades:

a) Señalar las distintas etapas que se representan

b) Estudiar (siguiendo las orientaciones del profesorado), las siguientes cuestiones:

- La sociedad paleolítica y sus características
- La revolución neolítica y las diferencias con la sociedad anterior
- El comienzo de la historia y su significado
- El significado del nacimiento de Cristo para el calendario occidental
- La Revolución industrial y sus consecuencias para el mundo actual

c) Interpretar el gráfico

d) Reflexionar, con ayuda del profesorado, sobre las consecuencias para la historia de la humanidad de lo representado en el gráfico

e) Hacer una puesta en común con las conclusiones finales

10.- La historia de un día

El alumnado, después de observar esta imagen y tras leer el texto "La historia de un día" (VER ANEXO), debe interpretar el gráfico y representar los hechos narrados en un calendario que ellos mismos realicen.

Al ser una actividad de comprensión lectora y visual muy compleja, el alumnado debe realizar una serie

de pasos previos:

- Buscar palabras clave en el texto: señalar cuándo ocurre (momentos del día, horas...); qué se hace (buscar los verbos que lo indican); quién lo hace (buscar nombres, en este caso propios, que vienen indicados por las mayúsculas)...
- Relacionar el reloj de las horas con el tiempo histórico, por ejemplo las 12 de la noche equivale a la aparición del ser humano...
- Comentar el gráfico identificando a los personajes que aparecen
- Situar los acontecimientos en una línea del tiempo

(Gráfico: Mercedes Villacampa)

4.- IMÁGENES

4.1.- Introducción

Como todo lenguaje humano, el visual tiene un código, un mensaje, unas intenciones y unos referentes culturales. La alfabetización visual requiere, pues, enseñar a ver, leer e interpretar adecuadamente las imágenes para comprender su significado aparente y profundo, y, en su caso, apreciar sus cualidades estéticas. Implica también hacer un análisis crítico de los valores que comportan, las simplificaciones y estereotipos, para poder tomar decisiones personales y conscientes de aceptación o rechazo, basadas en principios éticos.

En este proceso entran en juego todas las competencias básicas, pero el desarrollo de la competencia lingüística del alumnado extranjero requiere apoyos específicos, que además han de tener en cuenta la carga cultural implícita que conlleva.

Competencias básicas

Además de la competencia lingüística, las actividades propuestas desarrollan también en buena medida las competencias siguientes:

- Digital: buscando en Internet o fotografiando en el entorno paisajes diferentes,
- Conocimiento e interacción con el medio físico: observando y analizando el entorno con mirada crítica.
- Social y ciudadana, con el trabajo de discusión en grupo, debate, compromisos, etc.
- Autonomía e iniciativa personal: organizando el trabajo de búsqueda de paisajes y seleccionando las imágenes más interesantes.
- Aprender a aprender: observando, relacionando y transfiriendo la información que ofrece la imagen.

Dimensión intercultural:

La dimensión intercultural se pone en evidencia al constatar que

imágenes similares pueden verse en muchos lugares del planeta, tanto en zonas desarrolladas como en vías de desarrollo, aunque detrás se escondan realidades diferentes. A través de las imágenes se va descubriendo que vivimos en un mundo interdependiente y que muchos hechos, actividades o desequilibrios aparentemente locales o lejanos están relacionados y tienen repercusiones en otros lugares. La dimensión intercultural de las imágenes se optimiza cuando las propuestas de trabajo propician los siguientes aspectos:

- contextualizar y analizar con sentido crítico las imágenes,
- visibilizar hechos y obras que hacen referencia al mundo de origen del alumnado extranjero presente en el aula, a la vez que al país de acogida, haciendo aflorar las conexiones de imágenes que representan vivencias comunes.
- constatar que los problemas medioambientales y los conflictos bélicos cada vez son más destructivos y afectan a toda la humanidad.
- tomar conciencia de la necesidad de denunciar, con los medios a nuestro alcance, la violencia, las agresiones e injusticias de todo tipo, dondequiera que tengan lugar.

4.2.- Procedimientos en la lectura de imágenes (se desarrollan con más profundidad en ANEXO ...

- Observar: formas e imágenes de diferentes tipos, estilos, origen y cualidades.
- Identificar: tema, conjunto, detalles, elementos visuales, técnicas, materiales.
- Analizar: mensaje, funciones, estereotipos, lenguaje visual y plástico, calidad.
- Interpretar de forma crítica: intencionalidad, significado, prejuicios, valores
- Apreciar, valorar: cualidades expresivas, culturales y estéticas.

4.3.- Orientación para el trabajo didáctico

Facilitar la lectura de las imágenes:

Lectura denotativa: describir lo que se ve en la imagen.

Lectura connotativa: analizar e interpretar el significado de los distintos elementos de la obra. Extraer el mensaje global.

El proceso podría ser:

- Dirigir la observación para identificar, nombrar y situar espacialmente las figuras y elementos de la escena.
- Ayudar a interpretar la obra con preguntas orales: ¿Qué quiere decir el título? ¿A qué hechos o aspectos se refiere?
- Poner en juego los conocimientos y la información necesarios para la contextualización histórica y/o espacial de la escena. Buscar información básica en Internet y otras fuentes disponibles.
- Analizar los distintos elementos de la escena y su significado: figuras, actitudes y expresiones, los objetos, el fondo, el color, la composición, el estilo, etc.
- Recurrir a los saberes geográficos, históricos y artísticos para relacionar con otras imágenes. Ver similitudes y di-

ferencias.

- Dar opiniones argumentadas sobre la impresión o mensaje que transmite la obra, posible intención el autor, etc.
- Hacer inferencias y deducciones de distinto nivel de complejidad, con sentido crítico.

4.4.- Criterios de evaluación específicos para las imágenes.

A partir de la evaluación podemos valorar y ajustar los procesos de enseñanza aprendizaje. Es importante que el alumnado conozca los criterios que se tienen en cuenta y sea consciente de sus logros y dificultades.

Criterios:

- Identifica los tipos de imágenes.
- Aplica la lectura denotativa:
    - Lo representado (enumera los elementos de la imagen, describe la imagen: escena, personajes, relaciones, ….)

- o Aspectos formales (plano, punto de vista, luz, color,..)

- Utiliza adjetivos para la descripción de imágenes: formas, tamaños, colores, sensaciones …
- Reconoce las formas geométricas básicas: cuadrado, rectángulo, triángulo, círculo…
- Utiliza recursos lingüísticos para la localización espacial: en primer plano, en segundo plano, al fondo, a la derecha, a la izquierda, delante, detrás, al lado…
- Utiliza correctamente las formas del verbo estar seguido de preposiciones de lugar (está a la derecha, al fondo…). Adverbios de lugar.
- Aplica la lectura connotativa (significado de la imagen…)
- Contextualiza la imagen (autor/ autora, época, lugar,….)
- Capta elementos de permanencia y cambio del paisaje y de la sociedad.
- Utiliza unidades de medida del tiempo histórico y sus abreviaturas

4.5.- Una imagen artística: "Masacre en Corea". (1951) Pablo Picasso (Fuente: Demos. Ciencias Sociales, Geografía e Historia de la Editorial Vicens Vives. Cuarto Curso)

A.- Caracterización del texto:

Se ha elegido la fotografía que muestra el cuadro de Picasso "Masacre en Corea"

Aparece en el desarrollo del tema 16 "El arte del siglo XX", el último del libro DEMOS, Ciencias Sociales, historia.4º Cuarto curso ESO. Ed. Vicens-Vives.

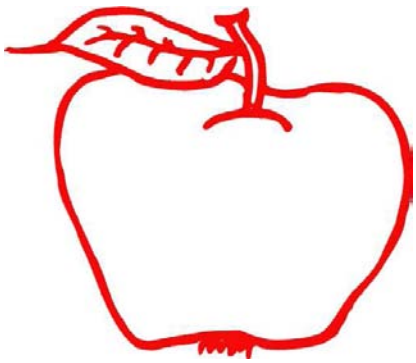
Se refiere a un contenido básico de las Ciencias Sociales, las obras artísticas.

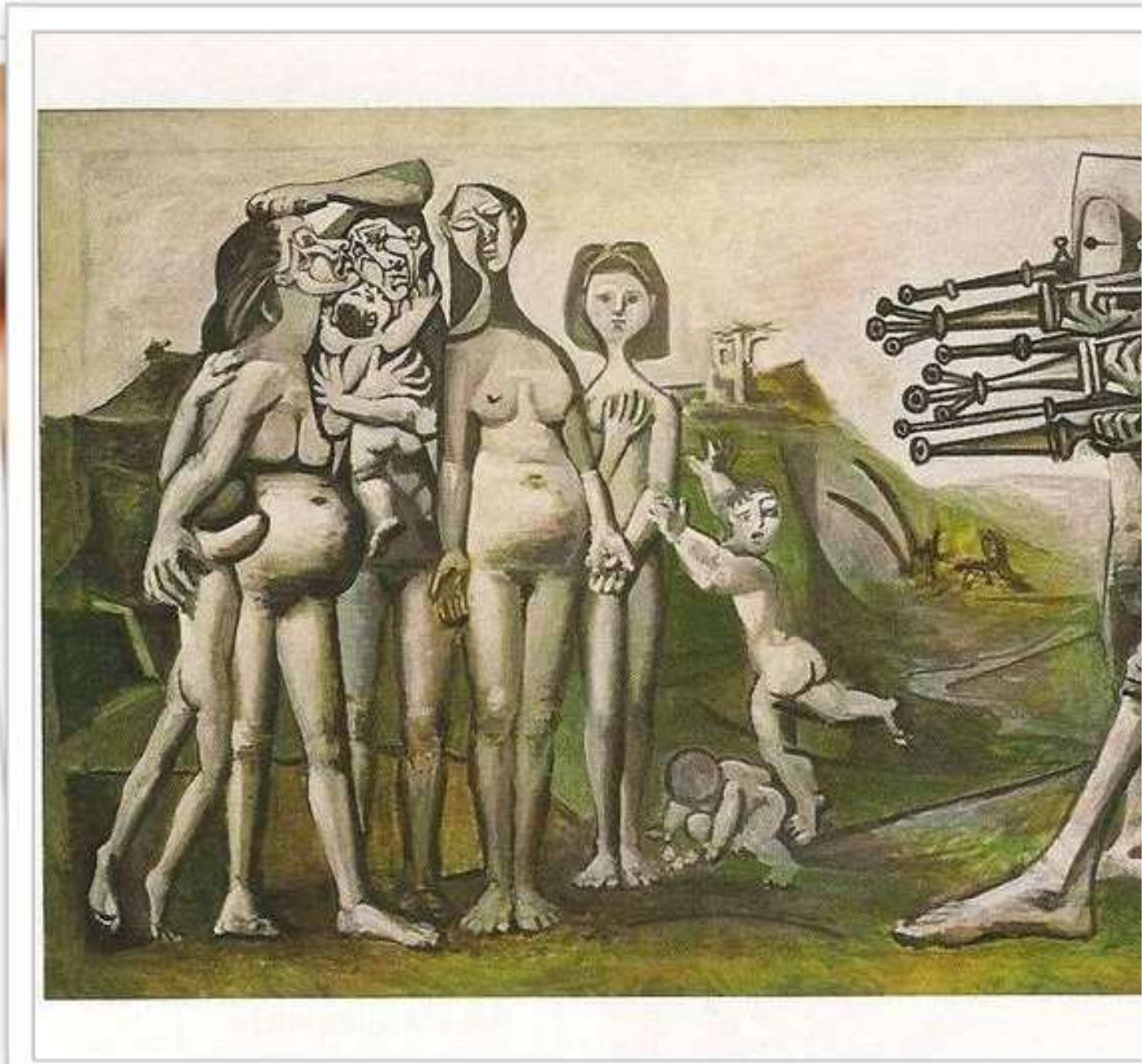
La fotografía aparece junto a otras dos en la página derecha. Tiene asociada una actividad con 2 cuestiones. En la página aparece también un recuadro con un breve texto expositivo en el que se

destaca en negrita compromiso social del arte y otro con 4 actividades para sintetizar.

En la página precedente hay un apartado de texto expositivo sobre el arte contemporáneo.

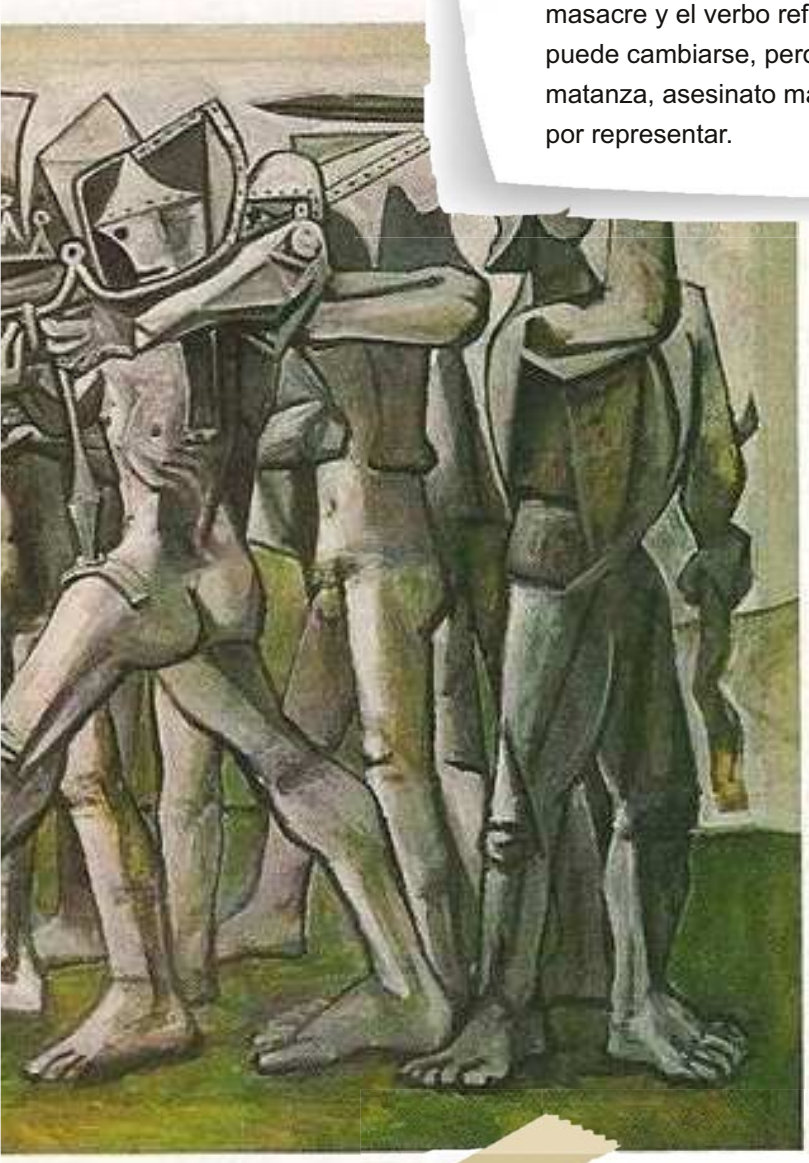
La imagen atrae con toda seguridad la atención del alumnado en general, bien por el motivo bélico, el estilo pictórico o el nombre de Picasso. En aulas con alumnado extranjero, especialmente si es asiático, la referencia a Corea en el título puede añadir interés por la imagen.





Es una pregunta demasiado abierta y ambigua. No se sabe si basta una mera descripción de lo que se ve o pretende una mayor concreción histórica. Revisando los contenidos anteriores del libro relacionados con el contexto histórico al que hace referencia la obra, se comprueba que no aparece información que facilite una respuesta que vaya más allá de lo descriptivo

A nivel lingüístico presenta dificultad de comprensión el término masacre y el verbo reflejar. El término masacre, al estar en el título no puede cambiarse, pero puede añadirse una breve explicación, como matanza, asesinato masivo de inocentes… Reflejar podría sustituirse por representar.



1 ¿Qué escena refleja este cuadro? ¿Qué quiere denunciar el artista? Describe los elementos que utiliza para conseguirlo.

Igualmente la cuestión no resulta fácil para el alumnado. Los contenidos previos que presenta el tema, alusivos al arte del siglo XX, son reflexiones abstractas que hacen compleja la respuesta. Se requiere conocer la simbología de algunos elementos, detalles y composición de la obra.

Las actividades que se plantean dan por supuesto que el alumnado maneja un esquema de análisis de imágenes y que tiene conocimientos suficientes sobre historia y arte, además de un vocabulario básico general y específico sobre estilos artísticos del siglo XX y simbología

SINTETIZA

1 ¿Cómo definirías el arte del siglo XX? ¿Con qué tradiciones de la historia del arte ha roto?

2 ¿Cómo han influido los grandes descubrimientos y acontecimientos del siglo XX en la evolución del arte?

3 ¿Qué han significado para el arte el vídeo y la informática?

4 ¿Qué se entiende por compromiso social del arte?

La información dada no permite elaborar una respuesta fundamentada.

SABÍAS QUE...

Las guerras y las grandes crisis del siglo XX han comportado que algunos artistas defiendan la necesidad del **compromiso social del arte**. Ante una humanidad cada vez más consumista y deshumanizada, el arte se ha convertido en una voz crítica.

