

Máster universitario en Intervención e Investigación socioeducativas

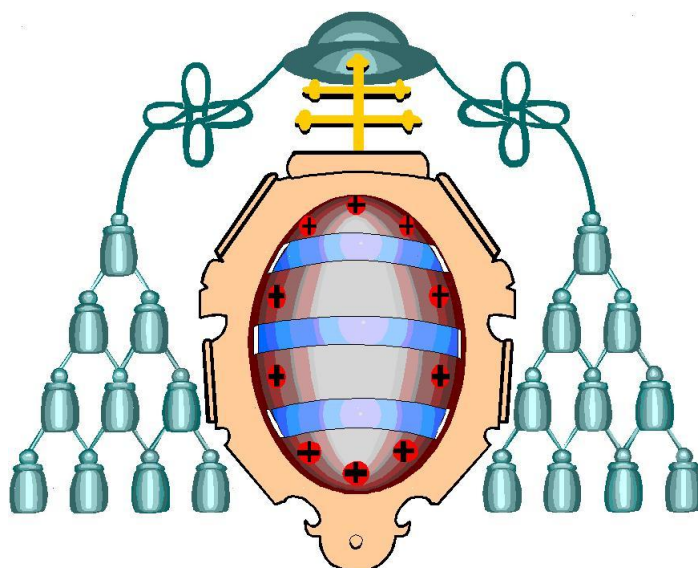
Universidad de Oviedo

Facultad de Formación del Profesorado y Educación

La alfabetización funcional en una Segunda Lengua Una experiencia metodológica

María Jesús Llorente Puerta Tutora
académica: Eva María Iñesta Mena
Cotutor: Xoxé González Riaño

Mayo de 2015



Máster universitario en Intervención e Investigación socioeducativas

Universidad de Oviedo

Facultad de Formación del Profesorado y Educación

La alfabetización funcional en una Segunda Lengua

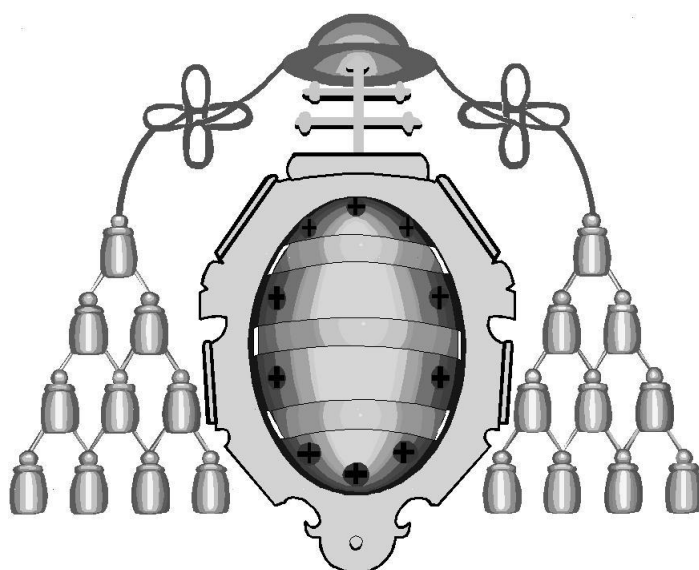
Una experiencia metodológica

María Jesús Llorente Puerta

Tutora académica: Eva María Iñesta Mena

Cotutor: Xoxé González Riaño

Mayo de 2015



A Fadoua, Fatiha, Ionela, Lucica, Raluca, Viorica y las demás,
por enseñarme tanto,
y a Eva Iñesta, por su entusiasmo ante mi trabajo



Diez años con Mafalda. Quino. (1ª ed, 1974)

» El hombre más sabio que he conocido en toda mi vida no sabía leer ni escribir»

José Saramago

Tabla de contenido

1. Introducción.....	8
2. Marco teórico	10
2.1. El alumnado inmigrante no alfabetizado.....	11
2.3. Factores de análisis en la alfabetización en una L2.	26
2.3.1. La motivación	29
2.3.2. El estilo y las estrategias de aprendizaje.....	32
3. Contextualización social e institucional.....	36
3.1. Los grupos de alfabetización. Perfil del alumnado	38
4. Diseño metodológico	39
4.1. La metodología de investigación	39
4.2. La muestra. El alumnado sujeto de análisis	42
4.3. Instrumentos y técnicas de recogida de información	45
4.4. Análisis de los datos.....	49
5. De la teoría a la práctica. La intervención en el aula.	50
5.1. El análisis de necesidades. La búsqueda de la motivación.....	50
5.2. El trabajo con estrategias de aprendizaje.....	55
5.3. Ejemplos de actividades de apropiación del léxico.	59
5.3.1. Una actividad desde la lectura.	61
5.3.2. Dos actividades desde la escritura.	65
5.3.3. Una actividad desde la lectoescritura.	69
5.3.4. Los materiales “reales”.	71
6. Conclusiones y propuestas.....	73
7. Limitaciones y campo abierto para investigaciones futuras	76
8. Referencias bibliográficas.....	78

**La alfabetización funcional en una segunda lengua.
Una experiencia metodológica.**

ANEXOS.....	87
ANEXO I. DATOS DE LOS SUJETOS.....	88
ANEXO II. EJEMPLO DE DIARIO DE CAMPO.....	90
ANEXO III. Reflexión sobre las sesiones.....	94

1. Introducción

Nuestro país cuenta con una dilatada historia migratoria que vivió una expansión en la última década del pasado siglo y la transición al presente.

A partir de la segunda mitad de los años 80 se produce un aumento de la población inmigrante en España debido, entre otros aspectos, a las necesidades del mercado laboral del entorno. Se comienza a hablar de “conversión” de España de un país emigratorio en inmigratorio. El final del siglo XX y comienzo del XXI constituye la fase de consolidación del nuevo papel de España en el conjunto del sistema internacional de migraciones (Hevia, 2014, 9). Tal es así que el periodo 1998-2008 se conoce como la “década prodigiosa de la inmigración en España”.

En ese momento, a finales de los años noventa, empieza a oírse hablar en los foros de didáctica de las lenguas, de la “enseñanza del español para inmigrantes”, comienzan las distinciones entre Español como Lengua

Extranjera (ELE) y Español como Segunda Lengua (EL2) para hacer referencia al aprendizaje del castellano fuera de nuestras fronteras o en situación de inmersión. La preocupación por el tema abarca todas las edades y niveles educativos, contextos educativos reglados y enseñanza no formal y la hoy en desuso palabra *integración* estaba en boca de todos los sectores. Las Instituciones y Organismos públicos y privados toman cartas en el asunto. Aparece el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Enseñanza, Aprendizaje y Evaluación. (MCER) (Consejo de Europa, 2002) y se sientan las bases para la reflexión. Las Consejerías de Educación de las distintas Comunidades Autónomas establecen *planes de acogida; aulas de inmersión lingüística* y formación del profesorado. El Instituto Cervantes, organismo de la lengua española por excelencia, impulsa el debate

“Inmigración y enfoque intercultural en la enseñanza de segundas lenguas en Europa” que culmina en el encuentro en junio de 2003¹, en Madrid.

Se pasó por el *boom* del enfoque comunicativo (que ya existía desde los años setenta), la enseñanza centrada en el alumno, el docente como facilitador, los materiales “reales”, reforzado desde la Psicopedagogía por el entusiasmo hacia el cognitivismo, el constructivismo, el enfoque orientado a la acción del Marco Común Europeo de Referencia, hacia las tendencias actuales, la crisis de método (Martín Peris, 2009) y la era *postmétodo* (Kumaravadivelu, 2003) que

1 http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/inmigracion/encuentro/default.htm

La alfabetización funcional en una segunda lengua. Una experiencia metodológica.

desembocan en las metodologías *eclécticas* y *postcomunicativas* (Baralo y Estaire, 2010).

El objetivo general que mueve a la realización de este trabajo estriba en encontrar propuestas metodológicas que contribuyan a la alfabetización funcional de personas adultas inmigradas y al desarrollo de competencias básicas aplicadas a las situaciones cotidianas de la vida diaria. Dicho objetivo parte de la práctica cotidiana de una situación real de aula. Como profesora responsable de la formación de otros profesionales (docentes, estudiantes universitarios, voluntariado...) surge la necesidad de detenerse a reflexionar y realizar un cierto balance didáctico-metodológico de lo que sucede en las clases de alfabetización en una Segunda Lengua.(L2).

En segundo término, uno de nuestros objetivos transversales consiste en desmitificar la creencia general de que todas las instituciones que ofrecen enseñanza de L2 o alfabetización en la nueva lengua realizan una actividad marginal, improvisada y provisional con falta de currículum específico, profesorado con gran movilidad y escasa formación docente y carencia de materiales didácticos. En definitiva, una actividad de escaso prestigio profesional, en la que todo vale y en la que existe el convencimiento de que todo está aún por hacer. (Hernández, 2012; Villalba y Hernández, 2010).

El fin último lo constituye la oferta de un conocimiento práctico para las entidades y profesionales que se enfrentan a la labor de alfabetizar en español como segunda lengua o la enseñanza del español a aprendices sin dominio de destrezas lectoescritoras

Ante la realidad de un alumnado extranjero que carece de habilidades lectoescritoras y la necesidad de dotar a este alumnado de competencia comunicativa escrita, se plantea, por un lado, el análisis de la situación en las aulas específicas de alfabetización en español como Segunda Lengua, objeto de estudio del presente trabajo, con las características más significativas del desarrollo de la actividad y, por otro lado, la presentación y examen de modelos metodológicos que puedan facilitar la adquisición de la competencia lectoescritora en una lengua no nativa.

Para ello, abordaremos, en la primera parte del trabajo, una revisión de las características más significativas de la actividad específica de alfabetización en una Segunda Lengua y el contexto concreto en que se desarrolla la actividad. Pondremos especial foco en aspectos relacionados con las diferentes esferas de la motivación y las características individuales que determinan las estrategias de aprendizaje. Queremos destacar los aspectos esenciales de lo

La alfabetización funcional en una segunda lengua. Una experiencia metodológica.

que se conoce como *dimensión afectiva de la enseñanza* tanto en los fundamentos teóricos, como en sus implicaciones didácticas en el aula.

En la segunda parte proponemos ejemplos concretos de intervención en la clase, su experimentación y los resultados obtenidos.

Todo ello con la voluntad de que las conclusiones sirvan de punto de partida para una reflexión entre el profesorado que cuenta con este perfil de estudiantes en su aula, tanto los que empiezan ahora como los que llevan una larga trayectoria, sobre la metodología habitual empleada en la clase y la necesidad de actualización metodológica e investigación continua a lo largo de todo el ejercicio profesional.

Desde un punto de vista didáctico y pedagógico, partimos del convencimiento de la necesidad de profundizar en la búsqueda de formas de dotar nuestra intervención socioeducativa, de manera eficaz, de un *enfoque orientado a la acción*, como se refleja en el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (Consejo de Europa, 2002,9): hacia la capacitación de los aprendices para hacer cosas con la lengua escrita. Hacia la apropiación de destrezas que contribuyan a hacer realidad el empoderamiento de un colectivo tradicionalmente considerado en riesgo de exclusión social y la conciencia de participar en igualdad de condiciones, como personas ciudadanas de hecho y de derecho. Hablamos de alfabetización como un proceso que va mucho más allá de las habilidades de la lectoescritura. Se trata de una forma de participación en el mundo social (Freire y Horwath,1989). La alfabetización tiene un concepto freireano como proceso básico de igualdad social, de lucha contra la desigualdad, equidad, ciudadanía y mejora de posibilidades laborales y personales en un marco de construcción de ciudadanía

2. Marco teórico

En nuestro trabajo nos ha parecido pertinente comenzar por una reflexión sobre el concepto de *persona inmigrante* y, especialmente, los factores que tienen una implicación directa con procesos formativos en general y con el aprendizaje de y en una segunda lengua en particular, sobre todo lo relacionado con las destrezas escritas.

Creímos conveniente seguir con el análisis de las variables que influyen en el proceso de alfabetización y sus distintos grados y niveles para, finalmente, reflexionar sobre el paradigma metodológico relacionado con el enfoque orientado a la acción desde una perspectiva cognitiva y afectiva, haciendo especial hincapié en la motivación y el estilo y estrategias de aprendizaje.

2.1. El alumnado inmigrante no alfabetizado.

Comenzamos por determinar qué entendemos por alumnado inmigrante. En los entornos institucionales se observa variedad de nomenclaturas: *personas inmigrantes, extranjeros, nacionales de terceros países*. Sin ir más lejos, el término oficial acuñado en la legislación de la enseñanza formal para referirse al alumnado inmigrante es el de *alumnado de incorporación tardía* (Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de *Educación*, (LOE), 2006, art. 87; Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, *para la mejora de la Calidad Educativa* (LOMCE), 2013, modif. sesenta y seis.).

Siguiendo a Garreta (2003) consideramos inmigrante a aquella persona que se mueve de un país a otro atraído por una mejora de las condiciones económicas y sociales. Este autor señala que la inmigración se explica por aspectos macroestructurales (situación sociopolítica y económica de países emisores y receptores) y microestructurales (consecuencia de las condiciones macroestructurales en el nivel de vida de las personas) y los procesos familiares y sociales a pequeña escala. En esta intervención a pequeña escala, como la que realizamos en el aula, se deben tener en cuenta especialmente factores individuales que determinan varias particularidades de nuestros estudiantes a la hora de enfrentarse al proceso de enseñanza-aprendizaje y que hay que atender en toda intervención socioeducativa. Dos factores psicológicos se vinculan de manera generalizada al proceso migratorio: *el duelo y el síndrome de Ulises*.

El duelo migratorio es un proceso psicológico de reorganización de la personalidad que se desencadena tras la pérdida de algo importante (Achotegui, 2002; Rozo 2008). Las etapas generales del duelo son: la negación, el dolor agudo y la aceptación de la pérdida. La migración implica un proceso psicosocial de duelo, ya que conlleva una gran cantidad de pérdidas. El duelo migratorio no es un tipo de duelo único, sino que cada persona lo vive de una manera distinta. En él influyen factores diversos: los recursos personales de cada cual, las redes sociales de apoyo, el nivel de integración social, las condiciones de vida, lo dejado atrás, etc. Se trata de un duelo parcial, debido a que existe la posibilidad de reencuentro con el objeto perdido (país, cultura, familia, etc.), a que las pérdidas son de todo tipo y reducidas , pues no son la muerte misma y, por último, a que es más una separación que una pérdida definitiva. A la vez se trata de un duelo recurrente, siempre se reabre por el contacto telefónico, a través de Internet, de los viajes

La alfabetización funcional en una segunda lengua. Una experiencia metodológica.

esporádicos, de las visitas de familiares... El duelo migratorio se puede expresar de múltiples formas. Puede afectar a la persona en una o más áreas a la vez.

Achotegui (2002) diferencia varios tipos de duelos:

- Por la familia, hijos, amigos y seres queridos.
- Por el contacto con la lengua materna.
- Por la cultura (costumbres, religión, maneras de ser, de relacionarse, fiestas, música, sentido del tiempo).
- Por los aspectos relacionados con la tierra (paisajes, olores, clima)
- Por la pérdida de estatus social o nivel económico
- Por la pérdida del sentido de pertenencia a un grupo étnico de origen
- Por los graves riesgos y pérdida de la seguridad física.

El *síndrome de Ulises* alude al héroe griego que padeció innumerables adversidades y peligros lejos de sus seres queridos. Se ha definido como una patología de la familia del estrés crónico que afecta a *inmigrantes irregulares en situaciones extremas* (Rozo, 2008). Se caracteriza por la aparición de un conjunto de síntomas psíquicos y somáticos propios del área de salud mental. Ser emigrante es una condición temporal que vive una persona, en ningún caso es un problema o una patología, si bien es cierto que las condiciones que se encuentran al llegar a su meta pueden pasar factura a la salud mental y física. Toda persona inmigrante, en cualquier situación administrativa, vive una serie de pérdidas que le producen duelos múltiples. Por ello, en un sentido general, se suele hablar de duelo migratorio, más que del síndrome de Ulises, que estaría restringido a las situaciones más extremas de ese duelo, al convertirse en patológico.

En el imaginario colectivo la persona inmigrante se identifica, generalmente, en términos de carencias: *no tiene, no sabe, no puede*. Sin embargo, debemos tener en cuenta que las personas que emigran suelen ser las que poseen mayor capacidad de iniciativa, con confianza en sí mismas, generalmente sanas y que tienen alta motivación para la supervivencia. Personas con alto índice de *resiliencia*. Este término, que tiene su origen en la metalurgia y alude a la capacidad de un material elástico para absorber y almacenar energía de deformación, ha sido adaptado por la Psicología para referirse a la capacidad de las personas para vencer las adversidades y adaptarse a las circunstancias, no solo resistiendo, sino proyectando su propio futuro de forma positiva (Kalavski y Haz, 2003).

Desde el punto de vista socioeducativo interesa definir a los sujetos de estudio de manera que la definición permita relacionarlos con las condiciones de vida

La alfabetización funcional en una segunda lengua. Una experiencia metodológica.

sociales, educativas y psicológicas. En este sentido, la mayoría de las personas aludidas en esta experiencia combinan la situación de inmigración con la pertenencia a una minoría étnica. Esta definición incluye a personas que se autoproclaman como culturalmente diferentes al resto de la sociedad y que así mismo son percibidas por los demás, distinguiéndose por su lengua, historia o estirpe (real o imaginada), además de por su religión o indumentaria (Giddens, 1994). Los componentes de esta minoría suelen, además, tener muy desarrollada la conciencia de pertenencia al grupo y sus miembros son víctimas habituales de algún tipo de discriminación por parte de las sociedades mayoritarias. Además, el alumnado al que se refiere este trabajo carece de competencias para la lectura y la escritura. No existe un término adecuado, con resonancias positivas, que defina la realidad del público que está falto de competencias lectoescritoras. La cantidad de definiciones (*analfabeto funcional, iletrado, semianalfabeto*, etc) se determinan, en la mayor parte de las ocasiones, por criterios socioeconómicos externos a las personas (Stercq, 1993,17)

La percepción negativa y en términos de carencia se debe a que las sociedades modernas han crecido en el universo de la escritura. La Administración, la Escuela, los Negocios, los Servicios, el Ocio las Relaciones interpersonales dependen de lo escrito. Internet fortalece esa tendencia puesto que hoy en día existen necesidades asociadas a las tecnologías y a las transformaciones políticas y culturales. Para ser miembros activos del mundo actual hay que ser alfabeto y competente: alfabetización informática (ordenadores, Internet), digital (máquinas expendedoras de billetes, cajeros automáticos), alfabetización visual, alfabetización emocional... Todo tipo de analfabetos surgen, pues, hoy en la sociedad y cualquier déficit en la lectoescritura constituye realmente un hándicap en estas comunidades

“hipertextualizadas”. De hecho se ha acuñado una categoría social que únicamente una sociedad “textualizada” es capaz de inventar: “persona indocumentada”, “los sin papeles” (Adami, 2008, 5) que constituye una parte emblemática de la inmigración y que refleja claramente ese choque entre personas procedentes de entornos basados en la tradición oral frente la complejísima burocratización de las sociedades modernas. Puesto que hoy en día se entiende la alfabetización de una manera integral, que abarca conocimientos matemáticos, responsabilidad ciudadana, educación cívica, para la salud, para las nuevas tecnologías....la brecha se agranda aún más al hablar de personas que no tienen adquiridos los rudimentos más básicos de la lectoescritura.

La alfabetización de personas adultas (sea en una primera o en una segunda lengua) tiene el objeto prioritario de crear competencia. En este caso, la competencia comunicativa, pues leer y escribir son actividades comunicativas

La alfabetización funcional en una segunda lengua. Una experiencia metodológica.

que ubican al individuo en el mundo social y le vinculan con otros seres humanos del entorno. Aunque generalmente se asocian ambas a lo íntimo e individual, muchísimas de las actividades que realizamos (más en estos tiempos de redes sociales, grupos e hiperconexión) a lo largo del día conllevan la aplicación de, al menos, una de las dos destrezas.

Las personas con las que realizamos nuestra intervención socioeducativa poseen dos características generales: son personas extranjeras y no saben leer ni escribir. Y ahí acaban sus rasgos en común. Cada aprendiz presenta unas características, además de los rasgos psicológicos, de personalidad que responden a su experiencia de aprendizaje y a su relación previa con el lenguaje escrito. Según esta diversidad, Ferrero (en Villalba y Hernández, 2010) establece una clasificación de los aprendices en:

- No alfabetizados en su propia lengua. Personas que deben aprender un sistema fonológico distinto al materno además de su representación gráfica.
- Alfabetizados en un alfabeto no latino. En este alumnado el punto de partida ha de ser otro, pues ya tienen adquiridas las destrezas grafomotoras.
- Analfabetos funcionales que pueden transcribir sonidos, pero no comprenden significados de textos y en los que existen dificultades por la falta de dominio de algunas destrezas.

Si bien se sabe dónde comienza el analfabetismo, “en el grado cero de escritura” como afirman algunos (Barthes, 1973), no existe, científicamente hablando, límite para el analfabetismo funcional, el semi-alfabetismo, el iletrismo. Sus definiciones, percepciones, representaciones corrientes son, ante todo, de carácter social, así como las categorías de personas a las que ellos designan y los órdenes de magnitud numéricos que quedan implicados. Estas percepciones, estas categorías colectivas son cambiantes. Además, no se debe olvidar que cada aprendiz posee una lengua materna que interfiere en diferente grado en el proceso de aprendizaje de la lectoescritura en español.

Son muchos los elementos que intervienen en el proceso de adquisición de una lengua. Para nuestro estudio destacamos los tres que señala Moreno (2004): la existencia de una lengua meta, de un aprendiz y de un contexto social. En el grupo objeto de estudio, la lengua meta es el español. Partimos de que el alumnado ya la conoce de forma oral y ha sido objeto de aprendizaje lingüístico, aunque, en la mayoría de los casos, no de enseñanza (como señalamos anteriormente, la mayoría de nuestros alumnos no ha asistido a

La alfabetización funcional en una segunda lengua. Una experiencia metodológica.

clases de ELE, ni de ningún otro tipo con anterioridad). En segundo lugar, el aprendizaje resulta el elemento clave de todo el proceso. Generalmente se presta atención fundamental a la dimensión cognitiva, unida a la afectiva y a la conativa o de conducta. Todo ello junto con cuestiones de naturaleza personal, edad, grupo étnico o psicosocial, así como su personalidad. En este sentido, existe un fenómeno que se observa claramente e influye de manera determinante en nuestro alumnado. Se trata del conocido como la *hipótesis de la pidginización* (Schumann, 1976) la cual postula que durante los primeros estadios de adquisición espontánea de una segunda lengua (el caso de nuestro alumnado objeto de estudio, pues nunca el aprendizaje es formal o consciente) estas comparten rasgos de la lengua *pidgin*² como la falta de morfología y transformaciones gramaticales en su realización y la restricción fundamental de su uso. La pidginización puede prolongarse más allá de las primeras etapas del aprendizaje si quien aprende presenta distancia social y distancia psicológica hacia la lengua meta o sus hablantes. En tercer lugar se sitúa el contexto social de aprendizaje, donde las teorías sociolingüísticas cobran especial relevancia. Una de ellas es el modelo de *aculturación* desarrollado por Schumann (1999), y que es el que más se acerca al entorno de aprendizaje que ocupa nuestra investigación: el del aprendizaje de una segunda lengua en un contexto no formal de enseñanza. Schumann parte de la consideración de que el éxito en la adquisición de competencia comunicativa plena en la L2 viene directamente determinado por el grado de integración en la sociedad de habla de esta segunda lengua. Esa competencia comunicativa puede limitarse a un nivel de simplificación restrictiva apto para la comunicación básica y nada más o llevarse más allá, lo que conlleva la asimilación cultural. El grado de aculturación viene determinado por dos constructos relacionados con la perspectiva del individuo: la *distancia social* y la *distancia psicológica*. La distancia social puede medirse a través de ocho factores: el dominio social; modelo de integración; autonomía del grupo del aprendiz; cohesión del grupo; tamaño; afinidad cultural con el otro grupo; actitud hacia los miembros del otro grupo y la duración e intensidad de la convivencia dentro del grupo de la lengua adquirida. La distancia psicológica se determina por factores afectivos, como la motivación.

2 El pidgin -denominado también *sabir*- es una variedad lingüística que surge a partir de dos o más lenguas con un propósito práctico e inmediato. Su función es la de satisfacer las necesidades de comunicación entre individuos o grupos de individuos que no poseen una lengua común (Centro Virtual Cervantes: *Diccionario de términos clave de ELE*. Recuperado el 4 de abril de 2015, de: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/pidgin.htm)

La alfabetización funcional en una segunda lengua. Una experiencia metodológica.

