ALFABETIZACIÓN Y ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL A ADULTOS
MATERIAL DEL TALLER PARA LA ALFABETIZACIÓN DE ADULTOS

Programación de cursos para la alfabetización de adultos: Reflexión a partir de una propuesta concreta

Roberto Ortí. Profesor del Instituto Cervantes de Tetuán

1. Cuestiones previas a la programación
2. El proceso de alfabetización: qué le interesa aprender
3. Dificultades en el proceso de alfabetización: ¿qué puede aprender?
4. La finalidad de la alfabetización: para qué alfabetizar
5. Métodos y manuales de alfabetización
6. Propuesta de programación y diseño de actividades didácticas para el aprendizaje de la lectoescritura
7. Bibliografía

1. CUESTIONES PREVIAS A LA PROGRAMACIÓN

Previo paso al proceso de programación de las clases, el profesor debe plantearse (Pilar García, 1999a: 115) las siguientes cuestiones:
- **¿Qué le interesa aprender al alumno?**
- **¿Qué puede aprender?**
- **¿Qué debe aprender?**
- Nosotros añadimos otra pregunta **¿Para qué alfabetizar?**

2. EL PROCESO DE ALFABETIZACIÓN: QUÉ LE INTERESA APRENDER

a) El método *Sigma* (1988) considera que:
«[Es anafabeto quien] habiendo salido normalmente de un bajo extracto social además, por ser analfabeto, se automargina de personas o lugares en los que se puede evidenciar esta carencia por su fuerte inseguridad y complejo de inferioridad [...]».

b) El método *La palabra* (1982) considera que:
«[...] una persona es analfabeta cuando carece de instrumentos básicos como: firmar o escribir una carta, leer y comprender una noticia oral o escrita, resolver los problemas económicos cotidianos, interpretar un recibo, entender los signos y códigos propios de la vida urbana, poseer un hábito de lectura, conocer las bases del cuerpo humano y comprender los mecanismos fundamentales de la naturaleza y la sociedad».

c) Villalba Martínez, F. y Hernández García, M.T. (2000: 88):
«Analfabeto es la persona que no sabe leer y escribir, y también la que sabiendo es incapaz de comprender y redactar mensajes concretos de su vida diaria».

d) Alison Garton y Cris Patt (1991) explican el desarrollo infantil del lenguaje hablado y escrito desde el ámbito de la psicología cognitiva.
Conciben la alfabetización como: «el dominio del lenguaje hablado y la lectura y escritura».

3. DIFICULTADES EN EL PROCESO DE ALFABETIZACIÓN: ¿QUÉ PUEDE APRENDER?

3.1. FACTORES QUE DETERMINAN EL APRENDIZAJE

Hacemos extensibles al proceso de alfabetización las consideraciones que Soto Aranda (2001), siguiendo a Larsen-Freeman y Long (1994), realiza a propósito del aprendizaje de ELE. Considera que el proceso de aprendizaje/adquisición está sujeto a unos factores:

3.1.1. Factores extrínsecos. Hace referencia a las características del contexto de adquisición. El alumno aprende la lengua en inmersión o bien siguiendo cursos regulares de español.

3.1.2. Factores intrínsecos:

a) Las dificultades culturales que derivan del contraste de la cultura materna con el de la cultura meta.
b) Las dificultades lingüísticas que encuentra el alumno dependientes de su lengua materna y de la lengua extranjera.
c) Rasgos y características socioculturales de cada persona

3.2. GRADOS DE ALFABETIZACIÓN

Siguiendo a Ferreiro (1986), el estudio de Padilla de Zerdán (1997) sobre la adquisición de la lectura y escritura del español en niños como lengua materna recoge la distinción del dominio de tres dimensiones:

- **Dimensión periférica**: Aspectos de la lectoescritura que no tienen relación con la representación de los fonemas con las letras. Abarca los siguientes aspectos: orientación de la escritura; las formas y trazados de las letras: proporción, alineamiento de las letras y palabras, separación de letras y palabras, distribución de la página en columnas; las variaciones de cada letra (mayúsculas / minúsculas, imprenta / manuscrita); distribución de la página; la ortografía auxiliar (signos de interrogación y exclamación, los paréntesis y las comillas, usos del guión) y las normas ortográficas.

- **Dimensión central:** recoge cómo la escritura representa la secuencia de los sonidos elementales de la palabra. Los sonidos se representan con letras. La interferencia de la lengua materna es determinante en el proceso de aprendizaje.

