

Alfabetizando arabófonos adultos

Un estudio de casos

Patricia Fernández Martín

Universidad Complutense de Madrid.

patriciafernandezmartin@gmail.com

Fernández Martín , P. (2013). Alfabetizando arabófonos adultos: Un estudio de casos. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada* (2013) 13.

RESUMEN

El objetivo de este artículo es reflexionar sobre la validez de un método de alfabetización para arabófonos adultos que combina, según los alumnos-tipo asistentes a las clases, criterios fonológicos (significante) con criterios semánticos (significado).

Así, en la primera parte del trabajo ofrecemos una descripción de lo que consideramos los tres pilares del proceso educativo: docente, discente y centro de enseñanza, según el contexto en el que nos movemos.

En la segunda parte, realizamos un estudio de casos de alumnos-tipo clasificados en los tres grupos-etas de desarrollo, de los cuales mostramos algún ejemplo de producción escrita, así como una propuesta didáctica tanto a nivel de programación de curso como a nivel de aula.

Las conclusiones, siempre provisionales, apuntan a que el grado de fusión de criterios fonológicos con criterios semánticos está sujeto al conocimiento que el estudiante tenga de la lengua en la que sea alfabetizado y de lo que implica el mismo fenómeno de lectoescritura (conciencia grafocentrista). De esta forma, proponemos un doble continuum en el que se crucen ambas variables y, esta conjunción, permita al docente decidir si debe acercarse más hacia lo ortoepíco (fonológico + ortográfico) o tender hacia lo pragmático-discursivo (léxico + semántico + morfosintáctico).

Palabras clave: alfabetización, inmigrantes, adultos, español L2

ABSTRACT

The aim of this article is to reflect on the validity of a teaching method for Arabophone adults combining, depending on the students-prototype who attend the lessons, phonological criteria (significant) with semantic ones (meaning).

Thus, in the first part of the paper we offer a description of what we consider the three main aspects of the educational process –teacher, students and learning center, applied to our context.

In the second part, we analyze three cases of students, classified in groups according to the three stages of development. Besides, we show some texts written by them as well as a didactic proposal in two levels: the general program of the course and the classroom planning.

The always provisional results seem to prove that the degree of relation between phonological and semantic criteria depends directly on two aspects. On the one hand, it depends on the level of (oral) language of the learner. On the other, the graphocentrism awareness has to be taken into account. Then, we suggest a double continuum where both items intersect and, at the same time, lets the teacher know whether to choose an orthoepic approach (phonologic + orthographic aspects) or a pragmatic-discursive one (lexical + semantic + morphosyntactic aspects).

Keywords: Literacy, Immigrants, Adults, Spanish as a Second Language

1. INTRODUCCIÓN

En líneas generales, el objetivo de este artículo es contribuir a la reflexión sobre la práctica docente, a partir de la experiencia adquirida en un contexto como es el de las segundas lenguas, y concretamente, en el proceso de alfabetización de adultos inmigrantes cuya lengua materna es el árabe.

De este modo, la investigación toma como punto de partida un objetivo también didáctico que no es otro más que conseguir que el alumno aprenda. Y parece claro que la forma quizás más eficaz de mejorar la práctica docente es pasar por la reflexión que conlleva cualquier método de investigación (Vitale, s.d.; Freire, 2012: capítulo III).

Antes de comenzar, sin embargo, quisiéramos traer a colación ciertos aspectos que nos parecen clave para comprender la importancia que en la actualidad tiene la escritura, entendida en un sentido amplio y, por tanto, por qué hay que enseñarla.

En primer lugar, partiendo de la base de que nos encontramos en una sociedad claramente grafocentrista, por considerar que la cultura escrita es superior a la oral (Moreno Cabrera, 2005: 29 ss), permitir la existencia de adultos analfabetos implica, en la práctica, condenarles casi a la exclusión sociolaboral (Campero, 2007; EACEA, 2011: 9 ss; Velasco y Díaz de Rada, 2006: 137-250), limitando, como consecuencia, la movilidad social (Kerbo, 2004).

En efecto, pese a que los analfabetos desarrollan múltiples estrategias y técnicas que palián esta desventaja, dicha exclusión tiene lugar no sólo por la complejidad que supone, si no se sabe leer y escribir, incorporarse al mercado laboral legal, único criterio de valor en la ideología capitalista que parece desterrar de su seno a aquellos que no producen y, por tanto, no contribuyen a la continuación del sistema (Moreno Feliú, 2005: parte IV), sino también porque conlleva un destierro simbólico al impedirles participar de numerosas acciones comunicativas cotidianas, que a cualquier otro adulto, evidentemente alfabetizado, no le son (tan) vedadas (Molina Domínguez, 2008: 2; Bourdieu, 2008).

Un claro ejemplo de la primera cuestión se relaciona con la posibilidad de que no sean contratados, sencillamente, por no saber leer y escribir o, a la inversa, de que sean rápidamente despedidos debido a la facilidad con que pueden ser engañados por compañeros especialmente despreciables que les hacen creer que no han firmado algo que en realidad sí han firmado o cualquier otra trampa lectoescritora que se les tienda. No parece ser una casualidad, pues, que haya una relación directamente proporcional entre el estatus socioeconómico conseguido y el nivel de estudios reglados alcanzados, que parten siempre, claro está, del proceso de alfabetización (EACEA, 2011: 9 ss; Kerbo, 2004: 269, 317-318, 340-342; Velasco y Díaz de Rada, 2006: 137-250; Campero, 2007; MEC, 2011: 324 ss).

Del segundo factor pueden encontrarse tantos ejemplos como situaciones cotidianas en las que la lectura o la escritura es esencial para poder desenvolverse (Molina Domínguez, 2008: 3-4): comparar precios de viajes, leer la carta de un bar o restaurante, viajar en transporte público, leer el periódico, realizar la compra semanal, abrirse una cuenta en un banco, llevar a cabo tareas administrativas, sacarse el carné de conducir, firmar un contrato de alquiler, inscribir a los hijos en la escuela, mandar un mensaje de móvil, escribir una hoja de reclamación, acceder al documento de la vida laboral, pedir la nacionalidad o la renovación del NIE... Por supuesto, aquí se puede incluir el hecho de que estos analfabetos, automáticamente, se convierten en analfabetos digitales, con toda la desigualdad que este desconocimiento implica, por ejemplo, en la búsqueda de empleo o en el mantenimiento de ciertas relaciones sociales (Fernández Martín, 2012).

Quizás, en segundo lugar, de todas las tareas que pueden enumerarse en las que resulta esencial el conocimiento del proceso lectoescritor, la más importante sea la de continuar (o empezar) el aprendizaje de la L2, en nuestro caso, el español, uno de los principales motores para evitar la exclusión social (Molina Domínguez, 2008: 3; Campero, 2007; Ortiz Murillo, 2007).

Y es que seguimos encontrándonos con innumerables materiales de español para extranjeros, didácticamente muy útiles, visualmente atractivos, coherentemente secuenciados, estructuralmente cohesionados, pero en su mayoría centrados en la lengua escrita (Calatayud Álvarez y Loureiro González, 1999; Cantero, 1994), lo cual tampoco debe sorprender en demasía, dado el grafocentrismo reinante y, como consecuencia, la evidente necesidad editorial de exportar sus productos allende las fronteras.

Este factor, que dificulta con creces la tarea de enseñar la L2 sin que el alumno sepa leer y escribir, implica una serie de consecuencias en la práctica docente, entre las que cabe destacar un creciente hastío en algunos alumnos que sólo desean aprender español y no son conscientes, por una parte, de que los recursos del Centro al que acuden no son todo lo boyantes que se desearía (cfr. apartado 2.1) como para que los profesores puedan dedicar horas y horas a innovar en el método didáctico (cfr. apartado 2.3), debido a la escasez de materiales que, como decimos, se centren sólo en la enseñanza de la lengua oral; y, por otra parte, tampoco parecen percatarse de que, si no aprenden también a leer y escribir (conciencia grafocentrista), no podrán nunca participar de todas aquellas situaciones de las que sus amigos españoles sí participan (entre otras, ampliar sus conocimientos de español, que es algo que aquellos ya tienen). Este hecho acaba transformándose, en numerosas ocasiones, en un abandono del estudio que, como decimos, origina a su vez un acercamiento del aprendiz a límites de exclusión social.

