La imagen en el proceso constructivista del aprendizaje de español como L2 para neolectores

María Jesús Llorente Puerta
Accem – Asturias

Los usos en la comunicación escrita están cambiando y plantean nuevos retos a aquellos que poseyendo otras habilidades, no estaban previamente obligados a hacer uso de la lectura, escritura o matemáticas básicas
(Stercq, 1993)

Resumen

La presente comunicación tiene por objeto reflejar una experiencia llevada a cabo por la entidad Accem[1] en el marco de las clases de Español como Lengua Extranjera en varios grupos de niveles A1-A2 compuestos, fundamentalmente, por personas sin alfabetizar y neolectores.

Se tratan diversas cuestiones sobre la relevancia del enfoque constructivista en los procesos de enseñanza y aprendizaje del español como L2 con estudiantes adultos neolectores y se muestra un modelo de experiencia de trabajo con imágenes para la apropiación del conocimiento de EL2 en alumnado con diferentes grados de alfabetización.

Supone un reto para el profesorado de ELE desarrollar instrumentos que faciliten los procesos de adquisición de la L2 en un alumnado no alfabetizado ante el crecimiento casi explosivo de la cantidad y densidad de información que circula en todos los ámbitos de la vida en sociedad y la necesaria alfabetización visual y digital para desenvolverse en las acciones cotidianas.

Vivimos en un entorno dominado por el signo icónico. La imagen tiene un gran poder sugestivo y en nuestra cultura asociamos automáticamente la visión de un hecho con su existencia: identificamos imagen con realidad.

La omnipresencia de la imagen es indiscutible. Los medios de comunicación, la publicidad, los recursos de ocio y entretenimiento, las obras plásticas y artísticas del entorno usan de forma masiva las imágenes.

El alumnado adulto no alfabetizado no es ajeno a esta invasión, muchas de las producciones visuales y plásticas (la publicidad, el cómic, el cine, el diseño gráfico e industrial) integran el lenguaje oral o escrito con la imagen y ponen en evidencia relaciones complejas y variadas que se establecen en la comunicación audiovisual y su gran capacidad de seducción e impacto emocional. Aunque nuestro alumnado no domine la lec-

1. www.accem.es

toescritura no es ajeno al reinado de la imagen. Manejan en mayor o menor medida la tecnología digital y se ven envueltos,—al igual que el resto de los mortales— en la vorágine constante y acelerada del desarrollo de los sistemas de comunicación audiovisual.

El uso de imágenes constituye un buen recurso para el desarrollo de la actividad en las aulas, tanto en el ámbito de la investigación y experimentación como en niveles lúdicos y creativos. Las imágenes se adaptan a la temática que necesitemos transmitir y añaden a la función referencial, la función motivadora, apta para incentivar el aprendizaje.

No hay que olvidar que las imágenes tienen su propio lenguaje y son interpretables. No obstante, constituyen un gran soporte en la adquisición de la lectoescritura. No es suficiente contar con excelentes recursos didácticos, sino que la relación pedagógica deber ser la adecuada para aprovechar al máximo las potencialidades.

1. Perfil del alumnado

Principalmente son personas beneficiarias del programa que Accem Asturias desarrolla, desde el año 2005, con el patrocinio de la Fundación Municipal de Servicios Sociales del Ayuntamiento de Gijón, denominado *Intervención socio-comunitaria con minorías étnicas de Europa del Este.* Aunque el colectivo de atención se amplía a cualquier persona extranjera en riesgo de exclusión social perceptora de alguna prestación económica. Se proporciona una atención integral, con un servicio de información y orientación sobre temas y recursos sociales, sanitarios, formativos, laborales, jurídicos o administrativos. Participan una media de doscientas personas anualmente.

El alumnado con el que trabajamos presenta gran heterogeneidad de dominio de la lectoescritura. Hay personas incapaces de reconocer y escribir su propio nombre y con dificultades para adquirir habilidades psicomotrices necesarias para coger un lápiz en la mano y dibujar los trazos. Determinado alumnado carece de experiencia escolar o esta ha sido muy limitada, con frecuencia de procedencia subsahariana, magrebí o minorías étnicas de Europa del Este. Nos encontramos con alumnado alfabetizado en alfabetos y grafías diferentes al latino (árabe, chino) y personas que conocen el alfabeto latino, pero con diferentes experiencias de alfabetización y de métodos, de asistencia a escuelas, etc. junto con neolectores que pueden firmar y reproducir palabras, sin comprender su significado. Todo ello no impide que la mayoría de estas personas, y sobre todo las de origen subsahariano, dominen varias lenguas. Por lo general llevan cierto tiempo en España, en las clases de ELE se presta atención a la lectoescritura, sin dejar de trabajar las destrezas orales, puesto que en la mayoría no superan los niveles iniciales A1.A2

