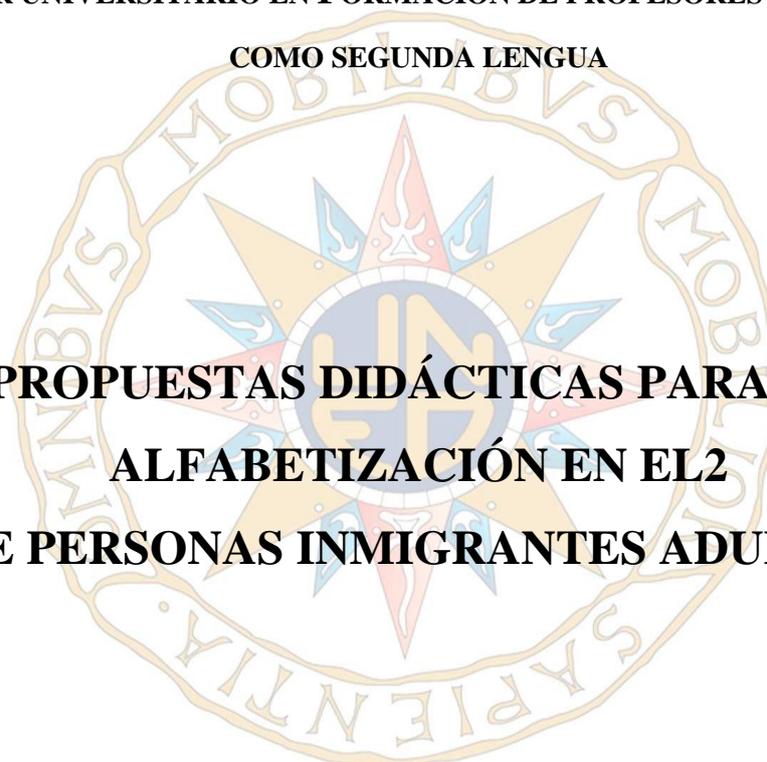




TRABAJO FIN DE MÁSTER

MÁSTER UNIVERSITARIO EN FORMACIÓN DE PROFESORES DE ESPAÑOL

COMO SEGUNDA LENGUA

A large, faint watermark of the UNED seal is centered in the background. It features a circular border with the Latin motto 'SAPIENTIA MOBILIBVS' at the top and 'SAPIENTIA' at the bottom. The center contains a stylized sun or starburst with a blue and red flame-like top, and a blue and yellow base. Overlaid on this seal is the main title of the thesis.

PROPUESTAS DIDÁCTICAS PARA LA ALFABETIZACIÓN EN EL2 DE PERSONAS INMIGRANTES ADULTAS

ESTELA AZCÁRATE SATRÚSTEGUI

TUTORA: D^a CELIA CASADO FRESNILLO

FACULTAD DE FILOLOGÍA

UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN A DISTANCIA

CONVOCATORIA: Extraordinaria (septiembre 2020)

CURSO ACADÉMICO: 2019-2020

RESUMEN

Este trabajo pretende concretar en diversas actividades y recursos que se puedan trabajar en el aula las ideas recogidas en rigurosas investigaciones sobre la enseñanza de español como segunda lengua a inmigrantes y, en concreto, a adultos analfabetos y ágrafos latinos. Para ello, tras el análisis, la revisión y la síntesis del estado de la cuestión y del marco teórico y metodológico, se procede a la presentación de tareas, recursos y herramientas cuya finalidad es la de facilitar el proceso de enseñanza-aprendizaje al docente que deba enfrentarse a una situación nueva: la de tratar de enseñar español a personas adultas que no saben leer ni escribir.

Palabras clave: alfabetización, español como segunda lengua, enseñanza, inmigrantes, adultos, actividades, tareas, recursos, herramientas, enfoque comunicativo.

AGRADECIMIENTOS

A mis maravillosos padres, Alfonso y Araceli, trabajadores incansables y el mejor ejemplo vital que haya podido tener.

A mi hermana, Laura, fuente inagotable de amor y comprensión.

A mis tíos Satrústegui, quienes me han dado todo lo importante siempre.

A Óscar, por ser, estar, apoyar e iluminar.

A mi amabilísima y sapientísima tutora, Celia Casado Fresnillo.

A quienes se esfuerzan a diario por hacer de este mundo un lugar mejor a través de la educación.

ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN	06
2. ESTADO DE LA CUESTIÓN Y MARCO TEÓRICO	08
2.1. Inmigración y educación.....	08
2.2. Analfabeto y ágrafo latino	13
2.3. El aprendiz adulto de una L2	14
2.4. Alfabetización.....	17
2.4.1. Métodos de lectoescritura	18
2.4.2. Centros	21
2.4.3. Docentes	22
2.4.4. Manuales de español para adultos analfabetos.....	24
2.4.5. Tipos de letra.....	27
2.4.6. Objetivos	28
3. METODOLOGÍA	29
3.1. El enfoque comunicativo y las competencias que integra	29
3.2. Las competencias clave del docente	31
3.3. Referentes de carácter metodológico.....	35
4. PROPUESTA DIDÁCTICA	37
4.1. Destinatarios	37
4.2. Objetivos de la propuesta didáctica	39
4.3. Ámbitos de la programación.....	39
4.4. Componentes de los ámbitos	41
4.4.1. Funciones	41
4.4.2. Exponentes gramaticales	41
2.4.1. Vocabulario	41
2.4.2. Aspectos socioculturales e interculturalidad	42
2.4.1. Tipos de texto.....	42
2.4.2. Estrategias de aprendizaje y comunicación.....	43
4.5. Especificaciones metodológicas	44

4.6. Temporalización	45
4.7. Agrupamientos.....	45
4.8. Actividades didácticas	45
4.8.1. Tipos de actividades.....	46
4.8.2. Propuesta de actividades.....	51
4.9. Sugerencias de otros materiales, herramientas y recursos.....	85
4.10. La evaluación.....	93
5. CONCLUSIONES.....	97
6. BIBLIOGRAFÍA	98
7. ANEXOS.....	102

1. INTRODUCCIÓN

Imaginemos que llegamos a una **ከተማ** donde cada **መለያ ስም** que encontramos, cada **ፖስተሮ** que vemos, contiene **ምልክቶች** como estos. Deseamos tomar el **አውቶቡስ**, pero no logramos entender si debemos coger el **ቁጥር አስር ሦስት** o el **አራት**. Y a la hora de elegir la **ምግብ** en el **ምግብ ቤት**, no sabemos si estamos pidiendo **ዶሮ**, **ሰላጣ** o **አይስ ክሬም**.¹

De esta manera tan gráfica se muestra el completo desconcierto humano ante sistemas de escritura desconocidos. ¿Qué significa eso? ¿Cómo se lee? ¿Y cómo se escribe con esas letras lo que yo escucho o yo digo? A situaciones como estas se enfrentan a diario los inmigrantes que no solo desconocen la lengua del país de acogida, sino que, además, no saben leer ni escribir sus grafías.

El presente trabajo ofrece una serie de propuestas didácticas inspiradas por las investigaciones de profesionales de la docencia de español a inmigrantes y cuya finalidad última es la de facilitar el proceso de enseñanza-aprendizaje de español como segunda lengua (EL2) a inmigrantes adultos analfabetos y ágrafos latinos a través de una gran diversidad de actividades, herramientas y recursos actuales basados en el enfoque comunicativo. Como paso previo a la propuesta didáctica, se lleva a cabo un análisis sobre los aspectos característicos de la enseñanza a personas adultas inmigrantes y, más concretamente, del proceso de alfabetización, principal llave de acceso al conocimiento y a la búsqueda de una mejora sociocultural y económica.

El interés por profundizar en esta área nace tras la realización de las prácticas docentes del máster con grupos de las características mencionadas en un Centro Público de Educación Básica de Personas Adultas ubicado en Pamplona, donde se ha evidenciado que “el aprendizaje de la lengua y la integración social van de la mano y que lo segundo no es solo consecuencia de lo primero, sino también su motor” (García Armendáriz *et al.*, 2003: 11). Cabe señalar que los alumnos que normalmente forman parte de estos grupos llevan un tiempo residiendo en España (en todos los casos, más de 6 meses; la mayoría, más de 2 años), por lo que tienen ciertos conocimientos orales de español y de la cultura y la sociedad

¹ Se ha recurrido a una lengua semítica, el amárico, hablado en el centro y norte de Etiopía, para encriptar el mensaje y entrar en situación. La información completa es la siguiente: “Imaginemos que llegamos a una ciudad donde cada rótulo que encontramos, cada cartel que vemos, contiene símbolos como estos. Deseamos tomar el autobús, pero no logramos entender si debemos coger el número 13 o el 4. Y a la hora de elegir la comida en el restaurante, no sabemos si estamos pidiendo pollo, ensalada o helado”.

españolas. Este dato es fundamental, ya que no se parte de cero al abordar el aprendizaje.

Asimismo, en el periodo de prácticas se han constatado numerosas dificultades en la labor docente, derivadas de los múltiples factores y variables sociales, culturales y psicológicos que entran en acción, así como de las carencias o excesos de gran parte de los materiales existentes para este tipo de grupos meta (la omnipresencia y abundancia del texto escrito, su carácter infantil, la escasa importancia que se le presta a la alfabetización digital...) y para las que se intentará ofrecer una propuesta de mejora.

Con todo ello, se pretenden alcanzar los siguientes objetivos:

- Ahondar en el proceso de alfabetización en español para personas adultas inmigrantes y aclarar y sintetizar los aspectos más relevantes sobre el mismo: las características más destacables del grupo meta, los diferentes métodos de lectoescritura, los manuales existentes, el enfoque metodológico adoptado y las competencias que integra...
- Proporcionar pautas, estrategias, herramientas, recursos y diferentes tipos de actividades actuales que puedan servir de ayuda —adaptándolas según las necesidades del alumnado y el contexto de la enseñanza— a todo aquel docente cuya labor sea la de alfabetizar en español como segunda extranjera a adultos inmigrantes. Así, se hace especial hincapié en la lectoescritura y en las destrezas de la oralidad.

Para llevar a cabo este trabajo, más allá de la propia experiencia docente, han resultado de máxima utilidad todos los documentos que se citan en la bibliografía y, en especial, aquellos cuyos autores son M.^a Teresa Hernández García y Félix Villalba Martínez. En esas obras se observa un profundo compromiso con la enseñanza del español y con el pleno desenvolvimiento y la integración social de todas las personas inmigrantes. Indudablemente, el desarrollo del lenguaje está directamente relacionado con las posibilidades de recibir ayudas en el ámbito de la comunicación y la relación social por parte de aquellos que ya dominan y usan la lengua. Sirva esta propuesta para aportar un pequeño grano de arena.

2. ESTADO DE LA CUESTIÓN Y MARCO TEÓRICO

2.1. Inmigración y educación

Como señala el informe del Consejo Económico y Social de España (2019: 11):

La magnitud adquirida por el fenómeno migratorio desde finales del siglo XX ha transformado profundamente los perfiles de la sociedad española. No se trata solamente del peso adquirido por la población de origen extranjero en nuestro país que, tras haber alcanzado su máximo nivel en 2011 con 5,7 millones de personas, supera en la actualidad los cuatro millones y medio de efectivos (en torno al 11 por 100 de la población total según el Padrón municipal). España presenta ya un nivel de multiculturalidad comparable con los principales países receptores del mundo desarrollado con más larga tradición receptora.

Dicha evolución queda reflejada en los siguientes cuadros sinópticos, uno sobre la evolución, entre los años 2000 y 2017, de la población extranjera en España según su continente de origen y, otro, sobre la población residente y las autorizaciones/los certificados de registro en vigor en 2018.

POBLACIÓN EXTRANJERA EN ESPAÑA SEGÚN CONTINENTE DE ORIGEN, 2000-2017

Países	2000	% sobre el total	2009	% sobre el total	2017	% sobre el total
Todos	923.879	100,0	5.648.671	100,0	4.572.807	100,0
Europa	430.370	46,6	2.496.891	44,2	2.039.370	44,6
Unión Europea	375.486	40,6	2.273.226	40,2	1.777.989	38,9
Europa no UE	34.183	3,7	221.913	3,9	261.381	5,7
África	228.972	24,8	1.009.169	17,9	1.039.973	22,7
América	206.835	22,4	1.842.913	32,6	1.070.479	23,4
América Central	48.047	5,2	193.842	3,4	220.037	4,8
América del Norte	22.884	2,5	52.677	0,9	60.132	1,3
América del Sur	135.904	14,7	1.596.394	28,3	790.310	17,3
Asia	56.017	6,1	296.734	5,3	418.602	9,2
Oceanía	1.264	0,1	2.434	0,0	3.151	0,1
Apátridas	413	0,0	530	0,0	1.232	0,0

Fuente: INE, Cifras de Población, 2018.

Extraída de Consejo Económico y Social de España (2019: 71)

La composición por continentes de procedencia muestra, por tanto, un predominio en la actualidad de las personas con nacionalidades propias de la Unión Europea, quienes alcanzan el 39 % del conjunto de la población extranjera, seguidas de las procedentes de África, con un 23 %, y de América del Sur, con 17 % del total.

POBLACIÓN RESIDENTE Y AUTORIZACIONES/CERTIFICADOS DE REGISTRO EN VIGOR, 2018.

Principales nacionalidades	Población residente (A)	Certificados de registro o autorizaciones de residencia en vigor (B)	Discrepancia en las cifras (B-A)	Población residente por país de nacimiento (C)
Rumanía	671.229	1.043.516	372.287	590.290
Marruecos	692.379	782.295	89.916	726.663
Reino Unido	280.669	320.295	39.626	284.247
Italia	231.157	288.179	57.022	140.563
China	185.746	215.061	29.315	167.347
Bulgaria	123.801	194.401	70.600	115.193
Alemania	137.995	166.547	28.552	192.029
Portugal	101.242	161.948	60.706	103.704
Ecuador	136.235	158.673	22.438	409.144
Francia	108.023	154.253	46.230	209.012
Colombia	176.356	124.531	-51.825	405.340
Polonia	64.692	99.015	34.323	60.377
Bolivia	69.738	93.122	23.384	151.751
Ucrania	100.547	88.870	-11.677	98.422
Pakistán	52.395	80.901	28.506	57.830
Resto	1.531.522	1.360.167	-171.355	2.612.163
Total	4.663.726	5.331.774	668.048	6.324.075

Fuentes: (A) y (C) INE Cifras de población (1.07.2018); (B) Observatorio Permanente de la Inmigración, *Extranjeros residentes en España. A 30 de junio de 2018. Principales resultados* (datos procedentes del Registro Central de Extranjeros gestionado por la Dirección General de la Policía).

Extraída de Consejo Económico y Social de España (2019: 56)

El volumen de residentes por país de nacimiento evidencia la importancia numérica en nuestro país de algunas comunidades, cuyos miembros, en muchas ocasiones, han accedido a la nacionalidad española o han tenido descendencia en España. Cabe apuntar que el desajuste de cifras entre los extranjeros registrados (5,3 millones) y la de extranjeros empadronados (4,7 millones) responde a “los distintos requisitos y periodicidad exigidas en la renovación de una y otra inscripción registral, unido a la elevada movilidad de algunos colectivos que, aun contando con tarjeta de residencia o certificado de registro en vigor en nuestro país, no permanecen necesariamente en el mismo una vez obtenido” (*ibídem*: 54).

Asimismo, el estudio de los flujos más recientes “muestra el repunte de la inmigración, con una mayor diversidad de países de nacimiento de los inmigrantes, una mayor feminización y una distribución algo menos concentrada en edades jóvenes” (*ibídem*: 51).

En el origen de este fenómeno se encuentra la búsqueda del bienestar personal y familiar, generalmente por cuestiones de índole económica, social y/o política. Sin embargo, tras la multicausalidad de la inmigración, surgen las mismas necesidades y los mismos retos: el acceso a un empleo que determinará las condiciones de vida de las personas y los hogares, el acceso a los principales mecanismos del Estado de bienestar (servicios públicos como educación, sanidad, vivienda y servicios sociales) y la participación en otras esferas de la vida social.

El asunto que centra este trabajo obliga a fijarse en primer lugar en la educación. Sin duda, la inmigración ha cambiado en muchos aspectos el panorama del sistema educativo en España, el cual, a su vez, ha desempeñado y desempeña un papel fundamental para la integración y la convivencia. Atendiendo a las cifras, cerca de una quinta parte de los extranjeros residentes en España se encuentran en edad escolar obligatoria. Como puede observarse en la siguiente tabla, la evolución en la escolarización de las diversas nacionalidades ha sido dispar en las dos últimas décadas. En la actualidad, marroquíes, rumanos y chinos son los estudiantes extranjeros más comunes en las aulas, si bien es presumible que el descenso del volumen de algunas nacionalidades (Ecuador o Colombia) responda más a procesos de nacionalización que a su salida del país.

EVOLUCIÓN DEL ALUMNADO EXTRANJERO EN ENSEÑANZAS NO UNIVERSITARIAS DE RÉGIMEN GENERAL POR NACIONALIDAD

	2000-01			2009-10			2017-18	
	Nº	% sobre el total		Nº	% sobre el total		Nº	% sobre el total
Total	141.868	100	Total	762.420	100	Total	748.429	100
Marruecos	30.465	21,5	Marruecos	131.303	17,2	Marruecos	180.324	24,1
Colombia	10.717	7,6	Ecuador	99.952	13,1	Rumanía	105.213	14,1
Ecuador	10.088	7,1	Rumanía	82.769	10,9	China	40.978	5,5
Reino Unido	7.641	5,4	Colombia	56.985	7,5	Ecuador	28.653	3,8
Alemania	7.345	5,2	Bolivia	32.945	4,3	Otros países (Africa)	25.096	3,4
Rep. Dominicana	5.571	3,9	Argentina	27.936	3,7	Colombia	22.317	3,0
Perú	4.625	3,3	Perú	23.950	3,1	Bolivia	21.175	2,8
Francia	4.301	3,0	China	23.609	3,1	Italia	21.112	2,8
Argentina	4.084	2,9	Reino Unido	23.461	3,1	Bulgaria	17.224	2,3
Portugal	4.077	2,9	Bulgaria	16.915	2,2	Reino Unido	16.880	2,3
China	4.018	2,8	Brasil	16.791	2,2	Venezuela	16.776	2,2
Venezuela	2.776	2,0	Rep. Dominicana	16.774	2,2	Ucrania	15.457	2,1

Fuente: Ministerio de Educación y Formación Profesional, Estadística de las Enseñanzas no universitarias.

Extraída de Consejo Económico y Social de España (2019: 163)

Indudablemente, el conocimiento de la lengua del país de acogida es clave para alcanzar una integración académica y social exitosa. Aunque en España, como puede observarse en los anteriores cuadros, una importante proporción del alumnado inmigrante procede de países de habla hispana, otro gran número de estudiantes precisa aprender nuestra lengua e, incluso, otra de carácter cooficial (euskera, gallego o catalán). Centrándonos ya en la población adulta, objeto de estudio de este trabajo, y de acuerdo con la última *Encuesta Nacional de Inmigrantes (ENI)* (2007: 206),

Casi 2,5 millones de inmigrados que hoy tienen 16 o más años tienen una lengua materna diferente al castellano. En torno a 2,2 millones comprenden esta lengua y 1,9 millones pueden leerla. Por tanto, unos 600.000 inmigrantes no la leen y alrededor de 300.000 no la hablan.

Aunque ya han transcurrido trece años desde la realización de la encuesta, los movimientos migratorios que se han ido sucediendo en este tiempo llevan a pensar que la situación no se ha modificado drásticamente. En este sentido, cobra especial relevancia el perfil formativo de los inmigrantes de las diferentes nacionalidades, reflejados en esta tabla:

NIVEL DE ESTUDIOS ADQUIRIDO ANTES DE LLEGAR A ESPAÑA POR LA POBLACIÓN EMIGRADA EN EDAD LABORAL Y TASA DE ANALFABETISMO EN EL PAÍS DE NACIMIENTO					
País de nacimiento	Completó estudios en origen	Nivel de estudios			Tasa de analfabetismo
		Primarios o menos	Secundarios	Tercarios	
Portugal	94,5	51,1	36,0	12,9	5,8
Marruecos	89,3	41,9	48,5	9,6	46,2
R. Dominicana	93,0	31,9	61,6	6,5	11,5
Ecuador	95,8	29,0	59,6	11,4	7,8
Rumania	96,4	13,2	77,5	9,3	2,5
Colombia	95,1	18,3	64,7	17,0	7,2
Bolivia	93,7	18,5	63,8	17,7	10,7
Bulgaria	94,2	16,2	70,9	12,9	1,7
Argentina	89,7	14,0	52,5	33,6	2,5
Brasil	92,0	14,3	62,5	23,2	12,0
R. Unido	95,5	13,0	59,4	27,6	(- de 1)
Alemania	89,8	9,1	51,6	39,3	1,0
Francia	85,2	9,7	46,1	44,1	(- de 1)
Cuba	89,7	7,3	54,4	38,3	0,2
Perú	86,8	5,3	62,1	32,6	12,1
Venezuela	81,2	3,8	46,2	50,0	6,0
Resto África	89,8	29,2	58,1	12,7	**
Resto A. Latina	90,6	21,8	57,0	21,2	**
Resto U.E.	94,2	9,4	56,7	34,0	**
R. de Europa	91,2	8,8	50,9	40,4	**
Asia	90,3	18,0	52,2	19,8	**
Resto	79,8	2,6	27,8	69,6	**

FUENTE: ENI 2007; la tasa de analfabetismo corresponde a 2005, proporcionada por la UNESCO.

Extraída de *Encuesta Nacional de Inmigrantes* (2007: 372)

Por un lado, se constata el bajo nivel de formación de los inmigrantes llegados de Marruecos y Portugal, seguidos por los de República Dominicana y Ecuador, frente a la elevada cualificación de los procedentes de Venezuela, Perú, Cuba, Alemania o Francia. Por otro, como señala la *ENI* (2007: 371),

no siempre hay coincidencia entre el perfil educativo de los migrantes y el de la población del país de origen. Por ejemplo, el bajo nivel de los marroquíes coincide con una elevada tasa de analfabetismo en el país; en cambio, los migrantes de Portugal presentan un perfil similar mientras en su país el analfabetismo presenta niveles siete veces menor que en Marruecos. En otros términos, la emigración portuguesa ha sido fuertemente selectiva respecto a los estratos menos cualificados de la sociedad de origen.

En efecto, el analfabetismo está estrechamente vinculado con las condiciones de vida y el nivel de desarrollo. Así, en España, los colectivos de inmigrantes adultos que presentan más casos de analfabetismo provienen del continente africano (zonas rurales de Marruecos y países del África subsahariana como Nigeria, Senegal o Guinea) y de algunos países asiáticos (China, Pakistán o Siria), si bien algunos de ellos son conocedores de los sistemas de escritura de sus lenguas maternas (alfabeto, caracteres chinos...). Cabe apuntar que, fruto de jerarquías sexuales en las que la mujer ocupa un lugar subordinado, la población femenina adulta inmigrante presenta más casos de analfabetismo.

Ante tal situación, todas las comunidades autónomas cuentan con dispositivos de diferente alcance para la integración lingüística y cultural de las personas inmigrantes; sin embargo, en palabras del Consejo Económico y Social de España (2019: 176-177),

la ausencia de un diseño curricular determina que en las actuales aulas de acogida exista una importante diversidad en cuanto a los destinatarios, los objetivos lingüísticos, las horas de estancia en el aula, el perfil formativo del profesorado, la metodología de enseñanza, e incluso en la determinación del nivel mínimo de instrucción de la lengua para seguir con normalidad las clases del resto de áreas curriculares. Todas estas cuestiones, junto a las diferencias entre las líneas básicas determinadas generalmente por la normativa y la práctica real en los centros, impiden evaluar el éxito de estas prácticas educativas.

Efectivamente, esta realidad se manifiesta sobremanera en los grupos de alfabetización en español de adultos inmigrantes.

2.2. Analfabeto y ágrafo latino

Datos como los anteriores son reveladores y ayudan a comprender la realidad de las aulas de alfabetización en español para inmigrantes adultos. En ellas coinciden personas de diferente origen, sexo, edad, cultura y forma de vida, con preocupaciones, intereses y motivaciones dispares, pero con algo en común: la ilusión por aprender a leer y a escribir y a mejorar las destrezas orales en español. En este punto se hace imprescindible una aclaración terminológica. Dice el *Diccionario de la Lengua Española*:

analfabeto, ta

Del lat. tardío *analphabētus*, y este del gr. ἀναλφάβητος *analphábētos*.

1. **adj.** Que no sabe leer ni escribir. **U. t. c. s.**
2. **adj.** Ignorante, sin cultura, o profano en alguna disciplina.

iletrado, da

De *in-²* y *letrado*.

1. **adj.** **analfabeto.**

ágrafo, fa

Del gr. ἀγράφος *ágraphos*.

1. **adj.** Que es incapaz de escribir o no sabe hacerlo.
2. **adj.** Dicho de una persona: Poco dada a escribir. **U. t. c. s.**

Más allá de las connotaciones negativas que los hablantes puedan asociar a estos términos (algo similar ocurre con el término *inmigrante*; en cualquier caso, las ideas peyorativas asociadas retratan a la mente prejuiciosa, no a la realidad referida), las primeras acepciones resultan inequívocas. Por ello, se emplearán *analfabeto* e *iletrado* como sinónimos. No obstante, siguiendo a Villalba y Hernández (2000: 88), se puede matizar más y concluir que “el analfabeto no es ya sólo la persona que no sabe leer o escribir, sino, también, la que sabiendo, es incapaz de comprender o redactar mensajes concretos de su

vida diaria”. Así, los alumnos analfabetos lo son también en sus lenguas maternas. En cualquier caso, este dato no debe inducir a conclusiones erróneas. Como señala Andión (2005: 6),

Los inmigrantes analfabetos son hablantes competentes orales de su lengua materna y, en el caso de los países ex coloniales, suelen serlo también de la lengua de la antigua metrópoli. Poseen capacidades cognitivas desarrolladas (saben deducir, comparar, generalizar, hacer verificaciones...), han tenido algún contacto con los medios (no escritos) de comunicación (casi nadie está exento de la publicidad visual y auditiva), tienen estructurado y conocen un mundo, el propio, al que pertenecen, y saben de la existencia —por referencia, más que por experiencia— de otros mundos.

En efecto, a pesar de no haber recibido una instrucción mínima, el analfabeto ha aprendido a aprender de modo autodidacta, ha desarrollado sus propias estrategias de aprendizaje, construyendo por sí solo “ese mapa que estructura los conceptos en el complejo sistema del conocimiento” (*ibídem*: 6). Es por ello por lo que el docente, durante el proceso de alfabetización en la L2, debe realizar un esfuerzo extra para tratar de acercarse a esas estrategias y añadir otras de carácter metacognitivo, con el fin de reforzar el proceso de enseñanza-aprendizaje y desarrollar técnicas de estudio y de análisis en las que el aprendiz está completamente desentrenado.

