Desarrollo de destrezas lectoras en español como segunda lengua en alumnado no alfabetizado

María Jesús Llorente Puerta
Universidad de Oviedo

1 Introducción

La expresión *español como segunda lengua* (EL2) se ha afianzado en las últimas décadas para aludir al aprendizaje del español en un contexto de inmersión, generalmente por parte de alumnado inmigrante (Pastor Cesteros 2016). En cualquier caso, se trate del español como segunda, tercera o cuarta lengua, se refiere a un ámbito de la lingüística aplicada caracterizado por su interdisciplinariedad y su vertiente práctica.

En el marco de los estudios sobre adquisición de segundas lenguas, el presente trabajo tiene como objeto mostrar algunas propuestas de enseñanza de destrezas lectoras a aprendices adultos no alfabetizados de español como segunda lengua. Docentes y aprendices elaboran conjuntamente los materiales de aprendizaje a partir de intereses o experiencias compartidas y esto nos lleva a proponer algunas opciones metodológicas. La adopción de este enfoque parte de postulados constructivistas y contribuye a dotar de sentido la tarea de alfabetizar en una lengua que no es la propia. Las propuestas inspiradas en las *unidades de experiencia* (Gray 1957), *el enfoque de la experiencia lingüística* (Holt 1995; Vinogradov 2010), el *paradigma multiadaptativo* (DeCapua y Marshall 2015) o *la lectura extensiva* (Young- Scholten y Maguire 2009) resultan eficaces para ilustrar a los aprendices acerca del objeto de la tarea y la relación entre oralidad y escritura.

1.1 De qué hablamos cuando hablamos de *alfabetización*

La UNESCO señala en su página web que, durante más de cinco decenios, el concepto de alfabetización ha evolucionado desde las capacidades básicas de lectura, escritura y aritmética, pasando por la relevancia de la lectura y la escritura como herramientas para el aprendizaje, el desarrollo de destrezas académicas y resolución de tareas, hasta metáforas habituales en torno a la alfabetización al hablar de alfabetización matemática, visual o digital referidas a contextos sociales y tecnológicos en constante cambio.

Fue en la vigésima Conferencia General de la UNESCO (París, 1978) donde se estableció la dicotomía entre dos tipos de analfabetismo: el analfabetismo absoluto, referido a las necesidades de aprendizaje básico de grupos sumidos en la pobreza y la marginación social, y el analfabetismo funcional, alusivo a las personas que necesitan ajustes formativos derivados del progreso tecnológico o de los avances científicos y culturales. Este último, el analfabetismo funcional, no está exento de ambigüedad y controversia: desde su relación con los años de escolaridad hasta la dicotomía planteada por la UNESCO. Concretamente, en este trabajo la alfabetización funcional adquiere un sentido que se podría considerar de desciframiento de la escritura de *supervivencia.* Es decir, lo que Gray (1957) calificaba de *normas mínimas*: técnicas rudimentarias para leer un pasaje sencillo, firmar y poder ser capaces de resolver algunas necesidades básicas de la vida cotidiana. Así pues, alfabetizar no consiste únicamente en enseñar a

una persona a leer y escribir o a asociar un grafema y un sonido, sino que conforma un modo de interacción con el entorno. Desde los estudios de Emilia Ferreiro a finales de los setenta (Ferreiro y Teberosky 1979), se entiende la escritura como una forma de representación del lenguaje oral y no como una mera transcripción, es decir, como una manera de comunicarse con éxito a través de textos escritos (Molina 2008; Polanco 2008; Fernández 2013).

1.2 Las necesidades del alumnado no alfabetizado

Los estudiantes sin experiencia escolar se enfrentan a un doble reto: por un lado, se encuentran en proceso de alcanzar una competencia lingüística en español como segunda lengua y, por otro, están adquiriendo habilidades de lectura sin transferir las de su lengua materna. Además, estos aprendices no tienen acceso a las variadas fuentes escritas de *input auténtico* a las que sí acceden sus colegas alfabetizados. Nos referimos a los textos escritos cotidianos, que van desde las etiquetas de los alimentos, los horarios, las páginas web, la prensa escrita o los libros, hasta los elementos del paisaje lingüístico de la ciudad. Como señalan Villalba y Hernández (2010), la lectura y la escritura, cuando se usan, tienen un carácter eminentemente instrumental que cumple con las necesidades básicas del individuo. Por ejemplo, alguien que llega a un nuevo lugar de residencia ha de realizar trámites administrativos generales como buscar alojamiento, empadronarse, solicitar asistencia sanitaria, escolarizar a los menores, etc. Esas gestiones requieren familiaridad con determinados tipos de textos y cierto dominio de la lectura y la escritura.

Una descripción de los tipos de textos escritos a los que se ha de enfrentar una persona recién llegada al país aparece en el *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (2006). Este documento no está pensado para aprendices que no tienen adquiridas destrezas de lectura y escritura en su lengua materna. No obstante, la mayoría las situaciones de comunicación escrita se van a producir para todo tipo de aprendices, independientemente de su nivel de instrucción formal.

