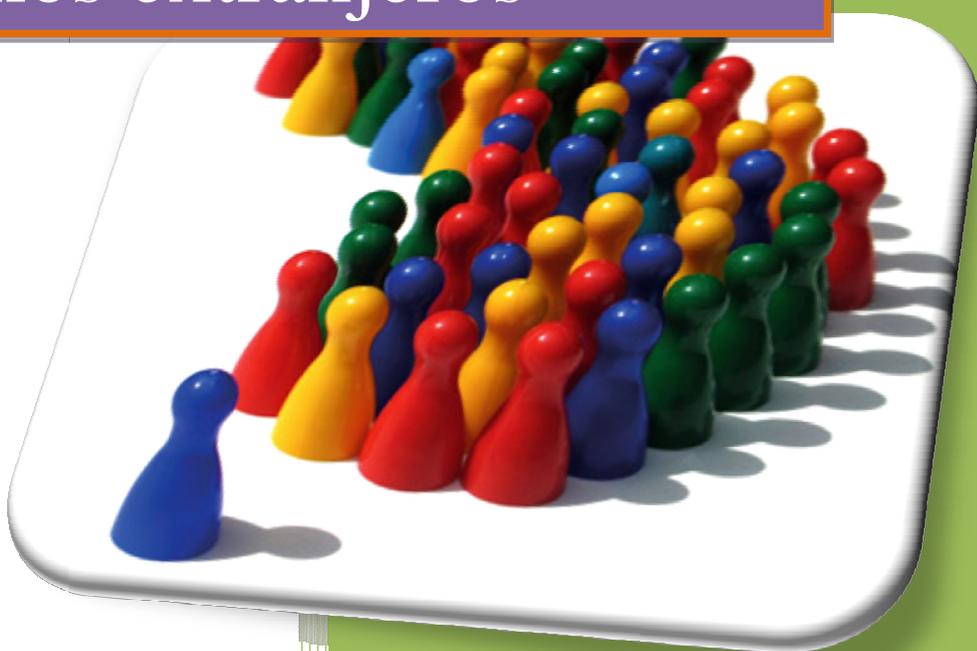


2012

Adaptación curricular de la lengua
y la literatura en la ESO para
alumnos extranjeros



Noemí Reina Ruz

Especialidad: Lengua y
Literatura

Tutor UAL: Luís Cortés
Rodríguez

31/05/2012

ÍNDICE

I. Cuestiones teóricas

1.1. Presentación

1.2. Estado de la cuestión

1. 2. 1. Historia de la atención a la diversidad.

1. 2. 2. La atención a la diversidad en la LOE.

1. 2. 3. Programas de atención a la diversidad.

1. 2. 4. La diversidad aquí y ahora.

1.3. Objetivos

1.4. Metodología

II. Cuestiones prácticas

2.1. El verbo en español

2. 1. 1. Tiempos pasados

2. 1. 2. Pretéritos perfectos

2. 1. 3. Pretérito pluscuamperfecto

2. 1. 4. Pasado-presente

2.2. Las preposiciones

2.3. Otras dificultades

III. Conclusiones

IV. Bibliografía

I. CUESTIONES TEÓRICAS

1.1. Presentación

El trabajo que aquí nos ocupa nace como resultado de la aplicación de los conocimientos adquiridos en el Máster en Profesorado de Educación Secundaria cursado en 2011/2012 en la Universidad de Almería. Sin embargo, más que centrarse en los conocimientos teóricos relativos a la enseñanza, este trabajo se centra en los conocimientos empíricos y, por tanto, es fruto de la observación de las necesidades reales en cuanto a diversidad se refiere en las aulas de lengua y literatura en la Educación Secundaria Obligatoria. De todas las cuestiones que se podrían abordar en un trabajo fin de máster elegí, no por casualidad, el tema de la adaptación curricular en lengua y literatura para alumnos cuya lengua materna no es el español. Ya me llevaba interesando este tema desde que tuve la oportunidad de dar clase de español en los Países Bajos hace cosa de un año, por lo que decidí aprovechar mi motivación y conocimientos al respecto en mi clase de primero de la ESO. Y no es que tuviera un ambiente multicultural, nada más lejos. Sólo contaba con un alumno marroquí en una de las tres clases a las que asistí (la clase de 1ºB) al que, por sus dificultades para entender ciertos aspectos morfológicos y seguir la clase al nivel de sus compañeros, me vi incitada a ayudar y a preparar ejercicios de apoyo y actividades adecuadas a su nivel de competencia lingüística. A partir de ahí, pude indagar en su situación y sus necesidades concretas hasta llegar a crear ese interés que me llevó a buscar bibliografía al respecto y que, ante todo, me sirvió para aprender qué es lo que está mal en la Enseñanza Secundaria Obligatoria en cuanto al tratamiento de estos casos y cómo se puede subsanar.

Estas conclusiones las saqué a través de una entrevista informal que se dio lugar en la misma aula y que me veo obligada a redactar por la importancia que tienen estas afirmaciones en mis supuestos teóricos: empecé interesándome por la cultura de origen y las circunstancias personales del alumno, algo que influyó de manera notable en su participación para conmigo. Así, el alumno marroquí de 13 años de edad lleva residiendo en España seis años, cuatro de los cuales se encuentra afincado en el pueblo de Benahadux. Sus padres se dedican al comercio y, como dato importante, ellos fomentan el aprendizaje del español mediante su uso dentro del ambiente familiar. Con

respecto a la adquisición de segundas lenguas, el alumno afirmó tener ciertas nociones sobre el idioma francés y no reconoció similitudes entre el marroquí, el francés y el español. Por lo demás, dejó claro su rechazo al tratamiento del español fuera del aula, debido a su profunda comprensión del idioma y, por tanto, de las explicaciones de la profesora. Sólo necesitaba, en su opinión, cierto apoyo en conocimientos específicos que se podían subsanar con lo que él llamaba “fichas”, documentos que adjunté en la Memoria de Prácticas.

Pues bien, a partir de estos datos se puede crear una vaga idea del modelo de alumno extranjero que nos encontramos en el aula y al que yo trato de hacer referencia en la mayoría de los casos. Intentaré crear, basándome en el estudio de Fernández López (1997) de las dificultades en el aprendizaje del español como lengua extranjera, un esbozo de los principales problemas de comprensión para así poder crear actividades y ejercicios adecuados a este tipo de alumnado. Las preguntas que nos formularemos serán principalmente dos: ¿Cuáles son los aspectos del español más susceptibles de incomprensión por parte de los alumnos inmigrantes? ¿Cómo podemos llegar a cubrir esas lagunas de información?

Antes de responder a estas preguntas, es necesario hacer un repaso por la historia y la situación actual en cuanto a atención a la diversidad se refiere, de forma que podamos hacer un esbozo de algo verdaderamente útil y aplicable a casos reales.

1.2. Estado de la cuestión

1.2.1. Historia de la atención a la diversidad

La atención a la diversidad, como la entendemos hoy en día, sería un conjunto de medidas que tiene como objetivo principal dar respuesta a las necesidades de todo el alumnado del centro educativo, sea cual sea su dificultad en cuanto a bajas o altas capacidades, desventaja sociocultural, discapacidad o cualquier otro problema a que precise de una atención especial. En estos días este concepto nos resulta razonable, pero no siempre ha sido así, ya que hasta los años 60 no se defendió la heterogeneidad en los diferentes grupos escolares. Sin embargo, se recorrió un largo camino hasta que surgió el concepto de “escuela comprensiva” en los años 90, tratando de proporcionar unos conocimientos básicos mínimos comunes para todos los alumnos, de esta manera, los igualándolos mediante la existencia de una cultura común.