En algunos casos este alumnado procede de sociedades con fuerte tradición oral muy alejada de nuestra orientación hacia el texto escrito. Diversas culturas cuentan con un desarrollo de la inteligencia espacial o una educación estética y visual diferente, incluso las diferencias entre individuos al interior de una misma cultura en su grado de alfabetización y otras variables. La diferencia sociocultural y la falta de experiencia de alfabetización previa complican bastante el proceso.

2. Metodología

Alguien que desconoce la lectoescritura está impedido al desarrollo de una serie de competencias básicas para desenvolverse en la vida cotidiana actual.

Toda nuestra actividad está impregnada del enfoque constructivista que reconoce la importancia que tiene la función comunicativa en el proceso de alfabetización y se fundamenta en el aprendizaje significativo y el aprendizaje cooperativo. No se sigue ningún método en concreto, sino que se trata de una propuesta que pretende integrar en la reflexión sobre la lectoescritura y aprendizaje los últimos avances en el campo de la lingüística, la pedagogía, la psicología cognitiva, etc. Bajo un enfoque constructivista, leer y escribir son tareas que pueden hacerse desde el inicio de la enseñanza, mucho antes de dominar las reglas de conversión grafema fonema, porque leer es mucho más que eso.

No se pretende alcanzar el dominio de la lectoescritura (sería el objetivo óptimo, pero poco realista) sino llegar a identificar y producir esas secuencias gráficas que permitan al alumnado mejorar su autonomía/desenvolvimiento en la sociedad de acogida. En principio el objetivo se sitúa en los niveles A1 y A2 en lectoescritura del MCER[2]

> Comprensión de lectura: A1: Comprendo palabras y nombres conocidos y frases muy sencillas; por ejemplo las que hay en letreros, carteles y catálogos; A2: Soy capaz de leer textos muy breves y sencillos. Sé encontrar información específica y predecible en escritos sencillos y cotidianos, como anuncios publicitarios, prospectos, menús y horarios, y comprendo cartas personales breves y sencillas.
>
> Expresión escrita: A1: Soy capaz de escribir postales cortas y sencillas; por ejemplo, para enviar felicitaciones. Sé rellenar formularios con datos personales; por ejemplo, mi nombre, mi nacionalidad y mi dirección en el formulario del registro de un hotel: A2: Soy capaz de escribir notas y mensajes breves y sencillos relativos a mis necesidades inmediatas. Puedo escribir cartas personales muy sencillas; por ejemplo, agradeciendo algo a alguien (MCER, 2002: 30).

Se pretende unir la orientación de destrezas básicas con instrucción sobre destrezas "de supervivencia" necesarias para funcionar de forma eficaz en el mundo cotidiano. Hablamos de alfabetización como un proceso que va mucho más allá de las habilidades de la lectoescritura. Forma de participación en el mundo social. La alfabetización tiene un concepto freireano como proceso básico de igualdad social, de lucha contra la desigualdad, equidad, ciudadanía y mejora de posibilidades laborales. Cuando en nuestra entidad abordamos la alfabetización, lo hacemos desde una visión freireana de la intervención planteada para facilitar la apropiación de la lectoescritura en un marco de construcción de ciudadanía.

Veamos esta tabla. Vamos a señalar en qué Comunidad Autónoma se registra la tasa de paro más alta:

