



TRABAJO DE FIN DE GRADO

Doble grado de Educación Primaria y Educación infantil

Curso 2019/2020

María de Águeda López

Directora: Sonia de la Roz

Fecha: 24 de abril de 2020

*A toda la gente que ha sufrido
por no saber leer y escribir.*

“Método de alfabetización para jóvenes DISEM”

-Proyecto de innovación educativa-

María de Águeda López

Directora: Sonia de la Roz

ÍNDICE

1.	RESUMEN/ABSTRACT Y PALABRAS CLAVES	6
2.	INTRODUCCIÓN Y JUSTIFICACIÓN DEL TEMA ELEGIDO	8
2.1.	MOTIVACIONES PERSONALES.....	8
2.2.	PUNTO DE PARTIDA	9
3.	OBJETIVOS DEL TRABAJO	10
4.	MARCO TEÓRICO	10
4.1.	CONCEPTO DE ALFABETIZACIÓN	10
4.2.	SITUACIÓN ACTUAL DE LA ALFABETIZACIÓN	12
4.3.	IMPORTANCIA DE LA ALFABETIZACIÓN	16
4.4.	LA ALFABETIZACIÓN Y EL APRENDIZAJE A LO LARGO DE TODA LA VIDA. DIFERENCIAS ENTRE LA ALFABETIZACIÓN DE NIÑOS, JÓVENES Y ADULTOS.....	20
5.	PRESENTACIÓN DE LA PROPUESTA	23
5.1.	INTRODUCCIÓN	23
5.2.	ANÁLISIS DE LOS MÉTODOS DE ALFABETIZACIÓN PARA JÓVENES Y ADULTOS..	23
5.2.1	<i>Método Nahono</i>	23
5.2.2.	<i>Método Castuera</i>	25
5.2.3.	<i>Método de la palabra generadora</i>	28
5.2.4.	<i>Método Trazos</i>	30
5.2.5.	<i>Método de alfabetización de adultos de Cáritas</i>	32
5.3.	COMPARACIÓN DE LOS MÉTODOS DE ALFABETIZACIÓN DE JÓVENES Y ADULTOS 36	
5.3.1.	<i>Justificación de los criterios elegidos</i>	37
5.3.2.	<i>Tabla comparativa de los métodos de alfabetización para jóvenes y adultos</i>	45
5.4.	VALORACIÓN DE LA NECESIDAD DE CREACIÓN DE NUEVOS MÉTODOS.....	46
5.5.	MODELO DE ALFABETIZACIÓN PARA JÓVENES DISEM	47
6.	CONCLUSIONES	58
7.	ANEXOS	60

1. RESUMEN/ABSTRACT Y PALABRAS CLAVES

Resumen

El trabajo que se desarrolla a continuación es un proyecto de innovación educativa en el ámbito de la alfabetización de los jóvenes.

Partiendo del análisis de los métodos ya existentes y de la valoración de la necesidad de creación de nuevos modelos, se presenta el método de alfabetización DISEM, una nueva metodología de intervención que es de elaboración propia. Con esta propuesta se busca ampliar los horizontes de este proceso trabajando, además de lo puramente académico, lo que el propio nombre del método indica, que sea un aprendizaje Dinámico, Individualizado, Social, Emocional y Motivador. De esta manera, se pretende dar sentido a un proceso al que muchos se enfrentan con mucha inseguridad y miedo. En definitiva, este proyecto nace con el objetivo de ofrecer un aprendizaje contextualizado y adaptado a las características y necesidades de esta población.

Prestando atención al contexto de España, son escasos los porcentajes de analfabetización en estas edades. Esta es la razón por la que el modelo va dirigido a la numerosa población inmigrante que, por la situación en la que llega, requiere aprender a leer y escribir en español.

Palabras clave: jóvenes, lectoescritura, alfabetización, aprendizaje contextualizado.

Abstract

The following paper presents an educational innovative project focused on youths' literacy.

Based on existing methods and on the valuation of the need to create new models, we present the DISEM literacy method, a new learning model that it's an own creation. The latter expands the existing theories by moving away from the considerations of academic aspects only trying to make the process dynamic, emotional, social, motivational and personalized. The ultimate goal of this project is to challenge what the youth perceives as a frightening learning process and transform it into a contextualized and adaptable learning model specifically addressing those population's needs.

Due to the few cases of youth illiteracy within the Spanish population, the presented model is specifically on immigrants who are in need of learning how to read and write in Spanish.

Key words: literary skills, literacy, youth, contextualized learning.

2. INTRODUCCIÓN Y JUSTIFICACIÓN DEL TEMA ELEGIDO

2.1. Motivaciones personales

A lo largo de estos cuatro años de carrera he tenido experiencias en colegios muy variados en lo referente al tipo de centro, al tipo de alumnado y al contexto en el que estaban situados. En todos ellos, me surgió un especial interés por atender a aquellos alumnos que presentaban dificultades en el aprendizaje debido al contexto social y familiar en el que se encontraban.

Además, al mismo tiempo, he ido participado en diferentes experiencias de voluntariado ayudando a instituciones educativas que trabajan con niños en riesgo de exclusión social. Todo esto me ha permitido descubrir mi verdadera vocación como maestra y darme cuenta de que tengo una especial sensibilidad para trabajar en este tipo de contextos.

En esta línea, he pasado los dos últimos veranos colaborando con escuelas y centros de apoyo educativo en Perú. Allí me encontré con una gran problemática social que se reflejaba en el ámbito educativo: niños trabajadores, familias desestructuradas, familias sin recursos, casos de abuso muy frecuentes... En definitiva, niños con grandes necesidades educativas.

Una de las realidades que más me llamó la atención, a nivel educativo, fue encontrarme con muchos niños de entre 12 y 18 años que no eran capaces de reconocer las letras del abecedario y, consecuentemente, de leer y escribir.

Ante esta situación, las educadoras locales intentaban trabajar con ellos utilizando las clásicas cartillas que se emplean en el aprendizaje de la lectoescritura al final de la Educación Infantil y a principios de la Primaria. El resultado de esto fueron muchos niños desmotivados, que sentían mucha vergüenza ante el resto de sus compañeros por tener que aprender a leer y escribir, hasta el punto de no querer hacerlo. *¿Por qué tengo que aprender esto pudiendo dedicar este tiempo a trabajar y sacar dinero para mi familia?* esta era la pregunta que muchos de estos niños nos hacían constantemente ante nuestra insistencia en que apostaran por formarse.

Poco a poco, fui involucrándome y siguiendo más de cerca este proceso de alfabetización. Además, al mismo tiempo, fui conociendo más a los niños. Con todo lo que vi, me surgía la necesidad de crear métodos apropiados para este tipo de educandos. Sin duda, los modelos utilizados en Infantil y Primaria no eran adecuados para ellos, pues no era idóneo

ni el diseño ni la temática. La suma de la poca motivación de los niños con unos recursos que les impedían la conexión emocional que requiere el aprendizaje, provocaba que el resultado no fuese el esperado.

Durante mi estancia allí, me fue resonando la idea de aprovechar la oportunidad de realizar el trabajo de fin de grado, para investigar sobre este problema que había identificado; sabiendo que tendría que orientarlo y consultarlo al llegar a España.

Con esta investigación pretendo encontrar o crear un modelo adecuado para la enseñanza de la lectoescritura a los jóvenes. Para ello, realizaré un análisis de los diferentes métodos existentes dirigidos a población de más de 14 años. A partir de una serie de criterios, elegidos y justificados previamente, valoraré estas propuestas de alfabetización como adecuadas o no adecuadas para este grupo poblacional.

En caso de que ninguna de ellas sea apropiada, partiendo de las características que debe tener la alfabetización de los jóvenes, así como de los puntos positivos identificados en el análisis previo, presentaré un modelo propio que cubra las necesidades identificadas.

2.2. Punto de partida

Volví de mi viaje a Perú con la inquietud de hacer algo relacionado con las necesidades de alfabetización con las que me había encontrado allí. Era consciente de que el contexto en el que yo había encontrado estas dificultades no era el que hay en España y eso hacía necesario adaptar lo que quería hacer a mi entorno.

Me surgía la pregunta *¿dónde puedo encontrarme con necesidades similares aquí?* Tras varias reuniones con la profesora Sonia de la Roz, mi tutora de TFG, concretamos que la población inmigrante, que cada vez está más presente en nuestro país, podía presentar dificultades parecidas a las que yo había visto en Perú.

Con el fin de conocer la opinión de aquellos que se dedican al objeto del estudio, realicé una serie de entrevistas a personas que trabajan día a día con niños inmigrantes en el ámbito educativo (*anexo 1*). La elaboración del diseño de las mismas es propia y se realizó tras analizar la situación y con la supervisión de mi directora de TFG, quien posteriormente las validó. Las entrevistas no se pudieron aprobar más ampliamente por

la escasez de tiempo, aunque nos habría gustado poder hacerlo en caso de tener la posibilidad.

Toda la información recogida me dio pistas de que es necesario ampliar y adaptar a las verdaderas necesidades existentes los modelos de alfabetización actuales.

3. OBJETIVOS DEL TRABAJO

La realización de este trabajo persigue alcanzar los siguientes objetivos:

- Analizar los métodos de alfabetización existentes para jóvenes y adultos.
- Valorar la necesidad de crear o mejorar otros métodos.
- Identificar las características que debe tener un modelo de alfabetización para jóvenes.

