Del juego de muñeca al silabeo: una experiencia alfabetizadora pormenorizada

Leire Payo Peña
Asociación para la integración de la inmigración en Madrid

RESUMEN

Este artículo recoge las ideas expuestas en el taller del mismo nombre que se presentó con motivo del «Primer Encuentro Internacional de Profesores de ELE» de Bruselas en 2012 y que no es más que una breve reseña sobre el programa de alfabetización que se imparte en la sede de la Asociación para la Integración Lingüística de la Inmigración en Madrid (ASILIM) desde hace unos cuatro años aproximadamente. Este programa tiene como objetivo principal enseñar las destrezas de la lectoescritura a estudiantes de edad adulta, no alfabetizados y de habla no hispana en el contexto de la enseñanza no formal. Por razones obvias de espacio, en este documento nos limitaremos a describir la praxis llevada a cabo en el aula y a reflexionar sobre algunos aspectos con el fin de ayudar a entender las dinámicas, sin ahondar en cuestiones demasiado teóricas que dilatarían innecesariamente la extensión de este documento.

Para empezar, intentaremos contextualizar el contenido de este artículo exponiendo las razones que dieron pie a la creación de un programa de estas características en ASILIM. A continuación, definiremos el concepto de alfabetización, para luego proceder a describir el estudiante tipo al que va dirigido este programa. Por último, hablaremos de la metodología y de los materiales de los que nos servimos para alcanzar nuestro objetivo.

El origen. Este programa nació, en primer lugar, de la necesidad de corregir un «desajuste» que se estaba produciendo de forma frecuente en las aulas de ELE en contextos de enseñanza no formal durante la época de las grandes olas migratorias de la primera década del siglo XXI en España. En aquel entonces, la enseñanza de español a población inmigrante se centralizaba mayoritariamente en las ONG que, faltas de conocimientos y de recursos suficientes, reunían en sus aulas de lengua estándar tanto a los estudiantes alfabetizados como a los no alfabetizados. Ante la constatación de esta realidad, en ASILIM se planteó la necesidad de abrir un grupo de alfabetización con el fin de atender las especificidades de los estudiantes no alfabetizados.

En segundo lugar, la creación de un grupo de alfabetización destinado a enseñar lectoescritura de forma independiente de la trayectoria de la enseñanza de lengua estándar responde a uno de los objetivos fundamentales que rigen en todos

los programas de la asociación: proporcionar una enseñanza de calidad a todos nuestros estudiantes.

Estos han sido los propósitos que han impulsado el desarrollo de las bases del programa que hoy presentamos en este documento y que no es un proyecto cerrado, sino en evolución constante.

1. ¿QUÉ ENTENDEMOS POR ALFABETIZACIÓN?

Alfabetizar, en sentido estricto, significa 'establecer la conexión entre el sonido y su correspondiente grafía'. Si queremos darle un poco de empaque academicista a nuestro enunciado, diríamos que alfabetizar consiste en vincular el fonema con su correspondiente grafema, tal como se ilustra en la siguiente tabla:

/b/	b
/k/	c
fonema	grafema

Un conjunto de grafemas darían lugar a un significante acústico (las palabras, oraciones, enunciados, discursos, etc., que escuchamos), por lo que si prolongamos nuestro planteamiento, añadiríamos que alfabetizar consiste en establecer el vínculo entre un significante acústico y su correspondiente significante gráfico.

[bo'nito]	bonito
['kasa]	casa
Significante acústico	Significante gráfico

Cuando hablamos de alfabetizar en un sentido amplio, también nos referimos a ese proceso continuo en el que nos encontramos todos los hablantes de una lengua y no únicamente los analfabetos. Para ilustrar esta idea, nos pararemos a pensar por un momento en lo siguiente: ¿Creemos que leemos igual a día de hoy que cuando lo hacíamos a la edad de 12 años? La respuesta es que no. Algunas personas pensarán que el paso del tiempo merma nuestra capacidad lectora, pero en realidad no es así. En personas que hayan seguido una trayectoria universitaria, no es difícil constatar que su comprensión lectora habrá aumentado con el tiempo, incluso si ya nos acercamos a edades de peinar canas. ¿Por qué? Porque el alfabeto, como cualquier otra técnica, se perfecciona con la práctica. Si además pensamos que nuestra sociedad occidental está sumergida en una cultura casi exclusivamente alfabética, concluiremos que leer forma parte de nuestros ritmos

vitales, puesto que desde que aprendemos a leer en nuestra más tierna infancia, lo que hacemos es practicar, practicar y practicar o, lo que viene a ser lo mismo, leer, leer y leer. (Es cierto que quizás no lo hagamos con el calado requerido ni leamos textos de la calidad deseada ni desarrollemos una capacidad crítica suficiente ante su lectura, pero esto formaría parte de otro debate tan controvertido como abrumador que no viene ahora al caso.).

Según la UNESCO, la alfabetización permite a las personas «alcanzar sus objetivos, desarrollar sus conocimientos y potenciales, y participar plenamente en la comunidad y en la sociedad ampliada.» (UNESCO, 2006). La alfabetización se entiende aquí como un proceso continuo y global que amplía nuestra capacidad de percibir y analizar la sociedad, con la que construimos la realidad, incidiendo de este modo en «la capacidad transformadora del individuo» preconizada por Paulo Freire (Paulo Freire, 1997). En efecto, a medida que practicamos la lectura y la escritura, adquirimos nuevos conocimientos que nos conducirán a entender la realidad que nos rodea bajo nuevas perspectivas. En el contexto alfabetizador que nos ocupa, esta realidad, que está llena de significados y es construida, sustentada y compartida por una comunidad de hablantes, queda automáticamente vetada a nuestros estudiantes, relegándoles a una situación de obvia marginalidad. El objetivo de este programa de alfabetización es pues, intentar hacerles partícipes de nuestra realidad, dotándolos de las herramientas a nuestro alcance para que puedan acceder a ese entramado de vivencias y significados compartidos, contribuyendo así activamente a su construcción.

