

TOMO II

Libro para el docente

APRENDIENDO EL LENGUAJE



con Nora

*Colección de Materiales didácticos
para el acceso al lenguaje en
contextos educativos multilingües*

Josefina Lozano Martínez
Rocío Angosto Fontes
M^a Carmen Cerezo Máiquez

LEU GRUPO
EDITORIAL
UNIVERSITARIO

Libro para el docente

APRENDIENDO EL LENGUAJE

con Noxa

Colección de Materiales didácticos
para el acceso al lenguaje en
contextos educativos multilingües

AUTORES: JOSEFINA LOZANO MARTÍNEZ (Coordinadora)
M^a CARMEN CEREZO MÁIQUEZ
ROCÍO ANGOSTO FONTES

COLABORADORES: SALVADOR ALCARAZ CARCÍA
MONTE BLASCO PAYÁ
JUDITH PONCE RUIZ
RAMÓN ROBLES JIMÉNEZ

© Las autoras y Grupo Editorial Universitario
Edita: Grupo Editorial Universitario
ISBN: 978-84-9915-064-2
Depósito Legal: GR-1.287-2008
Imprime: LOZANO IMPRESORES S.L.L.
Distribuye: Grupo Editorial Universitario.
Telf.: 958 80 05 80 Fax: 958 29 16 15
[http: www.editorial-geu.com](http://www.editorial-geu.com)
e-mail: grupoeditorial@terra.es

No está permitida la reproducción total o parcial de éste libro, ni su tratamiento informático, ni la transmisión de ninguna forma o por ningún medio, ya sea electrónico, mecánico, por fotocopia, u otros medios, sin el permiso de los titulares del Copyright. Reservados todos los derechos.



ÍNDICE

Introducción	5
Unidad 6: Nos vestimos para un día de fiesta	
Objetivos	31
En cada apartado trabajamos	33
Tabla de Contenidos	34
Evaluación: valoración de las ideas previas	35
Tabla de Evaluación Inicial y Final.....	36
Lámina motivadora	62
Actividades de desarrollo.....	63
Actividades de refuerzo, ampliación y evaluación	111
Unidad 7: María y Nora van de compras por el barrio	
Objetivos	123
En cada apartado trabajamos	125
Tabla de Contenidos	126
Evaluación: valoración de las ideas previas	127
Tabla de Evaluación Inicial y Final.....	128
Lámina motivadora	156
Actividades de desarrollo.....	157
Actividades de refuerzo, ampliación y evaluación	205
Unidad 8: Nora cuida a su nueva mascota	
Objetivos	221
En cada apartado trabajamos	223
Tabla de Contenidos	224
Evaluación: valoración de las ideas previas	225
Tabla de Evaluación Inicial y Final.....	226
Lámina motivadora	260
Actividades de desarrollo.....	261
Actividades de refuerzo, ampliación y evaluación	309
Unidad 9: De mayor quiero ser...	
Objetivos	319
En cada apartado trabajamos	321
Tabla de Contenidos	322
Evaluación: valoración de las ideas previas	323
Tabla de Evaluación Inicial y Final.....	324
Lámina motivadora	352
Actividades de desarrollo.....	353
Actividades de refuerzo, ampliación y evaluación	391

Unidad 10: Nora vuelve a Casablanca por vacaciones	
Objetivos	403
En cada apartado trabajamos	405
Tabla de Contenidos	406
Evaluación: valoración de las ideas previas	407
Tabla de Evaluación Inicial y Final.....	408
Lámina motivadora	432
Actividades de desarrollo.....	433
Actividades de refuerzo, ampliación y evaluación	471
Anexo. Tablas de evaluación	481

APRENDIENDO EL LENGUAJE CON NORA (2)

COLECCIÓN DE MATERIALES DIDÁCTICOS PARA EL ACCESO AL LENGUAJE EN CONTEXTOS EDUCATIVOS MULTILINGÜES

Introducción

Como ya describimos en la introducción al primer volumen del libro del docente, que podrás encontrar en el maletín nº 1 de los materiales que forman esta colección, el objetivo que pretendemos conseguir con su elaboración ha sido, principalmente, ayudar a los docentes a dar respuesta educativa a la multitud de necesidades que presentan aquellos alumnos que se incorporan a nuestras aulas y que poseen lenguas, culturas y costumbres diferentes. También, con estos materiales deseamos ayudar al alumnado de Educación Infantil, en la medida que pueden perfeccionar el código oral y acercarse al código escrito de un modo lúdico; o bien incluso, a determinados alumnos de Educación Primaria o Secundaria, que por sus necesidades específicas de apoyo educativo, no han accedido tanto al código oral como escrito. Para todos estos alumnos pretendemos, con esta colección de materiales, dar respuesta a sus diversas necesidades relacionadas, principalmente, con el aumento de sus competencias comunicativas, ya que consideramos, como también lo establece el *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas*, que estas competencias son prioritarias para que cualquier alumno pueda incorporarse con mayor facilidad al mundo escolar y, por ende, al mundo social.

Para ello, hemos construido unos materiales en diversos formatos (papel y multimedia) destinados tanto al alumnado como a los docentes, a través de los cuales pretendemos que éstos puedan conocer, en primer lugar, el nivel de competencia curricular de su alumnado para, a posteriori, poder desarrollar su trabajo, y llevar a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje correctamente, desde las competencias comunicativas que establece el *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas*, con relación a la enseñanza, aprendizaje y evaluación de la adquisición de una nueva lengua. Con la finalidad de demostrar dichas competencias y el desarrollo de las mismas utilizando los materiales de esta colección describiremos un primer apartado referido a esta temática.

En un posterior apartado de este segundo libro del docente, recogemos distintas propuestas de aplicación de la pizarra digital utilizando diferentes actividades contempladas en el CD dirigido al maestro o profesor. Pensamos que un recurso tan actual y motivador como resulta ser el uso de la pizarra digital o el mismo ordenador utilizando un software específico, no debe estar fuera de la aplicación de estos materiales en el acercamiento del alumnado al código oral y escrito, en suma, a las competencias comunicativas de nuestra lengua.

1. Las competencias comunicativas de las lenguas desde el marco común europeo de referencia

Para poder llevar a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua, utilizando la colección de materiales didácticos que presentamos, y, siempre, desde las competencias comunicativas que debe poseer el alumno y que se establecen en el *Marco Común Europeo de Referencia de las Lenguas*, comenzaremos exponiendo algunas consideraciones de interés en torno al mismo:

- **¿Cuál es el objetivo que se prioriza tanto en el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas como en el desarrollo de esta colección de materiales?**

Tal y como se ha ido exponiendo a lo largo de la introducción anterior, y como queda expuesto en el mismo documento del *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* el objetivo prioritario que pretendemos conseguir con el proceso de enseñanza-aprendizaje de acceso al lenguaje a través de esta colección de materiales didácticos, que ya expusimos en el primer volumen del libro del docente y que ahora continuamos con el volumen dos, no es dar directrices concretas sobre cómo enseñar una nueva lengua, pero sí establecer unos parámetros que son asumidos por todo el marco europeo a la hora de favorecer su proceso de enseñanza-aprendizaje. Como se puede comprobar tras la lectura y análisis del documento "*Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: enseñanza, aprendizaje y evaluación*" el principal objetivo consiste en establecer unos niveles de dominio de la nueva lengua que permitan comprobar el progreso del alumno en cada fase de su aprendizaje a lo largo de toda su vida. Por tanto, nuestros materiales están insertos en estas ideas ya que ellos propician la información necesaria, tanto al docente sobre los avances del alumnado, como incluso a éste mismo sobre sus logros en la adquisición de la nueva lengua, a través del CD-multimedia interactivo y del libro del alumno, donde se refuerzan, amplían y evalúan las adquisiciones de éste tanto a nivel lingüístico, como gramatical, ortográfico, léxico, etc.

Podríamos señalar que el objetivo general que perseguimos es desarrollar la **competencia lingüístico-comunicativa**, entendida ésta como aquella que nos permite organizar nuestro pensamiento, aprender, entablar relaciones... Ser competentes en comunicación lingüística, significa poseer los recursos necesarios para participar, mediante el lenguaje, en las diferentes esferas de la vida social. Y, para ello, hay que aprender a utilizar la lengua o, lo que es lo mismo, ser capaces de aprender a utilizar la lengua, es decir, ser capaces de interactuar mediante el lenguaje en una diversidad de contextos para satisfacer necesidades personales, profesionales y sociales (MCERL, 2002; Pérez Esteve, 2009).

- **¿Cuáles serían los distintos niveles en el proceso de adquisición de una nueva lengua?**

Aunque en el *Marco Común Europeo* se establecen unos niveles de dominio de la lengua denominados: el **nivel Acceso, Plataforma, Umbral, Avanzado, Dominio operativo eficaz y Maestría**, con la utilización de nuestros materiales, solamente, se daría respuesta, principalmente, a los tres primeros niveles descritos anteriormente. En la medida que esta clasificación de niveles expuesta se subdivide, a su vez, en tres en función de la adquisición y dominio de la nueva lengua, concretamente, se le denomina "**Usuario Básico, Usuario Independiente y Usuario Competente**"; dadas las características del alumnado al que iría dirigido nuestra colección de materiales, hablaríamos principalmente de "Usuario Básico" en los niveles de la etapa de Educación Infantil y de "Usuario Independiente" en los últimos niveles de Educación Primaria y/o Secundaria.