Por su parte, junto a los analfabetos se distingue a los denominados *ágrafos latinos*, aquellos que sí conocen los sistemas de escritura de sus lenguas maternas, diferentes a los nuestros (los ya señalados alifato y caracteres chinos, por ejemplo). En estos casos, el aprendizaje suele ser más rápido, ya que en su momento adquirieron técnicas y destrezas propias de la lectoescritura que pueden trasladar al nuevo sistema.

2.3. El aprendiz adulto de una L2

El aprendizaje que nuestros alumnos inmigrantes adultos llevan a cabo es el de una segunda lengua (L2), no el de una lengua extranjera (LE). Resulta fundamental, como punto de partida, establecer una distinción entre ambas, dado que ello condiciona el proceso de aprendizaje y la metodología imperante. En palabras de Susana Pastor (2004: 66):

Se habla de lengua extranjera (LE) cuando la lengua no nativa que aprendemos no está presente en el contexto en que nos desenvolvemos diariamente, ya sea porque se trate de una comunidad

monolingüe, ya sea porque, aun tratándose de una comunidad bilingüe, la lengua que aprendamos no sea ninguna de las que se hablen en ésta. [...] Por el contrario, cuando la lengua que aprendemos se halla en el contexto inmediato del aprendiz, y éste puede entrar en contacto con ella, escucharla o hablarla, usarla, en definitiva, también fuera del aula, nos encontramos ante una situación de segunda lengua propiamente hablando.

Así, la L2 es percibida como un instrumento necesario para las relaciones sociales y laborales, por lo que aumenta la motivación, factor determinante en el éxito del proceso. Por el contrario, el aprendizaje de la LE depende más de la autonomía del estudiante y el modo de instrucción en el aula.

Una vez realizada esta precisión terminológica, se hace necesaria otra distinción. Hasta el momento se ha empleado la expresión *aprendizaje* frente a *adquisición*. Dado que se aborda la enseñanza a personas adultas, la capacidad de adquisición de una lengua, restringida biológicamente hasta los 6 o 7 años, ha desaparecido. Sin embargo, el aprendizaje de un segundo idioma es factible a lo largo de toda la vida. Siguiendo a Pastor (2004: 74), se puede establecer una analogía entre el proceso de adquisición de la lengua materna (LM o L1), que coincide con los años en que el individuo va madurando física y mentalmente,

y otros procesos cognitivos como el aprendizaje visual, psicomotor o de las relaciones espaciales. El aprendizaje de una SL (segunda lengua), en cambio, presenta más similitudes con el que supone, por ejemplo, aprender matemáticas, aprender a conducir o aprender a tocar un instrumento musical. En todos estos casos, si nos fijamos, el mero conocimiento de determinadas reglas teóricas (la formulación de un teorema, el código de circulación o las reglas de solfeo) no asegura la consecución del objetivo (hacer una demostración matemática, conducir un coche o interpretar la partitura), del mismo modo que el conocimiento explícito de las reglas gramaticales de una segunda lengua no me asegura que sea capaz de usarla en un contexto dado.

Por todo ello, se suele hablar del carácter *natural* de la adquisición de la L1, producida de modo inconsciente, frente al carácter *artificial* del aprendizaje de la L2, que implica una decisión de aprender consciente por parte del individuo y que incluye elementos que condicionan y facilitan el proceso (docentes, materiales didácticos...). Como fruto de esto último, la consecución del aprendizaje de una L2 carece de uniformidad, incluso entre grupos aparentemente homogéneos y sometidos a un mismo sistema de enseñanza, dado que los resultados estarán supeditados a factores como la edad (la pérdida de la plasticidad cerebral con el paso de los años influye decisivamente en el

aprendizaje), la motivación, el estilo cognitivo... Así, los distintos momentos de dominio de la L2 no son estables ni comunes a todos los individuos, ni conducen, necesariamente, a un estadio superior. Con todo, como señalan Villalba y Hernández (2002b: 99-101),

las propias necesidades comunicativas del adulto le llevarán a querer decir más de lo que realmente puede decir en cada momento y, en consecuencia, a que sus producciones estén plagadas de errores de todo tipo. A este habla imperfecta o gramáticas intermedias, se las conoce con el nombre de *interlengua* (IL), y que se caracteriza por:

- **La sistematicidad.** En la producción de los aprendices de una L2 nos encontramos con errores que se repiten sistemáticamente como consecuencia de un análisis equivocado sobre el funcionamiento de la nueva lengua. [...]
- **La variabilidad.** Las interlenguas son cambiantes, variando no sólo de un estadio a otro hasta parecerse a la lengua de los nativos, sino que también varían en el seno de cada estadio. [...]
- **La fosilización.** Podemos definirla como una paralización o estancamiento en la evolución de la IL en alguno o algunos de sus componentes que tienden a permanecer estables. [...]
- **La regresión involuntaria.** Es un fenómeno que hace reaparecer elementos o estructuras erróneas de etapas anteriores, aparentemente superadas. Esto sucede cuando el aprendiz se enfrenta a temas nuevos o difíciles desde un punto de vista intelectual. [...]
- **La permeabilidad.** Se produce cuando en la IL de los aprendices aparecen reglas ajenas a la misma, a veces procedentes de su LM, o bien se dan sobregeneralizaciones de las propias reglas. [...]

Todo lo anterior obliga a replantearse el concepto mismo de error y considerarlo como parte integrante del proceso de aprendizaje de la L2, de su construcción creativa, ya que permite al alumno ensayar hipótesis del funcionamiento del nuevo código. A causa de ello, se recomienda que el profesor, con el fin de no dañar la confianza del aprendiz, realice una corrección indirecta —como repetir la fórmula que ha utilizado el alumno, pero corregida—, no necesariamente de modo inmediato, y refuerce periódicamente contenidos ya presentados.

2.4. Alfabetización

Las puntualizaciones que Villalba y Hernández (2000b: 118) llevan a cabo sobre la alfabetización y la enseñanza de español a inmigrantes y refugiados adultos son del todo certeras:

Cuando al desconocimiento de una nueva lengua se añade el analfabetismo, se plantean una serie de dificultades tanto para el profesor, como para el aprendiz. En el primer caso, nuestra propia formación ilustrada nos hace difícil concebir cómo se puede enseñar o aprender sin un soporte de lectoescritura. Para el inmigrante exige un esfuerzo añadido de activación de recursos diversos y, especialmente, de memoria. Ahora bien, el aprendizaje de lenguas no exige, de ninguna manera, la alfabetización. Es más, muchos de nuestros estudiantes analfabetos son hablantes de más de una lengua. Así pues, cuando nos planteemos alfabetizar debe ser para dar respuesta a otro tipo de necesidades distintas de las propiamente lingüísticas. Es decir, alfabetizamos para dotar al individuo de una mayor autonomía personal que le permita desenvolverse más libremente en la sociedad, no para enseñar español.

En efecto, la alfabetización no es una *conditio sine qua non* para el aprendizaje de lenguas y, en edades adultas, debe suponer una decisión del propio individuo, normalmente motivada por el anhelo de autonomía comunicativa, progreso y promoción personal.

La experiencia vivida permite concluir que la mayor parte de los adultos inmigrantes que deciden dar un paso decisivo y alfabetizarse en español lleva, como se ha dicho, un tiempo residiendo en España (más de 6 meses quien menos, más de 2 años en su mayoría), por lo que ya han desarrollado ciertos conocimientos vinculados a las destrezas orales e incluso socioculturales, hecho que facilita de alguna manera la labor docente.

Como consecuencia de lo anteriormente señalado, el trabajo y refuerzo de las destrezas de la oralidad se antepone en importancia y en la secuenciación del proceso de enseñanza-aprendizaje a las destrezas de la escritura. En palabras de Andiñón (2005: 7), “Sería incongruente para el alumno aprender a escribir una palabra que él no sabe lo que significa, ni en qué contextos se usa, ni qué rentabilidad tendrá para él conocerla”. En este sentido, debe tenerse en cuenta que las limitaciones léxicas y la falta de conciencia fonológica (que dificulta, por ejemplo, la segmentación léxica) de los aprendices no nativos, junto con el inexistente o deficiente desarrollo de ciertas habilidades psicomotrices (como el sentido de la lateralidad o la dirección de los trazos), constituyen los principales obstáculos del proceso de alfabetización. Por todo ello, resulta conveniente comenzar el proceso de lectoescritura a partir del reconocimiento y reproducción de palabras

significativas y útiles, relacionadas con impresos con datos personales, carteles, avisos, notas, horarios..., de tal manera que la alfabetización sea paralela a la enseñanza de la lengua oral. Como apunta Judith Kalman (2002),

La alfabetización tiene que entenderse como algo mucho más que la simple iniciación a las letras: es la apropiación de prácticas comunicativas mediadas por la escritura; es un proceso que abarca la apropiación del sistema de escritura, pero no se limita a ella. La alfabetización implica necesariamente los usos de la lectura y la escritura en contextos específicos; es la participación en eventos comunicativos donde leer y escribir son parte de la actividad comunicativa.

Una vez determinado el objeto de análisis, cabe proceder a examinar algunos de sus aspectos más relevantes sobre la alfabetización.

2.4.1. Métodos de lectoescritura

La elección del método (o métodos) de lectoescritura con el que se va a llevar a cabo la alfabetización es una de las primeras decisiones que se ha de tomar. Sin duda, enseñar a leer y escribir requiere de un proceso cuidadosamente planeado, acompañado de constancia, dedicación y paciencia infinita. Trabajar sin un hilo conductor o sin un método específico impedirá alcanzar los objetivos deseados.

Un acercamiento inicial permite distinguir entre métodos sintéticos, que partiendo del estudio de los elementos más simples (grafemas o fonemas) llegan a formas más complejas (palabras u oraciones), y métodos analíticos, cuyo planteamiento es el opuesto: de lo más complejo a lo más simple. A los primeros se les acusa a menudo de ser lentos y poco eficaces, al primar la ruta fonética de reconocimiento de palabras. Por su parte, las limitaciones léxicas del adulto extranjero plantean problemas para los métodos analíticos. No obstante, se hace precisa una profundización en los métodos referidos y una actualización a partir de la propuesta *constructivista*, que incorpora los avances de las últimas décadas en los ámbitos de la psicología cognitiva, la lingüística o la pedagogía, y que en España se introdujo a partir de los trabajos de Ferreiro y Teberosky². De esta manera, sintetizando a Villalba y Hernández (2000: 91-95), se puede hablar de:

² FERREIRO, E. y TEBEROSKY, A. (1979). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. México: Siglo XXI.

Método	Tipo	Características	Observaciones
Métodos sintéticos	Puro	Con una secuencia precisa: 1. Estudio analítico, primero, de las vocales y después de las consonantes 2. Estudio ordenado de las sílabas a partir de la unión de dos o más letras: primero las directas, después las inversas y, por último, las mixtas 3. Estudio de palabras uniendo las distintas sílabas trabajadas mediante una lectura en la que se insiste en el silabeo 4. Lectura oral de pequeñas frases surgidas de la reconstrucción sintética de las palabras conocidas 5. Lectura de textos sencillos	Pros: atractivo para muchos educadores por la facilidad para elaborar programaciones sistemáticas Contras: en el caso de los adultos, la alfabetización con este método es un proceso muy lento, abstracto y tedioso, marcado por constantes olvidos y regresiones. No se establece desde el inicio una relación entre el plano grafémico y el fonémico
	Mitigado	Existen dos propuestas: 1. Análisis silábico. El proceso se inicia con el estudio de la sílaba y sus posibles combinaciones hasta formar palabras, terminando con la reconstrucción sintética de estas en frases. 2. Análisis fonético. La enseñanza de la lectura se inicia con el estudio de los fonemas. Se presentan las letras asociándolas a los sonidos correspondientes y, una vez automatizada esta relación, se estudian las sílabas, palabras y frases en distinto orden	Un recurso didáctico ampliamente utilizado en la propuesta 1 es la baraja fotosilábica. En la propuesta 2, para facilitar la relación grafema-fonema, se utilizan expresiones gestuales y cinéticas asociadas a los distintos sonidos.
Métodos analíticos	Puro (global o natural)	El proceso parte del estudio de la frase, su descomposición en palabras, para analizar en estas los elementos simples y poderlas reconstruir mediante síntesis.	Pros: los textos que se llevan al aula parten de las producciones del propio grupo y se organizan en torno a centros de interés según las características grupales. Contras: en ocasiones, la frase de partida es un mero pretexto para el trabajo posterior y deja de ser significativa y cercana a la experiencia del alumno.
	Mitigado (palabra generadora)	La lectura se inicia con los elementos significativos más simples: las palabras. Se procede al estudio sintético y analítico de las mismas (sílabas y letras), a la reconstrucción final de la propia palabra y a la creación de frases a partir de las palabras conocidas.	Pros: uno de los métodos más utilizados. Contras: a veces la elección de las palabras generadoras no son representativas ni cercanas a la experiencia de los aprendices.

Dentro del método analítico mitigado resulta imprescindible mencionar la adaptación que Paulo Freire (1970) realizó para la alfabetización de adultos y cuya vigencia hoy en día es manifiesta. La secuencia didáctica que propone este autor está dividida en cinco fases, resumidas por Villalba y Hernández (2000: 94):

- 1) Descubrir el *universo verbal* del grupo con el que se va a trabajar, atendiendo tanto al carácter significativo de las palabras, como a los rasgos sociolingüísticos específicos de las expresiones.
- 2) Seleccionar palabras del universo verbal de acuerdo con los siguientes criterios: riqueza silábica, dificultades fonéticas, contenido práctico de la palabra con relación a la realidad social, política, cultural... del grupo.
- 3) Trabajar en torno a las situaciones existenciales en las que se sitúan las palabras generadoras. Las palabras (ordenadas de acuerdo a sus dificultades fonéticas), pueden englobar la situación completa o referirse a alguno de sus elementos.
- 4) Elaborar fichas indicadoras para los educadores que ayuden al desarrollo de los debates.
- 5) Elaborar fichas con las familias fonéticas de las palabras generadoras:
 - La palabra se descompone en sílabas identificadas como partes por el analfabeto: *To-ma-te*.
 - Reconocidas las partes, se estudian las familias silábicas, primero aisladamente (*ta, te, ti, to, tu / ma, me, mi, mo, mu,...*) y, después, en conjunto (presentación simultánea de las tres familias fonéticas), lo que permite la identificación de las vocales.
 - Formación de palabras con todas las combinaciones posibles (*mato, mito, moto, mate, mote, teta, timo...*)
 - Este proceso oral termina con la escritura de las palabras.

Por su parte, la propuesta constructivista parte de los conocimientos previos que posee el aprendiz y otorga la máxima importancia a la función comunicativa. Todo ello se traduce en la búsqueda de un aprendizaje significativo a partir del contacto con el estímulo proporcionado por los propios datos personales (nombre, apellidos, nacionalidad, dirección postal...) y por textos variados, cercanos y cotidianos (rótulos, carteles, prospectos, folletos, avisos, instrucciones, contratos, horarios...). Aplicando estrategias lectoescritoras

variadas, se procura analizar la forma (las iniciales, coincidencias de letras y sonidos, número de grafías...), de modo que se va favoreciendo el paso a la etapa silábico-alfabética y alfabética. Se busca, además, la realización de actividades que permitan pensar, así como el aprendizaje en colaboración entre iguales (la interacción con los compañeros facilita el proceso de alfabetización y genera un ambiente de cooperación). En este sentido, resulta provechoso animar a los aprendices a que lleven al aula textos breves como los arriba señalados, con el fin de que lancen hipótesis y sean leídos e interpretados entre todos. Para su sorpresa, a menudo reconocerán muchas palabras de productos comerciales, nombres de personas, lugares e instituciones...

2.4.2. Centros

Los cursos de alfabetización para adultos inmigrantes son impartidos en centros dependientes de entidades públicas (Centros de Educación de Personas Adultas (CEPA) y Aulas de Educación de Adultos (AEA)³) y privadas (ONG, asociaciones, entidades religiosas, sindicatos), dentro de la oferta destinada a las personas extranjeras. Sus inicios, reducidos al ámbito de las organizaciones de iniciativa social, se remontan a los años 90, cuando la presencia de este colectivo se hizo más notable en nuestro país. El Ministerio de Educación y Cultura dedicó por primera vez en 1990 un apartado (el título III de la LOGSE) a la Educación de Personas Adultas; sin embargo, no fue hasta 2002 cuando incluyó los programas de lengua española para inmigrantes en la oferta de formación no reglada para adultos. En la actualidad, a pesar del avance experimentado en los centros de titularidad pública, los aprendices inmigrantes siguen prefiriendo los centros de iniciativa social (asociaciones, entidades religiosas, sindicatos) para seguir sus cursos de formación, dado que la asistencia que estos prestan abarca más aspectos que la enseñanza de español y generalmente tienen una mayor flexibilidad en los horarios y en el control de la asistencia. A este respecto, García Parejo (2003: 55) muestra una visión completa de las características de la oferta formativa para personas adultas inmigrantes, en la que se incluyen los tipos de

³ En España existen alrededor de 1.565 Centros de Educación de Personas Adultas, 53 aulas de Educación de Adultos, 276 institutos de Educación Secundaria (IES) donde se imparte algún tipo de Educación de Personas Adultas y 54 centros pertenecientes a otras categorías (CEPA a distancia, aulas de EPA en centros penitenciarios, centros municipales de EPA, etc.). La distribución entre las distintas comunidades autónomas es muy dispar, tanto respecto al número como al tipo de centros que existe en cada una. Véase el número de CEPA por comunidad autónoma existentes en el año 2018 en el siguiente enlace: <http://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:39ef97ec-6573-4c00-aaff-d19e45cbf74f/8-3-1-centros-epa-educativas-2018%20v03.pdf>

centros, las actividades ofertadas, los recursos humanos existentes y los materiales empleados.

La experiencia docente de la que se puede dar cuenta en primera persona se llevó a cabo en un CEPA, concretamente en el Centro Público de Educación Básica de Personas Adultas (CPEBPA) José María Iribarren⁴, en Pamplona. En él se imparten cursos cuatrimestrales, desde las 9:00 hasta las 21:00 horas, de Formación Básica, Competencias Clave N2, Español para Extranjeros, Grupos Específicos de Personas Adultas, Formación Personal, Aula Mentor y Conocimiento de la Cultura y Sociedad Española. En dicho centro existen, en el momento de la redacción de este trabajo, cinco grupos de alfabetización para inmigrantes, en dos de los cuales tuvo lugar la experiencia docente, como más adelante se detallará.

2.4.3. Docentes

El docente es uno de los factores fundamentales en el proceso de enseñanza-aprendizaje, y de él dependen en gran medida los resultados de un curso. El Instituto Cervantes, en su documento *Español como nueva lengua. Orientaciones para un curso de emergencia destinado a inmigrantes adultos* (2006), deja claro que el papel fundamental del profesor es crear las condiciones adecuadas para que el aprendizaje se produzca de forma eficaz. Para ello, se espera que participe en todo cuanto suceda en la clase, prepare las actividades y tareas dentro y fuera del aula y atienda al desarrollo y seguimiento del programa. De esta manera, lejos de ser un mero transmisor de conocimientos lingüísticos, entre otras muchas funciones, al profesor le corresponde (2006: 42):

- ✓ Ser un mediador sociocultural de la sociedad en la que conviven los estudiantes.
- ✓ Favorecer los vínculos con hablantes nativos para que su aprendizaje sea lo más efectivo posible.
- ✓ Facilitar el aprendizaje, adaptarse a las necesidades de los alumnos y del contexto de enseñanza, y mediar entre los alumnos y la lengua que quieren aprender.
- ✓ Intentar crear un clima relajado y motivador para conseguir que los alumnos disfruten con lo que hacen en clase.
- ✓ Crear un ambiente de cooperación en el aula y facilitar las relaciones internas para

⁴ <https://cepajmiribarren.educacion.navarra.es/web/>

que exista un ambiente de colaboración dentro del grupo.

- ✓ Tratar de ser flexible y estar pendiente de las actitudes de los alumnos para modificar o adaptar cualquier aspecto del programa o de su propio comportamiento en función de las características del grupo.
- ✓ Desarrollar estrategias de enseñanza a partir de la observación de lo que ocurre en clase.
- ✓ Ocuparse de desarrollar los procesos de motivación de autoaprendizaje y de capacitación.
- ✓ Tomar decisiones respecto a las dinámicas del grupo más adecuadas en cada momento.
- ✓ Ofrecer propuestas que desarrollen la autonomía.
- ✓ Adecuar las técnicas y procedimientos que sugieren los programas y las guías didácticas al proceso de aprendizaje de sus alumnos, a sus capacidades y necesidades.
- ✓ Realizar el seguimiento del progreso de los alumnos.
- ✓ Ser el evaluador de su propia actuación.

A esta detallada lista de funciones del docente de español como segunda lengua, perfectamente válida para los grupos de alfabetización, se le podría añadir una más concreta y del todo necesaria en la práctica con tales grupos:

- Crear materiales y readaptar y simplificar otros existentes, de acuerdo a las necesidades e intereses concretos de su alumnado, de tal forma que se vaya completando un banco de recursos de calidad.

Esta labor resulta imprescindible si se tiene en cuenta la escasez de materiales destinados a la alfabetización de personas adultas inmigrantes y la obligatoria reestructuración mental y especialización de los docentes de estos grupos, a quienes, en un primer momento, su propia formación académica dificulta concebir cómo se puede enseñar o aprender sin un soporte de lectoescritura, y quienes deben asumir y superar la, a menudo, imposibilidad de recurrir a la propia experiencia como aprendices de otras lenguas. En efecto, el analfabetismo impide al profesor aprovecharse de todo el potencial que ofrece el signifiante gráfico.

Así, dadas estas circunstancias tan particulares, más que en ningún otro caso, la enseñanza de español como L2 a inmigrantes adultos analfabetos debería estar en manos

de docentes inquietos, interesados en mejorar constantemente sus conocimientos y habilidades docentes y abiertos a nuevas propuestas metodológicas para que su actuación fuera más eficaz. En palabras de Villalba y Hernández (2000b: 118):

Pensamos que la enseñanza de español a este colectivo exige una clara actitud de compromiso por parte del profesorado. No estamos compensando deficiencias, estamos contribuyendo a un cambio y transformación social basado en la solidaridad e igualdad de oportunidades.

Frente a este ideal, y como consecuencia de uno de los grandes problemas del sistema educativo público español, los CEPA padecen una alta tasa de interinidad entre el profesorado, lo que provoca una falta de continuidad en las metodologías aplicadas, en la creación y uso de recursos y materiales, en el seguimiento de los progresos del alumnado, en la evaluación de los programas y, en definitiva, en el conjunto de elementos del proceso de enseñanza, lo que perjudica seriamente la calidad de la formación y de sus resultados. Probablemente este sea otro de los motivos por los que los aprendices inmigrantes siguen prefiriendo los centros de iniciativa social para seguir sus cursos de formación, y entre ellos, el de alfabetización.

Para cerrar este apartado cabe mencionar que la publicación del Instituto Cervantes *Las competencias clave del profesorado de lenguas segundas y extranjeras* (2012) sirve de base para una profunda reflexión sobre la actividad docente. Tales competencias serán abordadas en el capítulo 3 del presente trabajo.

2.4.4. Manuales de español para adultos analfabetos

Son escasos los materiales existentes destinados específicamente a la alfabetización y enseñanza de español de personas adultas inmigrantes. Junto con los que en las dos próximas páginas se abordan —los 8 primeros de los cuales están analizados con más detalle en Cabrera Montesdeoca (2012: 15-25)—, hay otros elaborados por los propios CEPA y por entidades sociales y religiosas; sin embargo, acceder a ellos no resulta fácil.

El modo de proceder más habitual y cómodo entre los docentes parte del uso como base metodológica y programática de uno de estos manuales, y la complementación con actividades y recursos procedentes de otros manuales (no solo de alfabetización, sino también de ELE), así como de materiales de creación propia, de tal manera que se adecue el proceso de enseñanza a las necesidades concretas del alumnado con el que se trabaja.

Manual	Método	Materiales
<i>Cuadernos de alfabetización</i> ⁵	Palabra generadora	<ul style="list-style-type: none"> • Un diccionario de imágenes. • Cuatro cuadernos de trabajo con las sílabas directas. • Un cuaderno con las sílabas trabadas. • Un cuaderno con las sílabas inversas. • Un cuaderno de pasatiempos. • Un juego de cartas. • Una guía didáctica.
<i>En contacto con...</i> ⁶	Palabra generadora	<ul style="list-style-type: none"> • Carpeta para el alumno: 6 cuadernillos (5 unidades didácticas + anexo sílabas trabadas) • Carpeta para el profesor (marco teórico + 6 cuadernillos + material complementario)
<i>Manual de Lengua y Cultura</i> ⁷	Método global	<ul style="list-style-type: none"> • 2 cuadernillos para el alumno: 1 de introducción a la lectoescritura + 1 para la comunicación oral. • Carpeta para el profesor (marco teórico + 6 cuadernillos + material complementario)
<i>Contrastes</i> ⁸	Aúna el enfoque por tareas con el método global	<ul style="list-style-type: none"> • Tres niveles que se organiza en tres módulos, y cada uno de ellos se estructura en tres unidades didácticas vertebradas en torno a un centro de interés próximo al inmigrante, a partir del cual se organizan los contenidos y las actividades. • Guía didáctica para el profesor.
<i>Alfabetizar</i> ⁹	Palabra generadora	Seis módulos, cada uno de ellos referido a un campo semántico concreto + guía de trabajo + cuadernillo de actividades + anexo de cálculo
<i>¿Cómo se dice? y ¿Cómo se escribe?</i> ¹⁰	Método global	<p>El manual se divide en dos partes claramente diferenciadas:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) <i>¿Cómo se dice?</i>: la oralidad es el paso previo indispensable para la posterior enseñanza de... 2) <i>¿Cómo se escribe?</i>: la lecto-escritura.
<i>Toma nota</i> ¹¹	Palabra generadora	<ul style="list-style-type: none"> • Fundamentación: definiciones de alfabetización, lectura, escritura y palabra generadora. • Material didáctico: dieciocho palabras generadoras, distribuidas en cinco bloques, desde el entorno más próximo hasta el más global. • Material complementario: instrumentos de apoyo para la utilización de los materiales didácticos y la planificación de actividades. • Galería de imágenes: fotografías y dibujos.

⁵ *Cuadernos de alfabetización*. Cruz Roja Española (2001). Madrid: Cruz Roja Española.

⁶ *En contacto con...* Díaz Sanroma, J. y otros (2001). Madrid: ASTI.

⁷ *Manual de Lengua y Cultura*, Castillo, P. y otros (1996). Madrid: Cáritas Española.

⁸ *Contrastes. Método de alfabetización en español como lengua extranjera*. Equipo Contrastes (1998). Salamanca: MEC.

⁹ *Alfabetizar. Plan de Formación Integral Ciudadana de Melilla*. VV. AA. (1992). Melilla: MEC.