A esta consecuencia se le puede sumar otra más: la complicada manera en que el docente ha de gestionar el aula, cuando en ella prima una heterogeneidad en los niveles de lectoescritura que dificulta, en la práctica, la personalización necesaria para llevar a buen puerto el proceso de alfabetización. Dadas las limitaciones docentes del Centro (cfr. apartado 2.3), si se contara con algún tipo de material realmente eficaz y accesible a todos, ya realizado, el profesor podría centrarse en la adaptación y reconfiguración de dicho material, focalizando su quehacer en la apropiada distribución según las necesidades comunicativas de los estudiantes, individualizando así al máximo la tarea de la enseñanza, tras haber profundizado juiciosamente en las diferencias de lectoescritura reinantes (cfr. *infra*).

Evidentemente, que esto no fuera así, es decir, que de pronto aparecieran en el mercado miles de materiales de enseñanza de español con fines específicos dedicados a alumnos no alfabetizados, en contextos de segundas lenguas, cuyo objetivo fuera la lengua oral, no dejaría de lado la necesidad de alfabetizar a nuestros alumnos, pero quizás podría hacerse de una forma combinada lengua oral-lengua escrita (por no hablar de que ahorraría trabajo a los docentes), aplicando múltiples métodos didácticos, que evitaran dicho hastío, acabaran con la frustración de los profesores, dinamizaran sobre manera el ritmo de la clase y ampliaran los conocimientos de los estudiantes, si fuera posible, desde una perspectiva constructivista (Polanco Porras, 2008: §§ 2.4.2, 2.4.3; Molina Domínguez, 2008: § 3).

A todo esto cabe añadir la existencia de diferentes estilos de aprendizaje de los estudiantes (Fleming y Mills, 1992: 137 ss), lo cual contrasta no sólo con lo que el profesor cree que sabe sobre ellos cuando, en realidad, no sabe nada, sino también con la propia idea de la profesionalidad docente. ¿Sabe el alumno mejor que el profesor lo que él necesita para mejorar su aprendizaje? ¿Resulta acertado dejarse llevar completamente por los intereses de los aprendices, descuidando cualquier consideración que desde su experiencia teórica y práctica en la enseñanza de lenguas extranjeras haya aprendido el enseñante? En otras palabras, ¿debe el docente seguir a pie juntillas lo que los alumnos dicen que necesitan y enseñarles tan sólo a leer y escribir cuando ellos se lo pidan?

Es consciente de que, en cierto modo, si no opera así ellos van a acabar abandonando el Centro porque van a considerar inútil el tiempo y el esfuerzo empleados, lo cual será así percibido en función de las expectativas que ellos mismos se hayan creado con respecto al docente, al Centro y a los contenidos que esperan aprender.

La clave se encuentra, quizás, en que el docente detecte aquellas dificultades que tengan los alumnos y, a la vez, trate de guiarles en su proceso de alfabetización, convenciéndoles de que eso forma parte también del aprendizaje de la lengua, mediante ejemplos textuales tomados de la vida cotidiana del estudiante.

Asimismo, para poder acomodarse a los estilos de aprendizaje de los distintos alumnos, resulta necesario hacerles reflexionar sobre su manera de aprender. Cuando las clases cuentan con un número reducido de estudiantes, el profesor puede adaptarse, hasta cierto punto, a las necesidades de cada uno; pero si el conjunto de alumnos por aula es excesivamente amplio, la solución pasa, tal vez, por reforzar la conciencia de aprendizaje y, a partir de ahí, tratar de que los alumnos se acerquen a cierto método de estudio (Fleming y Mills, 1992: 138). Se ha de hacer, siempre, tratando de mantener el equilibrio entre lo que unos y otros desean, lo que ellos piensan que necesitan y lo que el docente ha detectado que precisan.

Estemos o no equivocados, la elaboración de este trabajo forma parte de un proceso de investigación mucho más amplio que consideramos necesario para, como decimos, mejorar la práctica docente. Visto desde una perspectiva global, no es más que un diminuto grano de arena que pretende aportar alguna que otra reflexión a la enseñanza de español como L2.

Centrándonos ahora ya plenamente en este artículo, queda indicar que hemos elegido una metodología cualitativa, el estudio de casos, que consideramos menos reificante por ser más próxima al alumno de segundas lenguas y, por tanto, a la larga más eficaz por permitir una contribución al avance en su proceso de aprendizaje visto así desde una perspectiva neohumanista (Martínez-Otero Pérez, 2008: 22 ss).

De este modo, vamos a comenzar ofreciendo los datos del contexto en el que se lleva a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje, centrándonos en el Centro (cfr. apartado 2.1), los tipos de alumnos (cfr. apartado 2.2) y los docentes (cfr. apartado 2.3), para posteriormente llegar al análisis de los tres casos de alumnos-tipo (cfr. apartado 3). Finalmente, estableceremos unas conclusiones en las que tratamos de cerrar algunas de las reflexiones tan sólo planteadas en esta introducción.

Y, antes de continuar, tres apuntes más. Por un lado, emplearemos los conceptos de competencias establecidas según el *Marco* (Consejo de Europa, 2001: capítulo 5), puesto que, estemos de acuerdo con ellas y su jerarquización o no (Fernández Martín, 2009), sirven perfectamente como punto de referencia. Por otro lado, no queremos que el lector se olvide de que los casos estudiados, clasificados como tales sólo con fines analíticos, representan alumnos reales, de carne y hueso, que asisten a clases de español en un CEPA de Madrid, junto con otros tantos estudiantes que pretenden, aprendiendo nuestra lengua, mejorar su situación personal y social. Finalmente, conviene resaltar que en el mismo espacio y tiempo se combinan personas con niveles de alfabetización muy diferentes, lo que al final fuerza sobre manera al profesor a llevar la clase como si se tratara de un taller en el que cada uno rellena una ficha distinta, lee un cuento diferente o escucha un dictado personalizado, en función, insistimos, de las necesidades comunicativas, de los niveles de lectoescritura, de los estilos de aprendizaje y de las lenguas maternas de cada estudiante.?

2. EL CONTEXTO: CENTRO, ALUMNOS Y DOCENTES

En esta sección mostramos los que consideramos los principales factores contextuales que han de tenerse en cuenta a la hora de impartir un curso concreto, en nuestro caso de español para inmigrantes: el centro, los alumnos y los docentes (Martínez-Otero Pérez, 2008).

Así, estudiamos primero las características del centro en que se imparten las clases (cfr. apartado 2.1), a continuación, las de los alumnos que acuden a las clases de español, entre los que se encuentra, claro está, el grupo que nos interesa (cfr. apartado 2.2) y, finalmente, esbozamos la forma de trabajar de los profesores del Centro (cfr. apartado 2.3).

2.1. El Centro

El Centro de Educación para Personas Adultas que nos ocupa se encuentra situado en un barrio norteño de Madrid, dentro del distrito de Tetuán (155.000 habitantes, de los que cerca de 34.000 son extranjeros a fecha de enero de 2010).

Nuestro CEPA, de gestión privada-concertada, cuenta con el principal objetivo de formar personas adultas para que consigan una especialización profesional y una mejora en habilidades personales que les permitan (re-)incorporarse al mercado laboral con la mayor comodidad posible. De ahí que ofrezca, aparte de ciertas enseñanzas regladas como el Graduado en Educación Secundaria, cursos formativos independientes, español para extranjeros e, incluso, actividades de ocio y tiempo libre que amplían, como decimos, las habilidades y los conocimientos transversales de los alumnos.