2. ¿A QUIÉN ALFABETIZAMOS? EL GRADO 0 DE LA ALFABETIZACIÓN

En principio, en el contexto del aula de alfabetización definiremos como persona analfabeta a aquella que no domina el código alfabético. Sin embargo, bajo este paraguas genérico existe una gran diversidad de perfiles: por ejemplo, una niña española escolarizada de cuatro años de edad, un agricultor aimara del altiplano boliviano, una mujer adulta de un barrio desfavorecido de El Salvador o un vendedor ambulante de Guinea Conakry pueden cumplir esta condición, pero presentan particularidades que desde, el punto de vista docente, conviene tener en cuenta a la hora de establecer una metodología de enseñanza/aprendizaje. En efecto, tal y como indicamos al inicio de este artículo, el programa de alfabetización de ASILIM está destinado a migrantes de *habla no hispana;* desde esta perspectiva, conviene hacer una distinción entre los tipos de estudiantes reseñados con anterioridad. En primer lugar, tenemos, por un lado, el agricultor aimara y el vendedor ambulante guineano, cuyas lenguas maternas no son el español y que, a priori, no la dominan. Por otro lado, la niña española de cuatro años y la mujer adulta salvadoreña, cuyas lenguas maternas sí son el español. Es precisamente este punto el que nos permitirá definir a nuestro alumnado tipo con el fin de atender sus necesidades de aprendizaje más específicas. A la luz de estos datos: ¿Qué es un estudiante de grado 0? Es un analfabeto que, además de no dominar el código

alfabético (condición derivada de su naturaleza de analfabeto), no domina la lengua vehicular (o lengua de aprendizaje). Para un estudiante de grado 0, la correspondencia entre los significantes acústicos y sus significados es completamente opaca, lo que le deja completamente al margen de esa semiosfera a la que aludíamos en el apartado anterior. Por el contrario, un estudiante de grado 1, aunque tampoco reconozca el código alfabético, no será ajeno a la red de significados por su condición de hablantes nativos de la lengua vehicular.

Desde el punto de vista del aprendizaje, un estudiante de grado 0 tendrá previsiblemente un ritmo de aprendizaje más lento que un estudiante de grado 1, debido a que su «diccionario mental» (Hernández, M., Villalba, F. 2009) está vacío. Habrá que proporcionarle un caudal de vocabulario suficiente y significativo para que pueda comenzar a trabajar la lectoescritura de forma eficaz.

Desde el punto de vista del aprendizaje:

GRADO 1	GRADO 0
• Correspondencia significante acústico → significado inmediata. • Ritmo de aprendizaje alto.	• Significante acústico y significado opacos. • Ritmo más bajo.

Esta dificultad no supone un reto únicamente para el estudiante, sino también para el docente. Las estrategias que se utilizan con los estudiantes de grado 1 serán las que se aplican a los estudiantes nativos (tanto con niños como con adultos hispanófonos podremos trabajar con familias de palabras, sus derivaciones y morfemas, etc.), mientras que para un estudiante de grado 0, esta estrategia está abocada al absoluto fracaso debido al desconocimiento de la lengua vehicular. Asimismo, la interacción entre el docente y el estudiante alcanzará mayores niveles de complejidad en el caso de estudiantes de grado 1, lo que permitirá aplicar una mayor variedad de actividades. Sin embargo, ante un estudiante de grado 0, las estrategias y la interacción entre el docente y el estudiante se verán muy limitadas por las razones esgrimidas con anterioridad, lo que redundará inevitablemente en el ritmo de aprendizaje.

Desde el punto de vista de la docencia:

GRADO 1	GRADO 0
• Estrategias de enseñanza a nativos: – familias de palabras; – interacción profesor-estudiantes-materiales más compleja.	• Estrategias condicionadas por desconocimiento del idioma: – léxico mínimo; – gramática, sintaxis y morfología desconocidas; – interacción muy limitada.

Para terminar de describir a nuestro aprendiente tipo, debemos tener en cuenta una última consideración con respecto al proceso de inmersión alfabética. Un estudiante de grado 1, en el momento que aprende a leer, accede de forma inmediata a los significados puesto que domina el idioma, mientras que para un estudiante de grado 0, este acto no será tan inmediato, puesto que su lexicón es reducido o inexistente. Desde esta perspectiva, un estudiante de grado 0 en una sociedad occidental está expuesto a una doble marginación: la derivada del desconocimiento del código alfabético con el que codificamos gran parte de nuestra cultura y la derivada de la ausencia de dominio de la semiosfera de la sociedad de acogida.

En la vida real, las bancas de nuestra aula de alfabetización de ASILIM son ejemplo de una clase heterogénea en toda regla: no existen casos de estudiantes de grado 0 y grado 1 en estado puro, sino una auténtica escala de grises que se enmarca entre ambos modelos.

3. ¿CÓMO ALFABETIZAMOS?