Así, muchos artistas se han rebelado contra un arte dirigido por las modas y convertido en artículo de consumo y han utilizado la ironía y la provocación para denunciar las injusticias y las banalidades de la sociedad contemporánea.

B.- Dificultades del texto:

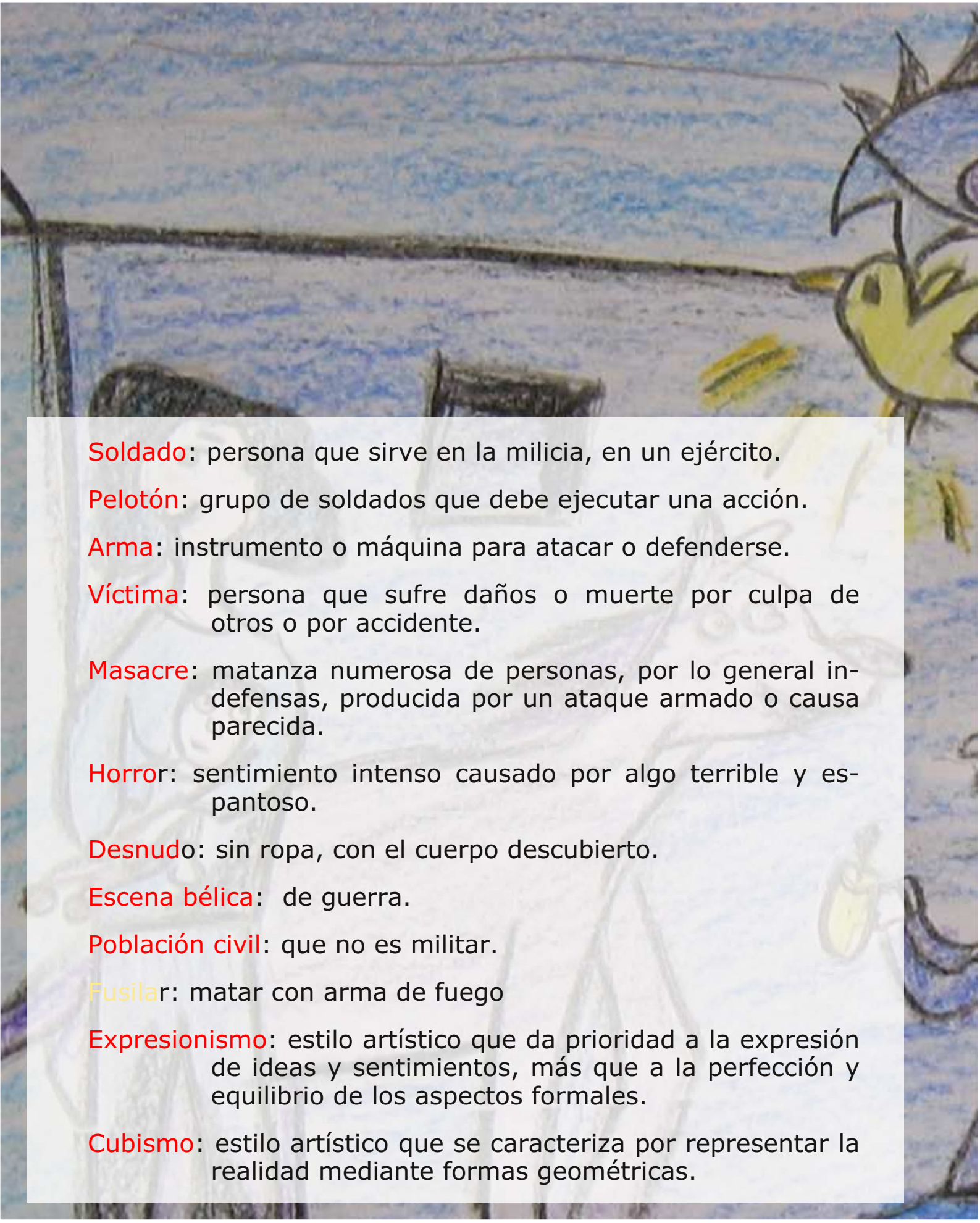
La lectura e interpretación de esta obra de arte presenta dificultades para todo el alumnado, incluso en este nivel de 4º, si se quiere aprovechar el contenido que aporta y no contemplarla como mera ilustración anecdótica. Para el alumnado extranjero estas dificultades se incrementan, no sólo por las limitaciones lingüísticas y procedimentales, sino también por la carga connotativa y simbólica que tiene la obra.

C.- Léxico específico básico:

Vocabulario clave asociado a la imagen

a) que se vea la definición al pulsar sobre las palabras;

b) dar las palabras clave y que sea el alumnado quien busque significados,...



Soldado: persona que sirve en la milicia, en un ejército.

Pelotón: grupo de soldados que debe ejecutar una acción.

Arma: instrumento o máquina para atacar o defenderse.

Víctima: persona que sufre daños o muerte por culpa de otros o por accidente.

Masacre: matanza numerosa de personas, por lo general indefensas, producida por un ataque armado o causa parecida.

Horror: sentimiento intenso causado por algo terrible y espantoso.

Desnudo: sin ropa, con el cuerpo descubierto.

Escena bélica: de guerra.

Población civil: que no es militar.

Fusilar: matar con arma de fuego

Expresionismo: estilo artístico que da prioridad a la expresión de ideas y sentimientos, más que a la perfección y equilibrio de los aspectos formales.

Cubismo: estilo artístico que se caracteriza por representar la realidad mediante formas geométricas.

Denunciar: dar a conocer o informar de algo irregular, incorrecto, ilegal, injusto.

Compromiso social: el hecho de actuar en beneficio de la sociedad.

Crítica social: opinión, denuncia sobre situaciones incorrectas e injustas de la sociedad.

Conflicto bélico: enfrentamiento armado, guerra.

Causas de la guerra: hechos y circunstancias que originan la guerra. Los por qués.

Consecuencias/efectos de la guerra: Lo que viene después de una guerra: pérdidas humanas, materiales, políticas, culturales, etc.

Icono: imagen

Mensaje: aviso. También, significado profundo que transmite una obra (imagen, texto, etc.).

Técnica: conjunto de procedimientos y recursos para hacer algo.

Estilo: conjunto de características que son comunes a determinadas obras y las diferencian de otras.

D.- Propuesta de actividades complementarias a las del libro de texto

1.- Primera mirada. Se trata de un acercamiento global a la obra. Se realiza de forma oral, en gran grupo.

Desarrollo:

a) La imagen puede proyectarse para dirigir mejor la observación e ir señalando lo que interese. Propiciar la participación oral con preguntas:

- ¿Qué se ve/vemos en la imagen? ¿Qué está pasando?
- ¿Dónde está .....? ¿Cómo es/son .....? ¿Cómo está/n.... ? ¿Qué hace /n.....?
- ¿Qué significan las armas, las figuras desnudas, ...
- ¿Alguien ha visto antes la imagen? ¿Dónde?
- ¿Alguien ha visto alguna imagen parecida? ¿Dónde? ¿Cómo era?
- ¿Qué más nos gustaría saber de esta obra?

b) Escribir las cuestiones planteadas por el alumnado y las que añada el profesorado. Con ellas ordenadas elaborar un esquema para que sirva de guía en la búsqueda de información que se pide en la actividad 2.

2.- Queremos saber más. Trabajo de investigación para buscar respuestas y profundizar en el tema.

Utilizar Internet como fuente de información y seleccionar datos de interés, claros y comprensibles para utilizarlos posteriormente en la presentación oral y escrita.

Organización en pequeños grupos cooperativos (3-4 participantes). El alumnado extranjero se repartirá entre los diferentes grupos.

Desarrollo:

a) Buscar respuestas a las preguntas de la actividad anterior. Se seguirá el esquema común acordado. Como apoyo, se ofrece también el siguiente:

- Datos básicos sobre la obra:
  - Situar Corea geográficamente.
  - ¿Qué pasó en 1951? Tratar de relacionarlo con acontecimientos anteriores.
  - ¿Qué representa Picasso en su obra?
- Analizar los distintos elementos de la escena y su significado: figuras, actitudes y expresiones, la desnudez, las armas, el fondo, el color, la composición, el estilo, etc.
- Dar opiniones argumentadas sobre la intención del autor, el mensaje que transmite la obra, (la guerra y sus víctimas...)
- Buscar y analizar la obra Fusilamientos de la Moncloa, de Goya. Escribir una ficha breve con la siguiente información:
  - Título
  - Autor
  - Fecha
  - Hechos que representa
  - Significado/mensaje

- ¿En qué se parece el cuadro a Masacre en Corea?
- ¿En qué se diferencia?

b)Buscar una imagen (obra de arte, fotografía,..) que haga referencia a hechos o situaciones graves de injusticia en distintas partes del mundo. Elaborar una ficha de datos básicos como en la propuesta anterior.

c)Síntesis de la investigación:

Escribir una lista de Consecuencias de la guerra en el mundo actual.

Elaborar con ellas un cartel o presentación digital para exponer en el aula, espacios del centro, blog, etc.

d) Puesta en común: cada grupo expone de forma oral al resto de la clase los resultados de su búsqueda, la imagen y comentario de la obra que ha seleccionado y termina con las Consecuencias de la guerra.

3.- Yo denuncio ... Actividad de expresión plástica para representar hechos de violencia, injusticia, etc. cercanos al mundo vivencial del alumnado. Trabajo individual. Técnica libre.

Desarrollo:

a)Con frecuencia denunciamos la guerra refiriéndonos a situaciones y hechos lejanos en el tiempo y el espacio, pero la violencia y la injusticia también están presentes de múltiples formas en nuestro entorno cercano.

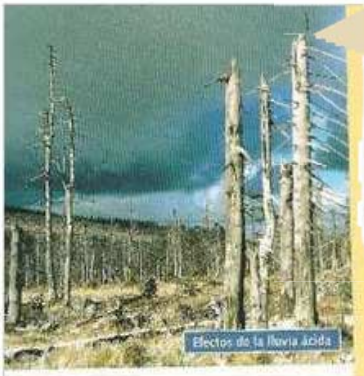
- ¿Qué puedo hacer yo, tú, nosotros y nosotras?

- De momento, podemos aprender del periodismo y el arte comprometidos e intentar representarlo como una manera de denuncia. Utilizar la técnica, estilo y recursos que se desee.

b) Exponer todas las obras y hacer una puesta en común, explicando cada alumno y alumna lo que ha representado, por qué, cómo, para qué, etc.

4.6.- Imagen de un paisaje industrial. (Fuente: Demos. Ciencias Sociales, Geografía e Historia de la Editorial Vicens Vives. Primer Curso)

El texto escrito que incluye la imagen es redundante respecto a ésta, sirve de síntesis interpretativa.



Después de la Segunda Guerra Mundial, el crecimiento del consumo, la expansión de las ciudades y de la industria, la aplicación de técnicas agrícolas avanzadas, el desarrollo de los transportes, etc., han acelerado e intensificado el impacto humano sobre el medio ambiente.

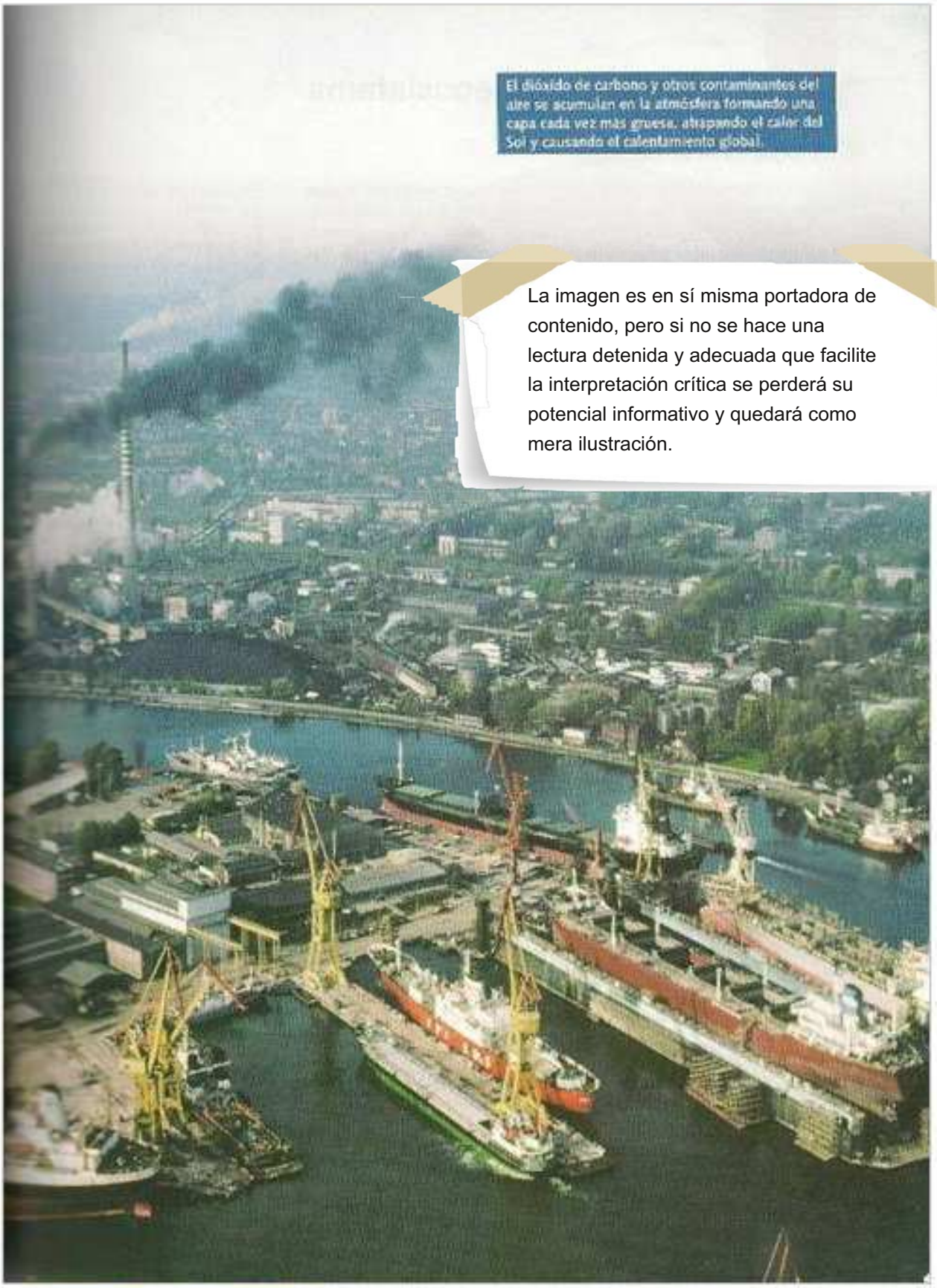
Esta falta de equilibrio en las relaciones entre el medio natural y la sociedad actual hace que, a veces, se llegue a poner en peligro la **conservación de la naturaleza** y se produzcan situaciones de **crisis ambiental**.

La gravedad de estos problemas ambientales ha creado una conciencia ecológica y una preocupación por todo lo relacionado con el medio ambiente.

Por todo ello, el interés de la humanidad es alcanzar una gestión ambiental sostenible, que permita un desarrollo equilibrado sin comprometer el bienestar de las generaciones futuras.

- ¿Cómo afecta al bosque la lluvia ácida?
- ¿Qué consecuencias tienen para los océanos y los mares los vertidos de petróleo?
- ¿Por qué algunas especies animales se encuentran en peligro de extinción?
- ¿Qué te sugiere la imagen del paisaje industrial?
- ¿Sabes qué es el calentamiento global? ¿Qué lo provoca?

Las dos preguntas que se refieren a la imagen son abiertas, ambiguas, difíciles para el alumnado.
Es interesante orientar la observación de la imagen aprovechando su potencial informativo
¿ Qué se ve? ¿Qué es(una ciudad, un pueblo, un puerto de mar…)?¿ Está limpio? ¿ por qué?



El dióxido de carbono y otros contaminantes del aire se acumulan en la atmósfera formando una capa cada vez más gruesa, atrapando el calor del Sol y causando el calentamiento global.

La imagen es en sí misma portadora de contenido, pero si no se hace una lectura detenida y adecuada que facilite la interpretación crítica se perderá su potencial informativo y quedará como mera ilustración.

A.- Caracterización del texto:

Se ha elegido una fotografía en la que se ve un paisaje industrial.

Aparece en la introducción del tema 8 "Sociedad y medio ambiente" del libro DEMOS, Ciencias Sociales, geografía e Historia. Primer curso ESO.. Ed. Vicens-Vives.

Se refiere a un contenido básico de las Ciencias Sociales, el impacto humano sobre el medio ambiente.

La fotografía ocupa toda la página derecha. Incluye un pequeño cuadro de texto escrito alusivo a la contaminación del aire y el calentamiento global.

En la página precedente se incluye una breve introducción al tema y otras tres fotografías con su correspondiente título. La introducción destaca en negrita las palabras "conservación de la naturaleza" y "crisis ambiental".

Cierra esta página un cuadro con 5 cuestiones en negrita.

