Experiencias y propuestas para la enseñanza de la L2 a personas inmigradas[1]

CRESCEN GARCÍA MATEOS
Formación de Adultos de la Generalitat de Cataluña

1. Introducción

La emigración no es un fenómeno nuevo, sino algo que se ha ido desarrollando a lo largo de la historia de la humanidad. Cabe recordar que, en el siglo XIX, unos treinta millones de europeos emigraron a las Américas, Australia y a otros países. Hubo una diáspora en masa hacía nuevos continentes, en busca de mejoras sociales y económicas, que podría ser comparable a las contemporáneas.

[1] Las propuestas que se exponen a continuación han sido experimentadas, practicadas con éxito y contrastadas con distintos profesores de E/L2 dentro de la Formación de Personas Adultas. Las observaciones se han realizado en un Centro de Formación de Personas Adultas de Barcelona, "C.F.P.A. Barri Gòtic" (Centro Público de la Generalitat de Cataluña que acoge a unos 700 alumnos inmigrados por cuatrimestre). El centro se ocupa de la enseñanza de lenguas a personas inmigradas desde hace doce años. Comprende tanto la alfabetización en L2, como las etapas instrumentales y los cursos de lengua en todos los niveles de español (de 1º- a 5ª-), así como niveles iniciales de catalán e inglés. Los cursos son cuatrimestrales y son de unas 80 horas (septiembre / febrero, febrero / junio.) Es la escuela con más alumnos inmigrados del Estado, ya en que el barrio en el que está situada vive desde hace años una gran concentración de emigrantes de distintas nacionalidades. La gran afluencia de alumnos permite organizar cursos estructurados por niveles (25-30 alumnos por clase) con una dinámica comunicativa y una gran estabilidad y continuidad tanto en los cursos como en cuanto a los niveles. Se realiza una prueba de nivel para situar a los alumnos en el curso y nivel más adecuado. A lo largo del curso se utiliza la evaluación continua y al término de cada curso y de cada nivel se realiza una evaluación final, en función de cuyos resultados los alumnos pasan al siguiente nivel o repiten el curso, si no han superado el programa. Tras cada nivel superado se da un certificado de acreditación de nivel para facilitar la continuidad de los estudios en distintos ámbitos y satisfacer las exigencias laborales.

En la actualidad se observa una diáspora migratoria multicultural, multilingüe y multiétnica con culturas, lenguas y sistemas de valores diferentes a los de los países receptores. En el caso de España, el fenómeno de la inmigración es reciente, pero el proceso es muy rápido. Por ejemplo, entre junio de 2001 y diciembre del mismo año, en Barcelona el colectivo de paquistaníes regularizados se incrementó en un 32%, pasando de 7.947 personas a 10.495. En otros colectivos como el chino o el magrebí, la proporción es aún más alta. El hecho de que en España la presencia de la inmigración se haga patente ahora puede deberse a la lentitud de la incorporación de la sociedad española a los procesos de desarrollo e industrialización y a que la diáspora procedente de los países más desfavorecidos no era tan grande como ahora. También hay que resaltar que la entrada de España en la CEE favorece la inmigración y la redistribución de los emigrantes en Europa. Hay colectivos como el chino, el paquistaní, el magrebí, el subsahariano, etc., que utilizan España como trampolín para ir a otros países con más recursos, en los cuales las prestaciones y los servicios sociales favorecen más las ayudas.

La inmigración actual que se encuentra en España está formada por diferentes colectivos y presenta un abanico étnico, cultural, lingüístico, social y religioso muy enriquecedor. Los colectivos de mayor presencia son el latinoamericano, el magrebí, el chino, el subsahariano, el paquistaní, el filipino, el indio, el bangladeshí y el formado por las personas procedentes de los denominados países del Este. Este enorme mosaico tiene características propias que hay que tener en cuenta no sólo en el ámbito laboral y de formación, sino en toda su complejidad y principalmente a la hora de enseñar la L2, ya que las variantes lingüísticas, culturales y la manera como han aprendido sus propias lenguas repercuten directamente en la forma de aprender.

Por ello, el objetivo del presente artículo es hacer un análisis de la realidad y ofrecer propuestas de programación y metodológicas a partir de la experiencia y de la bibliografía consultada, centradas en la persona que aprende.

2. Características generales de las lenguas y de la formación de los inmigrantes en España

Por lo que se ha podido constatar, el nivel de formación y el grado de analfabetismo de los inmigrantes está directamente ligado a su procedencia, a la clase social, a la edad y al sexo. La variedad lingüística y cultural es enorme. China, por ejemplo, tiene ocho lenguas y múltiples dialectos. Quienes han finalizado la escolarización hablan putonghua (lengua oficial de China desde 1952) y el huayu, que es la lengua vehicular más usada. El grupo que se encuentra España procede mayoritariamente de la región de Zhejiang y todos hablan el mismo dialecto. Pero aparte de las variantes citadas,

hablan también otras lenguas diferentes, por lo que no siempre se entienden entre sí.

Lo mismo ocurre con los magrebíes. Los que han terminado la escolarización escriben un árabe más o menos estandarizado, pero la mayoría habla otras lenguas, a menudo agráficas, y una gran variedad de dialectos. Pakistán, aparte del urdú, que es la lengua oficial, tiene unas veinte lenguas más y múltiples dialectos. Aspectos similares ofrecen los colectivos de India, Filipinas o Bangladesh. En cuanto al colectivo subsahariano, la complejidad lingüística es enorme. Hay que tener en cuenta que el hecho de ser hablantes de lenguas agráficas hace que la escolarización se realice en las lenguas coloniales: inglés, francés, portugués o español. Lenguas que, por otra parte, la mayoría solamente conoce a nivel oral y muchos no las hablan ni las entienden.

En la actualidad se observa que el nivel de formación de los colectivos inmigrados es cada día más alto, dado que las personas más desfavorecidas no emigran. En el caso del colectivo chino, el analfabetismo es prácticamente inexistente: alrededor del 12% tiene estudios medios y casi todos han terminado la Educación General Básica. No obstante, China se enfrenta a un incremento del analfabetismo, que en la actualidad se sitúa alrededor del 21%. (Guía del Mundo, 2001).

En los colectivos de los países del Este de Europa, el porcentaje más significativo de baja escolarización es el de Rumanía, pues se ha podido apreciar, según los alumnos matriculados en Formación de Personas Adultas en Cataluña, que entre un 3 ó 5% de los rumanos son analfabetos o tienen niveles de formación instrumentales.

El colectivo paquistaní está formado mayoritariamente por hombres de entre 18 y 50 años. Se podría decir que un 60% de los paquistaníes que se han incorporado a la Formación de Adultos en Barcelona son neolectores en L1 con niveles instrumentales de formación y, aunque puedan comunicarse a nivel básico en inglés, la mayoría no escribe en esta lengua. Cabe recordar que el analfabetismo en Pakistán afecta al 66% de la población. La mayoría de este colectivo, afincado principalmente en Barcelona, habla punjabi, que es diferente del urdú, lengua que generalmente entienden pero que muchos no hablan (García Mateos y Mouhammad, 2003).

El colectivo magrebí es muy diverso y procede en su mayor parte de Marruecos. Hay que tener en cuenta que aunque la escolarización en Marruecos puede alcanzar al 65% de la población infantil, se calcula que solamente el 25 ó 30% de la población adulta ha acabado la escolarización básica equivalente al Graduado Escolar. En Bangladesh, alrededor del 67% de la población no está escolarizada. El colectivo subsahariano, al proceder de lenguas agráficas, presenta un alto índice de personas iletradas que no pueden incluirse dentro de los parámetros de analfabetos, ya que no es lo mismo ser analfabeto que iletrado. Cabe resaltar que hay grupos como el nigeriano que,

en su mayoría, están alfabetizados y entre un 12% y un 15% de los alumnos observados tienen estudios secundarios. El hecho de que este grupo tenga mayor formación que el resto del colectivo subsahariano se debe a que es un grupo de inmigración reciente formado por hombres y mujeres jóvenes procedentes de la clase media, ya que son los que tienen recursos para emigrar. El colectivo filipino, formado en su mayoría por mujeres, está alfabetizado prácticamente en su totalidad.

En todos los colectivos mencionados, excepto el filipino, la balanza de la formación se desequilibra más en el caso de las mujeres, ya que muchas no se escolarizan y, si lo hacen, es sólo hasta la pubertad, lo que las convierte fácilmente en analfabetas de retorno y neolectoras.