Es decir, ¿cómo gestionamos en ASILIM esta realidad desde el punto de vista del aprendizaje? ¿Qué metodología seguimos y qué materiales utilizamos? La primera realidad que hay que constatar es la ausencia de materiales destinados al público específico que nos ocupa. Tradicionalmente se han desarrollado materiales destinados a alfabetizar en español tanto a niños como a adultos hispanófonos. Por un lado, en el contexto escolar existen manuales y materiales para niños destinados a enseñar los rudimentos del alfabeto desde la más tierna infancia (a la edad de 3 años), tal como se entiende del mundo occidental. Asimismo, por otro lado, los esfuerzos de alfabetización llevados a cabo con la población adulta en Latinoamérica son ampliamente conocidos gracias al incansable trabajo de las brigadas de alfabetización de Cuba durante los años 60 a sus «campesinos-alumnos», y que dio lugar a la aparición de manuales, metodologías, etc., no solo en Cuba, sino también en otros países de Latinoamérica. Pero en el contexto concreto de la población inmigrante de habla no hispana, no existen suficientes materiales con el rigor ni la pertinencia necesarios que se adapten a la realidad de los estudiantes de este perfil. Ante esta evidencia, en ASILIM hemos adoptado la decisión de elaborar materiales propios a medida que avanzábamos en la concreción del programa.

3.1 Metodología: la palabra generadora

Como hemos indicado al principio, no ahondaremos en cuestiones demasiado teóricas. No es pues el objetivo de este documento comparar las ventajas y desventajas de un enfoque frente a otro, pero sí procederemos a definir brevemente los principios que han inspirado nuestro método con el fin de contextualizar la descripción.

El método desarrollado en ASILIM bebe de diversas fuentes que se mueven entre las fronteras de lo que, desde las filas más autorizadas de las teorías de la alfabetización, se ha dado por llamar métodos sintéticos o globales. Sin adoptar posturas en extremo puristas, partimos del principio que sustenta la metodología de la palabra-generadora instaurada por Paulo Freire que preconiza la motivación como factor generador de aprendizaje significativo en adultos. Esta metodología propone trabajar a partir de conceptos que resulten familiares (es decir, que se comprenden) para fomentar en el aprendiente todo un mecanismo de reflexión que le predispone para un aprendizaje más eficaz. Con las matizaciones y los ajustes adaptados a las realidades de nuestros estudiantes, este principio nos ha servido de inspiración para diseñar nuestro método y materiales. Así, si trasladamos la teoría al terreno docente, en ASILIM partimos de la premisa de que para que un estudiante pueda leer y escribir, primero debemos ayudarle a construir el significado de lo que va a leer y a escribir con el fin de que ese aprendizaje sea significativo.

Pero ¿qué pasa con nuestros estudiantes de grado 0? En su calidad de hablantes no nativos, no conocen las palabras, y por tanto, el mundo de significados con los que trabajar les es totalmente inaccesible. ¿Cómo hacer para que el aprendizaje sea significativo en estos casos? En efecto, puede parecer difícil, pero no imposible. Como ya hemos advertido anteriormente al analizar las características de nuestros estudiantes, en el caso de alfabetizar a un estudiante de grado 0 se requerirá una mayor diversificación de materiales y recursos y, sobre todo, grandes dosis de paciencia; *«No se conquistó Zamora en una hora…»,* permitidme el refrán. En definitiva: ¿Cómo hacer para construir ese aprendizaje? Pues lo construiremos entre todas las partes implicadas: entre el estudiante y el docente, y gracias a los materiales diseñados a tales efectos y que os pasaremos a describir en el apartado correspondiente.

3.2 El silabeo

Tal como indican Maite Hernández y Félix Villalba, en español «la unidad mínima de percepción [acústica] para un no nativo es la sílaba y no el fonema» (Hernández, M. y Villalba, F., 2009). Si analizamos nuestro idioma desde el punto de vista exclusivamente fonológico, la musicalidad del español (al igual que la de otros idiomas como el euskera o el griego) se caracteriza por tener un marcado y continuo silabeo. Por tanto, a la hora de enseñar las destrezas de la lectoescritura, nos serviremos de esta peculiaridad sonora del español para facilitar la percepción de la sonoridad del español al no nativo. Para aprender a leer y a escribir, debemos aprender a escuchar, a desgranar sonidos. En esta línea, «silabear» consiste en dividir (o analizar) la palabra en sus elementos más sencillos (o sílabas) para proceder a la identificación de los sonidos que la componen. La consigna del silabeo es simplificar lo complejo para poder identificarlo. A efectos prácticos, el docente ayudará a que el estudiante identifique esta división, exagerando la pronunciación de las

sílabas, acompañándolas si es necesario de una marca acústica, como por ejemplo, un chasquido de dedos o un pequeño golpe en la mesa a cada golpe de voz.

3.3 El ciclo de aprendizaje

Pero ¿de qué modo procederemos? Bien, teniendo en cuenta los principios de la palabra-generadora esbozados con anterioridad y sirviéndonos del silabeo como técnica de simplificación (o análisis), el ciclo de aprendizaje seguirá la siguiente ecuación, tal como se ilustra en el gráfico que se muestra a continuación: Significado → [análisis→síntesis]→significado.

En efecto, según el siguiente gráfico, partiremos siempre de la construcción de un significado relevante para el estudiante y, para ello, nos serviremos de la imagen para trasladar ideas. Asociaremos ese significado (p. ej., el asa de una taza) a su significante gráfico y a su correspondiente significante acústico (o viceversa). A continuación, procederemos al análisis de las partes (sílabas) mediante el silabeo.



Una vez trabajados los sonidos e identificadas las partes de esa palabra, el estudiante está en disposición de proceder de forma autónoma a sintetizar (a recomponer) esas partes en un todo y poder llegar de nuevo a su significado.

4. ¿CON QUÉ HERRAMIENTAS CONTAMOS?

4.1 Los materiales del docente: las fases de aprendizaje

El docente dispondrá en todo momento de una serie de materiales de los que pasamos a dar cuenta a continuación.