B.- Dificultades del texto:

Leer la imagen plantea al alumnado especiales dificultades para describir lo que se ve e interpretarlo. Requiere el conocimiento de:

- Términos y estructuras lingüísticas generales ya señalados, (en primer plano, a la derecha, a la izquierda, al lado, al fondo, a lo lejos, hay, se ve, parece, produce, provoca, afecta, es la causa de, tiene como consecuencia, etc.) .
- Términos específicos: paisaje industrial, vertidos, emisiones, dióxido de carbono, contaminación ambiental, atmósfera, impacto, equilibrio…
- Algunos conceptos e ideas previos relacionados con el impacto humano sobre el medio ambiente; tipos de contaminación, crisis ambiental, calentamiento global, desarrollo sostenible…

C.- Léxico específico básico: Vocabulario clave asociado a la imagen

Paisaje industrial: paisaje en el que se ven fábricas e instalaciones de producción y transporte de mercancías.

Carguero: tipo de barco preparado para transportar cargas materiales.

Grúa: máquina con un eje vertical y un brazo giratorio que sirve para levantar pesos y llevarlos de un punto a otro.

Mercancía: todo aquello que se compra y se vende, que se comercia con ello, que está en el mercado.

Mineral: sustancia no orgánica (sin vida), que se encuentra en la superficie del planeta o en el subsuelo. Normalmente se refiere a los que tienen interés para ser utilizados.

Carbón: mineral de color oscuro o casi negro, formado por la descomposición lenta de la madera, y que produce mucho calor al quemarse, por lo que se usa como combustible.

Puerto: lugar en la costa o en la orilla de un río donde llegan barcos de todo tipo a embarcar y desembarcar personas o mercancías.

Fábrica: edificio o establecimiento donde se elaboran o transforman productos con la ayuda de máquinas. Se llama materia prima a la materia que se utiliza como base, fuente de energía a la que hace funcionar las máquinas y mano de obra a la acción del ser humano.

Chimenea: torreta o conducto por donde sale el humo de una fábrica, edificio, etc.

Humo: mezcla de gases producida al quemar una sustancia y que se ve extenderse en el aire

Medio ambiente: el conjunto de tierra, aire y agua en el que se desarrolla la vida.

Contaminación ambiental: alteración de las condiciones natu-

rales del medio ambiente (aire, agua, tierra) causada por diferentes sustancias, y que resulta perjudicial para los seres vivos.

El CO_2 Dióxido de carbono: gas que se forma en la combustión (sustancias que se queman, calefacciones, fábricas, medios de transporte) y que también desprenden los seres vivos. Es uno de los gases que causan el efecto invernadero, y por tanto el aumento de la temperatura atmosférica

Agentes contaminantes: elementos que producen contaminación (personas, sustancias, procesos…).

Vertidos: materiales y sustancias que se echan a las aguas o a lugares de la tierra, normalmente contaminantes.

Emisiones: gases y sustancias que van a la atmósfera, normalmente contaminantes.

Crisis ambiental: situación general de problemas que afectan en la actualidad al medio ambiente

Calentamiento global: aumento general de la temperatura en el planeta que tienen graves consecuencias para la vida de muchas especies.

Impacto humano: conjunto de efectos negativos que tiene para el ser humano la contaminación del medio ambiente.

Desarrollo sostenible: forma de progreso que puede mantenerse sin alterar el equilibrio de la naturaleza.

D.- Propuesta de actividades complementarias a las del libro de texto

1.- ¡Mira qué paisaje! Lectura general de la imagen. Se realiza de forma oral, en gran grupo. La imagen puede proyectarse para dirigir mejor la observación e ir señalando lo que interese.

Desarrollo:

a) Expresar la primera impresión de la imagen: ¿Qué es? ¿Nos gusta? ¿Por qué?

b) Vamos por partes:

- Nombrar: ¿Qué cosas hay/se ve/vemos en la imagen? Es... /parece que es...
- Localizar en el espacio: en primer plano, a la derecha ..., delante... al lado... en segundo plano ..., al fondo ...
- Describir: ¿cómo es ...?
- ¿Qué significa paisaje industrial?
- Citar otros tipos de paisajes.

2.- ¿Qué esconde este paisaje? Interpretación de la imagen. Se organizan grupos de discusión (6-8). El alumnado extranjero se reparte entre los diferentes grupos. Cada grupo elige a un moderador o moderadora. El profesor o profesora participa un rato en cada grupo para observar cómo se desarrolla la discusión y propiciar la participación de todos y todas.

Desarrollo:

a) Cada grupo analiza la imagen haciéndose preguntas y tratando de dar respuestas razonadas. Se anotan de forma breve para luego presentarlas y defenderlas.

Sugerencias:

- ¿Qué actividades crees que pueden realizarse en el paisaje de la imagen?
- ¿Qué materiales llevarán/transportarán esos barcos? ¿Para qué sirven?
- ¿De dónde crees que vienen y adónde van?
- ¿Dónde podemos ver paisajes parecidos?/¿En qué lugares o países hay paisajes parecidos?
- ¿Cómo es la vida de las personas que trabajan ahí?
- ¿Es bueno/agradable/saludable vivir en un paisaje como éste? ¿Por qué?

b) Conclusiones del grupo.

- Aspectos positivos y negativos de la industrialización para las personas y para el medio ambiente.
- Aspectos, cuestiones, cosas que el grupo desearía conocer más a fondo.

3.- ¿Esto es progreso? Mesa redonda para poner en común las conclusiones de todos los grupos. Participan en la mesa los alumnos y alumnas que han moderado.

Desarrollo:

a) Presentación de las conclusiones de cada grupo.

Cada portavoz expone:

- Cómo se ha llevado la discusión en su grupo
- Las respuestas a las cuestiones planteadas.
- Las preguntas surgidas o aspectos en los que desearían profundizar.

b) Cuando termina la puesta en común se abre un turno general de intervenciones. El profesor o profesora puede aprovechar para corregir posibles errores, matizar cuestiones, etc.

Los alumnos y alumnas que han estado en la mesa redonda se comprometen a escribir una síntesis con las conclusiones generales para pasarlas a todo el alumnado.

El CO2	pone en peligro al medio ambiente
El desarrollo industrial	está causado por la contaminación del aire
El calentamiento global del planeta	es responsabilidad de todas las personas
La conservación del medio ambiente	es el dióxido de carbono

4.- Lo tengo claro. Actividad individual, por escrito.

Desarrollo: Cuestionario

Señala las frases correctas que se refieren a la imagen inicial:

Es un paisaje de montaña

Es un paisaje industrial

Es una pequeña ciudad

Las fábricas contaminan el aire

Es un paisaje poco saludable

Relaciona:

5.- Paisajes del mundo: Exposición de imágenes que muestren diferentes paisajes del entorno cercano y del mundo en general: unos, degradados por el ser humano, y otros, naturales o equilibrados que es preciso conservar. Trabajo de pequeños grupos e individual. Imágenes de cualquier tipo y procedencia.

Desarrollo:

a) Fotografiar en el entorno cercano paisajes degradados y equilibrados.

Buscar imágenes (en prensa, libros, Internet) de paisajes de cualquier lugar del mundo con el mismo criterio.

Aunque se haga el trabajo en grupo, cada alumno y alumna ha de presentar, al menos, dos imágenes o fotos de paisajes diferentes, (tanto urbanos como rurales), una como muestra de paisaje natural o equilibrado y otra de paisaje contaminado o degradado. En cada imagen se escribe un pie de foto. Puede ser la indicación del lugar o un mensaje alusivo a lo que muestra la imagen.

b) Exposición: A la vista de las imágenes presentadas, pensar la organización de la exposición y montarla. Conviene hacerlo en espacios de uso común del centro, para darle más difusión.

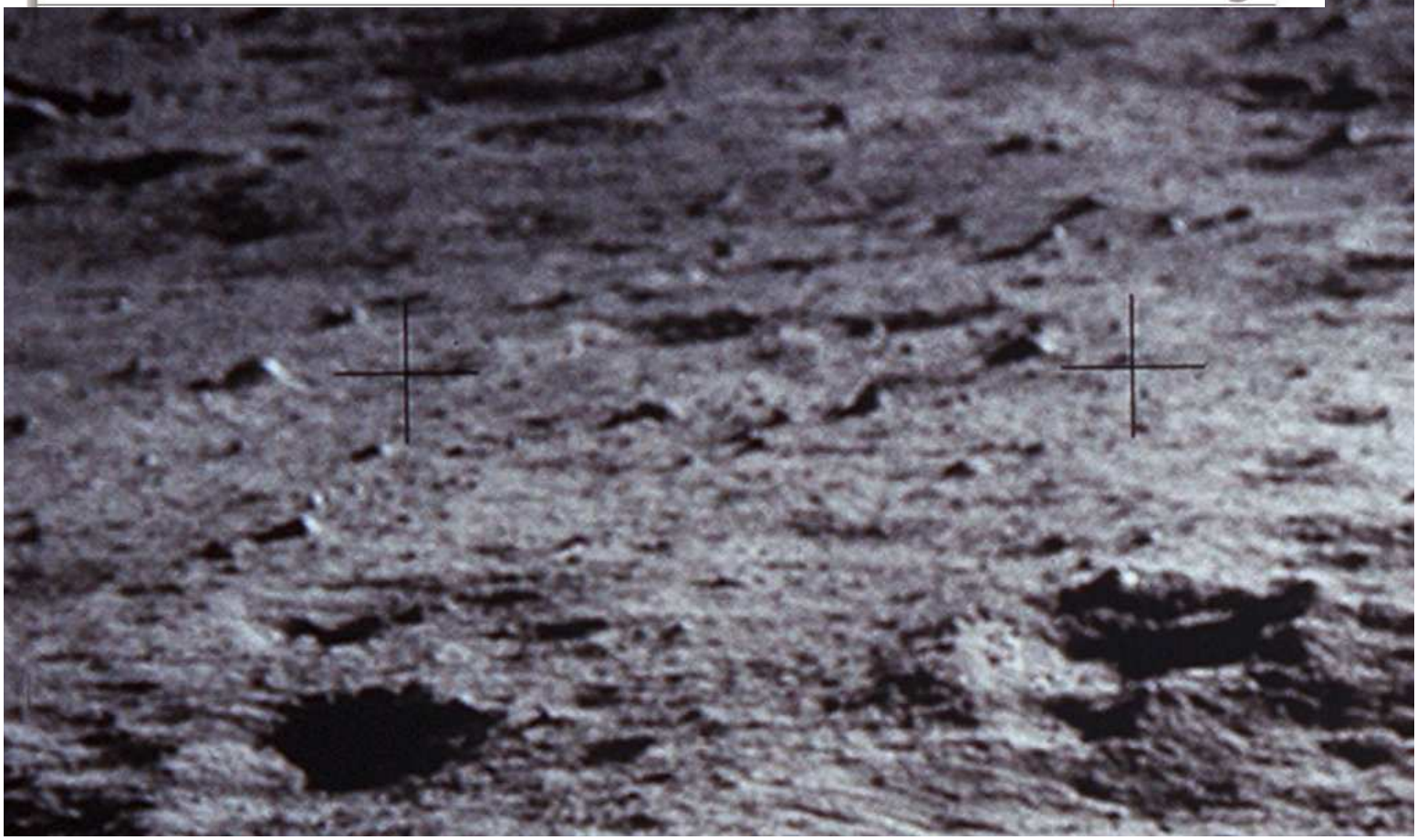
6.- ¿Qué futuro queremos?

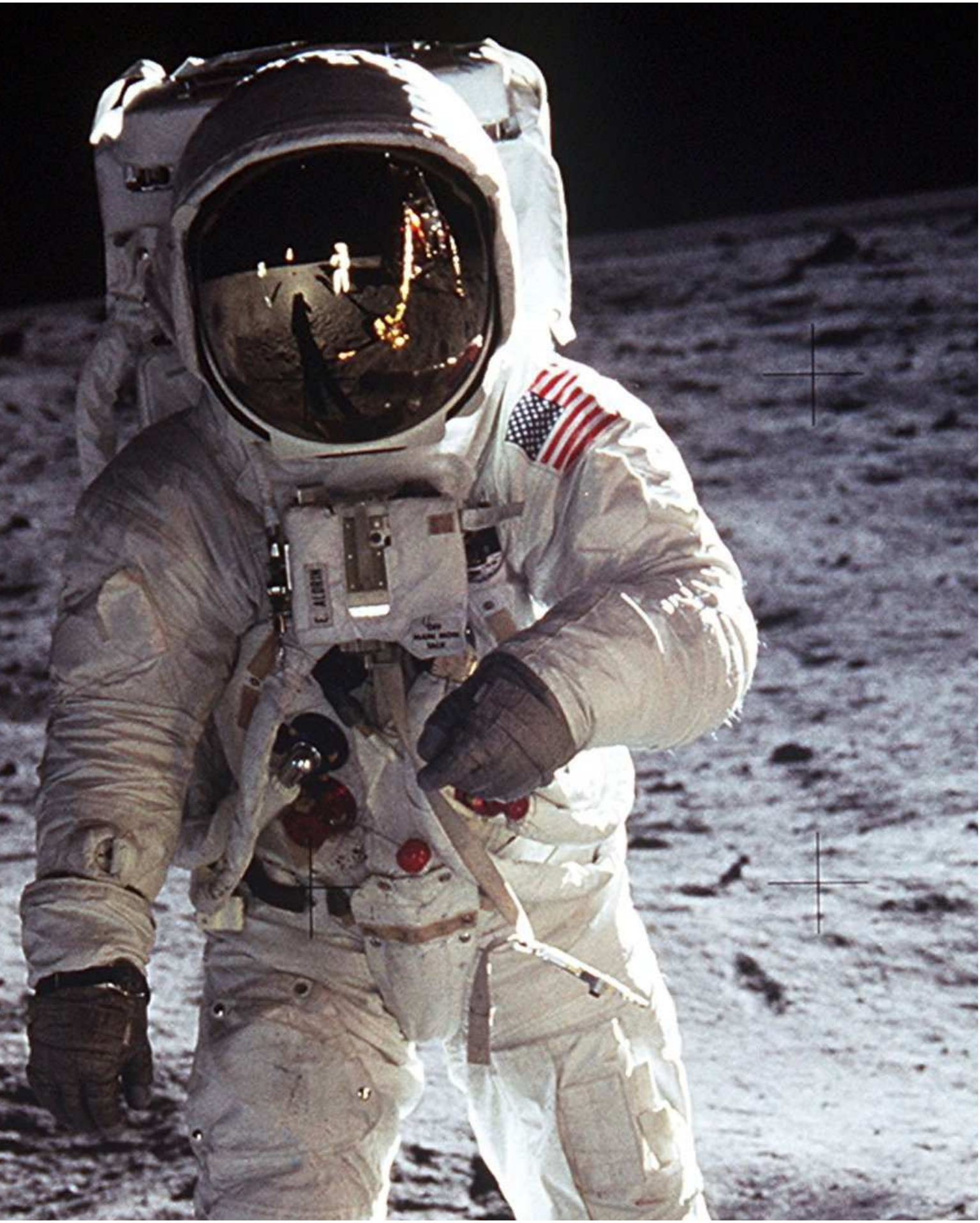
Coloquio. Gran grupo con un moderador o moderadora. Se puede seguir el siguiente guión:

- ¿Qué aspectos positivos tiene el desarrollo para el medio ambiente? ¿Y para las perso-

nas?

- ¿Qué aspectos negativos?
- ¿Puede frenarse el calentamiento global del planeta?
- ¿Cómo nos gustaría que fuera el mundo en un futuro próximo y lejano?
- ¿Cómo podemos ayudar cada uno de nosotros y nosotras a un desarrollo sostenible?
- ¿Cómo podemos presionar o exigir a los gobiernos medidas para que el planeta esté mejor?




E. ALDRIN

BIBLIOGRAFÍA

AA. VV. (2004). Manifiesto de Santander. Disponible en: http://segundaslenguaseinmigracion.com/inicio/ManifiestoSantander.pdf (Consultado 4/1/12).

AA. VV. (2005). Geografía e Historia. Serie Ítaca. 2º ESO (pp. 27, 34, 62). Madrid: Santillana.

AA. VV. (----). Demos. Ciencias Sociales, Geografía e Historia. Educación Secundaria. Cuarto curso (p. ---). Barcelona: Vicens Vives.

Aguirre, B. (2004). Análisis de necesidades y diseño curricular. En J. Sánchez e I. Santos (Eds.), Enseñar español como segunda lengua y lengua extranjera. Vademécum para la formación de profesores (pp. 643-664). Madrid: SGEL.

Albert, A., Benejam, P., García, M. y Gatell, C. (2007). Demos. Ciencias Sociales, Geografía e Historia. Educación Secundaria. Primer curso (pp. 42, ---, ---). Barcelona: Vicens Vives.

Almela, R. (1999). Procedimientos de formación de palabras en español. Barcelona: Ariel.

Alonso, J. (1995). La evaluación de la comprensión lectora. Textos de didáctica de la Lengua y de la Literatura, 5, 63-78.

Alvar, M. (2002). La formación de palabras en español. Madrid: Arco/Libros.

AMANI, colectivo(1994): Educación Intercultural. Análisis y resolución de conflictos. Madrid. Editorial Popular

Araujo, A.M. (Coord.) (2004). La Pedagogía de la liberación en Paulo Freire. Barcelona: Graó.

Arnau, L. y Zabala, A. (2007). 11 ideas clave. Cómo aprender y enseñar competencias. Barcelona: Graó.