Podemos hacer una visión mucho más clara del tratamiento que se le ha dado a la atención a la diversidad si seguimos las huellas que aparecen en el camino andado por el sistema educativo español. Así, por orden cronológico, podemos ordenar las distintas escuelas y sus características dependiendo del momento histórico por el que haya pasado nuestro país:

Antes de que cualquier ley regulara el derecho a la educación nos encontramos en España con la escuela selectiva, donde se apartaba del centro “normal” a aquellos alumnos que presentaban alguna variedad de déficit, creándose así los distintos centros especializados para este tipo de problemas. Era un sistema exclusivo y marginador que no planteaba ninguna respuesta a la diversidad, sino que sólo se libraba de ella.

Tuvo que ser durante los años 50-60 cuando se creara la primera ley educativa llamada Ley de Instrucción Pública de 1957 o Ley Moyano, fundada con los cimientos de la escuela compensadora, que pretendía entre otras cosas acabar con el analfabetismo en España y tratar a la diversidad en el mismo centro, creándose así programas de apoyos, grupos flexibles, individualización de la enseñanza... No es necesario decir que desde la Ley Moyano de 1857 hasta la actualidad encontramos grandes cambios en el

sistema educativo español, pero fue la primera piedra del gran edificio de la atención a la diversidad. La Ley Moyano, que duró 113 años en vigencia, tiene como características la uniformidad, centralización, gratuidad relativa, secularización y limitación de la libertad de enseñanza, que son los valores propios de un liberalismo moderado. Se trata de un sistema selectivo que duró tanto tiempo porque la sociedad española no cambiaba, pero como ya se ha adelantado, a partir de los años sesenta se ve la necesidad de avanzar, y es cuando proceden a reformarla.

Con este panorama, en 1969 se publican las “Bases para una política educativa” de Villar Palasí. Poco a poco va llegando la comprensividad y la diversidad a los sistemas educativos por exigencias del profesorado, y es con estas bases cuando podemos hablar de la escuela integradora, que trata de atender (que no adaptar la clase) a la diversidad dentro del centro y de formar al profesorado para su atención, aunque no siempre contaban con los recursos necesarios. La Ley Moyano contaba con varios problemas graves como puede ser la alta tasa de abandono o el bachillerato dividido, pero en cuanto a la diversidad el problema principal era el de la discriminación temprana. Por esto, en 1970 se cambia la ley General de Educación y financiamientos de la Reforma Educativa (L.G.E.) para así implantar una educación básica, obligatoria y gratuita hasta los catorce años, un único bachillerato, formación profesional ligada al mundo laboral y dentro del sistema educativo y, sobre todo, acceso a la universidad sin discriminaciones y nuevas carreras de ciclo corto y largo.

Sin embargo, cinco años después muere Francisco Franco y con él se cambia el modelo de sociedad. En 1977 se celebraron las primeras elecciones democráticas y en 1978 la Constitución promueve muchísimos cambios. El nuevo modelo de sociedad es descentralizado y secularizado, además de otros cambios, por lo que el sistema educativo debe cambiarse y adecuarse a la realidad: la libertad. La dictadura ya no impone y es hora de que la Constitución regule todo aquellos valores que se indican en el artículo 1, como son justicia, libertad, igualdad y pluralismo político. También se especifica que el castellano es la lengua oficial del Estado y que todo el mundo tiene “el deber de conocerla y el derecho a utilizarla”. Sin duda esto llevará a los extranjeros en nuestro país a cumplir con un “deber” para el que no tienen otro recurso que la formación en los centros: en este momento es cuando se empieza a tener en cuenta a estas personas y su formación, para que puedan llevar a cabo ese “derecho”.

Con los gobiernos de UCD vivimos una etapa de inestabilidad gubernamental, por donde pasaron seis ministros distintos y la reforma educativa quedó en un segundo plano. Se imponían modificaciones en el sistema para constitucionalizar la enseñanza y afrontar problemas coyunturales como el descontento del profesorado, el problema de interinos, la presión de la enseñanza privada o el moderado crecimiento de red pública de centros. Poco se avanzó durante esta etapa de la educación en nuestro país, ni en los aspectos generales ni en lo que a la atención a la diversidad se refiere.

Sin embargo, con la llegada del PSOE al Gobierno en 1982 se analizaron los problemas básicos que tenía el sistema educativo español y se creó la LOGSE, donde se concluyeron fallos educativo como deficiencias en la educación preescolar, falta de flexibilidad en la Formación Profesional de segundo grado, fracaso del primer grado, falta de homologación...En la LODE de 1985 (Ley Orgánica 8/1985, reguladora del Derecho de la Educación) se pone de manifiesto la igualdad en el aula como un servicio esencial que debe de estar asequible para todos y cada uno de los ciudadanos sin distinciones de ninguna clase.

Hasta el año 1996 duró este Gobierno y esta ley educativa vigente, exactamente hasta que entró el Partido Popular y creó la ley orgánica LOCE. Sin embargo, mucho tiempo tardaron en reunirse para cambiarla y fue a partir de 2002 cuando se introducen reformas en el marco normativo, manteniendo la estructura general del sistema educativo. Pretende reducir las tasas de abandono, mejorar el nivel medio de conocimiento, universalizar la educación y la atención a la primera infancia...

Y llegamos así al último gobierno hasta el momento del Partido Socialista donde se aprobó el sistema todavía vigente de la LOE (Ley Orgánica 2/2006 de Educación) por el que se defiende una mejora escolar con la inclusión de todos los miembros, sean cuales sean sus dificultades. La escuela inclusiva resultó como mezcla de una reclamación activa por parte de todos los miembros del sistema educativo, aplicando también la iniciativa anglosajona en el marco de la educación especial. Así, presta atención a todos los grupos o individuos sin indicios de exclusión. La escuela debe estar preparada para dar respuesta a todos y cada uno de los alumnos en cuanto a recursos materiales y físicos, de forma que se vele por la participación de todos eliminando cualquier barrera que lo impida.

Es por esta evolución por la que hemos llegado a la inclusión total de la diversidad en los centros aportando todos los recursos, aunque aún queda un largo camino por recorrer en cuanto a formación del profesorado y concienciación de la sociedad al respecto. Sin embargo, el hecho de que todo esto se recoja en la Ley Orgánica de Educación de 2006, nuestra LOE, es lo que asegura este progreso.

1.2.2. La atención a la diversidad en la LOE

Una vez analizada brevemente la historia de la educación en España y su evolución con respecto a la atención a la diversidad, nos centraremos ahora en lo que dice la ley actual para así podernos hacer una mejor idea de cuáles son los puntos clave que debe tratar el profesorado en estos casos para cumplir con uno de sus tres “principios fundamentales”: calidad, equidad y educación común.

La atención a la diversidad se establece como principio fundamental que debe regir toda la enseñanza básica, con el objetivo de proporcionar a todo el alumnado una educación adecuada a sus características y necesidades.¹

Como fines establecidos para esta ley encontramos a lo largo del documento referencias que aseguran: el pleno desarrollo de la personalidad y de las capacidades de todos los alumnos; la educación dentro del respeto a los derechos y libertades fundamentales de cada individuo y de la sociedad, incluyendo la igualdad de derechos y oportunidades entre hombres y mujeres; y la formación desde el respeto de la pluralidad cultural y lingüística de España y de cualquier otra cultura ajena a la nuestra, reconociendo la interculturalidad como un elemento enriquecedor de la sociedad. Por lo tanto, esta atención a la diversidad abarca todas las etapas (primaria, secundaria, bachillerato y enseñanzas superiores) y todos los miembros del sistema educativo mediante los principios de inclusión y normalización.

