

## ALFABETIZACIÓN Y ENSEÑANZA DE ELE

### A PERSONAS ADULTAS INMIGRANTES NO ALFABETIZADAS

Tita Beaven, The Open University, Reino Unido

Este artículo<sup>1</sup> surge de una serie de dificultades metodológicas básicas que se me plantearon cuando, durante el curso 2001-2002, me dediqué primero a observar y luego a impartir clases de español como lengua extranjera (ELE) para personas adultas inmigrantes en una escuela popular de Madrid.

Hassan era alumno de un curso de español de nivel intermedio bajo. Tenía un buen nivel de expresión oral, y un vocabulario extenso. Para Hassan, según él mismo nos había explicado, lo más difícil era escribir. Durante una clase, la profesora le pidió que le deletreara su dirección: Diego de León, para que ella la escribiera en la pizarra. Hassan, algo incómodo, le dictó lo siguiente: *Degodedlon*<sup>2</sup>.

Fátima, una estudiante de nivel elemental, tomaba cuidadosa nota de todo lo que la profesora escribía en la pizarra, lo cual ralentizaba bastante el ritmo de la clase. Cuando alguien utilizaba una palabra que ella desconocía, insistía en que la profesora la escribiera en la pizarra, ya que decía que como era una palabra nueva para ella, no la sabía escribir.

Durante una actividad de rellenar huecos, una de las alumnas escribió *americano* en vez de *americano*, y otro *anuayos* en lugar de años, entre otros errores. Los alumnos conocían estas palabras, que eran parte de su vocabulario activo, pero no las escribieron correctamente.

En una clase de nivel elemental, parte del alumnado estaba alfabetizado y parte no lo estaba, y por consiguiente era difícil encontrar actividades de aula adecuadas para el grupo, ya que los primeros no podían participar en actividades comunicativas que contuvieran texto escrito, mientras que las actividades que no incluían ningún tipo de texto escrito no permitían que los segundos practicasen las destrezas de lectura y escritura.

---

<sup>1</sup> El presente artículo está basado en una comunicación presentada en el XIII Congreso de ASELE en la Universidad de Murcia, octubre de 2002.

<sup>2</sup> Todos los ejemplos que se mencionan han sido producidos por alumnos míos o en las clases de otros compañeros que he observado para este proyecto. Quisiera agradecerles a todos ellos su ayuda.

Quienes trabajan con inmigrantes, sobre todo del Magreb, reconocerán los problemas y las situaciones que acabo de describir. Como han apuntado ya otros autores (Soto Aranda), quienes hemos trabajado con grupos de estudiantes de muy distintas habilidades lingüísticas y diferentes niveles de alfabetización nos enfrentamos a numerosas cuestiones metodológicas como las siguientes:

- ¿Las personas no alfabetizadas deberían estar en clase con aquellas que saben leer y escribir, o hay que enseñarles español y/o alfabetizarlas por separado?
- ¿En la clase de ELE para personas inmigrantes deberíamos empezar con las destrezas orales y auditivas, o trabajar también las destrezas de lectura y escritura desde el principio?
- ¿Por qué algunas personas que saben leer y escribir en su propio idioma (y me refiero aquí a mi experiencia con alumnado árabe), y que dicen saber leer y escribir en español, tienen dificultades básicas al escribir, por ejemplo, palabras nuevas?
- ¿Y cómo podemos los especialistas en ELE afrontar el reto de enseñar a leer y a escribir a personas que no están alfabetizadas? Al fin y al cabo, la alfabetización no suele ser parte del programa de formación del profesorado de ELE.

A continuación intentaré contestar a algunas de estas preguntas a través de unas consideraciones sobre un enfoque fonográfico de la enseñanza de la lectoescritura<sup>3</sup>. Dado el breve espacio de este artículo, no me centraré en los materiales didácticos que he desarrollado, sino que intentaré explicar el enfoque adoptado<sup>4</sup>.

### **Lo que damos por sentado**

Algunas cuestiones relacionadas con la alfabetización nos parecen obvias a quienes somos lectores expertos, pero no lo son para las personas no alfabetizadas, quienes tendrán que practicarlas de manera rigurosa. Entre otras, incluyen:

---

<sup>3</sup> El enfoque fonográfico se ha trabajado en el contexto de la enseñanza de la lectoescritura en inglés. En mi opinión, el mejor libro sobre un enfoque fonográfico es *Why Children Can't Read*, de Dianne McGuinness, Penguin 1999. En el Reino Unido, un equipo de especialistas ha diseñado Sounds-Write, un curso de lectoescritura para niños que sigue estos principios. Para más información sobre este método, ver [www.soundswrite.org.uk](http://www.soundswrite.org.uk)

<sup>4</sup> Ejemplos de estos materiales se pueden consultar en <http://fels-staff.open.ac.uk/tita-beaven>

- ✓ que en español se escribe de izquierda a derecha, y que las líneas de texto se leen de arriba a abajo en la página;
- ✓ que un texto normalmente se escribe en líneas horizontales (es decir, no en vertical, ni de manera aleatoria en la página);
- ✓ que el tamaño de las letras suele ser regular en un texto escrito;
- ✓ que las palabras en el código escrito se separan con espacios en blanco;
- ✓ que en el texto escrito también se inscriben signos de puntuación y acentos.

Además, no podemos asumir que las personas no alfabetizadas ya saben cómo se forman las letras. Esta es una destreza que hay que practicar; no es paternalista ni infantil sino algo necesario.

Como apunta David Graddol la alfabetización es *la habilidad de producir, entender y utilizar textos de una manera culturalmente apropiada* (Graddol, 1994:50). Esto supone dos cosas: por un lado, hay que ayudar a los estudiantes a comprender y a saber utilizar los distintos tipos de texto que van a encontrar en la vida diaria (formularios, publicidad, recibos, rótulos en lugares públicos, etc.), es decir que hay que trabajar con distintos géneros y ayudarles a desarrollar distintas destrezas lectoras. Además, uno de los contextos más importantes de la vida diaria en el que los alumnos y las alumnas van a necesitar leer y escribir es el del aula de ELE. Las personas no alfabetizadas no pueden participar en muchas de las actividades del aula de ELE no sólo porque no saben leer ni escribir, sino también porque no conocen algunos de los aspectos de **la cultura del aula de ELE**, aquellos relacionados con las actividades y las destrezas lectoras y escritoras. Además de enseñarles a leer y a escribir es importante ayudarles también a convertirse en miembros de la comunidad de práctica de la clase de ELE. Por eso, un programa de alfabetización para personas inmigrantes debe incluir actividades que les vayan introduciendo de manera sistemática a la tipología de actividades del aula de ELE: actividades de rellenar huecos, de vaciado de información, o práctica de las distintas destrezas lectoras.

Lo más importante, sin embargo, es que solemos dar por sentados algunos de los elementos básicos de la lectoescritura: que **las letras simbolizan sonidos** (es decir en el código escrito las letras representan los sonidos específicos del lenguaje hablado), y que en el código escrito **cada sonido se representa con un símbolo**

**fónico**<sup>5</sup>. A los lectores expertos esto nos resulta tan sumamente obvio que es fácil olvidar que hay que enseñárselo explícitamente a quienes lo desconocen. Si no lo hacemos, omitirán algunos de los símbolos necesarios para codificar una palabra (como en el caso de “amricano” en vez de “americano”) o añadirán símbolos innecesarios (como cuando el estudiante escribió “anuayos” en vez de “años”).

### **Alfabetización y aprendizaje de ELE desde un enfoque comunicativo.**

Algunos programas de alfabetización, como el del *Manual de lengua y cultura*, organizan los materiales didácticos en unidades que corresponden a las unidades temáticas de un curso de lengua paralelo. La razón que se arguye es que “a diferencia de las personas adultas que aprenden a leer y a escribir en su propia lengua, nuestros alumnos, en principio, no conocen más palabras y construcciones del castellano que las que se trabajan en comunicación oral.” (p.8). Esto es indiscutiblemente cierto. Sin embargo, el problema con cualquier método que pretenda vincular estrechamente el trabajo en la clase de alfabetización con el que se realiza en la clase de lengua y con las necesidades comunicativas de los estudiantes a nivel inicial es que, precisamente porque el criterio que se utiliza para introducir nuevas palabras o sonidos refleja los criterios de un silabus lingüístico y el desarrollo de una competencia comunicativa, el código escrito no se presenta como se debería, de una manera lógica, es decir de lo sencillo a lo complejo.

### **¿Que entendemos por “sencillo” y “complejo”?**

El español es una lengua fonética, y se considera como una de las lenguas que menos dificultades presenta al alumnado en lo que se refiere a la lectoescritura. Esto se debe a que en español, a diferencia por ejemplo del inglés, suele haber una correspondencia de uno a uno entre el sonido y el símbolo fónico que lo representa: por ejemplo el sonido /f/ (en “flan”) siempre se escribe “f”, y el símbolo fónico “f” siempre se pronuncia /f/. En inglés, sin embargo, los sonidos se pueden representar de más de una manera: por ejemplo, el sonido /f/ (en “fruit”) se puede escribir “f”, “ff”, “ph” o “gh” (en “fruit”, “effort”, “photo” y “enough”). En inglés existen también numerosos casos de solapación, en los que un símbolo

---

<sup>5</sup> Usamos el término símbolo fónico para referirnos a cada una de las letras o conjunto de letras que representan un sonido de la lengua. Así, la palabra “mesa” tiene cuatro símbolos fónicos, “m”, “e”, “s” y “a”, y las palabras “coche” y “hacia” también (“c”, “o”, “ch” y “e”, y “ha”, “c”, “i” y “a”,

fónico puede usarse para representar más de un sonido (por ejemplo el símbolo "s" puede utilizarse para representar los sonidos /s/ en "sun" y /z/ en "his"). Estas mismas características del inglés, es decir que un mismo sonido se puede representar de distintas maneras y que un mismo símbolo fónico puede representar distintos sonidos, también se dan hasta cierto punto en el sistema de escritura del español, y han de presentarse a los alumnos de una manera lógica.

En español, como en inglés, hay distintos niveles de complejidad:

1. todos los sonidos se representan por símbolos fónicos. Aunque pueda parecer obvio, no lo es, y muchos de mis alumnos, aun quienes leían y escribían mejor, no entendían este concepto – porque nadie se lo había explicado.
2. en nuestro sistema de escritura, algunos símbolos fónicos se escriben con más de una letra ("ch" en "coche", "ha" en "hacia", o "ll" en "llave", por ejemplo).
3. nuestro código admite variación, es decir que un sonido se puede representar de más de una manera (el sonido /b/ se puede representar por el símbolo "b" en "bueno" y por el símbolo "v" en "vaso").
4. en nuestro código hay casos de solapación, es decir que algunos símbolos fónicos pueden representar más de un sonido (el símbolo "c" puede representar el sonido /z/ o /s/ en "cine" y el sonido /k/ en "casa").

Los distintos niveles de complejidad de los conceptos que acabo de describir nos obligan a organizar el programa didáctico de la manera más clara para los alumnos y las alumnas desde el punto de vista cognitivo, es decir, de lo sencillo a lo complejo.

### **¿Qué hay que saber para aprender a leer y a escribir? Conocimientos y destrezas**

Para aprender a leer (y a escribir), es necesario entender lo siguiente (McGuinness 1998): **que el código escrito representa los sonidos de la lengua hablada, y que, en español, todos los sonidos se representan con símbolos.** Las personas que aprenden a reconocer palabras escritas de un modo global, o adivinar la palabra escrita por el contexto o el dibujo que la acompaña, tendrán que

---

respectivamente). No se debe confundir el símbolo fónico ("m"), con el nombre de la letra ("eme"), que no se usa para enseñar la lectoescritura en un método fonográfico.

comprender este concepto antes de poder empezar a progresar. Las personas que leen “plancha” cuando la palabra es “plato”, o que dicen “croqueta” cuando la palabra es “creo” están intentando adivinar lo que pone, y **adivinar no es lo mismo que leer**.

Esto significa que una de las primeras destrezas que los alumnos y las alumnas tienen que desarrollar es aprender a oír todos los sonidos en una palabra. Esto puede sonar muy evidente, pero muchas personas en mis clases no eran capaces de decir qué sonidos había en palabras como “sol” o “casa”. Es imprescindible enseñar a oír por separado cada sonido de una palabra para poder entender como funciona nuestro sistema de escritura, ya que nuestro código escrito se basa en la idea de que todos los sonidos se representan con símbolos. La primera destreza que los alumnos y las alumnas tienen que aprender es, pues, la de **segmentar**, o separar los fonemas en una palabra. Esta destreza se tiene que trabajar de manera sistemática, y se pueden diseñar actividades para practicarla<sup>6</sup>.

Lo siguiente que hay que aprender para poder leer y escribir es **la correspondencia entre los símbolos escritos y los sonidos**: que el sonido /m/ se representa con el símbolo “m”, etcétera, es decir que hay que aprender el **código alfabético** (y no me refiero a los nombres de las letras, sino a los símbolos que representan cada uno de los sonidos de la lengua). Al estudiar el código alfabético, es esencial que los alumnos y las alumnas entiendan los siguientes tres conceptos básicos:

- que cada sonido se representa con un símbolo fónico, y que algunos símbolos fónicos pueden contener más de una letra (“ch”, “ha” o “ll”);
- que algunos sonidos se pueden representar de más de una manera ( el sonido /j/ se puede representar con “g” en “gente” y con “j” en “jefe”);
- y que un símbolo fónico puede representar más de un sonido (el símbolo fónico “g” puede representar el sonido /g/ en “gato” y el sonido /j/ en “gente”).

El aprendizaje de los símbolos fónicos ha de introducirse empezando por los más sencillos para luego cubrir los más complejos; han de presentarse poco a poco (cinco o seis símbolos a la vez), y cada grupo de símbolos nuevo se debe practicar rigurosamente antes de presentar un nuevo grupo. También considero que es esencial que los símbolos fónicos se aprendan **en el contexto de palabras de**

---

<sup>6</sup> ver <http://fels-staff.open.ac.uk/tita-beaven>

**verdad** (y no de modo abstracto, o en el contexto de sílabas sin sentido). Es decir que desde el principio, cuando presentemos los primeros seis sonidos y sus respectivos símbolos, hay que hacerlo en el contexto de palabras que los alumnos y las alumnas ya conocen (y apoyarse en un estímulo visual para asegurarse de que comprenden el significado de la palabra).

Al tiempo que los alumnos y las alumnas aprenden a leer, deben ir practicando también la escritura, trabajando la **formación de las letras** y la **direccionalidad**.

Además de la destreza de segmentar, de separar los sonidos en las palabras, que es esencial para escribir, para leer hay que ser capaz de hacer lo contrario, es decir de **juntar los sonidos** para formar palabras: al leer los símbolos "m" "e" "s" "a", hay que saber juntar cada uno de esos sonidos para "oír" y decir (o leer) la palabra "mesa". Esta destreza también ha de practicarse sistemáticamente.

La tercera destreza necesaria para tener buena conciencia fonémica es la manipulación de fonemas. Esto significa la habilidad de poner, quitar o cambiar un fonema en una palabra (por ejemplo, decir "plan" sin la "l"). Esta destreza es esencial para autocorregirse en casos de omisión (cuando el lector dice "mata" por "manta"), de sustitución ("palo" por "paro"), o de inserción ("barazo" por "brazo") (ejemplos tomados de Suárez Yáñez, 2000, p.87) , así como errores de solapación (leer "guente" por "gente"). También es importante para poder entender y escribir distintas variedades del español.

Un método fonográfico como el que acabo de describir, es decir un método que enseña explícitamente los conceptos relacionados con el funcionamiento del código alfabético, que practica las destrezas necesarias para desarrollar la conciencia fonémica, y que enseña sistemáticamente el código, organizando el aprendizaje de lo más fácil a lo más complejo, puede parecer árido, sin embargo, resulta muy económico, ya que los alumnos y las alumnas aprenden **solo lo que necesitan** para empezar a leer y a escribir enseguida, dándoles mayor autonomía. La relación entre el perfeccionamiento del español y la adquisición de la lectoescritura ya ha sido tratada por otros autores (Soto Aranda), pero estamos de acuerdo con Suárez Yáñez, quien indica que una vez empiecen a dominar el código escrito, fuera del aula los alumnos y las alumnas irán encontrando nuevas palabras que serán capaces de leer, y *la lectura constituirá, a la larga, la mejor vía (indirecta) para enriquecer el vocabulario* (2000:72).

A modo de conclusión, un pequeño símil: **leer es como conducir**. El primer día de clase en una autoescuela el profesor lleva al alumno a una autopista con mucho tráfico y le dice "Conduce". Esto es exactamente lo que hacemos cuando a alguien que no sabe leer le damos un texto y le decimos que lo vamos a leer juntos. Antes de poder conducir en una carretera con tráfico, es importante dominar una serie de destrezas (desde algo tan básico como encender el motor hasta mirar en el retrovisor, meter la primera, soltar el freno, o saber como frenar o cambiar de marcha, etc.). Leer es exactamente igual. El problema es que cuando uno es un lector (o un conductor) experto, es difícil recordar que el acto de leer (o de conducir) es posible sólo porque dominamos todas las destrezas y el conocimiento que lo hacen posible: conocimiento de la correspondencia entre sonidos y símbolos fónicos, y capacidad de segmentar, juntar y manipular sonidos. Del mismo modo que en la autoescuela el alumno o la alumna aprende las distintas destrezas de una en una, y luego las va poniendo en práctica primero en un contexto controlado (una calle sin tráfico o un aparcamiento) y luego en un contexto más libre (una calle pequeña, luego una más ancha, luego una autopista, etc.), para enseñar a alguien a leer y a escribir hay que enseñar los conocimientos y las destrezas de manera progresiva, primero en el contexto de palabras escogidas para presentar y practicar sonidos específicos, luego en el contexto de frases o textos cortos escritos especialmente para el propósito de practicar los símbolos que los alumnos y las alumnas ya conocen, al mismo tiempo que se les va familiarizando con las prácticas de la clase de ELE, y sólo dejándoles ir por la autopista – el texto auténtico – cuando estén listos para ello. Y al igual que conducir, que con la práctica se convierte en algo que hacemos automáticamente, queremos que las personas que alfabetizamos lleguen también al punto en que la lectura se convierte en un reflejo.

## **Bibliografía:**

Beaven, T., <http://fels-staff.open.ac.uk/tita-beaven>

Case, S., Philpot, D., y Walker, J., Sounds-Write, [www.soundswrite.org.uk](http://www.soundswrite.org.uk)

FAEA ( Federación de Asociaciones de Educación de Personas Adultas ) (1998), *Contrastes*, Subdirección General de Educación Permanente, MEC.

Graddol, D. (1994) "What is a text?", en D.Graddol y O. Boyd-Barrett, *Media Texts: Authors and Readers*, Multilingual Matters / The Open University.

McGuinness, D. (1998) *Why Children cant Read*, Penguin Books

Soto Aranda, B., "La enseñanza de español I2 como factor de análisis de la adquisición del español en población inmigrante en España: marco de análisis y perspectivas" *Quaderns Digitals* - Número 25. Monográfico sobre LE, <http://www.quadernsdigitals.net/articuloquaderns.asp?IdArticle=4565>

Suárez Yáñez, A. (2000), *Iniciación escolar a la escritura y la lectura*, Madrid, Ediciones Pirámide.

VV.AA *Manual de lengua y cultura*, Cáritas Española.