LA ENSEÑANZA DE ELE A PERSONAS ADULTAS INMIGRANTES NO ALFABETIZADAS

Tita Beaven

Esta comunicación se basa en una serie de dificultades metodológicas básicas que se me plantearon cuando, el curso pasado, me dediqué a observar clases de ELE para alumnos inmigrantes en una escuela popular para adultos. Tras un periodo de observación, también empecé a dar clases a un grupo de estudiantes del Magreb de nivel elemental.

Hassan era alumno de un curso de español de nivel intermedio bajo. Tenía un buen nivel de expresión oral, y un vocabulario extenso. Para Hassan, según él mismo nos había explicado, lo más difícil era escribir. Durante una clase, la profesora le pidió que le deletreara su dirección, para que ella la escribiera en la pizarra. Le dictó lo siguiente:

Degodedlon[30]

Mientras hacía esta actividad, era evidente que Hassan se sentía incómodo, y sacó varios documentos de su bolsa para comprobar como se escribía su dirección, Diego de León.

En clase, Fátima, una estudiante de nivel elemental, tomaba cuidadosa nota de todas y cada una de las palabras que la profesora escribía en la pizarra. Esto le llevaba bastante tiempo, con lo cual ralentizaba el ritmo de la clase, ya que ella todavía estaba tomando nota de lo que ponía en la pizarra cuando la profesora y el resto de la clase ya habían pasado a la siguiente actividad. Cuando alguno de sus compañeros o la profesora utilizaba una palabra que ella desconocía, insistía en que la profesora la escribiera en la pizarra, ya que decía que, como era una palabra nueva que ella desconocía, no la sabía escribir.

[30] Todos los ejemplos que se mencionan han sido producidos por alumnos míos o en las clases de otros compañeros que he observado para este proyecto. Quisiera agradecerles a todos ellos su ayuda.

ASELE. Actas XIII (2002). TITA BEAVEN. La enseñanza de ELE a personas adultas in...
Centro Virtual Cervantes

Durante una actividad en la que los alumnos tenían que escuchar una canción y rellenar los huecos en la letra, una de las alumnas escribió "amricano" en vez de "americano", y otro "anuayos" en lugar de "años", entre otros errores. Los alumnos conocían el significado de estas palabras, que eran parte de su vocabulario activo, pero no las escribieron correctamente.

Naima acababa de llegar a España proveniente de Marruecos, y en las pocas semanas que llevaba en España había aprendido mucho. Me pidió si le podía dar algún libro o material para poder estudiar sola en casa. Sabía leer y escribir en árabe, había aprendido un poco de francés, y conocía las letras de nuestro alfabeto. Le di varias tarjetas en las que había un dibujo con un pequeño texto como el que aparece a continuación:

Hola. Me llamo Hanna. Soy de Libia. Vivo en Madrid.

Estudio español en una escuela. Busco trabajo

Aunque conocía estas expresiones, no era capaz de leer el texto, y me pidió que se lo leyera yo varias veces para aprendérselo de memoria.

En una clase de nivel elemental tres de los doce alumnos no estaban alfabetizados, ni en su propio idioma, árabe, ni en español. Aunque el principal objetivo de la clase era el de desarrollar las destrezas orales, y aunque una de estos tres alumnos, Habiba, era la estudiante que mejor destrezas orales y auditivas tenía entre todos los estudiantes, era difícil encontrar actividades de aula adecuadas para el grupo, ya que los alumnos no alfabetizados no podían participar en actividades comunicativas que contuvieran texto escrito, mientras que las actividades que no incluían ningún tipo de texto escrito no permitían que los estudiantes alfabetizados practicaran las destrezas de lectura y escritura.

Gran número de profesores y profesoras de ELE que trabajan con inmigrantes, sobre todo del Magreb, reconocerán los problemas y las situaciones que acabo de describir. Como han apuntado ya otros autores (Soto Aranda), los profesores y las profesoras que hemos trabajado con grupos de estudiantes de muy distintas habilidades tanto lingüísticas como de alfabetización, nos enfrentamos a numerosas preguntas sobre cuestiones metodológicas, que incluyen las siguientes:

Centro Virtual Cervantes

- ¿Los alumnos no alfabetizados deberían estar en clase con alumnos que saben leer y escribir, o hay que enseñarles español y/o alfabetizarles por separado?