En cuanto a la Educación Secundaria Obligatoria, el texto dice lo siguiente:

La educación secundaria obligatoria debe combinar el principio de una educación común con la atención a la diversidad del alumnado, permitiendo a los centros la adopción de las medidas organizativas y curriculares que resulten más

¹ BOE núm. 106, 17162.

adecuadas a las características de su alumnado, de manera flexible y en uso de su autonomía pedagógica. Para lograr estos objetivos, se propone una concepción de las enseñanzas de carácter más común en los tres primeros cursos, con programas de refuerzo de las capacidades básicas para el alumnado que lo requiera, y un cuarto curso de carácter orientador, tanto para los estudios postobligatorios como para la incorporación a la vida laboral. En los dos primeros cursos se establece una limitación del número máximo de materias que deben cursarse y se ofrecen posibilidades para reducir el número de profesores que dan clase a un mismo grupo de alumnos. El último curso se concibe con una organización flexible de las materias comunes y optativas, ofreciendo mayores posibilidades de elección al alumnado en función de sus expectativas futuras y de sus intereses.

Por lo tanto, los centros educativos son libres para adoptar las medidas oportunas dependiendo del contexto en el que se encuentren sus alumnos, contando siempre con los medios necesarios por parte del Gobierno correspondiente a la Comunidad Autónoma. Así, se garantiza un plan de actuación en cuanto a la atención a la diversidad en cada Plan de Centro adecuado a sus necesidades.

1.2.3. Programas de atención a la diversidad.

- 1) Aulas Temporales de Adaptación Lingüística (ATAL): son programas de enseñanza-aprendizaje del español que van a cargo de un profesorado especializado, y cuyo objetivo principal recae en la integración del alumnado inmigrante a través de la incorporación a los distintos ritmos de aprendizaje propios de su curso y clase. Normalmente estos programas tienen lugar en la misma clase, aunque se dan cada vez más casos en los que se forman grupos de apoyo con circunstancias especiales fuera de la clase ordinaria². Los programas ATAL se pusieron en marcha como experiencia piloto en Almería en el curso 1998/99, de forma que en la actualidad se ha ido extendiendo al resto de provincias de Andalucía. El alumnado que se encuentra dentro de este programa suele superar los cinco mil alumnos cada curso.

² Regulado por la Orden de 15 de Enero de 2007.

- 2) Actividades extraescolares de apoyo lingüístico al alumnado inmigrante. Este año 2012 es el cuarto año que se realizan como complemento de las aulas ATAL. En el curso 2011/12, se desarrollan en 441 centros que atienden a 5.324 alumnos y alumnas distribuidos en 525 grupos³.
- 3) Medidas y actuaciones por parte de los centros docentes que escolaricen alumnado inmigrante para favorecer su acceso, permanencia y promoción en el sistema educativo. Entre estas medidas podrían situarse adaptaciones curriculares como la que tratamos aquí de forma que el idioma no sea una barrera a la hora de avanzar en la educación de este tipo de alumnado. Este tipo de medidas se deben reflejar en el Proyecto de Centro y deben desarrollar la acogida del alumnado inmigrante, el aprendizaje del español como lengua vehicular y el mantenimiento de la cultura de origen del alumnado inmigrante.
- 4) Mediación intercultural: La Consejería de Educación concede subvenciones a entidades sin ánimo de lucro que promueven la comunicación, autonomía e inserción social a través de mediadores, gestionando así la diversidad como factor de calidad.

1.2.4. La diversidad aquí y ahora

La diversidad de culturas en las aulas de todos los niveles en España, como ya sabemos, es muy notable, pero si nos centramos en el caso concreto de Almería es especialmente significativo debido a la abundante población inmigrante que aquí se afianza. Nuestra provincia, con 690.000 habitantes, se encuentra a la cabeza de las provincias que más han crecido en los últimos quince años en Andalucía, y esto en su mayor parte se debe a los intensos flujos migratorios recibidos entre 2000 y 2008. Según datos del Observatorio Económico del Servicio de Estudios del Grupo BBVA⁴, las altas residenciales en Almería suponen un 30% en la población marroquí, mientras que en el resto de Andalucía el porcentaje baja a un 16% y en el resto de España a un

³ Según fuentes de la Junta de Andalucía:

http://www.juntadeandalucia.es/compromisos20082012/principal_medida.php?id_medida=91

⁴ BBVA Research España, publicación de febrero de 2012.

10%. Para analizar la procedencia de este alumnado, cabe citar el trabajo de Soriano (1999: 122):

Los marroquíes que residen en Almería tienen sus orígenes repartidos entre 31 provincias, la práctica totalidad del país. Destacan por su volumen los procedentes de Casablanca y Rabat-Salé. Ahora bien, casi el 50% de ellos han llegado de las provincias del norte: Nador, Ougda (Uxda), Al Hoseima, (Alhucemas), Titt'ouen (Tetuán), El Araich (Larache) y Taudja (Tánger). El 25% vienen del interior (Fez, Beni-Mellal, y Kenitra; Settat y Marrakech) y la costa atlántica (Agadir). (...) La mayor parte del colectivo argelino procede del Tell. Amplia franja que ocupa el norte del país, desde la costa mediterránea hasta las cumbres del Atlas telliano (...) Los senegaleses proceden en su mayoría de Dakar, su capital (pero nacidos en zonas rurales) (...) Los inmigrantes de Guinea Bissau proceden en su mayoría de zonas rurales, si bien muchos estaban ya asentados en las ciudades y la capital. (...) Más del 70% proceden de Canchungo, Gabú y Bissau. Pertenecen a las tribus manjako y fula.

Así, podemos imaginar cómo afecta este dato al sistema académico almeriense en cuanto a planes de actuación se refiere.

La situación para el resto de España no es de despreocupación. Desde finales del siglo XX se han ido haciendo estudios sobre este aspecto, y cada vez ha ido cobrando más importancia en el tiempo debido al aumento progresivo de inmigrantes en nuestros centros. El hecho de que la lengua sea el principal elemento de comunicación, hace que su enseñanza-aprendizaje se torne un elemento fundamental en el aula y fuera de ella, sobre todo como elemento de integración social: la lengua española hemos de analizarla como un instrumento de ayuda, una potente herramienta que condiciona en gran medida la adaptación a la cultura española y, en consecuencia, la calidad de vida de muchas de estas personas. Pero, como escribe Trujillo (2007: 72):

[...] no estamos hablando exclusivamente de diversidad cultural o lingüística, sino también de diversidad de intereses, necesidades y actitudes hacia las lenguas, sus aprendizajes y sus hablantes, diversidad de niveles de competencia comunicativa en la lengua de la escuela y en otras lenguas, diversidad de experiencias de escolarización o diversidad de expectativas sociales de éxito o fracaso.

Si analizamos lo estudiado al respecto, encontramos varios autores⁵ que nos hablan del funcionamiento de la lengua como instrumento de integración. Esto no es casualidad ya que, cualquier persona que haya viajado (por unos días siquiera) a un país extranjero y haya tenido que lidiar con otro idioma, será consciente de lo necesaria que se hace la comunicación en cualquier aspecto de la vida diaria. Cabe imaginarse entonces en este punto lo difícil que tiene que ser para un alumno extranjero integrarse en su clase, con sus compañeros y con la cultura atravesando una barrera tan grande como es la lengua.

⁵ Véase en bibliografía a Daniel Fuentes o Fernando Trujillo.

Este problema se detectó, y a día de hoy ya existen muchas medidas llevadas a cabo por la Junta de Andalucía y los organismos públicos al cargo. Sin embargo, aún sigue habiendo cierto desconocimiento de estas situaciones por parte del equipo docente. Fuentes (2005: pág) resaltó uno de los problemas principales de la enseñanza de español en la escuela:

Soy consciente de que en España, ante la rapidez asombrosa con que la inmigración ha llamado a la puerta se ha configurado una enseñanza del idioma muy poco planificada, sujeta al voluntarismo de los docentes que cada año me confiesan sus lagunas y desconciertos ante la llegada de alumnos de distintas procedencias y de distintas tradiciones escolares.