4. MARCO TEÓRICO

4.1. Concepto de alfabetización

La Real Academia Española (2014) define alfabeto como la persona que sabe leer y escribir. Frente a esta definición, que considera muy restringida, the United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO) en su publicación *El Desafío Mundial de la Alfabetización* (2008, p. 18) afirma que “*la alfabetización es la habilidad para identificar, comprender, interpretar, crear, comunicarse y calcular, usando materiales impresos y escritos asociados con diversos contextos. La alfabetización involucra un continuo de aprendizaje que capacita a las personas para alcanzar sus metas, desarrollar su conocimiento y potencial y participar plenamente en la comunidad y en la sociedad ampliada*”.

En este mismo documento, la UNESCO, considera que actualmente el concepto de alfabetización ha evolucionado como resultado de los cambios producidos en los patrones de comunicación y en las exigencias laborales. Esto quiere decir que la sociedad actual requiere incluir nuevas competencias, como la digital, entre las consideradas básicas. Además, este desarrollo social también ha supuesto un abandono de la división entre los analfabetos y los alfabetizados, para pasar a establecer un continuo en el que existen diferentes niveles y usos de las competencias de alfabetización de acuerdo al contexto en el que se presenten. De esta manera, al hablar de alfabetización no debe entenderse como

una competencia única, sino como una serie de competencias múltiples como la lectora, escritora, matemática, comunicativa y cultural, entre otras. Además, la UNESCO, en la publicación anteriormente mencionada, introduce el concepto de *alfabetización situada* para enfatizar la influencia del contexto social, cultural y político sobre la manera en que las personas usan y adquieren los conceptos básicos de cálculo numérico, lectura y escritura.

La Organización para la Cooperación Económica y el Desarrollo (2000) matiza la concepción de la alfabetización propuesta por la UNESCO definiéndola como una habilidad y modalidad de comportamiento específico: la habilidad de entender y utilizar información impresa en actividades diarias, así como para cumplir metas y desarrollar el conocimiento y el potencial de cada uno. De esta manera, la alfabetización afecta a la calidad y la flexibilidad del trabajo, el empleo, las oportunidades de capacitación, el nivel de ingreso laboral y la participación en la sociedad civil.

Del mismo modo, en el Decenio de las Naciones Unidas (iniciativa de la Asamblea General de las Naciones Unidas para trabajar durante 10 años en la extensión de la alfabetización a aquellas personas que normalmente no tienen acceso a ella), concretamente en su Proyecto de propuesta y plan de acción (2001, p. 6) insiste en que “*el contexto y el perfil de los educandos, adultos y niños, deberá configurar el proceso y los fines de alfabetización ; deberán descubrirse y respetarse las particularidades locales cara a la alfabetización; los planteamientos plurilingües vendrán determinados por el uso oral de las lenguas y los procesos participativos de aprendizaje se basarán en los conocimientos existentes*”. Por todo esto, considera necesario vincular la alfabetización a las distintas dimensiones de la vida personal y social, así como al desarrollo.

Apoyando la necesidad de contextualizar la alfabetización, la UNESCO (op.cit) propone fomentar los entornos alfabetizados, como medio más favorable para la consecución de esta. Estos entornos se basan en el establecimiento de conexiones entre la adquisición de competencias básicas y su uso, así como en la involucración de toda la comunidad en el proceso de alfabetización, apoyando instituciones imprescindibles en este proceso como son las bibliotecas o los periódicos en la lengua local.

Freire (2016, p.116), haciendo también hincapié en el entorno que rodea el proceso de alfabetización, afirma “*es imposible pensar la lectura de la palabra sin reconocer que va*

precedida de la lectura del mundo”, “fue la lectura del mundo la que condujo al animal humano a registrar mediante signos los sonidos con que ya “decía” el mundo”, a partir del aprendizaje de la escritura y de la lectura de la palabra que se escribió volver, con un conocimiento aumentado, a releer el mundo”. Con todo esto, pone de relieve la constante conexión que debe haber entre el contexto y el proceso de aprendizaje del educando.

Por último, la UNESCO (op.cit) categoriza la alfabetización como un medio para el desarrollo que permite a las personas tener un acceso a nuevas oportunidades y a participar en la sociedad también de formas nuevas; con el acceso a la alfabetización se accede también al reparto equitativo de oportunidades. En esta línea, asegura que “*la alfabetización es un proceso, no la culminación de uno*” (UNESCO,2008, p.21), afirmación que coincide con el punto de vista de Freire (2016, p.110) que afirma que “*la alfabetización es tan solo un capítulo de la educación*”. Es el punto de entrada a la educación básica y el pasaporte que permite ingresar al aprendizaje a lo largo de toda la vida o, como afirma Torres (2009, p.2), “*un medio para llegar al fin que es el acceso universal a la cultura escrita*”.

Teniendo presentes todas estas perspectivas del concepto, la UNESCO (op.cit) considera que al ser la alfabetización un concepto dinámico y plural, ninguna de estas definiciones será la definitiva.

A lo largo de este último siglo, han surgido conceptos como el propuesto por la UNESCO (2005) de “alfabetizaciones múltiples”, ampliando las competencias básicas antes incluidas, con algunas como las relacionadas con la tecnología, la salud, la información, la ciencia, el ámbito de lo visual y otros campos.

El ritmo de los cambios económicos y sociales es tal, que el aprendizaje, actualmente, se extiende a lo largo de toda la vida. Esta es la razón por la que el uso que se le da a la alfabetización también debe cambiar y adaptarse.

4.2. Situación actual de la alfabetización

Actualmente, según indica la UNESCO (2008), aproximadamente uno de cada cinco adultos, es decir 774 millones de hombres y mujeres, no posee las competencias básicas

necesarias para tener acceso a la comunicación escrita. Además, 75 millones de niños no asisten a la escuela y muchos millones más de jóvenes la abandonan sin haber adquirido un nivel adecuado de alfabetismo que asegure una participación productiva en la sociedad.

Por otro lado, el 85% de esta población analfabeta, o 650 millones de personas, se concentra en sólo 35 países. Cada uno de estos exhibe un índice de alfabetización inferior al 50% de la población, o bien, cuenta con más de 10 millones de personas analfabetas. Dos tercios son mujeres y niñas.

Trasladando esto a España, los datos revelados por el INE (*figura 1*) muestran que es muy poca la población con estas características, solo un 1,75% en el caso de los adultos y un 0,38% en el caso de los jóvenes.

España - Tasa de alfabetización						
Fecha	Tasa de alfabetización mujeres	Tasa de alfabetización hombres	Tasa de alfabetización de adultos	Tasa de alfabetización jóvenes mujeres	Tasa de alfabetización jóvenes hombres	Tasa de alfabetización jóvenes
2016	97,70%	98,84%	98,25%	99,61%	99,64%	99,62%
2015	97,55%	98,77%	98,14%	99,69%	99,62%	99,66%
2014	97,49%	98,73%	98,09%	99,69%	99,76%	99,72%
2013	97,44%	98,75%	98,08%	99,64%	99,69%	99,67%
2012	97,22%	98,61%	97,89%	99,71%	99,64%	99,67%
2011	97,07%	98,54%	97,78%	99,75%	99,65%	99,70%
2010	97,00%	98,53%	97,75%	99,69%	99,51%	99,59%
2009	96,93%	98,46%	97,68%	99,56%	99,64%	99,60%
2008	96,89%	98,40%	97,63%	99,60%	99,53%	99,56%
2007	97,26%	98,63%	97,94%	99,56%	99,58%	99,57%
2005	96,93%	98,62%	97,75%	99,50%	99,57%	99,54%
2004	96,23%	98,14%	97,17%	99,53%	99,58%	99,56%
1991	95,05%	98,04%	96,49%	98,57%	99,54%	99,55%
1981	89,94%	95,90%	92,81%	98,64%	98,64%	98,64%

Figura 1. Tasa de alfabetización en España. Fuente: Expansión. Datosmacro (2016)

Tanto en el caso de los adultos como en el de los jóvenes, es mayor la tasa de alfabetización en los hombres que en las mujeres (*figura 2 y 3*).

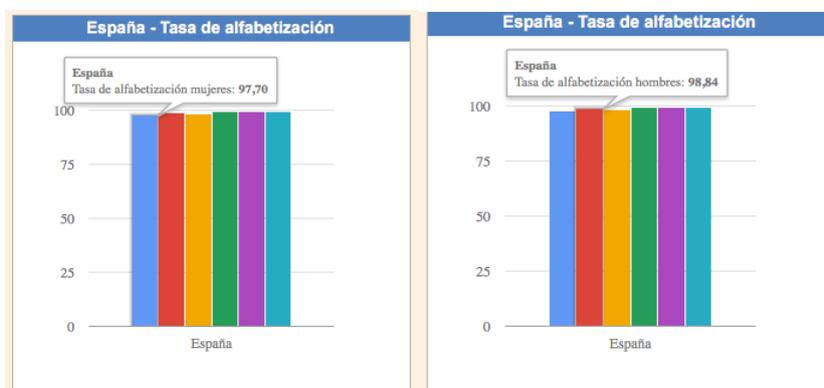


Figura 2. Tasa de alfabetización en mujeres y hombres adultos en España. Fuente: Expansión. Datosmacro (2016)

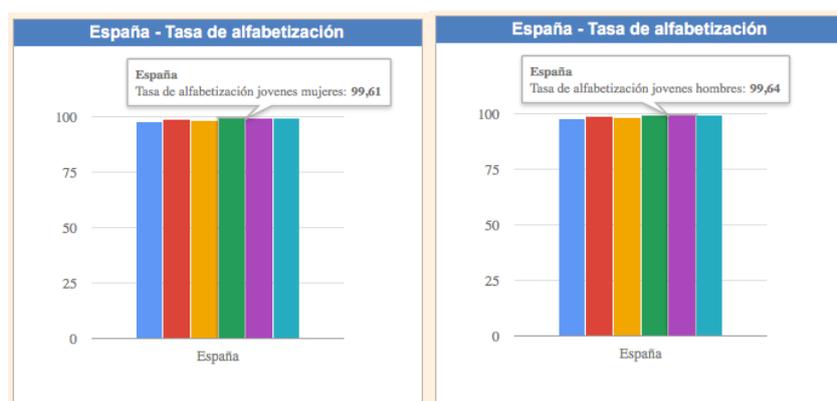


Figura 3. Tasa de alfabetización en mujeres y hombres jóvenes en España. Fuente: Expansión. Datosmacro (2016)

Si a estos datos se le añade los referentes al proceso de inmigración la situación cambia. En 2018, según indica el INE (2018), han sido 643.684 los inmigrantes llegados a España. Respecto a sus países de procedencia, como vemos en la *figura 4* destacan Marruecos, Colombia y Venezuela.

	2018
TOTAL	643.684
Unión Europea sin España	151.980
País de Europa menos UE	30.239
África	91.057
Marruecos	61.715
América del Norte	23.190
Centro América y Caribe	69.551
Sudamérica	230.172
Colombia	56.253
Venezuela	71.666
Asia	45.924
Oceanía	1.571

Figura 4. Fuente: Elaboración propia a partir de los datos obtenidos en el INE (2018).



Figura 5. Alfabetización mundial. Fuente: ONU (2008).

Observando el nivel de alfabetización en los países de procedencia de los inmigrantes en España (figura 5) es posible distinguir entre los procedentes de países latinos como Colombia y Venezuela, que tienen conocimiento de la lengua, y los extranjeros de otros lugares, que serán analfabetos en español. Además, especialmente en estos últimos, es bajo el porcentaje de alfabetización, por lo que existe la posibilidad de que también lo sean en su propia lengua.

Por otro lado, centrandose la atención en los menores, UNICEF (2019) afirma que en 2018 fueron 6.063 las llegadas por mar de niños y niñas migrantes no acompañados a España. Esto ha supuesto un aumento del número de Menores Extranjeros No Acompañados (MENAS) en el sistema de protección, aumentando la cifra de 6.414 en 2017 a 13.012 en 2018. En general, estos menores son de procedencia africana, destacando especialmente Marruecos (figura 6).

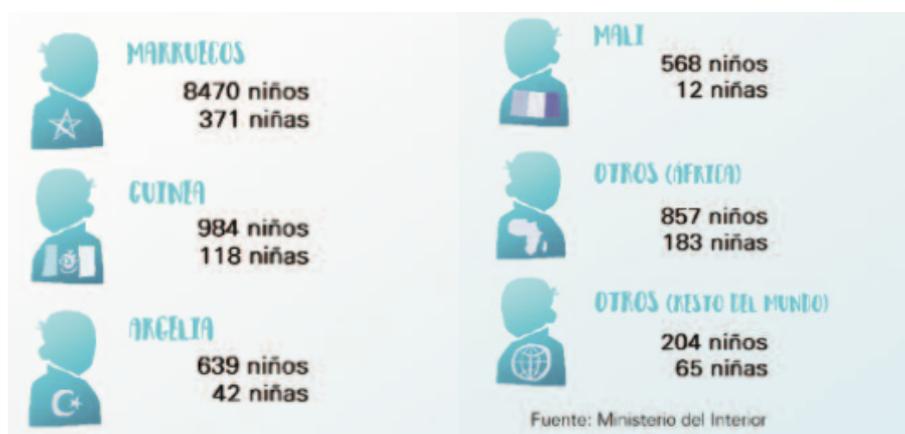


Figura 6. Principales Nacionalidades de los MENAS en España. Fuente: UNICEF (2019)

De nuevo, sus países de procedencia confirman que prácticamente la totalidad de estos niños llega sin conocimiento del español, pues en todos ellos existen otras lenguas oficiales. Además, muchos de ellos, a causa de las circunstancias de su país, serán también analfabetos en su propio idioma.

En definitiva, el aprendizaje del español, en muchos casos, ya sean adultos o menores no acompañados, va a suponer para ellos el primer proceso de alfabetización.

4.3. Importancia de la alfabetización

“El analfabetismo se considera una barrera que no permite que los pobres mejoren sus vidas.”
UNESCO (2008)

En el Decenio de las Naciones Unidas de la Alfabetización, la UNESCO (2008) afirma que la alfabetización es un derecho humano que viene implícito al hablar de la educación como un derecho. Esto está reconocido en la Declaración Universal de Derechos Humanos de 1948 y supone que no es posible la educación sin contar con competencias básicas en alfabetización. La adquisición de estas debe considerarse una prioridad y no un fin, siendo así una herramienta para poder participar de forma activa como ciudadanos y para acceder a otros derechos fundamentales como son los civiles, políticos, económicos o sociales.

“La alfabetización proporciona autonomía. Incrementa la sensibilización e influye en el comportamiento de las personas, las familias y las comunidades. Mejora las aptitudes de comunicación, permite acceder al saber y promueve la autoestima y la confianza en sí mismo que se necesitan para tomar decisiones” (Matsuura, 2008, p.2). En relación con esto último, Castro (1998) destaca la importancia de enfocar el proceso de enseñanza-aprendizaje teniendo en cuenta que, en la mayoría de los casos, ser analfabeto viene directamente ligado a situaciones sociales de injusticia y exclusión. Por lo general, forman parte de barrios marginales, donde son habituales y frecuentes los problemas de alimentación, vivienda, salud, etc.

En la obra ya mencionada, la UNESCO coincide con este punto de vista y afirma que la alfabetización está relacionada con desafíos sociales como pueden ser la desigualdad entre géneros, la pobreza, la exclusión social o la falta de conocimiento y aprecio de los

derechos humanos. Esta tiene un papel fundamental en la prevención de todos estos problemas sociales.

En lo referente a la pobreza, observando el mapa mundial de zonas de alto analfabetismo se asemeja en gran medida al que ilustra los niveles altos de pobreza. Esto refleja que las competencias de alfabetización son esenciales y contribuyen al desarrollo económico.

Además, la UNESCO (op.cit) asegura que las personas que no cuentan con las competencias de alfabetización se ven excluidas de estos circuitos del conocimiento, así como de la información básica necesaria para desenvolverse en la vida cotidiana. Esto provoca la falta de participación en la educación, el empleo, la vida comunitaria y la ciudadanía. Junto con estas deficiencias, aparecen sentimientos de inseguridad y una gran falta de confianza en sus posibilidades de acceso al mundo que les rodea.

Es importante desatacar que cerca del 70% de la población con pocos recursos vive en zonas rurales donde el número de escuelas y programas no formales de educación es muy escaso. Además, aspectos como la lejanía y las diferencias culturales agravan esta desventaja. La alfabetización, en estos casos, es una herramienta de acceso a fuentes de información más desarrolladas para poder así dirigir su propio desarrollo y tomar decisiones de forma autónoma.

Por otro lado, los migrantes suelen tener que afrontar el desafío que les supone el uso del nuevo idioma, tanto de forma oral como escrita, para aprender lo necesario para optar a trabajos cualificados y poder así mantener su nivel socioeconómico.

Por último, la población que vive en zonas afectadas por conflictos también suele encontrarse con dificultades en este ámbito. Esto se debe a que la mayoría de las áreas afectadas coinciden con aquellas en las que la tasa de alfabetización es más baja. Además, si estas situaciones de conflicto se prolongan pueden suponer en diferentes grupos poblacionales una pérdida de oportunidades para desarrollar estas competencias. Es por esto por lo que el refuerzo de la alfabetización es imprescindible para la protección, la salud y el bienestar durante y después del conflicto, así como lograr la reintegración social y económica. En este ámbito, va a ser herramienta de mejora de la seguridad humana, la reconciliación y la prevención de nuevos conflictos, siempre y cuando los programas de

trabajo estén vinculados a iniciativas relacionadas con las destrezas para la vida y el sustento y la construcción de la paz.

Ante todas estas situaciones, la UNESCO (2005) considera que el derecho a la alfabetización debe ser reconocido en marcos jurídicos y, desde el punto de vista económico, deben aumentar los ingresos en programas de este tipo.

Junto a esto, Torres (2009) asegura que la alfabetización es un asunto transgeneracional, es decir, es tan importante la educación de los padres como la educación de los niños. El analfabetismo parental provoca consecuencias en la autoestima, vida escolar y aprendizaje de los niños que viven en ambientes de pobreza.

Por otro lado, además de en lo familiar, el impacto transgeneracional se puede identificar en la relación profesor-alumno. Si este no sabe leer ni escribir o no disfruta haciéndolo, no puede enseñar a sus estudiantes a hacerlo.

La alfabetización es imprescindible para la inclusión, el potenciamiento y el mejoramiento de la calidad de vida. Es por esto necesario vincularla con estrategias de desarrollo que aborden de manera integral la pobreza. Por todo esto, Gordimer (2007) define la alfabetización como el pilar sobre el que se debe edificar cualquier aprendizaje.

Esta, además, según afirma Torres (2009), es esencial para mejorar la calidad de la vida de las personas y para el desarrollo humano. Este último lo define como la creación de un ambiente en el que las personas puedan desarrollar todo su potencial y llevar una vida productiva y creativa que responda a sus necesidades e intereses. Insiste en que las capacidades básicas para lograr este desarrollo son, entre otras, tener acceso a los recursos necesarios para un nivel decente de vida y poder participar en la vida de la comunidad. Para lograr esto, se hace imprescindible la alfabetización, pues sin ella, muchas de las oportunidades de la vida les son inaccesibles.

La UNESCO (2005) defiende la importancia de este proceso educativo para fortalecer capacidades humanas imprescindibles que beneficiarán aspectos como la reflexión crítica, la salud, la planificación familiar, la prevención del sida, la educación de los hijos, la reducción de la pobreza y la participación en la vida cívica. Es una base esencial para el aprendizaje.

Además, afirma que son muchos los beneficios de la alfabetización en las personas, familias, comunidades y naciones. Algunos de estos son:

- Beneficios humanos: relacionados con la confianza en sí mismo, la autoestima y la autonomía personal que se genera en los educandos al contar con muchas más oportunidades y posibilidades para la acción individual o colectiva.
- Beneficios culturales: fomenta la diversidad cultural, mejorando la capacidad de participación de los individuos en su cultura.
- Beneficios sociales: provoca cambios sociales como un mayor conocimiento en lo referente a la salud y a la planificación familiar. Además, al tener más acceso a esta información, en muchas ocasiones, se adoptan medidas de salud preventiva nunca utilizadas. Por otro lado, los niños, cuyos padres sean alfabetizados, es más probable que sean escolarizados y apoyados en lo académico. En definitiva, entraña una concienciación social y una reflexión crítica que hace más sencilla la emancipación de las personas o grupos con el fin de provocar cambios en la sociedad.
- Beneficios económicos: el nivel de alfabetización repercute positivamente en el nivel de ingresos de las personas, independientemente del número de años de escolarización. Se considera que es necesario alcanzar al menos un 40% en la tasa de alfabetización para asegurar un desarrollo económico duradero.

La UNESCO (2005) insiste en que la alfabetización es un elemento medular en el aprendizaje a lo largo de la toda la vida. Lo fundamenta diciendo: *“La alfabetización es esencial para todo niño, joven y adulto, adquiera los conocimientos esenciales para la vida cotidiana que les permitan hacer frente a los problemas con que pueden tropezar en la vida y representa un avance fundamental en la educación básica, que es un medio indispensable para la participación eficaz en las sociedades y la economía del siglo XXI.”*

Esto hace necesaria la creación de entornos y sociedades alfabetizados para lograr terminar con realidades sociales como la pobreza, reducir la mortalidad infantil, el desarrollo sostenible, la paz y la democracia, entre otros.

Centrando la atención en los MENAS, UNICEF (2019) considera que una de las medidas imprescindibles para garantizar el derecho a la educación de estos niños debe ser el aprendizaje del castellano. El idioma es un elemento determinante en su integración. Además, es muy habitual que, tras la llegada a los centros de menores, se produzca la escolarización inmediata sin que haya un conocimiento básico del castellano. Esto provoca que sea habitual el fracaso y abandono escolar, que va acompañado del sentimiento de humillación y frustración.

Actualmente, los centros educativos no suelen contar con recursos de apoyo para este tipo de alumnos y algunos centros de protección no ofrecen un espacio en el que aprender o reforzar el español. Esto se traduce en que son muchos los niños que no pueden realizar ninguna actividad de tipo formativo al no contar con la lengua para comunicarse.

Por otro lado, para la gente de la tercera edad, según afirma Torres (2009), la alfabetización supone una compañía, un arma para combatir la soledad y una manera de recorrer el mundo sin moverse de su casa. Esto refleja el poder del cultivo de la lectura y la escritura en la salud mental y psicológica de las personas.

4.4. La alfabetización y el aprendizaje a lo largo de toda la vida. Diferencias entre la alfabetización de niños, jóvenes y adultos.

Torres (2009) considera que el aprendizaje de la lectura y la escritura no tiene edad. Esto quiere decir que se puede realizar en cualquier momento a lo largo de la vida, ya sea en la infancia, la juventud o en la edad adulta. En esta línea diferencia la “edad escolar” con la “edad de aprendizaje”, pues, utilizando el segundo término, se evitará fijar una relación entre edad y educación en la que se discrimina y excluye a aquel que la ha superado.

Generalmente, se habla de la infancia como el momento en el que se debe aprender a leer y escribir. Torres (2009) entiende esto como una convención social en la que se dan por hecho dos supuestos: una sociedad que asegure a todos los niños y niñas el derecho de acceder a la escuela y que la escuela asegure el derecho a aprender.

La primera concepción sobre la naturaleza y el papel del lenguaje escrito surgen previamente a llegar a la escuela. Cuando llegan a esta ya tienen ideas sólidas sobre la

lectura y la escritura. Esto, aunque tiene mucho que ver con el contexto y los estímulos que se reciben del entorno, se da tanto en contextos alfabetizados como en los que provienen de familias iletradas.

A la hora de llevar a cabo los procesos de alfabetización, según afirma Torres (2009), no se tienen en cuenta estos conocimientos previos. Esto provoca resultados contraproducentes como la detención de la curiosidad de los niños sobre el lenguaje.

Por otro lado, es necesario distinguir entre niños y adultos. Estos últimos poseen: madurez física y mental, más capacidad lógica, poder de reflexión, más responsabilidades, son más susceptibles, tienen experiencias y hábitos arraigados, participan conscientemente en su realización, cuestionan lo que se les enseña, se conocen más a sí mismos y conocen más sus capacidades

Todo esto hace inevitable la diferenciación del aprendizaje en función de la edad. Con este fin, Castro (1998) propone una serie de características propias de la educación de ambos grupos entre las que destaca la importancia de partir de los intereses y necesidades del educando en el caso de los adultos (*figura 7*).

Diferencia entre la educación de niños y adultos

Educación de los niños	Educación de los adultos
1. Memoriza y después comprende.	1. Comprende y después memoriza.
2. Tiende primero hacia temas generales.	2. Tiende primero hacia problemas generales.
3. Obligación de atenerse a un programa predeterminado	3. Programa elaborado en función de las necesidades e intereses del que estudia.
4. Se apoya en la experiencia de los demás.	4. Se apoya ante todo en su propia experiencia.
5. Se mueve por incentivos mediatos.	5. Se mueve por incentivos inmediatos.
6. Conocimientos escolares apoyados sobre todo con experiencias pasadas.	6. Aprende lo que tiene relación con las realidades de su vida presente.
7. El profesor proporciona información, conocimientos y orientación al educando.	7. El profesor organiza, guía y alienta al educando.
8. Adquiere un bagaje de conocimientos prescritos.	8. Busca los conocimientos de acuerdo con sus necesidades y problemas personales.
9. Busca las buenas calificaciones.	9. No tiene interés en las calificaciones.
10. Utilización del aprendizaje en el futuro.	10. Utilización inmediata del aprendizaje.

Figura 7. Diferencias en la educación de niños y adultos. Fuente: Castro (1998)

Afirma que, en el caso de estos últimos, la relación maestro-alumno debe pasar a ser la de educador-educando, siendo así de igual a igual. El aprendizaje no puede ser una simple

transmisión de conocimientos, sino un intercambio de experiencias. Para ello, Castro (1998) identifica una serie de pautas para alcanzar esto:

- Proponer aprendizajes que les permitan satisfacer una necesidad, interés u objetivo concreto.
- Partir de lo que ya saben para despertar en ellos mayor interés.
- Buscar aprendizajes que puedan aplicar de inmediato, de manera que sean motivadores para ellos.
- Trabajar en grupo más que de forma individual, pues de esta manera se enriquecerán de la experiencia del otro.

La UNESCO (2005) coincide con todo esto y añade los siguientes elementos, que considera fundamentales en la alfabetización de jóvenes y adultos:

- Es necesario reforzar la formación de los educadores, pues en muchas ocasiones no se les da la importancia que se les da a los profesores de Educación Primaria.
- Reconocer las limitaciones. Introducir las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), pues estas pueden ser de gran utilidad y aumentarán las posibilidades de aprendizaje, pero teniendo en cuenta que en muchas ocasiones estas no están al alcance de todos los educandos.
- Contemplar la elaboración de políticas multilingües. Las características de un idioma influyen en el modo de aprendizaje de los alumnos. Para lograr esto propone:
 - Realizar estudios de la situación lingüística y sociolingüística para identificar las actitudes de las comunidades respecto al uso de sus diferentes lenguas.
 - Consultar con las comunidades locales como constante fuente de aprendizaje y como base de una buena administración de los programas para adultos.
 - Materiales didácticos redactados y producidos en la comunidad local.
 - Incorporar segundas y terceras lenguas, partiendo de las competencias y conocimientos de los educandos.
 - Crear entornos alfabetizados donde puedan nutrir el aprendizaje. Actualizar los recursos a los que tiene acceso la comunidad local, así como facilitarles el acceso a bibliotecas o lugares de trabajo.

Además, es necesario conocer las dificultades que suelen aparecer en el proceso de enseñanza de adultos, para poder así identificarlas con mayor antelación. Según Castro (1998) los obstáculos más habituales son:

- Temor a verse en peores condiciones que el resto por ser adultos no escolarizados.
- Falta de confianza en su facultad para el aprendizaje debido a su edad.
- Timidez al trabajar con gente que sabe más que ellos.
- Deterioro de algunas facultades físicas, de la vista y/o el oído, así como la falta de precisión en los movimientos del brazo y la mano requeridos para leer y escribir.
- No poder asistir a clase de forma habitual por problemas y responsabilidades tanto en el ámbito familiar como en el laboral.

En todas las edades, según afirma Torres (2009), tienen igualdad de importancia los factores extraescolares como los escolares en el logro de la motivación en el aprendizaje, el desarrollo y el uso diario de la lectura y la escritura.

El contexto del educando, es decir, la familia y la comunidad local, son fundamentales en el proceso de alfabetización. Por ejemplo, tener acceso a actividades culturales o a fuentes de recursos como pueden ser las bibliotecas, museos o los periódicos.

5. PRESENTACIÓN DE LA PROPUESTA

5.1. Introducción

En este apartado del trabajo se va a realizar un análisis de los métodos de alfabetización existentes destinados a jóvenes y adultos, es decir, a población de más de 14 años.

5.2. Análisis de los métodos de alfabetización para jóvenes y adultos

5.2.1 Método Nahono (Gómez André, 2007)

Este método surge el año 2007 en Lugo. Fue elaborado por María Eugenia Gómez André, profesora del centro público EPA (Centro de Educación y Promoción de Adultos) con sede en el centro penitenciario de Monterroso (Lugo).

El modelo Nahono fue creado como respuesta al incremento de ingresos de población de origen árabe en los diferentes centros penitenciarios. Generalmente desconocían el

español y, además, muchos de ellos no habían acudido a la escuela en sus países de procedencia, por lo que eran analfabetos en su propio idioma.

Aunque el material propuesto está adaptado a las circunstancias de este grupo de reclusos concreto, puede ser utilizado con cualquier alumno de este perfil.

Esta propuesta de alfabetización tiene como objetivo general promover la cultura como elemento de reeducación y reinserción social en los reclusos. Además, pretende que los que la cursen alcancen los siguientes objetivos específicos:

- Adquirir las habilidades básicas de lectura y escritura.
- Conocer y utilizar un vocabulario básico del idioma español.
- Desarrollar y mejorar la capacidad de expresión y de comprensión.
- Tener interés por la lectura y la escritura.
- Conocer algunas normas básicas de obligado cumplimiento en los establecimientos penitenciarios españoles.

Respecto a su uso, está proyectado para ser utilizado de forma individual. De esta manera se podrá adaptar al propio ritmo de cada alumno.

El papel del profesor también será imprescindible en la aplicación del modelo. Al principio, será el que guíe y dirija el proceso de enseñanza-aprendizaje. Más adelante, el alumno comenzará a participar de forma más activa y el profesor pasará a un segundo plano, ayudándole en el establecimiento de metas y en el mantenimiento de la motivación en el aprendizaje.

Contenidos del método

El método Nahono está dividido en 44 unidades, presentadas en tres volúmenes. Cada una de ellas trabaja una letra o sílaba concreta.

El orden en que aparecen las letras en las unidades es el siguiente:

1-Vocales: i, u, o, a, e.

2-Consonantes:

- Integrantes de sílabas directas

- Sílabas inversas
- Sílabas trabadas

Todas las unidades comienzan presentando la letra o sílaba. Esta aparece acompañada de su traducción al árabe y de un dibujo ilustrativo que comience por esta letra o sílaba (*anexo 2*). Tras la introducción, se proponen diferentes fichas de trabajo en las que se trabaja el contenido presentado previamente. Estas fichas son de formatos muy variados y se pueden clasificar en 6 clases:

1. Fichas de preescritura (*anexo 3*). Trabajo de los trazos.
2. Fichas de lectura y escritura de letras, sílabas, palabras y frases (*anexo 4*).
3. Fichas de lectura de textos (*anexo 5*).
4. Fichas de comprensión lectora: asociación palabra-dibujo, lectura y escritura con/sin apoyo gráfico (*anexo 6*).
5. Fichas de vocabulario (*anexo 7*).
6. Fichas de dictado (*anexo 8*).

A través de las diferentes clases de fichas trabaja de forma progresiva con palabras, frases y textos sencillos. Además, comienza utilizando solo las minúsculas y poco a poco va incorporando las mayúsculas.

Como aspecto distintivo de otros métodos, utiliza frecuentemente textos de tipo jurídico al estar dirigido a reclusos.

5.2.2. Método Castuera (Centro de adultos Castuera, 2010)

El método Castuera fue creado en el año 2010 por el centro de adultos de Castuera (Badajoz). Aunque fue diseñado para el trabajo con adultos se puede usar con niños de Ed. Infantil y Ed. Primaria.

Para trabajar la lectoescritura propone una serie de fichas, que se pueden complementar con otro tipo de recursos. Existen 11 tipos de fichas diferentes.

1. Lectura: lectura de sílabas, palabras y frases (*anexo 9*).
2. Grafomotricidad: para perfeccionar o aprender el trazo de las letras (*anexo 10*).
3. Discriminación visual: para diferenciar unas letras de otras por su forma (*anexo 11*).

4. Discriminación auditiva: para diferenciar unas letras de otras por su sonido dentro de las palabras (*anexo 12*).
5. Lectura y escritura de sílabas y palabras: iniciación a la escritura (*anexo 13*).
6. Lectura y escritura de palabras y frases: perfeccionamiento y mejora de la escritura (*anexo 14*).
7. Comprensión lectora 1: asociación palabra-dibujo. Perfeccionamiento de la escritura, fomentando la comprensión lectora al asociar palabras con dibujos (*anexo 15*).
8. Comprensión lectora 2: lectura y escritura con apoyo gráfico. Perfeccionamiento de la escritura y la comprensión lectora, asociando palabras con dibujos (*anexo 16*).
9. Comprensión lectora 3: completar frases con apoyo gráfico. Perfeccionamiento de la escritura y la comprensión lectora, completando frases con ayuda de dibujos (*anexo 17*).
10. Comprensión lectora 4: formar y ordenar frases. Ampliación de la escritura y la comprensión lectora, ordenando frases (*anexo 18*).
11. Frases y textos para el dictado. Tienen en cuenta la serie que se ha seguido (*anexo 19*).

Consideran que es fundamental trabajar al mismo tiempo la lectura y la escritura. Además, insisten en que la lectura debe ser diaria, trabajando así la comprensión y pudiendo ayudarse de las imágenes que acompañan a los textos. Junto a esto, destacan los dictados como una herramienta para afianzar el código lector. Recomiendan que se hagan diariamente, siempre utilizando las letras conocidas y trabajadas anteriormente y a través de textos cercanos al adulto.

Por otro lado, recalcan la necesidad de alcanzar la correcta direccionalidad en el trazado de las letras, sabiendo que esto puede resultar complicado si se tienen malos hábitos adquiridos previamente.

Respecto al orden de presentación de las letras, comienza trabajando las vocales. Para ello, se proponen 6 tipos de actividades:

1. Trazado de las vocales de diferentes maneras, tanto en minúscula como en mayúscula. En este tipo de ejercicio se presta atención a la manera de realizar el trazo. Hay numerosos ejemplos para que la escritura sea muy guiada.
2. Identificar dentro de un conjunto de objetos, aquellos que comiencen por la vocal que se está trabajando.
3. Rodear la vocal indicada entre un conjunto de letras.
4. Rodear la vocal indicada en una serie de palabras.
5. Trazo de la vocal, en base pautada, únicamente con un ejemplo de la letra al principio de la línea.

Una vez se ha terminado de trabajar con las vocales, comienza con las consonantes. Se presentan en el siguiente orden:

L-P-T-S-M-D-F-R-N-B-J-R-LL-C-Q-H-V-Y-CH-Z-CE/CI-GA/GO/GU-GUE/GUI-GE/GI-Ñ-K-X-GÜE/GÜI

Cada una de las consonantes se trabaja siguiendo estos pasos:

1. Presentación de la letra: letra en minúscula y mayúscula, junto con un dibujo de algo que comience por esa letra. Además, aparece la letra junto con cada una de las vocales, las sílabas inversas formadas con esa letra y palabras que contienen o empiezan por la letra.
2. Trazo de la letra con indicaciones sobre cómo debe realizarse el trazo y con pauta de referencia.
3. Repaso de la letra y de las diferentes sílabas directas e inversas. Trazo de algunas de ellas.
4. Rodeo de la letra entre otras letras o palabras.
5. Identificar los objetos que llevan la letra indicada entre una serie de imágenes propuestas.
6. Lectura y copia de sílabas con la letra indicada. Formación de palabras con las sílabas y vocales dadas.
7. Lectura y copia de sílabas y palabras con la letra trabajada.
8. Unión de un sintagma nominal con la letra al dibujo correspondiente y copiarlo.
9. Lectura y copia de frases apoyadas en imágenes.
10. Completación de huecos con la sílaba correspondiente.
11. Orden de palabras para formar frases.

12. Lectura de tarjetas que contienen palabras con la letra trabajada, además de imágenes que permiten el apoyo visual.
13. Dictado de frases que contienen la letra presentada.

5.2.3. Método de la palabra generadora

El método de la palabra generadora es un modelo creado para trabajar en la alfabetización de adultos.

Este método se caracteriza por:

- Partir del conocimiento de que el hombre analfabeto también tiene cultura.
- Dar mucha importancia a la fase de motivación de los alumnos.
- Usar palabras generadoras que son de uso común en la población y por lo tanto forman parte del vocabulario del educando adulto.

Partiendo de esto busca alcanzar una serie de objetivos:

- Lograr que los adultos analfabetos adquieran las competencias de lectura y escritura rápidamente.
- Aumentar la autoestima de los educandos, pues esta suele ser baja debido a su condición de analfabetos.
- Permitir que el adulto se comunique usando el lenguaje.
- Relacionar los aprendizajes del lenguaje con sus necesidades e intereses.
- Potenciar que los educandos compartan sus experiencias con sus compañeros.

Antes de comenzar con el trabajo propio del modelo recomienda seguir una serie de indicaciones:

- Identificar el nivel técnico del alumno al que se va a enseñar. En ocasiones esto resultará complicado debido a la vergüenza que genera en los adultos no saber leer y escribir a su edad.
- Motivar en todo momento al alumno. Animar siempre y no ser demasiado críticos con ellos. Por lo general, los adultos que comienzan su alfabetización tan tarde se sienten inferiores al resto y minusvaloran sus capacidades.
- Comprobar hasta qué punto conoce el alfabeto con el que se va a trabajar.

- Enseñar a leer mientras se enseña a escribir. Enseñar palabras básicas que se encuentren en los materiales de lectura comunes, como son los periódicos.
- Comenzar siempre primero por una lección de lectura para continuar después con una de escritura. Para el adulto, la acción de escribir se resume en copiar letras y palabras. Si se logra que lea palabras y comprenda su significado, el aprendizaje de la escritura será mucho más rápido.
- No utilizar las cartillas como medio para enseñar la lectoescritura, pues hará que el adulto se sienta minusvalorado y capaz únicamente de hacer cosas para personas de edades inferiores a la suya. Para evitar esto, se deben utilizar periódicos, en los que puedan encontrar numerosas palabras con las que empezar a trabajar.
- Ante los errores fonéticos del estudiante, corregirle y luego continuar con lo siguiente rápidamente para evitar que se frustre.
- Leer en voz alta con el alumno para que aprenda el ritmo natural de lectura de la línea.
- Trabajar con tarjetas como un apoyo visual para que identifiquen más rápidamente las palabras.
- Trabajar con frases de nivel básico durante un par de meses y después continuar con material más complicado.

Teniendo todas estas indicaciones en mente, se debe desarrollar el método en sí. Para ello, se deben seguir los siguientes pasos:

1. Presentación de una imagen o fotografía. Se dialogará sobre el contenido de esta (*anexo 20*).
2. Presentación de la palabra que pone nombre a la imagen o fotografía sobre la que se ha dialogado. Se invita al grupo a descubrir la palabra escrita (*anexo 21*).
3. División silábica de la palabra. Se lee la palabra de manera clara y pausada. Se divide en sílabas y de nuevo se lee (*anexo 22*).
4. Presentación de la familia silábica de cada una de las sílabas por las que está formada la palabra. Por ejemplo, si la sílaba es *se*, se presentan las sílabas *sa, se, si, so, su*. A esto se le dedicará el tiempo necesario hasta que los alumnos reconozcan estas sílabas y se las aprendan (*anexo 23*).

5. Formación de nuevas palabras. Con las sílabas aprendidas se crean nuevas palabras. Estas pueden ser de 2 o más sílabas (*anexo 24*).
6. Formación de frases y enunciados. Se unen 2 o más palabras para que juntas tengan un sentido (*anexo 25*).
7. Ejercitación de lo aprendido. Se usará un cuaderno para asignar y revisar.
8. Reflexión y evaluación del avance.

5.2.4. Método Trazos (Menéndez, Ochoa y Ortí, 2010)

El método Trazos es una propuesta de alfabetización para adultos creada por María José Menéndez Mayoral, Guillermo Ochoa Gómez y Roberto Ortí Teruel en el año 2010.

Este modelo tiene como objetivo principal que aquellos estudiantes que presenten deficiencias en la lectoescritura adquieran técnicas, estrategias y habilidades para el aprendizaje del español como lengua extranjera (ELE). Busca reforzar el espacio que consideran que existe entre los cursos de alfabetización y los cursos regulares de ELE, además de constituirse como material de refuerzo para los alumnos que presenten dificultades en los niveles iniciales.

Este método se divide en dos niveles A1.1. y A1.2. Cada uno de estos niveles contiene 10 unidades didácticas que abarcan aproximadamente 80 horas lectivas.

La programación de los contenidos lingüísticos, así como la selección de los contenidos prioritarios para el estudiante, se ha basado en las orientaciones metodológicas propuestas por el Instituto Cervantes para el diseño de cursos de emergencia dirigidos a inmigrantes. Además, la programación de la lectoescritura ha tenido en cuenta los descriptores del Marco común europeo de referencia, concretamente aquellos que hacen referencia a las competencias ortoépica y ortográfica.

En este caso nos vamos a centrar en el nivel A1.1, pues es el que se encarga del proceso de alfabetización inicial del que estamos realizando el análisis.

Como he indicado anteriormente, este nivel está formado por 10 unidades didácticas, las cuales se caracterizan por:

- Tener una clara y ordenada secuenciación de actividades, que va incrementando poco a poco su grado de dificultad.
- Una rigurosa integración de destrezas.
- Prestar especial atención al desarrollo de las destrezas escritas. Partiendo de los principios de la Psicología Cognitiva sobre el aprendizaje de la lectoescritura, hace hincapié en tres aspectos vinculados a este aprendizaje:
 - Coordinación grafomotriz: proporción de las letras, diferentes tipos de letras, trazado seguido de las letras y palabras en el espacio.
 - Convenciones ortográficas: representación de los sonidos por letras, además de las reglas ortográficas, los signos de puntuación y el uso de mayúsculas.
 - Competencia textual: la oración como unidad de sentido, partes y diferentes tipos de texto.

Todas ellas incluyen una serie de actividades on-line de Aveteca, es decir, del Aula Virtual de Español (AVE) del Instituto Cervantes. Con ellas se busca integrar el uso de las tecnologías de la información y la comunicación en el aula. Estos ejercicios están establecidos según lo propuesto en la secuencia didáctica. Además, al final de cada una de las unidades didácticas aparecen dos secciones:

- Actividades de interacción oral para repasar los contenidos trabajados.
- Autoevaluación. ¿Qué he aprendido?

Por último, contiene un apéndice gramatical desde el que los alumnos pueden reflexionar y consultar la gramática trabajada de forma práctica y participativa. Este apéndice está dividido en tres áreas:

- Competencia gramatical
- Lectoescritura
- Competencia léxico-funcional

Junto a cada una de las explicaciones encontrará una actividad que le permitirá completar y repasar los contenidos autónomamente, pudiendo así desarrollar su autoaprendizaje.

Todas las actividades que van apareciendo a lo largo de las diferentes unidades didácticas se trabajarán en diferentes modalidades, que se van indicando en el libro:

- Trabajo individual
- Trabajo en parejas
- Trabajo en pequeños grupos

- Trabajo en grupo clase

Respecto a los temas, cada una de las unidades didácticas enmarca los contenidos trabajados en un contexto concreto, en una temática. Todos ellos están orientados a las personas inmigrantes, siendo relevantes y prácticos para su integración social. Estos son los propuestos por el libro:

1. ¿Cómo te llamas?
2. Nos situamos
3. Mi profesión
4. La familia
5. Sus datos, por favor
6. Los objetos de mi clase
7. Una casa para vivir
8. ¿Qué hay en mi ciudad?
9. ¿Dónde vas?
10. Mis papeles

En torno a los diferentes temas, se trabajan 4 áreas:

1. Comunicación
2. Gramática y léxico
3. Cultura
4. Lectoescritura:
 - Coordinación grafomotriz
 - Convenciones ortográficas
 - Competencia textual

5.2.5. Método de alfabetización de adultos de Cáritas

Este método está basado en la pedagogía de Paulo Freire y fue creado por Cáritas para su trabajo de alfabetización de adultos. Consiste en una metodología mixta analítico-sintética.

El modelo está organizado en unidades temáticas que parten de un centro de interés en forma de contenidos transversales. A su vez este se divide en dos bloques. En el primero, comienza desde dos contenidos iniciales:

- Conocimiento de las vocales, introducidas a partir de imágenes.

- Separación de palabras en sílabas, realizándola de forma imitativa auditivamente.

Una vez se adquieran estos dos conceptos, se comienza a trabajar con palabras generadoras, de las que se irán obteniendo palabras.

Se inicia con la palabra SOPA y se siguen los siguientes pasos:

1. Se escribe la palabra en la pizarra y se descompone en sus dos sílabas: SO y PA.
2. Se explica que la sílaba SO suena so, porque la vocal es una O, pero si fuera otra sonaría de otra manera. Se escriben las sílabas SA, SE, SI, SU.
3. Se hace lo mismo con la sílaba PA.
4. Se realizan todas las combinaciones posibles con las sílabas obtenidas, para conseguir nuevas palabras.
5. Si se obtiene algún nombre propio, se introduce la mayúscula.
6. De entre las palabras obtenidas, se separan los monosílabos, para obtener palabras nuevas como: ese, esa, asa, sea, pía, así...
7. Se introduce el uso de las tildes.
8. Se escriben frases con las palabras obtenidas.

Este procedimiento se hará de igual manera con todas las palabras que se indican en el bloque I. En cada unidad, además de las palabras nuevas que se vayan incorporando, se incluirá la lectura y escritura de palabras de las unidades anteriores y de las obtenidas al combinar las sílabas ya aprendidas con las nuevas.

Este primer bloque contiene siete unidades didácticas. La duración de estas variará según el ritmo de aprendizaje de los alumnos. De forma orientativa, se recomienda dedicar entre tres y cinco sesiones por unidad.

Por otro lado, en el bloque II, las palabras que se van incluyendo, ya no actúan como generadoras de otras nuevas, sino que se utilizan para conocer las nuevas estructuras.

De esta manera, al terminar la última unidad, habrán aprendido todas las estructuras y todas las letras.

Una vez este todo esto comprendido, se comenzará a prestar especial atención a la lectura comprensiva y al aprendizaje de las reglas ortográficas.

Este segundo bloque está formado por 8 unidades didácticas, en las que de nuevo se recomienda adecuar su duración al ritmo de aprendizaje de los alumnos.

Tanto en el bloque I como en el bloque II, las unidades didácticas incluyen contenidos de:

- Lectura
- Escritura
- Vocabulario
- Ortografía/Gramática
- Matemáticas
- Otros
- Transversales

Con esta variedad de contenidos se busca ofrecer al alumno una alfabetización completa, que no se quede únicamente en el aprendizaje de la lectoescritura.

Además, de los contenidos académicos, vemos que se incluyen lo que se denominan *contenidos transversales*. Estos buscan poner en el centro del aprendizaje al alumno, dando un papel fundamental durante todo el proceso a aspectos como:

- El autoconcepto
- La autoestima
- El autocuidado
- La autonomía
- La familia
- Los aspectos culturales

Es imprescindible la adaptación del proceso de enseñanza-aprendizaje a las necesidades y posibilidades del alumno.

Pautas para el profesor

1. Antes de comenzar con el método, lleva a cabo una serie de actividades de pre-lectura y de pre-escritura. Evalúa la adquisición de ciertas destrezas previas, pues si se dan por supuestas sin estar realmente adquiridas, se puede dificultar mucho el proceso. Por otra parte, en el caso de los adultos, las dificultades posibles en

cuanto a la organización espacial, la coordinación visomotora, grafomotricidad, esquema corporal, etc., se deben subsanar antes de que la persona se enfrente a las letras, pues puede generar rechazo a la actividad y sentimientos de incapacidad. Sin embargo, si el fracaso se da en las actividades de pre-escritura, no se asociará a la incapacidad o dificultad para aprender, ni se generarán sentimientos de rechazo hacia la actividad.

2. Durante el desarrollo del método, se comenzará la actividad con una desconexión dirigida en la que los alumnos dejarán a un lado las circunstancias externas, relajándose y motivándose para aprender. Este será un momento para ellos, una oportunidad de mejora. A esto se le dedicará un máximo de 10 minutos. Aquí se explicará lo que vamos a hacer en la clase, dando seguridad a los alumnos. En la propia sesión se debe cuidar el equilibrio entre la cercanía y la disciplina. El profesor deberá llevar en todo momento las riendas y trabajar desde el respeto.
3. Al terminar la sesión, damos las gracias a los asistentes por su participación y realizamos alguna actividad para que se vayan con ganas de volver.

Además de todo esto, insisten en la importancia de:

- Que los alumnos sean profesores en algún momento. Hay que generar un espacio en el que ellos puedan enseñar algo a la clase.
- Generar siempre expectativas de éxito, considerando la dificultad del proceso. Hay que valorar cualquier avance, por pequeño que sea.
- No tener miedo a imponer disciplina. Debemos conceder a todos la “mayoría de edad” y tratarlos como tal.
- No sobreprotegerles. Darles oportunidades para elegir y equivocarse, así como para acertar.
- Fomentar su capacidad de esfuerzo.
- Predominar el verbo estar sobre el verbo ser al calificar las conductas de los alumnos: has estado torpe, has estado lento, estás muy atenta...
- Evitar las frustraciones. En muchas ocasiones los hijos leen y escriben mejor que los padres. Esto se debe cuidar y utilizar como aspecto de motivación: “pronto sabrás leer y escribir igual que tus hijos”. Transmitir siempre que los fallos son

parte del proceso, no debidos a la falta de capacidad. Evitar decir con frecuencia “pero si es muy fácil”.

- Subsanan la vergüenza que pueden sentir al ir a clase siendo mayores con la satisfacción que genera el espíritu de superación: “todos aprendemos de todos continuamente”.
- Motivarles:
 - Equiparando la alfabetización con los cursos de capacitación laboral.
 - Destacando la importancia de dedicarse tiempo a sí mismos. Todos nos lo merecemos.
 - Buscando centros de interés en aspectos prácticos y cercanos a los alumnos.
 - Enfocando positivamente la diferencia de alfabetización que pueda haber entre ellos y sus hijos.

Por último, se considera fundamental el autocuidado del profesor para lograr que el proceso de aprendizaje se produzca con éxito. Para ello se sugieren las siguientes pautas:

- Aceptar la realidad que tenemos enfrente
- Asumir la dificultad de la tarea
- Aprovechar al equipo de compañeros con el que se comparte la tarea
- Esforzarse por reconocer y conocer lo bueno de los demás
- Autofelicitar y premiarse por los logros alcanzados
- Tratar de desvincularse emocionalmente cuando haya terminado la sesión
- Recordar con frecuencia por qué y para qué estamos trabajando

5.3. Comparación de los métodos de alfabetización de jóvenes y adultos

Para sintetizar el análisis de los diferentes métodos de alfabetización de adultos existentes, se presenta una tabla comparativa, en la que se contrastan a partir de una serie de criterios elegidos.

5.3.1. Justificación de los criterios elegidos

En este apartado del trabajo se pretende justificar la elección de los criterios elegidos en la tabla comparativa, así como los criterios en sí.

Los parámetros elegidos son:

- Población a la que va dirigido
- Validez para adultos, jóvenes y niños tanto en el diseño como en la temática.
- Progresivo o no progresivo
- Método analítico o sintético
- Herramienta de trabajo más utilizada
- Motivador o no motivador

Población a la que va dirigido

Conocer la población para la que ha sido creado el método nos va a permitir comprenderlo mejor, pues, por lo general, tanto el diseño como la temática de este se adaptarán al tipo de alumno al que vayan dirigido.

Por ejemplo, en el caso del método Nahono (*Gómez André, 2007*) al estar destinado a los reclusos de origen árabe, cada vez que introduce una letra, la incluye en su lengua también para facilitar su aprendizaje. Además, incorpora textos que abordan temas relacionados con el ámbito penitenciario, pues es el contexto de los educandos.

Validez para adultos, jóvenes y niños en el diseño y la temática

En primer lugar, debemos concretar los conceptos de niño, joven y adulto. Tanto los psicólogos como las diferentes instituciones mundiales no han llegado a un acuerdo a la hora de establecer las edades que conforman cada una de las etapas.

Por ejemplo, en la Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos del Niño (artículo 1, 1990) se afirma que: “*Para los efectos de la presente Convención, se entiende por niño todo ser humano menor de dieciocho años de edad, salvo que, en virtud de la ley que le sea aplicable, haya alcanzado antes la mayoría de edad*”. Por lo tanto, no se

hace distinción en las tres etapas que hemos seleccionado, sino que distingue únicamente entre niños y adultos.

Por otro lado, Erickson (1950), en su teoría psicosocial propone 8 etapas entre las que encontramos:

- Niño (5-13 años)
- Adolescente (13-21 años)
- Adulto:
 - Adulto Joven (21-40 años)
 - Adulto Maduro (40-60 años)
 - Adulto Mayor (+60 años)

En este caso si que podemos identificar los tres grupos planteados, aunque las edades no coinciden con lo propuesto por la Organización de las Naciones Unidas.

La Organización Mundial de la Salud (OMS), propone algo parecido, definiendo la adolescencia como el periodo de crecimiento y desarrollo humano situado entre la niñez y la edad adulta, concretamente entre los 10 y los 19 años. De esta manera, establece las siguientes etapas:

- Niñez: 0-10 años
- Adolescencia: 10-19 años
- Adulthood: Más de 19 años.

Por último, la Naciones Unidas en la Asamblea General (1981), matizando con lo propuesto anteriormente, determina al joven como la persona de entre 15 y 24 años. A partir de esta conceptualización podemos identificar tres grupos en función de la edad:

- Niños: 0-14 años.
- Jóvenes: 15-24 años.
- Adultos: Más de 24 años.

A esta última nos vamos a ceñir a lo largo del análisis de los métodos.

En segundo lugar, hemos distinguido entre temática y diseño. La adaptación de ambos aspectos a la población a la que van dirigidos va a ser determinante en el éxito del método.

Con temática, hacemos referencia a los temas que aborda durante el proceso de enseñanza de la lectoescritura. Fdez. Ulloa y Gómez Bragado (2013, p.2) aseguran que: *“es fundamental elegir aquellos aspectos que susciten interés y atracción en los dicentes, ya que despertarán su motivación y harán que el aprendizaje sea eficaz. [...] No pueden aprender lo mismo unas enfermeras extranjeras que vienen a ejercer su profesión a España que unos alumnos escolarizados en un centro educativo. Sus intereses difieren, pues sus necesidades no son las mismas”*. De aquí la importancia de que la temática sea adecuada para cada una de las edades a las que vaya dirigido el modelo. Los temas deben hacer referencia a los intereses de cada una de las etapas en la que se encuentren los educandos. Solo de esta manera, los alumnos podrán involucrarse emocionalmente con el aprendizaje.

Por otro lado, al hablar de diseño, se presta atención a la manera en la que aparecen estructuradas las propuestas de trabajo. En el caso de ser un libro, estaría marcado por el tipo de ilustraciones utilizado, el tipo de letra, los colores de impresión, el formato de las actividades y la distribución de estas en las páginas, el tamaño del libro, etc. De nuevo, los intereses de los tres grupos poblacionales son diferentes. Por ejemplo, a los niños les gustarán los dibujos mientras que a los jóvenes y a los adultos les ayudarán más las imágenes. Esto va a ocurrir con cada uno de los elementos que conforman el diseño. Por lo tanto, es un dato que va a condicionar la validez del método.

Progresivo o no progresivo

Con este criterio se busca hacer referencia al modo en que el método va incorporando los contenidos.

En el caso de ser progresivo, el modelo comienza por los contenidos más básicos, como pueden ser la grafomotricidad y el conocimiento del abecedario. Después continúa incrementando la dificultad, incorporando escalonadamente conceptos como la escritura y lectura de sílabas, palabras y finalmente de oraciones y textos.

Si en cambio la distribución de los contenidos no plantea un primer contacto con los conceptos elementales que se deben tener de base y pasa directamente a otros cuya dificultad es mayor como la escritura de oraciones o la lectura de textos, diremos que el método es no progresivo.

Método analítico o sintético

Existen tres marchas de acceso a la lectura en función de cuál sea el sentido de la dirección que siga el proceso de aprendizaje:

- Marcha analítica. Esta marcha se caracteriza por:
 - Ser un método de marcha descendente o top-down.
 - Iniciar el aprendizaje en frases o palabras.
 - Utilizar los procesos de contraste y comparación para alcanzar la descodificación fonemática.
 - Incorporar el significado desde el primer momento al presentar unidades de significado completo como son las palabras.
 - Partir de los factores madurativos, pues son necesarias ciertas habilidades perceptivas previas para poder realizar correctamente los procesos de análisis y descodificación.
 - Seguir una serie de fases:
 - Visualización de frases y reconocimiento de palabras significativas, asegurando la adquisición del significado. En esta fase se utiliza la memoria visual.
 - A partir de lo observado en la fase anterior, se van estableciendo relaciones entre los elementos léxicos identificados. Hay una progresión en el reconocimiento de segmentos significativos en las oraciones. Se adquiere la competencia sintáctica y morfológica.
 - Por último, crea relaciones entre palabras diferentes al reconocer elementos idénticos en ambas. Se adquiere la conciencia fonético-fonológica.

En este caso el proceso se desarrolla siguiendo este orden (*figura 8*).



Figura 8. *Marcha analítica*. Fuente: Elaboración propia

Esta direccionalidad en el proceso de aprendizaje de la lectura coincide con el enfoque globalizador que propone la LOE (2006, art 14.4): “*los contenidos educativos de la*

educación infantil se organizan en áreas correspondientes a ámbitos propios de la experiencia y del desarrollo infantil y se abordaran por medio de actividades globalizadas que tengan interés y significado para los niños y niñas”. Además, autores como Declory también consideran que solo esta marcha respeta el sincretismo del niño al partir de lo global a lo particular.

Además de esta y otras muchas ventajas como son el uso del aprendizaje significativo o el paso gradual del pensamiento concreto al abstracto, esta marcha también presenta algunas desventajas. Por ejemplo, este tipo de aprendizaje es muy lento y requiere mucho tiempo de desarrollo. Además, no termina de respetar el aprendizaje natural del lenguaje oral al centrarse únicamente en la ruta léxica como base, cuando el aprendizaje hace uso también de las vías fonética y silábica. Todo esto puede hacer más difícil el aprendizaje de los alumnos que presenten trastornos en las habilidades fonéticas.

- Marcha sintética. Esta ruta se caracteriza por:
 - Ser un método de marcha ascendente o bottom-up.
 - Iniciar el aprendizaje con la presentación de los fonemas o letras o relacionando ambos.
 - Incorporar el significado al final de la decodificación.
 - Proceder de lo más sencillo (fonema, letra) a lo más complejo (palabra, frase, texto).
 - Seguir una serie de fases:
 - Generalmente comienza con la presentación de las vocales, continuando con las consonantes.
 - Se asocian las vocales y las consonantes formando sílabas.
 - Se forman y comienzan a leer palabras, frases sencillas y más tarde, textos completos.

Este modelo sigue el siguiente orden (*figura 9*):



Figura 9. *Marcha sintética*. Fuente: Elaboración propia.

Frente a la marcha analítica, la sintética utiliza y refleja la estructura transparente de la lengua. Este procedimiento va a permitir establecer la relación grafema-fonema de forma segura. Además, es rápido y fomenta la autonomía del aprendiz al favorecer la lectura de palabras raras y nuevas de forma segura. Sin embargo, también presenta desventajas como el fomento de la lectura mecánica y el silabeo o la direccionalidad inversa respecto a la evolución cognitiva del niño. Todo esto, va a hacer que sea más compleja la comprensión por parte del educando, pues este suele focalizar la atención en los procesos mecánicos de descodificación.

- Marcha mixta. Esta ruta se caracteriza por:
 - Utilizar la ruta analítica y la ruta sintética, de manera que los procedimientos lingüísticos de construcción y segmentación se producen al mismo tiempo.
 - Aprovechar los aspectos positivos de los otros tipos de marcha y prevenir sus inconvenientes.
 - Iniciar el proceso de aprendizaje con frases y palabras.
 - Seguir una serie de fases:
 - Presentación de frases y palabras.
 - Segmentación de lo que hemos presentado en la fase anterior en sus unidades constituyentes: las sílabas o letras.
 - Recomposición de las palabras a partir de esas unidades.

Este modelo sigue el siguiente orden (*figura 10*):



Figura 10. *Marcha mixta*. Fuente: Elaboración propia.

La marcha mixta proporciona ventajas como el desarrollo de procesos básicos (análisis, reflexión, composición...) y el abordaje simultáneo y global de las rutas fonética, ortográfica, semántica...A pesar de todos estos beneficios, no son muy habituales los métodos que la siguen, pues el nivel de dificultad es muy alto y no resulta práctico con grupos numerosos. Además, la progresión en el aprendizaje es muy lenta al requerir la realización de los procesos analítico y sintético en cada una de las fases.

Conocer el tipo que siguen cada uno de los métodos nos va a dar muchos datos del tipo de procedimiento que plantea.

Como podemos observar, todas las marchas presentan ventajas e inconvenientes. Ser conscientes de ambos aspectos va a facilitar identificar si el método es adecuado para las circunstancias y características del grupo de educandos.

Herramientas de trabajo utilizadas

Este criterio nos va a permitir hacernos una idea del tipo de materiales que se emplean en cada método.

Durante el proceso de aprendizaje el educando va a interactuar con estas herramientas y dependiendo de las características de estas, entre otras cosas, el proceso será o no un éxito. Guerrero (2009, p.2) afirma que *“los materiales deben despertar y mantener la curiosidad y el interés hacia su utilización, sin provocar ansiedad y evitando que los elementos lúdicos interfieran negativamente en los aprendizajes”*. Esta es la razón por la que conocer el tipo de herramientas que se utilizan en cada uno de los métodos nos va a permitir comprobar si cumplen estas características.

Además, Gardner (2001) en su libro de las Estructuras de la mente asegura que existen las inteligencias múltiples. Esto hace imprescindible que ofrezcamos a los alumnos diferentes estilos de recursos, cubriendo así los 8 tipos de inteligencia que propone este autor. Gardner (op.cit, p.291) refleja esta necesidad diciendo: *“A la luz de las metas que persigue la sociedad más amplia, deben considerarse los perfiles individuales”*. Por todo esto, si las herramientas de trabajo no son variadas, el modelo no será del todo adecuado.

Motivador o no motivador

La palabra motivación, analizándola gramaticalmente, tiene su origen en el verbo latino moveré, que quiere decir moverse. Estar motivado en referencia a algo significa que ese algo que queremos alcanzar nos mueve. En esta línea, Pintrich y Schunk (2006) describen la motivación como un proceso que nos lleva a una meta u objetivo.

Como hemos ido describiendo en los diferentes criterios, son muchos los elementos que hacen que un método de aprendizaje sea motivador o no: la temática, el diseño, el tipo de

herramientas que emplea, las dinámicas de trabajo que propone, la dificultad de los ejercicios propuestos, etc.

Bonetto y Calderón (2014, p.10) insisten en: *“la importancia de ofrecer como docentes actividades y contenidos que, sin ser excesivamente complejos, ofrezcan un grado de dificultad y desafío, que permitan desplegar capacidades de comprensión, de reflexión, y que despierten interés”*. Además, Alonso Tapia y López Luengo (1999, citado en Alonso Tapia y Montero, 1990, pp. 262) resaltan la importancia de la instrumentalidad en la motivación del aprendizaje diciendo: *“Si no se percibe la utilidad de lo que se ha de aprender, el interés y el esfuerzo tienden a disminuir en la medida en que el alumno se pregunte para qué le sirve saber lo que se pretende que aprenda”*.

Conociendo todos estos elementos que hacen que un método sea motivador o no, podremos clasificar cada uno de los modelos en base a estas características. Solo si un método es considerado motivador podrá ser identificado como válido y apropiado.

5.3.2. Tabla comparativa de los métodos de alfabetización para jóvenes y adultos

NOMBRE DEL MÉTODO	POBLACIÓN A LA QUE VA DIRIGIDO	EDAD A LA QUE VA DIRIGIDO	VÁLIDO PARA ADULTOS		VÁLIDO PARA JÓVENES		VÁLIDO PARA NIÑOS		PROGRESIVO O NO PROGRESIVO	ANALