

ALFABETIZANDO ADULTOS NO HISPANOHABLANTES: LENGUA ORAL, COMPETENCIAS COMUNICATIVAS Y CONCIENCIA GRAFOCENTRISTA

ALFABETIZANDO ADULTOS NO HISPANOHABLANTES

AUTORA: Patricia Fernández Martín¹DIRECCIÓN PARA CORRESPONDENCIA: patriciafernandezmartin@gmail.com

Fecha de recepción: 16 - 07 - 2016

Fecha de aceptación: 22 - 09 - 2016

RESUMEN

El objetivo de este artículo es doble. Por un lado, pretendemos defender la necesidad de aplicar un sistema de alfabetización en lengua española basado en el discurso que necesariamente comience por el lenguaje oral. Por otro lado, ofrecemos una programación aplicable a un contexto de inmigración para enseñar lengua española, que parte de la palabra para llegar al texto, tomando como base el lenguaje hablado por los alumnos y aspirando a su incorporación en los cursos habituales de A2. Para ello, reflexionamos sobre la importancia del proceso de alfabetización en una segunda lengua, centrándonos, primero, en la interrelación existente entre lengua oral, grafocentrismo y alfabetización y, después, justificando el paso necesario del desarrollo de la competencia fonológica a la competencia discursiva. Una de las principales conclusiones es que el aprendizaje lectoescritor depende en un alto grado de los deseos, expectativas y motivaciones del alumno adulto analfabeto, dada la conciencia grafocéntrica que este tiene del quehacer educativo.

PALABRAS CLAVE: Educación de adultos; alfabetización; enseñanza de lenguas.

TEACHING NON SPANISH-SPEAKING ADULTS TO READ AND WRITE: ORAL LANGUAGE, COMMUNICATION SKILLS AND GRAFOCENTRIST AWARENESS

ABSTRACT

The aim of this paper is twofold. On the one hand, we defend the need to teach immigrant adults to read and write in Spanish as a foreign language, taking as a basis the discourse, which necessarily begins with spoken language. On the other hand, we offer a syllabus useful for an immigration context to teach Spanish. The propose contents go from the word to the text, always starting with the language spoken by students and trying for them to get the regular courses in level A2. To do this, we reflect on the importance of the process of literacy in a second language, focusing first on the interrelation between oral

¹ Doctora en Lengua Española. Universidad Complutense de Madrid (UCM). Licenciada en Filología Hispánica (UCM), Lingüística (Universidad Autónoma de Madrid) y Antropología Social y Cultural (Universidad Nacional de Educación a Distancia). Trabaja en gramática histórica de la lengua española, en enseñanza del español como lengua materna y en la enseñanza de la fonética, sociolingüística y gramática del español como segunda lengua, especialmente en contextos de inmigración. Actualmente pertenece al Departamento de Filologías y su Didáctica de la Facultad de Formación del Profesorado y Educación de la Universidad Autónoma de Madrid. España.

language, grafocentrism and literacy and, then, justifying the necessary step in the development from phonological competence to discursive one, once the student has achieved some oral skills. One of the main conclusions is that the reading-writing learning depends on a high degree of desires, expectations and motivations the illiterate adult have, given the grafocentrist awareness that this has of education.

KEYWORDS: Adult Education; Literacy; Language Learning.

INTRODUCCIÓN

El objetivo de este artículo es doble. Por un lado, pretendemos defender la necesidad de aplicar un sistema de alfabetización en lengua española basado en el discurso, que necesariamente ha de comenzar, primero, por el lenguaje oral y, después, por la palabra escrita. Por otro lado, ofrecemos una programación aplicable a un contexto de inmigración para enseñar lengua española, que parte de la palabra para llegar al texto, tomando como base el lenguaje hablado conocido por los alumnos.

Nos movemos, pues, en el ámbito de la enseñanza del español como segunda lengua, en concreto, en contextos de inmigración con adultos no alfabetizados cuya lengua materna no es el castellano, por lo que las reflexiones y propuestas aquí contenidas pueden ser válidas para personas de muy distintos orígenes.

Partimos de una idea muy sencilla: dado el grafocentrismo imperante en nuestra sociedad occidental, de la que los adultos extranjeros analfabetos son perfectamente conscientes (Illich, 2013), esto es, la general consideración de la cultura escrita como cualitativamente superior a la cultura oral (Moreno Cabrera, 2005, p. 29 ss), permitir la existencia de personas que desconozcan el quehacer lectoescritor implica, en la práctica, condenarlas a la exclusión sociolaboral (Campero, 2007; EACEA, 2011, p. 9 ss; Velasco y Díaz de Rada, 2006, pp. 137-250).

Pero enseñarles a leer y escribir partiendo de la misma lectoescritura, elemento común en la mayoría de los métodos de enseñanza de lenguas (Calatayud Álvarez y Loureiro González, 1999; Richards y Rogers, 2003; Romero Dueñas y González Hermoso, 2005), tampoco da sus frutos, como muestra el hastío de algunos alumnos que sólo desean aprender español y no son conscientes, por una parte, de que los recursos del Centro al que acuden no son todo lo boyantes que se desearía y, por otra, de que los profesores tampoco pueden, por limitaciones obvias, dedicar horas y horas a innovar con el método didáctico (Fernández Martín, 2013a).

Asimismo, la existencia de diferentes estilos de aprendizaje de los estudiantes (Fleming y Mills, 1992, pp. 137 ss) permite cuestionar la misma labor docente, resumible en una pregunta como la siguiente: ¿Quién sabe mejor qué le conviene al alumno: el propio alumno o el profesional de la enseñanza de lenguas...? (Fernández Martín, 2013a)

Con esta pregunta en mente, trataremos de reflexionar sobre la importancia del proceso de alfabetización en una segunda lengua, en nuestro caso, de adultos no hispanohablantes. Y lo haremos en dos partes: la primera, en la que recapacitamos sobre la interrelación existente entre lengua oral, grafocentrismo y alfabetización (§ 2) y la segunda en la que proponemos una programación bianual pensada para dar clases en un Centro de Adultos situado en el municipio de Madrid (§ 3).

Finalmente, cabe aclarar que en este trabajo manejamos como sinónimos los conceptos de alfabetización y lectoescritura, toda vez que ambos forman parte del mismo proceso psicolingüístico (Valle Arroyo, 1992; Grabe, 2009; Garayzábal y Codesido, 2015), definido en esencia en la siguiente sección.

DESARROLLO

LENGUA ORAL, CONCIENCIA GRAFOCENTRISTA Y ALFABETIZACIÓN

Aunque en el enfoque docente que subyace a la mayoría de los métodos actuales de enseñanza de idiomas (Richards y Rogers, 2003, pp. 33-29, 219-238) parece haber un acuerdo tácito sobre la importancia de la conceptualización oral de la comunicación, en la práctica parece común el constante empeño en dar más importancia a lo escrito que a lo hablado (Calatayud Álvarez y Loureiro González, 1999; Romero Dueñas y González Hermoso, 2005), fruto probable del inconsciente grafocentrismo imperante (Teberosky, 2002; Moreno Cabrera, 2005). Dicho empeño, naturalmente, contradice la esencia misma de cualquier método comunicativo, porque la comunicación surge en la lengua oral; porque el lenguaje escrito exige el aprendizaje de su propio código, mucho más complejo que la simple transcripción de lo hablado; y porque en contextos de segundas lenguas la necesidad inmediata, aunque no exclusiva, se encuentra en el aprendizaje de las destrezas orales (Valle Arroyo, 1992, pp. 34-101; Miquel, 1998; Villalba Martínez y Hernández, 2003; Instituto Cervantes, 2006; Grabe, 2009).

Por tanto, parece evidente defender la importancia de enseñar lengua hablada como base esencial de la enseñanza de la lengua escrita. Por un lado, porque numerosos alumnos inmigrantes que se acercan al aula para aprender español tienen ya conocimientos de este idioma para manejarse en situaciones cotidianas, si bien raras veces han trabajado la conciencia lingüística lo suficiente como para poder aplicarla al aprendizaje de la lectoescritura (tal vez debido, precisamente, a la falsa idea que impregna los manuales de que sin esta no se puede llevar a cabo cierta reflexión metalingüística). Y, por otro lado, porque reclaman aprender las características propias del lenguaje escrito, que empiezan por la palabra y terminan en el discurso (Garayzábal y Codesido, 2015, pp. 70-80; véase § 3), lo que implica la exigencia de adquirir dos sistemas de comunicación diferentes (el oral y el escrito), con numerosas variables, que no son en absoluto fáciles de comprender.

La importancia que tiene la conciencia fonológica como base para acceder posteriormente al sistema de escritura alfabético justifica, a nuestro juicio, la

consecuente relevancia del aprendizaje del lenguaje oral antes que del escrito (Moreno Cabrera, 2005; Fernández Martín, 2008b). Esta posibilidad de segmentar los sonidos del habla va a favorecer el aprendizaje de la lectoescritura, en tanto permite el reconocimiento de los grafemas y su relación con los fonemas de la lengua extranjera. Reconocer la relación grafema-fonema supone un paso necesario, aunque no suficiente, para llevar a cabo el proceso lector (Garayzábal y Codesido, 2015, p. 71; Valle Arroyo, 1992: 34-37).

En efecto, no es suficiente con la conciencia fonológica porque la lengua consta también de vocabulario, gramática, semántica y pragmática. El orden en que estos niveles se adquieren en el habla y, posteriormente, en la lengua escrita es una cuestión largamente debatida (Fernández Pérez, 2011, pp. 11-20), si bien nosotros nos decantamos por uno que toma como vínculo la competencia ortoépica (véase § 3).

Para lo que aquí interesa, cabe resaltar que existen tres bloques de procesamiento durante la comprensión del lenguaje escrito, que bien pueden relacionarse con sendas fases del proceso de alfabetización (Delgado Pérez, 2008). La diferencia con los dos procesos que se dan en su producción se encuentra esencialmente en que durante la creación no hay, en sí misma, percepción (Garayzábal y Codesido, 2015, pp. 71-72).

En primer lugar, el procesamiento subléxico o de reconocimiento relaciona los elementos visuales percibidos por la vista con lo que tiene almacenado la memoria a corto plazo (se podría ejemplificar con el pensamiento “el símbolo b corresponde a la letra b”), primero, y con lo que pertenece a la memoria a largo plazo (“la letra b se corresponde con el fonema /b/”), después (Valle Arroyo, 1992, pp. 34-48; Garayzábal y Codesido, 2015, pp. 72-73).

En segundo lugar, el procesamiento léxico y fonético o de recuperación y lectura de una palabra permite el acceso a la forma fonológica del término y, a la vez, a su significado. En un principio, la detección de las palabras tiene lugar de manera secuencial, si bien a medida que el lector va haciéndose experto acaba pasando a producirse de manera global (Valle Arroyo, 1992, pp. 100-101; Garayzábal y Codesido, 2015, p. 72).

Estas dos fases se fusionan cuando el objetivo de la actividad escrita es la producción y no la comprensión. Siguiendo la vía indirecta fonológica o subléxica (típica del español por la naturaleza fonológica de la escritura [Lebrero Baena y Fernández Pérez, 2015, p. 21]), tiene lugar la transformación de los fonemas en grafemas mediante el empleo de las reglas de conversión correspondientes (Valle Arroyo, 1992, pp. 30-34). Cuando esta vía se encuentra con las ambigüedades propias de todo sistema de escritura (Moreno Cabrera, 2005), entonces ha de recurrir necesariamente a la vía directa, visual o léxica (más típica del inglés [Lebrero Baena y Fernández Pérez, 2015, p. 21]), que le permite pasar directamente de la dimensión semántica a la ortográfica (Valle Arroyo, 1992, pp. 34-48; Garayzábal y Codesido, 2015, pp. 79-80).

Asimismo, el proceso lector supone un tercer tipo de procesamiento, que es el supraléxico o de lectura de unidades superiores a la palabra. En él, a los dos procesos anteriores se les suman los procesos gramaticales, que permiten comprender la relación entre las unidades léxicas, y los semántico-pragmáticos, que contribuyen a obtener la información relevante en relación con la situación comunicativa y el tipo de texto de que se trate (Valle Arroyo, 1992, pp. 67-89; Garayzábal y Codesido, 2015, pp. 72).

Enseñar a leer y escribir, por tanto, deberá comenzar por el procesamiento subléxico para ir poco a poco ascendiendo hacia el supraléxico, lo que implica considerar la palabra (nivel léxico) como punto de referencia significativa en el proceso de alfabetización (Lebrero Baena y Fernández Pérez, 2015, p. 89-90).

DE LA COMPETENCIA FONOLÓGICA A LA COMPETENCIA DISCURSIVA: UNA PROPUESTA DIDÁCTICA

La clase es el espacio-tiempo en que cada docente ayuda al alumno a construir conocimiento. El aula es un lugar en el que los estudiantes aprenden pero también comparten y enseñan. Por eso es muy importante crear un ambiente lo más agradable posible que suavice la angustia que cualquier estudiante de lenguas extranjeras tiene al enfrentarse con un discurso en un idioma que no entiende. Mucho más en cuenta se deben tener los factores emotivos de los estudiantes en el caso de inmigrantes adultos analfabetos, puesto que esa ignorancia les hace sumamente vulnerables ante la sociedad y, en muchas ocasiones, son perfectamente conscientes de ello (Arnold, 2000; Martínez-Otero Pérez, 2008).

Asumiendo, entonces, que el modo de alfabetizar aquí propuesto parte de que el quehacer lectoescritor consta de las tres fases esgrimidas anteriormente solo para el proceso lector, esto es, el subléxico, el léxico y el supraléxico (Valle Arroyo, 1992; Delgado Pérez, 2008; Fernández Martín, 2013a; Garayzábal y Codesido, 2015; véase § 2), entendemos que lo ideal es que la enseñanza se proponga partiendo de la lengua oral para llegar a la escrita, lo que implica que la primera competencia que se debería trabajar sería la fonológica, que es, como a continuación veremos, la única competencia que ha de aprenderse de una forma exclusivamente hablada.

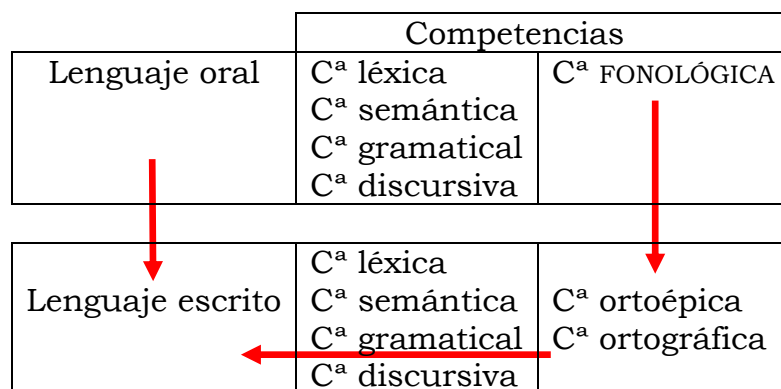
En efecto, la competencia fonológica es esencial para el desarrollo de la lectoescritura, porque sirve como base para la adquisición de las competencias ortoépica y ortográfica que son, a su vez, los enlaces con el aprendizaje del resto de las competencias, cuando este se entiende exclusivamente desde la escritura (Calatayud Álvarez y Loureiro González, 1999; Béguelin, 2002; Teberosky, 2002; Richards y Rogers, 2003; Romero Dueñas y González Hermoso, 2005; Moreno Cabrera, 2005). Además, la fonológica es la única competencia que se puede adquirir exclusivamente desde el lenguaje oral, puesto que entendemos que en el momento en que algún {sonido/fonema} se plasma por escrito, el aprendizaje deja de centrarse en el nivel fonológico para focalizar el nivel ortoépico u ortográfico (Fernández Martín, 2009a).

