

UNIVERSIDAD DE OVIEDO

Máster en Español como Lengua Extranjera (VI Edición)

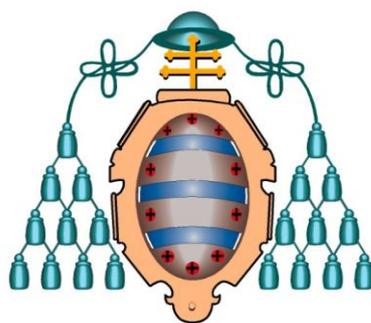
Curso 2014-2015

**Estrategias de compensación en el aprendizaje
de ELE con alumnado inmigrante no alfabetizado:
Uso de imágenes y pictogramas**

AUTORA: Sheila Sainz Sainz

TUTORA: Isabel Iglesias Casal

Julio de 2015



UNIVERSIDAD DE OVIEDO

Máster en Español como Lengua Extranjera (VI Edición)

Curso 2014-2015

**Estrategias de compensación en el aprendizaje
de ELE con alumnado inmigrante no alfabetizado:
Uso de imágenes y pictogramas**

AUTORA: Sheila Sainz Sainz

TUTORA: Isabel Iglesias Casal

Julio de 2015

Fdo.: Sheila Sainz Sainz

Fdo.: Isabel Iglesias Casal

ÍNDICE

I. INTRODUCCIÓN.....	5
1.1. Objeto del TFM.....	5
1.2. Justificación.....	6
II. ESTADO DE LA CUESTIÓN.....	8
2.1. La inmigración en España.....	8
2.1.1. Accem en Asturias.....	10
2.1.2. La enseñanza de L2 a alumnado inmigrante.....	12
2.2. Concepto de alfabetización.....	14
2.2.1. Alfabetización funcional.....	16
2.2.2. Alfabetización cultural.....	17
2.2.3. Alfabetización crítica.....	18
2.2.4. Grados de analfabetismo.....	19
2.2.5. Métodos de alfabetización.....	20
2.2.6. Alfabetización: un proceso de aprendizaje a lo largo de la vida.....	21
2.3. Estrategias de compensación en el aprendizaje de alumnado no alfabetizado.....	23
2.3.1. Estrategias directas.....	26
2.3.2. Estrategias indirectas.....	27
2.3.3. Estrategias de autonomía de aprendizaje.....	28
2.4. Uso de la imagen en la enseñanza y adquisición de segundas lenguas.....	29
2.5. Uso de imágenes y pictogramas en la enseñanza de la alfabetización.....	33
2.5.1. Los pictogramas.....	34
2.5.2. Las imágenes.....	37

III. PROPUESTA DIDÁCTICA	39
3.1. Propuesta didáctica y programación.....	39
3.2. Unidad Didáctica.....	44
3.2.1. Cuaderno del profesor.....	44
3.2.2. Cuaderno del alumno.....	54
IV. CONCLUSIONES	65
V. BIBLIOGRAFÍA	68
VI. ANEXOS	71

I. INTRODUCCIÓN

1.1. Objeto del TFM

El presente trabajo tiene como objeto estudiar la alfabetización en una L2 de adultos inmigrantes y sus correspondientes estrategias de compensación en el aprendizaje de la lengua, además de la defensa del uso de imágenes y pictogramas como un recurso educativo valioso para llevar al aula de alfabetización.

En primer lugar, describiremos la situación de los inmigrantes en España y en especial en Asturias, y los avances y cambios que han tenido lugar a lo largo de los años con respecto a la enseñanza de L2 a inmigrantes. Además, trataremos de aportar una definición del término “alfabetización” lo más acertada y cercana posible a la realidad, incluyendo los diferentes grados de analfabetismo que existen, para aclarar a quiénes nos referimos cuando hablamos de personas no alfabetizadas.

En segundo lugar, destacaremos las estrategias de las que disponen las personas iletradas a la hora del aprendizaje de la lengua, para posteriormente defender el uso de imágenes y pictogramas en la enseñanza y adquisición de una L2 y su consiguiente aplicación como recurso didáctico para potenciar el aprendizaje en el aula de alfabetización.

En cuanto a la programación, proponemos utilizar un método comunicativo y a la vez constructivista en el que se trabajen herramientas visuales (imágenes y pictogramas) para facilitar la adquisición de las habilidades lecto-escritoras fundamentales y, sobre todo, propiciar una adecuada adaptación a la sociedad de ubicación.

1.2. Justificación

Con la reciente llegada de personas inmigrantes a nuestro país, no podemos obviar la acuciante necesidad que ha surgido de investigar y, sobre todo, de innovar metodologías variadas para la mejora de la enseñanza de segundas lenguas a adultos inmigrantes. Además, a todo esto se le debe añadir el hecho de que una parte de los inmigrantes son analfabetos, por eso no solo hay que considerar que se enseña a personas adultas inmigrantes, sino también a personas sin alfabetizar. En este sentido, la importante tarea de los docentes es averiguar qué método resulta más adecuado para alfabetizar.

En mis estudios de Magisterio y Psicopedagogía, durante las prácticas profesionales, en más de una ocasión me encontré con alumnos con diferentes tipos de discapacidades, tanto físicas como psíquicas. Uno de los casos que más me marcó como docente fue el TGD (Trastorno Generalizado del Desarrollo), que en realidad lo forman un conjunto de trastornos, entre los que podemos situar lo que comúnmente se conoce como autismo. Una de las áreas más afectadas en el desarrollo cognitivo de los niños con autismo es la del lenguaje y el pensamiento, por lo que los profesionales especializados utilizan diferentes metodologías como son los Sistemas Alternativos y/o Aumentativos de Comunicación (SAAC), que facilitan la tarea de relacionarse con el resto del mundo. Los sistemas de comunicación más utilizados en la actualidad para este tipo de trastornos son el SPC (Símbolos Pictográficos para la Comunicación), los Símbolos BLISS, y los PECS (Sistema de comunicación por intercambio de imágenes). Todos ellos tienen la peculiaridad común de emplear un sistema visual que combina pictogramas e imágenes.

Consideramos que este sistema combinado de pictogramas e imágenes, no debe entenderse solamente como un recurso de apoyo reducido al ámbito de patologías y trastornos de comunicación, sino que ofrece otras muchas posibilidades y aplicaciones didácticas en la enseñanza y adquisición de una lengua extranjera, y por ende, en la alfabetización de personas adultas inmigrantes. Asimismo, sostenemos la misma opinión acerca del uso de las imágenes a la hora de aprender un idioma extranjero, ya que según Jane Arnold (1999), citado en Natalia Barrallo Busto y María Gómez Bedoya (2009:2) "lo que estimula la reacción emocional para la comprensión, es la imagen asociada con palabras en nuestra mente", es decir, que la imagen facilita enormemente una mejor asimilación de la lengua meta y, además, potencia la comprensión lectora.

En definitiva, las aportaciones que esperamos aportar en la investigación de este trabajo son la mejora de la práctica educativa de este tipo de metodología por medio de imágenes y pictogramas y que la propuesta y la unidad didáctica que vamos a desarrollar pueda resultar provechosa para futuros docentes.

II. ESTADO DE LA CUESTIÓN

2.1. La inmigración en España

Antes de entrar de lleno en la descripción de Accem como ONG en España y en especial en Asturias, creemos que es importante introducir brevemente la historia de los procesos migratorios. Según datos de Accem, (2008:14), se entiende el término "*migración* como el desplazamiento de personas o grupos humanos de unos lugares a otros, para quedarse temporal o definitivamente". En este sentido, podemos afirmar que el fenómeno de las migraciones no es algo nuevo, ya que ha constituido un hecho importante en la existencia humana, contribuyendo así a grandes avances tecnológicos, y, sobre todo, a importantes intercambios culturales. A medida que se han ido desarrollando las diferentes sociedades a lo largo de la historia, se ha originado a su vez un aumento considerable de las migraciones por diferentes motivos, principalmente económicos y sociales.

Aunque han existido y actualmente existen migraciones por todo el mundo, y durante todas las épocas y siglos, nos vamos a centrar, en este caso, en el presente más reciente y en el llamado viejo continente, Europa. La situación en el contexto europeo ha ido cambiando gradualmente, y las razones por las que antes se emigraba eran debidas principalmente a dar respuesta a una gran demanda de mano de obra barata, que en un principio era de carácter temporal. Por esta razón, y como afirman Castles y Kosack, (en Accem 2008:26) en las sociedades más desarrolladas y con altas tasas de desempleo, existía una enorme dependencia de trabajadores extranjeros. Y esta fue la causa de que muchos gobiernos establecieran nuevos modelos de políticas migratorias.

Sin embargo, según recoge Accem (2008:40-41), a raíz de la crisis del petróleo de 1973, se produce un devastador desequilibrio económico que origina un desempleo masivo que afectó tanto a los inmigrantes como a la población nativa, por lo que se intenta frenar la llegada con nuevas políticas de restricción. En los años inmediatamente

posteriores, a pesar de estas restricciones, la inmigración se mantiene y varios países del sur de Europa, entre ellos España, se convierten en un territorio que empieza recibir inmigración de una manera ascendente y dinámica, derivando en considerables cambios psico-sociales, culturales, económicos y políticos.

Pero es sobre todo en los años 80, cuando el número de inmigrantes en España aumenta considerablemente debido a la mejora de la situación socioeconómica, política y social. La oleada de personas procede principalmente de África y América Latina y lo que buscan sobre todo es un trabajo y un nivel de vida mejor.

Ahora bien, si por un lado hablamos de cifras objetivas, España, poco antes de la década de los ochenta, se caracterizó por ser un país de emigrantes que viajaban a otros países para forjarse un futuro próspero. Sin embargo, y como mencionamos anteriormente, esta situación ha ido cambiando y actualmente se caracteriza por ser en un país receptor de inmigrantes, según datos recogidos por Accem (2008:50), sobre todo, en el periodo comprendido entre el año 1998 y el año 2008, destacando que en el año 2001 se alcanzó la cantidad de 2,3 millones de personas extranjeras en el país muchas de las cuales desempeñaban un tipo de actividad laboral en la que faltaba mano de obra española.

Lamentablemente, como consecuencia de la crisis acaecida desde el año 2008, la expansión migratoria se ha visto refrenada considerablemente, según afirma Isabel Hevia (2014:3). Tanto es así que algunos extranjeros y no pocos españoles se han visto obligados a abandonar España por la desastrosa situación económica. En otras palabras, el curso de la migración parece presagiar un futuro incierto, no solo en nuestro país, sino también en el mundo en general.

Si por otro lado, hablamos desde un punto de vista cultural y social, Lourdes Miquel (1995:2-3) afirma que muy a menudo se ve a los inmigrantes de forma negativa y muchas veces no se tiene en cuenta el bagaje que estas personas traen consigo al llegar a nuestro país y, desgraciadamente, se emplean estereotipos para juzgarlos. En demasiadas ocasiones ignoramos que las personas que van de un lugar a otro buscando un futuro mejor conservan sus propias costumbres, su cultura, sus celebraciones,... y también se nos olvida la historia reciente en la que nosotros mismos fuimos igualmente inmigrantes en otros países.

Esta visión negativa es debida, en parte, a que con frecuencia algunos políticos y medios de comunicación nos ofrecen una imagen del inmigrante que no se corresponde

en absoluto con la realidad. Como consecuencia, nuestra valoración con respecto a ellos, está construida equívocamente desde una perspectiva etnocentrista y enorme desconocimiento e ignorancia, y por eso aparece sesgada y muy estereotipada. Además, se piensa injustamente que los inmigrantes no se integran en nuestra sociedad, sin embargo, las políticas de inmigración resultan insuficientes y la igualdad de oportunidades tampoco es la misma para todos, ni siquiera para la población autóctona de un país. Por tanto, habría que preguntarse si el modelo de sociedad en el que vivimos no estará obsoleto.

Para concluir, queremos manifestar categóricamente que la inmigración no debe ser nunca un instrumento de división entre las personas y culturas, sino que por el contrario, debe acercarlas para lograr un entendimiento y aprendizaje mutuos. Uno de los escenarios donde es posible este acercamiento es, sin lugar a dudas, el contexto de la enseñanza de idiomas ya que permite poder compartir experiencias culturales diversas. Más concretamente, en centros donde existen alumnos inmigrantes como son colegios, institutos, ONG y escuelas de adultos. Por eso, creemos que todo ellos desempeñan una labor inestimable que nos disponemos a explicar a continuación.

2.1.1. Accem en Asturias

Cuando hablamos de inmigración en el Principado de Asturias, según el Padrón del año 2013 recogido por Accem, la cifra de habitantes que viven en nuestra comunidad asciende aproximadamente a 1.067.880, de los que 48.310 son personas de nacionalidad extranjera. La mayoría se concentra en la capital, Oviedo, seguida de Gijón y, en tercer lugar, de Avilés.

La atención a los inmigrantes que llegan a Asturias estriba principalmente en proporcionarles ayuda en ámbitos diversos como el jurídico, el laboral, el sanitario, la vivienda y, además, en facilitarles el proceso de aprendizaje del español. Las clases de español se imparten a través de ONG, sindicatos, asociaciones de inmigrantes y también centros públicos de educación de personas adultas. Esto nos conduce directamente a describir la labor que realiza Accem en España y, concretamente, en Asturias.

Accem es una organización no gubernamental y no lucrativa que proporciona atención y acogida a personas refugiadas e inmigrantes, promueve su inserción social y laboral, así como la igualdad de derechos y deberes de todas las personas, sea cual sea su origen, sexo, raza, religión, o grupo social al que pertenezcan. En 1990 se constituye

oficialmente como asociación sin ánimo de lucro, registrándose en el Ministerio del Interior el 5 de febrero de 1991. A partir de este momento, se profesionalizan los servicios que ofrece y se da un salto cualitativo importante en la calidad de la atención. La estructura de Accem, cuya sede social está en Madrid, está compuesta por una red territorial con presencia en diez comunidades autónomas, entre ellas, como ya dijimos, está Asturias.

La metodología que adopta Accem está basada en la plena integración social de las personas refugiadas, buscando al mismo tiempo la complicitad del entorno para reforzar su protagonismo social. Su filosofía consiste en apostar por unos valores y unos principios que constituyen la base e identidad de la organización y la guía que orienta el trabajo en el día a día. La defensa de los derechos humanos es el centro de todos estos valores entre los que se incluyen también la diversidad, la justicia social y el compromiso. Los principios en los que se basa son la interculturalidad, la participación social, la complementariedad, es decir, la cooperación con las administraciones públicas y con otros actores de la sociedad civil, la innovación y la transparencia, con una gestión de recursos que ofrece credibilidad y solvencia.

La asociación cuenta con varios servicios a través de los cuales da respuesta a las necesidades de las personas y colectivos con los que trabaja. Uno de estos servicios, como ya dijimos anteriormente, es la formación, que constituye una herramienta esencial en el proceso de integración social de las personas en situación o riesgo de exclusión y aumenta las posibilidades de encontrar un empleo. Por tanto, dispone de una importante oferta formativa, adaptada a las necesidades de las personas migrantes. Además, es consciente de la importancia del manejo del idioma, por eso imparte clases de español divididas por niveles. Junto al idioma, en las clases se trabaja sobre las costumbres y la cultura de la comunidad de acogida para facilitar la integración.

Accem también ofrece un programa integrado de alfabetización de personas inmigrantes, complementario a otros programas de formación en el idioma. Es una iniciativa social encaminada a promover el aprendizaje de la lectoescritura en la comunidad inmigrante de Asturias, que se puso en marcha por la gran demanda existente de población migrante con necesidad de aprender a leer y escribir en lengua castellana. El curso se imparte en las diferentes sedes de las entidades que desarrollan el programa, con el fin de facilitar el acceso a todas las personas interesadas. En este

sentido, en el siguiente apartado vamos a explicar las diferentes características que fundamentan la enseñanza de L2 a alumnado inmigrante.

2.1.2. La enseñanza de una L2 a alumnado inmigrante

En los últimos años, la enseñanza de lenguas a inmigrantes ha ido cobrando importancia dentro del ámbito de la enseñanza de lenguas a extranjeros. Sin embargo, sus programas y su finalidad son muy diferentes.

Nadie puede ignorar que la situación en este campo ha cambiado notablemente en un período muy corto de tiempo, sin embargo, todavía se necesita avanzar mucho. Por esa razón, quisiéramos empezar explicando, en primer lugar, las condiciones actuales por las que está atravesando la enseñanza de lenguas extranjeras a inmigrantes, en concreto, la de enseñanza del español.

Normalmente cuando hablamos de enseñanza a personas inmigrantes, lo primero en lo que pensamos es en características negativas. Una de las principales causas radica en que por regla general tendemos a considerarlos desde una visión fatalista y estereotipada y, por consiguiente, también a este tipo de enseñanza. Según Pallaud (en Villalba y Hernández 2009:1) esta situación es debida, principalmente, a que al inmigrante se le describe únicamente desde sus carencias, como alguien que "no sabe, no tiene, o no es". Lourdes Miquel (1995:2) por su parte, también denuncia esta visión negativa:

en muchas ocasiones, desde la perspectiva de nuestro conocimiento del mundo, de nuestra posición económica o desde nuestra posición intelectual o cultural, vemos a los inmigrantes como los marginados, los desvalidos, las personas sin conocimientos, las personas sin recursos económicos, etc., y esa visión negativa, basada en lo que no tienen, nos impide ver su auténtica realidad.

Además, a esto hay que añadir la desacertada creencia de que el inmigrante posee una formación académica y una cualificación laboral bajas. Sin embargo, la realidad es muy diferente ya que en muchos casos nos podemos encontrar a universitarios que desgraciadamente trabajan de manera ilegal. También como señala Lourdes Miquel (1995:2) los calificamos como analfabetos pero debemos considerar que, por un lado, son hablantes de su lengua materna y en muchos casos dominan dos o más lenguas, y por otro, tienen una visión del mundo conforme a su lengua y a su cultura.

Todo lo expuesto hasta ahora supone que el campo de la enseñanza de español para inmigrantes presenta muy a menudo un carácter asistencial y compensatorio, que no se relaciona con la enseñanza de idiomas al uso, por lo que queda excluido, como ya mencionamos anteriormente, ocupando lugares como ONG, escuelas de adultos, asociaciones de inmigrantes o sindicatos. Como afirman Waxman y Tellez (en Villalba y Hernández, 2008:7) otra de las razones por las que la enseñanza a inmigrantes está valorada en términos negativos se apoya en que los profesores carecen de una adecuada formación y pecan a menudo de etnocentrismo, a causa del desconocimiento que tienen sobre sus alumnos, lo que se traduce en unas expectativas inadecuadas y en unas prácticas educativas que refuerzan la pasividad. Asimismo, Félix Villalba y Maite Hernández (2008:10) indican que los manuales que normalmente se utilizan en el proceso de enseñanza a inmigrantes precisan cambios metodológicos o adaptaciones curriculares que no se suelen emprender por parte del profesorado, bien sea por desconocimiento, por falta de preparación profesional, o por estar pensadas para otras realidades educativas.