Al pertenecer la mayoría de nuestros estudiantes a una minoría étnica, foránea, socialmente estigmatizada, sobre la que recaen una serie de tópicos, estereotipos y rumores por parte de la sociedad receptora, distancia social y distancia psicológica son elementos que claramente han de ser tenidos en cuenta en todo el proceso de enseñanza- aprendizaje. Como señala Lorenzo (2004):

La distancia social está determinada por elementos ya encontrados en modelos anteriores, como el grado de dominación social entre ambas comunidades (política, cultural, técnica y económica de la L1 sobre la L2), el grado de cohesión de la L2, el nivel de autosuficiencia para disponer de una infraestructura paralela de servicios (educativos, culturales, religiosos, etc.) el tamaño de la comunidad, la duración de la estancia, entre otros. Una serie de rasgos de carácter afectivo influyen en la determinación de la distancia psicológica, destacando entre ellos el choque cultural y lingüístico que experimenta el individuo, así como su grado de inhibición. Las actitudes hacia el grupo de L2 y la motivación son fruto de la interacción de los factores del modelo, siendo estos elementos los antecedentes inmediatos del desarrollo de variedades individuales, no normativas, que se fosilizan en el idiolecto de los sujetos, fenómeno este denominado pidginización y que Schumann relaciona con la escasa motivación del sujeto para reestructurar su interlengua. (p.316).

Es el caso de gran parte de nuestros aprendices que manifiestan un estado de interlengua plagado de errores fosilizados, lo que dificulta aún más el acercamiento a la lectoescritura (sobre todo fonológico).

2.2. Alfabetización funcional en una L2.

El lenguaje escrito es un medio de comunicación, como tal, es un producto social, compartido por un grupo. Se trata de una tecnología que no resulta simplemente la transcripción de la lengua hablada y cuya adquisición requiere un tratamiento específico. Constituye un proceso consciente, arduo y generalmente largo en el tiempo que puede ser abordado mediante diversas metodologías.

En la valoración de la metodología de alfabetización más adecuada conviene detenerse, al menos brevemente, en la reflexión sobre cuestiones psicocognitivas relacionadas con el acto de leer. Leer consiste en descifrar, comprender e interpretar textos escritos. Los procesos léxicos, de reconocimiento de palabras, plantean acceder al significado de las mismas. La literatura sobre el tema se refiere a dos rutas para el reconocimiento de las palabras (Ramos, 2004; Villalba y Hernández, 2010). Esta doble vía (fig1) de apropiación del léxico se conoce como *modelo dual de lectura* (Villalba y Hernández, 2000; Belinchón et al., 1992) una de las vías es la denominada *ruta léxica*, ruta directa o visual, que conecta directamente la forma escrita de

La alfabetización funcional en una segunda lengua. Una experiencia metodológica.

la palabra con su representación interna y con su significado. La otra vía, la *ruta fonológica* o indirecta se vale de la conexión grafema-sonido y la utilización de estos sonidos para acceder al significado. Un lector competente ha de tener desarrolladas ambas rutas, pues son complementarias.

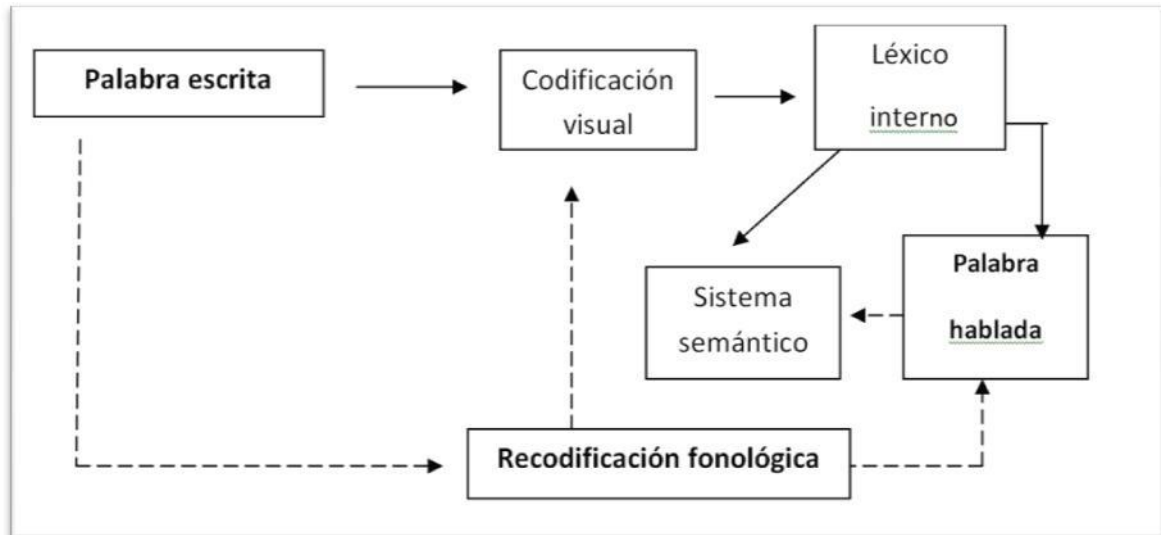


Figura 1. Representación del modelo dual. (Ramos, 2002, 2)

La existencia de ambas rutas se comprueba fácilmente al enfrentarse a palabras como las que siguen:

Casa - pingüe - hepatomegalia

Ante estas tres palabras, para entender la primera con un vistazo basta, la segunda la miramos un poco más y para la tercera necesitamos fijarnos con atención. En el caso de *hepatomegalia* operamos más lentamente, descifrando cada signo antes de componer la palabra. En el primer caso ocurre lo contrario, cuando una palabra resulta familiar la reconocemos rápidamente. Las dificultades pueden provenir de una de estas rutas o de ambas.

En un primer contacto con la lectura normalmente traducimos las grafías escritas a su versión fónica, ensamblamos esos sonidos y formamos la palabra. Ese es el proceso de la ruta fonológica. No obstante nuestro cerebro guarda un corpus léxico con todas las palabras que hemos leído de tal manera que, cuando reconocemos una palabra escrita nos saltamos todos los pasos de la ruta fonológica. La palabra se encuentra en nuestro "diccionario" interno y la

La alfabetización funcional en una segunda lengua. Una experiencia metodológica.

reconocemos enseguida de manera visual. El alumnado que se enfrenta a la lectoescritura tiene la dificultad añadida de tener un número escaso de palabras representadas en su léxico interno que siguen sin identificarse aunque se reconozcan por la vía fonológica. De ahí la importancia de trabajar previamente el léxico de manera oral, hasta asegurar la plena interiorización y reconocimiento de las palabras.

Partimos de la premisa de que no resulta necesaria la alfabetización previa en la lengua materna para alcanzar el aprendizaje, tanto oral como escrito, de una segunda lengua. Existen diferentes posturas respecto al momento de alfabetización (Villalba y Hernández, 2010): enseñanza oral y alfabetización al mismo tiempo, enseñanza oral exclusivamente, enseñanza de la escritura opcional en un estado posterior...

Algunos métodos toman como punto de partida el análisis de las unidades más simples (letras, sonidos, sílabas) para combinarlas y formar unidades significativas (palabras, frases, oraciones). Se trata de los *métodos sintéticos*. Otras metodologías insisten desde el principio en el significado de lo que se lee. Estos métodos reconocen como un todo a las unidades significativas del idioma, son los *métodos globales o analíticos*. En estos últimos se encuentra en método de *la palabra*, el de *la frase*, el de *la oración* y el de los *cuentos*, según la naturaleza de la unidad que se toma como punto de partida (Gray, 1957). Hay métodos que agregan al proceso de la metodología global, en función de lo aprendido, una elaboración de palabras y nuevos enunciados. Se conocen como métodos *eclécticos* y contienen un proceso de análisis y síntesis.

Por las características del español (transparente en la relación grafema-morfema) podrían considerarse los métodos fonéticos como los más adecuados para el inicio de la lectoescritura. De hecho, la tradición de esta enseñanza así lo señala y de esta manera se lleva a cabo en la mayoría de los Centros de Educación de Personas Adultas y otras organizaciones que se ocupan de la alfabetización. No obstante, la ruta fonológica posee gran complejidad en su aprehensión, fundamentalmente porque existe un triple proceso (Ramos, 2002; Villalba, 2000) en primer lugar, el conocimiento fonológico, la conciencia de que el lenguaje oral se divide en partes más pequeñas (sílabas y fonemas); también se hace necesaria la asociación de unos signos abstractos con ciertos sonidos que no indican para nada cómo deben pronunciarse, en tercer lugar, la necesidad de “ensamblar” esos sonidos que se derivan del descifrado y formar un todo en una palabra. A todo esto añadimos la dificultad en una L2, pues los sonidos pueden no ser los mismos o no existir en la L1, y las palabras han de conocerse para que toda la actividad resulte significativa. Hasta aquí el reconocimiento de palabras, pero las

La alfabetización funcional en una segunda lengua. Una experiencia metodológica.

palabras por sí solas no transmiten nueva información si no se ponen en relación con otras para obtener un mensaje. Los procesos sintácticos son mucho más complejos y la comprensión textual aún más. En un primer momento se ha de trabajar con grupos sintácticos sencillos y diferenciados. El dominio de estrategias semánticas de comprensión lectora ha de ser enseñado y aprendido de forma intencional pues no es algo que se adquiera espontáneamente. En la comprensión textual del texto en sí intervienen cuatro subprocesos fundamentales. (Cuetos, 1990; Ramos, 2002)

- planificación
- selección de su estructura sintáctica
- selección del léxico
- procesos motores

En primer lugar, la extracción de significados de las oraciones para incluirse, como segundo paso, en un contexto global que le da sentido (integrándolo en la memoria del lector) en donde el conocimiento del mundo del lector es fundamental. Finalmente, nos encontramos ante un lector de verdad competente cuando es capaz de realizar inferencias basadas en el texto. Por ello es necesario aplicar estrategias de comprensión lectora. Si bien ha de tenerse en cuenta que a la hora de enfrentarse a un texto, los elementos que intervienen en su comprensión van mucho más allá del texto en sí.

Como apunta David Graddol la alfabetización es “la habilidad de producir, entender y utilizar textos de una manera culturalmente apropiada” (Graddol, 1994,50, en Beaven, 2002) por lo que se debe colaborar para que los estudiantes se enfrenten a textos que se van a encontrar en la vida diaria: planos, formularios, folletos publicitarios, carteles de anuncios, recibos, etc. Lo que implica la contribución al desarrollo de distintas estrategias lectoras, como la formulación de hipótesis previas a la lectura a partir de indicadores textuales, tipográficos o de imagen; el reconocimiento de diferentes tipos de textos por el formato; la inferencia del significado de ciertas palabras por el contexto; la formulación de hipótesis sobre el contenido del texto o el control del grado de comprensión. Ya hemos mencionado que, actualmente, existe una vía de investigación interesante en los métodos de lectoescritura en L2 que se fundamentan en planteamientos constructivistas (Au, 1998; Villalba y Hernández, 2009, 2010) con gran éxito de aplicación en los infantes. En estos planteamientos, los aprendices han de estar sometidos a suficiente input escrito que les permita aplicar estrategias lectoescritoras diversas, analizar el contenido y formular hipótesis acerca de su funcionamiento. Los textos que se presentan son reales, cercanos y significativos para el estudiante y, además, de responder a las necesidades comunicativas de toda persona adulta que se acerca a la L2, forman parte del entorno (estímulo) visual cotidiano del

La alfabetización funcional en una segunda lengua. Una experiencia metodológica.

aprendiz. Puesto que trabajamos con adultos, el corpus textual estaría formado por anuncios en prensa, rótulos de tiendas, marcas de productos de consumo diario, carteles, anuncios y logotipos publicitarios.

En cuanto a la escritura, podemos señalar que, sin duda alguna, el enfoque cognitivo resulta crucial para entender los mecanismos subyacentes a la misma. “Saber escribir” implica la capacidad de producir textos, pues la auténtica finalidad de la escritura consiste en comunicar.

Las reglas de relación grafema-fonema son imprescindibles para la lectoescritura. Han de ser contempladas, pues, en toda metodología. La diferencia estriba en el momento. En los métodos globales, la conciencia fónica se inicia una vez que se pueden reconocer visualmente algunas palabras. La metodología global favorece el procesamiento de rasgos que pertenecen a la dimensión periférica del lenguaje escrito (separación de las palabras, signos de puntuación...), lo que facilita el desarrollo de destrezas lectoras y permite el procesamiento sintáctico y, lo que es más, facilitan el uso contextualizado del lenguaje, pues las palabras y los textos no pueden entenderse fuera de un contexto concreto de emisión. La presentación en contexto impulsa las estrategias identificación textual y la creación de hábitos de reconocimiento visual.

La lectoescritura se concibe como un proceso comunicativo. La alfabetización parte de un sistema de signos comunicativos y existen tres dimensiones distintas relacionadas con los procesos de lectura y escritura (Ferreiro en Ortí, 2003):

- Dimensión central: representación gráfica y secuenciada de los sonidos que componen la palabra.
- Dimensión periférica: orientación de la escritura, caligrafía, separación de las palabras, uso de mayúsculas y minúsculas, signos de puntuación, etc.
- Dimensión textual o funcional: distintos tipos de texto y función comunicativa.

Que se relacionan con diferentes destrezas: en el lenguaje, mediante la habilidad de leer y escribir, en la comunicación, por medio de la habilidad de comunicarse con otras personas a través del lenguaje escrito y en el aprendizaje, con la habilidad de aprender empleando el lenguaje escrito y en relación a estas destrezas.

La alfabetización funcional en una segunda lengua. Una experiencia metodológica.

El enfoque constructivista parte de la premisa de que se pueden leer y escribir textos con anterioridad al dominio del código alfabético, vinculando el lenguaje escrito desde el comienzo con su función fundamental: la comunicación. Las características del sistema alfabético se aprenden al mismo tiempo que las características y finalidades del lenguaje escrito. En el enfoque constructivista no se sigue ningún método de lectoescritura concreto, la dimensión comunicativa es prioritaria, lo que se traduce en la manipulación de textos diversos, cercanos a la realidad de los aprendices que participan de forma activa y cooperativa en el proceso de enseñanza- aprendizaje gradual y significativo. Todo ello puede encuadrarse en el *enfoque orientado a la acción* que señala el Marco Común Europeo de Referencia (Consejo de Europa, 2002):

El enfoque aquí adoptado, en sentido general, se centra en la acción en la medida en que considera a los usuarios y alumnos que aprenden una lengua principalmente como agentes sociales, es decir, como miembros de una sociedad que tiene tareas (no sólo relacionadas con la lengua) que llevar a cabo en una serie determinada de circunstancias, en un entorno específico y dentro de un campo de acción concreto. Aunque los actos de habla se dan en actividades de lengua, estas actividades forman parte de un contexto social más amplio, que por sí solo puede otorgarles pleno sentido. Hablamos de «tareas» en la medida en que las acciones las realizan uno o más individuos utilizando estratégicamente sus competencias específicas para conseguir un resultado concreto. El enfoque basado en la acción, por lo tanto, también tiene en cuenta los recursos cognitivos, emocionales y volitivos, así como toda la serie de capacidades específicas que un individuo aplica como agente social. (p.9)

Existe, en la alfabetización de personas adultas extranjeras, un campo de investigación interesante. La presencia de esta realidad en el aula de adultos y la urgencia por responder a sus necesidades han provocado el interés por la reflexión y la preocupación pedagógica por la alfabetización en una segunda lengua. Algunos de estos análisis de campo concretos se reflejan en trabajos de fin de máster (Cabrera, 2013; Molina, 2007, Rodríguez, 2013) o de Diplomas de Estudios Avanzados (DEA) (Hernández, 2012). Las investigaciones principales en esta línea parten del ámbito anglosajón. Hay que destacar el grupo de investigación internacional LESLLA: Low Educated Second Language and Literacy Acquisition, foro de investigadores centrado en el desarrollo de habilidades lingüísticas por parte de personas inmigrantes con escasa o nula escolarización previa a la entrada en el país de acogida. Otras investigaciones en España se dirigen a la adquisición de la lectoescritura en infantes, e incluso en adultos nacionales, pero no en alumnado extranjero, Carpio y Justicia (2000) y Carpio et al. (2002) focalizan su atención en el estudio de las rutas fonológica y visual en la alfabetización de adultos. En la misma línea de investigación se encuentran los trabajos de algunos autores (Jiménez, 2007)

La alfabetización funcional en una segunda lengua. Una experiencia metodológica.

que tratan de definir el concepto de analfabetismo y la relación de la alfabetización funcional con un concepto social. Aun cuando queda mucho por hacer, se empieza a constatar cierto esperanzador interés en el aspecto concreto de la alfabetización de personas inmigrantes adultas (Hernández, 2012) y, aunque el hecho de ser inmigrante no constituye un factor determinante en el proceso de aprendizaje de una L2, sí partimos de la consideración de que los niveles socioeconómicos y formativos de partida de la población inmigrada y la situación política y social en los países de origen determina las condiciones de integración social en el país de acogida.

A pesar de las iniciativas puntuales anteriormente señaladas, detectamos cierto vacío tanto en la fundamentación metodológica de la enseñanza del Español como Segunda Lengua a alumnado que desconoce la lectoescritura como en la alfabetización en una segunda lengua. No obstante, sí existe una importante trayectoria en la didáctica de lenguas extranjeras en general y en el caso del Español como Lengua Extranjera (ELE) o como segunda lengua (EL2) en particular. Campo que ha sido abonado con las aportaciones de disciplinas como la lingüística funcional, la etnolingüística, la sociolingüística, la psicolingüística, la antropología, la etnografía de la comunicación, la pragmática o la filosofía del lenguaje (Baralo y Estaire, 2010) e iniciado con el apoyo del Consejo de Europa que, en los años 70 del pasado siglo, impulsó el desarrollo de nuevas propuestas metodológicas para la enseñanza y aprendizaje de lenguas. El resultado de esos esfuerzos se concretó en el denominado *Nivel Umbral* (Slagter, 1979), relación de las funciones comunicativas que debe dominar una persona para ser usuaria autónoma de una lengua distinta a la materna. La entonces nueva opción metodológica se denomina *Enfoque Comunicativo* y se afianza en las décadas de los 80 y 90.

Con el enfoque nocional- funcional, el primero de los que se sitúan en los enfoques comunicativos, que se refiere a la programación (pues en ella se destacan nociones y funciones comunicativas) se pretende dotar al aprendiz de herramientas que le posibiliten una comunicación “real”. La palabra clave es “auténtico”. Se han de reproducir en el aula situaciones “auténticas” de comunicación y se trabaja con materiales “auténticos”. Se introduce el concepto de función. La lengua se utiliza con una finalidad: recabar información; dar órdenes, expresar gustos y preferencias, explicar, convencer, tomar decisiones, esto es, comunicarse. Por lo que se produce el paso del enfoque nocional- funcional hacia el comunicativo. Se habla de competencia comunicativa, más allá de lo lingüístico que implica incluir el control pragmático en el uso de la lengua. La atención se desvía desde la gramática y el léxico hacia las funciones comunicativas, de la forma al uso, de la corrección a la

La alfabetización funcional en una segunda lengua. Una experiencia metodológica.

comunicación. El alumno pasa a ser el centro del proceso de aprendizaje, con sus intereses, capacidades, cultura, estilo de aprendizaje y proceso cognitivo. Los materiales se adecúan a esta tendencia y tienen en cuenta cuestiones socioculturales. Las actividades se vuelven variadas, interactivas, creativas, basadas en el vacío de información. Los programas nocional- funcionales constituyen el primer desarrollo del enfoque comunicativo que responde al objetivo principal de “desarrollar procedimientos de enseñanza que reconozcan la interdependencia de la lengua y la comunicación, lo que sitúa el concepto de competencia comunicativa en el eje de las decisiones que han de adoptarse al elaborar programas y materiales de enseñanza” (García, 2000,50).

El programa de procesos, el enfoque natural, el programa procedimental y el enfoque por tareas se basan, asimismo, en los presupuestos del enfoque comunicativo que son los siguientes (Melero, 2004, 702-703):

- Énfasis en el uso de la lengua como instrumento de comunicación.
- Enseñanza centrada en el alumno.
- Desarrollo de la competencia comunicativa el alumno.
- Simulación de situaciones comunicativas de la vida real que se intentan reproducir a través de juegos de rol.
- Desarrollo e integración de las cuatro destrezas: la expresión oral, la comprensión auditiva, la expresión escrita y la comprensión lectora.
- Desarrollo de la autonomía del aprendizaje: desarrollo de estrategias tanto de comunicación como de aprendizaje.
- La gramática se ocupa del análisis del funcionamiento de la lengua desde una perspectiva comunicativa (Matte, 1992) y se enseña inductivamente. Selección adecuada a las necesidades del momento. Progresión gramatical de las estructuras simples a las complejas.
- Selección del vocabulario más frecuente y productivo. Aprendizaje contextualizado de vocabulario.
- Secuenciación de actividades, desde las muy controladas a las más libres.
- Introducción de textos y documentos auténticos.
- Diferentes formas de trabajar en el aula teniendo en cuenta la actividad y el objetivo: trabajo individual, por parejas, en grupos, plenaria.
- Reconocimiento de la dimensión afectiva del aprendizaje.
- Importancia creciente del aprendizaje intercultural.

Un paso más allá del enfoque comunicativo lo constituye y que interesa especialmente a nuestro trabajo lo constituye el *aprendizaje por tareas*

La alfabetización funcional en una segunda lengua. Una experiencia metodológica.

(Estaire, 2009; Nunan, 1996; Zanón, 1999). Implica un modelo didáctico (Estaire, 2009) centrado en la acción en el desarrollo de la capacidad de los aprendices para “hacer cosas “a través de la lengua. Según esto, las tareas en las que los estudiantes se ven inmersos en la comunicación funcionan como unidades organizativas del aprendizaje. Las programaciones se basan en una relación de tareas, en lugar de un repertorio de contenidos lingüísticos (funciones o estructuras gramaticales). Este modelo asume las teorías de investigación sobre procesos psicolingüísticos implicados en la adquisición de la lengua y permite un contexto adecuado para el desarrollo de la competencia comunicativa en todas sus dimensiones.

(Ellis, 2003, 9-10) señala como características de las tareas para el aula:

- Una tarea es un plan de trabajo.
- Una tarea requiere que se preste atención principalmente al significado, haciendo uso de los recursos lingüísticos disponibles.
- Una tarea requiere poner en marcha procesos de uso de la lengua que tienen lugar en la comunicación en el mundo real.
- Una tarea requiere el uso de cualquiera de las cuatro destrezas.
- Una tarea pone en juego procesos cognitivos tales como seleccionar, clasificar, secuenciar, razonar y evaluar diferente información.
- Una tarea tiene una finalidad y un resultado claramente definidos que servirán para evaluar el comportamiento de la misma.

El Marco Común Europeo para las Lenguas (MCER) hace suyo en concepto de tarea, dentro de su enfoque orientado a la acción y describe así las tareas que se llevan a cabo en la vida diaria (Consejo de Europa, 2002):

las tareas forman parte de la vida diaria en los ámbitos personal, público, educativo o profesional. La realización de una tarea por parte de un individuo supone una activación estratégica de competencias específicas, con el fin de llevar a cabo una serie de acciones intencionadas en un ámbito concreto con un objetivo definido y un resultado específico.(p.155)

Además, desde un punto de vista pedagógico, la enseñanza mediante tareas se fundamenta en una concepción cognitiva/constructivista del aprendizaje de lenguas extranjeras, que destaca el papel de la actividad mental favorable al aprendizaje, inmerso en un proceso continuo de elaboración, reestructuración y apropiación de conocimiento, lo que le sitúa como agente activo de su propio proceso de aprendizaje (Baralo y Estaire, 2010; Williams y Burden, 1999). En estos parámetros, el aprendizaje significativo, la enseñanza centrada en el alumno, las estrategias de aprendizaje y el desarrollo de la autonomía cobran

La alfabetización funcional en una segunda lengua. Una experiencia metodológica.

especial importancia (O'Malley y Chamot, 1990; Oxford, 1990; Martín, 2000; Villanueva, 2002; Fernández, 2004).

Como ya se ha señalado, a pesar de que aún queda camino por recorrer, en los últimos años se han dado pasos de gigante en el campo de la enseñanza de segundas lenguas a personas adultas extranjeras. La labor de profesionales como Lourdes Miquel o Félix Villalba ha contribuido enormemente a la dignificación del trabajo docente de las personas que se dedican a la enseñanza del Español como Segunda Lengua para *inmigrantes*³.

Los planteamientos metodológicos iniciales de los años ochenta, en algunas ocasiones erróneos (debido, fundamentalmente, a lo novedoso del fenómeno a finales del siglo pasado y comienzos del presente) parecen superados y, en la actualidad, nadie duda de que la competencia oral en una lengua dada es previa e imprescindible para el desarrollo de una competencia escrita en esa misma lengua (Molina, 2008,57). Objetivo prioritario es, pues, el aprendizaje oral, que será vehículo para otros aprendizajes.