- **Dimensión funcional o textual:** el desarrollo de esta implica que el autor/lector dependiendo de la función comunicativa del mensaje escrito distingue entre los diferentes tipos de textos: literarios, informativos o persuasivos.

Teniendo en cuenta el dominio de estas tres dimensiones se puede establecer la siguiente clasificación:

3.2.1. No están alfabetizados en su lengua materna

El alumno debe aprender un sistema fonológico diferente a su lengua materna y además su representación gráfica. La existencia de fonemas diferentes en la lengua meta provoca en el alumno errores, que son indicativos de las dificultades del aprendizaje. Desde el primer momento se van alternando las actividades para el dominio de la dimensión periférica y la central.

3.2.2. Alfabetizados exclusivamente en su lengua materna: el árabe

Este tipo de alumnado necesita un ritmo diferente, más lento, y más actividades didácticas, en comparación con los alfabetizados en una lengua latina. La didáctica se centra especialmente en la dimensión central, aunque no debe obviarse la dimensión periférica. Cuando ya se tiene un mínimo dominio de la dimensión central, se inicia al alumno en la competencia textual.

3.2.3. Los analfabetos funcionales en una lengua extranjera

Por una parte, muchas de las dificultades que encuentra el estudiante cuando trabaja con el lenguaje escrito provienen de la interferencia de su lengua materna, por ejemplo en el caso de los árabes: distinción de sonidos, uso de las mayúsculas, tendencia al polisíndeton... Por otra parte, en las actividades didácticas de ELE se les exige destrezas de lectoescritura que no han desarrollado en su lengua materna.
Daniel Cassany (1994: 193-208) establece una caracterización del *perfil del buen lector* en la lengua materna, el español:

- Capacidad de muestreo para seleccionar los índices más relevantes.
- Predecir y anticipar en el texto: pautas fonológicas, morfosintácticas, léxico-semánticas y pragmáticas.
- Inferir el sentido implícito del texto y de palabras desconocidas.
- Confirmar hipótesis sobre el sentido.
- Capacidad y habilidad de autocorreción.

Añadimos otras carencias en la lectoescritura, relacionadas con la capacidad cognitiva, que les impiden realizar muchas actividades didácticas de los manuales.

- Escasa o nula conciencia metalingüística.
- Incapacidad para interpretar/redactar usos esquemáticos del lenguaje, lo que se relaciona con la siguiente dificultad.
- Dificultad para completar enunciados inacabados o con espacios en blanco, cuadros y tablas, árboles genealógicos...
- Incapacidad para realizar ejercicios de transformación; por ejemplo, conjugar un verbo entre paréntesis.
- Dificultad para ordenar palabras y formar oraciones o enunciados completos.
- Dificultad para completar diálogos.
- Dificultad para relacionar textos con imágenes.
- Dificultad para interpretar viñetas y completar “bocadillos”.
- Dificultad para ordenar palabras para formar oraciones o enunciados completos.
- Incapacidad para relacionar elementos de diferentes columnas.

El analfabeto funcional se define porque no domina estas estrategias. Sin embargo, se diferencian de los no alfabetizados, porque dominan las microhabilidades más primarias.

> - De la dimensión central del lenguaje: discriminar las formas de las letras, leer todas las palabras y pronunciarlas, y además también entienden todas las palabras por separado de cada texto.
>
> - De la dimensión periférica, se ha introducido los siguientes usos: mayúsculas; el guión en los diálogos y en la segmentación de palabras; signos de puntuación: el punto y la coma; la raya para separar enunciados o marcar espacios en blanco para completar; conoce el lugar exacto donde debe escribir...

3.3. LA ALFABETIZACIÓN EN LENGUAS EXTRANJERAS

En las tareas de alfabetización partimos del presupuesto teórico de que no es necesario alfabetizar previamente en la lengua materna para alcanzar el aprendizaje, tanto oral como escrito, de lenguas extranjeras (Sanz, 1999).

3.4. LA ALFABETIZACIÓN Y LOS CONOCIMIENTOS ORALES

Recientemente Soto Aranda (2002) ahondando en cuestiones metodológicas sobre la didáctica de la lengua para inmigrantes plantea diferentes posturas respecto a la idoneidad del momento alfabetizador:

- Enseñanza y alfabetización a la vez.
- Enseñanza oral y alfabetización, opcional, en un estado posterior.

- Enseñanza oral exclusivamente.