Se señala aquí, desde este punto de vista, la falta de formación que se les da a los encargados de enseñar la lengua a estos alumnos, que da lugar a cierta “improvisación” por parte de los mismos nacida del desconocimiento y la obligación latente en el aula. Sin embargo, existen materiales suficientes y fórmulas de enseñanza-aprendizaje idóneas para este tipo de situaciones y, sobre todo, al alcance de cualquier profesor de secundaria. Afortunadamente, son pocos los institutos que no incluyen alguna de estas medidas a favor de la atención a la diversidad de su proyecto educativo.

En Almería, el programa ATAL cumplió recientemente sus 12 años de funcionamiento en la provincia. Las líneas de trabajo más importantes se han dado en Roquetas de Mar y El Ejido y han tratado sobre todo de fomentar la enseñanza del español como lengua vehicular de enseñanza manteniendo la cultura de origen como plan de integración. En el IES Aurantia de Benahadux el programa ATAL forma parte del proyecto educativo, que se llevó a cabo con el único alumno extranjero que antes mencioné y que dejó de funcionar por el aislamiento del alumno en una clase separada de sus compañeros. Sin duda, y como después me confirmó el propio afectado, el hecho de separar al alumno extranjero del resto de compañeros no supone una medida, ni mucho menos, integradora. Aunque los cuadernos de lectoescritura con los que cuenta el alumno están diseñados para que los pueda utilizar en cualquier momento (con la presencia o no del profesor de ATAL), el simple hecho de no poder discutir cualquier actividad con sus compañeros hace que el sentimiento exclusivo aumente y que, además, los demás alumnos se percaten de esas ciertas “diferencias” que puede haber entre ellos. Así, mi objetivo principal especifica una necesidad real, que es adaptar el contenido de la clase de lengua y literatura “de forma inclusiva y participativa para con el grupo de referencia”.

Por supuesto, todo esto se puede hacer dependiendo del nivel desde el que se parta. En el caso de un nivel de español muy bajo donde la comunicación con el resto de compañeros es nula, el plan de actuación debe de ser otro muy distinto. La inclusión en el aula se hace prácticamente imposible y, en el esfuerzo de comunicación, el lenguaje gestual o no verbal y la no-conexión entre las lenguas pueden dar lugar al fenómeno del pidgin⁶.

Sin embargo, por lo general encontramos casos como los que describía en la presentación: el alumno es totalmente capaz de comunicarse en español, normalmente por la temprana edad a la que empezó a aprenderla; además, la utilización de ciertas palabras que no entiende es aislada y cuenta con el factor de la improvisación oral; por último, el nivel de comprensión de la clase es alto aunque no total, por lo que precisan de un apoyo constante.

Pues bien, esta situación normalmente se soluciona con diferentes proyectos educativos incluidos en el Plan de Centro, en los que (como señalábamos antes en el caso del ATAL) se efectúa una exclusión del aula para la correcta adquisición de esos conocimientos. Sin embargo lo que vengo defendiendo aquí es la adaptación de las actividades de comprensión de conocimientos propias de las clases sobre morfología y sintaxis al nivel intermedio-avanzado de estos alumnos. Así, la atención a la diversidad queda cubierta y su integración y desarrollo personal serán mucho más eficaces.

⁶ Un pidgin, según Fuentes (2004: 110), “es un proceso comunicativo de talante netamente intercultural. En cierta forma el pidgin es el resultado de una transformación lingüística, que se convierte en lengua de contacto cuando grupos de personas que hablan lenguas diferentes tratan de comunicarse entre sí de manera habitual, como por ejemplo los esclavos de distintas tribus que no se entendían en Senegal, antes de ser embarcados a América.”

1.3. Objetivos

El objetivo principal de este estudio es el de crear una adaptación curricular de las clases de lengua y literatura que facilite, de forma inclusiva y participativa para con el grupo de referencia, el aprendizaje, asimilación o perfeccionamiento del español para alumnos extranjeros. Esta especie de complemento curricular se hará sobre todo de las dos zonas más pantanosas en las que los extranjeros suelen tener errores: el sistema verbal español y el sistema preposicional.

De este objetivo general derivan una serie de objetivos secundarios que tocan aspectos de índole académica, psicológica y social.

- Facilitar el perfeccionamiento del español oral y escrito de aquellos alumnos cuya lengua materna no es el español.
- La inclusión e integración social de los alumnos extranjeros en el aula en particular, en el centro y en la sociedad española en general.
- El incremento de las posibilidades de promoción académica a cursos superiores de estos alumnos.
- Favorecer el clima social de convivencia y respeto de otras culturas a través de la colaboración de todos los compañeros a las explicaciones del profesor/a.

1.4. Metodología

Para conseguir estos objetivos es necesario centrarse en el estudio de las zonas más conflictivas de aprendizaje del español, debido principalmente a lo inabarcable que resultaría el análisis de todas las facetas escabrosas de nuestro idioma. Para ello he elegido estudios que basan sus resultados en el análisis por errores, como no podía ser de otra manera tratándose de un trabajo con fundamento empírico, por considerar que esclarecen las dificultades reales que se dan en el aula y determinan más rigurosamente el nivel y el contenido a tratar.

Por lo tanto, en cada apartado daremos una explicación del origen de los errores y de sus posibles formas de corrección, para así completarlo con una serie de ejercicios prácticos a modo de ejemplo que servirían de orientación en el caso de aplicación en el aula. Como estudio de referencia a la hora de la identificación de los distintos errores tomaré la investigación realizada por Fernández (1997) a través del Grupo Didascalia, que nos muestra las conclusiones de un corpus realizado a aprendices de español de nacionalidad alemana, japonesa, árabe y francesa, y que me servirá de guía en este laberinto de información. El corpus es escrito y tiene lugar en tres estados de evolución, donde se analizan los errores contrastándolos con las construcciones correctas y presentando resultados porcentuales.

II. CUESTIONES PRÁCTICAS

2.1. El verbo en español

Como ya hemos adelantado, el sistema verbal español es una de las preocupaciones más comunes entre los hablantes no nativos, y no es para menos. Al igual que las preposiciones, se trata de un sistema inestable y, por lo tanto, muy dado a las interferencias y/o “excepciones”. Para el alumnado extranjero de educación secundaria esto no puede pasar por alto y debemos crear una serie de actividades complementarias que acompañen a la explicación en clase.

Después de ver punto por punto los errores más comunes que se cometen por parte de los alumnos extranjeros, presentaremos después de cada uno de ellos los ejercicios correspondientes a cada explicación.

2.1.1. Tiempos pasados

La mayoría de errores dentro de los tiempos de pasado, según el estudio de Sonsoles Fernández, se concentran en los tiempos de pretérito perfecto simple y el pretérito imperfecto o indefinido. Sin duda, la diferencia entre estos dos tiempos verbales es compleja aspectual y estilísticamente. En las gramáticas para extranjeros se simplifica la distinción mediante normas comunes que resultan incompletas y tienen lagunas importantes a la hora de la aplicación práctica de los alumnos.