Para solventar estos inconvenientes, Villalba y Hernández (2009:6) proponen, por un lado, la necesidad de crear manuales destinados para adultos en situación de contacto con la comunidad de habla, ya que incluso ahora, siguen estando orientados para estudiantes extranjeros y no para inmigrantes. Por otro lado, plantean que la labor del profesor se asiente a partir de lo que conoce el estudiante, de sus necesidades y de lo que quiere aprender para organizar mejor el trabajo educativo y no depender tanto del libro de texto. Asimismo, afirman que la ausencia de modelos y bases teóricas específicos de la enseñanza de la L2 es un grave error; por lo tanto, sugieren que es urgente avanzar en la investigación sobre adquisición de lenguas en diferentes situaciones de inmersión: contexto escolar, diferentes niveles de escolarización y aprendizaje de la lectoescritura.

Villalba y Hernández (2008:10) plantean mejorar sustancialmente la formación del profesorado, además de proporcionarle herramientas útiles y concretas, para lograr un cambio en el reconocimiento profesional de su labor educativa, garantizando un mínimo de continuidad que les permita adquirir una adecuada experiencia. En este mismo sentido, Lourdes Miquel (1995:6) argumenta que los profesores deberían recibir una serie de cursos de formación en distintos ámbitos (didáctica, gramática, metodología, programación,...) y que sería conveniente crear una red paralela de

voluntarios que reforzaran las clases de ELE para ayudarles a orientarse en su tarea pedagógica mediante la formulación de unos objetivos claros.

En resumidas cuentas, a nuestro parecer, la enseñanza del español a inmigrantes debe entenderse como un área más de la didáctica general de lenguas y no como una parte aislada que necesita unas adaptaciones educativas especiales. Lo que se debe tener en cuenta es que se trata de un tipo de enseñanza que se caracteriza por presentar procesos de aprendizaje diferentes ya que se da en contextos específicos de inmersión lingüística. Además, es importante desechar la visión negativa y el cariz de marginalidad, tanto acerca de los inmigrantes como de la actividad educativa en cuestión, porque de lo contrario, se puede correr el riesgo de que la labor docente esté condicionada y, por consiguiente, indebidamente desempeñada.

2.2. El concepto de alfabetización

De acuerdo con Hunter, (en Crescen García Mateos, 2004:26) el concepto de analfabetismo es relativamente moderno ya que surge después de la Primera Guerra Mundial, a raíz del desarrollo industrial y tecnológico, por la necesidad de definir el grado de formación de todo el mundo. Hasta ese momento, las personas que eran capaces de descifrar un texto sencillo o escribir su nombre se las consideraba instruidas, diferenciándolas del resto que eran llamadas analfabetas. Sin embargo, esa concepción cambia debido a la aparición de nuevas clasificaciones, y actualmente se las denomina neo-lectoras.

Ahora bien, es necesario establecer una diferenciación entre analfabetismo y alfabetización y definir claramente los dos términos ya que están estrechamente relacionados, y en ocasiones se usan indistintamente. Por un lado, como señala Viñao, (en Villalba y Hernández, 2000:1) "analfabetismo" implica una valoración negativa centrada en la carencia, y en el hecho de no saber leer ni escribir, sin tener en cuenta otras maneras de ver la realidad o de pensar. Por otro lado, como afirman Félix Villalba y Maite Hernández (2000:1) el término "alfabetización" evita la focalización en el déficit y atiende más a las soluciones y al proceso en sí mismo.

En este mismo sentido, en el siglo XX, a raíz de "campañas de alfabetización" desarrolladas en países de Latinoamérica y promovidas por organismos como la UNESCO o la OEA, surge la idea de *alfabetización* como "acción para combatir el analfabetismo". Sin embargo, hay muchos autores que han tratado de definir el término

pero no han llegado a un consenso sobre una única definición porque el concepto ha sufrido muchas transformaciones a lo largo de su historia como consecuencia de los cambios de la sociedad y por las necesidades de los tiempos modernos. Hoy en día, no solo afecta al ámbito educativo, sino también al político y al social, y además, como destaca la UNESCO, existen diferentes niveles y dimensiones de alfabetización que son difíciles de clasificar.

Por ejemplo, si tenemos en cuenta la opinión de Villalba y Hernández (2000:1-2), a la hora de hablar de alfabetización y definir la eficacia lecto-escritora de una persona, es necesario reflexionar acerca de las características y necesidades de los aprendientes, de la eficacia en la comprensión lectora, del tipo de escritos y del contexto en que se van a utilizar. Es decir, el concepto de alfabetización no se trata solamente de saber leer y escribir, sino de comprender lo que se lee y se escribe. O como bien expresa Isabel García Parejo (2005:1), para considerar a alguien alfabetizado, a menudo no se tienen en cuenta las diferencias y necesidades de los individuos, los contextos de uso, y las funciones que posee la lecto-escritura en la sociedad. Además, añade categóricamente, que el proceso de alfabetización "tiene que ver más con la construcción de nuevas realidades sociales que con la mera adquisición de técnicas de codificación y descodificación de un sistema de escritura" (García Parejo, 2005:2).

En cambio, Paulo Freire, (en Berta Braslavsky 2003:4) prefiere hablar de "alfabetizaciones" en plural y enumera varias definiciones referidas a habilidades como "leer, niveles de lectura y escritura, niveles de comprensión, dimensiones funcionales, sociales y culturales, y nuevas competencias", enfatizando el concepto aún más con la estrategia de liberación que denomina "capacidad de leer el mundo", entendida como lectura crítica del mundo y una mayor concienciación de los derechos individuales. De la misma manera, Oliviera y Valsiner (en Braslavsky 2003:4-5) reconocen que el concepto de alfabetización es aplicable a dominios de nuestra actividad socio mental, y por tanto, nos podemos encontrar con "alfabetización matemática", "alfabetización científica", o "alfabetización tecnológica", entre otras. Además, integran un dominio más global ampliando el término como "fenómeno histórico, vinculado a la historia particular de las sociedades y a la transformación de esas sociedades".

En este sentido, el término de alfabetización ha ido ampliándose paulatinamente e incluye otros aspectos más allá de la simple capacidad de lectura y escritura. Implica además, como señala Isabel García Parejo (2005:40) una formación integral que se

compone de conocimiento en cálculo, responsabilidad cívica, educación para la salud y nuevas tecnologías. A su vez, se distinguen tres líneas de actuación que surgen por diferentes razones políticas en respuesta a las necesidades de los gobiernos, de cada sociedad, de cada país y sobre todo de cada persona, en materia de alfabetización. Estas se denominan según García Parejo (2005:40): *alfabetización funcional*, *alfabetización cultural* y *alfabetización crítica*.

2.2.1. Alfabetización funcional

Este tipo de alfabetización se origina inmediatamente después de la Segunda Guerra Mundial, según señala William Gray, (en García Parejo, 2005:42) cuando surge la necesidad de que toda la población tuviera la capacidad de leer y escribir, ya que estaba estrechamente ligado a las necesidades de modernización y desarrollo económico de la sociedad. Del mismo modo, la UNESCO, en 1970 declara que la "alfabetización funcional " no se trata de algo aislado sino que consiste en

algo integrado en las actividades en las que la alfabetización es requerida para que funcione una comunidad y también para capacitar a una persona en la lectoescritura y el cálculo, para su desarrollo personal y el de una comunidad (UNESCO, 1970:9).

Añade además, que un programa de alfabetización funcional debe cubrir las necesidades colectivas e individuales y tener en cuenta unos objetivos económicos y sociales determinados. A partir de aquí, se comienza a hablar de una alfabetización que va más allá de leer y escribir. También implica el dominio de determinadas destrezas lectoescritoras para poder realizar actividades cotidianas en una comunidad.

Villalba y Hernández (2000:2-3) declaran que "el analfabeto no es solo la persona que no sabe leer o escribir, sino también, la que sabiendo, es incapaz de comprender o redactar mensajes concretos de su vida diaria". Es decir, la sociedad actual exige una serie de habilidades que no se cubren con la mera lectura o escritura aprendida en la escuela, lo que realmente libera y hace avanzar es la alfabetización dirigida a la satisfacción de las necesidades económicas y sociales, que permitan la integración cultural, social y política.

Por otro lado, Villalba y Hernández (2000:3) manifiestan que dentro del aula de E/LE, el concepto de *alfabetización funcional* hay que aplicarlo siguiendo unas pautas determinadas:

- En función de la sociedad en la que se ponga en práctica.
- Teniendo como objetivo la transformación crítica de la realidad.

- Considerando los intereses del aprendiente para que se convierta en el protagonista.
- Ofreciendo recursos y técnicas lecto-escritoras relacionadas con el cálculo y los procesos de pensamiento.
- Favoreciendo el desarrollo personal, completándolo a su vez con el laboral, social, sanitario, de ocio...
- Amoldándose a las características de los aprendientes.

De la misma manera, pero con respecto a la población inmigrante, García Parejo (2005:42-43), describe también un programa de alfabetización funcional que fue llevado a cabo para la población inmigrante adulta del Reino Unido, con el fin de conocer qué habilidades básicas de lectoescritura se demandaban más en las empresas y que, por consiguiente, resultaban necesarias para aprender tareas específicas y desenvolverse de manera autónoma en un trabajo concreto.

Sin embargo, según sostiene García Parejo (2005:43), a pesar de programas como el anteriormente expuesto y del intento de adaptarse a la sociedad y a las personas por medio de diferentes campañas de alfabetización, se sigue sin alcanzar un dominio funcional, porque desgraciadamente, tanto en países del tercer mundo con comunidades étnicas de baja alfabetización, como en países industrializados con población inmigrante, estas habilidades resultan ineficaces en el entorno cotidiano en el que se manejan.

2.2.2. Alfabetización cultural

De acuerdo con García Parejo (2005:43) es un tipo de alfabetización que se basa en la educación integral de la persona, no solo por medio de la enseñanza de la lectoescritura, sino que se concibe como "lo que todo ciudadano que vive en un sitio debe saber". Es decir, la alfabetización cultural no consiste solo en leer y en escribir, sino también en adquirir unos conocimientos comunes y generales de historia y literatura, valores cívicos, educación para la salud y el medio ambiente o conocimientos científico-matemáticos y tecnológicos que forman parte de un currículo común para todos. En esta misma línea, Bartolomé Pina (en García Parejo 2005:43-44) identifica dos vías de alfabetización en sentido cultural:

hay dos maneras de alfabetizar en un sentido cultural, una en la que se imponen unos conocimientos comunes y una hegemonía cultural, y otra en la que se reconozcan la pluralidad de culturas, aceptando la cultura y lengua de origen de cada uno.

Es decir, según este autor, la alfabetización en este sentido, está politizada y lo que pretende es alienar a la población alrededor de un "canon cultural centralizado", por medio de dos vías: la primera, rechaza la educación bilingüe y sigue un modelo segregacionista y compensatorio de educación multicultural que busca la hegemonía de la comunidad de acogida, y la segunda, que consiste en aceptar una pluralidad cultural pero siguiendo unos contenidos comunes para ser alfabetizado.

2.2.3. Alfabetización crítica

El representante más claro de este tipo de actuación y, por ende, el mayor precursor de la alfabetización de adultos es el pedagogo Paulo Freire, que defendía un programa de alfabetización basado en la emancipación del individuo, es decir, un medio por el cual las personas pueden transformar la sociedad. Consideraba que alfabetizar consiste en algo más que en saber leer y escribir:

un acto creativo que implica una comprensión crítica de la realidad y del contexto social al cual se refiere. Es un poder que consiste sobre todo en aprender a pensar, en entender la realidad críticamente y así poder transformarla (Paulo Freire y Donaldo Macedo, 1989:118)

Paulo Freire, en Braslavsky (2003:11-13) propone una "pedagogía de la liberación" o "pedagogía del oprimido", con la que pretende criticar la educación escolarizada imperante a través del movimiento de la *desescolarización* y promover una *alfabetización cocientizadora*, desarrollando una conciencia crítica para liberar y empoderar a las poblaciones pobres y marginadas. Por otro lado, el término "desescolarización" de Paulo Freire, (en Braslavsky 2003:14) no trata de desprestigiar el papel de la escuela como institución necesaria para aprender y adquirir cultura, sino que busca el reconocimiento de una alfabetización construida en una realidad sociocultural.

Igualmente, y en la misma dirección, Rosa María Torres (2006:11) define el hecho de alfabetizar "no solo como el de saber leer y escribir, sino como un medio para formar personas con pensamiento crítico". Además de añadir, de acuerdo con la UNESCO, (en Torres, 2006:2), el hecho de que constituye un valioso instrumento de lucha contra la pobreza por medio de la introducción de cambios profundos en el modelo político, económico y social, que aseguran las necesidades básicas de la población.

2.2.4. Grados de analfabetismo

Con el fin de ofrecer ayuda y orientación a los profesores que trabajan con grupos no alfabetizados creemos que resulta necesario establecer una clasificación de los diferentes grados de analfabetismo que se pueden encontrar. Sin embargo, no pretendemos tampoco imponer etiquetas ni clasificar a las personas como si se trataran de productos, ya que todos somos analfabetos de una u otra manera. Existen niveles, pero sobre todo personas y todas, analfabetas o no, tenemos nuestras limitaciones. Por tanto, en este sentido, Crescen García Mateos (2004:27-28) establece los siguientes grados de analfabetismo:

a) *Personas analfabetas*: no han adquirido las destrezas básicas, es decir, no saben descifrar el alfabeto de su lengua materna y tampoco saben escribir los datos personales.

b) *Personas iletradas*: proceden de lenguas ágrafas y no poseen destrezas lecto-escritoras pero sí mecanismos para ser autónomos e independientes de la lectoescritura.

c) *Neo-lectores*: se han alfabetizado durante la edad adulta, pero generalmente necesitan apoyo en lectura y escritura ya que no son capaces de desenvolverse de manera autónoma.

d) *Analfabetos funcionales*: han sido alfabetizados durante su infancia y son capaces de leer y escribir algunos textos sencillos. Sin embargo, presentan conocimientos muy limitados de la escritura y la lectura, ya que no entienden el significado de los textos. Además, no son capaces de resolver de manera autónoma situaciones de la vida cotidiana, como escribir una carta o leer el periódico. Poseen un grado de dificultad muy similar al de los neo-lectores. Asimismo, hay que destacar que actualmente, este concepto está relacionado con las sociedades industrializadas y las dificultades para enfrentarse a la formación laboral, acceder al mercado de trabajo y a las nuevas tecnologías.

e) *Analfabetos de retorno*: han ido a la escuela en su infancia y a los 8 o 10 años de haber terminado el aprendizaje en lectoescritura se vuelven analfabetos. No es difícil alfabetizarlos de adultos, siempre que sea en la lengua que aprendieron de niños.

2.2.5. Métodos de alfabetización

En la actualidad, para conseguir un proceso de alfabetización eficaz, es conveniente desarrollar una pedagogía adecuada. Por eso, algunos expertos en la materia han establecido métodos que pueden ser aplicados a la hora de enseñar lecto-escritura. Unos prefieren enfatizar la codificación y otros la comprensión. Villalba y Hernández (2000:3-5) han elaborado la siguiente clasificación:

1. Métodos sintéticos (codificación)

a) *Método sintético puro* (alfabético): está basado en un aprendizaje que abarca desde los contenidos más simples a los más complejos. Primero, se estudian las vocales y consonantes, posteriormente las sílabas, a continuación las palabras y el silabeo. Después se realiza la lectura de pequeñas frases y, más tarde, textos sencillos.

b) *Método sintético mitigado* (fonético y silábico): se centra, por una parte, en las sílabas y en sus combinaciones para formar palabras, y por otra, en los fonemas y en su relación con los sonidos hasta formar también sílabas, palabras y frases. Este método hace más hincapié en la fonética que el método puro, pues considera que no se trabaja lo suficiente la relación grafema-fonema.

2. Métodos analíticos (comprensión)

a) *Método analítico puro* (global/natural: frase/oración): se comienza por estudiar las frases, que se dividen en palabras y estas en sílabas y letras. Se utilizan situaciones comunicativas reales y que tengan interés para el alumno.

Sin embargo, este método recibió muchas críticas ya que no conectaba con la necesidad comunicativa de los estudiantes y, por tanto, el aprendizaje dejaba de ser significativo y cercano a la experiencia del alumno, a pesar de estar organizado en torno a centros de interés del propio grupo.

b) *Método analítico mitigado* (palabra generadora): a raíz de las diversas críticas lanzadas sobre el método analítico mitigado, se plantea una nueva variante que consiste en una lectura que se inicia con palabras en vez de con frases, las cuales se denominan *palabras generadoras*, ya que forman parte del lenguaje cotidiano del alumno y le sirven para comunicarse de manera inmediata. Se basa en las necesidades comunicativas y es más accesible que el método analítico puro. Este método deriva del método de alfabetización para adultos que promovió Paulo Freire, basado en la ya mencionada "pedagogía liberadora" que consistía en descubrir el "universo verbal" acorde al grupo con el que se iba a trabajar:

estas palabras son llamadas generadoras porque, a través de la combinación de sus elementos básicos, propician la formación de otras. Como palabras del universo vocabular del alfabetizando, son significaciones constituidas en sus comportamientos, que configuran situaciones existenciales o se configuran dentro de ellas (E. M.^a Fiori en el prólogo de Freire, en Victoria Aguirre, 2014:28).

Villalba y Hernández (2000:6), señalan que los métodos sintéticos son muy lentos y poco eficaces ya que prima demasiado la ruta fonética. Por otra parte, los métodos analíticos derivados de las propuestas de Paulo Freire presentan problemas por las limitaciones léxicas del adulto extranjero. A nuestro entender, resulta difícil la elección de un método adecuado para la enseñanza de la lectoescritura, pero consideramos que lo más eficaz sería adoptar uno que parta del estudio de la realidad para asegurar un adecuado aprendizaje y desarrollar un pensamiento crítico propiciando situaciones comunicativas reales que tengan interés para el alumno a través de un lenguaje cotidiano.

2.2.6. Alfabetización: un proceso de aprendizaje a lo largo de la vida

Después de haber expuesto el análisis de los modelos de alfabetización, es conveniente tener en cuenta que la alfabetización, originariamente referida a la adquisición de la lectura y la escritura es, como afirma Braslavsky (2003:12) "un proceso cambiante en la evolución cultural e histórica que se co-construye socialmente en el continuo de la evolución individual del ser humano". En otras palabras, la alfabetización constituye un proceso que la persona realiza a lo largo de la vida y está vinculado a los constantes cambios actuales de la sociedad.

En esta misma línea, en el Decenio de las Naciones Unidas para la Alfabetización (DNUA) (2003-2012), se propuso una nueva visión de la alfabetización señalándola como el núcleo central de la Educación para Todos (EPT) y reafirmando, así, el papel central de la alfabetización en el desarrollo global de las personas. A partir de este momento, surge la idea de *alfabetización* como un proceso de aprendizaje y deja de considerarse, como antes proponía la UNESCO, un aprendizaje elemental que se realiza únicamente en la escuela en un periodo de uno o dos años para lograr un nivel *funcional*.

