

Alfabetización de emigrantes extranjeros adultos

Alfabetizar en una lengua que desconocen

Félix Delgado Pérez

Circulum (Asociación de profesores de formación de adultos) | Barcelona, España
felix@circulum.org

MALIKA SE PRESENTA un día en la escuela porque quiere aprender español. Es marroquí. Tiene 41 años. No habla ni entiende una sola palabra de español. Lo necesita para trabajar. Nunca fue a la escuela en su país. No sabe leer ni escribir.

Demba es senegalés. Tiene 22 años. Quiere aprender español. Nunca fue a la escuela. Habla wolof y aquí ha aprendido a chapurrear alguna palabra de español. No sabe leer ni escribir wolof. Posiblemente nunca lo ha visto escrito. En su país los papeles, los carteles y los periódicos son en francés pero él no sabe francés. Demba nunca ha pensado que necesita aprender a “leer y escribir”. Lo que necesita es aprender español y, por supuesto, quiere aprender a hablarlo, a leerlo y a escribirlo.

En este artículo me propongo presentar una experiencia de alfabetización de emigrantes extranjeros en una lengua extraña a su lengua materna. Una lengua que además desconocen o de la que conocen algunas palabras y expresiones que todavía no les permiten un nivel de comunicación mínimo. Después de 30 años como alfabetizador de personas castellano-hablantes (observando, viviendo e investigando su lento y dificultoso proceso de aprendizaje), considero que esta experiencia aporta elementos nuevos de reflexión, e invita a la búsqueda de otras perspectivas y puntos de partida sobre los que construir metodologías y recursos para el aprendizaje de la lectura y la escritura.

En la Conferencia Internacional de Dakar (2000), España presentó una estadística de población analfabeta que no superaba el 2.5% y daba por superado el analfabetismo en España, catalogando ese 2.5%

(800 mil personas) como población residual de edad avanzada. Sin embargo, la línea descendente que había caracterizado la demanda de alfabetización de la década anterior estaba comenzando a invertirse y su incremento ha seguido un ritmo progresivo; el 100% de esta nueva demanda proviene ahora de emigrantes extranjeros.

En Barcelona, la fisonomía de las aulas de los centros educativos para jóvenes y adultos del último tercio del siglo XX, dibujada mayoritariamente por mujeres emigrantes de otras regiones de España y edad comprendida entre los 45 y los 70 años, ha dado paso, en los primeros años del siglo XXI, a una imagen multirracial con presencia mayoritaria de hombres y de edad inferior a los 45 años. Marruecos, Senegal, Mali y Gambia suelen ser sus países de origen.

Este hecho conforma una variable sociológica importante en torno a la tipología de las personas que integran actualmente esta nueva demanda de alfabetización; pero en la práctica pedagógica, nos encontramos con otras variables que tienen una incidencia significativamente mayor en el proceso de aprendizaje de los emigrantes:

- Su conocimiento del español suele ser mínimo (algunas palabras y expresiones). Un porcentaje importante no habla ni entiende absolutamente nada y unos pocos entienden a un nivel básico y hablan lo justo para resolver necesidades muy básicas de comunicación.
- Su demanda, en realidad, no es “aprender a leer y a escribir” sino aprender “español”. Y quieren aprender a hablarlo, a leerlo y a escribirlo.

Metodología, recursos y estrategias de aprendizaje

El punto de partida, la motivación que en los grupos de mujeres españolas tenía su origen en su conciencia y frecuentemente en su complejo de no saber leer y escribir, con la “diferencia” social que ello conllevaba, se sitúa ahora en una dimensión diferente: la necesidad de aprender la lengua del país en el que pretenden orientar y asegurar su futuro; buscan aprender español desde la perspectiva de un todo que implica hablarlo, leerlo y escribirlo. Parece que su concepto de leer y escribir es distinto, es decir, no lo consideran como una destreza básica, transferible a cualquier lengua, sino como una destreza específica de cada lengua. En el caso de los centroafricanos, sus lenguas maternas (wolof, fula, mandinga, etc.) son básicamente orales y posiblemente nunca las han visto escritas. Se asombran cuando descubren que una vez que han aprendido a leer y escribir en español, pueden prácticamente leer y escribir también en sus propias lenguas, ya que son lenguas casi tan transparentes como el español, sin embargo, no muestran especial interés en ello. Es algo anecdótico. Su lengua vive plenamente en la dimensión oral. La lectura y la escritura son dimensiones de otras lenguas como el francés, el inglés o el español.

¿Cómo iniciar un proceso de alfabetización en una lengua que el alumno no conoce? ¿Qué nivel de viabilidad y expectativas podemos establecer si, además, la necesaria comunicación profesor-alumno está limitada a la intuición y a la interpretación de gestos y percepciones no verbales?

De entrada, y desde la perspectiva de nuestra experiencia con mujeres castellano-hablantes, parecía razonable el planteamiento de algunos autores de que alfabetizar sin que los alfabetizados entiendan qué están leyendo o escribiendo se convierte en un simple simulacro y en la pérdida de un tiempo precioso que debería dedicarse al aprendizaje de la lengua oral. Pero la realidad se impone, y nuestras aulas se llenan de personas que desean aprender español y quieren también leerlo y escribirlo sin haber adquirido previamente las destrezas instrumentales de la lectura y la escritura. Es una realidad terca que acaba

rompiendo la resistencia de los enseñantes, abre nuevos interrogantes y cuestiona los esquemas mentales construidos en experiencias anteriores que ahora muestran su debilidad al intentar transferirlos a un contexto psicológico, cultural y sociológico diferente.

Se hace necesario, por lo tanto, asumir esa demanda y aceptar el reto de que en todo momento, los alfabetizados entiendan lo que están leyendo y escribiendo. Para ello la metodología y las actividades de aprendizaje han de proporcionarles no sólo el acceso a la palabra escrita y a su correspondencia fónica, sino también su significado; el significado que no podrán encontrar en sus almacenes de memoria.

Consideramos pues que, en el ámbito metodológico, la dualidad *aprendizaje de la lectura - aprendizaje de la lengua* que afrontamos en este contexto educativo, impone la funcionalidad y la significatividad como condiciones básicas del proceso de aprendizaje. Por ello, y teniendo en cuenta que su demanda es “aprender español” y no “aprender a leer”, parece bastante evidente que la clásica disyuntiva entre partir de una metodología sintética con entidades abstractas vacías de significado (fonemas, sílabas, letras, etc.), o, de la global-analítica debe resolverse a favor de ésta, basada en el acceso directo a la palabra como unidad de significado; esto a pesar de que la praxis nos ha mostrado el gran potencial de los métodos sintéticos de acceso indirecto a la palabra a través de sus componentes cuando se trabaja con una lengua alfabética como el español, en la que se da una correspondencia casi total grafema-fonema en su sistema de escritura.

Por otro lado, el hecho de que el contexto del punto de partida sea una comunicación mínima, básicamente gestual e intuitiva entre profesor-alumno, implica la necesidad de crear en el aula un clima amable y cálido, que facilite y amplifique ese tipo de comunicación no verbal.

En el ámbito de los recursos e instrumentos, no podemos ignorar el tremendo potencial de la tecnología digital; la computadora personal ha de ocupar su espacio como recurso e instrumento base del aprendizaje, a la vez que debe propiciar el grado necesario de autonomía en las tareas de los alumnos. Con-

gruentes con esta idea, mantenemos el liderazgo del método multimedia URUK, nacido de la práctica y la investigación en las aulas de los centros educativos de adultos, para guiar el proceso de aprendizaje. Este método invita al alumno a sentarse ante la computadora desde el primer día que entra en el aula para iniciar un proceso de acercamiento a las palabras en sus formas visual y fónica y a su significado, a través de tareas y propuestas interactivas.

El proceso global “alfabetización - aprendizaje de la lengua”

En la construcción de modelos psicológicos explicativos de los procesos que intervienen en el aprendizaje de lectura se suele partir de que el aprendiz conoce la lengua a un buen nivel de competencia oral; así, todos los procesos cognitivos que se ponen en marcha apuntan hacia el establecimiento de relaciones que emparejan la palabra impresa con alguna representación interna “ya existente” de esa palabra, bien sea en su versión fónica, bien en su representación semántica.

En el caso que nos ocupa no existen tales representaciones internas; el alumno no posee ni referencias gráficas, ni fónicas ni semánticas en sus almacenes de memoria. No podrá encontrar en ella los almacenes de logogenes que algunos modelos proponen.

El proceso global “alfabetización - aprendizaje de la lengua” implica, por lo tanto, que las actividades de aprendizaje proporcionen al alumno vías de acceso a la palabra en todas sus formas: gráfica, fónica y semántica, a la vez que a las correspondencias gráficas y fonéticas de sus componentes.

El aprendizaje pasa por una serie de fases, no necesariamente secuenciales, que van desde un protagonismo casi absoluto del aprendizaje de la lengua (vocabulario) en los primeros momentos, a otra fase donde el proceso de codificación y descodificación de la palabra escrita discurre a un ritmo que el aprendizaje de la lengua no puede mantener y por lo tanto ésta queda en un segundo plano.

Podemos hablar de tres fases en este proceso de alfabetización:



Foto: Félix Delgado

1. *Fase de protagonismo de la lengua.* Es una fase centrada en la palabra y su significado. Aprenden vocabulario en español memorizando principalmente la forma sonora de las palabras y su significado; además de la memorización se incluyen estímulos y propuestas de observación, de análisis y de síntesis que pretenden favorecer la construcción de estructuras mentales de identificación, relación y correspondencias entre los elementos que componen la palabra.

A través del método multimedia URUK, el alumno inicia sus primeras sesiones de trabajo en el ordenador sobre una vía directa de acceso a la palabra y a su significado. Las unidades de instrucción le proporcionan el sonido y la imagen de la palabra sobre la que hace clic. Podría parecer que realmente este primer aprendizaje se centra exclusivamente en la lengua y no en la lectura, pero no es exactamente así. La lengua es protagonista; el alumno aprende (memoriza) las primeras palabras en español y eso responde a su expectativa de aprender el idioma; pero al mismo tiempo, la exigencia de reconocimiento de la palabra escrita le obliga a generar progresivamente estrategias de identificación de esas palabras, y las propias actividades de aprendizaje le proporcionan estímulos dirigidos a potenciar tales estrategias en cada unidad.

En realidad, a pesar del protagonismo funcional y motivador de la lengua, no se trata de una fase propiamente logográfica, ya que el alumno realiza un trabajo paralelo y sistemático sobre los componentes de la palabra, es decir, sobre el sub-léxico. La propia actividad paralela de escri-

tura desde el teclado del ordenador incide de manera especialmente significativa en la conciencia sobre dichos elementos y componentes.

Ciertamente la lengua, el vocabulario, actúa como protagonista en esta fase al ser el factor que proporciona funcionalidad y significatividad al aprendizaje; pero la memorización y aprendizaje de vocabulario es en realidad una tarea aburrida y pesada. Paralelamente, la producción de errores en las actividades de escritura y las dificultades en la identificación de las palabras en su forma gráfica y en el acceso a su significado crea en los alumnos un cierto grado de descontento y de frustración. Es fácil observar entonces cómo dirigen su atención a establecer estrategias de reconocimiento de las palabras impresas. El interés y el esfuerzo por adquirir destrezas de lectura y escritura aumentan progresivamente en ellos, a la vez que se estanca o disminuye su empeño en el aprendizaje de la lengua oral. No debemos olvidar que en su motivación para aprender español juega un papel muy importante la maraña de papeles oficiales e impresos generada por su condición de emigrantes.

La dureza o amabilidad de esta etapa está determinada por el grado de analfabetismo del alumno y por su bagaje en el conocimiento del español oral. Mientras que para una persona que entra en el aula reconociendo las letras y con una cierta conciencia fonológica ésta es una fase estimulante y gratificadora, para un “analfabeto absoluto” se constituye en una fase especialmente lenta y oscura en la que los conocimientos adquiridos no se muestran visibles y los progresos en las destrezas de la lectura y de la escritura no logran superar las cuatro o cinco primeras unidades didácticas. Es para estas personas una fase que requiere un alto grado de motivación personal y la presencia de abundantes estímulos y compensaciones en el propio clima del aula para mantener la constancia y evitar el abandono.

2. *Fase de conciencia fonológica.* Para los alumnos que en su aprendizaje no han partido de una conciencia fonológica previa, la entrada en esta

fase se produce de una forma un tanto repentina. Podríamos visualizar el inicio de esta fase como el momento en que se produce una determinada conexión neuronal que activa y da sentido a las miles de conexiones establecidas en la fase anterior y a través de las cuales ahora percibe claramente las relaciones y correspondencias entre los componentes de ese todo que es la palabra.

Esta es una fase especialmente gratificante y motivadora para los alumnos que más han sufrido en la fase anterior. Los conocimientos adquiridos se muestran ahora claramente visibles y transforman la lentitud anterior en progresos rápidos que los sitúan, en pocos meses, en un nivel en el que les es posible leer cualquier palabra.

Es una fase en la que el ritmo de adquisición de la destreza lectora se acelera de forma muy manifiesta y significativa. Ahora, solamente se trata de aumentar la rapidez en el reconocimiento de las relaciones y en el establecimiento de las correspondencias grafemas-fonemas, interactuando al mismo tiempo con las estrategias desarrolladas para el reconocimiento directo de las palabras.

El centro de atención e interés lo ocupa en esta etapa la satisfacción que les produce la práctica de codificación y descodificación a través de las destrezas lectoras y escritoras que han desarrollado. Es una satisfacción que llega incluso a instalarse por encima del propio acceso al significado de lo que leen. La lengua, así, aunque se mantiene relegada a un plano secundario, recobra a la vez un cierto protagonismo al ser percibida como algo menos opaco y más manejable y accesible.

3. *Fase de procesamiento sintáctico y acceso al significado textual.* Una vez adquiridas las destrezas de acceso al léxico que les permiten leer prácticamente todas las palabras, se sitúan de nuevo en una fase lenta y difícil donde ha de producirse el salto de la lectura y comprensión de unidades mínimas de significado (palabras y pequeñas frases o tiras fónicas) a la lectura comprensiva de mensajes más amplios y textos, donde juega un papel fundamental el conocimiento de la lengua. Lec-

tura y aprendizaje de la lengua actúan y progresan en esta fase como un todo difícil de separar. Leer ahora sin entender lo que se lee se convierte en algo desmotivador. Es el momento en el que la lengua vuelve a ocupar un plano de protagonismo absoluto, pero ya en su triple manifestación de hablar, leer y escribir.

Recomendaciones para la alfabetización de jóvenes y adultos

1. Adecuar los recursos e instrumentos de aprendizaje a la tecnología de nuestro tiempo. No podemos ignorar la potencialidad del ordenador y las tecnologías en red.

La escritura con el ordenador pone en marcha operaciones cognitivas diferentes a las que activa la escritura en el cuaderno y potencia una mayor conciencia de los elementos y de los procesos que con ellos se realizan. Así, por ejemplo, la separación entre palabras en el cuaderno es un procedimiento pasivo: no se escribe, mientras que en el teclado es un procedimiento activo: pulsar la barra espaciadora (escribir un espacio); la corrección en el cuaderno generalmente le obliga al borrado y a escribir de nuevo la palabra entera; en el ordenador le exige discriminar con precisión al identificar el error para actuar sobre él borrando la letra que sobra o está equivocada, escribiendo (insertando) la que falta, cambiando el orden y separando o juntando letras.

2. La combinación de actividades propias de la metodología global con actividades de análisis y síntesis favorece el aprendizaje significativo de la lectura y facilita el proceso de escritura. La metodología global proporciona un soporte idóneo para fases o actividades de aprendizaje enfocadas hacia la funcionalidad y significatividad; mientras que la metodología sintética permite aprovechar toda la potencialidad de consistencia y transparencia del español, sus características fonéticas, su ortografía regular y su estructura

silábica sencilla. Una vez establecidas las relaciones entre los elementos y adquirida la conciencia fonológica de los mismos, la fortaleza del aprendizaje se muestra de forma contundente.

3. Considerar la incidencia de los siguientes factores como determinantes del éxito: la sistematización de las actividades, el reconocimiento por parte del alumno de logros inmediatos, la presencia habitual de la emotividad en las actividades de aprendizaje, el aprovechamiento de la motivación, la constancia y la continuidad.

Lecturas sugeridas

CENOZ, J. Y J. PERALES (2000). "Los factores contextuales y el efecto de la instrucción en la adquisición de segundas lenguas", en C. Muñoz (ed.). *Segundas lenguas: adquisición en el aula*. Barcelona: Ariel.

FERREIRO, EMILIA (1997). *Alfabetización. Teoría y práctica*. México: Siglo XXI.

GARCÍA, P. (1995). "La creación de materiales. Producción de material dirigido a inmigrantes y refugiados en España", en T. Álvarez (coord.), Actas de las Jornadas sobre la enseñanza del español para inmigrantes y refugiados, *Didáctica* 7, pp. 377-385.

OLSON, DAVID Y NANCY TORRANCE (1995). *Cultura escrita y oralidad*. Barcelona: Gedisa.

Acerca del método URUK consúltese:

www.alfabetizacion.net

Nota:

URUK es un método multimedia de alfabetización de adultos diseñado por el Ministerio de Educación de España y la Unión Europea. Es posiblemente el primer método multimedia para el aprendizaje de la lectura y de la escritura de personas adultas, diseñado a partir de la práctica en las aulas de alfabetización de la escuela de adultos Alarona (Mataró-Barcelona). El Ministerio de Educación y Ciencia español lo distribuye gratuitamente a centros y profesores. En enero 2009 estará disponible una nueva edición actualizada.