El mayor número de confusiones se produce por el uso del imperfecto en lugar del perfecto, que puede ser fruto de una hipercorrección producida por la dificultad en procesos de aprendizaje aún tempranos; o de la facilitación por la asequibilidad de los paradigmas de imperfectos frente a los del perfecto simple. Sea como fuere, los errores concretos serían los siguientes:

- a) Neutralización del valor absoluto-relativo: en las frases con valor absoluto, los hablantes no nativos tienden a confundir entre el perfecto y el imperfecto, prefiriendo el uso de este último cuando

no procede por su valor durativo o porque representan una acción que se repite. Ejemplos:

- *En ese día... me lo pasé muy bien, salíamos por la noche y conocíamos a gente nueva.*
- *Vino un grupo... cantábamos y bailábamos hasta la madrugada.*
- *Ahí jugábamos hasta que hemos aburrido.*

b) Uso del pretérito perfecto para acciones correlacionadas y explicativas de otra coetánea: se trata del caso contrario, en el que se prefiere el uso del perfecto cuando se espera el imperfecto. Ejemplos:

- *Encontramos un bar que estuvo abandonado, el dueño estuvo borracho.*
- *Cuando hemos llegado hizo viento*
- *Estuve dispuesta a coger todo lo que había*

Ya que en los ejemplos se expresan acciones correlacionadas y contextualizadoras, se espera un uso del pretérito imperfecto. Sin embargo, los alumnos tendrán en cuenta que se trata de acciones habituales, inacabadas o descripciones y comentarios de una situación ya narrada. Además, el pretérito imperfecto no existe en las lenguas no romances, por lo que se puede entender tal preferencia.

c) Aspecto del lexema verbal: en los verbos “ser” y “estar” en español, existe una confusión entre el perfecto (“fue” y “estuvo”) con el imperfecto (“era” y “estaba”), en donde existe una tendencia a la utilización de este último por encima del perfecto. La mayor frecuencia del “era” podemos justificarla por la utilización del verbo “ser” para frases descriptivas, en las que para los alumnos extranjeros este verbo equivale al intransitivo “ocurrir” o “tener lugar”. Sin embargo, se trata *de expresiones absolutas, de información central, que pedirían un tiempo perfecto* (Fernández, 1997, pp. 130). Ejemplos:

- “Era” por “fue”: *El día más feliz de mis vacaciones era el día...*

Este bautizo era en una plaza

- “Fue” por “era”: *Hubo poco frío, aunque fue primavera*
- “Estar”: *Desde el día... hasta la Nochevieja estábamos juntos.*

d) Problemas discursivos: la confusión entre los dos tiempos de los que venimos hablando hasta ahora, trae consigo una serie de problemas a la hora de llevar a cabo un discurso oral por parte de los alumnos. Los más importantes son *la ausencia o reducción de conectores temporales (adverbios, expresiones o frases subordinadas) y el cambio de perspectiva a lo largo de la narración, pasando de la presentación de acciones acabadas, distantes, a la de acciones en desarrollo, mucho más cercanas.*(Fernández, 1997, pp. 135).

Por todo lo visto, a la hora de explicar los tiempos verbales de pasado en clase de lengua y literatura, cabe destacar al alumno extranjero la diferencia entre el pretérito perfecto simple o pretérito indefinido y el pretérito imperfecto recalándole que el primero presenta un hecho pasado que se encuentra acabado, mientras que con el segundo se presenta un hecho pasado ubicándose dentro del suceso y se describe como inacabado o sin especificar. Por lo tanto, con el uso del imperfecto no se dice nada sobre el final de la acción, mientras que con el perfecto se especifica que la acción terminó en ese momento dado. Ejemplo:

- *Ayer hice los ejercicios antes de cenar.*
- *Ana hacía los ejercicios mientras yo limpiaba mi habitación.*

Sin embargo, no se puede insistir demasiado en este aspecto ya que puede llevar a confusión mediante la generalización de la idea de “acción que dura” para el imperfecto y caer en errores como los que hemos ido viendo a través de los distintos ejemplos aportados por Sonsoles Fernández en su estudio: hay que enseñarles la diferencia entre tiempos absolutos y relativos, insistiendo en el uso del imperfecto como acción simultánea a otra acción y del perfecto como acción que marca una sucesión de hechos.

Ejercicios prácticos⁷:

1. Completa el cuadro con las formas de Pretérito Imperfecto de los siguientes verbos:

	HABLAR	IR	VER	COMER	SER
Yo					
Tú					
Él, ella, ud.					
Nosotros/as					
Vosotros/as					
Ellos/as, uds					

2. Completa el texto con los verbos entre paréntesis en pretérito imperfecto.

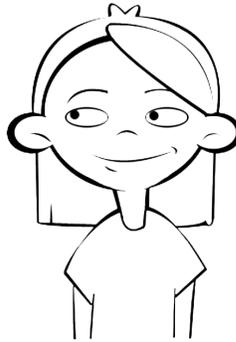
Quando (ser, yo) pequeño, (vivir) con mi familia en Granada. Mi madre (trabajar) en un supermercado y mi padre (encargarse) de nosotros, sus cinco hijos. Todas las mañanas (discutir) en la puerta del baño porque todos (querer) entrar al mismo tiempo. Mi madre (acompañar) a los pequeños al colegio y mi padre (hacer) la compra. Todos, menos mi madre, (volver) a comer a casa. Por la tarde también (tener) clases. Los fines de semana (ir) a comer al campo o a la playa. Nos (pasar) muy bien en familia.

⁷ Todos los ejercicios prácticos están recogidos en Cerrolaza y Sacristán (2005), si bien cuentan con varias modificaciones hechas por mí para la adecuación al nivel de Enseñanza Secundaria Obligatoria.

3. Coloca mediante flechas las siguientes formas verbales con las personas adecuadas.



Yo



Ella



Tú

eran	movía	eras	poníamos	sabían	
volvía	estaba	empezaba	oían	iba	trabajaban
conducían	eran	perdías	vivían	dabas	veían



Mi madre y yo



La clase de 1º A

4. Transforma las frases:

En mi calle ahora...	Pero antes...
No hay árboles	Había muchos árboles.
Las aceras son más estrechas	Las aceras bastante anchas.
No hay fuente una fuente pública.
Pasan los camiones de la basura	No ninguno.
El autobús tiene una parada	No Parada el autobús.
La gente camina rápidamente	La gente sin prisa.
En las tiendas venden ropa	En las tiendas alimentos.
Se recicla el vidrio y el papel	No se nada.
Los niños no juegan en la calle	Los niños en la calle.
Hay gente de diferentes orígenes	Sólo almerienses.

5. Completa el cuadro del Pretérito Indefinido de los siguientes verbos:

	HACER	SER	TENER	VENIR	DORMIR
Yo					
Tú					
Él/ella/ud.					
Nosotros/as					
Vosotros/as					
Ellos/as/uds.					

6. Completa el siguiente texto con los verbos del recuadro.

tuvieron murió fue hubo debatió desactivó
mereció ocurrió fue

El martes 1 de julio de 2003 en España un día sin especial relieve. En el Congreso de los Diputados se sobre "El estado de la Nación" y la Ertzaintza un coche-bomba en Bilbao. La noticia más destacada la llegada a Madrid, en avión privado, del centrocampista británico David Beckham, uno de los fichajes "galácticos" del Real Madrid. Y sin embargo, ese día anodino algo misterioso que no titulares ni espacios en los informativos: nadie en las carreteras españolas. No diligencias judiciales por ese motivo, ni las urgencias hospitalarias que lidiar con el drama de las vidas rotas en un instante.

7. Completa los verbos entre paréntesis con el pretérito perfecto simple (indefinido) o el pretérito imperfecto de indicativo.

1. Ayer me dijo que (tener) los billetes.
2. La semana pasada (ver, nosotros) por fin esa película tan famosa, y la verdad es que no nos (gustar, nosotros) nada.
3. (dejar, nosotros) todo tal y como estaba cuando (llegar, nosotros).
4. Me dijo que no Hacerlo.
5. (encontrar, nosotros) el pueblo cuando fuimos de turismo, pero no (ver, nosotros) ninguna iglesia románica.
6. Lo siento, pero (estar) ocupado cuando llamaste.
7. Aquel hombre dijo que no (saber) nada del asunto.
8. Desde que me (caer) y (estar) en el hospital tanto tiempo, no he vuelto a patinar.
9. De repente se dio cuenta de que no (tener) ninguna posibilidad.
10. En Londres se compró un disco que (estar) descatalogado.