2. *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación.*

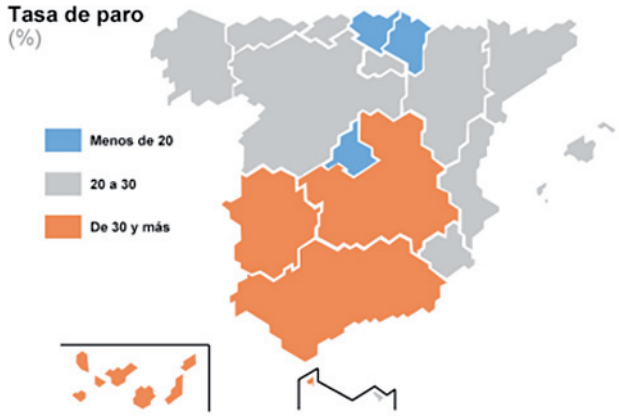
	Ocupados	Parados	Tasa actividad	Tasa paro
TOTAL	16,783.8	5,977.5	59.54	26.26
Andalucía	2,584.6	1,440.4	59.20	35.79
Aragón	498.6	139.9	58.19	21.92
Asturias, Principado de	356.6	115.1	51.69	24.40
Balears, Illes	490.9	130.7	67.78	21.03
Canarias	730.7	371.3	61.63	33.69
Cantabria	210.2	60.5	55.41	22.35
Castilla y León	906.6	244.9	54.77	21.27
Castilla-La Mancha	690.4	299.9	58.83	30.29
Cataluña	2,787.5	873.0	61.50	23.85
Comunitat Valenciana	1,766.8	723.9	59.92	29.06
Extremadura	337.8	171.6	56.27	33.69
Galicia	998.5	288.2	54.72	22.40
Madrid, Comunidad de	2,649.8	642.6	63.02	19.52
Murcia, Región de	518.0	212.9	61.51	29.13
Navarra, Comunidad Foral	247.0	55.4	59.34	18.32
País Vasco	846.8	154.9	56.47	15.46
Rioja, La	116.9	30.6	57.44	20.73
Ceuta	22.6	12.1	57.52	34.96
Melilla	23.5	9.5	56.08	28.74

http://s.libertaddigital.com/fotos/noticias/tabla_EPA_ccaa.jpg

Fuente: periódico *Libertad digital* viernes 26 de julio de 2013.

Con seguridad no lleva más de 15 segundos resolverlo: Andalucía tiene una tasa del 35,79 %.

Con la misma información. ¿cuáles son las Comunidades Autónomas con la tasa de paro más baja?



http://www.libremercado.com/2013-07-25/

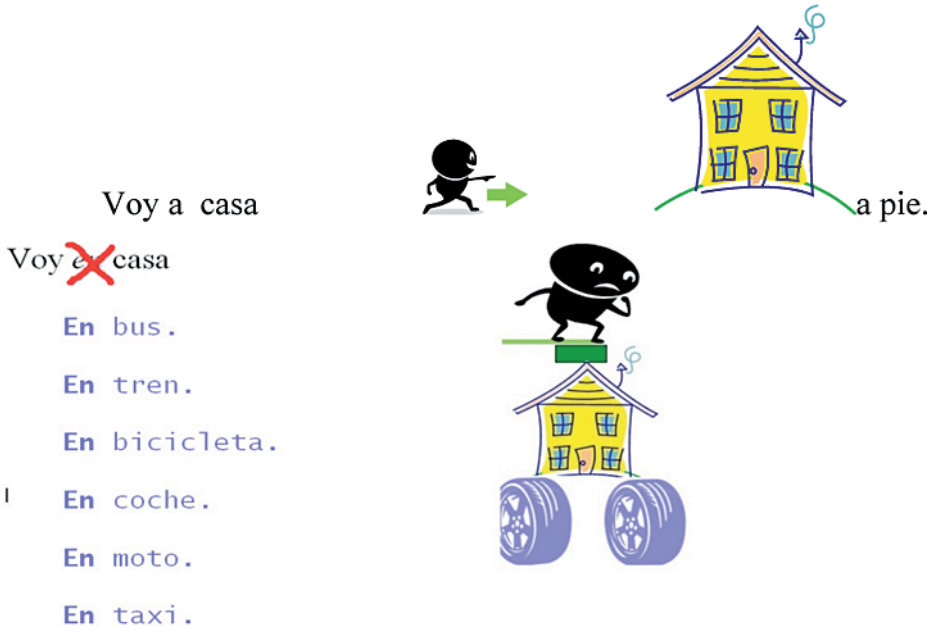
La fuente es la misma: el periódico *Libertad digital* del viernes 26 de julio de 2013

Obviamente la respuesta tardará menos en llegar que en la cuestión anterior

La gráfica funciona mejor que la tabla porque cuando se da forma visual a los datos, se crea una herramienta que sirve para acelerar —e incluso puede que sustituir— los

procesos que el cerebro sigue para interiorizar los mismos. El alumnado está acostumbrado a las imágenes, podemos contribuir con ellas al aprendizaje de la lectoescritura.