Según se ha podido apreciar a partir de los datos del Instituto Nacional de Estadística de Cataluña y del censo del Ayuntamiento de Barcelona del año 2001, la formación académica de las personas inmigradas es más alta ahora que la de los primeros inmigrantes que llegaron a nuestro país. No obstante, el hecho de que la inmigración en España se haya multiplicado por cinco en los últimos tres años hace que haya más personas analfabetas e iletradas que antes. Teniendo en cuenta las mismas fuentes, se puede inferir que entre un 7% y un 9% de las personas inmigradas no saben leer ni escribir la L1. Ahora bien, estos porcentajes están concentrados en colectivos, edades y sexos bien definidos, y son más elevados entre las mujeres, los jóvenes menores de 18 años y los hombres adultos de más de 40 años.

Según datos publicados en el periódico *El País* el 31 de agosto de 2002, respecto a Cataluña, el 35% de los inmigrantes tienen estudios secundarios, frente a la media de la población autóctona, que es del 31%. La misma fuente señala:

No saben leer ni escribir:	8%
Sin estudios:	38%
E.G.B. completo:	19%
Estudios medios y superiores:	35%

Según estos datos, los índices más altos de personas que no saben leer ni escribir son el del colectivo africano, con el 17%, y el de Asia y Oceanía, con un 7%. Cabe resaltar que las personas sin estudios o con estudios primarios incompletos pueden ser neolectoras, analfabetas de retorno y muchas de ellas podrían carecer de destrezas de lecto-escritura. Por otra parte, los datos de los centros de Formación de Personas Adultas de la misma comunidad indican que los porcentajes sobre estudios secundarios publicados por *El País* parecen demasiado elevados. Aun así, lo que está claro es que la mayoría de los emigrantes que aprenden la L2 pueden considerarse alumnos estándar y no analfabetos.

Aparte de los datos estadísticos sobre el nivel de estudios de los inmigrantes, hay otras muchas variantes —políticas, económicas, lingüísticas, sociales y socioculturales— que han de ser tenidas en cuenta a la hora de elaborar programas y propuestas didácticas objetivas, comunicativas y pragmáticas.

2.1. Variantes lingüísticas y de formación

La diversidad de los colectivos inmigrados en España hace que sus lenguas y sus niveles de formación también sean muy diferentes, por lo que resulta difícil establecer tipologías, ya que, por lo que se ha podido observar, son múltiples las lenguas, las culturas, las necesidades, la interpretación y la comprensión de los procesos de enseñanza/aprendizaje y las expectativas e intereses, y muy distintos entre sí.

Se encuentran hablantes de todo tipo de lenguas: aisladas, aglutinativas, inflictivas e incorporativas, así como hablantes de lenguas agráficas y de culturas orales y hablantes con diferencia entre lengua materna, dialecto materno, L1 y lengua colonial. Algunos tienen como L1 la lengua colonial y otra segunda lengua, y otros se comunican en más de una lengua aprendidas de forma social, como es el caso de muchos subsaharianos, paquistaníes, chinos, magrebíes, indios, etcétera.

Respecto al nivel de formación, también se encuentran múltiples variantes:

1. **Iletrados:** hablantes de lenguas agráficas que no han sido escolarizados pero que han desarrollado múltiples destrezas y estrategias y han aprendido la lengua o las lenguas de forma socializada a partir de la interacción directa.
2. **Analfabetos:** hablantes de lenguas escritas que no han sido escolarizados y que, en general, no han desarrollado otras destrezas, como el cálculo.
3. **Neolectores:** tienen recursos instrumentales en lecto-escritura en L1, ya sean hablantes de lenguas agráficas o de lenguas escritas. Este colectivo tiene destrezas mínimas de lecto-escritura y cálculo. Generalmente estas destrezas son insuficientes para favorecer el aprendizaje de la L2 en las cuatro destrezas, pero el hecho de tener referencias de lecto-escritura siempre es un elemento facilitador. Este grupo es muy amplio en casi todos los colectivos: paquistaní, árabe, magrebí, indio, subsahariano, etcétera.
4. **Analfabetos de retorno:** son personas que se han escolarizado de forma precaria en su infancia (dos, tres años) y que unos años después de abandonar la escuela ya no pueden hacer uso de las destrezas de lecto-escritura porque al no tenerlas asumidas las han olvidado. Normalmente son colectivos sin grandes dificultades si el aprendizaje como adultos se realiza en la misma lengua y con el mismo sistema de lecto-escritura con el que

se alfabetizaron en la infancia. No obstante, pueden tener ciertas dificultades para entrar en el mecanismo de lecto-escritura de la L2.

5. **Analfabetos funcionales:** este grupo es muy numeroso y en la actualidad constituye gran parte de la población mundial. Lo componen personas alfabetizadas que pueden carecer de recursos para enfrentarse a nuevos aprendizajes que afectan a las nuevas tecnologías, al reciclaje laboral, el aprendizaje de las lenguas o de la L2, etc. Sin embargo, no siempre tienen problemas frente a la L2. Por lo que se ha podido observar, la mayoría aprende sin grandes dificultades.
6. **Personas con dificultades de aprendizaje de la L2:** representan un grupo muy amplio y no solamente dentro del denominado colectivo inmigrado. Son grupos que a veces proceden de lenguas y culturas muy lejanas. En ocasiones existe falta de información sobre la nueva lengua y la cultura que ésta vehicula. En otras, el profesor carece de recursos socioculturales y sociolingüísticos que favorezcan la intercomunicación. A veces, como en el caso de algunos alumnos chinos, les cuesta comprender las nuevas dinámicas de aprendizaje y no saben qué estrategias emplear.
7. **Personas con estudios primarios incompletos:** su presencia es muy habitual en todos los colectivos. Pueden ser desde analfabetos hasta personas con formaciones medias o técnicas. Es un macrogrupo que solamente se puede catalogar a partir de las pruebas de nivel en distintos ámbitos.
8. **Autodidactas:** son alumnos de incorporación tardía a los sistemas escolares. Normalmente ya han adquirido destrezas funcionales en lengua oral y muchas veces en lecto-escritura. Suelen hablar más de una lengua y pueden incurrir en errores fosilizados de difícil solución. Tienden a aprender las lenguas a partir de la interacción social y la lecto-escritura a partir de la copia. Se aprecia un abuso de los préstamos lingüísticos y, a veces, la mezcla de distintas lenguas hasta construir una interlengua propia.
9. **Alumnos estándar:** pueden considerarse alumnos estándar aquellos que han realizado estudios primarios, secundarios o superiores, o que tienen una formación y pueden incorporarse a los sistemas convencionales de aprendizaje. Este es realmente el grupo mayoritario dentro de la inmigración en España.

Aparte de todas estas variantes, también hay que tener en cuenta qué rol desempeña le lengua escrita en la cultura y en el nuevo entorno del alumno. Para muchas culturas, la capacidad de reproducir palabras escritas y descifrar caracteres, símbolos o letras es parte de un regalo divino de los dioses. A pesar de las creencias, es incuestionable que todas las personas nacen con capacidades cognitivas que les permiten desarrollar aprendizajes diversos a lo largo de la vida y que todo ser humano debería tener el derecho y la oportunidad de realizarlos. La autoestima del futuro alumno de L2 estará directamente ligada a las necesidades y al valor que en su cultura, en su grupo social, en su etnia o en su

condición de hombre, mujer o joven representa la lengua escrita. Por ejemplo, en las culturas de tradición oral y lenguas agráficas el iletrismo no es un obstáculo irremediable, pero esta situación puede cambiar al entrar en contacto con otro tipo de cultura que requiere la lengua escrita para desarrollarse, progresar, interaccionar e interactuar en la nueva sociedad.

Es sumamente importante resaltar que después de trabajar durante catorce años con personas inmigradas procedentes de múltiples culturas, lenguas y realidades sociales muy diferentes, se constata que el hecho de ser iletradas o analfabetas no es un inconveniente para aprender la L2. Puede ser un obstáculo para un profesor que no sepa qué dinámica es la más adecuada, pero cualquier hablante, por el mero hecho de hablar una lengua, puede aprender otras. Y respecto de la lengua oral, una persona iletrada puede aprender la L2 en un tiempo similar al de otra persona con un nivel de formación medio.

3. Propuestas didácticas y metodológicas para el desarrollo de programas específicos

Para realizar programas y propuestas adecuadas a las necesidades de las personas inmigradas es necesario hacer un análisis de la realidad e implicar al alumno en el proceso de enseñanza/aprendizaje de forma activa. Para ello hay que tener en cuenta los siguientes aspectos:

1. Procedencia.
2. Complejidad lingüística y cultural que representan, así como la edad y el sexo, ya que las necesidades y la motivación pueden ser muy diferentes de unos alumnos a otros.
3. En el lugar de ubicación, ¿pueden comunicarse en otra lengua que no sea la lengua meta, es decir, la L1 o alguna otra lengua?
4. Si son o no analfabetos o iletrados.
5. Su competencia comunicativa en la lengua meta.
6. Las necesidades urgentes que tienen de aprender la lengua del nuevo país, ya que de ello dependerá la comunicación y las posibilidades de éxito, y esta situación puede producir ansiedad.
7. El uso que tendrán que hacer de la lengua.
8. Quién aprende, para qué, cómo aprende y cómo se enseña.
9. Hay que tener en cuenta que la falta de experiencia en el aprendizaje de lenguas en el ámbito escolar, y una escolarización precaria, insuficiente o inexistente generan una gran inseguridad, así como falta de disciplina y de hábito de estudio.
10. Hay que contar con la irregularidad en la asistencia a las clases y con que son colectivos acostumbrados a improvisar continuamente.