4. LA FINALIDAD DE LA ALFABETIZACIÓN: PARA QUÉ ALFABETIZAR

4.1.- Existe una **finalidad exógena** al aula que va más allá del propio proceso de adquisición de ELE: la satisfacción de necesidades básicas del individuo.(transparencia)

4.2.- La **finalidad endógena**. Desde la perspectiva comunicativa sólo se concibe el aprendizaje de una lengua extranjera si se integran las cuatro destrezas, ya que así ocurre en la mayoría de las interrelaciones en la realidad (Nunan, 1996: cap. 2).

5. MÉTODOS Y MANUALES DE ALFABETIZACIÓN

5.1. MÉTODOS DE ALFABETIZACIÓN

Según Villalba Martínez y Hernández García (2000):

5.1.1. Métodos sintéticos

Se parte de elementos más simples (grafemas o fonemas) para llegar a formas más complejas (palabras o frases).

a) Método sintético puro:

1.º Estudio primero de las vocales y luego de las consonantes
2.º Estudio de las sílabas por la manera de unirse o formarse:
   a) las directas: ma, me, mi, mo, mu...
   b) las inversas: an, en, in, on, un...
   c) las mixtas: ras, res, ris, ros, rus...
3.º Formación de frases cortas surgidas de las palabras ya trabajadas:
   mi mamá me mima.

b) Método sintético mitigado:

Se parte del estudio de los fonemas para presentar las letras. Una vez asimilada la relación de fonema y letra se estudian las sílabas, palabras y frases.
Ejemplo: libro; li-bro; l-i-b-r-o; lll...iii...bbb...rrr...ooo
Por ejemplo: El método *Leo, leo, leo* (1997), destinado a la alfabetización de niños en español.

5.1.2. Métodos analíticos

Se parte de lo más complejo para llegar a lo más simple: de la oración al fonema.

a) Método analítico puro: (*método global* o *método natural)*

Se segmenta la oración en palabras, a su vez estas se seccionan en unidades mas simples: sílabas y letras. Desde el punto de vista metodológico esta perspectiva se fundamenta en atender las necesidades comunicativas del alumno.

b) Método analítico mitigado:
Conocido como método de *palabras generadoras*. La lectura se iniciará con palabras. Este planteamiento encaja dentro del enfoque comunicativo en la enseñanza de la lengua, ya que las unidades léxicas se seleccionan atendiendo a las necesidades comunicativas y a la realidad del alumno.
Por ejemplo, el método para adultos hablantes de español: *¿Aprenderé yo a leer? Material para un trabajo globalizado con adultos*. Madrid: Conserjería de Educación, 1989.

5.1.3. La pedagogía liberadora y la perspectiva constructivista

Paulo Freire (1976), la *pedagogía liberadora*:
La alfabetización, la educación, es un factor de transformación de la realidad, a partir de la formación el individuo se puede concienciar y cambiar la realidad. Desde esta perspectiva hay que alfabetizar partiendo del contexto lingüístico del aprendiz y de las necesidades sociales.

La propuesta *constructivist*a, encabezada por Teberosky (1997, 2001) y Ferreiro (1986):
Supone una perspectiva pluridisciplinar, adapta presupuestos teóricos de la psicología, de la pedagogía y de la lingüística.
- En toda actividad el propósito comunicativo es primordial; siempre se parte de los conocimientos ya adquiridos; se promueve la interacción —oral y escrita— entre los compañeros.
- Relación directa con textos auténticos.
- Se aprenden aquellos contenidos que más necesitan y motivan a los alumnos (aprendizaje significativo).
- El alumno participa activamente en su aprendizaje, el aprendizaje es una actividad de construcción: capta, hace inferencias, realiza hipótesis, compara, reformula y reestructura sus conocimientos,...

5.2. MANUALES DE ALFABETIZACIÓN DE ELE

Manual de Lengua y Cultura (1995), *Contrastes* (1998), y *En contacto con…* (2001):
- Siguen el método global se selecciona una palabra o un enunciado breve para centrar la atención en unidades más pequeñas.
- Los temas o centros de interés propuestos son adecuados a las necesidades cotidianas de los alumnos.

- Contemplan el acercamiento y conocimiento de la sociedad de acogida.
- Los objetivos quedan muy claros para el docente en el libro del profesor o guía didáctica.
- Variedad de tipología de actividades para desarrollar principalmente la dimensión central.

6. PROPUESTA DE PROGRAMACIÓN Y DISEÑO DE ACTIVIDADES DIDÁCTICAS PARA EL APRENDIZAJE DE LA LECTOESCRITURA

6.1. PROPUESTA DE PROGRAMACIÓN

Proponemos el siguiente esquema para ser tenido en cuenta en la programación de actividades (García Santa-Cecilia, 1995: 127-176):

1. **Objetivos generales**

El alumno es capaz de expresarse, oralmente y por escrito, en relación con información personal y con necesidades relacionadas con las interacciones en el aula. El alumno es capaz de leer mensajes y textos breves relacionados con necesidades de la vida diaria.