A nuestro entender, y ratificando la opinión que aporta Braslavsky (2003:15) la nueva visión propuesta por la UNESCO constituye un cambio verdaderamente

sustancial en el concepto de alfabetización, ya que implica políticas activas y esfuerzos colectivos para que las personas y grupos alfabetizados hagan un uso eficaz de ese conocimiento. Igualmente, estamos de acuerdo con lo que defiende Rosa María Torres (2006:3-4) cuando expone que la alfabetización es un aprendizaje a lo largo de la vida, aunque generalmente se asocie a personas mayores de 15 años. Esta misma autora aclara que aunque tradicionalmente, el término alfabetización siempre ha estado vinculado con el ámbito escolar, en la actualidad los factores extraescolares y socioculturales son también importantes, así como la motivación de aprender el uso de la lectura y escritura en la vida diaria. Por eso las políticas económicas, sociales, culturales y lingüísticas deben aunarse para conseguir una ciudadanía alfabetizada y al mismo tiempo luchar contra la pobreza.

Por otro lado, Torres, (2006:7-9) considera que no es justo pensar que una persona, por el simple hecho de ser analfabeta, es ignorante, pues una parte del conocimiento necesario para la vida y del acceso a la cultura se aprende de forma oral y sin haber estado escolarizado. Ahora bien, el lenguaje escrito resulta fundamental en el desarrollo del conocimiento y el aprendizaje a lo largo de la vida. Sobre todo en la actualidad con las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, que implican un doble esfuerzo para asegurar el acceso a la cultura escrita y provocan un gran impacto sobre la propia definición de lo que es hoy una “persona alfabetizada”. Por consiguiente, la alfabetización empodera notablemente y marca un antes y un después en la vida de las personas, ya que les abre una gran puerta para mantenerse informadas y activas intelectualmente.

Para concluir, y de acuerdo con Torres (2006:11), queremos defender de forma categórica que la alfabetización constituye un proceso de aprendizaje que, como ya hemos afirmado anteriormente, atraviesa por diferentes niveles y grados hasta que se alcanza un verdadero dominio; por tanto, es necesario desprenderse de la idea errónea de dualidad entre analfabeto/alfabetizado y reconocer la relación existente entre alfabetización y aprendizaje a lo largo de la vida.

2.3. Estrategias de compensación y aprendizaje en el alumnado no alfabetizado

En este apartado pretendemos dar a conocer las distintas estrategias de compensación y aprendizaje desarrolladas por parte de alumnos inmigrantes no alfabetizados para enfrentarse así al aprendizaje de la lengua española. Para empezar, explicaremos que las estrategias de aprendizaje se definen como " las acciones llevadas a cabo por los aprendientes para hacer que el aprendizaje sea más fácil, más rápido, más agradable, más autodirigido, más eficaz y más transferible a nuevas situaciones" (Rebeca Oxford, en Alberto Sánchez Griñán 2009:1). Es decir, las personas iletradas desarrollan estrategias propias para desenvolverse en los diferentes ámbitos de la vida.

Según estudios realizados por Crescen García Mateos (2004:80), para estudiar y valorar convenientemente las diversas estrategias de compensación empleadas por el alumnado inmigrante y por el no alfabetizado, hay que considerar una serie de variables a las que están ligadas, como son la lengua de origen, la cultura, la forma de entender el mundo, las experiencias vividas, el sexo, la motivación, y la percepción de la sociedad de acogida. Por eso, aunque puedan apreciarse rasgos comunes entre las personas de una misma lengua o religión, cada alumno extranjero desarrollará las suyas propias e individuales dentro de su propio grupo étnico y lingüístico, por lo que resulta difícil precisar una clasificación clara de esas estrategias.

Por ejemplo, si nos centramos en la variable sexo, y según defiende García Mateos (2004:81), las mujeres por lo general, manejan más recursos que los hombres a la hora de interpretar los contenidos, además, son más pacientes cuando se enfrentan a una lectura y comprenden mejor lo que leen ya que se ayudan de recursos culturales disponibles en la L1. También desarrollan estrategias de escritura propias, como copiar las palabras varias veces para recordarlas cuando son importantes. Se observa igualmente, una mayor conciencia del error y de la autocorrección, en contraposición con los hombres, que cuando urge la necesidad de comunicarse, presentan menos miedo al ridículo.

Ahora bien, en lo que respecta a una persona iletrada, y como sostiene García Mateos (2004:81), se suele afirmar que nunca aprenderá una segunda lengua correctamente o que le resultará muy difícil, puesto que carece de lo que la sociedad de ubicación entiende como un requisito indispensable para aprender una lengua, que es la lecto-escritura. Esta idea es errónea la mayoría de las veces, ya que las personas iletradas son perfectamente capaces de aprender una lengua oral en el mismo período de

tiempo que una persona alfabetizada y con recursos culturales medios, siendo la desventaja más importante la diferencia cultural y lingüística entre su lengua materna y la L2. Por añadidura, y de acuerdo con García Mateos (2004:82), al hablar de estrategias de aprendizaje, hay que considerar los aspectos afectivos que intervienen en el proceso, ya que el hecho de ser analfabeto puede constituir un impedimento y afectar negativamente en la motivación y la autoestima de la enseñanza-aprendizaje de la lengua, por lo que habría que reflexionar sobre los siguientes aspectos:

- Las capacidades y sus variables dependen del bagaje cultural y de formación.
- Las necesidades.
- La interacción afectiva.
- Las expectativas sociales y económicas.
- Los aspectos psicológicos.
- La necesidad de aprender más de lo que saben.
- Las distancias psicológicas que establecen respecto a la lengua.

Como se puede deducir de lo expuesto arriba, y de acuerdo con García Mateos, (2004:82) cuando se realiza un programa para iletrados han de evitarse lo más posible las explicaciones gramaticales y conceptos abstractos de la lengua y establecer otro tipo de mecanismos. De esta manera, los estudiantes no perderán el interés ni se desmotivarán, y si el programa es adecuado, les permitirá desarrollar estrategias propias de aprendizaje. Según Oxford, en Sánchez Griñán (2009:8) estas pueden clasificarse en dos tipos: directas e indirectas. Dentro de las estrategias directas se encuentran las memorísticas, las cognitivas y las compensatorias, y entre las indirectas, las metacognitivas, las afectivas y las sociales. Además, existen otras como las estrategias de autonomía de aprendizaje. A continuación desarrollaremos cada una de ellas:

1. *Estrategias de aprendizaje directas*. Están relacionadas con la L2, ya que suponen el procesamiento de elementos lingüísticos aunque desde distintas perspectivas.

a) *Memorísticas*. Ayudan a almacenar y a recuperar información, y están muy desarrolladas en todos los alumnos y principalmente en las personas analfabetas.

Algunos ejemplos de estrategias memorísticas son los siguientes:

- Crear articulaciones mentales: agrupar, relacionar con lo conocido, contextualizar.

-Aplicar imágenes y sonidos: dibujos, mapas semánticos, palabras claves, representación de sonidos.

-Revisar bien: repaso estructural.

-Ejecutar: técnicas mecánicas, respuesta física.

b) *Cognitivas*. Poco desarrolladas en las personas no escolarizadas, suponen una manipulación de la L2 por el aprendiente y ayudan a comprender y producir la lengua:

-Practicar: repetir, práctica formal, reconocer y usar estructuras y modelos, ensayar, práctica natural).

-Recibir y enviar mensajes: sacar la idea principal, utilizar recursos variados para recibir y transmitir mensajes.

-Analizar y razonar: aplicar reglas y conocimientos a nuevas situaciones, analizar expresiones y sus elementos, contrastar lenguas, traducir, transferir.

-Crear estructuras para *input* y *output*: tomar notas, resumir, subrayar.

c) *Compensatorias*. Las tienen muy desarrolladas las personas inmigradas por la necesidad apremiante que tienen de comunicarse. Ayudan a solucionar problemas comunicativos derivados de las limitaciones de la interlingua del aprendiente:

-Adivinar el sentido: a partir de claves lingüísticas o extralingüísticas.

-Vencer las limitaciones al hablar y escribir, cambiar de lengua, pedir ayuda, utilizar gestos, abandonar la comunicación, seleccionar el tema, alterar el mensaje y ajustarlo a lo que se conoce, inventar palabras, utilizar sinónimos, perífrasis o circunloquios.

2. *Estrategias indirectas* Apoyan y guían el proceso de aprendizaje sin relacionarse directamente con la manipulación de la L2.

a) *Metacognitivas*. Las desarrollan las personas que han vivido un aprendizaje escolarizado. Permiten tener control sobre el propio aprendizaje:

-Centrar su aprendizaje: visión de conjunto, asociación con lo conocido, centrar la atención, dar prioridad a la comprensión oral.

-Ordenar y planificar su aprendizaje: averiguar cómo se aprende, organizar el estudio, formular objetivos, identificar el propósito de cada tarea, buscar oportunidades para practicar.

-Evaluar su aprendizaje: controlar los propios problemas, buscar soluciones y evaluar el progreso.

b) *Afectivas*. Están ligadas a las experiencias y a la autoestima por lo que varían mucho de una persona a otra y de una cultura a otra. Regulan las emociones, motivaciones y actitudes:

- Disminuir la angustia y ansiedad (técnicas de relajación como respiración profunda, música, risas).
- Darse ánimos (pensar en los propios aspectos positivos, arriesgarse con prudencia, recompensarse).
- Ser consciente de sus sensaciones y controlar las emociones (escuchar al propio cuerpo, hacer tests para conocerse, escribir un diario sobre la motivación en el aprendizaje, hablar con otros sobre los sentimientos y actitudes en el aprendizaje).

c) *Sociales*. Muy desarrolladas en todos los colectivos. Facilitan el aprendizaje mediante la interacción.

- Preguntar, pedir aclaraciones, verificación o correcciones.
- Cooperar con otros en clase o fuera de ella con hablantes nativos.
- Empatizar: intentar comprender la cultura, los pensamientos y los sentimientos de los demás.

Según Sánchez Griñán, (2009:9) es necesario aclarar que esta clasificación no es absoluta, ni pretende aislar las distintas estrategias de manera excluyente, sino que cada una se relaciona entre sí, y los aprendientes las combinan conjuntamente, por ejemplo, las sociales con las compensatorias y las afectivas. Además, es un cuestionario utilizado en todo el mundo por parte de muchos profesores que ayuda a describir las diferentes estrategias de cada estudiante y que se puede completar añadiendo una escala valorativa del 1 (muy utilizada) al 5 (nada usada). A continuación, describiremos más detalladamente cada una de ellas.

2.3.1. Estrategias directas

De acuerdo con García Mateos (2004:84-85), las que más emplean los estudiantes son las de memorización. Y entre estas, las más desarrolladas corresponden a la memoria visual y la referencial. Por otro lado, entre las estrategias propias a la hora del aprendizaje de la lectoescritura, las más utilizadas son la memoria visual y las de lateralidad. Esto quiere decir que cuando aparece un trazo que requiere una lateralidad determinada, para ejecutarlo, recurren a la observación visual y gestual realizando movimientos con la mano y deteniendo la vista en aspectos como la identificación de

palabras, de letras o de sílabas. De esta manera, los alumnos desarrollan la memoria fotográfica entendiendo la palabra y la frase como un dibujo que tiene una serie de grafías y fonemas con un sentido concreto. A veces, identifican las letras con una palabra, y fuera de esa palabra concreta que tienen visualizada, no entienden o no saben escribir la grafía. Para recordar cómo se escribe una palabra, suelen identificarla con un objeto y escriben, leen o pronuncian la palabra recordando cómo es el objeto. En lo que concierne al aprendizaje de la escritura, García Mateos (2004:84-85) puntualiza que uno de los sistemas más empleados es el de copiar palabras que tengan un sentido familiar para el estudiante e incorporarlas a la frase, copiar las frases y formar pequeños textos. Una de las estrategias más usadas es la de recurrir al contenido sin tener en cuenta la estructura de la frase, ya que lo que importa realmente es el mensaje que se quiere transmitir y, sobre todo, el hecho de poder comunicar. En concreto, las comunidades de hablantes arabófonas y africanas, se caracterizan por tener muy desarrolladas las estrategias compensatorias, ya que conectan los recursos de los que disponen, produciendo y emitiendo frases y palabras con facilidad sin tener en cuenta los aspectos gramaticales porque para ellos lo importante es llegar a comunicarse.

2.3.2. Estrategias indirectas

En este caso, las más desarrolladas son las afectivas, que sirven para regular las emociones ya que, como mencionamos más arriba, normalmente la persona adulta iletrada suele mostrar una baja autoestima, y muy a menudo, vive con un sentimiento de inferioridad, teniendo la creencia de que nunca va a aprender. Sin embargo, según García Mateos (2004:85-86) si por el contrario, en la sociedad de ubicación en la que se encuentra inmersa, dispone de fuertes vínculos afectivos con respecto a la lengua meta, este sentimiento desaparecerá y avanzará mucho más deprisa. Este hecho, a su vez, está relacionado con los aspectos sociales y el papel tan importante que desempeñan en el aprendizaje, ya que las personas que anteponen la necesidad de comunicarse frente al miedo al ridículo, asimilarán los contenidos más rápido y mejor.

En cuanto a las estrategias sociales, según García Mateos (2004:86) son las que más se desarrollan y están fuertemente ligadas a sus estructuras de sociabilidad, cultura, lengua y religión. Por ejemplo, tanto en la lengua oral como en la lengua escrita recurren siempre al compañero al carecer de una persona que explique en L1 que quiere decir o como se hace tal cosa. A veces, hasta el profesor pide ayuda a alumnos que han

entendido para que se lo expliquen en la lengua vehicular al resto de la clase o al grupo de hablantes de esa lengua. También se corrigen entre sí y de esta manera, se crea un mecanismo de corrección social dentro de la clase, que sin embargo, muchas veces es necesario controlar, para que no interactúen solo entre ellos en L1 y para que no existan líderes que impidan participar a los demás.

2.3.3. Estrategias de autonomía de aprendizaje

Según sostiene García Mateos, (2004:87), los alumnos suelen desarrollar estrategias muy variadas que consisten fundamentalmente en intentar leer todo lo que ven y todo lo que les rodea. Por tanto, el proceso de autoaprendizaje que normalmente desarrolla el alumno analfabeto cuando aprende la lengua, como expone García Mateos (2004:87), consiste en "potenciar los aspectos visuales, memorísticos y fotográficos, dibujando el nombre del objeto y relacionando las formas de caligrafía con las imágenes mentales del contenido".

Sin embargo, según García Mateos, (2004:87), a menudo pronuncia palabras que escucha a su alrededor, pero no sabe su significado ni de qué manera interpretarlas. Igualmente repite palabras que no se relacionan con la realidad, es decir, con el uso que un nativo haría de esas mismas palabras o de las formas. En este sentido, García Mateos, (2004:87), resalta que hay que tratar de que el alumno aprenda las grafías procurando que las interprete y que no las repita como un dibujo, ya que de lo contrario, dibujaría cualquier tipo de escritura memorizando la forma sin entender nunca el contenido. Esto es necesario evitarlo y observar qué tipo de errores implica la autonomía del aprendizaje y como pueden llegar a corregirse.

En definitiva, por lo que hemos podido comprobar, existen diferentes formas de aprender de las personas iletradas para superar las dificultades que puedan surgir en el proceso de aprendizaje. Por tanto, creemos que es prioritario plantearse nuevas metodologías de enseñanza-aprendizaje que incluyan, además de contenidos temáticos relacionados con planteamientos sociolingüísticos y socioculturales, la incorporación de las estrategias de aprendizaje y la diversidad cultural de los aprendientes, porque el desarrollo de la competencia de estas estrategias, y, por consiguiente, de la autonomía del aprendiente, depende en gran medida de la enseñanza que reciban.

De igual forma, una de las estrategias más empleadas por los estudiantes es la memorización, tanto visual como referencial y a la hora del aprendizaje de la

lectoescritura, la memoria visual y la de lateralidad. Por eso pensamos que nuestra propuesta acerca de utilizar imágenes y pictogramas, no solo en el aula de lengua extranjera sino también en alfabetización, constituye un recurso muy productivo y beneficioso para el proceso de enseñanza-aprendizaje.

2.4. Uso de la imagen en la enseñanza y adquisición de L2

En esta parte, se pretende demostrar la importancia de las imágenes visuales como recurso didáctico para la enseñanza y adquisición de una lengua extranjera. Desarrollaremos una serie de criterios a tener en cuenta en la selección y enseñanza-aprendizaje de imágenes y las utilidades que estas pueden alcanzar.

Generalmente se piensa que emplear imágenes en el aula entorpece el aprendizaje y distrae al alumno, en contraposición con la palabra escrita, que disfruta de mucho más valor como recurso didáctico. Sin embargo, según expresan Eloy Martos Núñez, Ana Pérez Merchán, y Martín Guerrero Rodríguez (1995: 419), la imagen es un instrumento con muchas posibilidades para una clase de lengua extranjera ya que se puede utilizar de diversas maneras. Pero, antes de nada, habría que preguntarse el porqué de la importancia del uso de la imagen en el aula. Para responder a esta pregunta podemos recurrir a varios argumentos fundamentales, establecidos por Natalia Bárralo Busto y María Gómez Bedoya (2009:1-3).

- a) Atraen la atención del estudiante y lo estimula, ayudándole a crear imágenes mentales a través de las cuales asimila mejor los conocimientos y por consiguiente la lengua extranjera.
- b) Refuerzan el aprendizaje de vocabulario nuevo de la L2, ya que como dice Jane Arnold (en Natalia Bárralo Busto, María Gómez Bedoya (2009:1-3) "de la misma forma que a un niño le resulta difícil aprender una palabra sin asimilar algo que no ve o se imagina, a un estudiante de idiomas lo mismo le ocurre al principio. Las palabras son letras sin significado ni contenido emocional".
- c) Facilitan el aprendizaje de los estudiantes en la labor de visualizar una imagen y producir con menos esfuerzo una palabra de la lengua meta. Como bien afirma Goodey (en Natalia Bárralo Busto y María Gómez Bedoya 2009:1-3) "los profesores de idiomas debemos evocar en la mente de los estudiantes imágenes, para que exista un aprendizaje más satisfactorio".

- d) Ayudan a evocar emociones y recuerdos de la vida de los aprendientes a la vez que favorecen la motivación, la imaginación, la creatividad, y crean un ambiente más ameno y distendido en el aula.
- e) Contribuyen a la introducción de nuevos temas y contenidos lingüísticos y comunicativos, ayudando igualmente a su memorización.

A estos argumentos arriba expuestos, se les puede añadir otros propuestos por Eloy Martos Núñez, Ana Pérez Merchán, y Martín Guerrero Rodríguez (1995:421):

- a) Mejoran la atención y la motivación.
- b) Simulan situaciones a través de escenas, murales, etc.
- c) Apoyan ciertas destrezas y *scripts* de expresión oral y escrita, automatizándolas y memorizándolas.
- d) Ayudan a la comprensión lectora, dando claves temáticas a través de ilustraciones de ambientación, organizadores gráficos, cuadros, etc. como en las buenas guías de lectura.
- e) Ayudan a construir conceptos y relaciones entre ellos.
- f) Representan visualmente secuencias y estructuras verbales y/o literarias.
- g) Sintetizan información que se recibe o que se va a exponer, por ejemplo los organizadores gráficos de resúmenes.
- h) Memorizan piezas, enlaces y otros elementos de apoyo, compaginando la memoria verbal y la memoria icónica (vocabulario ilustrado).

Después de considerar todas estas razones, a la hora de llevar imágenes al aula, hay que tener en cuenta unos criterios de selección, ya que cualquier imagen no es válida. Según la opinión de Gema Sánchez Benítez (2009:3) es necesario considerar una correspondencia con las necesidades de los aprendientes y con los objetivos didácticos que nos hemos propuesto. Además, tenemos el deber de valorar el tamaño, la calidad y la motivación que puedan despertar en los alumnos.

Indudablemente, una tarea importante por parte del profesor de idiomas consiste en buscar imágenes que sean rentables y eficaces para la finalidad y el objetivo que se desea lograr porque, aunque con cualquier imagen se puede provocar un tema de conversación mediante preguntas y comentarios, también es necesario fijar la atención en el contenido que nos interesa. Al mismo tiempo, las autoras Cuadrado, Díaz y Martín (en Barrallo Busto y Gómez Bedoya 2009:4) plantean algunas preguntas claves para

tomar en cuenta por parte del docente y que aseguran el éxito de una actividad didáctica activa por medio de imágenes. Entre ellas se encuentran las siguientes:

- ¿De qué factores depende que una imagen satisfaga nuestras expectativas?
- ¿Qué tipo de imágenes podemos utilizar?
- ¿Qué criterios debemos seguir para la selección de imágenes?
- ¿Se ajusta siempre una imagen a nuestros objetivos?

A la pregunta de qué criterios debemos seguir, Barrallo Busto y Gómez Bedoya (2009:6) responden proponiendo una serie de criterios a la hora de seleccionar imágenes para el aula de lenguas extranjeras:

- *Criterios formales*: relacionados con el tamaño, la calidad, el formato, o la claridad de la imagen que vayamos a trabajar en el aula.
- *Criterios de contenido*: función que debe cumplir una imagen en una actividad o explotación, teniendo en cuenta los objetivos propuestos. También es fundamental la adecuación al grupo (país de procedencia, edad, preferencias...), al nivel y a la cultura de origen.

Por todo lo expuesto, la labor del profesor según afirma Barrallo Busto y Gómez Bedoya (2009:4), consiste en que antes de elegir una imagen, es conveniente una buena reflexión previa. También resaltan la importancia de considerar las características del grupo de alumnos y escoger imágenes cercanas y reconocibles con las que se sientan identificados. En definitiva, y lo más importante, si la imagen no cumple con los objetivos propuestos, no es adecuada porque como señala Santos Guerra, (en Silvina Casablancas, 2001:3) "el proceso educativo no consiste en reglamentar las cosas ofrecidas a la mirada, sino en educar a la persona para que sepa mirarlas". Es decir, lo verdaderamente significativo consiste en que el docente sea capaz de generar imágenes lo suficientemente impactantes para atraer la atención de los estudiantes sobre determinadas temáticas y que estos consigan interpretarlas de una manera crítica y activa.

Para que esto se haga realidad, y se pueda "educar para la imagen" de manera conveniente, Silvina Casablancas, (2001:18) alega que es necesaria una formación oportuna tanto para el profesorado como para el estudiante. De ahí que, si no se realiza esta formación, se da por sentado que el proceso educativo por medio de la imagen es eminentemente activo. En cambio, si la selección de las imágenes no es adecuada, y tampoco las directrices del docente, cabe la posibilidad de que el aprendizaje se vuelva

pasivo y la enseñanza no tenga lugar. Pues bien, la tarea específica del profesor no se trata, según asegura Santos Guerra, en Casablancas (2001:19), de enseñar simplemente la lectura de un cuadro o fotografía en particular, sino que se trata de enseñar a interpretar las imágenes y averiguar qué es lo que realmente comunican. Es lo que este autor denomina "alfabetización visual".

En este sentido, para realizar una buena selección de imágenes y alcanzar esta "alfabetización visual" de la que hablamos, el docente necesita conocer de qué materiales y fuentes dispone, ya que existen diversas categorías dentro del uso de la imagen en el aula, no solo las que tradicionalmente se incluyen acompañando a un texto. Barrallo Busto y Gómez Bedoya (2009:5) establecen el siguiente listado: tiras cómicas, fotografías, anuncios publicitarios, símbolos, dibujos, diagramas y esquemas, planos y mapas. A partir de aquí, (José Manuel Foncubierta, 2013:9-11) propone que se debe realizar una selección del material más adecuado para mostrar a los estudiantes y activar en ellos la creación de imágenes mentales por medio de la interacción entre lo que se encuentra en el exterior y la información que está almacenada en la memoria. De esta manera, serán capaces de generar múltiples significados y lograr la visualización a través de todos los sentidos, no solo de la vista, hasta llegar a valerse de las emociones y los conceptos afectivos, consiguiendo participar en la comunicación. Es decir, como defiende Jane Arnold (en Barrallo Busto y Gómez Bedoya 2009:2) "lo que estimula la reacción emocional para la comprensión es la imagen asociada con palabras en nuestra mente".

Todo lo expuesto hasta este momento, se fundamenta en la teoría del código dual (*dual coding theory*) desarrollada por Allan Paivio a partir de los años sesenta del siglo XX (en Alicia Rodríguez López, 2013:38). Según esta teoría, existen dos subsistemas cognitivos en el ser humano: uno hace referencia a la representación y procesamiento de ítems no verbales o imágenes, y el otro al procesamiento de ítems verbales o lenguaje. A pesar de que funcionan independientemente, Paivio sostiene, (en Rodríguez López, 2013:39) que mantienen una valiosa interrelación en determinados momentos que permite activar la información albergada en los dos sistemas. De esta manera, por un lado, podemos efectuar referencias nombrando y describiendo los objetos o imágenes que observamos, y por otro, somos capaces de generar una imagen mental y describir lo que conocemos. Estas interconexiones de imágenes y palabras se producen dependiendo de los estímulos del entorno y de las experiencias previas de

cada persona. Por tanto, esta teoría demuestra que el uso de imágenes en clase de lengua extranjera resulta muy beneficioso, tanto para la memorización del vocabulario, como para la comprensión del texto.

A nuestro entender, no se puede concebir la transmisión y la enseñanza de muchos contenidos lingüísticos y verbales sin el apoyo necesario de la imagen, recalcando el papel fundamental del profesor para fomentar su carácter activo a la hora de visualizarlas y, por consiguiente de saber interpretarlas. Ahora bien, cabría preguntarse si las imágenes son herramientas adecuadas y eficaces para poder llevar a cabo la enseñanza de alfabetización de la lengua española en alumnos iletrados. En el siguiente capítulo trataremos de responder a tan crucial cuestión.

2.5. Uso de imágenes y pictogramas en la enseñanza y adquisición de la alfabetización

En esta sección se pretende ofrecer una perspectiva renovada de la imagen y los pictogramas como recurso válido para el aprendizaje de la lectoescritura en alumnos no alfabetizados. Para empezar, el profesor J.L. Rodríguez, (en Alberto Martos García 2008:1) asegura que ciertas imágenes como el caso de los pictogramas, son representaciones gráficas muy usadas en muchos lugares de la vida pública como restaurantes, lavabos, hospitales, estaciones de tren, aeropuertos, etc. y muy a menudo se han empleado como recurso para actividades de lectura de imágenes y, sobre todo, con niños con discapacidad. Por esta razón, creemos que puede ser muy útil para la enseñanza de la lectura y escritura en alumnos inmigrantes no alfabetizados. Igualmente, hoy en día, estamos rodeados por una inmensa variedad de imágenes que tienen un gran poder en nuestra cultura y que, además, reflejan la realidad en la que vivimos. De ahí que podamos encontrarlas fácilmente en muchos contextos como los medios de comunicación, la publicidad, los recursos de ocio, entretenimiento, obras plásticas, entre otros.

Los alumnos no alfabetizados son testigos de esta comunicación audiovisual y de su capacidad de seducción e impacto en la sociedad. Por eso, como señala María Jesús Llorente Puerta (2013:2) el uso de imágenes es un excelente recurso para la adquisición de la lecto-escritura en las primeras etapas de aprendizaje ya que dispone de su propio lenguaje e interpretación. En este sentido, nos proponemos explicar el enorme partido que se le puede sacar a estos dos recursos en la enseñanza de la alfabetización.

2.5.1. Los pictogramas

En primer lugar, antes de centrarnos en los pictogramas propiamente dichos, queremos describir en qué consisten los Sistemas Aumentativos y Alternativos de Comunicación (SAAC), que como ya mencionamos en la introducción, poseen la peculiaridad común de emplear un sistema visual que combina pictogramas e imágenes. Según Carmen Basil los SAAC son

formas de expresión distintas al lenguaje hablado, y que tienen como objetivo aumentar y compensar las dificultades de comunicación y lenguaje de muchas personas con discapacidad. (Carmen Basil, en Portal Aragonés de CAA, <http://www.catedu.es/arasaac/aac.php>).

Los recursos que utilizan los SAAC, según Carmen Basil, (en Portal Aragonés de CAA, <http://www.catedu.es/arasaac/aac.php>) incluyen diversos sistemas de símbolos, tanto gráficos (fotografías, dibujos, pictogramas, palabras o letras) como gestuales (mímica, gestos o signos manuales). En el caso de los gráficos, que son concretamente los que nos interesan, se requiere un apoyo específico para poder adaptarse a las necesidades de personas con edades, habilidades motrices, cognitivas y lingüísticas muy dispares. Además, abarcan desde sistemas muy sencillos basados en dibujos y fotografías, hasta sistemas más complejos como son los pictográficos. Estos además, se aplican a personas que no están alfabetizadas a causa de la edad o de una discapacidad. Permiten un nivel de comunicación muy básico, que se adapta a personas con niveles cognitivos bajos o en etapas muy iniciales, hasta llegar a un nivel de comunicación avanzado.

Los sistemas pictográficos en España son el sistema SPC (Sistema Pictográfico de Comunicación) y el sistema ARASAAC desarrollado en Aragón, que es el que vamos a emplear en nuestra programación. Para poder fomentar el éxito de la intervención con este sistema a la hora de trabajar con no lectores, Carmen Basil, (en Portal Aragonés de CAA, <http://www.catedu.es/arasaac/aac.php>) expone que es necesario realizar una buena selección del vocabulario pictográfico que se va a ir enseñando. Además, deben dirigirse tanto a la persona como a su entorno, incluyendo todos los contextos en los que participa o desea participar. Fundamentalmente, su éxito radica en conseguir que la persona pueda comunicarse por medio del esfuerzo de profesionales de la educación.

Por otro lado, los pictogramas se caracterizan también por su condición de gráficos figurativos y al mismo tiempo por ser gráficos esquemáticos que permiten

transmitir un concepto de forma rápida. Esta doble característica posibilita según Alberto Martos García (2008:52) su utilización eficaz dentro de la didáctica de la lengua, ya que sustituyen a una palabra. En concreto, dentro del campo de la enseñanza de lenguas extranjeras, existen muchas aplicaciones con pictogramas para favorecer el aprendizaje de vocabulario nuevo, incluso hasta el punto de haberse elaborado diccionarios ilustrados para inmigrantes porque constituyen un gran recurso al combinar la capacidad verbal con la icónica, favoreciendo así la memorización.

Ahora bien, de acuerdo con Martos García, (2008:62), como herramienta para las personas analfabetas a la hora de abordar la lectoescritura, es preferible la combinación de conceptos y dibujos o siluetas, buscando un efecto de economía comunicativa y del lenguaje. La razón fundamental que expone este autor radica en que los pictogramas representan símbolos, lo mismo que las letras del alfabeto latino, y una persona cuando sabe leer percibe directamente la forma de la palabra en vez de hacerlo letra por letra. Por tanto, el acto lector se amolda mucho mejor a los pictogramas y el acto de escribir a un sistema alfabético, pudiendo así combinar aspectos de oralidad, de lectura y de escritura

De acuerdo con Vicente E. Pi Navarro, (1991:79), los niños desde párvulos adquieren un marcado interés por la lectoescritura y, además, son capaces de asociar una representación gráfica con una palabra. Por tanto, basándonos en esta premisa, la contribución principal del pictograma en el aprendizaje de la lectoescritura en alfabetización de adultos consiste, por un lado, en favorecer un proceso en el que se puede escribir las palabras representadas por los pictogramas, o bien se pueden leer las palabras globalmente, con el apoyo de los dibujos. Es decir, la lectura palabra por palabra (escribir lo que representa un dibujo o dibujar la palabra escrita). Lo más adecuado a la hora de aplicarlos en el aula es preguntar al estudiante sobre el contenido del pictograma para ayudarle a que encuentre el significado correcto, y así después lo consiga leer. Por consiguiente, a través de los pictogramas, ayudamos a leer significados o a representarlos gráficamente. Este método se denomina codificación y descodificación.

Por otro lado, el niño es capaz de leer o escribir signos que representan una realidad y de transmitir ciertos contenidos y escribir mensajes. Como afirma Vicente E. Pi Navarro (1991:81) si pretendemos aplicar este método en el aula de alfabetización, la

responsabilidad del profesor se correspondería con el seguimiento de las siguientes cuestiones u objetivos:

- Organizar la clase en base a dibujos y códigos.
- Representar con la mediación de dibujos otros elementos del aula.
- Servirse de tarjetas con dibujos acompañados de palabras para construir frases y sobre todo para trabajar el vocabulario.

Es evidente, según afirma Vicente E. Pi Navarro, (1991:82) que por medio de estos pictogramas y siguiendo adecuadamente estos objetivos, los aprendientes pueden escribir frases, mensajes, etc. Con la construcción de mensajes y palabras, se consigue una enorme capacidad de análisis, articulación morfosintáctica y articulación espacio temporal de izquierda a derecha. Además, para los niños los pictogramas son una fantástica herramienta y pueden hacer de puente hasta la consolidación del proceso. Así pues, este sistema puede ser perfectamente adaptable a la alfabetización de adultos inmigrantes, ya que permite su aprendizaje a través de una lectura y escritura globalizada.

También, por medio de las tarjetas del vocabulario, (Vicente E. Pi Navarro, 1991:84) sugiere que se pueden incluir actividades y propuestas de lectura y asociación de pictograma-palabra. El aprendiente puede estructurar su pensamiento por escrito con la mediación de los dibujos, organizados en frases, sin necesidad de emplear siempre códigos lingüísticos. Otras posibilidades, pueden consistir en intercalar pictogramas y palabras ya adquiridas, sustituyendo progresivamente los dibujos por los códigos del lenguaje escrito. Para ello, el profesor debe explicar al alumno ciertas cuestiones:

- El uso de pictogramas es artificioso y se emplea cuando todavía no se tiene adquirido el proceso de lecto-escritura.
- Existe un nivel de pictogramas y de signos, y un consenso para su uso, de tal forma que dentro del aula se pueden intercambiar significantes por significados.
- Hay un valor convencional, por lo menos dentro del aula y no tanto por las propuestas del profesor, como del acuerdo de la clase por emplear tales signos.

Siguiendo estas pautas y una vez adquirida la lectoescritura, Vicente Pi. Navarro (1991:85) afirma que los pictogramas nos pueden ayudar en la estructuración sintáctica y la comprensión morfológica, además de en avanzar poco a poco en el aprendizaje de la lengua.

2.5.2. Las imágenes

En segundo lugar, en cuanto al uso de imágenes, es necesaria una adecuada aplicación didáctica para explotar al máximo todas sus posibilidades educativas y, además, a la hora de exponerlas ante los alumnos, se debe tener en cuenta que estos presentan diferentes niveles de alfabetización y además proceden de culturas muy variadas. A causa de esto, y compartiendo la misma opinión que M.^a Jesús Llorente Puerta, (2013:1), de Accem Asturias, proponemos un enfoque constructivista para trabajar la imagen en el aula de alfabetización para que los alumnos mejoren su autonomía, no solo en lecto-escritura, sino también para valerse por sí mismos en la sociedad en la que viven.

Para lograrlo es imprescindible la combinación y conexión entre lengua oral y texto escrito. Y lo más importante, hay que estar seguros de que el alumnado conoce perfectamente el vocabulario que se le va a enseñar y que, además, se pueda identificar con él. Por eso, como afirma Llorente Puerta, (2013:5) se le permitirá que voluntariamente elija las imágenes con las que se va a trabajar y el aprendizaje así será más efectivo. Tomando como modelo la pedagogía de Freire, (en Ana Polanco Porras, 2008:37) basada en "palabras generadoras", el alumno seleccionaría imágenes y textos reales que conozca de antemano y que le atraigan, como por ejemplo, logotipos, anuncios, folletos, carteles, formularios, horarios, etc. Según este autor, en la tercera fase de aprendizaje de lectoescritura, se puede recurrir al uso de dibujos y fotografías. Como ya dijimos más arriba en relación a los pictogramas, es un proceso denominado codificación. A través de las imágenes, se van introduciendo "palabras generadoras" seleccionadas, de manera gradual y atendiendo a una progresión de la dificultad fonética. Así se busca motivar a los participantes para que reflexionen y debatan sobre determinadas situaciones cotidianas.

A todo lo dicho habría que sumar la opinión de García Martínez, (en Polanco Porras, 2008:51) que sostiene que durante la primera fase de enseñanza en la alfabetización, cualquier recurso visual puede ser muy útil para facilitar la comunicación: fotografías, ilustraciones, o dibujos, serán herramientas imprescindibles, sobre todo, en los primeros momentos. También ayuda contar con objetos reales durante el desarrollo de la clase. Igualmente, García Mateos (2004:147) expone que a la hora de aplicar la imagen con personas que proceden de culturas que poseen otros valores, hay

que tratar, por un lado, que sepan cómo se dice un término o palabra, y por otro, que observen la imagen o material audiovisual específico. Es decir, según esta autora, es necesario "considerar los aspectos interlingüísticos, metalingüísticos y pragmáticos que la L2 vehicula". También apunta que debe poder integrarse fácilmente en una actividad que incluya las cuatro destrezas, y escogerse muy bien de manera que se alcancen los objetivos lingüísticos y socioculturales del nivel que se está trabajando.

En el mismo sentido, según Ben Goldstein (en Foncubierta Muriel, 2013:8) las imágenes más adecuadas para permitir la alfabetización visual serían aquellas que poseen las siguientes características:

-*Familiaridad*: que puedan ser leídas fácilmente.