Para las personas que no están alfabetizadas, la falta de dominio de habilidades de lectoescritura no se percibe como una necesidad. Aprender a leer y escribir no suele plantearse como un objetivo en sí mismo, sino como una herramienta para cubrir otro tipo de necesidades (sacar el carnet de conducir, por ejemplo). Es más, en la mayoría de los contextos vitales de nuestro alumnado no se necesitan las destrezas escritas y, en caso de ser necesarias, existe una red de apoyo (trabajadoras sociales, mediadoras...) que dan respuesta a esa necesidad. Es por ello que resulta de vital importancia conocer las necesidades e intereses concretos de nuestro alumnado. Partir de las premisas de la alfabetización va mucho más allá de la asociación de fonemas y grafías, se convierte en una forma de participación en el mundo social que contribuye al empoderamiento del colectivo y a su *normalización*.

Por todo ello, basándonos en el principio metodológico de la enseñanza centrada en el alumno (Nunan, 1988), en este trabajo nos planteamos averiguar las expectativas, necesidades e intereses de cada una de las personas participantes en el aula para que la formación responda a corto plazo a sus objetivos a la par que intentamos crear en los aprendices la conciencia de lectura para seguir aprendiendo.

³ Concepto que, aunque generalizado, como se señaló en el punto 2.1, debe utilizarse con prevención, pues por lo general viene acompañado de cierto sesgo estigmatizador. Se trata de un término socioeconómico con connotación negativa que se aleja de la situación de enseñanza – aprendizaje. Entre otras cosas porque trata aspectos que nada tienen que ver con la enseñanza de lenguas y sí con la consideración social de los destinatarios de esta actividad educativa. (Villalba y Hernández, 2010, 163)

La alfabetización funcional en una segunda lengua. Una experiencia metodológica.

El término alfabetización funcional se refiere a un proceso que va más allá de la adquisición *técnica* de la lectura, la escritura y el cálculo. Se relaciona estrechamente con la autonomía de la persona, su participación plena en la sociedad y el ejercicio de la ciudadanía.

2.3. Factores de análisis en la alfabetización en una L2.

Todos los estudios sobre el aprendizaje de lenguas se orientan a dar respuesta sobre *cómo* se aprende una lengua extranjera, esto es, se trata de presentar los factores que intervienen en el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera. Las corrientes teóricas a lo largo del tiempo han inclinado la balanza hacia unos u otros factores, así el *conductismo* (Skinner, 1957) fundamenta la motivación en factores exclusivamente externos, mientras que el *constructivismo* (Piaget, en Tuddenham, 1966) incorpora la perspectiva cognitiva y la experiencia del aprendiz. Por su parte, el modelo interactivo define la motivación como un estado de activación cognitiva y emocional que produce una decisión consciente de actuar y que da lugar a un periodo de esfuerzo intelectual o físico sostenido, con el fin de lograr una meta o metas previamente establecidas (Williams y Burden, 1999, 128).

Como aportaciones fundamentales podemos destacar (Fernández, 2004; Ellis, 1985; Larsen-Freeman y Long, 1994) :

- La *superación del conductismo* con el modelo generativo de Chomsky que defiende la capacidad de crear lengua cuando los mecanismos innatos se activan en la toma de contacto con los datos a los que se está expuesto.
- El *modelo del monitor* de Krashen y su polémica, pero muy fructífera dicotomía *adquisición vs. aprendizaje*.
- El *modelo de Bialystok* que sitúa el paso del aprendizaje a la adquisición a través de la práctica funcional y de la adquisición al aprendizaje a través de la práctica formal.
- Los *estudios sobre interlengua* y el análisis de los errores.
- Las *aportaciones constructivistas* de Vigotsky y el andamiaje para el aprendizaje de la lengua en una zona de desarrollo próximo gracias a la interacción.
- Los estudios sobre *estrategias de aprendizaje* iniciados por Selinker a comienzos de los setenta, pasando por contribuciones fundamentales como las de Bialystok (1970) o Ellis (1985), hasta los trabajos de

La alfabetización funcional en una segunda lengua. Una experiencia metodológica.

O'Malley y Chamot (1990) y Oxford (1990) que se reseñan en el apartado 2.3.2. del presente trabajo.

Si focalizamos nuestra atención en los aprendices, el MCER aporta otras variables de utilidad como son una relación pormenorizada de los ámbitos y contextos en los que se interactúa en una lengua extranjera (Consejo de Europa, 2002):

cada acto de uso de la lengua se inscribe en el contexto de una situación específica dentro de uno de los ámbitos (esferas de acción o áreas de interés) en que se organiza la vida social. La elección de ámbitos en los que se prepara a los alumnos para que sean capaces de actuar tiene consecuencias de largo alcance para la elección de situaciones de comunicación, propósitos, tareas, temas y textos que configuran los materiales y las actividades de enseñanza y examen. (p.49)

El Marco divide esos ámbitos en personal, público, profesional y educativo y examina las situaciones externas que influyen directamente en la forma con se actúa en cada una de ellas (Consejo de Europa, 2002,52-53):

- el lugar donde ocurren (p.e. hogar, calle, hospital)
- las instituciones u organizaciones que entran en juego (p.e. Universidad, empresa , familia).
- las personas implicadas (p.e. policías, compañeros de trabajo, familiares y amigos)
- los objetos del entorno para la situación elegida (p.e. herramientas, mobiliario, documentos oficiales).
- los acontecimientos que tienen lugar en la situación elegida (p.e. vacaciones, enfermedades, entrevistas)
- las acciones realizadas por las personas implicadas (p.e. procedimientos administrativos, matriculaciones, acontecimientos familiares)
- los textos que se pueden encontrar dentro de la situación elegida (p.e. formularios, folletos publicitarios, manuales de instrucciones)

El modelo de Spolsky (1989) (figura 2) recoge los factores, todos ellos alusivos a realidades lingüísticas externas, que inciden en el proceso de aprendizaje de segundas lenguas y cómo se van articulando.

La alfabetización funcional en una segunda lengua. Una experiencia metodológica.

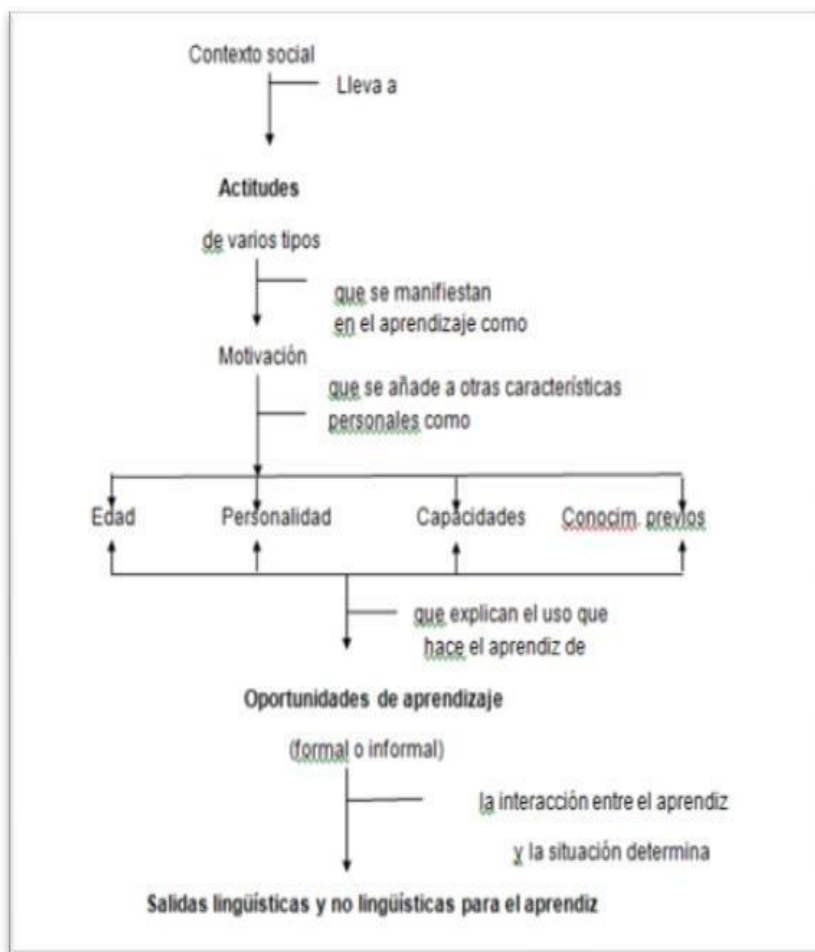


Figura 2. Modelo general de aprendizaje de segundas lenguas de Spolsky (1989).

En Moreno (2004,290)

Recapitulando, existen una serie de factores que se deben tener en cuenta a la hora de trabajar con estudiantes sin experiencia previa de escolarización (Reimer, 2008):

- Intentar anticiparse a las dificultades que pueden tener los y las aprendices ante la novedad de la reflexión sobre estrategias de aprendizaje.
- Dividir el uso de estrategias en pasos sucesivos. Por ejemplo, en la primera sesión se presenta una imagen, en la segunda trabajo con esa imagen, en la tercera se añade más información a la imagen y así sucesivamente).
- Permitir la práctica de estrategias con material conocido.
- Fomentar el uso social de las estrategias y el aprendizaje entre iguales.

La alfabetización funcional en una segunda lengua. Una experiencia metodológica.

Cada vez resulta más obvio que ninguna metodología es la ideal para todos los aprendices puesto que, al analizar una situación concreta de aula, a todas se les pueden encontrar aspectos positivos y negativos. Más que aplicación de un método, podemos considerar que el aprendizaje de una segunda lengua (determinadas destrezas de una segunda lengua en nuestro caso) ha de entenderse como un proceso de adaptación a contextos diversos, ámbitos diferentes motivaciones distintas, así como de adopción de prácticas didácticas variadas. Desde esta perspectiva ecléctica buscamos formas concretas de capacitar a nuestro alumnado para “hacer cosas con la lengua escrita” con todo lo que supone. Eclecticismo que no se confunde con el “todo vale”.

No solo los factores del alumno influyen en el aprendizaje. El profesorado (y su actitud, expectativas sobre el alumno, personalidad, experiencia motivación, estilo de enseñanza) el centro (los recursos que se poseen, la ratio de estudiantes, las normas y la variabilidad institucional han de ser tenidas en cuenta para obtener una visión global del incremento de aprendizaje.

El enfoque comunicativo de enseñanza de lenguas incide en el rol del profesor. En el caso del grupo de aprendices con los que nos enfrentamos, esta perspectiva ha de ser cambiada completamente. Ninguno de nuestros estudiantes ha tenido experiencia previa de aprendizaje dirigido. Ni siquiera para las destrezas orales. Ninguno ha asistido a clase con anterioridad. Aquí las teorías de Lev S. Vygotsky cobran especial relevancia: el proceso de aprendizaje de la lengua desde una perspectiva social. El conocimiento no se transmite de un individuo a otro, sino que se construye a través de operaciones cognoscitivas inducidas en la interacción social. Todo ello enmarcado en un enfoque orientado a la acción, a la consecución de objetivos extralingüísticos.

2.3.1. La motivación

En nuestro contexto específico de investigación, corresponde especialmente despertar y/o reforzar el interés hacia el aprendizaje. La *motivación* es uno de los factores personales de mayor influencia en el aprendizaje de una lengua (junto con otros como la actitud, la aptitud, la edad o el estilo cognitivo). La motivación puede definirse como el conjunto de razones que llevan a una persona a aprender una nueva lengua. Dichas razones, que pueden ser ambientales o personales, poseen una naturaleza muy diversa y se agrupan en varias categorías. Tradicionalmente, desde la Psicología, la motivación se categoriza en *extrínseca (desde fuera) o intrínseca (interna, personal)*.

El modelo de mayor influencia en la didáctica de segundas lenguas, el socioeducativo (Gardner y Lambert, 1972) diferencia dos dimensiones de la motivación: el deseo de dominar la lengua para insertarse en la comunidad de

La alfabetización funcional en una segunda lengua. Una experiencia metodológica.

habla e interactuar con sus hablantes (motivación integradora) y el interés práctico, como mejora laboral o académica (motivación instrumental).

En nuestro caso concreto existe una motivación extrínseca clara, las personas han de participar en los grupos “a cambio” de una prestación económica (la mayoría son personas receptoras del salario social básico), pero esta situación únicamente favorece la asistencia física a las sesiones, pero en ningún momento garantiza una actitud positiva hacia el aprendizaje, por lo que la motivación integradora ha de ser fomentada desde dentro.

La diversidad de motivaciones afecta directamente a los aspectos curriculares; en la estructura de la actividad formativa, su contexto, y en los medios a través de los cuales se puede realizar el aprendizaje. Partimos de la base de que cognición y emoción son elementos insolubles en el proceso de aprendizaje y que se activan mediante tareas que atienden a las necesidades e intereses de todo el alumnado, tienen en cuenta los componentes de la lengua, pero su función va más allá de lo lingüístico. Si contemplamos la diversidad cultural como un valor, también reconocemos la diversidad de inteligencias y ayudas a una formación integral. La bibliografía sobre motivación es abundante, la lista de factores que la determinan es ingente y existen numerosas estrategias y técnicas orientadas al impulso de la misma: motivación por expectativas de éxito, orientada a la acción, por objetivos, motivación social, intrínseca, extrínseca, de comportamiento dirigido... La atención puede fijarse en la estructura interna de la clase y establecer pasos o puede basarse en tratar de combatir las dificultades o en conceptos clave para la motivación o el comportamiento docente.

A la hora de hablar de motivación cabe detenerse en las particularidades del grupo. Si la motivación se entiende como un constructo hipotético (Lorenzo, 2004), esto es, el conjunto de características, tanto observables, como no, que pueden considerarse como el origen o la causa de los fenómenos, la motivación podría situarse como causa subyacente del aprendizaje o de la ausencia del mismo. En la dicotomía tradicional entre orientación instrumental y orientación integrativa de la motivación, resulta complejo situar a nuestro alumnado.

Si analizamos los principios de la teoría de Gardner (1987) observamos que el principio de orientación integrativa se define por la actitud del aprendiz hacia el grupo de la lengua meta, su interés y su disposición hacia la asimilación que se relaciona estrechamente con el principio de la creencia cultural que recoge los juicios de la persona que aprende sobre el contexto en el que vive. En este sentido, el grupo con el que trabajamos posee una fuerte conciencia identitaria de etnicidad (son gitanos, *roma*, y manifiestan frecuente y vehementemente su pertenencia al grupo) y de manera clara expresan que su presencia en España

La alfabetización funcional en una segunda lengua. Una experiencia metodológica.

es completamente coyuntural y que su intención manifiesta es retornar a su país en cuanto la situación económica del momento lo permita. La estancia en España es temporal y el aprendizaje del castellano, una mera cuestión de supervivencia. Por tanto, desde nuestro punto de vista, resulta complejo afirmar que exista una motivación integrativa hacia el aprendizaje. Y aun cuando pueda parecer más evidente una motivación instrumental, orientada a objetivos económicos, las fronteras se desdibujan en el objeto de nuestra enseñanza: las destrezas lectoescritoras. El alumnado ya domina la lengua oral y no siempre percibe la lectoescritura como una necesidad. Por otra parte, el hecho de que las personas formen parte de un programa y tengan la

“obligación” de asistir a las clases determina precisamente eso, su asistencia, pero no la motivación hacia el aprendizaje. En este aspecto las teorías de Gardner (1987) quedan limitadas, al carecer de referencia a los déficits motivacionales. Aquí es donde resultan interesantes aportaciones posteriores en este campo, como las de Dörnyei (1994).

Dörnyei diferencia tres niveles de especial relevancia en los aspectos motivacionales (figura 3): el lingüístico (dicotomía integrativa/instrumental); el nivel del alumno (características como autoconfianza, visión de la lengua, etc) y el nivel de la situación de aprendizaje, que resulta ser la más interesante para nuestro propósito, pues engloba todos los componentes motivacionales del curso como la metodología del aula, los materiales utilizados, las actividades concretas, el rol docente o las características del grupo-clase. El siguiente cuadro resume los componentes de la motivación en la práctica docente:



Figura 3. (Adaptado de Dörnyei, 2001)

La alfabetización funcional en una segunda lengua. Una experiencia metodológica.

Todos estos elementos explican la motivación y es aquí donde encaja nuestro propósito de transformar el estudio diagnóstico de la motivación en un constructo modificable orientado a nuestros objetivos pedagógicos y de intervención socioeducativa: que los efectos del comportamiento motivacional sean perceptibles en la apropiación de las destrezas lectoescritoras.

2.3.2. El estilo y las estrategias de aprendizaje.

A la hora de caracterizar los diferentes ritmos, niveles y éxito o no del aprendizaje, las diferentes disciplinas que operan en el campo de la Lingüística, de la Didáctica de la Lengua y de la Psicopedagogía centran su interés en factores individuales que aúnan lo cognitivo y lo afectivo. Desde el constructivismo social se entiende que todo lo que sirve al ser humano para entender el mundo es un artefacto social (Au, 1998) en el que la concepción vigotskyiana del aprendizaje sitúa a la apropiación de la literalidad bajo la conjunción de esas dos dimensiones: la cognitiva y la afectiva.

Entre los factores individuales de las personas que aprenden se encuentran los orécticos (Sánchez, 2010) afectivo-motivacionales, la aptitud, la personalidad y el estilo de aprendizaje:

Para que los factores orécticos como la ansiedad, la autoestima, la inhibición y la motivación no perjudiquen el aprendizaje de la lengua existen estrategias de tipo afectivo que ayudan a perder el miedo a participar o a cometer errores, a sentirse en un ambiente agradable y a formar parte de un grupo de ayuda mutua y cooperación. (p.9)

Uno de los elementos afectivos que más inciden de forma negativa en el aprendizaje del Español como Lengua Extranjera es la ansiedad (Arnold, 2009). Ciertamente, el hecho de que la acción formativa se oriente al desarrollo de la competencia comunicativa sitúa al alumnado adulto en una posición de vulnerabilidad al tener que expresarse delante de otras personas con una herramienta lingüística inestable. En el transcurso de la clase el/la aprendiz ha de enfrentarse a situaciones que provocan ansiedad, como las actividades centradas en la comunicación oral en “público” cuando, sobre todo en las primeras etapas del aprendizaje, pueden expresarse con dificultad en la lengua meta, y puede haber falta de hábito de esta práctica en su propia lengua.

Resulta fundamental tener en cuenta la personalidad, la aptitud y el estilo de aprendizaje, pues son elementos que influyen directamente en las estrategias de las que se valdrán los aprendices para la apropiación del conocimiento y la superación de las dificultades. El impacto del estilo cognitivo de una persona en su proceso de aprendizaje provoca su estilo de aprendizaje, es decir, el modo particular que tiene cada aprendiz de apropiarse del conocimiento. Los estilos de aprendizaje se caracterizan generalmente por la contraposición de unos con

La alfabetización funcional en una segunda lengua. Una experiencia metodológica.

otros, al contrastar el estilo reflexivo frente al impulsivo, el analítico en oposición al global, el introvertido versus el extrovertido... también se relacionan con frecuencia el estilo de aprendizaje con los procesos perceptivos que clasifican a los aprendices en visuales, auditivos, táctiles y cinésicos. La teoría de las inteligencias múltiples (Gardner, 1987): *espacial, musical, cinésica, interpersonal, intrapersonal, lingüística y lógico – matemática* o la de los cuatro estilos de aprendizaje (Knowles, 1982) *concreto, analítico, comunicativo y basado en la autoridad* permiten identificar variedad de estilos de aprendizaje que se manifiestan en el tipo de actividad preferido, el modelo de agrupamiento y el empleo de estrategias de aprendizaje.

La conciencia del estilo de aprendizaje, tanto por parte del aprendiz, como del docente, permite sacar el máximo provecho de ello. Entre lo cognitivo y lo afectivo se sitúan las estrategias de aprendizaje y los mecanismos más o menos conscientes de los que se sirven los aprendices en el proceso de adquisición de una segunda lengua.

Una cuestión importante que debe ser tenida en cuenta a la hora de trabajar el componente estratégico es la escasa o nula conciencia metacognitiva de nuestro alumnado. Personas sin experiencia previa de escolarización que no han realizado en su vida un aprendizaje dirigido. No obstante, sí que han aprendido una nueva lengua, y la utilizan a diario, pues se comunican con ella. Ponen, por tanto, en marcha estrategias de comunicación que el MCER (2002) define como:

medio que utiliza el usuario de la lengua para movilizar y equilibrar sus recursos, poner en funcionamiento destrezas y procedimientos con el fin de satisfacer demandas de comunicación que hay en el contexto y completar con éxito la tarea en cuestión de la forma más completa o más económica posible, dependiendo de la finalidad concreta. (p.59)

Las estrategias de comunicación son utilizadas por los hablantes de una manera generalmente consciente, sobre todo en el caso de los hablantes de una lengua extranjera con el fin de paliar un vacío, una carencia o una mala comunicación que impide el desarrollo de la competencia comunicativa (Oxford, 1990). La variabilidad en su tipología viene condicionada por los factores individuales de cada hablante y su flexibilidad ya que pueden ser modificadas, ampliadas, reducidas, olvidadas, etc.

El MCER (2002) hace referencia a las estrategias de comunicación (de comprensión, expresión, interacción y mediación), y también alude a todas aquellas estrategias que contribuyen a la comunicación y que, aunque no las denomina exactamente así, constituyen, claramente, estrategias de aprendizaje. Existen diferentes formas de constructivismo con divergentes

La alfabetización funcional en una segunda lengua. Una experiencia metodológica.

dimensiones que incluyen la importancia relativa de las comunidades humanas frente al aprendizaje individual en la construcción del conocimiento. Oxford (1990) y O'Malley y Chamot (1990) han realizado un extenso trabajo en la definición y categorización de las estrategias de aprendizaje, consideradas como pensamientos o comportamientos especiales que los individuos usan para ayudarse o apropiarse, aprender o retener nueva información, como procedimientos específicos que los alumnos utilizan en tareas de aprendizaje concretas

Según O'Malley y Chamot (1985,1990) las estrategias de aprendizaje se pueden clasificar en:

- Estrategias *metacognitivas*. Permiten observar su propio proceso de aprendizaje, saber aprender, saber cómo aprendo y cómo soy. Autoevaluación y reflexión. Se relacionan con la planificación y monitorización del aprendizaje, con la comprensión y uso de la lengua y con la evaluación del propio progreso.
- Estrategias *cognitivas*. Con ellas los aprendices interactúan con las herramientas de aprendizaje. Se basan, por ejemplo, en las imágenes mentales, asociaciones, repeticiones deducciones y todo tipo de recursos que ayuden a la memorización.
- Estrategias *sociales y afectivas*. Mediante las que los aprendices interactúan con otros individuos. Se relacionan con todos los comportamientos que favorecen el aprendizaje, las actividades para superar inhibiciones y cooperar con otros, solicitar su ayuda o valerse de alguna forma de control emocional a la hora de aprender.

Las estrategias de comunicación, más ampliamente reseñadas en el MCER, por su parte, se dividen en:

- Estrategias de *evitación*. Renuncia o abandono de temas. Reducción del contenido de un mensaje.
- Estrategias de *compensación*. Paráfrasis, explicar mediante ejemplos, usar un término inventado, recurrir a aclaraciones extralingüísticas, datos contextuales, pedir aclaraciones, etc.

Oxford (1990) amplía la clasificación de O'Malley y Chamot con más detalle y ejemplos prácticos sobre las estrategias de aprendizaje y se ofrecen, así, ideas prácticas para desarrollar en el aula:

La alfabetización funcional en una segunda lengua. Una experiencia metodológica.

Estrategias *directas*.

- *Memorización*. Como su nombre indica, contribuyen a memorizar: asociaciones mentales, utilización de imágenes y sonidos, repaso de lo ya conocido, actuación (Respuesta Física Total).
- *Cognitivas*. Contribuyen a comprender mejor la lengua: practicar lo aprendido, saber interaccionar, analizar y razonar lo que se aprende, etc.
- *Compensatorias*. Contribuyen a defenderse en situaciones difíciles de comunicación y aprendizaje: inferir, superar limitación de expresiones, etc.

Estrategias indirectas:

- *Metacognitivas*. Contribuyen a la concentración, planificación y evaluación del aprendizaje: planes, tablas de autoevaluación.
- *Afectivas*. Contribuyen a desarrollar la autoconfianza y la implicación en el aprendizaje: reducir la ansiedad, darse ánimos, control de las emociones.
- *Sociales*. Contribuyen a la interacción activa en contextos reales: hacer preguntas, solicitar aclaraciones, repeticiones, ayuda, empatizar....

La psicología cognitiva pone de relieve las ventajas que se derivan para el mismo proceso de aprendizaje el que los propios aprendices conozcan estas operaciones y puedan controlarlas con el objeto de lograr el máximo partido de ellas. Es decir, ese conocimiento y control que define la metacognición y que posibilita el aprender a aprender y la autonomía del aprendizaje.

Lo que nos planteamos en nuestro contexto es cómo podemos “enseñar” estrategias. Nos parece interesante introducir en el aula la toma de conciencia sobre el componente estratégico individual de cada aprendiz para potenciarlo o construirlo y fomentar así su autonomía, tanto en el aprendizaje como en la comunicación.

3. Contextualización social e institucional

En el presente análisis hemos trabajado sobre el contexto concreto de dos grupos de alfabetización para personas extranjeras que acuden a *Accem - Asturias*⁴, en su sede de Gijón, todas ellas personas adultas inmigradas con necesidad de mejorar su competencia lectoescritora.

Accem es una Ong que, con los valores de Diversidad, Justicia Social y Compromiso Social y los principios de Interculturalidad, Participación Social, Complementariedad, Innovación y Transparencia, se dedica a mejorar las condiciones de vida de las personas que se encuentran en situación más vulnerable en nuestra sociedad y, especialmente, del colectivo de refugiados, migrantes y personas en situación o riesgo de exclusión social. Se realiza una intervención integral que abarca cuestiones personales, sociales, educativas, laborales y comunitarias. Accem tiene ámbito estatal, con sede central en Madrid y presencia en once Comunidades Autónomas.

En Asturias, en sus sedes de Oviedo, Gijón y Avilés, Accem ofrece distintos servicios de acogida, acompañamiento y formación a las personas que acuden a la entidad, generalmente personas inmigradas, comunitarias o no y solicitantes de protección internacional. De entre los servicios de formación de la sede de Accem en Gijón, se ofrecen clases de Español como Segunda Lengua para todas las edades, clases de alfabetización y clases de apoyo escolar para alumnado de Educación Primaria, Secundaria y Educación de Personas Adultas, y talleres culturales y de formación socioeducativa, de Nuevas Tecnologías y Formación para la Búsqueda de Empleo.

En concreto, realizaremos, para este trabajo, un diseño de estudio de caso, entendido, en el diseño cualitativo, como entidad o fenómeno singular estudiado en profundidad. Nuestro contexto particular lo constituyen dos grupos de alfabetización para personas extranjeras que acuden a Accem. Principalmente son personas beneficiarias del programa que Accem Asturias desarrolla, desde el año 2005, con el patrocinio de la Fundación Municipal de Servicios Sociales del Ayuntamiento de Gijón, denominado *Intervención socio-comunitaria con minorías étnicas de Europa del Este*. Se proporciona una atención integral, con un servicio de información y orientación sobre temas y recursos sociales, sanitarios, formativos, laborales, jurídicos o administrativos. Participan una media de doscientas personas anualmente. La autora de este trabajo se ha ocupado de la formación directa de este colectivo desde el inicio del programa hasta la actualidad. El grupo de personas con el que trabajamos

⁴ www.accem.es

La alfabetización funcional en una segunda lengua. Una experiencia metodológica.

se corresponde, en su mayoría, con el perfil señalado en el diagnóstico elaborado por la Red de Observación Participante y Cooperativa para la integración de las personas inmigrantes en Asturias – Red Odina⁵ respecto a un grupo de 199 personas pertenecientes a una minoría étnica de Europa del Este con la que se trabaja desde la entidad Accem en Gijón. Resulta interesante conocer algunos datos de este diagnóstico, como por ejemplo que la naturaleza de los recursos familiares más frecuente (34%) es el Salario Social; que el nivel de conocimiento tanto del idioma, como del contexto social de acogida es bajo (un 46% y un 49% tienen un nivel inicial respectivamente) lo que condiciona los procesos formativos en los que puede participar y su acceso al mercado laboral. Además, como aspecto importante se señala que un 39% dice no estar alfabetizado, lo que conlleva la prioridad de acciones formativas que doten a estas personas de habilidades lectoescritoras que les permitan el seguimiento de otros procesos formativos.

Aunque la mayoría de la muestra se enmarca en este perfil, el colectivo de atención se amplía a cualquier persona extranjera en riesgo de exclusión social perceptora de alguna prestación económica. Últimamente se ha producido un aumento del alumnado de procedencia magrebí y subsahariana. En concreto, en los últimos años, según la experiencia del trabajo realizado desde Accem, se ha identificado un incremento de situaciones de vulnerabilidad derivadas, en gran medida, por la coyuntura económica en la que la sociedad española se ha visto inmersa. Se puede hablar de un cambio en los flujos migratorios debido a la crisis económica originada en 2008, agravada en el 2012 y con especial incidencia en el colectivo de personas extranjeras que trabajaban en la construcción, los servicios y la industria (Hevia, 2014, 30). Muchas de las actividades de atención y formación de este colectivo se encuentran en manos de entidades del tercer sector social.

Las acciones formativas dirigidas a educación de adultos inmigrantes se inician con un conocimiento de la lengua y la cultura que les permita participar activamente en la sociedad y acceder a los recursos comunitarios en calidad de ciudadanos de hecho y de derecho. Como se señaló en el apartado 2.1., en el alumnado inmigrante adulto las variaciones son enormes; factores como la edad, el nivel de instrucción, la actitud o las características psicológicas determinan el proceso de acercamiento a la lengua.

⁵ www.odina.info

La alfabetización funcional en una segunda lengua. Una experiencia metodológica.

Nuestra experiencia,⁶ de más de veinte años en la enseñanza del Español como Segunda Lengua, demuestra que, en los adultos, el proceso de aprendizaje del castellano varía desde el éxito total o casi total, hasta la imposibilidad de adquirir más allá de unos elementales recursos comunicativos. La variabilidad que se produce entre unos individuos y otros dificulta las generalizaciones

3.1. Los grupos de alfabetización. Perfil del alumnado

Tomamos para el presente trabajo una muestra cuya selección se hizo entre las personas que asisten en Accem a los grupos de alfabetización durante un periodo de seis meses (entre octubre de 2014 y abril de 2015). Las clases tienen una duración de una hora y empiezan a las 12:00 y a las 13:00, los martes y los jueves. El grupo de las 12:00 está compuesto por personas que desconocen la práctica de la lectoescritura y el de las 13:00 está integrado por neolectores. Una descripción más detallada del perfil del alumnado puede consultarse en el apartado 2 y en el ANEXO I del presente trabajo.

Puesto que la matrícula está abierta, la incorporación a los grupos se produce en cualquier momento del año. Se trata de personas que vienen derivadas de los Servicios Sociales Municipales, pues son beneficiarias de prestaciones sociales. Pero las prestaciones sociales implican una “contraprestación” en forma de compromiso de inserción. Y las personas se comprometen a realizar actividades para mejorar su “empleabilidad”, a formarse, y a realizar actividades a cambio de esa prestación. La carencia de competencia lectoescritora disminuye de manera significativa las posibilidades de incorporación al mercado laboral, lo que conlleva, sin duda, la inmovilidad social y la dependencia crónica de prestaciones y ayudas económicas. No se discute la relación directamente proporcional entre el estatus socioeconómico y el nivel de estudios alcanzado que parten siempre, naturalmente, del proceso de alfabetización (Fernández, 2013). Pero la falta de dominio de la

⁶ En la página web de Accem: www.accem.es en el apartado de publicaciones, pueden consultarse las memorias de actividades (aunque únicamente desde el año 2002, las anteriores están disponibles en papel). En la página web de Accem: www.accem.es en el apartado de publicaciones, pueden consultarse las memorias de actividades (aunque únicamente desde el año 2002, las anteriores están disponibles en papel). También se puede rastrear la participación de Accem en el debate “Segundas Lenguas e Inmigración” impulsado por el Instituto Cervantes desde el año 2002, disponible en el Centro Virtual Cervantes, aquí: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/inmigracion/debate/diseno.htm Y la participación en el Encuentro de la Enseñanza del Español a Inmigrantes organizado por el Instituto Cervantes en el año 2003 en los edificios del CSIC y del Archivo Histórico Nacional. http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/inmigracion/encuentro/adultos/paneles.htm

La alfabetización funcional en una segunda lengua. Una experiencia metodológica.

lectoescritura no solo dificulta el acceso al mercado laboral, sino que impide la participación en infinitas acciones comunicativas de esta sociedad claramente grafocentrista y convierte a estas personas, además, en analfabetos digitales, con las consecuencias que este hecho conlleva en la actual sociedad de la información y la comunicación.

Este es el objetivo del presente trabajo, partiendo de las sesiones formativas diseñadas e impartidas por la propia profesora-investigadora, actuar investigando sobre las opciones metodológicas que contribuyan a la alfabetización funcional de personas adultas inmigradas y al desarrollo de competencias básicas aplicadas a las situaciones cotidianas de la vida diaria.

4. Diseño metodológico

4.1. La metodología de investigación

En nuestro contexto específico, tras largo tiempo de intervención con desigual resultado, que ha permitido la observación en el aula, el análisis y experimentación con diversidad de materiales, la elaboración de materiales propios y la práctica con metodologías diversas, se ha planteado la necesidad de realizar una investigación más rigurosa y profunda sobre el tema. En nuestro estudio trabajamos sobre un contexto concreto de aula de alfabetización de personas extranjeras. Tomando como punto de partida un objetivo didáctico fundamental: conseguir que el alumnado aprenda y sea consciente de su aprendizaje. Lo que hemos decidido hacer es, en primer lugar, adoptar la postura de los estudios etnográficos a pequeña escala, un estudio de observación de los fenómenos que se producen en el aula para analizar y tratar de solucionar los problemas recurrentes en ella. El procedimiento es el habitual de la investigación en acción, práctica observatoria o práctica reflexiva (Gutiérrez, 2008) con el objetivo de mejorar la acción educativa. Pero no se queda ahí. Se vincula directa y estrechamente con la lucha por una mayor igualdad educativa y justicia social.

Partimos de un diseño metodológico propio y la investigación se basa en el análisis de las observaciones de la docente respecto a los procesos formativos y la metodología de enseñanza-aprendizaje en las clases, así como en los datos derivados del discurso del alumnado acerca de sus necesidades y condiciones vitales.

En nuestro trabajo seguimos el método de investigación –acción con la finalidad de mejorar la práctica educativa. Este método, procedente de la

La alfabetización funcional en una segunda lengua. Una experiencia metodológica.

pedagogía anglosajona, aplica una correlación teoría- práctica donde la perspectiva sociológica debe ser tenida en cuenta en el ámbito pedagógico. Una característica que tiene la investigación-acción es que los propios docentes tenemos que buscar la comprensión del problema educativo que interfiere en nuestra labor y, tras un proceso de reflexión y análisis, se debe llegar a un diagnóstico coherente de la situación en el que se basarían las repuestas para resolver el problema (organizativo, social, didáctico, curricular...). La toma de decisiones sobre las respuestas educativas más adecuadas en un contexto determinado deben ir acompañadas por la puesta en práctica de acciones sobre un grupo en concreto.

Nos basamos en la metodología reflejada por Elliot (1990) de cuyo pensamiento nos interesan profundamente ciertos aspectos:

- La idea de carácter ético de toda intervención educativa, donde la formación social debe incluirse en el propio y complejo proceso de enseñanza – aprendizaje.
- La consideración de la actividad educativa como un proceso facilitador de la comprensión personal de la complejidad de la vida y el desarrollo de las habilidades para la intervención en la misma de forma racional.
- La concepción del educador desde una postura intelectual y vital de entender la práctica desde la perspectiva de quienes la realizan, implicándose en ella, en su reflexión, en su transformación.

Los objetivos están en consonancia con las preguntas de investigación que guiarán la recogida de datos. A saber: ¿cómo conseguir un aumento de la autonomía de este alumnado de manera rápida y eficaz?; ¿qué metodología podemos aplicar para que el alumnado pueda interpretar y producir ciertas secuencias gráficas que contribuyan a su autonomía y desenvolvimiento en la sociedad de acogida?; ¿cómo motivar al alumnado para interesarse por las destrezas lectoescritoras y tomar conciencia de sus progresos?

Nuestra hipótesis de trabajo propuesta para la presente investigación es la siguiente: en la medida en que se determinen las dificultades metodológicas con que se encuentra un docente de alfabetización ante el alumnado inmigrante, se fomente el análisis de la propia práctica educativa y se identifiquen los recursos metodológicos y materiales didácticos disponibles, se podrán poner en marcha estrategias que aumenten la motivación hacia el aprendizaje y mejoren la atención al alumnado inmigrante adulto, faciliten su integración en la sociedad de acogida y redunden en una mayor autonomía de este colectivo.

La alfabetización funcional en una segunda lengua. Una experiencia metodológica.

Se pretende, pues, contribuir al desarrollo del conocimiento metodológico acerca de las diferentes vías de motivación para el aprendizaje de la lectoescritura en una segunda lengua. Se aspira, asimismo, además de a mejorar la propia práctica educativa, a compartir un conocimiento práctico con otros profesionales que desarrollen alfabetización en una L2 para favorecer el impulso de programas formativos motivadores, significativos, orientados a la acción y eficaces para el fin socioeducativo que nos guía: favorecer la inclusión cultural, social y estructural de la población inmigrada analfabeta.

Partimos de un planteamiento inicial previo a la investigación: contamos con un grupo de estudiantes adultos muy heterogéneo con absentismo y actitud poco interesada por el aprendizaje. Como docente, me preocupa la actitud del alumnado hacia el dominio de la lectoescritura en L2. Intento promover actitudes positivas hacia el aprendizaje. Para ello necesito indagar en sus estrategias de aprendizaje (para facilitar el mismo) y en herramientas de motivación que puedan ser eficaces. Dada la particular idiosincrasia de los grupos, en la planificación de las clases se opera en un “*micro-nivel*” (Richards y Lockhard, 2002), planificando día a día, pues habitualmente los objetivos iniciales han de ser reformulados en función y del número y perfil de asistentes a la sesión. Normalmente se intenta ir más allá de la simple secuencia de actividades o rutinas didácticas y centrarse en objetivos concretos. Se sigue un enfoque centrado en el alumno y orientado claramente a la acción. Al no estar sometidos a un currículo “oficial”, las decisiones en la programación se toman a partir de factores determinados por el grupo concreto de alumnos de la clase en un momento dado.

Las fases del proceso consisten en planificar, actuar, observar y reflexionar, como se observa en la figura 4:

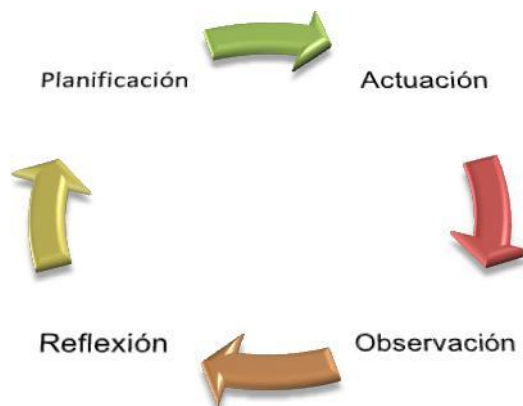


Figura 4

4.2. La muestra. El alumnado sujeto de análisis

Para acotar el campo de estudio, especificaremos que todas las acciones reflejadas en el presente trabajo han tenido una duración total de cincuenta sesiones (de una hora de duración) , desarrolladas a lo largo de seis meses, desde el día 2 de octubre de 2014 hasta el 2 de abril de 2015, los martes y jueves, en dos grupos diferenciados. Se dividieron, por cuestiones prácticas, en dos tipos de analfabetismo distinto que se corresponden con los recogidos en la Conferencia General de la UNESCO, en la vigésima reunión de París de 1978: el analfabetismo absoluto y analfabetismo funcional, esto es, según recoge Jiménez (2005,276):

personas que no pueden emprender aquellas actividades en que la alfabetización es necesaria para la actuación eficaz en un grupo o comunidad y que les permitan, asimismo, seguir valiéndose de la lectura, la escritura y la aritmética al servicio de su propio desarrollo de del desarrollo de la comunidad.

UNESCO, Libro Blanco de Educación de Adultos (1986, 183)

Las personas se adscriben a uno u otro grupo en función de su dominio de las destrezas lectoescritoras. Aquellas personas que desconocen los rudimentos más elementales de la lectura y la escritura, y que, en muchas ocasiones son incapaces de reconocer y/o reproducir incluso su nombre, se incorporan al grupo de iniciación absoluta. Los estudiantes pasan por una entrevista personal previa en la que se recoge información personal y social básica y se verifica su nivel de conocimiento oral de la lengua (si no tienen en castellano un nivel A1+ o A2 según el MCER, han de acudir al curso de iniciación en castellano), se indaga sobre su experiencia previa de escolarización y/o de formación, tanto en la sociedad de acogida como en sus lugares de origen y, finalmente, se presenta un formulario de inscripción muy sencillo que permite evaluar el grado de destreza lectoescritora. Si la persona es (más o menos) capaz de cubrir el formulario, pasa al grupo de neolectores, que es como se denomina al que acuden las personas con analfabetismo funcional. A lo largo del desarrollo de las clases las personas pueden cambiar de grupo y pasar a uno diferente del que inicialmente les fue adscrito si se detecta que se adecúa mejor a sus características y necesidades.

Los criterios para definir la muestra responden al hecho de que los sujetos de estudio se corresponden con el alumnado que acude (con diferente frecuencia) a las clases de alfabetización. Así pues, nuestro muestreo es no probabilístico, por conveniencia. Se describirá la muestra cuidadosamente para mostrar que, aunque no es aleatoria, las características de los sujetos coinciden con las de la población o, por lo menos, con los de una parte importante de esta. Aunque se trata de un estudio de caso que no es suficiente por sí mismo para

**La alfabetización funcional en una segunda lengua.
Una experiencia metodológica.**

generalizar los resultados, sí que se pretende hacer extensibles los resultados y que permitan entender situaciones similares y aplicar esta metodología a investigaciones futuras o situaciones prácticas. En la relación de sujetos que hicimos al inicio de la recogida de datos (ver ANEXO I) hay dos sujetos (4 y 15) que únicamente asistieron un día a clase y no volvieron; dos sujetos (10 y 13) que retornaron a Rumanía y otro (20) que causó baja en el programa, por tanto tenemos 27 personas en total, que constituyen nuestra muestra y han sido objeto o de observaciones en los Diarios de Campo o sujetos participantes en los Grupos Focales y la experimentación.

Grupo 1. Analfabetismo absoluto

Tabla 1. Composición:

	MARRUECOS		RUMANÍA		SIRIA	
	HOMBRE	MUJER	HOMBRE	MUJER	HOMBRE	MUJER
16-25			1	1		
25-35			1	5		
35 -50				6		
>50		1		1		1



Perfil muy feminizado de las diecisiete personas, quince son mujeres y dos hombres. Dos mujeres mayores de cincuenta años proceden una de Marruecos y otra de Siria. El resto de personas son de origen rumano.

Nivel de dominio de la lectoescritura:

En este grupo ninguna de las personas tiene experiencia de escolarización, algunas no reconocen ni reproducen su propio nombre y la mujer mayor del grupo no ha desarrollado destrezas motoras para coger el lápiz.

**La alfabetización funcional en una segunda lengua.
Una experiencia metodológica.**

Asistencia:

La asistencia de este alumnado varía en cada sesión. En el grupo inicial la asistencia oscila entre las cuatro y las diez personas por sesión, no siempre las mismas

Grupo 2. Alfabetización funcional.

Tabla 2. Composición:

	MALI		MARRUECOS		RUMANÍA	
	HOMBRE	MUJER	HOMBRE	MUJER	HOMBRE	MUJER
16-25					3	1
25-35	1			1		
35 -50						3
>50			1			



El grupo de “neoelectores” está formado por diez personas (cinco mujeres y cinco hombres). En este grupo, la mayoría de las personas integrantes posee algo de experiencia escolar. Dos personas pueden leer y escribir con caracteres árabes e incluso hay una estudiante que ha adquirido rudimentos lectores de forma autodidacta (preguntando “¿qué pone aquí?”).

Nivel de dominio de la lectoescritura:

Todas las personas pueden firmar, identifican su nombre y el de los familiares más cercanos, pueden reconocer palabras aisladas y, en muchas ocasiones,

La alfabetización funcional en una segunda lengua. Una experiencia metodológica.

asociarlas a su significado. Sin embargo, en su generalidad, presentan analfabetismo funcional, esto es, son capaces de transcribir los sonidos pero no de aprehender su significado.

Asistencia:

El grupo de neolectores es más constante y participan asiduamente una media de seis estudiantes.

Competencia comunicativa oral.

En su mayoría el alumnado de ambos grupos posee en destrezas orales un nivel A2⁷ con numerosas fosilizaciones morfosintácticas y fonológicas. Hay que destacar que, a raíz de las observaciones en el aula, existe una aparente contradicción entre el tiempo de estancia en España y el nivel de español logrado. En general, los niveles de fluidez comunicativa distan mucho del nivel global de lengua (es decir, del nivel de otros aspectos de la lengua) puesto que no tienen experiencia de enseñanza (ni formal ni no formal) y han aprendido el idioma en entornos “no dirigidos” a partir de la interacción con personas autóctonas y otras personas inmigradas. Cuando el dominio del segundo idioma alcanza un nivel apto para la comunicación se produce la *fosilización*, fenómeno lingüístico que hace que el aprendiente mantenga en su interlengua de manera inconsciente y permanente, rasgos ajenos a la lengua meta relacionados con la gramática, la pronunciación, el léxico, el discurso u otros aspectos comunicativos. Está ampliamente aceptado que este proceso es precisamente la causa de que los aprendientes, en general, no consigan alcanzar el mismo nivel de competencia que un hablante nativo. (Centro Virtual Cervantes, *diccionario de términos clave de ELE*).

4.3. Instrumentos y técnicas de recogida de información

Los instrumentos de recogida de datos que nos han servido de base para el análisis son los siguientes:

- Entrevistas.
- Grupos de discusión.
- Grabaciones.
- Anotaciones. (Recogida de notas)
- Observación de campo.

⁷ Niveles del Consejo de Europa (2002) en su Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas. Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación.

La alfabetización funcional en una segunda lengua. Una experiencia metodológica.

- Diario de campo (de clase).
- Portfolio (del estudiante y de la profesora)

Antes de planificar procedimos a la identificación del problema: para la reflexión se realizó, en primer lugar, un análisis del perfil del alumnado atendiendo a la siguientes variables: sexo, edad, procedencia, lengua materna, lenguas que habla, tiempo en España y anteriores experiencias formativa. Datos que aparecen recogidos en el ANEXO I.

Entrevistas.

Con el objeto de apoyar la alfabetización en el aula partiendo de las propias condiciones vitales y personales de los y las aprendices, realizamos entrevistas en profundidad para recoger datos que incluyan las percepciones del alumnado acerca de su experiencia formativa, migratoria y vital, la visión identitaria de pertenecer a una minoría (o no), su autoconcepto, sus opiniones y creencias sobre la necesidad/importancia del dominio de la lectoescritura

Grupos.

A medida que avanzan las sesiones, el grupo se va conociendo, así como a la profesora, se genera un clima relajado y de confianza que facilita la expresión sincera de necesidades e intereses. A la técnica de la entrevista en profundidad se suma la del grupo de discusión desde el punto de vista de las propias personas sujeto de la muestra. Se utilizan los espacios y tiempos de las clases, para facilitar la asistencia y no importunar al alumnado con sesiones “extra” que podían no ser muy bien recibidas. Por otro lado, la razón para utilizar esta técnica se fundamenta, principalmente en la idea de que se produjera un diálogo entre todos los y las estudiantes que acuden a la actividad, que entre ellos se identificaran y compartieran (o no) sensaciones y opiniones sobre las necesidades y el desarrollo de las clases y el aspecto interaccional de todo el grupo resulta más interesante como colectividad (pues todos asisten juntos a las sesiones) que como análisis del punto de vista de la experiencia individual propia de cada sujeto, si bien, las entrevistas particulares complementan esta actuación y permiten una intervención personalizada desde el punto de vista didáctico. No obstante, el Grupo Focal permite generalizar o no ciertos conceptos en base a las opiniones compartidas por un grupo de personas. Partimos de la base de que este componente comparativo del diálogo en grupo proporciona información clave para el análisis cualitativo. La posición de la investigadora, como profesora y parte integrante del grupo y el buen nivel de confianza mutua existente por la trayectoria de la actividad, permiten una posición privilegiada para la observación.

La alfabetización funcional en una segunda lengua. Una experiencia metodológica.

Para la técnica de los Grupos Focales, en ocasiones se toma una parte (media hora, aproximadamente) de la sesión formativa o, en otras ocasiones, se ocupa toda la hora. Los Grupos se desarrollan en las propias aulas de formación y se conducen a partir de algunas preguntas estratégicas que consideramos que pueden suscitar un debate y unas conclusiones que resultan fructíferos para nuestros objetivos.

Recogida de datos. Los diarios, las notas y la observación.

La recogida de datos se lleva a cabo, fundamentalmente, de forma directa y participante, registrando las sesiones de manera retrospectiva en forma de lo que comúnmente se conoce como *Diarios de Campo* (ver ANEXO II). La observación de campo se extiende durante las clases, y en entrevistas fuera del horario lectivo que se mantienen con algunos /as estudiantes por diferentes cuestiones (demandas de derivación a otros servicios externos o de la entidad, intermediación con las trabajadoras sociales, solicitud de ayuda con diversa documentación, como puede ser la que les entregan en los centros escolares a los que acuden los menores a su cargo, etc.). Normalmente, durante las sesiones, suelen aparecer temas que trascienden el aspecto formativo del contexto y llegan hasta el plano personal y la experiencia sociocultural de la mayoría de los y las aprendices, lo que nos ofrece una visión de primera mano de su situación, creencias, expectativas y necesidades y permite programar las actividades en función de las condiciones vitales y personales del alumnado. La observación directa permite delimitar variables fundamentales que deben ser tenidas en cuenta a la hora de programar las sesiones, por ejemplo, cómo viven las personas su analfabetismo, si sienten la necesidad de aprender a leer y escribir, si no, cómo suplen las carencias....

La observación de campo incluye el material didáctico utilizado para las sesiones (que se presenta en el apartado 5 del presente trabajo), la relación de personas asistentes (que registran su asistencia firmando en un documento con una parrilla preparada *ad hoc* para las sesiones y que sirve de justificación, en caso de necesidad, ante los Servicios Sociales).

En el marco concreto de los grupos, en un principio el registro de estrategias de aprendizaje se ha basado en la observación. Se ha aprovechado la presencia de otra profesora⁸ en el aula para observar tanto al alumnado como el tipo de tareas en clase en la primera sesión y durante cuatro sesiones siguientes fue

⁸ Esto ha sido posible porque durante unos cuatro meses se cuenta con alumnado en prácticas de diferentes estudios de la Universidad de Oviedo (máster de Español como Lengua Extranjera, de Investigación e Intervención Socioeducativas, del grado de Filología Hispánica, Magisterio, Pedagogía...)

La alfabetización funcional en una segunda lengua. Una experiencia metodológica.

posible centrarse en los alumnos individualmente (dos estudiantes por clase) y registrar la información en una parrilla que se muestra en el apartado 5.2.

El diario de clase constituye una herramienta de observación habitual de la investigadora a lo largo de toda la práctica docente. Se trata de una agenda/libreta en la que se programan las actividades y materiales de cada clase y se incorporan, al finalizar las sesiones, comentarios aclaratorios que se utilizan para realizar reajustes en las programaciones. Estos comentarios sirven de base para la programación de siguientes sesiones. Los cuadernos de bitácora se guardan y revisan cada vez que empiezan nuevos cursos o se renuevan los y las estudiantes. En los diarios de clase se recogen todos los datos relativos a la observación de campo: relativos al desarrollo didáctico y metodológico de las sesiones, así como los datos sobre el contenido sociocultural y las cuestiones relativas a la dimensión afectiva del aprendizaje. Para la recogida de datos la atención se centra tanto en las respuestas de los aprendices a los contenidos, materiales y actividades propuestos, como a las dinámicas del aula, la metodología de la profesora, las dificultades de aprendizaje (tanto contextuales como personales) y las necesidades del alumnado (manifestadas o sentidas) las dificultades contextuales y personales del alumnado y todos los aspectos considerados pertinentes.

Los portfolios.

Uno de los desafíos que dificulta la interacción o atención individualizada es el número de alumnos que participan en la clase – una media de 10-12 con un único docente. Cada uno con un nivel diferente de dominio de la lectoescritura. Observamos en la práctica diaria una cierta desmotivación hacia una adquisición de conocimientos que plantea objetivos a largo plazo. Es necesario mantener a todos estos estudiantes ocupados en tareas provechosas que estimulen su interés y favorezcan el aprendizaje. Por ello no es conveniente que partamos todos a la vez de la misma actividad. Cada aprendiz tiene un portfolιο personal que permite la atención individualizada por turnos rotativos en los que las docentes atienden a cada estudiante. Esto se combina con actividades comunes de interacción que normalmente tienen un carácter lúdico, bien sea en forma de concurso, reto, juego, etc o a través de material audiovisual y llamativo siempre con la imagen como centro. La incorporación de las tecnologías permite desarrollar experiencias multisensoriales de aprendizaje, más afines a la forma en que el cerebro percibe, presta atención, recuerda y aprende (Hortigueira y Díaz, 2014) y más acorde con la época de predominio sensorial de la imagen móvil.

Para minimizar el riesgo de subjetividad, como instrumento de validación y credibilidad de los resultados, se utiliza la triangulación de las observaciones.

La alfabetización funcional en una segunda lengua. Una experiencia metodológica.

La investigadora actúa como docente y es observada por una compañera. La compañera interviene en la formación y es observada por la investigadora. Se cruzan los puntos de vista. Una tercera persona que no da clase observa a las dos primeras y se contrastan las reflexiones sobre los datos obtenidos.

Hay que señalar que hemos tenido que descartar algunas herramientas cuantitativas de análisis de datos que normalmente son válidas en otros contextos, nos referimos a cuestionarios abiertos, cerrados o combinados porque el nivel formativo de los sujetos no permite dar validez de manera generalizable a las posibles respuestas.

4.4. Análisis de los datos.

El análisis de las sesiones, las grabaciones, el material, los portfolios, el intercambio de impresiones con las compañeras, los entrenamientos, los ensayos metodológicos, las pruebas y, por último, el análisis de los distintos tipos de datos obtenidos son la base de este trabajo de interpretación. Cada fase de recogida se corresponde a una concreción tanto de la focalización de la recogida como de las preguntas de investigación.

El examen de los diarios de campo se produce de manera simultánea a la recogida pues condiciona, necesariamente, la observación en los siguientes diarios. Además, de forma paralela a la evolución de la metodología se va produciendo una revisión exhaustiva de la metodología. El proceso de análisis es continuo a lo largo de todas las fases de recogida que se establecen en función de los distintos objetivos que las motiven.

Puesto que los grupos de alfabetización no plantean una duración concreta y poseen matrícula abierta, el proyecto se ha acotado a seis meses (ver apartado 3) que se extienden del 2 de octubre de 2014 hasta el 2 de abril de 2015. En primer lugar, durante el último trimestre de 2014 se realizó una delimitación de los objetivos del proyecto de investigación en base a una situación real previamente identificada. Determinaremos la composición exacta de los grupos y su perfil. En esta fase se celebraron los primeros grupos de discusión y entrevistas para determinar el perfil de los grupos y sus expectativas. A lo largo de todo el semestre se han ido analizando los estilos de aprendizaje, las actividades, la motivación y todos los elementos que puedan ayudar a elaborar la metodología. Se han ido recogiendo y analizando datos relevantes y reajustando las orientaciones metodológicas en función de los resultados. Durante todo este tiempo han continuado las entrevistas y los grupos de discusión. En el último mes el foco ha sido la reflexión para finalmente, establecer conclusiones finales, recomendaciones y posibles líneas de profundización.

La alfabetización funcional en una segunda lengua. Una experiencia metodológica.

Dado que la naturaleza del proyecto es de índole cualitativa, el análisis de sus datos implica un proceso de reducción y disposición de la información recogida para obtener resultados y verificar conclusiones mediante diversos procedimientos. En primer lugar examinamos las unidades de datos para encontrar componentes que permitan clarificar categorías de contenido. La clasificación se realizará mediante el agrupamiento conceptual de unidades pertenecientes a un mismo tópico (categorización) y la asignación de un código o indicativo propio de cada categoría (codificación). Para el análisis nos valemos de técnicas como la cuantificación, no solo de la frecuencia con que aparezcan ciertos conceptos, sino de la relevancia contextual de ciertas cuestiones a lo largo de los datos. Relevancia que vendrá dada por el trazado de relaciones entre los datos que puedan ser agrupados conformando temas coherentes y que puedan ser considerados como tendencia.

Por otra parte, el que las personas acudan “obligadas” a las clases (reciben una prestación económica que implica una “contraprestación” en forma de compromiso de inserción) plantea un reto al desarrollo de las sesiones en términos de motivación más allá de la extrínseca puramente económica. Los límites del estudio y lo concreto de la muestra implican mucha cautela a la hora de generalizar.

5. De la teoría a la práctica. La intervención en el aula.

Se presentan en este apartado algunos ejemplos concretos de la práctica en el aula que ilustran, en primer lugar un modelo de análisis de detección de necesidades y estrategias de aprendizaje, para pasar a ejemplos concretos de apropiación del léxico, desde la lectura, la lectoescritura y la escritura.

5.1. El análisis de necesidades. La búsqueda de la motivación.

Las motivaciones son tan variadas como los individuos en nuestro planteamiento partimos de la siguiente reflexión: ¿por qué los y las docentes queremos motivar? Es una cuestión cíclica: nos motivamos motivando y teniendo estudiantes motivados, disfrutamos con el aprendizaje y la enseñanza y queremos que nuestro alumnado disfrute, consideramos que dominar el español debe ser su objetivo y hacemos todo lo posible para que los alumnos compartan nuestro enfoque. Asumiendo este punto de partida, barajamos diversas para trabajar la motivación con el alumnado objeto de la presente investigación, pero su naturaleza es tan variada que resulta impracticable abarcar todas las posibilidades y también es imposible dar un “recetario” para los casos individuales que podemos tener en el aula.

La alfabetización funcional en una segunda lengua. Una experiencia metodológica.

Empezaré por una obviedad: la utilidad de lo aprendido. ¿Quién puede estar motivado? Existe la creencia de que toda persona está motivada hacia el aprendizaje si se dan las condiciones adecuadas. A nuestro alumnado, por el mero hecho de residir en un país extranjero se le presupone la motivación. Nada más lejos de la realidad. Puede parecer paradójico, pero no todo el alumnado es consciente de la necesidad de aprender un idioma aun encontrándose en la sociedad en que se habla. Esto era aún más perceptible en la época de bonanza económica, cuando se escuchaban expresiones como *“para poner ladrillos no hace falta hablar”, “yo trabajo con las manos, no necesito hablar con nadie”*. De ahí la necesidad de generar motivación. Actualmente, sin embargo, apreciamos un repunte de la demanda de formación. Muchas personas retoman las clases de EL2 porque se han dado cuenta de la necesidad del dominio del idioma para mejorar su situación personal, o simplemente, en ocasiones, vuelven al aula para ocupar su tiempo.

La relación entre las necesidades reales de los aprendices y la metodología y contenidos propuestos en el aula influye en el potencial de una actividad para generar motivación y capacidad de ejecución en el alumnado. Contenidos y metodología significativos llevan a dinámicas lo suficientemente abiertas y dialogantes para adaptarse a la heterogeneidad sociocultural y cognitiva imperantes en el aula. En el análisis de los diarios de campo distribuimos la categoría “significatividad de los contenidos” en los subgrupos “según aspectos motivacionales”, “según objetivos de conocimiento”, “según estrategias y estilos de aprendizaje”

En los inicios de los grupos focales, se manifestó claramente la situación de “obligatoriedad” de asistencia a las sesiones formativas. Y ante la indagación de los motivos por los que se asistía a clases de alfabetización aunque la respuesta unánime fue “para aprender” la realidad mostraba lo contrario. Ante una oferta de plasmar su firma en la hoja de registro al inicio de la sesión y abandonar el aula si se deseaba, todas las estudiantes argumentaron “cosas que hacer”, firmaron y abandonaron la clase. Esta situación no volvió a repetirse, en general, por temor a represalias por parte de los servicios sociales.

A raíz de este hecho se planteó la siguiente actividad:

Grupo de discusión. ¿Qué queremos? ¿Qué necesitamos? ¿Qué nos gustaría?

Objetivo inicial: identificar intereses y necesidades como punto de partida para generar motivación hacia el aprendizaje.

La alfabetización funcional en una segunda lengua. Una experiencia metodológica.

Razones: Teniendo claro que la profesora debía inducir la motivación hacia el aprendizaje, se planteó poner en marcha todas las ideas surgidas de las lecturas que propiciaron el marco teórico del presente trabajo. Para Schuman (1999), la motivación de los estudiantes hacia el aprendizaje se relaciona con cinco aspectos unidos a la situación de aula y las tareas que en ella se desarrollan: la novedad de la tarea (pero también su familiaridad), que sea agradable, adecuada a sus intereses y objetivos, manejable y compatible con su autoimagen y las normas socioculturales.

Actividad: se organizó un grupo de discusión.

Conexión con conocimientos previos. Se explicó que ese día íbamos a hablar con el objeto de mejorar la calidad de la enseñanza.

Organización. Se cambió la disposición del aula. Habitualmente el alumnado se sienta alrededor de una mesa grande rectangular. Normalmente, cada persona coge su carpeta – portfolio (con materiales seleccionados *ad hoc* por la profesora) y comienza su trabajo autónomo. Las profesoras van atendiendo a cada una de manera individual. Este día varió la disposición de la clase. Nos situamos en otro espacio del aula donde se dispusieron sillas “de pala” en círculo

Desarrollo de la actividad.

Como se ha comentado, se explicó que estábamos intentando mejorar la calidad de la enseñanza y se lanzaron al grupo las siguientes preguntas:

*¿qué os gustaría aprender? ¿qué os gustaría hacer en clase?
¿qué estáis dispuestas a hacer vosotras?*

La profesora investigadora recogió notas sobre la información que ese día proporcionaron las alumnas, pues no se consideró pertinente en ese momento la grabación de los diálogos, debido, fundamentalmente a la más que probable falta de naturalidad en las respuestas y desconfianza ante una grabación.

Resultados.

Todas estuvieron de acuerdo (tal vez porque simplemente asintieron a lo que manifestó una de las estudiantes) en que les interesaba entender palabras relacionadas con la comida y la cocina, para entender las comandas (en el caso de trabajar en un restaurante) o palabras relacionadas con el servicio doméstico (en el caso de tener que entender notas de los empleadores).

En el desarrollo de actividades de este tipo observamos que hablar sobre sí mismos y sus intereses suscita un alto nivel de implicación entre los

La alfabetización funcional en una segunda lengua. Una experiencia metodológica.

aprendices. A partir del análisis de las necesidades de aprendizaje, concluimos que la significatividad está relacionada con los aspectos motivacionales que se vinculan estrechamente con objetivos de aprendizaje orientados a la acción (desenvolverse en determinados entornos laborales).

.Las referencias a “la crisis” y al “trabajo” son constantes en los dos grupos analizados. Continuamente se argumenta la inutilidad de la búsqueda de empleo en el contexto económico actual, unida a la percepción de prioridad para los nacionales: “pa’ qué vas a buscar trabajo si no hay ni pa’ los españoles” (estudiante 29). Esta percepción de ausencia total de oportunidades laborales viene acompañada de la idea de obligatoriedad del Estado de sostener económicamente a sus ciudadanos. Aunque se une a la idea de la escasez de prestaciones que no cubren las necesidades básicas.

Aquí alquiler muy caro, señora, cuatrocientos cincuenta euros pagas, mucho dinero, busco otro piso, doscientos, doscientos cincuenta, bueno, pero cuatrocientos cincuenta mucho, salario social no llega, señora, yo marcho. Quiero busco otro piso más barato, no importa, yo marcho pa’ Avilés, no importa si piso más barato. (Estudiante10)

.El componente económico es el central, tanto en su proceso migratorio, como en la motivación para venir a clase. Las referencias a la obligatoriedad de la asistencia a clase son tendencia. Los servicios sociales se ven como fiscalizadores con poder.

(estudiante 29): *Yo vengo un día a la semana, con eso vale...¿no?*

(estudiante 21) : *El martes yo no puedo venir, ¿puedo firmar ahora?*

(p): *No, estudiante 21, firmas los días que estás en clase.*

(est.21): *Ya, pero es que tengo médico. Sacan muela.*

(p): *Bueno, no te preocupes, yo sé que es una falta justificada... no pasa nada.*

(est. 21): *No, no, pero yo tengo miedo. Ellos (se refiere a los servicios sociales) me quitan salario, ¿sabes?, yo tengo dos niños...*

(p): *sí, sí, lo sé, no te preocupes, que no te van a quitar nada...*

(est. 21): *¿seguro?*

(p): *seguro, tranquila, mujer.*

(est. 21): *gracias, gracias, profesora, señora, muchas gracias.*

La alfabetización funcional en una segunda lengua. Una experiencia metodológica.

Otro elemento motivacional relevante detectado se centró en el papel de los hijos e hijas. Algunas mujeres, al ser sondeadas sobre la motivación para aprender a leer y escribir manifestaron su importancia ante las demandas de sus criaturas:

quieres ayudarles con los deberes y no puedes. Ellos dicen: “mamá, ¿cómo se hace esto?” y no sabes leer, no puedes ayudar (estudiante 32).

Se hace patente la relación con los menores y el contraste entre los sistemas educativos, sobre todo el hecho de que en España la escolaridad sea obligatoria hasta los 16 años. Esto generalmente se ve de forma positiva, como un enriquecimiento y mejora de las condiciones vitales.

En la Rumanía no es así, ¿sabes?, mis niños no iban al cole, en casa conmigo, o en la chatarra, ayudando, o todo el día por la calle, pero aquí mejor, tienes que ir al cole, aprender a leer y escribir, todo” (estudiante 7)

Muchas veces, son las criaturas quienes ayudan a sus madres o las confrontan:

mis hijos se ríen de mí, me dicen, “mamá eres una burra” que no lees ni escribes, no sabes”. Así que yo quiero aprender (est.32).

O son objeto de burla y se sienten infantilizados y ridiculizados por esos propios hijos:

mis hijos me llaman “cuatro ojos” (se acababa de poner gafas), que estudias como los niños, y se ríen. (estudiante 12)

Tendemos a buscar la motivación en el exterior del aula, convencer a los aprendices de que necesitan el español para vivir, para trabajar, para desenvolverse en la sociedad de acogida... todo ello es muy cierto, no obstante, no debemos olvidar que una de las principales motivaciones para asistir a las clases es el gusto por hacerlo. Por eso, antes de generar motivación se han de crear las condiciones básicas previas. En este caso y estrechamente relacionada con la utilidad, está el interés. *Si es aburrido, si no cumple mis expectativas... ¿para qué voy a venir a clase?* Mejorar la calidad de las clases, hacer que los estudiantes se sientan más cómodos, se diviertan, y, un paso más allá, perciban que aprenden y vean la utilidad de lo aprendido se centra en mantener y proteger la motivación y nos sitúa en el apartado del éxito en el aprendizaje y el aumento de la autoestima. En el trabajo con este colectivo se debe estar alerta ante la creencia generalizada de que nuestro alumnado no puede aprender. Efectivamente, alguien que cree que no puede aprender, definitivamente no puede... a menos que cambie de opinión (Arnold, 2009). Las bajas expectativas generan baja motivación y cada fracaso reafirma

La alfabetización funcional en una segunda lengua. Una experiencia metodológica.

esa idea. Así que nuestro empeño debe ir enfocado a erradicar esa creencia fomentando de manera continua la autoevaluación positiva.

Todos los factores actúan de manera conjunta e influyen los unos en los otros. Una motivación fuerte predispone hacia la actitud positiva que favorece el aprendizaje, el éxito en el aprendizaje refuerza la autoconfianza y así la motivación se retroalimenta.

5.2. El trabajo con estrategias de aprendizaje

Sin duda el alumnado utiliza continuamente gran cantidad de estrategias para desenvolverse en la sociedad de acogida. Hay que señalar que no dominar la lectoescritura no le ha impedido viajar más de tres mil kilómetros, instalarse en una nueva ciudad, alquilar una vivienda, empadronarse, solicitar una tarjeta sanitaria y acudir a los servicios sociales. Y todo ello en una lengua nueva.

Es cierto que existe una red de apoyo de compatriotas que facilita enormemente esta labor. No obstante, a nivel individual, observamos que los aprendices se valen de numerosas estrategias para “salir del paso” en situaciones más o menos comprometidas que además tienen en cuenta el contexto social e interpersonal en que se encuentran. El trabajo con estrategias de aprendizaje fue un aspecto a considerar para dotar de significatividad a los contenidos de la clase.

Algunos autores afirman que, si todos los individuos utilizan estrategias en su lengua materna, a la hora de enfrentarse a otro idioma lo único que se necesita es trasvasar esa estrategia a la nueva lengua (Seseña, 2004). Sin embargo, esta teoría “innatista” es compleja de demostrar con un alumnado como el que nos ocupa. Generalmente nuestros estudiantes no son conscientes de ninguna estrategia. Al ser preguntados por la manera en que recordaban las palabras en español todos, en general, manifestaban su inconsciencia:

No, no sé, sale solo. Lo utilizas o hay alguien que cada día te dice “dame el cuchillo” o “dame el tenedor”, pero por escrito es más difícil... cosas de la casa, por ejemplo, o cosas de la calle las aprendes más rápidamente
(estudiante 18)

Para la observación de las estrategias utilizamos como base las propuestas por Oxford (1989), citado en el apartado 2.3.2. del presente trabajo.

Objetivo inicial: detectar qué tipo de estrategias de reconocimiento de la palabra impresa utilizan y el interés y esfuerzo personal por adquirir destrezas lectoescritoras.

La alfabetización funcional en una segunda lengua. Una experiencia metodológica.

Razones: Una cuestión que se manifestó obvia desde el comienzo de la actividad docente fue la necesidad de incluir la práctica de estrategias de aprendizaje en el contexto de aula. Es evidente que el trabajo con estrategias de aprendizaje específicas contribuye a una más eficaz apropiación del conocimiento. Hay que tener en cuenta que nuestros estudiantes a menudo no tienen la opción de aprender de una manera más o menos “formal” a lo largo de varios años. Así que también resulta útil el manejo de estrategias que permitan cierto aprendizaje autónomo. Es importante recordar que el tipo de estrategias puede variar y no coincidir con la que habitualmente se observan en alumnado con mayor experiencia escolar (Reimer, 2008). Por eso, una de las primeras cuestiones que se plantean consiste la detección de estrategias que estos grupos concretos emplean para determinar y aconsejar otras que puedan resultar de utilidad.

Actividad: se organizó, de nuevo, un grupo de discusión que ocupó parte de las sesiones.

Conexión con conocimientos previos. Se explicó que ese día íbamos a hablar con el objeto de mejorar la calidad de la enseñanza.

Organización. Por un lado, para los debates se dispuso de la sala con el alumnado en círculo, sentado en sillas “de pala”. Esta disposición es la que se utiliza normalmente en los grupos focales, pues elimina la barrera visual de una mesa y favorece el clima de confianza. Las actividades más centradas en el desarrollo de destrezas lectoescritoras se realizan alrededor de una mesa alargada, con mayor comodidad física para el desarrollo de tareas más “escolares”.

Desarrollo de la actividad.

En el grupo se realizó un sondeo abierto sobre los estilos de aprendizaje del alumnado, lanzando las siguientes afirmaciones para adherirse o rechazarlas:

- *Me gusta que la profesora lo explique todo.*
- *Me gusta que la profesora me diga mis errores.*
- *Me gusta practicar los sonidos y la pronunciación.*
- *Me gusta aprender muchas palabras nuevas.*
- *En clase, me gusta aprender mediante conversaciones.*
- *Me gusta aprender palabras haciendo algo.*

La alfabetización funcional en una segunda lengua. Una experiencia metodológica.

En las sesiones con otras docentes se fue prestando atención a todos y cada uno de los estudiantes del aula, mientras llevaba a cabo las actividades de clase. En todas las sesiones participan dos profesoras (no siempre las mismas) y, al final, se compararon las notas.

En el marco concreto de los grupos, en un principio el registro de estrategias de aprendizaje se ha basado en la observación. Se ha aprovechado la presencia de otra profesora⁹ en el aula para observar tanto al alumnado como el tipo de tareas en clase en la primera sesión y durante cuatro sesiones siguientes fue posible centrarse en los alumnos individualmente (dos estudiantes por clase) y registrar la información en una parrilla como esta:

Duración de la actividad	Instrucciones y tareas de la profesora. Interacción.	Acciones del estudiante. Respuestas. Interacciones.	Identificación de estrategias y efectividad.

(adaptada de Reimer, 2008)

Resultados.

Por la experiencia con el grupo y tras los sondeos en el aula, la conclusión a la que se llega es que el grupo meta, en general, se vale, sobre todo, de estrategias sociales y afectivas para el aprendizaje, generalmente preguntando a otras personas el vocabulario que desconoce, solicitando la repetición de palabras o ayuda directa para la comprensión.

...con hijos. Ellos hablan conmigo en español y yo entiendo (estudiante 19)

Muchos de los estudiantes de clase manifiestan que piden a sus interlocutores que hablen más, para escuchar más palabras y tener la oportunidad de comprender mejor el mensaje, realizan preguntas directas y solicitan retroalimentación.

Pues yo llegué aquí y escuchando, ¿me entiendes? Pues vienes y con la familia que ya estaba aquí ¿me entiendes? Y vas por la calle y en la tienda... escuchando ¿me entiendes? Y con la tele y escuchas y así pues aprendes ¿me entiendes, vida? (estudiante 20)

⁹ Esto ha sido posible porque durante unos cuatro meses se cuenta con alumnado en prácticas de diferentes estudios de la Universidad de Oviedo (máster de Español como Lengua Extranjera, de Investigación e Intervención Socioeducativas, del grado de Filología Hispánica, Magisterio, Pedagogía...)

La alfabetización funcional en una segunda lengua. Una experiencia metodológica.

En segundo lugar se sitúan las estrategias cognitivas de asociación de imágenes que representen objetos, traducción, uso de gestos, onomatopeyas, etc. Más allá de las estrategias empleadas en toda comunicación en el desarrollo de la lectoescritura resultan fundamentales estrategias cognitivas de deducción e inferencia y estrategias de memorización. Una de las más utilizadas es la repetición de las palabras en voz alta:

Cuando ellos hablan y todos los días dicen las palabras, tú te acuerdas
(estudiante 9)

Han de buscarse estrategias para provocar un ambiente seguro. Para ello resulta eficaz o forzar en ningún momento al estudiante para que hable y, sobre todo, fomentar la autoconfianza. Aquí, lo que de verdad funciona es la empatía. El docente ha de motivar continuamente una actitud amable, sonriente, facilitadora, sin presión. Siempre respondiendo a las preguntas de los/las estudiantes con una actitud amable y reforzando continuamente los progresos. En este sentido, en el contexto de la enseñanza de segundas lenguas a personas inmigrantes, la autoestima cobra un valor esencial al tratarse de alumnado que, en ocasiones, carece de apoyo de alguno de sus referentes culturales y familiares. En este punto, es fundamental incidir en los sentidos de identidades y de pertenencia. En todos los temas que se tratan en el programa ha de prestarse siempre atención a los referentes culturales del alumnado. El contraste cultural, la explicación de sus tradiciones, rituales y costumbres y visión del mundo se manifiesta en todas y cada una de las sesiones formativas.

Se intenta reforzar la idea de que el dominio de la nueva lengua le permitirá transmitir experiencias, sentimientos y emociones a las personas del nuevo entorno en el que viven (y vivirán una temporada más o menos larga, quizá definitiva)

Todos los seres humanos somos seres afectivos y la necesidad de relación con otro, aunque sea en diversos grados, está generalizada. En esta línea el trabajo en el aula se desarrolla a partir de actividades que favorecen la comunicación a partir siempre de la puesta en común de las experiencias del alumnado, el contraste cultural, sus intereses, maneras de relacionarse y visión del mundo. En las clases el objeto último siempre va más allá del conocimiento lingüístico y se subordina a los factores emocionales positivos para disminuir la inhibición, paliar los posibles elementos ansiógenos de su situación personal y favorecer la motivación hacia el aprendizaje a través de la empatía.

El componente estratégico debe potenciarse desde el inicio de la actividad y resulta fundamental con nuestro alumnado, pues, cuanto menor es la experiencia de aprendizaje consciente, mayor resulta la necesidad de potenciar el mayor número de recursos posible para el aprendizaje exitoso.

5.3. Ejemplos de actividades de apropiación del léxico.

La tipología de actividades para la práctica de la apropiación del léxico es muy variada. Normalmente se forman oralmente enunciados con las palabras leídas en las que se va introduciendo nuevas estructuras, funciones o vocabulario que servirán para avanzar en el aprendizaje. Otro tipo de actividades que se utilizan habitualmente son, por ejemplo:

Para la práctica de la lectura:

- Asociar fotografías/dibujos con las palabras que las representan.
- Relacionar señales e iconos con su significado correspondiente.
- Diferenciar significados de palabras homófonas *hola/ola*; o muy similares *zumو/humo*; *pena/peña*.
- Lecturas reiteradas de un mismo texto. Los estudiantes leen repetidamente un corto pasaje significativo de un texto hasta que alcancen un nivel aceptable de fluidez.
- Inferir el sentido global de textos escritos (a partir de la identificación de ciertas palabras)
- Actividades lúdicas y juegos (*memory, pasapalabra...*)
- Suprimir palabras en los textos antes reseñados. Una vez leído el texto varias veces, el estudiante debe completar, de memoria los espacios en blanco con las palabras que faltan.
- Lectura modelada por la profesora. La profesora lee mientras el alumno sigue la lectura en silencio. Así la docente proporciona una visión global del texto, aporta conocimientos previos, destaca las palabras más complejas y facilita la imitación.

Para la práctica de la escritura:

Con las personas carentes totalmente de destrezas lectoescritoras:

- Datos personales.
- Letras del alfabeto.
- Práctica de la grafomotricidad
- Distinción y asociación de mayúsculas y minúsculas. Identificación de diferentes tipos de letras.
- Copiado. Esta actividad se utiliza únicamente como refuerzo de la motivación. Suele ser una acción con la que el alumnado se siente muy cómodo, actividad que requiere poco esfuerzo.

La alfabetización funcional en una segunda lengua. Una experiencia metodológica.

Con los neolectores:

- Dictado de palabras (el cartel está presente y sirve de ayuda al alumno)
- Escritura de algunas frases de las inventadas por los alumnos en las que se incluyan dichas palabras.
- Enunciado, escritura y composición de otras palabras que no aparecerán en el repertorio inicial (el objetivo es generalizar el aprendizaje)
- Escritura del docente en la pizarra de palabras o frases mientras los demás alumnos comprueban y/o corrigen lo escrito.
- Dictado de palabras (sin ayuda de los carteles)
- Palabras ya escritas antes
- Palabras nuevas
- Frases con palabras del repertorio
- Frases con palabras nuevas.

Actividad conjunta de lectura y escritura. La profesora escribe la palabra con los estudiantes que tienen más dificultades. El alumno lee la palabra, la escribe sin copiar y después la compara con lo que ha escrito el profesor. Si hay error la repite

Tipología textual:

- Calendario
- Lista de la compra / recetas de cocina
- Envoltorios de productos
- Instrucciones de aparatos
- Folletos publicitarios. Revistas y catálogos comerciales.
- Etiquetas de prendas
- Recetas médicas, prospectos de medicinas
- Periódicos y revistas
- Folletos con horarios (transportes, programaciones...)

Impresos "oficiales"

5.3.1. Una actividad desde la lectura.

Objetivo inicial: identificar los nombres escritos de algunos alimentos.

Razones: A partir del sondeo en la planificación antes mencionado, nos propusimos trabajar, con textos funcionales y significativos. Al haber elegido las estudiantes el tema de la comida/ el restaurante, nos adaptamos a su demanda.

Actividad: mediante folletos publicitarios se trata de identificar imágenes con su la representación gráfica de su nombre.

Conexión con conocimientos previos. Antes de iniciar la lectoescritura, trabajamos la lectura “tradicional” de las imágenes (Grupo Eleuterio Quintanilla, 2013). En primer lugar se trata de *observar e identificar* el tema, el conjunto los detalles, los materiales..., una lectura denotativa de lo que se ve en la imagen, en definitiva. Se dirige la observación para identificar, nombrar y situar los elementos que aparecen en la fotografía. Verificar los conocimientos previos y el dominio del léxico oral y focalizar la atención en las cuestiones que se van a trabajar en la lectoescritura. En segundo lugar hay que *analizar* la imagen, realizar inferencias y deducciones de diferente nivel de complejidad y ponerla en relación con los esquemas previos de conocimiento del mundo. Por último, se procura *interpretar de forma crítica*, desarrollar una actitud crítica ante las imágenes publicitarias, rechazar elementos que impliquen cualquier tipo de discriminación sexual, social o étnica. Las imágenes utilizadas en el aula son conocidas previamente por el alumnado. Estos conocimientos previos facilitan el diálogo en el aula. La introducción a la alfabetización ha de ser significativa, a partir de situaciones comunicativas reales. La conexión entre la lengua oral y el texto escrito ha de surgir de manera natural y la dimensión afectiva resulta fundamenta

Organización.

Las actividades se desarrollan combinando el gran grupo con el trabajo individualizado.

Desarrollo de la actividad:

Partimos de un catálogo de alimentación de un supermercado cualquiera como el que se muestra en la figura 5:

La alfabetización funcional en una segunda lengua. Una experiencia metodológica.



Figura 5.

Las imágenes son familiares para el alumnado y actúan como “imagen generadora”¹⁰ (cada alumno tiene un catálogo idéntico).

En primer lugar, aplicamos estrategias de comprensión lectora (Molina, 2008,70). Se analizan los objetos que lo componen y su relación interna: oralmente se verifica que conocen los nombres de todas las frutas, se establece un debate en el grupo sobre textura, color, sabor, frutas favoritas, cuáles existen en su país, cuáles no, cuáles hay allí que aquí no hay... etc. Y se vuelve sobre el conjunto.

Tras determinar qué queremos transmitir, estudiamos la posible estructura para darle forma gráfica. Durante la planificación se escoge el tipo de recursos e imágenes que se van a utilizar, el tipo de letra (mayúscula, minúscula, de imprenta, negrita, cursiva, manual...) la forma depende de la función. Si pretendemos mostrar un proceso, identificar causa- efecto, una familia de palabras, una serie lógica y sucesiva con encadenación.... Buscamos sólo los detalles más importantes, las palabras – clave e ilustramos de manera destacada lo que sea más relevante. Pensamos en cómo se “visualizará”, cómo se estructurarán las actividades, si será una secuencia de acciones con una coherencia lógica. Si por el contrario realizaremos asociaciones de ideas. Qué imágenes se relacionan con qué otras y que asociaciones establece el propio alumnado que después le pueda llevar a reconocer los términos, la escritura o el contenido que queremos trabajar. Creamos una presentación en

¹⁰ De Paulo Freire (1989) tomamos la idea de *palabras generadoras*, si bien en nuestro caso partimos de lo que podríamos llamar “imágenes generadoras”

**La alfabetización funcional en una segunda lengua.
Una experiencia metodológica.**

power point, o *prezi*, con carteles, fotos o dibujos y buscamos una red de relaciones. Generalmente se elaboran varias maneras de presentar lo mismo para poder atender a los diferentes estilos de aprendizaje, y que permitan la relación con el conocimiento del mundo de los aprendices, los temas ya trabajados, lo que necesitan saber y la manera de evaluar o repasar lo aprendido. El soporte digital simplifica la tarea de los docentes. La densidad y facilidad de acceso anima su empleo pues proliferan los bancos de imágenes accesibles a través de Internet. Este es el primer paso, pero las posibilidades de la tecnología digital son infinitas y mucho más amplias que el simple almacenaje.

Segundo paso: se presenta una animación con el ordenador y el proyector que une la fotografía con el cartel con su nombre, al estilo de las que se reflejan en las figuras 6 y 7, se repite varias veces y se da un tiempo para la memorización. se pone la palabra en mayúscula y minúscula. En principio con las letras o el fondo con el mismo color de la fruta para que resulte más fácil la memorización. (Activación de estrategias cognitivas y de memoria)



Figura 6.

Posteriormente se entregan las mismas imágenes y palabras impresas en fichas o en una página para que sea el alumnado quien realice la asociación de imagen- palabra.



Figura 7.

Se repite la actividad con diferente tipo de letra y después con un color distinto al inicial (que ya no se corresponde con el color de la fruta que se presenta). Se hace asociar la foto con la palabra, después la palabra con la foto y así varias veces hasta que se produce la identificación/ memorización. Finalmente

La alfabetización funcional en una segunda lengua. Una experiencia metodológica.

se leen solo las palabras sin el apoyo de la imagen. En el aula se mantiene un cartel con el folleto ampliado o con las palabras y/o enunciados que siempre está a la vista.

De Freire tomamos la idea de palabras generadoras, aunque luego no hacemos hincapié en las propiedades de sus elementos silábicos, no lo imponemos nosotros, así pues partimos de lo que podríamos llamar “imágenes generadoras” (varias fotografías seleccionadas por los propios aprendices (aunque no siempre lo hacemos así) que nos sirven para detectar los aspectos sociales y de construcción ciudadana. Se trabaja con textos “reales” y cotidianos con los que el alumnado está familiarizado: logotipos publicitarios, anuncios, folletos, carteles, formularios, horarios, etc. también con materiales existentes en el mercado orientados tanto a la enseñanza de EL2, como a la lectoescritura y, cómo no, a través de Internet se puede acceder a infinidad de recursos, bancos de imágenes y actividades elaboradas.

Resultados.

En el desarrollo de esta actividad y otras similares se ponen en marcha elementos motivacionales importantes para el alumnado. En primer lugar se partió de la demanda de intereses que las propias alumnas habían manifestado. Quedó bien claro que en primer lugar es necesario crear un clima adecuado considerando siempre su opinión sobre lo que está haciendo. Teniendo en cuenta que el alumno es el protagonista y centro del proceso de aprendizaje, se potenció al máximo su papel como agente activo y desde el principio se reforzaron las metas (aprendizaje de la lectura de alimentos) y se manifestó claramente el enfoque orientado a la acción.

Uno de los elementos contrarios a la motivación es el hecho de enfrentarse a una tarea sobre la que se tiene conciencia de no hacer bien y a la que no se encuentra sentido. Es lógico que nadie quiera enfrentarse a una experiencia frustrante. Por ello, para mantener la motivación, procuramos mostrar logros que puedan servir de estímulo para continuar con el aprendizaje, demostrar la funcionalidad de las actividades de clase, favorecer la autoestima y la confianza en las propias capacidades, etc

Intentamos en todo momento fomentar estrategias de aprendizaje, desde el inicio con la aplicación de estrategias de comprensión lectora, hasta el impulso de estrategias cognitivas y de memoria.

Para ello nos decantamos por el reconocimiento visual de las palabras como un todo. A base de ver constantemente palabras que se repiten, el/la aprendiz/a las va memorizando y se va formando una representación interna de esas

La alfabetización funcional en una segunda lengua. Una experiencia metodológica.

palabras, con lo cual podrá leerlas directamente sin tener que transformar cada letra en sonido.

5.3.2. Dos actividades desde la escritura.

Se invita al aprendiz a escribir desde el principio, pues siguiendo principios constructivistas, se aprende mediante el uso. El aprendizaje del código alfabético se realiza a partir de palabras significativas, lo que ayuda a fijar la imagen gráfica de las palabras. Se trabaja, desde un principio, la firma y la escritura del nombre y se va avanzando en los datos personales necesarios para completar formularios. Se trata de una actividad personal y cada estudiante se encuentra en un estadio diferente de dominio de la destreza. La escritura entraña mayor dificultad, la grafía, la fonética... todo son barreras. Si bien podemos ver en gran parte del alumnado que encuentra orgullo, e incluso placer en la escritura como copia (en la práctica de la grafomotricidad).

Hay que señalar que lectura y escritura son procesos independientes, no necesariamente paralelos. La relación grafema- fonema resulta importante para la escritura, no es tan clara en la lectura. En el aula hay alumnado capaz de identificar su nombre, el de sus hijos, los logos de marcas familiares, algunas palabras sueltas, etc. e incapaz de reproducir nada de eso por escrito sin modelo.

Ejemplo de actividad con neolectores:

Objetivo inicial: interpretar documentos.

Razones: Con el grupo de neolectores¹¹. 4 personas en clase 1 H/ 4 M (2 de marroquíes, 2 de Rumanía) el interés se centró en interpretar documentos porque una mujer señaló que le gustaría poder enviar notas al colegio de sus hijos, pues cuando va a faltar siempre tiene que llamar por teléfono y no siempre lo cogen (además de costar dinero); otra alumna manifestó que no entendía los papeles que le solicitaban rellenar desde los Servicios Sociales. Se planteo, pues, recalcar la importancia de la firma. El objetivo de la sesión fue centrarse en los textos habituales (desde un punto de vista pragmático, la necesidad de enfrentarse a textos reales).

Conexión con conocimientos previos. Ya hemos trabajado formularios con datos personales en anteriores ocasiones. Se trata de neolectores que generalmente pueden completar datos básicos en un formulario.

¹¹ El grupo estaba formado por cuatro personas. **Estudiantes 8, 14,18 y 19.** Dos mujeres de Rumanía, una de Marroquíes y un hombre marroquí. Todas con hijos en edad escolar.

La alfabetización funcional en una segunda lengua. Una experiencia metodológica.

Organización. Trabajo atendido individualmente. Cada aprendiz se encuentra en un fase diferente de dominio de la lectoescritura.

Desarrollo de la actividad.

En el desarrollo de la clase se les pasó una autorización de datos. El modelo habitual que se utiliza en la entidad mediante el que las personas dan su consentimiento para incorporar sus datos en un fichero con fines exclusivamente estadísticos. En él únicamente se han de incorporar el nombre completo, NIE, DNI, la fecha y la firma como el que se aprecia en la figura 8:

AUTORIZACION DE DATOS

D/Dª: [] con DNI/ NIE o pasaporte [], en virtud de la Ley Orgánica 15/1999, de 13 de diciembre, de Protección de Datos de Carácter Personal, autoriza a Accem a que los datos aportados a esta entidad sean transmitidos a un fichero informático para su posterior tratamiento estadístico.

Asimismo, en caso de requerimiento por organismos públicos, podrán ser transferidos a terceros para el ejercicio de competencias que versen sobre idéntica materia.

Y para que así conste a los efectos oportunos, firmo este documento.

En [] a [] de [] de 20[]

Figura 8.

Nos encontramos con que la predicción de tipo de texto funcionó muy bien.

Como se trata de un grupo de neolectores que pueden identificar palabras sueltas, centramos la atención en tres aspectos concretos: *NIE / DATOS/D.Dª* y posteriormente intentamos hacer una lectura detallada (y explicativa) del significado de todo el texto. (Se les explicó en qué consistía la ley de protección de datos y dónde se pide autorización de datos). En sucesivas sesiones se trajeron nuevos documentos de repaso con la misma cuestión y se mostró en Internet ejemplos de páginas // aplicaciones// actividades que solicitan autorización de datos. De la misma forma se trabajó con documentos de justificación de faltas// autorización de salida de centros educativos al estilo de los que pueden verse en la figura 9.

La alfabetización funcional en una segunda lengua. Una experiencia metodológica.

The image shows two forms from the I.E.S. Calderón de la Barca. The left form is titled 'Autorización para salir del Centro' and contains fields for the student's name, course, group, and number, the date, and the signature of the parent/guardian or tutor. The right form is titled 'JUSTIFICANTE de FALTAS de ASISTENCIA' and contains fields for the student's name, course, group, and number, the date, the reason for absence, and the signature of the tutor.

Figura 9.

Resultados.

Destacamos la importancia del desarrollo de estrategias de comprensión lectora (predecir el contenido, realizar hipótesis, etc.). Por ello el contenido textual ha de activar los conocimientos previos del alumnado que pueden facilitar su interpretación y por tanto es importante que los textos se vinculen a situaciones reales y significativas para los aprendices. Aunque las personas no dominen la lectoescritura, pueden memorizar las grafías de los datos personales básicos siempre que exista motivación para hacerlo, es decir, siempre que la persona vea la relevancia o la utilidad de esta actividad

Todas las personas de clase sabían dónde tenían que incorporar su firma y su nombre. No era así con la casilla en la que se pedía su NIE/ DNI. Entendían que la fecha iba al final (los números se reconocen sin problema) pero no lo que se esperaba en la casilla "En"

Ejemplo de actividad con no alfabetizados

Objetivo inicial: Identificación de datos personales y de las compañeras.

Razones: Para trabajar la escritura se ha de trabajar desde la ruta fónica. Los datos personales son identitarios y fomentan la motivación. El hecho de centrarse en las compañeras del grupo le proporciona un valor significativo.

La alfabetización funcional en una segunda lengua. Una experiencia metodológica.

Conexión con conocimientos previos: Se trabaja el deletreo para verificar si se reconocen algunas grafías y la denominación que utiliza el alumnado para referirse a las letras

Organización: Las actividades orales se realizan de forma colectiva entre todo el grupo clase y las actividades de escritura se realizan de manera individual.

Desarrollo de la actividad:

En un principio se escribe el nombre y el apellido de todos los alumnos en la pizarra.

De manera colectiva se analiza la forma, la longitud de las palabras (nombre más corto o más largo), se buscan las coincidencias, el número de letras, la primera letra. También colectivamente se comprueba el nivel de conocimiento de las letras y la denominación que utilizan los aprendices para referirse a ellas.

Como segundo paso, se deletrea de forma individual el nombre y el apellido y se procede a la escritura de los mismos.

En tercer lugar, para finalizar la sesión, se trabajó de nuevo de forma colectiva con una actividad lúdica coral de señalar “palabras que empiezan por...”

Resultados:

Podríamos comenzar de lo más simple a lo más complejo. Empezando por tareas sencillas de identificación de fonemas para pasar a tareas más complejas de omisión y adición de fonemas. Un ejemplo habitual consiste en la presentación de varios dibujos/fotografías y se pide al alumno que identifique las que contiene un determinado fonema. Como anécdota de la sesión señalamos que al preguntar: *Palabras que empiezan por B...* estudiante 8 dijo “BBVA”. Lo que nos corrobora la importancia de trabajar con carteles y logotipos de la calle para facilitar el reconocimiento de las grafías. Estos materiales fomentan el desarrollo de estrategias de aprendizaje cognitivas y de memoria que se incrementan si utilizamos varias estrategias sensoriales (la vista, el oído, el movimiento o el tacto) según diferentes estilos de aprendizaje. También utilizamos letras de cartón, plástico o madera para visualizar la palabra de forma más manipulativa.

La alfabetización funcional en una segunda lengua. Una experiencia metodológica.

5.3.3. Una actividad desde la lectoescritura.

Objetivo inicial: identificar y poder escribir la propia dirección postal.

Razones: Se consideró, inicialmente, que el hecho de poder escribir e identificar su dirección escrita resultaría una actividad útil y que, al tratarse de su propio domicilio, el alumnado conectaría emocionalmente con lo que se le propone aprender, le interesaría y vería su relevancia.

Actividad: mediante fotos (sacadas de *Google Earth*) de diversos lugares entre su domicilio y la clase de español en las que se veían diferentes tipos de textos escritos (calles, carteles, letreros...). Se trata, además, de reconocer el nombre de la propia calle y poder reproducirlo.

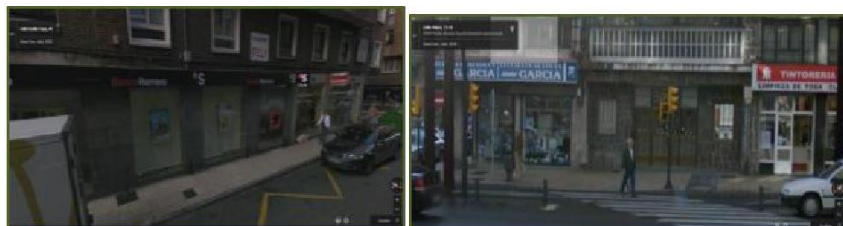
Conexión con conocimientos previos. Ya hemos trabajado formularios con datos personales en anteriores ocasiones. Todos han facilitado su dirección postal y la han visto escrita.

Organización. Trabajo atendiendo individualmente. Actividades individuales autónomas que permitan el trabajo en solitario mientras voy atendiendo estudiante por estudiante. Pediré que trabajen entre iguales en el caso de que la dificultad sea muy grande.

Desarrollo de la actividad.

Se prepararon varias imágenes que creímos resultarían significativas para el alumnado (figuras 10, 11, 12, 13, 14, 15 y 16). Desde el portal de su domicilio, pasando por lugares que fácilmente podrían reconocer en su barrio y en el camino hacia las clases de alfabetización. Optamos por el empleo del *google maps* suponiendo que esta herramienta favorecería el interés y la motivación hacia el aprendizaje y podría activar su deseo de prolongar el aprendizaje más allá de las sesiones del aula.

Se trabajó de manera individual y a cada estudiante se le entregó un documento diferente. En un principio se trabajó de manera global con la identificación del nombre (y su grafía) de establecimientos emblemáticos



Figuras 10 y 11. Establecimientos emblemáticos.

La alfabetización funcional en una segunda lengua. Una experiencia metodológica.



Figuras 12, 13, 14 y 15
Ejemplos de nombres de
supermercados que se
trabajaron inicialmente a través
del reconocimiento global.



La identificación de los establecimientos se combinó con el nombre de la propia calle, que, en un primer momento se realizó a través de los propios carteles urbanos (figura 16). La calle debía ser reconocida entre otras muchas:



Figura 16. Imágenes para el reconocimiento de la propia calle.

En tercer lugar, se pasó a identificar la escritura de la dirección y a la práctica de la misma en un formulario manipulado para la actividad.

Resultados.

Para la reflexión sobre esta actividad se utilizó un cuestionario adaptado de Richards y Lockhart (2002, 24) que se puede ver en el ANEXO III del presente documento y que se resume en la figura 17:

La alfabetización funcional en una segunda lengua. Una experiencia metodológica.



Figura 17.

5.3.4. Los materiales “reales”.

La importancia de los materiales en el proceso de aprendizaje merece dedicarle un apartado específico. El diseño de contenidos y actividades de las unidades didácticas en base a materiales fueron objeto prioritario de reflexión por parte de la profesora-investigadora. El uso de materiales “reales”, siguiendo los presupuestos del Enfoque Comunicativo y del MCER, constituyó el soporte vertebral de las sesiones.

Como se ha señalado con anterioridad, en este trabajo, la selección de materiales siempre se realizó entre aquellos que pudieran resultar familiares para los aprendices, manteniendo su “realidad”, su verosimilitud, aunque adaptándose, en ocasiones, a las actividades y objetivos de aprendizaje.

Tampoco se puede suponer que el alumnado, especialmente el que nos ocupa, va a reconocer diferentes tipologías de formularios o de fuentes fiables de información en un periódico. Por ello, como ya ha sido comentado, resultó fundamental desarrollar en los aprendices la capacidad para predecir el contenido y realizar hipótesis ante un texto, formulando estrategias de comprensión lectora, en definitiva. Los materiales que se presentan han de activar los conocimientos previos que permitan actuar eficazmente ante la

La alfabetización funcional en una segunda lengua. Una experiencia metodológica.

información. Por ello muchos de los textos seleccionados pertenecen a la “literatura gris”, considerada como la tipología de textos escritos con los que los estudiantes entran en contacto en su cotidianeidad (Villalba y Hernández, 2010).

En definitiva, el fin último de todo el proceso de identificación y comprensión textual es un fin pragmático, orientado a la acción y que condiciona toda la práctica educativa. Hay que destacar, que esta literatura gris permite un acercamiento hacia los mecanismos burocráticos de la administración española que resulta de gran utilidad en el proceso de inclusión social y cultural, pues ofrece una herramienta para desenvolverse en la sociedad de acogida y también para opinar acerca de ella. Proporciona un conocimiento político, la reflexión y conciencia de la persona como sujeto de derechos que forma parte de un sistema social determinado porque es beneficiario de sus ventajas.

En el análisis de los diarios de campo establecimos una categoría que vinculaba la significatividad de contenidos y metodología con el vínculo entre esta y la experiencia vital del alumno. De ahí surgió, por ejemplo, la idea de la actividad con las fotografías de los domicilios individuales de los aprendices. Supone un reto para el profesorado de ELE desarrollar instrumentos que faciliten los procesos de adquisición de la L2 en un alumnado no alfabetizado ante el crecimiento casi explosivo de la cantidad y densidad de información que circula en todos los ámbitos de la vida en sociedad y la necesaria alfabetización visual y digital para desenvolverse en las acciones cotidianas. Vivimos en un entorno dominado por el signo icónico. La imagen tiene un gran poder sugestivo y en nuestra cultura asociamos automáticamente la visión de un hecho con su existencia: identificamos imagen con realidad. La omnipresencia de la imagen es indiscutible. Los medios de comunicación, la publicidad, los recursos de ocio y entretenimiento, las obras plásticas y artísticas del entorno usan de forma masiva las imágenes. El alumnado adulto no alfabetizado no es ajeno a esta invasión, muchas de las producciones visuales y plásticas (la publicidad, el cómic, el cine, el diseño gráfico e industrial) integran el lenguaje oral o escrito con la imagen y ponen en evidencia relaciones complejas y variadas que se establecen en la comunicación audiovisual y su gran capacidad de seducción e impacto emocional. Aunque nuestro alumnado no domine la lectoescritura no es ajeno al reinado de la imagen. Manejan en mayor o menor medida la tecnología digital y se ven envueltos, - al igual que el resto de los mortales- en la vorágine constante y acelerada del desarrollo de los sistemas de comunicación audiovisual. La lectura, la escritura y la aritmética son los fundamentos de la alfabetización tradicional. Su vigencia es incuestionable, pero hoy resultan insuficientes para interpretar y descifrar el mundo que nos rodea, para comunicarnos y expresarnos, para participar con legitimidad y competencia en las discusiones que nos competen.

La alfabetización funcional en una segunda lengua. Una experiencia metodológica.

A esto hay que añadir el empleo de las Tecnologías de la Información y la Comunicación. Todos los estudiantes disponen de teléfono móvil y unánimemente se sienten fascinados por Internet. El hecho de poder “navegar”, no solo por la ciudad en la que viven, sino por su propia ciudad se percibe como auténtica “magia”. La incorporación de las tecnologías permite desarrollar experiencias multisensoriales de aprendizaje, más afines a la forma en que el cerebro percibe, presta atención, recuerda y aprende (Hortigueira y Díaz, 2014) y más acorde con la época de predominio sensorial de la imagen móvil. Así optamos por el empleo constante de herramientas multimedia, corroborando que, sin duda, favorecen el interés y la motivación hacia el aprendizaje.

6. Conclusiones y propuestas.

La actitud del alumnado es un aspecto fundamental que se debe tener en cuenta como base de toda intervención socioeducativa. En ocasiones se atribuyen a los estilos educativos de origen determinadas actitudes hacia ciertos métodos y actividades. Actitudes que constituyen el factor de base de la motivación.

Algunos de los estudiantes tenían una (breve) experiencia de escolarización en sus países de origen y esto podría justificar la actitud a priori de rechazo hacia las actividades de lectoescritura puesto que, tanto el sistema educativo rumano como el marroquí establecen una distancia muy severa entre docente y estudiante (Molina, 2007). Actitud que choca con la realidad del aula, donde se conforma una dimensión afectiva en el hecho de que la clase sea un espacio de comunicación libre y en situación de igualdad, donde el alumnado puede expresarse con libertad y con frecuencia (Villalba y Hernández, 2010)

Dinámicas de aula en las que el papel docente es clave y que, como conclusión, planteamos a continuación:

- El ambiente en el aula ha de ser relajado. Hay que tener en cuenta que el entorno escolar resulta completamente novedoso para la mayoría de nuestros estudiantes y que gran cantidad de estereotipos e ideas preconcebidas sobre la Escuela influyen en su imagen de las clases. El ambiente cómodo y distendido en el aula y el clima de confianza contribuye a disminuir la intensidad del filtro afectivo que puede dificultar el aprendizaje. Este requiere prestar atención a los aspectos afectivos. Para que exista realmente un aprendizaje significativo la persona que

La alfabetización funcional en una segunda lengua. Una experiencia metodológica.

aprende debe *querer* relacionar el nuevo contenido con los conocimientos previos. Independientemente de lo significativa que a los docentes nos parezca la nueva información, si la intención de quien aprende no va más allá, el aprendizaje deviene en mecánico

- Dentro de la clase buscamos fomentar la motivación a través del clima del aula y del refuerzo de la confianza y el autoconcepto. Y esto se logra provocando que el alumnado pueda experimentar el éxito en el aprendizaje. .

- Nada hay más desmotivador que la obligación impuesta de hacer algo sin entender su finalidad o utilidad. Por ello nos planteamos hacer el aprendizaje realmente significativo. Aunque pueda parecer un cliché propio de la legislación educativa, resulta una sentencia indiscutible.

Que el alumnado sea capaz de percibir la utilidad de lo aprendido resulta fundamental. El aprendizaje significativo, por definición, implica adquisición, construcción de significados. Partimos de una teoría constructivista del aprendizaje, de la idea de relación del nuevo conocimiento con los anteriores (Piaget, en Tuddenham, 1966) y la orientación y reajuste de las estructuras cognitivas. El aprendizaje ha de ser significativo (Ausbel, 1968) y centrarse en las diferentes estrategias de aprendizajes y múltiples inteligencias de los aprendices.

- Adaptarse a los conocimientos previos y al nivel del alumnado. Plantear actividades adecuadas a sus características. Uno de los revulsivos más poderosos contra la motivación resulta la percepción de la dificultad (más o menos extrema). La gradación en la complejidad, plagada de pequeñas tareas sencillas con resultados comprobables a corto plazo deben ser la pauta organizativa en las programaciones.

- Proyectar, como enseñante, una imagen de agente facilitador, de apoyo afectivo y efectivo. Ser capaz de hacer ver a los estudiantes el empoderamiento que supone la apropiación del código de la lectoescritura. El acceso a nuevos espacios personales y sociales que produce la apropiación de nuevas destrezas en la lengua de la sociedad de acogida.

- Leer y escribir son herramientas comunicativas que nos vinculan con otros seres humanos y constituyen poderosas herramientas de participación en el mundo actual (Kalman, 2002). Mucho más en la

La alfabetización funcional en una segunda lengua. Una experiencia metodológica.

actualidad donde las redes sociales propician la comunicación escrita inmediata y multimodal. Por ello las actividades lectoescritoras deben ir orientada a esa función: convertirse en herramienta de comunicación. Trabajamos con alumnado adulto, no siempre joven, no podemos emplear prácticas que se alejan totalmente de su experiencia comunicativa. Es necesario incidir en el uso social y cultural de la lectoescritura. Todo conocimiento individual tiene su origen en el espacio social, por lo que es importante determinar el papel de la lengua escrita a en la vida comunicativa de nuestro alumnado (Kalman, 2003) para comprender su presencia o ausencia y plantear la metodología educativa y cultural que favorezca la alfabetización. El aprendizaje de la lengua implica comunicación. La interacción social es fundamental.

- Fomentar la autonomía de los aprendices. Contribuir a que cada uno reflexiones sobre sus propias estrategias y estilos de aprendizaje e impulsar que estos se mantengan y ejerciten fuera del aula. Hacer que puedan extrapolar lo aprendido en el aula a situaciones fuera de ella, las que se producen en su entorno inmediato y cotidiano.

- Tener en cuenta el componente intercultural. La característica cultural de los aprendices ha de estar presente de forma continua. Siempre se debe partir del contraste: entre hábitos, costumbres, formas de ver el mundo...sin dar prioridad a unos sobre otros, simplemente señalando que es mucho más lo que nos une que lo que nos diferencia. Valorando los referentes culturales de los aprendices y fomentando al máximo la competencia sociocultural.

Uno de los mayores retos de nuestra época es el dominio de un entorno complejo. El uso de ordenadores, cajeros automáticos, *sms* de móvil, compra de billetes de transporte en máquinas expendedoras, etc, está limitado para aquellas personas que no dominan la lectoescritura. La actividad con esta tipología de alumnado nos lleva a priorizar la apertura al mundo, el encuentro de diversas culturas y su confrontación, la autonomía, la solidaridad y una real apropiación del lenguaje oral y escrito en sus diversos aspectos.

Hay que buscar alternativas para la motivación, porque muchos de los aprendices se encuentran desmotivados, se sienten mayores para aprender o no desean volver a las aulas del colegio donde algunos experimentaron ciertos fracasos. Para que exista aprendizaje es necesario que exista poder, que haya proyecto, que haya acción de la persona en formación sobre su medio y su aprendizaje.

7. Limitaciones y campo abierto para investigaciones futuras

De la experiencia realizada es posible concluir que la motivación posee una dimensión multifactorial ya identificada en diversos análisis (Arnold, 199; Lorenzo, 2001, y, sobre todo, Dörnyei (1994, 2001). Así tras el desarrollo de este trabajo, se pueden señalar una serie de recursos, estrategias y tácticas que corroboran los planteamientos de los autores mencionados y que, aplicados en el aula, contribuyen a la potencia y mantenimiento de la motivación. No obstante, el perfil específico del grupo meta provoca que, en ocasiones, esos planteamientos no sean suficientes para alcanzar al conjunto de los aprendices. Analizando otras experiencias (Delgado, 2008) se señala que el punto de partida de la motivación en las alumnas españolas adultas para asistir a clase de alfabetización se sitúa en la conciencia y frecuente complejo de no saber leer y escribir y la “diferencia social” que ello conlleva. El caso de nuestro alumnado es bastante diferente. No existe, o, al menos, no se manifiesta en casi ningún caso, esa conciencia de inferioridad, o una necesidad explícita del dominio de la lectoescritura.

El deseo de inclusión social tampoco constituye un aliciente para el aprendizaje. No existe relación social con personas autóctonas. Las relaciones sociales son muy superficiales e infrecuentes. Se refieren únicamente al saludo o a la interacción en los colegios de las criaturas, o la relación “profesional” con trabajadoras sociales, mediadoras, maestros, etc. El hecho de pertenecer a una minoría étnica acentúa el aislamiento. Todos los estudiantes se conocen e incluso pertenecen a la misma familia. Reconocen no interactuar con personas españolas y, aunque manifiestan una identidad étnica marcada, plantean abiertamente un firme rechazo hacia los gitanos nacionales por sus costumbres *gitanos españoles muy malos. Los primos se casan. Eso no está bien. Muy mal. Gitanos rumanos los primos no se casan.* (estudiante 2)., o por la religión *gitanos españoles mal. Ellos no ortodoxos. Ellos culto. Otra religión* (estudiante 2).

Como se señaló en el apartado 4.4., la especificidad del grupo y la relación con la persona investigada planean ciertos límites a la investigación. En primer lugar, la necesidad de tomar distancia personal entre el alumnado y el grupo-clase. El hecho de que la investigadora esté muy familiarizada con el campo provoca cierto recelo a la hora de analizar la objetividad de la información. Esto ofrece ventajas y desventajas, por una parte, la situación de confianza propicia un clima adecuado para favorecer la motivación, por otra parte, el conocimiento prolongado en el tiempo implica el riesgo de utilizar una visión preconcebida de los sucesos que ocurren en el aula, anticipando reacciones o presuponiendo puntos de vista en el alumnado (fruto de ese conocimiento previo).

La alfabetización funcional en una segunda lengua. Una experiencia metodológica.

Analizando las condiciones personales expresadas en los discursos del alumnado asistente a las actividades formativas y contrastándolas con el análisis de la metodología empleada por la investigadora en esas mismas actividades, determinamos que el aprendizaje de la lectoescritura requiere un grado alto de motivación personal que, en nuestro caso, ha de ser inducido (pues no suele tenerla) por el profesorado y por la presencia de nuevos estímulos y compensaciones dentro del clima y la propia dinámica del aula que ha de garantizar el reconocimiento de los logros de los aprendices, el refuerzo de la constancia y la motivación y la atención a la dimensión afectiva del aprendizaje.

La desigualdad sociocultural y de partida contribuyen, a su vez, a la desigualdad de oportunidades y asimismo a la desigualdad de participación y lo hace en menor o mayor medida dependiendo de los esfuerzos de la sociedad de acogida para aliviar la distancia sociocultural en los ámbitos en que se pueda intervenir. Ofrecer una formación sociocultural y dotar al alumnado de herramientas de empoderamiento social sería una de estas formas de intervención. Este es el campo abonado para investigaciones futuras, la búsqueda de nuevas vías de estímulo para lograr la motivación hacia el aprendizaje. Esta búsqueda encuentra en la investigación en acción el marco idóneo para su desarrollo.

8. Referencias bibliográficas.

Achotegui Loizate, J. (2002). *La depresión en los inmigrantes. Una perspectiva transcultural*. Barcelona: Editorial Mayo.

Adami, H. (2008). *The role of literacy in the acculturation process of migrants*.

Consejo de Europa. Recuperado el 27 de abril de 2015, de:
http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Adami_Migrants_EN.rtf

Arnold Morgan, J. (1999) (Coord.). *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*. Madrid: Cambridge University Press.

- (2009). "Los factores afectivos en el aprendizaje del español como lengua extranjera" *Claves afectivas e interculturales en la enseñanza de EL2 a personas inmigradas*. Centro Virtual Cervantes. Antologías de textos de didáctica del español. Recuperado el 17 de febrero de 2015, de:
http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/antologia_didactica/claves/arnold.htm

Arnold Morgan, J. y Fonseca Mora, M.C. (2015). Motivar al alumnado de español. *Programa de desarrollo profesional. Módulo 3. Cómo motivar al alumnado de español*. Editorial Edinumen. Recuperado el 17 de febrero de 2015, de :
http://www.academia.edu/10339270/C%C3%B3mo_motivar_al_alumnado_de_Espa%C3%B1ol

Au, K.H. (1998). Social constructivism and the School Literacy Learning of Students of Diverse Background. *Journal of Literacy Research*.30, 297-319.

Ausbel, D.P. (1968). *Educational psychology: a cognitive view*. New York, Holt, Rinehart and Winston.

Baralo, M. y S. Estaire (2010). «Tendencias metodológicas postcomunicativas» en Abelló, Ehlers y. Quintana (eds) *Escenarios bilingües: el contacto de Lenguas en el Individuo y la Sociedad*. Bern: Peter Lang.

Barthes, R. (1973). *El grado cero de la escritura*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.

Beaven, T. (2002). La enseñanza de ELE a personas adultas inmigrantes no alfabetizadas. Actas XIII ASELE.

Belinchón Carmona, M., Riviere Gómez, A., Igoa González, J.M. (1992). *Psicología del lenguaje: investigación y teoría*. Madrid: Trotta.

La alfabetización funcional en una segunda lengua. Una experiencia metodológica.

Carpio Fernández, M. V. y Justicia Justicia, F. J. (2000). Influencia de variables léxicas y subléxicas en adultos neolectores. *Anales de psicología*, 16(1), 33-40. Recuperado el 17 de febrero de 2015, de:
<http://revistas.um.es/analesps/article/view/29581/28641>

Carpio Fernández, M. V., Defitor Citoler, S. A. y Justicia Justicia, F. . (2002a). Habilidades fonológicas y lectura en adultos analfabetos. *Revista galego-portuguesa de psicología e educación: revista de estudios e investigación en psicología y educación*, (8), 179-188.

- (2002b). Efectos de la estructura silábica sobre el reconocimiento de palabras en adultos analfabetos entrenados en lectura y conciencia fonológica. *Revista española de lingüística aplicada*, (15), 25-35. Recuperado el 5 de febrero de 2015, de:
<http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=870630>

Consejo de Europa (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Instituto Cervantes y Anaya.

Cuetos, F. (1990) *Psicología de la lectura*. Madrid: Ed. Escuela Española.

Delgado, F. (2008). Alfabetización de emigrantes extranjeros adultos. Alfabetizar en una lengua que desconocen. *Decisión*. 21 (septiembre-diciembre 2008). México: Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe (CREFAL). Recuperado el 25 de septiembre de 2014 de:

http://tumbi.crefal.edu.mx/decisio/images/pdf/decisio_21/decisio21_saber6.pdf

Dörnyei, Z. (1994). Motivation and Motivating in the Foreign Language Classroom. *The Modern Language Journal*, vol 78, iii, 273-283.

- (2001). *Motivational Strategies in the Language Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.

Elliot, J. (1990). *La investigación-acción en educación*. Madrid. Morata.

Ellis, R. (1985). *Understanding Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.

- (2003). *Task-based Language Learning and Teaching*. Oxford: Oxford University Press.

La alfabetización funcional en una segunda lengua. Una experiencia metodológica.

Estaire, S. 2009. *El aprendizaje de lenguas mediante tareas: de la programación al aula*. Madrid, Edinumen.

Fernández López, S. (2004). Las Estrategias de aprendizaje, en Sánchez Lobato, J. y Santos Gargallo, I. (Dir.) *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua/lengua extranjera*, 411-433. Madrid: SGEL.

Fernández Martín, P. (2013). Alfabetizando arabófonos adultos: Un estudio de casos. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada* , 13. Recuperado el 15 de febrero de 2015, de:

http://www.nebrija.com/revista-linguistica/files/articulosPDF/articulo_5321c8a8af180.pdf

Ferreiro, E. (1986). *Proceso de alfabetización. Alfabetización en proceso*. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina. En Ortí, R. (2003) *Alfabetización y enseñanza del Español a adultos. Material del taller para la alfabetización de Adultos. Programación de cursos para la alfabetización de adultos: reflexión a partir de una propuesta concreta*. Instituto Cervantes.

Recuperado el 1 de abril de 2015, de :

http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/inmigracion/encuentro/pdf/material_tall_alfab-orti.pdf

Freire, P. y Horwath, S. (1989). *Alfabetización, lectura de la palabra y lectura de la realidad*. Barcelona: Paidós.

García Santa-Cecilia, A. (2000). *Cómo se diseña un curso de lengua extranjera*. Madrid: Arco Libros.

Gardner, H. (1987). *La teoría de las inteligencias múltiples*. México: Fondo de Cultura.

- (1995). *Siete Inteligencias. La teoría en la práctica*. Barcelona: Paidós.

Gardner, R.C. y Lambert, W.E. (1972). *Attitudes and motivation in second-language learning*. Nueva York: Newbury House Publishers.

Garreta, J. (2003). *La integración sociocultural de las minorías étnicas (inmigrantes y gitanos)*. Barcelona: Anthropos.

Giddens, A. (1994). *Sociología*. Madrid: Alianza Editorial S.A.

Gómez Asencio, J. y Sánchez Lobato, J. (Dir.) (2004) *Estrategias en el aprendizaje de E/LE. Cuadernos de Didáctica ELE. FORMA. (Formación de Formadores),n.7, estrategias en el aprendizaje de E/LE*. Madrid: SGEL.

**La alfabetización funcional en una segunda lengua.
Una experiencia metodológica.**

Gray, W.H. (1957). Enseñanza de la Lectura y la Escritura. *Revista de Educación*. Octubre de 1957, Año II, N° 10 (Nueva Serie) Recuperado el 30 de marzo de 2015, de:

<http://revistaanales.abc.gov.ar/wp-content/uploads/2011/08/METODOS.pdf>

Grupo Eleuterio Quintanilla (2013). *Entre palabras y voces. Propuestas para la enseñanza de la lengua de instrucción desde un enfoque intercultural e inclusivo*. Letra 25. Recuperado el 13 de febrero de 2015, de: <http://www.equintanilla.com/documentos/entre-palabras-y-voces/>

Gutiérrez Quintana, E. (2008). Técnicas e instrumentos de observación de clases y su aplicación en el desarrollo de proyectos de investigación reflexiva en el aula y de autoevaluación del proceso docente. En *Actas del XVIII Congreso Internacional de la Asociación para la Enseñanza del Español como lengua Extranjera (ASELE) : La evaluación en el aprendizaje y la enseñanza del español como lengua extranjera/segunda lengua*. Alicante, 19-22 de septiembre de 2007, 336-342. Recuperado el 17 de febrero de 2015, de:

<http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3189672>

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 (L2). Memoria de investigación del programa de doctorado (DEA). Dra. Suana Pastor Cesteros. Universidad de Alicante. *Dossieres Segundas Lenguas e Inmigración*, 35. Recuperado el 17 de febrero de 2015, de: <http://www.segundaslenguaseinmigracion.es/>

Hevia Artime, I. (2014) *Movimientos migratorios en España: de la década prodigiosa de la inmigración a la recesión económica*. Madrid: Accem.

Hortiguera, H. y Díaz, A. (2014). Extendiendo los muros de la clase de ELE: una aproximación (neuro)cognitiva a través de la tecnología. En *MarcoEle, Revista de Didáctica del Español como Lengua Extranjera*, nº 19, 2014.

Recuperado el 13 de febrero de 2015, de:
http://marcoele.com/descargas/19/hortigueira-diaz_aproximacion_neurocognitiva.pdf

Instituto Cervantes, (2003). *Encuentro “La enseñanza del español a inmigrantes”*. Madrid. Recuperado el 21 de marzo de 2015, de: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/inmigracion/encuentro/default.htm

La alfabetización funcional en una segunda lengua. Una experiencia metodológica.

Instituto Cervantes, (2008). Internet. *pidgin*. En *Diccionario de términos clave de ELE*. Recuperado el 28 de febrero de 2015, de: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/pidgin.htm

Jiménez del Castillo, J. (2005). Redefinición del analfabetismo: el analfabetismo funcional. *Revista de educación*, (338), 273-294. Recuperado el 15 de febrero de 2015, de: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1370860>

- (2007). La investigación sobre el analfabetismo funcional. Estado actual del concepto. García Carrasco, J. y Martín García, A.V. (Coords.) [monográfico en línea]. *Revista electrónica de Educación y Formación Continua de Personas Adultas*. Vol. 1. Nº 1. Universidad de Salamanca. Recuperado el 15 de febrero de 2015, de: http://campus.usal.es/~efora/revista_1/articulos_rev_1/articulos_rev_1_pdf/n1_01_jiminez_castillo.pdf

Kalavski y Haz (2003). Y...¿Dónde está la resiliencia?.Una investigación conceptual. *Revista Interamericana de Psicología/Interamerican Journal of Psychology*, Vol. 37, Num. 2, 365-37. Recuperado el 31 de enero de 2015, de: <http://www.psicorip.org/Resumos/PerP/RIP/RIP036a0/RIP03726.pdf>

Kalman, J. (2002). La importancia del contexto en la alfabetización. *Revista Iberoamericana de Educación de Adultos*, 3, 11-28. Recuperado el 1 de febrero de 2015, de: <http://tumbi.crefal.edu.mx/rieda/images/rieda-2002-123/articulo1.pdf>

- (2003). El acceso a la cultura escrita: la participación social y la apropiación de conocimientos en eventos cotidianos de lectura y escritura. *Revista mexicana de Investigación Educativa*. Vol. VII. 17, 37-66. Recuperado el 3 de febrero de 2015, de: http://www.uam.es/otros/fmee/documentos/kalman_fmee.pdf

- (2004). *Saber lo que es la letra. Una experiencia de lectoescritura con mujeres de Mixquic*. México: Siglo veintiuno editores.

Knowles, L. (1982). *Teaching and Reading*. London: National Council on Industrial Language Training.

Kumaravadivelu, B. (2003) *Beyond Methods. Macrostrategies for Language teaching*. New Haven: Yale University press.

Larsen-Freeman, D. y Long. M. (1994). *Introducción al estudio de la adquisición de segundas lenguas*. Madrid: Gredos.

La alfabetización funcional en una segunda lengua. Una experiencia metodológica.

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de *Educación*. Boletín Oficial del Estado, 106, de 4 de mayo de 2006.

Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la Calidad Educativa. Boletín Oficial del Estado, 295, de 10 de diciembre de 2013.

Lorenzo Bergillo, F.J. (2004). La motivación y el aprendizaje de una L2/LE en Sánchez Lobato, J. y Santos Gargallo, I. (Dir.) *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua/lengua extranjera*, 305-328. Madrid: SGEL.

Martín Peris, E. (2000). La enseñanza centrada en el alumno. *Frecuencia – L*, 13. Madrid: Edinumen.

- (2009). Los modelos pedagógicos y la praxis en el aula. *Simposio 25 años de ELE*. Madrid: Instituto Cervantes.

Matte Bon, F. (1992). *Gramática comunicativa del español*. Madrid: Difusión.

Melero Abadía, P. (2004). De los programas nocional-funcionales a la enseñanza comunicativa, en Sánchez Lobato, J. y Santos Gargallo, I. (Dir.) *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua/lengua extranjera*, 689-714. Madrid: SGEL.

Molina Domínguez, M. (2007). Alfabetización de personas adultas extranjeras. *Linred*, 5, anexo1. Recuperado el 16 de febrero de 2015, de: http://www.linred.es/numero5_anexo1_Art2.html

- (2008). Alfabetización de personas adultas extranjeras. En Ríos Rojas, A. y Ruiz Fajardo, G. (eds.). *Didáctica del Español como Segunda Lengua para Inmigrantes*, 56-71. Sevilla: Universidad Internacional de Andalucía.

Moreira, M.A. (1997). Aprendizaje significativo: un concepto subyacente. En Moreira, M.A. y Rodríguez, M.C. (orgs.). *Actas del Encuentro Internacional sobre el Aprendizaje Significativo*, 19-44. Burgos. Recuperado el 9 de febrero de 2015, de: <http://www.if.ufrgs.br/~moreira/apsigsubesp.pdf>

Moreno Fernández, F. (2004). El contexto social y el aprendizaje de una L2/LE. En Sánchez Lobato, J. y Santos Gargallo, I. (Dir.) *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua/lengua extranjera*, 287-304. Madrid: SGEL.

Nunan, D. (1988). *The Learner-Centred Curriculum*. Cambridge: Cambridge University Press

La alfabetización funcional en una segunda lengua. Una experiencia metodológica.

- (1989). (versión en español, 1996). *El diseño de tareas para la clase comunicativa*. Cambridge: Cambridge University Press.

O'Malley, J. y Chamot. A. U. (1985), Learning Strategies Used by Beginning and Intermediate ESL Students. *Language Learning*, 35, 21-46.

- (1990). *Learning Strategies in Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.

Oxford, R.L. (1990). *Language Learning Strategies: what every teacher should know*. Boston: Heine and Heine.

Ramos Sánchez, J.L (2004). *Propuesta cognitiva ante las dificultades de lectura y de escritura*. Junta de Andalucía. Recuperado el 30 de marzo de 2015, de:

www.juntadeandalucia.es/averroes/~cepc3/competencias/lengua/primaria/Ponencia Dificultades lectoescritura.pdf

Red Odina, Red de Observación Participativa y Cooperativa para la integración de las personas inmigrantes en Asturias. (2014). *Minorías étnicas de los países de Europa del Este en el Municipio de Gijón (diagnóstico 2013)* Recuperado el 30 de marzo de 2015, de:

http://www.odina.info/images/diagodina/Diagnostico_MEEE_2013_140916.pdf

Reimer, J. (2008). Learning strategies and low-literacy Hmong adult students. *Minne/WITESOL Journal*, 25 ,17-32. Recuperado el 17 de febrero de 2015, de: http://minnetesol.org/blog1/wp-content/uploads/2010/03/6_reimer.pdf

Richards, J. y Lockhart, C. (2002) (Edición original, CUP, 1994. Primera ed. en español. 1998). *Estrategias de reflexión sobre la enseñanza de idiomas*.

Madrid: Cambridge University Press. Colección Cambridge de didáctica de las lenguas.

Rodríguez Rodríguez, M.(2004). Las estrategias afectivas y sociales en el aprendizaje de L2. Cuadernos de Didáctica ELE. FORMA. (Formación de Formadores),n.7, *estrategias en el aprendizaje de E/LE*.125-148. Madrid: SGEL.

Rozo Castillo, J. A. (2008). Efectos del duelo migratorio y variables socioculturales en la salud de los inmigrantes. *PsicoPediaHoy*, 10(15). Recuperado el 30 de abril de 2015,de: <http://psicopediahoy.com/efectos-duelo-migratorio/>

**La alfabetización funcional en una segunda lengua.
Una experiencia metodológica.**

Sánchez Benítez, G. (2010). Las estrategias de aprendizaje a través del componente lúdico. *Revista Marco ELE*, 11. Suplementos.

Sánchez Lobato, J. y Santos Gargallo, I. (Dir.) (2004). *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua/lengua extranjera*. Madrid: SGEL.

Schumann, J. (1976). «La adquisición de lenguas segundas: la hipótesis de la pidginización». En Muñoz Licerias, J. (comp.) *La adquisición de las lenguas extranjeras. Hacia un modelo de análisis de la interlengua*. Madrid. Visor Dis. 1991.

- (1999). Perspectiva neurobiológica sobre la afectividad y la metodología en el aprendizaje de segundas lenguas. En Arnold Morgan, J. (Coord.): *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*.49-72. Madrid: Cambridge University Press.

Seseña Gómez, M. (2004). Estrategias conversacionales. La publicidad como fuente de recursos estratégicos. *Cuadernos de Didáctica ELE. FORMA. (Formación de Formadores),n.7, estrategias en el aprendizaje de E/LE, 37-51* Madrid: SGEL.

Skinner, B. F. (1957). *Conducta verbal*. México, D. F.: Trillas, 1981.

Slagter, P. (1979). *Un nivel umbral*. Estrasburgo: Consejo de Europa.

Stercq, C. (1993). *Alfabetización e inserción socioprofesional*. Madrid: Editorial Popular. Colección papel de prueba.

Tuddenham, Read D. (1966) Jean Piaget and the world of the child. *American Psychologist, Vol 21(3)*, Mar 1966, 207-217. Recuperado el 17 de febrero de 2015, de: <http://dx.doi.org/10.1037/h0023304>

Villalba, F. y Hernández, M. (2000). ¿Se puede aprender una lengua sin saber leer? Alfabetización y aprendizaje de una L2. *Carabela*, 48: El desarrollo de la comprensión lectora en el aula de EL/E, 85-110. Madrid: SGEL

- (2009). Los programas de L2 para adultos inmigrantes. En González, C.(ed). *La evaluación en la enseñanza de segundas lenguas: documentos de trabajo y conclusiones del III Encuentro de especialistas en la enseñanza de L2 a inmigrantes*, 27-32.Granada: Port-Royal.

- (2010). Perspectivas y líneas de trabajo en la enseñanza del español a inmigrantes. En Miquel, L y Sans, N (coord.) *Didáctica del español como lengua extranjera. Cuadernos de Tiempo Libre*. Colección Expolingua. Madrid, Fundación Actilibre,163-184. Reeditado por MarcoEle, Revista

**La alfabetización funcional en una segunda lengua.
Una experiencia metodológica.**

de Didáctica del Español como Lengua Extranjera, Monográfico nº 10, 2010. Recuperado el 13 de febrero de 2015, de:
http://marcoele.com/descargas/expolingua_2006.villalba-hernandez.pdf

Villanueva, M.L. (2002). Los Estilos de Aprendizaje ante los Retos de la Europa Multilingüe, en Miquel, L y Sans, N. (Coord.). *Didáctica del Español como Lengua Extranjera: e/LE5*, Colección Expolingua, Madrid: Fundación Actilibre.

Williams, M. y Burden, R. L. (1999). *Psicología para profesores de idiomas. Enfoque del constructivismo social*. Madrid: Cambridge University Press; Colección Cambridge de didáctica de lenguas.

Zanón González, J. (1999). (Coord.). *La enseñanza del español mediante tareas*. Madrid: Edinumen.

ANEXOS

**La alfabetización funcional en una segunda lengua.
Una experiencia metodológica.**

ANEXO I. DATOS DE LOS SUJETOS.

nº	Sexo H / M	Edad	Tiempo España	Origen	Lengua Materna	Nivel Oral español	Experiencia Escolar En α	OBSERVACIONES
1	H	26	6 años	OLTENIȚA (Calarasi)	Rumano	A2	Ninguna	
2	H	25	7 años	OLTENIȚA (Calarasi)	Rumano	A2 – B1	E2O y FB en el CEPA	Marido de estudiante 3.
3	M	23	7 años	OLTENIȚA (Calarasi)	Rumano	A2 – B1	Ninguna	Mujer de estudiante 2.
4	M	35	7 años					BAJA. ÚNICAMENTE ASISTIÓ UN DÍA Y NO VOLVIÓ MÁS
5	M	18	6 años	OLTENIȚA (Calarasi)	Rumano	A2 – B1	Escolarización escasa	
6	M	37	7 años	OLTENIȚA (Calarasi)	Rumano	A1	Ninguna	
7	M	40	7 años	BUCAREST	Rumano	A2-B1	Ninguna	
8	M	34	9 años	OLTENIȚA (Calarasi)	Rumano	A2	Ninguna	
9	M	57	13 años	SIDI BOUTMINE (MARRUECOS)	Árabe	A1	Ninguna	Mujer de estudiante 19.
10	H	35	5 años	BUCAREST	Rumano	A1	Ninguna	BAJA. RETORNO A RUMANÍA.
11	M	27	7 años	BUCAREST	Rumano	A2-B1	Ninguna	
12	M	37	7 años	OLTENIȚA (Calarasi)	Rumano	A2 – B1	Ninguna	
13	M	33	5 años	BUCAREST	Rumano	A2-B1	Ninguna	BAJA. RETORNO A RUMANÍA.
14	M	40	8 años	ROSIORI DE VEDA	Rumano	A2-B1	1 curso en Rumanía	
15	M	46	12 años	BUCAREST	Rumano	A2-B1	Ninguna	BAJA. ÚNICAMENTE ASISTIÓ UN DÍA Y NO VOLVIÓ MÁS
16	M	36	8 años	BUCAREST	Rumano	A2-B1	Ninguna	
17	M	42	7 años	BUCAREST	Rumano	A1-A2	Ninguna	
18	M	31	15 años	AL HOCEMA (MARRUECOS)	Árabe	B1- B2	En Marruecos no. algo. En España, CEPA	
19	H	64	13 años	SIDI BOUTMINE (MARRUECOS)	Árabe	A2-B1	Ninguna en España. En Marruecos sí.	Marido de estudiante 9. En Marruecos estudió algo de francés y algo de

**La alfabetización funcional en una segunda lengua.
Una experiencia metodológica.**

								alemán.
20	M	35	7 años	BUCAREST	Rumano	A2-B1	Ninguna	BAJA
21	M	28	5 años	BUCAREST	Rumano	A2-B1	Ninguna	BAJA
22	M	37	7 años	OLTENIȚA (Calarasi)	Rumano	A2 – B1	Ninguna	
23	M	18	3 años	OLTENIȚA (Calarasi)	Rumano	A2 – B1	Algo de escolarización en Rumanía. Irregular	
24	M	35	7 años	OLTENIȚA (Calarasi)	Rumano	A1- A2	Ninguna	
25	M	51	6 meses	ALEPO (SIRIA)	Árabe	A1	Ninguna	Escribe árabe. Nunca escolarizada. Posee rudimentos de inglés.
26	H	29	7 años	MANGALIA (RUMANÍA)	Rumano	A2-B1	Ninguna	
27	H	21	5 años	OLTENIȚA (Calarasi)	Rumano	A2 – B1	Escasa	
28	H	31	6 meses	MALI	Bambara	A1	Ninguna	Solo habla Bambara. Ninguna lengua colonial.
29	M	28	7 años	BUCAREST	Rumano	A2-B1	Ninguna	
30	M	50	8 años	BUCAREST	Rumano	A2-B1	Ninguna	
31	M	40	12 años	BUCAREST	Rumano	A2-B1	Ninguna.	No puede firmar ni reconoce nombre.
32	M	36	12 años	BUCAREST	Rumano	B1	Ninguna	No fue a la escuela, pero es neoelectora. Autodidacta. No reconoce minúsculas.

ANEXO II. EJEMPLO DE DIARIO DE CAMPO.

Plan de clase:

Miércoles 21 de enero:

Identificación de datos personales y de las compañeras. Un poco de conciencia fónica: escribimos nombre y apellido de todos los alumnos en la pizarra.

Actividad colectiva: analizar la forma, la longitud de las palabras (*¿cuál es el nombre más corto/más largo?*), buscar primeras letras, coincidencias, número de letras

Individual: deletreo del nombre y el apellido. Escritura.

Colectiva: deletreo. Comprobamos la denominación que utiliza el alumnado para referirse a las letras.

Actividad coral: palabras que empiezan por...

Estoy acabando la clase de español de nivel medio y, unos diez minutos antes de que comience la sesión empiezan a llegar las estudiantes del grupo inicial de alfabetización. Se van sentando en las sillas de la entrada hablando entre ellas con la algarabía habitual, tanto es así que me veo obligada a darles un toque de atención para poder finalizar la clase que estoy impartiendo.

Llegan las 12:00 y damos por finalizada la clase. Se produce el pequeño caos habitual del cambio de clase, los estudiantes de la hora que finalizan se van pasando la hoja de firmas al tiempo que las que vienen a alfabetización buscan en la estantería su carpeta-portfolio personalizada en la que guardan su trabajo diario. Hay una primera charla informal, siempre en tono distendido. Conozco a todas las estudiantes y ellas me conocen a mí. Bromeamos sobre las dietas y el peso y me cuentan las novedades. Una visita a Rumanía, un nuevo embarazo, una fiesta de cumpleaños...durante diez minutos el goteo es constante. He tenido que ponerme seria con las "normas de clase" y he clarificado (esto en todos los grupos) que diez minutos son de cortesía y que, pasado este periodo, no se puede acceder al aula. De otra forma era imposible. Había aprendices que llegaban diez minutos antes de terminar la sesión, únicamente para firmar en el registro de asistencia. Hoy han venido a clase diez estudiantes, todas mujeres, las estudiantes, 3,6,7,8,11,12,14,20,21,y 29. Puesto que mi intención es realizar actividades colectivas, hoy nos situamos en

La alfabetización funcional en una segunda lengua. Una experiencia metodológica.

el espacio amueblado con sillas “de pala” dispuestas en semicírculo hacia la pizarra.

Comienzo recordándoles la importancia de la firma. Saber escribir e identificar el propio nombre y tener una firma personalizada. Intento estimular el interés por la escritura y la identificación del nombre a través de argumentos identitarios: *una firma tiene que ser solo tuya; no puedes poner una X, una X la pone cualquiera. Cualquiera puede falsificar tu firma...*

Comenzamos con una actividad coral. Voy escribiendo los nombres y apellidos de todas, en letras mayúsculas, en la pizarra. Lanzo una serie de preguntas para analizar la forma y la longitud de las palabras, pregunto el número de letras de cada nombre, cuál tiene más letras y cuál tiene menos. También les pido la identificación fónica de alguna, cuáles tienen *a, i...* Descubro que visualmente pueden identificar las grafías iguales, no así fónicamente. Al preguntar *¿Irina tiene i?* algunas alumnas dicen *no, no tiene* y cuando escribimos el nombre en la pizarra señalan *¡ah! ¡sí!*.

Les pido que deletreen sus nombres, también con el objeto de ver cómo pronuncian las letras pues aunque el rumano es lengua latina, la coincidencia fónica no es total y esto puede dificultar la tarea.

Les entrego unas hojas pautadas en las que han de escribir su nombre y su apellido, he puesto las palabras *nombre* y *apellido* con mayúsculas y minúsculas y diversos tipos de letras para trabajar el reconocimiento visual.

NOMBRE	_____
APELLIDOS	_____
NOMBRE	_____
APELLIDOS	_____
Nombre	_____
Apellidos	_____
NOMBRE	_____
APELLIDOS	_____
APELLIDOS	_____
NOMBRE	_____
NOMBRE	_____
APELLIDOS	_____
APELLIDOS	_____
NOMBRE	_____
NOMBRE	_____
APELLIDOS	_____
APELLIDOS	_____
NOMBRE	_____

La alfabetización funcional en una segunda lengua. Una experiencia metodológica.

La mayoría de las alumnas que hoy están en clase han de recurrir al copiado porque son incapaces de escribir su nombre sin un modelo.

Le dedicamos unos veinticinco minutos a la actividad individual. Mientras ellas trabajan de manera autónoma en la escritura de su nombre, yo voy individualmente deletreando el nombre y el apellido con cada una de las estudiantes. Las estudiantes 3,7,8,12 y 14 no reconocen las letras, no pueden asociarlas a su representación gráfica, repiten el deletreo que yo enuncio, pero lo olvidan al poco tiempo y son incapaces de escribir su nombre sin copiar aún después de haberlo repetido toda la hoja. La estudiantes 7 es incluso incapaz de copiar las letras. Prácticamente no sabe coger el bolígrafo. Es necesario continuar practicando con ella la grafomotricidad. Las demás resuelven la tarea sin problema, incluso pueden escribir sus nombres sin copiar (con alguna elisión de letras, pero bien).

Casi treinta minutos de concentración y esfuerzo en la escritura hace que estén cansadas. Para terminar la sesión he preparado otra actividad colectiva tomando como base una grabación creada por el equipo de profesorado de Accem unos años atrás. En ella una voz señala *palabras que empiezan por ...* y otra persona enuncia, muy rápido, una serie de palabras que comienzan por esa letra. Me pareció interesante que no solo me escuchan a mí y, además, sabía que esta actividad iba a provocar las risas de las estudiantes por la velocidad a la que hablan. Procuré imprimir el mismo ritmo frenético a las respuestas de las alumnas lo que provocó la hilaridad general. Terminamos la sesión con una sonrisa en la cara. La actividad colectiva funcionó muy bien. Interés y motivación en la clase. Finalizamos la clase con la firma en la hoja de registro, intentando aplicar lo que hoy habíamos trabajado.



REGISTRO DE ASISTENCIA

DATOS DE IDENTIFICACION DE LA ACCIÓN FORMATIVA			
DENOMINACIÓN DE LA ACCIÓN FORMATIVA:		CLASES DE ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA. ALFABETIZACIÓN.	
FECHA DE INICIO:	02.03.2015	FECHA DE FIN:	31.03.2015
HORARIO: LUNES Y MIÉRCOLES 12:00			

FIRMA DE LA ASISTENCIA POR SESIÓN											
NOMBRE APELLIDOS	2	4	9	11	16	18	23	25	30		
	MARZO	MARZO	MARZO	MARZO	MARZO	MARZO	MARZO	MARZO	MARZO		
1											
2											
3											
4											
5											
6											
7											
8											
9											
10											

Accem se compromete a cumplir sus obligaciones de guardar secreto respecto de los datos de carácter personal que nos ha facilitado y garantiza la adopción de las medidas de seguridad necesarias para velar por su confidencialidad. Asimismo le informamos que tiene reconocida la posibilidad de ejercitar gratuitamente los derechos de acceso, rectificación, cancelación y oposición sobre sus datos en los términos previstos en la Ley Orgánica 15/1999.

La alfabetización funcional en una segunda lengua.
Una experiencia metodológica.

Comentarios:

La actividad colectiva funcionó muy bien. Interés y motivación en la clase.

* notas personales: Anécdota curiosa : Al preguntar *Palabras que empiezan por B...* estudiante 8 dijo “BBVA”

* *nota metodológica:* para otra sesión traer al aula letras de plástico/cartón para manipular

Trabajar con carteles/logotipos de la calle y del entorno. Facilitar el reconocimiento.



ANEXO III. Reflexión sobre las sesiones

Se utilizó un cuestionario adaptado de Richards y Lockhart (2002, 24).

* Sobre la enseñanza:

¿**QUÉ QUERÍA ENSEÑAR?** Identificar y escribir la propia dirección.

¿**PUDE LOGRAR LOS OBJETIVOS?** Solo en un caso.

¿**QUÉ MATERIALES SE EMPLEARON?** ¿**FUERON EFICACES?** Todos de elaboración propia. Muy eficaces. Todo el mundo se sorprendió con las imágenes de su portal.

¿**QUÉ TÉCNICA SE EMPLEÓ?** Individual. A cada persona presente en el aula le entregué la suya.

¿**QUÉ AGRUPAMIENTOS SE UTILIZARON?** Coral. Se trabaja alrededor de una única mesa de estudio alargada.

¿**FUE UNA CLASE CENTRADA EN LA PROFESORA?** No. El centro siempre fueron los propios estudiantes.

¿**QUÉ TIPO DE INTERACCIÓN PROFESOR-ALUMNO SE PRODUJO?**
Bidireccional.

¿**OCURRIÓ ALGO EXTRAÑO O INUSUAL?** Sí. Algunas personas participantes se mostraron reticentes ante la actividad.

¿**TUVO ALGÚN PROBLEMA?** Sí. Dos alumnas consideraron inadecuada la imagen de sus portales. Se mostraron suspicaces ante lo que, según manifestación propia, era una vulneración de su intimidad. Desconfiaron de los motivos aducidos para la presentación de las fotografías de la calle de su domicilio.

¿**HIZO ALGO DISTINTO DE LO NORMAL?** Sí. Se trataba de una actividad completamente novedosa.

DECISIONES QUE SE TOMARON// CAMBIO EN EL PLAN DE CLASE.
Negociación. Hubo de dedicar parte de la clase a la gestión del conflicto (se solucionó en sesiones posteriores)

LO MEJOR DE LA CLASE. La conciencia del significado de las palabras en su entorno.

LO PEOR. El conflicto.

**La alfabetización funcional en una segunda lengua.
Una experiencia metodológica.**

¿QUÉ CAMBIARÍA? Habría que hacer previamente una solicitud de permiso para realizar la actividad y hacerla, en primer lugar, con lugares públicos e impersonales para que el alumnado tome conciencia del objeto y de la “inocencia” de la actividad y, una vez familiarizado con la metodología, solicitar permiso para realizarla sobre su vivienda. Llevar al alumnado al aula de ordenadores y explicar el funcionamiento del google maps y crear conciencia de la herramienta (esto se hizo después). Cambio necesario: mayor verificación previa. No dar nunca nada por sentado.

* *Sobre el alumnado:*

¿ESTABAN TODOS? No. Nunca vienen todos ni los mismos alumnos.

¿HAN PARTICIPADO ACTIVAMENTE ? Sí. Normalmente lo hacen.

¿SE HA DADO RESPUESTA A SUS NECESIDADES? Individual. Sentándose con todos y cada uno de ellos.

DIFICULTAD DE LA TAREA. *Adecuada a su nivel.*

¿HAN APRENDIDO?. *Sí.*

¿QUÉ LES HA GUSTADO? . Reconocer la calle, su casa, el camino a clase.

¿HA HABIDO ALGO A LO QUE NO HAYAN REACCIONADO BIEN?. *Sí. Ya explicado arriba.*

* *Sobre la propia docente:*

PROCEDENCIA DE MIS IDEAS. *Formación y experiencia.*

ETAPA DE MI DESARROLLO PROFESIONAL. *Estancamiento en este tema.*

FORTALEZAS. Larga experiencia.

DEBILIDADES. Limitación en cuanto a la metodología de alfabetización.

CONTRADICCIONES. En ocasiones tendencia *al laissez -faire*

CÓMO PUEDO MEJORAR. Mediante la investigación en acción.

**La alfabetización funcional en una segunda lengua.
Una experiencia metodológica.**

CONCLUSIÓN.

Reelaboración del plan de clase: 1. Recorrido en movimiento con el google maps, todo el grupo-clase. Permitir que ellos mismos experimenten y se muevan. 2. Una salida por la calle. Prestando atención a los carteles. 3. Actividad en el aula con los letreros de la calle (centros de salud, educativos...), lugares identificables, pero sin personalizar. 4. Trabajo con la propia calle.