¹⁰ *¿Cómo se escribe? Manual de alfabetización*. VV. AA. (2006). Madrid: Obra Social Caja Madrid.

¹¹ *Toma nota*. Federación de Asociaciones de Educación de personas Adultas (2005). Madrid: MEC

Manual	Método	Materiales
<i>Trazos</i> ¹²	Método global	Manual para alumnos alfabetizados que arrastran deficiencias en la lectoescritura. (no adecuado, por tanto, para alumnos analfabetos o ágrafos absolutos). <ul style="list-style-type: none"> • Libro del alumno: consta de dos niveles: A1.1 y A.1.2. Cada nivel contiene 10 unidades didácticas + un apéndice gramatical. • Libro del profesor con múltiples recursos.
<i>NAHONO</i> ¹³	Sintético puro	Es un método de lectoescritura diseñado para inmigrantes árabes. Consta de: <ul style="list-style-type: none"> • Tres volúmenes para el alumno, con un total de 44 unidades. Se inicia el trabajo con las vocales, después las sílabas directas, tras ello las inversas y, finalmente, las trabadas. El tipo de letra empleado es la ligada. • Un volumen para el docente.
<i>SIGNA</i> ¹⁴	Palabra generadora	El método se estructura a partir de 23 códigos que constituyen una unidad alrededor de una dificultad básica o de una o varias temáticas.
<i>URUK</i> ¹⁵	Integra tanto procesos sintéticos como analíticos.	Este método es una propuesta de adecuación de las tareas de alfabetización a las peculiaridades y características de la demanda actual, tomando como instrumentos básicos las tecnologías y recursos digitales. Existen 6 bloques de trabajo (2 de lectura, 2 de escritura y 2 de consolidación y refuerzo): <ol style="list-style-type: none"> 1. Procesamiento subléxico, en 21 unidades. 2. Acceso al significado, en 21 unidades. 3. Leer y escribir, en 21 unidades. 4. Escuchar y escribir, en 21 unidades. 5. Dictados para escribir en el cuaderno personal, en 21 unidades. 6. Temas, en 6 unidades. Para facilitar el acceso al significado se aportan imágenes y archivos de sonido. Este método se complementa con <i>Palágenes 2.0.</i> , un diccionario básico de español, temático y multimedia, realizado por el mismo equipo de profesionales.

¹² *Trazos. Manual de español y lectoescritura. Nivel A1.1.* Menéndez Mayoral, M.^a J. et al. (2010). Madrid: Edinumen.

¹³ *Nahono.* Gómez André, M.^a E. (2007). Lugo: Xunta de Galicia. Descargable en: <https://www.edu.xunta.gal/portal/nahono>

¹⁴ *SIGNA. Método significativo de Alfabetización de adultos.* Benavent Faus, M.^a L. y otros (2001). Valencia: Nau Llibres.

¹⁵ *URUK V3.0. Alfabetización de personas adultas.* Delgado Pérez, Félix (2009). Madrid: Secretaría General Técnica. Ministerio de Educación.

2.4.5. Tipos de letra

Letra mayúscula de imprenta: ESTA LETRA BONITA

Letra minúscula de imprenta: esta letra bonita

Letra manuscrita adulta: *La libertad, Sancho, es uno de los más preciosos dones*

Letra ligada: *Había una vez una niña llamada*

Aunque conviene acabar presentando todo tipo de letras, al aprendiz adulto se le recomienda comenzar a escribir usando las mayúsculas. Cuando alcance cierta soltura psicomotriz y no tenga que centrar toda su atención en el trazo, en lugar de en el mensaje que desea transmitir, podrá ensayar con otras formas. El empleo de las mayúsculas ofrece una serie de ventajas, expuestas por Díez y otros (1999: 35); a saber:

- Las mayúsculas son unidades discretas, que se pueden diferenciar y contar. Además, es más fácil percibir las por separado y diferenciarlas entre sí.
- Las mayúsculas son más fáciles de escribir, por tener menor complejidad gráfica.
- Se pueden encontrar en el lenguaje de la calle, los anuncios, las tiendas, los periódicos, etc.

De esta manera, se ahorra esfuerzo y, con ello, tiempo, algo muy valorado por los aprendices adultos. Por otro lado, tal y como indica Molina (2007: 10),

la letra de imprenta, mayúscula y minúscula, es la que van a encontrar en la mayor parte de los mensajes escritos de la vida cotidiana, por lo que deberán reconocer cuanto antes este tipo de letras para empezar a interpretarlos. También en lo que se refiere a la escritura manuscrita, hay que tener en cuenta que cada vez se utiliza menos, mientras que va en aumento el uso del ordenador por los mensajes electrónicos o el del móvil por los SMS”.

O los omnipresentes wasaps, hoy en día. Además, si la alfabetización se acompaña de un desarrollo de la competencia digital, el contacto con la letra de imprenta será continuo, motivador y fructífero. Por su parte, el empleo en la lectura y en la escritura de letras ligadas, tan características del mundo infantil, obliga a reforzar las destrezas vinculadas con la forma y el trazado de un modo improductivo e, incluso, inapropiado, ya que ralentiza el proceso de personalización caligráfica.

En cualquier caso, el criterio para evaluar la letra de los alumnos será el de la legibilidad, no tanto el de la estética.

2.4.6. Objetivos

Para finalizar el análisis de los diferentes aspectos relacionados con la alfabetización, y como consecuencia de todos ellos, cabe incluir algunos objetivos generales en la alfabetización de personas adultas inmigrantes. Mónica Molina (2007: 10-12) los sintetiza con gran acierto:

1. Reconocer el alfabeto, tanto en mayúsculas como en minúsculas y en diferente caligrafía.
2. Reconocer, reproducir y deletrear el propio nombre y apellido.
3. Reconocer y reproducir otros datos personales (dirección, nacionalidad, fecha de nacimiento, etc.) como primer contacto con la escritura.
4. Descubrir, a partir del análisis de palabras conocidas y significativas, los mecanismos de nuestro sistema alfabético: palabra / sílaba / sonido y correspondencia con las grafías.
5. Conocer y usar las reglas elementales de conversión grafía sonido (uso de vocales; *c / qu, g / j / gu, h, r / rr, etc.*).
6. Iniciarse en la lectura y escritura de palabras usuales y motivadoras, así como textos breves de diversos géneros.
7. Aplicar estrategias de comprensión lectora:
 - formulación de hipótesis previas a la lectura a partir de indicadores textuales, tipográficos o de imagen;
 - reconocimiento de diversos tipos de texto por el formato: cartas, noticias, anuncios, cuentos, poemas;
 - inferencia del significado de algunas palabras desconocidas a partir del contexto;
 - formulación de hipótesis sobre lo que se espera que diga el texto a continuación, antes de leerlo;
 - control del grado de comprensión a medida que se lee (detenerse y preguntar el significado de palabras desconocidas, contrastar la hipótesis previa con lo que realmente dice el texto...);
 - identificación de las ideas principales y resumen de lo que se ha leído.

3. METODOLOGÍA

El [*Diccionario de términos clave de ELE*](#) define ‘metodología’ como aquel componente del currículo que se relaciona con los procedimientos mediante los cuales se pretende alcanzar el dominio de los contenidos y el logro de los objetivos; atañe fundamentalmente al papel y funciones que se asignan al profesor, aunque afecta también a los de los alumnos y los de los materiales.

En la concreción de la misma se comienza, a continuación, con el enfoque metodológico, a través del cual se fundamentan y justifican las decisiones que se toman en el aula para motivar y agilizar el proceso de aprendizaje. Posteriormente, y unido a dicho enfoque, se plantean las competencias clave que el profesor de lenguas segundas debe integrar, como un saber actuar complejo, para dar una respuesta eficaz a las situaciones a las que se enfrenta en su actividad docente. Por último, se enumera una serie de referentes de carácter metodológico que convendría que rigieran las prácticas educativas con adultos inmigrantes analfabetos.

3.1. El enfoque comunicativo y las competencias que integra

A la hora de establecer la línea metodológica más adecuada para la enseñanza de español al colectivo inmigrante, existe en la actualidad un consenso entre los especialistas y profesionales de la materia para defender la idoneidad del enfoque comunicativo. Este enfoque, originado a comienzos de la década de los 70, supone un cambio de concepción en la enseñanza de segundas lenguas y la ruptura con las doctrinas estructuralistas vigentes hasta entonces. A partir de ese momento, la lengua deja de concebirse exclusivamente como objeto de conocimiento en sí mismo para pasar a ser considerada instrumento de comunicación. De esta manera, se impone llevar al alumno a situaciones reales o cercanas a su realidad, a sus necesidades, convirtiendo el aula en un espacio que alberga actos comunicativos verídicos que forman parte del quehacer cotidiano del aprendiz y donde lo fundamental es decir y no tanto el cómo se dice.

M.^a Antonieta Andión (2005: 9) justifica la elección del enfoque comunicativo por la concepción que este tiene sobre la lengua y el proceso de aprendizaje:

Primero, la lengua es un instrumento cognitivo por el que se aprende a entender la nueva cultura, sus patrones de comportamiento, sus valores..., y de interacción social para comunicarse con los hablantes nativos del país receptor. El conocimiento lingüístico no es un fin en sí mismo

sino la vía para interactuar en la comunidad de acogida y funcionar dentro de ella de manera adecuada; situación que sólo se alcanza a través de la adquisición de la competencia comunicativa —de la que la morfología, el léxico, las reglas sintácticas, la fonética, la ortografía, etc., son sólo una parte—. Segundo, el proceso de aprendizaje centrado en el individuo-alumno y sus necesidades y expectativas. En las decisiones curriculares, en la preparación de la clase, en el adiestramiento para el autoaprendizaje, se tienen en cuenta los conocimientos previos, su motivación afectiva y su interés de inserción en la sociedad.

Lo prioritario, por tanto, para fomentar y convertir en realidad el enfoque comunicativo es lograr una práctica social del lenguaje, o lo que es lo mismo, desarrollar la competencia comunicativa. Este concepto, introducido por Hymes (1971), se relaciona con “cuándo hablar, cuándo no, y de qué hablar, con quién, cuándo, dónde, en qué forma”¹⁶. Es decir, se trata de construir mensajes que, más allá de la corrección gramatical, sean apropiados socialmente. El *Diccionario de términos clave de ELE* define ‘competencia comunicativa’ como:

la capacidad de una persona para comportarse de manera eficaz y adecuada en una determinada comunidad de habla; ello implica respetar un conjunto de reglas que incluye tanto las de la gramática y los otros niveles de la descripción lingüística (léxico, fonética, semántica) como las reglas de uso de la lengua, relacionadas con el contexto socio-histórico y cultural en el que tiene lugar la comunicación.

Esta competencia comunicativa contempla, a su vez, cuatro subcompetencias que la desarrollan y que según Canale (1983) son:

- Competencia gramatical, asociada al dominio del código lingüístico.
- Competencia sociolingüística, vinculada con el uso apropiado de la lengua en diferentes contextos.
- Competencia discursiva, relacionada con el uso de los elementos de cohesión y coherencia del mensaje.
- Competencia estratégica, referida al uso de estrategias verbales y no verbales para compensar fallos de comunicación.

Por consiguiente, el enfoque comunicativo se erige como el marco integrador e impulsor de las citadas subcompetencias. A este respecto, tal y como señala *Diccionario*

¹⁶ “He or she acquires competence as to when to speak, when not, and as to what to talk about with whom, when, where, in what manner.” (1971: 60)

de términos clave de ELE en la entrada de competencia comunicativa,

el *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* habla de competencias comunicativas de la lengua, que incluyen competencias lingüísticas, sociolingüísticas y pragmáticas, y que —a su vez— se integran en las competencias generales del individuo, que son las siguientes: el saber (conocimiento general del mundo, conocimiento sociocultural, consciencia intercultural); el saber hacer (las destrezas y las habilidades); el saber ser (la competencia existencial: relativa a las actitudes, las motivaciones, los valores, las creencias...); y el saber aprender.

En el presente trabajo, la concreción de todos estos aspectos se lleva a cabo en el siguiente capítulo.

3.2. Las competencias clave del docente

El Instituto Cervantes publicó en 2012 y actualizó en 2018 el documento titulado *Las competencias clave del profesorado de lenguas segundas y extranjeras*, una descripción de las competencias que tienen o se espera que desarrollen los profesores de esa institución a lo largo de su trayectoria profesional, si bien tal propuesta resulta muy útil para todo docente de español como segunda lengua. En él, el término ‘competencia’ se define como “la capacidad del docente para seleccionar, combinar y movilizar los recursos pertinentes a la hora de afrontar situaciones similares, que comparten ciertos rasgos o aspectos”.

Las competencias clave que se presentan en este documento incluyen unas de carácter central —*Organizar situaciones de aprendizaje; Evaluar el aprendizaje y la actuación del alumno, e Implicar a los alumnos en el control de su propio aprendizaje*— y otras que, siendo también propias del profesor de lenguas segundas y extranjeras, son comunes a otros profesionales —*Facilitar la comunicación intercultural; Desarrollarse profesionalmente; Gestionar sentimientos y emociones en el desempeño de su trabajo; Participar activamente en la institución, y Servirse de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) para el desempeño de su trabajo*—. A su vez, cada una de dichas competencias clave engloba cuatro competencias específicas.

A continuación se incluyen aquellas consideradas más necesarias para el docente de español como L2 en un grupo de alfabetización de adultos inmigrantes. Para la lectura de la descripción de cada competencia específica se anima a acceder al propio documento.

a) Organizar situaciones de aprendizaje

- > **Diagnosticar y atender las necesidades de los alumnos.**
- > **Promover el uso y la reflexión sobre la lengua.**
- > **Planificar secuencias didácticas.**
- > **Gestionar el aula.**

Se refiere a la capacidad del profesorado para crear y desarrollar oportunidades de aprendizaje para todos los alumnos. Asegurar el aprendizaje óptimo requiere creer en las posibilidades de aprendizaje del alumno y adaptar el currículo a sus necesidades. Esto implica que el profesor conozca el currículo del centro y las necesidades de los alumnos, que planifique situaciones de aprendizaje relevantes para ellos, que proporcione un andamiaje adecuado cuando gestiona las sesiones y que ofrezca oportunidades para usar la lengua de forma contextualizada.

b) Evaluar el aprendizaje y la actuación del alumno

- > **Servirse de herramientas y procedimientos de evaluación.**
- > **Garantizar buenas prácticas en la evaluación.**
- > **Promover una retroalimentación constructiva.**
- > **Implicar al alumno en la evaluación.**

Se refiere a la capacidad del profesorado para valorar la competencia comunicativa del alumno, así como su progreso en el aprendizaje de la lengua de acuerdo con principios éticos en evaluación. Esto implica que el profesor integra la evaluación en el proceso de aprendizaje; hace uso de herramientas y procedimientos adecuados al propósito de la evaluación, al contexto y al alumno; usa la evaluación para mejorar el aprendizaje del alumno, promoviendo una retroalimentación constructiva e involucra a los alumnos en la evaluación de su propio aprendizaje y el de sus compañeros.

c) Implicar a los alumnos en el control de su propio aprendizaje

- > **Promover que el alumno gestione los recursos y medios disponibles para aprender.**
- > **Integrar en la enseñanza herramientas para reflexionar sobre el proceso de aprendizaje.**
- > **Promover que el alumno defina su propio proyecto de aprendizaje.**

> Motivar al alumno para que se responsabilice de su propio aprendizaje.

Se refiere a la capacidad del profesorado para involucrar al alumno en su proceso de aprendizaje, de modo que vaya desarrollando su autonomía como aprendiente, siendo cada vez menos dependiente del profesor. Responsabilizar al alumno requiere que el profesor ceda el control al alumno para que sea cada vez más autónomo, ya que, solo si el alumno reflexiona sobre su proceso, se producirá un aprendizaje realmente significativo. Esto implica que el profesor facilite y promueva una reflexión constante de los alumnos sobre cómo aprenden, cómo pueden aprender mejor y con qué recursos, además de ofrecer herramientas y oportunidades para planificar, monitorizar y evaluar su propio proceso.

d) Facilitar la comunicación intercultural

> Implicarse en el desarrollo de la propia competencia intercultural.

> Fomentar el diálogo intercultural.

> Promover que el alumno desarrolle su competencia intercultural.

Se refiere a la capacidad del profesorado para, en el desempeño de su trabajo, promover relaciones entre personas de diferentes culturas con el fin de que todas ellas se beneficien. El profesor, consciente de su propia identidad y desde una actitud de apertura y respeto, se esfuerza por conocer y comprender las culturas y lenguas de los aprendices y desarrolla una nueva perspectiva que le permite poner en relación lo propio y lo ajeno, y facilitar el diálogo y el entendimiento intercultural. El profesor, además, promueve el desarrollo de la competencia intercultural de sus alumnos.

e) Desarrollarse profesionalmente

> Analizar y reflexionar sobre la práctica docente.

> Participar activamente en el desarrollo de la profesión.

Se refiere a la capacidad del profesorado para planificar, gestionar y evaluar su propio proceso continuo de formación, con el fin de responsabilizarse de su desempeño profesional. Implica adentrarse en una reflexión continua sobre su actuación profesional con vistas a mejorarla, tanto en el ámbito del aula como del centro, de la institución y de la comunidad de profesores de lenguas. Además, implica aprender a partir de los intercambios con los compañeros de trabajo y otros profesionales de la enseñanza de lenguas y contribuir al desarrollo profesional de los demás.

f) Gestionar sentimientos y emociones en el desempeño de su trabajo

- > Gestionar las propias emociones.**
- > Motivarse en el trabajo.**
- > Desarrollar las relaciones interpersonales.**
- > Implicarse en el desarrollo de la inteligencia emocional del alumno.**

Se refiere a la capacidad del profesorado para regular las emociones que experimenta durante el desempeño de su trabajo y contribuir a su propio bienestar, al de sus compañeros y al de sus alumnos. El profesor identifica sus propias emociones, así como las de las otras personas a través de una comunicación empática y asertiva, y las comprende; cuenta con las desavenencias y con las situaciones menos favorables y las aprovecha como oportunidades para emprender acciones que le motiven y le permitan crecer emocionalmente. Asimismo, anima al alumnado a adoptar una actitud similar, implicándose en el desarrollo de su inteligencia emocional cuando aprende una lengua.

g) Participar activamente en la institución

- > Trabajar en equipo en el centro.**
- > Implicarse en los proyectos de mejora del centro.**
- > Promover y difundir buenas prácticas en la institución.**

Se refiere a la capacidad del profesorado para actuar de manera responsable como miembro del equipo del centro y de la institución. Esto implica que el profesor, consciente de que representa a la institución, asume sus fines, objetivos y líneas estratégicas y coopera con otros profesionales de la institución para su consecución. Además, de acuerdo con sus funciones, el profesor se implica en la mejora continua de la institución y en el desarrollo de una enseñanza de calidad, adoptando una visión crítica y constructiva, y promoviendo prácticas innovadoras.

h) Servirse de las TIC para el desempeño de su trabajo

- > Implicarse en el desarrollo de la propia competencia digital.**
- > Desenvolverse en entornos digitales y con aplicaciones informáticas disponibles.**
- > Aprovechar el potencial didáctico de las TIC.**
- > Promover que el alumno se sirva de las TIC para su aprendizaje.**

Se refiere a la capacidad del profesorado para usar, de forma efectiva y de acuerdo con las líneas estratégicas de la institución, los recursos digitales de su entorno en el desarrollo de su trabajo (p. ej. para promover el aprendizaje del alumno, para su propio desarrollo profesional). Esto implica reflexionar sobre los recursos tecnológicos que tiene a su alcance y cómo sacarles el máximo provecho, y hacer un uso adecuado. Además, los integra en su enseñanza con el fin de promover el uso de la lengua y fomentar el aprendizaje colaborativo y orienta a los alumnos para usarlos de forma autónoma. El profesor se sirve de las TIC para su propio desarrollo profesional y se compromete a desarrollar su competencia digital.

3.3. Referentes de carácter metodológico

Para resumir y tener presentes algunas de las orientaciones didácticas que deberían regir las prácticas educativas con inmigrantes adultos analfabetos y ágrafos latinos, se proponen trece formulaciones, algunas de ellas tomadas de García Armendáriz *et al.*, 2003: 76-77), que deberían ser tenidas en cuenta a la hora de planificar situaciones de enseñanza-aprendizaje con estos aprendices:

1. Los textos y las muestras de lengua que se utilicen deben ser reales o, al menos, verosímiles.
2. Las situaciones de comunicación deben ser de interés para el alumno y ser presentadas en una secuencia lógica de actividades que potencien las capacidades de los alumnos.
3. Las cuatro destrezas lingüísticas se desarrollarán de forma integrada al tratarse de situaciones reales de comunicación.
4. Conviene conocer la situación personal de cada alumno lo antes posible para crear actividades en función de sus prioridades y necesidades. Asimismo, conocer aspectos familiares, como si tienen hijos en edad escolar, e interesarse por ello, además de favorecer la empatía, puede servir para animar a dar ejemplo de esfuerzo y trabajo en el propio hogar.
5. Los conocimientos previos se activarán de forma intencional para dar seguridad y anclar los aprendizajes de manera que resulten significativos.
6. La interacción tiene que ser continua y estar presente a través del trabajo en grupos o parejas, así como en las intervenciones alumno-docente. En la medida de lo posible, y

dadas las características del grupo, conviene contar con la colaboración de un profesor de apoyo que ayude y supervise el trabajo cooperativo.

7. La mezcla de métodos de lectoescritura no es desaconsejable si con ella se cubren todas las necesidades e intereses del grupo, si bien conviene partir de palabras y textos significativos.

8. Los distintos recursos audiovisuales (imágenes, vídeos, presentaciones gráficas...) y los gestos resultan imprescindibles a la hora de alfabetizar y desarrollar las destrezas orales en una segunda lengua.

9. El discurso de profesor tiene la función de modelizar los aprendizajes lingüísticos programados.

10. El componente intercultural y otros valores se incluirán en las distintas secuencias de aprendizaje.

11. La competencia digital debe ser desarrollada, como un fin en sí mismo y como medio para consolidar la lectoescritura.

12. El error forma parte del proceso y sólo a través de las intervenciones de los propios alumnos y de sus errores se reconducirán los aprendizajes.

13. El proceso de alfabetización en una segunda lengua es muy lento y requiere de dosis extra de paciencia por parte del docente.

4. PROPUESTA DIDÁCTICA

A continuación se presenta una propuesta didáctica que tiene como principal objetivo aportar ideas y enriquecer la planificación de un curso de alfabetización en español como segunda lengua dirigido a inmigrantes adultos analfabetos y ágrafos latinos, que, en su mayoría, llevan más de dos años viviendo en nuestro país. Para llevar a cabo tal labor, sirve como base e inspiración el documento *Español como nueva lengua. Orientaciones para un curso de emergencia destinado a inmigrantes adultos*, elaborado por el Instituto Cervantes en 2006 y con plena vigencia en la actualidad. Esta obra integra nueve ámbitos con sus correspondientes contenidos y va acompañada de sugerencias y pautas útiles para la preparación de las clases destinadas a grupos reducidos, multilingües y pluriculturales, de personas adultas, alfabetizadas, principiantes absolutos y recién llegados a España. Todos estos rasgos son comunes al grupo meta del presente trabajo, salvo el de recién llegados (aunque puede llegar a darse el caso) y, fundamentalmente, el de personas “alfabetizadas”, hecho que determina gran parte del proceso de enseñanza-aprendizaje. Por ello, en las siguientes páginas se lleva a cabo una adaptación a las características y necesidades de nuestro alumnado, si bien se recomienda que todo docente de español para inmigrantes lea por completo y con suma atención el documento señalado, ya que aporta ideas interesantísimas cuyo análisis y trabajo excede la extensión de la presente propuesta.

4.1. Destinatarios

Los aprendices, en este caso adultos inmigrantes analfabetos o ágrafos latinos, constituyen el centro de atención del curso. Las actividades y los materiales diseñados están destinados a satisfacer sus necesidades comunicativas, de tal manera que puedan resolver situaciones de la vida cotidiana, siempre desde la certeza de que el aprendizaje de la lengua resulta prioritario para su integración en el país de acogida.

Es difícil establecer un perfil general de los alumnos, dada la diversificación de los lugares de procedencia, las lenguas que hablan, la variedad cultural y religiosa, el sexo, la edad y los estilos de aprendizaje de cada uno. La experiencia docente desarrollada en el CPEBPA José María Iribarren se llevó a cabo con dos grupos de alfabetización diferentes. El primero, con horario de 9:30 a 11:30 horas, los martes, jueves y viernes, estaba constituido por 18 alumnos (14 mujeres y 4 hombres). El segundo, con horario de 11:30 a 13:30 horas, los martes, jueves y viernes, lo conformaban 19 alumnos (11 mujeres y 8

hombres). El 90 % de ellos había llegado a España hacía más de dos años, por lo que ya había desarrollado e interiorizado numerosas habilidades de la comunicación oral en español. La siguiente tabla indica el número de alumnos según el país de procedencia:

Origen	Nigeria	Marruecos	Senegal	Pakistán	Argelia	Siria	China	Guinea	Rumanía	Rusia
N.º alumnos	10	9	5	4	2	2	2	1	1	1

Este origen dispar y las diferencias entre las características de sus lenguas maternas suscitó distintas problemáticas en la interpretación (diversos casos de sordera fonológica) y producción de los sonidos del español y en su representación gráfica.

Por otro lado, a pesar de que más de la mitad de los alumnos no superaba los 40 años, tal y como muestra la tabla inferior, la inmensa mayoría de ellos jamás habían estado escolarizados¹⁷, por lo que carecían de ciertos hábitos escolares, hecho que dificultaba que cumplieran con la escasa tarea que se les solicitaba que hicieran en casa para consolidar los conocimientos y acelerar el ya de por sí lento proceso de alfabetización en adultos.

FRANJA DE EDAD	20-29 años	30-39 años	40-49 años	50-59 años	60 años y más
Nº DE ALUMNOS	3	17	12	1	4

Asimismo, todos los estudiantes padecían dificultades económicas e inestabilidad laboral y sufrían riesgo de exclusión social. Esto provoca una alta tasa de absentismo, que, a su vez, obstaculiza el progreso adecuado en la adquisición de las destrezas por parte del alumno e impide el imprescindible seguimiento continuo del proceso de enseñanza-aprendizaje por parte del profesor.

Toda esta información resulta muy relevante no solo para proponer estrategias y actividades y elegir y diseñar materiales para la clase, sino también para, por ejemplo, repetir cada cierto tiempo determinadas cuestiones a alumnos que asisten irregularmente a clase o, también, para acondicionar un armario en el aula en el que cada alumno tenga una carpeta personalizada donde guarde sistemáticamente todos los documentos que trabaje.

¹⁷ 32 de 37 alumnos. Siendo rigurosos, 32 alumnos eran analfabetos y 5, ágrafos latinos (sí conocían sus grafías árabes o chinas).

