Se puede aprender una segunda lengua sin saber leer?: Alfabetización y aprendizaje de una L2

FÉLIX VILLALBA MARTÍNEZ
M.ª TERESA HERNÁNDEZ GARCÍA
C.P. de E.P.A. *Agustina de Aragón*
Móstoles (Madrid)

1. Introducción

La soledad en la que vivía Robinson Crusoe pareció acabar el día en que encontró a otro ser humano en su isla. No podía creer que al fin se cumpliesen sus sueños: tener a alguien con quien compartir sus penurias, con quien hablar. Y aunque desde el primer momento quedó claro que no iba a resultar fácil entenderse, pues no hablaban la misma lengua, se sintió agradecido ante este hallazgo. Robinson, como buen náufrago y hombre civilizado, se dispuso a solventar esta pequeña dificultad haciendo que el recién llegado aprendiese su idioma: *... le hice saber que su nombre era Viernes, que era el día en que le salvé la vida... También le enseñé a decir Amo, y entonces le hice saber que éste era mi nombre.*

De esta forma y, poco a poco, Viernes se convirtió en ese compañero anhelado con el que trabajar, discutir o afrontar el futuro. Ahora bien, ¿cómo consiguió Robinson enseñar su idioma a alguien que no sabía ni leer ni escribir? Pues, evidentemente, con mucha paciencia y, sobre todo, hablando. Tenía todo el tiempo del mundo y sabía lo que quería: comunicarse.

Nosotros, cuando nos encontramos con estudiantes que, como Viernes, desconocen los rudimentos básicos de la lectoescritura, lo primero que hacemos, tras caracterizarlos (*iletrados, ágrafos latinos, analfabetos...*), es

abordar su inmediata alfabetización. Entendemos que el aprendizaje de la nueva lengua es una actividad problemática para el aprendiz, dado que resaltamos todo aquello que consideramos como *carencias*. No asumimos, así, que el problema es más bien nuestro, en la medida en que no sabemos cómo se puede enseñar una LE sin el apoyo de la lectura y la escritura.

En las siguientes páginas queremos plantear un primer acercamiento a esta situación, haciendo especial incidencia en la relación que existe entre alfabetización y enseñanza/aprendizaje del español.

¿Qué se entiende por alfabetización? ¿Para qué la alfabetización? ¿Cómo alfabetizar? ¿Cómo se lee? ¿Cómo relacionar la enseñanza oral del español y la alfabetización? Todos estos serán algunos de los interrogantes a los que intentaremos dar respuesta.

2. Alfabetización y analfabetismo. ¿Analfabetismo o analfabetismos?

¿Qué entendemos por analfabetismo? ¿Es sólo el desconocimiento de la lectura, la escritura y el cálculo, o es algo más? ¿Qué se pretende con la alfabetización? Estas han sido las cuestiones centrales de un amplio debate que ha tenido lugar en distintos encuentros internacionales a lo largo de los últimos cincuenta años. Así, han ido apareciendo términos como: *analfabetismo total, funcional, alfabetización para el trabajo, cultural, liberalizadora o concientizadora, desalfabetización...*, que ponen de manifiesto lo complejo de la situación. Será útil definir con precisión el concepto de analfabetismo si queremos entender el para qué y el cómo de la alfabetización.

Ya en el propio término podemos establecer dos consideraciones previas: En primer lugar, el analfabetismo es un concepto dinámico y relativo que sirve para definir una situación en un momento determinado y, por lo tanto, sujeta a cambios. Pero también se puede establecer con relación a conocimientos, formas y medios de expresión... Así hablamos de analfabetismo informático, mecánico, escritor [1]... Aunque en realidad es uno de esos conceptos globales en los que todo cabe e, incluso, sin darnos cuenta, hasta nosotros mismos, que podríamos ser considerados analfabetos si tenemos que leer informaciones en otras grafías (kanji, kana, cirílico...) o en otras lenguas que desconocemos. En ambos casos, aunque pudiésemos identificar letras, incluso leerlas, no entenderíamos su significado.

En segundo lugar, hablar de analfabetismo supone ya una cierta valoración negativa que Viñao (1990: 34) se ocupa de aclarar: *Calificar a alguien*

[1] Resulta más frecuente entre la población saber leer que escribir. E incluso, se puede poseer una aceptable competencia lectora y, sin embargo, escribir de forma deficiente: juntando y separando palabras, ignorando signos de puntuación...

de analfabeto es definirlo por lo que carece, por aquello que no tiene. Es hacerlo de una manera negativa. Nunca sabré como es. Y al incapacitarme para saberlo, desde la negación del otro, correré al menos tres peligros:

- *— Desconoceré cuál es su grado y tipo de relación con la cultura escrita.*
- *— Negaré la posibilidad de que esa persona o personas posean unos modos específicos de pensar y expresarse, de ver la realidad.*
- *— Plantearé, en consecuencia, su alfabetización (...) como una imposición cultural en la que yo, el alfabetizado, desde mi posición superior, impongo una determinada manera de ver la realidad.*

Actualmente se prefiere hablar de alfabetización en lugar de analfabetismo; o lo que es lo mismo, se incide más en las soluciones y en el proceso en sí, que en la descripción de una situación determinada. Sin embargo, y como ocurre en otros casos, ambos términos se suelen usar indistintamente.

Hablar de alfabetización como actividad nos obliga a precisar sus objetivos en función de las características y necesidades de los participantes. Si pensamos en el analfabeto como la persona que no sabe ni leer ni escribir, o si definimos la alfabetización como la enseñanza de los rudimentos básicos de lectura y escritura, estaremos siendo muy parciales e imprecisos. No estamos definiendo lo que entendemos por saber leer y escribir, ni cuál es el grado de eficacia que nos permite considerar adquiridos tales saberes. Del mismo modo, no explicamos cómo se han de utilizar esos recursos; ni qué tipo de textos se van a leer o escribir.

Para aclarar este punto y adentrarnos en el campo de las cifras del analfabetismo, sirvan unos datos que proporciona J. Kozol (1990: 20-21) sobre la situación en Estados Unidos:

> *«Veinticinco millones de adultos norteamericanos no pueden leer las precauciones escritas en un frasco de veneno utilizado como pesticida, no pueden leer una carta escrita por el profesor de sus hijos, ni la portada de un periódico. Y otros 35 millones de adultos tienen un nivel de lectura muy inferior al necesario para sobrevivir en nuestra sociedad. Juntos, estos 60 millones de personas representan más de una tercera parte del total de la población adulta.»*

Este texto sugiere una serie de comentarios:

1. El analfabetismo es mucho más que el desconocimiento absoluto de los códigos de lectura y escritura (analfabetismo total). Tiene que ver, también, con la eficacia en la comprensión de mensajes es-

critos. Leer es una actividad global que no termina en la descodificación de determinados signos y, por tanto, el concepto de analfabetismo se ve ampliado si tenemos en cuenta el criterio de comprensión lectora. Pero ¿qué tipo de textos se van a utilizar para definir la eficacia lectora de una persona? Básicamente podemos definir el analfabetismo con relación a escritos culturales, políticos y económicos o de la vida cotidiana. En el primer caso el analfabetismo, definido como cultural [2], reflejaría una situación de clara marginación y desigualdad respecto a un *canon* cultural y social establecido [3]. Esta situación es difícil de solucionar a corto plazo, puesto que el objetivo que se persigue es bastante complejo y no tiene por qué responder a las necesidades cercanas de los sujetos.

Cuando pensamos en documentos de la vida cotidiana estamos hablando de una alfabetización funcional, tal vez menos *culta*, pero que parte de un análisis de la situación más próximo al estudiante. Son los textos administrativos, publicitarios, burocráticos, médicos, de consumo..., de la llamada *literatura gris* [4], frecuentes en la vida de cualquier adulto. La actitud con la que uno se enfrenta a ellos es eminentemente práctica, se buscan informaciones claras y concretas que aplicar inmediatamente: nombres de calles o plazas, lugares de ocio, compra, trabajo..., estaciones de metro, itinerarios de transportes, bandos e informaciones municipales, impresos administrativos...