De este modo, cabe concebir la competencia fonológica como vínculo del lenguaje oral entre ambos códigos de comunicación (el escrito y el hablado), dada la naturaleza de nuestro sistema de escritura, por lo que se puede explotar didácticamente para el procesamiento lectoescritor durante las fases subléxica y en una subfase inicial de la léxica (Fernández Martín, 2007, 2008, 2009a). Posteriormente, para las fases léxica (subfase posterior) y supraléxica, cabe ayudar al estudiante a emplear cualquier otra competencia del lenguaje oral (léxica, semántica, gramatical, discursiva) para su alfabetización, lo que excluye las competencias ortoépica y ortográfica, que constituyen, *per se*, competencias claramente escritas (Fernández Martín, 2009a, 2009b, 2013a, 2013b).

Insistimos en que, en un mundo ideal, el orden de desarrollo de las competencias debería comenzar, pues, con las que son realmente lingüísticas (fonológica, léxica, semántica, gramatical y discursiva) y, posteriormente, continuar con las escritas (ortoépica y ortográfica).

Pero, en la realidad, estas dos competencias (especialmente la ortoépica) funcionan, precisamente, como intermediarias entre la fonológica y las demás competencias cuando se precisan {aprender/enseñar} por escrito, como acaba sucediendo en numerosas ocasiones, si atendemos a la importancia que se le da a la escritura en los métodos de enseñanza de español (Calatayud Álvarez y Loureiro González, 1999; Richards y Rogers, 2003; Romero Dueñas y González Hermoso, 2005) o, en general, en la sociedad (Béguelin, 2002; Teberosky, 2002; Moreno Cabrera, 2005), por lo que en la práctica cabe su desarrollo de manera simultánea o ligeramente posterior a la fonológica.

De este modo, al igual que la competencia fonológica es un gancho entre el lenguaje oral y el escrito dentro del primero, la competencia ortoépica funciona como enlace entre ambos lenguajes, dentro ya del segundo, como intentamos sintetizar en el siguiente gráfico:



A modo de ejemplo, la competencia discursiva, como la gramatical o la léxico-semántica, pueden desarrollarse solo mediante destrezas orales o solo mediante destrezas escritas, si bien en este segundo caso no se está trabajando con la lengua natural sino con la lengua artificial típica de la escritura (Moreno

Cabrera, 2005, 2008; Fernández Martín, 2014), lo que explica el color gris en el gráfico. En tanto los docentes, los Centros y los manuales no fomenten las primeras en la misma medida en que fomentan las segundas, los analfabetos adultos no podrán acceder a esas competencias y, por tanto, a los niveles eminentemente lingüísticos del objeto de aprendizaje. Este es el motivo por el cual la competencia fonológica, en la lengua hablada, y la competencia ortoépica, en la escrita, resultan esenciales para garantizar la continuidad del aprendizaje de la lengua extranjera.

Pero, además, entendemos que al partir de las tres fases de aprendizaje de la lectoescritura mencionadas (véase § 2) no solo estamos estableciendo una correlación con los bloques de procesamiento que se da a nivel psicolingüístico durante el momento de leer y escribir (Valle Arroyo, 1992, pp. 67-89; Garayzábal y Codesido, 2015, pp. 72), sino que estamos tratando de defender que se está yendo *de facto* (por lo que también creemos que es la manera en que se *debería* hacer), en la lengua extranjera, de la competencia fonológica a la competencia discursiva (Consejo de Europa, 2001, capítulo 5).

Y cuando decimos *de facto*, nos estamos refiriendo a que este es el proceso que tiene lugar una vez se comienza el aprendizaje lectoescritor, dado que previamente el estudiante, tal y como llega a nuestras aulas, *ya* sabe manejarse con relativa soltura de forma oral. La diferencia con la alfabetización infantil se encuentra en dos puntos esenciales (Lebrero Baena y Lebrero Baena, 1999): a) la edad, dentro de la evolución ontogenética individual, en que tiene lugar cada aprendizaje; y b) el hecho de que al adulto que nos ocupa se le enseña a leer y escribir en otra lengua que no es la que habla.

La necesidad, por tanto, de aprender lengua oral como forma previa a la lengua escrita no es solo una cuestión metodológica, sino que es también una realidad, bien porque ellos ya hablan su propia lengua, bien porque ya se defienden en la segunda lengua. La dificultad se encuentra en que el nivel de lengua oral alcanzado a la hora de enfrentarse al proceso lectoescritor no coincide con la lengua objeto en que este tiene lugar, lo que implica la necesidad de hacer una serie de actividades que permitan al adulto en cuestión trabajar la grafomotricidad como paso previo al desarrollo de la competencia ortoépica (Clemente Linuesa, 1984: 253; Lebrero Baena y Fernández Pérez, 2015, pp. 84-86), que es la que compone, como hemos dicho, la primera fase del procesamiento alfabetizador, dada la naturaleza puramente oral de la competencia fonológica.

En otras palabras, esta competencia se debe trabajar de forma implícita desde el principio, incluso, de ser posible, comenzando por el sistema fonológico de su propia lengua (Lebrero Baena y Fernández Pérez, 2015, p. 83), en una fase previa al aprendizaje de la L2 *per se*, que comienza con la adquisición de la competencia ortoépica a través del procesamiento subléxico, tal y como sugerimos en la programación bianual aplicada en un CEPA del municipio de Madrid, en el que se daba una clase de dos horas de alfabetización en lengua extranjera tres veces a la semana (Fernández Martín, 2013b; véanse anexos).

Se comienza dedicando una serie de horas (en número variable, dada la irregularidad en la asistencia a clase; véanse Calatayud y Loureiro, 1999; Preston y Young, 2000; Fernández Martín, 2007, 2013a, 2013b) a trabajar la grafomotricidad, aplicada implícitamente a la lengua escrita. Puede aprovecharse para sondear conocimientos ya aprendidos de la lengua española, con el fin de poder recuperarlos más adelante, durante la etapa del aprendizaje lectoescritor (véase Anexo I).

Las siguientes unidades didácticas cubren, esperablemente, todos los fonemas del español. Para poder comprender el curso al completo, basta tener en cuenta dos cuestiones. Por un lado, la idea, en un principio, sería centrarse en los fonemas porque son los que permiten el acceso al significado y porque son los que se encuentran esencialmente representados en la ortografía española, que no es fonética sino fonológica (Moreno Cabrera, 2005; Lebrero Baena y Fernández Pérez, 2015, p. 21). En la práctica, sin embargo, será necesario recurrir *también* a los sonidos, por las posibles interferencias entre fonemas de la lengua propia y sonidos de la lengua extranjera que suelen tener lugar en el proceso de aprendizaje de la competencia fonológica (Castino, 1996; Gil Fernández, 2007, p. 73; Fernández Martín, 2008).

De este modo, se comenzaría con las vocales, porque constituyen el núcleo de la estructura silábica del castellano (Gil Fernández, 2007, p. 268), si bien no sería necesario detenerse en los diptongos e hiatos tomándolos de manera independiente, sino que se podría combinar su enseñanza con la de las vocales o, incluso, llevarla a cabo en combinación con ciertas consonantes (por ejemplo, las velares, por su proximidad con [w], o las palatales, por su relación con [i]). Lo que debe primar, en cualquier caso, es la competencia fonológica, que es la que se ha adquirido de forma natural. Después, podría permitirse el acceso a la competencia ortoépica, que relaciona aquella con la ortográfica, que entonces se convertiría en la competencia objeto.

En la última parte del curso puede sugerirse, incluso, la introducción del acento de intensidad, como elemento característico de la fonología española y, en la medida de lo posible, su representación gráfica, si bien tenerlo en cuenta dependerá de los niveles lingüísticos y de lectoescritura adquiridos hasta la fecha (Fernández Martín, 2007).

Por otro lado, no debe olvidarse que el orden de las unidades didácticas propuestas (véanse Anexos I y II) no ha de tomarse de una forma secuencial, en el sentido de que estas se tienen necesariamente que impartir así y no es posible hacerlo de ningún otro modo. En absoluto. Las unidades didácticas han de tomarse de manera cíclica, en un doble sentido. Por una parte, porque cada estudiante tiene sus propias necesidades comunicativas, conocimientos previos y motivación para aprender a leer y a escribir, lo que se traduce en la praxis del aula en una constante individualización de las actividades, de las explicaciones y de los objetivos y contenidos propuestos (Fleming y Mills, 1992; Arnold, 2000; Baralo, 2004; Martínez-Otero Pérez, 2008; Williams y Borden, 2008). Por otra

parte, porque las competencias forman un todo conjunto en la mente del aprendiz, lo que implica que un estudiante poco hábil en el desarrollo de la conciencia fonológica puede acabar siendo extraordinariamente ágil al trabajar la comprensión discursiva, de manera que la carencia en un tipo de conocimiento puede acabar supliéndose por el inaudito desarrollo de otro que lo compensa con creces (Fleming y Mills, 1992; Williams y Burden, 2008, pp. 97-116). Resulta inapropiado, pues, condenar a todos los alumnos a seguir el mismo camino en su aprendizaje y a hacerlo, además, de forma lineal, ya que, como decimos, las estrategias cognitivas que cada uno desarrolle en el proceso de lectoescritura pueden diferir muchísimo de un alumno a otro (Oxford, 2001; Williams y Burden, 2008, pp. 151-174).

De hecho, según nuestra experiencia, parece útil facilitarles el trabajar tanto el procesamiento subléxico como el léxico desde prácticamente el principio del proceso, debido a dos motivos esenciales. Por un lado, los conocimientos de gramática y semántica del español pueden ayudarles a identificar las palabras escritas (más que a producirlas; véase Lee, 2002), de manera que se permite el trasvase de una competencia a otra indistintamente, toda vez que la unidad escrita mínima que en la vida real ellos ven son las palabras, confundida a veces, incluso entre los expertos, con la unidad lingüística mínima (Béguelin, 2002; Moreno Cabrera, 2005) e infiltrada, en numerosas ocasiones, en estudios que versan, en teoría, sobre el lenguaje oral (Teberosky, 2002).

Pero, por otro lado, es crucial comprender que se pueden apoyar enormemente en los marcos, esquemas, guiones (llámense como se quiera) de carácter cultural, que conforman todo el conocimiento previo capaz de darle al lector/estudiante/ciudadano las pautas necesarias para comportarse socialmente (Valle Arroyo, 1992: 90-92; Polanco Porras, 2008) y que, en el lenguaje de la enseñanza de lenguas, constituyen las competencias generales (*saber, saber hacer, saber aprender y saber ser*), tal y como las define el *Marco* (Consejo de Europa, 2001: § 5.1).

En el segundo año de estudio de alfabetización, se pasará a trabajar las sílabas fonológicamente más complejas, apoyándose siempre en las sílabas supuestamente aprendidas en el año anterior (véase Anexo II, unidades didácticas 1 - 8). Una vez realizado este paso, se considera al estudiante capacitado para poder continuar con el aprendizaje de la lengua (oral) española, lo que en la práctica implica, dada la inoperancia de la mayoría de los manuales de español centradas en exceso en la escritura, abrir el campo de acción al desarrollo de otras competencias, como la gramatical, la semántica y la discursiva (véase Anexo II, unidad didáctica 9 y siguientes).

Esta última competencia es especialmente explotada en ciertas situaciones, cercanas, a nuestro juicio, a la experiencia diaria de los estudiantes que vienen a nuestras aulas. Esto les aporta enormes conocimientos del mundo que pueden utilizar para seguir aprendiendo a leer y escribir, tanto por lo que les motiva poder entender los carteles que ven a diario, como por la satisfacción de

poder aplicar todo su ser para comprender una palabra escrita (Valle Arroyo, 1992: 90-92; Polanco Porrás, 2008).

Así, entendemos que el estudiante estará preparado para asistir a las clases de A2 una vez que se haya acostumbrado mínimamente a las técnicas de lectoescritura habituales de los métodos de enseñanza de español como lengua extranjera, en la práctica siempre centradas, como hemos dicho repetidas veces, en el lenguaje escrito. Naturalmente, el nivel de lengua al que quepa incorporar al recién alfabetizado dependerá de la interrelación entre su estilo de aprendizaje, sus necesidades comunicativas, su motivación para seguir aprendiendo, su disponibilidad temporal, su nivel de lengua oral real, su conocimiento y manejo de las técnicas escritas y la seguridad que tenga sobre su propia capacidad para seguir con éxito un curso "normal" de español como lengua extranjera (Arnold, 2000; Williams y Burden, 2008; Martínez-Otero Pérez, 2008).

Finalmente, cabe hacer alguna sugerencia acerca de la organización de las dos horas de clase de que puede disponer el profesor. Así, por ejemplo, se puede dividir el tiempo en dos partes: la primera hora estaría dedicada a la escritura. Esta puede hacerse de manera tradicional, de acuerdo con los propios deseos del alumnado (Fernández Martín, 2013a, 2013b), dictándoles palabras que, según el nivel de lectoescritura de los alumnos, estén relacionadas bien semánticamente (por ejemplo, "partes del cuerpo"), bien fonéticamente ("palabras que contienen CR"), dependiendo de si se busca que trabajen bien la competencia ortoépica, bien la léxico-semántica.

Durante la segunda parte de la clase, cuando se encuentran generalmente más cansados, se les puede pedir que lean algún texto (palabras sueltas u oraciones, nuevamente según el nivel), bien entregado en mano de manera individualizada, bien repartido de manera común, en función del ritmo que se pueda llevar durante la clase.

Esta segunda parte puede complementarse con unas actividades finales en las que los estudiantes deban leer y escribir a la vez, previamente preparadas, que se encuentren en los objetivos pensados para la clase. A modo de guía, estos objetivos pueden seguirse perfectamente en cualquier manual de ELE del A1, en el que se les va presentando a los alumnos léxico y gramática (esta de forma implícita) de aquellos temas que el profesor considerará más corrientes en su vida diaria (el médico, la escuela, el mercado, etc.).

No es necesario descontextualizar las palabras y las frases. Se pueden plantear sencillas tareas lectoescritoras (por ejemplo, escribir un breve diálogo de presentación a partir de una comprensión auditiva; completar un plano de la ciudad con el nombre de algunas calles; escribir las partes del cuerpo de un monigote que ha tenido que ir al médico; seguir, en un plano de metro, la ruta que Jaimito hace desde que sale de su casa hasta que llega al trabajo de su padre) como meta de cada clase y organizar la primera hora y cuarto, por ejemplo, para prepararles para realizarlas (dictándoles esas palabras o

mostrándoselas para que las lean o simulando diálogos...). No se tiene por qué alejar, en la esencia, de la enseñanza de español; la principal diferencia está en el método: en el caso de la alfabetización, se busca un enfoque orientado a la lectura y la escritura que capacite al alumno para poder seguir aprendiendo español, ya que la inmensa mayoría de los manuales que se ofrecen en el mercado editorial no están pensados para gente que no haya sido escolarizada (Calatayud Álvarez y Loureiro González, 1999).

CONCLUSIONES

No resulta sencillo enseñar a leer y escribir tomando como base la lengua oral cuando los propios alumnos esperan exclusivamente pasar las clases leyendo y escribiendo. Para muchos de ellos, asistir a un centro de adultos es como asistir a la escuela infantil a la que nunca pudieron ir. Su mente alfabetizada, claramente consciente del grafocentrismo social y, por tanto, de la urgente necesidad de tener conocimientos amplios de lectoescritura, les obliga a concebir las clases basadas en exclusiva en el lenguaje escrito.

Asimismo, los deseos, las expectativas y las motivaciones del alumno adulto analfabeto desempeñan un papel esencial para su propio desarrollo lectoescritor. Todos saben perfectamente que han de aprender a leer y escribir para poder conseguir un empleo o para poder evitar que les engañen en el mercado, el médico o en cualquier otra situación cotidiana. Pero no todos tienen el tiempo y la energía suficientes para dedicarse a aprenderlo: el proceso es largo y lento, porque lo abarca absolutamente todo, desde el nivel de la palabra hasta el nivel del texto. Y además, tiene lugar en una lengua extranjera, lo que sin duda dificulta, naturalmente, las conexiones que puedan darse entre los distintos niveles *realmente* lingüísticos (fonológico, gramatical, léxico, semántico y pragmático), sus conocimientos previos (saber, saber ser, saber aprender y saber hacer) y los códigos de la lectoescritura (representados por los niveles ortoépico y ortográfico).

Por todo ello, consideramos que el conjunto de unidades didácticas propuesto en los anexos puede funcionar como guía para cualquier docente interesado, si se entiende, naturalmente, como una programación cíclica, que puede ser tomada desde cualquier unidad didáctica y hacia cualquiera de ellas, ampliada en sus contextos de trabajo y siempre, naturalmente, modificable en función de las necesidades de lectoescritura, motivaciones, deseos, expectativas y dedicación que en cada momento tengan los alumnos, pues no otros, al final, van a saber con mejor criterio cuáles son realmente sus objetivos de aprendizaje.

BIBLIOGRAFÍA

Arnold, J. (ed.) (2000). La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas. Madrid: Cambridge University Press.

Baralo, M. (2004). La adquisición del español como lengua extranjera. Madrid: Arco/Libros.

Béguelin, M.-J. (2002). Unidades de lengua y unidades de escritura. Evolución y modalidades de la segmentación gráfica. En: E. Ferreiro (comp.), RELACIONES DE (IN)DEPENDENCIA ENTRE ORALIDAD Y ESCRITURA (pp. 31-52). Barcelona: Gedisa.

Calatayud Álvarez, L. y Loureiro González, R. (1999). La enseñanza del español a individuos migrantes. En: T. Jiménez Julià, M. C. Losada Aldrey y J. F. Márquez Caneda (eds.). Español como lengua extranjera: enfoque comunicativo y gramática. Actas del IX Congreso Internacional de ASELE. Santiago de Compostela: Universidad de Santiago de Compostela, pp. 233-237.

Campero, C. (2007). Puntos de referencia internacional sobre la alfabetización de adultos. TRANSATLÁNTICA DE EDUCACIÓN. 2: 22-2.

Castino, J. (1996). El impacto de un curso de fonética en la adquisición de la fonología española. CUADERNOS CERVANTES. 6, pp. 44-47.

Clemente Linuesa, M. (1984). El aprendizaje de la lectoescritura: Aspectos de su problemática y algunas perceptivas actuales. ENSEÑANZA & TEACHING: REVISTA INTERUNIVERSITARIA DE DIDÁCTICA. 2, pp. 247-256.

Consejo de Europa (2001). Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. Madrid: MEC-Instituto Cervantes.

Delgado Pérez, F. (2008). Alfabetización de emigrantes extranjeros adultos. Alfabetizar en una lengua que desconocen. DECISIO. 21, 37-41. Disponible en: http://www.crefal.edu.mx/decisio/images/pdf/decisio_21/decisio21_saber6.pdf [Consultado el 27 de mayo de 2016]

EACEA (Agencia Ejecutiva en el ámbito Educativo, Audiovisual y Cultural) (2011). La educación formal de adultos en Europa: políticas y prácticas. Bruselas: Eurydice España/MEC.

Fernández Martín, P. (2007). Propuesta didáctica: Curso básico de fonética y ortografía españolas para inmigrantes marroquíes. REDELE. 11, octubre 2007. Disponible en http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Revista/2007_11/2007_redELE_11_03Fernandez.pdf?documentId=0901e72b80df2cbe [Consultado el 27 de mayo de 2016]

Fernández Martín, P. (2008). Fonética para inmigrantes: la necesidad de conocer el sistema fonológico de la LM del alumno. En: Antonio Moreno Sandoval (ed.), ACTAS VIII CONGRESO DE LINGÜÍSTICA GENERAL, 25-28 junio 2008. Madrid: Universidad Autónoma, 655-674. Disponible en www.llf.uam.es/clg8/actas/ActasCLG8.pdf [Consultado el 27 de mayo de 2016]

Fernández Martín, P. (2009a). La competencia ortoépica en el MCER: crítica a su aplicación a la enseñanza de segundas lenguas, PORTA LINGUARUM. 11, 85-98.

Fernández Martín, P. (2009b). La influencia de las teorías psicolingüísticas en la didáctica de lenguas extranjeras: reflexiones en torno a la enseñanza del español L2. MARCO ELE, 8. Disponible en http://www.marcoele.com/descargas/9/fernandez_psicolinguistica.pdf [Consultado el 27 de mayo de 2016].

Fernández Martín, P. (2013a). Alfabetizando arabófonos adultos: Un estudio de casos. REVISTA NEBRIJA DE LINGÜÍSTICA APLICADA. 7 (35). Disponible en

<http://www.nebrija.com/revista-linguistica/numero-13-2013> [Consultado el 27 de mayo de 2016].

Fernández Martín, P. (2013b). Dos experiencias didácticas en enseñanza de español como segunda lengua. Centros, alumnos y anécdotas. REVISTA DIDASC@LIA: DIDÁCTICA Y EDUCACIÓN. Vol. 4, núm. 7, pp. 205-224.

Fernández Martín, P. (2014). La conciencia lingüística en el aula de ELE: lengua artificial, lengua natural y diversidad sociolingüística. REVISTA INTERNACIONAL DE LENGUAS EXTRANJERAS, 3, pp. 31-60. Disponible en <http://www.raco.cat/index.php/RILE/article/view/292414> [Consultado el 6 de junio de 2016]

Fernández Pérez, P. (2011). El corpus koiné de habla infantil. Líneas maestras. En: M. Fernández Pérez (coord.), LINGÜÍSTICA DE CORPUS Y ADQUISICIÓN DE LENGUA (pp. 11-36). Madrid: Arco/Libros.

Fleming, N. D. y Mills, C. (1992). Not Another Inventory, Rather a Catalyst for Reflection. TO IMPROVE THE ACADEMY. 11: 137-155.

Gil Fernández, J. (2007). Fonética para profesores de español: de la teoría a la práctica. Madrid: Arco/Libros.

Grabe, W. (2009). Reading in a Second Language. Moving from Theory to Practice. Cambridge: Cambridge University Press.

Illich, I. (2013). Un alegato en favor de la investigación de la cultura escrita legítima. En: D. R. Olson y N. Torrance. (comps.). CULTURA ESCRITA Y ORALIDAD (pp. 47-70). Barcelona: Gedisa.

Instituto Cervantes (2006). Español como nueva lengua. Orientaciones para un uso de emergencia destinado a inmigrantes adultos. Madrid: Santillana.

Lebrero Baena, M. P. y Fernández Pérez, M. D. (coords.) (2015). Lectoescritura. Fundamentos y estrategias didácticas. Madrid: Síntesis.

Lebrero Baena, M^a Paz y M^a Teresa (1999). Cómo y cuándo enseñar a leer y escribir. Madrid: Síntesis.

Lee, (2002). The initial impact of Reading ad input for the acquisition of future tense morphology in Spanish. En: S. Gass, K. Bardovi-Harlig, S. Sieroff Magnan y J. Walz (eds.). PEDAGOGICAL NORMS FOR SECOND AND FOREIGN LANGUAGE LEARNING AND TEACHING (pp. 119-140). Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.

Martínez-Otero Pérez, V. (2008). El discurso educativo. Madrid: CCS.

Miquel, L. (1998). Modelo de programación de cursos de lengua oral para inmigradas no alfabetizadas. Libro del alumno y libro del profesor. Girona: Publicaciones del GRAMC.

Moreno Cabrera, J. C. (2005). Las lenguas y sus escrituras. Tipología, evolución e ideología. Madrid: Síntesis.

Moreno Cabrera, J. C. (2008). El nacionalismo lingüístico. Una ideología destructiva. Barcelona: Península.

Oxford, R. L. (2001). Language Learning Strategies in a Nutshell: Update and ESL Suggestions. En: Richards J. C. y Renandya, W. A. (eds.). METHODOLOGY IN

LANGUAGE TEACHING. AN ANTHOLOGY OF CURRENT PRACTICE (pp. 124-132). Cambridge: Cambridge University Press.