Arnold, J. (ed.) (2000). La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas. Madrid: Cambridge University Press. (Trabajo original publicado en 1999).

Arnold, J. (2006). Comment les facteurs affectifs influencent-ils l´apprentissage d'une langue étrangère. Ela: Études de Linguistique Appliquee: revue de didactologie des langues-cultures et de lexiculturologie, 144, 407-426.

Ausubel, D.P. (2002). Adquisición y retención del conocimiento. Una perspectiva cognitiva. Barcelona: Paidós

Banks, J.A. (1992). Multicultural Education: Approaches, Developments and Dimensions. En J. Lynch y S. Modgil (Eds.), Cultural Diversity and the schools. Londres: Falmer Press.

Besalú, X. y Tort, J. (2009). Escuela y sociedad multicultural. Propuestas para trabajar con alumnado extranjero. Sevilla: Eduforma

Besalú, X. y Vila, I. (2007). La Buena educación: libertad e igualdad en la escuela del siglo XXI. Madrid: Los libros de la Catarata.

Bruner, J. S. (2004). Desarrollo cognitivo y educación. Madrid: Morata.

Byram, M. (1992). Culture et éducation en langue étrangère. Paris: Didier.

Cassany, D. (2004). La expresión escrita. En J. Sánchez e I. Santos (Directores), Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2) /lengua extranjero (LE). Madrid: SGEL.

Cassany, D. (2006). Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea. Barcelona: Anagrama, S.A.

Cassany, D., Luna, M. y Sanz, G. (2002). Enseñar Lengua. Barcelona: Graó.

Centro Virtual Cervantes (1997). Antologías de textos de didáctica del español. Claves afectivas e interculturales en la enseñanza de español segunda lengua a personas inmigradas. Disponible en:

http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/antologia_didactica/claves/default.htm (Consultado 4/1/12).

Centro Virtual Cervantes (1997). Diccionario de Términos clave de ELE. Disponible en: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/default.htm (Consultado 4/1/12).

Coelho, E. (2005). La transversalidad del aprendizaje lingüístico en el currículo: el proceso de andamiaje en la educación. En D. Lasagabaster, y J.M. Sierra (Coords.), Multilingüismo, competencia lingüística y nuevas tecnologías (pp. 91-111). Barcelona: ICE-Horsori.

--- (2006). Enseñar y aprender en escuelas multiculturales. Una aproximación integrada. Barcelona: ICE-Horsori.

Colomer, T. (1997). La enseñanza y el aprendizaje de la comprensión lectora. Signos. Revista de Teoría y práctica de la educación, 20, 6-15.

Consejo de Europa (2004). European Language Portfolio. Disponible en: http://www.coe.int/t/dg4/education/elp/ (Consultado 4/1/12).

Crandall, J. (2000). El aprendizaje cooperativo de idiomas y los factores afectivos. En J. Arnold, La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas (pp. 243-246). Madrid: Cambridge University Press.

Cummis, J. (2002). Lenguaje, poder y pedagogía. Niños y niñas bilingües entre dos fuegos. Madrid: Morata. (Trabajo original publicado en 2000).

--- (2005). La utilización de la tecnología en aulas lingüísticamente diversas: estrategias para promover el aprendizaje lingüístico y el desarrollo académico en contextos bi/trilingües. En D. Lasagabaster y J. M. Sierra (Eds.), Multilingüismo, competencia lingüística y nuevas tecnologías (pp. 111-128). Barcelona: ICE- Horsori.

--- (2005). De la alfabetización a la multialfabetización: el diseño de entornos de aprendizaje para la generación de conocimiento en la sociedad de la información. En D. Lasagabaster y J. M. Sierra (Eds.), Multilingüismo, competencia lingüística y nuevas tecnologías (pp. 129-147). Barcelona: ICE-Horsori.

Ellis, K. (2000). Perceived teacher confirmation. The development and validation of an instrument and two studies of the relationship to cognitive and affective learning. Human Communication Research, 26 (2), 264-291.

Ellis, R. (2005). La adquisición de segundas lenguas en un contexto de enseñanza. Análisis de las investigaciones existentes. Nueva Zelanda: Ministerio de Educación de Nueva Zelanda.

Essomba, M.A. (2006). Liderar escuelas interculturales e inclusivas. Equipos directivos y profesorado ante la diversidad cultural y la inmigración. Barcelona: Graó.

Febraro, F. y Schewetje, B. (2010). Cómo leer la historia en el arte. Barcelona: Graó.

Fernández, S. (Coord.) (2001). Tareas y proyectos en clase. Madrid: Edinumen.

García, P. (Coord.) (2004a). Didáctica intercultural y enseñanza del español como segunda lengua en contextos escola-

res. Revista Electrónica Internacional de Didáctica de las Lenguas y sus Culturas. Glosas Didácticas, 11. Disponible en: http://www.um.es/glosasdidacticas/doc-es/primera.html (Consultado 4/1/12).

--- (2004b). Claves interculturales en el diseño de materiales didácticos para la enseñanza del español segunda lengua. Cultura e intercultura en la enseñanza del español como lengua extranjera. Universitat de Barcelona. Disponible en: http://www.ub.es/filhis/culturele/pgarcia.html (Consultado 4/1/12).

García, J. A., Goenechea, C. (2009). Educación Intercultural. Análisis de la situación y propuestas de mejora. Madrid: Wolters Kluwer.

Gardner, H. (1987). La teoría de las inteligencias múltiples. México: Fondo de Cultura Económica.

--- (2000). La educación de la mente y el conocimiento de las disciplinas. Lo que todos los estudiantes deberían comprender. Barcelona: Paidós.

--- (2001). La inteligencia reformulada. Las inteligencias múltiples en el siglo XXI. Barcelona: Paidós.

Genesse, F. (1994). Integrating Language and Content: Lessons from Immersion. CRCDSLL Educational Practice Reports, Center for Research on Education, Diversity and Excellence. UC Berkeley.

Grupo Eleuterio Quintanilla (1996). Materiales para una educación antirracista. Madrid: Talasa.

--- (1998). Libros de texto y diversidad cultural. Madrid: Talasa.

--- (2000). Viaje a la esperanza. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

--- (2001). Extranjeros en la escuela. Propuestas de acción intercultural. Gijón: Centro de Profesorado y Recursos. Consejería de Educación y Ciencia.

--- (2006). Lengua y diversidad cultural. Actividades para el aula. Madrid: Talasa.

--- (2010). Ninguna tierra es la nuestra. Antología poética de las migraciones. Propuesta didáctica. Donostia: Gakoa.

Grupo Eleuterio Quintanilla, CCOO Enseñanza, FETE-UGT y SUATEA (2003). Alumnado extranjero en la escuela asturiana. Medidas urgentes para una educación de calidad. Asturias: Autor.

Hernández, M.T., Roca, S. y Villalba, F. (2007). Propuestas de Alicante para la enseñanza de segundas lenguas a inmigrantes. Revista Electrónica Elenet, 3.

Hernández, M. y Villalba, F. (2005). Español Segunda Lengua. Libro del profesor. Madrid: Grupo Anaya.

Higueras, M. (2007). Estudio de las colocaciones léxicas y su enseñanza en español como lengua extranjera. Madrid: MEC/CIDE.

Juliano, D. (1993). Educación intercultural. Escuela y minorías étnicas. Madrid: Eudema.

Krashen, S. (1982). Principles and Practice in Second Language Acquisition. Oxford: Pergamon Press.

Krashen, S., Scarcelle, R. y Long, M. (1982). Child- Adult Differences in Second Language Acquisition. USA.: Newboury House

Landone, E. (2001). Aprendizaje cooperativo en la clase de E/LE. Quaderns digitals.net. Disponible en: http://www.quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=hemeroteca.VisualizaArticuloIU.visualiza&articulo_id=5898 (Consultado: 4/1/12).

--- (2004). El aprendizaje cooperativo de ELE: propuestas para integrar las funciones de la lengua. Revista electrónica RedEle, 0. Disponible en: www.sgci.mec.es/redele/revista/landone.shtml (Consultado: 4/1/12).

Little, D. y Perclová, R. (2000). The European Languag Portfolio: a guide for teachers and teacher trainers. Dublin and Prague. Disponible en:

http://www.eeooiinet.com/loce/ELP_guide (Consultado: 4/1/12).

Martín, J. M. (2004). La adquisición de la lengua materna (L1) y el aprendizaje de una segunda lengua (L2)/ lengua extranjera (LE): procesos cognitivos y factores condicionantes. En J. Sánchez e I. Santos (Eds.), Enseñar español como segunda lengua y lengua extranjera. Vademécum para la formación de profesores (pp. 261-286). Madrid: SGEL.

Martínez, A., García, M. V. y Matellanes, C. (2003). Español como segunda lengua (E/L2) con alumnos inmigrantes: Propuesta de currículo para la escolarización obligatoria. Pamplona: Departamento de Educación y Cultura del Gobierno de Navarra.

Massot, M. I. (2003). Jóvenes entre culturas. La construcción de la identidad en contextos multiculturales. Bilbao: Desclée de Brower.

Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2002). Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. Madrid: Anaya. Disponible en: http://cvc.cervantes.es/obref/marco/ (Consultado: 4/1/12).

Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2004). Guía didáctica del Portfolio europeo de las lenguas para Enseñanza secundaria (12 a 18 años). Madrid: Secretaría General Técnica. Subdirección General de Información y Publicaciones.

Ministerio de Educación y Ciencia (2009). Informe del Sistema Educativo Español. Madrid: CIDE.

Mohan, B. A. (2004). La lengua como medio de aprendizaje. Transmitir contenidos curriculares en una segunda lengua: propuestas para trabajar la lengua de instrucción. Centro Virtual Cervantes. Antologías de textos de didáctica del español. Disponible en:

http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/antologia_didactica/inmigracion/mohan.htm (Consultado: 4/1/12).

Morin, E., Roger, E. y Mota, R. (2003). Educar en la era planetaria. Barcelona: Gedisa.

Muñoz, B. (2001). Factores que intervienen en el proceso de adaptación al medio escolar del alumnado inmigrante. Cultura e intercultura en la enseñanza del español como lengua extranjera. Universitat de Barcelona. Disponible en: www.ub.es/filhis/culturele/belen/html (Consultado 4/1/12).

--- (2004). La enseñanza del español a inmigrantes en el marco institucional. En J. Sánchez e I. Santos (Eds.), Enseñar español como segunda lengua y lengua extranjera. Vademécum para la formación de profesores (pp. 1205-1224). Madrid: SGEL.

Núñez, R. y Del Teso, E. (1996). Semántica y pragmática del texto común. Producción y comentario de textos. Madrid: Cátedra.

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

Pages, J. (1989). Aproximación a un currículum sobre el tiempo histórico. En Rodríguez, J. (Ed.), Enseñar Historia: nuevas propuestas, p. 135, Anexo 1. Barcelona: Laia.

Portes, A., Aparicio, R. y Haller, W. (2009). La segunda generación en Madrid: un estudio longitudinal. Análisis del Real Instituto Elcano (ARI), 67.

Puchta, H. (2000). Creación de una cultura de aprendizaje a la que el alumno quiera pertenecer: la aplicación de la programación neuro-lingüística en la enseñanza de idiomas. En J. Arnold (Ed.), La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas. Madrid: Cambridge University Press.

Pujolas, P. (2004) Aprender juntos alumnos diferentes. Los equipos de aprendizaje cooperativo en el aula. Barcelona: Eumo-Octaedro.

Reyzábal, M. V. (Coord.) (2002). Programación de español como segunda lengua. Educación primaria. Madrid: Consejería de Educación. Dirección general de Promoción Educativa.

Richardson, R. (1979). Learning for Change in World Society Reflections, Activities and Resources. London: World Studies

Project.

Ruiz, M. (2009). Evaluación de lengua escrita y dependencia de lo literal. Barcelona: Graó.

Salinas, J. (2000). El aprendizaje colaborativo con los nuevos canales de comunicación. En J. Cabero (Ed.), Nuevas tecnologías aplicadas a la educación (pp. 199-227). Madrid: Síntesis.

Sánchez, J. y Santos, I. (Directores) (2004). Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2) /lengua extranjero (LE). Madrid: SGEL.

Schumann, J. (1976). La adquisición de segundas lenguas: la hipótesis de la pidginización. En J. Muñoz (Comp.) (1991), La adquisición de las lenguas extranjeras. Hacia un modelo de análisis de una interlengua. Madrid: Visor Dis.

Solé, I. (2005). PISA, la lectura y sus lecturas. Aula De Innovación Educativa, 139, 22-27.

Trujillo, F. (2002). Aprendizaje cooperativo para la enseñanza de la lengua. Publicaciones de la Facultad de Educación y Humanidades-Campus de Melilla, 32, 147-162. Disponible en: http://meteco.ugr.es/lecturas/cooperacion.pdf (Consultado 4/1/12).

--- (2005). La integración de lenguaje y contenidos en la enseñanza del español como segunda lengua en el contexto escolar: implementación y evaluación. Revista electrónica RedEle, 4. Disponible en: http://www.educacion.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Revista/2005_04/2005_redELE_4_15Trujillo.pdf?documentId=0901e72b80e00571 (Consultado 4/1/12).

--- (2007). Enseñar nuevas lenguas en la escuela: L1, L2, LE..., NL. Revista de Educación, 343, 71-91.

Valls, R. y López, A. (Eds.) (2002). La dimensión europea e intercultural en la enseñanza de las Ciencias Sociales. Madrid: Síntesis.

Villalba, F. (2005). El discurso expositivo del docente en contextos

escolares. Revista Forma, 10. SGEL

Villalba, F. y Hernández, M. T. (1999). Orientaciones para la enseñanza del español a inmigrantes y refugiados. Madrid: Ministerio de Educación y Cultura.

--- (2001). Diseño Curricular para la Enseñanza del Español como L2 en Contextos Escolares. Murcia: Consejería de Educación y Universidades de Murcia.CADI.

--- (2004). La enseñanza del español a inmigrantes en el marco institucional. En J. Sánchez e I. Santos (Eds.) Enseñar español como segunda lengua y lengua extranjera. Vademécum para la formación de profesores (1205-1224). Madrid: SGEL.

--- (2007). Aproximaciones al español como lengua de instrucción. Revista electrónica de lingüística. linRed, 5. Monográfico: La Enseñanza de Segundas Lenguas a Inmigrantes. Disponible en: http://www.linred.es/numero5_anexo1.html (Consultado 4/1/12).

--- (2008). La enseñanza de una segunda lengua y la integración del currículo. En I. Ballano (Coord.), I Jornadas sobre Lenguas, Currículo y Alumnado Inmigrante (pp. 95-126). Bilbao: U. Deusto.

ANEXOS

En esta parte del trabajo recogemos unas serie de anexos en los que se sugiere enlaces y documentos para trabajar mapas, líneas de tiempo, imágenes, sufijos y prefijos que aparecen con frecuencia en el lenguaje científico de las diferentes areas del currículo y otro sobre las características básicas de algunas lenguas.

ANEXO 1

Cuadro 1. Niveles comunes de referencia: escala global

Usuario competente	**C2**	Es capaz de comprender con facilidad prácticamente todo lo que oye o lee. Sabe reconstruir la información y los argumentos procedentes de diversas fuentes, ya sean en lengua hablada o escrita, y presentarlos de manera coherente y resumida. Puede expresarse espontáneamente, con gran fluidez y con un grado de precisión que le permite diferenciar pequeños matices de significado incluso en situaciones de mayor complejidad.
	C1	Es capaz de comprender una amplia variedad de textos extensos y con cierto nivel de exigencia, así como reconocer en ellos sentidos implícitos. Sabe expresarse de forma fluida y espontánea sin muestras muy evidentes de esfuerzo para encontrar la expresión adecuada. Puede hacer un uso flexible y efectivo del idioma para fines sociales, académicos y profesionales. Puede producir textos claros, bien estructurados y detallados sobre temas de cierta complejidad, mostrando un uso correcto de los mecanismos de organización, articulación y cohesión del texto.
Usuario independiente	**B2**	Es capaz de entender las ideas principales de textos complejos que traten de temas tanto concretos como abstractos, incluso si son de carácter técnico siempre que estén dentro de su campo de especialización. Puede relacionarse con hablantes nativos con un grado suficiente de fluidez y naturalidad de modo que la comunicación se realice sin esfuerzo por parte de ninguno de los interlocutores. Puede producir textos claros y detallados sobre temas diversos así como defender un punto de vista sobre temas generales indicando los pros y los contras de las distintas opciones.
	B1	Es capaz de comprender los puntos principales de textos claros y en lengua estándar si tratan sobre cuestiones que le son conocidas, ya sea en situaciones de trabajo, de estudio o de ocio. Sabe desenvolverse en la mayor parte de las situaciones que pueden surgir durante un viaje por zonas donde se utiliza la lengua. Es capaz de producir textos sencillos y coherentes sobre temas que le son familiares o en los que tiene un interés personal. Puede describir experiencias, acontecimientos, deseos y aspiraciones, así como justificar brevemente sus opiniones o explicar sus planes.
Usuario básico	**A2**	Es capaz de comprender frases y expresiones de uso frecuente relacionadas con áreas de experiencia que le son especialmente relevantes (información básica sobre sí mismo y su familia, compras, lugares de interés, ocupaciones, etc.) Sabe comunicarse a la hora de llevar a cabo tareas simples y cotidianas que no requieran más que intercambios sencillos y directos de información sobre cuestiones que le son conocidas o habituales. Sabe describir en términos sencillos aspectos de su pasado y su entorno así como cuestiones relacionadas con sus necesidades inmediatas.
	A1	Es capaz de comprender y utilizar expresiones cotidianas de uso muy frecuente así como frases sencillas destinadas a satisfacer necesidades de tipo inmediato. Puede presentarse a sí mismo y a otros, pedir y dar información personal básica sobre su domicilio, sus pertenencias y las personas que conoce. Puede relacionarse de forma elemental siempre que su interlocutor hable despacio y con claridad y esté dispuesto a cooperar.