4.2. Objetivos de la propuesta didáctica

El objetivo fundamental es que los alumnos alcancen, mediante la alfabetización y el desarrollo de las destrezas orales en español, un crecimiento personal decisivo y evolucionen positivamente hacia una integración en la sociedad. Para ello se plantean los siguientes objetivos específicos:

1. Dotar a los alumnos de los recursos comunicativos necesarios para que se desenvuelvan en situaciones sencillas de la vida cotidiana, intercambien información básica y puedan comprender textos orales y escritos breves y elementales.
2. Favorecer la comprensión de la lengua y cultura españolas para alcanzar un conocimiento que los ayude a entender la sociedad en la que se encuentran inmersos. Permitirles que perciban, como actores interculturales, las similitudes y diferencias entre su propia cultura y la de este país para favorecer el acercamiento intercultural desde actitudes de respeto.
3. Proporcionarles los medios para que consigan una mayor autonomía en las situaciones comunicativas en las que necesiten participar.

Una vez delimitados los objetivos, y con el fin de poder alcanzarlos, se hace preciso definir los ámbitos en los que se desarrollan las situaciones comunicativas más habituales con las que el aprendiz se puede encontrar, las funciones que se han de desarrollar, las nociones que se van a trabajar (relacionadas con su realidad inmediata), los exponentes funcionales que ayudan a desarrollar los dos puntos anteriores y, sobre todo, una secuenciación de actividades que integre los componentes anteriores y que, en la medida de lo posible, avance desde una producción más controlada a otra más espontánea.

4.3. Ámbitos de la programación

Los objetivos señalados se articulan en torno a “ámbitos” o “bloques temáticos”, áreas de interés en las que se mueven y viven los aprendices. *Español como nueva lengua* (2018) integra nueve ámbitos, a saber:

1. Presentarse y dar datos personales
2. Conocer la ciudad, el barrio o el pueblo
3. Utilizar el transporte público
4. Hacer compras

5. Ir al médico
6. Buscar una vivienda para alquilar
7. Buscar empleo
8. Empezar a trabajar
9. Tramitar papeles y hacer gestiones

Estos ámbitos coinciden prácticamente en su totalidad con los que presentan los manuales existentes para la alfabetización de inmigrantes adultos, tal y como muestra la siguiente tabla que incluye García Parejo (2003: 53):

<i>Manual de Lengua y Cultura</i>	<i>Proyecto Forja. Lengua española para inmigrantes</i>	<i>Contrastes</i>	<i>Curso de castellano para inmigrantes y refugiados</i>	<i>En contacto con...</i>
<ul style="list-style-type: none"> - Presentación personal - Los horarios y las fechas - Las compras - El barrio - El cuerpo y la salud - Los transportes - El trabajo 	<ul style="list-style-type: none"> - Hola ¿Qué tal? - ¿Dónde está la estación del tren? - Busco trabajo - Los papeles - La vivienda - La familia - Los mercados - La salud - Los amigos - El futuro 	<ul style="list-style-type: none"> - Identificación personal - Familia y vivienda - Desenvolverse en la calle y consumo - Relaciones personales - Trabajo y formación - Salud - Viajes y medios de transporte - Cocina tradicional y hábitos alimenticios - Medios de comunicación 	<ul style="list-style-type: none"> - Saludos y presentación - Los datos personales - Las compras - La casa y la vivienda - Orientación en la ciudad - El transporte - La salud - El ocio - El trabajo 	<ul style="list-style-type: none"> - Otras personas - El tiempo - El entorno - Las necesidades básicas en España

A ellos se podrían sumar los que incluye Aguirre (2014) en su propuesta de programación para un curso de nivel inicial de español para inmigrantes no alfabetizados:

- | | |
|----------------------------|-------------------------|
| 1. Identificación personal | 5. El trabajo |
| 2. La ciudad | 6. La vivienda |
| 3. La salud | 7. Cotidianeidad y ocio |
| 4. Ir de compras | |

Así pues, existe un consenso en cuanto a los bloques temáticos vertebradores de los cursos iniciales de español como segunda lengua a adultos inmigrantes, sean estos o no analfabetos. Dichos ámbitos van a determinar las situaciones comunicativas y los componentes de las actividades de la presente propuesta didáctica.

4.4. Componentes de los ámbitos

A continuación se realiza una descripción somera de los componentes de los ámbitos cuya previsión e inclusión concreta y enriquece el trabajo que plantean las diferentes actividades. Será en el apartado correspondiente a la propuesta de actividades donde se detallen las planteadas para cada caso.

4.4.1. Funciones

Las funciones que han sido seleccionadas para el desarrollo de las actividades en virtud de distintos criterios (necesidad inmediata, utilidad, rentabilidad, grado de dificultad...) se consideran imprescindibles para que el alumno pueda realizar transacciones de la vida cotidiana y cubrir algunas de sus necesidades comunicativas inmediatas: saludar y despedirse; deletrear, preguntar el precio de un artículo, hablar de síntomas y dolencias, etc.

Además, las funciones condicionan otros componentes de la propuesta didáctica, como los exponentes gramaticales y el vocabulario. Todo ello para que, mediante la práctica oral y/o escrita, el alumno adquiera las destrezas y habilidades que necesita para comunicarse.

4.4.2. Exponentes gramaticales

Los exponentes gramaticales recogen las estructuras lingüísticas básicas para expresar las funciones comunicativas de las actividades y contemplan el uso de elementos sintácticos y morfológicos básicos.

4.4.3. Vocabulario

El léxico aparece interrelacionado con los exponentes gramaticales y está también integrado en las funciones comunicativas. El léxico que empleemos en las actividades (referido a situaciones, personas, lugares, tanto en los textos hablados como escritos) será semejante al que el alumno pueda encontrar en sus intercambios comunicativos. Es decir, la selección de los elementos léxicos dependerá de los alumnos, de sus necesidades y de las situaciones en que van a desenvolverse.

4.4.4. Aspectos socioculturales e interculturalidad

Los rasgos que caracterizan el modo de vida de un grupo de personas están intrínsecamente unidos a la lengua, de modo que, cuando se enseña lengua, se enseña cultura. Resulta muy interesante y útil ayudar a los aprendices a reconocer las similitudes y diferencias culturales (normas, costumbres, hábitos...) con respecto a su país de origen a partir de actividades en las que se trabajen esos aspectos. Para la presentación de los temas culturales conviene servirse de vídeos, fotos, objetos, música... que incluyan aspectos de la sociedad española.

Manifestar interés por las costumbres de los países de origen de los alumnos es una buena manera de tratar estos aspectos, ya que favorece el intercambio de ideas y de información y, con ello, la interculturalidad. Sin duda, es importante fomentar el respeto a la diversidad como elemento enriquecedor a través del conocimiento de las formas de pensar y de vivir de los demás. Desde este reconocimiento se puede llegar a poner fin a los estereotipos, los prejuicios o la discriminación que dificultan la comunicación intercultural.

4.4.5. Tipos de texto

Los textos que se abordan en el aula, todos ellos muy sencillos por las características del grupo meta, se adecuan a los objetivos de las actividades, y las muestras de lengua seleccionadas, ya sean orales o escritas, se presentan en contextos reales y vinculados a las situaciones de comunicación cercanas a los alumnos.

Un mismo texto puede servirnos de modelo para sucesivas actividades de comprensión y expresión (oral o escrita), para la entonación y la pronunciación.

Entre otros, se sugieren los siguientes tipos de textos para las actividades de comprensión y expresión:

a) Textos de tipo oral:

- Diálogos o conversaciones.
- Entrevistas informales de trabajo.
- Conversaciones telefónicas.
- Instrucciones.

b) Textos de tipo escrito:

- Formularios oficiales.
- Anuncios publicitarios, carteles y señales públicas.
- Señales de supermercados, tiendas y puestos.
- Etiquetas de productos.
- Billetes de medios de transporte.
- Notas y mensajes.
- Recetas médicas y prospectos.

4.4.6. Estrategias de aprendizaje y comunicación

El *Marco Común Europeo de Referencia* (2002: 60-61) define así las ‘estrategias’:

Las estrategias son un medio que utiliza el usuario de la lengua para movilizar y equilibrar sus recursos, poner en funcionamiento destrezas y procedimientos con el fin de satisfacer las demandas de comunicación que hay en el contexto y completar con éxito la tarea en cuestión de la forma más completa o más económica posible, dependiendo de su finalidad concreta.

Enseñar estrategias está estrechamente relacionado con el enfoque comunicativo, que hace del alumno el centro de atención y fomenta que este sea responsable de su aprendizaje y desarrolle su autonomía. De esta manera, la incorporación e integración de las estrategias en la propuesta didáctica ayuda a profundizar en el *aprender a aprender* (estrategias de aprendizaje) y en el *aprender a comunicarse mejor* (estrategias de comunicación).

Las estrategias que con más insistencia se pretende que los alumnos interioricen en la presente propuesta didáctica son:

- Utilizar gestos para mostrar que no se ha entendido el mensaje.
- Utilizar gestos o sonidos para hacerse entender o aprender palabras nuevas.
- Prestar atención a los gestos del interlocutor para comprender mejor sus indicaciones.
- Observar con atención las fotos, dibujos, símbolos y etiquetas para comprender palabras nuevas y textos.
- Utilizar dibujos, signos y símbolos (flechas, cruces...) para hacerse entender.

- Formular preguntas para aprender nuevas estructuras y para mantener la comunicación:
¿Cómo se dice... (lo dice en su lengua a alguien que la conoce y puede saber la traducción al español...)? ¿Qué significa...? No entiendo, ¿puedes repetir, por favor?
- Pedirle al interlocutor que repita lo que no se ha entendido:
Perdón, ¿cuántas habitaciones tiene? ¿Cómo? ¿Qué estación de metro?
- Pedir al interlocutor que deletree o escriba la información que no se ha entendido para copiarla:
¿Puedes deletrearlo/escribirlo, por favor?
- Repetir lo que ha dicho el interlocutor para comprobar que se ha entendido bien:
Entonces... ¿No? /¿Verdad?
- Repetir enunciados tipo y ensayarlos para aprenderlos y utilizarlos con eficacia:
No sé si es aquí. ¿A dónde/quién debo dirigirme? Quería saber si + información.
- Deducir el significado de las palabras de un texto, oral o escrito, por su contexto.

4.5. Especificaciones metodológicas

Desde la práctica de un enfoque comunicativo centrado en el alumno, se debe poner especial atención en estimular su interés por el aprendizaje y en ayudarlo a desarrollar su capacidad comunicativa mediante la realización de tareas que le pongan en contacto con la vida cotidiana, tal y como se ha señalado en el anterior capítulo del presente trabajo.

En las primeras sesiones de clase es importante crear un clima de confianza y un espíritu de cooperación en el que se comparta la experiencia de alfabetizarse y aprender una lengua como paso decisivo para el crecimiento personal y la integración en la sociedad en la que se vive.

Corresponde al profesor detectar las posibles dificultades que presenta cada alumno en el aprendizaje de la lectoescritura y en el desarrollo de las destrezas orales y prestarle todos los apoyos para que se sienta involucrado en su propio proceso de aprendizaje. Resulta fundamental supervisar cada tarea que el aprendiz lleva a cabo y corregirla, si es necesario, sin dañar su confianza, reforzándolo positivamente en todo momento.

4.6. Temporalización

La programación en la que se inserta esta propuesta didáctica está ideada para desarrollarse a lo largo de un cuatrimestre, a partir de seis horas semanales (dos horas cada día, tres días) de clases presenciales en un entorno lingüístico de inmersión. Para evitar el agotamiento y la pérdida de motivación se procura el cambio de actividades cada 20 o 30 minutos, si bien el ritmo, al que hay que adaptarse, lo marcará cada grupo.

Para reforzar lo trabajado en el aula, siendo realistas y sin abrumar, se animará a que dediquen una hora a la semana a completar las actividades que proponga el profesor. Este hábito puede servir no solo al aprendiz, sino también a sus familiares (normalmente hijos o hermanos) en edad escolar, quienes reciben un claro ejemplo de esfuerzo, interés, constancia y afán de superación.

4.7. Agrupamientos

El enfoque comunicativo destaca el carácter instrumental de la lengua, entendiéndola como un vehículo de comunicación que posibilita y facilita las interacciones humanas. Desde este punto de vista metodológico, el trabajo cooperativo se hace indispensable. Por ello, la organización del trabajo en parejas, pequeños grupos y gran grupo será la más habitual. Si bien esta ofrece grandes frutos, a menudo dificulta la labor de supervisión del profesor, carente del don de la ubicuidad. Para ello, siempre y cuando sea posible, resulta muy útil la presencia de un profesor de apoyo que, junto con el docente titular, pueda ayudar a cada grupo o pareja en sus tareas y seguir sus procesos para alcanzar aprendizajes significativos.

4.8. Actividades didácticas

La realización de actividades busca dotar a los alumnos de los recursos comunicativos necesarios para que se desenvuelvan en situaciones sencillas de la vida cotidiana, intercambien información básica y puedan comprender textos orales y escritos breves y elementales. Por ello, las interacciones son lo más reales posibles y con referentes contextuales significativos, de tal manera que puedan transferir a su vida cotidiana lo aprendido

Para el planteamiento de las actividades se determinan de antemano las destrezas y los contenidos lingüísticos (funciones, exponentes gramaticales y vocabulario) que se han de fomentar y se relacionan con el resto de componentes. Es necesario secuenciar las actividades y dar instrucciones claras, preferiblemente breves, para que el alumno sepa lo que tiene que hacer en cada momento. Por otra parte, conviene disponer de una amplia gama de actividades de diverso tipo, lo más atractivas y amenas posibles, para hacer más interesantes las prácticas de clase. Como ya se ha defendido con antelación, los manuales de alfabetización para adultos inmigrantes y los de EL2 y ELE constituyen herramientas de gran utilidad y aportan una valiosa ayuda para el profesor en la medida que proporcionan actividades que se pueden adaptar o modificar según las necesidades de los alumnos.

4.8.1. Tipos de actividades

Como ya se ha apuntado, la competencia comunicativa se debe desarrollar globalmente, integrando las cuatro habilidades lingüísticas (escuchar, hablar, leer y escribir) en actividades que planteen situaciones reales de comunicación e interacción. Para ello se recurre a una serie de estrategias cuyo desarrollo provoca que los alumnos se expongan a actos de comunicación variados que pertenecen a distintos ámbitos. A continuación, y a partir de la información extraída de García Armendáriz *et al.* (2003: 93-107), se condensa el modo en el que se complementan e interrelacionan las destrezas, las estrategias y los tipos de actividades más adecuadas para nuestro grupo meta. Aunque bien es cierto que, en las situaciones reales, se dan simultáneamente, como mínimo, dos de las cuatro destrezas, para facilitar el análisis se abordan por separado.

COMPRESIÓN ORAL	
Objetivo principal: que los aprendices lleguen a comprender cada vez mejor lo que oyen en situaciones reales de comunicación.	
Estrategias	Tipología de actividades
<ul style="list-style-type: none"> ❖ <i>Estrategias para extraer información específica de un texto oral:</i> <ul style="list-style-type: none"> – Realizar una o varias escuchas selectivas. – Extraer la información solicitada obviando los detalles. ❖ <i>Estrategias para extraer</i> 	<ol style="list-style-type: none"> 1. <i>Discriminación de sonidos:</i> indicar en qué palabras se escucha un determinado sonido, diferenciar pares de palabras del tipo <i>paja/ caja, vamos/ manos, vive/ bebe...</i> 2. <i>Instrucciones:</i> la actividad puede ser variada (hacer un dibujo, completar un mapa, ordenar objetos, actuar ante una orden a partir de la información obtenida)

<p><i>información global de un texto oral:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> – Activación de conocimientos previos a partir de dibujos, mímica, preguntas... – Atribuir significados a lo identificado a partir del contexto. <p>❖ <i>Estrategias para captar el tema de un texto oral:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> – Identificar palabras claves. – Asociar significados a lo identificado apoyándose en el contexto. – Establecer relaciones semánticas entre los elementos identificados. – Determinación del tema apoyándose en los campos semánticos. 	<p>de la audición).</p> <ol style="list-style-type: none"> 3. <i>Actividades de relación o distinción:</i> los alumnos escuchan una descripción de una persona, una casa..., y tienen que elegir el dibujo al que se refiere el contenido de lo escuchado. 4. <i>Actividades de registro o información específica:</i> los aprendices centran su atención en obtener un dato que necesitan para completar espacios, cuadros o diagramas. 5. <i>Entrevistas:</i> se pueden completar cuadros a partir de las respuestas que dan una serie de personas a las mismas preguntas, identificar a partir de fotos a las personas entrevistadas... 6. <i>Actividades de transcripción:</i> escuchar y escribir lo escuchado. 7. <i>Actividades de respuesta:</i> contestar a preguntas que pueden ser de diversos tipos: <ul style="list-style-type: none"> – Preguntas de respuesta correcta/ incorrecta. – Preguntas de respuestas que suponen inferir o deducir datos. – Preguntas sobre el uso de la lengua (sobre vocabulario, gramática...). 8. <i>Canciones:</i> Además de por su valor lúdico pueden ser escuchadas para completar espacios,
--	--

COMPRENSIÓN LECTORA	
Objetivo principal: que el aprendiz capte el contenido de los textos escritos para alcanzar metas propias, desarrollar el conocimiento y el potencial propios y participar en la sociedad.	
Estrategias	Tipología de actividades
<p>❖ <i>Estrategias para extraer información específica de un texto escrito.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> – Extraer la información solicitada obviando los detalles. <p>❖ <i>Estrategias para extraer información global de un texto escrito:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> – Identificar las palabras claves e inferir su significado. 	<ul style="list-style-type: none"> – Seguir instrucciones escritas. – Localizar una información concreta. – Ordenar dibujos de acuerdo con un texto, completar los huecos en blanco de un texto. – Emparejar dibujos y textos.

EXPRESIÓN ORAL

Objetivo principal: que el alumno llegue a producir mensajes orales coherentes y bien estructurados en español, utilizando para ello de manera eficaz todo tipo de recursos, tanto lingüísticos como no lingüísticos.

Estrategias	Tipología de actividades
<p>❖ <i>Estrategias para planificar el discurso:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> – Analizar la situación para preparar la intervención. – Usar soportes escritos. – Anticipar y preparar el tema. – Anticipar y preparar la interacción. <p>❖ <i>Estrategias para conducir el discurso:</i></p> <p><i>Conducir el tema:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> – Iniciar o proponer un tema. – Desarrollar un tema. – Saber abrir o cerrar un discurso oral. <p><i>Conducir la interacción:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> – Manifestar que se quiere intervenir (con gestos, sonidos, frases...). – Escoger el momento adecuado para intervenir. – Utilizar eficazmente el turno de palabra. – Reconocer cuándo un interlocutor pide la palabra. – Ceder el turno de palabra a un interlocutor en el momento adecuado. <p>❖ <i>Estrategias para producir el texto:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> – Usar expresiones y fórmulas de las rutinas. – Usar muletillas, pausas y repeticiones. – Precisar y pulir el significado de lo que se quiere decir. – Articular con claridad. – Aplicar la norma de la lengua. – Controlar la voz. 	<p><i>1. Dramas</i></p> <p>Ejercicios de expresión en los que al alumno se le pide que imagine cómo reaccionaría ante una situación. Generalmente son de respuesta abierta y acostumbran a ser cortos. Pueden utilizar cualquier material (fotos, objetos, vídeos) y recursos (gesticular, observar, dibujar...).</p> <p><i>2. Juegos de rol:</i></p> <p>Permiten introducir en el aula cualquier tipo de situación comunicativa definida, pero no determinan ni fijan el lenguaje. Puede haber complementos: fotos, dibujos, documentos, etc.</p> <p>Ejemplos: juegos de tarjetas A y B en las que se explica lo que tiene que hacer cada alumno; vendedor y comprador en una tienda; médico y paciente en el hospital; camarero y cliente, etc.</p> <p><i>3. Diálogos dirigidos:</i></p> <p>Ejercicios de diálogo en los que dos alumnos practican de forma controlada determinadas funciones lingüísticas estudiadas anteriormente. Son útiles para ejercitar estructuras gramaticales complejas o diálogos</p> <p><i>4. Juegos lingüísticos:</i></p> <p>Sopas de letras, trabalenguas, adivinanzas, palabras encadenadas...</p> <p><i>5. Trabajo de equipo:</i></p> <p>Propuestas de aprendizaje cooperativo para fomentar la interacción y promover la expresión oral. Por ejemplo, el rompecabezas: cada componente del equipo tiene una pieza de un rompecabezas (un fragmento de un texto, una imagen, una viñeta de un cómic, etc.) y el grupo ha de intentar recomponer la unidad.</p>

- Usar códigos no verbales adecuados: gestos y movimientos.
- Controlar la mirada: dirigirla a los interlocutores.

6. Repeticiones (oral drills):

Son ejercicios mecánicos de respuesta cerrada para que el alumno consolide la expresión de alguna estructura que no domina o que presenta dificultades. Están en el terreno de las prácticas de pronunciación y fonética (repetir sonidos, palabras o frases, cantar canciones, recitar trabalenguas, etc.) y de los ejercicios gramaticales.

7. Llenar espacios en blanco:

Los ejercicios de este tipo crean en el alumno la necesidad de completar una información que solamente puede conseguir colaborando con un compañero. En estos ejercicios los alumnos suelen trabajar por parejas.

Por ejemplo, una lista de la compra. El alumno A posee una parte de información (cantidades, nombres de productos) que no posee el alumno B y viceversa, y los dos tienen que colaborar, haciendo preguntas y tomando notas, para conseguir toda la información. Otro ejemplo: situación en un plano (dos alumnos con mapas idénticos, pero con distintos edificios ubicados en cada uno).

8. Dar instrucciones:

Los textos instructivos (instrucciones de uso, recetas de cocina, órdenes, ejercicios físicos, etc.) han generado un tipo especial de ejercicios que aprovechan el carácter práctico y útil del contenido de estos textos.

Por ejemplo: un alumno da a su pareja instrucciones para unir puntos, hacer ejercicios de gimnasia, quitarse o ponerse una pieza de ropa, recortar, pintar, ordenar las formas y los colores, etc.

EXPRESIÓN ESCRITA

Objetivo principal: que el aprendiz alcance la autonomía para redactar los textos escritos más comunes en la vida cotidiana, atendiendo a diferentes necesidades y a distintos objetivos comunicativos.

Estrategias	Actividades
<p>❖ <i>Microhabilidades psicomotrices:</i></p> <ul style="list-style-type: none">– Saber coger el instrumento de escritura con precisión.– Saber colocar el cuerpo de manera idónea.– Saber sentarse para escribir.– Saber mover el brazo y disponerlo adecuadamente en la hoja en blanco.– Saber mover la muñeca.– Saber desplazar la mano y el brazo con precisión por el papel.– Saber presionar con el lápiz o el bolígrafo encima del papel.– Saber relacionar alfabetos de minúsculas y mayúsculas (A y a).– Dominio de la lateralidad. <p>❖ <i>Microhabilidades cognitivas:</i></p> <p><i>Situación de comunicación:</i></p> <ul style="list-style-type: none">– Ser capaz de formular con pocas palabras el objetivo o finalidad de una comunicación escrita. <p><i>Generar ideas:</i></p> <ul style="list-style-type: none">– Saber activar y desactivar el proceso de generar ideas.– Saber consultar fuentes de información diversas: diccionarios, enciclopedias... <p><i>Revisar:</i></p> <ul style="list-style-type: none">– No precipitarse al corregir. Acabar de leer el texto antes de empezar a hacerlo.	<p>1. <i>Reproducir copiando:</i> útiles para aprender la ortografía de ciertas palabras o estructuras; ejemplo: copia de palabras, frases o textos.</p> <p>2. <i>Ejercicio guiado:</i></p> <ul style="list-style-type: none">– Completar textos con huecos de acuerdo con los dibujos, palabras, etc., que se ofrecen.– Seguir un modelo, un texto auténtico, que puede ser muy simple al principio y más elaborado posteriormente; puede ir acompañado de un dibujo ilustrativo.

4.8.2. Propuesta de actividades

A lo largo de las siguientes páginas se plantean diferentes tipos de actividades y tareas que abordan aspectos lingüísticos variados. Con el fin de mostrar distintos modos de diseñarlas, algunas de ellas tienen descripciones más extensas, que incluyen los objetivos específicos, el nivel de referencia del *Plan Curricular del Instituto Cervantes (PCIC)* trabajado, el correspondiente desarrollo de destrezas, de funciones, de exponentes gramaticales y léxicos, la dinámica, los recursos y los procedimientos de evaluación. Otras, en cambio, tienen una descripción más simplificada y abierta a variaciones. En cualquier caso, todas ellas comparten un fin común: capacitar a los alumnos para que, como agentes sociales, puedan relacionarse en el ámbito público y laboral de modo eficiente. Con buena parte de ellas, además, se pretende crear un ambiente de confianza y solidaridad en el grupo, estimular el aprendizaje en cooperación y potenciar la comunicación y la interacción.

A. Actividades para realizar individualmente.

❖ Deletrear para escribir bien

DELETREAR PARA ESCRIBIR BIEN	
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> • Consolidar aspectos de lectoescritura abordados previamente y necesarios para llevar a cabo actividades posteriores. • Desarrollar la competencia digital.
Destrezas	Expresión oral, expresión escrita y comprensión lectora.
Nivel de referencia del PCIC trabajado	A1
Funciones	Leer, unir, deletrear, silabear y escribir
Exponentes gramaticales	<p><i>¿Cómo se llama? / ¿Cómo se escribe? / ¿Cómo se deletrea? / Se llama ...</i></p> <p><i>Se escribe con ... (nombres de las letras del abecedario y de los dígrafos)...</i></p>
Vocabulario	<p style="text-align: center;">Ortografía:</p> <p style="text-align: center;">4.1. Ortografía de letras y palabras</p> <p style="text-align: center;">4.1.1. Abecedario</p> <ul style="list-style-type: none"> • Nombre de las letras del abecedario. • Léxico variado que contiene las siguientes letras/sílabas/dígrafos: a, e, i, o, u, p, l, m, d, t, ca, co, cu, ce, ci, z, s, m, j, b, v, f, ll, ch, ñ, r (<i>pelo, mula, ala, paloma, dedo, tomate, maleta, tapa, sapo, casa, mesa, camisa, ceniza, ciruela, nido, luna, beso, abeja, mono, anillo, vaso, teléfono, leña, cuchillo, pera...</i>).

<p align="center">Dinámica y temporalización</p>	<p>El conjunto de tareas se lleva a cabo durante 60 minutos. Cada alumno sigue su ritmo y resuelve un número diferente de ejercicios.</p> <p>1) Se comienza con la realización de las actividades en línea existentes en la página: http://www.newtongue.com/abc/</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Primero se completa la pantalla <i>leer</i>. ✓ A continuación, se resuelve la pantalla <i>unir</i>. ✓ En la pantalla <i>deletrear</i>, antes de resolver los ejercicios con el ordenador, deben colocar en su mesa las fichas de <i>scrabble</i> para formar los nombres de los seres que aparecen en las imágenes. <p>2) Una vez que se comprueba que han colocado las fichas de <i>scrabble</i> correctamente, deben copiar las palabras en el apartado “Diccionario visual” de sus cuadernos. Si no se comete ningún error al copiarlo, el profesor le entregan una imagen de la realidad cuyo nombre ha escrito. El alumno debe pegarla junto a la palabra. Antes de ello, el profesor graba al alumno deletreando dicha palabra y, seguidamente, leyendo la palabra completa.</p>
<p align="center">Recursos</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Ordenador (individual) en la sala de informática con conexión a Internet. • Una bolsa de fichas de <i>scrabble</i> por cada alumno • Cuaderno personal, lápiz, goma y pegamento.
<p align="center">Procedimientos de evaluación</p>	<p>Se lleva a cabo a través de una rúbrica que se completa a partir de:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ La supervisión directa durante las actividades en línea. ✓ La corrección de las palabras escritas en el cuaderno. ✓ La grabación del deletreo y de la lectura de las palabras formadas.
<p align="center">Observaciones</p>	<p>Esta actividad se repite cada dos semanas. En cada sesión se refuerzan letras y sílabas diferentes.</p>

❖ **Maldito coronavirus**

MALDITO CORONAVIRUS	
<p>Objetivo:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Reforzar la lectoescritura. • Aclarar el vocabulario básico y las conductas sociales en tiempos de coronavirus. <p>Contenidos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • El coronavirus y sus consecuencias. • El deletreo. 	

Instrucciones para los docentes:

- Pide a los alumnos que saquen su cuaderno personal, su lápiz y su goma y se preparen para escribir las palabras que se les van a dictar.
- Dicta las siguientes palabras, haciendo hincapié en las sílabas:

CORONAVIRUS	MASCARILLA	RESPIRAR	FIEBRE
TEMPERATURA	OLFATO	GUSTO	CONFINAMIENTO
DISTANCIA	LAVAR	GEL	VACUNA

- Al finalizar, revisa los cuadernos de todos los alumnos y rodea con bolígrafo rojo las que contengan errores.
- Copia las palabras en la pizarra, realiza los comentarios pertinentes y pide que copien correctamente las que tenían mal escritas, sin borrar los errores, escribiendo bajo esas palabras.
- Tras las correcciones, proyecta en el monitor interactivo o en la pizarra el siguiente vídeo del Ministerio de Sanidad, Consumo y Bienestar Social sobre cómo usar la mascarilla de forma segura:
https://www.youtube.com/watch?v=aCPY6ROpAuI&feature=emb_title
Para la imagen tras cada diapositiva, pregunta por lo que han comprendido y haz que lean las palabras clave.
- Puedes mostrar más vídeos y carteles existentes en:
<https://www.msbs.gob.es/profesionales/saludPublica/ccayes/alertasActual/nCo/ciudadania.htm>

❖ Pares conflictivos

PARES CONFLICTIVOS

Objetivos:

- Tratar de ir resolviendo los problemas de sordera fonológica.
- Reforzar la lectoescritura.

Contenidos:

- Pares mínimos diferenciados por /e/ e /i/, /o/ y /u/, /p/ y /b/.
- Diferencias entre los sonidos por el modo y el lugar de articulación.
- Léxico variado.

Instrucciones para los docentes:

- Entrega a cada alumno una ficha como la que aparece en el recuadro inferior.
- Pide a los alumnos que rodeen las letras que son diferentes en cada par de palabras.
- Proyecta la ficha en el monitor interactivo o en la pizarra y corrige el ejercicio.

Pide a todos los alumnos que lean en alto cada par. No corrijas mientras pronuncian.

- Explica la diferencia en cuanto al lugar y al modo de articulación entre /e/ e /i/, /o/ y /u/, /p/ y /b/. Resulta de inmensa ayuda la siguiente página web: <https://soundsofspeech.uiowa.edu/main/spanish>
- Pronuncia los ejemplos. Fuerza los gestos de la cara (funciona decir que con la “U” se va a dar un beso, por ejemplo) y fija una regla mnemotécnica para sus nombres. Por ejemplo: *E* de España – *I* de Italia. *O* de ojo – *U* de uña; *P* de Pamplona – *B* de Barcelona – *V* de Valencia (y gesto de la victoria con los dedos).
- Pide a cada alumno que lea las palabras que les van señalando del ejercicio.
- Explica el significado de cada una de las palabras apoyándote en imágenes sacadas de Internet.
- Ejemplo de ficha con pares mínimos:

pesar	pisar	sida	seda	pido	pedo
rezar	rizar	tela	tila	pila	pela
rusa	rosa	chorro	churro	puso	poso
borro	burro	fruto	fruto	ruta	rota
pata	bata	vino	pino	pasta	basta
boca	poca	bar	par	vez	pez

❖ Cita médica

CITA MÉDICA	
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> • Saber expresar las molestias y síntomas en una consulta médica. • Afianzar y ampliar el conocimiento del léxico sobre el cuerpo humano. • Reforzar el proceso de lectoescritura.
Destrezas	Expresión oral, expresión escrita, comprensión auditiva y comprensión lectora.
Nivel de referencia del PCIC trabajado	A1- A2
Funciones	Expresar gustos, deseos y sentimientos Expresar sensaciones físicas
Exponentes gramaticales	<ul style="list-style-type: none"> ▪ ¡Ay! ▪ ¿Qué te pasa? ▪ Estoy mal. / Estoy enfermo.

<p>Exponentes gramaticales</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Me duele(n) + SN <i>Me duele el estómago.</i> <i>Me duelen los pies.</i> ▪ Tengo dolor de... <i>Tengo dolor de cabeza.</i> ▪ Tengo tos/fiebre/picor/vómitos/alergia... ▪ ¿Cómo se llama? ¿Cómo se escribe? <i>Se llama.../Se escribe con...</i> ▪ Adverbios y expresiones de cantidad y tiempo <i>Mucho / Poco / Ayer / Anteayer / Esta mañana / Hace 8 horas...</i>
<p>Vocabulario</p>	<p>Nociones específicas:</p> <p>9.1. Individuo: dimensión física</p> <p>13.1. Salud y enfermedades</p> <p>13.3. Síntomas</p> <ul style="list-style-type: none"> • Partes del cuerpo (pelo, ojo, nariz, cabeza, cara, brazo, mano, dedo, pierna, pie, oído, muela, garganta, estómago, espalda...). • Sensaciones físicas y anímicas. Síntomas: tos, fiebre, náuseas, dolor de..., hinchazón, vómitos, picor, granos...
<p>Dinámica y temporalización</p>	<p>El conjunto de tareas se lleva a cabo durante 90 minutos.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) En gran grupo se repasan las partes del cuerpo. Primero, el docente se señala partes que los alumnos deben nombrar. Después, nombra partes que los alumnos se deben señalar en su propio cuerpo. 2) Tras explicar a toda la clase (se escriben en la pizarra) y repasar los exponentes gramaticales relativos a la función de “Expresar sensaciones físicas”, se representa una consulta médica. La profesora es la médica y los alumnos, los pacientes. Acuden de uno en uno y deben saludar, presentarse y responder a las preguntas del médico: <i>¿Qué le ocurre? ¿Dónde le duele? ¿Cuánto le duele? ¿Qué síntomas tiene? ¿Cuándo empezaron las molestias?</i> Deben intentar no repetir las dolencias. Los diálogos son grabados (tan solo, el audio). 3) Para finalizar, de modo individual, pero en gran grupo, se juega al bingo de las partes del cuerpo. Antes de comenzar los alumnos tienen unos minutos para leer los nombres de las partes del cuerpo que aparecen en su cartón. Hay premio para los ganadores de los bingos: caramelos. Al finalizar el juego deben escribir, bajo las palabras del cartón, dicha palabra en minúscula.
<p>Recursos</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Cartones de bingo y fichas • Lápiz y goma.
<p>Procedimientos de evaluación</p>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Rúbrica sobre la expresión oral en el diálogo, en la que se valora la pronunciación y la fluidez, la corrección gramatical y el vocabulario empleado. ✓ Supervisión de la lectura de las palabras del cartón del bingo. ✓ Corrección de la escritura en minúscula de las palabras del bingo.

B. Actividades para realizar en parejas.

❖ Deletrear nombres

DELETREAR NOMBRES

Objetivos:

- Consolidar aspectos de la lectoescritura abordados previamente.
- Reforzar el deletreo.

Contenidos:

- Alfabeto español.
- El deletreo.

Instrucciones para los docentes:

- Escribe el nombre de cuatro alumnos de la clase en la parte superior de un folio. A continuación, escribe esos cuatro nombres con otros seis más en la parte inferior de otro folio. En la parte superior de esta segunda hoja, escribe otros cuatro nombres de alumnos de la clase, los cuales, junto con otros seis nombres más, deben escribirse en la parte inferior del primer folio.
- Organiza a los estudiantes por parejas, preferiblemente con distinta lengua materna.
- Entrega una ficha diferente a cada miembro de la pareja.
- Escenifica en voz alta un ejemplo de lo que deben hacer los alumnos; a saber: el alumno A deletrea 4 nombres de alumnos de estudiantes del centro. El alumno B debe escuchar con atención y rodear esos nombres en su lista. Al finalizar, se invierten los papeles y se repiten las acciones.
- Deja claro que A no puede ver el folio de B ni B el de A.
- Observa pareja a pareja cómo se está realizando el ejercicio, corrige cuando sea necesario y refuerza positivamente a los alumnos.

Ejemplo:

Alumno A

Deletrea estos nombres:

- MARÍA
- UXUE
- ÓSCAR
- ALFONSO

Rodea los nombres de los estudiantes que deletrea tu compañero:

- JUAN
- JOSÉ
- BELÉN
- MARTÍN
- NIEVES
- MAITE
- VÍCTOR
- DAVID
- LAURA
- CRISTINA

Alumno B

Deletrea estos nombres:

- BELÉN
- LAURA
- DAVID
- JOSÉ

Rodea los nombres de los estudiantes que deletrea tu compañero:

- DIANA
- ALFONSO
- ÓSCAR
- ANA
- ENRIQUE
- MARÍA
- ALBERTO
- MOHAMED
- JAVIER
- UXUE

❖ Identifícate

IDENTIFÍCATE	
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> • Saber identificarse y aportar datos personales. • Reforzar el proceso de lectoescritura. • Desarrollar la competencia digital.
Destrezas	Expresión oral, expresión escrita, comprensión auditiva y comprensión lectora.
Nivel de referencia del PCIC trabajado	A1-A2
Funciones	1. Dar y pedir información 1.1. Identificar 1.2. Pedir información 1.3. Dar información
Exponentes gramaticales	<p style="text-align: center;">Gramática:</p> <p style="text-align: center;">7.3. Los interrogativos</p> <p style="text-align: center;">8.8. Adverbios relativos e interrogativos</p> <p>—¿Cómo te llamas? —Me llamo...</p> <p>—¿Cómo te apellidas? —Me apellido...</p> <p>—¿Cuál es tu sexo? —Yo soy...</p> <p>—¿Cuándo naciste? —Yo nací el...</p> <p>—¿Cuántos años tienes? —Tengo...</p> <p>—¿Dónde naciste? —Yo nací en...</p> <p>—¿De dónde eres? ¿Cuál es tu nacionalidad? —Yo soy...</p> <p>—¿Cuál es tu estado civil? —Yo estoy...</p> <p>—¿Cómo se llama tu padre/madre? —Se llama...</p> <p>—¿Dónde vives? Dirección completa, por favor. —Vivo en...</p> <p>—¿Cuál es tu número de teléfono? —Mi número de teléfono es el...</p> <p>—¿Cuál es tu dirección de correo electrónico? —Es...</p> <p>—¿Tienes NIE? ¿Cuál es tu número de NIE/pasaporte? —Sí. El número es...</p>

<p style="text-align: center;">Vocabulario</p>	<p style="text-align: center;">Nociones específicas: 3. Identidad personal 3.1. Datos personales 3.2. Documentación 4. Relaciones personales</p> <p>Nombre ▪ nombre, apellido; ser; llamarse</p> <p>Dirección ▪ dirección, correo electrónico; calle, avenida, paseo, plaza, piso, número, código postal; casa, habitación; país, ciudad, pueblo; vivir</p> <p>Número de teléfono ▪ número de teléfono; móvil</p> <p>Lugar y fecha de nacimiento ▪ lugar de nacimiento; fecha de nacimiento</p> <p>Nacionalidad y nombres de países ▪ extranjero; marroquí, argelino, nigeriano, senegalés, sirio, pakistaní...; ▪ ser ~ de Guinea Conacri/Rumanía/China/Rusia ▪ pasaporte; documento de identificación...</p> <p>Edad ▪ edad; tener ~ [número cardinal] ~ años</p> <p>Sexo ▪ hombre, mujer</p> <p>Estado civil ▪ soltero, casado, viudo, separado, divorciado; marido, mujer</p> <p>Relaciones familiares ▪ padre, madre, hijos</p> <p>Números</p>
<p style="text-align: center;">Dinámica y temporalización</p>	<p>El conjunto de tareas se lleva a cabo durante 120 minutos. Las tareas realizadas son:</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ En primer lugar, entre todos los alumnos leen los apartados existentes en la solicitud (nombre, apellidos, fecha de nacimiento, nacionalidad...). ○ Tras ello, cada alumno rellena con sus datos la solicitud. ○ Posteriormente, los alumnos reciben otra solicitud similar en blanco. Colocados en parejas, deben preguntar a su compañero por sus datos personales (recurriendo a los exponentes gramaticales y al vocabulario trabajado que se les entrega en una ficha aparte) y rellenar, con los datos que estos les proporcionan, el documento. Es muy importante que el informante deletee las palabras si el entrevistador no sabe cómo escribir el dato. ○ Una vez supervisados los documentos por parte del profesor, los alumnos, en la sala de ordenadores, deben rellenar el mismo documento, esta vez en línea, y guardarlo en su carpeta del escritorio (con captura de imagen si no se puede descargar).

Dinámica y temporalización	<ul style="list-style-type: none"> ○ Por último, con el fin de consolidar de un modo totalmente útil y efectivo lo trabajado, toda la clase acude a la Biblioteca General de Navarra, situada junto al centro, para rellenar la solicitud y obtener en ese mismo momento el carné de biblioteca, gracias al cual pueden tomar prestados gratuitamente libros, películas, CD, acceder a internet...
Recursos	<ul style="list-style-type: none"> • Fotocopias de la solicitud de autorización de estancia y prórrogas y de otro tipo de formularios que se adjuntan abajo. • Cuaderno personal, lápiz y goma. • Ordenador (individual) en la sala de informática con conexión a Internet.
Procedimientos de evaluación	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Corrección de las fichas personales y del compañero. ✓ Rúbrica de valoración del diálogo.
Observaciones	Conviene rellenar una solicitud real con los datos personales cada semana y aprender así también sus convenciones (como marcar con X). Deben hacerlo a mano y a través del ordenador.

Solicitud de autorización de estancia y prórrogas (EX-00)

1) DATOS DEL EXTRANJERO/A

PASAPORTE	N.I.E.	-	-
1er Apellido	2º Apellido		
Nombre	Sexo ⁽¹⁾		H <input type="checkbox"/> M <input type="checkbox"/>
Fecha de nacimiento ⁽²⁾	/	/	Lugar País
Nacionalidad	Estado civil ⁽³⁾		
S <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> V <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/> Sp <input type="checkbox"/>		Nombre del padre Nombre de la madre	
Domicilio en España			Nº Piso
Localidad	C.P.	Provincia	
Teléfono móvil	E-mail		
Representante legal, en su caso	DNI/NIE/PAS	Título ⁽⁴⁾	

Instancia general Ayuntamiento de Pamplona



Ayuntamiento de **Pamplona** | Iruñeko Udala

INSTANCIA GENERAL

DECLARANTE

TIPO DOCUMENTO 1	Nº DOCUMENTO	(*) NOMBRE	
<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	
(*) APELLIDO 1 O RAZÓN SOCIAL		APELLIDO 2	TELÉFONO
<input type="text"/>		<input type="text"/>	<input type="text"/>
(*) E-MAIL		ACTÚA Vd. <input type="radio"/> EN NOMBRE PROPIO <input type="radio"/> COMO REPRESENTANTE	
<input type="text"/>			

RENFE

DATOS PERSONALES

Nombre (*) Apellido 1 (*) Apellido 2

Email Documento (*) NIE

Teléfono +34

Solicitud matrícula centro educativo

SOLICITUD DE ADMISIÓN ESPA CURSO 202 /				
Primer apellido	Segundo apellido			
Nombre	DNI/NIE/Pasaporte			
Fecha nacimiento	Lugar de nacimiento			
Provincia de nacimiento	País	Nacionalidad		
Domicilio en calle	Nº	Piso	Letra	CP
Localidad	Teléfono		Móvil	
Correo electrónico	Trabaja:	Si <input type="checkbox"/>	No <input type="checkbox"/>	
¿Ha estado matriculado alguna vez en este centro?		Si <input type="checkbox"/>	No <input type="checkbox"/>	

Registro para compra de entradas online para espectáculos

Datos

Nombre *

Apellido 1 *

Apellido 2

NIF/CIF *

Domicilio

País *

CP *

Localidad *

Provincia *

Teléfono *

F. Nacimiento *

Comprar billete de autobús

INTRODUZCA LOS DATOS DE CONTACTO DE UNO DE LOS PASAJEROS

(Estos datos no tienen que ser necesariamente los del titular de la tarjeta de pago)

Nombre*

Apellido 1*

Apellido 2

DNI/NIE/Pasaporte*

Teléfono

e-Mail

Confirmar e-Mail

Registre y confirme su e-mail si quiere recibir una copia del billete comprado (Revise su bandeja de correo no deseado)

❖ Unir números.

UNIR NÚMEROS

Objetivo:

- Repasar los nombres de los números.

Contenidos:

- Los números del 1 al 100.

Instrucciones para los docentes:

- Fotocopia el material que se presenta o crea algo similar.
- Organiza a los estudiantes por parejas, preferiblemente con distinta lengua materna.
- Entrega una ficha diferente a cada miembro de la pareja.
- Pon un ejemplo en la pizarra de lo que tienen que hacer los alumnos: el alumno A dicta los números que tiene escritos en su hoja al alumno B y este debe ir uniéndolos en su hoja con una línea hasta formar un dibujo escondido. Después se invierten los papeles. Al final, pregunta el nombre de lo que respresenta el dibujo obtenido tras unir los puntos.
- Deja claro que A no puede ver el folio de B ni B el de A.
- Observa pareja a pareja cómo se está realizando el ejercicio, corrige cuando sea necesario y refuerza positivamente a los alumnos.

Ejemplo:

Alumno A

Dicta estos números a tu compañero:

3, 13, 23, 33, 43, 53, 63, 73, 83, 84, 74, 64, 54, 44, 34, 45, 36, 46, 56, 66, 76, 86, 87, 77, 67, 57, 47, 37, 27, 17, 7, 16, 25, 14, 3.

Une con una línea los números que te dicta tu compañero:

* 1	* 2	* 3	* 4	* 5	* 6	* 7	* 8	* 9	* 10
* 11	* 12	* 13	* 14	* 15	* 16	* 17	* 18	* 19	* 20
* 21	* 22	* 23	* 24	* 25	* 26	* 27	* 28	* 29	* 30
* 31	* 32	* 33	* 34	* 35	* 36	* 37	* 38	* 39	* 40
* 41	* 42	* 43	* 44	* 45	* 46	* 47	* 48	* 49	* 50
* 51	* 52	* 53	* 54	* 55	* 56	* 57	* 58	* 59	* 60
* 61	* 62	* 63	* 64	* 65	* 66	* 67	* 68	* 69	* 70
* 71	* 72	* 73	* 74	* 75	* 76	* 77	* 78	* 79	* 80
* 81	* 82	* 83	* 84	* 85	* 86	* 87	* 88	* 89	* 90
* 91	* 92	* 93	* 94	* 95	* 96	* 97	* 98	* 99	* 100

Alumno B

Dicta estos números a tu compañero:

16, 25, 34, 43, 52, 63, 74, 85, 96, 86, 76, 66, 67, 68, 69, 70, 60, 50, 49, 48, 47, 46, 36, 26, 16.

Une con una línea los números que te dicta tu compañero:

* 1 * 2 * 3 * 4 * 5 * 6 * 7 * 8 * 9 * 10
* 11 * 12 * 13 * 14 * 15 * 16 * 17 * 18 * 19 * 20
* 21 * 22 * 23 * 24 * 25 * 26 * 27 * 28 * 29 * 30
* 31 * 32 * 33 * 34 * 35 * 36 * 37 * 38 * 39 * 40
* 41 * 42 * 43 * 44 * 45 * 46 * 47 * 48 * 49 * 50
* 51 * 52 * 53 * 54 * 55 * 56 * 57 * 58 * 59 * 60
* 61 * 62 * 63 * 64 * 65 * 66 * 67 * 68 * 69 * 70
* 71 * 72 * 73 * 74 * 75 * 76 * 77 * 78 * 79 * 80
* 81 * 82 * 83 * 84 * 85 * 86 * 87 * 88 * 89 * 90
* 91 * 92 * 93 * 94 * 95 * 96 * 97 * 98 * 99 * 100

❖ ¿Qué hora es?

¿QUÉ HORA ES?

Objetivos:

- Consolidar la expresión de las horas.
- Recordar la lectura y escritura de sus ciudades de origen.

Contenidos:

- Recursos lingüísticos para preguntar e informar sobre la hora.
—¿Qué hora es en...?
—Son las/Es la ...(número)... y/menos ...(número/cuarto/media)

Instrucciones para los docentes:

- Infórmate sobre las ciudades de origen de los alumnos, prepara las horas con sus nombres y fotocopia el material.
- Organiza a los estudiantes por parejas, preferiblemente con distinta lengua materna.
- Entrega una ficha diferente a cada miembro de la pareja.

- Escenifica en voz alta un ejemplo de lo que deben hacer los alumnos; a saber: el alumno A pregunta por las horas que le faltan en sus relojes al alumno B, quien tiene las respuestas y se las va diciendo conforme es preguntado. El alumno A debe escribir cada hora de modos: analógico y digital. Al finalizar, se invierten los papeles y se repiten las acciones.
- Deja claro que A no puede ver el folio de B ni B el de A.
- Observa pareja a pareja cómo se está realizando el ejercicio, corrige cuando sea necesario y refuerza positivamente a los alumnos.

Ejemplo:

Alumno A

¿Qué hora es en...?



BUAREST




RÍO DE JANEIRO

ACRA



DAKAR



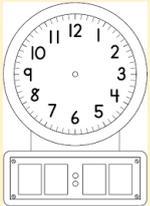
RABAT



PEKÍN

Alumno B

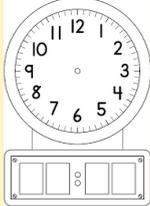
¿Qué hora es en...?



BUAREST



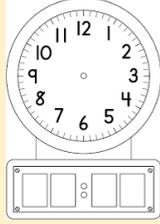
RÍO DE JANEIRO



ACRA



DAKAR



RABAT



PEKÍN

❖ La familia del rey (no mago)

LA FAMILIA DEL REY (NO MAGO)

Objetivos:

- Reforzar el vocabulario de las relaciones de parentesco.
- Reforzar el deletreo.

Contenidos:

- Recursos lingüísticos para preguntar por el nombre.
— *¿Cómo se llama...?*
— *¿Cuál es el nombre de...?*
- Relaciones de parentesco:
madre, padre, mujer/esposa, marido/esposo, hija, hijo, sobrina, sobrino, tío, tía, abuelo, abuela, nieta, nieto, prima, primo, cuñada, suegra, suegro, nuera.
- Recursos para indicar que se repita algo, que se deletree...
— *¿Puedes repetir, por favor?*
— *¿Cómo se escribe ese nombre?*
— *¿Puedes deletrearlo, por favor?*
- Verbo *llamarse* en 3.^a persona.