2. **Objetivos específicos**

2.1. Conocimientos orales

2.1.1. Objetivos nociofuniconales

2.1.1.1. Información general
2.1.1.2. Opiniones
2.1.1.3. Conocimiento y grado de certeza
2.1.1.4. Sentimientos, deseos y preferencias
2.1.1.5. Obligación, permiso y posibilidad
2.1.1.6. Sugerencias, invitaciones e instrucciones
2.1.1.7. Usos sociales de la lengua
2.1.1.8. Organización del discurso
2.1.1.9. Control de la comunicación oral

2.1.2. Objetivos fonéticos/fonológicos.
Distinción vocálica y entre consonantes oclusivas sordas y sonoras.

2.2. Objetivos gráficos (concretar según las carencias en la lectoescritura)

2.2.1. Dimensión central o competencia alfabética
2.2.2. Dimensión periférica o competencia ortográfica
2.2.3. La competencia textual

2.3. Objetivos gramaticales (concretar según el nivel lingüístico)

2.4. Objetivos temáticos (asuntos de la conversación) (*Marco común europeo de referencia*, 2002: 55 - 56).

- 2.4.1. Identificación personal
- 2.4.2. Vivienda, hogar y entorno
- 2.4.3. Vida cotidiana
- 2.4.4. Tiempo libre y ocio
- 2.4.5. Viajes
- 2.4.6. Relaciones con otras personas
- 2.4.7. Salud y cuidado personal
- 2.4.8. Educación
- 2.4.9. Compras
- 2.4.10. Comidas y bebidas
- 2.4.11. Servicios públicos
- 2.4.12. Lugares
- 2.4.13. Lengua extranjera
- 2.4.14. Condiciones atmosféricas

6.2. PROPUESTA DE DISEÑO DE ACTIVIDADES PARA EL DESARROLLO DE LAS MICRODESTREZAS ESCRITAS

Necesidad de programar actividades de alfabetización que reúnan los siguientes requisitos:

- En el diseño de las actividades se debe establecer como objetivo el desarrollo de destrezas de lectoescritura que trabajan la competencia central, periférica y textual, junto con las de índole cognitiva (ver apartado 3.2.3.), cuyo desarrollo permita la realización de las actividades didácticas tal como las plantean los manuales de ELE.

- Se diseñan actividades donde se produzca la integración de destrezas: se vincula el aprendizaje de la lectoescritura al conocimiento oral; se parte de un *input* oral para el desarrollo de la lectoescritura.
El *input* oral lo suministra el profesor directamente o recurre a las grabaciones editadas en manuales y material de apoyo de ELE.

- Las actividades diseñadas deben responder a los principios metodológicos del enfoque comunicativo. Hutchinson y Waters (1987: 139-142) propone diez **principios metodológicos** para la enseñanza del Inglés para Usos Específicos, que son aplicables al español. Aquí vamos a exponer un breve resumen de estos criterios:

- La lengua más que un objeto de aprendizaje es un instrumento de comunicación.

- Hay que considerar todos los niveles de la comunicación: morfosintáctico, semántico, discursivo y pragmático.
- La producción del alumno debe responder a un propósito de comunicación real.
- El alumno debe tener libertad en la producción de enunciados respecto a qué dice y cómo lo dice. Debe tener la posibilidad de comprobar el efecto de su producción.
- Las actividades deben tener capacidad para involucrar al alumno, deben resultar motivadoras.

Richards y Lockhart (1998: 150-153) clasifican las actividades en las siguientes categorías:

- **Actividades de presentación**. Se presenta el material nuevo de aprendizaje.
- **Actividades de práctica.** Implica la producción o aprendizaje de un elemento presentado previamente.
- **Actividades de memorización.**
- **Actividades de comprensión**. Se demuestra la comprensión de textos hablados o escritos. Distintos niveles de comprensión: la literal, por inferencia y la evaluación.
- **Actividades de aplicación**. Se debe usar de modo creativo los conocimientos o destrezas presentadas y practicadas previamente.
- **Actividades de estrategia.** Desarrollan estrategias específicas y enfoques de aprendizaje**.**
- **Actividades afectivas.** Pretenden mejorar el clima de motivación**.**
- **Actividades de reacción y respuesta.** Se utilizan para aportar cosas al aprendizaje o algún aspecto de una actividad efectuada.
- **Actividades de evaluación.**

TALLER

- Marco donde se desarrolla la actividad

- Grupo meta: tipo de estudiantes.