- ¿En la clase de ELE para alumnos inmigrantes deberíamos empezar trabajando las destrezas orales y auditivas, o trabajar también las destrezas de lectura y escritura desde el principio?

- ¿Por qué los alumnos que saben leer y escribir en su propio idioma (y estoy refiriéndome aquí a mi experiencia con alumnos árabes), y que dicen estar alfabetizados en español, tienen dificultades básicas a la hora de escribir, por ejemplo, palabras nuevas?

- ¿Y como podemos los especialistas en ELE afrontar el reto de enseñar a leer y a escribir a alumnos que no están alfabetizados? Al fin y al cabo, la alfabetización no suele hacer parte del programa de formación de los profesores de ELE.

A continuación intentaré contestar a algunas de estas preguntas a través de unas consideraciones sobre un enfoque fonográfico de la enseñanza de la lectoescritura[31]. Dado el breve espacio de esta comunicación, no hablaré con mucho detalle de los materiales didácticos que hemos desarrollado, sino que me centraré en el enfoque general.

Lo que damos por sentado

Hay varias cosas que las personas (y las culturas) alfabetizadas damos por sentadas. Algunos de estos elementos están relacionados con los actos de leer o de escribir en si, y otros son cuestiones culturales más generales, pero todos habrán de tenerse en cuenta en la clase de alfabetización.

Algunas cuestiones relacionadas con la alfabetización nos parecen obvias a los que somos lectores expertos, pero no lo son para nuestros alumnos, que tendrán que practicarlas de manera rigurosa. Entre otras, incluyen:

- que en español se escribe de izquierda a derecha, y que las líneas de texto se leen de arriba a abajo en la página;

- que un texto normalmente se escribe en líneas horizontales (es decir, no en vertical, ni de manera aleatoria en al página);

- que el tamaño de las letras suele ser regular en un texto escrito;

- que las palabras en el código escrito se separan con espacios en blanco;

[31] El mejor libro sobre un enfoque fonográfico es: Dianne McGuinnes, *Why Children Can't Read*, Penguin 1999. En el Reino Unido, un equipo de especialistas ha diseñado Read-Write, un curso de lectoescritura para niños que sigue estos principios. Para más información sobre este método, ver www.readingcentre.co.uk

ASELE. Actas XIII (2002). TITA BEAVEN. La enseñanza de ELE a personas adultas in...
Centro Virtual Cervantes

- que en el texto escrito también se inscriben los signos de puntuación.
- no podemos asumir que los alumnos ya saben como se forman las letras: esta es una destreza que hay que practicar: no es paternalista ni infantil, sino que es una destreza necesaria.

Desde el punto de vista cultural, podemos caer en el error de dar por sentado que los estudiantes van a traer papel y bolígrafo a clase, que van a guardar su trabajo escrito y traerlo a clase el día siguiente (en vez de dejarlo tirado en la mesa al irse de clase, o tirarlo a la basura), y que entienden lo que significa repasar o hacer deberes. Son nociones que quizás también tengamos que explicar, porque aunque a nosotros nos parezcan obvias, no lo son.

Como apunta David Graddol la alfabetización es "la habilidad de producir, entender y utilizar textos de una manera culturalmente apropiada" (Graddol, 1994:50). Esto supone dos cosas: por un lado, hay que ayudar a los estudiantes a comprender y a saber utilizar los distintos tipos de texto que van a encontrar en la vida diaria (formularios, mapas, publicidad, recibos, rótulos en lugares públicos, etc.), es decir que hay que trabajar con distintos géneros, y ayudarles a desarrollar distintas destrezas lectoras. Además, uno de los contextos más importantes de la vida diaria en los que los alumnos van a necesitar leer y escribir es el del aula de ELE. Los alumnos no alfabetizados no pueden participar en muchas de las actividades del aula de ELE porque no saben leer ni escribir, sin embargo, ese no es el único problema: tampoco pueden participar porque no conocen algunos de los aspectos de la cultura del aula de ELE, es decir los relacionados con las actividades y las destrezas lectoras y escritoras. Además de enseñarles a leer y a escribir es importante ayudarles también a convertirse en miembros de la comunidad de práctica de la clase de ELE. Por eso, un programa de alfabetización para alumnos inmigrantes debe incluir actividades que les vayan introduciendo de manera sistemática a la tipología de actividades que se realizaran en el aula de ELE: actividades de rellenar huecos, de enlazar, de vaciado de información, o actividades que practiquen distintas destrezas lectoras.

