

Universidad de Las Palmas de Gran Canaria

Facultad de Traducción e Interpretación

*Máster Universitario en Español y su Cultura: Desarrollos Profesionales y
Empresariales*

La alfabetización de inmigrantes adultos en ELE.

**Una experiencia en las clases de
español para ágrafos**

Autora: Carmen Delia Cabrera Montesdeoca

Tutora: Genoveva Torres Cabrera

Junio de 2012

Índice

1. INTRODUCCIÓN.....	7
2. ESTADO DE LA CUESTIÓN.....	9
2.1. Características de los inmigrantes que deciden alfabetizarse.....	9
2.2. Centros que imparten cursos de español para inmigrantes.....	10
2.3. Características del profesorado.....	11
2.4. Manuales existentes para la enseñanza de español a inmigrantes.....	11
2.4.1. Visión general.....	12
2.4.2. Descripción de algunos manuales de enseñanza de español y alfabetización a inmigrantes.....	17
3. FUNDAMENTOS TEÓRICOS.....	25
3.1. La enseñanza del español como segunda lengua/lengua extranjera.....	25
3.2. El enfoque comunicativo en la enseñanza de idiomas.....	28
3.3. La enseñanza y el aprendizaje de los adultos.....	31
3.4. La enseñanza del español a inmigrantes.....	34
3.5. La alfabetización y la enseñanza de la lectoescritura.....	36
3.5.1. Consideraciones acerca de la alfabetización.....	38
3.5.2. Metodología para la enseñanza de la lectoescritura.....	40

3.6. La alfabetización de adultos inmigrantes.....	46
4. METODOLOGÍA.....	48
5. ANÁLISIS DE LA EXPERIENCIA DE PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA DE ESPAÑOL PARA ÁGRAFOS. ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS PARA LA ENSEÑANZA DE LA LECTOESCRITURA Y PROPUESTA DE ACTIVIDADES.....	49
5.1. Análisis y reflexiones en torno a las clases impartidas.....	49
5.2. Propuesta de actividades y textos reales para la lectoescritura.....	56
6. CONCLUSIONES.....	62
7. BIBLIOGRAFÍA.....	64
8. ANEXOS.....	67

1. INTRODUCCIÓN

¿Cómo se enseña a leer y a escribir en español a un adulto inmigrante ágrafo? En dicha cuestión se resume el trabajo expuesto en estas páginas. El tema que planteamos surge a raíz de la experiencia docente con alumnos ágrafos que llevan tiempo, e incluso años, residiendo en Gran Canaria y que han decidido alfabetizarse y mejorar su nivel de español.

Así pues, no hablaremos aquí de los procesos de enseñanza y aprendizaje para inmigrantes que llegan por primera vez a nuestro país y que necesitan un curso urgente de español. Consideramos que esta aclaración es fundamental para entender nuestro punto de vista y las reflexiones contenidas en estas páginas en torno a los trabajos leídos sobre la enseñanza de español a inmigrantes que no saben leer ni escribir. En todo caso, las opiniones que se darán sobre el tema se basan en la experiencia vivida en nuestro período de prácticas de enseñanza de español como lengua extranjera, en la organización CEAR (Comisión Española de Ayuda al Refugiado), en Gran Canaria.

Sin duda, se tratará de una visión particular y limitada la que ofreceremos, si bien hemos intentado conocer el mayor número de experiencias posibles de los profesionales que se dedican cada día a la enseñanza de inmigrantes adultos y que han publicado diversos trabajos y numerosos materiales para ayudar a todo aquel que se vea en la gratificante tarea de enseñar a este colectivo. Con la experiencia vivida, nuestra formación y las lecturas realizadas intentaremos ofrecer una visión del tema basada en la experiencia real de los últimos meses.

Los objetivos que nos hemos propuesto con este trabajo son los siguientes:

- Investigar sobre la alfabetización en español para inmigrantes y revisar los manuales existentes destinados a la enseñanza de este colectivo para determinar si son o no apropiados para alumnos ágrafos.
- Proporcionar pautas, estrategias y tipologías de actividades –fruto de la investigación realizada y de nuestra propia práctica educativa– que puedan ayudar a todo aquel profesor o formador que se vea por primera vez en la tarea de alfabetizar a adultos inmigrantes en español como lengua extranjera.

Veremos que existen diversos manuales de español para inmigrantes, pero no todos resultan idóneos para los alumnos a los que nos referimos –personas ágrafas– por varias razones que detallaremos; entre ellas, por el simple hecho de que incluyen epígrafes en las actividades que se plantean.

Asimismo, justificaremos nuestra preferencia por el término *ágrafo*, visible ya desde el título del trabajo, antes que *analfabeto*, tan extendido y empleado por todos. Por ello, también se hallará escrito en este trabajo el término *analfabeto*, pues no hemos querido alterar las reflexiones citadas de otros autores, y las reproducimos tal y como las hemos leído. Como veremos, a nuestro entender, no parece apropiado llamar *analfabetos* a los inmigrantes africanos y chinos que no saben leer ni escribir, sino *ágrafos*.

Hablaremos en profundidad, pues, de la alfabetización, entendida como una herramienta imprescindible para facilitar la integración plena de los inmigrantes en nuestro país. Sin embargo, no es nuestro objeto ofrecer aquí un panorama de la situación actual de los inmigrantes que necesitan este tipo de formación en España, ni de los centros que actualmente se encargan de la enseñanza de español al colectivo inmigrante. Nuestra intención es valorar los resultados positivos que se desprenden de la alfabetización, en contra de otras opiniones expertas que priorizan el desarrollo de las destrezas orales frente al aprendizaje del código escrito para los inmigrantes que deciden vivir en nuestro país.

Dado que los inmigrantes de los que hablamos llevan cierto tiempo de permanencia en la isla, parece lógico que los profesores que se encarguen de su proceso de formación básica en español dediquen una especial atención a la enseñanza de la lectoescritura, sin dejar de trabajar en el aula las habilidades lingüísticas que les permitan mejorar su español hablado, que no supera los niveles iniciales A1-A2. A nuestro juicio, no saber leer ni escribir dificulta aún más, si cabe, la labor de aprendizaje del español como lengua extranjera para un adulto inmigrante africano o chino, que son los que hemos tenido en el aula en las clases de español para ágrafos. Por ello, los alumnos, libremente, deciden aprender a leer y escribir en español para poder desenvolverse plenamente en nuestra sociedad.

2. ESTADO DE LA CUESTIÓN

2.1. Características de los inmigrantes que deciden alfabetizarse

Según un estudio realizado por García Parejo (1997, citado por García Parejo 2003: 52), el colectivo de inmigrantes más numeroso que participa en las clases de español o de alfabetización procede de países africanos, sobre todo de Marruecos, seguido del colectivo asiático. También señala que, la mayoría de los inmigrantes elige un centro de iniciativa social (asociaciones, ONG, entidades religiosas, sindicatos) para seguir cursos de formación, y no tanto los centros de iniciativa pública.

Los inmigrantes que acuden a las ONG u otros centros de acogida para aprender el español son los que no tienen recursos o no están debidamente legalizados. En estas organizaciones encuentran un lugar donde buscar los recursos que necesitan y, entre ellos, el aprendizaje del español.

Son muchos los autores que opinan que es un tópico infundado considerar a los inmigrantes *analfabetos*. Ciertamente, el colectivo inmigrante que llega a nuestro país es muy heterogéneo, y dependiendo del centro del que se trate en cada caso, podemos tener en el aula alumnos con escasa formación, con formación básica o inmigrantes con una formación media. Sin embargo, en nuestro caso sí trabajamos con alumnos ágrafos que no sabían leer ni escribir, en la organización CEAR de Gran Canaria. Es más, presentaban dificultades para adquirir las habilidades psicomotrices necesarias para coger un lápiz en la mano y realizar los trazos.

Por otra parte, desde nuestro punto de vista, consideramos que el término *analfabeto* es incorrecto para referirnos a estos alumnos. Los inmigrantes africanos que tuvimos en el aula desconocían cualquier tipo de grafía, por lo que sería más apropiado llamarlos alumnos *ágrafos*. No son personas “analfabetas” en su lengua. Pensemos: el sistema de grafías del árabe es el alifato, no el abecedario o el alfabeto. Por tanto, ¿es correcto llamarlos *analfabetos*? Otra cosa es que el término se haya extendido en nuestra cultura desde hace décadas y con un profundo matiz despectivo para hacer referencia a toda aquella persona que carece de formación. Sin embargo, muchas veces el profesor sale

del aula sabiendo nuevas cosas sobre otras culturas que no conocía, o comprendiendo mejor aspectos que hasta entonces no valoraba.

2.2. Centros que imparten cursos de español para inmigrantes

Existe una gran variedad de centros de Educación de Personas Adultas, dependientes de entidades públicas o privadas, que ofertan cursos de español y de formación permanente. En nuestro caso, solo hemos tenido la experiencia de participar en las clases de español de una ONG, la fundación CEAR. A continuación mostramos un resumen de la labor realizada en este tipo de asociaciones –extraído del cuadro resumen que ofrece García Parejo (2003: 54-55) sobre los centros de educación de personas adultas–:

	Actividades ofertadas	Recursos humanos
Asociaciones, fundaciones, ONG y entidades de iniciativa social	<ul style="list-style-type: none"> - De formación básica - De formación profesional - De español para inmigrantes - De formación y actualización cultural y social 	<ul style="list-style-type: none"> - Voluntarios - Contratados - Reciben cursos específicos sobre enseñanza del español, inmigración, educación intercultural... - Profesionales de otros campos (derecho, medicina...)

Como señalan Balaguer y Formariz (2002: 40, citado por García Parejo 2003: 55), el papel del centro es fundamental a la hora de atraer a los inmigrantes a los procesos de formación. El objetivo principal de los cursos debe basarse en la construcción de relaciones entre iguales y de un sentimiento de pertenencia a un espacio. Asimismo, son fundamentales las labores de orientación y de tutorías para cada inmigrante que las solicite.

Varios autores (García Parejo, 2003: 56 y otros) coinciden en la preferencia de cursos intensivos de español de corta duración y con contenidos muy concretos para responder a las necesidades de los adultos. Sin embargo, una vez el inmigrante se ha asentado en la comunidad de origen y, como en el caso de los alumnos que conocimos,

no dominan la lectura ni la escritura, el proceso de alfabetización en estos adultos requiere de muchas horas de dedicación¹.

2.3. Características del profesorado

Como se señala en un trabajo de similar experiencia a la nuestra y al tema de este trabajo, lo ideal del profesor que va a trabajar con estos grupos enseñando “lengua y cultura del español para inmigrantes” es que tenga una formación previa (García Martínez, 2002). Sin embargo, no siempre los formadores voluntarios que se encargan de alfabetizar a inmigrantes en las ONG, por ejemplo, tienen la formación adecuada en la didáctica de la enseñanza y la adquisición de lenguas extranjeras:

Generalmente los profesores que trabajan con grupos de inmigrantes poseen una escasa o nula formación en didáctica de segundas lenguas. Se trata de profesorado diverso, según la institución en la que se trabaje: funcionarios, educadores voluntarios, contratados... (Villalba y Hernández, 2009: 28).

Sin embargo, queremos manifestar nuestra admiración por el trabajo que llevan a cabo los voluntarios de tantas organizaciones, fundaciones e instituciones que se dedican a la atención y ayuda de estos colectivos y a su formación. El profesorado voluntario, además de su trabajo remunerado fuera de las ONG, dedica parte de su tiempo a enseñar, comprender y a ayudar a los inmigrantes para que puedan integrarse de manera plena en nuestra sociedad.

2.4. Manuales existentes para la enseñanza de español a inmigrantes

La alfabetización de adultos inmigrantes es un ámbito de la educación no formal en el que se lleva trabajando desde hace tiempo. Al margen de la crisis económica que sufre actualmente la sociedad española –que puede haber causado que cada vez hayan llegado menos inmigrantes a nuestro país, según la opinión de muchos–, es evidente que, en los últimos años, como señalan Hernández y Villalba (2003: 133), el fenómeno

¹ Establecer la temporalización en este tipo de cursos resulta algo difícil si en el aula conviven alumnos africanos y alumnos chinos, pues los alumnos asiáticos aprenden con muchísima más rapidez que los alumnos africanos. Además, si bien tanto los africanos como los chinos comienzan su proceso de aprendizaje en el nivel “ágrafos”, no parten de las mismas condiciones, porque los alumnos chinos sí poseen formación básica y media, pero no sucede lo mismo con los africanos a los que dimos clase. Eso sí, ambos grupos parten del nivel ágrafos puesto que, efectivamente, los africanos no conocían ningún tipo de escritura gráfica, y los chinos no escriben mediante grafías, sino mediante símbolos. Por ello, se hacía necesaria una formación base en el sistema latino de grafías, antes de que los alumnos chinos, más rápidos en aprender, pasaran al nivel A1.

migratorio en España ha motivado la creación de numerosos materiales y recursos didácticos destinados a dar respuesta a las necesidades educativas del colectivo inmigrante.

2.4.1. Visión general

Existe bastante bibliografía sobre la enseñanza del español a inmigrantes. Sin embargo, en el caso de los manuales, muchos de ellos no son idóneos para la enseñanza de español a adultos ágrafos², pues unos manuales están dirigidos a niños y jóvenes inmigrantes escolarizados en la enseñanza formal obligatoria, y otros sí son para inmigrantes adultos, pero están destinados a aquellos que sí tienen cierto grado de formación. Así, hay manuales para alumnos inmigrantes que se encuentran integrados en las aulas de la ESO, como el manual *Recursos para la enseñanza oral del español a inmigrantes no alfabetizados: primer y segundo ciclo de ESO*, editado por la Comunidad de Madrid y la Dirección General de Ordenación Académica; manuales para inmigrantes alfabetizados como, por ejemplo, *Proyecto Forja* o *Aprendiendo un idioma para trabajar*, y manuales para inmigrantes poco alfabetizados o con dificultades para concluir su alfabetización en español, como *Trazos*.

Por lo general, el objetivo principal de cualquiera de los manuales de ELE para inmigrantes es

dotar al estudiante de los recursos lingüísticos y culturales que les permitan desenvolverse en la sociedad de acogida en el menor tiempo posible y de forma autónoma (Hernández y Villalba, 2003: 140).

A continuación ofrecemos un listado de la mayoría de manuales existentes de enseñanza de español como L2 para inmigrantes, clasificados tal y como aparecen en el artículo de Hernández y Villalba (2003: 136-138):

► Manuales que combinan las cuatro macrodestrezas:

- *¡Hola escuela!*, Álvarez Alonso M^a A., (1996), Madrid, CPR de Villaverde.
- *Español para ti. Iniciación en ambientes educativos multiculturales*, Almería, Junta de Andalucía, Consejería de Educación, Delegación Provincial de Almería.

² Aunque sí para los profesores, que siempre pueden tomar actividades y modificarlas para poder llevarlas al aula de español para ágrafos.

- *Udicom (Unidades Didácticas de Compensatoria*, Ruiz Jiménez, M^a S. y otros, (2001), CEIP Joaquín Carrión Valverde, Murcia, CPR de Torre Pacheco.
- *Interculturalidad. Materiales de trabajo*, Borreguero Blanco, R. y otros, (1996), Madrid, Ministerio de Educación y Cultura.
- *Intercambio de culturas*, Álvarez Alonso, M^a A. y otros, (1998), Madrid, CPR de Villaverde
- *Curso de castellano para inmigrantes y refugiados*, Jiménez Ortiz, A., (1999), Madrid, Fundación Largo Caballero.
- *Mis primeros días*, Muñoz, B., (2002), Madrid, SGEL.
- *Una Rayuela*, Candela, P. y otros, (2000), Madrid, SGEL.
- *Proyecto Forja. Lengua española para inmigrantes*, Galvín, I. y otros, (1998), Madrid, FOREM.

► **Manuales que contemplan fundamentalmente la destreza oral:**

- *Modelo de programación de cursos de lengua oral para inmigrantes no alfabetizadas*, Miquel, L., (1991), Gerona, GRAMC.
- *Recursos para la enseñanza oral del español a inmigrantes analfabetos en su lengua materna. Primer y segundo ciclo de ESO.*
- *Método oral “Meroral”*, Proempleo, (1992), Melilla, Ayuntamiento de Melilla y MEC.

► **Manual de enseñanza de español como L2 con fines laborales (fines específicos) para este colectivo:**

- *Aprendiendo un idioma para trabajar*, Andrés, R. de, y otros, (2002), Cruz Roja y Santillana Formación.

En el manual se contemplan distintos ámbitos laborales en los que pueden trabajar los inmigrantes: construcción, hostelería (ayudantes de cocina, camareros), servicio doméstico, limpieza industrial y comercio (reponedores, vendedores, mozos de almacén, etc.).

► **Diccionarios temáticos ilustrados:**

- *Una escuela para todos*, Arias Casares, P. y otros, (1998), Cáceres, CPR de Navalmoral de la Mata.

- *Español para inmigrantes. Material de apoyo*, Junta de Andalucía, (1996), Almería, Junta de Andalucía. Consejería de Educación y Ciencia. Delegación Provincial de Almería.

► **Manuales de alfabetización en español:**

Dentro de estos manuales, conviene diferenciar entre:

A) Solo alfabetización: es decir, los materiales exclusivamente de enseñanza de la lectoescritura en la segunda lengua.

- *Cuadernos de alfabetización*, Cruz Roja Española, (2001), Madrid, Cruz Roja Española.
- *Alfabetizar. Plan de Formación Integral Ciudadana de Melilla*, VV. AA., (1992), Melilla, MEC.

B) Materiales mixtos: intentan combinar los procesos de enseñanza de español como L2 y la alfabetización en español.

- *Portal. Español para inmigrantes*, Martínez, J., (2002), Palma de Mallorca, Prensa Universitaria.
- *Manual de Lengua y Cultura*, Castillo, P. y otros, (1996), Madrid Cáritas Española.
- *Contrastes. Método de alfabetización en español como lengua extranjera*, Equipo Contrastes, (1998), Salamanca, MEC.
- *En contacto con...*, Díaz Sanroma, J. y otros, (2001), Madrid, ASTI.

A esta clasificación ofrecida por Hernández y Villalba añadimos el último manual de ELE que ha salido a la venta: *Trazos. Curso de español y lectoescritura. Nivel A1.1*, publicado en 2010 por la editorial Edinumen, y que comentaremos en el apartado 2.4.1.2 con más detalle. El manual está destinado a alumnos que, aunque están alfabetizados, arrastran dificultades de lectoescritura de diversa índole.

Metodología de los manuales

Determinar el enfoque metodológico de los manuales, como señalan Hernández y Villalba (2003: 139), resulta complicado, pues algunos son de difícil catalogación y otros anuncian, en la declaración de principios, que se inspiran en enfoques

metodológicos –como el enfoque comunicativo y el enfoque por tareas– que, luego, no se corresponden con los materiales y las dinámicas que contienen dichos manuales:

[...] casi todos los programas de L2 dicen seguir el enfoque comunicativo de enseñanza de lenguas aunque, por lo general, las prácticas concretas apenas se corresponden con dicha propuesta metodológica (Villalba y Hernández, 2009: 28).

Hernández y Villalba (2003: 140) establecen una clasificación de varios de los manuales de ELE para inmigrantes en tres apartados distintos:

Enfoque metodológico	
Enfoque comunicativo	<ul style="list-style-type: none"> • <i>¡Hola escuela!</i> • <i>Aprendiendo un idioma para trabajar.</i> • <i>Proyecto Forja.</i> • <i>Curso de Castellano para Inmigrantes.</i> • <i>Modelo de programación de cursos de lengua oral para inmigrantes no alfabetizadas.</i> • <i>Manual de Lengua y Cultura.</i> • <i>Recursos para la enseñanza oral del español a inmigrantes no alfabetizados en contextos escolares. Primer y segundo ciclo de ESO.</i> • <i>Mis primeros días.</i>
Enfoque por tareas	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Una Rayuela.</i> • <i>Intercambio de culturas.</i>
Métodos de base estructural	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Meloral.</i> • <i>Interculturalidad.</i>

Como se observa, no aparece ninguno de los manuales específicos de lectoescritura, pues la enseñanza de la alfabetización se lleva a cabo de manera paralela a la enseñanza de la lengua oral, pero no se relaciona directamente con enfoques como el comunicativo o el enfoque por tareas.

En cuanto a los contenidos trabajados en los manuales, los autores hablan indistintamente de “temas”, “ámbitos” o “bloques temáticos”. Así, los cursos se programan a partir de bloques temáticos relacionados con el entorno del inmigrante. Los temas que se trabajan en estos manuales surgen de situaciones relacionadas con las necesidades y los intereses concretos de los inmigrantes. De entre ellos, Hernández y Villalba destacan necesidades primarias como la regularización de su situación en España, la búsqueda de un empleo y un alojamiento, la solicitud de servicios a instituciones³, etc. (2003: 140-141).

Dentro de los distintos ámbitos, hay una serie de temas recurrentes que son los asuntos de las conversaciones y de las actividades, es decir, del centro de los actos comunicativos concretos. Los temas que normalmente se trabajan con los inmigrantes son los siguientes:

- Identificación personal.
- Entorno y vivienda.
- Vida cotidiana, trabajo.
- Salud y cuidado personal.
- Compras.
- Servicios públicos.
- Relaciones con otras personas, tiempo libre y ocio.

A continuación ofrecemos un cuadro comparativo de los ámbitos o bloques temáticos de cinco manuales de enseñanza de lengua oral y escrita para alumnos inmigrantes (García Parejo 2003: 59):

³ La mayoría de los manuales de enseñanza de español como L2 para adultos inmigrantes contienen modelos de diversos documentos que necesitan conocer, como pueden ser una solicitud de residencia, contratos de alquiler y de trabajo, impresos de correos, etc.

<i>Manual de Lengua y Cultura</i>	<i>Proyecto Forja. Lengua española para inmigrantes</i>	<i>Contrastes</i>	<i>Curso de castellano para inmigrantes y refugiados</i>	<i>En contacto con...</i>
<ul style="list-style-type: none"> - Presentación personal - Los horarios y las fechas - Las compras - El barrio - El cuerpo y la salud - Los transportes - El trabajo 	<ul style="list-style-type: none"> - Hola ¿Qué tal? - ¿Dónde está la estación del tren? - Busco trabajo - Los papeles - La vivienda - La familia - Los mercados - La salud - Los amigos - El futuro 	<ul style="list-style-type: none"> - Identificación personal - Familia y vivienda - Desenvolverse en la calle y consumo - Relaciones personales - Trabajo y formación - Salud - Viajes y medios de transporte - Cocina tradicional y hábitos alimenticios - Medios de comunicación 	<ul style="list-style-type: none"> - Saludos y presentación - Los datos personales - Las compras - La casa y la vivienda - Orientación en la ciudad - El transporte - La salud - El ocio - El trabajo 	<ul style="list-style-type: none"> - Otras personas - El tiempo - El entorno - Las necesidades básicas en España

Como puede observarse, en líneas generales los bloques temáticos coinciden con los que aparecen en los manuales de ELE, aunque en los manuales para inmigrantes los núcleos temáticos están relacionados directamente con los contextos en los que se desarrolla la vida del inmigrante. Los cursos que se diseñan, además, incluyen ejes transversales como la educación intercultural, la orientación laboral, la participación ciudadana, etc.

2.4.2. Descripción de algunos manuales de enseñanza de español y alfabetización a inmigrantes

Según Hernández y Villalba (2003: 137), es relativamente frecuente la presencia de analfabetos en su lengua materna o de alumnos con una escolarización insuficiente, entre algunos colectivos de inmigrantes (marroquíes y subsaharianos). Precisamente a alumnos de este colectivo son a los que hemos dado clase de lectoescritura en las clases de español para ágrafos de la organización CEAR en Gran Canaria. En sus guías didácticas, estos manuales señalan que se trata de métodos de lectoescritura, y que se requiere, previamente, de un cierto dominio de la lengua oral.

A continuación analizamos algunos de los manuales destinados a la enseñanza de la alfabetización para adultos inmigrantes.

• ***Cuadernos de alfabetización.***

El manual contiene material dedicado a la alfabetización de inmigrantes y está basado en la metodología de la palabra generadora. Presenta muestras de letra manuscrita y de imprenta. Está compuesto por:

- Un diccionario de imágenes.
- Cuatro cuadernos de trabajo con las sílabas directas.
- Un cuaderno con las sílabas trabadas.
- Un cuaderno con las sílabas inversas.
- Un cuaderno de pasatiempos.
- Un juego de cartas.
- Una guía didáctica.

El diseño del material está enfocado, supuestamente, para que cualquier persona sin necesidad de que sea un profesional pueda ejercer las funciones de docente. Pensando en la labor que realizan los voluntarios de ONG y otras instituciones, se valoró la importancia de que el manual tuviese un fácil y claro manejo con lo que cualquier persona con un nivel medio de formación pueda utilizarlo.

• ***En contacto con... Método de alfabetización para inmigrantes***

Es también un método de lectoescritura para la alfabetización de inmigrantes adultos⁴. Está dirigido a la población inmigrante adulta cuya lengua de origen es distinta al español⁵. Como la mayoría de los manuales de este tipo, cuenta con un “Libro del Profesor” y un “Libro del Alumno”; en este último, se van desarrollando y explicando los diferentes temas que se tratarán a lo largo del curso. Desde nuestro punto de vista, justamente el hecho de que haya texto escrito donde se “expliquen” temas hace que este tipo de manuales sean inútiles para los alumnos ágrafos. Los cursos de alfabetización para el alumnado que desconoce las grafías no pueden llevarse a cabo con manuales destinados al nivel básico A1 para inmigrantes, pues parten del hecho de que los alumnos son jóvenes o adultos que poseen cierta formación en su lengua materna

⁴ El manual está elaborado conjuntamente por el Departamento de Educación de ASTI (Asociación de Solidaridad con los Trabajadores Inmigrantes), la Delegación Diocesana de Migraciones y la Fundación Santa María.

⁵ El manual ha sido ampliamente analizado y evaluado por García Blanco (2002).

aunque no conozcan nada de español. El hecho de que un alumno sí haya recibido formación educativa en su país de origen facilita que pueda aprender nuevamente con libros y materiales en los que se explican actividades y dinámicas basadas en el enfoque comunicativo.

Los autores del manual consideran que es fundamental enseñar al adulto inmigrante la lectura, la escritura y el cálculo para que el inmigrante pueda desenvolverse en nuestro país, pero, además, con las actividades del manual se plantea también la enseñanza de valores, como el respeto hacia el otro (García Blanco 2002: 536).

En contacto con... está basado en la metodología de la palabra generadora o método global. Consta de dos carpetas: una para el alumno, con seis cuadernillos que se corresponden con las cinco unidades didácticas y un anexo de sílabas trabadas, y otra para el profesor (con un “Marco general” en el que se recoge la filosofía del método, seis cuadernillos y material complementario).

Las cinco unidades didácticas se vinculan a las situaciones vitales del inmigrante (*Conociéndonos, Mi familia y tu familia, Tú y tu país, El calendario, Las estaciones, Los días y las horas, La vivienda, El vestido, El trabajo, La salud, etc.*) y que sirven de excusa para presentar los distintos fonemas del español. Cada tema se estructura de la misma forma:

- 1) Presentación de la palabra generadora a partir de un texto literario y una ilustración
- 2) Actividades en torno a las siguientes destrezas: *hablar, escuchar, leer, escribir, numerar, calcular y comprobar.*
- 3) Nociones básicas de numeración y cálculo.
- 4) Actividades de autoevaluación de lo aprendido.

El manual contiene una gran variedad de materiales de apoyo para poder enseñar la lengua española, la cultura, las costumbres, las formas de vida, los lugares a los que se puede acudir para proceder a su legalización, los pasos que hay que dar para poder acceder a una vivienda y poder escolarizar a los hijos, etc. (García Blanco 2002: 538). Todo ello va encaminado a facilitar el proceso de integración en el país de acogida.

Como hemos señalado, en el “Cuadernillo del Alumno” cada tema comienza con un texto orientativo, fundamentalmente literario, que el profesor debe enfocar y dirigir

desde una perspectiva intercultural, con el fin de crear reflexiones y actitudes sobre el enriquecimiento plural y ser tolerantes con la diversidad. Sin embargo, creemos que estas reflexiones, en un grupo de alumnos ágrafos, deben partir de otro tipo de material, como por ejemplo vídeos o imágenes, y no de textos literarios, por muy breves que sean. Este aspecto, nos permite determinar que no se trata de un manual específicamente para ágrafos, es decir, para alumnos que no saben leer y escribir en ninguna lengua.

• *Manual de Lengua y Cultura*

El manual cuenta ya con varias ediciones. Muchos especialistas coinciden en que es una buena guía para comenzar a formarse en la enseñanza de español para inmigrantes. Los materiales didácticos que incluye se han diseñado teniendo en cuenta los elementos que caracterizan la situación de un inmigrante en la sociedad de acogida: documentación, vivienda, trabajo, salud, alimentación y participación social. De este modo, se intenta responder a los intereses y necesidades de los inmigrantes.

Anteriormente hemos visto que este manual se clasifica dentro del grupo de los manuales mixtos. Sin embargo, individualiza en libros separados la comunicación oral y la lectoescritura.

El método del manual es eminentemente oral y comunicativo, pues el objetivo primordial de su propuesta didáctica es facilitar la comunicación de personas de orígenes y culturas diferentes. Se busca que los alumnos ejerciten la agilidad y la eficacia en la comprensión y la expresión de los mensajes. El manual de introducción a la lectoescritura está elaborado para inmigrantes ágrafos en su propia lengua y sigue los planteamientos del método global. En cuanto al libro destinado a la comunicación oral, en cada tema se propone un diálogo como introducción. El tema del diálogo se presenta en mayúsculas, y se ofrece el léxico y las funciones básicas para el avance de la conversación.

García Martínez (2002: 23-27) realiza un amplio análisis del manual. Sobre los materiales de lectoescritura que se incluyen en él explica que

se pretende que los inmigrantes puedan discriminar sílabas y hacer una lectura automática de palabras sencillas, para llegar a reconocer progresivamente las palabras referenciales y logotipos que se trabajan en la comunicación oral, donde están incorporadas como formación para la comprensión y

desenvolvimiento en el medio. La lectura sólo debe ayudar, en este nivel primero, a descifrar informaciones concretas y la escritura a fijar el reconocimiento de sílabas y palabras y a entrenar la grafía.

La progresión de la lecto-escritura se hace, en la medida de lo posible, con relación a las palabras correspondientes a los objetivos comunicativos introducidas en cada lección. Tiene que estar contextualizada y basarse siempre en la representación de la realidad y en las informaciones previas de que disponen los alumnos. Antes de cualquier ejercicio de lecto-escritura se habrá comprobado su grado de comprensión auditiva y de expresión oral.

En efecto, nosotros también llevamos a cabo este procedimiento con los alumnos ágrafos a los que enseñamos y, como señala el autor citado, las palabras seleccionadas para la enseñanza de la lectoescritura han de ser comprendidas por los alumnos y estar relacionadas con los contenidos comunicativos y nocio-funcionales propios de una programación de español para inmigrantes.

El manual ha recibido durante años buenas críticas porque la alfabetización se desarrolla de forma paralela y complementaria al aprendizaje del español, aunque, según señalan sus autores, “el objetivo de este nivel no es la alfabetización como tal”; lo que se pretende es que los inmigrantes “puedan discriminar sílabas y hacer una lectura automática de palabras sencillas para llegar a reconocer progresivamente las palabras referenciales y logotipos que se trabajan en el manual de comunicación oral, donde están incorporadas como formación para la comprensión y el desenvolvimiento en el medio”. Los núcleos temáticos en torno a los que giran los contenidos de manual de Cáritas son: los saludos y la presentación personal, las fechas y los horarios, las compras, la casa y el barrio, la salud y el médico, los transportes y la ciudad, el trabajo y las relaciones laborales.

Los materiales del alumno están formados por los dos libros que hemos descrito; los del profesor cuentan, además, con dos guías didácticas (una para la comunicación oral y otra para la lectoescritura) y algunos materiales complementarios.

A nuestro juicio, el manual de Cáritas es el más apropiado para la enseñanza a inmigrantes que no saben leer, si se opta por el método sintético puro, porque, a pesar de que presentan su metodología basada en el método global, los ejemplos mostrado en

el Anexo 1 se corresponderían más bien con el método más tradicional en la enseñanza de la lectoescritura.

Al contrario de otros manuales, que contienen demasiado texto escrito y epígrafes que explican los ejercicios, el material para el alumno del manual de Cáritas está bien diferenciado del libro del profesor, como se observa en el Anexo 1. Como es lógico, las láminas de los alumnos no tienen por qué contener las explicaciones que sí aparecen en el material del profesor, pues es evidente que son inútiles para los alumnos que no pueden leer aún.

• ***Contrastes. Método de alfabetización en español como lengua extranjera***

Este otro método de alfabetización en español como segunda lengua pretende aunar los planteamientos de los enfoques comunicativos en la enseñanza de lenguas (en concreto, el enfoque por tareas) con los métodos globalizadores en la campo de la alfabetización inspirados en Freire.

El material del alumno es exclusivamente de lectoescritura. Cada uno de los tres niveles se organiza en tres módulos, y cada uno de ellos se estructura en tres unidades didácticas vertebradas en torno a un centro de interés próximo al inmigrante, a partir del cual se organizan los contenidos y las actividades. Además de estos materiales, *Contrastes* cuenta con una guía didáctica para cada nivel en la que se recogen los objetivos comunicativos y los contenidos referidos a conceptos, procedimientos y actitudes de cada unidad didáctica.

• ***Alfabetizar. Plan de Formación Integral Ciudadana de Melilla.***

El libro está destinado a inmigrantes procedentes del norte de Marruecos. Este material didáctico de alfabetización de adultos está constituido en seis niveles y se basa en la pedagogía de Freire o método global, es decir, a través de palabras generadoras significativas para los alumnos, se crea el lenguaje. Para ello parte del análisis de las palabras, que son descompuestas en sílabas para, posteriormente, combinarlas formando otras palabras nuevas. Por otro lado, en el manual se da especial importancia a aspectos relacionados con las destrezas lectoescritoras, como la direccionalidad del trazo.

Cada uno de los seis módulos se refiere a un campo semántico concreto: *el yo y la convivencia, la vivienda, el barrio y la ciudad, la salud, el mundo del trabajo, el país y*

sus instituciones. En cada módulo hay una guía de trabajo y un cuadernillo de actividades. Se adjunta, además, un anexo de cálculo y bibliografía al final de cada volumen.

En la sección “Alfabetización y español a adultos” del portal web *Cuaderno Intercultural*, se reseñan otros manuales para la enseñanza de la alfabetización y de ELE, como por ejemplo:

- ***¿Cómo se escribe? Manual de alfabetización***, editado por la Obra Social Caja Madrid.

Es también un manual de alfabetización en español dirigido a personas adultas inmigrantes. El material se inscribe dentro del proyecto “El idioma como vehículo de integración: español para inmigrantes”, dirigido a quienes necesitan aprender el idioma para relacionarse en su entorno social y laboral más inmediato.

- ***Toma nota***, FAEA⁶

Este manual también se basa en el método de la palabra generadora de Freire y en la construcción de aprendizajes significativos. Se organiza en cuatro apartados:

1. Fundamentación: definiciones de alfabetización, lectura, escritura y palabra generadora.
2. Material didáctico: dieciocho palabras generadoras, distribuidas en cinco bloques, desde el entorno más próximo hasta el más global.
3. Material complementario: instrumentos de apoyo para la utilización de los materiales didácticos y la planificación de actividades.
4. Galería de imágenes: fotografías y dibujos.

Asimismo, el portal también informa de otros manuales más específicos, como *De otra manera*, que es un manual para la alfabetización de mujeres, o *Nahono*, un método de alfabetización pensado específicamente para personas reclusas sin alfabetizar, cuya lengua materna es el árabe.

⁶ Federación de Asociaciones de Educación de personas Adultas

• ***Trazos. Manual de español y lectoescritura. Nivel A1.1***

Durante nuestro estudio, quisimos dedicar especial atención al análisis de este manual, por ser el último que se ha publicado sobre la enseñanza de ELE y alfabetización. Después del análisis, concluimos que tampoco se adecúa a la enseñanza de alumnos ágrafos, pues, como indican sus propios autores en las páginas introductorias al manual,

Trazos es un método de español que pretende, por un lado, cubrir el vacío entre los cursos de alfabetización y los cursos regulares de ELE, y por otro lado, constituirse como material de refuerzo para los estudiantes con dificultades en el nivel inicial.

En efecto, el manual está destinado a alumnos alfabetizados que arrastran deficiencias en la lectoescritura. El objetivo fundamental del libro es que los estudiantes con deficiencias en la lectoescritura adquieran técnicas, estrategias y habilidades para el aprendizaje de ELE.

Trazos consta de dos niveles: A1.1 y A1.2. Cada nivel contiene diez unidades didácticas que abarcan, según los autores, unas ochenta horas lectivas. En la programación de los contenidos lingüísticos se han tenido en cuenta las orientaciones metodológicas del Instituto Cervantes para el diseño de cursos de emergencia dirigidos a inmigrantes, y se han considerado los contenidos que son prioritarios para los alumnos. En relación con la programación de la lectoescritura, se han tenido en cuenta los descriptores del *Marco común europeo de referencia*, concretamente los relacionados con la competencia ortoépica y ortográfica.

Después del repaso por algunos de los manuales que contienen materiales para la alfabetización o que se destinan exclusivamente a ella, debemos concluir que todos ellos pueden servir de gran ayuda al profesor que sepa tomar estrategias y actividades de unos y otros, pues ninguno de ellos se adapta completamente a la enseñanza del español para los inmigrantes ágrafos que se tengan en el aula en cada caso concreto. Complementar unos materiales con otros y añadir actividades propias es la opción más recomendable para elaborar nuestra propia programación.

3. FUNDAMENTOS TEÓRICOS

Para abordar el tema planteado en este trabajo y hallar las claves que nos permitan determinar cómo enfrentarse a la enseñanza de la lectoescritura para inmigrantes adultos ágrafos, debemos reflexionar en torno a varias perspectivas temáticas:

- La enseñanza del español como segunda lengua/lengua extranjera
- Los métodos y enfoques empleados
- La enseñanza y el aprendizaje de los adultos
- La enseñanza de español a inmigrantes
- La alfabetización y la enseñanza de la lectoescritura
- La alfabetización de adultos inmigrantes

3.1. El proceso de enseñanza-aprendizaje del español como segunda lengua/lengua extranjera

El proceso de aprendizaje de una segunda lengua (L2) o una lengua extranjera (LE) es extremadamente complejo. Santos Gargallo (1999: 28) lo define como un

proceso complejo por el que el individuo interioriza, de forma gradual, los mecanismos necesarios (lingüísticos, extralingüísticos y culturales) que le permitirán actuar de forma adecuada en el seno de una comunidad lingüística.

Es importante, en este contexto, diferenciar entre segunda lengua (L2) y lengua extranjera (LE):

- Segunda lengua (L2): aquella que cumple una función social e institucional en la comunidad lingüística en que se aprende.
- Lengua extranjera (LE): aquella que se aprende en un contexto en el que carece de función social e institucional.

Por tanto, entendemos que cuando hacemos referencia al proceso de enseñanza-aprendizaje del español de los inmigrantes residentes en nuestra isla, por ejemplo, estamos hablando de un proceso mixto de aprendizaje –lo veremos a continuación– de una L2 o segunda lengua.

Sin embargo, como señala Baralo (1999: 23), las fronteras entre L2 y LE no son tan claras como parece, a pesar de que la misma autora tenga claro que,

en general, se tiene a llamar L2 a la lengua no nativa, adquirida siendo niño o joven, en un contexto natural, y se deja el término LE para referirse al caso del aprendizaje en contexto institucional, y siendo más bien adulto.

Pero, teniendo en cuenta todas estas indicaciones, ¿cómo denominamos a la lengua que aprenden los inmigrantes adultos en instituciones no regladas en un país de acogida? Porque, según explica Baralo, LE hace referencia a la lengua que se estudia en contextos institucionales y no en un contexto natural; y con el término L2 se hace referencia “a una lengua que se adquiere en un contexto natural, no solo institucional, sin grandes esfuerzos de estudio, de forma parecida a como se ha adquirido la lengua materna (LM) en muchos aspectos [...]”. Esta definición no se correspondería en casi ninguna de sus partes con la situación de los inmigrantes adultos ágrafos de los que venimos hablando en este trabajo, y, sin embargo, son muchos los títulos que hablan de los “procesos de aprendizaje/adquisición de español como L2 para inmigrantes”. Desde nuestra escueta visión sobre el tema, solo podemos apuntar que en absoluto se trata de un aprendizaje “sin grandes esfuerzos de estudio” el que desarrollan los inmigrantes que viven esta isla, aunque estén en el “contexto natural” de la lengua objeto de aprendizaje, en este caso, el español. Volvemos, pues, al principio de esta reflexión, para retomar la afirmación de que las fronteras entre ambos conceptos, L2 y LE, no están tan delimitadas como pareciera.

Por otra parte, ¿una lengua extranjera se adquiere o se aprende?⁷ Según Santos Gargallo (1999: 20), el proceso de interiorización de una lengua extranjera, como en este caso el español, puede producirse de tres maneras distintas⁸:

- a) Por adquisición: es el caso de los extranjeros que se trasladan, por diversos motivos, a otro país de lengua distinta e “internalizan el funcionamiento del español sin apoyo institucional, por la mera exposición natural a la lengua meta y la interacción con hablantes nativos”.
- b) Por aprendizaje: es el caso de los extranjeros que en su país de origen “internalizan el funcionamiento del español mediante un programa de instrucción formal impartido por una institución educativa o similar”.

⁷ Esta cuestión también está relacionada con el concepto de “período crítico” que veremos en el apartado “La enseñanza y el aprendizaje de los adultos”.

⁸ Estos planteamientos, sin embargo, no se corresponden con la opinión de otros expertos en enseñanza de lenguas a extranjeros, como Villalba Martínez y otros (1999: 31-32), planteamientos que detallamos en el apartado “La enseñanza y el aprendizaje de los adultos”.

- c) Proceso mixto (adquisición + aprendizaje): es el caso de los extranjeros que en un país de habla hispana se aproximan a la nueva lengua “mediante un programa de instrucción formal combinado con la exposición natural derivada de su estancia en un ámbito geográfico donde esa lengua, en cuyo proceso de aprendizaje se encuentran inmersos, es vehículo de comunicación y tiene carácter oficial”.

Nuevamente, quizás estos planteamientos sean discutibles. Probablemente no se esté teniendo en cuenta un factor muy importante para determinar si se trata de adquisición o aprendizaje: la edad. Como veremos en otro apartado de este trabajo, una vez se supere la denominada “etapa crítica”, y debido a la pérdida de la plasticidad cerebral, ya no se puede hablar, para el caso de los adultos, de adquisición de una lengua que no sea la nativa, que aprendieron de pequeños.

Asimismo, en el aprendizaje de una segunda lengua o lengua extranjera interviene una serie de factores de carácter cognitivo (inteligencia, aptitud con respecto al aprendizaje) y efectivo (motivación, ansiedad) que desempeñan un papel fundamental en el proceso de aprendizaje (Drosdov, 2003: 45). Estos aspectos, que normalmente no son contemplados por el profesor cuando elabora, de manera previa, una programación de ELE, han de tenerse siempre presentes para facilitar el aprendizaje a la diversidad de alumnos que podemos encontrar en el aula.

Tanto en una lengua nativa, en una segunda lengua o en una lengua extranjera, para poder comunicarse con eficacia en todos los contextos posibles, se requiere del dominio de las cuatro macrodestrezas o habilidades lingüísticas básicas: hablar, escuchar, leer y escribir (Drosdosv, 2003: 46). En este trabajo nos hemos ocupado solo de estudiar la importancia que tiene para el inmigrante aprender el código escrito en una segunda lengua para poder integrarse plenamente en la nueva sociedad de acogida. No obstante, es obvio que las destrezas orales tienen igual o más importancia que el manejo del código escrito para desenvolverse en la sociedad, y, por lo tanto, deben trabajarse simultáneamente en los cursos de español a inmigrantes. Sin embargo, reiteramos que, en este estudio, nos interesa destacar la importancia de la alfabetización, igualmente valorada por aquellos inmigrantes que deciden acudir a algún centro para aprender aquello que los demás hacen: leer los mensajes que nos rodean y que nos demandan actuar (una señalización a la salida del autobús que indica “Valide su tarjeta”, una

indicación en un aparato electrónico, un cartel que nos avisa de peligro, etc.) y saber escribir los propios datos personales sin necesidad de que otra persona tenga que hacerlo por nosotros.

3.2. El enfoque comunicativo en la enseñanza de idiomas

A lo largo de la historia de la enseñanza de lenguas extranjeras se han sucedido diferentes métodos y enfoques para facilitar el proceso de aprendizaje. No nos ocuparemos ahora de hacer un repaso por cada uno de ellos, pero sí de señalar cuál es el enfoque más empleado en la actualidad para la enseñanza de idiomas. Pero, antes de ello, debemos aclarar qué es un *método* y qué es un *enfoque*, basándonos fundamentalmente en el estudio de Santos Gargallo (1999: 48-49):

- Por *método* se entiende el conjunto de principios teórico-prácticos que fundamentan y justifican las decisiones que se toman en el aula para motivar y agilizar el proceso de aprendizaje; es decir, el método se refiere a la manera concreta de hacer las cosas en el aula.
- El *enfoque* hace referencia al conjunto de las diferentes teorías sobre la naturaleza del lenguaje y las distintas aproximaciones al proceso de aprendizaje/adquisición de una lengua extranjera; es decir, el enfoque se refiere al componente teórico del método.

No obstante, el *enfoque comunicativo* y el *enfoque por tareas*, que son los más empleados en las programaciones de ELE, hacen referencia a propuestas metodológicas cuyo marco teórico es interdisciplinar, en el sentido de que integran las aportaciones de diversas teorías (49).

La aplicación del concepto de *competencia comunicativa* –acuñado por Hymes– al ámbito de la enseñanza-aprendizaje de segundas lenguas o lenguas extranjeras a principios de la década de los años setenta produjo un cambio de orientación en la enseñanza. Hasta entonces, los modelos que habían prevalecían daban prioridad a la lengua como sistema jerarquizado de estructuras lingüísticas (*estructuralismo*) o al aprendizaje como resultado del binomio estímulo-respuesta (*conductismo psicológico*), hasta llegar a los planteamientos nocional-funcionales en los ochenta, que trajeron el cambio de orientación metodológica (Santos Gargallo, 1999: 31, 66).

El enfoque comunicativo

El enfoque comunicativo es una orientación metodológica aplicada a la enseñanza de lenguas extranjeras que tiene su origen en un “movimiento renovador desarrollado durante la década de los setenta en el marco de las acciones promovidas por el Consejo de Europa y motivado por la necesidad de superar el vacío metodológico predominante y homogeneizar la enseñanza de lenguas extranjeras en Europa” (Santos Gargallo, 1999: 68). En la elaboración de los nuevos planteamientos se partió de los estudios realizados en el campo de la psicología cognitiva, de la adquisición de lenguas, de la pedagogía y de la propia lingüística, en concreto de la pragmática (Villalba *et alii*, 1999: 81). Los principios de la nueva propuesta son:

- Asumir que el aprendizaje de una lengua es un proceso de construcción creativa.
- Convertir al estudiante en el elemento central en torno al cual se organizan las actividades de enseñanza-aprendizaje.
- Reconocimiento de la lengua como un instrumento de comunicación, de interacción social.

La adopción del enfoque comunicativo en la enseñanza de una lengua extranjera se propone el desarrollo de la capacidad del alumno para realizar un uso adecuado y correcto de la segunda lengua con el objeto de comunicarse de forma efectiva en situaciones de comunicación concretas y con unas finalidades precisas (Drosdov, 2003: 43; Villalba, 1999: 81). Este nuevo enfoque ha de fundamentarse en los siguientes criterios (Drosdov, 45-46):

- Las tareas de aprendizaje deben recrear situaciones de comunicación reales o verosímiles.
- Se trabaja con los contenidos y las formas discursivas propias de la comunicación: textos autosuficientes, semánticamente completos.
- El lenguaje presentado en los discursos objeto de aprendizaje deberá responder al que realmente practica la comunidad lingüística autóctona moderna.
- Los textos objeto de estudio deberán estar mínimamente manipulados o adaptados por parte del docente, aunque esto resulta muy difícil y muchas veces el profesor se ve en la necesidad de “acomodar” el texto a las características concretas de sus alumnos.

- Las tareas de aprendizaje se practican en grupos y en parejas de trabajo. De este modo se favorece el surgimiento de situaciones de comunicación.
- Las cuatro macrodestrezas comunicativas (las de la comprensión auditiva, la expresión oral, la comprensión lectora y la expresión escrita) se trabajan de forma paralela y simultánea.

El enfoque comunicativo pone de relevancia el carácter funcional de la lengua como instrumento de comunicación, de manera que son las funciones lingüísticas el eje vertebrador del aprendizaje. Evidentemente, fue este enfoque el que introdujo el concepto de *competencia comunicativa* al ámbito de la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras, por lo que se ampliaron los objetivos del aprendizaje: el uso de la lengua exige, por tanto, conocimientos socioculturales, discursivos y estratégicos, además de los lingüísticos y funcionales (Santos Gargallo, 1999: 68-69).

Más adelante, el concepto de *competencia comunicativa* fue reformulado y ampliado por Canale, en la década de los ochenta, y actualmente hablamos de cuatro subcompetencias de la competencia comunicativa:

Competencia comunicativa	Subcompetencia gramatical
	Subcompetencia sociolingüística
	Subcompetencia discursiva
	Subcompetencia estratégica

Nos gustaría finalizar este apartado con los fundamentos del enfoque comunicativo, resumidos por Villalba Martínez *et alii* (1999: 111), pues toda programación que elaboremos ha de intentar basarse en estos principios fundamentales. Así, el enfoque comunicativo:

- Entiende la lengua como un instrumento para la comunicación.
- Ofrece un análisis de la lengua en el que se tienen en cuenta componentes sociales y culturales. Interesa el uso que se hace de la lengua.
- Intenta dar respuesta a las necesidades e intereses de los estudiantes, determinando las funciones comunicativas que necesite realizar.

- Analiza las situaciones de comunicación más habituales en las que se pueda encontrar el estudiante intentando responder a: con quién interactuará, dónde, qué se dirá, cómo y para qué.
- Proporciona materiales auténticos y cercanos a los intereses del estudiante.
- Establece una gradación de recursos comunicativos y actividades.
- Potencia la necesidad de comunicarse en la nueva lengua, proponiendo situaciones comunicativas cercanas a los intereses y a las características de los estudiantes.

Asimismo, en el enfoque comunicativo:

- El profesor adopta un papel de dinamizador y mediador, atendiendo más a los procesos que a los contenidos.
- El error se entiende como parte del proceso de construcción creativa de la lengua⁹.

3.3. La enseñanza y el aprendizaje de los adultos

El aprendizaje de los adultos es un fenómeno complejo. Knowles, padre de la *andragogía* en Estados Unidos de América y uno de los más destacados especialistas en aprendizaje de adultos, introdujo el planteamiento de que los adultos y los niños aprenden de manera distinta. A partir de él, fructificaron las investigaciones y controversias. Según Knowles (2002: 44), los siguientes supuestos constituyen el fundamento de la teoría del aprendizaje de adultos:

1. Los adultos se motivan a aprender cuando experimentan necesidades e intereses que el aprendizaje satisfará. Por tanto, este es el punto de partida para organizar las actividades del aprendizaje para adultos.
2. El aprendizaje de adultos se centra en la vida; por tanto, las unidades apropiadas para organizarlo son las circunstancias de la vida, no los temas.
3. La experiencia es el recurso más enriquecedor del aprendizaje de adultos; por tanto, el método principal de esta educación es el análisis de la experiencia.

⁹ Para la profundización en este tema, del cual no hablaremos en este trabajo, son fundamentales las obras de Isabel Santos Gargallo (1993), *Análisis Contrastivo, Análisis de Errores e Interlengua en el marco de la Lingüística Contrastiva*, de Sonsoles Fernández (1997), *Interlengua y análisis de errores en el aprendizaje del español como lengua extranjera* y de Marta Baralo (1999), *La adquisición del español como lengua extranjera*.

4. Las diferencias individuales aumentan con la edad. Por ello, la educación de adultos debe procurarse las condiciones óptimas para considerar las diferencias en cuanto al estilo, tiempo, espacio y ritmo de aprendizaje.

Villalba Martínez y otros (1999: 43) coinciden en la importancia que adquiere en el proceso de aprendizaje de los adultos las diferencias entre los individuos:

[...] en los adultos, las variaciones entre unos individuos y otros son enormes, tanto en lo que se refiere al tipo de procesos que estos siguen como al nivel de acercamiento a la lengua, en este caso del español, que pueden llegar a alcanzar.

Dada la gran variabilidad que se da entre las personas adultas resulta muy difícil establecer generalizaciones. Sin embargo, en todos para todos ellos es fundamental la motivación con la que asistan a clase, para favorecer el aprendizaje.

Después de nuestra experiencia, hemos comprobado que la clave en la educación de adultos está en la individualización y las estrategias de aprendizaje. La edad de los aprendices influye en gran medida. En los más jóvenes, el proceso de aprendizaje sorprende por su facilidad y rapidez; quizás, el deseo de comunicarse es mayor. Sin embargo, en los adultos el proceso suele ser más lento y con enormes diferencias individuales, como señala Knowles. Especialmente notamos que el sentido del ridículo es muchísimo más acusado en los adultos.

Las personas adultas pierden la capacidad innata de adquirir lenguas (Villalba Martínez *et alii*, 1999: 43). Su acercamiento al nuevo idioma se produce de manera consciente. En este punto, volvemos a retomar los conceptos de adquisición y aprendizaje de los que habíamos hablado en el apartado 3.1., teniendo en cuenta los planteamientos de Santos Gargallo.

La distinción entre *aprendizaje* y *adquisición* fue establecida por Krashen en la década de los ochenta. Esta distinción se fundamenta en el hecho de si el proceso es inconsciente o no. Así, la adquisición se corresponde con el proceso subconsciente por el que se aprende una lengua materna. Son “procesos automáticos de construcción creativa del lenguaje que utilizan estrategias universales”. Por el contrario, el aprendizaje es un proceso consciente y controlado, que conlleva la explicitación de reglas y la corrección de errores (Villalba *et alii*, 1999: 47).

El nivel de éxito en el dominio de la nueva lengua es mayor en los niños y los adolescentes que en los adultos:

Mientras los adolescentes, en general, finalizan su proceso de forma exitosa, los adultos ofrecen toda una gama de posibilidades que van desde el éxito total o casi total hasta la imposibilidad de adquirir más allá de unos elementales recursos comunicativos (Villalba Martínez *et alii*, 1999: 45).

En los estudios sobre los procesos de aprendizaje y adquisición de lenguas, surgió el concepto de *período crítico*. Si tenemos en cuenta la existencia de este período crítico, la adquisición de una segunda lengua de forma natural solo se puede producir antes de la pubertad. Así, en el caso de los adultos no podríamos hablar de adquisición, sino de aprendizaje (aunque este planteamiento no se corresponde con las teorías de Santos Gargallo sobre los conceptos de *adquisición* y *aprendizaje* que expusimos en el apartado 3.1.). Según Villalba Martínez *et alii* (1999: 32):

[...] podemos concluir que, mientras la lengua materna se *adquiere*, las lenguas segundas se *aprenden*, una vez que se ha pasado la barrera del período crítico.

Una posible explicación de la pérdida de la facilidad para adquirir lenguas puede estar relacionada con la pérdida de la plasticidad cerebral, que empieza a darse progresivamente en el individuo a partir de los seis años de edad, aproximadamente (Villalba *et alii*, 1999: 46), pero que se va perdiendo, también, con la edad. Esta pérdida progresiva de la plasticidad cerebral es la responsable de que, entre los propios adultos, también podamos afirmar que, a menor edad, mayor facilidad para adquirir las lenguas.

Así pues, las diferencias de edad, después del período de la pubertad, influyen enormemente en el aprendizaje. En nuestro caso, tuvimos en el aula a un grupo de alumnos bastante heterogéneo, en el que además de personas con edades comprendidas entre los treinta y los cuarenta años, asistían algunos jóvenes de diecisiete y dieciocho años, y adultos de la tercera edad.

3.4. La enseñanza del español a inmigrantes

Desde sus orígenes, hace casi veinte años, este tipo de actividad educativa tiene un cierto carácter marginal. Para los adultos, apenas tiene presencia en la oferta educativa reglada, por lo que su práctica no está regulada: no existen currículos, orientaciones específicas, modelos claros de formación del profesorado... (Villalba y Hernández, 2009: 27).

En efecto, como señalan los autores, la enseñanza a inmigrantes es una parcela de la educación un tanto marginada, pues no está incluida en la educación formal o reglada. Como hemos visto, son sobre todo entidades como los sindicatos, las ONG, los ayuntamientos y demás asociaciones los encargados de la formación lingüística de los adultos inmigrantes.

Sin embargo, después de este estudio y de la bibliografía revisada, hemos comprobado que, en los últimos años, se han producido notables avances en este campo. Los profesores disponen hoy de una variedad de documentos rigurosos, fruto de la labor de expertos que trabajan sobre el tema, que son de valiosa ayuda para afrontar este tipo de práctica educativa.

La redacción del Manifiesto de Santander, en el año 2004, supuso un punto de partida en el desarrollo de la enseñanza de Segundas Lenguas (L2) para inmigrantes. El manifiesto un amplio consenso y respaldo –tiene más de trescientas adhesiones de profesionales, departamentos universitarios de universidades nacionales y extranjeras y de diversas instituciones– inspiró un segundo documento, denominado Propuestas de Alicante, en el que se desarrolla de manera precisa las reivindicaciones planteadas en el Manifiesto de Santander. Ambos documentos son el resultado de los dos Encuentros de Especialistas en la Enseñanza de Segundas Lenguas, uno en la Universidad Internacional Menéndez Pelayo de Santander y otro en la Universidad de Alicante. Durante las sesiones de los encuentros, treinta profesionales debatieron en torno a diferentes temas de la didáctica de L2 (González Las, 2009: 7-8).

Más tarde se organizó un tercer encuentro: III Encuentro de Especialistas en la Enseñanza de L2 a Inmigrantes, que se celebró en 2008 en la Universidad de Granada. Fruto de esta reunión es *La evaluación en la enseñanza de Segundas Lenguas*, editada

en 2009 por Catalina Gonzáles Las, en la que intervienen autores tan importantes en este campo como F. Villaba Martínez, M. Hernández García, P. Núñez o F. Puig.

A diferencia de lo que ocurre en los cursos de Español como Lengua Extranjera (ELE) en general, con los inmigrantes es preciso contemplar una serie de variables específicas, como son:

- El nivel académico de partida.
- Los niveles de lectoescritura en la lengua materna.
- El contexto en el que se va a usar la nueva lengua.

Los pilares básicos –o, si se quiere, los objetivos generales– de un curso de español para inmigrantes ágrafos han de ser dos: el desarrollo de las destrezas orales, unido al aprendizaje de la lectoescritura. Ambos objetivos se articulan, como hemos visto en la parte dedicada a los manuales, en torno a los siguientes ámbitos o núcleos temáticos:

- Los saludos y la identificación personal.
- Las fechas y los horarios.
- Las compras.
- La casa y el barrio.
- La salud y el médico.
- Los transportes y la ciudad.
- El trabajo y las relaciones laborales.

Cualquier programación para un curso destinado a inmigrantes debe contemplar actividades relacionadas con estos temas de la vida diaria, de tal forma que el inmigrante pueda desenvolverse en la comunidad en la que se encuentra para integrarse de manera satisfactoria en la sociedad.

Asimismo, las actividades que se diseñen tendrán que tener en cuenta cuáles son las tareas más habituales para un inmigrante, relacionadas tanto con su vida cotidiana como con las tareas que se le puedan pedir en el trabajo. La mayoría de los trabajos requiere algún tipo de destreza oral, escrita o matemática. Por ejemplo, es necesario dominar las habilidades básicas de la lectura, la expresión escrita y la comunicación oral para desarrollar tareas como:

- Leer comprensivamente cartas, instrucciones y manuales.
- Leer comprensivamente tablas, símbolos, mapas y planos.
- Escribir cartas, notas y mensajes.
- Completar documentos y formularios.
- Dar información por teléfono y cara a cara.
- Obtener información por teléfono y cara a cara

Todos estos contenidos funcionales han de relacionarse de manera paralela con el proceso de alfabetización, concepto en el que profundizamos en el siguiente apartado.

3.5. La alfabetización y la enseñanza de la lectoescritura

Evidentemente, nada más llegar a nuestro país el inmigrante necesita el conocimiento de la lengua española para desenvolverse en nuestro entorno. Pero, en el caso de alumnos ágrafos, se hace imprescindible que, además, de forma simultánea, comiencen con el proceso de alfabetización, en este caso, en lengua española.

Sin embargo, algunos autores no opinan igual. Así, Molina Domínguez (2007: 2) afirma que:

Desde un enfoque comunicativo en la enseñanza y el aprendizaje de la lengua, se priman las necesidades comunicativas de los alumnos y es evidente que, en el caso que nos ocupa, estas serán primeramente orales, más que de lectura y escritura en la L2. El primer objetivo para una persona adulta extranjera acabada de llegar, es hablar y comprender la(s) lengua (s) del país receptor, es decir, el aprendizaje oral de la L2, independientemente del grado de alfabetización y/o escolarización previa que posea. Incluso para los que ya llevan algún tiempo en el país, el aprendizaje oral de la L2 continuará siendo esencial para la mejora de sus habilidades de lectura y escritura. De este modo, el objetivo principal para muchos de ellos, es el aprendizaje oral de la lengua que será vehículo para otros aprendizajes.

Según la autora, “la falta del conocimiento de la lectoescritura no implica siempre la necesidad de aprenderlo” (2007: 2). Sin embargo, concluye afirmando que la alfabetización debe ser paralela a la enseñanza de la lengua oral, “si entendemos la alfabetización como un proceso mucho más amplio y que va más allá de las habilidades concretas de la lectoescritura” (3).

Justamente porque entendemos la alfabetización como un proceso de uso de la lengua y la escritura como medio para poder participar en la vida social es porque defendemos la necesidad de estar alfabetizado. Las personas adultas extranjeras se enfrentan a situaciones cotidianas en las que estas habilidades son necesarias para participar plenamente y con autonomía en la sociedad: leer y rellenar impresos con datos personales, interpretar avisos, notas, carteles, horarios... A nuestro juicio, que los inmigrantes adultos desarrollen estas habilidades paralelamente al aprendizaje de la lengua oral no parece plantear ningún problema, pues al fin y al cabo, también forman parte de la competencia comunicativa.

Según Molina Domínguez (2007: 3) hay dos razones fundamentales por las que, supuestamente, las personas adultas extranjeras “no siempre están motivadas para aprender a leer y a escribir en la L2”:

- En muchos trabajos y contextos cotidianos no se necesita o tiene un papel muy reducido.
- Existe una red de ayuda que hace que la alfabetización no sea imprescindible, es decir, los inmigrantes acuden a redes de ayuda que les resuelven cualquier trámite que requiera escribir.

Sin embargo, estas excusas no pueden ser la causa de que una persona viva en nuestra comunidad sin saber leer los mensajes escritos que nos rodean a diario. Es evidente que vivimos en un mundo en que la información gráfica es muy importante, pues constituye un instrumento de adaptación a nuestra cultura y sociedad. Además, como cómo señalan Villalba y Hernández (1999), la posibilidad de leer acelera el ritmo de aprendizaje de la lengua. Los adultos que no cuentan con la ayuda de los medios escritos carecen de una estrategia muy importante para la actividad de memorización que forma parte del aprendizaje de la lengua.

Por otro lado, también es cierto que el proceso de alfabetización de inmigrantes no debe basarse solo en la mera enseñanza de las letras del abecedario y la práctica de la lectoescritura. Aprender a escribir es mucho más que manipular el sistema alfabético. Por ello, en las clases de alfabetización se hace también imprescindible el desarrollo de los contenidos comunicativos y funcionales propios del nivel A1-A2¹⁰. Hemos dicho

¹⁰ De acuerdo con los niveles comunes de referencia para medir el dominio de la lengua, establecidos en el *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación*.

“desarrollo” porque, como así coinciden todos los especialistas que han tratado el tema de la alfabetización en una lengua extranjera, la competencia oral en la lengua objeto de estudio es previa e imprescindible para desarrollar la alfabetización y la competencia escrita en esa misma lengua.

3.5.1. Consideraciones acerca de la alfabetización

Según García Blanco (2002: 536), se entiende por alfabetización “la adquisición de las herramientas básicas para que las personas puedan desenvolverse correctamente en la vida productiva y social, es lo que normalmente consideramos como la lectura, la escritura y el cálculo”. Sin embargo, veremos que la alfabetización va más allá que el dominio de estas tres destrezas.

Ciertamente, como afirma Tolchinsky (1990, citado por Fons Esteve, 2004: 33) el resultado de la alfabetización va más allá del dominio del alfabeto, e incluye la consecución de los tres objetivos que se persiguen a la hora de aprender a leer y escribir:

- Resolver cuestiones de la vida cotidiana (*uso práctico*).
- Acceder a la información y a formas superiores de pensamiento (*uso científico*).
- Apreciar el valor estético; leer y escribir para disfrutar (*uso literario*).

Evidentemente, el primero de los objetivos es el que nos interesa para el caso de los inmigrantes adultos ágrafos. Desde la perspectiva del uso práctico de la lengua, la escritura se considera un instrumento para poder vivir autónomamente. Comprende todos aquellos usos prácticos que satisfacen las necesidades cotidianas de la sociedad alfabetizada: cheques bancarios, guías urbanas, horarios de medios de transporte, cajeros automáticos, prospectos, etc.

La alfabetización es un proceso fundamental y básico para cualquier persona, y mucho más, si cabe, para alguien que se encuentra en un país distinto al suyo y desconoce todos los mensajes escritos con los que nos comunicamos a diario y recibimos información.

Saber comunicarse oralmente en la lengua extranjera no basta. Muchos son los especialistas en la enseñanza de español para extranjeros que restan valor al aprendizaje del código escrito frente al dominio de las destrezas orales en una lengua extranjera. Sin embargo, creemos que entender los mensajes escritos de la cotidianidad y aprender a

leer y a escribir para comunicarse es un derecho que tienen todas las personas y que no se debe postergar en beneficio de otras destrezas.

Desde los planteamientos de Freire¹¹ y Macedo (1989: 10), la alfabetización supone una “construcción significativa”, en el sentido de que se la concibe como un conjunto de prácticas que pueden ser utilizadas tanto para habilitar como para inhabilitar a la persona. Como bien afirman estos autores,

La alfabetización constituye en sí misma una primera medida para ascender en la vida social y salir de la pobreza, y así poder alcanzar una integración y un bienestar social satisfactorio. En otras palabras: la alfabetización facilita la integración socio-productiva y la mejora de las condiciones de vida. Sin duda, el analfabetismo constituye una limitación grave para formar parte activa de una comunidad política y social (Jabonero, 2009: 20-22). Más aún, el analfabetismo, según el autor, es una de las expresiones más graves del proceso de exclusión y de marginación social, y por ello, estar alfabetizado es un requisito indispensable en cualquier estrategia de equidad y de inclusión social. En definitiva, el que todas las personas estén alfabetizadas es una cuestión de justicia social, es decir, un derecho humano básico de todas las personas, emanado del derecho fundamental a la educación (Jabonero, 201).

Según el autor anteriormente citado (202), algunos de los logros que se consiguen mediante el proceso de alfabetización son los siguientes:

- Permite que la persona pueda adquirir conocimientos y desarrollar habilidades para tomar decisiones eficaces como individuo y como integrante de la familia y de la comunidad.
- Mejora las posibilidades laborales, ya que es la base imprescindible de cualquier capacitación profesional y de cualquier promoción en el empleo.
- Favorece la ciudadanía formada e informada, con capacidad de participación y de seguimiento.

¹¹ El método de Paulo Freire ha sido especialmente relevante por su impacto en la pedagogía actual y por tratarse de una metodología ideada para alumnos adultos.

Asimismo, la alfabetización mejora significativamente (207):

- El desarrollo personal y familiar: la comunicación oral y por escrito de lo que queremos y de lo que necesitamos; apoyo educativo a los hijos escolarizados en las aulas de enseñanza obligatoria; autoestima personal.
- La inserción en el mundo laboral, facilitando la adquisición de competencias básicas imprescindibles para el trabajo.
- El interés por seguir formándose. Favorece el desarrollo de nuevos procesos de conocimiento.
- Participación social y política. Conocimiento de los derechos y de las obligaciones de los ciudadanos

Por otra parte, en la sociedad “tecnologizada” en la que vivimos hoy, donde las comunicaciones mediante redes sociales y mensajes escritos se han convertido en acciones cotidianas para la mayoría, se hace imprescindible estar alfabetizado. En definitiva, los aprendizajes propiciados en la alfabetización deben posibilitar el desarrollo de habilidades y actitudes que le permitan actuar con autonomía en la sociedad letrada.

3.5.2. Metodología para la enseñanza de la lectoescritura

Villalba y Hernández (2000) distinguen básicamente dos modelos de alfabetización:

- *Métodos sintéticos*: son los que parten del estudio de los elementos más simples (grafemas o fonemas) para llegar a formas más complejas (palabras y oraciones).
- *Métodos analíticos*: plantean un proceso contrario, es decir, de lo más complejo a lo más simple.

Sin embargo, estos planteamientos, con el paso del tiempo, han ido variando según los cambios introducidos. Así, podemos diferenciar entre *método sintético puro*, *método sintético mitigado*, *método analítico puro* y *método analítico mitigado* (Molina García, 1981, citado por Villalba Martínez, 2000).

Método sintético puro es uno de los más antiguos que se han empleado en el aprendizaje de la lectoescritura. La secuencia que se sigue es la siguiente:

1. Estudio analítico de las vocales primero, y después de las consonantes:
A, e, ...efe, ele, eme, pe, erre, ...
2. Estudio ordenado de las sílabas a partir de la unión de dos o más letras:
primero las directas, después las inversas y por último las mixtas:
Ba, be, bi, bo, bu, fa, fe, fi, fo, fu... an, en, in, on, un
3. Estudio de palabras uniendo las distintas sílabas trabajadas mediante una lectura en la que se insiste en el silabeo:
Ma-má, o-so, a-ve, a-la, a-sa...
4. Lectura oral de pequeñas frases surgidas de la reconstrucción sintética de las palabras conocidas:
Mi ma-má me mima/ La ma-má a-ve
5. Lectura de textos sencillos

El aprendizaje con este tipo de métodos supone un proceso largo y tedioso que puede llegar a ser abstracto para el alumno. Se tarda mucho tiempo en poder realizar una lectura comprensiva.

Método sintético mitigado: el enfoque se centra, por un lado, en el análisis silábico y, por otro, en el análisis fonético. En primer lugar, se parte del análisis de la sílaba y las diferentes combinaciones que son posibles, hasta producir diversas palabras. “Llegados a este punto, se utilizan las palabras construidas en frases. En el plano fonético se inicia la enseñanza de la lectura por el estudio de los fonemas. Así, se presentan las letras asociadas a los sonidos correspondientes y, después, se estudian progresivamente las sílabas, las palabras y las frases” (Polanco Porras, 2008: 30).

Método analítico puro: se conoce también como método natural o método global. En él se plantea un proceso que parte del estudio de la frase y su descomposición en palabras para analizar en ellas los elementos simples. Este tipo de método parte de la idea de que el alumno solo tendrá interés en aquello que sienta como una necesidad, por lo que se considera que la introducción a la lectura debe ser significativa, sobre asuntos que les conciernen. Para ello, se plantea la necesidad de utilizar situaciones comunicativas reales de los propios alumnos (Polanco Porras, 29).

Método analítico mitigado. Este ha sido uno de los métodos más utilizados. Consiste en el método de las palabras generadoras, para sistematizar y simultanear el análisis y la síntesis desde los primeros momentos de contacto con la lectura. A

diferencia del analítico puro, la lectura se iniciará con los elementos significativos más simples, es decir, las palabras (Villalba, 2000).

Los métodos sintéticos son los más rechazados actualmente. El conocimiento de las grafías, es decir, la relación entre grafema y sonido, debe partir de las palabras y los textos significativos y no según “un orden lógico que no necesariamente responde al del aprendiz ni resulta significativo para él: primero las vocales, después determinadas consonantes...” (Molina Domínguez, 2007: 9). Con los adultos, el proceso de alfabetización tiene que ceñirse a la lectura y escritura de palabras y textos significativos para ellos, que estén presentes en sus vidas cotidianas, como por ejemplo, los datos personales o los avisos comunes.

Asimismo, no podemos exigir a los adultos extranjeros ágrafos el nivel de abstracción que permite aislar sílabas de otras dentro de la cadena hablada (trabadas, inversas, separación entre palabras, etc.), algo que, nuevamente, responde a un orden que solo es lógico para nosotros, profesores y hablantes de español como lengua materna.

El enfoque constructivista

En la actualidad, el enfoque constructivista es el que marca las pautas en la metodología de la enseñanza de la lectoescritura. Esta propuesta intenta englobar los avances que se han ido produciendo en las últimas décadas en campos como la psicología cognitiva, la lingüística, la pedagogía, etc.

En realidad no se trata de un método, sino de un conjunto de reflexiones acerca de la lectura, la escritura y el aprendizaje. En este enfoque se reconoce la importancia que tiene la función comunicativa en el proceso de la alfabetización. Los soportes teóricos de este enfoque son el constructivismo, el aprendizaje significativo y el aprendizaje cooperativo (Villalba, 2000). En este enfoque no se sigue ningún método de lectoescritura en concreto, y se trabajan los textos que se trabajan son muy variados (logotipos, anuncios publicitarios, programación de televisión, etc.). Se trata de que el aprendizaje de la lectoescritura se produzca tras un proceso de contacto directo con textos reales y cercanos en un ambiente de diálogo y cooperación.

Desde hace tiempo se viene aplicando el enfoque constructivista en la enseñanza de la lectoescritura. Para Molina Domínguez, este enfoque es mucho más acertado que los

métodos tradicionales empleado, y debería adoptarse también para la alfabetización de personas adultas (2007: 6).

Como señala Fons Esteve (2004: 33), únicamente en situaciones reales de uso de la lengua escrita es posible aprender a leer y a escribir con sentido. De este modo, es necesario concretar cuáles son los usos habituales de la lengua escrita en nuestra sociedad alfabetizada para poder ofrecer a los alumnos inmigrantes que tienen que aprender a leer y a escribir en nuestra lengua todo tipo de situaciones en las que sea imprescindible el uso de la lengua escrita.

Los contenidos y los textos que se empleen para la enseñanza de la alfabetización han de ser conocidos previamente por los alumnos. Estos conocimientos previos son los que favorecen que se produzca el diálogo en el aula, algo fundamental en el proceso de alfabetización. Es importante que los alumnos interactúen entre ellos mismos y con el profesor para modificar los conocimientos previos o incorporar nuevos, es decir, para crear aprendizajes significativos.

Bajo el enfoque constructivista, el profesor ha de llevar a clase materiales diversos, como logotipos, anuncios, documentos oficiales, contratos, cartas, carteles, avisos, indicaciones, horarios, folletos informativos, etc. También desde el enfoque constructivista es fundamental el trabajo cooperativo, es decir, la organización del trabajo en parejas o pequeños grupos.

¿Cuál es el tipo de letra más conveniente?

Los tipos de letra empleados en la alfabetización son los siguientes:

Letra ligada:

abcchdefghijklklmnñopqrstuvwxyz

Letra de palo o letra de imprenta mayúscula:

ABCCHDEFGHIJKLLLMNÑOPQRSTUVWXYZ

Letra denominada *script*:

abcdefghijklmnopqrstuvwxyz

Y se añade una más a la hora de leer:

Letra de imprenta minúscula:

abcchdefghijklklmnñopqrstuvwxyz

Los especialistas en el tema han atribuido a la escritura de tipo *script* –letra de imprenta manuscrita o mediante máquina de escribir que se realiza sin enlaces– una serie de ventajas que resume Lebrero Baena (1999: 23) y que exponemos a continuación:

- Es más legible y nítida por su carácter tipográfico.
- Puede ser paralela a la letra impresa.
- El alumno puede autocorregirse y descubrir los errores.
- Es más apropiada para el desarrollo motriz.
- Proporciona menos fracasos en el aprendizaje.
- La unidad de movimiento es más corta.
- No son necesarias uniones entre las letras.
- Precisa menor vigilancia en los alumnos.

Sin embargo, ha habido autores que han señalado diversas limitaciones. Las enumeramos tal como las señala Lebrero Baena (24):

- Favorece la adquisición de malos hábitos en la inversión de la letra (*p* por *q*) y en el sentido de los movimientos que requiere.
- Favorece problemas de confusión de uniones y separaciones entre las letras y espacios (*b* en vez de *lo*).
- Fragmenta el pensamiento; sacrifica el conjunto por las formas individuales.
- Se presenta como una sucesión de caracteres, una “polvareda”.
- Las palabras pierden su individualidad como unidad.
- Crea problemas de ortografía al no percibir la estructura global de la palabra.
- Perjudica la velocidad de la escritura por los cambios frecuentes de dirección.
- Requiere mucho tiempo y diferentes aprendizajes hasta llegar a la letra enlazada.
- Carece de ritmo en su realización.
- Precisa cambios bruscos de movimiento.
- Tiende a ser estereotipada e impersonal.
- Es más propia del adulto por requerir menos flexibilidad de los dedos y manos.
- Una mayoría del profesorado no está habituado a su empleo.

El otro tipo de letra que se empleó bastante en la enseñanza de la lectoescritura es la letra cursiva o la letra manuscrita enlazada. Las ventajas que destacan los expertos eran (Lebrero Baena, 26-27):

- Reduce los problemas de direccionalidad.
- Favorece la percepción global de la palabra.
- Es legible, clara y estética.
- Favorece la velocidad.
- Permite un movimiento más fluido en la escritura.
- Es el tipo de letra utilizado en la escritura por la mayoría de los adultos.

Sin embargo, la cursiva, al ir enlazada, no permite que el alumno principiante distinga bien las letras, es decir, dónde comienza y dónde acaba el trazo de letras como la *m*, la *n*, la *r*, la *i*, etc.

Además, teniendo en cuenta que el tipo de letra al que estamos acostumbrados actualmente es la letra impresa o electrónica que vemos en carteles, chats, aparatos electrónicos de última generación, etc., parece más recomendable que los alumnos dediquen más atención a aprender a identificar y a leer la letra *script* y no la enlazada. Para la escritura, sin embargo, puede elegir libremente la letra con la que se sientan más cómodos escribiendo.

Actualmente, desde los planteamientos del enfoque comunicativo en el aprendizaje de una lengua extranjera, no se considera que el uso de la letra manuscrita sea la más apropiada:

[...] nos empeñamos en enseñar a escribir a partir de la letra manuscrita, que añade dificultades psicomotrices y que no permite leer cuanto antes porque no suele aparecer en rótulos y avisos de la vida cotidiana (Molina Domínguez, 2007: 9).

La letra de imprenta, tanto mayúscula como minúscula, es la que se van a encontrar en la mayor parte de los mensajes escritos de la vida cotidiana, por lo que necesitan reconocer cuanto antes este tipo de letras para empezar a interpretarlos. Es evidente que la escritura manuscrita cada vez se emplea menos, mientras que los mensajes electrónicos a través del ordenador o de los teléfonos móviles van en aumento.

En definitiva, los planteamientos más recientes recomiendan que los adultos comiencen a escribir usando las mayúsculas. Con el tiempo, cuando adquieran soltura psicomotriz, podrán practicar y escoger otras formas con las que se sientan más cómodos, pero al comienzo es importante que no pongan toda su atención en el trazo, en lugar de entender la palabra que se está escribiendo.

3.6. La alfabetización de adultos inmigrantes

La alfabetización de adultos en general –tanto para inmigrantes como para nativos– es un ámbito de la educación en el que se lleva trabajando desde hace tiempo. Se enmarca dentro de las enseñanzas no formales, en la denominada Educación de Personas Adultas (EPA). A este tipo de enseñanza también se la conoce como “formación permanente” o “formación a lo largo de la vida”. La formación de adultos es una parcela de la educación un tanto dispersa, donde son innumerables los tipos de enseñanza que se imparten, que se organizan en función de la población destinataria y de las demandas sociales.

El inmigrante adulto comparte con los adultos de la sociedad de acogida la necesidad de adaptarse a los cambios que se producen a nivel tecnológico, laboral y cultural (García Parejo 2003: 61). Además, el hecho de ser inmigrante dificulta aún más la adaptación, pues, entre otros condicionantes, el inmigrante suele tener una residencia precaria, pertenece a un grupo minoritario que por lo general es visto de forma negativa por los miembros de la comunidad de acogida, no comparte los mismos derechos políticos y, sobre todo, está privado de su medio de comunicación habitual, su lengua materna.

Así, la alfabetización de adultos inmigrantes requiere que el profesor, además del dominio de los conocimientos de didáctica de la enseñanza de segundas lenguas, tenga en cuenta otros aspectos importantes como la procedencia de cada uno de los alumnos que tiene en el aula, su cultura, su país, e incluso la situación personal de cada uno de los alumnos a los que enseña, ayuda y con los que comparte experiencias en el aula.

Sin duda, todos los que han trabajado sobre el tema y han enseñado a inmigrantes coinciden en que la presencia en el aula de personas no alfabetizadas en su lengua materna –personas que no saben leer ni escribir en su propia lengua ni en otra– es uno de los factores que más complica la práctica docente (García Martínez 2002: 15). Sin

embargo, también es cierto que el problema no radica en el alumnado, sino en los recursos y la metodología empleada por el profesorado.

Como ya hemos señalado en el apartado “La alfabetización y la enseñanza de la lectoescritura”, para el desarrollo de un curso de alfabetización dirigido a inmigrantes adultos es necesario que tengan un cierto conocimiento de la lengua española, sobre todo en lo referente a la competencia léxico-semántica, para aprender la lectoescritura en nuestra lengua¹², “ya que se alfabetiza a partir de significados y no es lógico enseñar a leer y escribir cuando no se comprende lo que se enseña” (García Martínez 2002:15).

García Martínez (2002:15) señala que

los alumnos que poseen una grafía diferente a la occidental, árabes y chinos, no son analfabetos, tienen una mente alfabetizada. En los primeros momentos se debe incidir en el alfabeto hasta que se acostumbren a escribir y leer con los caracteres latinos. Normalmente es una tarea rápida y pronto aprenden a leer en castellano.

No podemos estar más de acuerdo con estas afirmaciones en lo relativo a la necesidad de que se familiaricen con los caracteres latinos. Sin embargo, en el grupo de ágrafos a los que enseñamos, compuesto por alumnos africanos y chinos, el ritmo de aprendizaje y la “tarea” de leer en castellano no es el mismo entre africanos y chinos. Los chinos poseen una rapidez impresionante para aprender y, como señala García Martínez, suelen aprender pronto. Sin embargo, no comprobamos que sucediera lo mismo con los alumnos africanos; entre ellos mismos también existían diferentes ritmos de aprendizaje, y en el caso de muchos de ellos, el proceso de aprendizaje de las vocales y consonantes se hace muy lento.

Así, las características propias del colectivo inmigrante son las que determinan el diseño y la organización de los cursos de español, pero también se ha de tener en cuenta la forma en que aprenden los adultos.

¹² Aunque algunos de los alumnos a los que enseñamos en el CEAR no interviniesen demasiado en las clases, la gran mayoría lleva años residiendo en la isla y pudimos comprobar, sobre todo fuera de la “hora” de clase, que pueden comunicarse en español, aunque con evidentes dificultades.

4. METODOLOGÍA

El desarrollo de este trabajo parte de una experiencia real, de unas prácticas realizadas en una ONG, de unos materiales guardados y de un cúmulo de preguntas y lagunas sobre la labor que estábamos llevando a cabo sin la formación previa que es necesaria para guiar a los alumnos de manera correcta, sin tener que recurrir a la improvisación en el aula.

Así, para elaborar el trabajo comenzamos con la lectura de diversa bibliografía especializada en la enseñanza de ELE a inmigrantes adultos y en la alfabetización, tanto en lengua materna como en lengua extranjera, pero prestando especial interés a la alfabetización de inmigrantes.

Posteriormente, para establecer las bases teóricas del estudio, hemos seleccionado y comentado aquellos aspectos cuya presencia en un trabajo de estas características creemos imprescindibles. Así, aunque de manera no tan profunda como se pudiese haber hecho, hemos abordado aspectos generales como la enseñanza de español como segunda lengua/lengua extranjera, la enseñanza y el aprendizaje de los adultos o los enfoques adoptados en la actualidad para la enseñanza de lenguas.

Para la investigación, nos ha resultado de gran utilidad la consulta de diversos artículos publicados en el portal web *Segundas Lenguas e Inmigración*, cuyo material es mucho más extenso, específico y útil que el que se ofrece en la sección que el Centro Virtual Cervantes destina a la enseñanza de español a inmigrantes –“La enseñanza de segundas lenguas a inmigrantes”–.

Finalmente, lejos de ofrecer una programación de unidades didácticas en torno a los ámbitos habituales de los manuales de ELE y los ejercicios para el desarrollo de las destrezas lectoescritoras, hemos considerado oportuno ofrecer las pautas y conclusiones surgidas de una experiencia real, así como una pequeña muestra de las actividades que sí dieron buenos resultados en el aula y que motivaron a los alumnos a seguir asistiendo a clases para aprender algo más sobre los mensajes escritos que aún no podían interpretar.

5. ANÁLISIS DE LA EXPERIENCIA DE PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA DE ESPAÑOL PARA ÁGRAFOS. ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS PARA LA ENSEÑANZA DE LA LECTOESCRITURA Y PROPUESTA DE ACTIVIDADES

Como hemos venido señalando a lo largo del trabajo, nuestro período de prácticas se llevó a cabo con inmigrantes adultos ágrafos que llevaban tiempo viviendo en la isla y que habían acudido a la organización CEAR, en Gran Canaria, para aprender español y alfabetizarse.

Por mucho que un profesor adquiriera la formación necesaria antes de enfrentarse a un curso de estas características, solo cuando está en el aula con los alumnos se da cuenta de lo compleja que es la situación que se crea cuando se intenta guiar los aprendizajes de cada uno de ellos. Compleja porque los factores y las variables que intervienen en el proceso son múltiples. Así, el momento idóneo para planificar las actividades que se llevarán a cabo será cuando se haya conocido al grupo. De esta forma, podrán tenerse en cuenta en la programación las variables específicas del grupo y las características concretas de cada alumno.

5.1. Análisis y reflexiones en torno a las clases impartidas

El alumnado estaba formado, en su mayoría, por unas trece¹³ personas adultas ágrafas procedentes de diversos países de África. Solo tres de los alumnos eran chinos, y se incorporaron casi al final de nuestra estancia en el centro. Así, al mismo tiempo aprendían en el aula alumnos cuyas lenguas maternas eran el árabe, el francés, el *wolof*¹⁴, el chino y el inglés (solo en el caso de un alumno). La mayoría llevaba algún tiempo viviendo en Gran Canaria; en el caso de varios de ellos, incluso años.

¹³ No podemos ofrecer el número exacto de alumnos a los que impartimos clase, pues la asistencia de varios de ellos no era constante. Uno de los alumnos faltaba a menudo por cuestiones de salud; y otros, por motivos que desconocemos.

¹⁴ El idioma *wolof*, es una lengua hablada en Senegal y Gambia y es la lengua nativa de la etnia *wolof* y usada secundariamente en la región. Tiene algo más de cuatro millones de hablantes nativos y el número total de hablantes incluyendo como segunda lengua está entre los trece y los dieciocho millones. Es el idioma más hablado en Senegal, y es hablado aparte de los *wolof* (que representan el 40% de la población) por otros senegaleses.

El grupo estaba repartido, por igual, entre hombres y mujeres con edades comprendidas entre los diecisiete y los setenta años, aproximadamente¹⁵. En relación con sus edades, cabe destacar cierto comentario que nos hizo una de las profesoras voluntarias del centro. Varios alumnos, en los datos que aparecían en las fichas elaboradas por el propio centro para entregarlas en al aula de español, coincidían siempre en tener el 1 de enero como fecha de nacimiento en sus datos personales. Esto puede hacernos suponer dos razones: que los alumnos no sabían exactamente su fecha de nacimiento, o que el personal encargado no tramitó debidamente la concreción de estos datos, por lo que la fecha de nacimiento se pudo haber estimado de manera aproximada.

En el caso de las mujeres, varias eran amas de casa asentadas en la isla desde hace años. Algunas alumnas llegaron al grupo de ágrafos del CEAR gracias a otras compañeras que ya venían asistiendo a clases desde hacía tiempo. La ayuda de otro inmigrante que lleva más tiempo en la zona y asiste a clases de español resulta muy importante no solo para favorecer la integración del compañero en la nueva sociedad, sino también para colaborar en las tareas de mediación, tanto en el centro como fuera de él. Por lo que se refiere a la ocupación de los hombres, eran varios los que se dedicaban a la venta ambulante, bien en las playas del sur de la isla o en los mercadillos ambulantes de las diversas localidades.

Al tratarse de alumnos que llevan tiempo en la isla, es de suponer que, en dicha situación de inmersión lingüística, hablan y se relacionan con otras personas de la sociedad de acogida y resuelven situaciones comunicativas relacionadas con su vida cotidiana. Sin embargo, en la práctica, el profesor puede percatarse de que sus alumnos adultos solo se comunican en español en las situaciones imprescindibles, o que, como en el caso de las madres que conocimos, que sus hijos mayores, ya integrados plenamente en la vida social de nuestro entorno, realizan las transacciones o actividades cotidianas por ellas. Así, las diferencias entre cada alumno dependen de su situación personal, de la lengua que hablan en casa y de con quién trabajan y se relacionan normalmente (nacionales, extranjeros o compatriotas). Estas circunstancias han de tenerse presentes en clase cuando observemos que algunos alumnos avanzan de manera

¹⁵ La edad es uno de los factores que conforman la diversidad del grupo y que dificultaba el proceso de enseñanza-aprendizaje. Los alumnos más jóvenes del grupo –los de entre 17 y 40 años– aprenden mucho más rápido que el resto.

más lenta que otros. Además, existen otros factores inesperados que se convierten en el problema clave de cada aprendizaje. Nos referimos, por ejemplo, al momento en el que el profesor se da cuenta, como fue nuestro caso, de que un alumno presenta algún tipo de discapacidad mental severa, o de que otro, debido a su enfermedad crónica, se ve incapacitado para practicar con fluidez las destrezas psicomotrices necesarias para la escritura.

También en relación con el dominio de las habilidades psicomotrices, varias señoras –las que llevaban años residiendo en la isla– podían comunicarse en español con cierta soltura y tenían una caligrafía excelente en las fichas que realizaban (pues practicaban con las que hacían sus hijos en el colegio). Sin embargo, mostraban dificultades para leer y comprender lo que habían copiado en las fichas de caligrafía o para discriminar las vocales en palabras como *oso*, *mesa*, *tomate* o *dinero*. En cuanto a las vocales, contábamos con ciertas nociones sobre la interlengua de los arabófonos. En su lengua, solo tienen tres vocales: *a*, *u*, *i*. Por ello, la pronunciación de la *u* puede ser *o*, y la de la *i* puede ser *e* en algunos contextos y determinadas variedades dialectales, pero en ningún caso hay oposición fonológica. Por tanto, *e-i* y *o-u* no sirven para distinguir significados en las palabras de su lengua. Este hecho explica, además, que los alumnos arabófonos tengan dificultades para distinguir pares como *mesa/misa* o *rosa/rusa*.

En cuanto a las actividades de clase en las que colaboramos, en uno de los ejercicios que realizaron empleando folios en blanco sin pautas, nos dimos cuenta de que cuando dictábamos secuencias como *manta-de-lana* o *mesa-de-madera*, algunos alumnos escribían las palabras juntas, sin espacios entre ellas, tal y como se observa en algunos ejemplos del Anexo 2. Esto nos hizo pensar que, por un lado, algunos no habían comprendido lo que era una palabra y la separación que deben tener con respecto a otras; y, por otro, que se abusaba demasiado del soporte en el que se hacía escribir a los alumnos (fichas de caligrafía en las que se repasan puntos discontinuos para formar letras o en las que se copian frases, una debajo de otra). Cuando ya no cuentan con las fichas de caligrafía, los alumnos no tienen pautas que guíen lo que tienen que escribir. Aunque parezcan destrezas muy simples –que erróneamente pueden darse por asimiladas tras varias sesiones de escritura con los alumnos–, la adecuación de los trazos y del tamaño de las letras o la separación entre palabras son aspectos de la escritura que no deben pasarse por alto en la enseñanza de la lectoescritura para ágrafos, teniendo en cuenta que son muchas las ocasiones en que las personas nos vemos

obligadas a rellenar formularios en los que los datos deben ir introducidos en cuadros – una letra mayúscula en cada cuadro– o en unas breves líneas. De este modo, por un lado es recomendable acostumar a los alumnos a ceñirse al espacio dado y no escribir con un tamaño desproporcionado (como pudimos comprobar con algunos alumnos). Pero, por otro, escribir durante todo el proceso de alfabetización en hojas de caligrafía muy pautadas no resulta conveniente, si tenemos en cuenta la metodología que actualmente se prefiere para la enseñanza de la lectoescritura.

A pesar de que solo contamos en dos sesiones con la asistencia de los nuevos alumnos chinos, enseguida pudimos comprobar que aprendían las destrezas lectoescritoras con una rapidez extraordinaria en comparación con el resto de alumnos, que llevaban meses practicando las vocales y las consonantes (si bien es cierto que quizás fuese el método empleado por las profesoras voluntarias el que ralentizaba el aprendizaje, como señalamos en el apartado destinado a las metodologías existentes en la enseñanza de la alfabetización).

Dificultades que hallamos en el desarrollo de las actividades:

A continuación mostramos una lista con las principales dificultades con las que nos encontramos y que pueden ser generales a otros grupos de alumnos inmigrantes con similares características:

- Los factores de la edad y de la motivación aumentan la lentitud del aprendizaje.
- Los diferentes ritmos de aprendizaje son muy acusados. La heterogeneidad en el nivel de los alumnos hace que sea necesario crear en el aula pequeños grupos homogéneos para atender los diferentes ritmos de aprendizaje.
- Asistencia irregular del alumnado, debido principalmente a su situación laboral –con cambios en el trabajo y en los horarios–, a cuestiones familiares, problemas de salud o, simplemente, al cansancio. Además, la incorporación de nuevos alumnos a las clases puede darse en cualquier momento a lo largo del curso.
- La explicación oral de las actividades sea hace complicada, pues, aunque llevan tiempo viviendo aquí, no siempre comprenden qué tienen que hacer en cada caso.

- Dificultades para escribir con fluidez y soltura: tensión a la hora de realizar los trazos. Repasan una y otra vez cada letra que escriben, empeorando la forma que le habían dado al principio.
- Frecuentes vacilaciones en la direccionalidad de los trazos de las letras.
- Tamaño de la letra desproporcionado.
- Dificultades de segmentación acústica.
- Dificultad para distinguir los trazos que diferencian una *m* minúscula de una *n* minúscula. En varias ocasiones nos sentamos con algunos alumnos para que observasen paso a paso cómo escribir la *m* y la *n*, que son las letras que presentaban un cierto grado de dificultad, junto con otras como la *f* minúscula. Otros alumnos necesitaban este refuerzo con cada una de las letras.
- No siempre comprenden que pueden existir distintos tipos de grafía para una misma letra. Así, no siempre podemos dar por sentado que cuando escribimos en la pizarra *mesa* o *MESA* los alumnos ya tienen asimilada la diferencia.
- Dificultad para discriminar las cinco vocales, tanto en la lectura como en los ejercicios de percepción auditiva.
- Dificultad para deletrear el nombre y el apellido. Es una tarea habitual para las interacciones diarias con diferentes empresas y administraciones, por ello debe practicarse desde el comienzo de los cursos de alfabetización.

Recomendaciones para afrontar un curso de iniciación a la lectoescritura con inmigrantes ágrafos

Después de nuestra labor como docente en estas clases de lectoescritura, hemos podido establecer una serie de pautas que quizás puedan servir de guía y de ampliación a las experiencias que otros expertos y profesores han ofrecido en diversos trabajos sobre el tema:

- En primer lugar, el profesor ha de ser consciente de que el proceso de enseñanza-aprendizaje en estos contextos y con los alumnos de los que venimos hablando es muy lento, y no se puede equiparar su proceso de aprendizaje con el de otros alumnos que aprenden el español como segunda lengua, aunque hablemos en ambos casos de contextos de inmersión

lingüística. Con los alumnos ágrafos se necesita más paciencia y una metodología que, aunque no se aleje de la comunicativa, no puede ser la misma que se emplea en los manuales de ELE para alumnos que han tenido formación académica en sus países de origen.

- Aunque parezca una obviedad, adjetivos como *ecléctico* o *mixto* son los que deben caracterizar el proceso de enseñanza-aprendizaje de los alumnos ágrafos. Como hemos visto, los métodos sintéticos ya no resultan tan apropiados, pero siempre se pueden incluir ciertas actividades propias de estos métodos.
- Cada curso es diferente, y siempre se ha de adaptar los recursos al alumnado concreto.
- Para el profesorado, las fichas personales que entregan los alumnos cuando llegan al aula ofrecen una información muy valiosa que puede servir de ayuda para elaborar las actividades.
- Es recomendable diseñar y recopilar diferentes tipos de pruebas iniciales de nivel, orales y escritas, imprescindibles para determinar el nivel de comunicación oral y de lectoescritura.
- El aprendizaje debe centrarse en la escritura de palabras y textos significativos.
- Los materiales que se lleven al aula deben ser reales para ayudar así al alumno a interpretar los mensajes cotidianos. Deberán estar vinculados a las situaciones reales y significativas para los alumnos. Según los planteamientos de Freire, estos textos son *textos generadores*.
- Las palabras y secuencias para trabajar también pueden partir de materiales de audio y video, recursos que hasta ahora no se han empleado demasiado en la enseñanza de la lectoescritura.
- Es conveniente no repetir el mismo material para más de una sesión, aunque se empleen para distintas actividades. La segunda vez que llevamos al aula los mismos catálogos de supermercados de la clase anterior, la motivación ya no era igual a la del primer día.
- Para trabajar las letras y las combinaciones entre ellas, un material muy recomendable es el uso de letras de cartón o plástico ya que permiten centrarse en la lectura y la creación de palabras, obviando las dificultades

psicomotrices que surgen cada vez que los alumnos se ponen a escribir, ralentizando el proceso de alfabetización.

- Para facilitar el aprendizaje mediante el trabajo cooperativo es necesaria la presencia de, al menos, dos profesores que puedan ayudar a cada grupo y que sigan de cerca el proceso de aprendizaje de cada alumno.
- Conocer aspectos familiares, como por ejemplo el que tengan hijos estudiando en el colegio, y preguntarles sobre ellos favorece la empatía y la conversación con los inmigrantes, sobre todo con las mujeres de la cultura árabe.
- Debido a la irregularidad en la asistencia a clase y a la incorporación de nuevos alumnos a lo largo del curso, es recomendable que se repitan determinadas tareas y actividades a lo largo del curso con diferentes grados de dificultad, según cada grupo.
- Si realizan dictados, es fundamental repetir constantemente la palabra que los alumnos están escribiendo, haciendo hincapié en cada sílaba. Pudimos comprobar que las consonantes en posición implosiva, sobre todo en interior de palabra, son casi imposibles de percibir por los alumnos en los dictados de palabras.
- En el caso de los alumnos chinos que sí saben leer y escribir en su lengua materna, es fundamental el uso de diccionarios en línea de español-chino que existen en Internet.
- En ejercicios como *Buscar palabras que empiecen por...*, es mejor preguntar a los alumnos que ofrecerles nosotros las palabras, pues el léxico de la persona extranjera es aún limitado en la lengua en la que estamos alfabetizando.
- Las fichas de autoevaluación, que incluyen muchos manuales, obviamente son inútiles para los alumnos ágrafos, aunque se ofrezcan traducidas a su lengua materna.
- En nuestras clases, no pudimos seguir el aprendizaje de cada alumno de manera detallada (solo mediante la observación y el material recogido, que no ha podido ser numeroso). Por ello, creemos que es de gran ayuda tener una sencilla carpeta para cada alumno donde figuren, en la portada, su nombre y su foto. Dentro se ubicarán la ficha personal, las actividades que vayan elaborando y las anotaciones que pueda hacer el profesor. De esta forma, es

mucho más fácil evaluar el proceso de aprendizaje. La ubicación en estas carpetas de las diferentes pruebas de evaluación inicial puede ayudar al profesor a comprobar la evolución del aprendizaje.

5.2. Propuesta de actividades y textos reales para la lectoescritura

En cuanto a los materiales o textos escritos que se pueden emplear para el desarrollo de la enseñanza de la lectoescritura, es evidente que no podemos hacer referencia a todos los recursos posibles. Los mensajes escritos en nuestra sociedad y en nuestra vida cotidiana son innumerables, y de ellos se puede seleccionar una buena cantidad de textos apropiados para este tipo de enseñanza. Solo habrá que pensar en todas aquellas tareas de la vida cotidiana que realizan las personas:

- Interpretar las indicaciones de un producto.
- Interpretar las instrucciones de un aparato electrónico o electrodoméstico.
- Interpretar los datos de una factura.
- Hacer cuentas numéricas en nuestro sistema monetario.
- Interpretar nuestro calendario.
- Dejar una nota.
- Escribir y leer mensajes en el móvil u otro aparato electrónico.
- Rellenar un formulario con los datos personales.
- Leer los carteles de aviso en las calles, en los medios de transporte, en los establecimientos, etc.
- Etc.

Algunos de los textos reales que pueden emplearse para las actividades pueden ser:

- Los ingredientes de una receta.
- Una lista de la compra.
- El titular de una noticia.
- Los envoltorios de productos alimenticios, productos de droguería, juguetes, etc.
- Fotografías de letreros, nombres de tiendas y de marcas.
- Folletos publicitarios de cualquier tipo.

- Revistas y catálogos comerciales.
- Etiquetas de prendas de vestir en las que aparezcan: la talla, las instrucciones del lavado de la ropa, el material o la marca.
- Eslóganes, tanto en formato papel como en *spots* publicitarios.
- Folletos de los horarios de los medios de transporte y mapas de la zona.
- “Impresos oficiales” con los que pueda hacerse el profesor.

A continuación ofreceremos algunos ejemplos de actividades que pueden diseñarse para desarrollar uno de los temas más habituales en los manuales de ELE destinados a inmigrantes: las compras y los productos.

Los objetivos generales que se plantean con la realización de estas actividades son:

- Leer e interpretar mensajes en español, propios de la vida cotidiana, en concreto, los relacionados con el ámbito de las compras (productos, precios, tickets de compra).
- Redactar textos simples: una nota, una dirección postal, una lista de la compra.

Los objetivos específicos relacionados con el aprendizaje de la lectoescritura son los siguientes:

- Familiarizarse con las grafías latinas del abecedario español tanto en mayúsculas como en minúsculas y en diferentes tipos de caligrafía (las que tengan los diferentes textos reales que se muestren en el aula).
- Iniciarse en la lectura y escritura de palabras usuales y motivadoras.
- Descubrir, a partir del análisis de palabras conocidas y significativas, los mecanismos de nuestro sistema alfabético: las palabras, las sílabas y las letras y sus posibles combinaciones.

Asimismo, en la creación de una programación o unidad didáctica han de tenerse en cuenta las directrices del *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* y del *Plan Curricular del Instituto Cervantes* para cada nivel. En el caso de los alumnos de los que hemos hablado, su nivel de español se corresponde con el nivel A1-A2. Para el dominio de la ortografía, los descriptores del *Marco* para este nivel son los siguientes:

A2	Copia oraciones cortas relativas a asuntos cotidianos; por ejemplo: indicaciones para ir a algún sitio. Escribe con razonable corrección (pero no necesariamente con una ortografía totalmente normalizada) palabras cortas que utiliza normalmente al hablar.
A1	Copia palabras corrientes y frases cortas; por ejemplo, signos o instrucciones sencillas, nombres de objetos cotidianos, nombres de tiendas, así como frases hechas que se utilizan habitualmente. Sabe deletrear su dirección, su nacionalidad y otros datos personales.

Evidentemente, estas destrezas serán adquiridas por los alumnos al finalizar el proceso de alfabetización y lectoescritura, y se desarrollarán de forma paralela al aprendizaje de las destrezas orales durante el curso de alfabetización.

Los contenidos que se trabajan con las actividades planteadas son los siguientes:

- Lectoescritura, coordinación grafomotriz y convenciones ortográficas:
 - Las letras del abecedario.
 - Dominio del trazo y la direccionalidad.
 - Distinción de la letra mayúscula y minúscula.

- Lingüísticos:
 - Uso y entendimiento, en la oralidad, de los siguientes verbos en presente de indicativo: *costar, ser, escribir, leer, deletrear, buscar*, etc.
 - Los números hasta el 100.

- Léxico y contenidos culturales:
 - Nombres de productos.
 - El sistema monetario: el euro y los céntimos.
 - Los días de la semana
 - Los meses del año.
 - Los colores.

Explicación de las actividades

Hemos constatado durante nuestras prácticas que los materiales más idóneos para fomentar la motivación y la participación de los alumnos son los documentos reales. Para el desarrollo del tema de las compras y los productos, en el Anexo 3 mostramos algunos ejemplos del envoltorio de productos que se pueden usar en el aula para comenzar a reconocer las palabras y las letras. Los textos escogidos deben contener palabras conocidas y comunes de nuestra lengua, relacionadas con los productos, que los alumnos empleen cada día y que, por lo tanto, sean significativas para ellos.

La relación de productos que ofrecemos en el Anexo 3 muestran las siguientes palabras: *arroz rocío, arroz integral, café, té, manzanilla, bebé, toallitas, polvos de talco, limpiamuebles.*

El profesor debe procurar que el alumno aprenda a identificar la palabra que ya emplea y conoce de nuestra lengua con las grafías que muestran los productos. Asimismo, habrá de trabajarse la relación entre las palabras seleccionadas para aprender a identificar las mismas letras en diversas palabras. Así:

ARROZ	CAFÉ	manzanilla	polvos de talco	para
ROCÍO	té	toallitas	limpiamuebles	bebés
ARROZ	frescas		perfumadas	bebé
INTEGRAL				

Lógicamente, el aprendizaje de las nuevas letras, a partir de palabras generadoras, no puede realizarse todo de una vez. Poco a poco se irán introduciendo nuevas letras y reconociendo en las palabras las que ya se hayan trabajado y aprendido en las sesiones previas.

También se puede pedir a los alumnos que traigan ellos mismos los textos reales, que sean similares a los que se estén viendo en clase. Pueden ser simples envoltorios de

productos que compren o que encuentren en casa, folletos comerciales, tiques, anuncios, carteles, etc.

Asimismo, es recomendable que mientras se trabaje con los envoltorios de los productos o con fotografías de ellos, se tenga a la vista en clase un cuadro con todas las letras y sus posibles grafías, como el que se muestra en el Anexo 4, con el que el profesor puede ir comparando las letras de los materiales traídos a clase.

Otra actividad que pueden realizar los alumnos es la “copia” de estas palabras, pero con letras de plástico o de cartón coloreadas. Por ejemplo, a cada alumno se le repartirá el envoltorio o la fotografía de un producto para que, fijándose en ellos, componga la palabra con las letras. También puede realizarse en grupo; para ello, el profesor mostrará en la pantalla de clase –si se dispone de ella– una misma palabra para que todos la creen con sus letras.

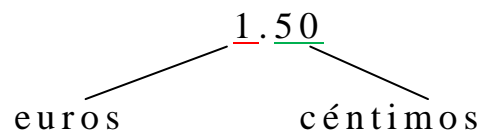
Del mismo modo que se debe trabajar la identificación de letras mayúsculas y minúsculas en los textos sacados de la cotidianidad, el profesor también puede optar por diseñar los materiales y las imágenes, como el ejemplo que mostramos a continuación y que llevamos, junto con otros, a clase:



Una vez se haya trabajado con estos materiales y se hayan asimilado las palabras aprendidas, los alumnos pueden trabajar en parejas: cada uno de los integrantes de la pareja dicta al otro compañero palabras que figuren en los materiales trabajados. Tras el dictado, se procede a la corrección en grupo.

Uno de los contenidos que también se trabajan en el ámbito de las compras es el del sistema monetario empleado en el país de acogida, en este caso, el euro. El siguiente ejercicio forma parte de las actividades que llevamos a cabo para trabajar la identificación de los precios y la diferenciación entre euros y céntimos. Sería

recomendable que, como hicimos nosotros en el aula, se ejemplificasen las explicaciones con monedas y billetes reales.



→ 1.00€ → un euro.



→ 2.50 € → dos euros y medio.



→ 0.50 € → cincuenta céntimos.

Estas explicaciones pueden ejemplificarse, además, con los tiques de compra como los que se muestran en el Anexo 5. En los tiques aparece solo la cantidad de un euro (1,00) pero han de ofrecerse también ejemplos con otras cantidades que no sean redondas. Además, con estos textos también se puede trabajar la identificación de las letras en las marcas de los supermercados, la fecha, los nombres propios, las direcciones, etc.

6. CONCLUSIONES

A raíz de la experiencia vivida en las prácticas de español como lengua extranjera con inmigrantes adultos ágrafos, nos planteamos estudiar la bibliografía más relevante que se ha publicado sobre la alfabetización en ELE para adultos inmigrantes, en concreto, para los inmigrantes ágrafos o *analfabetos* –como prefiere llamarlos la mayoría–, con el fin de ampliar nuestro conocimiento sobre el tema y comprender los errores llevados a cabo en la experiencia de prácticas.

Con el estudio llevado a cabo en estas páginas, no hemos pretendido dar por válidos nuestros planteamientos por encima de otros, sino ofrecer las pautas y estrategias que, practicadas en el centro o descubiertas *a posteriori* a partir de nuestros errores, creemos útiles para afrontar con menos dificultad la compleja tarea de alfabetizar en español a extranjeros que no saben leer ni escribir.

A lo largo de estas páginas, hemos visto que, en relación con el aprendizaje de los adultos, a mayor edad, mayor dificultad en el aprendizaje de una segunda lengua; que las diferencias entre unos individuos y otros y los diferentes ritmos de aprendizaje son a veces muy pronunciados, lo que dificulta que el grupo avance de manera homogénea; que el empleo del método sintético no es el idóneo para que los alumnos aprendan cuanto antes a poder leer los mensajes en la L2, pero que algunas de sus técnicas o ejercicios sí son válidos si se saben combinar con los procedimientos de otras metodologías más recientes como la analítica o el enfoque constructivista aplicado a la alfabetización.

A pesar del carácter marginal que tiene la enseñanza de español a inmigrantes sin recursos, sin duda, ha sido para nosotros un tema digno de toda nuestra motivación y todo nuestro esfuerzo por aprender los rudimentos necesarios para enfrentar, en un futuro, un curso de estas características con mayor conocimiento de causa que el que tuvimos cuando realizamos las prácticas. Este trabajo ha sido solo la base de partida para seguir formándonos en esta parcela de la educación, por desgracia, no formal.

Sin embargo, al margen de su situación en los currículos educativos, y al margen del aprendizaje de las lenguas, hemos querido reflejar con este trabajo la necesidad y el derecho que tienen las personas a estar alfabetizado tanto en la lengua materna como en una segunda lengua, como es el caso de los inmigrantes ágrafos, pues la alfabetización

sigue aún determinando la diferenciación de las clases sociales y el acceso a una vida mejor.

7. BIBLIOGRAFÍA

- BARALO, M. (1999): *La adquisición del español como lengua extranjera*. Madrid: Arco Libros.
- CONSEJO DE EUROPA (2002): *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Instituto Cervantes y Anaya.
- DROSDOV, T. (2003): *Aprender una segunda lengua: metodología de la enseñanza y del aprendizaje*. Madrid: Aedos.
- FONS ESTEVE, M. (2004): *Leer y escribir para vivir. Alfabetización inicial y uso real de la lengua escrita en la escuela*. Barcelona: Graó.
- FREIRE P. y MACEDO D. (1989): *Alfabetización. Lectura de la palabra y lectura de la realidad*. Barcelona: Paidós.
- GARCÍA BLANCO, M. (2002): “El español como segunda lengua: una necesidad primaria para la alfabetización de los inmigrantes. *En contacto con... Método de alfabetización de inmigrantes*”, en *Revista de Educación*, 329, [en línea]. Disponible en: http://www.educacion.gob.es/revista-de-educacion/numeros-revista-educacion/numeros-antteriores/2002/re329/re329_27.html [Consulta: 23 mayo 2012].
- GARTON A. y PRATT C. (1991): *Aprendizaje y proceso de alfabetización. El desarrollo del lenguaje hablado y escrito*. Barcelona: Centro de Publicaciones del MEC y Ediciones Paidós.
- GARCÍA MARTÍNEZ, I. (2002): *Enseñanza de español a inmigrantes en EPA. Una experiencia en la región de Murcia*, [en línea]. Disponible en: <http://www.cuadernointercultural.com/ensenanza-de-espanol-a-inmigrantes-en-epa/> [Consulta: 17 mayo 2012].
- GARCÍA PAREJO, I. (2003): “Los *cursos de español para inmigrantes en el contexto de la Educación de Personas Adultas*”, en *Carabela*, 53: *La enseñanza del español como segunda lengua/lengua extranjera a inmigrantes*, 45-64.

- GONZÁLEZ LAS, C. (2009): *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*. Granada: Port-Royal.
- HERNÁNDEZ GARCÍA M. y VILLALBA MARTÍNEZ F. (2003): “Análisis descriptivo de materiales didácticos para la enseñanza del español (L2) a inmigrantes”, en *Carabela*, 53: *La enseñanza del español como segunda lengua/lengua extranjera a inmigrantes*, 133-160.
- JABONERO, M. y RIVERO, J. (2009): *Alfabetización y educación básica de jóvenes y adultos*. Madrid: Organización de Estados Iberoamericanos y Fundación Santillana.
- KNOWLES, M. S. *et alii* (2001): *Andragogía. El aprendizaje de los adultos*. México: Oxford University Press.
- LEBRERO BAENA, M. P. y M. T. (1999): *¿Cómo y cuándo enseñar a leer y escribir?*, Madrid: Síntesis.
- MOLINA DOMÍNGUEZ, M. (2007): “Alfabetización de personas adultas extranjeras”, en *Linred* [en línea]. Disponible en: http://www.linred.es/numero5_anexo1_Art2.html [Consulta: 17 mayo 2012].
- POLANCO PORRAS, A. (2008): *La alfabetización en L2 para adultos inmigrantes*, en *Segundas Lenguas e Inmigración*, 2, [en línea]. Disponible en: http://www.segundaslenguaseinmigracion.org/index.php?option=com_docman&Itemid=21&limitstart=25 [Consulta: 17 mayo 2012].
- SANTOS GARGALLO, I. (1999): *Lingüística aplicada a la enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera*. Madrid: Arco Libros.
- VILLALBA F. y HERNÁNDEZ M. (2009): “Los programas de L2 para adultos inmigrantes”, en Catalina González Las (eda.), *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*. Granada: Port-Royal: 27-32.

- VILLALBA MARTÍNEZ, F. y HERNÁNDEZ GARCÍA, M. (2003): *Recursos para la enseñanza oral del español a inmigrantes no alfabetizados: primer y segundo ciclo de ESO*. Madrid: Consejería de Educación. Dirección General de Ordenación Académica.
- VILLALBA MARTÍNEZ, F. y HERNÁNDEZ GARCÍA, M. (2000): “¿Se puede aprender una lengua sin saber leer? Alfabetización y aprendizaje de una L2”, en *Carabela*, 48: *El desarrollo de la comprensión lectora en el aula de EL/E*, 85-110. Disponible en: http://cvc.cervantes.es/obref/antologia_didactica/inmigracion/villalba.htm [Consulta: 11 abril 2012].
- VILLALBA MARTÍNEZ, F., HERNÁNDEZ GARCÍA, M. y AGUIRRE MARTÍNEZ, C. (1999): *Orientaciones para la enseñanza del español a inmigrantes y refugiados*. Madrid: Ministerio de Educación y Cultura.
- VV. AA. (2010): *Trazos. Curso de español y lectoescritura. A1.1*. Madrid: Edinumen.
- VV. AA. (2000): *Manual de Lengua y Cultura*. Madrid: Cáritas Española.

8. ANEXOS

Anexo 1

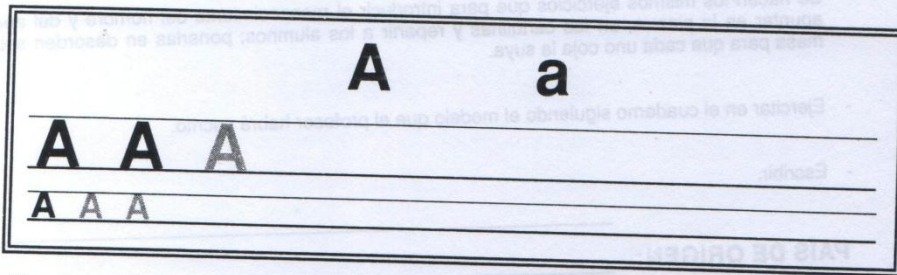
TEMA 1: LA PRESENTACIÓN PERSONAL

Lección 2

Lección 2

- * **Actividad 1:** Presentar el sonido y la letra A.

- El profesor apunta en la pizarra los nombres de los alumnos que contienen la letra A y la subraya haciéndola resaltar fonéticamente.
- A continuación enuncia una serie de palabras y pregunta si tienen o no el sonido A.




- El profesor pide a los alumnos que digan palabras que contienen el sonido A (sin escribirlas).

- * (A) (a) - Reconocer y redondear la letra A en las siguientes palabras.

FÁTIMA ALÍ MOHAMED DAM MARÍA KATIA IVÁN ANA JUAN
PABLO FARIDA AMYED KAMEL LUISA CARLOS YAYA PILAR
Fátima Alí Mohamed Dam María Katia Ivan Ana Juan

- * (A) (a) LAIA - Subrayar las palabras que contienen la letra A.

LAIA JOSÉ MALIKA IGOR LI SAIKO XU BORIS LUIS AMEL
NADIA IDRIS BEN YUSUF KADIJA HIROKO MUSTAFA HUAN
Laia José Malika Igor Li Saiko Xu Boris Luis Amel
Nadia Idriss Ben Yusuf Kadija Hiroko Mustafa Huan

- *  (A) - Cada alumno escribe su nombre y su apellido y subraya la(s) A si la(s) hubiese.

NOMBRE Y APELLIDO:

Lección 2

A a

A A A

A A A

* (A) (a)

FÁTIMA ALÍ MOHAMED DAM MARÍA KATIA IVÁN ANA JUAN
 PABLO FARIDA AMYED KAMEL LUISA CARLOS YAYA PILAR
 Fátima Alí Mohamed Dam María Katia Iván Ana Juan

* (A) (a) (L) (A) (I) (A)

L(A)I(A) JOSÉ MALIKA IGOR LI SAIKO XU BORIS LUIS AMEL
 NADIA IDRIS BEN YUSUF KADIJA HIROKO MUSTAFÁ HUAN
 L(a)i(a) José Malika Igor Li Saiko Xu Boris Luis Amel
 Nadia Idriss Ben Yusuf Kadija Hiroko Mustafá Huan

* (A)

NOMBRE Y APELLIDO:



Anexo 2

mantas ~~de la~~ ~~na~~ 126/1/2012

me sa de martha

me sa de martha ~~to~~

me sa de madera

armario

ma

~~puerta~~

puerta mal

puerta

~~puerta~~

~~puerta~~

armario

~~armario~~

Ropa

~~ropa~~

~~ropa~~

Falda

~~falda~~

~~falda~~

Falda

JUEVES 26 DE ENERO

MANTAS DE LANA

MANTAS DE LANA

DE 2012

MANTAS DE LANA

A a

MESA DE MADERA

• E e

PUERTA DE MADERA

I i

armario

O o

mesa de madera

• U u

armario FALDIL

ropa

POPA

ROPA

②

Mantas DE LANA 26/01/2012

mesa MADERA PUERTA

mesa de MADERA

ARMARIO

Ropa

Falada

③

~~manta~~ d' mantas de lana / 22-6-01-2012

mesa de madera { NEVES 26 DE

mesa de ~~madera~~ madera { ENERO DE 20 12

PO TO PUE RTA ROPA

armario ~~armario~~ armario FIDA

FOL DA

(4)

manitas Tako JUEVE 26 DE

de la na

ENERO DE 2012

m ES Ade

PUERTA

aiorm

a r m a r i o

ZOPA

Falda

Tako

Aa

Ee

Ii

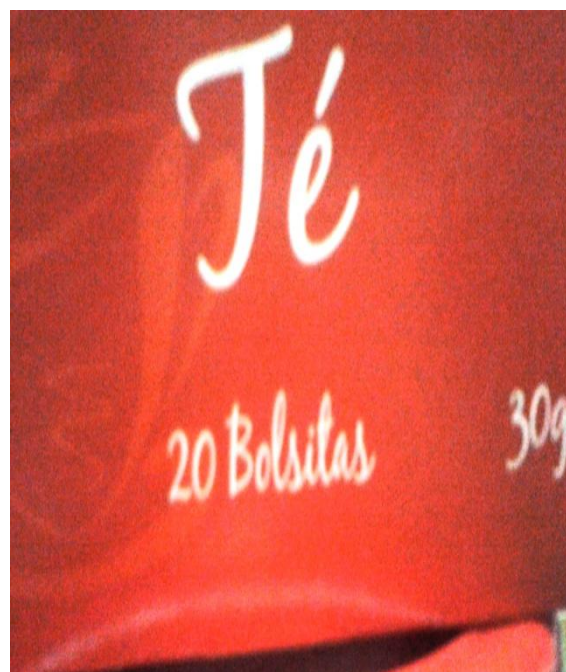
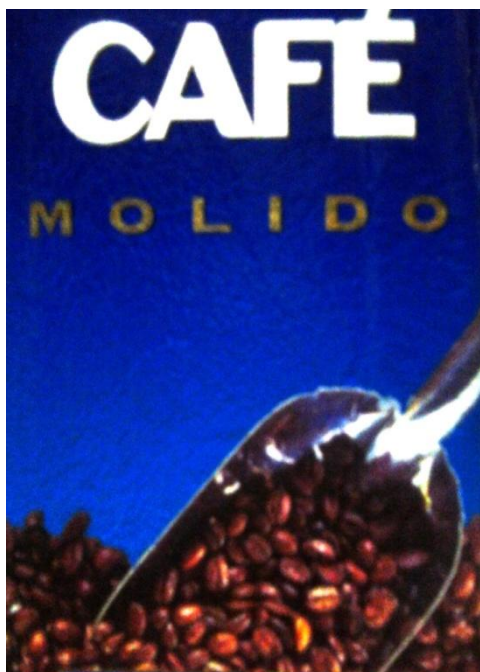
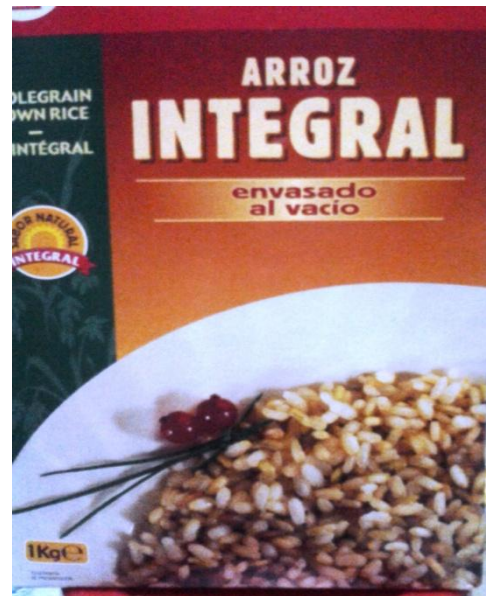
Oo

Uu

m → mama

n → no

Anexo 3





Anexo 4

A a <i>a</i> a	B b <i>b</i> be	C c <i>c</i> ce	D d <i>d</i> de	E e <i>e</i> e
F f <i>f</i> efe	G g <i>g</i> ge	H h <i>h</i> hache	I i <i>i</i> i (latina)	J j <i>j</i> jota
K k <i>k</i> ka	L l <i>l</i> ele	M m <i>m</i> eme	N n <i>n</i> ene	Ñ ñ <i>ñ</i> eña
O o <i>o</i> o	P p <i>p</i> pe	Q q <i>q</i> qu	R r <i>r</i> erre	S s <i>s</i> ese
T t <i>t</i> te	U u <i>u</i> u	V v <i>v</i> uve	W w <i>w</i> uve doble	X x <i>x</i> equis
Y y <i>y</i> y griega	Z z <i>z</i> zeta			

Anexo 5

***** CARREFOUR *****
 * LA BALLENA *
 *** ATENCION AL CLIENTE 902202000***
 CIF:A-38454278
 1 GAMA DULCESOL 1,00
 1 GAMA DULCESOL 1,00
 -1 GAMA DULCESOL -1,00
 =====
 TOTAL ALIMENTACION 1 ART. 1,00
 =====
 1 ART TOT COMPRA: 1,00
 =====
 PAGADO METALICO 1,00
 CAMBIO RECIBIDO 0,00

 CARREFOUR CANARIAS S.A
 Comerciante Minorista
 Autopista Sur Km 5,9 (Urb.Añaza)
 38109 Santa Cruz de Tenerife
 R.M.Santa Cruz de Tenerife
 T1.502,F175,H.TF-15.319

 RESERVA TUS LIBROS DE TEXTO
 ANTES DEL 1 DE AGOSTO


 26/05/12 17:33:23 0132 001 0184 6739
 LE ATENDIO: MARIA DEL PINO

Los artículos de higiene personal una vez abiertos no tienen devolución.
 La devolución se realizará en el mismo medio de pago en el que se abonó la compra.
 Esta garantía es adicional a los derechos que la ley concede a los consumidores.

 GAMA DULCESOL 1,00
 GAMA DULCESOL 1,00
 GAMA DULCESOL 1,00
 GAMA DULCESOL 1,00
 -1,00
Gracias por tu compra
 =====
 www.carrefour.es
 Teléfono de Atención al Cliente 902 20 20 00
 =====
 1 ART TOT COMPRA: 1,00
 =====
 PAGADO METALICO 1,00
 CAMBIO RECIBIDO 0,00


Dispones de 15 días para tus devoluciones, en cualquier hipermercado Carrefour.


 26/05/12 17:33:23 0132 001 0184 6739
 LE ATENDIO: MARIA DEL PINO

MERCADONA
 Avda.Pintor Felo Monzon
 7 Palmas(Las Palmas de GC)
 Teléfono 928411755
 CIF: A-46103834
 COMERCIANTE MINORISTA
 26/05/2012 19:26 OP: 109604
 N: 193354 CAJA:023 SUP: 2185
 1 1 LIMA VIDRIO 1,00
 TOTAL.....EUROS 1,00
 ENTREGA.....EUROS 1,00
 DEVOLUCIÓN..EUROS 0,00
 LE ATENDIÓ: LORENA