



Español
HOLA ~ lengua
Futuro ~ ORIGEN
Cultura

un
i Universidad
Internacional
de Andalucía



Didáctica del Español como 2^a Lengua para Inmigrantes

Aurelio Ríos Rojas y
Guadalupe Ruiz Fajardo (eds.)

un
i Universidad
Internacional
de Andalucía

A



Fundación
CAJA RURAL
DEL SUR

EDITA: UNIVERSIDAD INTERNACIONAL DE ANDALUCÍA
Monasterio de Santa María de las Cuevas
Calle Américo Vespucio, 2
Isla de la Cartuja. 41092 Sevilla
www.unia.es

COORDINADOR:
Aurelio Ríos Rojas y Guadalupe Ruiz Fajardo

COPYRIGHT DE LA PRESENTE EDICIÓN:
Universidad Internacional de Andalucía

COPYRIGHT:
Aurelio Ríos Rojas y Guadalupe Ruiz Fajardo

FECHA:
2008

EDICIÓN:
500 ejemplares

ISBN:
978-84-7993-069-1

DEPÓSITO LEGAL:
SE-7631/08

MAQUETACIÓN:
equipoars

IMPRESIÓN:
Tecnographic S.L.

Didáctica del Español como 2ª Lengua para Inmigrantes

Aurelio Ríos Rojas y
Guadalupe Ruiz Fajardo (eds.)



Capítulo III:
Alfabetización
de personas adultas
extranjeras

1. Introducción

En los últimos años, la enseñanza de las lenguas de nuestro país a personas adultas extranjeras ha ido acumulando experiencia y ha ido otorgando cada vez una mayor importancia a la formación de las personas que se dedican a ello. Así, y aunque aún nos falta mucho camino por recorrer, algunos planteamientos erróneos que se hicieron al inicio, parecen haber quedado totalmente superados por el cada vez mayor conocimiento de la enseñanza de segundas lenguas (L2).

Este es el caso, que en ocasiones se dio, de suponer que una persona desconocedora del alfabeto latino debía comenzar por este aprendizaje para enfrentarse con éxito a la adquisición oral de la L2. A desmentir este supuesto contribuyeron autores como L. Miquel (1995) señalando que *“el hecho de alfabetizar sin que los alfabetizados comprendan lo que están leyendo o escribiendo se convierte en una simple simulación, que tiene como resultado la creación de neolectores y una pérdida de tiempo porque, mientras los inmigrantes se pseudo-alfabetizan, no están aprendiendo lengua”*.

Afortunadamente, parece que, cada vez más, nadie duda que la competencia oral en una lengua dada es previa e imprescindible para desarrollar una competencia escrita en esa misma lengua, siguiendo el proceso natural del aprendizaje de cualquier lengua, incluida la primera.

2. Necesidades de aprendizaje de las personas adultas extranjeras: la importancia de la lengua oral

Desde un enfoque comunicativo de la enseñanza y el aprendizaje de la lengua, se priman las necesidades comunicativas de los alumnos y es evidente que, en el caso que nos ocupa, estas serán primeramente orales, más que de lectura y escritura en la L2. El primer objetivo para una persona adulta extranjera acabada de llegar, es hablar y comprender la(s) lengua (s) del país receptor, es decir, el aprendizaje oral de la L2, independientemente del grado de alfabetización y / o escolarización previa que posea. Incluso para los que ya llevan algún tiempo en el país, el aprendizaje oral de la L2 continuará siendo esencial para la mejora de sus habilidades de lectura y escritura. De este modo, el objetivo principal para muchos de ellos, es el aprendizaje oral de la lengua que será vehículo para otros aprendizajes.

Por otra parte, para los adultos extranjeros que no están alfabetizados, igual que para los adultos de nuestro país, la falta del conocimiento de la lectoescritura no implica siempre la necesidad de aprenderlo. De hecho, *aprender a comunicarse por escrito no es una necesidad “vital ni intrínseca al ser humano (...) Requiere una motivación y unas actitudes positivas hacia el aprendizaje en general y, específicamente, hacia el aprendizaje de este mismo lenguaje escrito, que deben ser enseñadas y vividas en un contexto especial”* (Ll. Maruny et al., 1993). Seguramente por esta razón, el alumnado adulto no comienza el proceso de formación por necesidades de alfabetización, sino cuando por distintos motivos se despierta un interés para mejorar su competencia en este terreno (J. Mace, 1992).

3. Necesidades de alfabetización muy concretas

Así, para muchos adultos inmigrantes, las necesidades de alfabetización pueden venir determinadas por necesidades muy concretas. El permiso de conducir es un buen ejemplo y no es necesario tener una elevada competencia lectora en la lengua que se está aprendiendo. Hemos conocido a alumnos que, a pesar de tener una competencia *limitada* en la L2, han conseguido aprobar el examen para obtener el carné de conducir. Conocemos varios casos en que la persona posee una competencia mínima de la lengua y, sin embargo, ha aprobado el examen. Veamos cómo describe Hadi la intensidad con que estudió para ese examen, que aprobó a la primera¹:

“Porque cada día cuando voy a trabajar me lo llevaré los teóric (...) el libros. Cuando termina trabajar a la unas antes que empezar a la dos, coge los libros y mirarla un poco. Cada día, sábado y domingo. Cuando donde vaya yo me lo llevo los libros porque para que no me olvida lo que lo he aprendido. No he pensado nadie de nada del mundo para solamente la carnet de conducir”.

Pasa lo mismo con la escritura, que les es necesaria muy ocasionalmente y a menudo en tareas sumamente difíciles, incluso para los nativos de la segunda lengua. Nos referimos, por ejemplo, a los impresos para solicitar permisos diversos. Ante este tipo de tareas de escritura, la mayoría de estas personas suele recurrir a las redes de ayuda que funcionan perfectamente en el seno de las comunidades de inmigrantes (B. Díaz, 1999).

¹ El ejemplo proviene de una memoria de investigación no publicada, de Lluís Maruny y Mónica Molina (1999), titulada Competencia Comunicativa en adultos gambianos. Sobre este trabajo de investigación se han realizado algunos artículos y ponencias. De una ponencia en concreto, se extrae gran parte de las ideas que aparecen en este escrito. Se trata de una ponencia titulada Motivacions, funcionalitat i usos lingüístics en l'adquisició de competència plurilingüe, en el marco del XXIII Seminari de Llengües i Educació, organizado por la Universitat de Barcelona el 30, 31 de mayo y 1 de junio de 2002.

Por lo tanto, en lo que se refiere a personas adultas extranjeras, lo primero que hay que tener en cuenta es que no siempre estarán motivados para aprender a leer y escribir en la L2, básicamente por dos razones:

- en muchos trabajos y contextos cotidianos no se necesita o tiene un papel muy reducido.
- existe una red de ayuda que hace que este conocimiento no sea imprescindible.

Ahora bien, a pesar de que muchas de estas personas adultas no sientan la necesidad de leer, y aún menos de escribir, es evidente que vivimos en un mundo en el que la información gráfica es muy importante y, por lo tanto, constituye no sólo un instrumento de adaptación a nuestro contexto cultural y social (Tolchinsky, 1990), sino también, y sobre todo, un instrumento que puede facilitar su autonomía en el aprendizaje. Además, cómo señalan Villalba y Hernández (1999), la posibilidad de leer acelera el ritmo de aprendizaje de la lengua. Los adultos que no cuentan con esta ayuda de los medios escritos, carecen de una estrategia muy importante para la actividad de memorización que forma parte del aprendizaje de la lengua.

Por lo tanto, una de las cuestiones que se siguen planteando ante la enseñanza de L2 a personas adultas analfabetas, es si la alfabetización debe ser o no paralela a la enseñanza de la lengua oral.

4. El proceso de alfabetización, ¿puede ser paralelo al aprendizaje de la lengua oral?

Nuestra respuesta es sí, si entendemos la alfabetización como un proceso mucho más amplio y que va más allá de las habilidades concretas de la lectoescritura.

“La alfabetización tiene que entenderse como algo mucho más que la simple iniciación a las letras: es la apropiación de prácticas comunicativas mediadas por la escritura; es un proceso que abarca la apropiación del sistema de escritura, pero no se limita a ella. La alfabetización implica necesariamente los usos de la lectura y la escritura en contextos específicos; es la participación en eventos comunicativos donde leer y escribir son parte de la actividad comunicativa” (J. Kalman, 2002).

Es decir, si se plantea la alfabetización como uso de la lectura y la escritura para participar en el mundo social, está claro que las personas adultas extranjeras se enfrentan a situaciones cotidianas en las que estas habilidades son necesarias para participar plenamente y con

autonomía en la sociedad del país receptor. Leer y rellenar impresos con datos personales, interpretar avisos, notas, carteles, horarios... Desarrollar estas habilidades paralelamente al aprendizaje de la lengua oral, no parece plantear ningún problema, pues al fin y al cabo, forman parte de la competencia comunicativa.

Sin embargo, y como ya hemos comentado anteriormente, habrá que contar con la motivación de la persona adulta extranjera y tener en cuenta sus objetivos. Veamos por ejemplo, lo que anota en su diario de campo la facilitadora de un grupo de mujeres adultas extranjeras²:

“Martes 2 de noviembre [...] Al acabar, he comentado que mañana podríamos volver a la lectura y escritura de los nombres de los familiares y se han mostrado de acuerdo, pero Ikram ha señalado que Fatiha quiere aprender bien los números, porque cuando va al mercado no sabe a qué precio está el kilo. Fatiha ha asentido y le he prometido que intentaría preparar algo para trabajar los números con ella.”