4.1.1 El método

Este documento matriz o «método» establece las fases de aprendizaje. Se trata de una especie de programación y, como tal, permite dosificar de forma gradual los sonidos. Consta de un total de 14 unidades, que están ordenadas según criterios de rentabilidad (mayor presencia en el habla) y de simplicidad a la hora de hacer la correspondencia entre el sonido y su grafía. Es decir, se dará prioridad a los sonidos de las vocales o a los sonidos asociados a las letras «n» y «m», por ejemplo, antes que a los sonidos asociados a las letras «j» y a la «g», por la complejidad que entrañan, o a los sonidos asociados a la «b» y a la «p», por las dificultades que pueden plantear a algunos de nuestros estudiantes, en especial, a los arabófonos, dada la tendencia que tienen a sonorizar las letras sordas, como ocurre en el caso del sonido /p/ que se transforma en /b/.

Retomando los principios que inspiran nuestro método, el objetivo de cada una de estas fases de aprendizaje consiste en construir significados, incrementando y reforzando de forma gradual la comprensión lectora del estudiante, desde las unidades más simples hasta las unidades más complejas. Para ello, estas 14 unidades estarán a su vez agrupadas en las tres etapas que señalamos a continuación:

— Tomo 1: «Activando…», donde se introduce el sustantivo.
— Tomo 2: «Ampliando…», donde se introduce el sintagma nominal.
— Tomo 3: «Consolidando…» donde se introducen las oraciones atributivas y predicativas.



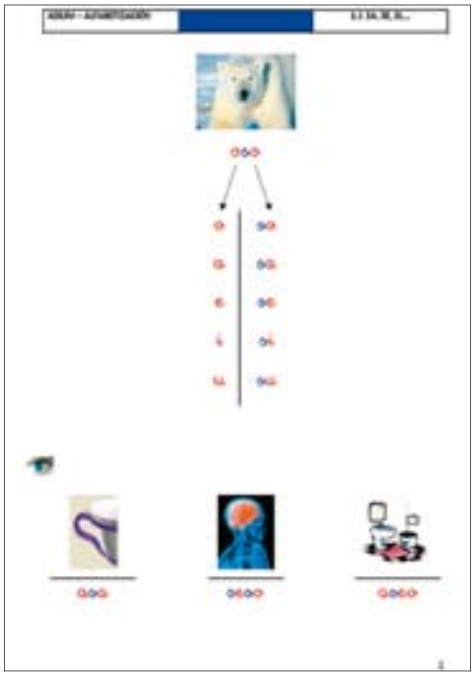
Muestra de la segunda etapa de las fases de aprendizaje

4.2 Los materiales del estudiante

4.2.1 El cuadernillo

Se trata del principal material con el que trabaja el estudiante y ha sido diseñado teniendo en cuenta las siguientes consideraciones a la hora de presentar los contenidos:

— Página «libre de ruidos», es decir, que no tiene elementos distractores para evitar confusión y esfuerzos inútiles. Esto justifica el uso de iconos (el ojo, el lápiz), en lugar de una instrucción escrita, lo que permite transmitir conceptos sin pasar por la escritura.
— Sistematización de ejercicios. Con el objeto de facilitar el aprendizaje, hemos repetido el patrón de presentación de los contenidos de cada unidad en función del siguiente esquema:



Ejemplo de la primera página de una unidad del cuadernillo

a) Presentación de la imagen: permite construir el significado, por muy precario que sea al principio, siempre en asociación con su significante sonoro y su significante gráfico.
b) Descomposición del significante gráfico en sus sílabas: el análisis, la práctica del silabeo.
c) Ejercicios de pre-lectura: la recomposición y síntesis de las sílabas en la palabra.

d) Ejercicios de comprensión lectora: ejercicios de asociación de palabras a imágenes y memorización para fomentar la construcción y afianzamiento del significado.
e) Escritura: ejercicios para practicar la caligrafía.

— Tipo de letra: política de prioridades para nuestros aprendientes. En nuestro intento por facilitar la tarea de desentrañar los mecanismos de la lectoescritura, merece la pena hacer una reflexión aparte acerca de la forma en que presentamos las grafías a los estudiantes. El tipo de letra es el formato que adoptan las letras y, desde el punto de vista del aprendizaje, constituye además el modelo que debe observar el estudiante a la hora de representar ese sonido de forma gráfica. Los tipos de letra son muy variados y, entre estas opciones, podemos hacer la distinción entre mayúsculas y minúsculas o entre la letra de imprenta o la manuscrita. Además, las nuevas tecnologías nos han dado la oportunidad de multiplicar casi infinitamente los tipos de letra (o fuentes) a nuestro alcance. En efecto, es posible que para nuestras mentes alfabetizadas, en la variedad esté el gusto, pero para nuestros estudiantes, esta variedad puede resultar excesiva, lo que puede traducirse potencialmente en «ruido» o confusión. En efecto, la elección del tipo de letra adecuado para los estadios de alfabetización inicial no es una simple cuestión estética sino una necesidad de simplificación. Al estudiante se le presenta un doble reto: reconocer la grafía y descifrarla para leer, por un lado, y por otro lado, observarla y reproducirla para escribir. Con el objeto de elegir la opción más adecuada para iniciar a nuestros estudiantes en las técnicas de la lectoescritura, en ASILIM hemos evaluado los géneros de tipos de letra existentes a la luz de una serie de criterios: su rentabilidad, su simplicidad en el trazo y su capacidad de reproducir la delimitación de las letras y la «completitud» de la palabra.

4.3 La pertinencia de los criterios de rentabilidad, simplicidad, delimitación de las letras y completitud de la palabra

En nuestro contexto de aprendizaje, hablaremos de rentabilidad a la variable cuantitativa que se refiere a la frecuencia con la que el estudiante ve reproducido un tipo de letra en su entorno de la vida real: nos referimos a la visibilidad de los tipos de letras recogidos por ejemplo en impresos, rótulos, paneles, carteles, anuncios publicitarios de la calle y en los medios de comunicación escritos (prensa, anuncios por palabras), etc. Por norma general, podremos concluir en que a una mayor visibilidad de un determinado tipo de letra, mayor es su rentabilidad.