Polanco Porras, A. (2008): La alfabetización en L2 para adultos inmigrantes. DOSIERES SEGUNDAS LENGUAS E INMIGRACIÓN, nº 2. Disponible en <http://segundaslenguaseinmigracion.com/Dosieres/Dosier2.pdf> [Consultado el 27 de mayo de 2016]

Preston, D. R. y Young, R. (2000): Adquisición de segundas lenguas: variación y contexto social. Madrid: Arco/Libros.

Richards, J. C. y Rogers, T. S. (2003). Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas. Madrid: Cambridge University Press.

Romero Dueñas, C. y González Hermoso, A. (2005). La fonética y la pronunciación en la clase de ELE: una propuesta didáctica. FRECUENCIA L. Madrid: Edinumen, pp. 16-22.

Teberosky, A. (2002). Las “filtraciones” de la escritura en los estudios psicolingüísticos. En: E. Ferreiro (comp.), RELACIONES DE (IN)DEPENDENCIA ENTRE ORALIDAD Y ESCRITURA (pp. 111-132). Barcelona: Gedisa.

Valle Arroyo, F. (1992). Psicolingüística. Madrid: Morata.

Velasco, H. y Díaz de Rada, Á. (2006). La lógica de la investigación etnográfica. Un modelo de trabajo para etnógrafos de escuela. Madrid: Trotta.

Villalba Martínez, F. y Hernández García, M^a. T. (2003). Recursos para la enseñanza oral del español a inmigrantes no alfabetizados. Madrid: Consejería de Educación.

Williams, M. y Burden, R. L. (2008). Psicología para profesores de idiomas. Madrid: Edinumen.

ANEXO I. PROPUESTA DE CONTENIDOS DE ALFABETIZACIÓN I

En este primer año se tiene como objetivo alcanzar conocimientos básicos que permitan agilizar el procesamiento subléxico y léxico inicial. Se comienza por las vocales y se sigue por las consonantes, situadas siempre en sílaba abierta (CV). Si da tiempo, se hace una pequeña introducción al acento. La selección de las consonantes que conviene trabajar más o del orden en que debe hacerse depende, entre otros muchos factores, del sistema fonológico de la(s) lengua(s) del estudiante (Fernández Martín, 2008). La correspondencia entre las competencias seleccionadas no debe leerse necesariamente de izquierda a derecha, ni de modo exclusivo, ya que en ocasiones pueden trabajarse en comunión con otras competencias lingüísticas (véase Anexo II).

UNIDAD DIDÁCTICA 0. GRAFOMOTRICIDAD

Objetivo: familiarizar al alumno con la técnica lectoescritora a través de dibujos, imágenes, vídeos o mediante la misma escritura de letras del español

UNIDAD DIDÁCTICA 1. LAS VOCALES

Objetivo: presentar y practicar las vocales españolas

Competencia fonológica	Competencia ortoépica	Competencia ortográfica
------------------------	-----------------------	-------------------------

<p>Fonemas: /a/, /e/, /i/, /o/, /u/ Sonidos: [a],[e],[i],[o],[u]</p> <p>Variantes alofónicas de los fonemas indicados Si es posible, relación con sonidos o fonemas de su LM.</p>	<p>Relación fonema-letra Relación sonido-letra. Reflexión sobre el concepto de “letra” y de “sonido”.</p>	<p>Vocales en minúsculas: <i>a, e, i, o, u</i> Vocales en mayúsculas: <i>A, E, I, O, U</i> Combinación gráfica de mayúsculas y minúsculas de acuerdo con normas básicas (p.ej., toponimia) Combinación de las grafías según los diptongos formados</p>
---	---	--

UNIDAD DIDÁCTICA 2. LAS VOCALES (II): DIPTONGOS

Objetivo: presentar y practicar los diptongos en español

Competencia fonológica	Competencia ortoépica	Competencia ortográfica
<p>Fonemas: /a/, /e/, /i/, /o/, /u/ formando diptongos /ai/, /ao/, /au/, /ei/, /eu/, /ia/, /ie/, /io/, /iu/, /oi/, /ou/, /ua/, /ue/, /ui/, /uo/ Sonidos [a], [e], [i], [o], [u] formando diptongos: [ai], [ao], [au], [ei], [eu], [ia], [ie], [io], [iu], [oi], [ou], [ua], [ue], [ui], [uo] Variantes alofónicas de los grupos fonológicos indicados Si es posible, relación con sonidos o fonemas de su LM.</p>	<p>Relación fonema-letra Relación sonido-letra. Reflexión sobre el concepto de “letra” y de “sonido”.</p>	<p>Grafías en minúsculas: <i>a, e, i, o, u</i> Grafías en mayúsculas: <i>A, E, I, O, U</i> Combinación gráfica de mayúsculas y minúsculas de acuerdo con normas básicas (p.ej., toponimia) Combinación de las grafías según los diptongos formados</p>

UNIDAD DIDÁCTICA 3. LAS VOCALES (III): HIATOS

Objetivo: presentar y practicar los hiatos en español

Competencia fonológica	Competencia ortoépica	Competencia ortográfica
<p>Fonemas /a/, /e/, /i/, /o/, /u/ formando hiatos: /ae/, /ao/, /ea/, /eo/, /oa/, /oe/ Sonidos [a], [e], [i], [o], [u] formando hiatos: [ae], [ao], [ea], [eo], [oa], [oe] Variantes alofónicas de los fonemas indicados Si es posible, relación con sonidos o fonemas de su LM.</p>	<p>Relación fonema-letra Relación sonido-letra. Reflexión sobre el concepto de “letra” y de “sonido”.</p>	<p>Grafías en minúsculas: <i>a, e, i, o, u</i> Grafías en mayúsculas: <i>A, E, I, O, U</i> Combinación gráfica de mayúsculas y minúsculas de acuerdo a normas básicas (p.ej., nombres propios) Combinación de las grafías según los hiatos formados</p>

UNIDAD DIDÁCTICA 4. CONSONANTES FRICATIVAS

Objetivo: presentar y practicar las consonantes escritas *f*, *c/z* y *s* del español.

Competencia fonológica	Competencia ortoépica	Competencia ortográfica
<p>Fonemas: /f/, /θ/, /s/ Sonidos: [f], [θ], [s] Variantes alofónicas de los fonemas indicados Si es posible, relación con sonidos o fonemas de su LM.</p>	<p>Relación fonema-letra Relación sonido-letra. Reflexión sobre el concepto de “letra” y de “sonido”.</p>	<p>Letras en minúsculas: <i>f</i>, <i>c/z</i>, <i>s</i> Letras en mayúsculas: <i>F</i>, <i>C/Z</i>, <i>S</i> Combinación gráfica de mayúsculas y minúsculas de acuerdo a normas básicas (p.ej., nombres propios) Combinación de las grafías según los hiatos formados</p>

UNIDAD DIDÁCTICA 5. CONSONANTES NASALES

Objetivo: presentar y practicar las consonantes nasales del español

Competencia fonológica	Competencia ortoépica	Competencia ortográfica
<p>Fonemas: /n/, /m/, /ɲ/ Sonidos: [a],[e],[i],[o],[u] Variantes alofónicas de los fonemas indicados Si es posible, relación con sonidos o fonemas de su LM.</p>	<p>Relación fonema-letra Relación sonido-letra. Reflexión sobre el concepto de “letra” y de “sonido”.</p>	<p>Letras en minúsculas: <i>m</i>, <i>n</i>, <i>ñ</i> Letras en mayúsculas: <i>M</i>, <i>N</i>, <i>Ñ</i> Combinación gráfica de mayúsculas y minúsculas de acuerdo a normas básicas (p.ej., nombres propios) Combinación de las grafías con otras ya vistas</p>

UNIDAD DIDÁCTICA 6. CONSONANTES OCLUSIVAS (I): BILABIALES

Objetivo: presentar y practicar las consonantes oclusivas escritas *p* y *b* del español

Competencia fonológica	Competencia ortoépica	Competencia ortográfica
<p>Fonemas: /p/, /b/ Sonidos: [p], [b] Variantes alofónicas de los fonemas indicados. Si es posible, relación con sonidos o fonemas de su LM.</p>	<p>Relación fonema-letra Relación sonido-letra. Reflexión sobre el concepto de “letra” y de “sonido”.</p>	<p>Letras en minúsculas: <i>p</i> y <i>b</i> Letras en mayúsculas: <i>P</i> y <i>B</i> Combinación gráfica de mayúsculas y minúsculas de acuerdo a normas básicas (p.ej., nombres propios) Combinación de las grafías con otras ya vistas.</p>

UNIDAD DIDÁCTICA 7. CONSONANTES OCLUSIVAS (II): DENTALES

Objetivo: presentar y practicar las consonantes oclusivas escritas *t* y *d* del español

Competencia fonológica	Competencia ortoépica	Competencia ortográfica
------------------------	-----------------------	-------------------------

Fonemas: /t/, /d/ Sonidos: [t], [d] Variantes alofónicas de los fonemas indicados. Si es posible, relación con sonidos o fonemas de su LM.	Relación fonema-letra Relación sonido-letra. Reflexión sobre el concepto de “letra” y de “sonido”.	Letras en minúsculas: <i>t, d</i> Letras en mayúsculas: <i>T, D</i> Combinación gráfica de mayúsculas y minúsculas de acuerdo a normas básicas Combinación de las grafías con otras ya vistas
---	---	--

UNIDAD DIDÁCTICA 8. CONSONANTES LATERALESObjetivo: presentar y practicar la consonante lateral escrita *l* del español.

Competencia fonológica	Competencia ortoépica	Competencia ortográfica
Fonemas: /l/ Sonidos: [l] Variantes alofónicas de los fonemas indicados Si es posible, relación con sonidos o fonemas de su LM.	Relación fonema-letra Relación sonido-letra. Reflexión sobre el concepto de “letra” y de “sonido”.	Letras en minúsculas: <i>l</i> Letras en mayúsculas: <i>L</i> Combinación gráfica de mayúsculas y minúsculas de acuerdo a normas básicas (p.ej., nombres propios) Combinación de la grafía con otras ya vistas

UNIDAD DIDÁCTICA 9. CONSONANTES PALATALESObjetivo: presentar y practicar las consonantes palatales escritas *y, ll* y *ch* del español.

Competencia fonológica	Competencia ortoépica	Competencia ortográfica
Fonemas: /y/, /ɲ/, /ç/ Sonidos: [y],[ɲ],[ç] Variantes alofónicas de los fonemas indicados Si es posible, relación con sonidos o fonemas de su LM.	Relación fonema-letra Relación sonido-letra. Reflexión sobre el concepto de “letra” y de “sonido”.	Letras en minúsculas: <i>y, ll, ch</i> Letras en mayúsculas: <i>Y, LL, L</i> Combinación gráfica de mayúsculas y minúsculas de acuerdo a normas básicas (p.ej., nombres propios) Combinación de las grafías con otras ya vistas

UNIDAD DIDÁCTICA 10. CONSONANTES VELARESObjetivo: presentar y practicar las consonantes velares escritas *j, g* y *c/k/qu* del español.

Competencia fonológica	Competencia ortoépica	Competencia ortográfica
------------------------	-----------------------	-------------------------

<p>Fonemas: /x/, /g/, /k/ Sonidos: [x],[g],[k] Variantes alofónicas de los fonemas indicados. Si es posible, relación con sonidos o fonemas de su LM.</p>	<p>Relación fonema-letra Relación sonido-letra. Reflexión sobre el concepto de “letra” y de “sonido”.</p>	<p>Letras en minúsculas: <i>j/g, g, c/qu/k</i> Letras en mayúsculas: <i>J/G, G, C/QU/K</i> Combinación gráfica de mayúsculas y minúsculas de acuerdo a normas básicas (p.ej., toponimia) Combinación de las graffias con otras ya vistas</p>
--	---	---

UNIDAD DIDÁCTICA 11. CONSONANTES VIBRANTES

Objetivo: presentar y practicar las consonantes vibrantes escritas *r* y *rr* del español

Competencia fonológica	Competencia ortoépica	Competencia ortográfica
<p>Fonemas: /r/, /r̄/ Sonidos: [r],[r̄] Variantes alofónicas de los fonemas indicados Si es posible, relación con sonidos o fonemas de su LM.</p>	<p>Relación fonema-letra Relación sonido-letra. Reflexión sobre el concepto de “letra” y de “sonido”.</p>	<p>Letras en minúsculas: <i>j/g, g, c/qu/k</i> Letras en mayúsculas: <i>J/G, G, C/QU/K</i> Combinación gráfica de mayúsculas y minúsculas de acuerdo a normas básicas (p.ej., toponimia) Combinación de las graffias con otras ya vistas</p>

UNIDAD DIDÁCTICA 12. INTRODUCCIÓN AL ACENTO

Objetivo: presentar y practicar las diferencias acentuales básicas del español

Competencia fonológica	Competencia ortoépica	Competencia ortográfica
<p>Acento en español (de cantidad: fuerza articulatoria)</p>	<p>Agudas, llanas y esdrújulas</p>	<p>Tilde</p>

ANEXO II. PROPUESTA DE CONTENIDOS DE ALFABETIZACIÓN II

En este segundo año se tiene como objetivo alcanzar conocimientos básicos que permitan agilizar los procesamientos léxico final y supraléxico. Se repasan las sílabas abiertas al completo y se comienza con las sílabas cerradas ([...]VC). El orden de las unidades didácticas dependerá, entre otros muchos factores, del sistema fonológico de la(s) lengua(s) del estudiante (Fernández Martín, 2008) y de las dificultades lectoescritoras de cada uno. Como se indicaba en el Anexo I, la correspondencia entre las competencias seleccionadas no debe leerse necesariamente de izquierda a derecha, ni de modo exclusivo, ya que en ocasiones pueden trabajarse en comunión con otras competencias lingüísticas, lo cual es más que recomendable cuanto mayor conocimiento posee el alumno de la lengua extranjera, en pro de su incorporación en el A2 habitual.

UNIDAD DIDÁCTICA 0. REPASO INICIAL

Objetivo: recordar al alumno lo aprendido en el curso anterior, familiarizarle con la técnica lectoescritora a través de dictados breves para sondear conocimientos

UNIDAD DIDÁCTICA 1. CONSONANTES FRICATIVAS

Objetivo: presentar y practicar la consonante escrita *f* del español cuando aparecen ante *l* o *r* en sílaba compleja abierta (flV, frV).

Competencia fonológica	Competencia ortoépica	Competencia ortográfica
Grupo fonológico /fr/, /fl/ + vocal Sonidos: {[fr], [fl]} + [a, e, i, o, u]	Relación fonemas-letras Relación sonidos-letras. Reflexión sobre el concepto de “letra” y de “sonido”. Segmentación de palabras en frases breves	Letras en minúsculas: <i>fr, fl</i> Letras en mayúsculas: <i>FR, FL</i> Combinación gráfica de mayúsculas y minúsculas de acuerdo a normas básicas (p.ej., nombres propios) Posibilidades vocálicas

UNIDAD DIDÁCTICA 2. CONSONANTES OCLUSIVAS (I): BILABIALES (1)

Objetivo: presentar y practicar las consonantes escritas *b* y *p* del español cuando aparecen ante *r* en sílaba compleja abierta (brV, prV).

Competencia fonológica	Competencia ortoépica	Competencia ortográfica
Grupo fonológico /pr/, /br/ + vocal Sonidos: {[pr], [br]} + [a, e, i, o, u]	Relación fonemas-letras Relación sonidos-letras. Reflexión sobre el concepto de “letra” y de “sonido”. Segmentación de palabras en frases breves	Letras en minúsculas: <i>pr, br</i> , Letras en mayúsculas: <i>PR, BR</i> Combinación gráfica de mayúsculas y minúsculas de acuerdo a normas básicas (p.ej., nombres propios) Todas las posibilidades vocálicas

UNIDAD DIDÁCTICA 3. CONSONANTES OCLUSIVAS (II): BILABIALES (2)

Objetivo: presentar y practicar las consonantes escritas *b* y *p* del español cuando aparecen ante *l* en sílaba compleja abierta (blV, plV).

Competencia fonológica	Competencia ortoépica	Competencia ortográfica
Grupo fonológico /pl/, /bl/ + vocal Sonidos: {[pl], [bl]} + [a, e, i, o, u]	Relación fonemas-letras Relación sonidos-letras. Reflexión sobre el concepto de “letra” y de “sonido”. Segmentación de palabras en frases breves	Letras en minúsculas: <i>pl, bl</i> Letras en mayúsculas: <i>PL, BL</i> Combinación gráfica de mayúsculas y minúsculas de acuerdo a normas básicas (p.ej., nombres propios)
Grupo fonológico /bl/, /bl/ + vocal Sonidos: {[bl], [bl]} + [a, e, i, o, u]		Todas las posibilidades vocálicas

UNIDAD DIDÁCTICA 4. CONSONANTES OCLUSIVAS (II): DENTALES

Objetivo: presentar y practicar las consonantes escritas *d* y *t* del español cuando aparecen ante *r* en sílaba compleja abierta (drV, trV).

Competencia fonológica	Competencia ortoépica	Competencia ortográfica
Grupo fonológico /dr/, /tr/ + vocal Sonidos: {[dr], [tr]} + [a, e, i, o, u]	Relación fonemas-letras Relación sonidos-letras. Reflexión sobre el concepto de “letra” y de “sonido”. Segmentación de palabras en frases breves.	Letras en minúsculas: <i>dr, tr</i> Letras en mayúsculas: <i>DR, TR</i> Combinación gráfica de mayúsculas y minúsculas de acuerdo a normas básicas (p.ej., nombres propios) Todas las posibilidades vocálicas

UNIDAD DIDÁCTICA 5. CONSONANTES LATERALES Y VIBRANTES

Objetivo: presentar y practicar las consonantes escritas *l* y *r* del español cuando aparece en posición implosiva ([C]Vl, [C]Vr).

Competencia fonológica	Competencia ortoépica	Competencia ortográfica
Fonema: /-l/, /-r/ Sonido: [-l], [-r]	Relación fonema-letra Relación sonido-letra. Reflexión sobre el concepto de “letra” y de “sonido”. Segmentación de palabras en frases breves.	Letras en minúsculas: <i>l, r</i> Letras en mayúsculas: <i>L, R</i> Combinación gráfica de mayúsculas y minúsculas de acuerdo a normas básicas (p.ej., nombres propios) Combinación de la grafía con otras ya vistas. Todas las posibilidades vocálicas y consonánticas previas

UNIDAD DIDÁCTICA 6. CONSONANTES NASALES Y SIBILANTES

Objetivo: presentar y practicar las consonantes escritas *n* (o *m*) y *s* del español en posición implosiva ([C]Vn, [C]Vs).

Competencia fonológica	Competencia ortoépica	Competencia ortográfica
Fonemas: /-n/, /-m/ y /-s/ Sonidos: [-n], [-m] y [-s]	Relación fonemas-letras Relación sonidos-letras. Reflexión sobre el concepto de “letra” y de “sonido”. Segmentación de palabras en frases breves	Letras en minúsculas: <i>n, m</i> Letras en mayúsculas: <i>N, M</i> Combinación gráfica de mayúsculas y minúsculas de acuerdo a normas básicas (p.ej., nombres propios) Todas las posibilidades vocálicas y consonánticas previas

UNIDAD DIDÁCTICA 7. CONSONANTES (LABIO)DENTALES

Objetivo: presentar y practicar las consonantes escritas *z* y *d* del español en posición implosiva ([C]Vz, [C]Vd).

Competencia fonológica	Competencia ortoépica	Competencia ortográfica
Fonemas: /-θ/ y /-	Relación fonemas-letras	Letras en minúsculas: <i>z, d</i>

d/ Sonidos: [-θ] y [-d]	Relación sonidos-letras. Reflexión sobre el concepto de “letra” y de “sonido”. Segmentación de palabras en frases breves	Letras en mayúsculas: <i>Z, D</i> Combinación gráfica de mayúsculas y minúsculas de acuerdo a normas básicas (p.ej., nombres propios) Todas las posibilidades vocálicas y consonánticas previas
----------------------------	--	---

UNIDAD DIDÁCTICA 8. OTRAS CONSONANTES EN POSICIÓN IMPLOSIVA

Objetivo: presentar y practicar las consonantes escritas *b y p, d y t, g y c y j* del español cuando aparecen en sílaba trabada ([C]Vb).

Competencia fonológica	Competencia ortoépica	Competencia ortográfica
Fonemas: /-b/, /-p/, /-d/, /-t/, /-g/, /-k/ y /-x/ Sonido: [-b], [-p], [-d], [-t], [-g], [-k] y [-x]	Relación fonemas-letras Relación sonidos-letras. Reflexión sobre el concepto de “letra” y de “sonido”. Segmentación de palabras en frases breves	Letras en minúsculas: <i>b, p, d, t, g, c y j</i> Letras en mayúsculas: <i>B, P, D, T, G, C y J</i> Combinación gráfica de mayúsculas y minúsculas de acuerdo a normas básicas (p.ej., nombres propios) Todas las posibilidades vocálicas y consonánticas previas.

UNIDAD DIDÁCTICA 9. PRACTICANDO EN CASA

Objetivo: practicar todos los sonidos y letras del español en un contexto concreto

Contexto de situación: la casa

Competencia léxica	Competencia morfosintáctica	Competencia semántica	Competencia discursiva
Partes de la casa Tipos de muebles Habitaciones Objetos comunes	<i>Haber</i> + complemento directo Exponente funcional: <i>hay</i> + sustantivo	Existencia	Letreros sencillos en portales (“No pasar”; “No hay lotería”; “Prohibido fumar”)

UNIDAD DIDÁCTICA 10. PRACTICANDO EN EL MÉDICO

Objetivo: practicar todos los sonidos y letras del español en un contexto concreto

Contexto de situación: el médico

Competencia léxica	Competencia morfosintáctica	Competencia semántica	Competencia discursiva
Partes del cuerpo Medicamentos	<i>Doler</i> + sujeto <i>Tener</i> + CD Exponentes funcionales: <i>Me duele(n)</i> + sustantivo(s) <i>Tengo dolor de</i> + sustantivo	Dolencia	Receta sencilla

UNIDAD DIDÁCTICA 11. PRACTICANDO DE COMPRAS

Objetivo: practicar todos los sonidos y letras del español en un contexto concreto

Contexto de situación: el mercado

Competencia léxica	Competencia morfosintáctica	Competencia semántica	Competencia discursiva
Ropa Alimentación La ciudad Edificios Transportes	<i>Gustar</i> + sujeto <i>Ir a</i> + sustantivo Exponente funcional: <i>(No) me gusta(n)</i> + sustantivo(s) <i>Voy a</i> + sustantivo	Preferencias Compra-ventas	Carteles con precios

UNIDAD DIDÁCTICA 11. PRACTICANDO EN EL BAR

Objetivo: practicar todos los sonidos y letras del español en un contexto concreto

Contexto de situación: el bar

Competencia léxica	Competencia	Competencia semántica	Competencia

	morfosintáctica		discursiva
Gastronomía Restaurante, bar	<i>Gustar</i> + sujeto <i>Querer</i> + complemento directo Exponente funcional: (<i>No me gusta(n)</i> + sustantivo(s)) <i>Quiero un/una</i> + sustantivo	Preferencias Compra-ventas Deseos	Carteles con precios Cartas de bar/restaurante

UNIDAD DIDÁCTICA 12. PRACTICANDO EN LA CIUDAD

Objetivo: practicar todos los sonidos y letras del español en un contexto concreto

Contexto de situación: la ciudad

Competencia léxica	Competencia morfosintáctica	Competencia semántica	Competencia discursiva
Medios de transporte Tiendas Calles Servicios del barrio	Sujeto + <i>ir</i> Sujeto + <i>venir</i> Exponente funcional: <i>En mi barrio (no) hay</i> + sustantivo(s)	Transportes Compra-ventas Tipos de calles Funciones de cada establecimiento	Carteles con precios Letreros de las tiendas Mapas y planos