No atender estos objetivos provoca sentimientos de frustración que intervienen negativamente en el proceso de enseñanza y aprendizaje, y afectan tanto a los aprendices como al facilitador. Veamos, por ejemplo, cómo la facilitadora de este mismo grupo de mujeres, se enfrenta sin éxito a que Fatiha aprenda a escribir su nombre y apellido y se sienta frustrada por ello:

“Jueves 21 de octubre [...] Fatiha sabe perfectamente con qué consonante empieza su nombre y también su apellido, pero a partir de aquí, se lía bastante.”

“Lunes 8 de noviembre [...] A Fadma y Fatiha les he pedido que formen también sus nombres y apellidos con las letras de madera. Fatiha lo ha hecho bien (sólo la B inicial de su apellido la ha colocado al revés), pero Fadma ha olvidado la D del nombre y ha colocado de cualquier forma todas las grafías del apellido.”

“Martes 25 de enero [...] mientras tanto, a Fatiha le he pedido que construya su nombre y apellido con las letras de madera. Ha formado FAHTIA i, en cuanto al apellido, lo ha tenido que hacer primero siguiendo un modelo y después sin él. Me preocupa que ni siquiera su nombre pueda formarlo aún sin cambios de orden. Ha perdido muchas sesiones y ya no se acuerda de lo más básico.”

Partiendo de una enseñanza centrada en el aprendiz, será necesario, pues, que la formación que se ofrezca en materia de alfabetización responda a sus objetivos e intereses a corto plazo y, paralelamente, desvele la conciencia de la lectura para seguir aprendiendo.

² El Los ejemplos que se citan en cursiva a continuación, provienen de cursos de catalán realizados con personas adultas entre 2004 y 2006. Aparecen traducidos al castellano.

5. Diversos grados de alfabetización en función de los conocimientos sobre lectoescritura

A las personas adultas en general, les cuesta aceptar el aprendizaje de conocimientos que tienen objetivos a largo plazo y que no pueden llevar a la práctica en su vida diaria. Normalmente, las personas adultas buscan obtener los resultados del aprendizaje a corto plazo para poder desenvolverse mejor socialmente a partir de los conocimientos adquiridos, entender mejor el mundo que les rodea (una conversación, un tema, los medios de comunicación), actuar de una forma más adaptada (rellenar impresos o escribir notas, por ejemplo) y / o obtener mejoras laborales o personales, como por ejemplo acceder al permiso de conducir. Esto es así, aún más, en personas adultas extranjeras acabadas de llegar al país receptor y que necesitan desenvolverse de forma autónoma lo antes posible.

Las necesidades de cada persona están muy relacionadas con el grado de alfabetización que posee. En nuestras aulas de lengua oral en L2, nos encontramos con una gran heterogeneidad de conocimientos sobre la lectoescritura. Hay personas que desconocen las claves de interpretación y uso de cualquier alfabeto, ni el de la propia lengua ni el de la L2, en nuestro caso, el alfabeto latino, pero que pueden reconocer y escribir su propio nombre porque han querido aprenderlo a lo largo de su vida. Otras personas conocen el alfabeto latino, a pesar de no haber estado nunca escolarizadas. Han aprendido no sólo a escribir su propio nombre y apellido, sino también la mayor parte de las grafías del alfabeto latino, y poseen ciertas nociones de combinación de grafías para formar palabras. También nos encontramos con personas ya alfabetizadas en su primera lengua, en un alfabeto diferente al latino. Estas personas ya están *alfabetizadas*. El conocimiento más abstracto está ya adquirido y lo único que cabría trabajar en este caso sería un nuevo alfabeto y sus claves de interpretación y uso. Y finalmente, hay personas que además de estar alfabetizadas en su primera lengua, lo están también en alguna lengua occidental, normalmente francés o inglés, y, por lo tanto, conocen nuestro alfabeto. Dentro de cada una de estas posibilidades, claro está, hay matices según la experiencia de alfabetización de cada cual, el método seguido, la asistencia o no a la escuela coránica en el caso de conocer el alfabeto árabe, etc. Cada una de estas personas tendrá unos objetivos u otros en cuanto al desarrollo de una competencia lectora y escritora en L2.

6. Un mismo objetivo: la lectura y escritura de textos significativos

A partir de nuestra experiencia en la enseñanza de la L2 a adultos extranjeros, hemos podido comprobar que aquellos que han sido alfabetizados en alguna lengua occidental, además de en su primera lengua, el primer objetivo es la lectura en lugar de la escritura.

Pueden leer las palabras, aunque no conozcan su significado y la motivación principal reside en el hecho de poder interpretar los signos gráficos y los textos. De la misma manera que la comprensión es antes que la expresión, la lectura se convierte en una fuente de información que facilita la vida cotidiana y la adquisición de mayor competencia lingüística. A medida que conseguimos comprender mensajes escritos, adquirimos conocimientos fundamentales para el aprendizaje de la lengua.

La escritura en cambio, continuará siendo una tarea muy difícil y compleja. Cada frase, por simple que sea, requiere conocer, valorar y tomar decisiones sobre problemas de todo tipo: léxicos, sintácticos, fonéticos, ortográficos y textuales, cada uno de los cuales constituye un reto, una dificultad más. Si la tarea de escribir es muy compleja para cualquier nativo, aún lo es más para el que la aprende en una segunda lengua que aún no domina oralmente. La tarea de escribir no se reduce, como en el caso de la primera lengua, a representar gráficamente unas palabras que ya están en la mente. En el caso de la segunda lengua, el esfuerzo no se centra únicamente en la tarea de la transcripción del mensaje, sino también en su construcción oral previa.

Para las personas no alfabetizadas o *semialfabetizadas*, la lectura debería ser igualmente el primer objetivo, puesto que esta tarea se realiza en un mayor número de ocasiones en la vida diaria de una persona adulta. No obstante, hemos podido comprobar que, igual que los niños que se inician en la lectoescritura en su primera lengua, a estas personas adultas también les encanta escribir. Para ambos se trata de un nuevo código expresivo que añadir al oral, al corporal... un código muy valorado por los adultos, incluso por aquellos que nunca han sido alfabetizados, porque dentro del imaginario colectivo quien sabe escribir domina un *código secreto* que abre otras puertas. De ahí el gusto por escribir palabras, mucho antes que por intentar leerlas.

Puede que esto venga determinado, en parte, por la enseñanza tradicional en materia de alfabetización: *antes escribir que leer*. Por otra parte, es posible que también incidan las propias concepciones y valoraciones culturales relacionadas con la escritura. Nos referimos a la valoración en la tradición coránica de la escritura caligráfica y de la escritura como copia. En nuestros alumnos adultos, a menudo hemos podido comprobar el placer y orgullo de escribir copiando, aunque no se comprenda el contenido de lo que se escribe. Conviene no confundir esta cultura de la escritura – no tan lejana en el tiempo para nosotros mismos- de la concepción de la escritura como producción de textos, que aún con dificultades se abre camino en nuestro sistema educativo.

Así pues, parece que el objetivo esencial para las personas adultas extranjeras, independientemente del grado de alfabetización previa, debería ser sobre todo poder

comprender los mensajes escritos en L2, es decir, la lectura antes que la escritura. No obstante, la escritura está indisolublemente relacionada con la lectura, por varias razones. En primer lugar, cabe mostrar que la lectura sirve para algo, es lo que otros han escrito para informarnos, avisarnos, deleitarnos, etc., y que nosotros podemos hacer lo mismo que ellos. Por lo tanto, hay que invitar al aprendiz a escribir desde el principio, pero con esas mismas funciones muy claras. En segundo lugar, el aprendizaje del código alfabético sí que se construye a partir de la escritura de palabras significativas y el hecho de dibujar las grafías ayuda a reforzar la imagen gráfica de la palabra (Bigas, M. *et al.*, 1989). Además, es evidente que ciertos datos personales deben ser escritos a menudo en la vida diaria y son altamente significativos para el aprendiz (el nombre propio, el país de origen y el lugar de residencia, la propia dirección, etc.).

En definitiva, en la enseñanza de ambas habilidades, leer y escribir, no deberíamos reducir el proceso al reconocimiento de un alfabeto y a la posibilidad de transcribir palabras, sino que, siguiendo un enfoque constructivista, cabría tener en cuenta la posibilidad de la creación a partir de estas habilidades.

7. El enfoque constructivista en la alfabetización

Aún con dificultades, hace ya tiempo que en nuestro sistema educativo se está aplicando un enfoque constructivista en la enseñanza de la lectoescritura, que, a nuestro parecer, es mucho más acertado que los métodos tradicionales empleados y debería aplicarse también a la alfabetización de personas adultas.

Bajo el enfoque constructivista, leer y escribir son tareas que pueden hacerse ya desde el inicio de la enseñanza, mucho antes de dominar las reglas de conversión grafema – fonema, porque leer es mucho más que eso. De hecho, cuando ya sabemos descifrar, muchas palabras las acabamos leyendo por la vía léxica, es decir, por el reconocimiento de su representación interna, y sólo utilizamos la vía fonológica (uso de las reglas de conversión grafema – fonema) para leer palabras desconocidas (J.L. Ramos Sánchez, 1999). Veamos un ejemplo:

Exitse un edstuio de una universaidd inglsea que afirma que el odern de las ltraes no inflye en la lctura, seimpre y canudo se respteen la pirmera y la última letars de cdaa parlaba.

zerjio.com/letras

Por otro lado, desde el enfoque constructivista, se parte de un modelo interactivo de la lectura, bajo el cual se considera que para ser un buen lector no es suficiente la actividad de descodificar. Aliou es un joven senegalés de 17 años que conoce el alfabeto latino porque ha estado escolarizado algunos años en su país de origen, en francés. Puede y quiere escribir en su libreta las palabras que está aprendiendo en catalán, pero le cuesta mucho entender el mensaje de un texto escrito en esta lengua. Y es que, durante la actividad de la lectura, el lector aporta sus conocimientos previos para interpretar la información y activa una serie de mecanismos mentales que le permiten atribuirle un significado. Genera hipótesis y predicciones, se realiza preguntas, regula su atención y motivación... En definitiva, mantiene una actitud personal activa y afectiva, necesaria para el éxito de la tarea.

Sólo con los conocimientos básicos sobre la correspondencia entre sonido y grafía, cualquier aprendiz puede encontrar en un texto palabras u otros indicadores que le lleven a cierta comprensión, a cierto grado de éxito en la actividad, que refuerzan su estímulo para intentarlo de nuevo. Al hablar de la necesidad de alfabetización de las personas adultas extranjeras, hemos podido comprobar que generan todo tipo de estrategias para aprobar el examen y obtener el permiso de conducir. Y es que no es necesario leer toda la pregunta: con algunas palabras clave es suficiente, generalmente, para acertar la mayoría de preguntas. Raramente les enseñamos explícitamente estas palabras clave, pero ellos pronto las descubren. En cualquier frase hay un montón de información no relevante o prescindible. Es así como lo consiguen, aunque ello les suponga un esfuerzo que nosotros probablemente no seríamos capaces de realizar... si es que no lo necesitaríamos tanto. Y recurren a todos sus conocimientos: algunas palabras les resultarán familiares a través de otras lenguas que conocen, por ejemplo, y ello les permitirá inferir significados aproximados, hacen miles de ejercicios que les ayudan a observar repeticiones, regularidades, etc., que facilitan la elección de la respuesta. Y pasa lo mismo con todo lo que está relacionado con la inmensamente compleja tarea de tramitación y renovación de los papeles. Generan todo tipo de habilidades para conseguirlos y para rellenar los impresos o para interpretar cartas de denegación o de aprobación.

A pesar de todo esto, raramente enseñamos estas estrategias de comprensión lectora y seguimos empeñados en considerar que tan sólo el dominio de la conversión grafema – fonema permite la lectura de textos, dedicando la mayor parte del tiempo a este entrenamiento.

Por un lado, si estamos de acuerdo en que el objetivo principal para una persona adulta extranjera es la posibilidad de leer mensajes en L2, con este entrenamiento nos estamos centrando en un conocimiento fonológico, que parece ser indispensable para la tarea de

escribir, mientras que en la lectura, la relación no está tan clara (J. L. Ramos Sánchez, 1999). El conocimiento fonológico implica tareas de análisis muy relacionadas con la escritura. Hay personas analfabetas que pueden reconocer su propio nombre, el nombre de su hijo, el logotipo de una marca comercial famosa... pero no escribir estas palabras sin modelo, si no es que se ha ensayado repetidamente. Es decir, pueden reconocer palabras escritas, *leer* aún sin este conocimiento fonológico. De hecho, este conocimiento representa la etapa más difícil, implica ser consciente de que el lenguaje se divide en partes más pequeñas (sílabas y fonemas) y que cada grafía representa un sonido con el cuál no guarda relación alguna, pues no hay nada en el signo gráfico que nos indique como debe ser pronunciado. En definitiva, como señala L. Tolchinsky (2006)³, “este conocimiento implica *darse cuenta de que las palabras escritas representan simbólicamente el fondo fónico de las palabras orales, es decir, saber que las letras sirven para decir cosas*, y esta consciencia es imprescindible para iniciar el aprendizaje sistemático de la lectoescritura”.

Tanto las personas que aprenden a escribir en su primera lengua, como aquellas que lo hacen en una segunda lengua, atraviesan etapas similares antes de alcanzar este aprendizaje. Así, hemos podido observar la escritura de palabras como las siguientes:

MRK (*Marroc / Marruecos*)

[Etapa silábica: cada grafía corresponde a una sílaba, que es la unidad fónica que se percibe].

FURCLLA (*forquilla / tenedor*)

CIZA (*quinze / quince*)

SETMBRE (*setembre / septiembre*)

[Etapa silábico – alfabética: se combinan criterios silábicos y alfabéticos]

NOVEMBRA (*novembre / noviembre*)

ISCALES (*escales / escaleras*)

[Etapa alfabética con ortografía natural].