Para situar a los alumnos en un grupo homogéneo y adecuado a sus realidades, necesidades y deseos, habrá que realizar pruebas de nivel en donde se tengan en cuenta las cuatro destrezas, si son iletrados o analfabetos, la competencia comunicativa en lengua oral de la lengua meta, así como la capacidad de interpretación, deducción y reproducción. Se ofrecerán imágenes, vídeos o algunas secuencias para que el alumno interprete lo que ve; ello servirá para conocer su competencia sociocultural para interpretar, deducir y analizar de forma pragmática lo que se representa. Ejemplo: tres hombres y dos mujeres, todos ellos jóvenes, están comiendo en una fiesta. Se trata de ver si lo que el alumno ha interpretado y reproducido a nivel oral o escrito es real o si no ha sabido reconocer lo que se representaba. Si el alumno no puede interaccionar se tendrá que ver cuáles son las causas y buscar las soluciones. Puede que la prueba realizada no sea adecuada para el nivel del alumno o que éste no tenga recursos para explicar y reproducir lo que ve, oye o lee. Se evaluarán las distintas destrezas y se tendrán en cuenta la interacción, la pronunciación, la entonación, la gramática, el vocabulario y la cohesión.

A partir de los resultados de la prueba de nivel y de las observaciones se verá cuál es el curso más adecuado para cada alumno.

Se seguirán los siguientes criterios:

1. Se separará a los alumnos por niveles en la medida que sea posible.
2. Se separará siempre a las personas analfabetas e iletradas de las que no lo son, ya que la dinámica de aprendizaje y la enseñanza de la lecto-escritura exigen técnicas específicas.
3. Se crearán grupos homogéneos en cuanto a competencia lingüística en L2.
4. Se formarán grupos lo más multiculturales posibles para que todos los alumnos usen la lengua meta e interaccionen en clase desde un ámbito intercultural.
5. Si los alumnos son analfabetos o iletrados sin competencias orales en LM, se empezará por un curso de lengua oral de unas 60 ó 70 horas antes de introducir poco a poco la lecto-escritura.
6. No se introducirá la lecto-escritura si el alumno no está seguro de querer realizar ese aprendizaje.
7. En los niveles de alfabetización e iniciales se dará prioridad a la lengua oral como recurso comunicativo indispensable.

Otros aspectos que se han de contemplar:

1. Asegurarse de que se cuenta con materiales y de que éstos son comunicativos, pragmáticos, alegres, adecuados al nivel y variados (casetes, imágenes, vídeos, canciones, cine, publicidad, etcétera).

2. Usar distintas técnicas metodológicas y diversidad de procedimientos: enfoque por tareas, T.P.R. (respuesta física total), dramatización, *role-play*, etc. Es decir, se harán actividades comunicativas tan más variadas y reales como sea posible.
3. Realizar dentro del ámbito escolar actividades de interculturalidad e interacción en las que pueda participar todo el grupo, todo el centro o toda la comunidad.
4. Realizar periódicamente actividades de *role-play* y evaluación previamente programadas.
5. El personal docente deberá estar cualificado en didáctica y metodología y tener recursos de interculturalidad.
6. La formación global de todas las personas se hará dentro de la escuela pública.
7. Los centros acreditarán el nivel de sus alumnos con certificados que puedan documentar el grado de conocimiento de la L2 para facilitar la continuidad de la formación y el cumplimiento de las exigencias laborales.

Hay que prever las dificultades de partida de los alumnos y las estrategias que pueden utilizar. ¿Qué lenguas y culturas tienen los alumnos? Por ejemplo, si son chinos, habrá que tener en cuenta que hablan una lengua aislada, monosilábica, con estructuras muy diferentes de la lengua declinativa que aprenden y que pueden tener dificultades para pronunciar palabras muy largas, como "restaurante". Además, tenderán a confundir la L y la R, la P y la B, la T y la D, sílabas directas e inversas como "EN" y "NE", y "EL" y "LE", y otras como "EL" y "AL". Les costará pronunciar sílabas trabadas con R como en "**GRA**CIAS", etc. Si son arabófonos, habrá que tener en cuenta la confusión entre la "E" y la "I", la "U" y la "O", la "B" y la "P". Si son hablantes procedentes de lenguas indoárias, hay que recordar la colocación del verbo dentro de la frase, ya que pueden ponerlo al final, como en "HOMBRE SENTADO **ESTÁ**", "CHICA GUAPA **ES**", etcétera.

Antes de empezar el curso habrá que elaborar el *syllabus* de centro o programa específico delimitando los niveles, los contenidos, la metodología, la interacción y la evaluación. Los programas deberán ser tan cortos e intensivos como sea posible. Si son de lengua oral, no se impartirá más de hora y cuarto de clases cada día. Las actividades y los materiales serán variados y estarán basados principalmente en la imagen y en audiovisuales. Hay que tener en cuenta que si el alumno no tiene recursos de lecto-escritura que le sirvan para transcribir a la L1, las estrategias más usadas son las memorísticas, sobre todo la memoria visual y las analogías. Por ello han de contemplarse las audiciones y los recursos visuales para facilitar la interpretación, la comprensión, la reproducción y la memorización.

Si son cursos de lecto-escritura, se podría proponer hora y media diaria con muchas actividades variadas para evitar el cansancio y el aburrimiento. Los cursos de lecto-escritura deberían plantearse en las cuatro destrezas integradas, evitar al máximo la copia y partir de lo que ya conocen los alumnos en lengua oral. Se tratarán de evitar en todo momento los métodos silábicos y de la palabra, ya que el uso de la lengua no se basa en sílabas ni en palabras: No se va a la tienda para pedir tomates; no se dice sólo "tomates", sino muchas cosas más. Por ello deberían utilizarse métodos comunicativos basados en frases funcionales con un sentido completo, teniendo en cuenta sustantivos, adjetivos, verbos y demás elementos gramaticales, y ello tanto en los programas iniciales de lengua como en las cuatro destrezas. Si es un curso para cubrir necesidades lingüísticas para la formación laboral, se puede partir de un centro de interés. Por ejemplo, si de lo que se trata es de que aprendan el vocabulario relacionado con un curso de fontanería, se empieza con ese vocabulario. También pueden realizarse cursos intensivos de inmersión de unas sesenta horas que no duren más de un mes. De hecho, serían los más eficaces y recomendables, ya que después pueden seguir con un curso más relajado para afianzar lo aprendido.

3.1 Contenidos y objetivos

Los contenidos pueden plantearse por temas o en forma de módulos. A continuación se presenta una pequeña programación por módulos para un curso de unas 80 horas que puede aplicarse para la enseñanza de la lengua oral, alfabetización en L2 o nivel inicial para personas alfabetizadas.

En el nivel inicial, el objetivo fundamental de la enseñanza de la L2 a personas inmigradas es que puedan comunicarse a nivel funcional, es decir, que adquieran los recursos para interaccionar e interactuar desde la propia identidad teniendo en cuenta la interculturalidad.

Módulo 1

- Contenidos: Vocabulario básico de uso en clase: los saludos, la identidad, la cortesía, la dirección y el tiempo de residencia en España y los adjetivos de uso frecuente.
- Vocabulario: Nombres de los objetos de uso en clase: libro, pizarra, lápiz, bolígrafo, goma, papel, dibujo, foto, vídeo, casete, mesa, silla... Sí/no, no hablo, no entiendo, perdón, gracias, por favor, señor, señora, tú/usted, día, mes, año. Números hasta el 100. Calle, número, piso (sólo de su dirección). Saludos: hola, bien, mal, adiós. Tiempo: mañana, tarde, noche, buenos días, buenas tardes, buenas noches. Artículos: el/la. Las primeras personas del

singular (yo, tú, él, usted) del presente de los verbos llamarse, ser, hablar y vivir. Preposiciones: de, en. Conjunciones: y. Adjetivos: grande/pequeño, feo/bonito, caro/barato, bueno/malo. Interrogativas: ¿cómo se llama?, ¿de dónde es?, ¿qué tal?, ¿cómo está?, ¿dónde vive?, ¿en qué calle?, ¿en qué número?, ¿de dónde es? ¿Habla usted inglés, francés...?, no hablo...

- Evaluación del módulo a partir de actividades de *role-play* o pequeños cuestionarios.
- Objetivos: saber los nombres de los objetos de uso en clase, saludar, despedirse, expresar su identidad y pedir información a otras personas.