La simplicidad del trazo es una variable cualitativa relacionada con la complejidad que entraña la reproducción de dicha tipografía. Desde ese punto de vista, las mayúsculas serían un tipo de letra más sencillo de reproducir y de reconocer

que, por ejemplo, la letra minúscula; a su vez, el tipo de letra de imprenta es más sencilla de reconocer y reproducir que la manuscrita, etc.

La delimitación de las letras. El tipo de letra utilizado en las fases iniciales del aprendizaje puede influir notablemente en la percepción de las fronteras de las letras que forman una palabra. Para un estudiante de grado 0 (y, en realidad, para cualquier estudiante cuya lengua materna utilice un alfabeto distinto al latino), leer una palabra puede suponer todo un reto a la hora de identificar las letras que lo componen en función del tipo de grafía que se haya utilizado. A tales efectos, existen tipografías como, por ejemplo, las mayúsculas o la letra de imprenta, que presentan las grafías independientes unas de otras (es decir, que las letras se escriben «sueltas»), facilitando así la identificación de las letras en su individualidad. Sin embargo, otras tipografías, como la manuscrita, son menos claras en este aspecto y pueden presentar dificultades para su identificación, haciendo que las palabras parezcan «chorizos» indivisibles y, por tanto, incomprensibles.

La completitud de la palabra quizás sea, según nuestras observaciones, junto a la delimitación de las letras, el aspecto que más se descuida tradicionalmente en los métodos de alfabetización para adultos. En ASILIM creemos que se trata de criterios claves, sobre todo en las primeras fases de la alfabetización. De nuevo, si intentamos emular la percepción de un estudiante de grado 0, podríamos concluir con que, ante la pronunciación de un enunciado, lo que percibe un estudiante no es más que un sonido continuo completamente incomprensible. En efecto, el ser humano, al contrario que los robots, hablamos en una continua sinalefa, sin dejar rastro alguno en el habla de los espacios que existen entre cada palabra y que, sin embargo, sí se manifiesta en la escritura mediante un espacio gráfico entre palabra y palabra. Dicho todo esto y trasladado al terreno que nos ocupa, existen unos tipos de letra más proclives que otros a facilitar la delimitación de las fronteras de las palabras a las que nos hemos referido con anterioridad, como por ejemplo, el tipo de letra manuscrita infantil, donde cada letra va unida a la siguiente hasta terminar la palabra, permitiendo así transmitir al estudiante cierta unidad de la palabra.

Según los manuales de alfabetización consultados, hemos podido observar que, en los niveles iniciales de alfabetización se utilizan varios tipos de letra que se podrían agrupar según las siguientes categorías indicadas en el cuadro que se presenta a continuación. Todos los tipos repertoriados en esta tabla cumplen en mayor o menor medida con algunos de los requisitos fundamentales indicados con anterioridad, pero, como todo en la vida, unos presentan ventajas y otros inconvenientes que conviene tener en cuenta a la hora de servir los objetivos que nos hemos propuesto. En la gráfica se resume brevemente lo que a continuación se expondrá detalladamente:

Tipo de letra	Ventajas	Desventajas
MAYÚSCULAS	+ + simplicidad del trazo; + + rentabilidad; + + delimitación de la letra.	• falta de capacidad para definir el límite de la palabra como unidad; • exposición a otros tipos de letra.
Minúsculas de imprenta	+ simplicidad; + + rentabilidad; + + delimitación de la letra.	• falta de capacidad para definir el límite de la palabra como unidad; • exposición a otros tipos de letra; nadie escribe así.
Ambas	+ rentabilidad.	confusión de prioridades.
Manuscrita infantil	+ + capacidad para definir el límite de la palabra como unidad; + juego de muñeca: dibujar.	++ complejidad del trazo; • «chorizo incomprensible»: uso de colores; • menor rentabilidad.

4.3.1 El uso de MAYÚSCULAS y la falsa percepción de urgencia

De acuerdo a nuestras observaciones, el uso de mayúsculas en los primeros estadios del aprendizaje en alfabetización como primera (y a veces única) opción responde a criterios de simplicidad y rentabilidad muy claros. Por un lado, resulta muy sencillo reconocer las mayúsculas (leer) y, sobre todo, dibujarlas (escribir). Por otro lado, las mayúsculas suelen aparecer con mucha frecuencia en muchos documentos a los que se enfrentan nuestros estudiantes, bien sea en impresos, carteles, rótulos, anuncios, etc. La información importante suele estar escrita en mayúsculas, por lo que, desde este punto de vista, es indiscutible la pertinencia de este tipo de letra y, por este motivo, es muy comprensible que haya sido elegido el tipo de letra de numerosos métodos de alfabetización destinados a adultos no nativos (analfabetos de grado 0).

Sin embargo, desde el punto de vista de la completitud de la palabra, las mayúsculas no son capaces de transmitir esa imagen de unidad, puesto que, como bien es sabido, cuando escribimos en mayúsculas, escribimos una sucesión de letras inconexas unas de otras. Desde el punto de vista de una persona alfabetizada, este dato es superfluo porque, como hablantes y escribientes nativos, conocemos las delimitaciones de las palabras de forma (casi) «innata». Ahora bien, desde la perspectiva de una persona analfabeta de grado 0, la separación (más pequeña) que existe entre las letras mayúsculas que componen una palabra y la separación (más grande) que existe entre cada una de las palabras no es significativa. Por este motivo, en el método de ASILIM hemos decidido posponer el uso de este tipo de letra a estadios de aprendizaje más avanzados.

