

## ESPAÑOL POR CONTENIDOS A TRAVÉS DE TAREAS EN LA E.S.O.

JIMÉNEZ DE MAQUIRRIAIN PANTRIGO, ANA  
CABELLO VIDAURRETA, M<sup>a</sup> MAR  
GARCÍA ARNEDO, M<sup>a</sup> ELISA  
I.E.S. CELSO DÍAZ (ARNEDO, LA RIOJA)

**Resumen:** *Presentaremos una manera de programar unidades didácticas basadas en tareas que compaginan los contenidos del currículo de primer ciclo de ESO con el aprendizaje del español como segunda lengua. Intentaremos una fundamentación teórica de nuestra metodología basada en una delimitación del español que se debe enseñar en la escuela basada en las ideas de M. Verdelhan y en las nuevas corrientes que defienden que se enseñe en la escuela la lengua a través de los temas de las distintas áreas. Pensamos, tomando como base metodológica la interpretación del enfoque por tareas de S. Estaire, que una tarea es la manera más motivadora para los alumnos de aprender. La tarea final que proponemos tiene que ver con la organización de un viaje a la vez que se aprenden los distintos tipos de climas y se localizan los nombres de los países en español. LA maleta del estudiante que hay que formar ayuda a repasar el vocabulario de muchos objetos de uso cotidiano. Proponemos también una postarea escrita e intentamos integrar durante el proceso de la tarea todas las destrezas.*

**Palabras clave:** Español lengua extranjera, tareas, Educación Secundaria.

**Resumen:** *We will show how to program task-based didactic units, which include the curriculum for the first cycle of ESO, as well as the learning of Spanish as a second language. We will support our methodology on the basis of the way Spanish language should be taught in schools, according to the ideas of M. Verdelhan and the brand new trends, which stand up for teaching our language by means of the different school subjects and their corresponding issues. Along with S. Estaire, we consider that the task-based methodology is a much more motivating approach to language learning for our students.*

*The final task that we intend to complete implies the organisation of a “journey” during which our students will learn about the various kinds of climates and the Spanish names of the countries they will travel around. The unreal suitcase that the students will have to pack will help them to review the vocabulary of many items of common use. Moreover, we propose a writing task. All the learning skills will be included in the previous activities.*

**Keywords:** Spanish foreign language, tasks, Secondary Education.

Aunque en España el término “Español Lengua Escolar” (ELEs) no se ha impuesto todavía, desde nuestro punto de vista, quizás habría que acuñar un término así para distinguir este tipo de enseñanza lingüística que no se produce con las mismas características que la de ELE (Español Lengua Extranjera) o EL2 (Español Segunda Lengua), y, por lo tanto, nunca puede pretenderse que llegue a constituir una competencia tan completa como la de la lengua materna. La profesora Michèlle Verdelhan (2002: 24), autora de métodos de francés como lengua extranjera, ha caracterizado este tipo de L2 por medio de una tabla muy interesante que traducimos y adaptamos al caso del español a continuación:

	<b>ELE</b>	<b>ELEs (escolar)</b>	<b>ELM (materna)</b>
<b>Lugar</b>	País extranjero a la lengua	Países hispanohablantes	Países hispanohablantes
<b>Estatuto político</b>	Lengua sin estatuto político	Lengua oficial, de comunicación, de la escuela y la administración	Lengua nacional y vehicular
<b>Entorno</b>	No hispanohablante	En parte hispanohablante	Totalmente hispanohablante y desde hace generaciones
<b>Estimación social</b>	Se valora positivamente como aportación de un “extra”	Estimado para hacer carrera, pero vivido como pérdida de identidad	Aprendizaje obligatorio y muy estimado
<b>Estatuto psicolingüístico</b>	El español puede ser la 2 <sup>a</sup> , 3 <sup>a</sup> o 4 <sup>a</sup> lengua	Lengua aprendida después de la materna, que crea sentimiento de inseguridad y estigmatización	Lengua vernácula
<b>Estatuto sociolingüístico</b>	Lengua sin aspiraciones de dominio	Lengua dominante y riesgo de diglosia negativa para el aprendizaje	Lengua dominante (estado, sociedad, familia y comunicación cotidiana)