1.3. Géneros de transmisión escrita **(R) (P): recepción y producción; (R): solo recepción; (P): solo producción**
A1
Billetes (de transporte, de banco) (R); Carteles en hoteles, tiendas, supermercados, mercados; directorios de centros comerciales (R); Diccionarios bilingües (R); Formularios (datos personales) (R) (P); Hojas y folletos con información turística (R); Horarios de establecimientos y transporte público (R); Menús del día, turísticos o en establecimientos de comida rápida (R); Notas muy breves y sencillas (R); Postales y mensajes electrónicos, breves y sencillos (R) (P)
A2
Anuncios publicitarios relacionados con alojamiento, establecimientos hoteleros y viajes (R); Biografías breves y sencillas (R) (P); Cartas de restaurantes y menús (R); Carteles de espectáculos (R); Carteles en restaurantes, estaciones de tren, lugares de trabajo (R); Cuentos breves en versión simplificada (R); Diarios breves y pautados (R) (P); Etiquetas de productos y embalajes (R); Formularios (inscripciones, matrículas) (R) (P); Hojas y folletos informativos y publicitarios sencillos (R); Horóscopos (R); Información meteorológica (R); Informes breves y predecibles sobre temas familiares (R); Listas de precios y productos (R); Notas y mensajes breves (R); Notas y mensajes muy breves y sencillos sobre áreas de necesidad inmediata (R); Noticias de actualidad altamente predecibles sobre temas conocidos (R); Ofertas de trabajo (R);

Postales, cartas y mensajes electrónicos, personales y breves, de presentación, agradecimiento, excusa, invitación… (R) (P); Programación de radio y televisión (R); Recetas de cocina breves y sencillas (R)

Tabla 1. Inventario de géneros discursivos del Instituto Cervantes (2006, 289-290)

1.3 La alfabetización en L2

El ámbito de la alfabetización en español como L2 cuenta aún con exigua investigación; sin embargo, existen modelos en otras lenguas que analizan la adquisición de destrezas lectoras por parte de alumnos con escasa o nula instrucción formal en su lengua materna. Así, en los Países Bajos, se han llevado a cabo interesantes estudios sobre el número de horas necesario para alcanzar niveles de alfabetización en holandés como segunda lengua. Los resultados, sin embargo, han sido desalentadores: Kurvers y Stockmann (2009) investigaron el desarrollo lector durante el primer año de dos grupos de adultos migrantes sin experiencia de escolarización y los resultados mostraron que al alumnado analfabeto le llevó más de dos años el desarrollo de la capacidad para leer un texto breve. En el trabajo de Kurvers y Van de Craats (2009) se observó que, tras una media de 1300 horas de clase, la mayoría de los aprendices se encontraban en un estadio de lectura lenta de palabras monosilábicas. Y en el análisis de Boon y Kurvers (2012), el 50 % de los estudiantes fue incapaz de leer las palabras practicadas en el aula. Estudios en Finlandia aportan resultados similares, con un nulo desarrollo de habilidades funcionales en lectura (Tammenlin-Laine 2014).

Todos esos análisis encajan con resultados obtenidos en Estados Unidos (Tarone, Bigelow y Hansen 2009; Abadzi 2012), que inciden en la lenta adquisición de habilidades lectoras en una L2 por parte de los adultos y los altos niveles de fracaso en modelos mundiales de diagnóstico de cursos de alfabetización de personas adultas.

2 Fundamentación teórica

Como se ha señalado, existen pocos estudios acerca de la alfabetización de personas adultas y, concretamente, aquellos sobre la alfabetización en español como segunda lengua eran prácticamente inexistentes hasta momentos recientes, con algunas excepciones (Cabrera 2013; Fernández 2013; Hernández 2013; Llorente 2015; 2020). Ante esta coyuntura, cabe preguntarse con qué modelos metodológicos contamos para afrontar la alfabetización. Pasamos, seguidamente, a reseñar los principales modelos metodológicos para la enseñanza de la lectura y la escritura.

2.1 Metodologías de alfabetización

A mediados del siglo pasado, William S. Gray (1957) hablaba de metodologías de enseñanza de la lectura con términos que suenan actuales y modernos**.** Gray estableció una clasificación de metodologías para la enseñanza de la lectura y diferenció dos grandes bloques: los métodos clásicos, muy especializados, y los métodos más recientes, de tendencia ecléctica.

Dentro de los métodos clásicos se distinguen, por una parte, los sintéticos, que, con énfasis en el código, comienzan por las unidades subléxicas, sin significado, como los fonemas, las letras y las sílabas, y van subiendo de nivel con cada aprendizaje. Entre

ellos, se sitúan el método alfabético o del deletreo, el método fonético y el método silábico. Por otra parte, y dentro también de los métodos clásicos, los métodos analíticos o globales parten de unidades con significado y, entre ellos, se encuentran el método de la palabra, el de la frase, el de la oración o el de la historia.

Por su parte, la metodología ecléctica, sin atender a nomenclatura concreta alguna, consiste en la combinación de métodos sintéticos y analíticos usados simultáneamente, al tiempo que se centran en la comprensión.