Por lo que respecta a los recursos materiales y humanos, el centro en que se trabaja no dista mucho de cualquier Asociación Cultural de características semejantes (García Parejo, 2003; Fernández Martín, 2007): el voluntariado, no siempre profesional docente, forma parte de los pilares esenciales para llevar a buen puerto el funcionamiento de la organización; los recursos materiales no son exuberantes, aunque puedan ser suficientes, como muestran las pizarras sobre las que (aún) se escribe con tiza; el espacio de las aulas está distribuido o bien con una mesa grande alrededor de la que se sientan los alumnos, o bien con un conjunto de mesas pequeñas dispuestas para formar grupos.

El horario de las clases, por su parte, está repartido en sesiones de dos horas, tres días a la semana. Durante el curso 2011-2012, las clases de alfabetización a las que asistieron los alumnos-tipo que vamos a estudiar, se dieron a grupos de dos turnos distintos, uno de mañana y otro de tarde, si bien a cada alumno sólo se le matriculaba en uno de los dos turnos.

2.2 Los alumnos

Los alumnos que asisten habitualmente a las clases de español ofrecidas por el Centro forman un grupo muy heterogéneo, tanto en origen geocultural, como en interés y conocimientos previos.

Para definirlos, sugerimos aplicar como método de análisis el triángulo del estudiante que ya propusimos en otro trabajo (Fernández Martín, 2008), y que comprende sus conocimientos lingüísticos previos, sus circunstancias sociales y el conjunto de sus conocimientos, experiencias y características psicológicas.

Comenzamos, así, por las lenguas que se hablan en las aulas de EL2 del CEPA en cuestión. A una mayoría marroquí, hablante *dedariya* y, en algunos casos, conocedora de Al-Fusha, se le han de añadir, por una parte, una minoría arabófona no marroquí (siria, palestina, egipcia) y, por otra, otros grupos de distintas procedencias, entre las que destacan la búlgara, rumana, filipina, china, iraní, neozelandesa y centroafricana, por lo que, aparte del español, las lenguas en contacto en el CEPA son, esencialmente, árabe, búlgaro, chino, persa, rumano, inglés, tagalo, francés, wolof, bambara y malí.

Desde una perspectiva social, los grupos con los que trabajamos persiguen distintos objetivos, desde el estudio universitario («universitarios») y el turismo («turistas») hasta la permanencia en el país con fines laborales («inmigrantes») o por motivos políticos («refugiados»).

Toda esta variedad se traduce no sólo en una serie de intereses distintos dependiendo de cada una de las personas (las edades fluyen entre los 18 y los 64 años), sino también en un desnivel sociocultural plasmable en la necesidad de crear grupos nuevos que vayan desde el principio del proceso de alfabetización en LE, esto es, personas que no han sido escolarizadas en su país de origen (cfr. Delgado Pérez, 2008) hasta niveles de conocimiento de lengua que pueden alcanzar un B2 o incluso un C1 según el *Marco* (Consejo de Europa, 2001).

Asimismo, una característica relevante de estos alumnos se encuentra en la irregularidad de la asistencia a clase, debida, probablemente, por circular, a la irregularidad en los mismos docentes. En algunas ocasiones, los alumnos que van a una clase son distintos de los que van a esa misma clase otro día, por lo que el profesor puede bien repetir materia, bien dar contenidos nuevos que, sin duda, deberá repetir si pretende que haya cierta continuidad con respecto a la programación propuesta y, a la vez, si busca eliminar las posibles lagunas comunicativas que pueden tener los estudiantes (cfr. apartado 2.3).

Para los fines de este trabajo, no obstante, nos hemos centrado en aquellos estudiantes que han de acudir a clases de alfabetización por diversos motivos (cfr. apartado 3).

2.3. Los profesores

Como se ha indicado anteriormente, el papel desempeñado por los voluntarios es fundamental para sostener la dinámica del Centro. A excepción de algunos coordinadores contratados que han de cubrir las constantes tareas de gestión (matrículas, horarios, organizar excursiones, voluntarios, publicidad...), impartir numerosas clases para conocer bien a los alumnos y poder llegar a ellos, y suplir a los voluntarios cuando estos falten, los principales recursos humanos están constituidos por personas que deciden enseñar español al menos un par de horas a la semana, bien por motivos altamente altruistas, bien porque piensan así extraer una experiencia satisfactoria que, ¿por qué no?, pueda servirles para su posible futuro profesional.

Las propias necesidades del contexto exigen, en ocasiones, que los requisitos para aceptar formadores se encuentren más cerca de la línea del proyecto educativo defendido por el Centro, que en la formación y cualificación de los profesores, lo que a su vez repercute en los alumnos y en la calidad de su enseñanza. En otras palabras, no siempre se encuentran voluntarios dispuestos a sacrificar su tiempo y su esfuerzo por los demás y, cuando se hace, su mantenimiento no es tan duradero como sería deseable, dadas, evidentemente, las circunstancias personales que rodean a cada docente. El cual, además, puede terminar tirando la toalla al descubrir que lo que al principio se le presentaba como un reto, al cabo de los meses se convierte en una especie de pesadilla por no saber cómo actuar ante la heterogeneidad del aula, las idas y venidas de los alumnos y los distintos niveles de conocimientos lingüísticos, lo cual se intensifica si no es un profesional de la enseñanza de idiomas.

En cualquiera de los casos, son los mismos voluntarios los que, con una programación común tomada como base y propuesta desde la coordinación, eligen sus propios materiales y llevan a cabo sus propias actividades en el aula. Además, ellos mismos se coordinan con otros voluntarios que imparten clase al mismo grupo, para mantener cierta continuidad en el temario, dentro de las posibilidades que permitan la irregularidad de la asistencia de los alumnos (cfr. apartado 2.2).

Todo ello constituye uno de los principales motivos por los que cabe alfabetizar a los alumnos que no lo estén: si no son capaces de acceder a dicho material, no podrán continuar con su proceso de aprendizaje de la L2, cuya interlengua oral, entonces, quedará fosilizada (Baralo, 2004: 44 ss) y, quizás lo que es peor, limitada a unas cuantas situaciones comunicativas.

3. ESTUDIO DE CASOS

Antes de pasar al estudio de casos propiamente dicho, conviene reflexionar sobre la misma práctica de la alfabetización. O, dicho en otras palabras, cabe responder a la pregunta “¿Qué es alfabetizar?”.

Para los objetivos de este trabajo, asumimos, directamente, que alfabetizar no es, simplemente, enseñar a una persona a leer y a escribir o a relacionar un grafema con un fonema. Alfabetizar es un proceso mucho más complejo que implica enseñar al alumno a comunicarse con éxito en todas aquellas situaciones en las que se precise de un texto escrito (Polanco Porras, 2008: 13 ss; Molina Domínguez, 2007: 3 ss). En un sentido amplio, alfabetizar abarca lo que se puede denominar la traducibilidad de canales, es decir, el paso de un texto escrito a uno oral y viceversa, y que todos ellos tengan significado para el lectoescritor. De esta manera, con ciertos conocimientos de la L2, al pronunciar en alto el texto que lee, el estudiante comprende su significado y, al contrario, partiendo de lo que quiere decir, al pronunciar un enunciado, es capaz de transcribirlo. Por este motivo, creemos que se han de trabajar prácticamente todas las competencias, pero haciendo hincapié más en unas que en otras dependiendo de los conocimientos previos del estudiante (cfr. *infra*).

Esta definición, evidentemente, supone una serie de grados o fases que, por un lado, evidencian el proceso de aprendizaje que conlleva la alfabetización, como cualquier otro proceso sociocognitivo (entendiendo por tal lo defendido en Van Dijk, 2009, 2011; y, centrado en el texto escrito, lo dicho por Nystrand, 1986) mientras que, por otro lado, dada precisamente esa gradualidad, conllevan un desenvolvimiento progresivo del alumno en la aplicación de las destrezas lectoescritoras (Polanco Porras, 2008: 31 ss; Delgado Pérez, 2008: 39-41).

Dicha evolución tiene lugar a dos niveles (Villa Carpio *et alii*, 2002: 180): el fonológico o subléxico (que aquí denominaremos esencialmente “ortoépico” por incluir las interrelaciones entre la competencia fonológica y la ortográfica) y el semántico o léxico (que aquí consideraremos “discursivo”, por abarcar desde la morfosintaxis hasta el léxico y la semántica, llegando así a la pragmática). El tiempo de dedicación para pasar de uno a otro depende del conocimiento de lengua oral que tenga el estudiante, así como de su conciencia grafocéntrica, es decir, de su conocimiento de la relevancia del proceso lectoescritor en la comunicación diaria.

Por ejemplo, para un analfabeto adulto hablante nativo de español, la competencia fonológica resulta esencial a la hora de desarrollar la competencia lectora (Villa Carpio *et alii*, 2002), pero aquella puede constituir una dificultad en el caso de estudiantes extranjeros, porque puede estar plagada de fosilizaciones (como de hecho ocurre, cfr. apartado 3), que compliquen la actividad escritora. Para salvar este obstáculo, y sin olvidar jamás la importancia de la enseñanza de la competencia fonológica como motor previo a cualquier tipo de competencia escrita (Fernández Martín, 2009; Molina Domínguez, 2007; Villa Carpio *et alii*, 2002), se puede recurrir al desarrollo de otras competencias prediscursivas como pueden ser la léxica, semántica y morfosintáctica, que ayuden, a través del significado, a desarrollar la competencia fonológica para así avanzar en el proceso de alfabetización (cfr. *infra*).

Así, por ejemplo, un Ingeniero Agrónomo que no se haya enfrentado nunca a la redacción de una hoja de reclamaciones (ni en su L1, ni en una L2), tan sólo podrá hacerlo exitosamente si ha sido previamente alfabetizado, al menos, hasta un punto de ese *continuum* que, como decimos, conforma el proceso de aprendizaje de las destrezas lectoescritoras al nivel discursivo, no ya al nivel fonológico.

De manera semejante, un inmigrante que sepa defenderse a un nivel oral de B1 en cualquier situación, por ejemplo, del ámbito administrativo, no va a ser capaz de redactar un texto semejante si no ha aprendido previamente a hacerlo, al menos, en su L1, en cuyo caso los conocimientos que le faltarían para hacerlo correrían parejos a los de cualquier extranjero con su mismo nivel de lengua oral (cfr. apartado 3).

En principio, el objetivo que perseguimos en el CEPA (cfr. apartado 2.1) consiste en alfabetizar al alumno lo suficiente para que sea capaz de proseguir con sus estudios de español en A1, A2 o B1, dependiendo de su nivel de lengua oral. Entendemos así que esto no sólo le ayudará a seguir estudiando la L2 (ya hemos mencionado la escasez de materiales en los que la lectoescritura no desempeñe un importante papel cfr. apartado 1) sino que, además, le permitirá desarrollar las estrategias suficientes para desenvolverse en muchas situaciones básicas de la vida cotidiana en la L2 donde la lectoescritura desempeñe un papel fundamental.

Por otra parte, al alfabetizador le interesa sobre manera saber con qué conocimientos previos cuentan sus alumnos, ya que no es lo mismo, evidentemente, tener en el aula a personas que no han asistido nunca a la escuela y que, por tanto, jamás han cogido un lapicero, que tener frente a él a estudiantes de español que incluso se han licenciado en su país pero que nunca han estudiado una lengua escrita en un alfabeto distinto al de su L1.

Por este motivo, creemos relevante distinguir a los alumnos según sepan o no algo sobre lo que significa leer y escribir, ya que pueden

- a) tener un nivel A2 o B1 de español hablado y no saber leer ni escribir por no haber asistido nunca a la escuela;
- b) tener un nivel A2 o B1 de español hablado, saber leer y escribir en su lengua materna porque han sido escolarizados, pero necesitar familiarizarse con el sistema de escritura latino;
- c) no saber nada de español y no saber ni leer ni escribir por no haber sido previamente escolarizados; o
- d) desconocer el español pero saber qué implica leer y escribir porque han formado parte de un sistema educativo reglado en su país de origen.

En el primer caso, el alumno contará con innumerables fósiles fonológicos que convendrá pulir de manera simultánea al proceso de alfabetización, ya que en numerosas ocasiones sus errores lectoescritores provendrán de su competencia fonológica, especialmente durante las primeras fases del aprendizaje (cfr. apartado 3.2).

El segundo grupo necesita un método de aprendizaje relativamente rápido, ya que tiene perfectamente controlada la grafomotricidad y domina igualmente las tareas cognitivas que implica la actividad de lectoescritura. En estos casos, será suficiente con enseñarle a aplicar todos esos conocimientos a un alfabeto diferente o, si no es así, a una lengua diferente (cfr. apartado 3.3).

Los alumnos que constituyen el tercer grupo, por su parte, son considerados analfabetos absolutos. Desde la perspectiva de la práctica docente, resulta el grupo más complejo, dado que a la vez que aprende a escribir y a leer ha de aprender la lengua española (cfr. apartado 3.1), lo cual supone un grave problema de comunicación en dos aspectos. Por un lado, porque si el profesor no habla su L1, no puede llegar a él y comprender qué necesita y cómo lo necesita para seguir progresando en su proceso de aprendizaje. Conseguir que entienda las instrucciones de cualquier actividad se transforma en una tarea muy compleja y, dependiendo de su edad, acostumbrarle a que adquiera cierto estilo de aprendizaje puede no tener ningún sentido para el estudiante. Por otro lado, porque recordemos que en la práctica diaria del aula este alumno-tipo no suele estar solo, lo que supone una serie de consecuencias de refuerzo de la angustia, de la baja autoestima y, en algunos casos, pérdida absoluta de motivación por no haber personalizado al máximo la enseñanza.

Por último, el cuarto grupo, evidentemente, puede necesitar conocer la relación entre fonemas y letras del español para comenzar a leer y escribir en esta lengua, pero será suficiente con que le dedique unas horas para poder hacerse con él (como cualquier lector de alfabeto latino tardaría en familiarizarse con el alfabeto griego o el alifato árabe, por ejemplo) y pasar temprano al nivel de lengua que le corresponda.

Para los objetivos de este trabajo, vamos a asumir que cada uno de los alumnos-tipo presentados a continuación se encuentran, aproximadamente, en cada uno de los tres primeros grupos descritos. Excluimos el cuarto grupo mencionado, d), porque los estudiantes pertenecientes a él, que también acuden a clases en nuestro CEPA, no necesitan asistir a cursos de alfabetización para comprender oraciones o producir breves textos (competencias que ya han adquirido previamente en su lengua materna), sino que precisan de técnicas concretas de expresión escrita en un nivel de complejidad lingüística y discursiva mayor que hagan sus producciones textuales más eficaces comunicativamente.

Además, desde una perspectiva sociológica, este grupo se encuentra ligeramente más alejado de la exclusión social a la que anteriormente hacíamos referencia (cfr. introducción), debido precisamente a su conocimiento previo de las implicaciones sociocognitivas del proceso lectoescritor (conciencia grafocentrista).

Por último, cabe señalar que aunque el orden en que presentamos a los alumnos-tipo sea cronológico y continuado desde una perspectiva de evolución del aprendizaje, la relación que establece el docente con ellos es completamente discontinua, en el sentido no sólo de que coasisten a la misma clase de alfabetización alumnos-tipo de niveles muy diferentes (los recursos del Centro no son suficientes para dividir los grupos en niveles tanto como sería deseable), sino también en el sentido de que, por las características del Centro (cfr. apartado 2.1), y concretamente, de los docentes que, en cierto modo también vienen y van (cfr. apartado 2.3), estos aprendices aparecen en clase con su nivel de conocimientos ya establecido, de forma que los profesores no siempre pueden asistir a todas y cada una de las fases de su proceso de aprendizaje.