³ Conferencia pronunciada por L. Tolchinsky, titulada *El que saben de lletra els infants nouvinguts, en el marco del II Seminari de Llengua i Immigració*, Universitat de Girona, 3 de mayo 2006.

No obstante, cabe señalar que, en el caso de las personas adultas extranjeras, existen características propias de la alfabetización en una segunda lengua. Así podemos observar en la escritura de la palabra *escales*, cómo influye la segmentación acústica que realiza una persona marroquí en cuanto a la vocal *e*, que oye como *i*. O encontrarnos con dificultades de segmentación acústica que se traducen en la transcripción de palabras inexistentes en la segunda lengua. Veamos, por ejemplo, esta nota que escribe un alumno para recordar la cita con todo el grupo al día siguiente:

DIJOU DIA 16 MARC ADAMADA A LA SIC LA TARADAY

[*Dijous dia 16 de març demà a les cinc de la tarda / Jueves día 16 de marzo mañana a las cinco de la tarde*].

Así pues, el desarrollo de la habilidad de escritura implica un largo proceso, una serie de etapas que conllevan tiempo. Con esto, no estamos diciendo que no deba iniciarse este aprendizaje, al contrario, pero deberá centrarse en la escritura de palabras y textos significativos. El conocimiento de las grafías, es decir, la enseñanza de la conversión grafema – sonido, debe venir desde aquí y no según un orden lógico que no necesariamente responde al del aprendiz ni resulta significativo para él: primero las vocales, después determinadas consonantes... Además, les exigimos un nivel de abstracción bastante alto al pedirles que aislen sonidos de sílabas que también se presentan de nuevo según un orden lógico para nosotros (directas, trabadas, inversas...), independientemente de si su nombre y apellido ya presentan sílabas de este tipo. O nos empeñamos en enseñar a escribir a partir de la letra manuscrita, que añade dificultades psicomotrices y que no permite leer cuanto antes porque no suele aparecer en rótulos y avisos de la vida cotidiana. En definitiva, con estas tareas estamos valorando como fundamentales las habilidades de descifrar y transcribir, y estamos olvidando la función principal del lenguaje escrito, la comunicación, dejando los textos para después.

Si para los niños es importante el aprendizaje significativo, aún lo es más para las personas adultas. Con adultos, el proceso de alfabetización debería ceñirse aún más a la lectura y la escritura de palabras y textos significativos para ellos, presentes en lo cotidiano de sus vidas, como por ejemplo los datos personales, notas o avisos comunes, etc.

La escritura se iniciará con los datos personales y la lectura se enfrentará desde el principio, aún sin tener totalmente interiorizadas las reglas de conversión grafema – fonema, y a través de diversos tipos de textos de uso social habitual, aplicando estrategias de comprensión lectora (predecir contenido, hacer hipótesis, etc.). Para ello será necesario

que el contenido de los textos tenga en cuenta los conocimientos previos que puedan facilitar su interpretación y, por lo tanto, en un primer momento, los textos deberán estar vinculados a situaciones reales y significativas para los alumnos. Estos son además textos *generadores*, en palabras de Freire; aquellos que pueden desvelar el interés por leer otras cosas, para acceder de forma autónoma a nuevas informaciones que se sientan como necesarias.

Además, estos conocimientos previos son los que permitirán generar el diálogo, el cual debe ser una parte esencial del proceso de alfabetización. La interacción con los compañeros facilita este proceso porque ayuda a modificar conocimientos previos o incorporar nuevos, en definitiva, a realizar aprendizajes significativos, no sólo sobre el sistema de escritura, sino también sobre la lengua que se está aprendiendo y aspectos sociales y culturales.

8. Algunas ideas para una propuesta metodológica concreta

Teniendo en cuenta que el nivel de lectura y escritura de cada alumno puede variar mucho, así como sus intereses y necesidades, habrá que personalizar los objetivos para cada una de estas habilidades, en la medida de lo posible. No obstante, algunos **objetivos generales** en la alfabetización de personas adultas extranjeras podrían ser los siguientes:

- ***Reconocer el alfabeto, tanto en mayúsculas como en minúsculas y en diferente caligrafía. Poder comparar con otros sistemas alfabéticos que ellos utilizan.***

Aunque cabrá presentar todo tipo de letras, recomendaremos al aprendiz adulto el uso de las mayúsculas para escribir, hasta que haya adquirido cierta soltura psicomotriz que le permita ensayar otras formas y que no le suponga centrar toda su atención únicamente en el trazo, en lugar de en el mensaje que desea transmitir. Por otro lado, la letra de imprenta, mayúscula y minúscula, es la que van a encontrar en la mayor parte de los mensajes escritos de la vida cotidiana, por lo que deberán reconocer cuanto antes este tipo de letras para empezar a interpretarlas. También en lo que se refiere a la escritura manuscrita, hay que tener en cuenta que cada vez se utiliza menos, mientras que va en aumento el uso del ordenador por los mensajes electrónicos o el del móvil por los SMS.

No obstante, es posible que para alguno de nuestros alumnos sea necesario el dominio de este tipo de escritura. En una ocasión nos encontramos con esta necesidad en una persona adulta, en una situación muy concreta, ya que trabajaba de repartidor y debía interpretar las notas manuscritas que su jefe le dejaba indicándole el destino de la

mercancía y la cantidad correspondiente. Evidentemente, cabía atender la demanda. Éste sería un ejemplo claro de personalización de objetivos.

- Reconocer, reproducir y deletrear el propio nombre y apellido.

En cuanto a la tarea habitual en L2 de deletrear nombre y apellido propios, es evidente que resulta difícil para una persona adulta no alfabetizada. Sin embargo, se trata de una tarea habitual en sus interacciones diarias con la administración y, por lo tanto, debe ser planteada en el aprendizaje de la L2, independientemente del grado de alfabetización de la persona. Pensemos que aunque una persona sea analfabeta, podrá memorizar las grafías del nombre o apellido, siempre y cuando exista la motivación para hacerlo, es decir, se vea la necesidad e importancia de esta actividad. Se le puede facilitar la tarea planteando el deletreo de nombre u apellido en función del grado de dificultad. Así, por ejemplo, si una persona se llama *Fátima*, es evidente que su nombre no plantea demasiados problemas de escritura para un español, pero puede que el apellido *El Karaouni*, sí. Por otro lado, cabe tener en cuenta que el nombre puede haber sido mal escrito en español en un papel cualquiera, pero que habitualmente aparece en francés en el pasaporte. Nosotros recomendaríamos mantener esta escritura en todos los papeles oficiales. No importa que la escritura del nombre no responda a nuestras reglas de conversión grafía – sonido, si hemos desestimado comenzar por aquí en el proceso de alfabetización. El nombre propio puede aprenderse perceptivamente y a través de la ruta léxica y siempre se le puede explicar a la persona por qué es importante mantener la transcripción que aparece en el pasaporte.

- Reconocer y reproducir otros datos personales (dirección, nacionalidad, fecha de nacimiento, etc.) como primer contacto con la escritura.

El desarrollo de la habilidad de escritura se puede iniciar con la reproducción de los datos personales y con el reconocimiento del de los compañeros, a partir de actividades como reconocer de quien es cada libreta o carpeta y de materiales concretos como etiquetas para pasar lista, para hacer juegos, etc. Para el reconocimiento de estos datos se plantean actividades como analizar la forma, la longitud de las palabras, buscar primeras letras, coincidencias, número de letras... En definitiva, se trata de realizar actividades que favorezcan el paso a una etapa silábico – alfabética.

- Descubrir, a partir del análisis de palabras conocidas y significativas, los mecanismos de nuestro sistema alfabético: palabra / sílaba / sonido y correspondencia con las grafías.

Un material adecuado para el trabajo concreto de las reglas de conversión grafía – sonido, son las letras de plástico o cartón que existen en el mercado y también el uso del ordenador.

Por un lado, estos materiales permiten centrarse en la lectura más que en la escritura de las palabras, puesto que anula las posibles dificultades psicomotrices. Pero por otro lado, y sobre todo, permiten formar palabras a las cuales se añade, extrae, cambia o recomponen letras, sistema que permite explotar la existencia de diversas soluciones de escritura y de lectura y que puede generar la reflexión metalingüística conjunta.

- Conocer y usar las reglas elementales de conversión grafía – sonido (uso de vocales; *c/qu, g/j, gu/h, r/rr*, etc.).

Un aspecto que cabe tener en cuenta en este aprendizaje concreto es que, a menudo, dada la arbitrariedad que supone la correspondencia entre grafías y sonidos, nos ayudamos de estrategias de reconocimiento que pueden no resultar válidas en el caso de las personas adultas extranjeras. Nos referimos, por ejemplo, a la estrategia de dibujar un jamón para reconocer la jota en español. En el caso de las personas extranjeras no alfabetizadas, habrá que adaptar estas claves a palabras y representaciones significativas para ellas. En este sentido, L. Tolchinsky (2006) recomienda adivinar las denominaciones que usan los alumnos para referirse a las letras y otros signos para así facilitar la comunicación y el aprendizaje entre ellos y el profesor. Igualmente, entre los procedimientos utilizados a menudo para este reconocimiento y que integran otras modalidades sensitivas como la vista, el oído, el movimiento o el tacto, habrá que adaptar estrategias del tipo *buscar palabras que empiecen por...* teniendo en cuenta que el léxico de la persona extranjera es aún limitado en la lengua en la que se está alfabetizando.

- Iniciarse en la lectura y escritura de palabras usuales y motivadoras, así como textos breves de diversos géneros.

En cuanto a la lectura, desde el principio se deberán enfrentar a textos diversos, relacionados con cada uno de los temas trabajados en el aprendizaje oral de la L2. Textos de la vida cotidiana, de materiales impresos de uso social asociados a cada uno de los contenidos de la conversación. Bajo esta propuesta constructivista los materiales deben ser diversos y buscados por el profesor, desde logotipos, anuncios, programación televisiva, documentos oficiales, contratos, cartas, notas de la escuela, carteles, avisos, indicaciones, horarios, folletos informativos, etc. En este sentido, es útil estimular a los aprendices a traer materiales de este tipo que encuentren en su vida cotidiana para ser leídos e interpretados entre todos, haciendo hipótesis de lo que puede haber escrito y descubriendo como reconocen muchas palabras de productos comerciales, los nombres de su país y el nuestro... En definitiva, aplicando estrategias de comprensión lectora.

Además de este tipo de materiales de uso social, pueden también enfrentarse desde el

inicio, si cabe a través de la lectura por parte del facilitador, a textos de diversos géneros seleccionados en función de los intereses de los alumnos (narrativos, informativos, etc.). También la escritura de diversos tipos de textos puede enfrentarse desde el inicio, siempre y cuando la tarea tenga una funcionalidad evidente y motivadora para el grupo. Nos referimos, por ejemplo, a la escritura de una nota para el maestro de los hijos, de los ingredientes para realizar una receta, de la lista de la compra, un aviso para la comunidad de vecinos, del titular de una noticia, del cartel para anunciar una fiesta, etc.

- Aplicar estrategias de comprensión lectora:

- formulación de hipótesis previas a la lectura a partir de indicadores textuales, tipográficos o de imagen;
- reconocimiento de diversos tipos de texto por el formato: cartas, noticias, anuncios, cuentos, poemas;
- inferencia del significado de algunas palabras desconocidas a partir del contexto;
- formulación de hipótesis sobre lo que se espera que diga el texto a continuación, antes de leerlo;
- control del grado de comprensión a medida que se lee (detenerse y preguntar el significado de palabras desconocidas, contrastar la hipótesis previa con lo que realmente dice el texto...);
- identificación de las ideas principales y resumen de lo que se ha leído.

Finalmente, desde el punto de vista metodológico, deseamos destacar el **trabajo cooperativo**, es decir, la organización del trabajo en grupos, parejas, etc., condición que nos parece muy importante para un trabajo constructivista en lenguaje. Para ello, a menudo es necesaria la presencia de al menos dos facilitadores que puedan ayudar a cada grupo o pareja en sus tareas y seguir los procesos de cada aprendiz, descubriendo su pensamiento y velando por su participación en la tarea, e introduciendo la ayuda necesaria para alcanzar aprendizajes significativos.

Referencias bibliográficas

BIGAS, M., CAMPS A., CAMPS M. Y MILIÁN M. (1989), *L'ensenyament de l'ortografia*, Graó, 136, Barcelona.

DÍAZ, B. (1999), *La ayuda invisible. Salir adelante en la inmigración*, Likiniano Elkartea, Bilbao.

KALMAN, J. (2002), *La importancia del contexto en la alfabetización*, http://www.crefal.edu.mx/bibliotecadigital/CEDEAL/acervo_digital/coleccion_crefal/rieda/a2002_123/judithk.pdf

MARUNY, LI., MINISTRAL, M. Y MIRALLES, M. (1993), *Escribir y leer I, II*, MEC / Edelvives.

MARUNY, LI. y MOLINA, M. (2001), *Identidad sociocultural y aprendizaje lingüístico: el caso de la inmigración*, TEXTOS de Didáctica de la Lengua y de la Literatura, 26, p. 55-64, enero 2001, Barcelona.

MARUNY, LI. y MOLINA, M. (2002), *Acerca de Alumnos Adultos Subsaharianos (cultura soninké)*, mensaje num. 2437, Debate "Inmigración y enfoque intercultural en la enseñanza de segundas lenguas en Europa" del Centro Virtual Cervantes, <http://cvc.cervantes.es/debates/debates.asp?vdeb=27>

MIQUEL, L. (1995), *Reflexiones previas sobre la enseñanza de E/LE a inmigrantes y refugiados*, Didáctica 7, Servicio de Publicaciones UCM, p. 241 – 254, Madrid.

MACE, J. (1992), *Talking about literacy*, Routledge, London.

RAMOS SÁNCHEZ, J.L. (1999), *Una perspectiva de las dificultades lectoescritoras. Procesos, evaluación e intervención*. <http://www.psicopedagogia.com/articulos/?articulo=316>

VILLALBA, F., HERNÁNDEZ, M. Y AGUIRRE, C. (1999), *Orientaciones para la enseñanza del español a inmigrantes y refugiados*, MEC, Madrid.