Instrucciones para los docentes:

- Organiza a los estudiantes por parejas, preferiblemente con distinta lengua materna.
- Entrega una ficha diferente a cada miembro de la pareja.
- Explica que la tarea consiste en completar los datos con la información del compañero. Pon ejemplos de lo que deben hacer:
— *¿Cómo se llama la mujer del rey Felipe?*
— *Se llama Letizia.*
— *¿Cómo se escribe?*
— *L-E-T-I-Z-I-A*
- Deja claro que A no puede ver la imagen de B ni B la de A.
- Observa pareja a pareja cómo se está realizando el ejercicio, corrige cuando sea necesario y refuerza positivamente a los alumnos.
- Con la imagen proyectada en la pizarra, resume y pregunta en alto. Por ejemplo:
¿Cómo se llaman las hijas de Juan Carlos? ¿Quiénes son los abuelos de Leonor?
¿Cuántos primos tiene Leonor en su familia paterna? ¿Quién es la cuñada de Elena y Cristina?...
- Al finalizar explica sencillamente el sistema de gobierno español y pregunta por la situación en sus países: *¿Hay rey? ¿Quién es el presidente? ¿Lleva muchos años? ¿El pueblo vota?...*

❖ De compras

DE COMPRAS	
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> • Interactuar oralmente de modo adecuado y con propiedad al hacer compras. • Leer carteles, etiquetas de productos y tiques de tiendas y supermercados. • Escribir la lista de la compra.
Destrezas	Expresión oral, expresión escrita, comprensión auditiva y comprensión lectora.
Niveles de referencia del PCIC trabajado	A1-A2
Funciones	<p>Funciones 4.3. Pedir objetos</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Pedir en una tienda. ○ Preguntar el precio. ○ Hablar de cantidades y pesos.
Exponentes gramaticales	<p style="text-align: center;">Géneros discursivos y productos textuales 2.1.1. Conversación transaccional. Compra de bienes y servicios</p> <p style="text-align: center;">Saberes y comportamientos socioculturales 1.11. Compras</p> <ul style="list-style-type: none"> • Comprador: Hola // Buenos / as días / tardes / noches El / Un + SN + atenuador <i>Un café, por favor.</i> ¿Puedes darme (+ cuantif.) + SN + atenuador? <i>¿Puedes darme una caja de leche, por favor?</i> ¿Me das (+ cuantif.) + SN + atenuador? <i>¿Me das una barra de pan, por favor?</i> ¿Me pones (+ cuantif.) + SN + atenuador? <i>¿Me pones veinte lonchas de jamón, por favor?</i> Demostrativos: <i>Este/a, ese/a, aquel, aquella, estos/as, esos/as, aquellos/as</i> (Respuestas: <i>Tome / Aquí tiene</i>) ¿Cuánto es? ¿Cuánto vale? ¿Cuánto cuesta? ¿Puedo pagar con tarjeta? Muchas gracias Adiós / Hasta luego / Hasta mañana • Vendedor: <i>Buenos días...</i> <i>¿Qué le pongo? ¿Cuánto quiere?</i> <i>¿Algo más?</i> <i>Son ... euros</i> <i>Muchas gracias</i>

Vocabulario	<p style="text-align: center;"> Nociones generales <u>6.2. Valor, precio</u> Nociones específicas <u>5. Alimentación</u> <u>12. Compras, tiendas y establecimientos</u> <u>12.1. Lugares, personas y actividades</u> <u>12.3. Alimentación</u> <u>12.4. Pagos</u> </p> <p><u>Alimentos</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ carne, pescado, fruta, verdura, leche, huevos, pan... ▪ bocadillo, sándwich, hamburguesa... ▪ lechuga, tomate, zanahoria... ▪ plátano, manzana, naranja... ▪ patata, ajo, cebolla, perejil... ▪ queso, yogur, mantequilla, mayonesa, salsa... ▪ merluza, salmón, sardina, atún, gambas... ▪ pasta, arroz... ▪ chocolate, galletas, cereales... ▪ azúcar, sal, pimienta, aceite... ▪ carne de ~ ternera/cerdo/ cordero/pollo... ▪ filete... ▪ jamón ~ serrano/York... ▪ helado de ~ chocolate/fresa/vainilla... ▪ tarta de ~ manzana/crema/chocolate... ▪ docena de huevos, lata ~ de tomate/de atún, paquete ~ de harina/de arroz, caja de galletas, bote ~ de mermelada/de tomate, litro ~ de leche/de agua, kilo ~ de patatas/de filetes <p>Lugares, personas y actividades</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ (super)mercado, tienda ▪ salida, información ▪ comprador, vendedor ▪ comprar, vender ▪ frutería, carnicería, panadería ▪ frutero, carnicero, panadero ▪ dependiente, cliente ▪ devolver, cambiar ▪ ir ~ de compras/de tiendas ▪ hacer la compra <p>Valor, precio: costar, ser / barato, caro / pagar / precio / valer</p> <p>Pagos:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ precio ▪ dinero, billete, euro, céntimo (de euro), tarjeta ▪ pagar con tarjeta <p>Números, unidades de peso y medidas</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ un/medio/un cuarto de ~ kilo, cien/doscientos.~ gramos
--------------------	---

Dinámica y temporalización	<p>El conjunto de tareas se lleva a cabo durante 120 minutos. Las tareas realizadas son:</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ En primer lugar, y con la ayuda del estuche de pictos y de la presentación de diapositivas, se repasa el vocabulario de la alimentación. Además, se repasan los números, del 1 al 100 (ya muy trabajados con anterioridad). ○ Tras explicar a todo el grupo los exponentes gramaticales relativos a la función de “Pedir en una tienda” y escribirlos en la pizarra, se forman parejas. Se representa una compra en una frutería de barrio. Un alumno es el tendero y el otro, el cliente. Deben llevar a cabo la compra de 5 productos. Al finalizar, se invierten los papeles (y se cambia de productos). ○ Proyección en el monitor interactivo o en la pizarra de un recibo de la compra y de un vale ahorro. Deben buscar los productos que en ellos aparecen en una sopa de letras entregada por el docente y escribir el nombre bajo las imágenes de tales productos, que aparecen junto a la sopa. ○ Tarea para casa: hacer la lista de la compra de la semana.
Recursos	<ul style="list-style-type: none"> • Presentación de diapositivas/ estuche de pictos. • Sopa de letras. • Lápiz, goma.
Procedimientos de evaluación	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Rúbrica de valoración del diálogo. ✓ Corrección de la sopa de letras y de la lista de la compra.

❖ ¿Qué hay en tu frigorífico?

¿QUÉ HAY EN TU FRIGORÍFICO?
<p>Objetivos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Describir y contabilizar cosas. • Consolidar el vocabulario sobre la alimentación. • Reforzar la lectoescritura con las letras minúsculas. <p>Contenidos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Léxico: numerales y alimentación. • Recursos lingüísticos para hablar de la existencia/posesión de algo. —<i>Hay... / Tengo...</i> • Recursos para indicar que se repita algo, que se deletree... —<i>¿Puedes repetir, por favor? ¿Cuántos has dicho?</i> <p>Instrucciones para los docentes:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Fotocopia el material y entrega una ficha diferente a cada miembro de la pareja. • Escenifica en voz alta un ejemplo de lo que deben hacer los alumnos: el alumno A dice todas las cosas que hay en su frigorífico. El alumno B debe escuchar con atención, buscar esa palabra en su lista y apuntar el número de productos de esas características que tiene su compañero y el número que tiene él. Al finalizar, se invierten los papeles y se repiten las acciones. • Deja claro que A no puede ver el folio de B ni B el de A. • Observa pareja a pareja cómo se está realizando el ejercicio.

Ejemplo:

Alumno A

	A	B
plátanos		
naranjas		
huevos		
pollos		
cajas de leche		
lechugas		
yogures		
cervezas		

Alumno B

	B	A
plátanos		
naranjas		
huevos		
pollos		
cajas de leche		
lechugas		
yogures		
cervezas		

❖ Profesiones

PROFESIONES

Objetivos:

- Abordar el ámbito del trabajo.
- Reforzar la lectoescritura y el silabeo.

Contenidos:

- Nombres de profesiones.

Instrucciones para el docente:

- Organiza a los estudiantes por parejas, preferiblemente con distinta lengua materna.
- Entrega una ficha diferente a cada miembro de la pareja.
- Escenifica en voz alta un ejemplo de lo que deben hacer los alumnos; a saber: el alumno A representa una profesión con mímica, sin pronunciar ni una palabra. El alumno B reordena las sílabas que tiene en su hoja y escribe el nombre del oficio que su compañero ha representado. A continuación, se invierten los papeles y se repite el procedimiento. Se van alternando los papeles hasta acabar con las imágenes.
- Deja claro que no se pueden enseñar las imágenes y que no se puede hablar (sí se pueden emitir sonidos como ladridos, ruidos de un motor...).
- Observa pareja a pareja cómo se está realizando el ejercicio, corrige cuando sea necesario y refuerza positivamente a los alumnos.

Ejemplo:

Alumno A

Representa estas profesiones:



Reordena las sílabas y escribe los nombres de las profesiones:

1. CO NI CÁ ME
2. RA QUE PE LU
3. MA RO RE CA
4. NI RO CE CAR
5. TOR PIN

Alumno B

Representa estas profesiones:



Escribe los nombres de las profesiones:

1. Ñ I L B A A L
2. T E C A R R O
3. D E N A P A R A
4. R O C O N E C I
5. C A D I M É

❖ Rebajas

REBAJAS

Objetivo:

- Saber preguntar por el precio de los productos y pagar una compra.
- Consolidar el vocabulario sobre las prendas de vestir y los números.
- Refojar la lectoescritura con las letras minúsculas.

Contenidos:

- Recursos lingüísticos para preguntar por el precio de las cosas
—¿Cuánto vale(n)? ¿Cuánto cuesta(n)?
—... euros.
- Léxico: las prendas de vestir y los números.

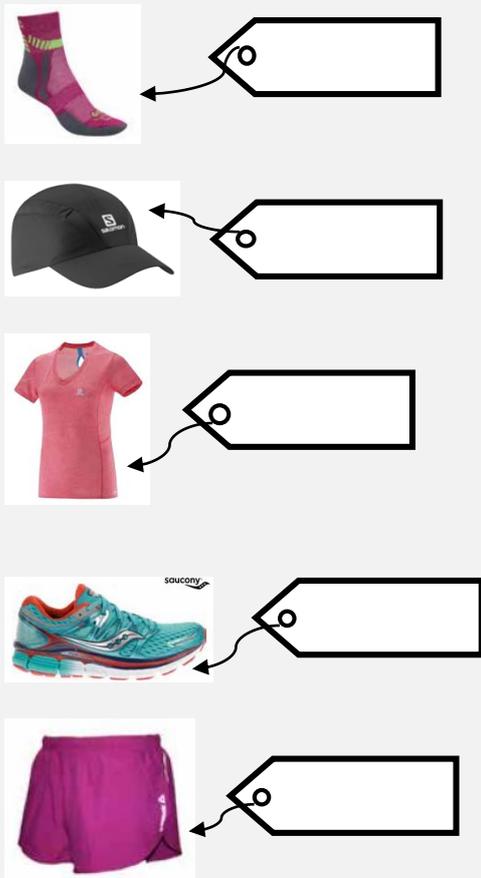
Instrucciones para los docentes:

- Fotocopia el material.
- Prepara sobres con dinero (falso, pero que simule ser euros).
- Organiza a los estudiantes por parejas, preferiblemente con distinta lengua materna.
- Entrega una ficha diferente a cada miembro de la pareja y un sobre con dinero para cada uno.
- Escenifica en voz alta un ejemplo de lo que deben hacer los alumnos; a saber: el alumno A pregunta por el precio de uno de los objetos de su ficha, cuya respuesta le ofrece el alumno B. El alumno A escribe el precio en su hoja y, haciendo uso del dinero, le paga de modo exacto a su compañero, “formalizando” la compra. El alumno B comprueba que el dinero recibido es el correcto y se lo devuelve. Se invierten los papeles y se procede de la misma manera hasta que se pregunta por el precio de todos los objetos.
- Deja claro que A no puede ver el folio de B ni B el de A.
- Observa pareja a pareja cómo se está realizando el ejercicio, corrige cuando sea necesario y refuerza positivamente a los alumnos.

Ejemplo:

Alumno A

Pregunta a tu compañero el precio de estas prendas de vestir:



Información para tu compañero:

- Chanclas (): 12 euros
- Falda (): 15,50 euros
- Bañador (): 24,30 euros
- Guantes (): 41,85 euros
- Sudadera (): 37,99 euros

Alumno B

Pregunta a tu compañero el precio de estas prendas de vestir:



Información para tu compañero:

- Calcetines (): 8,75 euros
- Gorra (): 11,99 euros
- Camiseta (): 36 euros
- Zapatillas (): 87,25 euros
- Pantalón corto (): 24 euros

C. Actividades para realizar en grupos o entre toda la clase

❖ **La oca - animales.** Aunque parte de los animales que aparecen en el tablero no forman parte de nuestra realidad cotidiana, se ha comprobado que el mundo animal resulta muy atractivo para la mayoría de los alumnos. De hecho, son muchos los que ven documentales de fauna en la televisión. En ellos casi no hace falta entender el audio; es suficiente con deleitarse con las imágenes.

LA OCA - ANIMALES

Objetivo:

- Consolidar el vocabulario de un ámbito, en este caso, el de los nombres de los animales.

Contenidos:

- Léxico sobre un ámbito concreto que interese reforzar.
- Los números.

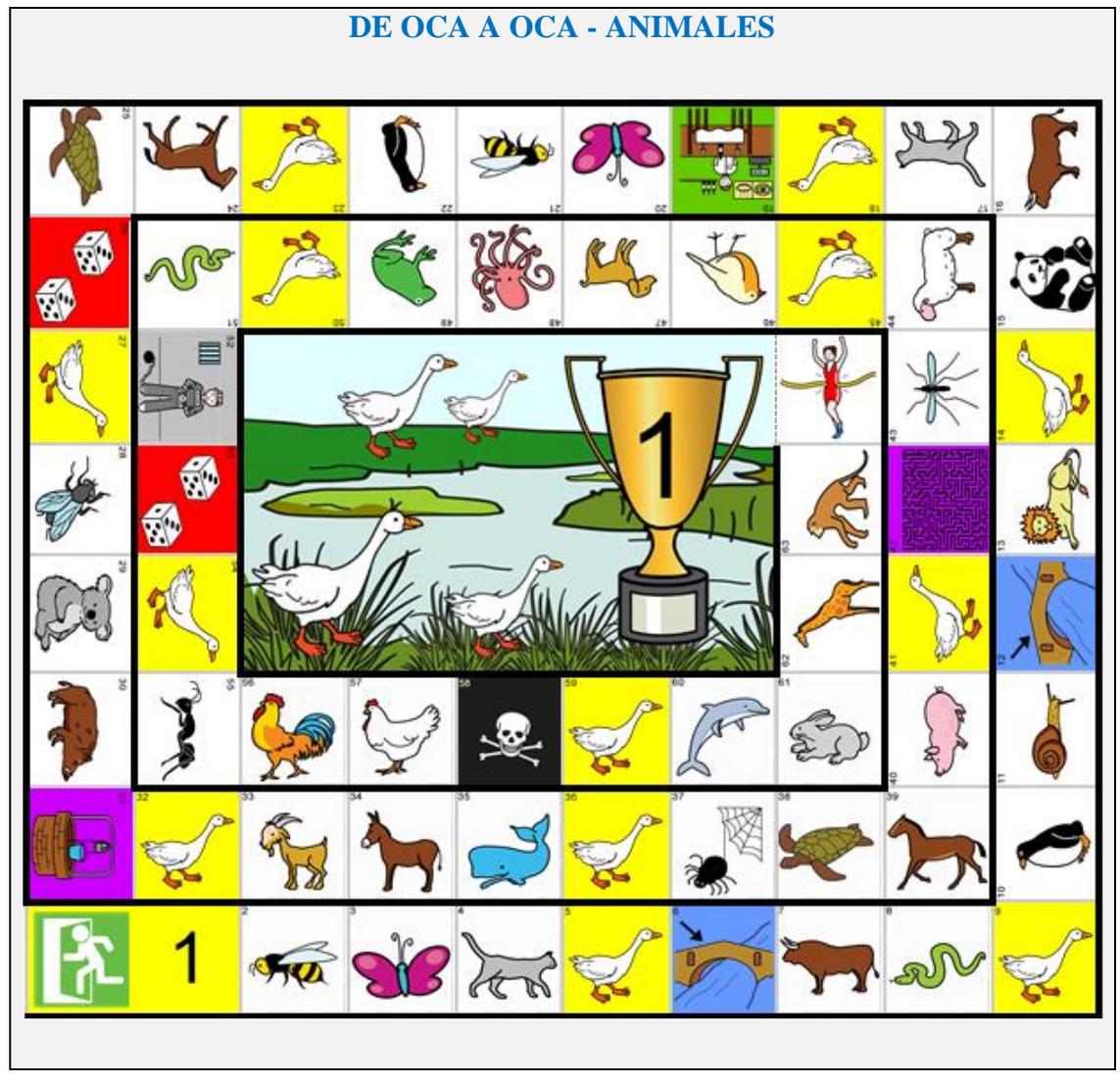
Instrucciones para el docente:

- Completa un tablero del juego de la oca con el vocabulario trabajado en clase que interesa reforzar. Puede emplearse alguna de las plantillas existentes en la siguiente página web: <https://www.orientacionandujar.es/2020/04/14/juego-de-la-oca-60-cuadriculas-editable-en-power-point/>, o recurrir a esta herramienta que ofrece el Centro Aragonés para la Comunicación Aumentativa y Alternativa (ARASAAC): <http://www.arasaac.org/herramientas.php>
- Organiza a los estudiantes en grupos de 4 o 5 alumnos, preferiblemente con distinta lengua materna.
- Entrega un tablero del juego de la oca.
- Escenifica en voz alta un ejemplo de lo que deben hacer los alumnos; a saber: por turnos, siguiendo la dirección de las agujas del reloj, y comenzando por el alumno que obtiene un número más alto en el dado, se avanza en orden por el tablero, según el número que indica el dado en cada tirada. Si se acierta el nombre de lo representado en la imagen, se sigue lanzando. Si se yerra, se pierde el turno. Las siguientes casillas son especiales:
 - **Oca:** si se cae en una de estas casillas, se puede **avanzar hasta la siguiente casilla en la que hay una oca y volver a tirar.**
 - **Puente:** si se cae en estas casillas se salta a la **casilla 19 (la Posada)** y se pierde un **turno.**
 - **Posada:** si se cae en esta casilla se pierde un **turno.**
 - **Dados:** si se cae en estas casillas, se **vuelve a lanzar el dado.**
 - **Pozo:** si se cae en esta casilla, **no se puede volver a jugar hasta que no pase otro jugador por esa casilla.**
 - **Laberinto:** si se cae en esta casilla, se está obligado a **retroceder a la casilla 30.**

- **Cárcel:** si se cae en esta casilla, hay que permanecer **dos turnos sin jugar**.
- **Calavera:** si se cae en esta casilla, hay que **volver a la Casilla 1**.
- **Entrar al Jardín de la Oca:** Es necesario sacar los puntos justos para entrar. En caso de exceso se **retroceden tantas casillas como puntos sobrantes**.

- Observa cómo se está desarrollando el juego en los diferentes grupos, corrige cuando sea necesario y refuerza positivamente a los alumnos.
- Al finalizar el juego, es conveniente entregar a los estudiantes una fotocopia con las imágenes trabajadas y que escriban junto a ellas sus nombres. Dicta los nombres y escríbelos en la pizarra para que no cometan errores en la escritura y esas hojas les sirvan como diccionarios visuales.

Ejemplos:



- ¡Bingo!

¡BINGO!

Objetivo:

- Reforzar el vocabulario de un área, insistiendo en su lectura y escritura.

Contenidos:

- Léxico sobre un ámbito concreto que interese reforzar.

Instrucciones para los docentes:

- Prepara tantos cartones de bingo como alumnos haya en clase. Se puede hacer manualmente pegando los dibujos en plantillas o a través de herramientas online como la siguiente: <http://www.arasaac.org/herramientas.php>
- Entrega un cartón diferente y 6 fichas para colocar sobre las imágenes a cada alumno.
- Escenifica en voz alta un ejemplo de lo que deben hacer los alumnos: escuchar la palabra que canta el profesor, buscarla en su cartón y, si se tiene, poner una ficha sobre la imagen. No se cantarán las líneas, solo los bingos. Los premios pueden ser caramelos o chocolatinas.
- Deja claro que A no puede ver el folio de B ni B el de A.
- Observa pareja a pareja cómo se está realizando el ejercicio, corrige cuando sea necesario y refuerza positivamente a los alumnos.

Ejemplo de dos cartones diferentes:

BINGO SOBRE EL CUERPO HUMANO								
BINGO			BINGO			BINGO		
								
PESTAÑA	PIE	RODILLA	MANO	LABIOS	FRENTE	UÑA	CODO	BRAZO
						MUÑECA	OJOS	NARIZ
DEDO	CABEZA	BOCA	OREJA	PESTAÑA	PIE			

D. Actividad que aúna lectoescritura, destrezas orales y componente sociocultural.

❖ ¡Viva San Fermín!

¡VIVA SAN FERMÍN!

Objetivo:

- Profundizar en la cultura local, ampliar el vocabulario y seguir reforzando la lectoescritura.

Contenidos:

- Recursos lingüísticos y comportamientos relacionados con el componente sociocultural vinculado a las fiestas de San Fermín.

Instrucciones para los docentes:

- Fotocopia las siguientes fichas sobre las fiestas de San Fermín y entrega una copia a cada alumno.
- Tras hacer una introducción oral sobre esta fiesta, trabaja las diferentes fichas.
- **Ficha 1. La canción:** pon varias veces la siguiente canción: https://www.youtube.com/watch?v=tQAU_S1WIAM Las dos primeras veces, que solo la escuchen. A partir de la tercera vez, que empiecen a completar la letra. Al finalizar la actividad, haz que todos los alumnos canten la letra.
- **Ficha 2. El chupinazo:** pon varias veces el siguiente vídeo, a partir del minuto 1: <https://www.youtube.com/watch?v=2gKmFO9he6s> Las dos primeras veces, que solo lo escuchen y vean. A partir de la tercera vez, que empiecen a completar la ficha, ordenando las sílabas que aparecen en el recuadro y formando las dos palabras que faltan: VIVA / GORA. Aprovecha para hablar sobre la existencia de otra lengua en Navarra: el euskera.
- **Ficha 3. El encierro:** antes de poner el vídeo, leed poco a poco entre todos las preguntas de la ficha hasta que las entiendan. Pon este vídeo del último encierro de los Sanfermines de 2019: <https://www.youtube.com/watch?v=NDaxz6-DjJA> y pide que respondan a las preguntas de la ficha.
- **Ficha 4. ¿Quién es quién?:** realiza un dictado con los nombres de algunos de los protagonistas de esta fiesta. Pronuncia cada palabra (SAN FERMÍN, GIGANTES, CARAVINAGRE, CHARANGA, TORERO), haciendo hincapié en las sílabas, y luego deletréala. Al finalizar la actividad, explica un poco quién es quién y a qué se dedican.
- **Ficha 5. La ropa:** pide a los alumnos que rodeen en la ficha todas las prendas que NO son propias de la indumentaria sanferminera. Al finalizar, dicta los nombres y colores de los que sí son propias para que los escriban junto a la imagen.
- **Ficha 6. El programa:** muestra los siguientes vídeos sobre algunas de las actividades que hay en el programa de fiestas:
Verbena (desde el minuto 3): <https://www.youtube.com/watch?v=13Ok8tpOOug>
Corrida de toros: <https://www.youtube.com/watch?v=RxFewvY1tG0>
Pelota vasca: <https://www.youtube.com/watch?v=DD9ojYMXjyl>

Encierro: <https://www.youtube.com/watch?v=mX71ZOdwfMk>

Deporte rural: <https://www.youtube.com/watch?v=IGCdYjw8m8s>

Concierto: <https://www.youtube.com/watch?v=CdaRI-9BeVU>

Procesión: <https://www.youtube.com/watch?v=KZXzF8pAtSc>

Fuegos artificiales: <https://www.youtube.com/watch?v=tfb5DP9acGs>

Pobre de mí: https://www.youtube.com/watch?v=bvYWYDaoh_c

Tras ello, pide a los alumnos que escriban una X en aquellas actividades a las que sí les gustaría/interesaría ir y pide a cada uno de ellos que lea en alto el nombre de dos de esas actividades e intente explicar por qué le interesan.

- **Ficha 7. Sopa de letras:** anima a que resuelvan en el menor tiempo posible la sopa de letras.
- Siempre supervisa el trabajo que van realizado los alumnos, corrige cuando sea necesario y refuerza positivamente a los alumnos.

Fichas:

Ficha 1. LA CANCIÓN

Completa la letra de la canción con las palabras y números del recuadro:

..... de,

¡San Fermín!

A Pamplona hemos de ir, con una media, con una media.

A Pamplona hemos de ir, con una media y un calcetín.

5	FEBRERO
2	MAYO
6	ENERO
4	ABRIL
1	JUNIO
7	MARZO
3	JULIO

Ficha 2. EL CHUPINAZO

Ordena las sílabas y completa con las palabras correctas:

¡PAMPLONESAS, PAMPLONESES,
..... SAN FERMÍN!
IRUINDARRAK,
..... SAN FERMIN!

VA	GO
RA	VI

Ficha 3. EL ENCIERRO

- N.º TOROS BLANCOS :
- N.º TOROS OSCUROS :
- ¿CUÁLES SON MÁS GRANDES?: BLANCOS: OSCUROS:
- ¿CUÁLES SON MÁS PELIGROSOS?: BLANCOS: OSCUROS:

Ficha 4. ¿QUIÉN ES QUIÉN?

Escribe el nombre de estos protagonistas de las fiestas:





Ficha 5. LA ROPA

Rodea en la ficha todas las prendas que NO son propias de la indumentaria sanferminera:

Ficha 6. PROGRAMA

Escribe SÍ o NO en aquellas actividades en las que te interesa participar.

ACTIVIDADES	SÍ o NO
 <p data-bbox="619 680 774 712">VERBENA</p>	
 <p data-bbox="539 981 855 1012">CORRIDA DE TOROS</p>	
 <p data-bbox="571 1330 823 1361">PELOTA VASCA</p>	
 <p data-bbox="612 1639 775 1671">ENCIERRO</p>	
 <p data-bbox="561 1944 833 1975">DEPORTE RURAL</p>	



CONCIERTO



PROCESIÓN



FUEGOS ARTIFICIALES



POBRE DE MÍ

Ficha 5. SOPA DE LETRAS

Encuentra las palabras escondidas en esta sopa de letras:

SAN FERMÍN

Y	V	P	A	Ñ	U	E	L	O	C	H	G	V	W
O	F	R	A	G	C	C	W	X	T	O	R	O	H
B	Y	P	P	W	C	H	A	R	A	N	G	A	Q
V	L	C	R	F	U	N	U	M	Ú	S	I	C	A
C	G	A	E	O	H	H	C	P	J	D	Q	Y	R
T	C	R	E	B	C	E	W	S	I	I	X	O	O
T	K	A	N	P	V	E	B	L	A	N	C	O	J
T	F	V	C	M	S	K	S	M	B	T	A	P	O
M	I	I	I	F	A	J	A	I	V	A	S	Z	X
Q	E	N	E	J	X	D	R	S	Ó	J	I	F	O
I	S	A	R	T	H	Q	E	X	A	N	C	L	A
F	T	G	R	J	U	L	I	O	Z	A	N	W	E
J	A	R	O	A	L	E	G	R	Í	A	O	J	X
Y	B	E	X	X	T	G	I	G	A	N	T	E	S

www.educima.com

ALEGRÍA	BAILE
BLANCO	CARAVINAGRE
CHARANGA	CHUPINAZO
ENCIERRO	FAJA
FIESTA	GIGANTES
JULIO	MÚSICA
PAÑUELO	PROCESIÓN
ROJO	TORO

E. Taller de manualidades

- Abecedarios con tapones de botellas.

ALFABETOS RECICLADOS

Con el fin de afianzar el alfabeto y crear un material que se empleará en otras actividades de clase, cada alumno debe escribir con un rotulador permanente las letras del abecedario en la parte superior del tapón de una botella o de un tetrabrik (una letra en cada tapón). Primero debe completar el abecedario en mayúsculas y, posteriormente, trabajando de la misma manera, en minúsculas. Cada alumno debe guardar sus abecedarios en bolsas o cajas separadas.

- Números del 0 al 100 en fichas.

MARCHANDO UNA DE NÚMEROS

Con el mismo procedimiento de creación de los alfabetos reciclados, bien en tapones, bien en fichas de plástico o madera, cada alumno debe escribir los números del 0 al 100. No solo servirán para reforzar la escritura de los números, sino que también se usarán para realizar operaciones matemáticas simples y para jugar, por ejemplo, al bingo.

- Calendario de pared del próximo año.

¿QUÉ DÍA ES HOY?

Cada alumno debe confeccionar un calendario de pared del próximo año siguiendo un modelo como el de la izquierda. En los DIN A-3 que se les entregan grapados, todos los alumnos deben incluir los nombres de los meses, las abreviaturas de los días de la semana y los números de los días en su lugar correspondiente. Una vez terminado, deben rodear su fecha de cumpleaños y la de sus seres más queridos y escribir el nombre del cumpleaños bajo la fecha señalada. Para la parte de las imágenes, se les pedirá que hagan *collages* a partir de recortes de revistas variadas que se llevarán al aula. Sus elecciones propiciarán conversaciones acerca de sus gustos e inquietudes.



4.9. Sugerencias de otros materiales, herramientas y recursos

Los siguientes materiales didácticos pueden facilitar el proceso de enseñanza-aprendizaje. Son elementos de gran utilidad para presentar o consolidar contenidos, para motivar y dinamizar las actividades, para estimular la interacción o para ampliar los conocimientos de los estudiantes.