-*Usabilidad*: que los alumnos puedan unirlos a su experiencia.

-*Impacto*: que aporten un plus al significado convencional.

-*Interpretación múltiple*: que su mensaje no sea demasiado explícito.

Sin embargo, estudios desarrollados por autores como Cook, Hill y Strube, (en María Teresa Hernández García, 2012:68) ponen de manifiesto que es conveniente examinar la utilización de algunos materiales en el aula como son los dibujos en blanco y negro que normalmente se presentan para el aprendizaje del léxico, ya que pueden resultar confusos para el alumnado analfabeto. Así que es preferible emplear la imagen real, aunque también pueden existir elementos abstractos o simbólicos que dificulten la comprensión e interpretación. Para evitar que esto ocurra, es necesario ser responsable y no tomarse a la ligera el uso de este recurso educativo, y lo más importante de todo es enseñar a los alumnos a que aprendan a "leer imágenes".

En resumen, y haciendo alusión a la expresión: "una imagen vale más que mil palabras", entendemos que las imágenes y los pictogramas constituyen un recurso muy provechoso y eficaz para el aula de alfabetización, y que en efecto, cuanto más sencillo, rico y claro sea el material, más posibilidades existen de garantizar el éxito de aprendizaje. La dificultad radica en que el profesor posea la aptitud y la competencia necesaria para adecuar los recursos a los conocimientos del grupo meta, a los contenidos y objetivos que quiere cumplir y a las actividades que pretende llevar a cabo.

III. PROPUESTA DIDÁCTICA

3.1. Propuesta didáctica y programación

En este último capítulo, queremos poner en práctica todo lo analizado anteriormente. Para ello, proponemos una aplicación didáctica en la que a través de las imágenes y pictogramas trabajaremos las destrezas lecto-escritoras, sin olvidar, por supuesto, las orales. Esta programación está basada, por un lado en la propia experiencia durante las prácticas externas del máster en la asociación Accem Asturias, y, por otro, en la información recogida en el *Marco común europeo de referencia para las lenguas* (2001) y en el *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (2005). Además, los símbolos pictográficos utilizados son parte de una obra colectiva propiedad de la Diputación General de Aragón y han sido creados bajo licencia *Creative Commons*. Los pictogramas han sido elaborados por Sergio Palau para CATEDU con la colaboración de los profesionales del CPEE Alborada (Zaragoza) y la financiación del Departamento de Ciencia, Tecnología y Universidad del Gobierno de Aragón y el programa Teruel Digital (<http://catedu.es/arasaac/>).

Para empezar, se pretende atender a las necesidades de los alumnos tratando ciertos temas relevantes y cercanos para su vida diaria y desarrollar funciones de habla reales a las necesidades y al uso que cada hablante tenga que hacer de la L2. Además, se permitirá y favorecerá la participación de los alumnos, con adaptaciones a su nivel y estadio de aprendizaje. Por tanto, el profesor, cumplirá el papel de orientador en la enseñanza de la lecto-escritura, estando atento a cualquier reacción o sugerencia que surja en clase por parte de los estudiantes. Esta propuesta didáctica está basada en un enfoque comunicativo y constructivista, a partir de un temario útil y práctico para que los estudiantes se integren en la sociedad en la que viven. Los estudiantes presentan un

buen nivel de comprensión oral y los contenidos lectoescritores a tratar ya los dominan de manera oral.

A lo largo de toda la programación, se emplearán pictogramas combinados con imágenes, que están clasificados por temas, de forma que al trabajar cada unidad podamos completar el aprendizaje de la lectoescritura, a través del lenguaje visual. Los centros de interés de la programación son los siguientes:

- Tema 1: *Saludos y presentación.*
- Tema 2: *Cuerpo humano y salud.*
- Tema 3: *La vivienda.*
- Tema 4: *Las prendas de vestir.*
- Tema 5: *Dieta Sana (alimentación).*
- Tema 6: *La calle.*

Tema 1: Saludos y presentaciones

Objetivos

- Identificar su propio nombre y el de sus compañeros.
- Identificar las letras que lo forman y su colocación.
- Saber saludar y despedirse.
- Dar información personal.

Destrezas lectoescritoras

- Escribir su nombre y apellidos.
- Ser capaz de leer su nombre.

Comunicación oral

- Deletrear su nombre.
- Conocer expresiones de uso habitual.
- Construir estructuras sencillas como "me llamo", "se llama".

Léxico

- Fórmulas de cortesía
- Expresiones de saludo y despedida (*hola, cómo estás?; hasta luego, adiós*)

Gramática: verbos "llamarse", "apellidarse" y "ser".

Tema 2: El cuerpo humano y la salud

Objetivos

- Reconocer e identificar las diferentes partes del cuerpo.
- Comprender las indicaciones del médico.
- Comprender una receta o un prospecto de un medicamento.

Destrezas lectoescritoras

- Lectura de imágenes (carteles relacionados con la medicina y la salud).
- Significados de las palabras por la imagen a la que acompaña.

Comunicación oral

- Expresar síntomas y malestar del cuerpo.
- Pedir y comprender información relativa a un tratamiento

Léxico

- Partes del cuerpo
- Síntomas más comunes de una enfermedad.
- Tipos de tratamientos y pruebas médicas.
- Términos relacionados con el servicio sanitario (centro de salud, tarjeta sanitaria...)

Gramática

- Verbo “doler” (*me duele la cabeza, me duele el estómago...*)
- Verbo “tener” (*tengo frío, tengo fiebre...*).

Tema 3: La vivienda

Objetivos

- Nombrar el vocabulario básico sobre las dependencias de la casa, mobiliario y objetos.
- Conocer la utilización de las diferentes dependencias de la casa, mobiliario y objetos

Destrezas lectoescritoras

- Asociar palabra-imagen.
- Lectura perceptiva y asociativa.
- Escritura en mayúsculas.

Comunicación oral

- Nombramiento de las habitaciones de la casa y su uso: *habitación, cocina, salón...*
- Expresar las características de una vivienda y sus habitaciones.

Léxico

- Vocabulario básico de la casa: dependencias, mobiliario y objetos.

Tema 4: Las prendas de vestir

Objetivos

- Nombrar y utilizar el vocabulario básico de las prendas de vestir.
- Asociar las estaciones del año con su tiempo atmosférico.
- Asociar las estaciones del año con las prendas de vestir.
- Conocer el nombre de las prendas de vestir y el calzado.
- Conocer las tiendas de ropa y calzado y el léxico referido a ellas

Destrezas lecto-escritora

- Escritura de palabras en mayúscula.
- Lectura preceptiva
- Discriminación visual.
- Lectura de palabras y comprensión lectora.
- Asociar palabras con las imágenes correspondientes a través de tarjetas o pictogramas.
- Construir frases con ayuda de tarjetas pictográficas.

Comunicación oral

- Vocabulario básico de las prendas de vestir
- Reconocimiento de las prendas de vestir por su nombre.
- Comprar ropa, calzado...

Gramática y léxico

- Verbo “querer”.
- Léxico de prendas de vestir, calzado y complementos.
- Colores.
- Estaciones del año.

Tema 5: Dieta Sana (alimentación)

Objetivos

- Nombrar y utilizar el vocabulario básico de los alimentos.
- Reconocer alimentos por su nombre.
- Asignar nombres a los alimentos.

Destreza lecto-escritora

- Escritura de palabras en mayúscula.
- Asociación de palabra-imagen.
- Lectura perceptiva.

Expresión oral: vocabulario básico, frases.

Léxico

- Vocabulario de los alimentos.
- Clasificación de alimentos: vegetal y animal.

Tema 6: La calle

Objetivos

- Aprender vocabulario básico sobre la calle.
- Identificar palabras con imágenes.
- Leer y comprender palabras escritas.
- Conocer las normas y señales de tráfico.
- Reconocer las funciones de cada uno de los elementos, objetos, edificios, etc. que podemos encontrar en la calle.

Destrezas lectoescrituras

- Lectura de palabras y de frases y expresar verbalmente o través de un dibujo lo que han leído.
- Identificar las palabras con una imagen.

Comunicación y expresión oral

- Vocabulario básico.
- Frases: emplear frases con una correcta estructura gramatical.
- Frases: formar frases con palabras dadas.
- Descripción de escenas sobre la calle ante una imagen.
- Contar experiencias de situaciones cotidianas de la calle.

Léxico y gramática

- Vocabulario básico de la calle.
- Tipos de edificios: sus funciones.

3.2. Unidad Didáctica: El cuerpo humano y la salud

3.2.1. Cuaderno del profesor

En la presente unidad didáctica, queremos poner en práctica todo lo que hemos ido analizando hasta ahora, así que para ello hemos elegido uno de los temas de la programación presentada con el fin de hacer una propuesta y desarrollo de la misma. En "El cuerpo humano y la salud" trabajaremos las destrezas lecto-escritoras a través de imágenes y pictogramas, sin olvidar las destrezas orales.

El contexto para el que está pensado la propuesta didáctica tiene como meta a un grupo de 10 alumnos inmigrantes, procedentes del Norte de África, (Marruecos principalmente), Nigeria y Senegal, entre otros lugares, que se podría enseñar en centros de educación de personas adultas (CEPAS), o en organizaciones no gubernamentales (ONG).

Muchos de los estudiantes presentan una competencia oral mínima (A1) en español, aunque también un bajo nivel de formación, pero esto no impide que muchos de ellos dominen varias lenguas que se hablan en sus países de origen. Muestran diferentes experiencias de alfabetización, aunque la mayoría se encuentra entre las etapas iniciales, es decir, están familiarizados con la lectoescritura, y aunque todavía no son capaces de leer y escribir con demasiada fluidez, reconocen las letras y pueden leer por sílabas. Por tanto, se va a prestar atención al contenido lingüístico, léxico, cultural y de pronunciación, sin olvidar sobre todo, la lectoescritura y las destrezas orales.

Temporalización

Se realizará durante dos semanas con cuatro sesiones cada una, y durarán 60 minutos.

Objetivos generales

- Desarrollar las competencias básicas de la segunda lengua para que el alumno sea capaz de desenvolverse autónomamente en la vida cotidiana y en la sociedad de ubicación.
- Manejar textos orales y escritos relacionados con el contexto en el que habita.

- Utilizar el lenguaje oral, escrito y visual como medio de expresión y comunicación.
- Favorecer la observación, atención y la memoria.
- Asociar palabras y su dibujo.
- Leer imágenes, pictogramas y palabras.

Objetivos específicos

- Conocer el propio cuerpo y las relaciones entre determinados hábitos y la enfermedad o la salud.
- Hablar de las partes del cuerpo en referencia al dolor.
- Conocer el servicio de salud español.
- Pedir y confirmar la información necesaria para ir al médico.
- Identificar enfermedades comunes y hablar de sus síntomas.
- Comunicarse de forma oral en el momento de ir a al médico y expresar el estado de salud.
- Comprender una receta médica y el prospecto de un medicamento.
- Entender preguntas o instrucciones médicas.

Contenidos lingüísticos

Funcionales

- Expresión de dolor y malestar
- Hablar de síntomas y enfermedades
- Reconocimiento y reproducción oral y escrita de las partes del cuerpo
- Medicamentos
- Lenguaje escrito, oral y visual.
- Interpretación y comprensión de textos orales y escritos y de pictogramas e imágenes.
- Interpretación, reproducción y memorización de imágenes y pictogramas.

Valores

- Aumentar la confianza en uno mismo
- Sacar el mayor partido de los recursos lingüísticos de los estudiantes.
- Aceptación del español como instrumento de comunicación en el aula y fuera de ella.

Estructuras de la lengua

- Verbos: “doler”, “tener”, “tomar”, “estar”, “poner”.

Aspectos socioculturales relacionados con la actividad de ir al médico

- Expresiones de cortesía a la hora de ir al médico o a la farmacia.

Léxico

- Partes del cuerpo y los síntomas de enfermedad.
- Remedios.
- Nombres de medicamentos.

Expresión escrita

- Tarjeta sanitaria.
- Formulario para solicitar a la tarjeta sanitaria.
- Receta médica y prospecto de un medicamento.

Metodología

Esta unidad sigue un enfoque comunicativo y para su elaboración hemos tenido en cuenta los diferentes ritmos de aprendizaje del alumnado, así como el nivel de alfabetización en el que se encuentran. La metodología está centrada en la participación activa del alumno, partiendo de sus conocimientos previos, es decir está basada en el constructivismo. Se fomentarán las competencias de lectura y expresión escrita y oral, y el papel del profesor será de mediador del proceso de aprendizaje. Además, se tratará de acercar la materia al alumno, presentando una selección léxica relacionada con sus intereses para así poder fomentar que sea el protagonista del trabajo en el aula y de cada actividad. Como norma general, las palabras aparecen escritas en mayúsculas, aunque en algunas ocasiones también estarán en minúsculas, de forma que los alumnos aprendan a leer en cualquier formato.

A lo largo de toda la unidad didáctica los pictogramas se combinarán con cada palabra y servirán de apoyo en la comprensión lectora. Previamente, se preguntará a los estudiantes sobre el contenido de los mismos para ayudarles a que encuentren el significado correcto, lo comprendan y de esa manera consigan leer más fácilmente. Además, las imágenes y pictogramas serán lo más cercanos posible a su realidad para aportar un punto de referencia con el que se puedan identificar y reforzar la motivación en el aula. En referencia a los grupos, los alumnos podrán comunicarse y ayudarse entre ellos, si surge alguna dificultad.

Sesión 1. Actividad de presentación

Tarea 1. Lluvia de ideas

Para introducir a los alumnos la unidad, es conveniente realizar una actividad de presentación en la que los estudiantes puedan reconocer el tema y vocabulario que se va a trabajar. Para ello, se comenzará por una lluvia de ideas para comprobar los conocimientos previos de cada alumno mediante preguntas que harán en parejas a su compañero: *¿Cuando has estado enfermo, has ido al médico? ¿Tomaste algún medicamento? ¿Qué conoces de la atención sanitaria en España? ¿Estás empadronado? ¿Dispones de tarjeta sanitaria?.* A partir de la información que obtengan construirán pequeñas notas o listas que se pondrán en común con toda la clase.

Tarea 2. Las partes del cuerpo

Antes de nada, y de forma oral, se verifica que conocen los nombres de todas las partes del cuerpo y se les pide que ellos mismos las señalen en su propio cuerpo. Se entrega a los alumnos una fotocopia en la que aparece un cuerpo humano. La tarea encomendada consiste en relacionar cada parte del cuerpo con la palabra correspondiente, para favorecer la asociación significado-significante y la comprensión. Posteriormente, se vuelve sobre la actividad a través de unas tarjetas individuales con los nombres de las partes del cuerpo. Los alumnos deberán colocar los nombres con la correspondiente parte del cuerpo. Cuando lo logren, formarán su propio cuerpo humano por medio de un rompecabezas, escribiendo y pegando carteles con el nombre de cada parte y así se repasarán todas las palabras de manera oral y escrita con el fin de reforzar la memorización.

Sesión 2. ¿Lo Recuerdas?

Tarea 1

Continuando con el tema de la sesión anterior, se presenta a los alumnos una selección de fotografías de partes del cuerpo que ya conocen para que las relacionen con los nombres. De nuevo se verificará oralmente si conocen los nombres de las partes del cuerpo y ellos mismos las señalarán en su propio cuerpo, volviendo después sobre las imágenes. Posteriormente, el alumnado realizará la asociación de imagen-palabra, primero la foto con la palabra y, después, la palabra con la foto hasta que se produzca la identificación/memorización. A continuación, leerán las palabras sin el apoyo de la imagen y además, las escribirán en sus cuadernos para reforzar también la escritura.

Tarea 2

Los alumnos deberán relacionar determinadas partes del cuerpo con fotografías en las que aparecen acciones habituales que realizamos con ellas. Además, grupalmente, se elaborará un cartel con todos los nombres de las partes del cuerpo de la sesión anterior para que esté a la vista de los alumnos de forma permanente.

Sesión 3. ¿Qué te duele?

Tarea 1

Previamente y de forma oral, se explicará a los alumnos cómo expresar un dolor físico a través del uso de algunos verbos como “doler”, “tener”... Se describirá someramente la gramática a través de mímica o pictogramas para reforzar.

Tarea 2

Se trabajará sobre unas fotocopias que incluyen una lista con dolores o malestares físicos y otra con los correspondientes remedios. Primeramente, el profesor aportará algunos ejemplos de remedios y preguntará a los alumnos si también ellos lo hacen. Después, los alumnos tendrán que relacionarlos y trabajarán así con frases cortas y sencillas para que puedan reconocer la mayoría de las palabras que aparecen. Además, tendrán el continuo apoyo de los pictogramas. Los alumnos deben señalar las palabras que reconocen y decir de manera oral qué creen que significa cada una de las frases.

Tarea 3

Para reforzar el vocabulario, se sacarán unas tarjetas con las palabras más importantes de toda la sesión y se trabajarán de manera oral y también escrita. Se preguntará a los alumnos otros remedios caseros que ellos conozcan procedentes de sus países de origen y si quieren, pueden explicarlos al resto de la clase.

Sesión 4. El botiquín

Tarea 1

Por medio de esta actividad se pretende demostrar a los alumnos que son capaces de reconocer los diferentes medicamentos que contiene un botiquín. Para ello, se enseñará un botiquín real con lo típico: *tiritas, vendas, alcohol...* Eso les ayudará a la hora de abordar las imágenes para que las asocien con objetos reales. También se les preguntará para qué creen que se usan, porque quizás en sus países no tienen el betadine o aspirina. A continuación, presentaremos diferentes imágenes de los objetos que hemos

mostrado junto con las tarjetas con los nombres. Se les pedirá que lean las palabras y que establezcan la relación palabra-imagen. Podemos esparcir todas las tarjetas por la mesa de la clase y que asocien cada foto con su nombre.

Tarea 2

Cuando terminen, se leerán de nuevo oralmente y las escribirán en sus cuadernos. También se propondrá que expliquen a sus compañeros qué hay en el botiquín de sus casas. Además, al cartel de la clase, se le añadirán las palabras de los medicamentos de un botiquín.

Sesión 5. El servicio sanitario español

Por medio de esta sesión, se dará a conocer detalladamente el servicio sanitario español a través de fotocopias de diferentes documentos reales.

Tarea 1. Tarjeta Sanitaria

Primeramente, se preguntará a los alumnos qué tipo de documento es y que comenten lo que entienden. Si desconocen el significado de alguna palabra, podemos explicarlo por medio de pictogramas o tarjetas. Después, el profesor planteará oralmente cuestiones que los alumnos resolverán sacando la información del documento. De la misma manera, se familiarizará a los alumnos con el funcionamiento y solicitud de la tarjeta sanitaria ya que les ayudará cuando ellos mismos vayan al médico.

Tarea 2. Formulario.

Se realizarán las mismas preguntas y actividades que en la tarea anterior para dar a conocer al alumno el documento del formulario, ya que deberán entender las palabras para poder cumplimentarlo posteriormente, ya sea individualmente, por parejas o con ayuda del profesor.