© Instituto Cervantes, 1997-2012. Reservados todos los derechos.

ANEXO 2

DOMINIO COGNITIVO DEL LENGUAJE ACADÉMICO

El Dominio Cognitivo del Lenguaje Académico (DCLA) difiere de unas lenguas a otras, según sus rasgos propios. Consideramos que en el caso del español segunda lengua para la etapa de secundaria requiere conseguir estas competencias:

ESCUCHAR:

A1. En las clases de las distintas asignaturas, comprende las instrucciones de los profesores relativas a las actividades que se van a realizar (busca en el diccionario, ordena….)

A2. En las clases de las distintas asignaturas, comprende explicaciones breves de los profesores o de los compañeros, si tratan de temas conocidos y la pronunciación es breve y pausada.

B2. Comprende las ideas principales de conferencias, charlas y clases. Entiende instrucciones transmitidas de viva voz. " (uso del imperativo// tienes que…), "uso de forma atenuada" (¿Puedes venir un momento, por favor?// Hay que + infinitivo), "uso del imperativo más atenuado" (por favor, abre el libro…)

C1. Puede distinguir algunas de las expresiones cultas y formales y algunas de las coloquiales y vulgares que aparecen en los discursos que escucha.

C1 + Puede reconocer alguno de los términos especializados

propios de alguna materia científica conocida, que aparecen en clases y conferencias, aunque no siempre conozca su significado.

LEER:

A1 Comprende las instrucciones de los libros de texto y otros materiales didácticos, relativas a las actividades de clase, en las distintas asignaturas.(señala, define, relaciona, describe, une, completa…)

A2 Comprende el sentido general de explicaciones breves en los libros de texto, si están relacionadas con las actividades realizadas en clase y si ya se ha explicado algo acerca del tema. (En una República Parlamentaria el Jefe del Estado es el Presidente)

B1. Es capaz de consultar textos extensos con el fin de encontrar la información deseada y sabe recoger información procedente de las distintas partes de un texto o de distintos textos con el fin de realizar una tarea específica.

B2 Entiende el contenido de artículos sobre temas que le interesan o propios de las asignaturas, en enciclopedias, revistas o en Internet. Usa a menudo el diccionario porque aparecen muchas palabras nuevas.

C1 Puede comprender textos extensos y complejos sobre temas de actualidad en enciclopedias, prensa, Internet y en obras de literatura contemporánea (cuentos, novelas, poesía). Entiende la información que contienen, las emociones que transmiten y los distintos puntos de vista que adoptan.

CONVERSAR (INTERACCIÓN ORAL

A1. Es capaz de comunicares con sus compañeros y profesores mediante diálogos muy sencillos.

A2. Es capaz de intercambiar opiniones y ponerse de acuerdo con mis interlocutores acerca de actividades diversas.

B1. Adopta la actitud y el comportamiento adecuados al tipo de

interlocutor.

B2. Puede participar en conversaciones largas y en debates o tertulias con varias personas. Sabe argumentar, dar explicaciones, defender sus puntos de vista y criticar ideas y actitudes de otros.

Sabe elegir el momento de su intervención y mantener y desarrollar su turno de palabra.

C1. Su dicción es precisa, correcta y fluida. Puede modificar adecuadamente el rito, la velocidad y el tono, para adaptarse a las circunstancias y para conseguir sus propósitos.

Es capaz de participar eficazmente en entrevistas, coloquios, mesas redondas y debates, tertulias, etc. Ajusta el contenido de mi intervención a la de los otros.

HABLAR:

A1. Puede dar sus datos personales (edad, familia, residencia, etc). También puede hacer preguntas básicas sobe actividades de clase o de la vida cotidiana.

B1. Puede explicar con fluidez sus experiencias personales; narrar sueños, hechos reales o imaginados; describir sentimientos y reacciones, o resumir brevemente un libro o una película.

Sabe hablar en público de modo claro, con intervenciones breves y previamente preparadas, sobre temas conocidos.

B2. Puede defender puntos de vista en público con claridad, en intervenciones largas aportando argumentos y ejemplos, destacando los puntos fuertes y respondiendo algunas preguntas.

C1. Puede expresarse sin esfuerzo en diversas circunstancias y sobre distintos temas, algunos especializados; habla con claridad y detalle, destacando las ideas principales, aportando ejemplos y argumentos razonados.

ESCRIBIR:

A2 Escribe textos breves de dos o tres párrafos, con frases cortas y unidas con conjunciones como "y", "pero" o "porque". No domina bien la ortografía.

Es capaz de utilizar los conectores más relevantes para indicar el orden cronológico de unos acontecimientos

B2. En clase, sabe defender por escrito un argumento, razonando a favor o en contra del mismo, destacando las ventajas y matizando los inconvenientes; puede resumir en un texto datos procedentes de distintas fuentes.

Al escribir, respeta la estructura lógica de cada texto; intenta usar una sintaxis compleja y un vocabulario variado, y usar de manera clara y eficaz los signos de puntuación. Elabora uno o más borradores antes de dar por definitivo el texto. Tiene una ortografía bastante correcta.

C1. Puede escribir todo tipo de textos propios del aula: trabajos, resúmenes, comentarios. Sabe buscar información y dar opiniones y razonamientos personales. Utiliza el vocabulario específico de cada materia.

Estructura los textos convenientemente agrupando los temas y las ideas en párrafos. Utiliza esquemas y borradores, que revisa para enlazar apropiadamente las oraciones mediante una sintaxis compleja y un vocabulario rico y variado. Solo se le escapan algunos errores tipográficos.

COMPETENCIA SOCIOLINGÜÍSTICA (Estratégica)

B1 Es capaz de llenar los silencios con frases hechas cuando no encuentra la palabra adecuada.

Es capaz de pedir al interlocutor que aclare o repita de forma más precisa lo que acaba de decir. (No entiendo,¿ puedes repetir, por favor?)

B2 Es capaz de contribuir al desarrollo de una discusión; por ejemplo, confirmando lo que entiende o invitando a los demás a que intervengan.

Esta posible diferencia de nivel de dominio lingüístico ha de ser tenida en cuenta a la hora de realizar las adaptaciones de actividades.

COMPETENCIA LINGÜÍSTICA ACADÉMICA

EDUCACIÓN PRIMARIA / SECUNDARIA

Contenidos referidos a procedimientos

1. Adecuar la actuación a las rutinas y procedimientos de clase.
2. Solicitar ayuda a compañeros.
3. Participar activamente en la realización de trabajos colectivos.
4. Parafrasear lo dicho por otros compañeros o por el profesor.
5. Utilización de distintas técnicas de lectura: skiming, scanning y lectura extensiva.
6. Utilización de secciones concretas de los manuales o materiales de consulta para facilitar la comprensión de textos académicos: índice, resúmenes, glosarios...
7. Tomar apuntes y repasarlos.
8. Identificar las propias limitaciones y pedir ayuda a los demás.
9. Evaluar las tareas realizadas y los aprendizajes emprendidos.
10. Comparar y contrastar informaciones.
11. Definir, comparar y clasificar objetos y acciones utilizando vocabulario técnico y general.
12. Buscar ejemplos para entender el vocabulario técnico
13. Utilizar el contexto para inferir significados.
14. Sintetizar, analizar y evaluar informaciones.
15. Confeccionar resúmenes y esquemas que sinteticen la información.
16. Manejar distintas fuentes de información para ampliar o preparar temas escolares.
17. Utilización del diccionario, de enciclopedias... para solventar problemas de significado léxico de términos generales o específicos.
18. Reproducción de las normas de composición escrita (título, espaciado, márgenes...)
19. Aplicación de técnicas de corrección y autocorrección para mejorar el rendimiento académico.
20. Utilizar diferentes convenciones gráficas (diagramas, tablas, gráficos...) de representación de conceptos curriculares.
21. Comprensión de mensajes orales y escritos relacionados con las actividades habituales del aula de referencia (instrucciones, enunciados, explicaciones...)

Villalba, F. y Hernández, Mª.T. (2006) Orientaciones para la organización de los procesos de enseñanza-aprendizaje de español para extranjeros. en Linares Garriga, E, y López Oliver, M., coord. Murcia

ANEXO 3

DIRECCIONES ÚTILES PARA EL TRABAJO CON MAPAS

Mapa Peters, se puede consultar en

Fuente: http://nivel.euitto.upm.es/~mab/203_carto2/peters/

En las siguientes direcciones web se puede conseguir información con diferentes posibilidades para trabajar la competencia digital con actividades interactivas sobre geografía física y humana con mapas:

Información sobre países se puede conseguir en la siguiente web, aunque la representación de los mapas no es Peters

Guía del mundo (última consulta 11/12/2011)

Google permite localizar y ver mapas de todo el mundo y personalizarlos, superponiendo imágenes de satélite e información diversa geográfica, histórica, cultural, etc.

Google Maps

Google Earth

ciudades con vista satélite.

cómo generar mapas

mapas temáticos del mundo (población, educación, etc…)

Mapas de ciudades de todo el mundo

Puzzles interactivos de mapas

ANEXO 4

Canción “Mil vidas” de Nach

Pincha aquí para escucharla

Mil vidas de Nach Scratch

Toda una vida es poco para un hombre,
la tierra me entrego un cuándo y un dónde
atrapado ahora en esta era insomne,
quiero vivir más vidas que la que me corresponde,
viajar a los paisajes que toda memoria esconde.
Verme al principio de los tiempos sin autoconciencia,
homo sapiens cuya ciencia es la supervivencia
con la piel en carne viva mi paciencia doma el fuego
madre tierra da la esencia que alimenta luego.
Habitar el Nilo antes de Jesucristo, ser escriba del antiguo Egipto
ver que existo y aun resisto junto a Keops mi faraón,
saber que es dueño de los sueños que poseo y de mi razón.

Civilización en gracia como Grecia

sentir en vivo la pasión de Platón cosmovisión.

Desde el Partenón su herencia

entre columnas corintias sus lecciones limpian mi conciencia y son

Luz para el corazón, luz para la historia

luz como magnolias en Mongolia

sentirme un samurai, con sed de gloria

defender mi imperio, conquistando como único medio para hacer historia//Estribillo// x2

Mil Vidas, quisiera vivirlas todas, una sola es poco y yo choco entre las olas

del tiempo, horas yendo a la deriva porque solo una época, porque sólo una perspectiva.

//Estribillo//x2

Las olas del tiempo llegan al Renacimiento

allí Leonardo me anticipa un nuevo invento

me siento junto a Copérnico en un mundo esférico, metálico

mientras la Inquisición sigue mis pasos sin aliento.

Viena 1700, ciudad llena de cultura

palpo la hermosura de un lugar lejano

gozar al rozar a Mozart verle tocar

y acariciar la eternidad entre sus notas de piano

Sinfonía en armonía querer vivir las vidas que no fueron mías no es absurdo

como entrar al palacio de un zar en San Petersburgo

y gritar (Revolución) para cambiar el mundo

y mientras cambia yo lo observo

pueblos invaden, pueblos siglos y derrotas, civilizaciones rotas

verme al lado de toro sentado, ser un chaman

meditando iluminado entre los prados de Dakota.

y brota en mis manos magia, cura del hombre blanco

y la locura que contagia y así el futuro se presagia

mientras el sol desde su trono vigila y dicta

el ser humano es solo un parpadeo de todo lo que ha visto

Ven a chocar en las olas del tiempo, milenios que se funden en un solo momento, quiero vivir mil vidas.

//Estribillo// 2Mil Vidas, quisiera vivirlas todas, una sola es poco y yo choco entre las olas

del tiempo, horas yendo a la deriva porque solo una época, porque solo una perspectiva.//Estribillo//

Chicago años 20 visto gabardina zapatos de charol

siento el descontrol mirando en cada esquina

la ley seca se impone yo acudo a un cabaret

para olvidarme que la mafia de al capone se propone liquidarme

Viajar a Woodstock y desde el amanecer yacer

entregado al amor libre y al placer

ver en concierto a Jimmy Hendrix, Janis Joplin y a Tim Hardin

colocao de LSD este es mi jardín mi camping

Mi libertad sin fin y allí me veo, buceo

entre los prados de la historia y su fortuna

quiero escapar junto con esta pluma de un presente que me abruma

estar en la pupila de Neil Amstrong al pisar la luna.

Ser un pantera negra, con mi puño en alto, pelo afro

sentarme con Rosa Parks atrás en aquel auto

aprender de Crazy Legs y de sus primeras firmas

fin de los 70 sur del Bronx no hay mas enigmas

que el deseo de vivir mas vidas que una sola

Madrid 83 movida yo en la puerta del Roccola fumándome un pitillo absorto

pensando que el camino que separa cuna y cementerio es corto

Mil vidas, allí donde quise estar, y todo lo que quise ver.

ANEXO 5

Tarea para el alumnado:
Portafolio de las lenguas

Voy a comparar mi vida pasada con mi vida presente en España. Pienso en las cosas que hacía en el pasado y en lo que hago ahora. También pienso en lo que voy a hacer en el futuro. Por ejemplo:

1 5 10 15 20

Iba al colegio en mi país ↓ Iré a la Universidad.

Mi línea de la vida Vine a España

1 5 10 15 20

Mi autoevaluación:

Marca en la línea tus habilidades.

1	2	3	4	5
X Muy Mal	Mal	Regular	Bien	X Muy bien

1. Cuando llegué a España, mi español era
1 2 3 4 5

2. Ahora puedo pronunciar en español
1 2 3 4 5

3. Puedo expresar lo que pienso y lo que siento
1 2 3 4 5

4. Conozco el vocabulario español
1 2 3 4 5

5. Las personas españolas me entienden cuando hablo con ellas
1 2 3 4 5

6. Entiendo lo que leo
1 2 3 4 5

7. Puedo escribir en español
1 2 3 4 5

8. Mi objetivo personal.
- ¿Qué quiero hacer en el futuro?
- ¿Qué debo hacer para conseguir mi objetivo?

Fecha_____

ANEXO 6

Érase una vez

Texto de "Breve Historia del Mundo" de Ernst H. Gombrich, Colección: Quinteto, Edición:1ª, 2005, Barcelona. Págs. 4 a 6.

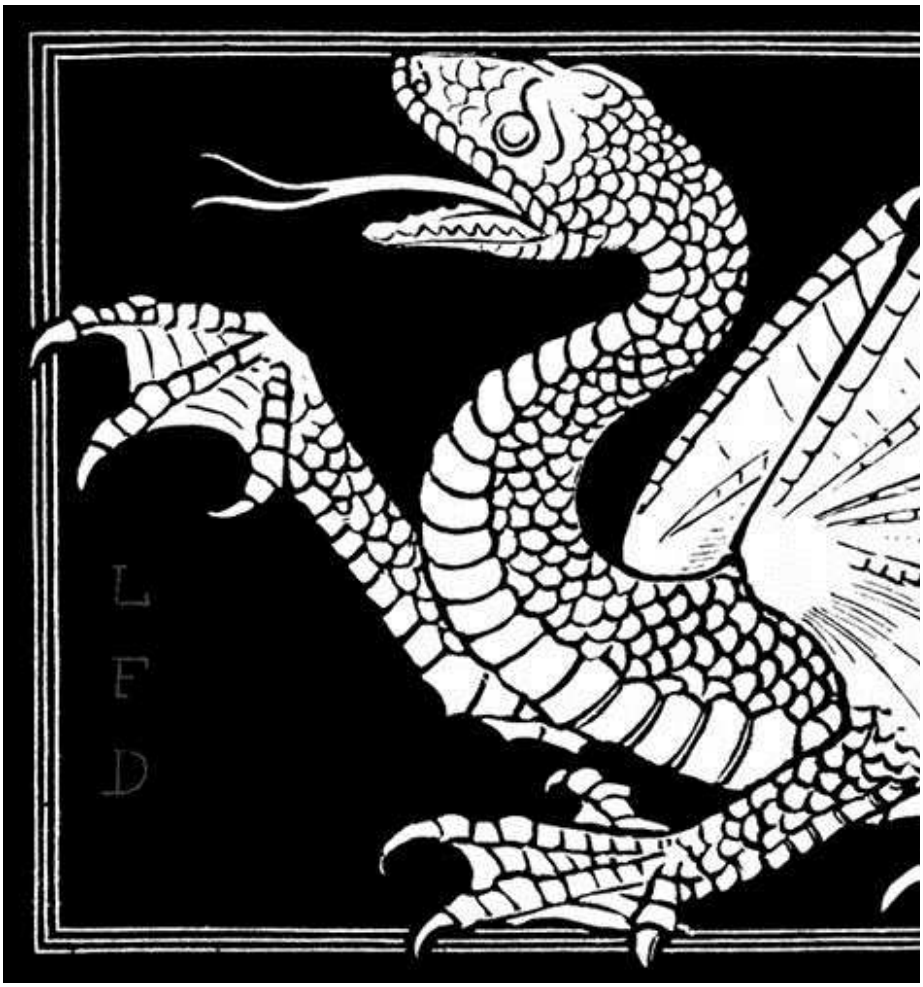
ÉRASE UNA VEZ

"Todas las historias comienzan con «érase una vez». La nuestra sólo pretende hablarnos de lo que fue una vez. Una vez fuiste pequeño y, puesto en pie, apenas alcanzabas la mano de tu madre. ¿Te acuerdas? Si quisieras, podrías contar una historia que comenzase así: Érase una vez un niño o una niña..., y ése era yo. Y, una vez, fuiste también un bebé envuelto en pañales. No lo puedes recordar, pero lo sabes. Tu padre y tu madre fueron también pequeños una vez. Y también los abuelos. De eso hace mucho más tiempo. Sin embargo, lo sabes. Decimos: son ancianos; pero también tuvieron abuelos y abuelas que pudieron decir del mismo modo: érase una vez. Y así continuamente, sin dejar de retroceder. Detrás de cada uno de esos «érase una vez» sigue habiendo siempre otro.