➤ Para el refuerzo de la lectoescritura

a) Abecedarios variados: con fichas de scrabble, de plástico, imantados... Con letras mayúsculas y con minúsculas. Se usan para formar palabras en juegos y dictados, para repasar el alfabeto, para unir la mayúscula con su minúscula correspondiente...

b) Fichas para repasar el trazo y mejorar la psicomotricidad. Se pueden preparar manualmente palabras/oraciones para que las copien. Son del todo ilustradores para el docente los siguientes vídeos de Azahara Letras: (¡Millones de gracias, Azahara!)

- *Caligrafía con letra de imprenta:*
<https://www.youtube.com/watch?v=M4HZwZNd-Xs>
- *Cómo mejorar la caligrafía con letra de imprenta:*
<https://www.youtube.com/watch?v=WueBqOgW7UA>

También se pueden preparar textos para copiar sirviéndose de herramientas de internet. Puede ser de ayuda, por ejemplo, la siguiente página web:

https://www.mclibre.org/consultar/primaria/copia2/index.php?language=es_ES

c) *Mi libro ABC ilustrado, Mi libro de sílabas, Silabario móvil* y otros recursos que se consideren útiles realizados por Adriana Corrales y descargables en <https://myhomeschoolproject.com.mx/free-lenguaje/>. (¡Millones de gracias, Adriana!)

d) Fichas con fuga de vocales y de sílabas, como las que se pueden encontrar en:

<https://www.aulapt.org/2017/10/26/fuga-vocales-vocabulario-variado/>

<https://unmardepalabrasblog.com/tag/fuga-de-letrasilabas/>

e) Números, muchos números. En bolitas y cartones del bingo, en fichas de plástico... Con ellos se juega y se hacen operaciones matemáticas simples.

➤ **Refuerzos gráficos con su texto correspondiente**

Es muy conveniente contar con un archivo completo de imágenes junto a las que se pueda encontrar el nombre de lo que representa. Algunos recursos utilísimos pueden ser:

a) Una presentación de diapositivas que incluya imágenes de los campos semánticos más cotidianos y los nombres de las realidades/acciones en mayúsculas y minúsculas. Se incluye una muy extensa de elaboración propia en el Anexo del presente trabajo, precedida de unas cuantas posibilidades didácticas.

b) Catálogos de publicidad variada: [Eroski](#), Mercadona, [E.Leclerc](#), [Lidl](#), [Aldi](#), [El Corte Inglés](#), [Decathlon](#), [Forum Sport](#), [Ikea](#), [Leroy Merlin](#)... El potencial didáctico que ofrecen es parecido al de las diapositivas con imágenes (véase el Anexo).

c) *Mi estuche de pictos*, herramienta práctica para desarrollar y facilitar un sistema de comunicación alternativa. Es un muy buen recurso para iniciarse en la lectoescritura y ampliar el vocabulario. Contiene 402 imágenes de 16 categorías diferentes. La letra es siempre mayúscula, de imprenta.



➤ **Rutinas diarias o semanales:**

a) Desde la tercera semana de curso, tras presentar y trabajar el abecedario y los números, se completa cada día, al comenzar la clase, una ficha como la siguiente para consolidar contenidos y hacer una puesta en común de los datos de las cuatro primera cuadrículas. Tras ello, cada día un alumno diferente, indica en el monitor interactivo los nombres de todas las letras del abecedario y los nombres de los números del 1 al 20. Cada alumno debe guardar la ficha en su carpeta personal. El docente debe comprobar que los datos son correctos: así detecta posibles dificultades/problemas/malentendidos que debe resolver.

Fecha:				Estación:			
¿Qué tiempo hace? Pon una X				¿Cómo estoy hoy? Pon una X			
soleado 		frío 		contento/a 		cansado/a 	
nublado 		caluroso 		triste 		asustado/a 	
lluvioso 				enfadado/a 			
Nombre:				Apellido:			
Nacionalidad:				Edad:			
Dirección:							
Abecedario (mayúscula y minúscula):							
A - a	B -						
Números del 1 al 20:							

b) Recordatorio semanal, en voz alta y con la interacción de los aprendices, de saludos y fórmulas de cortesía. En el segundo mes de clase se reparte a los alumnos la siguiente ficha con la segunda columna vacía para que la completen escribiendo. Tras ello, el docente las recoge, las revisa/corriges y da las explicaciones pertinentes en la pizarra.

¿Qué se dice...?	
Al saludar entre las 6:00 y las 13:00 horas	<i>Buenos días</i>
Al saludar entre las 13:00 y las 20:00 horas	<i>Buenas tardes</i>
Al saludar entre las 20:00 y las 6:00 horas	<i>Buenas noches</i>
Para interesarse por el estado de alguien	<i>¿Qué tal? / ¿Cómo estás?</i>
Para responder a un <i>¿Qué tal?</i>	<i>Bien, ¿y tú? / Bien, gracias</i>

Al despedirse	<i>Adiós / Hasta luego / Hasta mañana / Hasta pronto</i>
Al pedir algo	<i>Por favor</i>
Al recibir un servicio, un objeto, una ayuda...	<i>Gracias / Muchas gracias</i>
Tras molestar / hacer daño a alguien	<i>Lo siento / Perdón</i>
Antes de empezar a comer	<i>Buen provecho / Que aproveche</i>
El día del cumpleaños de alguien	<i>Felicidades</i>
El 24 de diciembre	<i>Feliz Navidad</i>
El 1 de enero	<i>Feliz año</i>
Cuando alguien estornuda	<i>Jesús / Salud</i>

c) Recordatorio semanal de saberes y comportamientos socioculturales. Tras el repaso, resulta enriquecedor preguntar a los alumnos, cada semana a los de una nacionalidad distinta, si dichas pautas de comportamiento coinciden con las de sus países (también se van recordando las aportaciones de las semanas anteriores).

Cuando te presentan a alguien:	Se dan dos besos entre hombre y mujer o entre dos mujeres. Entre hombres, se da la mano. Se dice: <i>Un placer / Encantado/a</i>
Cuando te dan un regalo:	Se abre en presencia de quien regala. Se dice: <i>Muchas gracias</i> . Se puede añadir: <i>Me gusta mucho</i> .
Cuando te invitan a comer:	Es correcto comerse todo lo que hay en el plato.
Se considera de mala educación:	Escupir, eructar y emitir flatulencias en un lugar público. Estornudar y toser sin taparse la boca con la mano. Masticar con la boca abierta. Chuparse los dedos al comer. Hablar con la boca llena. Hablar a gritos. Colarse en una fila. Tirar basura al suelo. Preguntar a una persona cuánto dinero cobra.
La lista se va ampliando a partir de situaciones que se trabajen en las actividades y de dudas que planteen los alumnos.	

d) Recordatorio semanal de gestos. Gesticula el profesor, gesticulan los alumnos y ellos dicen qué significa ese gesto. Tras el repaso, resulta muy enriquecedor preguntar a los alumnos por gestos de sus culturas. Cada semana se pide a algunos de ellos que representen y expliquen el significado de un gesto diferente.

Gestos	Significado
Pequeños movimientos de arriba abajo con la cabeza.	Valoración positiva. Aprobación.
Movimientos de izquierda a derecha con la cabeza o el dedo índice. Puede ir acompañado de un chasquido.	Valoración negativa. Desaprobación.
Movimientos rotatorios con la mano.	Así, así. / Más o menos.
Encogimiento de hombros.	Desconocimiento.
Levantar el dedo pulgar. / Unir el dedo índice y el pulgar formando un círculo.	Muy bien, perfecto.
Se juntan las palmas de ambas manos y se acercan las puntas de los dedos a la barbilla.	Perdón, lo siento.
Frotar dedo índice y pulgar,	Dinero. / ¿Cuánto cuesta?
Tras terminar de comer en un bar / restaurante se levanta la mano, se mira al camarero y se hace el gesto como que se escribe en un papel.	La cuenta, por favor.
Golpear ligeramente varias veces con los dedos de una mano pegados en la mejilla	Indica que otra persona es un caradura, que es un aprovechado.
Se lleva el dedo índice a la sien y se hacen unos pequeños giros del dedo sobre ella.	Indica que la otra persona está loca.
Se juntan las yemas de los dedos de la mano y se separan varias veces.	Indica que un lugar está lleno de gente.
Se juntan los dedos de la mano por sus yemas, y se hace el gesto de llevárselas a la boca.	Indica que se tiene hambre, que se va a comer.
Con la palma de la mano abierta boca arriba, se hacen ligeros movimientos a derecha e izquierda varias veces dirigiéndose una persona.	Indica que se va a dar un golpe, un azote o algo similar.
Se acercan las puntas agrupadas de los dedos de una mano hasta los propios labios cerrados. Tras ello se abren con rapidez los dedos.	Indica que una comida está deliciosa.
Otros que pueden ir añadiéndose.	

Para seguir completando este material, y con el fin de aprovechar el potencial estratégico de la comunicación kinésica, conviene insistir a lo largo del curso en los significados de los gestos más empleados para evitar malentendidos culturales y, al mismo tiempo, desarrollar la competencia intercultural. Resulta de grandísima ayuda el [Diccionario audiovisual de gestos españoles](#), realizado por la Universidad de Alcalá y cuyas autoras son Ana M.^a Cestero Mancera, Mar Forment Fernández, M.^a José Gelabert Navarro y Emma Martinell Gifre. Asimismo, puede ser de mucha utilidad la información de páginas web como las siguientes: <https://www.coloquial.es/es/diccionario-de-gestos->

[espanoles/](#) o <http://www.sehacecaminoalandar.com/gestos-del-mundo-guia-practica-para-no-meterse-en-problemas/>.

➤ **Otros materiales presentes en el aula:**

- a) Monedas y billetes de euro falsos. Pueden comprarse por un precio bajo paquetes de imitación. Sirven para las transacciones de los diálogos y para realizar cuentas matemáticas básicas.
- b) Un gran mapamundi en el que poner chinchetas en los lugares de origen de los alumnos y donde se coloque también un post-it con el nombre de los alumnos. A estas chinchetas se une un cordel que llega hasta otra chincheta colocada en la localidad donde se imparten las clases.
- c) Lapiceros, gomas, bolígrafos, títex, rotuladores, pinturas, tijeras, pegamento, folios en blanco, hojas cuadriculadas...
- d) Un cuaderno cuadriculado para cada alumno y un archivador con fundas personal en el que guarde diaria y ordenadamente todos sus documentos.

➤ **Recursos y herramientas web muy útiles para que las trabajen los alumnos**

Resulta fundamental disponer de una sala de ordenadores donde los alumnos puedan consolidar los contenidos y profundizar en ellos, así como desarrollar la competencia digital. Si es posible, conviene ir a ella al menos una vez a la semana con una idea muy clara de qué y cómo se va a trabajar. Es muy importante contar con un profesor de apoyo que acompañe en la supervisión y corrección de las tareas que van realizando los aprendices. Asimismo, lo idóneo es tener en la propia aula un monitor interactivo o un ordenador conectado a un cañón que proyecte en una pantalla o una pizarra digital donde se pueda mostrar y trabajar lo que interese, aprovechando de esta manera el gran potencial de las TIC.

- a) Newtongue. Página web con la que trabajar la alfabetización en la sala de ordenadores y en la que se relaciona texto e imagen. Permite leer, unir y deletrear.

<http://www.newtongue.com/abc/>

b) *URUK V3.0. Alfabetización de personas adultas*, elaborado por Félix Delgado Pérez. Descargable de modo gratuito en:

<https://sede.educacion.gob.es/publiventa/uruk-v30-alfabetizacion-de-personas-adultas/educacion-de-adultos/14855>

c) *Palágenes 2.0. Diccionario básico de español, temático y multimedia*, elaborado por de Félix Delgado Pérez. Descargable de modo gratuito en:

<https://sede.educacion.gob.es/publiventa/palagenes-20-diccionario-basico-de-espanol-tematico-y-multimedia/ensenanza-diccionarios-enciclopedias-y-tesauros/15536>

d) Aplicaciones gratuitas para los móviles, pensadas para niños, pero útiles también para adultos. La mayor parte de los alumnos cuenta con un teléfono móvil que usa, tan solo, para llamar, recibir llamadas y grabar mensajes de voz.

- [Aprender a deletrear y escribir](#), de Orange Studios Games.
- [Aprender a leer con sílabas](#), de Aprender jugando.
- [Sopa de letras](#), de Senior Games.

e) Juegos de ordenador para consolidar el aprendizaje del abecedario y vincularlo con el manejo de los teclados informáticos. En todos ellos se trata de localizar las letras que aparecen en pantalla en el teclado del ordenador o localizar las letras escondidas en imágenes. Al principio pueden jugar por parejas.

- [Pila de vasos](#)
- [Ciberkidz: mecanografía](#)
- [Fairy Magic](#)
- [Alpha Attack](#)
- [Letras escondidas](#)
- [Encuentra las letras](#)

➤ **Recursos y herramientas web muy útiles para que los docentes se inspiren y/o preparen actividades**

a) La unidad didáctica de M.^a Teresa Hernández García y Félix Villalba (2009) titulada *Una propuesta comunicativa para la alfabetización en español como L2*, merecedora de una mención honorífica en la tercera convocatoria de los premios internacionales redELE.

<https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:8f402a05-e7b2-4172-af70-76c78b781b59/hernandezyvillalba-pdf.pdf>

b) Material e ideas brillantes para profesores de español:

<https://www.profedeele.es/>

c) Blog de recursos para la enseñanza de español a inmigrantes y refugiados:

<https://espanolparainmigrantes.wordpress.com/>

d) El material y las claves visuales para estimular el desarrollo del lenguaje que ofrece:

<https://www.soyvisual.org/>

e) Material didáctico e imágenes para la alfabetización. Autora: Gloria Domene Mozón.

<https://sites.google.com/site/gloriadomene/materialdid%C3%A1ctico>

https://sites.google.com/site/gloriadomene/imatges_alfa

f) Material didáctico para trabajar la educación intercultural:

<https://aulaintercultural.org/materiales/materiales-didacticos/>

g) Herramientas online para generar materiales (bingos, juegos de la oca, dominós...) con los recursos ofrecidos en los diferentes catálogos de ARASAAC, el Centro Aragonés para la Comunicación Aumentativa y Alternativa:

<http://www.arasaac.org/herramientas.php>

h) Herramienta online para crear sopas de letras:

<https://www.educima.com/wordsearch.php>

4.10. La evaluación

La evaluación constituye un elemento imprescindible e integrado en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Ante nuestro grupo meta, lo más idóneo es un tipo de evaluación continua que abarque todo el proceso de formación y contribuya a la evaluación final del curso. Tal como reconoce el documento *Español como nueva lengua. Orientaciones para un curso de emergencia destinado a inmigrantes adultos* (2006), este proceso hace que el alumno sea consciente de sus avances y sus necesidades y, al mismo tiempo, aporta datos al docente para que juzgue su actuación, valore los aciertos y detecte los errores.

Para que la evaluación continua sea eficaz, debe ser precedida de una evaluación diagnóstica, en la que, a partir de una entrevista personal con cada aprendiz basada en el respeto y la empatía, se recabe la mayor información posible sobre el mismo: procedencia, lengua(s) que habla, conocimiento o no del sistema de escritura de su lengua materna, edad, profesión, situación familiar, intereses, expectativas, necesidades y aspectos lingüísticos referidos a su español, como la fluidez en el habla, el control léxico, los errores de pronunciación y entonación...

Tras ello, y a lo largo del proceso, se anotan los logros, las dificultades y las necesidades de mejora que se observan en la realización de las actividades por parte de cada alumno. A su vez, el propio docente debe evaluar su labor, el planteamiento de las actividades, los resultados de las mismas e introducir cambios cuando así se requiera. El siguiente cuadro, adaptado de García Armendáriz *et al.* (2003: 40), reúne las distintas dimensiones de la evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje:

¿Qué evaluar?	¿Cómo evaluar?	¿Cuándo evaluar?
Actividades orales	<ul style="list-style-type: none">• Grabación• Rúbrica de observación de actividades de clase	En dramatizaciones, juegos de rol y diálogos dirigidos.
Actividades escritas	<ul style="list-style-type: none">• Cuaderno y fichas del alumno	Diariamente
Proceso de enseñanza	<ul style="list-style-type: none">• Cuaderno del profesor	Semanalmente y al final de cada ámbito

Al final del curso se comprueba si el alumno ha alcanzado los objetivos previstos y el nivel de las competencias comunicativas. Tal comprobación puede combinar la interacción entre profesor-alumno y entre dos alumnos, a partir de situaciones reales semejantes a las realizadas en el curso, con la lectura y escritura individual de palabras y

oraciones simples. Para llevar a cabo la evaluación final o sumativa, y con el fin de detallar el grado de consecución de la competencia comunicativa de nuestro grupo meta, ajustada a un nivel A1, se puede echar mano de la escala de descriptores que el *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* determina para dicho nivel y, con ellos, a veces ligeramente modificados, indicar el éxito de cada alumno en el aprendizaje de las destrezas.

Destrezas	Descriptores	SÍ	NO
<i>Expresión oral</i>	Puede expresarse con frases sencillas y aisladas relativas a personas, lugares, objetos, ideas, emociones y sensaciones.		
	Es capaz de describirse a sí mismo, hablar de su profesión y de su lugar de residencia.		
	Es capaz de leer un comunicado breve y previamente ensayado; por ejemplo, presentar a un hablante o proponer un brindis.		
<i>Expresión escrita</i>	Escribe palabras, frases y oraciones sencillas y aisladas.		
<i>Comprensión oral</i>	Comprende discursos que sean muy lentos, que estén articulados con cuidado y con las suficientes pausas para asimilar el significado.		
	Comprende las instrucciones que se le explican con lentitud y cuidado y es capaz de seguir indicaciones si son sencillas y breves.		
	Comprende y extrae información esencial de pasajes cortos grabados que traten sobre asuntos cotidianos y predecibles y que estén pronunciados con lentitud y claridad.		
<i>Comprensión lectora</i>	Es capaz de comprender textos muy breves y sencillos, leyendo palabra por palabra, captando nombres, palabras y frases básicas y corrientes, y volviendo a leer cuando lo necesita.		
	Comprende mensajes breves y sencillos en catálogos de publicidad.		
	Reconoce nombres, palabras y frases muy básicas que aparecen en letreros y en las situaciones más corrientes.		
	Es capaz de captar el sentido en material escrito informativo sencillo y en descripciones breves y sencillas, sobre todo, si hay apoyo visual.		
	Comprende indicaciones escritas si son breves y sencillas (por ejemplo, cómo ir de un lugar a otro).		
<i>Interacción oral</i>	Participa en conversaciones de forma sencilla. Sabe plantear y contestar preguntas sencillas, realizar afirmaciones sencillas y responder a las afirmaciones que se le hacen en áreas de necesidad inmediata o sobre temas muy cotidianos.		
	Comprende preguntas e instrucciones dirigidas a él clara y lentamente. Comprende indicaciones sencillas y breves.		

<i>Interacción oral</i>	Se presenta y utiliza saludos y expresiones de despedida básicos. Pregunta cómo están las personas y expresa sus reacciones ante las noticias. Comprende las expresiones cotidianas dirigidas a la satisfacción de necesidades sencillas concretas siempre que el hablante colabore dirigiéndose a él con un discurso claro y lento, y le repita lo que no comprende.		
	Se desenvuelve en aspectos comunes de la vida cotidiana, como son los viajes, el alojamiento, las comidas y las compras.		
	Es capaz de pedirle a alguien alguna cosa, y viceversa. Se desenvuelve bien con números, cantidades, precios y horarios.		
	Plantea y contesta preguntas sencillas, realiza afirmaciones sencillas sobre temas de necesidad inmediata o muy cotidianos y responde a ese tipo de afirmaciones. Plantea y contesta preguntas sobre sí mismo y sobre otras personas: dónde vive, personas a las que conoce, cosas que tiene.		
<i>Interacción escrita</i>	Sabe cómo solicitar y ofrecer información sobre detalles personales por escrito.		
	Escribe números y fechas, su nombre, nacionalidad, dirección, edad, fecha de nacimiento o de llegada a un país		

Para una evaluación más exhaustiva, se puede recurrir a las rúbricas que Aguirre (2014: 62-66) propone para evaluar las competencias oral y lectoescritora.

Por otro lado, con el final del curso llega también el momento en el que se mide la efectividad de la enseñanza, de los materiales y del programa. La información obtenida permite decidir qué decisiones deben adoptarse para lograr unos resultados satisfactorios y en qué medida las ya adoptadas han sido acertadas. Aguirre (2014: 68-70) y García Armendáriz et al. (2003: 50) incluyen en sus obras exhaustivas plantillas de autoevaluación del docente. Otra posible, de elaboración propia e ideada para completarse al finalizar cada ámbito, es la siguiente:

NOMBRE:		GRUPO:				FECHA:				
CONTROL DE ACTIVIDADES:										
Actividad	1	2	3	4	5	6	7	8	9	...
Realizadas										
No realizadas										
Causa										

VALORACIÓN DE LA METODOLOGÍA:

Aspectos positivos:

Aspectos negativos:

VALORACIÓN DE LOS MATERIALES UTILIZADOS:

Aspectos positivos:

Aspectos negativos:

DIFICULTADES ENCONTRADAS:

PUNTOS QUE DEBEN REVISARSE:

Finalmente, dadas las características del grupo meta, la autoevaluación del alumno se basará en la comprobación de sus progresos y logros reflejados en las actividades que ha ido guardando a lo largo del curso. Esto le permitirá justificar su evolución de manera oral ante el docente.

5. CONCLUSIONES

La labor docente suele ser fuente de satisfacción personal, pero aún lo es más cuando facilita que el aprendiz derribe un gran muro cuya sombra lleva muchos años padeciendo, refuerce su autoestima y pueda integrarse social, cultural y académicamente. Resulta emocionante presenciar cómo un adulto es capaz de rellenar por primera vez en su vida la solicitud de matrícula de un cursillo de formación profesional, por ejemplo. Y más todavía si se adapta a los nuevos tiempos y, desarrollando la competencia digital, puede cumplimentarla también a través del ordenador.

Pero para llegar hasta ello, es preciso que quien guía y orienta el aprendizaje, el profesor, profundice en los entresijos del proceso de alfabetización en español para personas adultas inmigrantes, conozca los aspectos más relevantes sobre el mismo y organice su labor a partir de ellos. Ese ha sido el objetivo de la primera parte del presente trabajo, en la que se han abordado las características más destacables del grupo meta, se han repasado los diferentes métodos de lectoescritura y los manuales existentes para adultos analfabetos inmigrantes y se han sintetizado los rasgos significativos del enfoque comunicativo y de las competencias clave del profesorado de segundas lenguas aplicables a este tipo de alumnado.

Asimismo, la adopción de un compromiso en favor de la calidad en la enseñanza del español como segunda lengua a un colectivo a menudo olvidado obliga al docente a ajustarse a las necesidades de aquel e involucrarse en la adaptación y creación de actividades y materiales variados, actualizados y motivadores, que permitan el desarrollo de la competencia comunicativa y de sus subcompetencias a partir del trabajo con las cuatro habilidades lingüísticas y con funciones, exponentes gramaticales y nociones previamente fijados. Alcanzar este fin, desde una perspectiva eminentemente práctica, ha sido el objetivo de la segunda mitad del trabajo, en la que se han proporcionado pautas, estrategias, herramientas, recursos y diferentes tipos de actividades que hacen hincapié en el desarrollo de la lectoescritura y de las destrezas de la oralidad.

Si gracias a este trabajo algún docente que se enfrenta por primera vez a la nada fácil situación de enseñar español a quien no sabe leer ni escribir, no solo comprendiera mejor su labor, sino que también la viera facilitada, el esfuerzo que hay tras estas líneas habría merecido la pena.

6. BIBLIOGRAFÍA

AGUIRRE GARCÍA DE LA NOCEDA, M.^a Victoria (2014). *La enseñanza de español a inmigrantes no alfabetizados: Programación de un curso de nivel inicial*. Universidad de Oviedo. Disponible en:

http://digibuo.uniovi.es/dspace/bitstream/10651/27873/6/TFM_Aguirre%20Garc%C3%ADa.pdf

ANDIÓN HERRERO, M.^a Antonieta (2005). *El inmigrante adulto HNNE-E en España, el analfabetismo y la enseñanza del español* [En línea]. Disponible en:

http://segundaslenguaseinmigracion.com/ense_anzal2/InmigAnalfabAAndion%20D.pdf

CABRERA MONTESDEOCA, Carmen Delia (2012). *La alfabetización de inmigrantes adultos en ELE. Una experiencia en las clases de español para ágrafos*. Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Disponible en:

<http://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:8a4c0f7f-2703-4fea-9f9e-e53de3c6c2c9/2013-bv-14-02carmen-delia-cabrera-pdf.pdf>

CANALE, Michael (1983). «De la competencia comunicativa a la pedagogía comunicativa del lenguaje». En LLOBERA *et al.* (1995). *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid: Edelsa. Disponible en:

https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/antologia_didactica/enfoque_comunicativo/canale01.htm

CONSEJO DE EUROPA (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Instituto Cervantes y Anaya. Disponible en:

https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/

CONSEJO ECONÓMICO Y SOCIAL DE ESPAÑA (2019). *La inmigración en España: efectos y oportunidades*. Madrid: Colección Informes. Disponible en:

<http://www.ces.es/documents/10180/5209150/Inf0219.pdf>

DÍEZ VEGAS, Cristina *et al.* (1999). *La interacción en el inicio de la lectoescritura*. Madrid: Ministerio de Educación y Cultura. Descargable en:

https://sede.educacion.gob.es/publiventa/descarga.action?f_codigo_agc=20824

FREIRE, Paulo (1970). *Pedagogía del oprimido*. Montevideo: Tierra Nueva. Disponible en: <http://www.servicioskoinonia.org/biblioteca/general/FreirePedagogiadelOprimido.pdf>

- GARCÍA ARMENDÁRIZ, M.^a Victoria; MARTÍNEZ MONGAY, Ana M.^a; y MATELLANES MARCOS, Carolina (2003). *Español como segunda lengua (E/L2) para alumnos inmigrantes. Propuesta curricular para la escolarización obligatoria*. Pamplona: Gobierno de Navarra. Departamento de Educación. Disponible en: <http://dpto.educacion.navarra.es/publicaciones/pdf/espanolel2.pdf>
- GARCÍA PAREJO, Isabel (2003). “Los cursos de español para inmigrantes en el contexto de la Educación de Personas Adultas”. *Carabela*, 53: *La enseñanza del español como segunda lengua/lengua extranjera a inmigrantes*. Madrid: SGEL, pp. 45-64. Disponible en: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/carabela/pdf/53/53_045.pdf
- GARCÍA PAREJO, Isabel (2004). “La enseñanza del español a inmigrantes adultos” En SÁNCHEZ, Jesús y SANTOS, Isabel (eds.). *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/ lengua extranjera (LE)*. Madrid: SGEL, 2004, pp. 1259-1277. Disponible en: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/antologia_didactica/claves/garcia_parejo.htm
- HERNÁNDEZ GARCÍA, M.^a Teresa y VILLALBA MARTÍNEZ, Félix (2009). *Una propuesta comunicativa para la alfabetización en español como L2*. RedELE: Ministerio de Educación, Política Social y Deporte Subdirección General de Cooperación Internacional. Disponible en: <https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:8f402a05-e7b2-4172-af70-76c78b781b59/hernandezyvillalba-pdf.pdf>
- HYMES, Dell (1971). *On Communicative Competence*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press. Disponible en: <https://pdfs.semanticscholar.org/45cf/13d5ec5446a5cf1d3fcd4de7423a29f77cf1.pdf>
- INSTITUTO CERVANTES (2006). *Español como nueva lengua. Orientaciones para un curso de emergencia destinado a inmigrantes adultos*. Madrid: Santillana [En línea]. Disponible en: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/inmigracion/orientaciones/default.htm

INSTITUTO CERVANTES (2006b). *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español* [En línea]. Disponible en:

https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/indice.htm

(Las referencias concretas están enlazadas en las propias actividades a través de hipervínculos).