Tarea 3

Es una actividad de simulación en la que los alumnos llamarán por teléfono a otro compañero suyo para pedir una cita con el médico. Para ello, se explicaría brevemente de manera oral las siguientes fórmulas o expresiones de cortesía. El profesor puede apoyarse con tarjetas de pictogramas o imágenes para explicarlas.

Formas de saludar y despedirse:

-Buenos días/tardes; Adiós, gracias

Fórmulas para preguntar una cita al médico:

-¿Me da hora/cita para el doctor/unos análisis/una radiografía..., por favor?

-Sí, día + hora

-Es que no puedo ese día/esa hora, ¿puede ser el día /otro día/más tarde...?

-Vale, gracias.

Sesión 6. En la farmacia

En primer lugar, preguntamos a los alumnos si alguna vez han ido a la farmacia a comprar algún medicamento, bien sea en su país de origen o en el de acogida. De esta manera, podemos saber los conocimientos que poseen.

Tarea 1

Se trabajará sobre una lectura en la que se expone al estudiante un texto real de una receta de un medicamento en el que aparecen algunas palabras que los alumnos ya conocen y han visto en las sesiones anteriores. Primeramente, se puede pedir a los estudiantes que hagan hipótesis acerca del contenido del documento a partir de preguntas como *¿Dónde encontramos este texto? ¿Qué crees que dice? ¿Para qué lo utilizamos?* A continuación, se explica a los alumnos que tendrán que señalar solamente las palabras que conocen y escribirlas en su cuaderno. Más tarde, con ayuda del profesor si fuera necesario, contestarán a diferentes cuestiones acerca de cómo tomar el medicamento y las instrucciones y así entender las recomendaciones de dosificación: trabajo con números, horas, comidas...

Tarea 2

Se realizarán las mismas preguntas y actividades que en la tarea anterior para dar a conocer al alumno el prospecto de un medicamento. Como el texto es bastante extenso, se explica a los alumnos que deben señalar solamente las palabras que conocen y escribirlas en su cuaderno. A continuación se les informará sobre lo más importante, como por ejemplo, los efectos adversos que tiene, conservación, qué hacer antes de tomarlo, etc. para que entiendan perfectamente las instrucciones. Después se les mostrará una foto o si es posible el objeto real del envase del medicamento junto con otras dos fotos más para que identifiquen el nombre correspondiente al prospecto que han trabajado. Así podrán comparar envases y fijarse en las letras o en la forma del nombre de manera global.

Tarea 3

Se ayudará a los estudiantes a ser más autónomos y que comprendan cómo se compra un medicamento en una farmacia a través de diferentes fórmulas lingüísticas y

frases. Se explicaría brevemente de manera oral las siguientes fórmulas o expresiones de cortesía. El profesor puede apoyarse con tarjetas de pictogramas o imágenes para explicarlas.

-Farmacéutico: buenos días, ¿qué quería?

-Cliente: Quería una caja de aspirinas y betadine, por favor.

-Farmacéutico: ¿Qué tipo de aspirinas quería? ¿De 500 mg, de 250 mg, de 125mg o de 65mg?

-Cliente: De 250 miligramos, por favor.

-Farmacéutico: ¿Y el betadine en crema o en líquido?

-Cliente: En líquido, por favor.

-Farmacéutico: ¿Necesita alguna cosa más?

-Cliente: No, gracias. ¿Cuánto es?

-Farmacéutico: Pues son 5'50 por favor.

-Cliente: Aquí tiene.

-Farmacéutico: Gracias, hasta luego y que tenga un buen día.

-Cliente: Igualmente, hasta luego.

Sesión 7. En el médico

Tarea 1

Los estudiantes identificarán diferentes pruebas médicas ayudándose de pictogramas. Para realizar la actividad, primero leerán las palabras oralmente para comprobar que conocen todas y, posteriormente, observarán las tarjetas con los pictogramas y tratarán de asociarlos con su nombre. El profesor explicará cada una de las pruebas y preguntará a los alumnos si alguna vez les han realizado ese tipo de prueba.

Tarea 2

Se les enseñarán unas fotografías reales en las que aparecen diferentes situaciones de pacientes en la consulta del médico. Los estudiantes deben describir oralmente qué observan en las fotos y expresar si reconocen alguna prueba médica. Con esta actividad, no se trabajarán mucho las destrezas escritas pero sí las orales y repasarán también algunos de los contenidos aprendidos anteriormente.

Tarea final

Por parejas, tendrán que preparar una presentación de lo que podría ser una situación en un ambulatorio de salud, pueden servirse de los pictogramas y si quieren representarlo ante los demás compañeros. Anteriormente, el profesor habrá especificado algunas formas de cortesía que se deben utilizar cuando se acude a la consulta del médico, como por ejemplo:

Médico: ¿Qué te pasa?

Paciente: Me duele la cabeza/el estómago/...; Me duelen los oídos/las muelas...

Tengo/tiene fiebre/vómitos...

-Estoy/está resfriado/a, mareado/a,

Médico: Desvístete/desvístase, tumbate/tumbese, abre/a la boca, respira/e...

-¿Desde cuándo?

Paciente: Desde hace.... días; Desde esta mañana/tarde...

Médico: Tómate/tómese/que se tome + tipo de medicamento.

Evaluación

Inicial

Al inicio de la unidad didáctica, se preguntará a los alumnos por los conocimientos previos de los disponen acerca del tema "El cuerpo y la salud". Para ello, llevaremos a cabo la actividad de presentación que proponemos al comienzo de la unidad.

Continua

Se desarrollará a lo largo de toda la programación y de la unidad didáctica para obtener una información más precisa sobre los avances de los alumnos y poder orientarlos en los aspectos que les suponen mayor dificultad. De tal modo que se observarán las actitudes de los alumnos antes las actividades y los ejercicios realizados, centrándonos, sobre todo, en la expresión escrita y en la comprensión lectora. Esto nos ayudará a saber en qué aspectos tienen mayor necesidad de mejorar.

Final

Al finalizar la unidad didáctica, se evaluará la expresión y comprensión tanto la oral como la escrita:

- Que relacionen una imagen o pictograma representativo con el término escrito.
- Que lo alumnos hayan adquirido el léxico propuesto.
- Que identifiquen las palabras conocidas en diversas frases o textos reales.
- Que escriban términos relacionados con las partes del cuerpo y la salud.

Sesión 8: Autoevaluación

Es importante que aprendan a realizar un autoevaluación para que ellos mismos se den cuenta de la progresión de su aprendizaje. Por eso se dedicará una sesión completa a esta tarea y repasar todo lo que se ha enseñado. Se pueden aplicar unas tablas con los objetivos acompañados de imágenes significativas. El profesor ayudará a comprender cada objetivo y luego pondrán una cruz donde corresponda.

El profesor, por su parte, deberá reflexionar y comprobar si se han cumplido los objetivos que se había marcado, si ha conseguido motivar a los alumnos y promover su participación en la realización de las actividades, si las tareas propuestas han sido adecuadas y si los resultados han sido satisfactorios. Así podrá anotar aquellas ideas que puedan mejorar la práctica docente en el futuro.

3.2.2. Cuaderno del alumno

SESIÓN 1



Tarea 1: Lluvia de ideas

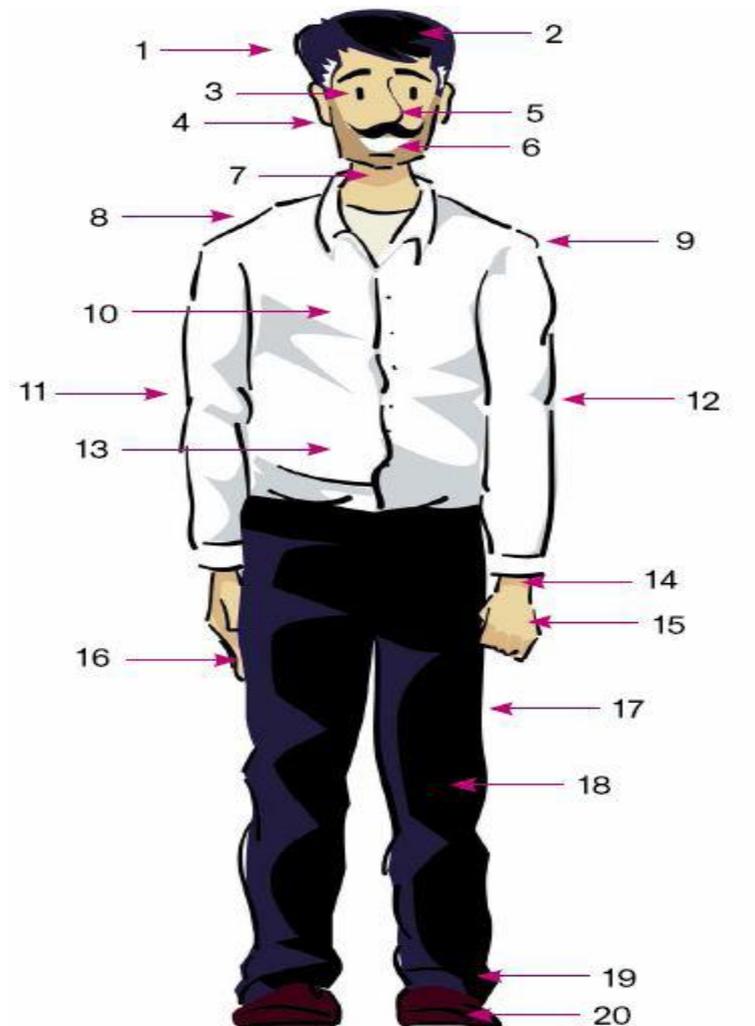
Para contestar oralmente por parejas: *¿Cuándo has estado enfermo has ido al médico? ¿Has tomado medicamentos? ¿Qué sabes de la atención sanitaria en España?*

Tarea 2.



Las partes del cuerpo

-Identifica y relaciona



CABEZA	OJO
NARIZ	BOCA
OREJA/OÍDO	CUELLO
ESPALDA	PECHO
ESTÓMAGO	HOMBRO
BRAZO	CODO
MANO	DEDO
MUÑECA	PIERNA
RODILLA	TOBILLO
PIE	PELO



Sesión 2. ¿RECUERDAS?

Tarea 1



-Relaciona los nombres con las fotos.



LOS OJOS

LOS PIES

LOS DIENTES

EL CODO

LA NARIZ

LAS RODILLAS

LA BOCA

LA MANO

Tarea 2



-Relaciona las partes del cuerpo con las acciones que hacemos.

BOCA ; PIERNAS ; OJOS ; MANOS ; OÍDO



SESIÓN 3. ¿QUÉ TE DUELE?

Tarea 1



ACCIONES:



Tarea 2



-RELACIONA EL SÍNTOMA CON EL REMEDIO


ME DUELEN LOS OIDOS

TENGO DOLOR DE MUELAS

TENGO DOLOR DE ESTOMAGO

ME DUELE LA CABEZA

TENGO FIEBRE

ME DUELE LA GARGANTA

TENGO TOS

ESTOY RESFRIADO

TENGO DOLOR DE ESPALDA

ESTOY MAREADO


TOMA UN ANALGÉSICO

VETE AL DENTISTA

TÓMATE LA TENSIÓN

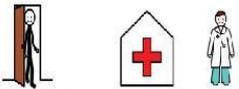
TOMA ESTE JARABE

VETE A LA CAMA

TOMA UN VASO DE LECHE CALIENTE

PONTE ESTA POMADA.

TOMA UNA INFUSIÓN

PONTE EL TERMÓMETRO

VETE AL MÉDICO

SESIÓN 4. EL BOTIQUÍN

Tarea 1









-¿Qué es un BOTIQUÍN-? ¿Qué MEDICINAS conoces? Relaciona los nombres con imágenes.



1. TERMÓMETRO
2. POMADA
3. TIRITAS
4. JARABE
5. ALGODÓN
6. ESPARADRAPO
7. BETADINE
8. ANALGÉSICOS
9. VENDA
10. ALCOHOL
11. AGUA OXIGENADA

SESIÓN 5. EL SERVICIO SANITARIO ESPAÑOL

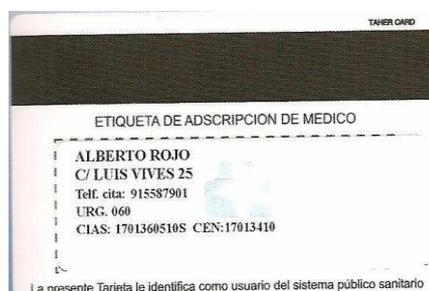


-¿Qué documentos necesitas para ir al ambulatorio?

Tarea 1



¿Qué es la tarjeta sanitaria? ¿Cómo se pide?



SESIÓN 6. EN LA FARMACIA



Tarea 1



-RECETA MÉDICA: para comprar las MEDICINAS en la FARMACIA más baratas

Consejería de Sanidad		ENFERMEDAD COMÚN O ACCIDENTE NO LABORAL		Sistema Nacional de Salud	
VOLANTE DE INSTRUCCIONES AL PACIENTE	PRESCRIPCIÓN (Consignar el producto. En caso de medicamento: DCI o marca, forma farmacéutica, vía administ., dosis por unidad, número unidades por envase). DPS M.º env. 1 PARACETAMOL 650MG 20 COMPRIMIDOS EFG 20 COMPRIMIDO ORAL EFG	Duración del tratamiento 5 días Posología: 1,0 Unidades / toma Cada 8,0 horas	PACIENTE (Nombre, apellidos, año de nacimiento, número de identificación). FAYEZ MARWAN 8/02/1976 NASS : 03/1028234		
	DIAGNÓSTICO (Si procede).	MÉDICO (Datos de identificación y firma). CIAS 1603170105R Dr. ALBERTO ROJO Col. 58/55066-6 Fecha 12 / 2004		RECETA ORDINARIA / ACTIVOS	
	INSTRUCCIONES AL PACIENTE (Conserve este volante, puede serle útil). • En beneficio de su propia salud, cumpla adecuadamente el tratamiento hasta el final según las instrucciones de su médico. • Consulte a su médico o farmacéutico si cree notar algún efecto adverso. • Antes de tomar otros medicamentos por su cuenta, consulte a su médico o farmacéutico. • Procure no acumular en casa medicamentos no utilizados. SP	INSTRUCCIONES DEL FARMACÉUTICO (Si procede). En caso de sustitución, indicar especialidad dispensada. Firma del farmacéutico			
<small>En cumplimiento del artículo 5 de la Ley Orgánica 16/1987, se informa de que los datos de la receta van a ser incorporados al "Sistema de la Prescripción Farmacéutica", para la gestión y control de la misma, cuyo responsable es la Consejería de Sanidad de la Comunidad de Madrid. La información sobre la posibilidad de ejercitar los derechos de acceso, rectificación, cancelación y oposición podrá obtenerse a través del teléfono 012.</small>		MH5 0365546			

Dosificación del medicamento



PARACETAMOL:
 1 UNIDAD CADA 8 HORAS.
 DURACIÓN: 5 DÍAS.

Tarea 2



-LEE LAS PALABRAS QUE CONOZCAS

¿QUÉ MEDICAMENTO?





ASPIRINA[®] ADULTOS 500

Comprimidos
Acido acetilsalicílico

COMPOSICIÓN

Cada comprimido contiene: Ácido acetilsalicílico, 500 mg. Excipientes: Almidón de maíz y celulosa en polvo.

FORMA FARMACEUTICA Y CONTENIDO DEL ENVASE

Comprimidos.

Envase con 20 comprimidos.

Envase con 500 comprimidos (envase clínico).

ACTIVIDAD

El ácido acetilsalicílico es eficaz para reducir el dolor y la fiebre.

TITULAR Y FABRICANTE

TITULAR
Química Farmacéutica Bayer, S.A.
c/Calabria, 268
08029 Barcelona

FABRICANTE
Bayer Bitterfeld GmbH
Salogaster Chaussee, 1
06803 Greppin
Alemania

Bayer

INDICACIONES

Alivio sintomático de los dolores ocasionales leves o moderados, como dolores de cabeza, dentales, menstruales, musculares (contracturas) o de espalda (lumbalgia). Estados febriles.

CONTRAINDICACIONES

Pacientes con úlcera gastroduodenal o molestias gástricas de repetición. Pacientes que hayan presentado reacciones alérgicas de tipo asmático al tomar antiinflamatorios, ácido acetilsalicílico u otros analgésicos; tampoco debe administrarse en pacientes que padecen o hayan padecido asma, rinitis o urticaria. Pacientes con hemofilia u otros problemas de coagulación sanguínea. Pacientes en tratamiento con anticoagulantes orales. Pacientes con insuficiencia renal o hepática.

PRECAUCIONES

No exceder la dosis recomendada en la posología.

Si el dolor se mantiene durante más de 10 días, la fiebre durante más de 3 días o bien el dolor o la fiebre empeoran o aparecen otros síntomas, hay que interrumpir el tratamiento y consultar al médico.

La ingesta de ácido acetilsalicílico, entre otros factores, se ha relacionado con el Síndrome de Reye, enfermedad muy poco frecuente, pero grave. Por eso se recomienda consultar al médico antes de administrarlo a niños y adolescentes en casos de procesos febriles, gripe o varicela. Si se presentan vómitos o letargo debe interrumpirse el tratamiento y consultar inmediatamente al médico.

En caso de administración continuada, debe prevenir a su médico u odontólogo ante posibles intervenciones quirúrgicas.

No administrar sistemáticamente como preventivo de las posibles molestias originadas por vacunaciones.

INTERACCIONES

No utilizar con otros analgésicos sin consultar al médico.

La administración de ácido acetilsalicílico:

- Puede potenciar el efecto de los medicamentos para la circulación (anticoagulantes orales) y de los productos para disminuir el nivel de azúcar de la sangre (antidiabéticos orales).

- Puede potenciar el riesgo de hemorragia digestiva durante el tratamiento concomitante con corticoides o el consumo simultáneo de alcohol, por lo que no pueden tomarse al mismo tiempo.

Si le van a hacer alguna prueba diagnóstica (incluidos análisis de sangre, orina, etc.) comunique al médico que está tomando este medicamento.

ADVERTENCIAS

La utilización del ácido acetilsalicílico en pacientes que consumen habitualmente alcohol (tres o más bebidas alcohólicas - cerveza, vino, licor, ... - al día) puede provocar hemorragia de estómago.

01111308



Foto 1

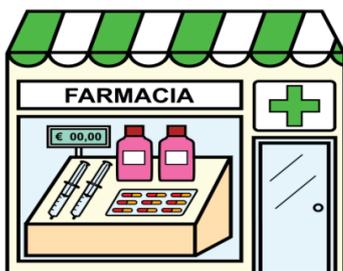
Foto 2

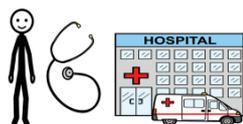
Foto 3

Tarea 3



¿Dónde compras el medicamento? Observa las imágenes y contesta.