Los docentes de ELE/EL2 (o de cualquier materia) nos hemos valido de la pizarra para explicar muchos conceptos (y no solamente léxicos). Se me ocurre uno utilizado por mí con cierta frecuencia[3]. La manera gráfica (y tremendamente eficaz) para explicar la diferencia entre las preposiciones *a* y *en* que tanta dificultad entraña para determinado alumnado:



Todos hemos hecho dibujos para dar indicaciones, planos, etc... Se trataría de explotarlos en las clases de alfabetización. La lectura de imágenes es una actividad muy interesante para practicar con alumnado no alfabetizado o que transita las primeras etapas de la lectoescritura.

Imágenes, contenido y textos que se van a utilizar en las sesiones son conocidos previamente por el alumnado. Estos conocimientos previos facilitan el diálogo en el aula. La introducción a la alfabetización ha de ser significativa, a partir de situaciones comunicativas reales. La conexión entre la lengua oral y el texto escrito ha de surgir de manera natural más que a partir de enseñanza explícita y la dimensión afectiva resulta fundamental.

Siempre partimos de una recogida previa de información. Es alumnado extranjero. Hemos de asegurarnos de que conoce el vocabulario que se va a presentar y también

3. La idea no es original, la he tomado de una ponencia en los ya clásicos congresos de EXPOLINGUA. Lamentablemente, he olvidado quién era el ponente, si bien me he quedado con —y me he valido de— la anécdota (señal de que el aprendizaje ha funcionado a la perfección).

de que lo que va a aprender resulta significativo. Por eso hemos de realizar, en primer lugar, un filtrado de imágenes y una organización para que el alumnado pueda aprehenderlo de una manera eficaz.

De Freire tomamos la idea de palabras generadoras, aunque luego no hacemos hincapié en las propiedades de sus elementos silábicos, no lo imponemos nosotros, así pues partimos de lo que podríamos llamar "imágenes generadoras" (varias fotografías seleccionadas por los propios aprendices) que nos sirven para detectar los aspectos sociales y de construcción ciudadana. Se trabaja con textos "reales" y cotidianos con los que el alumnado está familiarizado: logotipos publicitarios, anuncios, folletos, carteles, formularios, horarios, etc. también con materiales existentes en el mercado orientados tanto a la enseñanza de EL2, como a la lectoescritura y, cómo no, a través de Internet se puede acceder a infinidad de recursos, bancos de imágenes y actividades elaboradas.

Tras determinar qué queremos transmitir, estudiamos la posible estructura para darle forma gráfica. Durante la planificación se escoge el tipo de recursos e imágenes que se van a utilizar, el tipo de letra (mayúscula, minúscula, de imprenta, negrita, cursiva, manual...) la forma depende de la función. Si pretendemos mostrar un proceso, identificar causa-efecto, una familia de palabras, una serie lógica y sucesiva con encadenación.... Buscamos sólo los detalles más importantes, las palabras-clave e ilustramos de manera destacada lo que sea más relevante. Pensamos en cómo se "visualizará", cómo se estructurarán las actividades, si será una secuencia de acciones con una coherencia lógica. Si por el contrario realizaremos asociaciones de ideas. Qué imágenes se relacionan con qué otras y qué asociaciones establece el propio alumnado que después le pueda llevar a reconocer los términos, la escritura o el contenido que queremos trabajar. Creamos una presentación en *power point,* o prezi, con carteles, fotos o dibujos y buscamos una red de relaciones. Generalmente se elaboran varias maneras de presentar lo mismo para poder atender a los diferentes estilos de aprendizaje, y que permitan la relación con el conocimiento del mundo de los aprendices, los temas ya trabajados, lo que necesitan saber y la manera de evaluar o repasar lo aprendido.

Obviamente, seguimos la ruta léxica para la práctica de la lectura. No podemos exigir al alumnado adulto extranjero (que desconoce la lectoescritura) el nivel de abstracción que permite aislar las sílabas dentro de la cadena hablada (trabadas, inversas, separación entre palabras, etc.) algo que, nuevamente responde a un orden que sólo es lógico para nosotros, profesores y hablantes de español como lengua materna (Cabrera Montesdeoca, 2012: 43).

El alumnado tiene un número escaso de palabras representadas en su léxico interno. El objetivo es automatizar procesos de reconocimiento global y memoria operativa. Para evaluar la ruta léxica utilizan palabras de cierta frecuencia, ya que, a mayor frecuencia, mayor posibilidad de que tenga una presentación interna y más fácil y rápidamente podrá ser leída.

