



UNIBA
Centro Universitario
Internacional
de Barcelona



UNIVERSITAT DE
BARCELONA

**MÁSTER DE PROFESOR DE
ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA**

CURSO 2018- 2020

**Tratamiento Didáctico de la Pronunciación en las
Actividades de Manuales de ELE para Niños**

MARYORI GIRALDO GIRALDO

**Trabajo final de máster
Dirigido por Azahara Cuesta García**

Marzo de 2020

AGRADECIMIENTOS

A Dios omnipotente, por su inconmensurable bondad,
A Yuly, mi socia de vida, el motor que impulsó esta empresa,
A mi familia, por su apoyo que se siente más cercano que la piel,
A Jeremy, el retrato vivo del amor, paciente e incondicional,
A Carol y Rosa, las ideales compañeras de campaña,
A Azahara, la luz de guía en este arduo camino,
A Hong Kong, por abrir los horizontes de mi pensamiento,
cada paso dado tiene sabor a cada uno,
esto es para y por ustedes.

RESUMEN

La pronunciación es un componente de la competencia lingüística que múltiples autores han denominado como olvidada o rezagada en la enseñanza y diseño de materiales de ELE (Carbo, 2003; Ahumada, 2010; Sabas, 2013; Bartolí, 2014). En consecuencia, indagar sobre su tratamiento en manuales de ELE para niños es un objeto de estudio con escasos antecedentes, marcado tanto por el rango de edad de los aprendientes a los cuales va dirigida esta enseñanza como por la naturaleza de las variables.

El objetivo del presente análisis de materiales es describir el tratamiento didáctico de las actividades orientadas a la pronunciación propuestas por la colección de manuales Lola y Leo de la Editorial Difusión mediante la respuesta a 4 sub-preguntas: delimitar las tipologías de actividades y describir el tratamiento didáctico de las mismas y el orden y frecuencia de los componentes de la pronunciación desarrollados en ellas. Para ello se ha diseñado una plantilla de análisis con 3 secciones: tipología de actividades, tratamiento didáctico de actividades y disposición de los componentes de la pronunciación.

Los resultados del análisis delimitan el tratamiento didáctico de la pronunciación a 4 tipos de actividades: de conciencia fonológica, conciencia alfabética, conciencia alfabética y fonológica y otras actividades encaminadas al desarrollo de la pronunciación, todas gradualmente más libres. Además, indican que las cuantías difieren significativamente entre los diferentes tipos de actividades. Así mismo, se observan falencias en explicitud, orden lógico y frecuencia de los componentes. Los anteriores resultados subrayan la necesidad de profundizar tanto en el análisis del tratamiento didáctico de la pronunciación en ELE en general como en particular en el ámbito de ELE para niños para comprender mejor la relación entre la pronunciación y los procesos de enseñanza y aprendizaje

PALABRAS CLAVE: Pronunciación, Segmental, Suprasegmental, ELE, Materiales, ELE para niños.

ABSTRACT

Pronunciation is a linguistic competence component that a variety of authors had denominated as forgotten or left behind in ELE teaching and textbooks design (Carbo, 2003; Ahumada, 2010; Sabas, 2013; Bartolí, 2014). Consequently, inquiring into its treatment within ELE teaching materials is a study subject with scarce precedents that has been marked by the age range of the target learners as well as for the nature of the variables themselves.

The objective of the present materials analysis study is to describe the didactic treatment of the activities oriented to pronunciation proposed by the textbooks collection *Lola y Leo* by Difusión publishing house, this through answering to 4 sub-questions: to delimit the types of activities and describe the didactic treatment of them and the order and frequency of the pronunciation components developed in those. For that, an analysis form with 3 sections has been designed: activities type, activities didactic treatment, and pronunciation components disposition.

The analysis results delimit the didactic treatment of pronunciation to 4 types of activities: phonological consciousness, alphabetical consciousness, phonological and alphabetical consciousness, and other activities aimed at pronunciation development, all gradually freer. Furthermore, they indicate that quantities differ significantly within different types of activities. Moreover, shortcomings are observed in explicitness, logical order and frequency of its components. The previous results underline the necessity of going in-depth in the analysis of the didactic treatment in ELE pronunciation in general as well as in particular in the scope of ELE for children in order to understand better the relationship between pronunciation and the teaching and learning processes.

KEYWORDS: Pronunciation, Segmental, Suprasegmental, ELE, Textbooks, ELE for children.

ÍNDICE

1 INTRODUCCIÓN	1
2 MARCO TEÓRICO	2
2.1 Pronunciación	2
2.1.1 <i>Elementos segmentales</i>	2
2.1.2 <i>Elementos suprasegmentales</i>	3
2.2 Competencias comunicativas implicadas	3
2.2.1 <i>Competencia fonológica</i>	3
2.2.2 <i>Otras competencias indirectamente implicadas: ortográfica y ortoépica</i>	4
2.3 Lectoescritura	5
2.4 Conciencia fonológica y alfabética	7
2.5 Proceso lectoescritor en la lengua española	9
2.6 Proceso lectoescritor en el aula de E/LE	9
2.7 Tratamiento de la fonética-pronunciación en el aula de ELE	12
2.8 Tratamiento de la fonética-pronunciación en el aula de ELE para niños entre los 7 y los 11 años	14
3 OBJETIVOS	16
4 METODOLOGÍA	17
4.1 Corpus de materiales	17
4.2 Criterios y categorías del instrumento de análisis	18
4.3 Procedimientos	25
4.3.1 <i>Sistema de codificación</i>	25
4.3.2 <i>Pilotaje y reajustes</i>	26
5 RESULTADOS	28
6 DISCUSIÓN	41
7 CONCLUSIONES	47
7.1 Conclusiones generales	47
7.2 Limitaciones del estudio y futuras líneas de investigación	49
BIBLIOGRAFÍA	51
ANEXOS	58
ANEXO 1. Plantilla de análisis	58
ANEXO 2. Codificación de la plantilla de análisis	59
ANEXO 3. Muestra de tabulación de resultados	60
ANEXO 4. Análisis: categorización de actividades catalogadas otras	62

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1.	Concepción de Lectoescritura	6
Figura 2.	Etapas de Desarrollo de la Escritura según Ferreiro y Teberosky	9
Figura 3.	Plantilla de Análisis, Actividades de Conciencia Fonológica	20
Figura 4.	Plantilla de Análisis, Tratamiento Didáctico de Actividades	21
Figura 5.	Muestra de Sistema de Codificación	25

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1.	Características del Corpus de Análisis	17
Tabla 2.	Universo Muestral	28
Tabla 3.	Caracterización de las Actividades	28
Tabla 4.	Caracterización de las Actividades de Conciencia Fonológica	29
Tabla 5.	Caracterización de las Actividades de Conciencia Alfabética	31
Tabla 6.	Caracterización de Contenidos y Tareas de Actividades de Conciencia Fonológica y Conciencia Alfabética	33
Tabla 7.	Caracterización de Actividades de Conciencia Fonológica y Conciencia Alfabética	35
Tabla 8.	Fonemas en las Actividades de Conciencia Fonológica y Conciencia Alfabética	36
Tabla 9.	Caracterización de Actividades Catalogadas Otras	38

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1.	Distribución por Material, Actividades de Conciencia Fonológica	29
Gráfico 2.	Distribución por Material, Actividades de Conciencia Alfabética	30
Gráfico 3.	Distribución por Material, Actividades de Conciencia Alfabética y Conciencia Fonológica	32
Gráfico 4.	Distribución por Material, Actividades Catalogadas Otras	37

1. INTRODUCCIÓN

La pronunciación en el aula de ELE se ha considerado una actividad dejada de lado o aproximada de manera escasa (Ahumada, 2010; Sabas, 2013; Bartolí, 2014). Si bien se ha reivindicado su posición de la mano del desarrollo de las destrezas orales -dentro de los actuales métodos comunicativos y por tareas-, su integración a la clase y a los materiales de enseñanza vigentes aún presentan contradictoriamente un déficit, encontrando en ellos, en el mejor de los casos, prácticas en voz alta y aproximaciones rigurosamente fonológicas (Carbo, 2003). Con dicho panorama en vista, preguntarse sobre el tratamiento didáctico de la pronunciación en el aula de ELE pareciera una cuestión obligada, es así que autores como Baralo (2000) y Gabino (2014) llegaron a la conclusión que los contenidos en los manuales de ELE orientados a la pronunciación es prácticamente inexistente.

Tomando en cuenta los antecedentes mencionados, enfocar la pregunta sobre el tratamiento de pronunciación en la enseñanza de ELE a niños, y en específico a cómo son abordados desde los materiales de ELE, constituye un camino inexplorado en la bibliografía al respecto. De esta manera, el presente trabajo tiene la intención de hacer un aporte a través de un análisis de materiales de ELE específicamente para niños cuyo objetivo general es describir el tratamiento didáctico de las actividades orientadas a la pronunciación propuestas por la colección de manuales Lola y Leo de la Editorial Difusión.

Para dar respuesta a dicho objetivo el estudio se centra en reconocer la tipología de actividades orientadas a la pronunciación y el tratamiento didáctico de dichas actividades, y el orden y frecuencia con el cual se abordan los elementos de la pronunciación en los materiales, a saberse, los componentes segmentales y suprasegmentales.

Para la consecución del objetivo y responder a los anteriores interrogantes, se buscó realizar un análisis a través de la observación directa de los materiales, usando como herramienta una plantilla de análisis; sin embargo, como se mencionaba anteriormente, debido a los escasos antecedentes sobre el objeto de estudio del presente trabajo, fue necesario el desarrollo de un formato de observación específicamente diseñado para el estudio, lo cual consiste en sí mismo un aporte al campo de estudio.

Para desarrollar las aspiraciones señaladas, el presente Trabajo de Final de Máster se encuentra desarrollado en siete apartados: los primeros dos de ellos, respectivamente, establecen las bases teóricas concernientes a la pronunciación y a los aspectos pedagógicos que fundamentan el estudio; en el tercer apartado se definen el objetivo y las preguntas de investigación; el cuarto apartado se explican la metodología implementada en el estudio, haciendo una descripción exhaustiva del desarrollo de la herramienta de observación; en el

quinto apartado se analizan los datos y presenta los resultados obtenidos de la tabulación de la muestra pertinente; en el sexto apartado interpretan y contrastan los datos obtenidos y se ponen en diálogo con las bases teóricas establecidas en los dos primeros apartados; y finalmente, en el séptimo apartado se redactan respuestas a las preguntas de investigación y ofrece una mirada crítica a las limitaciones y posibles líneas de investigación futuras.

2 MARCO TEÓRICO

2.1 Pronunciación

Trascendiendo la delimitación conceptual de la pronunciación como un mero acto de reproducción de sonidos; se comprende en la didáctica de lenguas extranjeras, y para los efectos del presente análisis, como una destreza lingüístico-fonológica que juega un papel fundamental en la transmisión oral de la lengua desde el punto de vista productivo *-output* inteligible- y perceptivo *-input* comprensible- (Iruela, 2007). Dicha concepción se ha venido construyendo desde la década de los 90 y se mantiene vigente según autores como Cantero (2003) y Seidlhofer (2001).

Así, y tomando en cuenta la naturaleza interactiva que tienen los elementos involucrados en los actos de habla, María Sabas (2013) afirma que la pronunciación es una destreza transversal para el aprendizaje. Lo anterior implica una afectación lógica de la comprensión auditiva y la expresión e interacción orales; pero también, aunque se mire con más extrañeza, indica que concierne a la comprensión y a la expresión escritas.

Ahora, desde una perspectiva formal, la caracterización fónica de una lengua dada se encuentra dividida según sus rasgos articulatorios en dos grupos ampliamente comprensivos catalogados como aspectos segmentales y suprasegmentales.

2.1.1 Elementos segmentales

Hacen referencia a los sonidos individuales, es decir, a las manifestaciones acústicas que forman los elementos mínimos del habla (Llisterri, 2019). Dichos elementos presentan características particulares que pueden registrarse y categorizarse a través de una clasificación dada.

Si bien se han desarrollado diferentes sistemas de clasificación de los elementos segmentales tales como el Alfabeto Fonético Americanista -AFA-, el sistema de notación fonológico de uso más extendido es el Sistema Fonético Internacional -AFI, IPA por sus

siglas en inglés-; razón por la cual el presente análisis usará el último como clasificación segmental de referencia¹.

2.1.2 Elementos suprasegmentales

En contraste, Joaquín Llisterri (2019) define los elementos suprasegmentales, también llamados prosódicos, como acontecimientos fonéticos cuya influencia trasciende a un segmento particular. Dichos elementos afectan estructuras más extensas como la sílaba; la palabra; el enunciado y el discurso. En la misma línea, Juana Gil los define como “variables fonéticas o fonológicas que sólo pueden describirse en relación con dominios superiores al segmento, como la sílaba, la palabra, el grupo fónico, etc.” (2007, p. 547).

Ahora, respecto a los aspectos específicos de la prosodia con mayor influjo en la pronunciación, los autores no tiene un consenso respecto a cuáles son los más relevantes. Por mencionar algunos casos relevantes, Llisterri (2019) proporciona una lista más comprensiva constituida por acento, tono, melodía, entonación, pausas, ritmo, velocidad de elocución y cualidad de voz. Por su parte, Cantero (2003) los delimita a acento, ritmo y entonación. Así mismo, el Plan Curricular del Instituto Cervantes -PCIC en adelante- los precisa en cuatro elementos: sílaba, acento, ritmo y entonación.

Ya que el enfoque del análisis a llevarse a cabo recae sobre los usos en la didáctica de la pronunciación en ELE, se tomará en cuenta la última clasificación presentada por su relevancia y alineación con los contenidos del MCER, y por tanto, con el desarrollo de las competencias comunicativas en lengua extranjera.

Los contenidos presentados en los subnumerales a continuación , si bien buscan realizar una descripción comprensiva de los conceptos, se centran principalmente en aquellos aspectos que son claves para el análisis. Por lo tanto, se encuentran alineados con las necesidades educativas de los estudiantes según el PCIC y el MCER en el índice de pronunciación y prosodia para los niveles A1 y A2².

2.2 Competencias comunicativas implicadas

Además de las competencias generales que todo estudiante debe cultivar para lograr un aprendizaje significativo en cualquier área, los aprendientes de una lengua extranjera también

¹ Para mayores detalles en la clasificación de los sonidos segmentales según el AFI acceda a la página oficial: https://www.internationalphoneticassociation.org/IPAcharts/IPA_Kiel_2018_full_1200.png

² Si bien lo que nos compete específicamente para el análisis de los materiales corresponde, según la descripción de la propia editorial, a los niveles A1.1, A1.2 y A2.1. del MCER se tomarán como base los contenidos tal como se encuentran delimitados en el PCIC, por pares de nivel.

deben desarrollar una serie de competencias lingüísticas específicas. A este respecto, las llamadas competencias comunicativas de la lengua, están constituidas por tres componentes, las competencias lingüísticas, sociolingüísticas y pragmáticas. Cada una de dichas competencias, a su vez se encuentran integradas por otras competencias -llamadas por algunos autores sub-competencias- (Consejo de Europa, 2001).

Según los alcances del estudio que se ha venido desarrollando, se hará alusión mayoritariamente a las competencias lingüísticas, y a su vez, a las competencias que hacen parte de ella -a saberse, las competencias léxica, gramatical, semántica, fonológica, ortográfica y ortoépica- y que se encuentran relacionadas con los estudios segmentales y suprasegmentales en cuestión.

2.2.1 Competencia fonológica

Esta competencia lingüística hace alusión a los conocimientos tanto de los elementos segmentales como de los suprasegmentales en teoría y en contextos comunicativos reales. Hace parte pues de esta competencia, según se menciona en el MCER (2010), reconocer, percibir y producir los patrones de las unidades de sonido en el sistema fonológico de la lengua estudiada -fonemas- y sus variantes según el contexto fónico -los alofonos-, los rasgos fonéticos y articulatorios distintivos -como la sonoridad-, la composición fonética de los segmentos del enunciado -como la estructura silábica y la secuencia acentual-, los elementos prosódicos de los enunciados -como el acento, ritmo, entonación- y las reducciones fonéticas -como la reducción vocal y las formas fuertes y débiles-.

La importancia de la competencia fonológica -entendida como pronunciación- en el aprendizaje tiene muchas aristas, sin embargo, es de especial relevancia para el procesamiento de los contenidos lingüísticos. De acuerdo con la teoría de la memoria operativa, la pronunciación ejercita la memoria a corto plazo, lo que genera mayores posibilidades de recordación, y en consecuencia, un aprendizaje significativo (Cook, 2001). Así mismo, la pronunciación se hace vital para la inteligibilidad del discurso recibido y emitido, para la ejecución de actos de habla y para las interacciones contextualizadas; todos estos elementos hacen parte del *aprender haciendo*, pilar de los métodos de aprendizaje de vanguardia: enfoque comunicativo y el enfoque por tareas.

2.2.2 Otras competencias indirectamente implicadas: ortográfica y ortoépica

Si bien todas las competencias comunicativas y generales se encuentran delimitadas en teoría, la realidad del aprendizaje de lenguas conlleva un proceso mucho más complejo. Es por esto que centrar el aprendizaje en una competencia lingüística -en este caso, la competencia fonológica- resultaría impráctico en la realidad de las aulas.

Se asevera entonces que todas las competencias lingüísticas son necesarias y hacen parte del perfeccionamiento de la pronunciación. Se resalta así el papel que cumplen las competencias ortoépica y ortográfica en primer lugar, y, aunque con un poco más de lejanía, las competencias léxica, semántica y gramatical. Esto sin dejar de lado las peculiaridades sociolingüísticas y pragmáticas que también se ven implicadas en el aprendizaje.

La competencia ortoépica se considera la más cercana de las competencias pues hace alusión a las convenciones gráficas y su correspondencia con las sonoras, la repercusión ortográfica en los patrones entonativos y al reconocimiento de ambigüedades léxicas y sintácticas en contexto. Seguidamente se encuentra la competencia ortográfica, esta se relaciona con la percepción y producción -por ende, la pronunciación- del sistema de escritura -el alfabeto y los signos no alfabéticos en el caso del español- en un texto dado, tomando en cuenta desde las tipografías y la puntuación, hasta la ortografía de las palabras (Consejo de Europa, 2001).

En cuanto a las competencias léxica, semántica y gramatical, se estiman más alejadas de los conocimientos pertinentes a la pronunciación puesto que sus campos de acción obedecen más a cuestiones de significado que de significante. De acuerdo con lo descrito por el MCER (2010), la primera se encarga del conocimiento y uso del vocabulario, es decir, del reconocimiento de la categoría gramatical de la palabra y su utilización en contexto -lo cual implica pronunciar los vocablos como tal-. La segunda, por su parte, consiste en la conciencia y control del significado de las palabras, el significado de los componentes y procesos gramaticales y de las relaciones lógicas de los enunciados en la situación comunicativa. Finalmente, la tercera se fundamenta en el conocimiento de los elementos, categorías, clases, estructuras, procesos y relaciones de organización de la estructura gramatical de la lengua para aplicarlos en oraciones con sentido y significado -el conocimiento de la conformación de las palabras y enunciados se hace vital para la correcta aplicación de los recursos prosódicos de la pronunciación-.

2.3 Lectoescritura

Es comprendida, en términos generales, como el proceso de adquisición de las habilidades para leer y escribir, suponiendo la alfabetización del individuo al llegar al grado de madurez para ello. La presente investigación trasciende de esta definición simplista del término y pretende verlo bajo el concepto acuñado por Mary Clay en la década de 1970 como *lectoescritura emergente*, este, distanciándose de los paradigmas establecidos, manifiesta que los procesos de la escritura y lectura se dan conjunta y continuamente, desde los comportamientos tempranos hasta la edad en que se comienzan a desarrollar efectivamente

dichas competencias³. De esta manera, los niños, en edades no establecidas, recurren a formas de interacción social y experiencias vivenciales propias u observadas para familiarizarse con el proceso lectoescritor, valiéndose de habilidades de escucha, habla y escritura tanto orales como escritas (López de Murillas, 2007).

En concordancia con lo anterior, se toma una visión constructivista del aprendizaje de estas dos actividades, las cuales, por su carácter complejo, siguen procesos cognitivos que debe afrontarse holísticamente. Así, incluso desde autores de referencia como Emilia Ferreiro, se comprende la lectoescritura como un proceso social, cultural, interactivo, e interpretativo que construye y amplía significados a través del acceso a saberes organizados en un nuevo canal de comunicación de la sociedad en la que se encuentra inmerso el aprendiente (Díez, 2000).

En definitiva, se comprende que la lectoescritura es un proceso que acarrea muy variados factores, por tanto, y en miras a establecer una visión general, se propone recurrir a las concreciones propuestas en el mapa conceptual de Mendoza (2006) que se presenta a continuación. Tomando en cuenta, claro está, las consideraciones, planteadas anteriormente y la estrecha relación manifiesta entre ambos procesos.

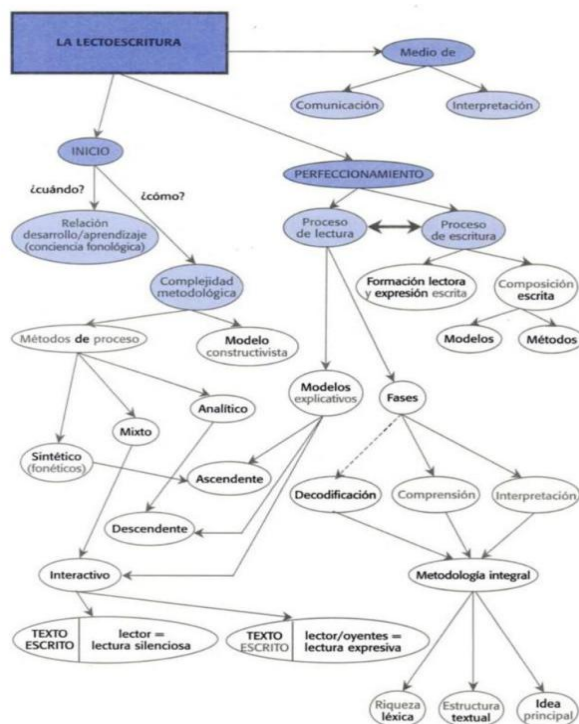


Figura 1. Concepción de Lectoescritura.

Nota. Recuperado de Didáctica de la Lengua y la Literatura, de Mendoza (Coord.), 2006, p. 218.

Copyright 2006 de Pearson Educación, S.A.

³ El individuo desarrolla las habilidades lectoescriptoras hasta llegar a llevar a cabo estas acciones de forma independiente -las automatiza-, esto se le llama la consolidación, sin embargo, dentro de esa última etapa, puede seguir perfeccionando dichas habilidades por el resto de su vida.

A la luz de estas concepciones, Prado (2011) distingue dos etapas en el proceso lectoescritor. Una primera que comprende, inicialmente, las fases de prelectura y preescritura; estas buscan el desarrollo de destrezas lingüísticas, motoras, psicológicas y cognitivas al igual que un acercamiento a las grafías; posteriormente, comprende el período de enseñanza de la decodificación y producción gráfica. Por último, la segunda etapa comprende los ciclos de afianzamiento y perfeccionamiento.

El autor, además, en la misma publicación, clasifica los métodos de enseñanza en dos clases: tradicionales e integrales. En los primeros, se encuentran catalogados los llamados métodos sintéticos y analíticos, que parten respectivamente de lo particular a lo general y viceversa. Los métodos sintéticos, a su vez, son clasificados en alfabéticos, fonéticos y silábicos, y los métodos analíticos -bajo la metodología Freinet- en léxicos, fraseológicos y contextuales. Por su parte, los métodos integrales, también llamados interactivos, mixtos o globales, constituyen la ola de nuevos métodos que buscan integrar los dos anteriores. Lo hacen a la luz de procesos que enfocan su atención al significado global y que luego llevan hacia lo particular, evitando la repetición memorística, en un proceso que el autor llama lectura ideovisual.

Como última mención, se desea traer a colación la existencia de los trastornos del aprendizaje, los cuales repercuten en el desarrollo del proceso lectoescritor, sin embargo, no son tratados pues requieren de conceptualizaciones exhaustivas que no son propias del enfoque dado al presente trabajo.

2.4 Conciencia fonológica y alfabética

La conciencia fonológica se considera una habilidad metalingüística pues permite conscientemente reconocer la composición del lengua oral en unidades sonoras separadas del significado de la palabra, y por lo tanto, manipular dichas unidades subléxicas de forma intencional (Gutiérrez y Díez, 2018; Schmitz, 2001). Luego es un proceso cognitivo complejo pues, de acuerdo con Etchepareborda (2003), representa indicios de una habilidad metafonológica que permite "ejecutar operaciones mentales sobre el output del mecanismo de percepción del habla" (p. S15), en específico, la capacidad de atender, reconocer, comparar, contar, relacionar y utilizar las unidades de sonido.

Se reconocen en esta tipología de conciencia tres componentes esenciales llamados factores, a saberse, la rima, la sílaba y el fonema; todos, en especial el factor fonema, son de suma significación para la evolución del proceso lectoescritor (Hoiem, Lundberg, Stanovich & Bjaalid, 1995). En el mismo sentido, múltiples autores (Aguilar, Marchena, Navarro y

Menacho, 2011; Feld, 2014; Gutiérrez, 2017 en Gutiérrez Fresneda, R. y Díez Mediavilla, A., 2018; Jiménez y Ortiz, 1995; Jiménez y Venegas, 2004) reconocen la conciencia fonológica como un predictor cardinal del proceso de aprendizaje de la escritura.

Por su parte, la conciencia alfabética se comprende también como uno de los procesos psicolingüísticos que; agregados a la conciencia fonológica, semántica, sintáctica y la memoria verbal, por mencionar los más citados; se desarrolla previo al umbral que conlleva al aprendizaje formal de la lectoescritura (Bravo, 2003).

El Banco Interamericano de Desarrollo -BID- define el término en su obra Pautas para el Aprendizaje Temprano en América Latina -PAT- como “La habilidad para identificar las letras del alfabeto” (Harris-Van Keuren y Rodríguez, 2013, p.136). Por su parte, la Universidad de Oregon (2019) al definirla trasciende la delimitación de mera identificación de las letras y la auna con el entendimiento de que estas, como lenguaje escrito, simbolizan y se corresponden con los sonidos en la oralidad.