2.1.1 Métodos sintéticos

Para poder iniciarse en las destrezas escritas con una grafía basada en el alfabeto romano, el alumno ha de ser consciente de que un grafema, o un grupo de ellos, representa un fonema. El reconocimiento de palabras se basa en la conciencia fonológica que permite a los que se inician en la lectura tender un puente entre el lenguaje oral y el escrito. Con el modelo de la ruta fonológica, el lector analiza la letra o letras que se corresponden con un fonema. Posteriormente, traduce esa letra en un sonido y utiliza la conversión grafema-fonema para ensamblar los fonemas en una representación fonológica completa, esto es, el lector decodifica la palabra (Gillon 2007). Bajo esta premisa, podemos describir tres métodos sintéticos de alfabetización, que van gradualmente de las unidades de menor significado a las de mayor sentido.

El primero de ellos está enmarcado dentro de lo que es la metodología tradicional, que está condicionada por el sistema alfabético de escritura. Se trata de los métodos de decodificación (*la eme con la a, ma*) que, según Beaven (2002), pueden ser útiles para deletrear, pero no contribuyen al aprendizaje de la lectura y la escritura. Es más, el simple deletreo puede confundir o dificultar la comprensión de las palabras (por ejemplo, *pe-a-te-o* [*peateo*], en lugar de *pato*).

El segundo método sintético es el *método fonético*, que no parte del nombre de la letra (*eme*), sino de su sonido (*mmmm*), tanto en vocales como en consonantes, y continúa con el agrupamiento de esos sonidos para formar una palabra. Resulta una actividad descontextualizada y convertida en un ejercicio escolar anodino (Kalman 2000).

El tercero, el *método silábico*, resulta una evolución lógica del método fonético ante la dificultad de pronunciar consonantes aisladas, sin la ayuda de una vocal. Con este método, se comienza por las vocales (que pueden constituir sílabas por sí mismas) y, a partir de ahí, se va ampliando al resto de sílabas. Tiene el inconveniente de la falta de economía, pues en castellano se registran 959 sílabas (Beaven 2002).

2.1.2 Métodos analíticos

Frente a los anteriores, los métodos *analíticos* o *globales* (Braslavsky 1962; Ferreiro 2002) parten de unidades de significado desde el inicio de la alfabetización. El núcleo puede ser la palabra, la frase, la oración o la historia. El primero, el método de *la palabra generador*a del pedagogo brasileño Paulo Freire (1977), parte de una palabra que se identifica como un todo. A partir de ahí, esta palabra de referencia se va descomponiendo en unidades menores (sílabas y letras).

Siguiendo también un método analítico, el *método de la frase y la oración* (Braslavsky 1962; Villalba y Hernández 2000) toma la oración como punto de partida y

como entidad constituyente de sentido completo, pues las frases constituyen elementos de compleja delimitación, de longitud variable y de difícil reconocimiento cognitivo.

Por su parte, el *método de los cuentos* (Bergk 1989) es una ampliación del anterior hacia una narración completa, que puede ser ficticia o basarse en la propia experiencia del alumnado. En relación con este, el conocido como *método de la experiencia lingüística* (Holt 1995), al que nos referiremos más adelante, parte de una narración elaborada por los aprendices.

2.1.3 La tendencia ecléctica

En la actualidad, nos encontramos con una tendencia que dota al profesorado de autonomía, una etapa *posmétodo*: "Con este refuerzo, el profesorado puede diseñar para sí mismo una alternativa al método que sea sistemática, coherente y relevante, y que esté basada en el sentido práctico fundamentado" (Kumaravadivelu 1994, 17). En este marco encajan las dos grandes tendencias en alfabetización ya señaladas por William Gray en 1957: la tendencia ecléctica y la tendencia de la enseñanza en función del alumno.

Al igual que en la didáctica de segundas lenguas el auge del enfoque comunicativo ha derivado en una época posmétodo y ecléctica, la enseñanza de la alfabetización en una L2 también busca un equilibrio metodológico. Así pues, no se trata de un nuevo modelo, sino que la expresión *ecléctico* hace referencia a la combinación de los tradicionales métodos de lectura y engloba numerosos procedimientos que combinan el análisis y la síntesis.

Por su parte, la enseñanza en función del alumno se resume en la adaptación a las verdaderas características cognitivas y de aprendizaje de los estudiantes (Villalba y Hernández 2000). Es decir, se busca adaptar los elementos más convenientes de un determinado método a una situación concreta de enseñanza y aprendizaje, así como llevar al aula distintos materiales de capacitación según las variables individuales de los aprendices.

3 Aplicación práctica

Se presenta, a continuación, una propuesta de trabajo destinada a un grupo de personas adultas inmigrantes que asisten a clases de español como segunda lengua y no tienen adquiridas destrezas de lectura ni escritura. La composición de este grupo se caracteriza por su heterogeneidad: generacional, cultural, de procedencia, de tiempo de permanencia en España, de situación administrativa en la sociedad de acogida y de dominio oral de la lengua española. Los elementos comunes de este grupo son su baja o nula experiencia de instrucción formal y su necesidad de inserción en el nuevo entorno.