2.1. Un ejemplo concreto



La imágenes son familiares para el alumnado y actúan como "imagen generadora" (cada alumno tiene un catálogo idéntico). Se analizan los objetos que lo componen y su relación interna: oralmente se verifica que conocen los nombres de todas las frutas, se establece un debate en el grupo sobre textura, color, sabor, frutas favoritas, cuáles existen en su país, cuáles no, cuáles hay allí que aquí no hay... etc. Y se vuelve sobre el conjunto.

Segundo paso: se presenta una animación con el ordenador y el proyector que une la fotografía con el cartel con su nombre, se repite varias veces y se da un tiempo para la memorización.



uva

UVA

se pone la palabra en mayúscula y minúscula. En principio con las letras o el fondo con el mismo color de la fruta para que resulte más fácil la memorización.

Posteriormente se entregan las mismas imágenes y palabras impresas en fichas o en una página para que sea el alumnado quien realice la asociación de imagen-palabra.



melón

Se repite la actividad con diferente tipo de letra y después con un color distinto al inicial (que ya no se corresponde con el color de la fruta que se presenta). Se hace asociar la foto con la palabra, después la palabra con la foto y así varias veces hasta que se produce la identificación/memorización. Finalmente se leen solo las palabras sin el apoyo de la imagen. En el aula se mantiene un cartel con el folleto ampliado o con las palabras y/o enunciados que siempre está a la vista. Finalmente la tipología de actividades es muy variada. Normalmente se forman oralmente enunciados con las palabras leídas en las que se va introduciendo nuevas estructuras, funciones o vocabulario que servirán para avanzar en el aprendizaje.

2.2. ¿Y la escritura?

Se invita al aprendiz a escribir desde el principio porque la escritura está ligada indisolublemente a la lectura. El aprendizaje del código alfabético se realiza a partir de palabras significativas, lo que ayuda a fijar la imagen gráfica de las palabras. Se trabaja, desde un principio, la firma y la escritura del nombre y se va avanzando en los datos personales necesarios para completar formularios. Se trata de una actividad personal y cada estudiante se encuentra en un estadio diferente de dominio de la destreza.

La escritura entraña mayor dificultad, la grafía, la fonética... todo son barreras. Si bien podemos ver en gran parte del alumnado que encuentra orgullo, e incluso placer en la escritura como copia (en la práctica de la grafomotricidad).

3. Evaluación y conclusiones

Cuando alfabetizamos a personas que no tienen una competencia comunicativa oral plenamente desarrollada en español y utilizamos un enfoque global, hay que realizar adaptaciones. El hecho de presentar diferencias culturales provoca que el alumnado realice predicciones e inferencias, en ocasiones inapropiadas, puesto que la comprensión lectora está influida por el bagaje de conocimiento y el marco cultural que el lector vierte en el texto.

Uno de los desafíos que dificulta la interacción o atención individualizada es el número de alumnos que participan en la clase —una media de 10-12 con un único docente—. Cada uno con un nivel diferente de dominio de la lectoescritura. Observamos en la práctica diaria una cierta desmotivación hacia una adquisición de conocimientos que plantea objetivos a largo plazo. Es necesario mantener a todos estos estudiantes ocupados en tareas provechosas que estimulen su interés y favorezcan el aprendizaje. Por ello no es conveniente que partamos todos a la vez de la misma actividad. Cada aprendiz tiene un portfolio personal que permite la atención individualizada por turnos rotativos en los que las docentes atienden a cada estudiante. Esto se combina con actividades comunes de interacción que normalmente tienen un carácter lúdico, bien sea en forma de concurso, reto, juego, etc. o a través de material audiovisual y llamativo siempre con la imagen como centro.

Uno de los mayores retos de nuestra época es el dominio de un entorno complejo. El uso de ordenadores, cajeros automáticos, sms de móvil, compra de billetes de transporte en máquinas expendedoras, etc., está limitado para aquellas personas que no dominan la lectoescritura. La actividad con esta tipología de alumnado nos lleva a priorizar la apertura al mundo, el encuentro de diversas culturas y su confrontación, la autonomía, la solidaridad y una real apropiación del lenguaje oral y escrito en sus diversos aspectos.

Hay que buscar alternativas a la enseñanza tradicional porque muchos de los aprendices se encuentran desmotivados, se sienten mayores para aprender o no desean volver a las aulas del colegio donde algunos experimentaron ciertos fracasos. Para que exista aprendizaje es necesario que exista poder, que haya proyecto, que haya acción de la persona en formación sobre su medio y su aprendizaje.

Eso es lo que pretendemos mediante nuestros enfoques pedagógicos.

Bibliografía

BEAVEN, Tita (2002): «La enseñanza de ELE a personas adultas inmigrantes no alfabetizadas», en *Actas del XIII Congreso de ASELE,* Centro Virtual Cervantes, [en línea], http://cvc.cervantes.es /ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/13/13_0180.pdf, [última consulta: 16 de septiembre de 2013].

CABRERA MONTESDEOCA, Carmen Delia (2013): «La alfabetización de inmigrantes adultos en ELE. Una experiencia en las clases de español para ágrafos», *Red Ele, Red electrónica de didáctica del español como lengua extranjera,* [en línea], http://www.mecd.gob.es/redele/Biblioteca-Virtual/2013/ memorias-master /Carmen-Delia-Cabrera.html, [última consulta: 16 de septiembre de 2013].

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

FREIRE, Paulo y Donaldo MACEDO (1989): *Alfabetización. Lectura de la palabra y lectura de la realidad,* Barcelona: Paidós.

GARCÍA BLANCO, Miriam. (2002): «El español como segunda lengua: una necesidad primaria para la alfabetización de los inmigrantes. En contacto con... Método de alfabetización de inmigrantes», *Revista de Educación,* 329, [en línea], http://www.mecd.gob.es/revista-de-educacion/numeros-revista-educacion/numeros-anteriores/2002/re329/re329_27.html, [última consulta: 16 de septiembre de 2013].

GARCÍA MARTÍNEZ, Isidro (2002): «Enseñanza de español a inmigrantes en EPA. Una experiencia en la región de Murcia», en *Actas del XIII Congreso de ASELE,* Centro Virtual Cervantes, [en línea], http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/13/13_0308.pdf, [última consulta: 16 de septiembre de 2013].

GARCÍA PAREJO, Isabel (2003): «Los cursos de español para inmigrantes en el contexto de la Educación de Personas Adultas», *Carabela,* 53, *La enseñanza del español como segunda lengua/ lengua extranjera a inmigrantes,* 45-64.

GARCÍA PAREJO, Isabel (2004): «La enseñanza de español a inmigrantes adultos», en Jesús Sánchez Lobato e Isabel Santos Gargallo (coords.), *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2) / lengua extranjera (LE),* Madrid: SGEL.

MOLINA DOMÍNGUEZ, Mónica (2007): «Alfabetización de personas adultas extranjeras», *Linred*, [en línea], http://www.linred.es/numero5_anexo1_Art2.html, [última consulta: 16 de septiembre de 2013].

POLANCO PORRAS, Ana (2008): «La alfabetización en L2 para adultos inmigrantes, en Segundas Lenguas e Inmigración», *Dossier 2*, [en línea], http://www.segundaslenguaseinmigracion.org index.php?option=com_docman&task=doc_view&gid=2&Itemid=15, [última consulta: 16/09/ 2013].

SIMICH–DUDGEON, Carmen (1989): *Alfabetización en inglés: enfoques y estrategias que dan resultado en adultos y niños con competencia limitada en lengua inglesa,* Biblioteca del profesor, antologías didácticas, Centro Virtual Cervantes, [en línea], http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/antologia_didactica/inmigracion/simich.htm, [última consulta 16 de septiembre de 2013].

STERCQ, Catherine (1993): *Alfabetización e inserción socioprofesional,* Madrid: Editorial Popular, Colección papel de prueba.

VILLALBA Félix y Maite HERNÁNDEZ (2000): «¿Se puede aprender una lengua sin saber leer? Alfabetización y aprendizaje de una L2», *Carabela,* 48, *El desarrollo de la comprensión lectora en el aula de EL/E,* 85-110.

VILLALBA Félix y Maite HERNÁNDEZ (2003): *Recursos para la enseñanza oral del español a inmigrantes no alfabetizados: primer y segundo ciclo de ESO,* Madrid: Consejería de Educación, Dirección General de Ordenación Académica.

VILLALBA Félix y Maite HERNÁNDEZ (2009): «Los programas de L2 para adultos inmigrantes», en Catalina González (ed.), *La evaluación en la enseñanza de segundas lenguas: documentos de trabajo y conclusiones del III Encuentro de especialistas en la enseñanza de L2 a inmigrantes*, Granada: Port-Royal, 27-32.

WELLS, Gordon (1988): *Aprender a leer y escribir,* Barcelona: Laia.