A ambos tipos de conciencia se las concibe como necesarias para el desarrollo de la lectoescritura pues, dependientes una de la otra, fundamentan el proceso adquisitivo del principio alfabético el cual establece una relación consciente entre las grafías y los sonidos en el discurso (Moats, 2000). Según Anthony y Francis (2005) el desarrollo de la conciencia fonológica es precedido por aquel de la conciencia alfabética; el proceso se da entre los 4 y 8 años de edad, inicia con la concienciación silábica y finaliza, una vez que se haya dominado la lectoescritura, cuando se maneja con propiedad las capacidades fonémicas. Los autores además afirman que dicho proceso se da indistintamente de la lengua en cuestión, aunque sí se presenten algunas variaciones de progresión temporal entre una y otra.

En tal sentido, Bizama, Arancibia y Sáez (2011) afirman que múltiples estudios (Lieberman et al, 1974; Fox y Routh, 1975; Manrique y Gramigna, 1984; Jiménez, 1992; Jiménez y Ortiz, 2000) señalan la sílaba como punto de partida para la enseñanza pues es, entre las unidades subléxicas, la que acarrea mayor facilidad de reconocimiento y manipulación; y que, en el mismo orden de ideas, Rueda y Treiman (1991) consideran que las habilidades necesarias para el desarrollo de la conciencia intrasilábica y fonémica se dan *a posteriori* y que requieren de un entrenamiento especial.

Carencias en la conciencia fonológica configuran frecuentemente, debido a la incapacidad de comprender y analizar las unidades subléxicas, un obstáculo para decodificar, percibir, memorizar y evocar información verbal; así mismo, vacíos en el reconocimiento de sonido-palabra generan confusiones en la forma sistemática en que se relaciona la ortografía y los sonidos del habla (Etchepareborda, 2003).

2.5 Proceso lectoescriptor en la lengua española

El castellano es una lengua silábica cuyo sistema de escritura es alfabético, posee veintinueve grafías y veinticuatro fonemas. Esto indica que hay una alta concordancia entre los sistemas fonológicos y gráficos, no es extraño entonces que el estudiante en proceso de aprendizaje se valga de su sentido de la audición para realizar hipótesis sobre la equivalencia entre ambos sistemas (Briz, 2004). Esto ha llevado a la mitificación del español como una lengua *fácil de escribir y leer*, una concepción errada a todas luces pues la lectoescritura requiere construir un proceso específico tanto en los niños como en la enseñanza de ELE.

La concepción actual de las etapas de desarrollo de la escritura está influenciada ampliamente por las investigaciones que hicieron Ferreiro y Teberosky al respecto. En sus teorizaciones definieron cuatro etapas subsecuentes del desarrollo de la escritura sin una delimitación temporal fuertemente demarcada, entendiéndose así que cada infante posee un ritmo de aprendizaje individual. Dichas fases, al igual que las de la lectura, se llevan a cabo aproximadamente entre los cuatro y los ocho años de edad.

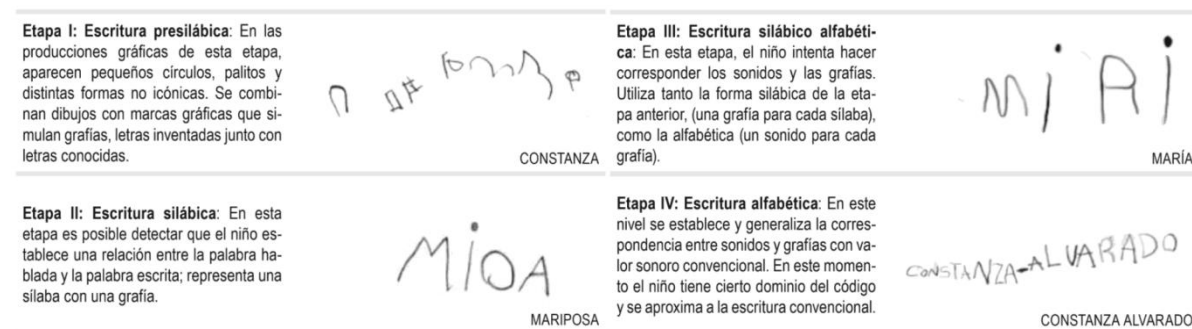


Figura 2. Etapas de Desarrollo de la Escritura según Ferreiro y Teberosky.

Nota. Descripciones y ejemplificaciones bajo la concepción de los autores de la fuente consultada. Recuperado de Enseñar a Leer y Escribir en Educación Inicial, de Solís, Suzuki y Baeza, 2016, p. 75. Copyright 2016 de Ediciones UC.

De acuerdo con las autoras y otras como Ehri, quién llevó a cabo estudios en los 80 y 90, reconocer la correspondencia entre letra y nombre de la letra y la correspondencia entre letra y sonido en la lengua hablada es primordial en el desarrollo de la escritura. Sin embargo, investigaciones más recientes como la de Cardoso-Martins, Correa, Lemos y Napoleao en 2006 han demostrado que el nombre de las letras parece tener un impacto más significativo en el proceso escritural (Jímenez y O'Shanahan, 2008).

Ahora bien, ya que no es posible desligar la escritura de la lectura, y a ambos de su desarrollo constructivista y cultural, es destacable mencionar que los estudios dirigidos por Ferreiro y Teberosky también influyeron directamente los procesos de desarrollo de la lectura. Aún tomando en consideración lo anterior, el proceso lector tiene sus particularidades intrínsecas, y por tanto, es posible distinguir en él etapas comparativamente diferentes.

Si bien múltiples autores han abordado el tema de los estadios del proceso de desarrollo de la capacidad lectora, las teorías de Ehri (1991) establecieron tres etapas que aún siguen vigentes en estudios como los de Jiménez y Ortiz (2007); estas son: logográfica, alfabética y ortográfica. A su vez, Ehri (1999) propuso una clasificación de cuatro fases del aprendizaje de la lectura: prealfabética, alfabética parcial, alfabética completa y de consolidación alfabética; sin embargo es en la primera clasificación en la que se apoyará el presente trabajo.

La etapa logográfica se da aproximadamente entre los cuatro y los cinco años, se caracteriza por la tendencia del niño a reconocer en contexto normal claves visuales globales que le son familiares o de interés y asociarlos con ciertos sonidos. La etapa alfabética, usualmente entre los cuatro y los seis años, es la que más exige al niño en tiempo y esfuerzo; allí se desarrolla la conciencia fonológica por lo que comienza a segmentar las unidades fónicas y a relacionarlas con grafemas que no percibía antes para posteriormente comenzar a decodificar. Finalmente, en la etapa ortográfica, también referida por la autora como estadio de reconocimiento automático de palabras, el niño se considera un lector competente, identifica con precisión gran cantidad de palabras sin necesidad de decodificar grafías o sílabas, pudiendo centrar más su atención en el significado -se autocorriges-; esta etapa sucede, en lectores constantes, entre los siete y ocho años (Ehri, 1991; Jimenez y Ortíz, 2007).

2.6 Proceso lectoescritor en el aula de E/LE

Para hablar de los procesos de lectoescritura en la clase de ELE es primordial comprender sus fundamentos en las teorías enfocadas al aula de LE en general. A este respecto, surgen como preguntas básicas cuál es la influencia de la L1 y del nivel en la LM en el proceso lectoescritor de la L2 y qué tan determinante es la edad del aprendizaje. A su vez, también emergen discusiones respecto a lo que es escribir y leer, para lo cual, en términos del presente trabajo, se hará referencia no solo a la habilidad de interpretar el código, sino también a la significación de este.

Inquirir sobre estos aspectos no es asunto reciente, en relación con la lectura Anderson (1984) realizó estudios para resolver el cuestionamiento sobre esta como un problema de L2 o de las habilidades lectoras per se. Llegó a la conclusión de que ambos factores tienen influencia, empero, la dominancia de la L2 como factor principal disminuye al aumentar la competencia lingüística del aprendiente; en otras palabras, las habilidades lectoras son transferibles a otras lenguas siempre y cuando se alcance un nivel suficiente en las mismas, incluso en el caso de lenguas con sistemas de escritura diferente (Wallace, 2001).

En el desarrollo de las habilidades lectoras en la L2 se producen semejanzas con las etapas que ocurren en la L1, Strevens (1977) las definía en tres, yendo desde una etapa en la que hay escaso o ningún reconocimiento de las grafías, seguida por una con mayor discernimiento y algunos indicios de comprensión, hasta la etapa en que la decodificación es automática y se alcanza mayor comprensión. En este sentido, cuando se instruyen niños, es necesario considerar el estadio de desarrollo de las habilidades lectoras en la L1 y, en estudiantes adultos, el conocimiento de los sonidos de la lengua meta (Montes, 2004).

Respecto a traer la lectura al aula de LE, investigaciones como las de Dlugosz (2000) señalan que es beneficioso incluirla, sin delimitarla a un rango de edad específico, desde la óptica de la comprensión y el habla. Se argumenta una aceleración del aprendizaje por la exposición a este tipo de input pues este crea mayores asociaciones en el esfuerzo perceptivo conjunto de formas fónicas y gráficas, de comprensión y de peculiaridades textuales y estructurales aisladas. Adicionalmente, en el aspecto afectivo, el autor también resalta que puede traer sentimientos de realización, especialmente en niños.

Las prácticas lectoras, en resumen, traen con sí gran utilidad al aula de LE desde la perspectiva de acrecentar nivel de lengua, sin embargo, no es en el único ámbito que impacta, no se puede olvidar la conexión cercana entre la lectura y la escritura. Krashen (1993) indica que una práctica continua de lectura es indispensable para la adquisición exitosa de habilidades en escritura, en referencia al Modelo de Monitor. Empero, esta debe ser una práctica que presente un input interesante, centrado en el contenido y de nivel adecuado para el estudiante.

No obstante, el proceso de escritura en LE es mucho más complejo. Hyland (2003) cita un estudio comparativo de 72 investigaciones sobre escritura en L1 y L2 de Silva (1993), este afirma que escribir en L2 requiere un proceso significativamente disímil en términos retóricos, lingüísticos y estratégicos. Así mismo, concluye, basado en Canale y Swain (1980), que los estudiantes necesitan mínimamente ser competentes estratégica, discursiva, sociolingüística y gramaticalmente-incluyendo vocabulario-.

Para abordar prácticas de escritura en el sentido de composición de textos en LE, se debe seguir; además de considerar aspectos afectivos, nivel de lengua apropiado e input adecuado; un proceso de tres fases: planificación, redacción y revisión. Dicha progresión ha de constar del establecimiento de objetivos e ideas, de la escritura como tal usando los recursos lingüísticos, técnicos y estilísticos adecuados, y de la corrección reflexiva de los errores y brechas entre lo esperado y lo escrito. Dichas fases, valga aclararse, no necesariamente siguen

un proceso estrictamente lineal y es precisamente a este proceso al que se le debe prestar atención más que al producto, desde la visión del modelo cognitivo (Rodríguez, 1998).

Empero, para llegar a este nivel de escritura es necesario avanzar de forma gradual, partiendo de la reescritura o de la exposición a textos ya existentes; prosiguiendo con textos que permitan una escritura limitada y contextualizada en las que se observen estructuras, reglas y estrategias de producción textual propias del español y/o la manipulación de textos para encontrar ideas y secuencias adecuadas a la tipología textual; y finalmente, llegando a la composición de textos propios (Martos, 1990).

2.7 Tratamiento de la fonética-pronunciación en el aula de ELE

Para describir y comprender el tratamiento de la competencia fonológica, y por ende de la fonética y la pronunciación, en el aula de ELE se analizarán tres componentes: los materiales para la enseñanza, las concepciones de estudiantes y maestros y las corrientes pedagógicas.

Si bien los materiales más recientes se autodescriben como enmarcados en los enfoques comunicativos, y atendiendo las implicaciones de dicha denominación en la significación de la pronunciación en el aula, autores como Carbó (2003) afirman que los textos siguen presentando un déficit en la enseñanza de la pronunciación desde lo comunicativo, y más aún, de metodologías que puedan orientarse a la corrección fonética o a la enseñanza de elementos suprasegmentales. Así mismo, el autor destaca una notable diferencia entre los libros producidos en España respecto a los realizados en el extranjero -países no hispanohablantes-, los últimos, además de incluir activamente elementos suprasegmentales desde el inicio de los cursos, poseen dentro de sus explicaciones gramaticales un número considerable de lecciones de pronunciación mayoritariamente dirigidas a presentar combinaciones fonosintácticas, ejercicios de análisis contrastivo y descripciones articulatorias. Así mismo lo corroboran Nuño y Franco (2002) quienes encontraron en los manuales de turno nociones estrictamente fonéticas o prácticas de lectura en voz alta, ambos praxis lejanas al enfoque comunicativo. Los autores además encontraron un patrón en los manuales dedicados a la enseñanza de la pronunciación española que suele ir desde la enseñanza aislada del sistema fonético hacia los elementos suprasegmentales, en caso en que se tomen en cuenta estos últimos.

Lastimosamente los previos son casos afortunados, en numerosos materiales actuales no existe un esfuerzo explícito por la enseñanza de la pronunciación. Gabino (2014) realizó un análisis de 31 manuales de ELE en el cual comprobó que solo 7 de ellos tenían secciones destinadas a la pronunciación, representando entre el 5% y 15% del total de los contenidos; en los demás casos se acudía a una integración con otros componentes lingüísticos. Igualmente,

concordando con Nuño y Franco (*ibid*), halló que los manuales de ELE trataban en poca medida los elementos suprasegmentales y se dedicaban más a “ejercicios de ‘escucha y repite’, drills, lecturas en voz alta y listados de palabras” (p. 26).

Dichas aproximaciones a la pronunciación en los materiales de ELE pueden acuñarse, en cierta medida, como menciona Bartolí (2005), a la limitada aplicabilidad e integración de la pronunciación en la clase comunicativa que describen los preceptos del MCER. A su vez, los lineamientos del PCIC tampoco ofrecen mayor claridad al respecto, proponen una visión ecléctica e integradora de métodos, aclarando que la práctica debe basarse en la interacción comunicativa más que en la repetición aislada de formas (Instituto Cervantes, 2006). Como resultado, no es de extrañar que la percepción de maestros y estudiantes sobre la enseñanza de la pronunciación en clase de ELE no sea semejante a la de otros elementos lingüísticos.

Como se explicaba en apartados anteriores, el mito del español como una lengua *fácil* de pronunciar por su cercanía en los sistemas gráficos y fónicos lleva a considerar menos necesaria su enseñanza explícita, esta es una medida que no contempla la distancia entre la lengua de referencia del alumno y el español. En congruencia, a pesar de reconocer la importancia de la competencia oral, la creencia de los maestros en la automaticidad de la adquisición de los sonidos y la prosodia les llevan a considerar la instrucción innecesaria, además de compleja por la naturaleza misma del estudio y por la falta de preparación y literatura en didáctica de ELE sobre el tema; todo ello -sumado a la escasa presencia en los materiales didácticos- lleva al maestro a sentirse inseguro de traerla al aula, y en el caso de hacerlo, usualmente estará ligada a elementos segmentales (Cortés, 2002; Gabino, 2014; Gil, 2007).

Por su parte, los estudiantes dan prevalencia a la lengua oral cuando de aprender una LE se trata por su carácter comunicativo y social (Cabezuelo, 2005), y reconocen no solo la importancia sino la necesidad de mejorar la pronunciación para comunicarse efectivamente sin embargo, el contacto que tienen en el aula es prácticamente inexistente (Baralo, 2000; Gabino, 2014). No cabe duda, los estudiantes ELE son los directamente afectados de lo que sucede con los textos, las creencias generalizadas y la formación de los maestros. Cortés (2002) además atribuye el relego a la carencia en las parrillas evaluativas de parámetros orientados a evaluar la pronunciación, por lo cual, incluso en actividades orales, los estudiantes tienden a otros aspectos lingüísticos que les permitan obtener calificaciones altas. Respecto a las variables pedagógicas y el tratamiento de la fonética y pronunciación en ELE, hasta el momento, se ha evidenciado una fuerte tendencia a estudiar los elementos segmentales de la pronunciación desde de la corrección fonética (Poch, 2004) sin prestar

mayor atención a los elementos suprasegmentales, indispensables para la comprensión del discurso pero que representan un gran reto para la didáctica. Se busca un cambio de la instrucción fonética hacia la enseñanza de la pronunciación, sin malentenderse por un descuido a la forma, la cual el PCIC la cataloga de indispensable en este respecto.

Los acercamientos más notorios han venido de la mano de la didáctica de la conversación y del aprendizaje por tareas, como una manera de mejorar la expresión oral en su globalidad claro está; esta ha favorecido la interacción a través de actos de habla espontáneos y de simulaciones, pero también, por ejemplo, de canciones, debates, dramatizaciones, grabaciones de video con guiones y relatos (Baralo, 2000) que están rompiendo el paradigma de que enseñar “pronunciación” sea aburrido.

2.8 Tratamiento de la fonética-pronunciación en el aula de ELE para niños entre los 7 y los 11 años

Como se advertía en apartados anteriores. la bibliografía respecto a las didácticas de la pronunciación en ELE es aún escasa, y por extensión, el dedicado a niños lo es mucho más. Según Asensio (2016) la enseñanza de ELE para niños ha tenido apogeo en los últimos años de mano de la demanda de ELE en general, sin embargo, los profesores especializados en ELE y niños son insuficientes, al igual que la bibliografía de materiales de aula y de material formativo para maestros. Las editoriales, en especial españolas, han hecho ya esfuerzos por publicar obras orientadas al tema; pero en ellos hay poco o ningún énfasis en pronunciación.

Independientemente de lo anterior, el tratamiento de estos aspectos en el aula ELE para niños no puede desligarse del estadio de desarrollo fisiológico, psicomotor y cognitivo de los aprendices. Esto genera aproximaciones didácticas totalmente dispares a las usadas con jóvenes y adultos cuyo proceso de adquisición de lenguaje oral y escrito en su LM ya se encuentra desarrollado.

Lingüísticamente hablando, en su LM, el niño entre los 7 y los 10 años se encuentra en la etapa de experimentación sintáctica, y en el estadio de desarrollo creativo de los 10 a los 15 años (Brooks, 1964). Por su parte, en la lecto-escritura, la delimitación no es tan precisa, los rangos de edad de las etapas pueden tener variaciones según el sistema gráfico de la LM del estudiante; sin embargo, como generalización, los infantes en las edades que nos atañen se encuentran en el proceso de concretización de ambas habilidades. Esto se traduce a que en el aula de ELE no se deben obviar dichos desarrollos.

En la enseñanza de L2 a niños se suele recurrir a la idea de instruirles de forma similar que en su L1; basados en teorías como el *recipiente fónico*⁴ se espera del estudiante una pronunciación nativa -o semejante- si se le somete al input oral adecuado, pero la realidad es que los dos procesos tienen diferencias fundamentales (Ahumada, 2010). Dicha creencia ha llevado a que además se trasladen didácticas de la enseñanza bilingüe, pero hay que tomar en cuenta las diferencias en las características curriculares, contextuales y de los estudiantes, por lo que muchos autores opinan que su tratamiento debe ser distinto (Chiriboga, 2001).

A temprana edad los estudiantes de ELE tienen en la oralidad una gran ventaja, pueden interiorizar hábitos lingüísticos diferentes a los de su LM con mayor facilidad (Tocco y Russo, 1995). En concordancia, la enseñanza de ELE, al igual que en la L1, debe valerse de la corporeidad y expresividad oral como punto de partida, así, al irse afianzando las habilidades orales y lecto-escritoras del estudiante en su LM, logrará trasladarlas a la L2 (Muñoz, 1997; Pekitile and Pedro, 2008)

En referencia directa a la pronunciación, la instrucción debería partir de los elementos suprasegmentales pues estos propician la base para la comprensión de los componentes segmentales; aunque no hay un consenso sobre cuál exactamente debería ser la secuencia explícita de elementos a seguirse. A pesar de ello, sí se entiende que el aprendizaje debe tener un carácter lúdico pues para los niños el juego es una forma innata, justificable e interesante de acceder a la lengua (Padilla, 2007; Tocco y Russo, 1995).

Si bien no se encontraron textos sobre el tratamiento de la pronunciación en el aula de ELE para niños, sí se encontraron evidencias en diferentes investigaciones en las que se valían de recursos literarios (Padrón de los Riscos, 2017), juegos lingüísticos verbales (Segovia, 2014) y representaciones (Bermúdez-Hernández, 2017) para las prácticas de aula.

⁴ Teoría planteada por Cantero (1994), esta consiste en una especie de *recipiente* que el hablante va llenando durante la primera infancia -0 a 6 años- con una base fónica y que luego se ve enriquecido con elementos léxico-gramaticales hasta la culminación del proceso adquisitivo -12 años en adelante-, ambos, si pertenecen a la misma lengua, son considerados por el autor como los constituyentes del habla nativa.

3. OBJETIVOS

El presente trabajo propone como objetivo general de investigación describir el tratamiento didáctico de las actividades orientadas a la pronunciación propuestas por la colección de manuales Lola y Leo, de nivel A1-A2.

Así, el estudio procura aportar al campo del tratamiento de la pronunciación en ELE realizando un análisis de materiales de la colección de manuales de ELE para niños entre 7 y 11 años, Lola y Leo, de la Editorial Difusión. Esto a través de un enfoque orientado a los usos didácticos de la pronunciación y en concordancia con los niveles A1 y A2 del MCER.

Para ello se planteó como pregunta de investigación ¿cuál es el tratamiento de la pronunciación en las actividades propuestas por la colección de manuales de ELE para niños Lola y Leo de la Editorial Difusión?, dando pie al establecimiento de las siguientes sub-preguntas:

1. ¿Cuál es la tipología de las actividades orientadas a la pronunciación propuestas por los manuales?
2. ¿Cuál es el tratamiento didáctico de las actividades?
3. ¿En qué orden y frecuencia se presentan los elementos segmentales en las actividades?
4. ¿En qué orden y frecuencia se presentan los elementos suprasegmentales en las actividades?

4. METODOLOGÍA

4.1 Corpus de materiales

Los materiales analizados constituyen la colección de manuales de ELE para niños Lola y Leo de la Editorial Difusión, dicha colección consta de tres niveles, cada uno conformado por un libro del alumno y un cuaderno de ejercicios⁵, los cuales tienen una configuración con variaciones menores de contenidos como se muestra en la *Tabla 1*. El público objetivo de los manuales son niños entre los 7 y los 11 años de edad en enseñanza no reglada y el nivel de lengua corresponde, de acuerdo con la descripción de la Editorial Difusión, a los niveles A1.1, A1.2 y A2.1. del MCER⁶.

Tabla 1
Características del Corpus de Análisis

Libro	Nivel MCER	No. Páginas	No. Unidades	Secciones en Unidades	Secciones Adicionales
Lola y Leo 1, Libro del Alumno, 2016	A1.1	79	7	Página Entrada Con Lupa 1-3 Mis Palabras Gramática Visual Sonidos Con las Manos	Descubrir El Mundo Material Recortable
Lola y Leo 1, Cuaderno de Ejercicios, 2016	A1.1	71	7	Ninguna	Juegos (1-3) Glosario Material Recortable
Lola y Leo 2, Libro del Alumno, 2016	A1.2	95	7	Página Entrada Con Lupa 1-2 Mis Palabras Gramática Visual Sonidos Con las Manos	Descubrir El Mundo Material Recortable
Lola y Leo 2, Cuaderno de Ejercicios, 2017	A1.2	96	7	Ninguna	Juegos (1-3) Glosario Material Recortable
Lola y Leo 3, Libro del Alumno, 2018	A2.1	127	7	Página Entrada Con Lupa 1-2 Mis Palabras Gramática Visual Con las Palabras y con las Manos	Descubrir El Mundo Material Recortable
Lola y Leo 3, Cuaderno de Ejercicios, 2018	A2.1	103	7	Ninguna	Juegos (1-3) -al final- Glosario Material Recortable

Nota: Además de los materiales impresos, cada uno de los libros cuenta con material audiovisual descargable disponible en la página de la editorial.

De acuerdo con la información presentada en la *Tabla 1*, los libros de texto presentan consistencia en cuanto al número de unidades, a los tipos de secciones adicionales y a la

⁵ Al momento de realizar el presente trabajo la editorial se encontraba en el desarrollo de los componentes lúdicos de los niveles 2 y 3 para la colección, sin embargo, estos aún no tenían una fecha estipulada de publicación para ellos. Lola y Leo 1, Complemento Lúdico fue publicado en 2017.

⁶ Para efectos del presente trabajo se tomará en cuenta tanto la descripción brindada por la editorial aunada a la descripción por pares de nivel del PCIC, la cual corresponde a los niveles A1-A2 sin discriminación ulterior.

ausencia de secciones en los cuadernos de ejercicio. Sin embargo, es posible apreciarse dos variaciones fundamentales en las secciones de las unidades entre los libros del nivel 1 y 2 y los materiales del nivel 3: la sección Sonidos desaparece y la sección Con las Manos es reemplazada por Con las Palabras y con las Manos.

Así mismo, se aprecia una elevación en el número de páginas de los materiales por nivel. Infiriéndose allí una relación entre el volumen de contenido y el nivel de lengua. Finalmente, también se aprecia un cambio en el cuaderno de ejercicios del nivel 3 en la disposición de los juegos, los cuales, en vez de presentarse de forma intercalada con las unidades, se publican al final del material.

4.2 Criterios y categorías del instrumento de análisis

La selección del material por analizar se basó en los criterios de validez y viabilidad al igual que en las características del manual en comparación con semejantes de otras editoriales. Por un lado, validez, en el sentido de que el corpus de materiales ofrece una serie de textos con continuidad y homogeneidad en diseño y distribución de los conocimientos, lo que permite analizar el objeto de estudio en condiciones equiparables. Por otro lado, viabilidad, pues la colección en cuestión es el material de enseñanza para niños con mayor disponibilidad en la red de distribución del contexto próximo.

Así mismo, las características del manual fueron determinantes para su elección porque estas se adaptan a los criterios del estudio: se encuentra diseñado para la edad y nivel de lengua objeto de estudio, está pensado bajo la luz de enfoques recientes y posee material complementario de interés por su interactividad. Por último, cabe destacarse la valoración y apropiación personal de los materiales pues con estos han habido experiencias de aula en las que se evidenció la aplicación de las actividades en un contexto de ELE.

En consideración a los objetivos y objeto de estudio, cuyo interés abarca la configuración del tratamiento didáctico de la pronunciación, se instituyeron 3 criterios de interés que determinaron los apartados constituyentes de la parrilla de análisis, a saberse: tipología de actividades, tratamiento didáctico de las actividades y disposición de los componentes de la pronunciación. Estos a su vez contienen las diferentes categorías de análisis.

Debido a los escasos precedentes del objeto de estudio del presente trabajo no se encontró en la bibliografía consultada una plantilla de observación *per se* que se adaptara a las características específicas del análisis⁷. Esta circunstancia generó la necesidad de crear un

⁷ Autores como Garmendia y Sans (2019) proponen parrillas de análisis de actividades con criterios que van orientados a caracterizar las actividades de los textos de enseñanza de ELE, sin entrar a discutir la pronunciación específicamente.

instrumento de observación inédito -ver *Anexo I*- apoyado en criterios formulados por diferentes autores en cada apartado.

Según lo anterior, se diseñó el instrumento de observación Planilla de Análisis de Manuales: Tratamiento Didáctico de la Pronunciación. El formato está constituido por tres apartados de acuerdo con los 3 criterios de interés enunciados previamente, los cuales a su vez se conformaron por categorías que, a excepción de 2 de ellas, está configuradas por valores predeterminados y consonantes con las teorías de los autores base. Cada uno de los constituyentes de la plantilla se explican a continuación.

El apartado I de la planilla, Tipología de Actividades, se compone de 3 categorías, distinguiéndolas entre actividades de conciencia fonológica, alfabética u otras orientadas a la pronunciación. Las primeras posibilitan el desarrollo de la habilidad para reconocer y manipular las unidades subléxicas (Gutiérrez y Díez, 2018; Schmitz, 2001), en especial en tres componentes esenciales -llamados factores-: la rima, la sílaba y el fonema (Hoiem, Lundberg, Stanovich & Bjaalid, 1995). Las segundas ayudan al reconocimiento de las letras del abecedario del español (Harris-Van Keuren y Rodriguez, 2013); tanto el nombre de la letra como la identificación de la grafía; y además, la correspondencia del alfabeto con los sonidos a los que equivalen en la lengua escrita (Universidad de Oregon, 2019). Las terceras engloban todas aquellas actividades en las que hay un tratamiento indirecto de la pronunciación por medio del desarrollo de las destrezas orales, y que no pueden ser incluidas en las primeras dos calificaciones.

La categoría Actividades de Conciencia Fonológica -ver *Figura 3*- incluye 3 numerales, los primeros, I.1.1.1 e I.1.1.2, referentes al contenido presentado y a la manipulación de las unidades subléxicas, se establecieron de acuerdo con los autores referidos en el marco teórico (Hoiem, Lundberg, Stanovich & Bjaalid, 1995; Gutiérrez Fresneda, R. y Díez Mediavilla, A., 2018; Schmitz, 2001). Según lo anterior, se delimitaron las unidades subléxicas a los tres factores esenciales mencionados previamente y se estableció un espacio en blanco para describir la manipulación de las unidades subléxicas en caso de haberlas. En cuanto al numeral I.1.1.3, las opciones se delimitaron según las teorías de Lewkowicz (1980) quien determinó 10 tareas prototípicas que implican conciencia fonológica, dichas tareas se representan fielmente en la planilla, como excepción se presenta una modificación en la opción Contar Fonemas/Palabras, a la cual se le adicionó el segundo componente por ser el único de los factores esenciales no mencionado por el autor.

I. TIPOLOGÍA DE ACTIVIDADES

1.1 Actividades de Conciencia Fonológica

1. Contenido Presentado°		
Rima <input type="checkbox"/>	Sílaba <input type="checkbox"/>	Fonema <input type="checkbox"/>
2. Manipulación intencional de las unidades subléxicas		
Sí <input type="checkbox"/>	_____	No <input type="checkbox"/>
3. Tarea		
Pronunciación de sonido aislado de la palabra <input type="checkbox"/>		Contar fonemas/sílabas <input type="checkbox"/>
Producir en orden los fonemas de la palabra <input type="checkbox"/>		Suprimir fonemas en la palabra <input type="checkbox"/>
Emparejar sonidos-palabras <input type="checkbox"/>		Especificar el fonema suprimido <input type="checkbox"/>
Emparejar palabras <input type="checkbox"/>		Combinar fonemas <input type="checkbox"/>
Reconocer y producir rimas <input type="checkbox"/>		Sustituir fonemas <input type="checkbox"/>

Figura 3. Plantilla de Análisis, Actividades de Conciencia Fonológica.

En el caso de la categoría Actividades de Conciencia Alfabética, el numeral I.1.2.1 consistió en un número que indica el orden de aparición de las letras y un listado de las letras del abecedario español. Para el numeral I.1.2.2 los fundamentos concernientes se tomaron de las definiciones del marco teórico y se concretaron, bajo interpretación de la investigadora, en 3 tareas facilitadoras de la conciencia alfabética que implican reconocer el nombre de la letra -el nombre de la c es “ce”-, identificar la letra -el trazo o grafía- y la noción de correspondencia fonema-grafema -la letra escrita v suena /b/ cuando se lee- (Harris-Van Keuren y Rodriguez, 2013; Universidad de Oregon, 2019); se dejó la descripción de la tarea como casilla de respuesta abierta por la variedad en la que dichas actividades se podían presentar; ocurrencia similar al tercer numeral, I.1.2.3.

El apartado II de la planilla, Tratamiento Didáctico de las Actividades, se basa en una recopilación de autores con adaptaciones a las necesidades del estudio catalogadas en 11 categorías -ver Figura 4-. En específico, los numerales II.1, II.4 y II.10 se basaron en el trabajo de Ahumada (2010). Los demás numerales -exceptuando el punto II.11, una adición intencional- se sustentaron en los Criterios para el Análisis de una Actividad, serie de principios enseñados por el profesor Sergio Troitiño en la asignatura Diseño y Análisis de Materiales de ELE de la Maestría de Profesor de Español como Lengua Extranjera, edición 2018-2020. Cabe aclarar que el diseño del maestro se encuentra sustentado en los artículos de Lozano y Ruiz (1997), Sans (2000) y Garmendia y Sans (2019) orientados al diseño y análisis de materiales.

II. TRATAMIENTO DIDÁCTICO DE ACTIVIDADES			
1. Tipo de actividad			
Discriminación	<input type="checkbox"/>	Reflexión	<input type="checkbox"/>
		Repetición	<input type="checkbox"/>
		Explicación	<input type="checkbox"/>
Otra: _____			
2. Objetivo de la lengua			
Significado/Extralingüístico	<input type="checkbox"/>	Sistema/Lingüístico	<input type="checkbox"/>
3. Contenido Inferido			
Pragmáticos	<input type="checkbox"/>	Lingüísticos	<input type="checkbox"/>
		Culturales	<input type="checkbox"/>
4. Modo de presentación del contenido			
Enunciados descontextualizados	<input type="checkbox"/>	Pares mínimos	<input type="checkbox"/>
		Enunciados contextualizados	<input type="checkbox"/>
Sonidos aislados (fonemas/letras)	<input type="checkbox"/>	Letras continuas	<input type="checkbox"/>
		Palabras/sílabas aisladas	<input type="checkbox"/>
5. Destrezas predominantes			
Comprensión oral/escrita	<input type="checkbox"/>	No activa destrezas	<input type="checkbox"/>
		Expresión oral/escrita	<input type="checkbox"/>
6. Grado de control			
Controlada	<input type="checkbox"/>	Semi-controlada	<input type="checkbox"/>
		Libre	<input type="checkbox"/>
7. Cantidad de participantes			
Individual	<input type="checkbox"/>	Parejas	<input type="checkbox"/>
		Grupal	<input type="checkbox"/>
8. Instrucciones y recursos auxiliares			
Modelos de producción	<input type="checkbox"/>	R. lingüísticos	<input type="checkbox"/>
		Andamiajes	<input type="checkbox"/>
		Instrucciones	<input type="checkbox"/>
9. Función en la secuencia de la unidad			
Input	<input type="checkbox"/>	Reflexión	<input type="checkbox"/>
		Output	<input type="checkbox"/>
10. Estrategia de aprendizaje			

11. Técnicas de aprendizaje autónomo			
Sí	<input type="checkbox"/>	_____	No <input type="checkbox"/>

Figura 4. Plantilla de Análisis, Tratamiento Didáctico de Actividades.

De acuerdo con lo anterior, las categorías II.1 y II.4, concernientes al tipo de actividad, modo de presentación del contenido, se basaron directamente en los contenidos del trabajo desarrollado por Ahumada (2010). En el mismo sentido, la categoría II.10, relativa a las estrategias de aprendizaje, se basa en reflexiones hechas por Ahumada en su obra, sin embargo, se deja en la planilla como casilla de respuesta abierta pues esta no presenta una delimitación concreta y por la posible variedad de estrategias que pudieran encontrarse en la colección a analizar.

Los tipos de actividad de la categoría II.1, comprendieron 4 clases delimitadas y una opción abierta, en caso de presentarse actividades con características disímiles a las presentadas. Las actividades de discriminación comprendieron aquellas en las que se debiera reconocer la diferencia entre sílaba, fonema, tono, acento o grafía en una palabra -caza/casa-, adicional a las concepciones de la autora, se sumaron dictados de letras o palabras de léxico presentado en la unidad. Las actividades de reflexión se entienden como tareas que permiten pensar sobre las letras y fonemas con el fin de sacar conclusiones al respecto -la b y la v suenan igual-. Las actividades de repetición corresponden a los ejercicios tipo “escucha y repite”. Finalmente, las actividades de explicación, buscan establecer reglas explícitas sobre las grafías y formas de pronunciarse -2 l juntas, ll, suenan /y/-.

Los modos de presentación del contenido, la categoría II.4, comprendieron 6 clases, 3 de ellas sin modificación alguna: enunciados descontextualizados, pares mínimos y enunciados contextualizados, entendiéndose por enunciado todo aquello igual o superior a la forma

artículo+palabra e inferior a una frase, la cual posee sentido completo. A la opción sonidos aislados, además de los fonemas, se le aunó el elemento letra aislada para hacer alusión a la escritura; así mismo, a la opción palabras aisladas se le adicionó la alternativa sílabas aisladas pues esta partícula suprasegmental es considerada el punto de partida para los estudiantes en desarrollo de las competencias alfabética y fonológica (Bizama, Arancibia y Sáez, 2011; Rueda y Treiman, 1991).

Ahora, respecto a los contenidos basados en los criterios del profesor Troitiño, estos corresponden a 7 de los 11 criterios usados en el apartado II de la plantilla, específicamente, a las categorías II.2, II.3, II.5, II.6, II.7, II.8 y II.9. Estos, a excepción de los numerales II.7 y II.8, se tomaron íntegramente del contenido de la asignatura, remarcando a su vez la necesidad y significación de las bases teóricas adoptadas por el maestro para su diseño. Los criterios específicos se explican a continuación.

Los objetivos de la lengua -II.2- se analizaron respondiendo la pregunta ¿qué se aprende?, distinguiéndolos así entre la prominencia de objetivos extralingüísticos, es decir, que se ocupan del significado, y de objetivos lingüísticos que trabajan lo concerniente al sistema, por ejemplo, el léxico, la gramática o la semántica. Por su parte, el contenido inferido -II.3- se demarcó según la percepción de la información presentada, así se establecieron 3 asuntos: contenido pragmático, en relación al uso de la lengua en contexto, contenido lingüístico, en referencia a los aspectos formales de la lengua, y contenidos culturales, en correspondencia a la información o aspectos concernientes a la cultura hispana.

En cuanto a la categoría II.5 -destrezas predominantes-, partiendo de reconocer la simultaneidad con la que las destrezas lingüísticas se pueden dar en las actividades, se precisó el término *predominantes* en su denominación. Con ello se pretendió demarcar que la categoría responde a cuál de las destrezas, entre las de comprensión o las de expresión, tienen mayor contundencia en la tarea a analizarse. En el mismo sentido, se estableció una tercera opción, no activa destrezas, puesto que se admite también la posibilidad de ejercicios que no impliquen desarrollo de estas, caso, por poner un ejemplo, de los ejercicios tipo “drill”.

Las categorías II.6 y II.7 fueron, entre las establecidas por el profesor Troitiño, las únicas que presentaron cambios respecto a los criterios originales. La primera de ellas, asociada al grado de control en las actividades, presentaba las opciones controlada y libre, indicando en qué medida las tareas están demarcadas y permiten la expresión e individualidad de los alumnos; se adicionó a la categoría una tercera opción, las actividades semi-controladas, queriendo indicar con ello las tareas que tienen cierta delimitación temática o expresiva pero

que a su vez permiten un rango de maniobrabilidad a los estudiantes, por ejemplo, un diálogo con completación de espacios o líneas en blanco sin opciones dadas.

La segunda de estas categorías, cantidad de participantes, originalmente denominada “diseño social/participantes”, contemplaba dos opciones, individual y social. Para efectos del presente análisis se establecieron tres opciones: individual, parejas y grupal, esto con el fin de comprender con más detalle las dinámicas de interacción del libro y las posibilidades comunicativas que ello acarrea.

La categoría II.8, instrucciones y recursos auxiliares, determinó 4 opciones para referirse a todos los aspectos escritos diferentes al formato y contenidos que conforman la actividad, a saberse: instrucciones, recursos lingüísticos, modelos de producción y andamiajes. Así, se comprenden las instrucciones como el comando específico con el cual se indica al estudiante qué hacer, generalmente van acompañados de un numeral y delimitan las tareas dentro de una secuencia de actividades. Los recursos lingüísticos comprenden la información que presenta estructuras de la lengua -sujeto+verbo-, contenidos o razonamientos gramaticales -reglas o principios gramáticos- y listados léxicos de la temática. Los modelos de producción indican los gráficos o información, sea escrita u oral, que permiten ejemplificar la producción que se espera del estudiante. Finalmente, los andamiajes implican ayudas para expresar o entender la información, por ejemplo, se considera un tipo de andamiaje tipográfico al empleo de negrilla para resaltar el uso de los artículos definidos en los contenidos, en caso de que estos fueran la temática en cuestión.

La categoría II.9, función en la secuencia de la unidad, indica 3 posibles momentos en que se pueden presentar las actividades: input, reflexión o output. La primera se comprende como la presentación de información y muestras de lengua en primicia, entendiéndose por esto actividades de introducción. La segunda, indica aquellas prácticas que permiten manipular y repasar de forma controlada el aprendizaje que se espera que el alumno obtenga durante la secuencia. La tercera, hace referencia a las actividades que buscan producción de lengua del estudiante e implican el uso de los conocimientos aprendidos en actividades de input y reflexión.

Por último, la categoría II.11, relacionada con las técnicas de aprendizaje autónomo, se basa en una observación propia de la autora. A través de esta casilla se buscaba relatar las múltiples maneras que se le facilitan al alumno para aprender por sí mismo de forma eficaz, entendiéndolo así como formas en que el material explícitamente promueve el desarrollo de las competencias básicas, en específico, las de *aprender a aprender*.

Finalmente, el apartado III de la planilla busca realizar un recuento de los componentes segmentales y suprasegmentales trabajados. Específicamente, en la primer categoría, los elementos segmentales, las opciones fueron catalogadas a partir su orden de aparición -opción número en la planilla- y del listado de fonemas vocálicos y consonánticos del español establecidos por la Real Academia Española (2019). De acuerdo con esta fuente, el sistema vocálico del español está constituido por los fonemas /a/, /e/, /i/, /o/ y /u/ y el sistema consonántico del español contiene los fonemas: /p/ /b/ /t̪/ /d̪/ /j/ /k/ /g/ /m/ /ɲ/ /ɲ̄/ /n/ /ɲ̄/ /ɲ̄/ /n̄/ /ɲ̄/ /n̄/ /r/ /r̄/ /f/ /f̄/ /θ/ /θ̄/ /s̄/ /s/ /s̄/ /j/ /x/ /χ/ /h/ /β/ /ð/ /ɰ/ /j/ /ç/ /ʎ/ /ʎ̄/ /l/ /l̄/ /ʎ̄/ /tʃ/ /dʒ/ /w/.

Los últimos se clasifican de acuerdo con el tipo de barreras que experimenta la expiración del aire al momento de la articulación de los sonidos⁸.

En la segunda categoría, los elementos suprasegmentales, se tomó en cuenta la clasificación dada por el PCIC: sílaba, acento, ritmo y entonación (Instituto Cervantes, 2006), adicionalmente, se incorporó a la categoría una opción de respuesta abierta para catalogar otros posibles elementos suprasegmentales, en caso de presentarse.

Realizando una descripción somera de los componentes suprasegmentales, la sílaba, fonológicamente hablando, se puede definir como una agrupación de elementos segmentales -vocales y consonantes- y en conformidad, según su base articulatoria, como una unidad gesticular organizada de articulaciones (Nuñez, 2014; PCIC 2006). El acento, por su parte, es una cualidad fonética perceptiva, un fenómeno sensitivo de prominencia que afecta la sílaba dándole relieve en contraposición con las demás sílabas que le rodean dentro de la palabra (Cantero, 2003; Gil, 2007; Padilla, 2015; Llisterri, 2019).

Siguiendo con este razonamiento, el ritmo es entendido como la sensación perceptiva dada por la recurrencia, repetición o alternancia de la distribución, en períodos regulares de tiempo, de los acentos, patrones melódicos y las pausas a lo largo del enunciado; adicionalmente se comprende como una característica general de las lenguas que en algunas ocasiones es considerada como un elemento adyacente del acento (Cantero 2002; Cantero 2003; Gil, 2007; Llisterri, 2019). Para cerrar, Nuñez (2014) define la entonación, un fenómeno de sensación perceptiva, como “la modulación del tono, duración e intensidad de las sílabas que empleamos para indicar el valor pragmático de los enunciados” (p. 267) dando a entender así que se denomina entonación a la agrupación de dichas variaciones dentro de un texto oral.

⁸ En algunas bibliografías puede encontrarse una tercera clasificación para los elementos segmentales, las llamadas líquidas, refiriéndose a consonantes que pueden hacer parte de la misma sílaba acompañando otra consonante más una vocal, sin embargo, se ha determinado ubicarlas dentro del grupo consonántico partiendo de lo expuesto por la Real Academia Española.

Finalmente, como factor adicional dentro de la categoría de componentes suprasegmentales, se permitió una casilla con respuesta abierta puesto que, respecto a los aspectos específicos de la prosodia con mayor influjo en la pronunciación, los autores no tiene un consenso respecto a cuáles son los más relevantes. Por mencionar algunos casos destacados, Llisteri (2019) proporciona una lista más comprensiva constituida por acento, tono, melodía, entonación, pausas, ritmo, velocidad de elocución y calidad de voz; por su parte, Cantero (2003) los delimita a acento, ritmo y entonación; sin embargo, el Plan Curricular del Instituto Cervantes los precisa en cuatro elementos: sílaba, acento, ritmo y entonación. Ya que el enfoque del análisis recae sobre los usos en la didáctica de la pronunciación en ELE, se tomó en cuenta la última clasificación presentada por su relevancia y alineación con los contenidos del MCER, y por tanto, con el desarrollo de las competencias comunicativas en lengua extranjera.

4.3 Procedimientos

El estudio de los materiales se realizó a través de un análisis detallado según los criterios de la plantilla descrita, los resultados fueron tabulados en una base de datos con un sistema de codificación cuyos encabezados y alternativas de selección corresponden directamente a las categorías y opciones de la plantilla. Así mismo, el instrumento de análisis se sometió a un pilotaje de múltiples fases el cual conllevó a los reajustes correspondientes.

4.3.1 Sistema de codificación

Para el establecimiento de la base de datos se sistematizó el instrumento de observación, se establecieron para ello códigos para cada una de las opciones de las categorías -ver Anexo 2-. Para aquellas opciones cuya aparición pudiera darse de manera simultánea en una misma actividad se estableció un código alfanumérico, lo anterior con el fin de poder recolectar no solo datos sobre su frecuencia de aparición, sino también, para advertir el orden, frecuencia y sucesión o simultaneidad con que se presentaron en cada actividad -ver Figura 5-; para las demás opciones se estableció un código netamente alfabético.

I. TIPOLOGÍA DE ACTIVIDADES												
1.1 Actividades de Conciencia Fonológica												
1. Contenido Presentado*	Rima <input type="text" value="R1 - R2 - R3"/>	Sílaba <input type="text" value="S1 - S2 - S3"/> Fonema <input type="text" value="F1 - F2 - F3"/>										
2. Manipulación intencional de las unidades subléxicas	Sí <input type="text" value="1"/> _____ No <input type="text" value="0"/>											
3. Tarea	<table border="0"> <tr> <td>Pronunciación de sonido aislado de la palabra <input type="text" value="SA1 - SA2 - SA3"/></td> <td>Contar fonemas/sílabas <input type="text" value="CF1-CF2-CF3"/></td> </tr> <tr> <td>Producir en orden los fonemas de la palabra <input type="text" value="OF1-OF2-OF3"/></td> <td>Suprimir fonemas en la palabra <input type="text" value="SFP1-SFP2-SFP3"/></td> </tr> <tr> <td>Emparejar sonidos-palabras <input type="text" value="ESP1 ESP2 ESP3"/></td> <td>Especificar el fonema suprimido <input type="text" value="EF1-EF2-EF3"/></td> </tr> <tr> <td>Emparejar palabras <input type="text" value="EP1-EP2-EP3"/></td> <td>Combinar fonemas <input type="text" value="CBF1-CBF2-CF3"/></td> </tr> <tr> <td>Reconocer y producir rimas <input type="text" value="RR1-RR2-RR3"/></td> <td>Sustituir fonemas <input type="text" value="SF1-SF2-SF3"/></td> </tr> </table>		Pronunciación de sonido aislado de la palabra <input type="text" value="SA1 - SA2 - SA3"/>	Contar fonemas/sílabas <input type="text" value="CF1-CF2-CF3"/>	Producir en orden los fonemas de la palabra <input type="text" value="OF1-OF2-OF3"/>	Suprimir fonemas en la palabra <input type="text" value="SFP1-SFP2-SFP3"/>	Emparejar sonidos-palabras <input type="text" value="ESP1 ESP2 ESP3"/>	Especificar el fonema suprimido <input type="text" value="EF1-EF2-EF3"/>	Emparejar palabras <input type="text" value="EP1-EP2-EP3"/>	Combinar fonemas <input type="text" value="CBF1-CBF2-CF3"/>	Reconocer y producir rimas <input type="text" value="RR1-RR2-RR3"/>	Sustituir fonemas <input type="text" value="SF1-SF2-SF3"/>
Pronunciación de sonido aislado de la palabra <input type="text" value="SA1 - SA2 - SA3"/>	Contar fonemas/sílabas <input type="text" value="CF1-CF2-CF3"/>											
Producir en orden los fonemas de la palabra <input type="text" value="OF1-OF2-OF3"/>	Suprimir fonemas en la palabra <input type="text" value="SFP1-SFP2-SFP3"/>											
Emparejar sonidos-palabras <input type="text" value="ESP1 ESP2 ESP3"/>	Especificar el fonema suprimido <input type="text" value="EF1-EF2-EF3"/>											
Emparejar palabras <input type="text" value="EP1-EP2-EP3"/>	Combinar fonemas <input type="text" value="CBF1-CBF2-CF3"/>											
Reconocer y producir rimas <input type="text" value="RR1-RR2-RR3"/>	Sustituir fonemas <input type="text" value="SF1-SF2-SF3"/>											

Figura 5. Muestra de Sistema de Codificación

De acuerdo con las disposiciones anteriores se procedió al diseño del esquema de tabulación de resultados. Este dispuso de las columnas para asentar los criterios y categorías con la misma nomenclatura y orden establecido en la plantilla; de igual manera, dispuso de las filas para designar listas desplegables con los códigos para cada una de las opciones que no requerían respuesta abierta, sobre dichas filas se asentaron los datos obtenidos las actividades analizadas -ver *Anexo 3*-.

Por su parte, a las actividades analizadas se les asignó un código único de identificación constituido por un número que indica el nivel al que pertenece -sea 1, 2 o 3-, el identificador LA o LC para esclarecer si se trata del libro del alumno o el cuaderno de ejercicios y una cifra que indica el número de actividad que representa en la totalidad de la muestra. Así, si se toma como ejemplo el código 2LA208, esta actividad corresponde al libro del alumno nivel 2 y es la muestra número 208.

4.3.2 Pilotaje y reajustes

El pilotaje de la herramienta se llevó a cabo en 4 fases: análisis de muestra, observaciones, cotejo de oportunidades de mejora y calibración de los contenidos de la plantilla.

Para el análisis de la muestra se tabularon los resultados de las 3 primeras unidades del libro de alumno, nivel 1; para ello, se evaluaron cada una de las actividades en todas las categorías establecidas en la plantilla. Adicionalmente se realizó una revisión general -puramente observación- a los contenidos de la colección de manuales en términos de contenidos y secciones, esto con el fin de prever posibles modificaciones a la estructura general que pudieran afectar las codificaciones diseñadas para el análisis. Se tomó nota de las necesidades de mejora más no se introdujeron cambios en esta fase del pilotaje.

Posteriormente, se sometió la plantilla a análisis de pares con el propósito de calibrar la herramienta y estandarizar los criterios de análisis descritos en el numeral 4.2 del presente trabajo. La herramienta fue analizada por 3 pares, todas maestras de educación primaria con más de 10 años de experiencia, 2 de ellas con grado de especialización en enseñanza. A cada una de las profesionales se le familiarizó con la herramienta, los criterios y el corpus de materiales, posteriormente se le solicitó realizar el análisis de 4 actividades aleatorias y explicar verbalmente la elección de sus opciones. Al igual que en la fase anterior, se tomó nota de las oportunidades de mejora. Las evaluaciones de cada una de las profesionales no denotaron diferencias significativas en los criterios de análisis.

A partir de la información obtenida en las fases anteriores, se cotejaron las anotaciones y se determinó la necesidad de ajustar los siguientes criterios y opciones de análisis:

- Incorporación en la tabulación del alfabeto los dígrafos del español -incluyendo ch-, se pudo observar que hacían parte de los sonidos enseñados en el material, específicamente en el libro del alumno y cuaderno de ejercicios del nivel 1.
- La inclusión de la opción *varios* y *todos* en el numeral I.1.2.1 como opciones colectiva para los casos en que trabajaran las vocales, combinaciones silábicas o el alfabeto en su totalidad.
- La estandarización de los criterios de las secciones especiales: para los apartados *Juegos*, *Con Las Palabras Y Con Las Manos* y *Con Las Manos* se determinó que se contabilizarían como una sola actividad pues las múltiples acciones se encuentran encaminadas a un resultado. Para la sección *Descubriendo El Mundo* se dispuso que se contabilizaría como parte de la unidad en aquellos libros cuyo consecutivo era continuo; en cualquier caso sus constituyentes, a diferencia de los anteriores, se contaron individualmente ya que se encontraban enumerados como actividades separadas. Así mismo se contabilizaron como una actividad aquellos casos extraordinarios que presentaban ejercicios A y B.
- La inclusión del conteo silábico en la opción *contar fonemas* del numeral I.1.1.3, categoría actividades de conciencia fonológica. El autor en el que se basó el establecimiento de la opción no contempló este elemento suprasegmental pero las teorías y los materiales mostraron la necesidad de su inclusión ya que son parte central de un gran número de actividades.
- La agregación de la opción *todos* en el numeral I.1.2.2 para las actividades de conciencia alfabética que implicaran todas las tareas y en II.8 para aquellas actividades que pudieran presentar todas las instrucciones y recursos auxiliares.
- La adhesión de la opción *varios* en el numeral III.1 para las actividades que posibilitaran el trabajo en más de un fonema.
- La incorporación del símbolo Θ para identificar las opciones nulas o vacías.
- La corrección ortográfica de la palabra fonema, la cuál no tiene tilde en la vocal e.

Durante el desarrollo del análisis fue necesario hacer un ajuste adicional, la incorporación de la opción letras continuas -código LC- en el numeral II.4. Una opción que no se preveía y que se presentó en la actividad 1LA49 del libro de alumno, nivel 1.

5. RESULTADOS

Tabla 2
Universo Muestral

Material	Total Actividades	Muestra	Muestra %
Lola y Leo 1, Libro del Alumno	158	106	67.09
Lola y Leo 1, Cuaderno de Ejercicios	109	50	45.87
Lola y Leo 2, Libro del Alumno	157	106	67.52
Lola y Leo 2, Cuaderno de Ejercicios	114	68	59.65
Lola y Leo 3, Libro del Alumno	189	147	77.78
Lola y Leo 3, Cuaderno de Ejercicios	125	65	52.00
Totales	852	542	63.62

El total de actividades contempladas para el estudio está constituido por todas las actividades que se presentaron en cada una de las unidades y secciones especiales que hacen parte de los 6 materiales de la colección Lola y Leo, un total de 852. El total de actividades que efectivamente se encontraban orientadas a la pronunciación y se tomaron como muestra fue de 542 actividades, su distribución se presenta en la *Tabla 2*. Dicha suma constituye el 63.62% de las actividades en los materiales.

Tabla 3
Caracterización de las Actividades

Libro/Tipología de Actividad	Conciencia Fonológica		Conciencia Alfabética		Conciencia Alf.+Fon.		Otras	
	Total	%	Total	%	Total	%	Total	%
LA1, Lola y Leo 1, Libro del Alumno,(A1.1)	2	33.33	9	37.50	14	36.84	82	17.09
CE1 Lola y Leo 1, Cuaderno de Ejercicios, (A1.1)	3	50.00	9	37.50	1	2.63	37	7.81
LA2, Lola y Leo 2, Libro del Alumno (A1.2)	0	0.00	2	8.33	14	36.84	90	18.99
CE2 Lola y Leo 2, Cuaderno de Ejercicios (A1.2)	0	0.00	4	16.67	6	15.79	58	12.24
LA3 Lola y Leo 3, Libro del Alumno (A2.1)	0	0.00	0	0.00	2	5.26	145	30.59
CE3 Lola y Leo 3, Cuaderno de Ejercicios (A2.1)	1	16.67	0	0.00	1	2.63	63	13.29
Totales	6	100	24	100	38	100	474	100

El criterio de selección de las actividades estuvo discriminado, de acuerdo con las tipologías de actividades descritas en la parrilla de observación, en actividades de conciencia fonológica, conciencia alfabética y otras actividades que estuvieran encaminadas al desarrollo

de la pronunciación. En todos los materiales estudiados se presentaron elementos de las tres tipologías, presentándose además, 38 casos en los que las actividades de conciencia alfabética y fonológica se dieron de forma simultánea -ver *Tabla 3*-.

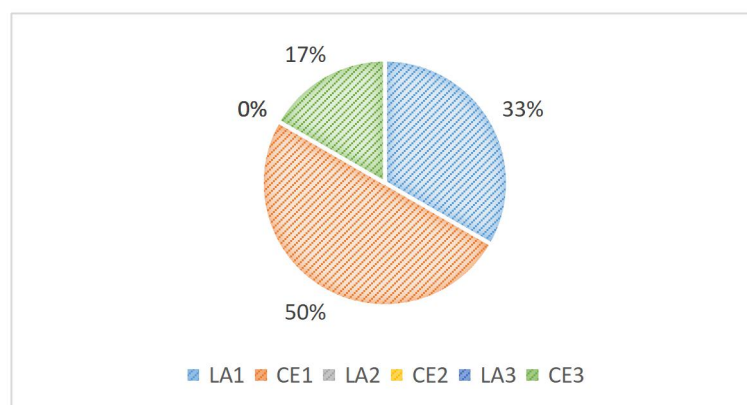


Gráfico 1. Distribución por Material, Actividades de Conciencia Fonológica

Como se puede evidenciar en el *Gráfico 1*, las actividades de conciencia fonológica, cuyo total en los materiales es de 6 actividades, tuvo mayor incidencia en el material CE1, es decir, en el cuaderno del alumno del nivel 1. En dicho texto, se presentaron la mitad de sus actividades, seguido por un 33% de las actividades en el libro del alumno del mismo nivel.

En cuanto a su caracterización y el tratamiento didáctico, las actividades de esta categoría tuvieron una aparición en los materiales significativamente menor a la de las demás tipologías. Se presentaron casos nulos en el nivel 2 a pesar de que, como se describía en el apartado Corpus del Material, los textos cuentan con la sección Sonidos⁹. Tal es también el caso del libro del alumno del nivel 3, no se reportaron actividades de esta tipología -ver *Gráfico 3* y *Tabla 3*-, sin embargo, como también se aclara en el apartado anterior, dicho nivel, no presenta la sección Sonidos.

Tabla 4

Caracterización de las Actividades de Conciencia Fonológica

Cód. Actividad	Contenido Presentado	Manipulación Unidades Subléxicas	Tipo de Actividad	Objetivo de Lengua	Cant. Participantes	Función en Secuencia
1LA49	Sílaba	Sí	Discriminación	Sistema	Individual	Reflexión
1LA101	Fonema	No	Discriminación	Sistema	Individual	Reflexión
1LC121	Sílaba	Sí	Discriminación	Sistema	Individual	Reflexión
1LC126	Fonema	No	Discriminación	Sistema	Individual	Reflexión
1LC131	Fonema	No	Discriminación	Sistema	Parejas	Reflexión
3LC505	Rima	Sí	Otro	Significado	Individual	Output

⁹ La sección Sonidos, de acuerdo con la información contenida en la *Tabla 1*, constituye la penúltima de las secciones ordinarias de los libros del alumno del nivel 1 y 2. Esta busca, según lo establecido en la presentación de los libros mencionados, practicar la fonética y las letras más intrincadas del español.

Como se observa en la *Tabla 4*, las características didácticas de las actividades de conciencia fonológica son imperativamente homogéneas -presentan características similares-, exceptuando la actividad 3LC505. Todas las actividades de este tipo, excepto 1LC131, se presentan en el nivel 1 del material y están encaminadas a la discriminación y reflexión fonológica a través de tareas individuales que implican tres acciones básicas. La primera, el reconocimiento de un sonido aislado de la palabra se evidencia en las actividades 1LA101, 1LC126 y 1LC131. La segunda, el conteo de fonemas, la cual solo se da en la actividad 1LC121. Y la tercera, la separación de palabras en un continuo escrito, la cual se da exclusivamente en 1LA49. Las actividades mencionadas presentan contenido tanto segmental como suprasegmental, intercalando así entre fonemas y sílabas, y además, procurando realizar tareas diferentes en cada caso-las instrucciones dan cuenta de ello-.

La actividad 3LC505 representa un caso excepcional pues es la única de la categoría que exige producción o output del estudiante con un objetivo extralingüístico, además es también la única de las mencionadas en procurar la ejercitación directa del componente suprasegmental rima y de la destreza de expresión oral y escrita. Cabe resaltar también que aquí que la actividad 1LC121 también presenta un caso excepcional por ser la única que activamente trabajó un componente suprasegmental, la sílaba; en contraste, tres de las actividades 1LA101, 1LC126 y 1LC131 presentaron los componentes segmentales /tʃ/, /r/ y /l//j/, respectivamente.

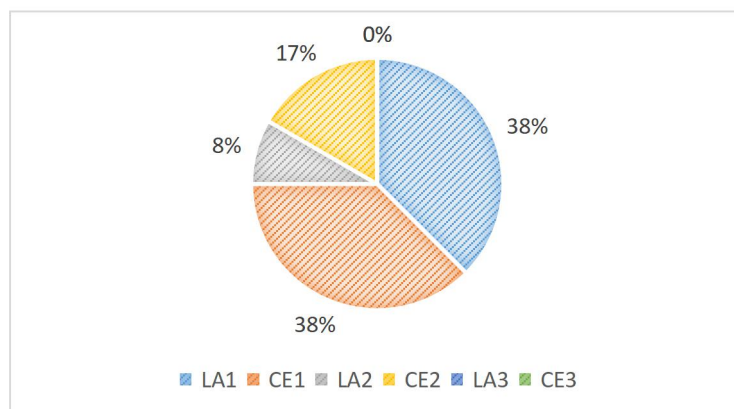


Gráfico 2. Distribución por Material, Actividades de Conciencia Alfabética

Ahora, en cuanto a las actividades de conciencia alfabética, se puede observar en el *Gráfico 2* una mayor distribución de las actividades en los diferentes textos, en comparación con el caso de las actividades fonológicas. A pesar de ello, también presenta nulidad en los textos del nivel 3, mostrando así un decrecimiento sistemático de las actividades en cuanto más alto el nivel de lengua.

De acuerdo con la información en la *Tabla 3*, el número de apariciones de las actividades de conciencia alfabética en el manual es 4 veces mayor que el de las actividades de conciencia fonológica. A grandes rasgos, las actividades de este tipo se concentraron principalmente en el nivel 1, allí la distribución de la cantidad de actividades entre el libro del alumno y el cuaderno de actividades es idéntica.

Tabla 5
Caracterización de las Actividades de Conciencia Alfabética

Cód. Actividad	Contenido Presentado	Tarea	Tipo de Actividad	Objetivo de Lengua	Cant. Participantes	Función en Secuencia
1LA1	Varios	Todos	Otro	Sistema	Individual	Input
1LA3	Todos	Rec/Id.	Repetición	Sistema	Individual	Input
1LA4	Todos	Rec/Id.	Repetición	Sistema	Individual	Reflexión
1LA5	Varios	Todos	Otro	Sistema	Parejas	Output
1LA19	Ñ	Noción F-G	Otro	Sistema	Individual	Reflexión
1LA21	Varios	Todos	Otro	Sistema	Individual	Output
1LA65	J	NF-G/Id	Repetición	Sistema	Individual	Reflexión
1LA66	J	Id./NFG2	Otro	Sistema	Individual	Output
1LA105	Varios	NF-G/Id	Otro	Sistema	Individual	Input
1LC107	Varios	Todos	Discriminación	Sistema	Individual	Reflexión
1LC108	Varios	Todos	Otro	Sistema	Individual	Reflexión
1LC109	Todos	Rec/Id.	Repetición	Sistema	Individual	Reflexión
1LC110	Todos	Rec/Id.	Repetición	Sistema	Parejas	Output
1LC112	Todos	Todos	Otro	Sistema	Individual	Input
1LC113	Varios	Todos	Discriminación	Sistema	Parejas	Output
1LC127	Todos	Rec/Id.	Otro	Sistema	Grupal	Output
1LC135	Consonate	NF-G/Id	Otro	Sistema	Individual	Input
1LC144	Z	Id./NFG2	Discriminación	Sistema	Individual	Reflexión
2LA160	Todos	Id./Rec	Repetición	Sistema	Individual	Output
2LA191	Y	Id/NF-G	Repetición	Sistema	Individual	Input
2LC267	Varios	Todos	Otro	Sistema	Individual	Output
2LC293	Y	Id./O2	Discriminación	Sistema	Individual	Output
2LC294	Varios	Todos	Otro	Sistema	Grupal	Output
2LC309	H	Id./O2	Otro	Sistema	Individual	Output

Según la *Tabla 5*, la actividades de conciencia alfabética posee mayor diversidad en el contenido presentado: se abordan varias letras del abecedario sin una sistematización particular en el 37.5% de las actividades; se trabajan todas las letras en el 29.17% de las oportunidades; se practica una letra en específico en el 4.16% de las ocasiones y se ocupan de solo las consonantes en el mismo porcentaje anterior.

Las tipologías de tareas presentan también mayor variedad. Primero, 37.5% de las actividades involucró de manera simultánea el reconocimiento de los nombres de las letras, la

identificación de la grafía y la noción de correspondencia fonema-grafema. Segundo, la combinación simultánea de reconocimiento de los nombres de las letras y la identificación de las grafías representó el 25%. Tercero, el 4.16% fueron actividades exclusivamente de noción de correspondencia fonema-grafema. Cuarto, las actividades de correspondencia fonema-grafema e identificación de grafías simultáneas representaron el 16.66%. Quinto, las demás actividades representaron el 8.34% cada una.

De igual manera, se puede evidenciar diversidad en la tipología de las actividades, las cuales en un 54,17% equivalieron a otras actividades no catalogadas, 29.17% a actividades de repetición estilo “escucha y repite” y 16.66% a actividades de discriminación. Se resaltan además resultados nulos para la tipología explicación y una actividad de reflexión combinada con una actividad de lectura dentro categoría de actividades catalogadas como otras -equivalente al 4.16%-.

En cuanto a la función en la secuencia se observa predominancia de las actividades de output con un 45.83%, seguidas por un 29.17% de las actividades de reflexión y un 25% de las correspondientes a input. En dichas actividades se observa predominancia del 75% de las destrezas de comprensión oral y escrita, 16.66% de destrezas de expresión oral y escrita y un 8.34% de actividades que no activa destrezas.

De los datos obtenidos también se resalta la unanimidad en los objetivos de la lengua -todas las actividades estaban dirigidas al sistema-, así mismo, se destaca la prevalencia del trabajo individual, integrando el 79,17% de las actividades, seguido por el 12.5% de las actividades grupales y el 8.34% de las actividades en parejas. Igualmente, se resalta el trabajo directo del componente suprasegmental sílaba y varios componentes segmentales en las actividades 1LC107 y 1LC108, el trabajo en varios componentes segmentales de la actividad 1LA105 y las actividades 1LA65 y 2LA191, las cuales presentaron varios componentes segmentales con énfasis en los fonemas /x/ y /i//j/, respectivamente.

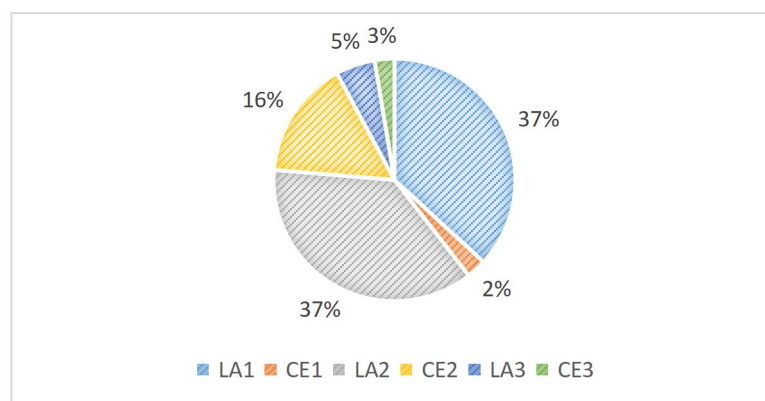


Gráfico 3. Distribución por Material, Actividades de Conciencia Alfabética y Conciencia Fonológica

Adicional a los datos anteriormente presentados, fue sobresaliente encontrar durante el análisis actividades en que se practicaran conjuntamente tanto la conciencia fonológica como la conciencia alfabética y que estas fueran significativamente mayores en cuantía a las actividades en que se trabajaron las conciencias por separado -ver *Tabla 3*-.

De acuerdo con lo expresado en el *Gráfico 3*, además de ser más numerosas que las actividades que trabajaron cada conciencia de forma aislada, las actividades en mención sí tuvieron presencia en todos los textos de colección, proveyendo variedad a las actividades en lo manuales orientadas a la pronunciación. A pesar de ello se evidencia una presencia mucho más fuerte en los libros del alumno de los niveles 1 y 2, en donde tuvieron una cantidad igual de apariciones. También se destaca una presencia importante, equivalente al 16% de las actividades de la categoría, en el libro del alumno del nivel 2.

Por otro lado, no se encontró relación directa entre los contenidos fonológicos y alfabéticos presentados, sin embargo, sí se observan patrones en la ausencia de actividades cuyo contenido presente la totalidad del alfabeto, las vocales o las consonantes en conjunto; igualmente se aprecia un aumento notorio de prácticas de distintas letras del alfabeto en actividades independientes -21.05% más recurrente que en las actividades netamente alfabéticas-; también se observa como caso especial una actividad en la cual se trabajaron dos letras simultáneamente -B y V-.

Tabla 6

Caracterización de Contenidos y Tareas de Actividades de Conciencia Fonológica y Conciencia Alfabética

Cód. Actividad	Contenido Fonológico Presentado	Contenido Alfabético Presentado	Tarea Fonológica	Tarea Alfabética
1LA6	Fonema	Varios	Ninguno	Todos
1LA18	Sílaba	Ñ	Ninguno	Reconocer
1LA20	Fonema	Varios	Ninguno	NF-G/Id2
1LA28	Sílaba	RR	Ninguno	Id./NFG2
1LA33	Fonema	RR	EmparejarS-P	Id./NFG2
1LA34	Fonema	Varios	Ninguno	Id./NFG2
1LA48	Fonema	L	Ninguno	Todos
1LA50	Rima	L	Ninguno	Id./O2
1LA63	Sílaba/F	Varios	Ninguno	Todos
1LA84	Fonema	Z	Ninguno	Todos
1LA85	Fonema	Z	Ninguno	Id/NF-G
1LA100	Sílaba	CH	Ninguno	Ninguno
1LA103	Sílaba/F	Varios	Combinar F	Id/NF-G

1LA104	Sílaba/F	Varios	Combinar F	Id/NF-G
1LC138	Fonema	Varios	Ninguno	Todos
2LA176	Sílaba	G	Ninguno	Noción F-G
2LA177	Fonema	G	Ninguno	Todos
2LA178	Sílaba	G	Ninguno	Id/NF-G
2LA192	Sílaba	Y	Ninguno	Noción F-G
2LA193	Sílaba	Y	Ninguno	NF-G/Id2
2LA208	Sílaba	C	Ninguno	Ninguno
2LA209	Sílaba	C	Ninguno	NF-G/Id2
2LA212	Fonema	Ñ	Ninguno	Rec/O2
2LA229	Fonema/S2	H	Ninguno	Id./NFG2
2LA244	Sílaba	V	Ninguno	Ninguno
2LA245	Sílaba	V	Ninguno	NF-G/Id
2LA259	Sílaba	B	Ninguno	Ninguno
2LA260	Sílaba	B	Ninguno	NF-G/Id2
2LA261	Sílaba	B	Ninguno	NF-G/Id2
2LC270	Sílaba/F2	Varios	Ninguno	NF-G/O2
2LC284	Sílaba/F2	G/Vocal	EmparejarS-P	NF-G/Id2
2LC300	Sílaba/F2	C	Ninguno	NF-G/Id2
2LC310	Fonema	H	Ninguno	NF-G/O2
2LC320	Fonema	B -V	Ninguno	NF-G/O2
2LC328	Fonema	B - V	Ninguno	Id./O2
3LA405	Sílaba/F	Varios	Ninguno	Todos
3LA471	Fonema	Varios	Ninguno	Noción F-G
3LC504	Fonema	Varios	Ninguno	NF-G/O2

De acuerdo con la información en la *Tabla 6*, no se observa tampoco correlación entre las tipologías de tareas fonológicas y alfabéticas, presentándose una recurrencia del 10.53% de las tareas fonológicas frente a un 89.47% de las tareas alfabéticas, estas últimas incluyeron actividades en las que se presentaron 1, 2 o todas las tareas alfabéticas en contraste con las actividades fonológicas en las que solo se trabajó una tarea a la vez.

En específico, en las actividades alfabéticas se trabajaron los tres tipos de tareas planteados por la plantilla de observación en un 18.42% de las actividades, simultáneamente dos tareas en el 13.18%, dos tareas de forma consecutiva en un 47.37%, una sola tarea en el 10.53% y ninguna en el mismo porcentaje de las actividades.

Tabla 7

Caracterización de Actividades de Conciencia Fonológica y Conciencia Alfabética

Cód. Actividad	Manipulación Unidades Subléxicas	Tipo de Actividad	Objetivo de Lengua	Cant. Participantes	Función en Secuencia
1LA6	No	Otro	Sistema	Individual	Output
1LA18	No	Repetición	Sistema	Individual	Input
1LA20	No	Repetición	Sistema	Individual	Output
1LA28	No	Otro	Sistema	Individual	Input
1LA33	Sí	Discriminación	Sistema	Individual	Reflexión
1LA34	No	Repetición	Sistema	Individual	Output
1LA48	No	Discriminación	Sistema	Individual	Reflexión
1LA50	No	Otro	Sistema	Individual	Output
1LA63	No	Otro	Sistema	Parejas	Input
1LA84	No	Discriminación	Sistema	Individual	Reflexión
1LA85	No	Otro	Sistema	Parejas	Input
1LA100	No	Repetición	Sistema	Individual	Input
1LA103	Sí	Otro	Sistema	Individual	Reflexión
1LA104	Sí	Otro	Sistema	Individual	Output
1LC138	No	Otro	Sistema	Grupal	Output
2LA176	No	Repetición	Sistema	Individual	Input
2LA177	No	Discriminación	Sistema	Individual	Reflexión
2LA178	No	Otro	Sistema	Individual	Output
2LA192	No	Repetición	Sistema	Individual	Reflexión
2LA193	No	Otro	Sistema	Individual	Output
2LA208	No	Repetición	Sistema	Individual	Input
2LA209	No	Repetición	Sistema	Individual	Reflexión
2LA212	No	Otro	Sistema	Individual	Reflexión
2LA229	No	Otro	Sistema	Individual	Output
2LA244	No	Repetición	Sistema	Individual	Input
2LA245	Sí	Discriminación	Sistema	Individual	Reflexión
2LA259	Sí	Repetición	Sistema	Individual	Input
2LA260	No	Otro	Sistema	Individual	Reflexión
2LA261	Sí	Otro	Sistema	Individual	Output
2LC270	Sí	Otro	Significado	Grupal	Output
2LC284	Sí	Discriminación	Sistema	Individual	Output
2LC300	No	Discriminación	Sistema	Individual	Output
2LC310	No	Otro	Sistema	Individual	Output
2LC320	No	Reflexión	Sistema	Individual	Reflexión
2LC328	No	Discriminación	Sistema	Individual	Output
3LA405	No	Otro	Sistema	Grupal	Reflexión
3LA471	No	Repetición	Sistema	Individual	Output
3LC504	No	Otro	Sistema	Parejas	Output

Los tipos de actividad de esta categoría, de acuerdo con la *Tabla 7*, presentaron una diversidad similar a los presentados en aquellas exclusivamente alfabéticas. Un 18% correspondieron a otras actividades no catalogadas, 28.95% a actividades de repetición de las formas “escucha y repite” y “lee y repite” y 21.5% a aquellas de discriminación. También se presentó una actividad de reflexión denotando el 2.63% y resultados nulos para la tipología explicación.

Al igual que en las caracterizaciones anteriores, hay predominio de las dinámicas de corte individual, se observa incluso un incremento, representando el 84.21% frente al 7.89% tanto de las actividades grupales como en pareja también se observa un comportamiento similar en el objetivo de la lengua el cual, a excepción de una de las actividades, sigue siendo orientado al sistema. En contraste, se observa un decrecimiento en la manipulación de las unidades subléxicas, cuya participación es del 21.05% del total de actividades. En cuanto a la función en la secuencia se observan cuantías similares -con diferencias de no más de 2 puntos porcentuales- a las caracterización de las actividades de conciencia alfabética: predominancia de las actividades de output con un 44.74% -decreció-, seguidas por un 31.58% de las actividades de reflexión -aumentó- y un 23.68% de las correspondientes a input -decreció-.

Adicional a las características anteriores, se observa el mayor énfasis en el trabajo de los componentes segmentales y suprasegmentales de la lengua de todas las categorías de actividades analizadas en el presente trabajo. El 60.53% de las actividades directamente trabaja el componente suprasegmental sílaba, de los cuales 5.26% -2 actividades- practican adicionalmente el acento de forma secundaria; cabe resaltarse que todas las actividades, a excepción de 1LA6, contemplan los demás componentes suprasegmentales de forma implícita, incluyendo además tres actividades que contemplan indirectamente la rima, componente adicional a los planteados en la planilla. En cuanto a los componentes segmentales, el 39.47% de las actividades presentan trabajo directo en al menos un fonema y 21.55% de ellos de forma indirecta - ver *Tabla 8*-.

Tabla 8
Fonemas en las Actividades de Conciencia Fonológica y Conciencia Alfabética

Cód. Actividad	Fonemas Trabajado	Presentación del Contenido	Cód. Actividad	Fonemas Trabajado	Presentación del Contenido
1LA34	/r/	Explícito	2LA260	/b/	Implícito
1LA63	Varios	Explícito	2LA261	/b/	Implícito
1LA84	/θ/	Implícito	2LC284	/g/ - /x/	Explícito
1LA85	/θ/	Implícito	2LC300	/θ/ - /k/	Explícito
1LA103	Varios	Explícito	2LC310	Ausencia (H)	Explícito
1LA104	Varios	Explícito	2LC320	/b/	Explícito
2LA177	/g/ - /j/	Implícito	2LC328	/b/	Explícito
2LA178	/g/	Implícito	3LA405	Varios	Explícito
2LA209	Varios	Implícito	3LA471	/t/	Explícito
2LA212	/ñ/	Implícito	3LC504	Varios	Explícito
2LA229	Ausencia (H)	Explícito			

Nota: A la información contenida en la presente tabla, se debe adicionar las siguientes actividades para tener una mirada global de los componentes trabajados por las actividades analizadas, en orden: 1LA65 /x/; 1LA101 /tʃ/; 1LC126 /r/; 1LC131 /l/ - /j/; y 2LA191 /i/ - /j/.

Finalmente, las actividades catalogadas como otras hacen referencia a todas aquellas actividades en que hubiera un tratamiento indirecto de la pronunciación a través del desarrollo de la competencia oral, incluyendo aquellas en las que la instrucción de la actividad estableciera expresamente la necesidad de leer. Comprendiendo que el foco estaba en la pronunciación, se tomaron en cuenta en el momento del análisis para comprender a mayor cabalidad el tratamiento didáctico del libro respecto al desarrollo de la oralidad, la reproducción guiada de sonidos y las actividades contempladas como coadyuvantes de la pronunciación, incluyendo la lectura -ver *Anexo 4*-.

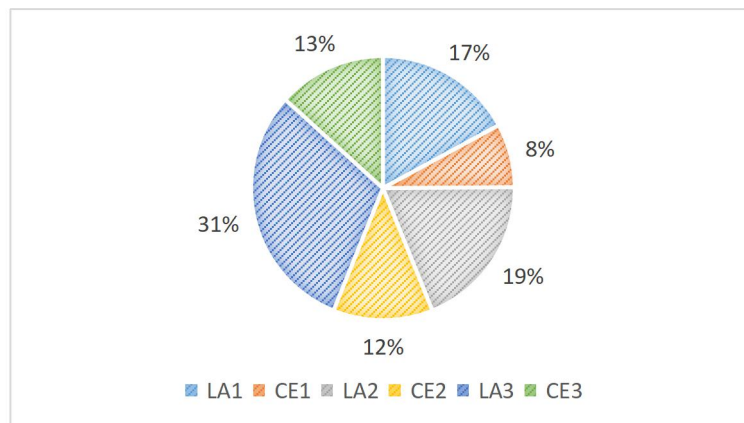


Gráfico 4. Distribución por Material, Actividades Catalogadas Otras

Las actividades catalogadas como otras representan el grupo de actividades con mayor variedad y distribución en el material. Si bien representan en cada libro un porcentaje significativo, es también evidente, de acuerdo con lo expuesto en el *Gráfico 4*, que hay un mayor número de actividades en el libro de actividades del nivel 3. Su presencia en dicho libro contrasta con la ausencia de las categorías anteriores, pudiendo concebirse como el libro de la colección con mayor homogeneidad en sus actividades, pues casi en su totalidad está compuesto por estas de actividades.

Como se mencionaba anteriormente, esta tipología de actividad representa el mayor volumen de la muestra, específicamente el 87.45%, y se encuentran presentes en todos niveles del material. Se observó además una tendencia de aparición mayor en los libros del alumno, en especial en el nivel 3, así las actividades en cuestión en dicho manual constituyeron el 30.59% del total de las muestras de este tipo en la colección estudiada. Cabe destacarse aquí que en el manual en cuestión no se encontró ninguna actividad que se enfocara individualmente a las conciencias, además, solo se encontraron 2 actividades que trabajaban las conciencia alfabética y fonológica simultáneamente -ver *Tabla 3*-.

En las actividades catalogadas en esta categoría se pudo distinguir un patrón de seis subtipos, de ellos se destacan interacción y lectura, que en conjunto representan el 74.27% del total de actividades de esta categoría, consituyendo así el grueso de la muestra. Así mismo, se pudieron establecer 17 estrategias de aprendizaje usadas por el manual -ver *Tabla 9*-.

Tabla 9
Caracterización de Actividades Catalogadas Otras

Sub-tipo de Actividad	<i>f_i</i>	<i>ni%</i>	Estrategias de Aprendizaje	<i>f_i</i>	<i>ni%</i>
Comprensión Audiovisual	56	11.81	Canción	21	4.43
			Comprensión Videos	3	0.63
			Comprensión auditiva, hablar	4	0.84
			Comprensión auditiva, completar/ordenar/relacionar	19	4.01
			Leer, escuchar, escribir	9	1.90
Escuchar y Repetir	42	8.86	Escuchar, repetir palabras aisladas/ enunciados / diálogos	42	8.86
			Hablar usando léxico base	107	22.57
Interactuar	151	31.86	Hablar/negociar, crear usando léxico base	12	2.53
			Escribir, interactuar/comparar/presentar	32	6.75
Leer /y demostrar comprensión escrita	201	42.41	Leer	30	6.33
			Leer, relacionar/ordenar	33	6.96
			Comprensión lectora	12	2.53
			Leer, escribir/dibujar/colorear/marcar	126	26.58
Crear producto y presentar	17	3.59	Crear, presentar usando léxico base	11	2.32
			Investigar, presentar/hablar	5	1.05
			Leer, grabar	1	0.21
Tarea Final	7	1.48	Tarea Final de Unidad	7	1.48
Totales	474	100		474	100

Las actividades de comprensión audiovisual hacen uso de los materiales que abordan la tecnología para traer muestras de habla a la clase, se destaca en ellos el uso de acentos¹⁰ de proveniencia mexicana¹¹ y de material cultural de países hispanohablantes. Las estrategia de aprendizaje encontradas estuvo constituida por el uso de canciones con letra, videos con recursos visuales sugerentes del significado y preguntas de comprensión, la escucha de un audio con una interacción posterior sobre la temática, una variante de la anterior con demostración de comprensión escritas y una actividad de lectura con posterior escucha de lo

¹⁰ En la opinión de la investigadora, si bien se hace un esfuerzo por incluir la variante mexicanas del español en el material, los audios no corresponden a muestras de habla con acentos propios de la región señalada.

¹¹ En el material se hace una mención en los audios de un personaje proveniente de Ecuador, en el resto de los materiales no hay menciones a otros países en los contenidos audiovisuales.

escrito en el texto y un ejercicio escrito. Las variables estadísticamente más relevantes a las canciones y la comprensión auditiva con comprensión escrita, cada una de ellas representando 4 puntos porcentuales del total de las actividades, 40 de 474 -ver *Tabla 9*-. Así mismo, el subtipo de actividades del estilo “escucha y repite” también se vale de audio proporcionado por el material¹², en algunos casos dichas actividades contaron además con vocabulario escrito e imágenes en los casos de repetición de palabras aisladas; en el caso de repeticiones artículo+palabra se presentaron las ayudas descritas anteriormente y grafías de los artículos señaladas sin que el foco fuera orientado al aprendizaje de estos. También se encontraron aquí dos casos atípicos en los que además de repetir se pedía al estudiante ordenar -3LC479, en cuaderno de ejercicios, nivel 3- y completar y repetir -1LA23 en libro del alumno, nivel 1.

En cuanto a las actividades del sup-tipo interactuar resaltó una amplia prevalencia de las interacciones usando vocabulario y diálogos base -representan el 22.57% del total de las actividades de la categoría-. Dicho despliegue coincide con el indicador de la planilla II.6, el cual mostró que todas las actividades catalogadas aquí presentaban alto grado de control, y por consiguiente actos de habla altamente controlados. En reacción a esta estrategia de aprendizaje, se percibieron dos estrategias más de interacción que si bien representan minoría en comparación con la anterior -9.28%, combinadas-, dan cuenta de actividades con un trabajo escrito previo con posterior socialización y negociación para crear un producto en la lengua meta, ambas con léxico y temática base pero mayor espacio de acción -6.75%-.

Las actividades de lectura ocuparon el 42.41% de las actividades de la categoría, estas se consideraron como cooperantes con la noción de correspondencia fonema-grafema. Este sup-tipo comprendió tareas en las que se espera la lectura de una información particular -6.33%- y actividades que buscan la comprobación de la comprensión por medio de relación de los contenidos -6.96%-, producción escrita o gráfica -26.58% -la mayor proporción entre las citadas- y respuesta a preguntas directas -2.53%-.

La segunda menor cuantía de actividades de la tipología, el 3.59%, se encontró en el sup-tipo que pedía la creación y presentación de un producto -imágenes, maquetas y posters, por nombrar algunos-, en ella se encontraron tres estrategias de aprendizaje. La primera buscaba la creación de un producto y su presentación usando léxico dado durante la unidad o en el ejercicio mismo; la segunda sugería la investigación de contenido de un tema dado previo a la creación y presentación o socialización del producto; y una tercera estrategia que

¹² Se cataloga como un sub-tipo independiente tomando en cuenta su importancia desde el punto de vista teórico y práctico del análisis.

solo se evidenció para la tipología otros en la actividad 2LA196 del libro del alumno del nivel 2, esta consistía en la grabación de la declamación de un poema dado en el punto anterior.

Finalmente, se apreció un caso especial en el libro del alumno nivel 3, en dicho material se observó un cambio en la dinámica de cierre de las unidades, allí se implementó la sección Con Las Palabras Y Con Las Manos la cual, sin decirlo de manera explícita, creo una actividad integradora de destrezas materializada en la producción de un producto final. Esta serie de siete actividades, representando el 1.48% del total de actividades catalogadas como otras -1.29% del total general-, proveían la posibilidad de integrar las habilidades de investigación, escritura, habla -a través de entrevistas, el producto final mismo y su presentación- y organización de contenidos -en esquemas y borradores-, además ofrecían la posibilidad de recopilar conocimientos y practicar destrezas de comprensión y expresión.

Además de los datos presentados anteriormente, durante el análisis de los materiales, en sentido general, se encontraron algunas observaciones dignas de mención:

- Más del 60% de las actividades analizadas presentan un grado de control alto.
- Todas las actividades sin excepción tenían una instrucción clara en la lengua meta.
- A excepción de las secciones Con Las Manos y Con Las Palabras Y Con Las Manos el libro presentó iconografía al margen derecho de todas las instrucciones que permite al alumno saber qué acciones requiere la realización de la actividad antes de leer el comando de la misma.
- Las actividades que involucran juego corresponden al 12.36% del total de las actividades que hacen parte del estudio.
- No hay evidencia de técnicas de aprendizaje autónomo a lo largo de la colección.
- Solo una tarea da evidencia de reflexión explícita sobre el aprendizaje: 3LC502.
- Hay integración de habilidades lógico-matemáticas en algunos de los materiales a través del uso de tablas, diagramas y series tanto numéricas como icónicas.
- No se presentó ninguna actividad orientada a la explicación directa de componentes o aspectos relacionados con la pronunciación.
- Se observa uso del diálogo como fuente principal de textos -incuyendo chats en formato de plataforma de red social-, también se evidencian otras tipologías textuales como adivinanzas, poemas, canciones, y formatos diversos como cuestionarios, tablas, encuestas, postales y cómics.

6. DISCUSIÓN

La pronunciación, al igual que los demás elementos que conforman la competencia lingüística, se encuentra descrita en los documentos de referencia como el PCIC y el MCER de forma aislada, sin embargo, en la realidad del aula, todos estos elementos convergen y juegan un papel fundamental en el proceso ecológico que es el aprendizaje de una lengua extranjera. Partiendo de este carácter integrador, se comprende que el estudio de un elemento en particular, en este caso el tratamiento didáctico de las actividades orientadas a la pronunciación en una colección de manuales para niños debe lidiar con una variable intangible en sí misma, es decir, con un constructo que está inmerso dentro del desarrollo de las destrezas orales y de elementos constituyentes, y que por tanto, su análisis no es operativo si no se observa desde la universalidad.

Ahora bien, para abordar la interpretación de los resultados se parte de que el corpus de material analizado, diseñado para los niveles A1 y A2 , está dirigido a alumnos en edades entre los 7 y 11 años, y por tanto, sus contenidos deben enfocarse a la fase de aproximación a la lengua. En otras palabras, se interpretan los resultados bajo la edad y nivel de lengua mencionadas y las particularidades que ello conlleva según lo establecido por el PCIC y la descripción general del alumno objetivo que hace la editorial de la colección.

Respecto al desarrollo competencia fonológica, y por extensión a la pronunciación, la colección de manuales cuenta explícitamente con la sección Sonidos, que como se ha remarcado en el aparato de resultados, busca practicar además de aspectos fonéticos y las letras más intrincadas del español. Sin embargo, de acuerdo con el análisis realizado, esta contiene principalmente actividades de estilo “escucha y repite”, escritura o discriminación de letras y lectura de vocabulario, enunciados, frases y párrafos. Lo cual da la percepción de un mayor énfasis en el desarrollo de la conciencia alfabética respecto a la conciencia fonológica.

Verbi gracia, entre las 34 actividades catalogadas dentro de dicha sección, que representan la mitad de todas las actividades que desarrollan las conciencias alfabética y/o fonológica, se notó un cuantía considerablemente baja de actividades orientadas a los componentes de la pronunciación. En concreto, solo se presentaron dos actividades: una actividad orientada al reconocimiento de un sonido aislado de la palabra y una de emparejamiento de sonido-palabra; tampoco se encontraron actividades, secciones o andamiajes que fueran explícitamente explicativos de los sonidos de la lengua o de los elementos suprasegmentales.

Además de lo anterior, la sección en discusión; cuyo objetivo, como se explicaba anteriormente, era reforzar la comprensión de los fonemas y las grafías intrincadas del

español; se elimina en los manuales del nivel 3. Este hecho explica, en gran medida, la relación inversamente proporcional de las actividades de conciencia alfabética y fonológica en dicho manual en relación con aquellas catalogadas como otras -ver Tabla 3-, y dentro de ellas, nuevamente, el énfasis en la práctica de la lectoescritura -ver Tabla 9-.

El tratamiento didáctico analizado en los datos anteriores da a entender que el material espera del estudiante una independencia mayor para el último nivel de la colección. Esto supone una madurez intelectual respecto al proceso lectoescritor, y además, unas características de aprendiente que sobrepasan el estadio de reconocimiento y discriminación propuestos por el PCIC como estadios iniciales para el aprendizaje de una lengua, y por tanto, para el nivel de lengua objetivo.

Además de ello, cabe anotarse que todas las descripciones de la editorial, indican que los manuales están diseñados para estudiantes desde los 7 hasta los 11 años sin discriminación alguna de rango de edad entre los diferentes niveles. Esto deja un espectro de actuación amplio que podría generar frustraciones en el estudiante. Por poner por caso, un estudiante de 7 años que se encuentre desarrollando las habilidades lectoescritoras en su L1; que según el proceso propuesto por Ferreiro y Teberosky correspondería a las etapas III o IV de escritura silábico alfabética y alfabética -ver *Figura 2*-; pero que haya tenido contacto previo con el español y que por ello, su nivel lingüístico sobrepase el de los dos primeros manuales -A1.1 y A1.2-. Ello generaría que el estudiante llegue al nivel 3 del manual sin los afianzamientos necesarios para comprender la fonética y la forma escrita del español.

A manera de ver de la investigadora, la colección, ya que deja de lado la sección Sonidos en su último nivel, debería escalonarse y dirigirse a rangos de edades más concretos. Esto debido a que las edades objetivo propuestas para los manuales se encuentran en una etapa crucial del desarrollo y afianzamiento del proceso lectoescritor, y al prescindir de su refuerzo en el nivel 3, pueden afectar el desarrollo de la pronunciación.

La afectación puede provenir, según lo establecido por Etchepareborda (2003), de las carencias o abordaje inadecuado de la conciencia fonológica y alfabética, lo cual acarrea consecuencias en la decodificación, percepción, memorización y evocación de información verbal. Se entiende así, en relación a la pronunciación, que el estudiante con dificultades no percibe las unidades subléxicas más pequeñas que conforman el discurso, y por tanto, percibe un continuo fónico en la lengua hablada porque no posee las habilidades para segmentar los componentes de la oralidad. A dicho entendimiento se le suma, además, que el proceso lectoescritor propio de la edad objetivo se encuentra en etapa de concretización y que si bien

es transferible a una L2, esto solo se logra al alcanzar niveles de competencia suficientes en ella.

Una de las maneras plausibles de sobrevenir carencias en la conciencia fonológica, alfabética y en el proceso lectoescritor en sí mismo es a través de comparativos fonológicos entre la lengua meta y la lengua de referencia, al menos desde la perspectiva segmental. Sin embargo, considerando que la colección no se encuentra diseñada para un público objetivo definido, se comprende que no sea una estrategia abordada; a pesar de ello, comparativos fonológicos dentro de la lengua misma o concientización de los sonidos y elementos suprasegmentales son opciones viables.

Ahora bien, dejando de lado los aspectos anteriores, el análisis también brindó datos relevantes respecto al tratamiento didáctico de las actividades en el manual. Particularmente hablando, el número de actividades por tipología evidencia una abrumadora diferencia entre las actividades catalogadas como otras y las otras 2 tipologías planteadas para el análisis. Dentro de las actividades tipo otras, el número de actividades destinadas a la lectura permiten entrever un énfasis en los materiales estudiados, sin embargo, se busca entender la lectura como un ejercicio de desarrollo del proceso lectoescritor que indirectamente repercute en la ejercitación de la noción de correspondencia fonema-grafema. Además, se entiende la lectura como una forma común de práctica de elementos de la pronunciación en el aula, esto, sumado al volumen que representan las actividades que requieren producción o comprensión escrita para propiciar una interacción, concuerda con lo afirmado por Bartolí (2014) sobre cómo la enseñanza de la pronunciación en los manuales se encuentra estrechamente ligada a la ortografía y la expresión escrita.

Sobre la misma temática, fue un hallazgo inesperado el encontrar actividades que combinaran el desarrollo de la conciencia fonológica y alfabética; este descubrimiento implicó re-pensar el análisis que se esperaba proponer inicialmente, además es una evidencia del carácter integrador con el que se comenzó el presente apartado. A pesar de ello, la mayoría de las actividades -34 de 38- presentaron énfasis en tareas de conciencia alfabética, dejando claro una vez más el enfoque de la colección analizada -ver *Tabla 6*.

En concordancia con los datos anteriores, hubo tareas de conciencia fonológica -determinadas en el numeral I.1.1.3 de la plantilla- que no fueron abordadas en las tareas del material, dejando claro así que la conciencia fonológica se encuentra cuantitativamente en desventaja respecto a las posibilidades de desarrollo de su contraparte, la conciencia alfabética. En consecuencia de lo anterior, las actividades de conciencia alfabética usualmente presentaron abordaje de 2 o de todas las tareas propuestas por la planilla, v.g., a excepción de

una actividad, 1LA19, todas las actividades que desarrollaron exclusivamente la conciencia alfabética presentaron esta característica.

Ahora, respecto al tratamiento didáctico de las actividades, llama la atención que desde la primer tarea del cuaderno de ejercicios del nivel 1, unidad 0, se pide que los estudiantes identifiquen las letras del abecedario y escriban palabras con un audio de deletreo, además se pide que luego lean e identifiquen. Allí se aprecia nuevamente un nivel que, a consideración de la investigadora, sobrepasa el nivel esperado para el inicio del curso de ELE, esto es especialmente significativo para alumnos cuya lengua materna tenga diferencias tipográficas significativas con las de español, una consideración al parecer dejada de lado.

Otro aspecto que llama la atención frente a los aspectos pedagógicos son las actividades de la forma “escucha y repite”, estas abarcan 60 de las 542 actividades analizadas, 11.07% del total de la muestra. De estos cabe resaltar que hay resultados nulos en las actividades netamente de conciencia fonológica, lo cual sugiere que otras formas de acercarse a la pronunciación requieren en primera instancia un carácter más de reconocimiento y discriminación -tal como lo plantea el PCIC-¹³; ahora, si bien las actividades representan una suma notoria, su presencia es significativamente menor que aquellas actividades de interacción y lectura. Debido a esto, es posible constatar el carácter de afianzamiento a la lectura y enfoque comunicativo del manual, el cual evidencia deseos de desarrollar la competencia oral, pero sin hacer mayor énfasis en la enseñanza de la pronunciación -ver *Tablas 4,5,6,7 y 9*-.

Revisando el corpus desde una perspectiva integral, y de acuerdo con las indagaciones hechas, no se han encontrado trabajos previos de análisis de actividades de pronunciación de ELE de niños. No obstante, poniendo en relación lo anterior con los estudios descritos en el marco teórico con respecto a los adultos, se puede observar que la continua ejercitación de la lectura indica que la colección de manuales sigue un método de enseñanza orientado al afianzamiento de la escritura a través de un input significativo. Esto coincide con la teoría del Modelo de Monitor de Krashen (1993) el cual ve la lectura como necesaria para la adquisición de habilidades de escritura y de la lengua en sí mismas.

Así mismo, el volumen de actividades de interacción da a entender que el material está buscando acercar al estudiante al desarrollo de la expresión oral global a través de actos de habla y simulaciones, es decir, sin entrar a discutir explícitamente la pronunciación. Esto

¹³ Esta afirmación también se encuentra basada en la observación de la *Tabla 4*, allí la descripción en la columna función en secuencia da a entender que las actividades que desarrollan netamente la conciencia fonológica, a excepción, cumplen la labor de reflexión. Lo anterior indica un acercamiento didáctico a la pronunciación con otros matices diferentes, aunque aún cercanos a la corrección fonética -elementos segmentales-.

coincide con las observaciones de Baralo (2000) sobre los métodos de enseñanza actuales, enfocados a la didáctica de la conversación y del aprendizaje por tareas. El hecho de encontrar ambos enfoques de enseñanza en el libro permite reconocer un método de enseñanza de la pronunciación *ecléctico e integrador* como lo sugiere el PCIC y un acercamiento a los métodos integrales propuestos por Prado (2011), los cuales buscan enfocar la atención en el significado global, para llegar a lo particular.

Como contraparte, también es una observación sobresaliente el grado de control de las interacciones, en las cuales prevaleció el uso de vocabulario y diálogos guía. Esto da menor cabida al desarrollo de las destrezas orales y expresivas de los estudiantes, que si bien se ve una progresión hacia la espontaneidad en los últimos volúmenes, continúa siendo un rasgo didáctico sobresaliente en la colección.

Si bien se comprende que debe haber una progresión lógica para la creación de textos propios; es decir, un proceso trifásico de exposición a textos, manipulación limitada y creación propia (Martos, 1990); una mayor proporción de andamiajes y recursos lingüísticos auxiliares permitirían un desarrollo más espontáneo y comunicativo. Tal es el caso de las actividades lúdicas, concordando así con (Padilla, 2007; Tocco y Russo, 1995) en su uso como una forma de acceder a la lengua más cercana a los intereses y necesidades de los estudiantes del rango de edad meta. También es importante mencionar el papel destacado del juego en las actividades propuestas pues nuevamente esto da indicios del carácter comunicativo de los materiales, que sin embargo, no se encuentra enmarcado en un enfoque por tareas¹⁴.

A pesar de lo anterior, cabe notarse la fuerte tendencia de los objetivos de la lengua de las actividades a tener un carácter más cercano al sistema lingüístico que al extralingüístico y unas dinámicas de trabajo altamente individualizadas; lo cual es contrario a los enfoques comunicativos y por tareas. A ello también se le suma la carencia de explicaciones explícitas y reflexión de los componentes de la pronunciación que, a través de explicaciones cortas, podrían traer repercusiones positivas en las actuaciones orales de los estudiantes.

Se observó, a manera de ejemplos, que hay escasas actividades que busquen que el estudiante se grabe, y en los dos casos encontrados, no hay una continuidad reflexiva al respecto. También se notó que muchas de las actividades del modelo “mira y lee” podrían sugerirse en parejas o grupos con el fin de dar un matiz más interactivo y dinámico, o incluso recomendar un tratamiento especial en los libros del profesor a las actividades de lectura.

¹⁴ Al momento de la realización del presente trabajo la editorial se encuentra en el diseño y publicación de un complemento lúdico para los materiales, lo cual respalda la aseveración.

Cambios mínimos como los mencionados pueden afianzar aspectos suprasegmentales de la lengua, tales como la entonación y el ritmo, y por extensión, a la pronunciación.

Los anteriores hallazgos, aunados a los comparativos expuestos en el apartado anterior, respecto al volumen de actividades y énfasis de elementos segmentales y suprasegmentales abordados por cada actividad, concuerdan con la afirmaciones de Carbó (2003), Gabino (2014), Nuño y Franco (2002) y Poch (2004) establecidas en las indagaciones teóricas del presente trabajo. De acuerdo con los autores, la enseñanza de la pronunciación en ELE presenta un déficit de instrucción en pronunciación, metodologías orientables a la corrección fonética e inclusión de elementos suprasegmentales, tanto desde lo comunicativo como desde lo teórico. Ello es evidenciable, tanto en las teorías expresadas por los autores como en el corpus de materiales del presente análisis, en 5 aspectos:

- La escasez de secciones destinadas a la pronunciación en los manuales de ELE.
- La integración de la pronunciación a otros componentes lingüísticos.
- El descuido de los elementos suprasegmentales.
- El énfasis en ejercicios de “escucha y repite”, lectura y listados de palabras.
- El énfasis dado a los elementos segmentales desde la corrección de sonidos -en este caso, desde la sílaba como unidad mínima- sobre el dado a los componentes suprasegmentales.

En relación a estos últimos, de acuerdo con Bizama, Arancibia y Sáez (2011) y Rueda y Treiman (1991), la sílaba es el elemento suprasegmental que debe abordarse primero. Esto, de acuerdo con los autores, tiene el fin de llevar un orden de desarrollo lógico que va desde la sílaba hacia otros aspectos, para culminar con aquellos más segmentales como el fonema; los autores enfatizan, además, que dicho proceso requiere de entrenamiento explícito.

Dicho lo anterior, si bien si se observa trabajo continuo en la sílaba, no se ve un desarrollo sistemático de esta progresión en los materiales. Las actividades de conciencia fonológica dan cuenta de actividades de reconocimiento de fonemas, en los cuales además se se combina la reproducción de rima en una ocasión -aclarando aquí que no hay una manipulación importante de las unidades subléxicas o actividades de output-. De la misma manera, gran parte de las actividades de conciencia alfabética trabajan simultáneamente la sílaba y un fonema -grafía- específico. Por su parte, en las actividades de conciencia alfabética y fonológica se observa una combinación arbitraria de sílaba y fonema, además de 2 actividades que involucran el acento y 3 que involucran la rima. Finalmente, en las actividades catalogadas como otras, no hay ningún énfasis directo en ninguno de los

componentes de la pronunciación. No se observa tampoco un trabajo directo o contenido explícito sobre los componentes suprasegmentales en ninguna de las actividades.

En cuanto a los elementos segmentales, se trabajaron 17 fonemas directamente en al menos una ocasión -ver *Tabla 8*- sin aparente orden o frecuencia sistemático, lo cual coincide con el trabajo de los elementos suprasegmentales. Tomando en cuenta que los fonemas posibles son 47, se observa un trabajo que, a grandes rasgos, parece nombrar algunos de los grafemas y fonemas con mayores diferenciaciones entre la lengua meta y otras lenguas con alfabeto similar. Sin embargo, no se observa un trabajo arduo -por fuera de las combinaciones silábicas- del sistema vocálico del español, el cual podría hacer una diferencia significativa en el entendimiento de la pronunciación de la lengua para los estudiantes. Como lo define Real Academia Española (2010), el sistema silábico del español como constante posee un núcleo vocálico; por tanto, la correcta pronunciación de los sonidos vocálicos en español puede hacer una gran diferencia en la precisión de la expresión oral.

7. CONCLUSIONES

7.1 Conclusiones generales

Las tipologías de actividades que propone el material pueden ser catalogadas en cuatro: actividades de conciencia fonológica, alfabética, fonológica y alfabética simultáneas y otras actividades coadyuvantes de los procesos de afianzamiento de las anteriores y de la pronunciación. Si bien se encuentran exponentes de todas ellas, hay una notoria diferencia cuantitativa entre los diferentes tipos y subtipos abordados por los materiales, lo que permite determinar que el objetivo primordial del libro está orientado hacia la lecto-escritura con algunas afluencias del enfoque comunicativo, aunque limitadas por el alto grado de control de los juegos e interacciones; y del enfoque por tareas en el libro del alumno del nivel 3, el cual presenta notorias diferencias en su diseño.

Así mismo, que no se hayan encontrado tipologías de tareas de las actividades de conciencia fonológica sugiere una falencia en el abordaje de este tipo de actividades, y del tratamiento pedagógico con la que se abordan las actividades de dicha tipología. Esto sin dejar de comprender que la pronunciación puede abordarse de forma integradora con las demás competencias, tal como lo sugiere el PCIC. De esta manera, la pronunciación se podría trabajar desde actividades cortas pero directamente enfocadas a sus componentes, como ejemplo, abordando el acento y la entonación de ciertas frases -y su percepción- según diferentes intenciones enunciativas.

En continuidad a lo anterior, el tratamiento didáctico de las actividades orientadas a la pronunciación muestran un grado alto de control -incluso en juegos e interacciones-; un carácter mayoritariamente individualizado; objetivos de lengua y contenidos inferidos predominantemente lingüísticos; acceso a contenidos audiovisuales recurrentes -muestras de habla- con cierta influencia de actividades de tipo “escucha y repite” y una influencia limitada de acentos fuera de la variante peninsular; un set definido de estrategias de aprendizaje; influencia notable de aspectos lúdicos -juegos y manualidades-; escasez de actividades reflexivas; nulidad de explicaciones magistrales de los aspectos de la pronunciación y una alta priorización al afianzamiento de la lectoescritura como tal -expresión y comprensión escrita, además reflejada en el énfasis de actividades de concienciación alfabética-.

Conjuntamente, se puede notar una progresión hacia un enfoque más comunicativo y menos restrictivo de las destrezas de producción escritas y orales. Así mismo, cabe notarse unas instrucciones y modelos de producción claros, enriquecidos con iconografía sugerente, y un despliegue importante de variedad en formatos de textos y diagramas.

Algunos asuntos más a destacarse respecto a la didáctica de las actividades objeto de estudio están en la falta de referencia al desarrollo de la autonomía del alumno y escasa reflexión del aprendizaje, convirtiendo nuevamente a la pronunciación en un asunto inmerso en la práctica de las destrezas orales, esto sin desmeritar los esfuerzos de integración de ciertos elementos segmentales y suprasegmentales principalmente en las actividades de conciencia fonológica. Otro aspecto de relevancia es la nulidad respecto a ejercicios de corrección con indicaciones explícitas y rúbricas o sistemas de evaluación que permitan medir tanto la pronunciación como otros aspectos de la lengua.

Ahora, respecto a la disposición de los componentes de la pronunciación, no se ha encontrado un patrón claro o sistematicidad en el orden y frecuencia con el que se presentan los elementos segmentales y suprasegmentales en la colección, y por ende, de la pronunciación. Se puede advertir, eso sí, que los componentes de la pronunciación están directamente ligados exclusivamente a las actividades de concienciación fonética y fonológica; además que su trabajo concreto en actividades podría abarcar mayor cantidad de elementos, con una progresión adecuada .

Es importante recalcar que la falta de un adecuado desarrollo de las conciencias y componentes de la pronunciación puede derivar, como advierte Etchepareborda (2003) en un dificultades en el reconocimiento de los sonidos y ortografía, derivando así en un menor desarrollo de las subcompetencias lingüísticas. Así mismo, se hace hincapié en la necesidad de una mayor sistematización de los componentes de la pronunciación para poder ser

integrada y evaluada efectivamente en aula de ELE para niños, y así desligarla de una vez de su práctica exclusiva a través de la expresión oral y la repetición.

Finalmente, es meritorio reconocer que las actividades que trabajan simultáneamente las conciencias fonológicas y alfabéticas evidenciaron un mayor uso y ejercitación tanto de los elementos segmentales como de los elementos suprasegmentales en conjunto, y por ello dejan entrever una posible aproximación para el trabajo de la pronunciación en el aula de ELE, claro está, con una mayor manipulación de las unidades subléxicas y mayor explicitud en su trabajo en el aula; y así darle la importancia que este constituyente de la competencia lingüística bien merece.

7.2 Limitaciones del estudio y futuras líneas de investigación

Como limitante primario es necesario reconocer que el instrumento de observación en sí ha sido diseñado específicamente para este estudio, por tanto, a pesar de realizarse un pilotaje, es una herramienta susceptible de análisis y mejora para futuras investigaciones. Así mismo, las características propias del material, los cuales presentaron un número escaso -aunque aún significativo- de actividades de conciencia fonológica, no permitieron una implementación de todas las tareas fonológicas propuestas en la planilla. Para esto se sugiere el uso de la misma plantilla en otros manuales, incluso en aquellos en que el enfoque sea directamente la enseñanza de la pronunciación, y ponerlas en contraposición con otras posibles planillas que puedan crearse para medir variables similares. Se sugiere así mismo la posibilidad de hacer un análisis comparativo del presente trabajo con aquellos en los que se implemente la planilla de observación.

También se indentificó un limitante de carácter teórico, la información sobre análisis de las actividades de pronunciación en el aula de ELE para niños sigue siendo aún escaso; otras líneas de investigación que podrían indirectamente ayudar al desarrollo de análisis como el presente sería una descripción detallada del desarrollo de los procesos de lectoescritura en L2, en semejanza a los estudios detallados propuestos por Ferreiro y Teberosky para L1.

Otras posibilidades investigativas podrían venir de la mano de investigación-acción o *in situ* en la cual se mida el progreso real de un grupo de estudiantes a través de la realización de los diferentes niveles del libro, un estudio que podría tornarse longitudinal si se realizara con los mismos sujetos de estudio. Una variante con menor extensión de tiempo podría realizarse a través de la evaluación de los estadios o niveles de pronunciación de tres grupos diferentes al terminar cada nivel de la colección.

Ya que se está en un campo tan inexplorado, se podrían crear o implementar materiales para el desarrollo de la pronunciación e investigar el efecto de los materiales didácticos en los

elementos de la pronunciación enseñados por los maestros, la seguridad con la que los enseñan y su alcance en el aula, con el fin de corroborar las aseveraciones de Cortés (2002), Gabino, (2014) y Gil, (2007) respecto a la inseguridad en la implementación de materiales para la enseñanza de la pronunciación por parte de los maestros y la relación directa con su escasa presencia en los materiales de turno.

Finalmente, un estudio sobre la evaluación y corrección fonética en clases de ELE para niños u otro segmento de edad -e incluso a nivel general- podrían continuar dando luz a los conocimientos sobre este segmento de la enseñanza, que aún se encuentra relegada.

BIBLIOGRAFÍA

- Ahumada, G.P. (2010). La enseñanza de la Pronunciación en ELE: Una Asignatura Pendiente (Tesis de maestría). Universidad de Montreal, Quebec, Canadá.
- Anthony, J. y Francis, D. (2005). Development of Phonological Awareness, *Current Directions in Psychological Science*, 14 (5), pp. 255-259. Obtenido de:
https://www.researchgate.net/publication/254081715_Development_of_Phonological_Awareness
- Asensio, M.I. (2016). Enseñar Español como Lengua Extranjera a Niños: Aportaciones Teórico-Prácticas. *Lenguaje y Textos*, 0 (44), pp 95-105. Obtenido de:
<https://doi.org/10.4995/lyt.2016.6983>.
- Baralo, M. (2000). El Desarrollo de la Expresión Oral en el Aula de E/LE. En Alonso, I. (coord.), *Carabela*, 47, pp. 164-171. Obtenido de:
<https://www.nebrija.com/revista-linguistica/files/articulosPDF/8.Baralo1.pdf>.
- Bartolí, M. (2005). La Pronunciación en Clase de Lenguas Extranjeras, *Phonica*, 1, pp. 1-27. Obtenido de: http://www.publicacions.ub.es/revistes/phonica1/PDF/articulo_02.pdf.
- Bartolí, M. (2014). La pronunciación por tareas en la clase de ELE, *Phonica*, 9-10, pp. 1-7. Obtenido de: <https://dialnet.unirioja.es/ejemplar/378959>
- Bermúdez-Hernández, C.E. (2017). Propuesta Didáctica para el Desarrollo de las Destrezas Orales en Niños de Nivel A2 a través de la Dramatización (tesis de maestría). Universidad Internacional de la Rioja, Logroño, España.
- Bizama, M., Arancibia, B. y Sáez, K. (2011). Evaluación de la Conciencia Fonológica en Párvulos de Nivel Transición 2 y Escolares de Primer Año Básico, Pertenecientes a Escuelas de Sectores Vulnerables de la Provincia de Concepción, Chile, *Onomázein* 23 (1), pp. 81-103. Obtenido de:
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=1345/134518490004>
- Bravo, L. (2003). *Lectura Inicial y Psicología Cognitiva*. Santiago, Chile: Ediciones Universidad Católica de Chile.
- Briz, E. (2004). Evaluación Formativa de la Lectoescritura: Las Destrezas de la Lengua Expresiva. En Secretaría General Técnica (ed.), *Investigaciones sobre el Inicio de la Lectoescritura en Edades Tempranas* (pp.179-206). Madrid, España: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Brooks, N. (1964), *Language and Language Learning*. Nueva York, Estados Unidos de América: Harcourt, Brace and World.

- Cabezuelo, M. (2005). Creencias y Actitudes de Alumnos Griegos sobre el Aprendizaje Oral del Español. *Biblioteca Virtual RedELE*, 5 (1), pp. 1-146. Obtenido de: <http://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:20403a2a-6a59-4e18-92a3-dd72470f61d1/2006-bv-05-02cabezuelo-pdf.pdf>.
- Canale, M. y Swain, M. (1980). Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing. *Applied Linguistics*, 1 (1), pp. 1-47. Obtenido de: https://www.researchgate.net/publication/31260438_Theoretical_Bases_of_Communicative_Approaches_to_Second_Language_Teaching_and_Testing.
- Cantero, F.J. (1994). La Cuestión del Acento en la Enseñanza de Lenguas. En Sánchez, J y Santos, I. (ed.), *Actas del IV Congreso Internacional de la Asociación del Español como Lengua Extranjera ASELE: Problemas y Métodos en la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera*, pp. 247 - 256. Obtenido de: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/04/04_0247.pdf
- Cantero, F.J. (2002). *Teoría y análisis de la entonación*. Barcelona, España: Edicions de la Universitat de Barcelona.
- Cantero, F.J. (2003). Fonética y didáctica de la pronunciación. En Mendoza, Antonio, *Didáctica de la Lengua y la Literatura para Primaria* (pp.545-572). Madrid, España: Pearson/Prentice Hall.
- Carbó, C. (2003). Estándar Oral y Enseñanza de la Pronunciación del Español como Primera Lengua y como Lengua Extranjera. En Universidad de Alicante (ed.), *ELUA: Estudios de Lingüística Universidad de Alicante*, 17, pp. 161–179. Obtenido de: <http://rua.ua.es/dspace/handle/10045/6153#vpreview>.
- Chiriboga, B. (2001). *Didáctica del Español como Segunda Lengua*. Quito, Ecuador: Ediciones Abya-Yala y P.EBI (MEC-GTZ).
- Consejo de Europa (2001): *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación*. (traducido por el Instituto Cervantes 2002). Madrid, España: Anaya.
- Cook, V. (2001). *Second Language Learning and Teaching*. Londres, Reino Unido: Hodder Arnold.
- Cortés, M. (2002). *Didáctica de la Prosodia del Español: la Acentuación y la Entonación*. Madrid, España: Edinumen.

- Etchepareborda, M. (2003). La Intervención en los Trastornos Disléxicos: Entrenamiento de la Conciencia Fonológica, *Rev Neurol* 2003, 36 (1), pp. S13-S19. Obtenido de: <https://pdfs.semanticscholar.org/d39f/c174c05aa742fa9ad1122d66a23aa2a69fd5.pdf>
- Díez, A. (2000). Díez, A. (coord.). *El Aprendizaje de la Lectoescritura desde una Perspectiva Constructivista. Vol II.* Barcelona, España: GRAÓ, de Serveis Pedagògics.
- Dlugosz, D.W. (2000). Rethinking the Role of Reading in Teaching a Foreign Language to Young Learners. *ELT Journal*, 54 (3), pp. 284-290. Obtenido de: https://www.researchgate.net/publication/31050115_Rethinking_the_role_of_reading_in_teaching_a_foreign_language_to_young_learners.
- Ehri, L. (1991). Development of the Ability to Read Words. En Barr, R., Kamil, M., Mosenthal, P.B. y Pearson, P.D. (ed.), *Handbook of Reading Research*, 2, pp. 383-417. Obtenido de: <https://psycnet.apa.org/record/1996-97884-006>.
- Ehri, L. (1999). Phases of Development in Learning to Read Words. En Oakhill, J. y Beard, R. (ed.), *Reading Development and the Teaching of Reading: A Psychological Perspective*, pp. 79–108. Obtenido de: <https://psycnet.apa.org/record/1999-02941-004>.
- Gabino, M. (2014). Presencia Actual de la Fonética en el Aula de ELE y su Reflejo en la Enseñanza de la Prosodia. *Revista Internacional de Lenguas Extranjeras*, 3, pp. 7–29. Obtenido de: <http://revistes.publicacionsurv.cat/index.php/rile>.
- Garmendía, A., y Sans, N. (2019). Análisis y Diseño de Materiales: Cinco Interrogantes y una Tarea. En Herrera, F. (ed.), *La didáctica de Lenguas de Par en Par. Diálogo entre Teoría y Práctica*, pp. 270-283. Barcelona, España: Difusión
- Gil, J. (2007). *Fonética para profesores de español: de la teoría a la práctica*. Madrid, España: Arco/Libros.
- Gutiérrez, R. y Díez, A. (2018). Conciencia Fonológica y Desarrollo Evolutivo de la Escritura en las Primeras Edades. *Educación XX1*, 21(1), pp. 395-416. Obtenido de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=70653466018>.
- Harris Van-Keuren, C. y Rodríguez, D. (2013). *Pautas para el Aprendizaje Temprano en América Latina y el Caribe*. Nueva York, Estados Unidos: Banco Interamericano de Desarrollo.
- Høien, T., Lundberg, I., Stanovich, K. y Bjaalid I. (1995). Components of Phonological Awareness. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 7 (2), pp. 171-188. Obtenido de: <https://link.springer.com/article/10.1007/BF01027184>.

- Hyland, K. (2003). *Second Language Writing*. Cambridge, Reino Unido: Cambridge University Press.
- Instituto Cervantes (2006) Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español. Madrid, España: Instituto Cervantes; Biblioteca Nueva.
- Iruela, A. (2007). Principios didácticos para la enseñanza de la pronunciación en lenguas extranjeras. Marco ELE, Revista didáctica del español como lengua extranjera. Obtenido de:
<https://marcoele.com/principios-didacticos-para-la-ensenanza-de-la-pronunciacion-en-lenguas-extranjeras/>
- Jiménez, J. y Ortiz, M. (2007). *Conciencia Fonológica y Aprendizaje de la Lectura: Teoría, Evaluación e Intervención*. Madrid, España: Síntesis.
- Jimenez, J.E. y O'Shanahan, I. (2008). Enseñanza de la Lectura: de la Teoría y la Investigación a la Práctica Educativa. *Revista Iberoamericana de Educación*, 45 (5), pp. 1-22. Obtenido de: <https://rieoei.org/historico/deloslectores/2362JimenezV2.pdf>.
- Krashen, S. (1993). *The Power of Reading*. Englewood, Estados Unidos de América: Libraries Unlimited.
- Lewkowicz, N. (1980). Phonemic Awareness Training: What to Teach and How to Teach It. *Journal of Educational Psychology*, 72, pp. 686-700. Obtenido de: <https://psycnet.apa.org/record/1980-33323-001>
- Llisterri, J. (2019). *Fonética: Elements Suprasegmentals*. Cataluña, España: Liceu UAB. Obtenido de:
http://liceu.uab.es/~joaquim/phonetics/fon_prosod/suprasegmentales_general.html
- López de Murillas, E. M. (2007). Herrera, López Donoso y López de Murillas (coord.). *Lectoescritura para Todos*. Madrid, España: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Lozano, G., y Ruiz Campillo, J. P. (1997): Criterios para el Diseño y la Evaluación de Materiales Comunicativos. *Didáctica del Español como Lengua Extranjera*. Cuadernos del Tiempo Libre. Colección Expolingua, 3, pp. 127-155. Obtenido de: https://marcoele.com/descargas/expolingua1996_lozano-ruiz.pdf
- Martos, F. (Diciembre de 1990). La Producción de Texto: un Método Eficaz para Reforzar Competencias Lingüísticas. En Montesa, S. y Garrido, A. (coord.). *Actas del Segundo Congreso Nacional de ASELE: Español para Extranjeros: Didáctica e Investigación*. Congreso llevado a cabo en Madrid, España.

- Mendoza, A. (2006). Mendoza (Coord). Didáctica de la Lengua y la Literatura /Gráfico/.
Obtenido de:
<https://books.google.com.hk/books?id=-uIcdQEQnUoC&pg=PA27-IA32&dq=FERREIRO+LECTOESCRITURA&hl=es-419&sa=X&ved=0ahUKEwih17iO96fmAhUNIIgKHbxRAM0Q6AEIXjAH#v=onepage&q&f=true>
- Moats, L. C. (2000). Speech to print: Language essentials for teachers. Baltimore, Estados Unidos de América: Paul H Brookes Publishing, Co.
- Montes, C. (2004). Nuevas Orientaciones en la Adquisición de Habilidades Lingüísticas en el Aprendizaje de Lenguas Extranjeras. En Dominguez, D. (coord.) y Secretaria General Técnica (ed.), Aprendizaje de las Lenguas Extranjeras en el Marco Europeo, pp. 97-118.
Obtenido de:
https://books.google.com.hk/books?id=QJnctrJRVKgc&pg=PA109&dq=etapas+del+aprendizaje+de+la+lectura&hl=es-419&sa=X&ved=0ahUKEwj5_PGe5O3mAhXqG6YKHeXmBUMQ6AEIMDAB#v=onepage&q&f=false.
- Muñoz, A.(1997). Educación Intercultural: Teoría y Práctica. Madrid, España: Escuela Española.
- Nuñez, R. (2014). Nuñez, Colina y Bradley (ed.). Fonología Generativa Contemporánea de la Lengua Española, segunda edición. Washington DC, Estados Unidos de América: Georgetown University Press.
- Nuño, M.P. y Franco, J. R. (2002). Álvarez, M.A. (coord.). Ejercicios de Fonética: Nivel Inicial. Madrid, España: Anaya
- Padilla, X.A. (2015). La pronunciación del español, fonética y enseñanza de las lenguas. Alicante, España: Publicacions de la Universitat d'Alacant. Obtenido de:
<https://books.google.com.co/books?id=P6M9CgAAQBAJ&printsec=frontcover>
- Padilla, X.A. (2007). El Lugar de la Pronunciación en la Clase de ELE. En Balmaseda, E. (ed.), Actas del XVII Congreso Internacional de la Asociación del Español como Lengua Extranjera ASELE: Las Destrezas Orales en la Enseñanza del Español L2-LE, 2, pp. 871-888. Obtenido de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2470109>.
- Padrón de los Riscos, D. (2017). La Enseñanza de ELE a Niños (Nivel A1 - A2): Propuesta de Actividades Literarias (tesis de maestría). Universidad de Jaén, Jaén, España.
- Pekitle, L. y Pedro, H. (2008). Factores que Inciden en el Proceso de Enseñanza-Aprendizaje del Español como Segunda Lengua (L2), Segundo Grado, Escuela “Santo Tomás de

- Umbrá”, Segundo Semestre del Año 2007. *Ciencia E Interculturalidad*, 2 (2), pp. 163-184. Obtenido de: <http://dx.doi.org/10.5377/rci.v2i2.578>.
- Poch Olivé, D. (2004). La pronunciación en la enseñanza del español como lengua extranjera. *RedELE: Revista Electrónica de Didáctica ELE*, 1, pp. 1-8. Obtenido de: <https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:b029428a-3dbb-4efb-822e-8c0f49aeb4fb/2004-redele-1-10poch-pdf.pdf>.
- Prado, J. (2011). *Didáctica de la Lengua y la Literatura para Educar en el Siglo XXI*. Madrid, España: La Muralla.
- Real Academia Española (2010). *Nueva Gramática de la Lengua Española, Fonética y Fonología*. Madrid, España: Espasa Libros, S. L. U.
- Real Academia Española (2019). *Representación de Sonidos /Tabla/*. Madrid, España: Diccionario Panhispánico de Dudas. Obtenido de: <http://https://www.rae.es/diccionario-panhispanico-de-dudas/representacion-de-sonidos>.
- Rodríguez, J.P. (2005). *Gramática Gráfica al Juapedrino Modo. /Gráfico/*. Obtenido de: <https://books.google.com.hk/books?id=CfBPcmsqqe8C&pg=PA81&dq=tonemas++enunciativo+interrogativo+e+imperativo&hl=es-419&sa=X&ved=0ahUKEwj8kPS1yYnmAhWbfd4KHyeZDZEQ6AEIKTAA#v=onepage&q&f=false>
- Rodríguez, L. (1998). La Expresión Escrita en la Clase de E/LE. En Losada, M.C., Márquez, J.F. y Jiménez, T.E (coord.). *Actas del IX Congreso Internacional de ASELE: Español como Lengua Extranjera, Enfoque Comunicativo y Gramática*. Congreso llevado a cabo en Santiago de Compostela, España.
- Sabas, M. (2013). La pronunciación: La gran olvidada en el aula ELE. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*, 13. Obtenido de: <https://www.nebrija.com/revista-linguistica/la-pronunciacion-la-gran-olvidada-en-el-aula-ele.html>
- Sans, N. (2000): Criterios para la Evaluación y el Diseño de Materiales Didácticos para la Enseñanza de ELE. En Embajada de España en Brasilia, Consejería de Educación en Brasil (MEC) (ed.), *Actas del VIII Seminario de Dificultades de la Enseñanza del Español a Lusohablantes*, pp. 10-22. Obtenido de: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/antologia_didactica/enfoque_comunicativo/sans01.htm

- Schmitz, S. (2011). The development of phonological awareness in young children: Examining the effectiveness of a phonological program. /Trabajo de grado/. Faculty of The Graduate College. Lincoln, Estados Unidos de América: Universidad de Nebraska.
- Segovia, S.M. (2014). Uso de los Juegos Lingüísticos como Estrategia Metodológica para Desarrollar la Expresión, Comprensión y Producción Oral del Castellano como L2, en Niños y Niñas de la I.E.P. Unidocente N° 70749 Providencia - 2012 (tesis de segunda especialidad). Universidad Nacional del Altiplano de Puno, Puno, Perú.
- Seidlhofer, B. (2001). Pronunciation. En Carter y Nunan (Ed.), *Teaching English to Speakers of other Languages* (pp. 56-65). Cambridge, Inglaterra: Cambridge University Press.
- Silva, T. (1993). Towards an Understanding of the Distinctive Nature of L2 Writing: The ESL Research and its Implications. *TESOL Quarterly*, 27 (4), pp. 657-677. Obtenido de: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.2307/3587400>.
- Solís, M.C., Suzuki, E. y Baeza, P. (2016). Enseñar a Leer y Escribir en Educación Inicial /Gráfico/. Obtenido de: https://books.google.com.hk/books?id=_myBDwAAQBAJ&printsec=frontcover#v=onepage&q&f=false
- Stevens, P. (1977). *New orientations in the Teaching of English*. Oxford, Reino Unido: Oxford University Press.
- Tocco, M.E. y Russo, M. (1995). Propuestas Fonológicas de Carácter Lúdico para la Enseñanza de E/LE a Niños: la Entonación y los Actos de Habla. En Rueda, M., Prado, E., Lemen, J., y Grande, F. J. (ed.). *Actas del Sexto Congreso Nacional de ASELE: Tendencias Actuales en la Enseñanza del Español Lengua Extranjera II*. Congreso llevado a cabo en León España.
- Universidad de Oregon (2019). Principio Alfabético: Definiciones de Terminología Clave del Principio Alfabético. Eugene, Estados Unidos de América: Centro de Enseñanza y Aprendizaje de la Universidad de Oregon. Obtenido de: http://reading.uoregon.edu/big_ideas/au/au_what.php#definitions.
- Wallace, C. (2001). Reading. En Carter, R. y Nunan, D. (ed.), *The Cambridge Guide to Teaching English to Speakers of Other Languages* (pp. 21-27). Nueva York, Estados Unidos de América: Cambridge University Press.

ANEXOS

ANEXO 1. Plantilla de Análisis.

PLANTILLA DE ANÁLISIS DE MANUALES: TRATAMIENTO DIDÁCTICO DE LA PRONUNCIACIÓN

I. TIPOLOGÍA DE ACTIVIDADES

1.1 Actividades de Conciencia Fonológica

1. Contenido Presentado ^o	Rima <input type="checkbox"/>	Sílaba <input type="checkbox"/>	Fonema <input type="checkbox"/>
2. Manipulación intencional de las unidades subléxicas	Sí <input type="checkbox"/> _____ No <input type="checkbox"/>		
3. Tarea			
Pronunciación de sonido aislado de la palabra	<input type="checkbox"/>	Contar fonemas/sílabas	<input type="checkbox"/>
Producir en orden los fonemas de la palabra	<input type="checkbox"/>	Suprimir fonemas en la palabra	<input type="checkbox"/>
Emparejar sonidos-palabras	<input type="checkbox"/>	Especificar el fonema suprimido	<input type="checkbox"/>
Emparejar palabras	<input type="checkbox"/>	Combinar fonemas	<input type="checkbox"/>
Reconocer y producir rimas	<input type="checkbox"/>	Sustituir fonemas	<input type="checkbox"/>

1.2 Actividades de Conciencia Alfabética

1. Contenido Presentado ^o	_____	
2. Tarea (Reconocimiento de grafemas)		
Reconocer los nombres de las letras	<input type="checkbox"/>	Noción de correspondencia fonema-grafema <input type="checkbox"/>
Identificar las letras	<input type="checkbox"/>	
3. Descripción de la tarea	_____	

1.3 Otras

1. Contenido Presentado ^o	_____
--------------------------------------	-------

II. TRATAMIENTO DIDÁCTICO DE ACTIVIDADES

1. Tipo de actividad	Discriminación <input type="checkbox"/>	Reflexión <input type="checkbox"/>	Repetición <input type="checkbox"/>	Explicación <input type="checkbox"/>
Otra:	_____			
2. Objetivo de la lengua	Significado/Extralingüístico <input type="checkbox"/>	Sistema/Lingüístico <input type="checkbox"/>		
3. Contenido Inferido	Pragmáticos <input type="checkbox"/>	Lingüísticos <input type="checkbox"/>	Culturales <input type="checkbox"/>	
4. Modo de presentación del contenido	Enunciados descontextualizados <input type="checkbox"/>	Pares mínimos <input type="checkbox"/>	Enunciados contextualizados <input type="checkbox"/>	
Sonidos aislados (fonemas/letras)	<input type="checkbox"/>	Letras continuas <input type="checkbox"/>	Palabras/sílabas aisladas <input type="checkbox"/>	
5. Destrezas predominantes	Comprensión oral/escrita <input type="checkbox"/>	No activa destrezas <input type="checkbox"/>	Expresión oral/escrita <input type="checkbox"/>	
6. Grado de control	Controlada <input type="checkbox"/>	Semi-controlada <input type="checkbox"/>	Libre <input type="checkbox"/>	
7. Cantidad de participantes	Individual <input type="checkbox"/>	Parejas <input type="checkbox"/>	Grupal <input type="checkbox"/>	
8. Instrucciones y recursos auxiliares	Modelos de producción <input type="checkbox"/>	R. lingüísticos <input type="checkbox"/>	Andamiajes <input type="checkbox"/>	Instrucciones <input type="checkbox"/>
9. Función en la secuencia de la unidad	Input <input type="checkbox"/>	Reflexión <input type="checkbox"/>	Output <input type="checkbox"/>	
10. Estrategia de aprendizaje	_____			
11. Técnicas de aprendizaje autónomo	Sí <input type="checkbox"/> _____			No <input type="checkbox"/>

III. DISPOSICIÓN DE COMPONENTES DE LA PRONUNCIACIÓN

1. Componentes segmentales trabajados ^o	_____			
2. Componentes suprasegmentales trabajados ^o	Sílaba <input type="checkbox"/>	Acento <input type="checkbox"/>	Ritmo <input type="checkbox"/>	Entonación <input type="checkbox"/>
Otro:	_____			

Legenda: ^o Los elementos deben apuntarse y enumerarse según el orden de presentación dentro de la actividad

Por: Maryori Giraldo Giraldo (2020)

ANEXO 2. Codificación de la Plantilla de Análisis.

PLANTILLA DE ANÁLISIS DE MANUALES: TRATAMIENTO DIDÁCTICO DE LA PRONUNCIACIÓN

I. TIPOLOGÍA DE ACTIVIDADES

1.1 Actividades de Conciencia Fonológica

1. Contenido Presentado*		Rima	<input type="text" value="R1 - R2 - R3"/>	Silaba	<input type="text" value="S1 - S2 - S3"/>	Fonema	<input type="text" value="F1 - F2 - F3"/>
2. Manipulación intencional de las unidades subléxicas		Sí	<input type="text" value="1"/>	No	<input type="text" value="0"/>		
3. Tarea		Pronunciación de sonido aislado de la palabra	<input type="text" value="SA1 - SA2 - SA3"/>	Contar fonemas/silabas	<input type="text" value="CF1-CF2-CF3"/>		
		Producir en orden los fonemas de la palabra	<input type="text" value="OF1-OF2-OF3"/>	Suprimir fonemas en la palabra	<input type="text" value="SFP1-SFP2-SFP3"/>		
		Emparejar sonidos-palabras	<input type="text" value="ESP1-ESP2-ESP3"/>	Especificar el fonema suprimido	<input type="text" value="EF1-EF2-EF3"/>		
		Emparejar palabras	<input type="text" value="EP1-EP2-EP3"/>	Combinar fonemas	<input type="text" value="CBF1-CBF2-CF3"/>		
		Reconocer y producir rimas	<input type="text" value="RR1-RR2-RR3"/>	Sustituir fonemas	<input type="text" value="SF1-SF2-SF3"/>		

1.2 Actividades de Conciencia Alfabética

1. Contenido Presentado*		<input type="text" value="NÚMERO- LETRA"/>	
2. Tarea (Reconocimiento de grafemas)		Reconocer los nombres de las letras	<input type="text" value="RN1-RN2-RN3"/>
		Identificar las letras	<input type="text" value="IL1-IL2-IL3"/>
		Noción de correspondencia fonema-grafema	<input type="text" value="NFG1-NFG2-NFG3"/>
3. Descripción de la tarea		<input type="text"/>	

1.3 Otras

1. Contenido Presentado*	<input type="text"/>
--------------------------	----------------------

II. TRATAMIENTO DIDÁCTICO DE ACTIVIDADES

1. Tipo de actividad		Discriminación	<input type="text" value="D1-D2-D3"/>	Reflexión	<input type="text" value="RF1-RF2-RF3"/>	Repetición	<input type="text" value="RT1-RT2-RT3"/>	Explicación	<input type="text" value="EX1-EX2-EX3"/>
		Otra:	<input type="text"/>						
2. Objetivo de la lengua		Significado/Extralingüístico	<input type="text" value="SE"/>	Sistema/Lingüístico	<input type="text" value="SL"/>				
3. Contenido Inferido		Pragmáticos	<input type="text" value="PR"/>	Lingüísticos	<input type="text" value="LI"/>	Culturales	<input type="text" value="CU"/>		
4. Modo de presentación del contenido		Enunciados descontextualizados	<input type="text" value="ED"/>	Pares mínimos	<input type="text" value="PM"/>	Enunciados contextualizados	<input type="text" value="EC"/>		
		Sonidos aislados (fonemas/letras)	<input type="text" value="FO"/>	Letras continuas	<input type="text" value="LC"/>	Palabras/silabas aisladas	<input type="text" value="PA"/>		
5. Destrezas predominantes		Comprensión oral/escrita	<input type="text" value="COE"/>	No activa destrezas	<input type="text" value="0"/>	Expresión oral/escrita	<input type="text" value="EOE"/>		
6. Grado de control		Controlada	<input type="text" value="CO"/>	Semi-controlada	<input type="text" value="SC"/>	Libre	<input type="text" value="LB"/>		
7. Cantidad de participantes		Individual	<input type="text" value="IN"/>	Parejas	<input type="text" value="PA"/>	Grupal	<input type="text" value="GR"/>		
8. Instrucciones y recursos auxiliares		Modelos de producción	<input type="text" value="MP"/>	R. lingüísticos	<input type="text" value="RL"/>	Andamiajes	<input type="text" value="AN"/>	Instrucciones	<input type="text" value="IN"/>
9. Función en la secuencia de la unidad		Input	<input type="text" value="IP"/>	Reflexión	<input type="text" value="RX"/>	Output	<input type="text" value="OP"/>		
10. Estrategia de aprendizaje		<input type="text"/>							
11. Técnicas de aprendizaje autónomo		Sí	<input type="text" value="1"/>	No	<input type="text" value="0"/>				

III. DISPOSICIÓN DE COMPONENTES DE LA PRONUNCIACIÓN

1. Componentes segmentales trabajados*		<input type="text" value="NÚMERO- FONEMA"/>			
2. Componentes suprasegmentales trabajados*		Sílaba	<input type="text" value="S1 - S2 - S3 - S4"/>	Acento	<input type="text" value="A1 - A2 - A3 - A4"/>
		Otro:	<input type="text"/>	Ritmo	<input type="text" value="RT1-RT2-RT3-RT4"/>
				Entonación	<input type="text" value="EN1-EN2-EN3-EN4"/>

Leyenda: * Los elementos deben apuntarse y enumerarse según el orden de presentación dentro de la actividad

Por: Mayory Giraldo Giraldo (2020)

ANEXO 3. Muestra de Tabulación de Resultados

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

	A	B	W	X	Y	Z	AA	AB	AC	AD	AE	AF	AG	AH	AI	AJ	AK	AL	AM	AN	AO	AP	AQ
1																							
2																							
3																							
4																							
5																							
6																							
25		1LA7	PA	COE	CO	IN	IN	IN	IN	IN	IN	IN	IN	IN	IN	IN	IN	IN	IN	IN	IN	IN	IN
26		1LA8	EC	COE	CO	IN	IN	AN	AN	OP	Leer y escribir palabras	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
27		1LA9	PA	0	SC	IN	IN	MP	MP	OP	Reconocer letras del nombre	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
28			EC	EOE	CO	IN	IN	MP	MP	OP	Repetir modelo diálogo	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
29			EC	EOE	CO	IN	TODOS	MP	MP	OP	Completar léxico y repetir modelo diálogo	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
30			EC	EOE	CO	IN	IN	RL	RL	OP	Repetir modelo diálogo	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
31			EC	EOE	CO	IN	IN	AN	AN	OP	Repetir modelo diálogo	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
32			EC	EOE	CO	IN	IN	AN	AN	OP	Repetir modelo diálogo (s)	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
33			EC	EOE	SC	PA	IN	IN	IN	OP	Conversación con diálogo base	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
34		1LA10	EC	COE	CO	IN	IN	MP	MP	IP	Canción	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
35			ED	EOE	CO	IN	IN	MP	MP	RX	Repetir modelo enunciado	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
36			EC	EOE	SC	GR	IN	MP	MP	OP	Interacción usando diálogo modelo base	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
37			ED	EOE	CO	IN	IN	0	0	RX	Leer enunciados - deductivo	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
38			PA	EOE	CO	IN	IN	MP	MP	IP	Repetir modelo palabra	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
39		1LA11	PA	COE	CO	IN	IN	MP	MP	RX	Escribir grafía faltante	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
40		1LA12	EC	COE	CO	IN	IN	MP	MP	OP	Leer trabalengua												
41											Leer y relacionar frases - imagen e imagen-palabra-págs.												
42			EC	EOE	CO	IN	IN	MP	MP	IP	Repetir modelo diálogo	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
43			EC	COE	CO	IN	IN	RL	RL	OP	Responder a estímulos audiovisuales	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
44			EC	EOE	SC	PA	IN	MP	MP	OP	Interacción usando diálogo modelo base y vocabulario	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
45			EC	EOE	CO	IN	IN	MP	MP	OP	Repetir modelo diálogo	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	

ANEXO 4. Análisis: Categorización de Actividades Catalogadas Otras

1.3.1 Base de datos: Caracterización de Actividades Catalogadas Otras		Count	Clase	
Canción		2	Canción	21
Canción - animales de la granja-		1		
Canción - animales de la selva-		1		
Canción - aseo personal-		1		
Canción - días-		1		
Canción - frutas-		1		
Canción - mascotas		1		
Canción - medios de transporte-		2		
Canción - partes de cara y cuerpo-		1		
Canción - partes de la casa-		1		
Canción - partes del cuerpo-		1		
Canción - preguntar por nombre y origen-		1		
Canción - ropa, estaciones-		1		
Canción - ropa, estaciones- (A) Cantary y señalar partes del cuerpo (B)		1		
Canción - superhéroes-		1		
Canción - acciones cotidianas genérico-		1		
Canción - frutas y verduras-		1		
Canción -mi barrio-		1		
Canción -mi barrio- Cantar según comandos del señafiro (por grupos). Recortar los colores del señafiro.		1		3
Comprensión Audiovisual, ver video y completar frases, vocabulario no dado - sistema solar- (A) Investigar y comparar compañeros -Plutón-		1	Comprensión Audiovisual	
Comprensión Audiovisual, ver video, leer frases y responder Verdadero/Falso (A) Marcar respuestas y escribir 2 en base, acciones en video (B) -acciones cotidianas-		1		
Leer, ver video, relacionar video-frases y ordenar -ultimas-		1		4
Comprensión auditiva / Hablar usando diálogo base recordado.		1	Comprensión auditiva, hablar	
Comprensión auditiva / Hablar usando preguntas y vocabulario base- repaso unidades 1 a 4- Recortar tarjetas de pregunta y respuestas. Llevar puntos		1		
Comprensión auditiva / Hablar usando preguntas y vocabulario base - repaso de nivel, preguntas comprensión personas LL en mayoría- Numeros como nombre de calles		1		
Comprensión auditiva / Hablar usando preguntas y vocabulario base- repaso LL2- Recortar tarjetas de preguntas. Llevar puntos		1	Comprensión auditiva,	19
Comprensión auditiva, escuchar canción y completar las fichas.		1	completar/ordenar/relaciona	
Comprensión auditiva, escuchar canción y ordenar estrofas -síntomas-		1		
Comprensión auditiva, escuchar canción, leer y relacionar enunciados para formar frase -frutas y verduras-		1		
Comprensión auditiva, escuchar y completar ficha. Escribir datos propios en ficha 2.		1		
Comprensión auditiva Escucha canción abecedario y completación espacios en blanco -Abecedario, personajes libro y temas LL-		1		
Lectura y completación diálogo, indicos imágenes. Comprender con audio -vocabulario variado - vacaciones-		1		
Lectura y completación estrofa, indicos imágenes. Comprender con audio- estaciones, ropa-		1		
Leer y responder/insertar. Comparar con audio -síntomas y acciones-		1		
Leer y ordenar frases. Comparar con audio		1		
Leer y relacionar frases escritas - imagen. Comparar con audio- cuantificadores con comida-		1		
Leer y responder. Comparar con audio -platacas-		1		
Clasificar y escribir palabras en tabla según categoría. Comparar con audio -animales de la selva/la sabana punto anterior-		1		
Comprensión auditiva Escuchar, leer y relacionar enunciado-imagen y marcar.		1		
Comprensión auditiva Escuchar, leer y responder -descripción ropa-		1		
Comprensión auditiva Escuchar, leer y responder/insertar -animales de la selva y la sabana-		1		
Leer, relacionar y ordenar enunciados - audio - acciones en partes de litaxa-		1		
Comprensión auditiva Escuchar, mirar y responder		1		
Leer frases y relacionar con audio Verdadero/Falso - mascotas-		1		
Comprensión lectora -ecología-		1	Comprensión lectora	12
Comprensión lectora -Estrella Cervantes-		1		
Comprensión lectora -medios de transporte-		1		
Comprensión lectora -panfletos da en la granja-		1		
Comprensión lectora diálogo con andamajes -octo-(A) Hablar/Seleccionar escoger situaciones dadas/libres 2 y escribir diálogo con andamajes, vocabulario escogido y diálogo base (B) Representar diálogos (C)		1		
Comprensión lectora en parejas -ultimas-		1		
Comprensión lectora. Lectura diálogo chat, responder preguntas abiertas -planes-		1		
Comprensión lectora - enunciados Test lectura -cuidado medio ambiente, correspondencia artículos- (A)		1		
Comparar y escribir respuestas, leerle el resultado del test (B)		1		
Comprensión lectora - enunciados Test lectura -duele /duele/, correspondencia artículos/número-		1		
Relacionar imagen-pregunta. Completar -acciones, personajes LL-		1		
Leer y completar blog usando vocabulario dado, conlugar (A) -acciones cotidianas, ser, tener- Comprensión lectora (B)		1		
Comprensión lectora - enunciados Test lectura -frutas y verduras, correspondencia artículos-		1		
Crear y presentar maqueta usando diálogo y vocabulario base -mi barrio-		1	Crear, presentar usando	11
		1	léxico base	

Crear y presentar póster imagen-palabra usando ejemplo base	1	
Crear y presentar póster usando frases-párrafo base	1	
Crear y presentar párrafo usando imágenes-LA2 pg 65 y vocabulario base-animales y elementos de la granja/de la ciudad. Leer, escoger 4 elementos de los dados, escoger paisaje y dibujar el propio.	1	
Crear y presentar - Tomar y presentar foto -mi barrio- usando frases-diálogo y vocabulario base	1	
Pegar foto y escribir párrafo descriptivo usando párrafo base- superhéroe, vocabulario unidad- Leer en clase	1	
Pegar foto/Dibujar- escribir párrafo descriptivo -desayuno favorito- y presentarlo	1	
Leer diálogo y escribir uno en base -ropa- Dibujar y presentar mi armario	1	
Hacer maioneta. Hablar usando frases base- Presentar a otro y gustos-	1	
Leer y crear manodita usando ejemplo y vocabulario base- materias, hay que gustos, verbos presente- (diagrama con frases). Presentarlo	1	
Hacer, escribir y presentar libro usando frase-párrafo base y vocabulario de la unidad -reciclar, mi barrio- Diseño, redacción, fotos e imágenes propias	1	
Completar tabla relacionando frases y realidad -descripciones físicas- (escribir nombres) (A) Comparar usando diálogo base	1	Escribir
Completar tabla, relacionar tabla-imagen con palabra y compara	1	Interactuar/comparar/presen
Completar tabla/horario y hablar compañero usando frase base-acciones- varias-	1	tar
Escribir frases con vocabulario dado -verbos reflexivos de rutinas- (A), comparar y escribir diferencias 2 usando frase base (B).	1	1 incluye juegos, al menos 2
Escribir frases usando vocabulario y ejemplo base y hablar usando dichas frases, los estudiantes deben decir si son Verdadera/falsa usando diálogo base.	1	1 dibujar y presentar
Escribir frases usando vocabulario y ejemplo base y comparar -imperativos pos o neg, normas de la clase- (A).	1	1 completar canción y
Hablar/Negociar, crear póster imagen-frase, usando vocabulario (A), (B)	1	1 coreografía libre
Escribir lista usando andamiaje y diálogo/Ejemplo base -ocio-, dibujar en tablero y compañeros adivinan interacción diálogo/Ejemplo base	1	
Escribir lista usando vocabulario base y comparar -vocabulario de la unidad- Interacción libre	1	
Escribir párrafo descriptivo. Leer en clase, -descripción- familiar o compañero de clase	1	
Escribir palabra, leer y relacionar frase-imagen y responder usando frase y vocabulario base -mi barrio- (B)	1	
Escribir texto descriptivo usando ejemplo base, vocabulario no dado. Cortar en forma de templecabeza, intercambiar y adivinar el animal -animales-	1	
Escribir y comparar -animales según hábitos-, respuesta abierta	1	
Leer y escribir traducción expresiones/Frases (A) Escribir lluvia de ideas y diálogo usando ejemplo (A) y representar (B).	1	
Mirar, relacionar imagen-palabra, marcar y hablar con compañeros -mes de diciembre-	1	
Leer y completar tabl conjugando vocabulario dado en imperativo-verbos varios unidad-(A). Hablar usando tabla en (A) para jugar bingo.	1	

Leer tabla y escribir usando andamiajes -rutinas, adv, frecuencia- (A). Comparar y escribir diferencias 2 usando diálogo y párrafo base (B).	1	
Leer diálogo, escribir frase y comparar usando diálogo y vocabulario base-acciones, partes del cuerpo-	1	
Leer diálogo y completar frase usando vocabulario punto anterior -materias- y andamiaje dado (A).	1	
Comparar/preguntar y completar párrafo con nombre personas 2 con igual materia favorita (B)	1	
Leer diálogo, relacionar con imágenes en tabla y marcar chulo -actividades de ocio- Comparar y marcar respuestas	1	
Leer tabla, escribir y comparar -art, indief-, ropa, colores- Buscar información en LA2, unidades 1 y 2-	1	
Leer tabla, escribir y comparar -mi barrio-	1	
Leer tabla, escribir y comparar usando diálogo y vocabulario base -acciones de LA2, pg 21, partes del cuerpo-	1	
Leer tabla y escribir Stop con vocabulario de repaso -libro nivel anterior-	1	
Leer enunciado-imagen, relacionar enunciado -sujeto y escribir s adecuado- sujetos, rutinas- (A). En parejas crear 3 tarjetas y jugar. Interacción libre (B).	1	
Leer tabla, escribir usando andamiajes, comparar y escribir respuestas compañero-rutinas- (A). Presentar de memoria al grupo los detalles del compañero (B)	1	
Leer y completar frases relacionando con imagen - ingredientes- (A). Hacer ficha y presentarla usando (A), comida favorita (B)	1	
(B).	1	
Leer diálogo, relacionar imagen y escribir 2 en base (A). Dibujar y presentar otras situaciones (B).	1	
libre	1	
Clasificar y escribir palabras en tabla según categoría -frutas/verduras-hortalizas- (A). Completar tablas con ideas propias, parejas, ejemplo (B)	1	
Escribir y presentar números en cifra en diagrama estrella, usando preguntas y diálogo base. Usar números importantes para sí.	1	
Escucha y repetición -palabras+artículo, síntomas-	1	Escuchar, repetir palabras
Escucha y repetición enunciados	19	asistidas/ enunciados /
Escucha y repetición enunciados	1	1 diálogos
Escucha y repetición enunciados -artículos definidos, partes de cuerpo animales, hábitos y estallimentación-	3	3.1 ordenar
Escucha y repetición enunciados -artículos definidos y partes de cara y cuerpo-	1	1.1 completar y repetir
Escucha y repetición enunciados -artículos, medios de transporte, planes y vacaciones-	1	
Escucha y repetición enunciados -verduras y hortalizas, partes de la planta y actividades-	1	
Escucha y repetición palabras	1	
Escucha y repetición palabras+artículo	3	
Escucha y repetición palabras/enunciados -materias, descripción física, carácter y personalidad, y superhéroe-	1	
Escuchar y repetir palabras aisladas - Letra H. Señalar imágenes con dedo	1	
Escuchar y repetir palabras aisladas - Letra Z	1	

Escuchar y repetir palabras aisladas - Letras R-RR	1	
Escuchar y repetir palabras aisladas y enunciados - acciones cotidianas.	1	
Escuchar y repetir enunciados	1	
Escuchar y repetir enunciados -art. indef. + animales y productos de la granja-	1	
Escuchar y repetir enunciados -art. indef. + mi barrio-	1	
Leer, ordenar, escuchar y repetir - meses del año-	1	
Completación y repetición diálogo	1	
Escuchar y repetir palabras aisladas - familiarización con fonética española	1	
Formar enunciados orales con estructura y vocabulario visto	1	Hablar usando léxico base
Relacionar imagen-diagrama y presentar dos personajes de LL usando diálogo y vocabulario base -miembros de la familia, presentar a otro y gustos-	1	
Responder preguntas usando andamiajes dados: (A). Escribir preguntas usando ejemplo (A) y vocabulario unidad y hablar usándolos (B). No modelo respuesta o vocabulario específico.	1	
Representar gestualmente /describir oralmente mímica vocabulario base -rutinas- Escogencia libre	1	
Relacionar imagen-cifra-enunciado y hablar usando enunciados y vocabulario base - animales, números-	1	
Señalar imagen y decir el número, listado animales.	1	
libre.	1	
Hablar usando cuestionario propio (B). Escribir preguntas usando frase y vocabulario base -preguntas de información, animales de la granja- (A).	1	
Hablar usando cuestionario y vocabulario base -libro anterior- y recortar imágenes estensas de cada unidad libro LA1. // Preguntas libres del tema	1	
Hablar usando cuestionario y vocabulario base -mascotas- Escribir respuesta.	1	
Hablar usando diálogo y vocabulario base -variado, estación de radio escolar- Interacción semi-controlada	1	
Hablar usando diálogo base -vocabulario variado-	1	
Hablar usando diálogo base sobre iconos actividades de la colección	1	
Hablar usando diálogo con espejos en blanco y vocabulario de base- Dibujar la casa-	1	
Hablar usando diálogo y vocabulario base -colores, género-. Recortar caramelos y piruleta	1	
Hablar usando diálogo y vocabulario base -la hora-. Recortar y amarrar reloj.	1	
Hablar usando diálogo y vocabulario base -medios de transporte-. Recortar transportes y crear series uno incorrecto.	1	
Hablar usando diálogo y vocabulario base -medios de transporte y características- Preguntar para advinar.	1	
Hablar usando diálogo y vocabulario base -mi barrio-. Recortar imágenes.	1	
Hablar usando diálogo y vocabulario base -partes de animales de la granja-. Señalar imágenes en el libro	1	
Hablar usando diálogo y vocabulario base -sección un poquito más del LA2, pg 19-. Recortar gafas, labios y bigotes.	1	
Hablar usando diálogo y vocabulario base -ropa- colores-. Escribir respuesta en tabla.	1	
Hablar usando diálogo y vocabulario base -mascotas-. Escribir respuesta	1	

Hablar usando diálogo y vocabulario de base	6
Hablar usando diálogo y vocabulario de base - Escribir respuestas y nombres	1
Hablar usando diálogo y vocabulario de base - saludos	1
Hablar usando diálogo y vocabulario de base -saludos Escribir y dibujar en el globo.	1
Hablar usando diálogo y vocabulario de base - verbos-. Relacionar mímica y construir oración en gerundio.	1
Hablar usando diálogo y vocabulario de base -adv. lugar/del/la/el, mi barrio-. Recortar mapa	1
Hablar usando diálogo y vocabulario de base - comidas + sabores	1
Hablar usando diálogo y vocabulario de base. Escribir respuestas -acciones cotidianas gerundio/imagen y personajes del libro/texto-	1
Hablar usando diálogo y vocabulario de base. Escribir respuestas-medidas, tamaño- Medir a los compañeros	1
Hablar usando diálogo y vocabulario de base. Escribir respuestas	1
Hablar usando diálogo 10x1 d2l y vocabulario de base - frutas - colorear	1
Hablar usando diálogo base y andamiaje. Vocabulario punto anterior-planes-	1
Hablar usando diálogo de base	4
Hablar usando diálogo de base y vocabulario solo en imagen	1
Hablar usando diálogo y preguntas base. Recorta vocabulario y crear frases/respuestas con él.	1
Hablar usando diálogo y vocabulario base -adv. lugar-. Escribir en globos, posicionarse y comentar.	1
Hablar usando diálogo y vocabulario base -El espacio-. Relacionar imagen-palabra oral. Recortar tarjetas y crear 2 propias	1
Hablar usando diálogo y vocabulario base -síntomas, duele/duele-. Relacionar pl./singular. Recortar tarjetas.	1
Hablar usando diálogo y vocabulario base -voy a (ir), lugares- y representar con gestos.	1
Hablar usando diálogo y vocabulario base y escribir respuestas- comida-	1
Hablar usando diálogo y vocabulario base- Conjugación verbo/persona-	1
Hablar usando diálogo y vocabulario base- descripción- Preguntas sí/no, advinar la persona del salón.	1
Hablar usando diálogo y vocabulario base - los números	1
Hablar usando diálogo y vocabulario base - objetos de la clase-	1
Hablar usando diálogo y vocabulario base -ropa- colores-	1
Hablar usando diálogo y vocabulario base -ropa- colores-. Recortar y colorear.	1
Hablar usando diálogo y vocabulario base. Relacionar con itinerario escrito.	1
Hablar usando diálogo, andamiaje y vocabulario de base -adv. lugar/del/la/el, mi barrio-. Recortar punteros, usar barrio de Leo	1
Hablar usando diálogo20x XI d2l y vocabulario de base - animales	1
Hablar usando diálogo y vocabulario base -mascotas y descripción-. Diferencias entre dos imágenes	1
Hablar usando diálogo y vocabulario base -síntomas-. Advinar el síntoma en el posit en la frente.	1
Hablar usando ejemplo base y vocabulario variado -acciones ando/endo-. Recortar tarjetas. No diálogo.	1
Hablar usando ejemplo y andamiaje base. -animales comparación-. Recortar tarjetas con imágenes de animales. Diferencias entre dos imágenes.	1
Hablar usando fragmento de frases y vocabulario base -mascotas-. Encuesta. Escribir completación de frases.	1

Hablar usando frases y vocabulario de base - saludos, sobre los globos punto anterior.	1	
Leer tarjeta, representar gestualmente -síntomas- y responder oralmente.	1	
Hablar usando frases base - acciones cotidianas gerundo- Relacionar imagen-frase.	1	
Hablar usando frases base -vocabulario variado-	1	
Hablar usando frases base. Recortar vocabulario y crear frases con él.	1	
Hablar usando frases en casillas, andamaje y vocabulario dado/ No/Hay que-verbos varios-	1	
Hablar usando frases y símbolos dados: imperativos-. Relacionar imagen-frase. Recortar tarjetas con símbolos y frases. Interacción libre	1	
Hablar usando frases y vocabulario base - números 0-30-	1	
Hablar usando frases y vocabulario base - pron. personales; conjugación I, dar, recoger/limpiar - (B). Recortar tarjetas y escribir conjugación de un verbo en varias, otras son sujeto (A).	1	
Hablar usando frases y vocabulario base - rasgos-	1	
Hablar usando frases y vocabulario base -animales, descripciones es/y-	1	
Hablar usando frases y vocabulario base -colores, mano/pie der/izq- Recortar cubo comparativas.	1	
Hablar usando libro propio. Hacer libro de adivinanzas -animales de la granja-. No diálogos base.	1	
Hablar usando pregunta y vocabulario base - repaso fechas; cumpleaños-	1	
Hablar usando pregunta y vocabulario enunciado-imagen base -medios de comunicación-. Escribir respuestas y completar oraciones.	1	
Hablar usando preguntas dadas y vocabulario de las unidades, no dado. Recortar tarjetas con preguntas (frases por completar). Interacción libre	1	
Hablar usando preguntas y vocabulario base -¿qué hago...? / imperativo-	1	
Hablar usando preguntas y vocabulario en imagen en tablero de juego. Recortar tarjetas con preguntas. Interacción libre.	1	
Hablar usando preguntas y vocabulario en tabla - repaso vocabulario de la unidad- Recortar y señalar respuesta en tabla	1	
Hablar usando tarjetas d y vocabulario variado -fuerte y vida sana - Recortar tarjetas preguntas y respuestas	1	
Hablar usando vocabulario base - comida-	1	
Hablar usando vocabulario base - números - Colorear bingo	1	
Hablar usando vocabulario base -medios de transporte, más que- y andamajes dados -adjetivos- activan	1	
Hablar usando vocabulario base -números - Colorear bingo	1	
Hablar usando vocabulario base -verbos reflexivos de rutinas- Recortar tarjetas. Interacción libre	1	
Hablar usando vocabulario dado-sujetos, verbos rutinas- Recortar tarjetas con verbos. No diálogo	1	
Hablar usando vocabulario dado-sujetos, verbos- Recortar tarjetas con verbos. No diálogo	1	
Hablar usando vocabulario dado-verbo infinitivo/y pret.perf.com. varios- Recortar tarjetas. (A)	1	
Hablar /negociar usando diálogo base. clasificar los verbos en ado/do/irreglar (B)	1	
Hablar usando vocabulario de base	2	
Hablar usando vocabulario de base y leer país. No diálogo	1	

Hablar usando vocabulario e icono LL en dado para formar frases en pas sim-expresiones de tiempo pas-	1	
Hablar usando vocabulario escrito y gráfico.	1	
Hablar usando vocabulario y ejemplo dado -verbos varios - Recortar tarjetas verbos y dado. No diálogo	1	
Leer tabla y hablar usando diálogo, vocabulario base y tabla -números ordinales-	1	
Leer y hablar relacionando andamaje y notas de compañeros -pedir/ofrecer ayuda-. Escribir problema en post usando ejemplos base.	1	
Preguntar - leer modelo y responder- oral y dibujo-	1	
Leer y hablar usando tabla/horario, andamaje y diálogo base -acciones en presente sim-	1	
Leer y hablar usando tablero, andamaje y diálogo base -acciones en pret.perf sim-	1	
Leer / relacionar pañal-Imagen y ordenar - platos con chocolate en LA-(A). Hablar usando diálogo base (B)	1	
Presentar compañero del mural usando diálogo y vocabulario base (B). Crear y recortar silueta de mano y ponerla en mural, elegir una para presentar (A)	1	
Presentar póster usando frases base -presentarme y gustos-	1	
Hablar, crear y presentar medio de transporte usando diálogo y vocabulario base -medios de transporte- Con material reciclado	12	Hablar/negociar, crear 1 usando léxico base
Hablar / Crear mural imagen-palabra -reciclaje-	1	
Leer y hablar relacionando y ordenando información oral. Interacción libre. Filar según criterio de menor a mayor - números-	1	
Hablar / Crear póster imagen-palabra -animales de la granja-	1	
Hablar / negociar usando vocabulario base - comida- Escribir receta	1	
Hablar/Negociar y crear cartel imagen/palabra, usando ejemplo y vocabulario base -materias- Intercambiar y activar -materias-	1	
Hablar/Negociar, crear y presentar póster imagen-palabra, usando andamajes y ejemplo base.	1	
Hablar/negociar, Crear cartel imagen-palabra -rutinas- y presentar usando frase ejemplo, 2 grupos	1	
Leer letra de canción. Hablar/Negociar, crear y representar coreografía con música de vocabulario-acciones cotidianas-	1	
Leer y completar diálogo respuesta libre. Representar con compañero	1	
Leer diálogo y responder. Pregunta abierta (A). Hablar/Negociar escoger situaciones dadas 1 y escribir diálogo con vocabulario y diálogo base -síntomas- y representar (B)	1	
Hablar/representar usando diálogo de base	1	
Investigar/ escribir tres preguntas en tarjetas. Hablar usando las tarjetas creadas -Don Quijote de la Mancha, Estrella Cervantes y planetas-	5	Investigar, presentar/hablar
Investigar/ presentar información -cómics internacionales-	1	
Investigar, completar ficha y presentarla usando ejemplo base LA3 pag 108 -desayunos LATAM-. Elegir/ pegar foto/dibujar país y capital, alimentos y escribir texto.	1	
Investigar, hablar/negociar y crear póster imagen-palabra -historia del chocolate-	1	
Leer, investigar, completar ficha y presentarla -juegos olímpicos en LATAM-	1	
Leer, escuchar y completar diálogo -hábitos saludables-	1	Leer, escuchar, escribir

Leer, escuchar y completar diálogo -partes del cuerpo y altura-	1
Leer, escuchar y completar diálogo, vocabulario no dado -vocabulario variado, itinerario-	1
Leer, escuchar y completar párrafo, vocabulario no dado -fechas años-	1
Leer, escuchar y responder -capital de Ecuador-	1
Leer, escuchar y responder -fechas, miembros de la familia y acciones-	1
Leer, escuchar y responder -mi barrio-	1
Leer, escuchar y responder -rutinas-	1
Leer, escuchar, relacionar imagen y completar -productos animales-	1
Leer y grabar poema punto anterior	1
Lectura diálogo 2p xl d2l-Relación imagen- vocabulario- animales	1Leer 30
Lectura diálogo 3p xl d2l/1 - mascotas	1
Lectura diálogos 2p xl d2l	2
Lectura diálogos 2p xl d1l	1
Lectura diálogos 2p xl d1l	1
Lectura diálogos 2p xl d2l	1
Lectura enunciados	12
Leer diálogo -autora-	1
Leer estrofa	1
Leer y repetir párrafo en voz alta	1
Leer y repetir poema en voz alta. No se discrimina letra V	1
Lectura diálogo 6p xl d1l-Relación imagen- diálogos - comidas	1
Lectura diálogos 2p xl d1/2. Relacionar imágenes	1
Lectura diálogos 4p xl d1. Relacionar imágenes	1
Lectura diálogos 1p xl d3l y búsqueda en internet	1
Lectura preguntas y diálogos 1p xl d1. Relacionar imágenes -pintores-	1
Lectura enunciados y partes -Relación imagen-animal	1
Leer párrafo y frases con imágenes.	1
Lectura -imágenes y texto -y escritura -	1
Lectura y escritura caligrafía	1
Leer tabla, relacionar imagen y escribir -describir cabello-	1
Leer diagrama y crear uno usando ejemplo base -vocabulario unidad-	1
Leer y relacionar enunciados - imágenes -partes de la cara-. Dibujar partes faltantes.	1
Leer y relacionar frase- imagen, dibujar una solución y escribir el vocabulario -prendas-	1
Leer y relacionar frases - imágenes. Escribir la última según imagen y frases anteriores	1
Leer y completar frases usando andamiaje y vocabulario dado -imperativos pos o neg, hábitos saludables-	1

saludables-	1
Leer y completar frases usando andamiajes y diálogo base y relacionando sujeto-verbo-conjugación ser/ tener para describir-	1
Leer y completar frases usando andamiajes y ejemplo base.	1
Leer y completar frases usando andamiajes y vocabulario base - relacionar con imagen - me, te, le + síntomas-	1
Leer y completar frases usando andamiajes y vocabulario dado -adv. tiempo, verbos pret.perf.com	1
Leer y completar frases usando vocabulario dado -reflex. duele/duelen-(A). Escribir frases con opciones no usadas en (A) (B).	1
Leer y completar frases usando vocabulario dado, conjugar pas.sim- acciones cotidianas-	1
Leer y completar frases usando vocabulario dado -quedo/no puedo-	1
Leer y completar párrafo usando opciones dadas y relacionando tabla-párrafo -conjugación pret. perf. simp- (A). Completar enunciados (B)	1
Leer y completar párrafo usando vocabulario base - presentarme-. Pegar foto	1
Leer y completar párrafo usando vocabulario dado -lista miembros de la familia-	1
Leer y completar párrafos usando opciones dadas.	1
Leer y completar postal usando vocabulario dado - verbos conjugados presente/amos a -	1
Leer y completar publicación IG usando vocabulario dado, conjugar (A)-acciones cotidianas-. Redacción con ejemplo (A) (B).	1
Leer lista y tabla, completar tabla relacionado frases-realidad -comida-	1
Leer párrafo y escribir listado -juegos olímpicos-. Vocabulario no dado	1
Leer párrafo y escribir uno en base	1
Leer párrafo y escribir uno en base -descripción mascota inventada-. Espacio para dibujar	1
Leer párrafo y escribir uno en base -descripción persona-. Dibujar y presentar personaje.	1
foto	1
Leer diálogo, relacionar imagen y completar - actividades de ocio-	1
Leer diálogo, relacionar imagen y completar - querer-	1
Leer frases y relacionar imagen- altura-. Completar.	1
Leer frases y relacionar imágenes -accesorios-. Completar.	1
Leer frases y relacionar imágenes -ropa, estaciones-. Completar y empaquetar.	1
Leer frases, enunciados y relacionar imagen -la hora-. Completar.	1
Leer y completar diálogo usando andamiaje	1
Leer y completar diálogo usando vocabulario dado -art. definidos-	1
Leer y completar diálogo usando vocabulario dado -lista expresiones-	1
Leer y completar diálogo usando vocabulario dado -verbos varios-	1
Leer y completar diálogos usando vocabulario dado -duele/duelen-	1
Leer y completar diálogos usando vocabulario dado -animales salvajes-	1
Leer y completar diálogos usando vocabulario dado -mascotas-	1
Leer cómic y escribir lista -medios de comunicación-	1

Lectura diálogo 6p. xi d11-1,2 y responder preguntas - Relación palabras resaltadas en diálogo en preguntas - verbo 'ir' -	1	
Lectura enunciado y relación imagen- enunciado -objetos, ubicación- Dibujar lo descrito. A	1	
Leer y responder preguntas -botiquín primeros auxilios- No vocabulario/ ejemplos.	1	
Lectura diálogo chat 2p. x1 d31- Relación imagen- casa y sus partes- Escribir palabra	1	
Leer diálogo 1p. x1 d11- Escribir frases con vocabulario dado -medios de transporte, personajes y lugares- Verbo no dado. Recortar mapa, medios de transporte y "a", "en", "de".	1	
Leer diálogo base y relacionar imágenes- acciones ando/endo-. Completar frases- verbos no dados:-	1	
Leer diálogo y andamiaje (A). Escribir un diálogo en base a ejemplo en (A) usando andamiajes y vocabulario dado-conjugación pret. perf. comp- (B)	1	
Leer, relacionar texto-ficha y completar -el jaguar-	1	
Leer, relacionar texto-imagen, marcar errados y escribir palabra correcta.	1	
Leer enunciados y colorear	1	
Leer enunciados y colorear -síntomas, colores-	1	
Leer enunciados, relacionar y escribir dígito y palabra -números-	1	
Leer frases y dibujar su contenido - clima-	1	
Leer frases y dibujar su contenido - la hora-	1	
Leer frases y dibujar su contenido - objetos de la casa y preposiciones de lugar-	1	
Leer frases y dibujar su contenido - síntomas- boca de la cara	1	
Leer y relacionar palabras - imagen -rasgos- Completar párrafo.	1	
Leer frase, relacionar imagen y completar - números en letra-	1	
Leer frase, relacionar y completar - demostrativos-	1	
Leer frase, relacionar y completar - derecha/zquierda- B	1	
Leer frases y diálogo-imagen, completar diálogos usando diálogo y frases base y relacionando imagen e icono dado -invitaciones y respuestas-	1	
Leer y crear collage usando preguntas y vocabulario base- gustos-	1	
Leer y crear diálogos usando frases en tarjetas. Recortar tarjetas y escribir otras frases (opcional).	1	
Leer y completar frases relacionando frases-realidad -reflexión aprendizaje-	1	
Leer y completar frases relacionando imagen y usando expresión dada -hay que- No vocabulario.	1	
Leer enunciados - imagen, relacionar y completar - números 30-100-	1	
falsas.	1	
Leer frases y relacionar imagen, Verdadero/Falso -rasgos-	1	
Leer párrafo, relacionar imagen y responder.	1	
Leer palabra y relacionar imagen y palabra. Dibujar faltantes -descripción partes del cuerpo-	1	
Leer y relacionar imagen- enunciado, Verdadero/Falso. Re-escribir falsas - mi barrio, dobl. lugar-	1	
Leer y relacionar imagen- enunciado, Verdadero/Falso. Re-escribir falsas -art. indef., ropa, colores-	1	
Leer poema. Dibujar.	1	
Leer, relacionar palabra-imagen y escribir -materias-	1	

Leer, relacionar palabra-imagen y escribir -onomatopeyas cómicas-	1	
Leer, relacionar palabra-imagen y escribir -tipos de nubes cómicas-	1	
Leer, relacionar palabra-imagen y escribir frases usando ejemplo dado -estallimentación, que, descripción, animales de la selva-	1	
Leer frase, relacionar frase-imagen y completar -acciones cotidianas y aseo personal-	1	
Leer frase, relacionar frase-imagen y escribir - respuesta abierta- animales salvajes.	1	
Relacionar imagen-números, ordenar, escribir y leerlos -números en símbolo-	1	
Leer y responder preguntas de información -itinerario punto anterior-	1	
Leer y responder preguntas usando andamiaje estaciones- meses del año-	1	
Leer y responder preguntas usando ejemplo base. Hablar usando respuestas	1	
Leer y responder/marcar -acciones iconos del libro-	1	
Leer y responder/marcar.	1	
Leer, clasificar y escribir palabras según terminación verbal- ando/endo-	1	
Leer frases-imagen y relacionar frases. Verdadero/Falso- comparativos-	1	
Mirar la imagen LA3 pg 36, leer frases y responder Verdadero/Falso (A). Mirar la imagen LA3 pag 37 y escribir cuatro frases Verdadero/Falso. hablar/adivinar.	1	
Leer y escribir frases usando andamiaje, ejemplo y frases dadas -hice/ no hice, -Hv/-Hpero-	1	
Leer y completar frase, vocabulario no dado -invitación quieres y respuesta-	1	
Leer, relacionar frase-imagen y responder usando frase base -lleva/tiene, ropa, colores-	1	
Leer, relacionar frase-imagen y responder usando frase base -art. indef., ropa-	1	
Leer, relacionar imagen -enunciado con imagen y escribir frase usando frases y vocabulario de base -vivienda animales de granja-	1	
Leer, relacionar imagen y completar -objetos primeros auxilios-	1	
Leer, relacionar imagen y completar frases	1	
Leer, relacionar imagen y completar frase usando verbos dados-mascotas-. Escribir la última frase.	1	
Leer, relacionar imagen y completar frases usando ejemplo base -art.def. parte cuerpo-, vocabulario no dado.	1	
Leer, relacionar imagen-enunciado y escribir párrafo usando párrafo y andamiaje base -descripción física-	1	
Leer, relacionar imagen-ficha y escribir un texto usando la información dada en ficha-el línea ibérico-	1	
Leer, relacionar imagen-palabra y completar frases con vocabulario escrito dado -partes de animales-	1	
Leer, relacionar imagen-palabra-frase y completar -planetas-	1	
Leer, relacionar enunciados- imagen, completar y ordenar-art. def, género, número, rasgos-	1	
Leer, relacionar enunciados-imagen y completar correo usando estructura y relacionando vocabulario base- sujeto -estar/ tener/ ref. doler/síntomas- saludables-	1	
Leer, relacionar enunciados-imagen y escribir frase usando estructura y relacionando vocabulario base -tener que-acción -	1	

Leer, relacionar frase-imagen y escribir -onomatopeyas cómicas-	1	
Leer, relacionar símbolo y completar palabras con sufijo RE -reciclar- (A), leer y completar frases usando las tres palabras en (A) (B)	1	
Leer, relacionar símbolo y completar palabras con sufijo RE -reciclar-	1	
Leer, relacionar frase-texto y completar usando vocabulario en tabla-acciones plantas-	1	
Leer, relacionar enunciados - diagrama y escribir combinaciones posibles -objetivos del curso-	1	
Leer, relacionar dígito-palabra y completar -números cifras y letras-	2	
Leer, relacionar imagen-pregunta y responder (A)-opa, colores, r, según clima, colores y números(1).	1	
Pegar/dibujar favorita y escribir prendas.	1	
Leer y completar chat usando acción -de L42 pg 59- + vocabulario en imágenes	1	
Leer, relacionar enunciados - resabido y completar -los colores-	1	
(B)	1	
Leer, relacionar dígito-palabra y completar (A). Relacionar frase-imagen y escribir año -números cifras-	1	
Leer, relacionar imagen-frase y colorear -partes animal, derecha/izquierda- Andamaje imagen y nombre partes	1	
Leer y relacionar palabras:imagen - ingredientes - Marcar intusus (A) Completar frases y comprobar respuestas anteriores (B)	1	
Leer texto y tabla y completar tabla usando ejemplo base -acciones cotidianas en pres.sim-	1	
Leer, relacionar frase-imagen y representar - gestos con las partes de la cabeza-	1	
Leer tabla, relacionar imagen- palabras-frase y marcar chulo -partes de medios de transportes-	1	
Leer y relacionar enunciados - imagen - descripción y partes de animales-	1	
Leer y relacionar enunciados - imagen - objetos de la casa-	1	
Leer y relacionar enunciados - imagen - veranos clima-	1	
Lectura frases - Relación imagen-pais	1	
Lectura enunciados - Relación imagen con enunciado- laberinto- enunciados	1	
Leer frase y palabra, relacionar y ordenar imagen-palabra -nuevos deportes olímpicos-	1	
Leer y relacionar frase-imagen. Recortar imagen y pegarla según las frases.	1	
Leer y relacionar frases	1	
Leer y relacionar frases - imagen	1	
Leer y relacionar frases - imagen - partes de la casa-	1	
Leer párrafo, relacionar y ordenar las imágenes en el párrafo -desayunos LATAM-	1	
Leer diálogo y andamaje base Y relacionar/empearar enunciados para formar frases -hay que, vocabulario variado-	1	
Leer y relacionar enunciados - saludos-	1	
Leer y relacionar enunciados para crear frases -acciones cotidianas-	1	
Leer y relacionar enunciados usando andamaje (imagen - descripción y partes de animales-	1	
Leer y relacionar imagen - frases en itinerario -acciones en la granja-	1	
Leer y relacionar imagen-cifra-enunciado y ordenar usando enunciados y vocabulario base - frutas y verduras, números-	1	

Leer y relacionar palabras	1	
Leer y relacionar palabras con tabla -Conjugaciones verbales.	2	
Leer enunciados:imagen y marcar medios de comunicación que usa:	1	
Leer y relacionar frase-imagen -personajes Don Quijote-	1	
Leer y relacionar frases - imagen - animales-	1	
Leer y relacionar frases - imagen y ordenar -acciones plantas-	1	
Leer y relacionar frases - imagen y ordenar -objetos juegos olímpicos-	1	
Leer, relacionar y ordenar enunciados - imágenes -síntomas-	1	
Leer, relacionar y ordenar enunciados -ofrecer ayuda-	1	
Leer, relacionar y ordenar imagen-palabra -reciclar-	1	
Relacionar imagen-enunciado -palabra-símbolo, leer y ordenar -residuos-	1	
Leer diálogo, relacionar imagen y ordenar -conjugación ayudar pres.-	1	
Leer, relacionar enunciados - imagen y ordenar - descripciones físicas.	1	
Leer y relacionar enunciados - (como- mi barrio - señalar.	1	
Leer, relacionar enunciados: imagen y ordenar -sintaxis para asearse-	1	
Tareas: realizar un botquín (ideas), cuestionario, entrevistas 3 (escritura y grabación), edición y presentación: intercambio compañeros con diálogo base. Creación libre	1	Tarea Final de Unidad
Tareas: realizar un cómic: selección vocabulario, hacer esquema-borrador, plantilla, dibujar nube/ escribir textos y presentación a clase con diálogo base. Creación libre. Usar personajes y situaciones libro.	1	
Tareas: realizar un huerto orgánico: investigación, escritura instrucciones, maceta, cuidado, toma fotos y presentación compañeros con diálogo base.	1	
Tareas: realizar un libro desplegable: selección info., investigación, diseño, hacer borrador, escribir textos y presentación a clase con diálogo base. Creación libre	1	
Tareas: realizar un libro: cuestionario, entrevista (escritura/grabación), edición y presentación a clase con diálogo base. Creación libre	1	
Tareas: realizar un podcast: cartel, tema, guion, grabación, edición y publicación. Diálogo base. Negociación constante compañeros. Creación/interacción libre	1	
Tareas: realizar una enciclopedia: seleccionar info., investigar, hacer borrador, diseñar, practicar y presentación a clase con diálogo base. Creación libre	1	