En el español como lengua escolar, se tienen en cuenta los contenidos culturales y científicos de los programas oficiales de las asignaturas a la vez que la competencia lingüística del español. La integración de lenguaje y contenidos tiene su origen formal en varios importantes programas de enseñanza lingüística, creados entre los años sesenta y ochenta: los "programas de inmersión", aplicados en Canadá y los Estados Unidos, como ha explicado Fernando Trujillo, experto en metodología del español en contextos escolares, en la revista *Frecuencia L* (2002: 7). Estos programas nacieron para dar respuesta tanto a problemas de escolarización de poblaciones inmigrantes (California, Texas) como para garantizar un dominio casi nativo de una segunda lengua en comunidades bilingües (Quebec). En España, los programas de inmersión en Cataluña, Galicia y el País Vasco han sido muy eficaces para el aprendizaje, tanto de la lengua meta como de los contenidos curriculares. Consideramos que se debe promover, pues, la adquisición de la lengua mediante la presentación contextualizada de los usos lingüísticos, al mismo tiempo que se aprenden los contenidos de las áreas curriculares.

El caso del español en la escuela, más que una variedad del español, sería una función de esta lengua, ya que sus características quedan definidas por la pregunta de qué aprenden los alumnos con la lengua al mismo tiempo que aprenden el español. Pensamos que este aspecto es diferente del español lengua extranjera, que, en general, no apunta más que a su propio aprendizaje. Esta L2 en la escuela supone una nueva situación de comunicación, porque cambian las reglas de interacción, los interlocutores, el contexto y se manifiestan nuevas modalidades de cómo dirigirse a los demás, según si se trata de profesores o compañeros. El alumno debe familiarizarse con nuevas formas de discurso, porque hay otra manera de explicar, describir, resumir o argumentar. Se debe considerar también que se exigen al alumno inmigrante otros modos de razonamiento y pensamiento: científico, matemático, histórico, etc., y una reconceptualización de universales que ya ha construido en su lengua materna. También cambian los métodos de trabajo: la organización del tiempo escolar dentro de la jornada, el

fraccionamiento de las actividades escolares, que suelen ser de 50 minutos, las instrucciones y los métodos de aprendizaje.

Los estudios actuales sobre la didáctica de segundas lenguas surgen del modelo comunicativo, que toma en consideración la personalidad del alumno, sus expectativas y necesidades, y potencia un aprendizaje cooperativo y autónomo a través de la realización de actividades agrupadas en tareas significativas para él. El enfoque comunicativo se apoya en tres elementos fundamentalmente: la situación del hablante (conversaciones cara a cara, por teléfono, por radio, etc.) la interrelación de los hablantes y los registros lingüísticos, además de en documentos auténticos. Creemos que el enfoque comunicativo atiende por igual cada una de las destrezas que integran la competencia comunicativa en todas sus dimensiones: lingüística, pragmática, sociolingüística, cultural y estratégica, y considera el error como un estado necesario del aprendizaje de lenguas. Este punto de vista metodológico se basa en el hecho de que nuestro objetivo es que los alumnos aprendan cosas con la lengua española y no sólo sobre la lengua española.

El enfoque por tareas es el más apropiado para trabajar con jóvenes, porque éstos suelen preferir una enseñanza práctica para la vida y las tareas, como se afirma en el *Marco de Referencia Europeo* (2000: 7.1):

Las tareas forman parte de la vida diaria en los ámbitos personal, público, educativo o profesional. Las tareas pueden tener un carácter enormemente variado y pueden comprender actividades de la lengua en mayor o menor medida como, por ejemplo: actividades creativas (pintar, escribir historias), actividades basadas en destrezas (reparar o ensamblar algo), resolución de problemas (rompecabezas, crucigramas), transacciones habituales, interpretación de un papel en una obra de teatro, participación en un debate, presentaciones, planificación de una acción, lectura y respuesta a un mensaje (de correo electrónico), etc.