Módulo 2

- Contenidos: estado civil, meses y años, la familia, los oficios, números, cantidades y adjetivos.
- Vocabulario: números a partir de 100. Casado, soltero, viudo, divorciado, novia, novio, mujer, marido. Padre/madre, hermano/hermana, tío/tía, primo/prima, cuñado/cuñada, sobrino/sobrina, suegro/suegra, yerno/nuera. Adjetivos: alto/bajo, gordo/delgado, rubio/moreno, guapo/feo. Oficios: camarero, cocinero, albañil, secretaria, fontanero, abogado, peluquero, modista, jardinero, agricultor, chófer, mecánico, profesor, repartidor, médico, enfermera, etc. Adjetivos y pronombres posesivos: mi/mis, tu/tus, su/sus, mi/mío, tu/tuyo, su/suyo, nuestro/a vuestro/a, de él, de ella, míos/as, tuyos/as, nuestros/as, de ellos/ellas. Verbos de uso en presente, introducir los pronombres en plural (nosotros, vosotros, ellos, ellas, ustedes) de los verbos ser, hacer, hablar, vivir, estar, trabajar, tener, ir, venir y gustar. Artículos en plural: los/las y los indeterminados: un, una. Preposiciones: de, en, con, a. Adverbios: bien/mal, regular, mucho/poco. Interrogativas: ¿Dónde vive?, ¿dónde trabaja?, ¿en qué trabaja?, ¿cuántos hijos/hermanos tienes?, ¿con quién vives?
- Evaluación del módulo a partir de actividades de *role-play* o pequeños cuestionarios, presentación de alguien en clase.
- Objetivos: (hablar de sí mismos). Dar y pedir información sobre el estado civil, la familia, trabajo, y hablar de fechas y números.

Módulo 3

- Contenidos: la localización, los horarios, la vivienda, las cosas que hay en la ciudad y en el campo y los medios de transporte.
- Vocabulario: la una, las dos, y cuarto, y media, menos diez… La casa: la cocina el baño, el pasillo, el dormitorio, el comedor, el salón, la terraza, el balcón... Accesorios: bañera, ducha, lavabo, váter, cocina, fregadero, armario, cama, mesilla, silla, sofá, sillón, mesa… Electrodomésticos: lavadora,

nevera, radio, televisión, vídeo, equipo de música... Transportes: tren, metro, autobús, tranvía, avión... Cosas que hay en la ciudad y en el campo: cine, correos, buzón, calle, plaza, avenida, paseo, parque, jardín, Gobierno Civil, comisaría, biblioteca, iglesia, mezquita, sinagoga, templo, oficina, despacho, hospital, ambulatorio, consulta, aeropuerto, ruido, contaminación... Tiendas: mercado, supermercado, quiosco, librería, papelería, telefónica, locutorio, ferretería, tienda de... Pueblo, animal, campo, huerto, tranquilidad... Adverbios de lugar y de tiempo: izquierda/derecha, encima/debajo, al lado, junto, delante/detrás, arriba/abajo, dentro/fuera. Aquí, ahí, allí. Pronto/tarde, temprano, ahora. Verbos: ser, estar, (diferencia entre hay y está), gustar, preferir, ir/venir, empezar/terminar, acabar, salir/entrar, cerrar/abrir, acostarse/levantarse. Preposiciones: a, de, en, con, por, para, de, desde. Pronombres reflexivos: me, te, se, nos, os, le, les.

- Evaluación del módulo a partir de actividades de *role-play* o pequeños cuestionarios. T.P.R. sobre la localización. Descripción: cómo es su casa, su pueblo, su ciudad, etcétera.
- Objetivos: saber expresar sus gustos y preferencias sobre el trabajo, la casa, la ciudad y el campo, así como hablar de sus horarios, de la localización, del tiempo y de los medios de transporte.

Módulo 4

- Contenidos: los alimentos, hábitos de comida y adjetivos relacionados con los alimentos, pesos y medidas. Repaso de los números, las cantidades y las tiendas.
- Vocabulario: Verduras: lechuga, tomates, cebollas, berenjenas, pimientos, coliflor, espinacas, patatas, pepinos... Legumbres: garbanzos, lentejas, judías, cuscús... Frutas: naranjas, melocotones, plátanos, uvas, ciruelas, fresas, mandarinas, manzanas, peras, melón, sandía... Carnes: cordero, pollo, gallina, ternera, conejo, pavo, pato, buey, vaca, cabrito, cerdo... Pescados: calamares, merluza, sardinas, sepia, rape, atún, gambas... Galletas, macarrones, pan, dulces, tartas, pasteles... Pesos y medidas: kilo, gramo, cuarto de kilo, medio kilo, litro, medio litro... Envases: botella, caja, lata, tarro, bote, paquete... Tiendas: mercado, supermercado, frutería, carnicería, charcutería, casquería, pollería, panadería... Adjetivos: grande/pequeño, gordo/delgado, largo/corto, verde/maduro, tierno/duro, dulce, salado/soso, amargo, agrio, ácido... Verbos en presente: comprar, querer, poner, dar, pagar, vender, gustar.
- Evaluación del módulo a partir de actividades de *role-play*, dramatización o pequeños cuestionarios.
- Objetivos: adquirir recursos necesarios para conocer los alimentos, hablar de sus gustos y preferencias y de comprar.

Módulo 5

- Contenidos: los colores, la ropa, las tiendas, los materiales, las compras y los precios.
- Vocabulario: blanco/negro, azul, verde, amarillo, gris, rosa, rojo, lila, marrón, morado... + femenino/masculino. Singulares/plurales. La ropa: chaqueta, blusa, pantalón, falda, vestido, abrigo, cazadora, corbata, camiseta, calzoncillos, bragas, sujetador, medias, calcetines, cinturón, zapatos, botas, bambas, sandalias, etcétera. Nombres de tiendas: almacén, mercadillo, comercio, galerías, zapatería, perfumería, droguería, etcétera Adjetivos: claro/oscuro, grande/pequeño, largo/corto, ancho/estrecho, de flores, de rayas, a cuadros, etc. Materiales: de cuero, de plástico, de seda, de algodón, de lino, sintético, de nylon, de poliéster, de piel... Preposiciones: con, para, por, porque. Verbos reflexivos de uso en presente: quitarse, ponerse, probarse, vestirse, desnudarse, calzarse, gustar y preferir. Interrogativos: ¿cuánto vale?, ¿cuánto es?, ¿qué precio tiene, ¿qué talla?, ¿qué número?
- Evaluación del módulo a partir de actividades de *role-play*, dramatización y pequeños cuestionarios.
- Objetivos: expresarse sobre deseos y preferencias en las ropas, los colores y hablar de los precios.

Módulo 6

- Contenidos: el cuerpo, las enfermedades, los síntomas y el carácter.
- Vocabulario: cabeza, cara, pelo, ojos, frente, labios, boca, mejilla, hombro, brazos, codo, pierna, rodilla, pie, dedos, tobillo, cintura, pecho, pechos, estómago, vientre, brazo, mano, culo, cadera, cintura, pene, testículos, vagina, corazón, pulmón... Adjetivos relacionados con el cuerpo y el carácter: gordo/delgado, rubio, moreno, pelirrojo, liso/rizado, corto/largo, blanco, azul, negro, verde, gris, marrón, alegre/triste, cariñoso, amable, simpático/antipático, inteligente, elegante, tonto, estúpido. Enfermedades: gripe, resfriado, SIDA, cáncer, locura, diabetes, cólera, estar mal del pulmón, del estómago, del vientre... Síntomas: fiebre, tos, estornudos, dolor, mareos, vómitos, diarrea. Verbos: tener, doler, estar, gustar, marearse, vomitar. Repasar: me, te, le, les, nos, os. Singulares/plurales, femeninos/masculinos.
- Evaluación del módulo a partir de actividades de *role-play*, T.P.R. sobre el cuerpo, los síntomas y las enfermedades, y un cuestionario en el que se trabaje la descripción.
- Objetivos: hablar del cuerpo, las enfermedades, expresar gustos y preferencias y describir a una persona.

Módulo 7

- Contenidos: hábitos, deberes, obligaciones, acciones concretas, hablar de lo que se hace en un día y de lo que hace el fin de semana.
- Vocabulario: divertido, fiesta, trabajo, cine, discoteca, amigos. Verbos: ir a + infinitivo, tener que + infinitivo, estar + gerundio, invitar, bailar, salir. Futuro en los verbos de uso ya trabajados en presente y en gerundio: trabajo, estoy trabajando, el lunes no trabajaré. Repaso de los verbos en presente, reflexivos de uso: lavarse, ducharse, afeitarse, pintarse, cortarse, peinarse... Repaso de los irregulares y reflexivos explicados en los módulos anteriores, así como de los pronombres, artículos, preposiciones, léxico y uso del futuro.
- Objetivos: al final del curso (lengua oral, lecto-escritura o nivel inicial) los alumnos sabrán mantener una conversación funcional sobre ellos mismos y los demás y comprender y leer pequeños diálogos y escribir textos sencillos expresándose sobre la cotidianidad, deseos y sentimientos y habrán adquirido recursos interculturales que les pueden facilitar la interacción y la comprensión del entorno.

3.1.1. Evaluación de los módulos

Se realizará la evaluación adecuada al programa, dependiendo de si es de lengua oral, de lecto-escritura en las cuatro destrezas o de nivel inicial para personas alfabetizadas.

Si es de lengua oral, la evaluación se puede hacer con dibujos, fotos, vídeos, audiciones, etc., a partir de los cuales los alumnos señalarán, interpretarán, comprenderán, y dramatizarán situaciones visualizadas en un vídeo mudo, una imagen o un dibujo. Si el curso realizado es de lecto-escritura, leerán palabras y pequeños textos, escribirán junto a dibujos la palabra o la frase que les corresponda, rellenarán huecos a partir de una audición o junto a una imagen, escribiendo el nombre de lo que oyen o de lo que ven. También deberán leer un texto en forma de nota, carta o diálogo de no más de 50 ó 60 palabras y contestar a preguntas de comprensión lectora. Asimismo, escribirán un pequeño texto con la ayuda de la imagen, en el que tendrán que narrar lo que pasa en 40 ó 50 palabras.

En caso de que el curso realizado sea para un nivel inicial con alumnos estándar, es decir alfabetizados en L1, se realizará una evaluación de las cuatro destrezas en la que se aplicarán distintas técnicas de evaluación: entrevistas orales, audiciones, dibujos, vídeos, rellenar huecos con léxico o con elementos gramaticales, comprensión y reproducción oral, comprensión lectora a partir de pequeños textos como cartas, descripciones, o narraciones de algo

sencillo y cercano de no más de 80 ó 90 palabras en presente y futuro utilizando los contenidos gramaticales y léxicos trabajados en los módulos.

En todos los cursos mencionados (lengua oral, lecto-escritura o nivel inicial) se tendrán en cuenta la interacción, la comprensión, la reproducción, la entonación, la pronunciación, la complejidad gramatical, el vocabulario y la cohesión en todas las destrezas trabajadas, así como el nivel del que ha partido el alumno, el progreso, la motivación, las necesidades específicas y la socialización.

3.2. Propuestas didácticas

Estas propuestas están diseñadas para desarrollar programas de: a) lengua oral como etapa previa a la alfabetización, b) alfabetización en las cuatro destrezas a partir de lo que saben los alumnos en lengua oral de la lengua meta, c) nivel inicial. Aunque todas ellas pueden trabajarse en cualquiera de los tres cursos planteados con la misma programación, habrá que tener en cuenta la progresión del léxico, de los contenidos gramaticales, del soporte de la lecto-escritura y la introducción de la lecto-escritura en el caso de que los alumnos sean analfabetos o iletrados.

Se prioriza la lengua oral como algo de suma importancia que puede facilitar la comunicación, la interacción, la interactuación y la socialización de las personas inmigradas.

3.2.1. Lengua oral

Este curso está pensado para personas analfabetas o iletradas que no conocen nada la lengua meta. Se trata de empezar impartiendo unos recursos orales básicos, funcionales y comunicativos para que los alumnos puedan comunicarse e interaccionar de forma inmediata. Para ello el centro tendrá que disponer de distintos medios, principalmente visuales y audiovisuales, que permitan desarrollar una dinámica comunicativa y eficaz en la clase, contemplando siempre la multiculturalidad y la interculturalidad como algo sumamente positivo. Para trabajar la lengua oral no solamente hay que tener materiales, sino que además hay que elaborar actividades comunicativas teniendo en cuenta la interacción en parejas, pequeños grupos, gran grupo y de toda la clase. Se puede trabajar con T.P.R., dramatizaciones, actividades de *role-play*, etc., para que los alumnos comprendan, hablen y memoricen a partir de la memoria visual, de las analogías, del movimiento, de la interacción y de la práctica de lo que aprenden de la forma más real posible.

Las actividades de T.P.R., las dramatizaciones, el *role-play* y cualquier tipo de actividad para cualquiera de las destrezas o para la integración de las

distintas destrezas tienen que estar previamente preparadas teniendo en cuenta los contenidos y los objetivos, y hay que hacer que todo el conjunto de la clase participe de una manera u otra. Los contenidos que se trabajan tienen que haber sido previamente explicados y comprendidos. Además, se tendrá en cuenta el grado de implicación afectiva, la motivación y la ansiedad que cada actividad puede generar. Resumiendo, las actividades tienen que estar previamente programadas.

Se partirá de la identificación y el reconocimiento de objetos, palabras y frases comunicativas próximas a la realidad del alumno y al uso que tendrá que hacer éste de la lengua. Se considerará la imagen como una herramienta que puede servir de soporte para facilitar la comprensión. Cuando se presenta una imagen –una mesa, una casa, dos personas que hablan, etc.– se tienen que incorporar los contenidos gramaticales que la reproducción comunicativa implica. Por ejemplo, la identidad de los alumnos de la clase: *Alí es de Pakistán, yo soy de Pakistán*, "Alí Pakistán" no tiene sentido. Para que lo que aprenden y reproducen los alumnos tenga una estructura, se les ha de hacer comprender que Alí **ES DE** Pakistán. Para ello se puede tener un mapa en la clase, se les puede dar un mapa mudo en el que tengan que señalar, leer, escribir el lugar donde está Pakistán. Habrá que repetir varias veces **ES DE... SOY DE**... Es decir, no se trata de que el alumno sepa que **ES** y **SOY** son personas del verbo ser, sino de que reproduzca de la forma más comprensible posible una estructura gramatical, una frase que tiene sentido en lugar de una palabra aislada. El profesor ha de tener claro cuándo, de qué manera y en qué nivel se trabaja la gramática explícita o implícita.

En los cursos de lengua oral y en la alfabetización en L2 no se puede explicar la gramática de forma abstracta, sino como algo incorporado que toma parte del sentido de lo que se quiere expresar. Para realizar este tipo de actividades, se puede dibujar a los alumnos un mapa en el suelo y que cada uno se meta dentro de su país. El alumno, dentro de su país, dice: ***Soy de China***. Después sale del mapa y desde fuera dice: ***Alí es de Pakistán, Amina es de Marruecos, Lin Yan es de Indonesia, Teresa*** (la profesora) ***es de España, Nirmal es de Bangladesh,*** etc. Cada alumno puede repetir la actividad saliendo del mapa. Cuando se ha realizado la actividad varias veces y todos los alumnos han escuchado y repetido el tiempo del verbo y el pronombre, difícilmente dirán "Yo Marco". Se trata de incorporar la gramática desde el primer momento sin que sea necesario explicarla de forma abstracta, ya que las personas iletradas carecen de estos conocimientos y a veces tienen una gran dificultad para comprenderla. Lo mismo se puede hacer con el resto de los contenidos gramaticales y del léxico que se pretende trabajar. La misma actividad sirve para **VIVIR EN**: se coloca a todos los alumnos dentro de un mapa en el suelo de la localidad en donde viven y se les hace repetir la actividad anterior con el verbo ***vivir*** y la preposición ***en***.

Ejemplo: ***vivo en...***, el alumno sale del lugar en el que vive y dice: ***Amina vive en..., vivimos en...*** Actividades similares pueden realizarse para las calles. Cada alumno se sitúa en una calle y dice (o tiene una calle escrita en cartulina o dibujada y explica): **VIVO EN LA** calle Princesa, número 18. En este caso se ha incorporado el artículo. Se trata de que reproduzcan ***la calle*** y no "lo calle".

Los nuevos contenidos gramaticales y el vocabulario se incorporarán lentamente a lo que ya saben. Los contenidos gramaticales se tienen que introducir poco a poco y de forma repetitiva hasta que los mecanicen, pero con actividades divertidas y sin caer en la memorización o en repeticiones y correcciones continuas que les desmotiven y aburran. Para evitar el aburrimiento se intentará proponer tareas diferentes en las que los alumnos repitan los mismos contenidos pero en distintas actividades y situaciones, incorporando nuevo vocabulario. Por ejemplo, los verbos "ser", "vivir" y "estar" permiten trabajar múltiples actividades y adquirir un amplio vocabulario.

Los alumnos no suelen valorar los elementos gramaticales como algo productivo que incrementa el aprendizaje. Lo que les interesa y les motiva es ampliar su vocabulario: saber el nombre de muchos alimentos, de oficios, de la familia, del cuerpo, aspectos lúdicos de la lengua, etc. Por ello, y dado que el vocabulario es la parte esencial del aprendizaje y la parte motivadora, se ha de introducir, al mismo tiempo que éste, la gramática funcional comunicativa. Los alumnos tienen que ver que la producción del vocabulario es rica y que los verbos, eso que está ahí como en **VIVE EN, ESTÁ EN, ES DE, VA A, VIENE DE...** son elementos de la lengua que se repiten, son muy importantes y ayudan a comprender y comunicar lo que se quiere decir.

Las actividades también se pueden realizar en distintos espacios. Algunas, más cerradas, se trabajarán en el aula: introducir nuevo vocabulario, dar explicaciones, hacer pequeñas dramatizaciones, actividades de T.P.R. como colocarse detrás, delante, a la derecha a la izquierda, tocarse la cabeza, los hombros y decir el nombre. "Es la cabeza", "son los brazos", "me duelen las muelas", "al lado", situarse entre dos compañeros y que los demás alumnos repitan: ***Amina está delante de Nirmal, al lado de Teresa, Lin Yan está detrás..., a la derecha de la mesa, de Alí,*** etc., señalando o moviéndose al mismo tiempo que hablan.

Otras actividades pueden realizarse fuera del aula, en el propio espacio escolar, como pedir y dar información, ir a otra clase y preguntar a los alumnos de dónde son y volver y exponerlo en clase: ***tres son de Marruecos, cinco son de Pakistán, la señora es de Sevilla.*** Con este sistema de T.P.R. y/o la dramatización también se puede trabajar el reconocimiento de objetos, la localización, el cuerpo, los números, gustos y preferencias, descripciones y múltiples acciones. Ejemplo: los alumnos van a otra clase, al pasillo o al despacho y explican qué hay: ***Hay cinco ordenadores, cuatro sillas, dos profe-***

sores. El profesor está hablando, el armario está detrás de la puerta, la pizarra está al lado de la ventana, hay una chica alta, morena con el pelo largo, etcétera.

Otro tipo de actividades son las de calle, que se pueden realizar una vez al mes como *role-play*. Para ello es necesario haberlas desarrollado previamente en la clase para después observar cómo las realizan en una actividad comunicativa real. Se trata de que cada alumno tenga un rol y sepa qué es lo que tiene que hacer y para qué lo hace. También pueden ser actividades abiertas de improvisación donde el profesor observa las dificultades para después, en la clase, reelaborar y aclarar las dificultades observadas. Si se están trabajando los alimentos, se puede ir al mercado o al supermercado y hacer una compra, pedir una información en la calle, tomar café, observar lo que hay, lo que más les llama la atención y comentarlo, etcétera.

3.2.2. Introducción de la lecto-escritura para la alfabetización en L2

Como se observará en la programación, en la actualidad las propuestas de alfabetización en L2 se basan en programas comunicativos que parten de contenidos gramaticales como verbos, adjetivo, nombre, preposiciones de uso, artículos, etc., del vocabulario funcional y cercano a la realidad del alumno y del uso que tendrá que hacer de la lengua.

Como plantean múltiples autores y la propia experiencia, no sirve de nada que los alumnos escriban y copien palabras que carecen de sentido, ya que la lengua está formada por un conjunto de elementos gramaticales y léxicos que quieren decir algo. Se tendría que partir de lo que ya conocen en lengua oral e ir sumando la complejidad de la lengua en las cuatro destrezas de forma progresiva. Las personas adultas tienen que estar implicadas en lo que aprenden, tanto en lo que dicen como en lo que leen y en lo que escriben. Los contenidos del programa tienen que estar dentro de un campo afectivo cercano. Es más eficaz que los alumnos sean capaces de decir, leer y escribir frases funcionales que no muchas palabras cuyo significado desconocen o que no pueden utilizar de forma aislada en un contexto comunicativo. No sirve de nada que sepan escribir o leer palabras fuera de un contexto, ya que no se habla en palabras sino en frases que forman un grupo de elementos relacionados entre sí y que quieren comunicar algo. Por ello, es importante que el alumno identifique los elementos fundamentales de la frase y los que representan aspectos concretos, como la propia identidad. Por lo que se ha podido observar, los alumnos analfabetos e iletrados reconocen principalmente los aspectos semánticos de la lengua. (Gillardin, 1996; Bernardo, 1999; García Mateos, 1996; Bell y Buraby, 1984; etcétera).

Respecto a empezar con las mayúsculas o con las minúsculas, hay distintas teorías y todas pueden ser válidas, pero cada una implica unas dificulta-

des que hay que tener en cuenta. Si bien las letras en mayúscula están más presentes que las minúsculas en el uso cotidiano de la lecto-escritura, son más fáciles de reconocer, leer y realizar que las minúsculas y, en general, los alumnos las tienen más visualizadas, conllevan un aprendizaje donde los juntos, los separados y los escalonamientos son más frecuentes, aunque el aprendizaje en sí mismo es más rápido. Lo que puede ocurrir con las letras mayúsculas es que el alumno, después de cierto tiempo de aprendizaje, haga una sopa de letras escalonada, es decir, fuera de las pautas, de difícil comprensión. En cambio, los alfabetos en minúsculas son más lentos, las grafías son más difíciles de realizar, pero los aprendizajes son más seguros y la escritura se entiende mejor y se evitan más los juntos, los separados y el escalonamiento. El profesor tendría que probar cuál es la referencia de lecto-escritura de los alumnos en función de la L1, y ver qué es lo más adecuado, ya que todas las personas, por analfabetas que sean, tienen una lateralidad y una pauta visualizada de derecha/izquierda, izquierda/derecha, encima de la línea, debajo, en caracteres, etc., que facilita el aprendizaje. En todo caso, la propuesta sería enseñar las letras en minúsculas como se hace en la enseñanza de la lecto-escritura a niños y, a la vez, introducir las mayúsculas a partir de la primer letra de los nombres propios, simplificando el trazo y evitando la redondilla.

También hay que tener en cuenta el trazo y que existen unas grafías más difíciles que otras. Por ejemplo:

Lineales	→m, n, ñ, i, u, r
Cónicas	→a, s, e, c, o
Altas	→b, d, l, ll, h, t, ch, k (encima de la línea)
Bajas	→g, f, j, q, y, p (una parte debajo de la línea y más difíciles)
Invariables	→v, x, z, w (suelen hacerse encima de la línea)

Esta clasificación de las letras corresponde a criterios personales ya experimentados. Ahora bien, aunque es cierto que las letras cónicas y las denominadas bajas implican una mayor dificultad respecto al trazo, todo dependerá de la familiaridad que el alumno tenga con esas grafías y esos sonidos. Si su nombre es Akram, por muy difícil que parezca la K, serán un sonido y una forma muy familiares. Por otro lado, al presentar propuestas comunicativas, el progreso del aprendizaje de las grafías es diferente de los métodos silábicos.

Por todo lo expuesto, se puede empezar por la identidad: el nombre propio, el de los miembros de la clase, el del país, los de los objetos de la clase, etc., e incorporar los verbos de uso en presente, el género, el número, los artículos, y pronombres como yo, tú y él/ella. También se puede empezar por los verbos de uso e incorporar el vocabulario funcional que se quiere trabajar. Siempre se tendrá en cuenta la gramática.

Respecto a la elaboración de materiales de lecto-escritura, tienen que ser creativos, comunicativos y funcionales. La elaboración tendrá que hacerla el profesor, ya que para este nivel los materiales que se encuentran en el mercado no siempre son adecuados ni se pueden adaptar. Los materiales disponibles tanto para la alfabetización en L1 como en L2 tienden a ser silábicos, aburridos y machacones y hay cierta tendencia a no incorporar más elementos que los específicos de lecto-escritura. Esto puede ser un gran error, ya que el hecho de ser iletrado o analfabeto no impide que un alumno tenga capacidad para trabajar con otros materiales como vídeos, audiciones e incluso la informática. Se puede utilizar todo tipo de materiales y, por supuesto, recurrir a los libros de L2, para utilizar dibujos, frases, pequeños textos, canciones, etcétera.

3.2.2.1. Pasos para introducir la lecto-escritura

Primero identificar. Por ejemplo, en una secuencia corta de lengua escrita como ***me llamo Alí,*** el alumno deberá reconocer el nombre (Alí), reconocer las letras **A, l, i**, deletrear en orden, después descolocadas (**i, l, A**), manipularlas descolocadas, colocarlas, leer y copiar. Con las palabras familiares, se deberá explicar el orden de las vocales: **A - l – i**, y relacionarlas con flechas o guiones para que los alumnos comprendan el lugar de la consonante y de la vocal, pero siempre a partir de una palabra familiar que tengan muy pronunciada y no de forma silábica. Si las palabras no son muy familiares, se procurará empezar por palabras formadas por sílabas directas y explicarlas en oposición a las inversas, pero cuando aparecen en la frase. Por ejemplo: **A-lí, L+I = LI. A +lí = Alí**. En el caso de que no identifiquen las letras, se manipularán hasta que las reconozcan. En una palabra familiar se verá qué letras se repiten, qué lugar ocupan, cuál es la primera, cuál está antes o después y cómo se leen. Se trata de enseñar la lecto-escritura y el orden de las letras dentro de la palabra y ésta, dentro de la frase en una muestra de lengua real que tiene un significado, sin recurrir a sistemas silábicos pero explicando los dos grupos de letras (consonantes y vocales). Es decir, se partirá de la frase familiar que se está trabajando.

Después de ver cómo se trabaja el nombre "Alí", se trabajará el nombre del resto de los compañeros. Se puede tener en clase, desde el primer día, un listado con cartulinas de colores en donde esté escrito el nombre de todos los alumnos. Esta actividad de reconocimiento se tiene que haber integrado en una actividad oral en donde, por ejemplo, cada uno pegue su nombre en la pared con la lateralidad que corresponda. En otro listado, jugando con los mismos colores, se puede tener el nombre de cada país. Se manipularán en juegos de reconocimiento los dos listados que previamente pueden haber servido para trabajar los colores, los números, los países, las letras, etc. También se tendrán los nexos u otros elementos gramaticales que formen la frase. Una

vez manipulado el nombre propio y el del país, se reconocerán las letras, se manipulará con letras de cartulina, se escribirán manipulando, se deletrearán, después se leerán, luego se copiarán, se dictarán y, por último, los alumnos leerán y escribirán de memoria. Cada alumno sabrá escribir su nombre y el de su país.

A continuación, se incorporará a lo que ya saben el verbo "ser", pero solamente las tres primeras personas del presente. Se identificará, se deletreará, se manipulará, se leerá, se copiará y se escribirá de memoria o en forma de dictado. Después se les puede dar una cartulina con la frase ***Amina es de Marruecos*** con las palabras colocadas o descolocadas. También se puede escribir la frase o pegarla en la pizarra. Se trata de que reconozcan y señalen en ella ***Amina, es, de, Marruecos***. Se les puede pedir que en grupos de cuatro identifiquen distintos elementos de la frase. Un grupo busca "**Amina**", otro "**es**", otro "**de**" y otro "**Marruecos**". Después se les puede dar la frase descolocada y sin muestra, de forma que, también en grupos o en parejas, la formen correctamente. Después se les puede pedir que la copien en el cuaderno pautado; a continuación, que lean lo que los demás compañeros han escrito, luego que se dicten unos a otros y, por último, que escuchen una audición y que reconozcan y señalen las palabras y rellenen una serie de huecos. Más tarde, como *role-play*, se les puede dar un mapa mudo en el que tendrán que situar y escribir el nombre del país, el del compañero o compañera que es de ese país y escribir la frase de memoria. Luego podrán hacer dictados en cadena en los que cada uno dicta una palabra. También se pueden mutilar las vocales que se repiten, o dar la frase sin vocales, escribirlas descolocadas al lado y que completen los huecos, como por ejemplo: **Amina ___-s d___-Marru___-cos.** Preguntar qué letra falta y escribirla: **Amin__.** Mutilar consonantes que se repiten: **A_____-ina es de ____arruecos. Amina e____ de Marrueco___-**. También se pueden mutilar palabras como verbos, adjetivos, preposiciones, etc.: **Amina ___- de Marruecos**. Al principio, cuando se empieza a trabajar con palabras o frases mutiladas, el hueco tiene que ser grande y los alumnos habrán trabajado antes lo que tienen que poner. Se les pueden dar varios elementos al lado para que reconozcan el que tienen que poner, lo copien y luego piensen cuál falta y lo escriban de memoria (no más de un hueco o dos por frase). Ejemplo: **Alí vive ___- Barcelona**. ¿Qué falta? Falta "**en**".

Como se puede ver en las actividades propuestas, los alumnos han trabajado solamente diez letras familiares. Si se sigue trabajando el nombre y la nacionalidad del grupo clase, que no debería tener más de 15 alumnos, después de realizar estas actividades de lecto-escritura los alumnos reconocerán prácticamente el alfabeto sin necesidad de deletrear ni memorizar más que grupos pequeños de letras. Se observará qué grafías reconocen y cuáles saben leer y escribir y, con ellas, se pasará a formar nuevas frases de los conte-

nidos y de las actividades propuestas. Por ejemplo, si se sigue con la identidad se puede pasar a trabajar el verbo **vivir** y los pronombres **yo, tú él/ella**, las preposiciones **en, de** y la conjunción **y**. Primero se formaran de forma oral frases que ya tienen que saber. Por ejemplo: ***Amina es de Marruecos y vive en Barcelona.*** Esta frase ya la han trabajado separada. Se les puede dar una fotocopia a cada uno con la foto de un compañero o una compañera de la clase. Junto con la foto habrá una frase en la que faltan el nombre y el país. Ejemplo: **_____ es de Marruecos y vive en_____**-. Primero tendrán que completar las palabras que faltan. Si se ve que tienen dificultades, se pueden tener las palabras escritas en cartulinas y dárselas descolocadas para que identifiquen y seleccionen cuál tienen que poner. Después, leerán la frase, verán qué pone y qué es lo que no reconocen, todo ello en grupo. También se les puede dar la frase completa para que reconozcan "él vive", "yo vivo", "en", "Barcelona", etc. O poner toda la secuencia en un retroproyector, en la pizarra o en un rótulo.

El paso de una frase corta a otra se hará sumando palabras a lo que ya saben hasta formar un pequeño texto que tenga un uso y sentido completo. Se trata de que primero identifiquen, después reconozcan, luego lean y, por último, reproduzcan. De esta forma, se pasará rápidamente a diálogos comunicativos con frases interrogativas, y diálogos cortos hasta formar pequeños textos:

1: ¿Cómo te llamas?
2: Me llamo Alí.
1: ¿De dónde eres?
2: De Pakistán.
1: ¿Dónde vives?
2: En Barcelona.
1: ¿Qué haces?
2: Soy cocinero, ¿y tú?
1: Yo trabajo en un bar.

(se pueden poner números en los diálogos para evitar confusiones)

Como se puede observar, las grafías se repiten todo el tiempo. Hay grafías que aún no se han trabajado y respecto a las sílabas trabadas, solamente se han usado las formadas por **R** en palabras muy familiares.

De esta forma los alumnos llegarán a leer diálogos sencillos y a escribir una mínima secuencia de lengua ayudados de frases descolocadas, audiciones, vídeos, intercambios de palabras, juegos con sopas de letras, etc. sin recurrir a la copia sistematizada. También sabrán estructurar frases como: ***Me llamo Alí, soy de Pakistán, vivo en Barcelona y trabajo de cocinero***. Hasta llegar a leer y escribir secuencias como las que se acaban de mostrar, el alumno tiene que

haber dedicado un mínimo de unas 40 ó 50 horas, ya que en el proceso habrá aprendido a escribir muchas más palabras de las que se muestran en las frases. A partir de aquí, el proceso será mucho más rápido y mecánico.

3.2.3. Nivel inicial

Las propuestas para trabajar la lengua oral también pueden aplicarse al nivel inicial incorporando el soporte escrito. La diferencia es que al estar alfabetizados, la posibilidad de la transcripción a la L1 y el soporte de la lecto-escritura facilita la memorización y la mecanización de los contenidos. La mayoría de los alumnos que empiezan en nivel cero saben escribir con alfabeto latino o lo reconocen, por lo que solamente hay que repasarlo. No obstante, hay otros que, al proceder de lenguas con distinto alfabeto, no lo tienen mecanizado y es posible que no sepan hacer las letras de forma comprensible. Hay que tener en cuenta que la mayoría de los inmigrantes en España proceden de lenguas con otros alfabetos y caracteres que se expresan con otras pautas y lateralidad, como el árabe (derecha/izquierda) o las lenguas procedentes de las indoárias que se escriben con distintos alfabetos o debajo de la línea como el hindi, en caracteres como el chino, etcétera.

El hecho de haber sido alfabetizados en otra lengua hace que el aprendizaje del alfabeto sea fácil. Lo que sí se ha de tener en cuenta es la complejidad fonética y las letras que se presten a confusión, por lo que se tendrá que empezar a enseñar el alfabeto escuchando, leyendo, tarareando, entonando, deletreando, etc., para que el alumno lo asimile a su ritmo. Para ello habrá que explicar y tener en cuenta los fonemas que se prestan a confusión como la B/P, T/D, R/L, E/I, O/U, etc. y, a veces, las sílabas directas o inversas como EN/NE, EL/LE.

Si se vuelve a las actividades ya citadas, éstas tendrían que adaptarse al grupo meta y habría que incorporarles el soporte de lecto-escritura y la gramática para así trabajar las cuatro destrezas. No se trata de que escriban o lean textos desde el principio, sino de dar diálogos comunicativos de frases simples donde estén representados solamente aquellos contenidos que se están trabajando y exponerlos con una lenta progresión. En este nivel sí se puede introducir la gramática de forma específica, como explicar y hacer comprender el uso de todas las personas del verbo. Para ello se pueden rellenar huecos con palabras, verbos y preposiciones, completar frases, y leer y escribir pequeños textos, incluyendo la imagen y las audiciones como base del aprendizaje con actividades comunicativas.

Para trabajar la familia se puede elaborar una tarea que tenga distintos pasos y secuencias. Antes de realizarla habrá que tener en cuenta los contenidos que se quieren trabajar, el tiempo, las secuencias, los participantes, los materiales necesarios, los pasos, la interacción y los aspectos socioculturales.

La familia

Esta tarea se puede trabajar en cualquiera de los niveles planteados: lengua oral, alfabetización en L2 y nivel inicial, ya que se puede hacer de forma oral o escrita y, si es un curso de alfabetización, se puede utilizar para que los alumnos aprendan a escribir los nombres y a componer pequeñas frases ayudados por audiciones, dibujos y copia.

Actividad 1

Se les da un árbol genealógico con dibujos o fotos con el nombre de cada uno y, al lado, una lista de vocabulario sobre la familia: padre/madre, abuelo/abuela, etc. Los alumnos escriben el nombre junto a la imagen en un espacio bien delimitado. También se puede trabajar a partir de una audición.

Ejemplo:

Jaime es el padre de Chu Lin, Li Fon es su madre. Su abuelo es el Señor Wu y su abuela es la Señora Yayun. Sus abuelos españoles son Jordi y María.

Li Fon, la madre, tiene dos hermanos y una hermana. Sus hermanos son Chan y Mao y su hermana es Li Li.

Su padre, Jaime, tiene...

Para realizar la actividad el profesor la puede explicar a partir de imágenes o con la ayuda de una audición.

Actividad 2

Hablar de su familia: pronombres posesivos, singulares/plurales, masculino/femenino, verbos ser, tener, estar, gustar, trabajar, vivir y nacer (solamente "yo nací"). Se les facilitará vocabulario, como estado civil, joven/mayor, viudo... y se les pedirá información sobre su familia (nivel oral u escrito). Para ello en la clase anterior se les habrá pedido que lleven un vídeo o una foto de su familia para que la enseñen, si quieren, a sus compañeros, y expliquen quién es cada uno, qué hace, cómo es, etc. El profesor puede hacer una transparencia, proyectar la foto en un proyector de cuerpos opacos, pasar el vídeo, pegar las distintas fotos en la clase o hacer que los alumnos trabajen en parejas y que cada componente explique quién es cada uno de los familiares de su compañero. Ejemplo: éste es su padre, se llama Jaime, trabaja en..., es alto, calvo, alegre, le gusta...

Actividad 3

Repasar los contenidos de la actividad anterior. Después se hará otra práctica oral en parejas, con o sin soporte visual. Se entregará a los alumnos una ficha en donde hay una serie de preguntas en forma de encuesta, para que escriban las respuestas. Ejemplo: su padre se llama Jaime y su madre Li Fon... Se hará una puesta en común con los datos del compañero o la compañera por escrito, intercambiando con otros alumnos de la clase las fichas para que así todos puedan preguntar sus dudas. Tu madre se llama Li Fon, ¿vive en España o en China?...

Actividad 4

Se repite la actividad anterior incorporando la fecha de nacimiento, el nombre de los meses del año y los años que tiene cada uno. Se completará una ficha con los datos de cada uno en primera persona.

Ejemplo:

Mi padre tiene 42 años y mi hermana pequeña 2. Yo nací el 21 de junio de 1980.

Actividad 5

Repasar y explicar los contenidos gramaticales anteriores y el vocabulario. Facilitar una foto de otra familia que no es la suya para que los alumnos expliquen de forma oral lo que ven y describan a los diferentes miembros. En un árbol genealógico, escribir el nombre de los miembros de la familia de la foto.

Actividad 6

Completar un texto corto con sus datos familiares en primera persona.

Ejemplo:

Mi madre se llama _____ y ____ padre se llama _____. Tengo _____ hermanos. Mis _____ viven en _____. Mi hermano mayor es _____ y trabaja en una/un _____. Está _____ y tiene un/una _____. Su mujer ____ _____ Pin Pin. Es _____ y alta y muy _____. Ella trabaja de _____.

Actividad 7 (recopilación y evaluación)

A partir de un estímulo (dibujo, foto, vídeo), explicar de forma oral lo que ven, quiénes son, cómo son, qué hacen, etc. Después, escribir un texto de unas 50 ó 60 palabras, en primera persona, en el que describan a su familia con la ayuda del profesor o del diccionario.

4. Conclusiones

En la actualidad, fuera de los centros de Formación de Personas Adultas, una gran parte de la enseñanza de la L2 a inmigrantes es realizada por voluntarios dentro de ONGs o asociaciones. Aparte de algunos centros públicos o asociaciones muy concretas, la clasificación por niveles no siempre es posible y hay cierta tendencia a ver a la persona inmigrada como alguien que no puede seguir cursos reglados con materiales de mercado adaptados a la realidad. Lo primero que hay que tener en cuenta es que la condición de inmigrante no hace de la persona un alumno diferente a la hora de aprender y enseñar la L2, ya sea el castellano, el catalán u otra lengua. Los alumnos inmigrados pueden seguir cursos separados por niveles y con materiales propios de L2, siempre y cuando las lagunas y el etnocentrismo de muchos libros de texto sean tenidos en cuenta y los materiales estén debidamente seleccionados, secuenciados y adaptados. Es decir, habrá que reelaborar materiales para cubrir las necesidades específicas y multiculturales que el libro de texto no cubre. Normalmente es más fácil reelaborar que crear nuevos materiales. Si bien éstos son necesarios e indispensables, no siempre están al alcance, ni por tener la etiqueta de "materiales para inmigrantes" son pragmáticos, comunicativos y funcionales. Para ayudar a completar las lagunas de los libros se pueden elaborar dossieres paralelos al libro, como cuadernos de ejercicios, lecturas, cintas, vídeos, etc., adecuados a la realidad, a las necesidades y al nivel del grupo meta, y cuidadosamente pensados. Se ha de procurar en todo momento que sean comunicativos y pragmáticos, que contemplen las necesidades y los deseos de los alumnos, así como contenidos sociales que puedan favorecer la interacción y que la interculturalidad esté presente en las distintas muestras ya sean textos, fotos, audiciones, vídeos, etc. El profesor debería saber qué procedimientos y técnicas empleará para adecuarse a las necesidades y capacidades del grupo meta. Tiene que ser flexible y modificar, si es necesario, su comportamiento y forma de interactuar en el aula en función de los alumnos y de sus actitudes. Ello implica que el profesor debería contar con una formación adecuada que le permita tener capacidad creativa, dinamismo y capacidad para la improvisación frente a las nuevas realidades. Por último, hay que romper el mito de que los inmigrantes son analfabetos, indisciplinados y tienen grandes dificultades, ya que los alumnos inmigrados suelen aprender la L2 en periodos de tiempo similares a los de otros extranjeros siempre y cuando dispongan de las condiciones para hacerlo y las metodologías sean adecuadas.

5. Bibliografía

BELL, J. y BURNABY, B. (1990), *A Handbook For ESL Literacy.* The Ontario Institute For Studies in Education, Toronto, OISE PRESS.

BERNARDO, B. I. A. (1999), *L'Alphabétisation et la Pensée,* París, Unesco, L'Haemattan.

GARCÍA MATEOS, C. (1996), "La enseñanza de la lengua para personas extranjeras con dificultades, una propuesta Ddidáctica", *Interculturalitat,* Girona, Fundació SER.GI.

GARCÍA MATEOS, C. y MOUHAMMAD, I. (2003, en prensa), "La comunidad paquistaní", en M. TURELL (Coord.), *Multilingüísmo en España,* Barcelona, Península.

GILLARDIN, B. (1996), *Méthode d'Aprentissage de la lecture pour les adultes,* París, Retz.

DESDE EL PRINCIPIO
SIN DUDA
COMO LO OYES



Carlos G. Medina

Manuales de refuerzo y perfeccionamiento en tres niveles: elemental (DESDE EL PRINCIPIO), intermedio (SIN DUDA) y superior (COMO LO OYES).

Cada volumen consta de una serie de unidades temáticas organizadas en tres bloques: teoría gramatical, ejercicios variados y ampliación de vocabulario.

Incluye solucionario.

SGEL SOCIEDAD GENERAL ESPAÑOLA DE LIBRERÍA, S.A.