Realizando un análisis más exhaustivo de estos niveles descritos, a los que pretendemos dar respuesta con los presentes materiales, podemos decir que:

- En el **Nivel Acceso**, el alumno es capaz de comprender y utilizar expresiones

cotidianas de uso muy frecuente, por ejemplo saludos, así como frases sencillas para satisfacer sus necesidades de tipo inmediato. Puede presentarse a sí mismo, y a los otros, así como dar y pedir información sobre cuestiones personales: su domicilio, edad, nacionalidad, etc. También, puede relacionarse con los demás siempre y cuando su interlocutor hable con claridad y despacio.

El proceso de E/A se centrará en la adquisición de la **competencia lingüístico-comunicativa** a través de la cual el alumno aprenderá a comunicarse en situaciones de la vida cotidiana y escolar en un nivel muy básico. También, se atenderá a la enseñanza y aprendizaje de la denominada **alfabetización**, en el caso de alumnos que además de desconocer el español poseen un conocimiento insuficiente de su lengua materna.

—En el **Nivel Plataforma**, el alumno 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. Y es capaz de describir, en términos sencillos, aspectos de su pasado y su entorno, así como cuestiones relacionadas con sus necesidades inmediatas.

El proceso de E/A tendrá por objetivo la ampliación de la **competencia lingüístico-comunicativa**, más detallada y profundizando, sobre todo, en la comprensión y expresión escrita, y la iniciación de la **competencia lingüístico-académica**, a través de la cual se irán introduciendo contenidos curriculares propios de otras materias con el fin de que el alumno vaya adquiriendo la necesaria competencia escolar que le haga partícipe de las actividades escolares cotidianas.

—Por último, en el **Nivel Umbral**, el alumno 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 y es capaz de producir textos sencillos y coherentes sobre temas que le son familiares o en los que tiene un interés personal. También, puede describir experiencias, acontecimientos, deseos y aspiraciones, así como justificar brevemente sus opiniones o explicar sus planes.

- ***¿Cómo favorecemos, con la utilización de estos materiales, el proceso de enseñanza-aprendizaje de la nueva lengua desde el planteamiento del Marco Común Europeo de Referencia?***

El proceso de enseñanza y aprendizaje del español como segunda lengua se reforzará a través del apoyo a otras áreas curriculares incidiendo en el aprendizaje de la **competencia lingüístico-académica**. Estos diferentes niveles en el proceso de adquisición de la nueva lengua debemos darle respuesta desde el primer momento en el que el alumno se escolariza, y es por ello, por lo que, como ya expusimos en la introducción del primer volumen dirigido al docente, será a través de las plantillas de evaluación en cada una de las unidades didácticas que constituyen la colección de materiales, como el docente debe comprobar el nivel de competencia lingüístico-comunicativa en el que se encuentran sus alumnos, y será a partir de esos conocimientos previos cuando se comenzará el desarrollo de su proceso de enseñanza-aprendizaje (E/A).

Así pues, a la hora de planificar nuestro trabajo, en cada una de las unidades didácticas, hemos partido de una **evaluación inicial** para comprobar el nivel de competencia lingüística y comunicativa que tienen los alumnos. Para ello, hemos elaborado las tablas de evaluación inicial que aparecen al inicio de cada unidad didáctica donde pretendemos comprobar qué nivel tienen dichos alumnos referido al vocabulario del tema a desarrollar, tanto desde la expresión oral como escrita. Estas plantillas de evaluación



van a ser un referente muy importante, a tener en cuenta por el maestro o profesor, tanto para poder realizar su evaluación inicial como final, ya que serán utilizadas en los dos momentos de valoración de la adquisición de los conocimientos objeto de trabajo de cada unidad. Una de las virtualidades de estos materiales consiste en la acomodación y ajuste al nivel de cada alumno. Así con la información que nos aporte esta evaluación inicial podremos desarrollar un proceso de E/A ajustado a las necesidades y características del alumnado. La realización de una objetiva evaluación inicial del alumnado mediante pruebas de evaluación de la competencia lingüístico-comunicativa, garantizará un comienzo ajustado del proceso de enseñanza-aprendizaje y favorecerá el marco de las sucesivas evaluaciones (formativa y sumativa). Será, por tanto, el referente para verificar los avances obtenidos a través del trabajo desarrollado en cada una de las unidades.

Una vez evaluado el nivel de competencia lingüística y comunicativa del alumno, a través de la evaluación inicial, podremos establecer qué trabajar para cada grupo de alumnos dependiendo del nivel en el que se encuentre, según la clasificación que establece el *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas*, y que hemos comentado anteriormente:

NIVEL ACCESO	NIVEL PLATAFORMA	NIVEL UMBRAL
Alfabetización en español Competencia lingüístico-comunicativa	Competencia lingüístico-comunicativa Competencia lingüístico-académica	Competencia lingüístico-académica

Tabla nº1: Niveles de competencia lingüística según el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas.

Así pues, podemos establecer la siguiente clasificación de alumnado que, en términos generales, podemos encontrar en los diferentes centros:

En el **nivel Acceso**, encontraremos, principalmente:

- **Alumnado que no esté alfabetizado en su lengua materna** (alfabetización en español), se aconseja iniciar el proceso de E/A con la destreza oral, incidiendo en la interacción oral (conversar), introduciendo en ocasiones puntuales la destreza escrita en sus competencias más básicas: ortográfica, ortoépica y léxico-semántica.
- **Alumnado que esté alfabetizado en su lengua materna, y que ésta tenga un alfabeto totalmente distinto al latino**, se iniciará el proceso de E/A con la habilidad oral, incidiendo en la interacción oral (conversar), puesto que las gráficas de estos alumnos son muy diferentes a la latina, es importante trabajar la destreza escrita en sus competencias más básicas: ortográfica, ortoépica y léxico-semántica.
- **Alumnado que esté alfabetizado en su lengua materna, y que ésta tenga un alfabeto similar al latino**, el alumno tiene ya adquiridas una serie de habilidades motrices y cognitivas que le facilitan el proceso de aprendizaje de la lectoescritura, por consiguiente se iniciará el proceso de enseñanza y aprendizaje con la habilidad oral, incidiendo en la interacción oral (conversar), introduciendo en ocasiones puntuales la destreza escrita en sus competencias ortográfica, ortoépica, léxico-semántica y gramatical. Las dificultades que se desencadenan con estos alumnos son similares a las que tienen los propios alumnos nativos con desfases curriculares.

En el **nivel Plataforma**, encontraremos, principalmente:

- **Alumnado que no posea desfases curriculares:** se deberá continuar con la enseñanza y aprendizaje de la habilidad oral en sus competencias más generales (léxico-semántica, textual, pragmático-discursiva y sociolingüística) y se trabajará la destreza escrita incidiendo en las competencias trabajadas en el Nivel Acceso (ortográfica, ortoépica y léxico-semántica) y se introducirán aquellas más generales no trabajadas anteriormente (textual, pragmático-discursiva y sociolingüística).
- **Alumnado que posea desfases curriculares:** se deberá continuar con la enseñanza y aprendizaje de la habilidad oral en sus competencias más generales (léxico-semántica, textual, pragmático-discursiva y sociolingüística) y se trabajará la destreza escrita incidiendo en las competencias trabajadas en el Nivel Acceso (ortográfica, ortoépica y léxico-semántica) y se introducirán aquellas más generales (textual y pragmático-discursiva) no trabajadas anteriormente.

Una vez establecida la evaluación inicial del alumno y comprobados sus conocimientos previos relacionados con los objetivos que persigue dicha unidad, iniciaremos su proceso de E/A con el uso de todos nuestros materiales, los cuales tratan esencialmente de dar respuesta a los **diferentes niveles e intereses culturales y personales** de los alumnos, buscando por un lado, contribuir a que aquellos que proceden de diferentes países puedan participar, plenamente, en la vida social del país que lo acoge y, por otro, garantizando su permanencia y promoción en el sistema educativo.

Además, conviene señalar que nuestros materiales han sido diseñados desde una perspectiva **flexible y abierta** (Lozano, Angosto, Cerezo y Ballesta 2007), y aunque tienen una secuenciación lineal de contenidos, éstos pueden adaptarse al nivel del alumno en la medida que proponemos actividades de ampliación y refuerzo tanto en el formato impreso del libro del alumno, como en el CD del docente, donde el maestro o profesor tiene una gran diversidad de materiales que puede ir adaptando según el nivel de competencia del alumno para dar respuesta a sus avances (Lozano, Angosto, Cerezo y Pujalte, 2006; Lozano, 2008).

Desde el punto de vista del proceso metodológico a seguir, no puede ser otro que el que favorezca la interacción comunicativa e intercultural, es decir, el **método comunicativo**, subrayando una perspectiva centrada en la acción, en la realización de tareas significativas para los alumnos, lo más reales y motivadoras posibles, que los estimulen al aprendizaje y a la utilización de la lengua auténtica (Carbonell, 2004, 2005; Vilà, 2006; Besalú y Vilà, 2005; Besalú, 2006; Siqués, 2006; Sales y Moliner, 2005).

- **¿Cómo se da respuesta al dominio de las destrezas básicas en los distintos niveles de adquisición de una nueva lengua?**

Todo el material está estructurado para fomentar la competencia comunicativa y lingüística a través de sus cuatro destrezas básicas: hablar -escuchar - leer y escribir, del mismo modo que lo plantea el *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas*. Con esa finalidad todas las actividades de las distintas unidades están estructuradas para dar respuesta a estas cuatro destrezas básicas. Así:

Con relación a la destreza relacionada con **Expresión oral – hablar** el usuario de la lengua produce un texto oral que es recibido por uno o más oyentes. Algunas actividades para su consecución son: leer en voz alta un texto escrito; hablar apoyándose en elementos visuales (imágenes, pictogramas, etc.); hablar espontáneamente; recitar. Si esta destreza la planteamos desde los diferentes niveles definidos por dicho marco de referencia, como hemos explicado anteriormente supondría:

En el **Nivel Acceso** el alumno puede expresarse con frases sencillas y aisladas relativas a personas y lugares. En el siguiente **Nivel Plataforma** puede llevar a cabo, con

razonable fluidez, una descripción sencilla de una variedad de temas que sean de su interés, presentándolos como una secuencia lineal de elementos. Por último, en el **Nivel Umbral** el alumno es capaz de hacer una descripción o presentación sencilla de personas, condiciones de vida o trabajo, actividades diarias, cosas que le gustan o no le gustan, en una breve lista de frases y oraciones sencillas.

Con relación a la destreza **Expresión escrita – Escribir** el usuario de la lengua produce, como autor, un texto escrito que es leído por uno o más lectores. Algunas propuestas son: completar actividades y cuestionarios, tomar mensajes al dictado, redacciones, escribir de forma creativa e imaginativa, escribir cartas personales, etc.

En el **Nivel Acceso** el alumno puede escribir frases y oraciones sencillas y aisladas. En el **Nivel Plataforma**, el sujeto es capaz de escribir una serie de frases y oraciones sencillas enlazadas con conectores sencillos tales como «y», «pero» y «porque». Por último, en el **Nivel Umbral** el alumno escribe textos sencillos y cohesionados sobre una serie de temas cotidianos dentro de su campo de interés enlazando una serie de distintos elementos breves en una secuencia lineal.

En relación a la destreza de la **Comprensión oral – Escuchar**, el usuario de la lengua como oyente recibe y procesa una información de entrada (*input*) en forma de enunciado emitida por uno o más hablantes. Las actividades de comprensión auditiva incluyen: escuchar declaraciones públicas (información, instrucciones, etc.); escuchar medios de comunicación (radio, grabaciones, CD - multimedia, etc.). En cada caso, el usuario puede estar escuchando: para captar la esencia de lo que se dice; para conseguir información específica; para conseguir una comprensión detallada; para captar posibles implicaciones, etc.

En el **Nivel Acceso**, el alumno comprende discursos que sean muy lentos, que estén articulados con cuidado y con las suficientes pausas para asimilar el significado. En el **Nivel Plataforma**, el alumno comprende frases y expresiones relacionadas con áreas de prioridad inmediata (por ejemplo, información personal y familiar muy básica, compras, lugar de residencia, empleo) también comprende lo suficiente como para poder enfrentarse a necesidades concretas, y frases y expresiones relacionadas con áreas de prioridad inmediata (por ejemplo: información personal y familiar muy básica, compras, lugar de residencia, empleo, etc.) siempre que el discurso esté articulado con claridad y con lentitud. Por último, en el **Nivel Umbral**, comprende las principales ideas de un discurso claro y en lengua estándar que trate temas cotidianos relativos al trabajo, la escuela, el tiempo de ocio, incluyendo breves narraciones.

Vemos fundamental el trabajo oral para la adquisición de una nueva lengua ya que lo consideramos como un vehículo de interrelación cultural que posibilita el entendimiento, la expresión e integración en la realidad circundante (Cots y Díaz, 2005; Díaz y Cots, 2006, Lozano y otros, 2009).

En relación a la destreza de **Comprensión escrita – Leer**, el usuario como lector recibe y procesa como información de entrada textos escritos producidos por uno o más autores. Algunos ejemplos de actividades de lectura son los siguientes: leer para disponer de una orientación general; leer para obtener información; leer para seguir instrucciones; leer por placer. El usuario de la lengua puede leer: para captar la idea general; para conseguir información específica; para conseguir una comprensión detallada; para captar implicaciones, etc.

En el **Nivel Acceso**, el alumno es capaz de comprender textos muy breves y sencillos, leyendo frase por frase, captando nombres, palabras y frases básicas y corrientes, y volviendo a leer cuando lo necesita. En el **Nivel Plataforma**, el alumno comprende textos breves y sencillos sobre asuntos cotidianos si contienen vocabulario muy frecuente y cotidiano, o relacionado con el trabajo. Por último, en el **Nivel Umbral**, lee textos sencillos sobre hechos concretos que tratan sobre temas relacionados con su especialidad con un nivel de comprensión satisfactorio.


• **¿Cómo desarrollamos la competencia lingüística a través de la colección de los materiales didácticos?**


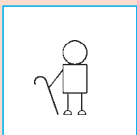

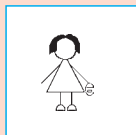


Tal y como se contempla en el *Marco Europeo de Referencia para las Lenguas*, los trabajos recientes sobre los universales lingüísticos no han producido todavía resultados que puedan ser utilizados directamente para facilitar el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación de lenguas. La mayoría de los lingüistas descriptivos se contentan ahora con codificar la práctica, relacionando la forma y el significado y utilizando una terminología que difiere de la práctica tradicional sólo cuando resulta necesario abordar fenómenos que están fuera de la serie de modelos tradicionales de descripción. Este enfoque adoptado procura determinar y clasificar los componentes principales de la competencia lingüística definidos como el conocimiento de los recursos formales y la capacidad para utilizarlos. A partir de estos componentes, se pueden articular y formular mensajes bien formados y significativos. El esquema siguiente, sólo pretende ofrecer, como instrumentos de clasificación, algunos parámetros y categorías que pueden resultar útiles para la descripción del contenido lingüístico y como base para la reflexión. De este modo, se distinguen las siguientes competencias: la competencia léxica, la competencia fonológica, la competencia gramatical, la competencia ortográfica, la competencia semántica, y la competencia ortoépica (MCERL, 2002). Éstas hemos tratado de explicarlas y de fundamentar cómo se pueden desarrollar con el empleo de nuestra colección de materiales didácticos.

a) **La competencia gramatical** haría mención al conocimiento de los recursos gramaticales de una lengua y a la capacidad de utilizarlos. Esto conllevaría la comprensión y expresión de significados expresando y reconociendo frases y oraciones bien formadas. La descripción de la organización gramatical supone la especificación de:

- *Categorías:* número, género (véase *unidad 3*), tiempo pasado, presente y futuro (véase *unidad 6*).

17.- EL GÉNERO

PARA NO OLVIDAR.. 

			→ MASCULINO
<i>papá</i>	<i>abuelo</i>	<i>hijo</i>	
			→ FEMENINO
<i>mamá</i>	<i>abuela</i>	<i>hija</i>	

El género nos indica el sexo de las personas y de los animales.

Son de género masculino los nombres de varones.

Son de género femenino los nombres de mujeres.

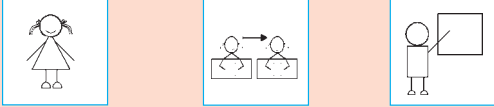
Ilustración nº 1.

Ejemplo de una actividad del libro del alumno referida a la categoría género.

- **Clases:** sustantivos (véase unidad 1), adjetivos (véase unidad 3), verbos (véase desde la unidad 2 hasta la 10).

Las palabras niña, compañera y maestro son **nombres comunes** porque hay muchas niñas, compañeras y maestros y hace referencia a personas.

niña compañera maestro



Los **nombres comunes** que se **refieren a personas, animales y cosas se escriben con minúscula.**

Ejemplos: alumno, gato, puerta...

20.- EL ADJETIVO

PARA NO OLVIDAR...




TÍO JOVEN HIJA ALEGRE

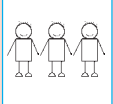

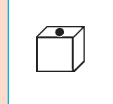
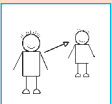
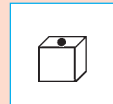
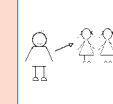
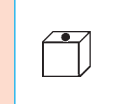
Todas las palabras que nos dicen cómo pueden ser o estar las personas, los animales y las cosas son **adjetivos.**

26.- CONJUGAMOS EL VERBO "TENER"

Escucha y repite.



PARA NO OLVIDAR... 