3.1 La propuesta

Las prácticas de cierto éxito en la enseñanza con alumnado sin experiencia escolar concluyen que la variedad metodológica y la conexión de la enseñanza *hacia el exterior*, al contextualizar la instrucción con las experiencias diarias de los aprendices, tienen un impacto positivo en el éxito de la tarea (Condelli y Spruck Wrigley 2006; Kurvers y Stockman 2009). Teniendo en cuenta estos estudios, partimos, con Condelli y Spruck

Wrigley (2004), de la necesidad de alfabetizar en el contexto de la vida cotidiana de los estudiantes, integrar elementos multimedia en la instrucción, realizar una enseñanza directa de la alfabetización de estructuras lingüísticas y conectar las habilidades de lengua oral y alfabetización.

En la investigación sobre adquisición de destrezas escritas en una L2 las conclusiones apuntan a la conexión entre oralidad y alfabetización. Los docentes han de conectar, de forma equilibrada y atractiva para los aprendices, el lenguaje oral y la palabra escrita. Necesitamos una caja de herramientas llena de actividades efectivas de alfabetización equilibrada, y el uso de textos generados por los alumnos es una de esas herramientas (Vinogradov 2010).

En el caso de la alfabetización en español como segunda lengua, la cuestión estriba en la fusión entre oralidad y escritura. La adquisición de la escritura necesita de la mediación del lenguaje hablado. Los sonidos y los significados resultan de difícil acceso para personas que no poseen el dominio de la lengua de los hablantes nativos. Entre los aprendices adultos, si la persona está alfabetizada en su lengua materna y esta se escribe con el alfabeto romano, podemos suponer que la conciencia fonológica ya ha sido adquirida. No obstante, sin dominio alfabético, el estudiante debe empezar desde la misma situación que una criatura, pero a menudo sin la ayuda de tener el mismo nivel de competencia lingüística oral.

A este respecto, los métodos tradicionales no suelen ser eficaces. La voluntad de asistir a las clases con constancia y de practicar fuera del aula, el esfuerzo que requiere y el tiempo que se debe invertir pueden suponer un reto demasiado grande si no se obtienen resultados más o menos inmediatos. Por otra parte, según los principios del constructivismo (Cubero 2005), los aprendices solo podrán aprender si el contenido está dotado de significatividad para ellos. El *input comprensible* del que hablaba Krashen (1985) debe, además, proceder de situaciones familiares para el alumnado, cuyo papel va mucho más allá de ser un mero receptor de ese *input*. Asimismo, el aprendizaje se construye en comunidad, en un entorno social, acompañado por la docente y por compañeros y compañeras. Es necesario plantear métodos y materiales que tengan como base la experiencia del alumno en su entorno social. Por todas estas razones, para la alfabetización en los grupos de inmigrantes adultos se ha optado por el *enfoque de la experiencia lingüística* (*Language Experience Approach*, LEA, Holt 1995).

Con este enfoque se parte de una experiencia, preferiblemente compartida, como una actividad conjunta de la clase. En un primer momento se debate oralmente en el aula. Las ideas son transcritas por la docente en la pizarra y los textos generados sirven de base para el aprendizaje. La profesora va pronunciando en voz alta cada palabra al tiempo que la escribe en el encerado y esto facilita la conexión entre lo que se dice y lo que está escrito. Las habilidades de procesamiento oral y las habilidades de alfabetización impresa están interconectadas y son interdependientes (Tarone, Bigelow y Hansen 2009) y, a medida que los estudiantes practican y desarrollan sus habilidades orales, los textos generados por el alumnado proporcionan un medio para conectar estas habilidades y presentar el lenguaje oral en papel. Una lectura coral del texto sigue a la docente. Desde aquí, se pueden utilizar varias técnicas enfocadas al análisis de abajo hacia arriba para centrar la observación de las palabras y los sonidos y estructuras particulares.

Así pues, el LEA resulta una técnica eficiente para el trabajo en el aula con lectores emergentes, ya que conecta lo que pueden comunicar oralmente con lo que están aprendiendo a escribir (Vinogradov 2010). El enfoque de la experiencia lingüística se relaciona con la metodología de la palabra generadora (Freire 1984; 2002), aunque se trata de un método menos estructurado. No obstante, cuenta con mayor flexibilidad y

permite trabajar todo tipo de contenidos. Además, crear y sacar provecho de los textos generados por el propio alumnado proporciona un material de lectura relevante, significativo y adecuado para su edad y nivel, y se aprovechan las habilidades de comprensión y expresión oral para desarrollar la alfabetización.

El enfoque de la experiencia lingüística guarda relación con el modelo de investigación de la doctora Melaine Marshall a comienzos de los años 90, que, igual que el anterior, se refiere al campo del inglés como segunda lengua. El modelo propuesto por Marshall se denomina *MALP*, acrónimo de *Multi Adaptive Learning Paradigm* (Cole y Elson 2015), y se trata de un programa de aprendizaje que busca reducir la brecha entre las personas sin experiencia escolar y la enseñanza formal occidental. El MALP nace en el entorno escolar (De Capua y Marshall 2011) y tiene en cuenta que los aprendices que se alfabetizan en una segunda lengua no solo han de aprender una nueva lengua y, a menudo, unos nuevos contenidos, sino que han de hacerlo con unas tareas propias de la formación occidental, de una manera que no les resulta familiar en absoluto. Así, se parte del enfoque de la experiencia lingüística para realizar los aprendizajes a través de historias, textos y experiencias llevadas a cabo por los propios estudiantes. El alumnado trabaja, desde el principio, con contenido relevante y cercano, a través de aprendizaje cooperativo basado en tareas o proyectos en los que, poco a poco y de manera gradual, se van introduciendo actividades instruccionales y en los que las destrezas orales han de proporcionar el andamiaje suficiente para introducir la lectura y la escritura.

Una tercera propuesta completa este enfoque con otro tipo de textos muy sencillos y se conoce como *lectura extensiva.* Se refiere a la lectura libre y voluntaria, por placer, de materiales realizados por el propio alumno. Al igual que en el enfoque de la experiencia lingüística se basa en las experiencias y expectativas de los aprendices para activar sus capacidades de inferencia y fomentar la alfabetización crítica. La lectura extensiva cuenta con iniciativas tan interesantes como la *Simply Cracky good Stories*[1] (Naeb y Young-Scholten 2017; Sosinski, Young-Scholten y Naeb 2020) que se dirigen a estudiantes sin alfabetizar o con competencias léxica y gramatical bajas. La lectura extensiva no solo se relaciona con un aumento de la asimilación de los contenidos lingüísticos del texto, sino con la mayor autonomía de los aprendices, el pensamiento crítico y la motivación por leer más (Sosinski, Young-Scholten y Naeb 2020).

Estos tres modelos (el LEA, el MALP y la lectura extensiva) se corresponden con el modelo de intervención en el aula de alfabetización en español como segunda lengua que se ha presentado: un enfoque ecléctico centrado en la realidad individual de los estudiantes. Se propone un ejemplo a continuación.

3.2 Aplicación práctica de la propuesta

La comprensión lectora constituye un proceso cognitivo complejo que implica la activación de competencias lingüísticas y pragmáticas, al tiempo que entran en funcionamiento un grupo de competencias estratégicas super-, micro- y macroestructurales. Todo este proceso implica integrar lo que el aprendiz puede reconocer en un texto escrito y unirlo a sus conocimientos previos para reconocer la información e incluirla en su representación mental (Van Dijk y Kintsch 1983).

En un nivel inicial absoluto, en el que los estudiantes tienen un dominio limitado del español, se puede comenzar con la enseñanza de la lectura y la escritura al mismo

[1] Puede accederse a algunos ejemplos en español a través de este enlace: http://wpd.ugr.es/~sosinski/.

tiempo que se va produciendo una atención a la mejora de la oralidad. Asimismo, está demostrado que la conexión con el *mundo real* de fuera del aula y la práctica de la interacción inciden directamente en la mejora del aprendizaje lingüístico y la alfabetización (Condelli y Spruck Wrigley 2006). Por tanto, sugerimos tomar como protagonista a una de las estudiantes del curso, Salima, y una serie de elementos conocidos por el alumnado: en este caso, el nombre de los supermercados del barrio. Si se habla de una compañera de clase, una persona conocida, y se reconocen los logotipos de los lugares comerciales, se producen procesos de inferencia que permiten desencadenar otros conocimientos previos. Se trata de un proceso constructivo que no solo moviliza el conocimiento lingüístico del aprendiz, sino también el conocimiento no lingüístico.

Como las necesidades comunicativas son las mismas en hablantes alfabetizados y no alfabetizados (Villalba y Hernández 2003), es preciso elaborar adaptaciones didácticas que tengan en cuenta las características perceptivas de estos últimos y las estrategias de aprendizaje que utilizan. Trabajamos con una metodología que integra tanto los procesos sintéticos como los analíticos y los textuales, que toman como unidad y base de aprendizaje la sílaba, la palabra y la frase o el propio texto. Como punto de partida, planteamos una historia sencilla, acompañada de fotografías, en la que nuestra protagonista ha perdido a su gato, como en la Imagen 1.



Imagen 1. Ejemplo de presentación: la protagonista y el objeto de su búsqueda

A partir de ahí, se inicia la búsqueda por los supermercados del barrio y se proponen enunciados como los siguientes, acompañados de imágenes corporativas claramente reconocibles (Imagen 2).

(1) Salima va al Alimerka
(2) Salima va al Más y Más
(3) Salima va al Día
(4) Salima va al Mercadona
(5) Salima va a casa



Imagen 2. El recorrido se presenta linealmente asociado con los logos de los establecimientos

Al final del relato, se descubre que Salima vuelve a casa y encuentra a su gato.