¿Te has colocado en alguna ocasión entre dos espejos? ¡Tienes que probarlo! Lo que en ellos ves son espejos y espejos, cada vez más pequeños y borrosos, uno y otro y otro; pero ninguno es el último. Incluso cuando ya no se ven más, siguen cabiendo dentro otros espejos que están también detrás, como bien sabes.

Eso es, precisamente, lo que ocurre con el «érase una vez». Nos resulta imposible imaginar que acabe. El abuelo del abuelo del abuelo del abuelo..., ¡qué mareo! Pero, vuelve a decirlo despacio y, con el tiempo, lograrás concebirlo. Añade aún otro más. De ese modo llegamos a una época antigua y, luego, a otra antiquísima. Siempre más allá, como en los espejos. Pero sin dar nunca con el principio. Detrás de cada comienzo vuelve a haber siempre otro «érase una vez».

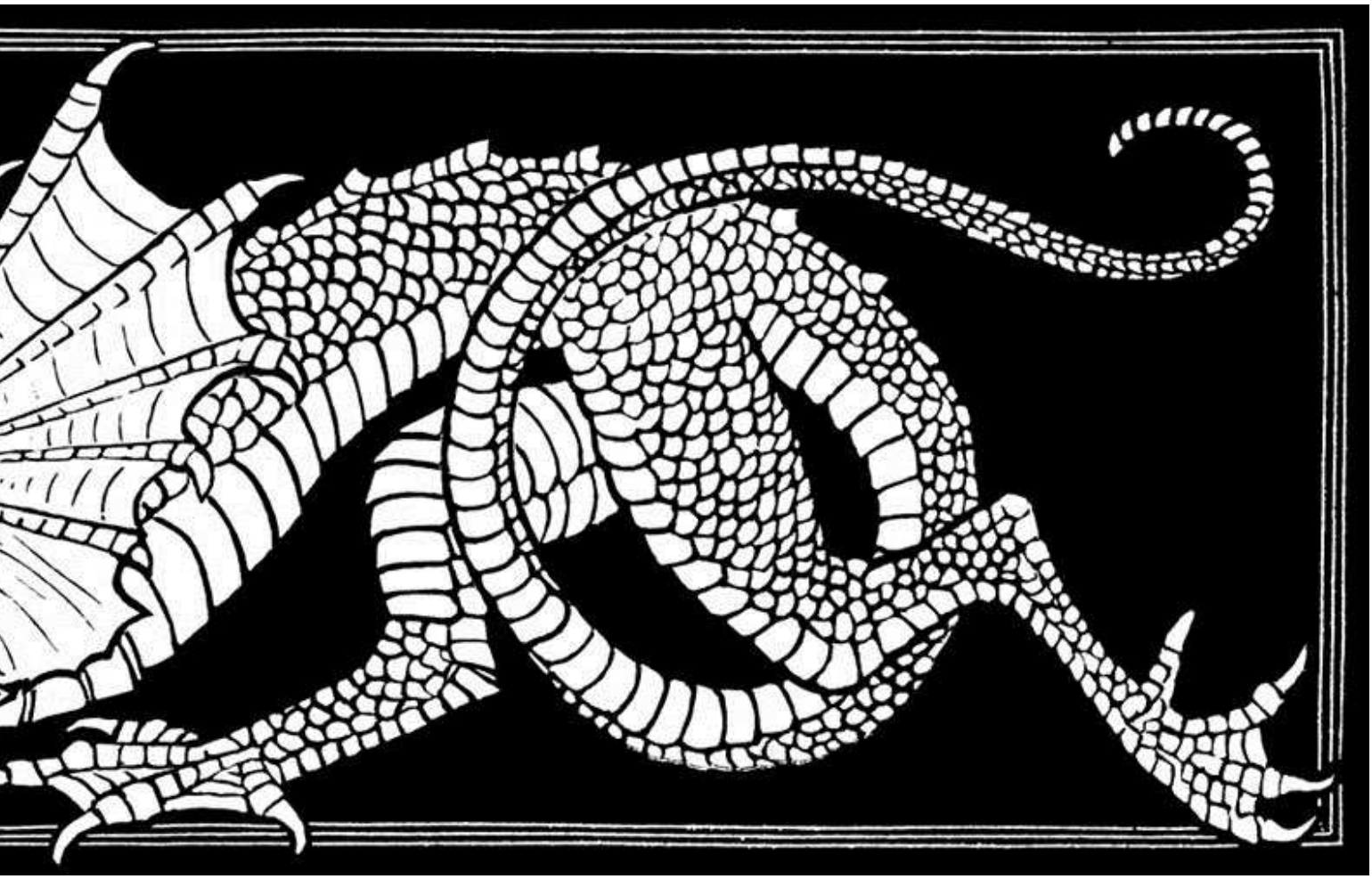
¡Es un agujero sin fondo! ¿Sientes vértigo al mirar hacia abajo? ¡También yo! Por eso vamos a lanzar a ese profundo pozo un papel ardiendo. Caerá despacio, cada vez más hondo. Y al caer, iluminará la pared del pozo. ¡Lo ves aún allá abajo? Continúa hundiéndose; ha llegado ya tan lejos que parece una estrella minúscula en ese oscuro fondo; se hace más y más pequeño, y ya no lo vemos.



Así sucede con el recuerdo. Con él proyectamos una luz sobre el pasado. Al principio, iluminamos el nuestro; luego, preguntamos a personas mayores;

a continuación, buscamos cartas de individuos ya muertos. De ese modo vamos proyectando luz cada vez más atrás. Hay edificios donde sólo se almacenan notas y papeles viejos escritos en otros tiempos; se llaman archivos. Allí encontrarás cartas redactadas hace muchos cientos de años. En cierta ocasión, en uno de esos archivos, tuve en mis manos una que decía sólo esto: «¡Querida mamá! Ayer tuvimos para comer unas trufas magníficas. Tuyo, Guillermo». Se trataba de un principito italiano de hace 400 años. Las trufas son un alimento muy valioso.

Pero esta visión dura sólo un momento. Luego, nuestra luz va descendiendo con rapidez creciente: 1.000 años; 2.000 años; 5.000 años; 10.000 años. También entonces había niños a quienes les gustaba comer cosas buenas. Pero todavía no eran capaces de escribir cartas. 20.000, 50.000 años; y también aquella gente decía entonces «érase una vez». Nuestra luz del recuerdo es ya diminuta. Luego, se apaga. Sin embargo, sabemos que la cosa sigue remontándose. Hasta un tiempo archiprimitivo en el que no había



aún seres humanos. En el que las montañas no tenían la apariencia que hoy tienen. Algunas eran más altas. Con el paso del tiempo, la lluvia las ha desleído hasta convertirlas en colinas. Otras no estaban todavía ahí. Crecieron lentamente saliendo del mar, a lo largo de muchos millones de años.

Pero, antes aún de que existieran, hubo aquí animales. Muy distintos de los actuales. Enormemente grandes, casi como dragones. ¿Cómo lo sabemos? A veces encontramos sus huesos profundamente enterrados..., puedes ver, por ejemplo, un Diplodocus. Diplodocus; ¡vaya nombre tan raro! Pues el animal aún lo era más. No habría cabido en una habitación; ni en dos. Tiene el tamaño de un árbol alto; y una cola tan larga como medio campo de fútbol. ¡Qué ruido debía de hacer aquel lagarto gigante—pues el Diplodocus era un lagarto gigante—cuando marchaba a cuatro patas por la selva virgen en la prehistoria!

Pero tampoco eso fue el principio. También ahí hemos de continuar hacia atrás; muchos miles de millones de años. Es fácil decirlo, pero, piensa un momento... Toda la Tierra se hallaba «desierta y vacía». No había nada: ningún árbol, ningún arbusto, ninguna hierba, ninguna flor, nada de verde. Sólo aridez, rocas peladas y el mar; el mar vacío, sin peces, sin moluscos, hasta sin lodo. Y si escuchas sus olas, ¿qué te dicen? «Érase una vez». La Tierra, una vez, era quizá tan sólo una nube de gas comprimida como otras que podemos ver —mucho mayores— a través de nuestros telescopios. Dio vueltas alrededor del Sol durante miles de millones, e incluso billones de años; al principio sin rocas, sin agua y sin vida. ¿Y antes? Antes tampoco existía el Sol, nuestro amado Sol. Sólo extrañas, muy extrañas estrellas gigantes y otros pequeños cuerpos celestes se arremolinaban entre las nubes de gas en el espacio infinito.

«Érase una vez»...; también yo siento vértigo al llegar aquí e inclinarme hacia abajo de ese modo. Ven, regresemos rápidos al Sol, a la Tierra, al hermoso mar, a las plantas, a los moluscos, a los lagartos gigantes, a nuestras montañas y, luego, a los seres humanos. ¿Verdad que es como volver a casa? Y, para que el «érase una vez» no tire

continuamente de nosotros hacia ese agujero sin fondo, vamos a preguntar sin esperar ni un momento más: «¡Alto! ¿Cuándo fue?». Si al hacerlo preguntamos también: «¿Como fue, en realidad?», estaremos preguntando entonces por la historia. No por una historia, sino por la historia, que llamamos historia universal. Con ella vamos a comenzar ahora...

ANEXO 8

La Historia de un día

Fuente: Learning for Change in World Society Reflections, Activities and Resources, Robin Richardson, World Studies Project, 1979, en Joan Pages, "Aproximación a un currículum sobre el tiempo histórico", Anexo 1, p. 135 en Julio Rodríguez y Antonio Campuzano, etc., Enseñar Historia: nuevas propuestas, Laia, 1989

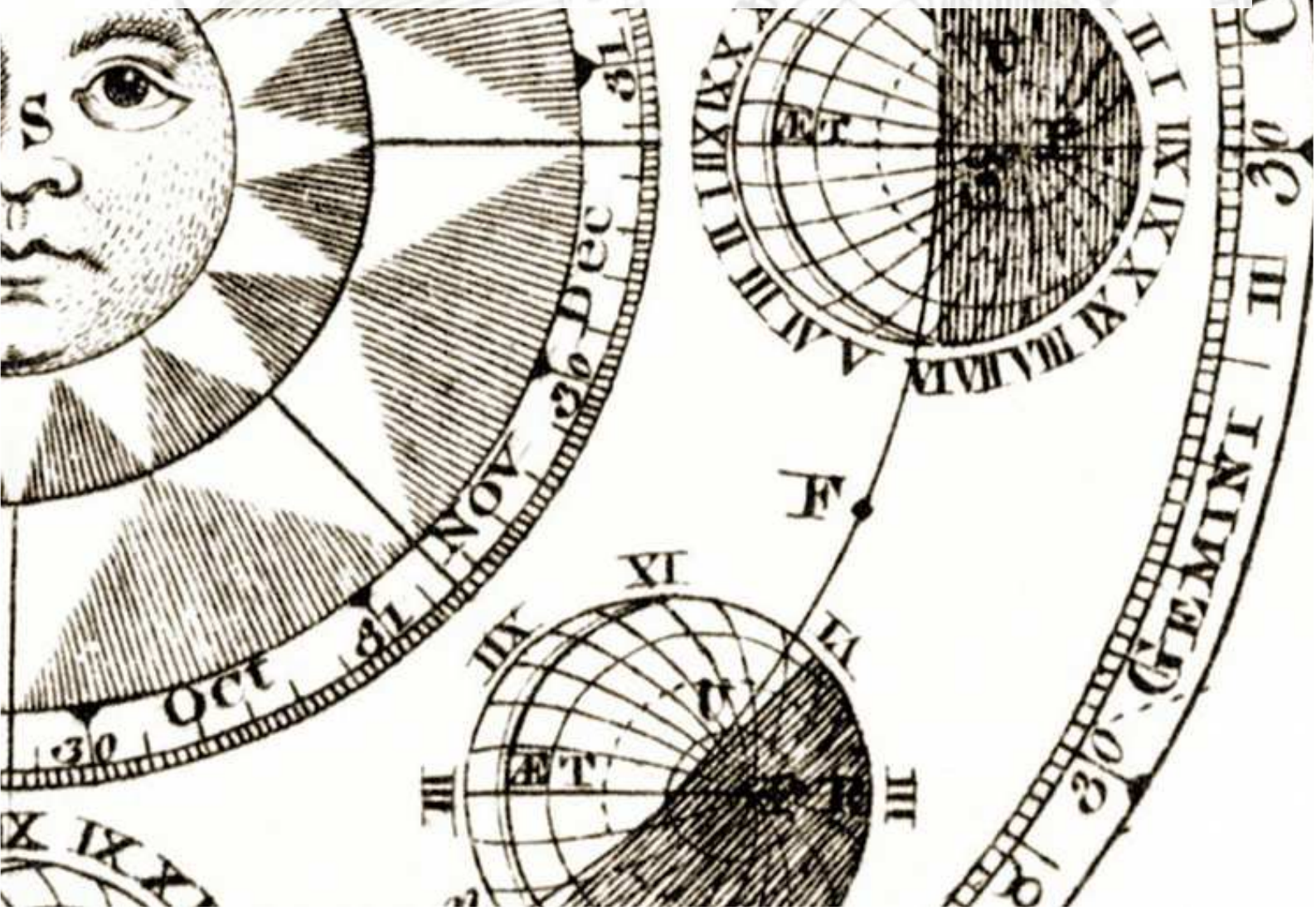
Una vez, a medianoche, los hombres tuvieron el mundo a su disposición. Durante mucho tiempo, habida cuenta de lo que sabemos, permanecieron muy tranquilos, durante la mañana y la tarde de ese día se limitaron a vagabundear en pequeños grupos, a cazar animales con lanzas y flechas, a refugiarse en cavernas y a vestirse con pieles. Hacia las seis de la tarde empezaron a aprender algo sobre semillas y agricultura, sobre el pastoreo y cosas semejantes; hacia las siete y media se habían establecido en grandes ciudades, en especial en Egipto y la India y entre los países comprendidos entre estas dos naciones

Después llegó Moisés, que partió a la búsqueda de la tierra prometida, a las nueve menos cuarto. Tras él vinieron Buda en la India, Sócrates en Grecia y Confucio en China, que se juntaron y se fueron todos juntos, aunque sin llegar a conocerse, hacia las diez y diez. En torno a las diez y media apareció Cristo, algo después de la Gran Muralla China y de Julio César. A las once fue el momento de Mahoma.

Hacia las once y media surgieron las primeras grandes ciudades en Europa del Norte. A partir de las doce menos cuar-

to los hombres salieron de estas grandes ciudades y saquearon el resto del mundo por doquier. Primero expoliaron América del Norte y del Sur, luego la India y, finalmente, cuando sólo faltaban cuatro minutos para media noche, le llegó el turno a Africa. Dos minutos antes de medianoche se desencadenó una gran guerra entre ellos, a la que siguió otra semejante sólo cincuenta segundos después. En el último minuto del día esos hombres del Norte de Europa fueron expulsados de la India, de Africa y de muchos otros países, pero no de Norteamérica, donde se habían instalado de forma estable. En ese último minuto, además, inventaron las armas nucleares, desembarcaron en la Luna, fueron responsables de, prácticamente, doblar la población mundial y consumieron más petróleo y metales de los que se habían utilizado en las precedentes veintitrés horas y cincuenta y nueve minutos.

Volvía a ser medianoche, el inicio de un nuevo día



ANEXO 8

Procedimientos a tener en cuenta en la lectura de imágenes

Observar:

Imágenes de diferentes tipos presentes en los materiales escolares y medios de comunicación, lo representado y los aspectos formales.

Formas e imágenes del entorno natural y urbano.

Obras de arte de diversos estilos, origen y épocas.

Las cualidades plásticas (forma, color y textura), estéticas y funcionales de las formas e imágenes.

Identificar

Tema representado, figuras, fondo, conjunto, detalles.

Los elementos del lenguaje visual y plástico en imágenes, objetos, ambientes del entorno próximo.

La técnica o conjunto de técnicas usadas en la obra.