Por último, en cuanto al uso de las mayúsculas, solo nos quedaría añadir que, tal como hemos podido observar en la práctica, en la mayoría de ocasiones algunos métodos suelen utilizar las mayúsculas de forma casi exclusiva, sin indagar en otras tipografías. Es como si se contentaran con dar por terminada su misión

alfabetizadora una vez que los estudiantes dominan la escritura en mayúsculas, abandonando cualquier exposición a otro tipo de letras que, por otro lado (no hay que olvidarlo), también existen en el medio. Es indudable que empezar a alfabetizar con el uso de las mayúsculas es un recurso de gran utilidad y enorme rentabilidad desde el punto de vista del aprendizaje, tanto para el estudiante como para el profesor, debido a la sencillez de su trazo. Pero desde nuestra atalaya, hacemos un llamamiento a la superación de esa vieja creencia, tan extendida en los sectores sociales y de la educación de adultos como falsa, de que el estudiante está en situación de *indefensión* porque no sabe leer ni escribir y, en consecuencia, hay que alfabetizarlo de forma urgente.

En nuestra opinión, la «alfabetización exprés» no existe. Aprender a leer y a escribir, como aprender a dominar cualquier otra técnica, requieren tiempo (y retomo el refrán de *«No se conquistó Zamora…»)*. ¿Acaso hemos olvidado que nos llevó años aprender a leer y a escribir incipientemente y que, tal como hemos dicho con anterioridad, seguimos perfeccionando la técnica ad infinítum? Como ya hemos comentado con anterioridad, el estudiante está fuera de nuestro universo alfabético, pero no por ello está en situación de incapacidad. Su universo, no por ser no alfabetizado, es menos rico. Tan solo hay que recordar el código de los tuaregs, que «leen» en el cielo y en las caprichosas formas que adoptan las dunas del desierto la información que necesitan; o el de los inuits o pueblos esquimales, que se basan en las distintas apariencias del hielo y de la nieve para extraer información muy útil de su entorno más inmediato. Los estudiantes recurren a otras estrategias o códigos (que nosotros desconocemos) para ubicarse y orientarse en nuestra semiosfera. Un ejemplo de ello es el desarrollo de una prodigiosa memoria... Por este motivo, entrar en esa dinámica impuesta por esta falsa percepción de urgencia nos puede llevar a adoptar decisiones abruptas que, de forma inconsciente, perpetúan al estudiante en ese limbo de marginalidad que estamos denunciando. Es decir, si limitamos a nuestros estudiantes a escribir únicamente en mayúsculas, les estamos cerrando puertas para aprender a reconocer otros tipos de letras, así como muy probablemente, les impidamos el desarrollo de una caligrafía propia, etc., generando efectos no deseables en un aprendizaje de lectoescritura completo, integral y holístico.

4.3.2 El uso de la letra de imprenta en minúsculas y la confusión de prioridades

Bien, como en el caso de las mayúsculas, enseñar al estudiante a escribir en letra de imprenta también resulta muy simple y rentable, por los mismos motivos que se indicaron en el apartado anterior, aunque en el criterio de rentabilidad, deberíamos hacer un pequeño inciso: por un lado, es cierto que los estudiantes están rodeados de ejemplos llenos de este tipo de letra, pero también es cierto que nadie escribe así y esto es importante a la hora de ofrecer un modelo real de escritura, sobre todo a la hora de iniciar el proceso de alfabetización. En efecto, nuestras

caligrafías manuscritas suelen ser una burda imitación de la letra de imprenta, que deriva en un estilo indefinido entre las letras de molde y la manuscrita infantil que nos enseñaron en el colegio. Por otro lado, también volvemos a incurrir en el mismo inconveniente que indicamos al presentar las mayúsculas y es que la letra de imprenta en minúsculas tampoco permite representar los límites de la palabra.

En cuanto al uso de la alternancia de mayúsculas y la letra de imprenta en minúsculas, añadiríamos a todo lo anterior, la confusión de prioridades. En fin, ¿acaso enseñarles que unas veces usamos mayúscula y otras minúsculas es el objetivo de nuestra enseñanza en esta primera fase del aprendizaje? Si consideramos que un buen proceso de alfabetización es necesariamente un proceso continuo y prolongado, siempre podremos introducir las normas de uso de mayúsculas y minúsculas en un estadio posterior del aprendizaje, quizás cuando logren automatizar la correspondencia entre grafema y morfema, el silabeo y la primera caligrafía. Una vez dominadas estas técnicas, introducir distintas tipografías es relativamente sencillo y rápido.

4.3.3 El uso de la letra manuscrita infantil y el juego de muñeca

Este tipo de letra presenta, como todos los anteriores, una serie de ventajas y de inconvenientes con respecto a los objetivos que nos hemos propuesto en el programa, pero en ASILIM nos hemos decantado por su uso en el estadio inicial de aprendizaje por una serie de motivos que pasaremos a indicar a continuación.

Aunque inicialmente imperfecto, este tipo de letra sirve de precalentamiento («de rodaje»), ya que permite al estudiante practicar los siguientes objetivos:

a) Concebir las palabras como unidades, dotadas de principio y fin, de «completitud», lo que le ayuda a asignar al omnipresente significado su significante gráfico correcto, evitando incorrecciones de raíz.
b) Practicar el juego de muñeca: hacer gimnasia con la mano que, en ocasiones presenta agarrotamientos o carece de la flexibilidad necesaria para reproducir los trazos con la firmeza y el pulso adecuados.

No obstante, en relación con los parámetros mostrados con anterioridad, este tipo de letra presenta aspectos que podrían considerarse inicialmente negativos:

a) La dificultad del trazo. Desde este punto de vista, la letra manuscrita infantil tiene una grafía que consideraríamos compleja para el estudiante analfabeto en sus primeras fases, tanto desde el punto de vista de su trazado como desde el punto de vista de su identificación. Desde el punto de vista del trazado, esta dificultad inicial se puede transformar en una oportunidad para hacer gimnasia con la muñeca (el juego de mano al que hacíamos alusión con anterioridad).
b) La no-delimitación de la letra. Desde el punto de vista de la identificación de la letra y, según lo ya dicho a este respecto, la letra manuscrita

infantil no favorece la delimitación de las grafías ni, por tanto, su lectura, porque la palabra escrita con este tipo de letra se muestra, a ojos del estudiante, como una secuencia indescifrable y continua, dando lugar a lo que vulgarmente llamaríamos un «chorizo ilegible». Pensemos en sistemas alfabéticos diferentes al nuestro, como el arábigo, el cirílico o los de la familia de las lenguas indias: no sabemos dónde termina una letra y dónde empieza la siguiente. Para superar este escollo y de cara a que nuestros estudiantes identifiquen las grafías más fácilmente, hemos introducido el concepto del color por grafía. El cambio de color ayudará al estudiante a delimitar los límites de las letras y, en consecuencia, a leer.

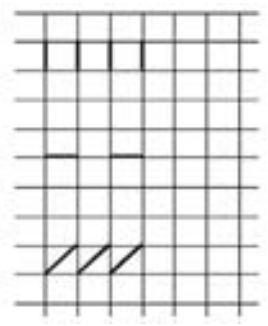
c) Baja rentabilidad. En efecto, este tipo de letra no está presente en ningún ámbito de la vida real del estudiante, salvo en el aula. Pero también es un hecho que un estudiante, durante sus primeras fases de alfabetización, no sale de la clase y se pone a leer automáticamente todo lo que ve en la calle.

Ahora bien, sopesando todos los pros y los contras en su totalidad, consideramos que este tipo de letra aporta aspectos más beneficiosos al estudiante en los inicios de la alfabetización que los inconvenientes, fácilmente solventables, que puedan causar sus efectos negativos. Como es evidente, esta clasificación es totalmente subjetiva y responde a las elecciones hechas de acuerdo a nuestros criterios y contexto.

Si continuamos en nuestro análisis de los materiales del estudiante, además del cuadernillo, en ASILIM hemos utilizado otros materiales que refuerzan aspectos esenciales del aprendizaje vertebrado por el cuadernillo.

1. El cuadernillo de grafomotricidad: el juego de muñeca

   Este material nos permite practicar destrezas de pre-escritura con todos los estudiantes en general y, en especial, con aquellos que dan sus primeros pasos con el lápiz y el papel. El aspecto de este material es el de una cuadrícula continua sobre la que el estudiante deberá repetir patrones de trazos. Entre otros objetivos, este cuadernillo permite al estudiante realizar las siguientes acciones ante el papel:



a) orientarse en la página (escribimos de derecha a izquierda y entre dos pautas);
b) adaptar el trazo de los caracteres más simples;
c) practicar los trazos más complejos que luego compondrán las letras;
d) crear el hábito correcto de escritura mediante la práctica continua de trazos.

2. Banco de imágenes

Hemos recopilado un total de 1 000 términos aproximadamente (entre sustantivos [401], adjetivos y verbos [600]) procedentes de los ámbitos que resultan más familiares a nuestro alumnado. En efecto, ASILIM lleva más de diez años dedicados a la enseñanza de ELE en contextos no formales, principalmente en el contexto de la inmigración y de los solicitantes de asilo y refugio.



Esa experiencia nos ha ayudado a acotar las necesidades de vocabulario más inmediatas de su entorno y que incluyen desde el ámbito doméstico y privado (salud, familia y hogar) hasta el más público (profesional, laboral, administrativo, etc.). Entre otros objetivos, con estas imágenes pretendemos:

a) asociar una imagen a una grafía, y a partir de aquí, construir significados;
b) aumentar la comprensión lectora del estudiante, dotándolo de un lexicón para poder empezar a leer;
c) fomentar la memoria.

3. El componedor

El componedor es una herramienta de escritura que cumple las funciones de «mediador» entre la palabra y el estudiante. El objetivo principal es el de brindar apoyo a la lectura y al dictado. En ASILIM trabajamos con dos tipos de componedor:



a) El componedor de cubos. Cada cubo es la materialización de una sílaba fónica. Tenemos tantos cubos como grupos silábicos enseñamos. Está pensado para que los estudiantes más kinestésicos puedan «palpar el sonido».
El ciclo de trabajo con el componedor de cubos es el siguiente:

En primer lugar, el estudiante escucha el sonido dictado, luego discrimina (lee) entre los cubos que tiene ante sí y, por último, procede a componer (escribir) la palabra dictada.

b) Las «pizarritas». Se trata de una serie de pizarras blancas individuales de un tamaño de 10 x 15 cm aproximadamente cada una, sobre las que se ha pintado una pauta de dos líneas. En ellas el estudiante debe reproducir las sílabas (una por cada pizarrita) que escuche, con el fin de reproducir la palabra dictada. Esta herramienta permite llevar a cabo una práctica más libre por parte del estudiante en función del siguiente ciclo: en primer lugar, el estudiante escucha el sonido, luego escribe directamente en las pizarritas.

4. El refuerzo de caligrafía

Se trata de un cuadernillo destinado a reforzar la escritura. Está dividido en pautas de cuatro líneas, sobre las que se incluyen las grafías, sílabas y palabras que queremos que trabajen. Entre otros objetivos, con este material se pretende practicar la caligrafía, controlando su tamaño y

dominando en especial las prolongaciones superiores de letras como la «b», la «t», la «l» y la «f», y las inferiores como la «f», la «j», «g», «p», etc., de ahí el apoyo que brinda la pauta de cuatro líneas.