2. El analfabetismo funcional es más frecuente de lo que solemos pensar, incluso en el seno de la mayor parte de las sociedades desarrolladas. Así, últimamente se habla de desalfabetización o analfabetismo por regresión, para describir el hecho de que existan ciudadanos que, aun con una experiencia escolar previa, son incapaces de hacer una lectura eficaz de informaciones cotidianas. Es decir, **el analfabeto no es ya sólo la persona que no sabe leer o escribir, sino también la que sabiendo, es incapaz de comprender o redactar mensajes concretos de su vida diaria.** La lectura y la escritura, en cuanto a habilidades aprendidas, exigen una práctica mantenida que no está en relación con el grado de desarrollo de nuestra sociedad. ¿Qué necesidades lectoras tiene, normalmente, un

---

[2] Concepto surgido en Estados Unidos ante la *obsesiva* preocupación por elevar el nivel cultural de los ciudadanos y que, en algunos casos, se tradujo en la elaboración de listados de términos, fechas y datos mínimos (5.000) que todo el mundo debía conocer.

[3] Canon que, por otra parte, empieza a ser contestado por sectores universitarios que, como el americano, abogan por una cultura basada en menos elementos europeos y más americanos, africanos o latinos. También los hábitos de compra y los nuevos temas de lectura cuestionan, poco a poco, la preeminencia de un único canon cultural (PETRUCCI, 1997).

[4] Textos que junto a otros de índole cultural y política, así como signos o símbolos de información, institucionales o de orientación, sirven como instrumento de medida del nivel de alfabetización.

ciudadano medio? Si lo analizamos con detenimiento, veremos que son menos de las que, en principio, podemos pensar y, aun éstas, se ven facilitadas por toda una amplia información contextual. En este sentido, la literatura, que durante mucho tiempo ha constituido una de las principales fuentes de ocio, hoy se ve superada por otro tipo de manifestaciones con lenguajes distintos. En la actualidad, la lectura no es el único recurso para acceder a conocimientos. Los medios de comunicación audiovisuales permiten estar ampliamente informados sin necesidad de leer. No es extraño, pues, que se dé ese *desaprendizaje* que, en última instancia, está tras las cifras de Kozol.

Los analfabetos de los que hemos hablado hasta aquí no pertenecen exclusivamente a los grupos marginales y desheredados de nuestras sociedades. Al ampliar el concepto de alfabetización estamos dando cabida a amplios grupos de población perfectamente integrados en el entramado social y laboral, estructurados familiarmente y que, desde luego, no viven sus posibles *carencias* como un gran problema. **La lectura y escritura, cuando se usan, tienen un carácter eminentemente instrumental que cumple con las necesidades básicas del individuo.** Cuando no es así, se recurre a estrategias diversas o se utilizan recursos y servicios proporcionados por la misma sociedad.

En cuanto a las cifras del analfabetismo basten algunas referencias: El número de analfabetos crece en el mundo cerca de cinco millones anualmente. En el *Tercer Mundo,* uno de cada cuatro hombres y una de cada dos mujeres son analfabetos, casi dos de cada tres personas en los países *menos desarrollados*. En el *Primer Mundo,* las tasas de analfabetismo puro descienden: dos de cada cien adultos. Sin embargo, no llegan a desaparecer del todo, y menos aún si se maneja el concepto de analfabetismo funcional. Para Estados Unidos y Europa se calcula que el número de analfabetos oscila entre el 5% y el 10%. En España el MEC calculaba en 1986 que el número total de analfabetos funcionales podría ser superior a diez millones de personas (Soler, 1990).

Dentro del analfabetismo también existe la desigualdad: cerca del 63% de los analfabetos del mundo son mujeres. En países como Marruecos se considera que el 80% de las que viven en el medio rural son analfabetas.

Estos datos ponen de manifiesto la estrecha relación que existe, a escala mundial, entre analfabetismo, condiciones de vida y nivel de desarrollo. Datos que contribuyen a perfilar más nítidamente el mosaico de la desigualdad y la pobreza. Del mismo modo y en el mundo desarrollado, se constata la existencia de un cierto analfabetismo emergente, no ya residual, con similares consecuencias individuales y sociales.

En el caso concreto de los inmigrantes estudiantes de español, el perfil del analfabeto tipo suele estar bastante definido: hombre, magrebí o del

África subsahariana y de procedencia rural. Las mujeres, pese a presentar los índices más altos de analfabetismo en sus respectivas sociedades, asisten en menor número a los cursos de español.

Por último, la consideración social del analfabeto ha variado a lo largo de la historia y, en consecuencia, lo han hecho también los objetivos de la alfabetización.

Cuando Robinson pretendía instruir a Viernes buscaba... *enseñarle todo lo necesario para hacer que fuera útil, manejable y provechoso.* Esto mismo era lo que pensaba la mayoría de sus contemporáneos, para los que el analfabetismo era el estado ideal del trabajador ya que lo hacía sumiso y defensor del orden social establecido. En la Inglaterra de principios del XIX, los lores británicos se opusieron a un proyecto de alfabetización popular argumentando que:

> *... enseñaría a las gentes del pueblo a despreciar su posición en la vida, en vez de hacer de ellos buenos servidores en agricultura y en los otros empleos a los que les ha destinado su posición... en vez de enseñarles subordinación, les haría facciosos y rebeldes... Podrían leer panfletos sediciosos, libros peligrosos y publicaciones contra la cristiandad... y hasta les haría insolentes ante sus superiores.* (Recogido en Escolano, 1992: 15).

Desde entonces y hasta nuestros días, la alfabetización se ha entendido como una actividad desvinculada de cualquier tratamiento escolarizante, dirigida a la satisfacción de necesidades económicas y sociales (*work oriented literacy*) y entendida como un proceso de *liberación del hombre para su plena realización*[5]. Así, en el Informe Final de la IV Conferencia Internacional de la Educación de Adultos que celebró la Unesco en 1985 se define el analfabetismo funcional como *... la incapacidad de dominar las competencias y los medios necesarios para la inserción profesional, para la vida social y familiar y para el servicio activo de la ciudadanía.* Al tiempo, también se hace una clara distinción entre alfabetización social y funcional. La primera, orientada al trabajo y a la formación continua y, la segunda, a adquirir un mayor dominio de la lectoescritura, que permita la integración cultural, social y política.

Para concluir este apartado, querríamos señalar que el concepto de alfabetización funcional que se maneje en el contexto del Español como Lengua Extranjera tendría que contemplar las siguientes variables:

---

[5] Cambios que desde mediados de los sesenta no podrían entenderse sin la aportación de Paulo Freire y su propuesta en la *Pedagogía del Oprimido* (1977, Bogotá, Siglo XXI Editores), que él mismo define como: *... aquella que debe ser elaborada con él y no para él, en tanto hombres o pueblos en la lucha permanente de recuperación de su humanidad. Pedagogía que haga de la opresión y sus causas el objeto de reflexión de los oprimidos, de lo que resulta el compromiso necesario para su lucha por la liberación, en la cual esta pedagogía se hará y se rehará* (p. 34).

— Ha de ser relativo, de acuerdo con el marco social en que se aplique.
— Ha de incluir una clara propuesta transformadora y crítica de la realidad.
— Ha de partir de la consideración de la persona y de sus intereses como centro de todo el proceso.
— Ha de orientarse en una clara dirección de desarrollo personal que contemple los planos: laboral, social, sanitario, de ocio...
— Ha de proporcionar tanto los recursos y técnicas de lectura, escritura y cálculo, como los procesos de pensamiento a ellos asociados.
— Ha de adecuarse a las características y estrategias cognitivas de los participantes.

3. Métodos de enseñanza/aprendizaje de la lectoescritura

Si decidimos alfabetizar, uno de los aspectos que tenemos que contemplar es la elección de un método o enfoque de lectoescritura. Este es, tal vez, uno de los temas educativos que ha originado una de las más encendidas polémicas en las últimas décadas. Defensores y detractores de cada uno de ellos se han enzarzado en un enfrentamiento en el que la lectoescritura ha sido la excusa para discutir sobre educación [6]. A nuestro juicio, el problema no está tanto en las propuestas concretas que ofrece cada uno de ellos, como en la justificación que se hace de los mismos, las dinámicas educativas que se les atribuyen y el modo en que se integran en una determinada concepción educativa.

En una primera aproximación podemos establecer una clara división entre métodos sintéticos, que parten del estudio de los elementos más simples (grafemas o fonemas) para llegar a formas más complejas (palabras o frases), y métodos analíticos, que plantean un proceso contrario, de lo más complejo a lo más simple.

A lo largo del tiempo, estas propuestas han ido adoptando formas distintas en función de los cambios introducidos. Seguiremos aquí la descripción que ofrece de ellos Molina (1981):

— **Método sintético puro.** Es uno de los más antiguos que se han empleado en el aprendizaje de la lectoescritura. Se aplica siguiendo una secuencia muy precisa:

[6] FOUCAMBERT (1989) va más lejos al afirmar que la lectura supone un evidente negocio. Paralelo a su enseñanza ha florecido, también, un mercado de especialistas dedicados a corregir los problemas que se producen en su aprendizaje. Para él con la lectura ha surgido un nuevo mercado infantil similar al que supuso a principios de siglo el de los niños deficientes.

a. Estudio analítico, primero, de las vocales y después de las consonantes:

A, e, ... efe, ele, eme, pe, erre, ...

b. Estudio ordenado de las sílabas a partir de la unión de dos o más letras: primero las directas, después las inversas y, por último, las mixtas:

Ba, be, bi, bo, bu, fa, fe, fi, fo, fu... an, en, in, on, un

c. Estudio de palabras uniendo las distintas sílabas trabajadas mediante una lectura en la que se insiste en el silabeo:

Ma-má, o-so, a-ve, a-la, a-sa...

d. Lectura oral de pequeñas frases surgidas de la reconstrucción sintética de las palabras conocidas:

Mi ma-má me mi-ma / La ma-má a-ve

e. Lectura de textos sencillos.

Esta secuencia es larga y en ella el aprendiz tarda mucho tiempo hasta que puede realizar una lectura comprensiva. Por eso el aprendizaje con este tipo de métodos constituye un proceso lento y abstracto que puede resultar tedioso e, incluso, frustante cuando no se consiguen los resultados pautados previamente [7]. Sin embargo, resulta muy atractivo para muchos educadores, dada la facilidad que presenta para elaborar programaciones sistemáticas.

— **Método sintético mitigado.** En el sintético puro al aprendiz se le presentaba cada letra y se le obligaba a pronunciarla *correctamente*: **m** ... *eme*. De esta forma, no se establecía ninguna relación entre el plano grafémico y el fonémico, por lo que las modificaciones a este método se orientaron al análisis silábico o al fonético. En el primero, el proceso se inicia con el estudio de la sílaba y sus posibles combinaciones hasta formar palabras, terminando con la reconstrucción sintética de éstas en frases. Un recurso didáctico, ampliamente utilizado en esta propuesta, fue la baraja fotosilábica.

El planteamiento fonético preconiza comenzar la enseñanza de la lectura por el estudio de los fonemas. Se presentan las letras asociándolas a los sonidos correspondientes y, una vez automatizada esta relación, se estudian las sílabas, palabras y frases en distinto orden:

rosa
Ro sa
r.....o.....s.....a
[rrrr... ooo... sss... aaa]

[7] En el caso de los adultos, sobre todo en los más mayores, la alfabetización con estos métodos es un proceso muy lento marcado por constantes olvidos y regresiones.

Para facilitar la relación grafema-fonema se utilizaron dos procedimientos. El primero, propuesto por Susana Borel-Maisonny, consistió en emplear expresiones gestuales y cinéticas asociadas a los distintos sonidos, expresiones que son desechadas una vez que el aprendiz consigue pronunciarlos correctamente:

Rosa.

r. *El ruido del coche: rrrr.*
o. *El grito del cochero: ooo.*
s. *El silbido del cohete: ssss.*
a. *Grito de miedo: aaaa.*

El segundo, propuesto por B. Lémaire, varía en la mayor significación que tienen los gestos empleados para los aprendices.

— **Método analítico puro.** Conocido también como global de Decroly o *método natural.* En él se plantea un proceso que parte del estudio de la frase, su descomposición en palabras, para analizar en éstas los elementos simples y poderlas reconstruir mediante síntesis. Para justificar este procedimiento se recurre a principios de tipo psicológico, como son el del interés, el de la globalización y el de la percepción visual [8]. Se entiende que el estudiante sólo puede sentir interés por aquello que percibe como necesidad [9] y que, en el caso de la lectura, está relacionado con el deseo de comunicarse con los demás. El problema ha estado en que no todos los educadores han adoptado las mismas estrategias para enlazar y desarrollar esa necesidad comunicativa de los participantes. En muchas ocasiones, la frase de partida se ha entendido como mero pretexto para el trabajo posterior, dejando de ser significativa y cercana a la experiencia del alumno. Los principios pedagógicos que inspiran el método suponen que los textos que se lleven al aula partan de las producciones del propio grupo y se organicen en torno a centros de interés según las características grupales.

— **Método analítico mitigado.** Las críticas al método analítico puro se centraron en el escaso uso que se hacía del análisis a lo largo del proceso de acercamiento a la lectoescritura. Berra planteará una variante, **el método de las palabras generadoras,** para sistematizar y simultanear el análisis y la síntesis desde los primeros momentos de contacto con la lectura. A diferencia del analítico puro, la lectura se iniciará con los elementos significativos más simples, como son las palabras. En cada sesión se pro-

[8] Se entendía que hasta los seis o siete años los niños perciben más fácilmente las totalidades que las partes, al tiempo que se priorizaba el trabajo del código ideográfico sobre el grafo-fonético, por la preeminencia de la percepción visual en el acto lector.

[9] Idea central en el movimiento de renovación pedagógica conocido como «Escuela Nueva».

cede al estudio sintético y analítico de las mismas (sílabas y letras), y a la reconstrucción final de la propia palabra, o a la creación de frases a partir de las palabras conocidas.

Éste ha sido uno de los más utilizados aunque, al igual que en el anterior, los problemas han estado en la elección de las palabras generadoras para que resultaran representativas y cercanas a la experiencia de los aprendices.

Paulo Freire elaboró una adaptación para la alfabetización de adultos que hay que entender en un marco más amplio como es el de la pedagogía liberadora [10]. La secuencia didáctica que propone este autor (1976) está dividida en cinco fases:

Primera. Se pretende descubrir el *universo verbal* del grupo con el que se va a trabajar, atendiendo tanto al carácter significativo de las palabras, como a los rasgos sociolingüísticos específicos de las expresiones.

Segunda. Selección de palabras del universo verbal de acuerdo con los siguientes criterios: riqueza silábica, dificultades fonéticas, contenido práctico de la palabra con relación a la realidad social, política, cultural... del grupo.

Tercera. Trabajo en torno a las *situaciones existenciales* en las que se sitúan las palabras generadoras. Las palabras (ordenadas de acuerdo con sus dificultades fonéticas), pueden englobar la situación completa o referirse a alguno de sus elementos.

Cuarta. Elaboración de *fichas indicadoras* para los educadores, que ayuden al desarrollo de los debates.

Quinta. Elaboración de fichas con las familias fonéticas de las palabras generadoras:

- **a.** La palabra se descompone en sílabas identificadas como partes por el analfabeto: To-ma-te
- **b.** Reconocidas las partes, se estudian las familias silábicas, primero aisladamente (*ta, te, ti, to, tu / ma, me, mi, mo, mu, ...*) y, después, en conjunto (presentación simultánea de las tres familias fonéticas), lo que permite la identificación de las vocales.
- **c.** Formación de palabras con todas las combinaciones posibles (*mato, mito, moto, mate, mote, teta, timo...*).
- **d.** Este proceso oral termina con la escritura de las palabras.

[10] «La realidad no puede ser modificada sino cuando el hombre descubre que es modificable y que él puede hacerlo. Es preciso, por tanto, hacer de esta toma de conciencia el objetivo primero de toda educación: ante todo, hace falta provocar una actitud crítica, de reflexión que comprometa a la acción». (INODEP, 1976:56).

Una de las últimas propuestas de aprendizaje de la lectoescritura es la denominada **constructivista,** planteada en nuestro país a partir de los trabajos de Ferreiro y Teberosky, y que intenta englobar los avances que se han ido produciendo en las últimas décadas en campos tales como la psicología cognitiva, la lingüística, la pedagogía...