En el primer caso, la presencia de alumnos con distintos niveles de alfabetización obliga a la personalización al máximo de la enseñanza (por ejemplo, entregando una ficha distinta a cada estudiante; dictándole a cada uno palabras o frases distintas; dejándole a uno leer una hoja en voz alta mientras los demás realizan simples ejercicios de caligrafía o copian de otros materiales), aunque desgraciadamente no siempre es posible llevarla a cabo como se desearía.

En el segundo caso, el profesor se encuentra, por así decirlo, con historias de aprendizaje *in medias res*, a cuyo principio se puede llegar exclusivamente con el contacto humano que otorga la práctica docente, y cuyo final puede vislumbrarse tan sólo tras muchos años de paciente esfuerzo, tiempo trabajado y constante dedicación.

3.1. Caso 1. Malika

Malika es una mujer marroquí de alrededor de 50 años. Lleva tan sólo unos meses en España y apenas sabe decir algunas palabras sueltas en castellano. En nuestra clasificación previa (cfr. *supra*) se encontraría en el grupo c), dado que nunca ha asistido a la escuela en su país y no tiene prácticamente ningún conocimiento de la L2.

Si pudiéramos dividir el proceso de alfabetización en tres etapas, Malika se encontraría en la primera, que bien puede denominarse *fase de protagonismo de la lengua*, caracterizada por la necesidad de Malika de aprender español y a la vez de aprender a leer y escribir (Delgado Pérez, 2008: 39).

Desde la perspectiva perceptiva, al trabajo fonológico-grafemático se le debe añadir uno de memorización léxico-semántica (o a la inversa), que suele presentarse para la alumna, en cualquier caso, una ardua y compleja tarea, que exige enormes esfuerzos y motivaciones personales (Delgado Pérez, 2008: 39).

Para que el lector pueda hacerse una idea aproximada de lo que puede sentir alguien como Malika ante un texto de unas breves líneas (indiferencia, desinterés, desmotivación), traemos a colación el siguiente ejemplo en árabe moderno:

١ - لكل إنسان حق التمتع بكلفة الحقوق والحربيات
الواردة في هذا الإعلان، دون أي تمييز، كالتمييز
بسبب العنصر أو اللون أو الجنس أو اللغة أو الدين أو
الرأي السياسي أو أي رأي آخر، أو الأصل الوطني أو
الاجتماعي أو الشروة أو الميلاد أو أي وضع آخر، دون
أية تفرقة بين الرجال والنساء.

Desde la perspectiva productiva, Malika apenas acierta a escribir algunos trazos que cree letras con sentido. A diferencia de Fátima (cfr. apartado 3.2), no es consciente de la distribución espacial de las letras puesto que, por ejemplo, no respeta las líneas del cuaderno y escribe indistintamente encima, debajo o sobre ellas.

Didácticamente, creemos que cuando el proceso de aprendizaje se encuentra en este nivel, se han de diseñar unidades didácticas que, partiendo de la competencia fonológica y llegando a la ortográfica a través de la ortoépica (Villa Carpio *et alii*, 2002; Fernández Martín, 2009; Molina Domínguez, 2008), se centren en palabras imprescindibles

esde una perspectiva pragmática, es decir, ofrezcan un significado básico, por cotidiano, y concreto, por ilustrable mediante fotografías o dibujos, con el simple objetivo de que la alumna apre(he)nda su sentido de manera simultánea a su forma fonológica y gráfica. Por otra parte, se trata a la vez de ofrecerle ciertas palabras que se encuentren ordenadas siguiendo también criterios fonológicos que agrupen los distintos fonemas con sus correspondientes grafemas para que, por ejemplo mediante la técnica de la palabra generadora (Polanco Porras, 2008: 36 ss), Malika sea capaz de dedicar dos, tres o cuatro semanas (dependiendo de las sesiones a las que asista) a una misma relación letra-fonema, sin olvidar otras letras vistas antes y otros sonidos oídos previamente (cfr. figura 1). E, insistimos, siempre que sea posible, este juego ortoepíco ha de hacerse sin dejar de lado la semántica, para que el aprendizaje sea útil, por pragmático, y a la vez, eficiente, por coherente, es decir, para que Malika detecte que lo que aprende está inserto en algo superior que lo dota de sentido: la comunicación con los hablantes nativos de la L2.

<u>UNIDAD DIDÁCTICA 6. CONSONANTES OCLUSIVAS (I): BILABIALES</u>		
Objetivo: presentar y practicar las consonantes oclusivas escritas <i>p</i> y <i>b</i> del español		
Competencia fonológica	Competencia ortográfica	Competencia ortoepíca
Fonemas: /p/, /b/	Letras en minúsculas: <i>p</i> y <i>b</i>	Relación fonema-letra
Sonidos: [p], [b]	Letras en mayúsculas: <i>P</i> y <i>B</i>	Relación sonido-letra
Variantes alofónicas de los fonemas indicados	Combinación gráfica de mayúsculas y minúsculas de acuerdo a normas básicas (p.ej., nombres propios)	Reflexión sobre el concepto de "letra" y de "sonido".
Si es posible, relación con sonidos o fonemas de su LM.	Combinación de las grafías con otras ya vistas	

Figura 1. Propuesta de unidad didáctica para alumnos que se encuentren en la primera fase de alfabetización

Una vez en el aula, la primera parte de la sesión tendría por objetivo presentar los sonidos (fonemas) con sus correspondientes grafías, insistiendo en la pronunciación para que sean captados por la alumna. A continuación, se le dejaría un tiempo para que reprodujera en su cuaderno aquello escrito por el profesor en la pizarra, siempre intentando que repitiera el sonido en cada letra para ayudarla a adquirir la competencia ortoepíca. Simultáneamente, se le enseñarían dibujos e imágenes que representaran el significado de las palabras dictadas, pero en esta primera fase el foco de atención estaría en las competencias fonológica, ortoepíca y ortográfica.

En la segunda parte de la clase, se le propondría leer las mismas palabras que ha visto en la primera y, en cierto modo, se le pediría que jugara con ellas, relacionándolas con las fotos antes enseñadas para fijar sus respectivos significados.

Si bien esto puede parecer una pérdida de tiempo, cabe recordar, por un lado, que la misma imagen preconcebida que los analfabetos tienen de lo que es "aprender a leer y escribir" influye en la creación de sus expectativas con respecto a dicha actividad y, por otro lado, la capacidad de memorización de cada estudiante depende en gran medida de las estrategias que haya desarrollado para desenvolverse en un mundo completamente grafocentrista (cfr. introducción): si Malika es, por ejemplo, un alumno clasificable como "auditivo" (Fleming y Mills, 1992: 139-142), conseguir que de pronto se fije en la importancia de la lengua escrita para hacerla así consciente de dicho grafocentrismo, requiere una serie de actividades y estrategias que impliquen dar una importancia comunicativa esencial al proceso lectoescritor. Entre esa serie de actividades se encuentra, claro está, explotar didácticamente material real que le resulte reconocible en su vida diaria, como puedan ser carteles de calles, un plano de metro, una carta de un restaurante, precios de un mercado o nombres de tiendas (Polanco Porras, 2008: § 3).

3.2. Caso 2. Fátima

El caso de Fátima es el de una mujer marroquí, de 25 años, que lleva tan sólo un par de años en España pero se defiende a un nivel aproximado de A2, con numerosas fosilizaciones morfosintácticas y fonológicas. En nuestra clasificación previa (cfr. *supra*) se encontraría en el grupo a), dado que nunca ha asistido a la escuela en su país pero es capaz de comprender mensajes cortos orales y atender a las instrucciones de las actividades del aula. Podría decirse que se encuentra en una segunda fase de alfabetización, la denominada *fase de conciencia fonológica* (Delgado Pérez, 2008: 40).

Desde la perspectiva perceptiva, esta etapa se caracteriza porque nuestra alumna reconoce perfectamente la relación entre los grafemas y los fonemas, si bien el objetivo pasa por aumentar la rapidez de la lectura, activando las estrategias necesarias para acceder también al nivel léxico-semántico de cada palabra, sin llegar todavía al nivel de la oración (Delgado Pérez, 2008: 40).