A continuación, se llevan a cabo actividades que faciliten la apropiación de destrezas lectoras, como las siguientes:

1. Se fragmenta la historia en tiras de papel de longitud variable en función de las características del grupo. El objetivo es ordenar la historia cronológicamente y/o asociar cada parte con una imagen.
2. Se presentan palabras con tarjetas, bien para reconstruir la historia, bien para elaborar otra.
3. Se realizan actividades de asociación de imágenes con palabras escritas (por ejemplo, se puede partir de los logotipos de los supermercados y su transcripción).
4. Se identifican palabras concretas y el número de veces que aparecen en el texto.
5. Se practica el reconocimiento de palabras, ya sean iguales o distintas.

La docente orienta el aprendizaje con prioridad hacia procesos silábicos, globales o textuales según el estilo de aprendizaje de cada aprendiz. Para trabajar la conciencia fónica, el método de la palabra generadora sirve de inspiración:

1. Partimos del nombre de nuestra alumna: *Salima.*
2. Se divide la palabra en sílabas: *sa – li – ma.*
3. Se procede al estudio de familias fonéticas de sílabas por separado: *sa*, *se*, *si*, *so*, *su*, *la*, *le*, *li*, *lo*, *lu*, *ma*, *me*, *mi*, *mo*, *mu.*
4. Posteriormente, se procede a la escritura de palabras que se puedan formar con las sílabas que se han aprendido: *sala*, *suma*, *masa*, *sosa*, *mola*, *sola*, *solo*, *sémola...*
5. De aquí en adelante se puede comenzar la creación de enunciados completos: *mola si sale Salima.* El alumnado de mayor competencia puede trabajar en la elaboración de textos, así como apoyar a quienes tienen menor dominio.

El trabajo resulta, asimismo, muy significativo si el texto que sirve de base surge de una experiencia compartida por el grupo. Por ejemplo, una visita a una exposición puede inspirar material para la planificación de todo un curso. El guion se elabora de manera colectiva transcribiendo exactamente los enunciados de los aprendices y evitando incorrecciones. Un ejemplo del resultado podría ser el siguiente: *El lunes fuimos al museo. Cogimos el autobús en la parada de la avenida. Salimos todos juntos. Vimos el museo. El museo es muy bonito. Vimos muchas fotos. Volvimos a casa. Volvimos en autobús todos juntos.*



Imagen 3. Fotografía de experiencia compartida ilustradoras del LEA

Este tipo de actividades no son exclusivas para la alfabetización, pero funcionan de manera eficaz con este objetivo. Igualmente se puede trabajar con imágenes de espacios

comunes a los que se va de manera habitual, como el centro de salud, el centro municipal o social del barrio o la estación de autobuses. Del mismo modo, se podría crear un texto de lectura extensiva que formara parte de la biblioteca del aula y pudiera servir para otros grupos. Si nos proponemos trabajar con una historia colaborativa en clase, se debe tener en cuenta lo siguiente:

1. Que sea un protagonista que resulte relevante para nuestros aprendices (puede ser uno de ellos mismos), alguien que les despierte simpatía y con el que se identifiquen.
2. Que tenga un deseo, reto u objetivo necesario para despertar el interés.
3. Que se alteren las circunstancias del personaje.
4. Que al final de la historia ocurra un acontecimiento deseado o inesperado.
5. Que los materiales vayan acompañados de imágenes que permitan inferencias y ayuden a la comprensión, con detalles concretos que impriman una sensación de realidad.
6. Que el alumnado conozca el vocabulario.
7. Que los enunciados sean cortos y las palabras elegidas tengan gran carga semántica. Conviene utilizar verbos en presente y diálogos.

4 Conclusiones

El objetivo de este artículo era ofrecer una panorámica sobre lo que consideramos un modelo adecuado para el abordaje de la alfabetización en español como segunda lengua: el andamiaje que proporciona el enfoque de la experiencia lingüística.

La puesta en práctica de esta opción metodológica, como se ha ejemplificado, promueve un aprendizaje significativo, ya que se refiere a la realidad concreta del alumnado que va adquiriendo confianza en sus producciones orales a partir de la familiaridad con el contenido. Las experiencias compartidas conforman una base para adquirir seguridad en la participación en un nuevo contexto. Los aprendices trabajan sobre temas relevantes de su vida y entorno y tienen la oportunidad de compartir esas vivencias con los compañeros de clase.

Asimismo, los estudiantes se responsabilizan de su propio aprendizaje, desarrollan su iniciativa cuando proponen el contenido de una historia, llegan a un consenso con el resto de los compañeros del grupo y trabajan en común. Esta metodología, además de favorecer el clima del aula, permite a los aprendices avanzar hacia fórmulas menos familiares y contextualizadas, como la conciencia fónica o la práctica de la lateralidad en la escritura. Se presentan, pues, como los procedimientos más eficaces para conseguir la apropiación de las destrezas escritas con la base común de la creación de textos y la especial incidencia en el valor constructivista y social del aprendizaje.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Abadzi, H. (2012). Can Adults Become Fluent Readers in newly learned scripts? *Education Research International*, 2012, 1-8. https://doi:10.1155/2012/710785.