Hablamos de propuesta porque no es un método, sino un conjunto de reflexiones acerca de la lectura, la escritura y el aprendizaje. En este enfoque se concede más valor a los procesos de aprendizaje que a los resultados obtenidos, al tiempo que se parte de los conocimientos previos que posee el aprendiz y se reconoce la importancia que tiene la función comunicativa en toda la actividad.

Esta dimensión comunicativa se traduce en la utilización y producción de textos diversos, la discusión como instrumento de interacción, el replanteamiento del concepto de error y el papel del profesor como facilitador de situaciones y orientador. Los soportes teóricos de este enfoque son el constructivismo (el aprendiz no es un sujeto pasivo, sino que compara, categoriza, formula hipótesis, reorganiza...); el aprendizaje significativo (actividades que permitan pensar y esforzarse en la producción de textos cada vez más complejos y útiles) y el aprendizaje en colaboración entre iguales (la interacción con los compañeros facilita el proceso de alfabetización).

Las autoras antes citadas señalan distintas etapas en la alfabetización de los niños:

— Una primera fase *indiferenciada,* en la que se distingue claramente entre dibujo y escritura.
— Una segunda, *diferenciada,* en la que se buscan diferencias objetivas que justifiquen contenidos diferentes.
— Una tercera, *fonética,* que abarca tres períodos: silábico (se asigna una letra a cada sílaba), silábico-alfabético (todavía algunas letras ocupan el lugar de sílabas) y alfabético (se comprende la relación grafema-fonema).

En este enfoque no se sigue ningún método lectoescritor en concreto, pues los textos que se trabajan son muy variados (logotipos, anuncios publicitarios, programación de televisión, cómics...), ocupando especial importancia la escritura del propio nombre y el reconocimiento del de los demás (se analiza su forma —largos y cortos—; las primeras letras; se buscan coincidencias entre ellos, el número de letras...). Posteriormente se pueden trabajar otros según familias de palabras (de animales, de juguetes, de ropa...) para acercarse, así, al análisis de los nombres propuestos. De este modo se va favoreciendo el paso a la etapa silábico-alfabética y alfabética. En última instancia, de lo que se trata es de que el aprendizaje de la lectoescritura se produzca tras un proceso de contacto directo con textos reales y cercanos en un ambiente de diálogo y cooperación...

4. ¿En qué consiste leer?

Para poder valorar más adecuadamente los distintos métodos de alfabetización, proponemos una rápida aproximación a los aspectos psicocognitivos del acto de leer.

Leer es descifrar, es poder relacionar el código escrito con el oral, es comprender, es interpretar y juzgar, es traducir signos en actos... Leer es todo esto y más, aunque para ser más precisos, podemos establecer tres fases claramente diferenciadas en el acto de leer: el descifrado, la comprensión y la interpretación. Centrándonos en el estudio de la primera, podemos afirmar que el descifrado consiste, tanto en relacionar signos escritos con signos hablados ya conocidos, como en el reconocimiento de significados. Pero, ¿cómo conseguimos identificar esos signos y acceder a los significados? Y es que, al igual que ocurre en el lenguaje oral, el lenguaje escrito está formado por distintos grupos de unidades organizadas jerárquicamente y que son el resultado unas, de la combinación de las otras. Así, los textos están formados por oraciones en las que se identifican cláusulas que agrupan palabras, resultado de la combinación de letras. En estas últimas podemos aislar elementos menores, como son los trazos o rasgos visuales (líneas verticales, horizontales, trazos circulares...).

Cuando iniciamos la lectura, ¿en cuál de estas unidades nos fijamos primero? Al leer, nuestros ojos avanzan por el texto a pequeños saltos (movimientos sacádicos), que se alternan con momentos en que permanecen inmóviles y con regresiones. Estos movimientos tienen una amplitud de unos 8 a 10 caracteres (20 como máximo), incluidos los espacios en blanco, y son de naturaleza balística; es decir, una vez iniciados ya no se pueden corregir. Al mismo tiempo, son selectivos, se prolongan más en textos de mayor dificultad, se dirigen a las zonas donde se concentra la información principal y a las palabras con alto contenido semántico. Esta especie de *don adivinatorio* supone que accedemos a la información situada delante (a la derecha) del punto de fijación y que utilizamos esa información para programar el siguiente movimiento. En consecuencia, percibimos más allá de la palabra que tenemos delante.

Pero ¿cómo las reconocemos? ¿Es necesario que primero identifiquemos cada una de las letras que la componen o, por el contrario, las percibimos globalmente?

Uno de los últimos modelos que se ha propuesto es el de la activación interactiva de McClelland y Rumelhart (1981), en el que se plantea que la identificación se realiza en tres niveles: nivel de rasgos, de letras y de palabras. Según este modelo, existe una serie de detectores (nodos) encargados de identificar cada uno de los elementos anteriores. El procesamiento se realiza en paralelo, de modo que el reconocimiento de uno de esos compo-

nentes puede coincidir con el de otro. Junto a esto, la dirección va no sólo del rasgo a la palabra, sino también al revés: la información que proporciona ésta puede ser utilizada para identificar letras y rasgos.

En cuanto al procesamiento léxico consiste en activar una serie de conocimientos almacenados en un teórico diccionario mental [11] tras una entrada sensorial determinada. La *hipótesis de la ruta dual* (Belinchón, 1992) sugiere que el reconocimiento de palabras habladas tiene lugar por la llamada ruta fonológica (representaciones abstractas de sonidos), mientras que las palabras escritas se pueden reconocer directamente mediante representaciones ortográficas (ruta visual) o, de forma indirecta, transformando grafemas en fonemas. Al leer coexisten las dos rutas, de manera que las palabras más frecuentes se reconocen por la visual mientras que las de menor frecuencia de uso y las desconocidas, son más fácilmente identificables por la fonológica. La utilización de la ruta visual influirá en el nivel de dominio de las destrezas lectoras.

En el caso de nuestro idioma, esta hipótesis de la ruta dual es bastante factible por la relación existente entre grafema-fonema que siguen todas las palabras [12].

Para acceder al léxico podemos utilizar, pues, ambas vías; pero, ¿cuándo se activa el reconocimiento de una palabra, tras su lectura completa o es suficiente leer su parte más significativa? Con frecuencia entendemos palabras antes de que finalice su percepción, sin que sea necesario leerlas u oírlas por completo para entenderlas. Este hecho ha dado lugar a que se postule la existencia de un *código de acceso* formado por la unidad lingüística mínima que remite directamente al léxico.

En los procesos de reconocimiento visual de palabras parece ser que cada una presenta un *punto óptimo* o *punto de unicidad* para ser identificada. Cuando se llega a él se reduce drásticamente la lista de posibles candidatos al significado. El punto de unicidad varía de una palabra a otra, al tiempo que disminuye a medida que la palabra es más frecuente, o está dentro de un contexto: *vaca* se reconoce más rápidamente si antes ha aparecido *campo*, que si se presenta aislada.

Si relacionamos todos estos datos con la enseñanza de la lectoescritura podemos constatar una serie de consecuencias:

- Dadas las características específicas de nuestra lengua [13] (transparente en la relación grafema-fonema y con pocas letras por sílaba), los mé-

[11] Existirían tipos de *diccionarios* mentales (visual, auditivo, fonológico y ortográfico) en los que se encuentran las representaciones de las palabras pero no su significado. Para acceder a él es necesario activar un componente independiente, como es el sistema semántico.

[12] Cuanto más opaca o irregular sea una lengua, más se recurrirá a la utilización de una ruta visual.

[13] En inglés y francés existen palabras regulares, que se pueden leer combinando sonidos, e irregulares, en las que no existe esta relación. Por tanto, es frecuente que en los métodos de enseñanza se recurra, en primer lugar, a métodos fonéticos para leer palabras regulares y, posteriormente, a globales para el otro tipo de palabras. Este dato conviene tenerlo en cuenta cuando se manejan trabajos pensados para estas lenguas (SMITH y DAHL, 1989).

todos más adecuados para enseñar a leer parecerían ser los fonéticos o silábicos. Sin embargo, al primar la ruta del reconocimiento fonológico frente a la del visual, se alejan notablemente de lo que en sí es el acto de leer: las palabras se reconocen a partir de sus elementos más simples, aparecen aisladas o formando pequeñas frases artificiales... El aprendiz, tras pronunciar las distintas sílabas de una palabra, vuelve a leerlas más rápidamente para acceder al significado: *Ca-ba-lle-ro, caballero, ¡ah! Caballero.*

- Las reglas de conversión grafema-fonema son necesarias para aprender a leer y, por tanto, se contemplan en todos los métodos. El problema está en cuándo y cómo presentarlas. Así, en los fonéticos toda la actividad está organizada a partir del estudio de las mismas, mientras que en los globales se hace posteriormente, una vez que se pueden reconocer visualmente algunas palabras.
- Los globales favorecen el procesamiento en paralelo de rasgos, letras y palabras, al fomentar el reconocimiento visual, por lo que desarrollan un mayor dominio de las destrezas lectoras.
- Las palabras no pueden entenderse como elementos aislados, sino formando parte de contextos específicos, con información que ayuda a la identificación léxica y a la recuperación de significados. La presentación contextualizada de palabras facilita la creación de hábitos de reconocimiento, tanto visual como fonológico.
- La presentación contextualizada de la lectura favorece también la utilización de procedimientos de inferencia y, sobre todo, la anticipación de informaciones. Predecir debe ser una de las tareas principales de la enseñanza de la lectura (Schank, 1982).
- Los métodos globales permiten ir introduciendo las claves del procesamiento sintáctico, especialmente de signos de puntuación, interrogaciones, exclamaciones...

Junto a todo esto, el problema central en la enseñanza de lectura en una L2 está en el acceso a los significados, o si se prefiere, en el reconocimiento de las palabras leídas. Y es que, independientemente de la ruta que se utilice (fonológica o visual), para leer hay que acceder a un léxico (auditivo o visual) previamente existente. El aprendiz de una L2 posee un vocabulario reducido, por lo que encontrará muchas dificultades para poder establecer relaciones entre palabras y significados. De esta forma, carece de sentido enseñar a leer antes de que se posea un determinado nivel de competencia comunicativa en la L2, pues la comprensión de enunciados está íntimamente relacionada con el vocabulario que se conoce.

Por último, las propuestas globales facilitan que el aprendizaje de la lectura no recaiga exclusivamente en la capacidad de retención memorística de los distintos elementos del código escrito. Este aspecto es determinante en

el aprendizaje de los adultos, ya que las dificultades mnemotécnicas aumentan con la edad. Sabemos (Anderson, 1983) que las informaciones almacenadas en nuestra memoria están organizadas jerárquicamente, siendo más fácil el acceso a ellas cuando forman parte de conjuntos amplios, que cuando se encuentran aisladas o fragmentadas. Por tanto, para un aprendiz adulto disponer de contextos referenciales (fonéticos y léxicos) ayudará a la identificación de palabras, bien porque se conozcan, o porque se pueda inferir su significado. Conviene tener presente que, aunque el estudiante se encuentre muy motivado para aprender a leer, sus problemas no acaban en la clase. Su atención, por tanto, se tiene que dirigir a solucionar aspectos más triviales de la vida cotidiana que la lectura no acaba de resolver.

5. ¿Alfabetización y enseñanza de español, o enseñanza de español y alfabetización?

La alfabetización puede entenderse como un requisito indispensable para el aprendizaje de una segunda lengua o, por el contrario, considerar que el dominio de los recursos orales es anterior e independiente de las técnicas lectoescritoras. Cada uno de estos planteamientos se traduce en unas actuaciones pedagógicas concretas, con unas dinámicas y recursos también diferentes.

Como veíamos al principio de este trabajo, la alfabetización es un proceso global que trasciende ampliamente los meros objetivos particulares sobre los que se quiera aplicar. El mundo del trabajo, el entorno social o aquí, el aprendizaje de otra lengua, son aspectos parciales de la realidad de cualquier individuo, por lo que no pueden ser el objetivo último del proceso alfabetizador.

Una posibilidad para relacionar alfabetización y aprendizaje de una L2 es considerar ambas actividades como componentes de un proyecto más amplio y ambicioso, orientado a la formación integral del individuo. De este modo, podemos situar las necesidades lingüísticas del adulto (orales o escritas) en el conjunto de otras más genéticas que abarcan el plano sociolaboral, de ocio, de desarrollo personal, de formación...

Intentemos determinar cuáles pueden ser algunas de estas necesidades comunicativas y qué exigencias plantean:

Un adulto querrá aprender español para vivir o para trabajar en un país hispanohablante, para establecer relaciones comerciales, para viajar, para estudiar... En cada uno de estos casos las situaciones comunicativas, entendidas no sólo lingüísticamente, sino con criterios de rentabilidad, determinarán la orientación y el grado de uso de cada una de las distintas destrezas. En este sentido, es previsible que para la enseñanza de español a estudiantes

universitarios en España, haya que conceder una especial atención a la comprensión y expresión escrita, mientras que en el caso de adultos inmigrantes, la incidencia haya que hacerla en el dominio de las destrezas orales. Esto no quiere decir que no aparezcan textos escritos asociados a los temas que trabajemos con este tipo de alumnado (el alojamiento, la salud, el trabajo, los servicios y equipamientos...), sino que, en un orden de prioridades, pueden entenderse como no determinantes para la comunicación y, por tanto, para satisfacer las necesidades básicas que los motivan.

Evidentemente hay situaciones en las que la lectura es imprescindible, como es el caso de los prospectos médicos. Sin embargo, y dada la complejidad del léxico utilizado, sería más conveniente dotar al alumno de unos amplios recursos orales que le permitiesen acceder a la información por otros medios.

A nuestro entender, **el aprendizaje oral de la lengua ha de ser un paso previo e indispensable para una posterior alfabetización en español** [14]. El aprendizaje de la lectoescritura es un proceso largo y complejo, que no tiene por qué constituir una aspiración del propio estudiante. No obstante, dadas las características del adulto, es conveniente que se contemplen actividades de prelectura y preescritura que satisfagan su necesidad de ver que todos los días aprende algo nuevo y que lo aprendido tiene una aplicación directa en su vida diaria. Así, el poder escribir su propio nombre e identificar en un documento el lugar exacto donde se le solicita es un paso importantísimo que contribuye a una mayor autoestima y, en consecuencia, a valorar más positivamente el propio proceso de aprendizaje. Desde este planteamiento, **la lectoescritura tiene como propósito la autonomía comunicativa y personal del aprendiz.**

A continuación abordaremos tanto la enseñanza oral de la lengua, como la alfabetización en una L2, destacando los aspectos que singularizan ambos procesos.

La **enseñanza oral** de una nueva lengua entraña una serie de dificultades para el profesor, en la medida en que supone una *modificación y adaptación,* tanto organizativa, como de recursos didácticos.

La organización de un curso de estas características exige: un grupo de estudiantes reducido (no superior a quince personas), homogéneo en conocimientos, y sesiones de menos de una hora de duración (lo ideal son tres cuatros de hora). Al mismo tiempo, habrá que diseñar un amplio conjunto de actividades, variadas, significativas y ágiles que refuercen la presentación del *input* y mantengan activa la atención del aprendiz. Evidentemente, no se puede contemplar un trabajo de tipo individual, sino que hay que op-

[14] El 45% de nuestra actividad lingüística consiste en escuchar, el 30% en hablar, el 15% en leer y el 10% restante en escribir (BEHILS, 1987). Por otra parte, se suele aceptar que el aprendizaje de la lectura ocupa alrededor de unas mil horas lectivas.

tar por dinámicas con agrupamiento variable (de dos en dos, en pequeño grupo...).

En cuanto a la selección de funciones y exponentes comunicativos, el criterio a seguir es el de la rentabilidad, atendiendo a: lo costoso de su aprendizaje, la necesidad y la utilidad (transferibles a otras situaciones). Así, por ejemplo, asociadas al tema del trabajo podríamos contemplar las siguientes funciones:

- Localización de algo en el espacio.
- Entender instrucciones, verificar su comprensión.
- Expresar necesidades.
- Pedir aclaraciones cuando no se ha entendido algo.
- Pedir disculpas y justificarse.
- Pactar condiciones de trabajo: precios, horarios, actividad, vacaciones, seguro...
- Ofrecer explicaciones.
- Aceptar o rechazar propuestas.
- Preguntar si algo es posible o no de realizar.

Funciones que responden a los criterios anteriores, en la medida en que son necesarias para establecer interacciones satisfactorias en el mundo laboral, son utilizables en otro tipo de situaciones comunicativas y su aprendizaje no presenta especiales dificultades. No obstante, el aprendizaje oral de una L2 no deja de ser una actividad compleja cuando se realiza en la edad adulta. Las dificultades con que se encuentra el adulto son:

— Sólo puede activar una memoria de tipo auditivo.
— La memoria a corto plazo puede sobrecargarse rápidamente.
— Existe una clara dificultad de segmentación del *input* en unidades discretas, por lo que su análisis es más lento y tardío.
— Gran parte de la atención del adulto se dirige a solventar problemas de la vida cotidiana.

Las consecuencias didácticas que se extraen de todo lo anterior suponen que:

- Los exponentes lingüísticos elegidos han de poderse utilizar, total o parcialmente, en situaciones variadas.
- Han de plantearse como fórmulas rutinarias que hagan posible la comunicación. Sólo cuando se utilicen de forma productiva se puede introducir una cierta reflexión analítica, entendida como estrategia de autoaprendizaje.
- La presentación del *input* ha responder a interacciones y enunciados lo más reales y significativos posible, para facilitar la comprensión y retención contextual.
- Conviene desarrollar estrategias y esquemas de conocimiento que favorezcan la formulación de hipótesis, la realización de inferencias, la anticipación de lo que se va a oír.

- Las presentaciones (diálogos, enunciados...) han de ser lo suficientemente variadas como para permitir la percepción y discriminación del exponente introducido.
- Las muestras de lengua han de ser breves y concisas, pues siempre se corre el riesgo de sobrecargar la memoria con un léxico innecesario y de dispersar la atención.
- Se ha de utilizar un abundante y variado material gráfico que resulte evocador y representativo del exponente presentado.
- En cada sesión sólo se pueden presentar unos pocos exponentes.
- La secuenciación de contenidos ha de tener un cierto carácter recurrente (retrospectivo y proyectivo).

Pese a esto, en algunas ocasiones puede ser necesario presentar más exponentes de los que en principio se pudiese pensar. Así, por ejemplo, Miquel justifica este hecho indicando que la presentación de pequeñas fórmulas *siempre será más adecuada que el silencio* (1998: 36). Por ello, y pensando en estudiantes inmigrantes, plantea los siguientes exponentes para la función de pedir disculpas y justificarse:

—Siento llegar tarde. (Ante un retraso).
—Lo siento muchísimo. No sé qué ha pasado. (Ante la rotura de algo).
—Lo siento mucho. Lo he entendido mal. (Ante algo que se ha hecho mal).
—Es que he perdido el autobús/ mi hijo está enfermo/ no lo he visto/...

Por último, la presentación del *input* ha de ir precedida de una serie de actividades tendentes a preparar la audición. Conviene tener en cuenta que la percepción auditiva es selectiva y la comprensión siempre se ve favorecida por el contexto. En consecuencia, es útil preparar al estudiante para lo que va a escuchar, con una breve introducción de lo que vamos a tratar, incluso con una mención clara del exponente lingüístico, a fin de que su atención se dirija a la parte de la información que interesa destacar.

En cuanto a la **alfabetización en una L2,** lo fundamental es que analicemos para qué y cómo va a necesitar el aprendiz la lectoescritura. Si pensamos en lo que puede leer un adulto medio en su vida cotidiana, aparte del ocio o del estudio, el tipo de textos suele ser bastante limitado, centrándose en tres aspectos: el de las relaciones con administraciones, el del consumo y el de la vida familiar (salud, educación...). En lo que respecta a la escritura, la lista se reduce todavía más, pudiéndose considerar que la actividad básica es la formalización de diversos tipos de impresos. En consecuencia, el adulto analfabeto no necesitará leer y escribir más allá de lo que es común a un español de su misma edad. Tendrá que saber reconocer y cumplimentar datos referidos a informaciones personales y familiares, identificar direcciones y rutas, transmitir informaciones sencillas...

Como ya indicábamos más arriba, en un primer momento el contacto con las técnicas lectoescritoras se ha de reducir a ejercicios de prelectura y preescritura a partir de los temas anteriormente señalados.

Veamos algunos ejercicios de prelectura asociados a estas situaciones, presentados tras el trabajo oral de los correspondientes exponentes lingüísticos:

A. Datos personales

Podemos utilizar documentos administrativos diversos, en los que se soliciten estos datos: impresos de Servicios Sociales, de empadronamiento, de matriculación en colegios, de solicitud de permiso de residencia, de trabajo...

En estos textos la prelectura se puede aplicar a: título e identificación del documento, palabras significativas tales como las de apellidos, nombre, edad, país, domicilio, teléfono, datos de los compañeros...



SOLICITUD DE EXENCIÓN DE VISADO PARA:

☐ Permiso de Trabajo y Residencia en documento unificado
☐ Permiso de Residencia con exceptuación de Permiso de Trabajo
☐ Permiso de Residencia no laboral y familiares de ciudadanos Comunitarios

NACIONALIDAD: ..... NIE: .....

1.er APELLIDO (Nom, Surname)	APELLIDO DE NACIMIENTO
2.º APELLIDO	NOMBRE DEL PADRE
NOMBRE (Pré nom, Given Name)	NOMBRE DE LA MADRE
PAÍS Y LUGAR DE NACIMIENTO	FECHA DE NACIMIENTO
Domicilio en España CALLE Y N.º	PROVINCIA
POBLACIÓN y Distrito Postal	Teléfono

SOLICITA: La exención de visado de residencia para obtener la autorización de residencia en virtud de lo dispuesto en el artículo 56.9 del Reglamento de ejecución de la Ley Orgnánica 7/1985, aprobado por Real Decreto 155/1996, de 2 de febrero, o 10.3.d del Real Decreto 766/92, de 26 de junio (familiares de ciudadanos comunitarios), justificando los siguientes motivos para su concesión:

B. La salud

Junto a la identificación de símbolos e imágenes asociadas a este tema, se puede trabajar con documentos como: la cartilla de la Seguridad Social o similar, las notas médicas sobre administración y dosificación de fármacos... En este último caso, el trabajo se orientaría a desarrollar estrategias de:

— Identificación del nombre del medicamento (comparando envases y recetas, por las primeras letras, por la forma del nombre...).
— Comprensión de las recomendaciones de dosificación: trabajo de números, horas, comidas...
— Comprobación de haber entendido las instrucciones.

Dr. Fernández

Nolotil:
1 + 1 + 1
Actitiol:
Una cada ocho horas.

C. La vivienda

En este tema lo habitual es que leamos informaciones relacionadas con la búsqueda de alojamiento. En este sentido se puede trabajar con textos de anuncios que, por otra parte, suelen presentar una estructura común:

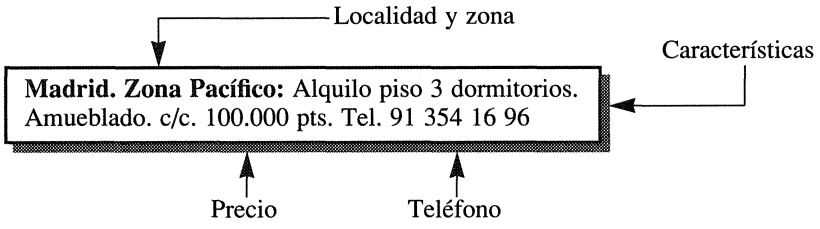
Anuncios de la calle (balcones, ventanas, farolas, paradas de autobuses, etcétera).

Alquilo piso
Llamar
N.º Teléfono
(tardes/mañanas/noches)

Alquilo apartamento
n.º teléfono

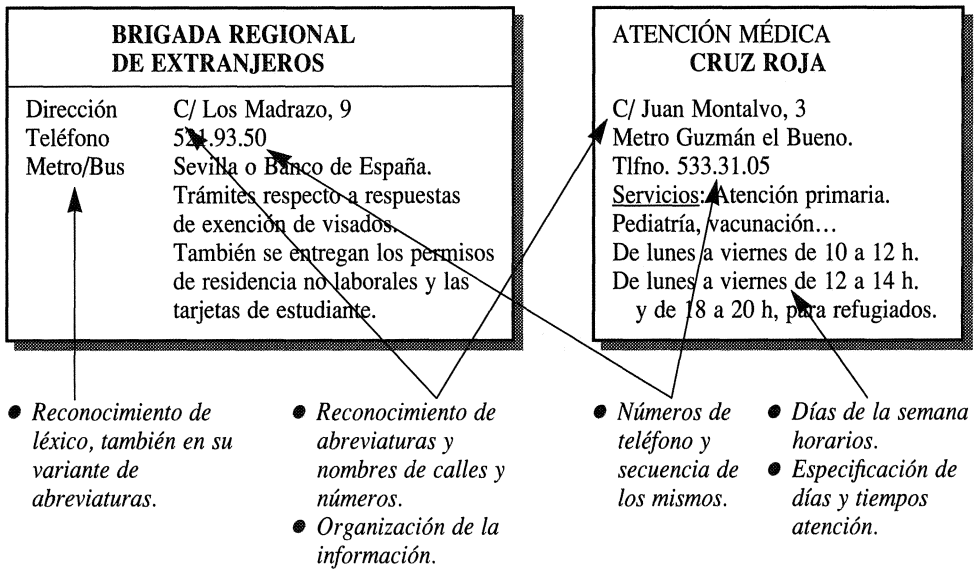
Se alquila estudio
(Razón portería)

Anuncios de publicaciones (especializadas o no):



D. Búsqueda de información

A partir de textos elaborados por servicios municipales, ONG's, instituciones educativas, de salud...



Desde esta perspectiva de los métodos y propuestas alfabetizadoras existentes, el enfoque constructivista es el que mejor se adecua a los objetivos de esta *prealfabetización*, porque:

- Se parte del trabajo directo con textos auténticos y cercanos a los intereses de los estudiantes.
- El aprendizaje se plantea como una actividad cooperativa y dialogada.
- El contacto con la lectoescritura se entiende como un proceso de construcción y descubrimiento.
- Se potencia la utilización de estrategias de aprendizaje y esquemas de conocimiento diversos.

Recomendamos la prelectura y la preescritura en letras mayúsculas, independientemente de que se produzcan situaciones, como en los ejemplos anteriores, en las que haya que habituar al alumno a reconocer minúsculas, aunque siempre impresas, ya que, como recogen Díez y otros (1999), estas grafías:

— Son unidades discretas que se diferencian con mayor facilidad [15].

[15] La escritura minúscula manuscrita plantea problemas de segmentación similares a los del lenguaje oral. Al mismo tiempo, en este tipo de escritura, la percepción dependerá más de factores contextuales e, incluso, de la palabra en sí. (BELINCHÓN, 1992).

— Su complejidad gráfica es menor y, por lo tanto, se reproducen con mayor facilidad [16].
— Se pueden identificar con gran frecuencia y facilidad en los anuncios, en las tiendas, en los periódicos, etcétera.

En síntesis, el aprendizaje de la lectura y la escritura en una L2 podría contemplarse en dos momentos perfectamente diferenciados:

1.º Simultáneamente al aprendizaje de la lengua oral.
Prealfabetización (lectura y escritura) orientada al reconocimiento y reproducción de palabras significativas y útiles, en la línea citada anteriormente. Contacto con textos escritos para entender el sentido de la lectoescritura.

2.º Tras haber alcanzado un mínimo nivel comunicativo.
Alfabetización funcional para conocer y dominar, en su caso, las técnicas lectoescritoras y su aplicación en la vida cotidiana. Para abordar esta alfabetización, podemos continuar el trabajo iniciado en la etapa anterior, que culminará, previsiblemente, con una etapa silábica tras un proceso de descubrimiento individual y colectivo. Si se prefiere, también se puede recurrir a alguna de las propuestas alfabetizadoras para adultos (de la palabra o frase a la sílaba). Si se opta por este último camino, hay que asumir que los métodos como el de la palabra generadora resultan limitados para su aplicación en L2, ya que las palabras nuevas que pueden surgir no tienen por qué resultar significativas ni útiles para el aprendiz.

Hasta aquí hemos tratado de la lectura por ser el tema de este monográfico. Sin embargo, otra dimensión importante de la alfabetización es la escritura. La enseñanza de esta destreza suele asociarse a la de la lectura, presentándose como refuerzo del proceso lector. Sin embargo, no se suelen conseguir los mismos resultados en ambos aprendizajes, ya que existe un cierto desfase entre las dos capacidades. Habitualmente se lee mucho mejor que se escribe y esto, entre otras razones, porque para leer no es necesario el análisis fonémico (sólo hay que activar los fonemas a partir de los grafemas correspondientes), mientras que en la escritura no basta con reconocer la palabra, hay que analizarla en sus fonemas. La ausencia de conciencia fonémica en los analfabetos hace más difícil este análisis y la posterior reconstrucción de palabras.

No queremos concluir sin hacer referencia a la necesidad de adaptar los materiales y recursos a las verdaderas características cognitivas y de instrucción de los estudiantes.

[16] Incluso si se escribe en mayúsculas, no hay que olvidar trabajar la direccionalidad del trazo.

Plantear ejercicios de comprensión lectora en los que aparezcan técnicas, contenidos o referentes culturales desconocidos para el aprendiz, desvirtúa el objetivo que se pretende medir. Se puede entender un texto y no ser capaz de realizar ejercicios que exijan relacionar, sintetizar, analizar estructuras, resumir, parafrasear... y, menos aún, si esto se ha de hacer por escrito. Una vez más, las aparentes deficiencias comunicativas pueden estar ocultando problemas de instrucción general que se manifiestan cuando nos servimos de falsos estándares culturales, tal como ocurre en el siguiente ejercicio:

1. Dónde puedes leer acerca de estas ciudades:

		Contenidos			
Lisboa	pág. 13				
Acapulco	pág.	Europa		América	
Barcelona	pág.	Inglaterra	página 4	México	página 18
Londres	pág.	Francia	página 6	USA	página 20
Washington	pág.	Alemania	página 9		
Munich	pág.	Italia	página 11		
Milán	pág.	Portugal	página 13		
París	pág.	España	página 15		

Por último, el profesor tiene que ser consciente de que las posibles deficiencias en la lectura y escritura en la L2 no tienen por qué deberse a un mal proceso de aprendizaje. Lo normal será que las limitaciones en el dominio de estas destrezas existan ya en la propia LM y se reflejen en la segunda, como ocurre en el caso de los buenos lectores y escritores.

6. Los materiales de español y alfabetización de extranjeros

El mercado de manuales de E/LE para estudiantes analfabetos es todavía muy reducido: sólo se dispone de algunas ediciones promovidas por ONG's, sindicatos y el propio MEC y destinadas a estudiantes inmigrantes (ver la bibliografía final de este artículo). Estos materiales han sido elaborados, fundamentalmente, por profesores de adultos y por voluntarios y, en algún caso, han contado con el asesoramiento de expertos en E/LE.

Dentro de ellos habría que distinguir dos tipos: los que se centran en la enseñanza oral de la lengua y los que combinan la enseñanza de español con la alfabetización. En el primer grupo merece una especial mención el material elaborado por Lourdes Miquel para el colectivo GRAMC, destinado a la enseñanza oral del español a mujeres inmigrantes. Básicamente es una programación que recoge un amplio conjunto de funciones y exponentes, útiles para este tipo de colectivo, acompañada de un *dossier* fotográfico y una guía didáctica.

El resto de materiales pertenece al segundo tipo y está constituido por: *Manual de Lengua y Cultura, Contrastes, y Alfabetizar.* Presentan en común las siguientes características:

— Todos siguen las propuestas del método global para analizar, desde la palabra o frase significativas para el grupo, unidades más pequeñas. Así, por ejemplo, *Alfabetizar* parte del análisis de palabras (*¡Hola!*) que son descompuestas en sílabas (*ha, he, hi, ho, hu, la, le, li, lo, lu*) para, posteriormente, combinarlas formando otras palabras nuevas (*hilo, hila, hale, Lola, Leila, Loli, lee, ...*).