En el aula se intenta imitar, de modo ficticio, esas tareas cotidianas del entorno del alumno, una vez que se han analizado sus necesidades (*Marco de Referencia Europeo*, 2000: 7.1):

Estas tareas pedagógicas sólo se relacionan indirectamente con las tareas de la vida real y con las necesidades de los alumnos a la vez que pretenden desarrollar la competencia comunicativa basada en lo que se cree o se conoce respecto a los procesos de aprendizaje en general y a la adquisición de la lengua en concreto.

Y sin embargo:

Las tareas comunicativas de carácter pedagógico (como opuestas a los ejercicios que se centran específicamente en la práctica descontextualizada de aspectos formales) pretenden implicar activamente a los alumnos en una comunicación significativa, son relevantes (aquí y ahora, en el contexto académico de aprendizaje), plantean una dificultad, pero son, a su vez, factibles (manipulando la tarea cuando sea preciso) y tienen resultados identificables (y posiblemente de una evidencia menos inmediata).

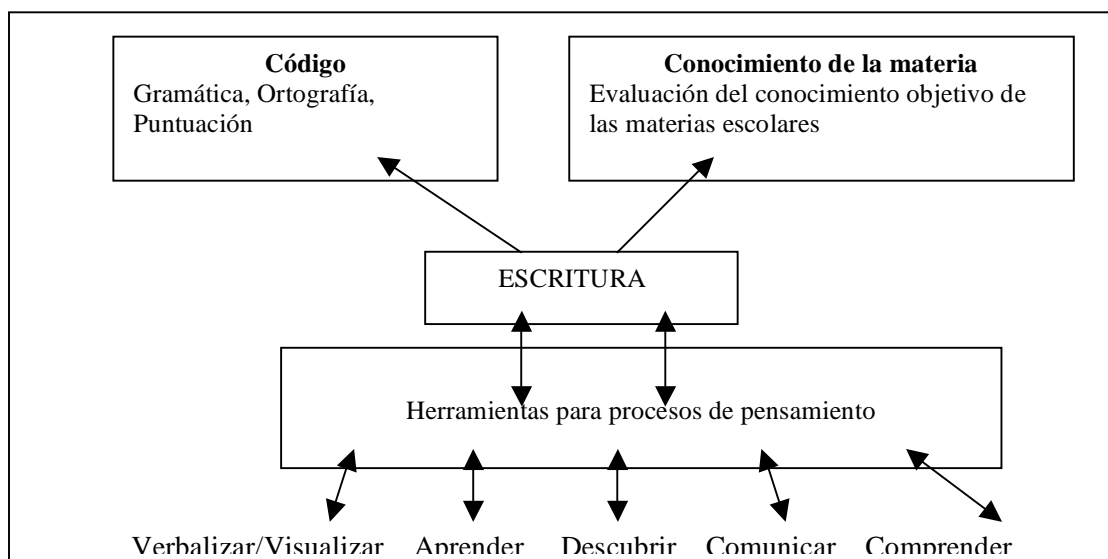
Creemos que las tareas ayudan a favorecer la autoestima del alumno extranjero en un ambiente en el que aún no se sabe mover con facilidad, así como la motivación por entender mejor su nueva situación y la implicación en el grupo de trabajo de la clase. En todo caso, al alumno no le bastará sólo con buenas intenciones si quiere aprobar las pruebas escritas de los primeros cursos de la ESO. Se presenta ante él un gran reto, que el diseño de las tareas no debe olvidar, ya que su objetivo es introducir con éxito al alumno en el sistema educativo. En nuestras tareas hemos hecho hincapié por todo ello en las dos dificultades mayores de estos alumnos para integrarse en el sistema educativo: la expresión escrita y el léxico. Bernard Mohan, en su artículo “La lengua como medio de aprendizaje”, publicado en la Antología de textos de la página del Instituto Cervantes (<http://cvc.cervantes.es/obref/antologiadidactica/inmigracion/mohan.htm>), nos recuerda sobre el enfoque denominado “*writing across the curriculum*” que, en 1975, una comisión que investigaba el estado de la lengua en las escuelas inglesas publicó el resultado de ciertas

investigaciones sobre la lengua en la escuela en el Informe Bullock. En él se llega a la conclusión de que debería haber una política organizada de la lengua a través del currículo en todas las escuelas, una política que estableciera la implicación de cada uno de los profesores en el desarrollo de la lengua y de la lectura, no sólo del profesor de Lengua, ya que escribiendo se aprende en todas las asignaturas.

En los últimos años la enseñanza de la expresión escrita en España, con la divulgación de la pedagogía basada en el proceso, ha cambiado notablemente. Lo importante de la escritura no es tanto el texto resultante final, sino todo lo que se aprende en las distintas versiones previas. Estos cambios conectan con una nueva manera de entender el lenguaje, en general, y con la función del lenguaje y la escritura en la escuela, en particular. Los autores escandinavos de un estudio sobre la escritura en la escuela, traducido en España, *La escritura en la enseñanza secundaria (2000:16)*, han construido un cuadro explicativo para representar el cambio de una concepción atomista y conductista a otra más cognitiva y sociocultural:

CONDUCTISMO	ENFOQUE COGNITIVO
<p>Aprender a escribir: enseñanza tradicional de la escritura</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Centrada en el profesorado</li> <li>- Función del profesorado: prescribir tareas y evaluar</li> <li>- Se escribe con el profesorado como audiencia</li> <li>- El profesorado responde sólo ante el producto final</li> <li>- Borrador único y lineal</li> </ul>	<p>Escribir para aprender: enseñanza basada en el proceso de escritura:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Orientada hacia el estudiante</li> <li>- Función del profesorado: inspirar y ayudar a que el alumnado desarrolle su habilidad escritora</li> <li>- Escribir con audiencias diferentes</li> <li>- Crítica por parte del profesorado y de los compañeros durante el proceso de escritura</li> <li>- Varios borradores que se revisan</li> </ul>

Estos autores (*op. cit.*) presentan un cuadro más contextualizado en la enseñanza de la escritura en la educación secundaria, y que reproducimos seguidamente. Debe entenderse que la parte superior representa el planteamiento tradicional y la parte inferior el nuevo planteamiento. En la parte inferior del cuadro vemos cómo la visión y utilización tradicionales de la escritura como instrumento de evaluación persiste, pero ha dejado de tener un papel central. Ahora también se considera la escritura como una herramienta útil en numerosos procesos para verbalizar y desarrollar ideas y emociones en situaciones de aprendizaje.



El vocabulario es el otro componente fundamental dentro de la enseñanza de una lengua, en nuestra opinión. Las estructuras de una lengua no existen al margen de los significados que transmiten, sino que siempre aparecen realizadas en determinadas palabras.

En un contexto de inmersión, como es el de la escuela en España, los alumnos de español suelen recurrir menos a la memoria para retener el vocabulario, pero eso ocasiona que muchas acepciones les pasen desapercibidas y, además, se acaban utilizando sólo las más frecuentes. En la escuela los alumnos se encuentran con textos escritos continuamente y en ellos hay muchas palabras que desconocen de su experiencia diaria en contacto con españoles. Este hecho les puede desanimar mucho. Las palabras que no entienden suelen ser, sobre todo, sinónimos cultos, palabras que dictan los pasos a seguir para resolver ejercicios y términos específicos de las materias. Este último tipo de palabras es también difícil para los alumnos españoles, pero estos alumnos pueden recurrir a raíces ya conocidas para descifrar los significados aproximados. Desde nuestro punto de vista, el profesor de español en la escuela no puede resolver todas las dudas que les surjan a los alumnos extranjeros en las aulas, pero sí puede practicar con ellos técnicas que les permitan enfrentarse a las dificultades léxicas en las distintas situaciones.

Creemos, no obstante, que lo que ocurre con el vocabulario académico de la Educación Secundaria es que a menudo es bastante abstracto y algunas estrategias como la mímica, dibujar el objeto o hacer referencia a antónimos no son de utilidad. Somos de la opinión de que las estrategias deben ser más de tipo cognitivo, de asociaciones mentales y de simplificación de conceptos hasta el máximo. El alumno debe acostumbrarse a recurrir al razonamiento lógico cuando se enfrenta al vocabulario teórico de las asignaturas y basarse en su capacidad para analizar e incluso “desmenuzar” los conceptos, para aprender a servirse de ésta en las definiciones recurriendo a parámetros muy simples. Desde nuestra experiencia, podemos decir que aprender a escrutar el contexto de la palabra es también muy fructífero para los estudiantes. Las teorías más modernas incluso afirman que el léxico no habría que explicarlo, sino que deducirlo de los contextos.

Creemos que se pueden distinguir tres tipos de vocabulario en el aula de español L2 en Secundaria:

1. - las expresiones de las instrucciones y del lenguaje académico
2. - los términos específicos de las asignaturas
3. - las palabras de la vida cotidiana

### **Expresiones de las instrucciones y del lenguaje académico**

En una tarea se puede facilitar el contacto con el primer tipo de palabras de tres maneras:

a) Presentando una serie de palabras típicas de los ejercicios que los alumnos inmigrantes se encuentran en los libros de texto e induciéndoles a que las traduzcan a un español mucho más simple.

b) Animándoles a que empiecen a aprender locuciones características de los textos expositivos y argumentativos que ahora pueden encontrar en algunas lecturas en su clase de referencia y a que sepan cómo funcionan. Del mismo modo, aprendiendo los imperativos más típicos de las actividades con ayuda del profesor.

### **Términos específicos de las asignaturas**

En cuanto a los términos específicos de las asignaturas, pensamos que los alumnos inmigrantes se enfrentan a las mismas dificultades que los españoles. Lo que sí les recomendamos es que pidan a los profesores que les expliquen, en la medida de las posibilidades, todos los términos técnicos recurriendo a palabras lo más simples y conocidas que puedan, aunque en el intento, al principio, se desvirtúe la pureza de algunos conceptos. Es muy recomendable que los alumnos extranjeros apunten en un diario de clase todas las expresiones y frases nuevas clasificadas por tema y fecha para que sean una ayuda a la hora de repasar las lecciones.

### **Palabras de la vida cotidiana**

A pesar de que estas tareas están pensadas para alumnos que ya llevan un año en España, hay muchas palabras que quizás ellos utilizan menos y que habrá que repasar. Por otra parte, si pensamos en las tendencias modernas en pedagogía como las de Ausubel, siempre es mejor comenzar por lo conocido para pasar a lo desconocido por el alumno. En esta tarea empezaremos practicando con los campos semánticos de la ropa y de la meteorología.

### Presentación de tareas prácticas

Las tareas que hemos elaborado están destinadas a alumnos que llevan un año escolarizados en España, en una comunidad no bilingüe y con una edad comprendida entre los 12 y 15 años. Nos hemos basado en las áreas de Ciencias Naturales, Ciencias Sociales y Lengua, ya que tienen un contenido alto en escritura.

Todas las tareas las hemos estructurado de la siguiente manera:

- En la primera parte se cita el contenido básico de la tarea, que llamaremos tema, el resultado práctico al que queremos llegar, que es la tarea final, los objetivos y contenidos, la secuencia de actividades que conducen a la tarea fina, la evaluación y los recursos utilizados. Dado que la tarea es una actividad abierta, en algunos casos hemos especificado algunas postareas que se pueden ligar con otras posteriores.

- Una segunda parte en la que se despliega el tipo de actividades lingüísticas y de contenidos del programa para llevar al resultado práctico final.