Número de alumnos. Es recomendable constituir un grupo reducido, en nuestro caso está compuesto por 10 estudiantes.
Datos socioculturales. Su nivel de estudio es bajo, tienen estudios primarios incompletos. No están alfabetizados en francés ni inglés, tienen escasos conocimientos del árabe escrito. La actividad se dirige tanto a hombres como a mujeres de diferentes edades.
Destrezas orales. Tienen algunos conocimientos orales de la lengua derivados del contacto cultural con españoles y con los medios de comunicación. Saben expresar la siguiente información personal: nombre y apellidos; edad; profesión y domicilio.
Destrezas escritas. Todos tienen en común que no dominan la lectoescritura (ver apartado 3.2.3.). De sus carencias lectoras, destacamos que no están habituados a trabajar con

cuadros, con una tabla o un árbol genealógico; también tienen mucha dificultad para completar o rellenar huecos de enunciados.

- Duración de la tarea: Entre tres o cuatro sesiones de dos horas.

(Vamos a utilizar el término *tarea*, en el sentido amplio que le otorgan tanto Nunan (1996: 5-6) como García Santa-Cecilia (1995: 160). Reproducimos la definición de este último: «..., una tarea esta constituida por una serie de actividades relacionadas entre sí en función de un objetivo comunicativo.»)
Indicaciones validas para las actividades propuestas:
- El profesor debe tener en cuenta la conveniencia de poner siempre ejemplos en el inicio de cada actividad
- Se procede de la siguiente manera para la corrección de las actividades de la 1 a la 5: Primero se corrigen en parejas, si hay duda se pregunta a un tercer compañero o al profesor. Por último se hace una puesta común en la pizarra con toda la clase. La lengua de corrección es el español.

- Objetivos de la tarea

1. Nociofuncionales: Información general sobre las relaciones de parentesco. Identificar a alguien por sus relaciones familiares.
2. Gramaticales: Verbos: ser. Utilización del verbo *ser* para expresar relaciones de parentesco: es mi hermano.
   Otros verbos: llamarse, tener.
   Posesivos: mi, tu, su.
3. Léxico: Relativo a las relaciones familiares; numerales y nombre de profesiones.
4. Integración de aspectos socioculturales: composición de la *familia extensa*: suele incluir más de dos generaciones; número de hijos: mayor natalidad. Cambios que se están produciendo: el papel de la mujer.
5. Destrezas de lectoescritura: Aunque se trabajan las destrezas orales, el objetivo fundamental es desarrollar ciertas destrezas escritas, especialmente algunas relacionadas con la dimensión periférica del lenguaje: Interpretar y rellenar tablas o cuadros; relacionar elementos de una columna con los de la otra y dibujar e interpretar un árbol genealógico.

1. ACTIVIDAD DE PRESENTACIÓN

Tipo de actividad. Actividad de Presentación. Actividad oral y escrita.
Objetivo nociofuncial: Se presenta el léxico y estructuras sintácticas para expresar relaciones de parentesco.
Competencia escrita:

- Dimensión central:
    - Sílabas trabadas. El grupo «oclusiva + líquida»; dr/br: padre, madre, sobrino.
    - Diptongos. El diptongo 'ue': abuelo/abuela.
    - La 'h' muda: hermano, hermana.
    - Distinción: e/i/a; o/u ; madre, padre; hermano/a.
    - Representar por escritos enunciados breves u oraciones. Ej.: Mi padre se llama José.
- Dimensión periférica:
    - Distribución de la página.
    - Cada enunciado ocupa una línea: más legible.
    - Enunciados separados por puntos.
    - Uso de las mayúsculas: nombres y propios y después de punto.
    - Completar un enunciado significa saber alternar la línea impresa con la manuscrita.

- Dimensión textual:
    - Se transciende la palabra y se producen y leen oraciones con la estructura: sujeto + predicado. Estos enunciados resultan significativos para el alumno.
    - Interpretar un árbol genealógico.

Procedimiento: El profesor presenta los nombres de parentesco en la pizarra. Dibuja su árbol genealógico en la pizarra y lo explica: *Mi padre se llama José y mi madre se llama María. Tengo un hermano, se llama ...*

En primer lugar se organizan rondas orales, de intervenciones cerradas y dirigidas donde intervienen todos los alumnos. Por ejemplo: Alumno A: Mi padre se llama Ahmed; Alumno B: Mi padre se llama Salam; Alumno C: Mi padre se llama Mounir..... Después de cada ronda se escribe en la pizarra.

Corrección: individualizada y colectiva. Un alumno escribe en la pizarra; los demás leen, primero en lectura silenciosa, y corrigen.

2. ACTIVIDAD DE PRÁCTICA Y DE ESTRATEGIA

Tipo de actividad: Actividad de práctica. Actividad oral y escrita.
Objetivo nociofuncial: Se practica el léxico y estructuras sintácticas para expresar relaciones de parentesco.
Competencia escrita:

- Dimensión central: Distinción oclusivas t/d: Marta, Martín, Teresa, Salvador, Antonio, Toni.
- Dimensión periférica:
    - Completar huecos: el alumno debe ser consciente de que los huecos marcados con puntos suspensivos o con una raya debe ser rellenado con una de las palabras de la lista, que se refieren a las relaciones de parentesco.
- Dimensión textual:
    - Expresar enunciados mínimos con sentido: oraciones con la estructura: nombre propio + es + nombre propio + de + nombre de parentesco.
    - Interpretar un árbol genealógico.

Procedimiento: Se explica oralmente el árbol genealógico, se realizan preguntas para asegurarnos de la comprensión y repasar el léxico de parentesco. Posteriormente se realiza el ejercicio escrito.

1.- Completar los huecos con una de las palabras de la lista:
padre, madre; hijo, hija; tío, tía; sobrino, sobrina; primo, prima; abuelo, abuela; nieto, nieta.

1. José es _____ de Martín.
2. Marta es _____de María.
3. Marta es_____ de Martín.
4. Pepito es _____ de María.
5. Maria es _____ de Toni.
6. Teresa es _____ de Luis.
7. Julio es _____ de Martín.
8. Toni es _____ de Luisa.
9. Pedro es _____ de Pepito.
10. Luis es _____ de María.

2.- Responde oralmente a estás preguntas: ¿Qué es Marta de María?; ¿Qué relación tiene José con Martín?; ¿Qué es Luis de María?; ¿Qué relación tiene Toni con Luisa?; ¿Qué es Pedro de Luis?

(Otras actividades: relaciona la columna de la derecha con la de la izquierda, dos pociones: a) emparejar cada pregunta con su correspondiente respuesta; b) completar los enunciados de la columna de la izquierda con el de la derecha).

3. ACTIVIDAD DE COMPRENSIÓN Y DE ESTRATEGIA

Tipo de actividad: Actividad de comprensión. Actividad oral y escrita.
Objetivo nociofuncial: Hablar de relaciones familiares.

Competencia escrita:

- Dimensión central:
  - Sonido *ch*; Merche, ocho.
  - H: hermano, hijo
  - Y: mayor.
  - Sílabas mixtas: Silvia; San Sebastián; cinco; menos; Víctor.
- Dimensión periférica:
  - Mayúsculas con topónimos: San Sebastián; Barcelona; California; Estados Unidos.
  - Completar tablas.
- Dimensión textual: Interpretar tablas.

Procedimiento: Se presenta una audición: *Intercambio 1.* Modulo 19, Actividad 1. Es una actividad de comprensión auditiva donde se deben relacionar dos columnas. Se trata de relacionar los sujetos (columna de la izquierda) con sus correspondientes predicados (columna de la derecha). Tal como estaba presentada en el manual los alumnos no eran capaces de realizar la actividad.
Nosotros cambiamos la actividad. Se realizan dos audiciones. Sigue siendo una actividad de comprensión auditiva, pero cambia el planteamiento.

a) ¿Cuántos hermanos tiene Lola?, ¿cómo se llama su primo?, ¿quién es Merche?, ¿a qué se dedican los padres de Lola?
Se pretende que los alumnos capten el sentido global y sean capaces, primero de responder a preguntas oralmente y después por escrito.

b) Lola habla con una amiga de su familia. Escucha la grabación y rellena el cuadro.

NOMBRE	FAMILIA (relación de parentesco)	EDAD	PROFESIÓN
Lola			

Se observa que los estudiantes después de escuchar y leer el enunciado no son capaces o encuentran muchas dificultades para llevarlo a cabo. Fundamentalmente se enfrentan a dos obstáculos: la velocidad de escritura y la falta de hábito para realizar este tipo de actividad. Es necesario realizar la actividad de una manera muy guiada.
Nos inclinamos por realizar tres audiciones, durante cada audición deben ocuparse de una columna.

b1) En la 1.ª audición se escriben los nombres.
Para facilitar la tarea de lectoescritura es recomendable dar un listado de nombres españoles. Los alumnos primero subrayan los nombres escuchados y después los copian. Este mismo procedimiento se puede repetir con la columna que contiene las relaciones de parentesco y la de la profesión.

b2) En la 2.ª audición se completan las relaciones de parentesco.

b3) En la 3.ª se rellenan la edad y la profesión.

El objetivo de esta actividad es que el alumno sea capaz de establecer relaciones semánticas con el léxico escrito en la misma columna; cada columna constituye un campo semántico: columna de relaciones de parentesco, columna de la edad, columna de la profesión...

c) El alumno a partir de la lectura del cuadro produce enunciados orales y escritos. Ejemplo: Silvia es la hermana de Lola, tiene 20 años.

5. ACTIVIDAD DE APLICACIÓN

Tipo de actividad: Actividad de aplicación. Actividad oral y escrita.
Objetivo nociofuncial: Expresar relaciones familiares.
Competencia escrita:

a) Con la información que tienes sobre Lola (*Intercambio 1*. Modulo 19, Actividad 1.) elabora con tu compañero su árbol genealógico.
b) Elabora tu propio árbol genealógico.
c) Varios alumnos dibujan su árbol genealógico en la pizarra.
d) Actividad oral: Otros alumnos diferentes a los que han dibujado su árbol, hablan de la familia de su compañero (en tercera persona) a partir de la lectura de lo escrito en la pizarra. El alumno aludido corrige cuando lo considera necesario. Al final, el resto de compañeros preguntan sobre aquello que no han podido entender correctamente, o bien para completar información que les resulte interesante.
e) Actividad escrita: Escribe sobre las relaciones familiares. ¿Son familias muy extensas?, ¿tus compañeros tienen muchos hermanos?, ¿cuántos primos tiene la mayoría?, ¿la mayoría de los padres son jóvenes?, ¿viven los abuelos?, ¿cuál es el origen de la mayoría?, ¿todos los familiares viven en la misma ciudad?, ¿viven en otros países, dónde?

   Finalmente se hace una puesta en común y se construye un texto entre todos en la pizarra.

Al final de la actividad, además de haber incrementado la competencia comunicativa, los alumnos se conocen entre ellos, lo que provoca el aumento de la cohesión del grupo. Todo ello incide positivamente en el buen clima de la clase y en el aprendizaje. Téngase en cuenta que cada alumno sólo da la información que él quiere dar, de manera que la intimidad personal siempre debe ser respetada.

7. BIBLIOGRAFÍA

Cassany, D. (2000): *Construir la escritura.* Barcelona: Paidós.

Cassany, D. et al. (1994): *Enseñar lengua*. Barcelona: Graó.

Chamorro, M.D. (1996): «Integración de destrezas en niveles iniciales» en *Didáctica del español como lengua extranjera E/LE 3*. Madrid: Fundación Actilibre, pp.33-74.

Consejo de Europa (2002): *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Instituto Cervantes, Junta Castilla León y Editorial Anaya.

Fernández, S. (1997): *Interlengua y análisis de errores en el aprendizaje de ELE.* Madrid: Edelsa.

Fernández, C. y Lorenzo, A. (1996): «Cómo afrontar un curso de español para inmigrantes» en *Frecuencia L*, n.º 1, Madrid: Edinumen, pp.30-31.

Ferreiro, E. (1986): *Proceso de alfabetización. Alfabetización en proceso.* Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.

García Santa-Cecilia, A. (1995): *El currículo de español como lengua extranjera*. Madrid: Edelsa.

García, P. (1999a): «El enfoque intercultural en la enseñanza de español a inmigrantes» en *Carabela 45, Lengua y Cultura en el aula E/LE*. Madrid: Sgel.

García, P. (1999b): «Aproximación a una bibliografía sobre lengua y cultura en el aula de español como lengua extranjera» en *Carabela 45, Lengua y Cultura en el aula E/LE*. Madrid: Sgel.

Garton, A. y Patt C. (1991): *Aprendizaje y proceso de alfabetización: el desarrollo del lenguaje hablado y escrito*, Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica.

Giovanni, A.; Martín Peris, E.; Rodríguez, M. y Simón, T. (1999): *El proceso de aprendizaje. La enseñanza del español en el s. XXI, autonomía y competencia comunicativa, el aula de E.L.E., programar actividades, la enseñanza comunicativa* en *Profesor en Acción 4*. Madrid: Edelsa.

Hutchinson, T. y Waters, A. (1987): *English for specific purposes*, Cambridge: Cambridge University Press.

Larsen-Freeman, D. y Long, M. (1994): Introducción al estudio de la adquisición de segundas lenguas. Madrid: Gredos.