SINGULAR		PLURAL	
			
YO	TENGO	NOSOTROS	TENEMOS
			
		NOSOTRAS	TENEMOS
			
TÚ	TIENES	VOSOTROS	TENÉIS
			
		VOSOTRAS	TENÉIS

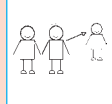
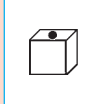
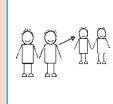
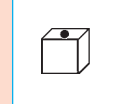
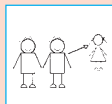
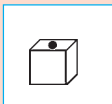
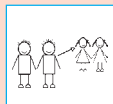
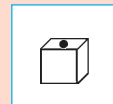
			
ÉL	TIENE	ELLOS	TIENEN
			
ELLA	TIENE	ELLAS	TIENEN

Ilustración nº2.

Ejemplo del libro del alumno donde se explican las distintas clases gramaticales: sustantivo, adjetivo y tiempos verbales.

- **Estructuras:** palabras compuestas (véase unidad 8), sintagma nominal y verbal (véase unidades 5).

5.- PARTES DE LA ORACIÓN: SUJETO Y PREDICADO



PARA NO OLVIDAR...  MEMORIZAR


 Nora


 come


 pollo.

¿Quién come? ¿Qué hace?

Nora - SUJETO PREDICADO come pollo -

En toda oración nos encontramos con dos partes fundamentales: *sujeto* y *predicado*.

Llamamos *sujeto* a quién realiza la acción o de quién decimos algo.

Llamamos *predicado* a la acción que realiza el sujeto o lo que decimos de él.

Ilustración nº 3.

Ejemplo de una actividad del libro del alumno referida a las partes de la oración.

- Relaciones: concordancia (véase en todas las unidades).

Completa las siguientes oraciones y después cópiala debajo:





 ME			 POLLO
	 GUSTA		
¿TE	GUSTA	LA	TARTA?


Ilustración nº 4.

Ejemplo utilizado en el libro del alumno para trabajar la formación de frases utilizando la concordancia del pronombre y del determinante.

b) La competencia semántica comprendería la conciencia y el control de la organización del significado con que cuenta el alumno:

- 1) La *semántica léxica* trata asuntos relacionados con el significado de las palabras:
 - Relación de las palabras con el contexto general (*véase desde la unidad 1*).
 - Relaciones semánticas, como, por ejemplo sinonimia/antonimia (*véase unidad 6*).

5.-SINÓNIMOS Y ANTÓNIMOS

PARA NO OLVIDAR... 

Hay muchas palabras que siendo diferentes tienen el mismo significado. Estas palabras denominadas "*sinónimos*" las utilizamos para enriquecer el lenguaje.

Por ejemplo: comenzar —————> empezar

Por el contrario, hay palabras que expresan significados contrarios y que denominamos "*antónimos*".

Como por ejemplo: alto —————> bajo.

En algunos casos, determinadas palabras forman su antónimo colocando delante las partículas: "in", "im", "i" o "des" como: insuficiente, imposible, irreal o descuidado.

Ilustración nº 5.


Ejemplo de una actividad dirigida al trabajo de las relaciones semánticas.

- 2) La *semántica gramatical* trata el significado de los elementos, las categorías, las estructuras y los procesos gramaticales como hemos descrito en el apartado anterior referido a la competencia gramatical

c) La competencia fonológica supone el conocimiento y la destreza en la percepción y la producción de:

- Las unidades de sonido (*fonemas*) de la lengua y su realización en contextos concretos (*véase desde la unidad 1 hasta la 8 en formato papel, así como el CD Banco de recursos del docente y el CD interactivo del alumno*).
- Los rasgos fonéticos que distinguen fonemas (*rasgos distintivos*; por ejemplo: sonoridad, nasalidad, oclusión, labialidad), (*véase desde la unidad 1 hasta la 8 tanto en el formato papel como en el CD Banco de recursos del docente*).

55.1.- Escucha y repite las palabras presentadas anteriormente que enuncia tu maestro o compañero-tutor, fijándote en la posición de sus labios, en la pronunciación del fonema /k/. Después mirándote en un espejo debes pronunciar correctamente dicho fonema y a continuación los sonidos: ka, ke, ki, ko, ku.



55.2.- Piensa y dibuja tres objetos donde en su nombre suene /k/, luego coloréalos.




Ilustración nº 6.


Ejemplo de actividad dirigido al trabajo de los rasgos distintivos de un fonema.

- La composición fonética de las palabras (*estructura silábica*, la secuencia acentual de las palabras, etc.), (véase desde la unidad 1 hasta la 8 en formato papel, así como el CD Banco de recursos del docente y el CD interactivo del alumno).
- Fonética de las oraciones (*prosodia*): Acento y ritmo de las oraciones. Entonación (véase unidad 5).
- Reducción fonética: Reducción vocal. Formas fuertes y débiles (véase unidad 7).

d) La competencia ortográfica supone el conocimiento y la destreza en la percepción y la producción de los símbolos de que se componen los textos escritos. Los sistemas de escritura de todas las lenguas europeas se basan en el principio alfabético, por tanto, los alumnos deben saber y ser capaces de percibir y producir lo siguiente:


- Las formas de las letras en sus modalidades normal y cursiva, tanto mayúsculas como minúsculas (véase desde la unidad 1 hasta la 8 en formato papel, así como el CD Banco de recursos del docente y el CD interactivo del alumno).
- La correcta ortografía de las palabras, incluidas las formas de contracción aceptadas (véase desde la unidad 2 hasta la 10 y en el CD Banco de recursos del docente).
- Los signos de puntuación y sus normas de uso (véase unidades 2, 3 y 4).

53.- LA COMA

PARA NO OLVIDAR... 

La coma (,) es un signo de puntuación, que al leer indica una pausa.
Se coloca entre las palabras que forman una serie, aunque detrás de la última palabra se escribe una "y".

21.- LA DIÉRESIS

PARA NO OLVIDAR... 

Cuando encima de la letra "u" en las sílabas "que-" "qui" encontramos dos puntos ("ü"), indica que esa letra debe pronunciarse sonando la "u" (que-üü) como en el caso de cigüeña y pingüino. Estos dos puntos es un signo ortográfico que se llama diéresis.

Ilustración nº 7.

Ejemplos de actividades dirigidas al trabajo de la competencia ortográfica.

- Las convenciones tipográficas y las variedades de tipos de letra, etc. (véase en todas las unidades didácticas).

50.- BUSCAMOS LA LETRA "RR/rr"

Rodea la letra "RR" con un óvalo y la letra "rr" con un cuadrado; después repasa el grafema.




BORRADOR <i>borrador</i>	PIZARRA <i>pizarra</i>	ARREGLAR <i>arreglar</i>	MARRUECOS <i>Marruecos</i>
ARRIBA <i>arriba</i>	MARROQUÍ <i>marroquí</i>	MARRÓN <i>marrón</i>	INGLATERRA <i>Inglaterra</i>
CARRO <i>carro</i>	PERRO <i>perro</i>	CARRETERA <i>carretera</i>	ARRULLO <i>arrullo</i>

Ilustración nº 8.

Ejemplo de actividad dirigida al trabajo de los tipos de letras (mayúscula y minúscula).

e) **La competencia ortoépica** conlleva, a la inversa que, los usuarios a los que se les pide que lean en alto un texto preparado o que utilicen en el habla palabras que han aprendido en su forma escrita necesitan saber articular una pronunciación correcta partiendo de la forma escrita. Esto puede suponer lo siguiente:

- El conocimiento de las convenciones ortográficas (véase desde la unidad 2 hasta la 10).
- La capacidad de consultar un diccionario y el conocimiento de las convenciones utilizadas en los diccionarios para la representación de la pronunciación (véase unidad 8).
- El conocimiento de la repercusión que las formas escritas, sobre todo, los signos de puntuación, tienen en la expresión y en la entonación (véase unidad 5).
- La capacidad de resolver la ambigüedad (palabras homónimas, ambigüedades sintácticas, etc.) en función del contexto (véase unidad 8).

• **¿Cómo desarrollamos la competencia sociolingüística?**

En la medida que la lengua es un fenómeno sociocultural, gran parte de lo que contiene el *Marco de referencia*, respecto a este ámbito, resulta adecuado para esta competencia sociolingüística ya que comprende el conocimiento y las destrezas necesarias para abordar la dimensión social del uso de la lengua. De este modo, los asuntos tratados aquí son los que se relacionan específicamente con el uso de la lengua y que no se abordan en otra parte: los marcadores lingüísticos de relaciones sociales, las normas de cortesía, las expresiones de la sabiduría popular, etc.

Los *marcadores lingüísticos de relaciones sociales* difieren ampliamente según las distintas lenguas y culturas, dependiendo de factores tales como el estatus relativo, la cercanía de la relación, el registro del discurso, etc. Este ámbito ha sido tratado en el *CD Banco de recursos de docente* donde en la primera unidad se incluyen distintos saludos, presentaciones y despedidas en función de los países de procedencia del alumnado de familia extranjera que comúnmente se incorpora a los centros educativos tales como Bulgaria, Rumania, Rusia, Polonia, Hungría, China, Japón, Marruecos, Alemania, Francia y Reino Unido.