INSTITUTO CERVANTES (2018 actualización). *Las competencias clave del profesorado de lenguas segundas y extranjeras* [En línea]. Disponible en:

https://cvc.cervantes.es/ENSENANZA/biblioteca_ele/competencias/default.htm

KALMAN, Judith. (2002). “La importancia del contexto en la alfabetización”. *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, 3, pp. 11-28. Disponible en:

<http://files.materiales-para-cfc-cm1524.webnode.mx/200000023-8ae968be37/Judith%20Kalman%20Alfabetizaci%C3%B3n.pdf>

LLORENTE PUERTA, M.^a Jesús (2015). “La enseñanza del español a inmigrantes. Lejos de la improvisación: la docencia reflexiva”. En CRUZ MOYA, Olga (ed.). *La formación y competencias del profesorado de ELE: XXVI Congreso Internacional ASELE*. Granada: ASELE, pp. 559-568. Disponible en:

https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/26/26_0559.pdf

MIQUEL LÓPEZ, Lourdes (1995). “Reflexiones previas sobre la enseñanza de E/LE a inmigrantes y refugiados”. *Actas de las Jornadas sobre la enseñanza del español para inmigrantes y refugiados*, Madrid: Didáctica n.º 7, Universidad Complutense de Madrid, pp. 241-254. Disponible en:

<https://revistas.ucm.es/index.php/DIDA/article/viewFile/DIDA9595110241A/20057>

MOLINA DOMÍNGUEZ, Mónica (2007). “Alfabetización de personas adultas extranjeras”. *Linred. 5: La enseñanza de segundas lenguas a inmigrantes*. [En línea]. Disponible en:

http://www.linred.es/monograficos_pdf/LR_monografico1_articulo2.pdf

OBSERVATORIO PERMANENTE DE LA INMIGRACIÓN (2007). *Encuesta Nacional de Inmigrantes: el mercado de trabajo y las redes sociales de los inmigrantes*. Madrid: Ministerio de Trabajo e Inmigración. Disponible en:

http://extranjeros.inclusion.gob.es/es/observatoriopermanenteinmigracion/Publicaciones/fichas/archivos/Encuesta_Nacional_Inmigrantes2007.pdf

- PASTOR CESTEROS, Susana (2004). *Aprendizaje de segundas lenguas. Lingüística aplicada a la enseñanza de idiomas*. Alicante: Universidad de Alicante.
- RAMOS SÁNCHEZ, José Luis (1999). “Una perspectiva cognitiva de las dificultades lectoescritoras. Procesos, evaluación e intervención”. [En línea]. Disponible en: <https://www.psicopedagogia.com/articulos/?articulo=316>
- VILLALBA MARTÍNEZ, Félix; y HERNÁNDEZ GARCÍA, M.^a Teresa (1998). *Concepto de lengua y teorías de aprendizaje en el enfoque comunicativo de idiomas*. Madrid: Cuadernos de Bitácora, Revista del CPR de Parla, 3. Disponible en: http://segundaslenguaseinmigracion.com/ense_anzal2/conceptodelengua.pdf
- VILLALBA MARTÍNEZ, Félix; y HERNÁNDEZ GARCÍA, M.^a Teresa (2000). “¿Se puede aprender una lengua sin saber leer? Alfabetización y aprendizaje de una L2”. *Carabela 4*. Madrid: SGEL, pp.85-110. Disponible en: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/carabela/pdf/48/48_085.pdf
- VILLALBA MARTÍNEZ, Félix; y HERNÁNDEZ GARCÍA, M.^a Teresa (2000b). “La enseñanza de español a inmigrantes y refugiados adultos”. *Actas de la II Escuela de Verano. Metodología y Evaluación de Personas Adultas*. Madrid: Comunidad de Madrid, pp. 97-118. Disponible en: http://segundaslenguaseinmigracion.com/ense_anzal2/laenseñanzadelespanolainmigrantesyrefugiados.pdf
- VILLALBA MARTÍNEZ, Félix; HERNÁNDEZ GARCÍA, M.^a Teresa; y AGUIRRE MARTÍNEZ, Carmen (2001). *Orientaciones para la enseñanza del español a inmigrantes y refugiados*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Disponible en: <https://sede.educacion.gob.es/publiventa/orientaciones-para-la-ensenanza-del-espanol-a-inmigrantes-y-refugiados/ensenanza-lengua-espanola/7747>
- VILLALBA MARTÍNEZ, Félix; y HERNÁNDEZ GARCÍA, M.^a Teresa (2010). “Perspectivas y líneas de trabajo en la enseñanza del español a inmigrantes”. En MIQUEL, L y SANS, N (coord.). *Didáctica del español como lengua extranjera. Cuadernos de Tiempo Libre*. Madrid: Fundación Actilibre, pp. 163- 184. Reeditado por MarcoEle, *Revista de Didáctica del Español como Lengua Extranjera*, Monográfico 10. Disponible en: https://marcoele.com/descargas/expolingua_2006.villalba-hernandez.pdf

7. ANEXOS

Las siguientes diapositivas, presentadas en formato reducido para evitar una extensión desmesurada del trabajo, están realizadas a partir del programa PowerPoint y de fotografías extraídas de *Google-imágenes* con el fin de ser proyectadas en el monitor interactivo o en la pantalla conectada al ordenador existente en el aula. Para su elaboración ha servido como base inspiradora el *Diccionario básico castellano-árabe*¹⁸, editado por la Junta de Comunidades de Castilla-La Mancha en el año 2003. De hecho, con el fin de que los alumnos puedan tener un rico diccionario visual trabajado por ellos mismos, se pueden emplear las hojas mudas con ilustraciones de dicho diccionario para que, tras proyectar las diapositivas (primero sin el nombre y luego con él), sean completadas con los nombres correspondientes, tanto en letras mayúsculas como en minúsculas.

Otra actividad posible es entregar a los alumnos (individualmente, por parejas o en pequeños grupos) las diapositivas reducidas en papel de tres o cuatro ejes temáticos y que, primero, las agrupen por campos semánticos y, después, las ordenen alfabéticamente y las lean.

También se pueden elegir, para trabajar sobre ello, aquellas diapositivas cuyos nombres tienen determinados sonidos que en los alumnos entrañan más problemas de pronunciación/distinción (/o/-/u/, /e/-/i/, /b/-/p/, /r/, /x/, /θ/).

Además, pueden crearse con las diapositivas mudas (que contengan solo la imagen, sin el texto), combinándolas, cartones de bingo en los que deberán escribir los nombres de las imágenes donde colocan las fichas. O se puede jugar con ellas al Pictionary y que los alumnos que crean saber qué está dibujando su compañero escriban correctamente su nombre.

Es posible utilizar algunas de ellas para enriquecer los diálogos que simulan situaciones reales. Asimismo, se puede grabar en vídeo a los alumnos sosteniendo la diapositiva y pronunciando el nombre de la realidad representada en ella, tanto en español como en su(s) lengua(s) nativa(s). Y multitud de actividades más que el docente puede imaginar y hacer que los alumnos pongan en práctica, siempre en pro de la mejora del proceso de lectoescritura y de las destrezas de la oralidad.

¹⁸ Descargable en la siguiente dirección: <http://www.educa.jccm.es/recursos/es/recursos-educativos/diccionarios-red/diccionario-basico-castellano-arabe>

ALFA

**VOCABULARIO
BÁSICO**

ESTELA AZCÁRATE SATRÚSTEGUI

LA CASA



EL COMEDOR



SOFÁ - sofá



LÁMPARA - lámpara



SILLA - silla



MESA - mesa



TELEVISIÓN - televisión



**VENTANA, CORTINA y
PERSIANA**



ENCHUFE - enchufe



LIBRERÍA - librería



RELOJ - reloj



PLANTA - planta



CALENDARIO - calendario



ALFOMBRA - alfombra



TELÉFONO - teléfono



LLAVES - llaves



EL DORMITORIO



CAJÓN - cajón



MESILLA - mesilla



ALMOHADA - almohada



COLCHÓN - colchón



CAMA - cama



TOCADOR - tocador



MANTA y SÁBANAS



ARMARIO - armario



BAÚL - baúl



MALETA - maleta



RELOJ - reloj



DESPERTADOR - despertador



LÁMPARA - lámpara



CUNA - cuna



SILLETA - silleta



EL BAÑO



GRIFO - grifo



TAZA DE VÁTER



PAPEL HIGIÉNICO



TOALLA - toalla



ESPEJO - espejo



BIDÉ - bidé



BAÑERA - bañera



LAVABO - lavabo



CEPILLO Y PASTA DE DIENTES



JABÓN - jabón



CUCHILLA DE AFEITAR



SECADOR - secador



PEINE - peine



CEPILLO DE PELO



COLONIA - colonia



GEL y CHAMPÚ



LA COCINA



TOSTADORA - tostadora



PLANCHA - plancha



RECOGEDOR - recogedor



ESCOBA - escoba



CAFETERA - cafetera



LAVADORA - lavadora



FREGADERO - fregadero



CUBO DE BASURA



FREGONA - fregona



FRIGORÍFICO - frigorífico



COCINA CON HORNO



VASO - vaso



TAZA - taza



PLATO - plato



TENEDOR - tenedor



CUCHARA - cuchara



CUCHILLO - cuchillo



OLLA - olla



TETERA - tetera



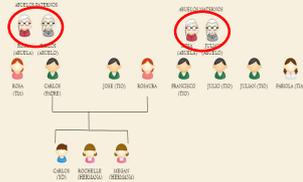
SARTÉN - sartén



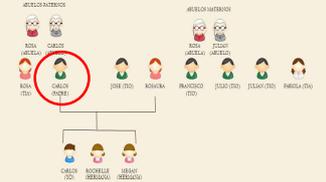
CAZO - cazo



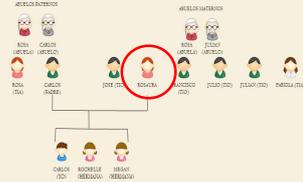
LA FAMILIA



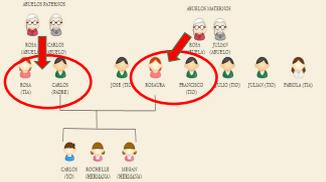
ABUELA y ABUELO



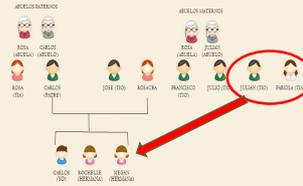
PADRE - padre



MADRE - madre



HIJO e HIJA



TÍO y TÍA



PRIMO y BEBÉ



AMIGO - amigo



VECINA - vecina



NOS RELACIONAMOS



HOLA - hola



ADIÓS - adiós



GRACIAS - gracias



POR FAVOR - por favor



PERDÓN, LO SIENTO



¿QUIERES?



ESTÁ AQUÍ



TENGO SED



BUENOS DÍAS



BUENAS NOCHES



ME DUELE LA CABEZA



ME DUELE LA TRIPA



LA ESCUELA



ESCUELA - escuela



PATIO - patio



COMEDOR - comedor



MESA - mesa



SILLA - silla



DIRECCIÓN - dirección



SECRETARÍA - secretaría



GIMNASIO - gimnasio



PUERTA - puerta



VENTANA - ventana



SERVICIOS, BAÑOS



BIBLIOTECA - biblioteca



COCINA - cocina



CONSERJE - conserje



AULA DE MÚSICA



LA CLASE



GOMA - goma



LÁPIZ y BOLÍGRAFO



LIBRO - libro



TIJERAS - tijeras



PINTURAS y PINCELES



PROFESORA - profesora



CUADERNO - cuaderno



PEGAMENTO - pegamento



ESTUDIANTES - estudiantes



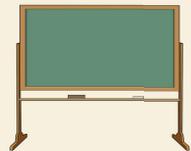
ESTUCHE - estuche



MOCHILA - mochila



PIZARRA - pizarra



PAPELERA - papelera



GLOBO y MAPA



ORDENADOR - ordenador



NUESTRO CUERPO



CABEZA - cabeza



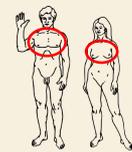
HOMBRO - hombro



CARA - cara



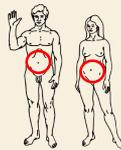
PECHO - pecho



BRAZO - brazo



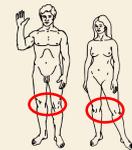
TRIPA - tripa



PIERNA - pierna



RODILLA - rodilla



PIE - pie



ESPALDA - espalda



CODO - codo



OJO - ojo



CEJA - ceja



PESTAÑA - pestaña



LABIOS - labios



DIENTES - dientes



LENGUA - lengua



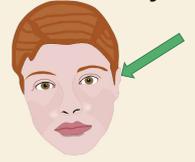
PELO - pelo



NARIZ - nariz



OREJA - oreja



BOCA - boca



MANO - mano



DEDO - dedo



UÑA - uña



ACCIONES



COMER - comer



BEBER - beber



LLORAR - llorar



REÍR - reír



ESCUCHAR, OÍR



CANTAR - cantar



JUGAR - jugar



SALTAR - saltar



DORMIR - dormir



CORRER - correr



ANDAR - andar



HABLAR - hablar



DIBUJAR - dibujar



PENSAR - pensar



SENTARSE - sentarse



SOÑAR - soñar



LEER - leer



NOS VESTIMOS



BABUCHAS - babuchas



ZAPATOS - zapatos



SANDALIAS - sandalias



ZAPATILLAS - zapatillas



BOTAS - botas



CALCETINES - calcetines



PANTALÓN CORTO



CAMISA - camisa



CHAQUETA - chaqueta



ABRIGO - abrigo



JERSEY - jersey



CAMISETA - camiseta



FALDA - falda



VESTIDO - vestido



CHÁNDAL - chándal



GUANTES - guantes



CORBATA - corbata



SOMBRERO - sombrero



GORRA - gorra



CAZADORA - cazadora



DELANTAL - delantal



PAÑUELO - pañuelo



CREMALLERA - cremallera



VELO - velo



TURBANTE - turbante



BAÑADOR - bañador



CHILABA - chilaba



CINTURÓN - cinturón



VAQUEROS - vaqueros



BOTONES - botones



LOS ALIMENTOS



QUESO - queso



HUEVOS - huevos



PASTA - pasta



ACEITE - aceite



MANTEQUILLA



PAN - pan



HELADO - helado



LECHE - leche



HARINA - harina



AZÚCAR - azúcar



SAL - sal



ZUMO - zumo



MERMELADA - mermelada



CAFÉ - café



PASTEL - pastel



CARNES Y PESCADOS



MORCILLA - morcilla



FILETE - filete



CHULETA - chuleta



TERNERA - ternera



CERDO - cerdo



POLLO - pollo



HAMBURGUESA - hamburguesa



PIZZA - pizza



SALCHICHA - salchicha



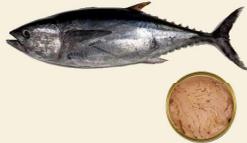
LATAS DE CONSERVAS



SALMÓN - salmón



ATÚN - atún



CABALLA - caballa



LANGOSTA - langosta



GAMBA - gamba



VERDURAS



AJOS - ajos



BERENJENA - berenjena



CEBOLLA - cebolla



ALCACHOFA - alcachofa



CHAMPIÑÓN - champiñón



COLIFLOR - coliflor



LECHUGA - lechuga



ESPINACAS - espinacas



ACEITUNAS - aceitunas



ZANAHORIA - zanahoria



PATATA - patata



PIMIENTO - pimiento



TOMATE - tomate



ESPÁRRAGO - espárrago



CALABACÍN - calabacín



PEPINO - pepino



CALABAZA - calabaza



MAÍZ - maíz



FRUTAS



UVA - uva



FRESA - fresa



KIWI - kiwi



ALMENDRA - almendra



CACAHUETE - cacahuete



CEREZAS - cerezas



FRAMBUESA - frambuesa



LIMÓN - limón



NARANJA - naranja



MELOCOTÓN - melocotón



SANDÍA - sandía



MELÓN - melón



PLÁTANO - plátano



MANZANA - manzana



PERA - pera



PIÑA - piña



DÁTIL - dátil



OFICIOS



ALBAÑIL - albañil



CARPINTERO - carpintero



ELECTRICISTA - electricista



CARTERO - cartero



PANADERA - panadera



COCINERA - cocinera



DOCTORA - doctora



AGRICULTOR - agricultor



MECÁNICO - mecánico



FONTANERO - fontanero



POLICÍA - policía



PELUQUERA - peluquera



PINTOR - pintor



CAMARERO - camarero



CARNICERO - carnicero



LA CALLE



PASO DE CEBRA



COCHE - coche



FAROLA - farola



SEMÁFORO - semáforo



ÁRBOL - árbol



TIENDA - tienda



PISOS - pisos



IGLESIA - iglesia



PARQUE - parque



MEZQUITA - mezquita



TEJADO - tejado



HOSPITAL - hospital



SEÑALES DE TRÁFICO



AMBULANCIA - ambulancia



MOTO - moto



CAMIÓN DE BOMBEROS



EL CAMPO



MONTAÑA - montaña



RÍO - río



PUENTE - puente



PIEDRAS - piedras



CARRETERA - carretera



BARCA - barca



PLAYA - playa



TÚNEL - túnel



TRACTOR - tractor



NIEVE - nieve



PESCADOR - pescador



PUEBLO - pueblo



PINO - pino



BOSQUE - bosque



CIELO y NUBES



ANIMALES SALVAJES



LEÓN - león



PANDA - panda



TIGRE - tigre



MONO - mono



PÁJARO - pájaro



MARIPOSA - mariposa



RANA - rana



SERPIENTE - serpiente



CIERVO - ciervo



OSO - oso



LOBO - lobo



ÁGUILA - águila



ELEFANTE - elefante



COCODRILO - cocodrilo



JIRAFa - jirafa



CIGÜEÑA - cigüeña



DELFIN - delfín



FOCA - foca



ANIMALES DOMÉSTICOS



OVEJA - oveja



CABRA - cabra



TORO - toro



CABALLO - caballo



PATO - pato



CONEJO - conejo



GALLINA y GALLO



VACA - vaca



CERDO - cerdo



RATÓN - ratón



PAVO - pavo



DROMEDARIO - dromedario



ABEJA - abeja



MOSCA - mosca



PERRO - perro



GATO - gato



LAS ESTACIONES



PRIMAVERA - primavera



VERANO - verano



OTOÑO - otoño



INVIERNO - invierno



DÍA / SOL – día / sol



CALOR - calor



LLUVIA - lluvia



VIENTO - viento



RAYO - rayo



NIEVE - nieve



NOCHE / LUNA – noche / luna



FRÍO - frío



HIELO - hielo



NUBE - nube



TORNADO - tornado



OLA - ola



LOS MESES



ENERO - enero

MES 1

31

FEBRERO - febrero

MES 2

28

MARZO - marzo

MES 3

31

ABRIL - abril

MES 4

30

MAYO - mayo

MES 5

31

JUNIO - junio

MES 6

30

JULIO - julio

MES 7

31

AGOSTO - agosto

MES 8

31

SEPTIEMBRE - septiembre

MES 9

30

OCTUBRE - octubre

MES 10

31

NOVIEMBRE - noviembre

MES 11

30

DICIEMBRE - diciembre

MES 12

31

LA SEMANA



LUNES - lunes

Enero 2019						
dom	lun	mar	jue	vie	sáb	dom
	1	2	3	4	5	6
7	8	9	10	11	12	13
14	15	16	17	18	19	20
21	22	23	24	25	26	27
28	29	30	31			

MARTES - martes

Enero 2019						
dom	lun	mar	jue	vie	sáb	dom
	1	2	3	4	5	6
7	8	9	10	11	12	13
14	15	16	17	18	19	20
21	22	23	24	25	26	27
28	29	30	31			

MIÉRCOLES - miércoles

Enero 2019						
dom	lun	mar	jue	vie	sáb	dom
	1	2	3	4	5	6
7	8	9	10	11	12	13
14	15	16	17	18	19	20
21	22	23	24	25	26	27
28	29	30	31			

JUEVES - jueves

Enero 2019						
dom	lun	mar	jue	vie	sáb	dom
	1	2	3	4	5	6
7	8	9	10	11	12	13
14	15	16	17	18	19	20
21	22	23	24	25	26	27
28	29	30	31			

VIERNES - viernes

Enero 2019						
dom	lun	mar	jue	vie	sáb	dom
	1	2	3	4	5	6
7	8	9	10	11	12	13
14	15	16	17	18	19	20
21	22	23	24	25	26	27
28	29	30	31			

SÁBADO - sábado

Enero 2019						
dom	lun	mar	jue	vie	sáb	dom
	1	2	3	4	5	6
7	8	9	10	11	12	13
14	15	16	17	18	19	20
21	22	23	24	25	26	27
28	29	30	31			

DOMINGO - domingo



LAS COMIDAS Y LAS HORAS



DESAYUNO - desayuno



COMIDA - comida



CENA - cena



LAS OCHO



LAS DOS



LAS NUEVE



LAS TRES



LAS TRES Y CINCO



LAS TRES Y DIEZ



LAS TRES Y CUARTO



LAS TRES Y MEDIA



LAS CUATRO MENOS CUARTO



DEPORTES



NATACIÓN - natación



MOTOCROSS - motocross



CICLISMO - ciclismo



ATLETISMO - atletismo



BALONCESTO - baloncesto



AUTOMOVILISMO



TENIS - tenis



FÚTBOL - fútbol



VÓLEIBOL - vóleibol



ESQUÍ - esquí



JUDO - judo



HÍPICA - hípica



GOLF - golf



GIMNASIA - gimnasia



BOXEO - boxeo



ADJETIVOS Y ADVERBIOS



ALEGRE - TRISTE



BUENO - MALO



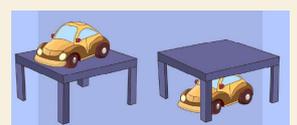
BONITO - FEO



BAJO - ALTO



ENCIMA - DEBAJO



DELANTE - DETRÁS



DENTRO - FUERA



FÁCIL - DIFÍCIL



IZQUIERDA - DERECHA



LARGO - CORTO



IGUAL - DIFERENTE



MUCHO - POCO



LENTO - RÁPIDO



GRANDE - PEQUEÑO



LIMPIO - SUCIO



NUEVO - VIEJO



ABIERTO - CERRADO



POBRE - RICO



LLENO - VACÍO



DELGADO - GORDO



PRIMERO - ÚLTIMO



CERCA - LEJOS



RECTA - CURVA



SOLO - ACOMPAÑADO



LOS
NÚMEROS
01234
56789

CERO - cero

0

UNO - uno

1

DOS - dos

2

TRES - tres

3

CUATRO - cuatro

4

CINCO - cinco

5

SEIS - seis

6

SIETE - siete

7

OCHO - ocho

8

NUEVE - nueve

9

DIEZ - diez

10

ONCE - once

11

DOCE - doce

12

TRECE - trece

13

CATORCE - catorce

14

QUINCE - quince

15

DIECISÉIS - dieciséis

16

DIECISIETE - diecisiete

17

DIECIOCHO - dieciocho

18

DIECINUEVE - diecinueve

19

VEINTE - veinte

20

VEINTIUNO - veintiuno

21

VEINTIDÓS - veintidós

22

VEINTITRÉS - veintitrés

23

TREINTA - treinta

30

CUARENTA - cuarenta

40

CINCUENTA - cincuenta

50

SESENTA - sesenta

60

SETENTA - setenta

70

OCHENTA - ochenta

80

NOVENTA - noventa

90

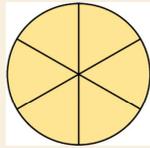
CIEN - cien

100

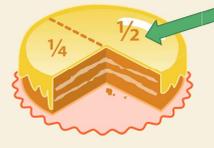
MIL - mil

1.000

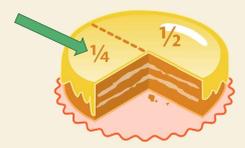
ENTERO - entero



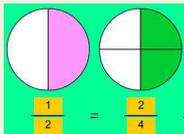
MEDIO - medio



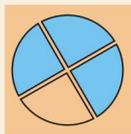
CUARTO - cuarto



2/4



3/4



LOS
COLORES



AMARILLO - amarillo



AZUL - azul



VERDE - verde



NARANJA - naranja



MORADO - morado



MARRÓN - marrón



ROSA - rosa



GRIS - gris



BLANCO - blanco



NEGRO - negro



ROJO - rojo



CLARO / OSCURO



LAS
FORMAS



RECTÁNGULO - rectángulo



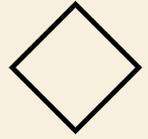
CUADRADO - cuadrado



TRIÁNGULO - triángulo



ROMBO - rombo



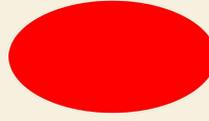
CÍRCULO - círculo



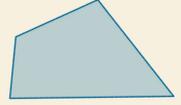
CIRCUNFERENCIA



ÓVALO - óvalo



POLÍGONO - polígono



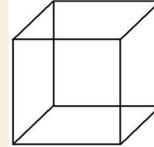
ESTRELLA - estrella



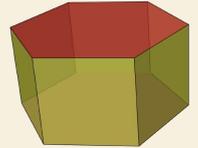
MEDIA LUNA - media luna



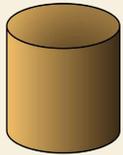
CUBO - cubo



PRISMA - prisma



CILINDRO - cilindro



CONO - cono



ESFERA - esfera



COMUNICACIONES



TAXI - taxi



AUTOBÚS - autobús



CAMIÓN - camión



BARCO - barco



BICICLETA - bicicleta



TREN - tren



FURGONETA - furgoneta



AVIÓN - avión



TELÉFONO



CARTA - carta



RADIO - radio



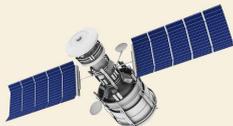
PERIÓDICO - periódico



MÓVIL - móvil



SATÉLITE - satélite



INTERNET - internet