Esto es solo una muestra de los materiales más relevantes que utilizamos en nuestras clases, pero no son los únicos. Disponemos además de otros que responden a los distintos niveles y tipos de aprendizajes (para los más visuales, los más auditivos o los más kinestésicos), pero debido a las limitaciones que impone un trabajo de estas características, no nos es posible pormenorizar cada uno de ellos como nos hubiera gustado, así como los aspectos relacionados con las dinámicas de trabajo en el aula, pero que aparecerán sin duda alguna en futuras reflexiones.

5. CONCLUSIONES

Como indicábamos al inicio de este artículo, en este documento se ha pretendido completar la exposición que ASILIM presentó con motivo de la celebración del «Primer Encuentro Internacional de Profesores de ELE» de 2012 en Bruselas. Nos han quedado muchas cosas en el tintero, pero al menos hemos intentado transmitir nuestras grandes líneas de actuación. En primer lugar, esperamos que hayan quedado claros los límites de lo que se entiende por alfabetización, puesto que suele ser un concepto que se presta a confusión o está sujeto a ambigüedades. Concluiremos pues que «alfabetización» no significa enseñanza de ELE ni de lengua oral, como erróneamente se cree a juzgar por los materiales que vemos en la red, sino que significa enseñanza exclusiva de las destrezas de lectoescritura.

En esta línea queremos anotar que el programa de alfabetización de ASILIM forma parte de un programa integral más amplio que ofrece al estudiante la posibilidad de asistir a cursos de lengua estándar (nivel «bienvenida», A1, A1+, A2,…), al mismo tiempo que acude al programa de alfabetización, con el fin de darle la oportunidad de ampliar y afianzar su conocimiento de la lengua, ya que somos

conscientes de esa doble marginación que sufre el inmigrante no alfabetizado por su condición de analfabeto y de no hablante de la lengua de acogida.

Si seguimos puntualizando en el concepto de alfabetización debemos dejar claro otro punto fundamental en su definición. La UNESCO define la alfabetización también como «la habilidad de identificar, comprender, interpretar, crear, comunicar y *calcular,* utilizando materiales impresos y escritos asociados con diversos contextos.» (el subrayado es nuestro). En efecto, todo programa de alfabetización que se precie debe enseñar técnicas de lectoescritura, pero no debe olvidarse de impartir las reglas de cálculo básicas, tal como se alude en esta definición. Y ese es un terreno que todavía nos queda por explorar en ASILIM. Sirva esta reflexión como invitación a todas aquellas mentes que puedan aportar una dimensión matemática al proyecto. Con ello queremos destacar que este proyecto se encuentra en continua transformación y está abierto a las contribuciones y aportaciones externas.

En efecto, otro de los motivos que nos han llevado a exponer nuestra praxis en un foro académico de estas características es la de compartir nuestra experiencia con otras personas o entidades que también se dediquen a lo mismo con el fin de crear sinergias. Como es bien sabido, el ámbito de la alfabetización está poco explorado y apenas recibe atención desde el ámbito de la didáctica de lenguas (que sea ELE o lenguas extranjeras) y, sin embargo, la necesidad en términos absolutos es enorme. Si algo nos han mostrado las olas migratorias del primer decenio del siglo XXI es precisamente el lado más oscuro de las realidades de otros países, como la vulneración de derechos tan fundamentales como el de la educación. En ASILIM creemos firmemente en la capacitación de las personas y en la alfabetización como primer paso para impulsar su espíritu autónomo y crítico, con el fin de convertirlos en contribuyentes netos a la construcción de la sociedad en la que viven.

Como hemos hablado anteriormente, la falta de pautas y de materiales adecuados ha contribuido a que para concretar este programa se haya recorrido un largo camino que arrancó sumido en la más absoluta oscuridad, pero que poco a poco ha ido avanzando hacia espacios de luz gracias a la práctica incansable de la empatía, que no deja de ser esa extremada sensibilidad ante lo que puede estar viviendo y sintiendo la otredad, en nuestro caso, un estudiante no alfabetizado. Sin esa capacidad de ponerse en la piel de la otra realidad, no se hubiera podido avanzar en absoluto en esta senda.

Por último, pero no por ello menos importante, nuestro más admirado y cariñoso reconocimiento al verdadero mentor de este programa, Enrique Menéndez Alba, a quien le debemos su exquisita sensibilidad, y refinada inteligencia, a su iniciativa, dedicación y paciencia, gracias a las cuales este proyecto es hoy una realidad en continua evolución. No debemos olvidar tampoco reconocer la encomiable labor de Laura Caballero y Laura Ortizarcos, etc., a todo el equipo de ASILIM y a todas las personas que desinteresadamente prestan su ayuda a la construcción de este proyecto.

BIBLIOGRAFÍA

Conejo, E. (2009): «L delengua 20 con Maite Hernández y Félix Villalba», en *L deLengua,* 20. [http://eledelengua.com/ldelengua-20-con-maite-hernandez-y-felix-villalba/] [Fecha de consulta 30/10/2012].

Freire, Paulo (1997): *Política y educación,* México/Buenos Aires: Siglo XXI.

Hernández, Maite, y Villalba, F. (2009): *Una propuesta comunicativa para la alfabetización en español como L2* [http://www.educacion.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Revista/premios/terceros/una-propuesta-comunicativa-para-la-alfabetizacion.pdf?documentId=0901e72b80f2d970] [último acceso 2/11/2012].

Montero Ródenas, Ana (2010): *Análisis de materiales didácticos para la enseñanza de ELE a adultos inmigrantes no alfabetizados* (Memoria de fin de máster de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de ELE, Universidad de Jaén, Fundación Universitaria Iberoamericana, FUNIBER).

UNESCO (2006): *«La alfabetización, un factor vital», Informe de la UNESCO 2006.* http://unesdoc.unesco.org/images, p. 36.