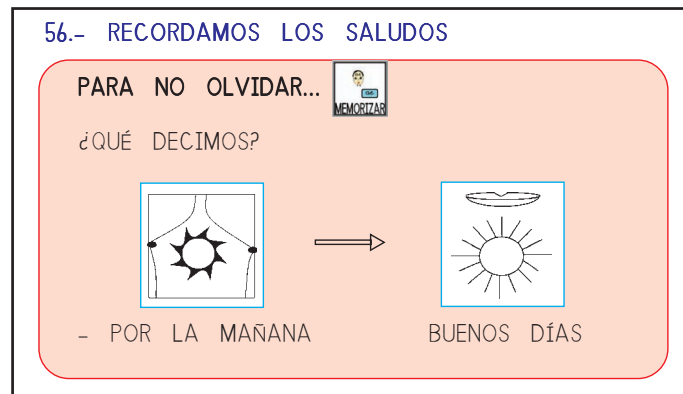


Ilustración n° 9.

Ejemplo de actividad dirigida al trabajo de los “saludos” como marcadores lingüísticos de relaciones sociales.

Las *normas de cortesía* se han trabajado en la unidad didáctica 3 y concretamente: “Gracias” ,“Por favor” “No me apetece”, etc. Pedir ayuda y expresar sentimiento de lástima o duda en la unidad didáctica 6. Manifestar acuerdos o desacuerdos en la unidad didáctica 8. Expresar arrepentimiento, disculparse por comportamiento amenazante (corrección, contradicción, prohibiciones, etc.) en la unidad didáctica 10.

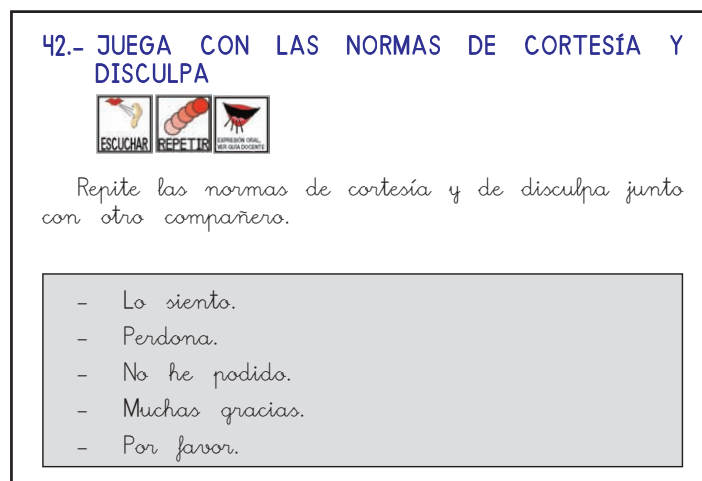


Ilustración n° 9.

Ejemplo de actividad dirigida al trabajo de las “normas de cortesía” como marcadores lingüísticos de relaciones sociales.

Las *expresiones de sabiduría popular* son fórmulas fijas que contribuyen de forma significativa a la cultura popular tales como *Refranes*, por ejemplo: *No por mucho madrugar amanece más temprano* (véase unidad didáctica 10). *Expresiones de:* creencias como, por ejemplo, refranes sobre el tiempo atmosférico: *“En abril, aguas mil”. “Marzo ventoso y abril lluvioso hacen a mayo florido y hermoso”* (véase unidad didáctica 10).

• **¿Cómo desarrollamos la competencia pragmática?**

Las competencias pragmáticas se refieren al conocimiento que posee el usuario o alumno sobre los principios según los cuales los mensajes:


- a) Se organizan, se estructuran y se ordenan («*competencia discursiva*»)
- b) Se utilizan para realizar funciones comunicativas («*competencia funcional*»)
- c) Se secuencian según esquemas de interacción y de transacción («*competencia organizativa*»).

La **competencia discursiva** es la capacidad que posee el usuario o alumno de ordenar oraciones en secuencias para producir fragmentos coherentes de lengua. Esta competencia se desarrolla en todas las unidades didácticas, ya que en todas ellas aparecen actividades de desarrollo de la expresión oral donde el alumno debe expresar sus ideas, sentimientos, emociones, ante el docente u otros interlocutores (sus compañeros).

La organización del texto: conocimiento de las normas de organización de la información de la comunidad en cuestión relativas a, por ejemplo:

– Cómo se estructura la información en la realización de las distintas macrofunciones (descripción, narración, exposición, etc.), trabajadas en diferentes unidades de nuestro material (Véase unidades 8, 9 y 10).

– Cómo se cuentan las historias, las anécdotas, los chistes, etc. (Véase todas las unidades, ya que en todas ellas hay una historia motivadora como inicio de la unidad).

3.- ESCUCHA Y LEE 

Sonó el despertador y Nora abrió los ojos. Era una mañana del mes de Noviembre, encendió la luz, saltó de la cama, y entró su madre a despertarla, diciéndole ¡Buenos días!

De camino al cuarto de baño se cruzó con su papá en el pasillo y se dieron cuatro besos. Ya en el cuarto de baño, Nora se lavó la cara, los dientes y cogió el peine para peinarse. Su madre estaba detrás metiéndole prisa porque llegaba tarde al colegio.

Bajaron rápidamente a la cocina, para desayunar. La mesa estaba puesta con las tazas, los platos, las cucharas. La mamá había preparado pan y leche. Se sentaron en la mesa de la cocina.

Mientras desayunaban, Nora les contó que faltaba poco para que llegasen las vacaciones y que tendrían más tiempo para quedarse en la cama y jugar en su salón.

Ilustración nº 10. Ejemplo de una historia motivadora.

— Cómo se elaboran, se señalan y se secuencian los textos escritos (redacciones, cartas formales, etc.) (Véase unidades 8, 9 y 10).

La competencia funcional, supone el uso del discurso hablado y de los textos escritos en la comunicación para fines funcionales concretos. La competencia en la conversación no es sólo cuestión de saber qué formas lingüísticas expresan determinadas funciones concretas. Los participantes mantienen una interacción en la que cada iniciativa produce una respuesta y hace progresar la interacción, según su finalidad, a través de una sucesión de etapas que se desarrollan desde los intercambios iniciales hasta la conclusión. Esta competencia está desarrollada en nuestros materiales en todas las unidades, en la lámina motivadora se comienza una conversación con el alumno, el cual debe dar respuesta a las diferentes preguntas que hace el maestro en relación con dicha lámina, y sobre otros aspectos relacionados con el tópico, que el docente quiere conocer sobre el conocimiento que posee el alumno.

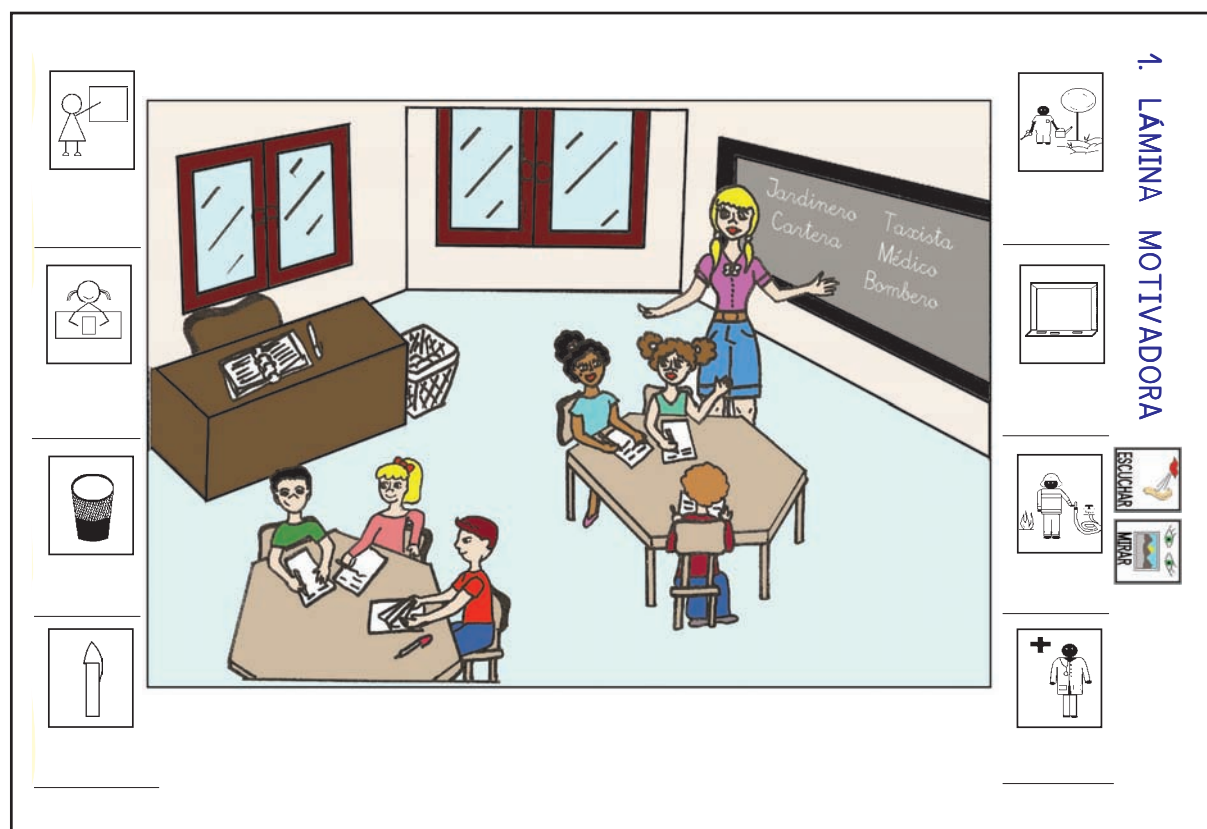


Ilustración nº 11. Ejemplo de una lámina motivadora.