- En la tercera parte se adjuntan los materiales de aula concretos para llevar a cabo cada actividad.

La tarea que desarrollamos a continuación está referida al área de Ciencias Sociales y al tema del Clima.

<b>TEMA:</b> “ <i>El clima y sus elementos</i> ” (Ciencias Sociales)
<b>TAREA FINAL:</b> Hacer una maleta para pasar un mes en el país elegido por ellos y justificar oralmente su elección ante el grupo.
<b>OBJETIVOS:</b> <ol style="list-style-type: none"><li>1.- Conocer el vocabulario del clima.</li><li>2.- Conocer el vocabulario de objetos cotidianos.</li><li>3.- Conocer el nombre de los continentes y países de la Tierra.</li><li>4.- Determinar el clima de un país a partir de sus elementos climáticos.</li><li>5.- Interpretar climogramas.</li><li>6.- Concienciarse sobre las consecuencias de la influencia humana en el cambio climático.</li></ol>
<b>CONTENIDOS:</b> <ul style="list-style-type: none"><li>▪ Elementos del clima</li><li>▪ El clima: tipos</li><li>▪ Objetos cotidianos: vestido, calzado, accesorios.</li><li>▪ Los continentes y países</li><li>▪ Los climogramas</li></ul>

- El cambio climático
- Formulación de planes futuros
- Justificación de proyectos
- Contenidos gramaticales: Imperativo, conectores sumativos, contraargumentativos y consecutivos, verbos impersonales para hablar del tiempo atmosférico.

**SECUENCIA DE TAREAS QUE CONDUCEN A LA TAREA FINAL:**

- 1.- Activar conocimientos previos sobre clima, objetos cotidianos.
- 2.- A partir de un texto, colorear un mapa de los climas del mundo.
- 3.- Elaborar un climograma e interpretarlo oralmente.
- 4.- Elegir un país donde pasarían unas vacaciones y planear cómo serían sus vacaciones en él.
- 5.- Tarea final: Hacer una maleta para pasar un mes en el país elegido por ellos y justificar oralmente su elección ante el grupo.

**EVALUACIÓN: (Procedimientos / instrumentos)**

**Criterios de evaluación:**

Es capaz de:

- 1.- Conocer el vocabulario del clima.
- 2.- Conocer el vocabulario de objetos cotidianos.
- 3.- Conocer el nombre de los continentes y países de la Tierra.
- 4.- Determinar el clima de un país a partir de sus elementos climáticos.
- 5.- Interpretar climogramas.
- 6.- Concienciarse sobre las consecuencias de la influencia humana en el cambio climático.

**Procedimientos / Instrumentos:**

- Observación de todo el proceso.
- Prueba objetiva: escribir un e-mail a su madre diciéndole que ha perdido la maleta y contándole todo lo que tenía y para qué.
- Ficha de autoevaluación.

**RECURSOS:**

- Fotocopias de diferentes libros de texto.
- Internet
- Fotografías de países y de objetos
- Mapas mudos
- Climogramas
- Pinturas, rotuladores, tijeras, pegamento
- Textos sobre climas
- Folletos de vacaciones y supermercados.
- Diccionario
- Reglas

## Tareas-Actividades

### 1. Activar conocimientos previos sobre clima, objetos cotidianos

- 1.1. Memory con cartas con dibujos y con la palabra impresa de prendas de vestir y accesorios
- 1.2. Elegir las fotos de los objetos que encontrarían en su casa y expresar oralmente porqué son necesarios
- 1.3. Explicar qué tiempo hace y cómo van equipados para el tiempo de ese día

### 2. A partir de un texto, colorear un mapa de los climas del mundo

- 2.1. Elaborar un cuadro con los 5 continentes e incorporar a cada uno los países que correspondan a partir de una lista dada de 25 países
- 2.2. Darle al alumno los esquemas de cada uno de los climas y colorearlos según la clasificación de las 3 grandes zonas climáticas de la Tierra: fría, cálida y templada
- 2.3. A partir de un texto en el que se explica dónde se localiza cada clima, colorear el mapa mudo del mundo