Beaven, T. (2002). La enseñanza de ELE a personas adultas inmigrantes no alfabetizadas. En M. Pérez Gutiérrez y J. Coloma Maestre (Eds.), *Actas del XIII Congreso Internacional de ASELE* (pp. 180-190). Murcia: Universidad de Murcia.

Bergk, M. (1989). Cómo estimular el aprendizaje interpersonal. En F. Germán Sánchez Ruipérez (Coord.), *Leer en la escuela. Nuevas tendencias en la enseñanza de la lectura* (pp. 131-148). Madrid: Ediciones Pirámide.

Boon, D. y Kurvers, J. (2012). Ways of teaching Reading and Writing: Instructional Practices in Adult Literacy Classes in East Timor. En P. Vinogradov y M. Bigelow (Eds.), *Proceedings*

from the 7th annual LESLLA (Low- Educated Second Language and Literacy Acquisition) symposium (pp. 69-91). Minneapolis: Universidad de Minnesota.
Braslavsky, B.P. (1962). *La querella de los métodos en la enseñanza de la lectura.* Buenos Aires: Kapelusz.
Cabrera Montesdeoca, C.D. (2013). *La alfabetización de inmigrantes adultos en ELE. Una experiencia en las clases de español para ágrafos*. [Trabajo fin de máster]. Las Palmas de Gran Canaria: Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Recuperado de: https://redined.educacion.gob.es/xmlui/handle/11162/103802.
Cole, S.M. y Elson, A.B. (2015). Implementing the adaptive learning paradigm in the LESLLA classroom. En I. van de Craats, J. Kurvers y R. van Hout (Eds.), *Adult Literacy, Second Language and Cognition* (pp. 199- 216). Países Bajos: Centre for Language Studies (CLS).
Condelli, L. y Spruck Wrigley, H.S. (2006). Instruction, language and literacy: What Works Study for Adult ESL Literacy Students. En I. Van de Craats, J. Kurvers y M. Young-Scholten (Eds.), *Low – educated adult second language and literacy acquisition: proceedings of the inaugural symposium* (pp. 111-133). Utrecht: LOT.
Cubero Pérez, R. (2005). *Perspectivas constructivistas. La intersección entre el significado, la interacción y el discurso*. Barcelona: Graò.
DeCapua, A. y Marshall, H.W. (2011). *Breaking new ground: Teaching students with limited or interrupted formal education in U.S. secondary schools.* Míchigan: Universidad de Míchigan.
DeCapua, A., y Marshall, H. W. (2015). Implementing a mutually adaptive learning paradigm in a community-based adult ESL literacy class. In *Low Educated Second Language and Literacy Acquisition. Proceedings of the Ninth Symposium* (pp. 151-171).
Fernández Martín, Patricia. (2013). Alfabetización de arabófonos adultos: Un estudio de casos. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*, 13, 276-294. Recuperado de: https://www.nebrija.com/revista-linguistica/alfabetizando-arabofonos-adultos.html.
Ferreiro, E. (2002). *Alfabetización. Teoría y práctica.* Buenos Aires: Siglo XXI.
Ferreiro, E. y Gómez, M. (Eds.). (1982). *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura.* México: Siglo XXI.
Ferreiro, E. y Teberosky, A. (1979). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño.* México: Siglo XXI.
Freire, P. (1984 [1977]). *Pedagogía del oprimido*. Madrid: Siglo XXI de España Editores.
Freire, P. (2002 [1965]). *La educación como práctica de la libertad*. Madrid: Siglo XXI.
Gillon, G.T. (2007). *Phonological awareness: From research to practice*. Nueva York: Guilford Publications.
Gray, W. (1957). *La enseñanza de la lectura y la escritura. Monografías sobre educación fundamental.* París: UNESCO.
Hernández García, M.T. (2013). A*prendizaje de la lectura y la escritura en una segunda lengua por parte de adultos analfabetos en su LM. Una propuesta de alfabetización en español como segunda lengua (L2).* [Memoria de investigación del programa de doctorado]. Alicante: Universidad de Alicante.
Holt, G.M. (1995). *Teaching Low-level Adult ESL Literacy Learners.* California. U.S. Department of Education. Recuperado de: https://www.cal.org/caela/esl_resources/digests/HOLT.html
Instituto Cervantes. (2006). *Plan curricular del Instituto Cervantes: Niveles de referencia para el español.* Madrid: Instituto Cervantes.
Kalman J. (2000). La importancia del contexto en la alfabetización. *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, 24, 11-28.
Kalman, J. (2003). El acceso a la cultura escrita: la participación social y la apropiación de conocimientos en eventos cotidianos de lectura y escritura. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 8(17), 37-66.
Krashen, S.D. (1985). *The Input Hypothesis: Issues and Implications.* Nueva York: Longman.
Kumaravadivelu, B. (1994). *La situación postmétodo: estrategias emergentes y convergentes para la enseñanza de segundas lenguas y lenguas extranjeras.* Madrid: Instituto Cervantes. Recuperado de: https://bit.ly/3bSqQUv.