Los recursos utilizados por el autor o autora para conseguir determinados efectos (encuadre, plano, punto de vista, profundidad, perspectiva volumen …)

Los materiales y soportes utilizados en la obra plástica.

Monumentos, esculturas, obras de arte en general y conjuntos urbanísticos o elementos etnográficos presentes en el entorno, representativos del patrimonio local y universal

Analizar

Imágenes de materiales escolares, del entorno, de los medios de comunicación.

Formas e imágenes del entorno natural y urbano y obras de arte de diversos estilos, origen y épocas, a través de los elementos visuales, conceptuales y relacionales,

estableciendo los mensajes y funciones del patrimonio cultural propio, detectando las similitudes y diferencias respecto a otras sociedades y culturas.

Obras representativas de los diferentes géneros o estilos artísticos, identificando los soportes y materiales empleados y algunos elementos formales que las caracterizan;

Distinguir entre los aspectos relevantes y los secundarios.

Situar en el tiempo y en el espacio las imágenes a partir de lo representado y los aspectos formales.

Determinación de los valores plásticos y estéticos que destacan en una obra (factores personales, sociales, plásticos y simbólicos).

Análisis del lenguaje visual y plástico en prensa, publicidad y televisión.

Reconocer las funciones informativas, publicitarias y artísticas, especialmente en imágenes dirigidas a captar la atención de los niños (anuncios, carteles, cómics…)

Análisis de los estereotipos y prejuicios vinculados a la edad, a la raza o al sexo presentes en la imagen.

Diferenciar los distintos estilos y tendencias de las artes visuales a través del tiempo y atendiendo la diversidad cultural.

Relacionar los estilos y corrientes artísticas con contexto histórico, cultural y social en el que aparecen;

Elementos de permanencia y de cambio en los paisajes naturales y las sociedades humanas.

Utilizar correctamente unidades de medida y clasificación del tiempo histórico (año, siglo, milenio, edad, a.C. y d.C.);

Interpretar de forma crítica

Interpretar imágenes a partir de lo representado (elementos naturales, sociales, históricos, artísticos) y los aspectos formales (formato, soporte, color o blanco y negro, etc.)

Interpretar obras artísticas muy representativas reconociendo su función y significado e identificando la intencionalidad de sus autores.

Interpretar los elementos más representativos de la sintaxis del lenguaje cinematográfico y videográfico.

Hacer inferencias y deducciones de distinto nivel de complejidad; en definitiva, comprenderla e integrarla en los esquemas previos de conocimiento.

Relacionar y comparar imágenes con criterios éticos y de calidad artística.

Desarrollar una actitud crítica ante las necesidades de consumo creadas por la publicidad y rechazar los elementos de la misma que suponen discriminación sexual, social o racial.

Realización de esquemas y síntesis sobre algunas obras para subrayar los valores destacables.

Apreciar, valorar

Destacar y apreciar las cualidades expresivas en algunas imágenes, formas, ambientes y obras de arte.

Apreciar y valorar las manifestaciones artísticas de diferentes épocas y culturas, producidas por hombres y mujeres.

Los valores culturales y estéticos de objetos, imágenes y obras de arte y reconocer el patrimonio histórico, artístico y etnográfico local y universal

Valorar, respetar, conservar y mejorar el patrimonio natural y artístico.

Aceptar y respetar las obras de los demás.

ANEXO 9

Anexo para el trabajo específico sobre vocabulario científico y académico

Además del trabajo específico sobre el vocabulario necesario en el desarrollo de los diferentes temas del currículum de Ciencias Sociales, el alumnado (tanto de castellano como lengua materna, como el alumnado de otra procedencia lingüística) se verá enfrentado continuamente, en esta y en otras materias, al uso comprensivo de un vocabulario no necesariamente específico de ese campo de conocimiento y que resulta común a los textos de tipo escolar, académico o científico, y al que rara vez se atiende por considerarlo general o impropio de la materia concreta.

Como primera medida para abordar esos problemas de comprensión del léxico general del lenguaje científico, conviene disponer (y poner al alcance del alumnado) de un repertorio de los principales prefijos y sufijos y de los elementos compositivos más frecuentes en ese tipo de textos. Como primera aproximación a ese repertorio se ofrece una selección de prefijos y sufijos y una propuesta de trabajo con actividades.

PREFIJOS Y SUFIJOS FRECUENTES EN EL LENGUAJE CIENTÍFICO

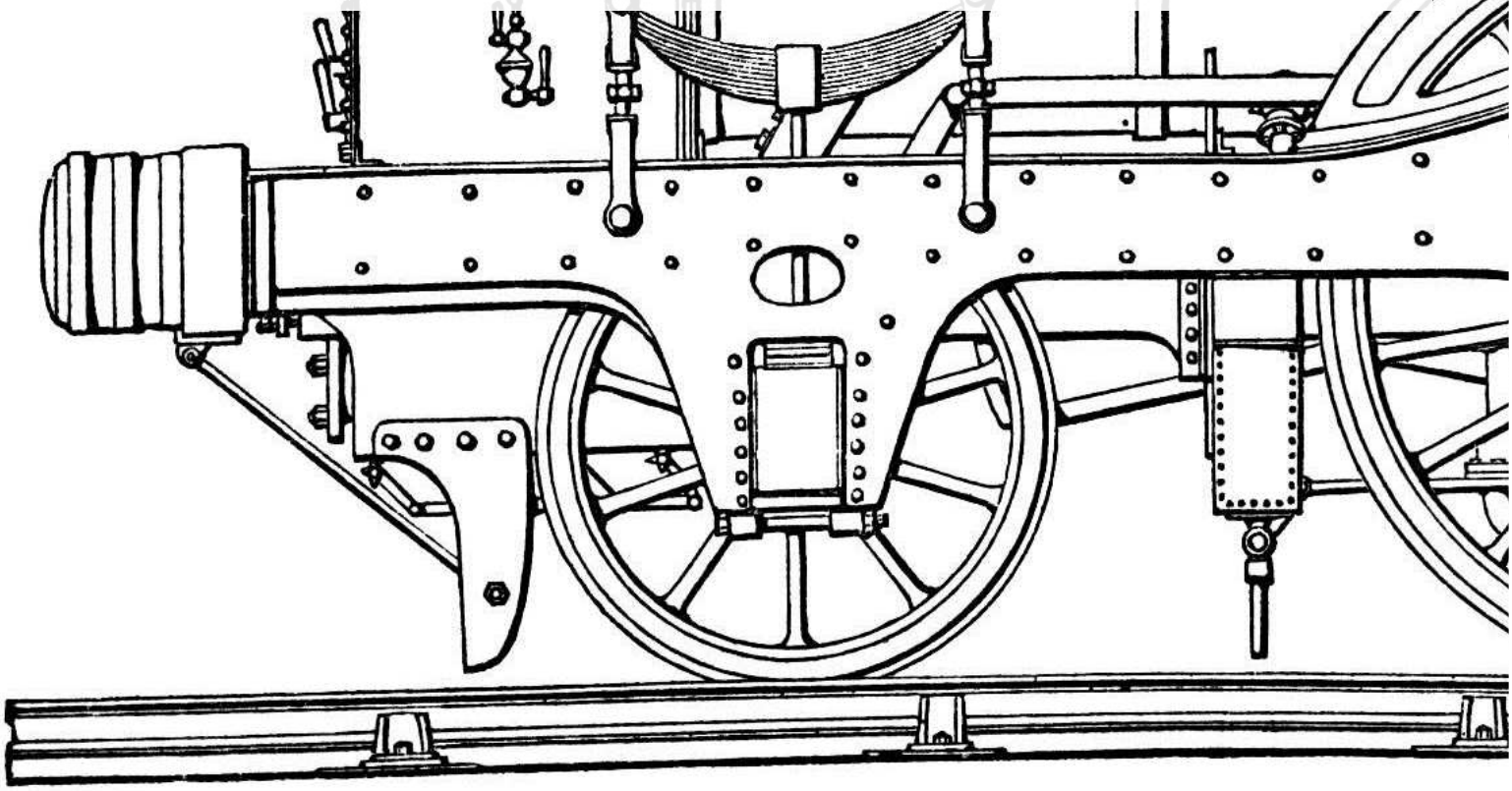
En el trabajo con sufijos y prefijos conviene distinguir, tanto a efectos conceptuales como metodológicos, entre lo que son propiamente prefijos o sufijos utilizados para la formación de palabras derivadas (tanto en el ámbito del lenguaje académico o científico como en el uso común o general de la lengua) de los que son raíces léxicas prefijas o sufijas, que aparecen especialmente en el lenguaje académico o científico para la creación de nuevas palabras.

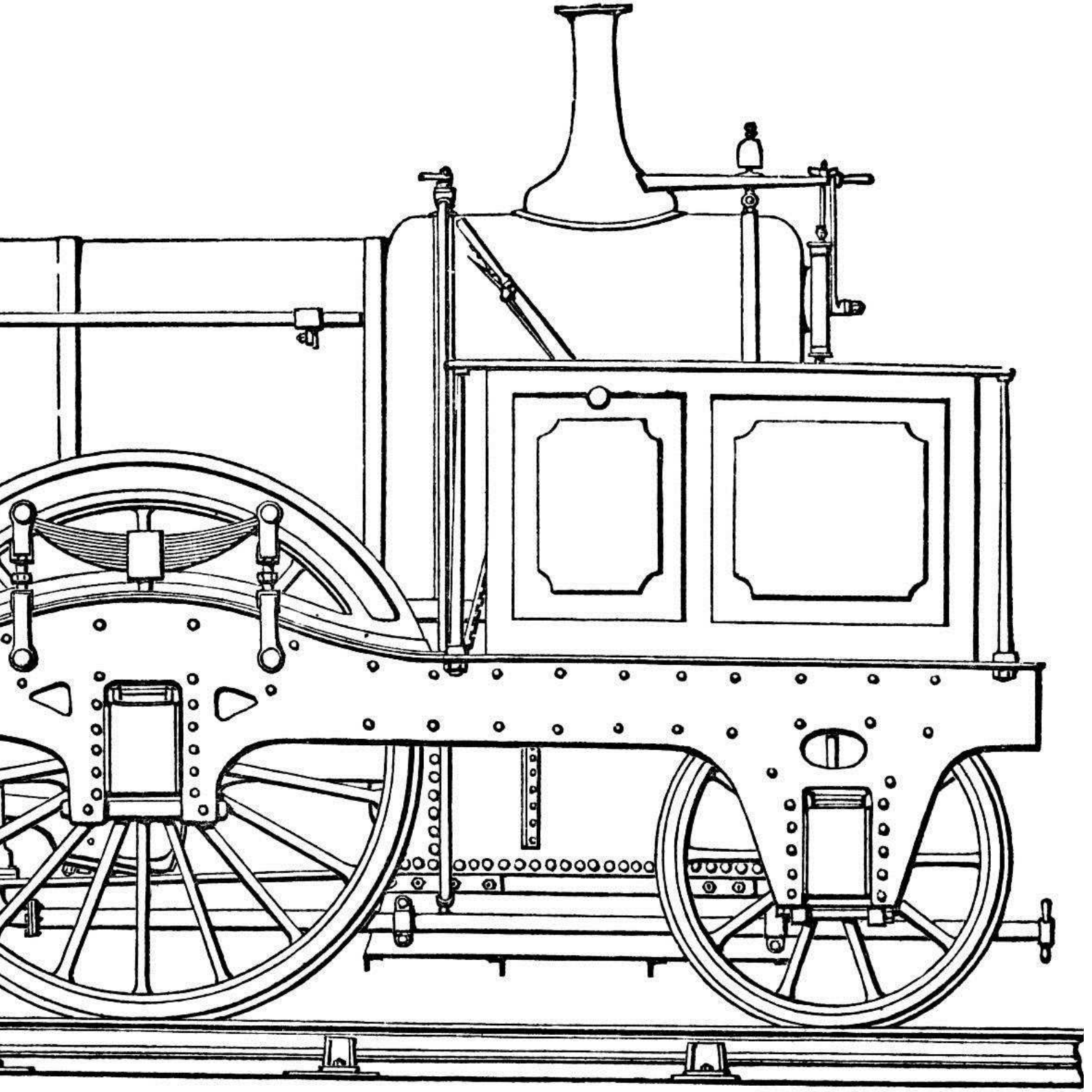
Los prefijos o sufijos, son en rigor morfemas derivativos que sirven para la creación de palabras derivadas de tipo académico (pre-historia) o de uso común (pre-decir).

Las raíces prefijas o sufijas son elementos compositivos, generalmente de origen latino o griego, que se utilizan en la creación de palabras compuestas, ya sea en la lengua original o en la lengua romance: (hemo-grama o geo-grafía).

A efectos de la enseñanza al alumnado inmigrante, parece conveniente que haya una gradación en el aprendizaje de estos recursos que se acompase con el avance del alumno o alumna en el aprendizaje y con su progresivo acceso y control de la lengua de instrucción y del currículum escolar. Así pues, en términos generales el trabajo sobre prefijos y sufijos, vinculado al uso general de la lengua, se podrá abordar casi desde el inicio de la enseñanza de la segunda lengua, en la medida en que entran a formar parte del vocabulario básico en el uso de la lengua correspondiente a esos niveles iniciales.

En cambio, el trabajo con raíces prefijas y sufijas exige un mayor control tanto de la lengua de instrucción como de los contenidos de las diferentes materias del currículum escolar, por lo que su aprendizaje deberá postergarse a los momentos que correspondan.





-ALGIA, "dolor":

Lumbalgia: Dolor en la región lumbar.

Neuralgia: Dolor continuo a lo largo de un nervio y sus ramificaciones, por lo común sin fenómenos inflamatorios.

-ARCA, -ARQUÍA, "gobierno":

Monarquía: Estado regido por un monarca.

Jerarquía: Gradación de personas, valores o dignidades.

-CEFALIA, "cabeza"

Bicefalia: Que tiene dos cabezas.

-CIDA, "acción de matar"

Insecticida: Que sirve para matar insectos. Aplicados a los productos destinados a este fin.

Herbicida: Producto químico que destruye las plantas herbáceas o impide su desarrollo.

-CRATA, -CRACIA, "gobierno"

Democracia: gobierno del pueblo.

-CRONO, -CRONÍA, "tiempo"

Isocrónico: Proceso donde no hay variaciones del tiempo.

-EDRO, "plano"

Hexaedro: figura geométrica formada por seis caras planas.

Poliedro: figura geométrica formada por varias caras planas.

-EMIA, "sangre"

Anemia: disminución de los glóbulos rojos en la sangre"

-FAGIA, -FAGO, "comer"

Ictiófago: que se alimenta de peces.

-FERO, "que hace", "que lleva"

Mamífero: Se dice de los animales vertebrados cuyas hembras alimentan a sus crías con la leche de sus mamas.

Acuífero: Dicho de una capa o vena subterránea que contiene agua: Que contiene agua.

-FILIA, "afinidad"

Bibliofilia: pasión por los libros.

-FOBIA, "enemistad",

Claustrofobia: angustia producida por la permanencia en lugares cerrados.

Aracnofobia: Miedo a las arañas.

Xenofobia: Odio hacia los extranjeros.

-FONO, "sonido"

Xilófono: Instrumento musical de percusión formado por láminas generalmente de madera, ordenadas horizontalmente según su tamaño y sonido, que se hacen sonar golpeándolas con dos baquetas.

Audífono: aparato para percibir mejor los sonidos.

-FORME, "con forma de"

Cuneiforme: De forma de cuña. Más referido a ciertos caracteres de forma ce cuña o de clavo, que algunos pueblos de Asia usaron antiguamente en la escritura. Deforme: desproporcionado o irregular en la forma.

-ITIS, "inflamación"

Hepatitis: Inflamación del hígado.

Amigdalitis: Inflamación de las amígdalas.

Artritis: inflamación de las articulaciones.

-GAMO, -GAMIA, "unión"

Poligamia: matrimonio con varias personas simultáneamente.

-GENIA, -GENO, "origen"

Patógeno: que origina o desarrolla una enfermedad.

- GONO, -GULO: "ángulo"

TRIÁNGULO: figura geométrica con 3 ángulos

PENTÁGONO: figura geométrica con 5 ángulos.

POLÍGONO (de mucho y ángulo): figura geométrica formada por varios ángulos.

- GRAFO, -GRAFIA: "trazo", tratado", "descripción"

CALIGRAFÍA (de bello y escritura): escritura hermosa.

BIBLIOGRAFÍA (de libro y escritura): enumeración de los libros de un tema determinado.

ORTOGRAFÍA: Conjunto de normas que regulan la escritura de una lengua. Forma correcta de escribir respetando las normas de la ortografía.

ÁGRAFO (de sin y escritura): que no sabe escribir.

GEOGRAFÍA (de tierra y escritura): ciencia que describe la Tierra.

CARTOGRAFÍA (de carta y escritura): Arte de trazar mapas geográficos. Ciencia que los estudia.

TOPOGRAFÍA (de lugar y escritura): Arte de describir y delinear detalladamente la superficie de un terreno. Conjunto de particularidades que presenta un terreno en su configuración superficial

DEMOGRAFÍA (de pueblo y escritura): Ciencia que estudia la población.

- IATRA, -IATRÍA, "medicina":

FONIATRÍA (de voz y curación): parte de la medicina que trata de los problemas de la voz.