Miquel, L. (2000): «El choque intercultural: reflexiones y recursos para el trabajo en el aula» en *Carabela 45, Lengua y Cultura en el aula E/LE*. Madrid: Sgel.

Molina, S. (1981): *Enseñanza y aprendizaje de la lectura*. Madrid: CEPE

Nunan, D. (1996): *El diseño de tareas para la clase comunicativa*. Madrid: Cambridge University Press.

Ortí Teruel, R. (2000): «El aprendizaje de la lectoescritura en alumnos árabohablantes» en *Cuadernos Lynx*. Valencia: Centro de Estudios sobre Comunicación Interlingüística e Intercultural, Universitat de Valencia.

Padilla de Zerdán, C. (1997): *Lectura y escritura: adquisición y proyecciones pedagógicas*. Tucumán (Argentina): Instituto de Investigaciones Lingüísticas y Literarias Hispanoamericanas.

Richards, J.C. y Lockhart, C. (1998): *Estrategias de reflexión sobre la enseñanza de idiomas*. Madrid: Cambridge University Press.

Sanz, C. (1999): «Bilingüismo, capacidad cognitiva y aprendizaje de lenguas», en *Lynx, Documentos de Trabajo*, vol. 21. Valencia: Centro de Estudios sobre Comunicación Interlingüística e Intercultural, Universitat de Valencia.

Soto Aranda, B. (2001): «La enseñanza de español L2 como factor de análisis de la adquisición del español en población inmigrante en España: marco de análisis y perspectivas» en *Quaderns digitals*, n.º 25 (monográfico sobre LE). Disponible en http://www.quadernsdigitals.net/.

Teberosky Coronado, A. (1994): *Aprendiendo a escribir*. Barcelona: ICE/Graó.

Teberosky Coronado, A. (1997): *Proposta constructivista per aprende a llegir i a escriure.* Barcelona: Vicens Vives.

Teberosky Coronado, A. (2001): *Psicopedagogía de la lectura i de l'escriptura.* Barcelona: Universitat Oberta de Catalunya.

Villalba, F. y Hernández, M.T. (1995): «*Las clases de lengua y cultura para inmigrantes y refugiados*» en *Actas de las Jornadas sobre la Enseñanza del Español para Inmigrantes y Refugiados*, n.º 7, pp. 425-432. Madrid: Universidad Complutense.

Villalba, F. y Hernández, M.T. (2000): «¿Se puede aprender una lengua sin saber leer?: Alfabetización y aprendizaje de una L2» en *Carabela 48, La comprensión lectora en el aula de E/LE.* Madrid: Sgel.

VV. AA. (1995): *Actas de las jornadas sobre la enseñanza del español para inmigrantes y refugiados,* en *Didáctica (Lengua y Literatura),* n.º 7. Madrid: Universidad Complutense.

MANUALES DE ALFABETIZACIÓN

Aviñoa, J. et al. (1982): *Método de alfabetización para adultos. La palabra.* Madrid: El Roure Editorial.

Equipo SIGMA (1988): *Método significativo de adultos*. Valencia: Nau Llibres.

Miquel, L. (1998): *Modelo de programación de cursos de lengua oral para inmigradas no alfabetizadas*. Gerona: GRAMC.

VV. AA. (1989): *¿Aprenderé yo a leer? Material para un trabajo globalizado con adultos*. Madrid: Centro de Educación de Adultos y Animación Sociocultural de Hortaleza (C.E.A.S.), Consejería de Educación de Madrid.

VV. AA. (1992): *Alfabetizar. Plan de Formación Integral Ciudadana de Melilla*. Melilla: MEC.

VV. AA. (1992): *Ven a leer. Material de apoyo para el aprendizaje de la lectura y de la escritura*. Madrid: Siglo XXI de Editores.

VV. AA. (1995): *Manual de lengua y cultura*. Madrid: Cáritas.

VV. AA. (1997): *Leo, leo, leo*. Murcia: AECI, Universidad de Murcia.

VV. AA. (1997): *Caligrafía del español*. Madrid: Ed. S.M.

VV. AA. *(*1998): *Contrastes*. Madrid: F.A.E.A. (Federación de Asociaciones de Educación de Personas Adultas.), MEC.

VV. AA. (2001): *Cuadernos de alfabetización.* Madrid: Cruz Roja Española.

VV. AA. (2000): *Curso de castellano para inmigrantes y refugiados.* Madrid: Fundación Largo Caballero.

VV. AA. (2001): *En contacto con...* Madrid: Fundación Santamaría.