### 3. Elaborar un climograma e interpretarlo oralmente

- 3.1. A partir de unos datos de una ciudad concreta de España, el profesor realiza un climograma en la pizarra explicando oralmente el proceso de realización
- 3.2. A partir de una tabla de datos, realizan los alumnos en su cuaderno un climograma y explican el tipo de clima por escrito

### 4. Elegir un país donde pasarían unas vacaciones y planear cómo serían sus vacaciones en él

- 4.1. Elegir un país donde les gustaría ir de vacaciones y en Internet buscar fotografías de los lugares más turísticos e imprimirlas y comentar el material encontrado
- 4.2. Ejercicios sobre la perífrasis de futuro “ir + a + infinitivo” adaptada al contexto del lugar elegido para expresar sus planes de vacaciones

### 5. Tarea final: Hacer una maleta para pasar un mes en el país elegido por ellos y justificar oralmente su elección ante el grupo

- 5.1. Elaborar un collage tipo mural con forma de maletas con todos los objetos y prendas de vestir y buscar en el diccionario las palabras que todavía desconocen
- 5.2. Recordar y practicar el imperativo
- 5.3. Ejercicios con conectores
- 5.4. Justificar oralmente la elección de esos objetos y prendas de vestir según el clima del país elegido

## Bibliografía

- BJÖRK, L. Y BLOMSTAND, I., *La escritura en la enseñanza secundaria. Los procesos del pensar y del escribir*, Barcelona, Graó, 2000.
- CASANNY, D., *Expresión escrita en L2/ ELE*, Ed. Arco Libros, 2005.
- CUMMINS, J., *Lenguaje, poder y pedagogía*, Ed. Morata 2003.
- DIAZ-CORRALEJO, J. Y RUSSEL, E., *Pédagogie différenciée en classe de FLE*, Longman 2001.
- ESTAIRE, S., “Tareas para el desarrollo de un aprendizaje autónomo y participativo”, en ZANÓN, J. (coord), *La enseñanza del español mediante tareas*, Barcelona, Edinumen, 1999.
- GOBIERNO DE NAVARRA, *Español segunda lengua para alumnos inmigrantes*, Pamplona, Fondo de Publicaciones, 2003.
- INSTITUTO CERVANTES, *La enseñanza del español como lengua extranjera. Plan curricular del IC*, Alcalá de Henares, Publicaciones del Instituto Cervantes, 1994.
- JORBA, J., GÓMEZ, I. Y PRAT, A., *Hablar y escribir para aprender*, Madrid, Síntesis, 2000.



- MARTÍNEZ SÁNCHEZ, R., *Guía para el uso efectivo de elementos conectores en castellano*, Barcelona, Ed. Octaedro, 1997.
- MEC, *Marco común europeo de referencia para las lenguas: enseñanza, aprendizaje, evaluación*, Madrid, MECD - Instituto Cervantes-Grupo Anaya, 2002.
- MONTÓN SALES, M. J., *La integración del alumnado inmigrante en el centro escolar*, Barcelona, Graó, 2003.
- MORENO, C., *Español como lengua extranjera en contexto escolar*, Madrid, Catarata, 2004.
- MUÑOZ, B., *Los programas de educación compensatoria en la enseñanza del español a inmigrantes escolarizados en la ESO*, en *Carabela* nº 53, Madrid, SGEL, 2003.
- NUSSBAUM, L., *Didáctica de Segundas lenguas extranjeras en la Educación Secundaria Obligatoria*, Madrid, Síntesis, 2001.
- TRUJILLO, F., *Respuesta del sistema educativo al reto de la inmigración* en *Glosas Didácticas* nº 11, Dilenguas y Universidad de Murcia.
- VERDELHAN, M., *Le français de scolarisation. Pour une didactique réaliste*, Paris, PUF, 2002.