Contrastes toma la frase como elemento sobre el que aplicar el análisis silábico, para seguir un proceso similar al ya descrito. En la unidad 1, por ejemplo, se trabajan de forma oral los saludos, la identificación personal... Y vinculada a estas funciones se plantea la frase *Pasa, pasa, Mamasa,* con la que se introducen las sílabas *pa, sa, ma* y con las que se generan las palabras *mamá, papá, mapa.*

El *Manual de Lengua y Cultura* se basaría en los mismos principios, pero en él el análisis silábico no tiene por objeto la formación de palabras nuevas, sino sólo el reconocimiento de las sílabas.

— Al combinar la enseñanza de E/LE y la alfabetización suelen presentar, de forma diferenciada, un manual de E/LE y otro de Alfabetización.
— Los temas que se proponen están bien adaptados al colectivo al que van dirigidos. En este sentido contemplan: los *papeles,* la salud, las compras, la casa y el barrio...
— Todos ellos introducen, además, actividades para que los estudiantes comprendan y adquieran esquemas de la cultura española (valor del tiempo, la expresión de las fechas, ...).
— Recogen el cálculo matemático como actividad específica. En el caso del *Manual de Lengua y Cultura,* vinculado al dominio de la moneda española.
— Las ediciones suelen ser deficientes: falta de fotografías, de audios, etcétera.

Como aspectos distintivos, se pueden señalar:

— *Alfabetizar y Contrastes* tienen por objeto, además del aprendizaje de la lectura, el de la escritura. En ambos manuales el trabajo es exclusivamente con minúsculas manuscritas, aunque el de *Alfabetizar* suele presentar muestras de letra de imprenta. En este sentido, se da la paradoja de que, pese a la importancia que se adjudica a este tipo de escritura, únicamente el de *Alfabetizar* trabaja aspectos tales como la direccionalidad del trazo, etcétera.

— El *Manual de Lengua y Cultura* hace mayor hincapié en el proceso lector y utiliza la copia de sílabas sólo como estrategia de fijación [17]. El resto de actividades es sólo de reconocimiento de sílabas en letra de imprenta, dando la mayor importancia al reconocimiento de letras mayúsculas.

Para terminar, nada mejor que volver con nuestro náufrago Robinson y descubrir con él que:

> *... a medida que le ilustraba a él* (Viernes), *me informaba y me instruía yo mismo en muchas cosas que o bien no sabía, o bien a las que antes de entonces nunca había prestado plena atención... Así es que, tanto si había hecho algún bien a aquel pobre y selvático desdichado como si no, tenía grandes motivos de agradecimiento porque hubiese venido a reunírseme.*

Con la alfabetización y la enseñanza de una nueva lengua se nos brinda una oportunidad única para reunirnos y conocernos sin necesidad de ser Robinsones ni Viernes, ni de tener que buscar islas desiertas donde naufragar.

7. Bibliografía [18]

ANDERSON, J. (1983), *The architecture of cognition,* Massachusetts, Harvard University Press.

BAUCOM, K. (1978), *Los «ABC» de la alfabetización,* Madrid, Editorial Magisterio Español.

BEHILS, L. (1988),.«Estrategias para la comprensión auditiva», *II Jornadas Internacionales de Didáctica del español como Lengua extranjera,* Dirección General de Cooperación Cultural, Ministerio de Cultura, Madrid (del 22 al 27 de septiembre de 1987, Las Navas del Marqués [Ávila]), pp. 5-17.

BELINCHÓN, M. (1992), *Psicología del lenguaje. Investigación y teoría,* Madrid, Editorial Trotta.

CAVALLO, G. y otros (1997), *Historia de la lectura en el mundo occidental,* Madrid, Santillana.

COLL, C. y MARTÍN, E. (1997), «Constructivismo, innovación didáctica y aprendizaje en las aulas», *Signos,* 22, pp. 14-23.

[17] Los analfabetos carecen de conciencia fonológica, lo que les impide la segmentación fonética del habla. El desarrollo de esta conciencia aumenta con la lectura y se potencia con ejercicios de segmentación silábica. Entre analfabetos es frecuente que al tratar de dividir palabras en sílabas o *partes*, realicen divisiones como: mari-posa o ma- riposa. Por otra parte, cuando se quiere reforzar el trabajo silábico con ejercicios de escritura, la falta de esa conciencia se traduce en la omisión de fonemas: /tomate/... tmat- tamte- tumati. Pese a esto, la mayoría de las propuestas alfabetizadoras parten de dar por supuesta la existencia de todo este conocimiento previo.

[18] Para una bibliografía más extensa sobre la enseñanza de español a inmigrantes, véanse el artículo de Pilar García «El Enfoque intercultural en la enseñanza de español a inmigrantes» y la *Aproximación a una bibliografía sobre lengua y cultura en el aula de español como lengua extranjera,* ambos publicados en el número 45 de esta misma revista (pp. 107-124 y 131-134, respectivamente).

CROWDER, R. (1985), *Psicología de la lectura,* Madrid, Alianza Editorial.
CUETOS, F. (1996), *Psicología de la lectura,* Barcelona, Editorial Praxis.
DÍEZ, V. y otros (1999), *La interacción en el inicio de la lectoescritura,* Madrid, MEC.
ESCOLANO, A. y otros (1992), *Leer y escribir en España. Doscientos años de alfabetización,* Madrid, Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
ESCOLANO, A. (1992), «Leer y escribir en España. Doscientos años de alfabetización», en A. ESCOLANO y otros, (1992), pp. 13-43.
FERREIRO, E. y GÓMEZ PALACIO, M. (Comps.) (1982), *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura,* México, Siglo XXI.
FOUCAMBERT, J. (1989), *Cómo ser lector,* Barcelona, Editorial Laia.
ILLICH, I. (1989), «Un alegato a favor de la investigación sobre el analfabetismo laico», *Revista de Educación,* 228, pp. 45-61.
KOZOL, J. (1990), *Analfabetos U.S.A.,* Barcelona, El Roure.
LONDOÑO, L. (Comp.) (1990), *El analfabetismo funcional,* Madrid, Editorial Popular, OEI, Quinto Centenario.
MCCLELLAND, J. L. y RUMELHART, D. E. (1981), «An interactive activation model of context effects in letter perception: Part 1. An account of basic findings», *Psychological Review,* 88, pp. 375-407.
MOLINA, S. (1981), *Enseñanza y aprendizaje de la lectura,* Madrid, CEPE.
MORAIS, J. (1998), *El arte de leer,* Madrid, Visor.
PETRUCCI, A. (1997), «Leer por leer: un porvenir para la lectura», en G. CAVALLO y otros (1997), pp. 519-549.
SHANK, R. (1982), *Reading and Understanding: Teaching from the perspective of A. I.,* Hillsdale, LEA.
SINGH, S. (1976), *Aprender a leer, y leer para aprender,* Madrid, Magisterio Español.
SMITH, C. y DAHL, K. L. (1989), *La enseñanza de la lectoescritura: un enfoque interactivo,* Madrid, MEC-Visor.
SMITH, F. (1990), *Para darle sentido a la lectura,* Madrid, Visor.
SOLER, M. (1990), «La acción de la Unesco», *Cuadernos de Pedagogía,* 179, pp. 39-42.
— «Un problema planetario», *Cuadernos de Pedagogía,* 179, pp. 25-28.
TENNANT, M. (1988), *Adultez y aprendizaje,* Barcelona, El Roure.
VEGA, M. y otros (1990), *Lectura y comprensión. Una perspectiva cognitiva,* Madrid, Alianza Editorial.
VIÑAO, A. (1990), «Oralidad y escritura. Las paradojas de la alfabetización», *La Comunidad de Madrid por la alfabetización,* Consejería de Educación CAM, pp. 31-45.
— (1992), «Alfabetización y alfabetizaciones», en A. ESCOLANO y otros (Eds.), pp. 385-410.
INODEP (1976), *El mensaje de Paulo Freire,* Madrid, Marsiega.

Materiales para la enseñanza de español a analfabetos/as

FAEA (Federación de Asociaciones de Educación de Personas Adultas) (1998), Método *Contrastes de alfabetización en español como lengua extranjera,* Madrid, Ministerio de Educación y Cultura.
MIQUEL, L. (1998), *Modelo de programación de cursos de lengua oral para inmigradas no alfabetizadas,* Gerona, GRAMC.
VV.AA. (1995), *Manual de lengua y cultura,* Madrid, Cáritas.
VV.AA. (1992), *Plan de Formación Integral Ciudadana de Melilla,* MEC, Melilla.