Κάθε άνθρωπος δικαιούται να επικαλείται όλα τα δικαιώματα και όλες τις ελευθερίες που προκηρύσσει η παρούσα Διακήρυξη, χωρίς καμία απολύτως διάκριση, ειδικότερα ως προς τη φυλή, το χρώμα, το φύλο, τη γλώσσα, τις θρησκείες, τις πολιτικές ή οποιεσδήποτε άλλες πεποιθήσεις, την εθνική ή κοινωνική καταγωγή, την περιουσία, τη γέννηση ή οποιαδήποτε άλλη κατάσταση.

Para que el lector de este modesto trabajo pueda hacerse una idea aproximada de lo que puede sentir nuestra alumna Fátima ante un texto de unas breves líneas (vislumbría símbolos que puede llegar a conocer como letras pero que carecen de sentido), traemos a colación el siguiente ejemplo en griego moderno:

Desde la perspectiva productiva, Fátima es capaz de escribir palabras correctamente si le son familiares gráficamente, como es el caso de su propio nombre. Si conoce el término desde la perspectiva léxico-semántica, pero no conoce la grafía de la palabra, la escritura no llega a ser todo lo adecuada que debiera (cfr. figura 2). Si, finalmente, le son desconocidas, los dictados realizados por el profesor deben hacerse con insistencia sobre el orden en que los sonidos-fonemas aparecen en las palabras para que coloque de forma secuencialmente correcta cada grafema.



Figura 2. Discurso producido por Fátima. La actividad consistió en pedirles que pusieran en el centro de la cuartilla su nombre; arriba a la derecha, su color favorito (blanco) y, como ella insistía en que tenía dos, añadió otro arriba a la izquierda (marrón). En el extremo inferior derecho se le pidió que escribiera su comida favorita (verdura) y, en el izquierdo, su ciudad preferida (Madrid). En ningún momento se le dictó la palabra correspondiente, ni se insistió en la manera en que se debía escribir.

Creemos que para los alumnos que se encuentren en una fase semejante, se han de diseñar unidades didácticas que partan de la competencia fonológica y lleguen a la ortográfica a través de la ortoépica (cfr. figura 3; Villa Carpioet *et alii*, 2002; Fernández Martín, 2009), sin dejar por ello de hacerlo de forma constructiva y eminentemente activa y significativa (Polanco Porras, 2008: § 2.4; Molina Domínguez, 2007).

En el aula, esto se implementaría con sucesivos dictados en los que se llamaría la atención constantemente sobre la pronunciación de la lengua y, de ahí, se pasara a los fonemas mediante la repetición de palabras sueltas y oraciones sencillas que estuvieran semánticamente relacionadas y, a ser posible, fueran familiares para los alumnos.

Por ejemplo, a Fátima se le puede pedir que, dentro de un campo léxico concreto (por ejemplo, "partes del cuerpo") diga alguna palabra que empiece con *b* (o que tengab, según su nivel) y que la escriba según la dice, para comprobar cómo aplica la norma fonema-grafema. Después, en la pizarra se corrigen las palabras dichas y escritas, atendiendo especialmente a aquellas que representen los fonemas que causan más problemas (para el caso de los arabófonos, *e/i, o/u, b/p*, cfr. Fernández Martín, 2007, 2008) y se van complicando los fonemas a trabajar en las sucesivas sesiones, desde los más sencillos en sílabas abiertas hasta los más complejos en sílabas trabadas, insistiendo siempre en que nos encontramos en el nivel de la palabra y en que son muchos los vocablos que un alumno como Fátima conoce y, por tanto, se le puede enseñar en su forma escrita.

UNIDAD DIDÁCTICA 3. CONSONANTES OCLUSIVAS (II). BILABIALES (2)		
Objetivo: presentar y practicar las consonantes escritas <i>b</i> y <i>p</i> del español cuando aparecen ante <i>l</i> en sílaba compleja abierta (blV, plV).		
Competencia fonológica	Competencia ortográfica	Competencia ortoepica
Grupo fonológico /pl/, /bl/ + vocal Sonidos: {[pl], [bl]} + [a, e, i, o, u]	Letras en minúsculas: <i>pl</i> , <i>bl</i> Letras en mayúsculas: <i>PL</i> , <i>BL</i> Combinación gráfica de mayúsculas y minúsculas de acuerdo a normas básicas (p.ej., nombres propios) Todas las posibilidades vocálicas	Relación fonemas-letras Relación sonidos-letras. Reflexión sobre el concepto de "letra" y de "sonido" Segmentación de palabras en frases breves

Figura 3. Propuesta de unidad didáctica para alumnos que se encuentren en la segunda fase de alfabetización

3.3. Caso 3. Hassan

El tercer caso es el de un hombre marroquí, de unos 50 años, Hassan, que lleva en España el tiempo suficiente para ser oficialmente español.

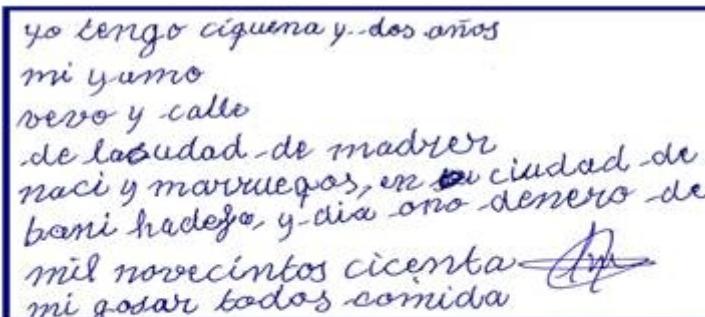
Se defiende oralmente en un nivel B1, aunque tiene numerosas fosilizaciones morfosintácticas y fonológicas. En nuestra clasificación previa (cfr. *supra*) se encontraría en el grupo b), dado que fue a la escuela en su país y domina perfectamente el sistema de escritura árabe pero, al haber aprendido el español directamente en la calle, su interlengua no ha sido objeto de reflexión, como ocurre, por lo general, si se asiste con asiduidad a clases de L2. Por este motivo, consideramos que se encuentra en la tercera fase de alfabetización, la denominada *fase de procesamiento sintáctico y acceso al significado textual* (Delgado Pérez, 2008: 40-41), que es, en realidad, una fase muy parecida a la de cualquier alumno alfabetizado que se acerque al estudio de una lengua extranjera.

Desde una perspectiva perceptiva, esta etapa se caracteriza en Hassan por la lectura comprensiva de breves oraciones y textos cortos, aunque puede tener dificultades para dar sentido a textos de más de cinco líneas. Su principal herramienta para la comprensión del contenido discursivo se encuentra en el conocimiento que posee de la lengua española, la cual se convierte así en pleno protagonista en su triple faceta de leer, escribir y hablar (Delgado Pérez, 2008: 41).

Una vez más, ofrecemos un ejemplo discursivo, esta vez en finés, para que el paciente lector pueda hacerse una idea aproximada de lo que percibe nuestro alumno Hassan ante un texto semejante en español, cuyas letras entiende a la perfección pero cuyo significado global se le escapa:

Jokainen on oikeutettu kaikkiin tässä julistuksessa esitettyihin oikeuksiin ja vapaauksiin ilman minkäänlaista rotuun, väriin, sukupuoleen, kieleen, uskontoon, poliittiseen tai muuhun mielipiteeseen, kansalliseen tai yhteiskunnalliseen alkuperää, omaisuuteen, syntyperään tai muuhun tekijäään perustuvalta erotusta.

Desde la perspectiva productiva, a Hassan le resulta complejo redactar un texto breve por sí mismo, pero si se lo dictan es capaz de escribir frases que para él tienen pleno sentido (cfr. figura 4).



yo tengo cincuenta y -dos años
me llamo
vivo y calle
de la ciudad de Madrid
naci y marrocos, en la ciudad de
Bani Hadifa, y dia uno de enero de
mil novecientos cincuenta
me gustan todas las comidas

Figura 4. Discurso producido por Hassan. La actividad, continuación de la explicada en la figura 2, consistió en pedirles que redactaran algunos datos relacionados con ellos mismos. La profesora iba preguntándoles y ayudándoles a construir las frases, pero eran ellos los que introducían las respuestas dentro de las oraciones correspondientes: "Yo tengo cincuenta y dos años. / Me llamo [Hassan]. / Vivo en la calle [...] / de la ciudad de Madrid / Naci en Marruecos, en [la] ciudad de / Bani Hadifa, el dia uno de enero de / mil novecientos cincuenta. / Me gustan todas las comidas." Fátima no se sintió capaz de hacerla.

Por este motivo, creemos que cuando los estudiantes se encuentran en esta fase de alfabetización, las unidades didácticas deben centrarse ya en la competencia discursiva, dejando relegadas a un segundo plano (lo cual no implica olvidarlas por completo) la competencia fonológica, ortoépica y ortográfica, y tomando como apoyo la morfosintáctica, léxica y semántica (cfr. figura 5).

Llegando al aula, esto se implementaría con sucesivas tareas en las que el objetivo final del producto textual no fuera ya una palabra o una oración, sino un discurso con un mínimo de sentido, que aún no podría producir el alumno por sí mismo, pero que se le enseñaría inserto en una sucesión de oraciones conectadas, de forma que fuera el estudiante el que participara activamente en su creación, muy guiado todavía por el docente (figura 4).

UNIDAD DIDÁCTICA 10. PRACTICANDO EN EL MÉDICO			
Objetivo: practicar todos los sonidos y letras del español en un contexto concreto			
Contexto de situación: el médico			
Competencia léxica	Competencia morfosintáctica	Competencia semántica	Competencia discursiva
Partes del cuerpo Medicamentos	<i>Doler</i> + sujeto <i>Tener</i> + CD Exponentes funcionales: <i>Me duele(n)</i> + sustantivo(s) <i>Tengo dolor de</i> + sustantivo	Dolor Dolencia	Receta sencilla

Figura 5. Propuesta de unidad didáctica para alumnos que se encuentren en la tercera fase de alfabetización

La lectura pasaría por la comprensión de oraciones complejas que pudieran llegar a formar breves textos, comprensibles, a priori, para un alumno como Hassan, y siempre contextualizados.

Se utilizarían para ello los enormes conocimientos que tiene sobre la cultura y la lengua de la sociedad de asentamiento, tratando, esencialmente, temas familiares como el alquiler de una vivienda, una visita al médico, la matrícula en el colegio, la salida al mercado o la búsqueda de empleo.

Todo ello sin olvidar que el objetivo de esta fase es capacitar al aprendiz para comprender la forma discursiva (tipología de actividades, fórmulas instructivas, distribución espacial, colorido, ficción...) en que se encuentra elaborada la mayoría de manuales de español para extranjeros. En otras palabras, no hay que olvidar que con esto no se pretende en ningún caso que consiga una competencia discursiva que algunos alumnos, por ejemplo universitarios, todavía no han alcanzado a pesar de estar en un C2, sino permitir que se haga una idea del estilo de aprendizaje, en el fondo, grafocentrista, a que es necesario acostumbrarse para seguir avanzando en el estudio del español como L2.

4. CONCLUSIONES

El objetivo principal de este artículo era reflexionar sobre la práctica docente para, con ello, mejorarla. La idea inicial consistía en analizar las diferentes necesidades de comunicación lectoescritora que tienen los alumnos que pasan por nuestras aulas, para conseguir diseñar programaciones lo más ajustadas posibles a ellas y, consecuentemente, crear planes de clase que se basen en dichas programaciones para cubrirlas.

De este modo, proponemos un doblecontinuum en el método de enseñanza. El primero, entendido horizontalmente, iría de lo más centrado en la competencia ortoepica (incluyendo en ella las dos competencias fonológica y ortográfica) a lo más centrado en la competencia discursiva (incluyendo en ella las competencias morfosintáctica, léxica y semántica) y el segundo, vertical, abarcaría desde el nulo conocimiento de la L2 hasta su desenvolvimiento en un B1 (por poner un límite de lengua oral acorde con los casos estudiados).

Así, en el caso de Malika, nos posicionamos en el centro del primercontinuum, pero en la parte inferior del segundo (cfr. figura 6) ya que la adquisición de las destrezas lectoescritoras no puede separarse del aprendizaje de la lengua, dado su desconocimiento de esta.

Por otra parte, mientras que una estudiante como Fátima necesitará, según nuestras previsiones, reforzar la parte ortoepica, sin olvidar por ello la discursiva, para afianzar conciudadamente la relación grafema-fonema y hacerse así consciente, poco a poco, de la importancia que tiene la escritura, un aprendiz como Hassan habrá de focalizar su atención en la competencia discursiva (Molina Domínguez, 2007; Polanco Porras, 2008), sin por ello dejar de recordar de vez en cuando la relevancia de la competencia ortoepica, y en mayor medida, de la competencia fonológica (Fernández Martín, 2009; Villa Carpio *et alii*, 2002).

En otras palabras, puede afirmarse que nuestra sugerencia pasa por establecer una relación entre el nivel de conciencia grafocentrista que tienen los alumnos y su conocimiento de la segunda lengua a nivel oral: cuanto menos conscientes sean de la importancia de la escritura, más debe tender el método didáctico empleado a trabajar el desarrollo de la competencia ortoepica (fonológica + ortográfica); hecho que debe cruzarse con que cuanto más español oral sepan, más discursiva (morphosintáctica + léxica + semántica) podrá ser la fase de alfabetización en que se encuentren, ya que esto permitirá que ellos creen material discursivo con relativa independencia con respecto al docente.

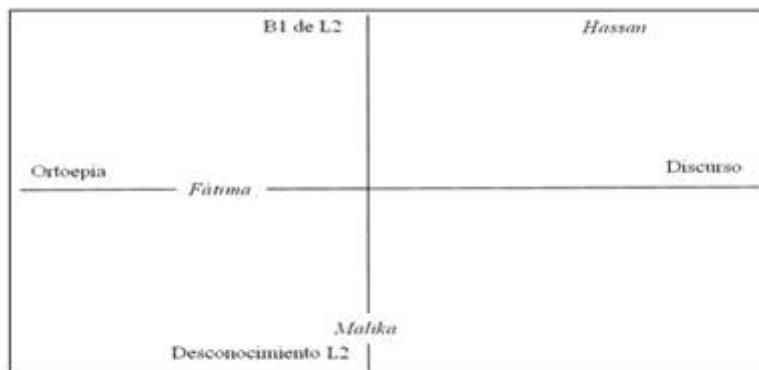


Figura 6. Propuesta de análisis de los conocimientos de lectoescritura y de lengua hablada del alumno para determinar método más ajustado a sus necesidades comunicativas

De este modo, si aplicáramos el siguiente esquema a cada alumno en función de sus conocimientos previos y necesidades futuras, podríamos conseguir una idea aproximada del tipo de actividades que va a necesitar. Nuestro ejemplo acoge tan sólo los casos estudiados aquí, pero evidentemente puede aplicarse a otros cualesquiera que el lector interesado considere oportuno.

Para concluir, quisiéramos mencionar brevemente algunas de las características de la práctica diaria en el aula que acompañan a las dificultades ya estudiadas sobre el proceso de alfabetización. Por un lado, recordemos que hemos de ser conscientes de la heterogeneidad del grupo, ya mencionada, que implica una extrema personalización en el proceso de aprendizaje, y que acaba transformando así el aula en un taller en el que cada uno trabaja sobre una ficha, leve de determinada manera y realiza su propia y casi exclusiva actividad.

Por otra parte, no debemos olvidar que el objetivo último se encuentra no sólo en capacitar al estudiante a desenvolverse con cierta soltura en los principales contextos de situación en que son necesarias las destrezas lectoescritoras, traducibles bidireccionalmente a la oralidad, que es donde en muchas ocasiones se siente seguro por su estilo de aprendizaje, sino también en facilitarle el camino para que siga estudiando la L2 y se sienta cómodo empleando los distintos materiales que los diversos profesores del Centro decidan utilizar.

Finalmente, resulta extremadamente relevante preguntarse si los estudiantes realmente aprenden o, al menos, si realmente sienten que progresan en su aprendizaje. La profesionalidad docente, en muchas ocasiones, se ve reñida con los propios deseos del alumno, que cree que no está avanzando como desearía, cuando el profesor sabe que el progreso resulta tan lento que es casi imperceptible, pero que está ahí presente.

Lo cierto es que, sea como sea, el objetivo final del profesor es que, a nivel productivo, el estudiante acabe redactando un texto semejante a los propuestos en las figuras 7 y 8.

yo estudio
yo tengo que
me gusta estudiar
español porque
gente para buscar
trabajar y conoce
mas gente
puedo aprender
español por gramática
y escuchos radio por
la noche y cuadernos
vocabulario.

Figura 7. Discurso producido por una joven marroquí de nivel A1, tras haberle preguntado los motivos por los que estudia español y la manera en que le gusta hacerlo

Estudio español por que
lo necesito para hablar con
la gente española y para buscar
trabajo. me gusta aprender español
con las canciones y gramática.

Figura 8. Discurso producido por una joven marroquí de nivel B1, tras haberle preguntado los motivos por los que estudia español y la forma en que le gusta hacerlo

Y, a nivel perceptivo, lo deseable es que el alumno sea capaz de desentrañar el significado de un texto breve escrito en español ajustado a sus conocimientos de la lengua.

Toda persona tiene todos los derechos y libertades proclamados en esta Declaración, sin distinción alguna de raza, color, sexo, idioma, religión, opinión política o de cualquier otra índole, origen nacional o social, posición económica, nacimiento o cualquier otra condición.

?

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Las páginas web fueron consultadas el 9 de noviembre de 2012

- Baralo, M. (2004). *La adquisición del español como lengua extranjera*. Madrid: Arco/Libros.
- Bourdieu, P. (2008). *¿Qué significa hablar? Economía de los intercambios lingüísticos*. Madrid: Akal.
- Calatayud Álvarez, L.; y Loureiro González, R. (1999): *La enseñanza del español a individuos migrantes*. En Tomás Jiménez Juliá, M. Carmen Losada Aldrey y José F. Márquez Caneda (eds.): *Español como lengua extranjera: enfoque comunicativo y gramática. Actas del IX Congreso Internacional de ASELE*, Santiago de Compostela: Universidad de Santiago de Compostela, 233-237.
- Campero, C. (2007). *Puntos de referencia internacional sobre la alfabetización de adultos*. *Transatlántica de educación*, 2: 22-2.
- Cantero Serena, F. J.: *La cuestión del acento en la enseñanza de lenguas*. En José Sánchez Lobato e Isabel Santos Gargallo (eds.): *Problemas y métodos en la enseñanza del español como lengua extranjera. Actas del IV congreso Internacional de ASELE*, Madrid: Universidad Complutense de Madrid, 247-256.
- Consejo de Europa (2001). *Marco común europeo de referencia para las lenguas*. Madrid: Instituto Cervantes y Editorial Anaya, 2003.
- Delgado Pérez, F. (2008). *Alfabetización de emigrantes extranjeros adultos. Alfabetizar en una lengua que desconocen*. *Decisio*, septiembre-diciembre 2008: 37-41.
- http://atzimba.crefal.edu.mx/decisio/images/pdf/decisio_21/decisio21_saber6.pdf
- EACEA (Agencia Ejecutiva en el ámbito Educativo, Audiovisual y Cultural) (2011). *La educación formal de adultos en Europa: políticas y prácticas*. Bruselas: Eurydice España/MEC.
- Fernández Martín, P. (2007). *Propuesta didáctica: Curso básico de fonética y ortografía españolas para inmigrantes marroquíes*. *redELE*, 11, octubre 2007.
- <http://www.educacion.es/redele/revista11/PatriciaFernandez.pdf>
- Fernández Martín, P. (2008). *Fonética para inmigrantes: la necesidad de conocer el sistema fonológico de la LM del alumno*. En *Actas VIII Congreso de Lingüística General*, 25-28 junio 2008. Madrid: Universidad Autónoma, 655-674.
- www.lllf.uam.es/clg8/actas/ActasCLG8.pdf
- Fernández Martín, P. (2009). *La competencia ortoépica en el MCER: crítica a su aplicación a la enseñanza de segundas lenguas*. *Porta Linguarum*, 11: 85-98.
- http://www.ugr.es/~portalin/articulos/PL_numero11/5%20P%20Fernandez%20Martin.pdf
- Fernández Martín, P. (2012). *Humanidades y TIC: reconstruyendo identidades profesionales en la globalización*. *Enl@ce: revista Venezolana de Información, Tecnología y Conocimiento*, 9/2: 51-67.
- <http://www.revistas.luz.edu.ve/index.php/enlace/article/viewFile/10447/10109>
- Fleming, N. D. y Mills, C. (1992). *Not Another Inventory, Rather a Catalyst for Reflection. To Improve the Academy*, 11: 137-155.
- Freire, P. (2012). *Pedagogía del oprimido*. Madrid: Siglo XXI.
- García Parejo, Isabel (2003). *Los cursos de español para inmigrantes en el contexto de la educación de personas adultas*. *Carabela*, 53: 45-64.
- Kerbo, H. R. (2004). *Estratificación social y desigualdad*. Madrid: McGraw Hill.

Martínez-Otero Pérez, V. (2008). *El discurso educativo*. Madrid: CCS.

MEC (Ministerio de Educación y Ciencia) (2011). *Las cifras de la educación en España. Estadísticas e indicadores. Edición 2011*. Madrid: MEC.

Molina Domínguez, M. (2007). *Alfabetización de personas adultas extranjeras*. Linred: Revista electrónica de lingüística, 5: 1-14.

http://www.linred.es/monograficos_pdf/LR_monografico1_articulo2.pdf

Moreno Cabrera, J. C. (2005). *La lengua y sus escrituras. Tipología, evolución e ideología*. Madrid: Síntesis.

Moreno Feliú, P. (2005). *Entre las gracias y el molino satánico. Lecturas de Antropología Económica*. Madrid: UNED.

Nystrand, M. (1986). *The Structure of Written Communication. Studies in Reciprocity between Writers and Readers*. Londres: Academic Press.

Ortiz Murillo, P. (2007). *El PAEBA: La Alfabetización y Educación Básica de Adultos en el marco de la Cooperación Iberoamericana*. Revista Iberoamericana de Educación, 44/1: 1-7.

Polanco Porras, A. (2008). *La alfabetización en L2 para adultos inmigrantes*, *Dosieres Segundas Lenguas e Inmigración*, nº 2.

<http://segundaslenguaseinmigracion.com/Dosieres/Dosier2.pdf>

Van Dijk, T. A. (2009). *Discourse and Context: A Sociocognitive Approach*. Cambridge: CUP.

Van Dijk, T. A. (2011). *Sociedad y discurso*. Barcelona: Gedisa.

Velasco, H. y Díaz de Rada, Á. (2006). *La lógica de la investigación etnográfica. Un modelo de trabajo para etnógrafos de escuela*. Madrid: Trotta.

Villa Carpio Fernández, M.; Defior Citoler, S. A.; y Justicia Justicia, F. (2002): *Habilidades fonológicas y lectura en adultos analfabetos*. Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación, 6 (vol. 8), Ano 6º: 179-188.

Vitale, M^a C. ([s.d.]). *La investigación educativa*. Extraído de la web de la Facultad de Humanidades y Artes de la Universidad Nacional de Rosario, Argentina.

<http://www.fhumyar.unr.edu.ar/escuelas/3/materiales%20de%20catedras/trabajo%20de%20campo/adscripcion.htm>

ANEXO

¹ De la página web <http://www.ohchr.org>, página oficial de las Naciones Unidas, hemos extraído el artículo 2.1. de la Declaración Universal de los Derechos Humanos en árabe, griego, finés y español.