Kurvers, J., y Stockmann, W. (2009). *Alfabetisering NT2 in beeld. Leerlast en succesfactoren* ('Literacy in the picture. Study load and success factors'). Report. Tilburg: Tilburg University.

Kurvers, J. & Van de Craats, I. (2009). *Het Haalbaarheidsonderzoek van De Voortwijzer*. ('Feasability Assessment'). Tilburg: Universiteit van Tilburg.

Kurvers, J. y Van de Craats, I. (2015). Footprints for the future: cognition, literacy and second language learning by adults. En I. Van de Craats, J. Kurvers y R. Van Hout (Eds.), *Adult Literacy, Second Language and Cognition* (pp. 7-32). Países Bajos: Centre for Language Studies (CLS).

Llorente Puerta, M.J. (2015). *La alfabetización funcional en una segunda lengua: una experiencia metodológica*. [Trabajo de fin de máster]. Oviedo: Universidad de Oviedo. Recuperado de: http://hdl.handle.net/10651/32041.

Llorente Puerta, M.J. (2020). *La docencia reflexiva en el aula de personas adultas extranjeras. Una experiencia de alfabeización en español como segunda lengua* [Tesis de doctorado]. Oviedo: Universidad de Oviedo. Recuperado de: http://hdl.handle.net/10651/57735.

Molina Domínguez, M. (2008). Alfabetización de personas adultas extranjeras. En A. Ríos Rojas y G. Ruiz Fajardo (Eds.), *Didáctica del Español como 2ª Lengua para inmigrantes* (pp.56-72). Sevilla: Universidad Internacional de Andalucía.

Naeb, R. y Young-Scholten, M. (2017). International training of teachers of low-educated adult migrants. En J.C. Beacco, H.J. Krumm, D. Little y P. Thalgott (Eds), *The Linguistic Integration of Adult Migrants/ L'intégration linguistique des migrants adultes: Some lessons from research/ Les enseignements de la recherche* (pp. 419-424.). Berlín/ Boston: De Gruyter Mouton. https://doi.org/10.1515/9783110477498-057.

Pastor Cesteros, S. (2016). Enseñanza del español como lengua extranjera. En J. Gutiérrez-Rexach (Ed.), *Enciclopedia de Lingüística Hispánica* (pp. 41-52). Nueva York: Routledge.

Polanco Porras, A. (2008). La alfabetización en L2 para adultos inmigrantes. *Dossieres Segundas Lenguas e Inmigración,* 2, 7-110.

Sosinski, M., Young-Scholten, M. y Naeb, R. (2020). Notas sobre la enseñanza de alfabetización a inmigrantes adultos. *Foro de profesores de E/LE,* 16, 353-374. https://doi.org/10.7203/foroele.0.17811.

Tammelin-Laine, T. (2014). *Aletaan alusta. Luku- ja kirjoitustaidottomat aikuiset uutta kieltä oppimassa [Let's start from the beginning. Non-literate adults learning a new language]*. [Tesis de doctorado]. Finlandia: Universidad de Jyväskylä.

Tarone, E., Bigelow, M y Hansen, K. (2009). *Literacy and second langugae oracy.* Oxford: OUP.

UNESCO (2021). *Informe de seguimento de la educación en el mundo.* Recuperado de: https://www.unesco.org.

Van Dijk, T.A. y Kintsch, W. (1983). *Discourse Comprehension.* Nueva York: Academic Press.

Villalba Martínez, F. y Hernández García, M.T. (2000). ¿Se puede aprender una lengua sin saber leer? Alfabetización y aprendizaje de una L2. En I. Alonso Belmonte (Coord.), *Carabela, 48: El desarrollo de la comprensión lectora en el aula de EL/E* (pp. 85-110). Madrid: SGEL.

Villalba Martínez, F. y Hernández García, M.T. (2003). *Recursos para la enseñanza oral del español a inmigrantes no alfabetizados (Primer y Segundo ciclos de ESO).* Madrid: Comunidad de Madrid.

Villalba Martínez, F. y Hernández García, M.T. (2010). Perspectivas y líneas de trabajo en la enseñanza del español a inmigrantes. *Monográficos marco ELE,* 10, 63- 184. Recuperado de: https://marcoele.com/descargas/expolingua_2006.villalba-hernandez.pdf

Vinogradov, P. (2010). Practice and instruction. Balancing top and bottom: Learner generated texts for teaching phonics. En T. Wall y M. Leong (Eds.), *Low- Educated Second Language and Literacy Acquisition: Proceedings of the 5th Symposium* (pp. 3- 14). Calgary: Bow Valley College.

Wall, T. y Leong, M. (Eds.) (2010). *Low-Educated Second Language and Literacy Acquisition: Proceedings of the 5th Symposium.* Calgary: Bow Valley College.

Young-Scholten, M. y Maguire, D. (2009). Stories for extensive reading for leslla learners. En I. Van de Craats y J. Kurvers (Eds.), *Low-Educated Second Language and Literacy Acquisition: Proceedings of the 4th Symposium* (pp. 145- 157). Utrecht: LOT. Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/242672103_STORIES_FOR_EXTENSIVE_READING_FOR_LESLLA_LEARNERS.