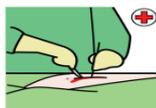


SESIÓN 7. LA CONSULTA DEL MÉDICO

Tarea 1



-PRUEBAS MÉDICAS: Relaciona el NOMBRE con la PRUEBA.



1. EXAMEN MÉDICO

2. REVISIÓN DEL OÍDO

3. CURAR

4. TOMAR LA TENSIÓN

5. ANÁLISIS DE SANGRE

6. OPERAR

7. RADIOGRAFÍA

8. AUSCULTAR









-OBSERVA las fotos. Inventa un DIÁLOGO entre MÉDICO y PACIENTE.



SESIÓN 8. AUTOEVALUACIÓN

-Clasifica y escribe estas palabras y relaciónalas con las imágenes y pictogramas.

MANO; ANÁLISIS DE SANGRE; FIEBRE; DOLOR DE ESTÓMAGO; LEER;
 RESFRIADO; PIES; TERMÓMETRO; RADIOGRAFÍA; AGUA OXIGENADA;
 OJOS; POMADA; CAMINAR,



Partes del cuerpo	Síntomas	Pruebas	Medicamentos/Remedios	Acciones
-------------------	----------	---------	-----------------------	----------

IV. CONCLUSIONES

Al comienzo de este trabajo nos habíamos propuesto como meta profundizar en la alfabetización de una L2 de adultos inmigrantes y sus correspondientes estrategias de compensación en el aprendizaje de la lengua, además de abogar por el uso de imágenes y pictogramas como un recurso educativo valioso para llevar al aula de alfabetización.

En primer lugar, respecto al concepto de *analfabeto* y *alfabetización*, hemos podido comprobar que debemos saber de qué estamos hablando pues es muy fácil dirigirse hacia los extremos y los tópicos. Nuestra intención ha sido ante todo valorar lo que debemos entender por alfabetización a estas alturas del siglo XXI, es decir, hablar de alfabetizaciones y cómo se relacionan con la educación. Es importante tener en cuenta que no podemos ceñirnos a una visión estática de la alfabetización pues los elementos con que se relaciona están cambiando permanentemente. Cambian los símbolos, los medios, los contenidos, los discursos, las identidades de quienes comunican y ante todo la realidad... y, por tanto, también debe cambiar nuestra forma de ver la alfabetización.

Además, en la actualidad, la combinación del proceso de globalización con la revolución científico-tecnológica asociada a las tecnologías de la información y la comunicación, han hecho surgir un nuevo contexto y un cambio técnico en lo referente a lo que se conoce como alfabetización, es decir, la *alfabetización digital*. Lamentablemente aún existen miles de personas que no están alfabetizadas en su sentido más básico y tal vez insuficiente para muchos de nosotros. Al mismo tiempo, otros están viviendo en un mundo que cuesta distinguir de la ciencia ficción, donde los códigos de comunicación se alteran a toda velocidad. Resulta una gran paradoja ya que nunca hemos tenido tantas posibilidades, pero tampoco tantas desigualdades sociales.

Por esta razón, podemos afirmar que la alfabetización es un aprendizaje necesario y básico para los seres humanos, porque constituye el camino hacia sistemas

simbólicos más sofisticados y diversos que se han venido desarrollando con el fin de acceder a nuevas formas de expresión y comunicación, y dotar de instrumentos vitales para la construcción de nuevas identidades y de un pensamiento crítico. En definitiva, es necesaria una verdadera educación que vaya más allá de la alfabetización.

Con este propósito, hemos demostrado a lo largo del trabajo y, sobre todo de la unidad didáctica, que el uso de imágenes y pictogramas constituye una herramienta indispensable, ya que la comunicación entre los seres humanos depende en su gran mayoría de símbolos o sistemas simbólicos, y su comprensión modifica la idea de alfabetización si la tarea educativa está convenientemente adaptada al contexto.

En otras palabras, la alfabetización debe ser una vía para leer el mundo y a las otras personas, (escucharlas, hablarles, escribir, comprender sus gestos, percibir sus emociones y manifestaciones artísticas...). Una visión renovada de la alfabetización que implique una comunicación en todos los sentidos y un lenguaje más allá de las palabras que nos conduzca directamente a un gran abanico de posibilidades y competencias que se amplían y que son necesarias en este nuevo mundo digital, en el cual se mezclan los distintos sistemas simbólicos que conocemos: el texto, la imagen, los pictogramas...

En segundo lugar, consideramos que las estrategias de aprendizaje empleadas por los alumnos inmigrantes no alfabetizados son diferentes y hay que tenerlas en cuenta ya que presentan una realidad, cultura y experiencia de vida que les han condicionado en distintas maneras de interpretar la realidad y, por tanto, de aprender una lengua. Sin embargo, esto no significa que no puedan conseguirlo en el mismo período de tiempo que cualquier otro alumno extranjero, solo que cuando se alfabetiza a una persona inmigrante, influyen varios factores como la propia lengua, la propia cultura, la propia visión del mundo y la integración en el país de ubicación.

Además, el ser o no analfabetos no es un problema para aprender la lengua en lo referente a la lectoescritura o la oralidad, sino que el problema en muchas ocasiones radica en la adecuación de la metodología por parte del profesor y en los materiales que se emplean. Lo más importante es que sepa descubrir las estrategias que usan. Si se favorecen determinadas estrategias de memorización y mecanismos para que hablen y se comuniquen, la lengua puede ser perfectamente aprendida.

Finalmente, consideramos que la falta de bibliografía, y sobre todo la visión fatalista y estereotipada de las personas inmigrantes y, por consiguiente, de este tipo de enseñanza, dificulta inmensamente la labor docente. Por eso, se deben realizar más

investigaciones en la materia y crear métodos basados en un enfoque comunicativo, global y constructivista que considere las características sociales, lingüísticas, y culturales del grupo meta.

V. BIBLIOGRAFÍA

- ACCEM, (2008). Análisis de las migraciones, España como receptor y emisor de inmigrantes. en http://www.accem.es/ficheros/documentos/pdf_publicaciones/libro_historia_migraciones.pdf
- AGUIRRE,V. (2014). La enseñanza de español a inmigrantes no alfabetizados: Programación de un curso de nivel inicial. digibuo.uniovi.es/dspace/bitstream/10651/.../TFM_Aguirre%20García.pdf
- ARASAAC, los símbolos pictográficos son parte de una obra colectiva propiedad de la Diputación General de Aragón y han sido creados bajo licencia Creative Commons. (<http://catedu.es/arasaac/>).
- BARRALLO BUSTO, N. Y GÓMEZ BEDOYA, M. (2009). La explotación de una imagen en clase de ELE. *RedELE, Revista electrónica de didáctica/español lengua extranjera*. 2009,1-16
- BASIL, C. (2015). UTAC-Sírius: Unidad de Técnicas Aumentativas de Comunicación. Departamento de Bienestar Social y Familia de la Generalitat de Cataluña. Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación, Facultad de Psicología, Universidad de Barcelona en: <http://www.catedu.es/arasaac/aac.php>
- BRASLAVSKY, B. (2003). ¿Qué se entiende por alfabetización? *Lectura y Vida. Revista latinoamericana de lectura*. Año 24, 2, 3-17.
- CASABLANCAS, S. (2001). En cuanto a las imágenes en textos escolares. Función relevancia y características desde una perspectiva didáctica. *Tecnología educativa y nuevas tecnologías aplicadas a la educación*. Universidad de Barcelona, 2001, 1-20.
- DELGADO PÉREZ, F. Y DELGADO GONZÁLEZ, L. (2014), Cuaderno de trabajo del vocabulario temático, cuaderno 1, El cuerpo. *Diccionario básico de español en imágenes*, 1ª edición. Junio 2014, 3-13.
- FONCUBIERTA, J. M. (2013). Alfabetización visual, uso de imágenes y recursos para la enseñanza. Curso de formación de profesores de Español, Editorial Edinumen, 2013, 1-11.
- FREIRE, P. Y MACEDO, D. (1989). *Alfabetización, lectura de la palabra y lectura de la realidad*. Barcelona: Paidós.
- GARCÍA MATEOS, C. (2004). *Experiencias y propuestas para la enseñanza de L2 a personas inmigradas*. Madrid: Edinumen.
- GARCÍA PAREJO, I. (2005), (Bi)alfabetismo: ¿Qué significa tener competencia lectoescritora en una segunda lengua?, en *Glosas Didácticas, Revista electrónica*

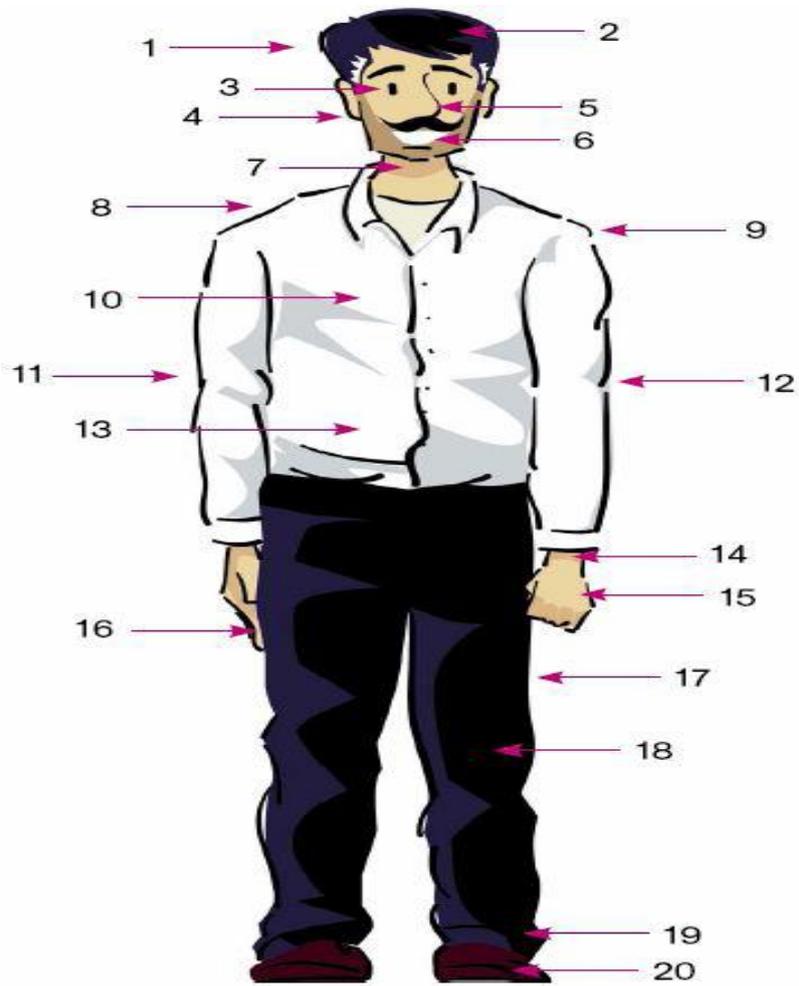
- internacional*, N°15, Otoño 2005, 39-63. Disponible en: <http://www.um.es/glosasdidacticas/GD15/gd15-completo.pdf> (Consulta: Octubre 2007).
- HERNÁNDEZ GARCÍA, M. T. (2012). Aprendizaje de la lectoescritura en una segunda lengua por parte de adultos analfabetos en su LM. Una propuesta de alfabetización en español como segunda lengua. En *Segundas Lenguas e inmigración, Dossier n° 35*. Recuperado el 18 de junio de 2014, de http://www.segundaslenguaseinmigracion.org/index.php?option=com_docman&Itemid=15
- HEVIA, I. (2014). Movimientos migratorios en España: de la década prodigiosa de la inmigración a la recesión económica. Barcelona, GG. en <http://www.accem.es/es/movimientos-migratorios-en-espana-de-la-decada-prodigiosa-de-la-inmigracion-a-la-recesion-economica-a1431>
- INSTITUTO CERVANTES (2001). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Recuperado el 18 de junio de 2014, de http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/
- INSTITUTO CERVANTES (2014). *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*. Recuperado el 18 de junio de 2014, de http://cvc.cervantes.es/Ensenanza/Biblioteca_Ele/plan_curricular/default.htm
- LLORENTE PUERTA, M. J. (2013). Las imágenes en el proceso constructivista del aprendizaje de español como L2 para neolectores. Actas del XXIV Congreso Internacional ASELE. Universidad de Jaén, 2013,1-10.
- MARTOS GARCÍA, A. (2008). Poema y cuentos con pictogramas como recurso para la lectura, escritura y otras habilidades comunicativas. *Glosas Didácticas, Revista electrónica internacional*, n°17, 49-63. Recuperado en la primavera de 2008 en <http://www.um.es/glosasdidacticas/numeros/GD17/05.pdf>
- MARTOS NÚÑEZ, E. PÉREZ MERCHÁN, A. Y GUERRERO RODRÍGUEZ, M. (1995). La estimulación lingüística a través de imágenes: materiales y recursos transferibles entre lengua materna y lenguas extranjeras. *Didáctica*, 7, 417-424, Servicio de Publicaciones UCM, Madrid, 1995
- MIQUEL LÓPEZ, L. (1995). Reflexiones previas sobre la enseñanza de ELE a inmigrantes y refugiados. En *Didáctica*, 1995, n.º 7, 241-270. Recuperado el 18 de junio de 2014, de http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/antologia_didactica/inmigracion/miquel.htm
- OBRA SOCIAL CAJA MADRID, (2007). ¿Cómo se escribe? Manual de alfabetización para inmigrantes. Escuela de idiomas en carei.es/fich/OSeduca_EPIAlphaGuia.pdf
- POLANCO PORRAS, A. (2008). La alfabetización en L2 para adultos inmigrantes. En *Segundas Lenguas e Inmigración, Dossier n.º 2*. Recuperado el 18 de junio de 2014, de http://crei.centros.educa.jcyl.es/sitio/upload/La_alfabetizacion_en_L2_para_adultos_inmigrantes_Ana_polanco.pdf
- RODRÍGUEZ LÓPEZ, A. (2013). Alfabetización de adultos neolectores en español como L2: propuesta para el desarrollo de la lectura y el aprendizaje de vocabulario. Oviedo: Universidad de Oviedo. Recuperado el 18 de junio de 2014, de <http://digibuo.uniovi.es/dspace/handle/10651/18135>
- SÁNCHEZ BENÍTEZ, G. (2009). El uso de las imágenes en la clase de E/LE para el desarrollo de la expresión oral y escrita. II Jornadas de Formación de profesores

- de ELE: Estrategias de enseñanza y aprendizaje del español en China. núm. 8, 2009,1-17.
- SÁNCHEZ GRIÑÁN, A. (2009). Estrategias de aprendizaje de alumnos chinos de Español. *Suplementos MarcoELE*. n.º 8, 2009,1-38.
- TORRES, R. M. (2006). Alfabetización y aprendizaje a lo largo de toda la vida. *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, n.º 1, 2006, 1-13.
- UNESCO, (1970). Alfabetización funcional. Cómo y por qué. Paris. UNESCO. <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001326/132679So.pdf>.
- VICENTE E. PI NAVARRO (1991). *Recursos didácticos en el área del lenguaje, I (juegos gramaticales: pictogramas)* Alcoy: Marfil. Recasens, M.
- VILLALBA, F. Y HERNÁNDEZ, M.T. (2000). “¿Se puede aprender una lengua sin saber leer? Alfabetización y aprendizaje de una L2”, en *Carabela 48: El desarrollo de la comprensión lectora en el aula de E/LE*, 48, 85-110. Recuperado el 18 de junio de 2014, http://cvc.cervantes.es/Ensenanza/Biblioteca_Ele/antologia_didactica/inmigracion/villalba.htm
- VILLALBA, F. Y HERNÁNDEZ, M.T. (2006). Perspectivas y líneas de trabajo en la enseñanza de español a inmigrantes en *Didáctica del español como lengua extranjera. Cuadernos* Madrid: Colección Expolingua, n.º10, 2010 http://marcoele.com/descargas/expolingua_2006.villalba-hernandez.pdf
- VILLALBA, F. Y HERNÁNDEZ, M.T. (2008). Situación actual y nuevos retos de la enseñanza de segundas lenguas a inmigrantes. En BALLANO, I. (coord.) I Jornadas sobre Lenguas, Currículo y Alumnado Inmigrante, Bilbao, Universidad de Deusto, 13-34. Recuperado el 18 de junio de 2014, de http://crei.centros.educa.jcyl.es/sitio/upload/Villalba_Deusto.pdf
- VILLALBA, F. Y HERNÁNDEZ, M.T. (2009). Sobre la enseñanza del español como segunda lengua (L2) a inmigrantes y su relación con el español como lengua extranjera (LE). En *Frecuencia L*, 58-62. Recuperado el 18 de junio de 2014, de http://www.segundaslenguaseinmigracion.org/index.php?option=com_docman&task=doc_view&gid=145&Itemid=18

VI. ANEXOS

SESIÓN 1

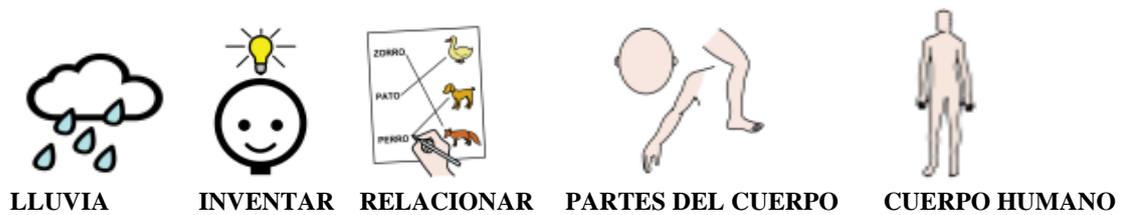
a) Imagen del cuerpo humano



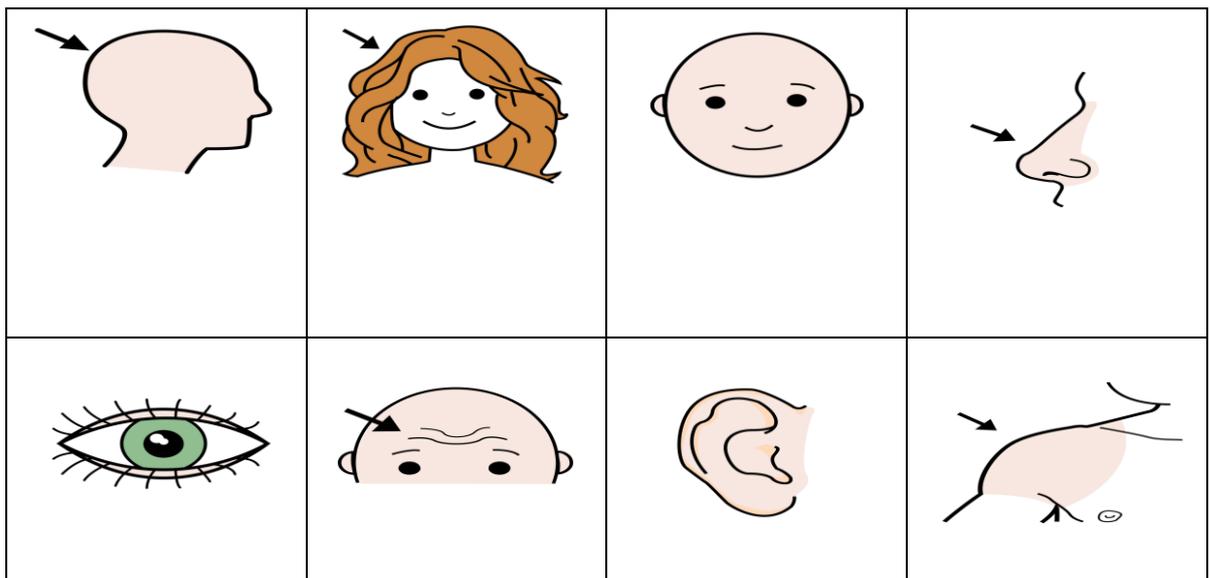
b) Tarjetas: Partes del cuerpo

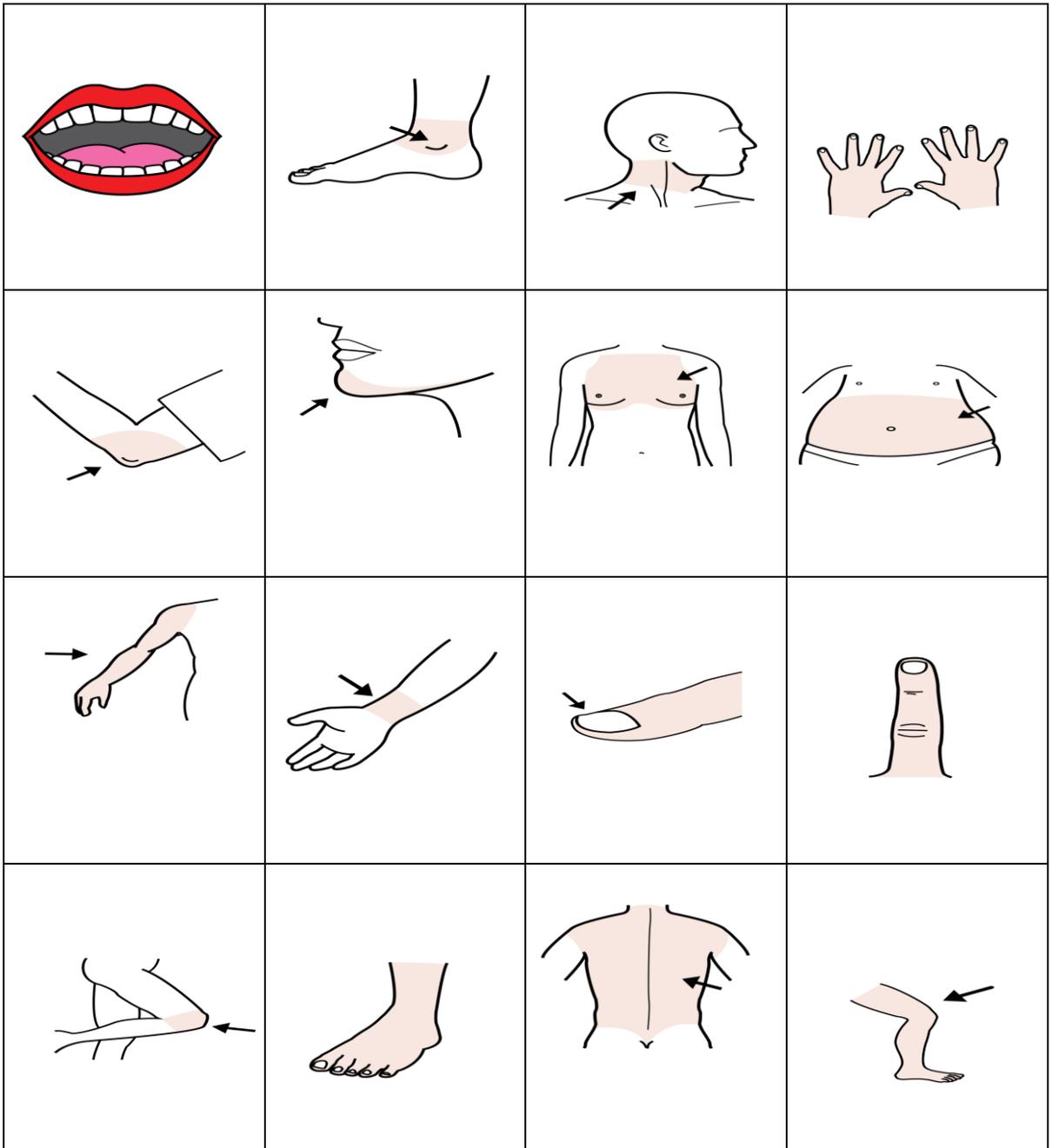
CABEZA	OJO
NARIZ	BOCA
OREJA/OÍDO	CUELLO
ESPALDA	PECHO
ESTÓMAGO	HOMBRO
BRAZO	CODO
MANO	DEDO
MUÑECA	PIERNA
RODILLA	TOBILLO
PIE	PELO

c) Pictogramas



Rompecabezas del cuerpo humano





SESIÓN 2

a) Imágenes: Partes del cuerpo





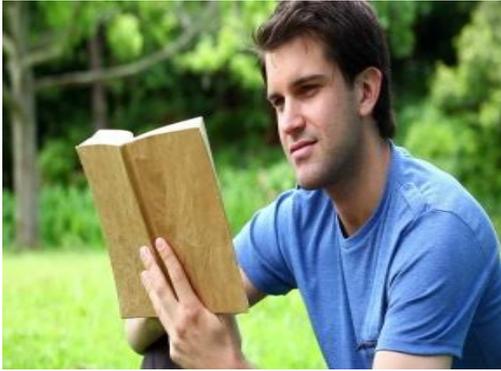
-Acciones (Verbos)



CAMINAR



COMER



LEER



ESCRIBIR



ESCUCHAR MÚSICA

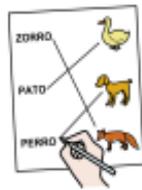
b) Tarjetas: Partes del cuerpo

LOS OJOS
LOS PIES
LOS DIENTES
EL CODO
LA NARIZ
LAS RODILLAS
LA BOCA
LA MANO

c) Pictogramas



RECORDAR



RELACIONAR



NOMBRE



FOTO



RELACIONAR



PARTES DEL CUERPO



CUERPO



ACCIONES



HACER



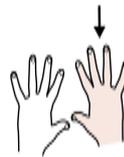
BOCA



PIERNA



OJOS



MANOS
SESIÓN 3



OÍDO

a) Pictogramas



¿QUÉ?



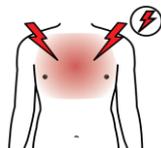
DOLER



ACCIONES



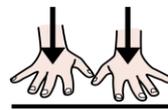
TOMAR



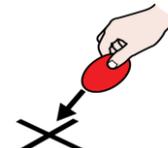
DOLOR



TENER



ESTAR



PONER



RELACIONAR



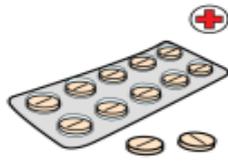
SÍNTOMA



REMEDIO



UN



ANALGÉSICO



IR/ENTRAR



DENTISTA



TOMAR



JARABE



CAMA



IR

LA TENSIÓN



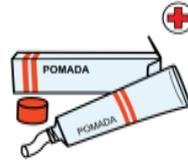
VASO DE LECHE



CALIENTE



INFUSIÓN



POMADA



PONER EL TERMÓMETRO



TERMÓMETRO



MÉDICO



HOSPITAL



DOLOR DE OÍDOS



DOLOR DE MUELAS



DOLOR DE ESTÓMAGO



DOLOR LA CABEZA



TENER FIEBRE



DOLOR DE GARGANTA



TENER TOS



ESTAR RESFRIADO



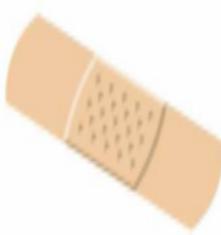
TENER DOLOR DE ESPALDA



ESTAR MAREADO

SESIÓN 4

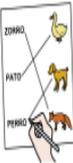
a) Imágenes de medicamentos



b) Tarjetas de medicamentos

1. TERMÓMETRO
2. POMADA
3. TIRITAS
4. JARABE
5. ALGODÓN
6. ESPARADRAPO
7. BETADINE
8. ANALGÉSICOS
9. VENDA
10. ALCOHOL
11. AGUA OXIGENADA

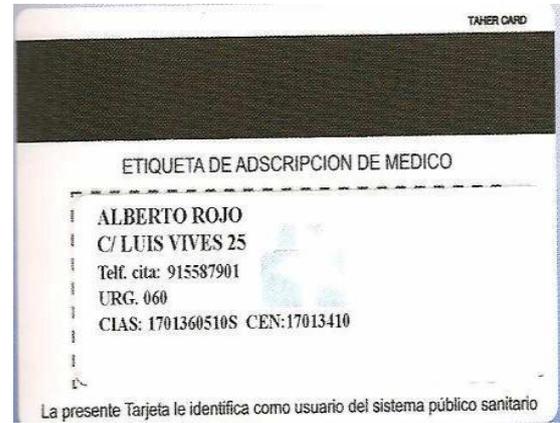
c) Pictogramas

 **QUÉ**  **BOTIQUÍN**  **MEDICINAS**  **CONOCER**  **RELACIONAR**  **NOMBRE**

 **FOTO**

SESIÓN 5

- a) Fotos: Sistema Sanitario español
Tarjeta sanitaria





VALE



GRACIAS



PEDIR UNA CITA

SESIÓN 6

a) Imágenes

Receta Médica

Consejería de Sanidad		ENFERMEDAD COMÚN O ACCIDENTE NO LABORAL		Sistema Nacional de Salud	
VOLANTE DE INSTRUCCIONES AL PACIENTE	PRESCRIPCIÓN (Consiguar el producto. En caso de medicamento: DCI o marca, forma farmacéutica, vía administr., dosis por unidad, número unidades por envase). DPS N.º env. 1 PARACETAMOL 650MG 20 COMPRIMIDOS EFG 20 COMPRIMIDO ORAL EFG		Duración del tratamiento 5 días	PACIENTE (Nombre, apellidos, año de nacimiento, número de identificación). FAYEZ MARWAN 8/02/1976 NASS : 03/1028234	
			Posología: 1,0 Unidades / toma Cada 8,0 horas	MÉDICO (Datos de identificación y firma). CIAS 1603170105R Dr. ALBERTO ROJO Col. 58/55066-6	
	DIAGNÓSTICO (Si procede).				Fecha 12 2004 INSTRUCCIONES DEL FARMACEÚTICO (Si procede). En caso de sustitución, indicar especialidad dispensada. Firma del farmacéutico
INSTRUCCIONES AL PACIENTE (Conserve este volante, puede serle útil). <ul style="list-style-type: none"> • En beneficio de su propia salud, cumpla adecuadamente el tratamiento hasta el final según las instrucciones de su médico. • Consulte a su médico o farmacéutico si cree notar algún efecto adverso. • Antes de tomar otros medicamentos por su cuenta, consulte a su médico o farmacéutico. • Procure no acumular en casa medicamentos no utilizados. SP				MH5 0365546	
<small>En cumplimiento del artículo 5 de la Ley Orgánica 15/1999, se informa de que los datos de la receta van a ser incorporados al fichero "Gestión de la Prescripción Farmacéutica", para la gestión y control de la misma, cuyo responsable es la Consejería de Sanidad de la Comunidad de Madrid. La información sobre la posibilidad de ejercitar los derechos de acceso, rectificación, cancelación y oposición podrá obtenerse a través del teléfono 012.</small>					

RECETA ORDINARIA / ACTIVOS

Prospecto



ASPIRINA[®] ADULTOS 500

Comprimidos
Acido acetilsalicílico

COMPOSICIÓN
Cada comprimido contiene: Ácido acetilsalicílico, 500 mg. Excipientes: Almidón de maíz y celulosa en polvo.

FORMA FARMACEUTICA Y CONTENIDO DEL ENVASE
Comprimidos.
Envase con 20 comprimidos.
Envase con 500 comprimidos (envase clínico).

ACTIVIDAD
El ácido acetilsalicílico es eficaz para reducir el dolor y la fiebre.

TITULAR Y FABRICANTE

TITULAR Química Farmacéutica Bayer, S.A. c/Calabria, 268 08029 Barcelona	FABRICANTE Bayer Bitterfeld GmbH Salegaster Chaussee, 1 06803 Greppin Alemania
--	---

Bayer

INDICACIONES
Alivio sintomático de los dolores ocasionales leves o moderados, como dolores de cabeza, dentales, menstruales, musculares (contracturas) o de espalda (lumbalgia). Estados febriles.

CONTRAINDICACIONES
Pacientes con úlcera gastroduodenal o molestias gástricas de repetición. Pacientes que hayan presentado reacciones alérgicas de tipo asmático al tomar antiinflamatorios, ácido acetilsalicílico u otros analgésicos; tampoco debe administrarse en pacientes que padecen o hayan padecido asma, rinitis o urticaria. Pacientes con hemofilia u otros problemas de coagulación sanguínea. Pacientes en tratamiento con anticoagulantes orales. Pacientes con insuficiencia renal o hepática.

PRECAUCIONES
No exceder la dosis recomendada en la posología.
Si el dolor se mantiene durante más de 10 días, la fiebre durante más de 3 días o bien el dolor o la fiebre empeoran o aparecen otros síntomas, hay que interrumpir el tratamiento y consultar al médico.

La ingesta de ácido acetilsalicílico, entre otros factores, se ha relacionado con el Síndrome de Reye, enfermedad muy poco frecuente, pero grave. Por eso se recomienda consultar al médico antes de administrarlo a niños y adolescentes en casos de procesos febriles, gripe o varicela. Si se presentan vómitos o letargo debe interrumpirse el tratamiento y consultar inmediatamente al médico.

En caso de administración continuada, debe prevenir a su médico u odontólogo ante posibles intervenciones quirúrgicas.

No administrar sistemáticamente como preventivo de las posibles molestias originadas por vacunaciones.

INTERACCIONES
No utilizar con otros analgésicos sin consultar al médico.
La administración de ácido acetilsalicílico:
- Puede potenciar el efecto de los medicamentos para la circulación (anticoagulantes orales) y de los productos para disminuir el nivel de azúcar de la sangre (antidiabéticos orales).
- Puede potenciar el riesgo de hemorragia digestiva durante el tratamiento concomitante con corticoides o el consumo simultáneo de alcohol, por lo que no pueden tomarse al mismo tiempo.

Si le van a hacer alguna prueba diagnóstica (incluidos análisis de sangre, orina, etc.) comunique al médico que está tomando este medicamento.

ADVERTENCIAS

La utilización del ácido acetilsalicílico en pacientes que consumen habitualmente alcohol (tres o más bebidas alcohólicas – cerveza, vino, licor, ... - al día) puede provocar hemorragia de estómago.

01111308



Foto 1



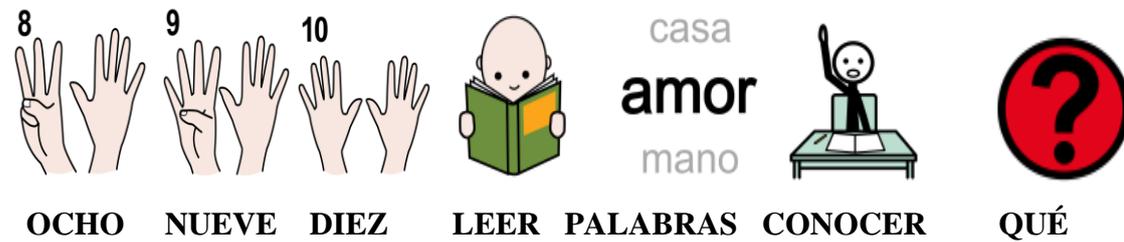
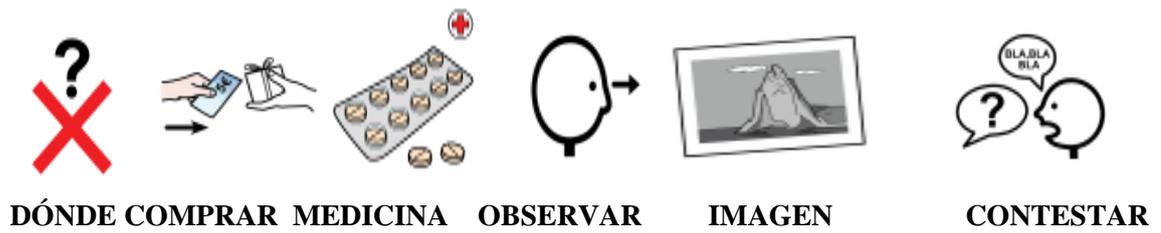
Foto 2



Foto 3



b) Pictogramas



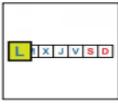
Pictogramas de horas y días de la semana para la dosificación de los alimentos

TIEMPO

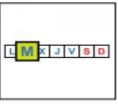


Días de la semana

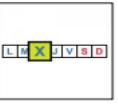
Fin de semana



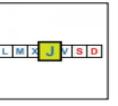
lunes



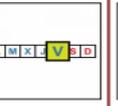
martes



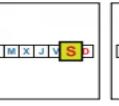
miércoles



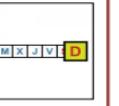
jueves



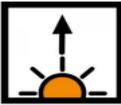
viernes



sábado



domingo



por la mañana



por la tarde



por la noche



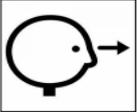
**MI AGENDA DE CITAS
Y ACONTECIMIENTOS IMPORTANTES**



apuntar en la agenda



borrar de la agenda



mirar la agenda

46

SESIÓN 7

a) Tarjetas pruebas médicas

1. EXAMEN MÉDICO
2. REVISIÓN DEL OÍDO
3. CURAR
4. TOMAR LA TENSIÓN
5. ANÁLISIS DE SANGRE
6. OPERAR
7. RADIOGRAFÍA
8. AUSCULTAR

86

b) Pictogramas



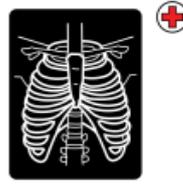
OPERAR



**EXAMEN
MÉDICO**



**TOMAR LA
TENSIÓN**



RADIOGRAFÍA



AUSCULTAR



**ANÁLISIS
DE SANGRE**



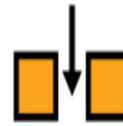
**REVISIÓN
DEL OÍDO**



CURAR



HABLAR



ENTRE



MÉDICO



PACIENTE



CONSULTA MÉDICA

c) Imágenes de la consulta del médico