PEDIATRÍA (de niño y curación): parte de la medicina que trata a los niños.

PSIQUIATRÍA (de mente y curación): parte de la medicina que estudia las enfermedades de la mente.

- LATRÍA, "adoración":

IDOLATRÍA: de ídolo y adoración. Adoración a los ídolos. Culto excesivo a alguien o algo.

EGOLATRÍA. culto a sí mismo

- LOGO, -LOGÍA: "estudio", tratado, ciencia:

CRONOLOGÍA (de tiempo y tratado): ciencia que trata los hechos históricos de acuerdo con su fecha.

ZOOLOGÍA (de animal y tratado): Ciencia que trata de los animales

GEOLOGÍA (de tierra y tratado). Ciencia que trata del globo terrestre, materiales que lo componen, formación y origen.

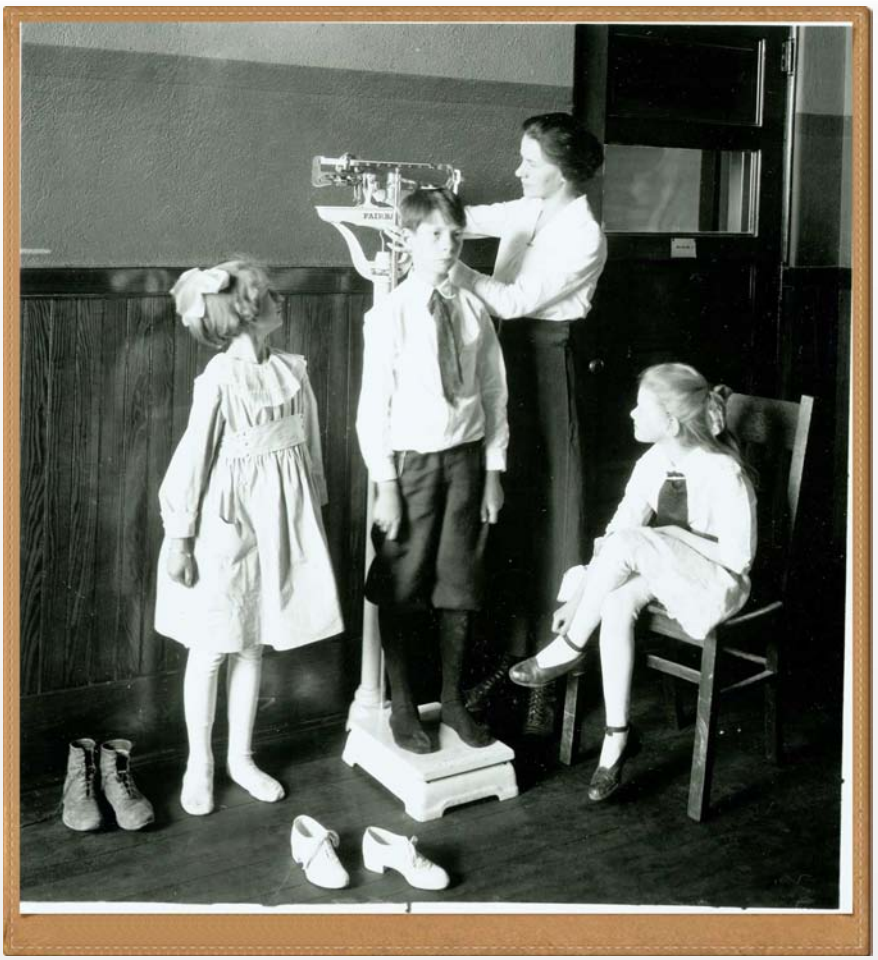
MINERALOGÍA (de mineral y tratado). Ciencia que trata de los minerales

ECOLOGÍA (de casa y tratado). Ciencia que estudia las relaciones entre los seres vivos y su medio ambiente. Defensa y protección de la naturaleza y del medio ambiente.

CLEPTOMANÍA (de robar y manía): afición enfermiza a robar.

- METRO, "medida":

Kilómetro: mil metros



Decímetro: décima parte del metro.

Centímetro: centésima parte del metro.

CRONÓMETRO (de tiempo y medida): aparato que mide el tiempo.

TERMÓMETRO (de calor y medida): aparato que mide le calor, la temperatura.

BARÓMETRO (de presión y medida): aparato que mide la presión atmosférica.

- MORFO, "que tiene forma": "con forma de..."

ANTROPOMORFO (de hombre y forma): que tiene forma humana o semejante al hombre.

ZOOMORFO (de animal y forma): que tiene forma animal o semejante al animal.

ISOMORFO (de igual y forma): de igual forma.

POLIMORFO (de mucho y forma): que puede tener varias formas.

- NOMÍA, "ley":

AUTONOMÍA (de sí mismo y ley): Que puede organizarse a sí mismo. Que no depende de nadie.

- ÓNIMO, "nombre":

SINÓNIMO (de con y nombre): con significado similar a otro.

ANTÓNIMO (de anti y nombre): palabra que expresa una idea opuesta o contraria.

HOMÓNIMO (de igual y nombre): Palabras iguales con distinto significado

- PATÍA, "enfermedad", "sentimiento":

OSTEOPATÍA (de hueso y enfermedad): relacionado con las enfermedades óseas.

ANTIPATÍA (de contrario y sentimiento). Sentimiento de aversión hacia alguien o algo.

EMPATÍA: identificación mental y afectiva con alguien.

TELEPATÍA: (de distancia y sentimiento): Coincidencia de pensamientos o sensaciones entre personas que no están cerca.

- PTERO, "alas":.

DÍPTERO (de dos y alas): insecto de dos alas

- RRAGIA, "derrame" "flujo":

HEMORRAGIA (de sangre y derrame): pérdida de sangre.

- SCOPIO, "para ver":

MICROSCOPIO (de pequeño y visión): aparato para ver lo muy pequeño.

TELESCOPIO (de distancia y visión): aparato para ver lo muy alejado.

FONENDOSCOPIO

CALEIDOSCOPIO (de bello, imagen y ver): aparato en el que se ven bellas imágenes al ser girado.

- SIS, "enfermedad":

ARTROSIS (de articulación y enfermedad): alteración degenerativa de las articulaciones

- TOMÍA, "corte":

ANATOMÍA (de cuerpo y corte): corte o disección de las diferentes partes del cuerpo.

- VORO, "que come, se alimenta, o devora":

CARNÍVORO (de carne y comer): que se alimenta de carne.

HERBÍVORO: que se alimenta de hierba o vegetales.

OMNÍVORO: que come de todo.

Características de algunas lenguas

La lengua árabe:

(No hay una lengua árabe hablada, sino varias, unificándose en una lengua culta – *fusha* – para leer y escribir. El dialecto marroquí – dariya - es la lengua materna de la mayoría de las personas marroquíes que están en España)

- Aspectos fonético – fonológicos: Sólo tiene tres fonemas vocálicos largos (/a:/, /i:/, /u:/) y tres cortos (/a/, /i/, /u/). El alumnado de procedencia árabe confunde i/e y o/u. En el alfabeto árabe no existe el sonido /p/.

- Aspectos morfosintácticos: Los verbos ser y estar. Aunque el árabe clásico tiene un verbo semejante *kana*–, su uso es poco frecuente en la lengua hablada, en la que se suprime para hablar en presente en la mayoría de los casos. Así, es habitual que los hablantes arabófonos no lo usen en español –"Yo contenta" –, y en otros casos lo usan junto a otro

verbo –"Yo soy estudio español". Muchas palabras que son femeninas en árabe son masculinas en español o viceversa, por lo que tiende a haber errores en este aspecto.

- Aspectos ortográficos: El árabe no tiene mayúsculas, por lo que su uso en español es difícil en los primeros momentos de aprendizaje de esta lengua por hablantes árabes. A veces escriben mayúsculas en mitad de una palabra. Otra dificultad son las tildes, que las pueden considerar como las vocales breves árabes, que se marcan con un signo parecido, pero que aparece escrito en pocas ocasiones. La confusión vocálica y consonántica se refleja con frecuencia en la ortografía - "nisisitu" (necesito).

Características de algunas lenguas

La lengua china:

(La lengua oficial es el chino mandarin.)chino

- Aspectos fonético – fonológicos: La lengua china es tonal y analítica. Las palabras básicas son monosílabos que tienen 4 tonos. Confunden la r con la l y c,z/s. distinguen entre las oclusivas sordas y las sonoras p/b, t/d, k/g. En chino no hay ni la ñ ni la r ni la rr.

- Aspectos morfosintácticos: En chino moderno los monosílabos pueden unirse formando palabras compuestas. Los verbos no tienen flexión, ni tiempo, ni modo, ni persona ni aspecto, cuestiones que se indican con partículas auxiliares. No hay verbos pronominales. Los nombres carecen de género y número. El género se identifica añadiendo pala-

bras que indican hombre o mujer. El número se señala haciendo acompañar un numeral. La concordancia no existe. No existen los artículos. El pronombre interrogativo suele colocarse al final. orden dentro del Sintagma Nominal es adjetivo + nombre. Ej: "azul pantalón". El orden sintáctico de la oración es obligatorio: sujeto + complemento tiempo + complemento lugar + verbo +objeto – "Yo mañana por mañana en escuela estudiar inglés" (Mañana por la mañana estudiaré inglés en la escuela).

- Aspectos ortográficos: La escritura tradicional china se basa de unidades de significado invariables. Cada grafismo representa, en general, una de dichas variables, lo cual regula el uso de cinco o seis mil grafismos. Cada carácter chino es monosilábico y representa una palabra.

Características de algunas lenguas

La lengua rumana:

(El rumano es una lengua latina, con un sistema de escritura fonética como el español.)

- Aspectos fonético – fonológicos: La pronunciación de *c* por *s*. Algunas consonantes se pronuncian de forma diferente según la vocal que le sigue, por ej. ch, gh, c, g, seguidas de e, i, se pronuncian diferente que con las otras vocales. También existen signos diacríticos que cambian el fonema a, i (por ej. a, â, î). La consonante h se pronuncia, a diferencia del español, que no es así.

- Aspectos morfosintácticos: El artículo indeterminado se sitúa delante del sustantivo y el determinado detrás del

sustantivo. Existen tres géneros: masculino, femenino y neutro. El verbo se escribe siempre separado del pronombre personal, por ejemplo, en español se escribe "búscame", mientras que en rumano sería "canta-ma", aunque al pronunciarlo si se pronuncia como si fuese unido. Los verbos irregulares y las conjugaciones de los modos y los tiempos en castellano son algunas de las dificultades más comunes para los y las estudiantes de origen rumano.

- Aspectos ortográficos: En cuanto a los acentos, en el rumano no hay ninguna regla que precise el lugar del acento, puede situarse en la última, penúltima o antepenúltima sílaba.

3.- ACTIVIDADES

El MCER (2002) hace hincapié en el desarrollo de la competencia comunicativa, la cual comprende las competencias lingüísticas, sociolingüísticas y pragmáticas. Dentro de las lingüísticas está la competencia léxico-semántica.

Comprender una palabra supone conocer su significado, su estructura y saber usarla.

Y la adquisición del léxico es un proceso cualitativo, gradual, multidimensional, procesual, dinámico, en el que el aprendiente teje una intrincada red de relaciones entre unidades léxicas que asocian y fijan la información nueva a la conocida, (Higueras, 2007)

En esta guía nos centramos especialmente en el acercamiento a temas de Ciencias Sociales, pero hay que señalar que, además del trabajo específico sobre el léxico necesario en el desarrollo de los diferentes temas del currículum de Ciencias Sociales, el alumnado- tanto el de lengua materna española, como el de otra procedencia lingüística- se verá enfrentado continuamente, en esta y en otras materias, al uso comprensivo de un léxico no necesariamente específico de este campo de conocimiento y que resulta común a los textos de tipo escolar, académico o científico, y al que rara vez se atiende por considerarlo general o impropio de la materia concreta.

Como primera medida para abordar los problemas de comprensión del léxico general del lenguaje científico, conviene disponer –y poner al alcance del alumnado- un repertorio de los principales prefijos y sufijos y de los elementos compositivos más frecuentes de este tipo de textos, tal como se ofrece en los cuadros y láminas adjuntos.

Para presentar, transmitir y aprender el léxico se han planteado diferentes estrategias pedagógicas: soportes visuales, definir y describir, ejemplificar, parafrasear, explicar a través del co-texto (inferencia), o del contexto, la formación de palabras,…En este caso es en esta última en la que más nos fijaremos: acercarnos, a través de algunas actividades, al reconocimiento de procesos de

formación de palabras mediante prefijos y sufijos.

3.1.- ACTIVIDADES - Sensibilización

1- En primer lugar, para crear expectativas sobre el contenido que se va a trabajar y como evaluación de conocimientos previos se propone al alumnado una serie de ejemplos cercanos a la realidad (v.g. megaestupendo, superconocido, supergrande, megarápido …) para ayudarles a intuir, si lo desconocen, qué son prefijos y sufijos.

2- ¿Qué tienen igual las siguientes palabras? ¿Cómo se llama esa parte de la palabra? Geología, biología, psicología, arqueología, …. Busca otras parecidas y di qué significa el sufijo que tienen igual.

Miramos las tablas de prefijos y sufijos y buscamos los relacionados con las palabras de la tabla

vida	muerte	muchos	uno	grande	pequeño

Realiza combinaciones para formar palabras

Bio……gono

Poli……..logía

Geo……..……grafía

Orto……..……deportivo

Zoo…… ……cromía

3- Dramatización

Se agrupan los estudiantes por parejas y se presentan estos textos.

Alumno A: *La cosmonauta viajaba en un avión bimotor. Estaba enferma. Sufría terribles lumbalgias. Iba a visitar a un masajista. La joven, que había sido tetracampeona del mundo de triatlón, había tenido que abandonar el deporte por una neurosis.*

Sin embargo, estaba segura de que todo iría mejor después de la visita al especialista.

Alumno B: *La bióloga viajaba en un avión cuatrimotor. Estaba enferma. Sufría terribles cefalalgias. Iba a visitar a un neurólogo. La joven, que había sido pentacampeona del mundo de triatlón, había tenido que abandonar el deporte por una cardiopatía.*

Sin embargo, estaba segura de que todo iría mejor después de la visita al especialista

Cada uno ha de verificar las diferencias en la información.

Soluciones:

cosmonauta//bióloga;

bimotor//cuatrimotor;

lumbalgias//cefalalgias;

masajista/ neurólogo;

tetracampeona/ pentacampeona;

neurosis//cardiopatía

Se anima a los estudiantes a reflexionar sobre la formación de palabras y a que añadan nuevos ejemplos con los prefijos y sufijos que aparecen – o con otros- y que intenten descubrir el significado léxico de los mismos.

4-Clasificamos

Agrupa los prefijos en cada grupo, según al tema al que se refieran

Bio, metro, gono,

Vida	Figura geométrica	Medida

Algunas palabras que contienen estos prefijos y sufijos son: biografía, termómetro, pentágono …. Piensa otras palabras que los tengan y escríbelas, después realiza un cartel con ellas en el que incluyas imágenes.

5- Léxico y contextos

Es importante contextualizar el léxico. Un texto como el siguiente podría tener relación con Plástica, Matemáticas, Lengua, Sociales, y la interculturalidad. La geometría es un tema transversal a diferentes materias; a la vez forma parte de un léxico general y con diferentes dimensiones interculturales (por ej.: las figuras geométricas están presentes en diferentes manifestaciones artísticas de diversas culturas).

Se incluye un logo por la carga cultural que tiene este tipo de símbolos, pues según cada cultura se representan de una u otra forma.

Un posible texto para trabajar este tipo de léxico podría ser el siguiente:

Hicimos una visita por la ciudad y pudimos ver muchas figuras geométricas, sobre todo polígonos: Algunas calles forman ángulos rectos, o agudos. Las baldosas del suelo tienen rectángulos, triángulos equiláteros, etc. Pasamos delante de la estación de tren y vimos el logotipo con figuras geométricas.

Se ven triángulos y rectángulos en los tejados de las casas, círculos y hexágonos en la forma de algunas plazas, edificios con forma de prismas. También vimos mosaicos en algunas fachadas

hechos con piezas en forma de hexágonos y pentágonos.

Después vimos imágenes de mosaicos romanos y de la Alhambra de Granada, en España, de origen árabe.

Leed el siguiente texto. Por parejas, buscad palabras con prefijos y sufijos relacionados con la geometría, con los números,…y completad la siguiente tabla.

Prefijo / sufijo	significado	Palabra/imagen
tri	3	triángulo

6-Imaginamos:

Inventamos palabras "imposibles"

(Actividad basada en las ideas de la Gramática de la fantasía, de Rodari)

Se propone la lista de prefijos y sufijos y, en parejas o pequeños grupos, han de inventar palabras utilizándolos. Ej. Biocromía: vida de colores

Cada grupo – pareja debe plantear una posible definición y los otros grupos han de adivinar la palabra.

Por ejemplo:

Definición: Odio a los cincos

Solución: * Pentafobia.•

Definición: dolor muy grande

Solución: *Megalgia

O, de forma más sencilla, se pueden proponer dos columnas paralelas de prefijos // sufijos y de sustantivos relacionados con la temática que se esté estudiando y combinarlos aleatoriamente.•