2.1.2. Pretéritos perfectos

En español contamos con dos tipos de pretéritos perfectos: el simple y el compuesto. El primero ya hemos visto para qué se utiliza, mientras que el compuesto trata de expresar una acción realizada que aún forma parte del presente del hablante. Sin embargo, en otros idiomas esta diferenciación es sólo cuestión de estilo o de usos formales, por lo que puede resultar un tanto engorroso de aprender para nuestros alumnos. Sin embargo, las reglas para tener en cuenta esta distinción son muy simples y no tienen por qué dar ningún problema si las estudiamos desde la ESO. La diferencia, como ya se puede suponer, es muy simple: *el perfecto simple informa, fundamentalmente, de una acción realizada en un período de tiempo acabado, mientras que el perfecto compuesto expresa una acción realizada y expresada en un presente del que todavía forma parte el hablante; ese tiempo, que objetivamente se puede medir como concluido o no, subjetivamente puede verse distanciado o alejado, con el consecuente uso del perfecto simple o compuesto respectivamente* (Fernández, 1997, pp. 141).

Ejemplos:

- *Hace unos años ha tenido una enfermedad.*
- *Fue el día 15... hemos empezado celebrar este día a las 11 de la mañana..*
- *Hasta ahora nunca descubrieron algo peligroso*
- *Actualmente viajé muchos países extranjeros, todos me dieron una alegría de ver y saber el costumbre...*

Ejercicios prácticos:

1. Completa el siguiente cuadro con las formas del pretérito perfecto de indicativo de los siguientes verbos:

	HABLAR	COMER	SUBIR
Yo			
Tú			
Él/ ella/ ud.			
Nosotros/as			
Vosotros/as			
Ellos/as/ uds.			

2. Relaciona cada participio irregular con su infinitivo.



3. Sigue el modelo y escribe las preguntas.

1. Lavarse las manos. (vosotros)

¿Os habéis lavado las manos?

2. Terminar el desayuno (tú)

¿.....?

3. Ordenar la habitación (usted)

¿.....?

4. Hacer los deberes (vosotros)

¿.....?

5. Poner la mesa (ella)

¿.....?

6. Guardar los bocadillos (ellos)

¿.....?

7. Apagar la luz (vosotros)

¿.....?

8. Bajar la basura (tú)

¿.....?

9. Preparar la cartera para el día siguiente (tú)

¿.....?

10. Recoger la ropa sucia (ellas)

¿.....?

11. Comprar el pan (él)

¿.....?

12. Aprobar el examen (vosotros)

¿.....?

4. Completa las frases con las siguientes formas verbales.

haya llamado hayan elegido hayas roto haya dicho
hayan elegido haya podido hayan bajado hayan alcanzado

1. El que alguien sin dejar ningún mensaje es algo que me pone nervioso.
2. Me sorprende que alguienencontrarlo. Lo escondí perfectamente.
3. Me da igual que eso de mí.
4. Que lo o no es algo que no me preocupa.
5. El que te a ti no te da derecho a hablarme así.
6. No es que el jarrón lo que me da rabia.
7. Me encanta que los impuestos.
8. Me alegra que un acuerdo.

5. Completa las frases con los verbos en Pretérito Perfecto de Subjuntivo.

1. No creo que Alberto (llegar) todavía.
2. Me extraña que los chicos (tardar) tanto tiempo en llegar.
3. Estoy encantado de que por fin Celia (tomar) una decisión.
4. Cuando lo (terminar), me lo dices.

5. Me molesta que la asociación (portarse) tan mal con nosotros.
6. No entiendo que Julia (tirar) la toalla.
7. Una vez que (madurar), se podrá recoger la fruta.
8. Me da pena que todo (salir) tan mal.

6. Marca la opción correcta.

1. Me pone nervioso que no *has contestado* / *hayas contestado* a mis cartas anteriores.
2. Me alegra que ahora *estés* / *hayas estado* aquí.
3. No me sorprende que *hayas suspendido* / *has suspendido* el examen, con lo poco que has estudiado.
4. Me encanta que siempre *sonrías* / *hayas sonreído*.
5. Nos gusta mucho que *decidáis* / *hayáis decidido* casaros.
6. Me parece muy bien que mañana *sea* / *haya sido* fiesta.

2.1.3. Pretérito pluscuamperfecto.

Se encuentra en el estudio realizado por Sonsoles Fernández una clara reducción de la utilización del pluscuamperfecto con respecto a otros tiempos verbales de pasado. Los extranjeros de nacionalidad alemana o francesa lo utilizarán más por contar con este tiempo en su lengua materna, mientras que japoneses y árabes se resistirán más a su uso debido a que en su lengua materna sólo cuentan con un pretérito. Como, en nuestro contexto, la abundancia de nacionalidad árabe o marroquí será notable, trataremos de reforzar el aprendizaje de este verbo.

Como sabemos, el pretérito pluscuamperfecto expresa acciones realizadas en el pasado concluidas y en relación a otra acción pasada (Ej. *Ya había hecho la comida cuando me llamó*). En la mayoría de errores cometidos, se suele sustituir su uso por un perfecto simple o por el imperfecto. Debemos evitar este tipo de usos por parte de nuestros alumnos a través de la explicación mediante líneas del tiempo de ambos tiempos o la creación de redacciones donde se narren experiencias pasadas y sea susceptible de utilización el pretérito pluscuamperfecto. La composición debe presentar acciones con alteraciones y correlaciones entre los tiempos, de forma que sea propio utilizar este pretérito.

Ejercicios prácticos

1. Relaciona cada persona con la forma verbal adecuada.



2. Transforme las frases según el modelo.

1. Ya he visto esa película.

Dijo que ya había visto esa película.

2. La reunión ya ha terminado.

Dijo que

3. Las invitaciones ya se han enviado.

Dijo que

4. He comprado el regalo.

Dijo que

5. Han cancelado el vuelo.

Dijo que

6. Hemos firmado el contrato.

Dijo que

7. No han abierto las tiendas.

Dijo que

3. Completa con el verbo apropiado en Pretérito Pluscuamperfecto de Indicativo.

Estar	conocer	comer	preguntar	escuchar
Reirse	montar	ver	saber	conducir

1. No música clásica hasta hoy.
2. No a caballo desde que tenía quince años.
3. No nada igual en toda mi vida.
4. Hasta ese momento no toda la verdad.
5. No tanto desde hacía mucho tiempo.
6. Nunca un coche automático.
7. Ningún estudiante meeso nunca.
8. En mi vida..... nada tan rico.
9. Jamás a nadie con tanta desfachatez.
10. Nunca en un sitio tan bonito.

2.1.4. Pasado-presente.

Las confusiones entre pasado y presente parecen ser bastante frecuentes entre los estudiantes de nuestro idioma. La mayoría de errores se cometen por el uso de un presente en lugar de un pretérito imperfecto, es decir, el uso de un presente en lugar de un pasado. El caso contrario no es común y por lo tanto irrelevante.

En este caso, no voy a incluir ejercicios ya que resulta un tanto inadecuado por el nivel que hemos llevado hasta ahora y considero que la mejor corrección es la corrección oral por parte del profesor e incluso de sus propios compañeros. Pasamos, por tanto, a tratar un aspecto más complejo y difícil de corregir como son las preposiciones.

2.2. Las preposiciones

Junto con el uso de los tiempos verbales que hemos visto anteriormente, se encuentran las preposiciones en puntos en los que suele ofrecer más resistencia el uso del correcto español. En la experiencia como profesora de español a la que hice referencia en la presentación, me vi obligada a explicar y preparar ejercicios para mi alumna de forma que pudiera asegurar la asimilación de este aspecto en el lenguaje oral. La comprensión y asimilación del sistema preposicional fue lenta, pero esto no se debe sólo a la dificultad que sin duda entraña este sistema, sino también a la gran cantidad de preposiciones que usamos en nuestro idioma. Como apunta Fernández (1997):

[...] la polisemia de una misma preposición de diferentes contextos y la parasinonimia de varias preposiciones para expresar circunstancias próximas (ej. por la mañana, en el verano, a mediodía), unido a la diferente distribución de la realidad y de los campos semánticos en cada cultura y en cada lengua, torna especialmente complejo este microsistema de la lengua y dificulta la formación y generalización de hipótesis para su aprendizaje.

Así, nos centraremos en las preposiciones que cuentan con un mayor número de errores y plantaremos, como venimos haciendo hasta ahora, una serie de ejercicios prácticos que ayuden a la asimilación del uso de las preposiciones.

A. Preposición “a”

Es uno de los casos más susceptibles de error en la enseñanza de español para extranjeros. Los errores más comunes se centran en el uso-omisión de la preposición delante del CD de persona (Ej. *Llamamos otro amigo*); el uso-omisión con verbos de movimiento (Ej. *Visité mis amigos*); y la omisión o cambio por “en” para expresar una situación temporal y espacial relativa (Ej. *Volvimos en la hora de la comida* o *Al llegar en Francia*).

B. Preposición “en”.

Los errores más comunes en este caso son el uso innecesario de “en” en la construcción temporal (Ej. *en el año pasado*), el uso de “en” en lugar de “a” o su omisión para indicar lugar y la omisión delante del pronombre relativo. Otros problemas son el cruce de expresiones hechas que pueden llevar a confusión, así como la omisión en sintagmas coordinados.

C. Preposición “de”

Los errores más frecuentes son por el cambio de esta preposición por “en” en expresiones que mezclan lugar y posesivos a la vez (Ej. *las casas en mi pueblo*), la omisión en la locución prepositiva “después de” y en sintagmas coordinados, y el uso o omisión de “en” con valor partitivo. Suele también confundirse con la preposición “desde” en algunos contextos.

D. Preposición “por”

El mayor número de errores que tienen que ver con la preposición “por” se encuentra en la utilización de “en” en lugar de “por” en verbos que expresan movimiento (Ej. *Caminar en una paisaje estupendo*), expresión de la causa con otras preposiciones, o la utilización de “de” para la expresión del complemento agente.

E. Preposición “para”

No es uno de los errores más comunes y es posible que si se trata de alumnos con un nivel de español bastante asimilado no se den estos casos, pero sin embargo nos podemos encontrar con errores relacionados con la expresión de la finalidad, como la confusión de “para-por”, u otros errores a la hora de expresar tiempo, distribución u opinión.

En general, estos son los errores más frecuentes realizados en este estudio en el que nos basamos y los que trataremos de corregir con los ejercicios prácticos siguientes. Se presentarán dos ejercicios para cada preposición tratada en este apartado, y varios ejercicios al final con algunos pronombres con preposición.

Ejercicios prácticos

1. Completa con la preposición “a” si es necesario.

1. ¿Has visto Elena?
2. Le he comprado un regalo Lorenzo.
3. Busco un profesor de inglés para mis hijas.
4. María le gusta mucho patinar.
5. Vi un perro en la tienda y me gustó tanto que lo compré.
6. En mi vida he conocido personas tan interesantes.
7. ¿Has visitado Toledo? Es una ciudad preciosa.
8. ¿Conoces Misifú, mi gatito?

2. Marca la opción correcta.

1. Es mejor ir *a / en* coche que *a / en* pie, porque está muy lejos.
2. La boda es *a / hacia* la una. Lo sé porque tengo la invitación.
3. Yo creo que la reunión empezará *a / hacia* las siete, ¿no?
4. Esto es *a / para* ti, espero que te guste.
5. *A / para* mí no me gusta nada dormir en un camping, prefiero un hotel.
6. Iban *a / por* ciento cuarenta *a / por* hora. Por eso le pusieron esa multa.
7. El kilo de judías verdes está *a / por* 4 euros. Son muy caras.
8. Se compró esa moto de segunda mano *a / por* 600 euros.
9. Quedaron *a / en* aquel restaurante tan bonito en el que se conocieron.
10. Gire usted *a / en* la derecha y siga recto unos cien metros.

3. Marca la opción adecuada.

1. Aprendí a conducir *durante / en* dos meses.
2. Es muy bueno *con / en* los números, se le dan muy bien las matemáticas.
3. No volveremos a verlo *dentro de / en* una semana, se va de vacaciones.
4. *Para / En* el 30 de marzo habremos contestado a todos los correos electrónicos.
5. Es un coche carísimo. Lo compré *por / en* 60.000 euros.

6. En algunos pueblos todavía la gente va *a / en* burro.
7. El avión aterrizará *para / en* unos minutos.
8. Lo dijo completamente *a / en* serio y *a / en* gritos, o sea, que no quedó duda.
9. Celia y Alfredo fueron *al / en* el cine y después cenaron *a / en* un restaurante mexicano.

4. Completa las frases con una de las siguientes expresiones.

En aquella época en cambio en caso de que en contra de en cuanto
 En cuanto a en cuanto que en esto en mi vida en lugar de en su lugar

1. Ayer me asusté mucho. Estaba yo tranquilamente en casa y que oigo un portazo. Casi me pongo a gritar, pero era el aire.
2. Cuando vivíamos en Teruel, íbamos a esquiar todos los inviernos al Pirineo. mis padres tenían una casita en Viella.
3. De los dos candidatos, yo creo que el más capacitado es el primero. Tiene más años de experiencia y habla más idiomas.
4. Deberías recapacitar sobre tu decisión irte, ¿no crees que deberíamos hablar antes?
5. Hoy vamos a convocar una asamblea general para explicar la situación y no lleguemos a un acuerdo, venderemos la empresa.
6. Le hizo tanta ilusión la noticia que, se enteró, se la comunicó a todos sus amigos.

7. No vuelvo a tirarme en paracaídas ¡Qué miedo he pasado!
8. Sus ideas eran bastante originales., no reflejaban lo que la mayoría pensábamos, sino que representaban el punto de vista de una minoría.
9. Tenemos que distribuirnos las tareas porque, si no, no vamos a acabar nunca. Encárgate tú de poner en orden el almacén. los archivos, me encargo yo. ¿De acuerdo?
10. Tras las votaciones, el presidente tuvo que actuar..... su voluntad, porque así lo había decidido la mayoría.
11. Yo , me cambiaría de piso. Ese barrio no es muy seguro.

5. Completa con “de” en caso necesario.

1. Tiene estudios derecho,economía yfísica.
2. simpático no tiene mucho, la verdad.
3. Es un vestido muy corriente, no tiene nada particular.
4. En la boda, la novia lloraba felicidad.
5. El árbol terminó muriéndose viejo.
6. ¿Prefieres el bocadillo jamón o chorizo?
7. Te advierto que está muy lejos de aquí.

6. Marca la opción correcta.

1. ¿*De / Desde* cuándo vives aquí?
2. *De / Desde* que te vi, me enamoré de ti.
3. La oficina está abierta *de / desde* por la mañana.
4. La oficina está abierta *de / desde* diez a dos.
5. La oficina está abierta *de / desde* las diez hasta las dos.
6. Vengo caminando *de / desde* la fábrica.
7. Éste es el tren que viene *de / desde* Algeciras.
8. Le ascendieron *de / desde* conserje a administrativo.
9. No voy al cine *de / desde* el año pasado.
10. *De / Desde* Santurce hasta Bilbao hay un buen paseo.