Dos factores genéricos y cualitativos que determinan el éxito funcional del alumno o usuario son los siguientes:

- La **fluidez**, que es la capacidad de articular, de seguir adelante y de desenvolverse bien en el discurso oral o escrito.
- La **precisión**, que es la capacidad de formular pensamientos y proposiciones para aclarar lo que se quiere decir.

A modo de conclusión, nos resta decir que en un enfoque intercultural, uno de los objetivos fundamentales de la educación en la lengua es el impulso del desarrollo favorable de la personalidad del alumno y de su sentimiento de identidad, como respuesta a la enriquecedora experiencia que supone enfrentarse a lo diferente en los ámbitos de

la lengua y de la cultura. Corresponde a los profesores y a los alumnos la tarea de reintegrar todas las partes en una totalidad que se desarrolle de manera fructífera. Convencidos de ello, damos un tratamiento importante a la cultura y a la conciencia intercultural en la colección de materiales didácticos que presentamos. Así, a través de nuestro *CD Banco de recursos del docente*, aportamos una información de interés a los docentes sobre aspectos socioculturales de los diferentes países de procedencia de nuestro alumnado, ofertando información sobre distintos aspectos educativos, familiares, culturales, geográficos, etc. Tal y como también lo sugiere el Parlamento Europeo (2004) en su Resolución 2265/2004 sobre la integración de los inmigrantes mediante una escuela y una enseñanza multilingües.

Además de este ámbito intercultural, la colección de materiales *“Aprendiendo el lenguaje con Nora*, persigue dar respuesta eficaz a los diferentes niveles: *Nivel Acceso*, *Nivel Plataforma* y *Nivel Umbral*, elaborados de acuerdo con las directrices del Departamento de Política Lingüística del Consejo de Europa, el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas y el Porfolio europeo, niveles de referencia dispuestos para todas las lenguas europeas, que pretenden que el alumnado logre competencias comunicativas como *usuario independiente*.

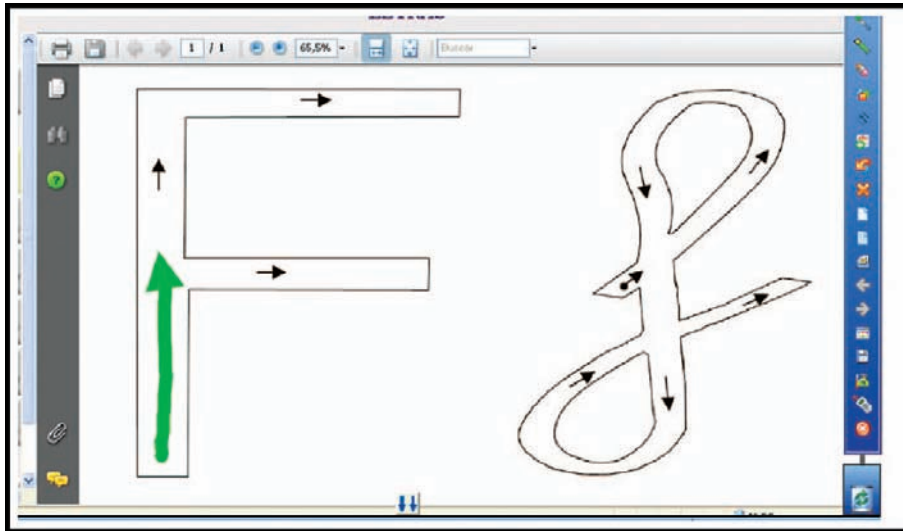
Precisamente para la consecución de estas competencias comunicativas es fundamental la utilización de todos los recursos materiales de los que el docente puede disponer en el aula. Uno de ellos, posiblemente también uno de los más novedosos, es la pizarra digital. Éste es el motivo por el que, a continuación, se van a proponer algunas sugerencias de trabajo utilizando el *CD Banco de Recursos dirigido al docente*.

2. Utilización de la pizarra digital con las actividades del CD “Banco de recursos del docente”

Si tiene la posibilidad de contar en su centro con una pizarra digital, (cañón de proyección) o en su caso con ordenadores, también puede utilizar las actividades del *CD dirigido al docente* con la aplicación del software INTERWRITE WORKSPACE. Para ello, en primer lugar debes instalar dicho programa en tu ordenador y, posteriormente, revisar las distintas opciones que te ofrece la barra de herramientas que te aparece al lado derecho de la pantalla. Puedes observarlo en la imagen nº 1 en la derecha.

Como podrás comprobar, es conveniente que se estudien las distintas opciones que te ofrece el programa, algunas pueden resultar complicadas, aunque las fundamentales le resultarán muy útiles y sencillas de manejar. Por ejemplo, en la barra de herramientas mencionada encontrarás la opción de elegir un lápiz (^ >herramientas>lápiz) que le facilitará el repaso o escritura de letras, palabras o frases; también puedes elegir entre varias formas geométricas: cuadrado, círculo, rombo, etc. (para ello selecciona ^ >herramientas>icono de formas) y seleccionar, a modo de ejemplo, unas letras, sílabas, palabras o frases determinadas a las que se le aplicarán dichas formas, de tal manera que se establezca una clasificación entre dichos elementos. Como se puede apreciar en los siguientes ejemplos seleccionados de diversas actividades del *CD dirigido al docente* son muchas las aplicaciones que se pueden llevar a cabo utilizando, bien la pizarra digital, cañón o el ordenador, cuando se desean ampliar las posibilidades del uso de estos medios utilizando las distintas actividades que se proponen en dicho *CD*.

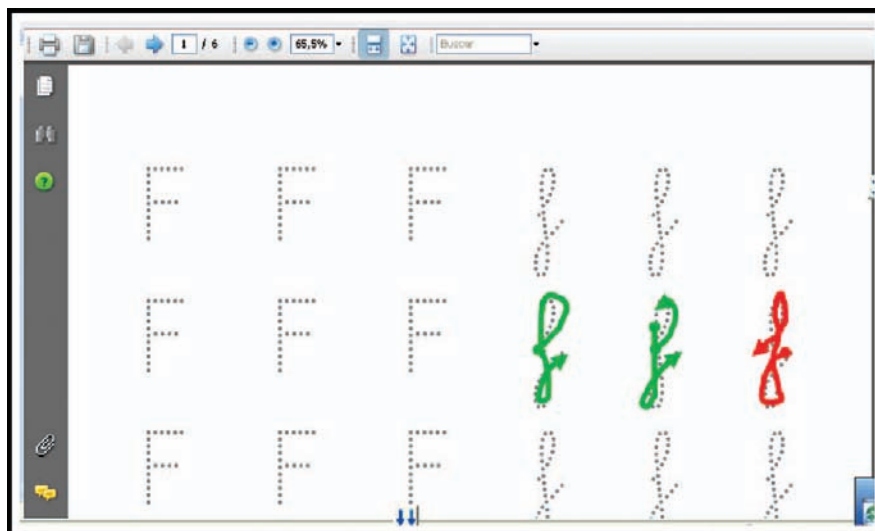
Así, y a modo de ejemplo, si desea escribir sobre determinada actividad del *Banco de recursos del docente*, puede utilizar **el lápiz** que podrá seleccionar desde su barra de herramientas como se puede comprobar en el ejemplo que sigue a través del trayecto que se marca en color verde.



*Imagen nº 1:
Utilización del lápiz como herramienta para trabajar el giro adecuado.*

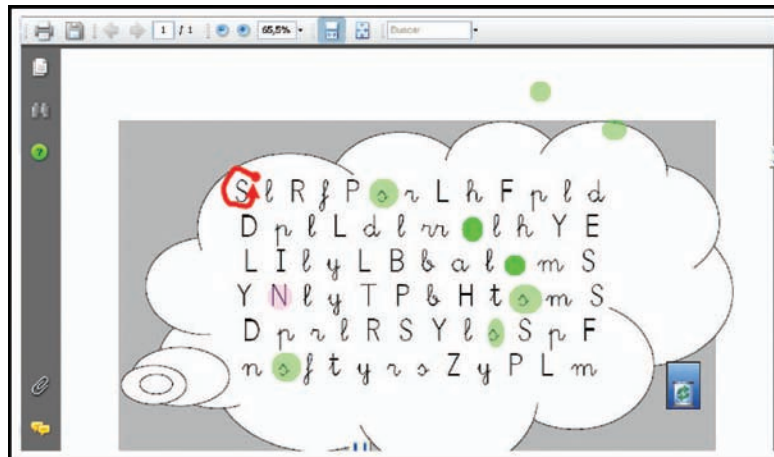
Como puede apreciarse en la imagen nº 1 las posibilidades de seguir el trazo con esta herramienta nos permite no solo mostrar al alumno la dirección y sentido correcto, así como el inicio y final; sino que es el mismo alumno quien ejecuta en la PDI la actividad ante sus compañeros y acompañando de los comentarios y correcciones adecuados.

También con la misma herramienta, concretamente con el lápiz, existe una opción que nos ayudará a valorar si el alumno ha efectuado el trazo adecuado, o bien no ha elegido el giro correcto. Como se puede apreciar en el siguiente ejemplo, que recogemos en la imagen nº 2, el comienzo del trazo en el grafema tiene una bola de inicio y el final una punta de flecha. Así lo seleccionado en color rojo nos indica que el alumno no ha seguido el giro adecuado, ni tampoco en el grafema de la letra "f" en verde donde se percibe un trazo interrumpido. Solamente en la primera letra en verde comenzando desde la izquierda se analiza el giro correcto. Para obtener esta opción es necesario seleccionar de la barra de herramientas de la parte inferior de la pantalla la opción de trazo discontinuo con las opciones de bola inicial y flecha final.



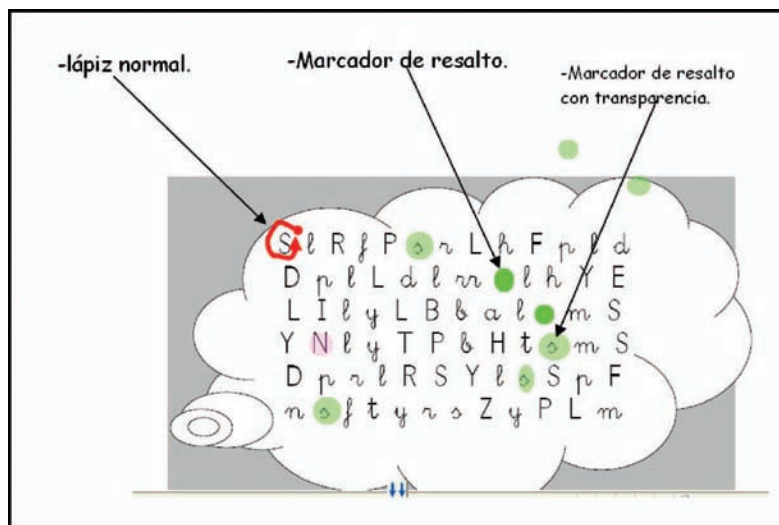
*Imagen nº 2:
Ejemplo de utilización del lápiz como herramienta para valorar el giro correcto que ha trazado el alumnado.*

Otro ejemplo con la misma herramienta consistiría en seleccionar una determinada grafía, haciendo con el lápiz una cruz o rodeando aquello que se desea seleccionar con un color determinado, como aparece en el ejemplo que exponemos a continuación sobre el grafema “S”. También se puede utilizar otra herramienta, denominada “**marcador de resalto**” (para ello hay que seleccionar ^> herramientas> marcador de resalto), que nos permite elegir color, forma, transparencia, etc. para seleccionar una determinada grafía tal y como se puede contemplar en el siguiente ejemplo que retomamos en la imagen nº 3. Como podemos apreciar en las grafías “S” y “N” el marcador de resalto tiene diferentes colores con la misma forma circular. Por otra parte, y concretamente con respecto a la grafía “S” el marcador de resalto se aplica de dos modos, con o sin transparencia. Para ello modificamos el nivel de transparencia.



*Imagen nº 3:
Ejemplo de utilización de la herramienta “marcador de resalto”
con determinadas grafías.*

Por otra parte, también el docente puede plantear la tarea de otra manera, pidiendo que el alumno diferencie lo que está hecho con “el lápiz” respecto de lo efectuado con el “marcador de resalto” y dentro de éste cuando la transparencia es mayor o menor. Para ello, podemos utilizar la herramienta denominada “**línea**” que nos permite hacer líneas rectas que nos complementan las realizadas con el lápiz como se puede comprobar en la efectuada en color rojo alrededor del grafema “S”.



*Imagen nº 4:
Ejemplo de utilización de la herramienta línea para diferenciar lo efectuado con el
lápiz normal y el marcador de resalto con o sin transparencia.*

Con la opción de “**selección**”, representada por una flecha inclinada hacia delante, podemos ampliar, desplazar, girar lo seleccionado y reproducir, las veces necesarias, cualquier imagen que haya en la pantalla, salvo las que constituyen el fondo fijo de la diapositiva. Una vez seleccionada una imagen podemos manejar éstas, para ello se necesita utilizar las opciones de “**recortar**” (pictograma de tijeras) y **pegar** (pictograma de bote de pegamento) con los que podemos repetir varias veces la misma imagen, y después girarlas como se puede comprobar en la imagen número 5.

Cuando en el fondo, precisamente, existe una imagen que queremos manipular, al no poder hacerlo directamente, la capturamos a partir de la barra de herramientas con la opción “**captura**” y después podemos seguir el mismo proceso anterior si deseamos reproducirla, girarla o desplazarla de un lugar a otro dentro de la pantalla.

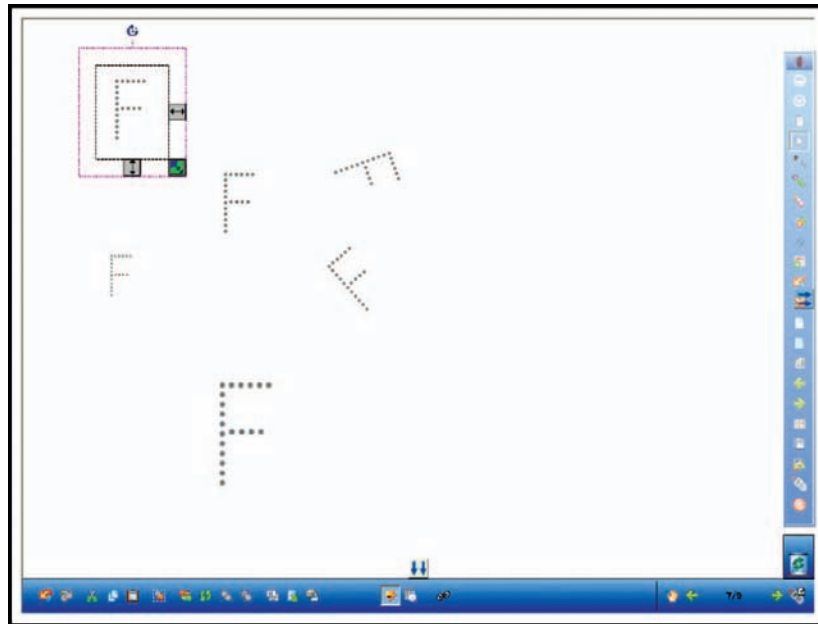


Imagen nº 5:

*Ejemplo de aplicación de la herramienta **selección** para reproducir, girar, ampliar una letra determinada.*

Si, a partir de la actividad anterior se desea no tanto trabajar el grafema sino la formación de palabras, se introducen otras letras pero utilizando otra función más de la barra de herramientas denominada “**texto**”, que normalmente aparece con el pictograma que representa una letra (A, B, C). De este modo, escribo distintas letras con las que puedo formar distintas palabras como aparece en la imagen número 6. De tal modo que, en ocasiones, cambiando tan sólo una o dos letras se puede formar una nueva palabra con un significado diferente. A través de esta actividad se puede trabajar con los alumnos la fase analítica de la escritura. Tenemos la ventaja de mostrar al alumno de forma intuitiva como se forman palabras, permitiendo al alumno su colaboración directa en la manipulación y desplazamiento de letras, sílabas, etc.

Si, por otra parte, la composición de la palabra la deseo hacer utilizando las sílabas en lugar de las letras sueltas, se puede utilizar una nueva función denominada “**ligado**”, a través de la cual podemos unir dos o más letras para formar sílabas y con éstas construir una palabra como se puede apreciar en la imagen número 6 con la palabra “mami”. Con esta opción puedo mover palabras enteras sin que se descomponga la palabra, llegando a formar oraciones si es el objetivo, y con la opción inversa podemos descomponer una palabra que se encontraba ligada y desligar otra vez la sílaba utilizando el mismo icono.

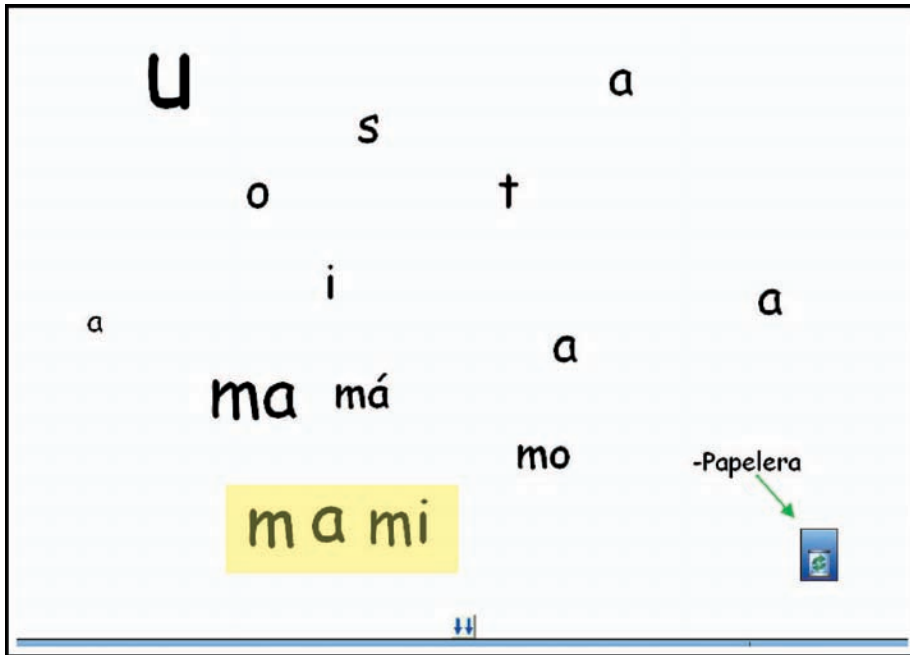
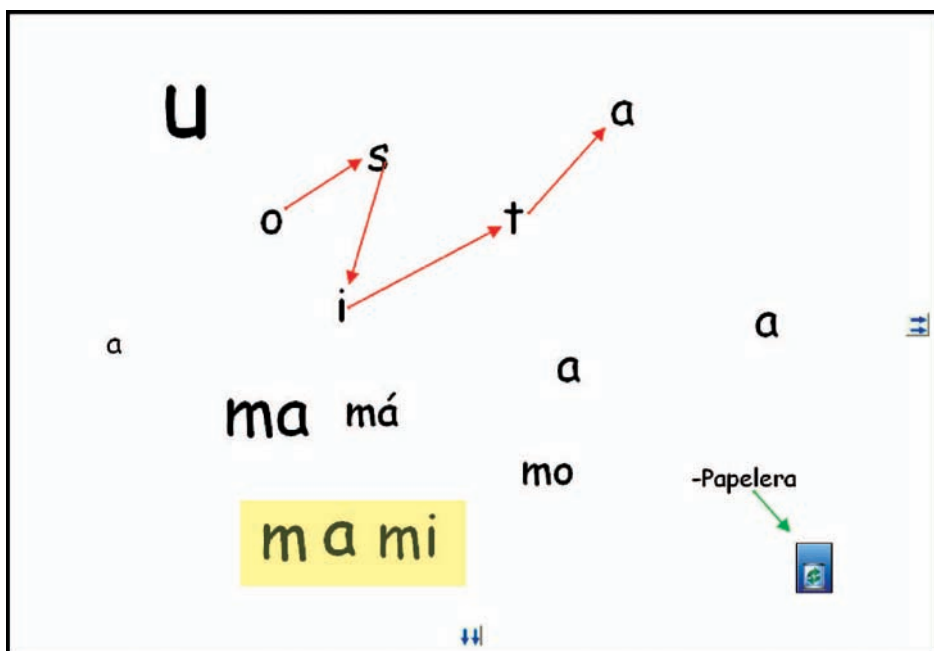


Imagen nº 6:
Ejemplo de aplicación de la herramienta **texto** y la aplicación **ligado**.

Cuando se desea formar nuevas palabras utilizando letras ya escritas, bien por el docente o por otros compañeros, con la herramienta de **flecha** las puedo ir uniendo, preguntando bien la palabra formada o pidiendo opinión al alumnado sobre qué letras tengo que unir para formar determinada palabra como se puede apreciar en la imagen número 7.

También puede eliminar aquellas letras o palabras que deseo sacar fuera de la actividad mandándolas a la papelera, utilizando así otra función que normalmente lleva el icono de la misma como podemos apreciar en la imagen nº 6 y 7.



Ejemplo nº 7:
Utilización de la herramienta **flecha** para formar una palabra utilizando las letras pertinentes.

A modo de conclusión, podemos destacar diversas ventajas que conlleva el uso de la pizarra digital o en su caso el ordenador utilizando el software INTERWRITE WORKSPACE:

- a) Este enfoque de trabajo permite utilizar la pantalla como soporte para que el docente realice su explicación sobre la actividad seleccionada, las veces que sea oportuno hasta que se comprenda lo que se desea enseñar. A continuación el alumnado puede continuar la tarea efectuando lo que el docente ha expuesto anteriormente. Propiciando así una verdadera interacción alumno-tarea-profesor.
- b) El objetivo de aprendizaje no es realizar “la ficha” como en ocasiones se denomina aunque no esté bien realizada, ya que al poder modificar lo realizado las veces necesarias, volverá a realizarlo hasta que, finalmente, esté correcto. De este modo, el alumnado siempre termina la tarea con una imagen correcta de lo que se pretende enseñar respecto de la lectoescritura.
- c) También conviene destacar la motivación del alumnado, ya que el medio propicia su mayor participación al efectuar las propuestas de trabajo con distintas herramientas y opciones de selección, de eliminación, de repetición, etc.
- d) Favorece la adquisición de conceptos, en la medida que va efectuando la tarea y verbalizando lo que está realizando y el motivo de ello. Esto ayuda a todos los alumnos, pero especialmente a los que tienen necesidad específica de apoyo educativo, pues se van a ver beneficiados con esta aplicación más que con la mera ejecución de la tarea de lápiz y papel.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BESALÚ, X. y VILÀ, I. (2005). Consolidar la cohesió social, l'educació intercultural i la llengua catalana. En AA.VV. *Llengua, interculturalitat i cohesió social. Recull d'eines teòriques*. Barcelona. Departament d'Educació, pp. 6-33.
- BESALÚ, X (2006). El plan para la lengua y la cohesión social (Plan LIC) del gobierno de Cataluña. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20,(2).45-68.
- CARBONELL, F. (2004). *Educar en temps d'incertesa*. Palma de Mallorca. Leonard Mun-taner.
- CARBONELL, F. (2005). *Educar en tiempos de incertidumbre. Equidad e interculturalidad en la escuela*. Madrid: La Catarata.
- COTS, J. y DÍAZ, J.M. (2005): El aula de acogida de alumnos inmigrantes en Catalunya. En D. Lasagabaster y J. Sierra (Eds.) *Multilingüismo y multiculturalismo en la escuela*. Barcelona. Horsori, pp. 71-96.
- DÍAZ, J.M. y COTS, J. (2006): Inmigración e interacción en la enseñanza /adquisición de lenguas: la construcción conversacional del alumnado de origen inmigrante. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20,(2).95- 116.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE (2002). Marco Común de Referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación. Madrid. MECD y Grupo Anaya.
- LOZANO, J; ANGOSTO, R; CEREZO, M^a C.y PUJALTE, M. (2006). El acceso al lenguaje en contextos educativos interculturales y multilingües. *XXIII Jornadas Nacionales de Universidades y Educación Especial. "Hacia una educación sin exclusión"*. Universidad de Murcia. Murcia.
- LOZANO, J; ANGOSTO, R; CEREZO, M^a C. y BALLESTA, M.J. (2007). Materiales didácticos para el acceso al lenguaje en contextos educativos interculturales y multilingües. *Comunicación y Pedagogía*, 218, 24-32.
- LOZANO, J. (2008). Alumnado extranjero y acceso al lenguaje en escuelas interculturales. En M.L. Sevillano M.L. (coord.): *Desarrollo de competencias mediales y sus aplicaciones formativas*, pp. 149-159. XIX Cursos de Verano UNED. Plasencia. ISBN-13-978-84-691-4512-B
- LOZANO, J; ANGOSTO, R; CEREZO, M^a C.; LÓPEZ A. y RAMÓN, J. (2008). Aprendiendo el lenguaje con Nora: Colección de materiales didácticos para el acceso al lenguaje en contextos educativos interculturales y multilingües. *V Congreso de Tecnología Educativa y Atención a la Diversidad: La igualdad de oportunidades en el mundo digital*, pp. 600-607. Consejería de Educación, Ciencia e Investigación. I.S.B.N.: 978-84-96997-02-8. Depósito Legal: MU-2046-2008.
- PARLAMENTO EUROPEO (2004). Resolución del Parlamento Europeo sobre la integración de los inmigrantes mediante una escuela y una enseñanza multilingües 2004/2265. INI.

- PÉREZ ESTEVE, P. (2009): La comprensión lectora y la competencia en comunicación lingüística en el nuevo marco curricular: algunas claves para su desarrollo. *Educatio Siglo XXI*, 27 (1), pp. 13-32
- PORFOLIO EUROPEO DE LA LENGUAS.<http://cultura.coe.int/porfolio>. Consultado el 13/04/2009.
- SALES, A. y MOLINER, O. (2005). Formación inicial en actitudes interculturales para profesionales de la educación. *I Jornadas de Educación Intercultural e Inmigración*. Córdoba: Universidad de Córdoba.
- SQUÉS, C. (2006). Práctica educativa y diversidad lingüística. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20,(2).81-94.
- VILÀ, I. (2006). Acerca de las relaciones entre escuela e inmigración. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20,(2).23-44.