Lo más importante, sin embargo, es que solemos dar por sentados algunos de los elementos básicos de la lectoescritura, y por eso no siempre los enseñamos de manera explícita. Estos elementos básicos son que **las letras simbolizan sonidos** (es decir en el código escrito las letras representan sonidos específicos del lenguaje hablado), y que en el código escrito **cada sonido se representa con un símbolo fónico** (de manera que la palabra "cosa" tiene cuatro sonidos, y que cada uno de ellos se representa con un símbolo: "c" "o" "s" "a", o la palabra "coche", que también tiene cuatro sonidos, también se representa con cuatro símbolos, uno para cada sonido de

Centro Virtual Cervantes

la palabra: "c" "o" "ch" "e"). A los lectores expertos esto nos resulta tan sumamente obvio que es fácil olvidarse de que hay que enseñárselo explícitamente a aquellos que lo desconocen. Si no lo enseñamos de manera explícita, los alumnos se olvidaran de poner algunos de los símbolos necesarios para codificar una palabra (como en el caso de "amricano" en vez de "americano") o añadirán símbolos innecesarios (como cuando el estudiante escribió "anuayos" en vez de "años").

Alfabetización y aprendizaje de la lengua extranjera desde un enfoque comunicativo.

Algunos programas de alfabetización, como el del *Manual de lengua y cultura,* organizan los materiales didácticos en unidades que corresponden a las unidades temáticas de un curso de lengua paralelo. La razón que se arguye es que "a diferencia de las personas adultas que aprenden a leer y a escribir en su propia lengua, nuestros alumnos, en principio, no conocen más palabras y construcciones del castellano que las que se trabajan en comunicación oral." (*Manual de lengua y cultura, p.8)*. Esto es indiscutiblemente cierto. Sin embargo, el problema con cualquier método que pretenda vincular el trabajo en la clase de alfabetización con el que se realiza en la clase de lengua y con las necesidades comunicativas de los estudiantes a nivel inicial es que, precisamente porque el criterio que se utiliza para introducir nuevas palabras o sonidos refleja los criterios de un silabus lingüístico y el desarrollo de una competencia comunicativa, el código escrito no se presenta necesariamente de una manera lógica, es decir de lo sencillo a lo complejo. Así por ejemplo, al principio de un curso de lengua, podemos tener una unidad sobre intercambio de información personal. En un curso paralelo de alfabetización, podríamos enseñar a los estudiantes a leer y escribir el nombre de su país de origen. Sin embargo, al hacer esto estaríamos introduciendo simultáneamente un número muy extenso de símbolos fónicos (es decir todos los símbolos necesarios para escribir los nombres de los países de origen de todos los alumnos); además, estaríamos introduciendo probablemente también algunos de los símbolos fónicos más complejos (la "rr" en Marruecos o la "ch" en China, etc), al mismo tiempo que presentamos el código básico.

¿Que entendemos por "sencillo" y "complejo"?

El español es una lengua fonética, y se considera como una de las lenguas que menos dificultades presenta al alumno en lo que se refiere a la lectoescritura. Esto se debe a que en español, a diferencia por ejemplo del inglés, suele haber una correspondencia de uno a uno entre el sonido y el símbolo fónico que lo representa: por ejemplo el sonido /f/ (en "flan")

Centro Virtual Cervantes

siempre se escribe “f”, y el símbolo fónico “f” siempre se pronuncia /f/. En inglés, sin embargo, casi todos los sonidos se pueden representar de más de una manera: por ejemplo, el sonido /f/ (en “fruit”) se puede escribir “f”, “ff”, “ph” o “gh” (en “fruit”, “effort”, “photo” y “enough”). En inglés existen también numerosos casos de solapación, en los que un símbolo fónico puede usarse para representar más de un sonido (por ejemplo el símbolo “s” puede utilizarse para representar el sonido /s/ en la palabra “sun” y también para representar el sonido /z/ en “his”). Estas mismas características del inglés, es decir que un mismo sonido se puede representar de distintas maneras y que un mismo símbolo fónico puede representar distintos sonidos, también se dan hasta cierto punto en el sistema de escritura del español, y han de presentarse a los alumnos de una manera lógica.

En español, como en inglés, hay distintos niveles de complejidad:

- En primer lugar, cada sonido se representa por un símbolo fónico. Aunque nos pueda parecer obvio, no lo es, y muchos de mis alumnos, aun los que leían y escribían mejor, no habían entendido este concepto – porque nadie se lo había explicado.
- En segundo lugar, en nuestro sistema de escritura, algunos símbolos fónicos se escriben con más de una letra (“ch” en “coche” y “ll” en “llave”, por ejemplo).
- El siguiente nivel de complejidad es que nuestro código admite variación, es decir que un sonido se puede representar de más de una manera (el sonido /b/ se puede representar por el símbolo “b” en “bueno” y por el símbolo “v” en “vaso”).
- Por último, en nuestro código hay casos de solapación, es decir que algunos símbolos fónicos pueden representar más de un sonido (el símbolo “c” puede representar el sonido /z/ en “cine” y el sonido /k/ en “casa”, el símbolo “r” puede representar el sonido /r/ en “pero” y el sonido /rr/ en “rápido”; el símbolo “g” puede representar el sonido /g/ en “grande” y el sonido /j/ en “gente”).

A nuestro modo de ver, los distintos niveles de complejidad de los conceptos que acabamos de describir nos obligan a organizar el programa didáctico de la manera más clara para los alumnos del punto de vista cognitivo, es decir, de lo sencillo a lo complejo.

Centro Virtual Cervantes

¿Qué necesitan saber los alumnos? Conocimientos y destrezas

En el área de la alfabetización existen distintos enfoques metodológicos básicos:

En primer lugar, el método global, que se basa en una filosofía del "lenguaje integral" ("whole language approach" o "look and say"), es un enfoque de corte holístico, según en cual el alumno puede aprender a leer de forma "natural" al verse inmerso en el lenguaje escrito, de la misma manera que un niño aprende a hablar al verse sumergido en una sociedad y una cultura que habla una lengua especifica (o varias). Como explica Dianne McGuiness, la diferencia entre aprender a hablar y aprender a leer es que el habla es una actividad natural, pero la escritura y la lectura no lo son (McGuiness, 1998). La experiencia en el aula también parece apuntar que desde un punto de vista práctico, los métodos globales son mucho más lentos (Soto Aranda).

En segundo lugar, los métodos de progresión sintética trabajan las destrezas de codificar y descodificar, presentando primero segmentos lingüísticos sin significado (los nombres de las letras, el sonido que corresponde a cada grafía, las distintas sílabas aisladas). Estos elementos se van combinando para formar unidades más complejas (sílabas, palabras, frases). Dentro de estos métodos, algunos, como el alfabético, parten del texto escrito (la letra) para enseñar como se materializa ese texto en el lenguaje oral, es decir que parten de lo que el alumno desconoce – el signo escrito- para llegar a lo que ya saben – la palabra en el habla -, añadiendo así dificultad en el aprendizaje (Suárez Yáñez, 2000:62). Además, parten del nombre de las letras, pero aunque conocer el nombre de las letras es útil a la hora de deletrear una palabra, no existe una relación clara entre aprender los nombres de las letras y aprender a leer y a escribir (McGuiness, 1998). Aprender los nombres de las letras en un programa de alfabetización puede confundir al alumno: si al ver la palabra "casa" el alumno la descodifica como "ce" "a" "ese" "a", no será capaz de oír la palabra, sino que oirá algo sin sentido "ceaesea". Los que hay que enseñar a los alumnos es a descodificar los símbolos fónicos /c/ /a/ /s/ /a/ y juntarlos para formar la palabra.

Algunos métodos de progresión sintética van presentando sílabas, que posteriormente se utilizan para formar palabras. Este tipo de método presenta varias dificultades: en primer lugar, las sílabas fuera de contexto no tienen sentido, y pensamos que es siempre mejor trabajar en el contexto de palabras de verdad. En segundo lugar, no es un método muy económico, ya que en castellano existen 959 sílabas (Álvarez, Carreiras y De Vega en Suárez Yáñez, 2000:51). Aunque algunos consideran que no es necesario presentar todas las sílabas, si se presentaran sólo la cuarta parte, los alumnos tendrían

Centro Virtual Cervantes

que aprender más de 200 elementos, en lugar de la treintena de símbolos fónicos del español.

Para aprender a leer (y a escribir), los alumnos necesitan entender lo siguiente (McGuiness 1998): **que el código escrito representa los sonidos de la lengua hablada**, y que, en español**, cada uno de los sonidos se representa con un símbolo**. Los alumnos a los que se les hace reconocer palabras escritas de un modo global, o adivinar la palabra escrita por el contexto o el dibujo que la acompaña, tendrán que comprender este concepto antes de poder empezar a progresar. Los estudiantes que leen "plancha" cuando la palabra es "plato", o que dicen "croqueta" cuando la palabra es "creo" están intentando adivinar lo que pone, y **adivinar no es lo mismo que leer**.

Esto significa que si quieren aprender a leer y a escribir una de las primeras cosas que los alumnos tienen que hacer es aprender a oír todos los sonidos en una palabra. Esto puede sonar muy evidente, pero al preguntar a los alumnos cuantos sonidos hay en la palabra "mesa", muchos dicen que hay dos (a veces dicen que son "m" y "sa", y no incluyen uno de los sonidos, o dicen que son "me" y "sa". Los que hay que explicarles es que "me" son dos sonidos "m" y "e"). Si no consiguen oír y separar todos los sonidos de una palabra, no conseguirán entender como funciona nuestro sistema de escritura, ya que nuestro código escrito se basa en la idea de que cada sonido se representa con un símbolo (es decir que no hay un símbolo para representar "me", sino que cada uno de esos dos sonidos tiene su propio símbolo "m" y "e"). La primera destreza que los alumnos tienen que aprender es, pues, la de **segmentar**, o separar los fonemas en una palabra. Esta destreza se tiene que trabajar de manera sistemática, y hemos desarrollado una serie de actividades para practicarla.

Lo siguiente que los alumnos tienen que aprender es **la correspondencia entre los símbolos escritos y los sonidos**: que el sonido /m/ se representa con el símbolo "m", etcétera, es decir que los alumnos tienen que aprender el **código alfabético** (y no nos referimos a los nombres de las letras, sino los símbolos que representan cada uno de los sonidos de la lengua). Al estudiar el código alfabético, es esencial que los alumnos entiendan los siguientes tres conceptos básicos:

- que un sonido se puede representar con mas de una letra ("ch" o "ll");
- que algunos sonidos se pueden representar de más de una manera (el sonido /j/ se puede representar con "g" en gente" y con "j" en "jefe");
- y que un símbolo fónico puede representar más de un sonido (el símbolo fónico "g" puede representar el sonido /g/ en "gato" y el sonido /j/ en "gente").

Centro Virtual Cervantes

El aprendizaje de los símbolos fónicos ha de introducirse empezando por los más sencillos para luego cubrir los más complejos; han de presentarse poco a poco (5 o 6 símbolos a la vez), y cada grupo de símbolos nuevo se debe practicar rigurosamente antes de presentar un nuevo grupo. También consideramos que es esencial que los símbolos fónicos se aprendan **en el contexto de palabras de verdad** (y no de modo abstracto, o en el contexto de sílabas sin sentido). Es decir que desde el principio, cuando presentamos los primeros seis sonidos y sus respectivos símbolos, lo hacemos en el contexto de palabras que los alumnos ya conocen (y nos apoyamos en un estímulo visual para asegurarnos de que los alumnos comprenden el significado de la palabra).

Al tiempo que los alumnos aprenden a leer, vamos practicando también la escritura, trabajando la **formación de las letras** y la **direccionalidad**.

Además de la destreza de segmentar, de separar los sonidos en las palabras, que es esencial para escribir, para leer los alumnos tienen que ser capaces de hacer lo contrario, es decir de juntar los sonidos para formar palabras: al leer los símbolos “m” “e” “s” “a”, tienen que ser capaces de juntar cada uno de esos sonidos para “oír” y decir (o leer) la palabra “mesa”.

La tercera destreza necesaria para tener buena conciencia fonémica es la manipulación de fonemas. Esto significa la habilidad de poner, quitar o cambiar un fonema en una palabra (por ejemplo, decir “plan” sin la “l”). Esta destreza es esencial para autocorregirse en casos de omisión (cuando el lector dice “mata” por “manta”), de sustitución (“palo” por “paro”), o de inserción (“barazo” por “brazo”) (ejemplos tomados de Suárez Yánez, 2000, p.87) , así como errores de solapación (leer “guente” por “gente”, ya que el símbolo “g” también puede representar el sonido /g/).

Un método fonográfico como el que acabamos de describir, es decir un método que enseña explícitamente los conceptos relacionados con el funcionamiento del código alfabético, que practica las destrezas necesarias para desarrollar la conciencia fonémica, y que enseña sistemáticamente el código, organizando el aprendizaje de lo más fácil a los más complejo, puede parecer árido. Sin embargo, resulta muy económico, es decir que los alumnos aprenden solo lo que necesitan para empezar a leer y a escribir en seguida, lo que les permite mayor autonomía. La relación entre el perfeccionamiento del español y la adquisición de la lectoescritura ya ha sido tratada por otros autores (Soto Aranda), pero estamos de acuerdo con Suárez Yañez, quien indica que una vez empiecen a dominar el código escrito, fuera del aula los alumnos irán encontrando nuevas palabras que serán capaces de leer, y “la lectura constituirá, a la larga, la mejor vía (indirecta) para enriquecer el vocabulario”(Suárez Yánez, 2000:72).

Centro Virtual Cervantes

A modo de conclusión, un pequeño símil: **leer es como conducir.** El primer día de clase en una autoescuela el profesor lleva al alumno a una autopista con mucho tráfico y le dice "Conduce". Esto es exactamente lo que hacemos cuando a un estudiante que no sabe leer le damos un texto y le decimos que lo vamos a leer juntos. Antes de poder conducir en una carretera con tráfico, es importante dominar una serie de destrezas (desde algo tan básico como encender el motor hasta mirar en el retrovisor, meter la primera, soltar el freno, o saber como frenar, como y cuando usar los indicadores o cambiar de marcha, etc.). Leer es exactamente igual. El problema es que cuando uno es un lector (o un conductor) experto, es difícil recordar que el acto de leer (o de conducir) es posible sólo porque dominamos todas las destrezas y el conocimiento que lo hacen posible: conocimiento de la correspondencia entre sonidos y símbolos fónicos, y capacidad de segmentar, juntar y manipular sonidos. Del mismo modo que el profesor de la autoescuela le enseña a su alumno las distintas destrezas de una en una, y luego permite que el alumno las vaya poniendo en práctica primero en un contexto controlado (una calle sin tráfico o un aparcamiento) y luego en un contexto más libre (una calle pequeña, luego una más ancha, luego una autovía, etc.), para enseñar a alguien a leer y a escribir creemos que hay que enseñar los conocimientos y las destrezas de manera progresiva, primero en el contexto de palabras escogidas para presentar y practicar sonidos específicos, luego en el contexto de frases o textos cortos escritos especialmente para el propósito de practicar los símbolos que los alumnos ya conocen, al mismo tiempo que se va familiarizando a los alumnos con las prácticas de la clase de ELE, y sólo dejándoles ir por la autopista – el texto auténtico – cuando los alumnos estén listos. Y al igual que conducir, que con la práctica se convierte en algo que hacemos automáticamente, queremos que nuestros alumnos lleguen también al punto en que la lectura se convierte en un reflejo.

Bibliografia

FAEA (Federación de Asociaciones de Educación de Personas Adultas) (1998), *Contrastes*, Subdirección General de Educación Permanente, MEC.

Graddol, D. (1994) "What is a text?", en D.Graddol y O. Boyd-Barrett, *Media Texts: Authors and Readers*, Multilingual Matters The Open University.

McGuinness,D.(1998) *Why Children cant Read*, Penguin Books

Read-Write, www.readingcentre.co.uk

Centro Virtual Cervantes

Soto Aranda Aranda, B., "La enseñanza de español l2 como factor de análisis de la adquisición del español en población inmigrante en españa: marco de análisis y perspectives", en

Suárez Yáñez, A. (2000), *Iniciación escolar a la escritura y la lectura*, Madrid, Ediciones Pirámide.

VV.AA (19xx) *Manual de lengua y cultura*, Cáritas Españolas

Centro Virtual Cervantes