7. Completa con “por” o “para”.

..... aquella época y solía ir a entrenar cinco días Semana porque quería estar en forma el campeonato de mi escuela. Es decir, que estudiaba las mañanas y las tardes iba al gimnasio. Eso fue durante un año o año y pico, hasta que me di cuenta de que tenía que concentrarme en los estudios y dejar los entrenamientos septiembre de 1999, cuando hubiera aprobado el examen de acceso a la universidad.

8. Marca la opción correcta.

1. Ya lo sé, *para / por* aprobar hay que estudiar mucho.
2. Le suspendieron *para / por* sus errores gramaticales.
3. Esto lo hago *para / por* necesidad, no *para / por* capricho.

4. Su mejor amigo le dijo que, *para / por* no tener problemas con él, debía ser más generoso, era muy tacaño y nunca invitaba a nada.
 5. Es una persona muy solidaria. Lucha *para / por* la igualdad, *para / por* evitar las injusticias.
 6. Es una organización que lucha *para / por* el hambre en el mundo, *para / por* repartir mejor la riqueza.
9. Completa las frases con “por” o “para”.
1. Me sorprendió que te prometiera enviarte esto fin de año.
 2. mí es imposible que Ramón te haya llamado. Es raro en él.
 3. Con lo poco que gana es normal que trabaje la noche sacar un sobre-sueldo.
 4. Elena está loca la música, eso le voy a regalar este disco.
 5. No, no. No lo has entendido. No lo he hecho Ella, sino ti.
 6. Perdió el tren cinco minutos, el atasco que había llegar a la estación.
 7. aquella época yo trabajaba esa empresa.
 8. Lo compró 2.000 euros y lo vendió el doble.
 9. La llamó teléfono y le dijo que volvería a casa fin de mes.
 10. Te prometo que iré la mañana, ayudarte.

III. CONCLUSIONES

Como conclusión a mi Trabajo Fin de Máster, me gustaría tocar dos aspectos fundamentales como son la contestación a las preguntas formuladas al principio del mismo y la aplicación que éste debe tener en la Educación Secundaria Obligatoria.

Así, a la pregunta “¿Cuáles son los aspectos del español más susceptibles de incompreensión por parte de los alumnos inmigrantes?” podemos contestar, una vez tratados los diferentes estudios al respecto y trabajado las soluciones, que los aspectos más complicados son el sistema verbal español, principalmente las diferencias entre perfectos, perfectos-imperfectos, pluscuamperfectos y pasado-presente, y el sistema preposicional español. Dentro de este último encontramos, aparte de las expresiones y verbos con preposición, las partículas “a”, “en”, “de”, “por” y “para”. Por otra parte, a la pregunta “¿Cómo podemos llegar a cubrir esas lagunas de información?” se le presenta una respuesta clara una vez tratados los ejercicios prácticos de los que cuenta este trabajo al final su apartado correspondiente: hay que reforzar la asimilación de conocimientos a través de la aplicación práctica tanto escrita como oral, de forma que el alumno sea capaz de corregirse a sí mismo por la correcta comprensión de nuestro idioma.

Por último, en cuanto a la aplicación en el aula de este trabajo, no es necesario decir que presenta un pequeño complemento a los extensos programas de atención a la diversidad como puede ser el aula ATAL. Más que tratar de ser un programa, este trabajo presenta una forma sencilla de completar la formación del alumno inmigrante en la Educación Secundaria Obligatoria a través de la incorporación de ejercicios prácticos en la programación normal del aula. Su aplicación está orientada al primer curso de la ESO, por ser el curso donde se trata esta gramática de forma específica, pero es útil también para aquellos alumnos que necesiten refuerzo en los cursos superiores. También apuntar la recomendación de una doble docencia en estos casos, de forma que un/a profesor/a de apoyo pueda acompañar al alumno o alumnos inmigrantes en la elaboración de los ejercicios y resolver sus dudas en caso de que las hubiera. De esta forma se podrá llevar a cabo esta pequeña aportación a la atención a la diversidad que he pretendido crear en este trabajo de la forma más satisfactoria posible.

IV. BIBLIOGRAFÍA

- CERROLAZA GILI, O. y SACRISTÁN DÍAZ, E. (2005). *Libro de ejercicios. Diccionario práctico de gramática. Uso correcto del español*. Edelsa, Grupo Didascalía. Madrid.
- FERNÁNDEZ LÓPEZ, S. (1997): *Interlengua y análisis de errores en el aprendizaje del español como lengua extranjera*. Colección investigación didáctica, Madrid, Edelsa Grupo Didascalía.
- FUENTES GONZÁLEZ, D. (2005). *Las lenguas como instrumentos de integración*, III Jornadas sobre derechos humanos e inmigración, Motril.
- FUENTES GONZÁLEZ, D. (2004). *La lingüística ante el reto de la inmigración*. IX Jornadas de Lingüística. Cádiz, 30 de noviembre a 1 de diciembre.
- FUENTES GONZÁLEZ, D. (1996). *Un caso de sociolingüística aplicada: la enseñanza del español a inmigrantes africanos*. II Congreso Nacional de Lingüística General. Granada, del 25 al 27 de marzo. Vol. II.
- MARTÍN PERIS, E., MIQUEL LÓPEZ, L., SANS BAULENAS, N, SIMÓN BLANCO, T Y TOPOLEVSKY BLEGER, M. (1993). *Para empezar. Libro del profesor*. Curso comunicativo de español para extranjeros. Equipo Pragma, Madrid.
- MORENO FERNÁNDEZ, Francisco. (2007). *Qué español enseñar*. Arco Libros. Madrid.
- PORTO DAPENA, J.A. (1991). *Del indicativo al subjuntivo. Valores y usos de los modos del verbo*. Arco Libros. Madrid.
- PORTO DAPENA, J.A. (1987). *El verbo y su conjugación*. Arco Libros. Madrid.
- SÁNCHEZ PÉREZ, A. (1992). *Historia de la enseñanza del español como lengua extranjera*. Historiografía de la lingüística española. Sociedad General Española de Librería. Madrid.
- SORIANO AYALA, E. (Coord.), MORENO MARTÍNEZ, Y., COLLADO FERNÁNDEZ, B. y MARTÍN GRANADOS, E. (1999). *Educación multicultural en tierra de migraciones: el caso de Almería*. Revista de Investigación Educativa, 1999, Vol. 17, n.º 2, págs. 477-482.
- SORIANO AYALA, E. (ed.) (1999). *La escuela almeriense: un espacio multicultural*. Monografías. Humanidades. Instituto de Estudios Almerienses. Pág. 122-124.

- TABERNERO SALA, C. (1997). *Pocas palabras no bastan*. Ediciones Universidad de Navarra. Pamplona.
- TRUJILLO SÁEZ, F. *Enseñar nuevas lenguas en la escuela: L1, L2, LE..., NL*. (2007). *Revista de Educación*, 343. Mayo-Agosto 2007, págs. 71-91.

Fuentes electrónicas

- http://www.bbvaresearch.com/KETD/fbin/mult/120221_Observatorioalmeria_tcm346-287861.pdf?ts=2442012 (Consulta: 24/04/12).
- http://www.juntadeandalucia.es/educacion/portal/com/bin/Delegaciones/Almeria/PRENSA/10-11/NotasdePrensa/ProgramaAtal12AniversarioAlmeria/1285919500673_programa_atal_cumple_12_axos.pdf (Consulta: 16/05/2012).
- http://www.csi-csif.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_15/ANTONIO%20DAVID_MURES_2.pdf (Consulta: 18/05/2012).
- <http://www.boe.es/boe/dias/2006/05/04/pdfs/A17158-17207.pdf> 18/05/2012 (Consulta: 21/05/2012).
- http://www.juntadeandalucia.es/compromisos20082012/principal_medida.php?id_medida=91 (Consulta: 22/05/2012)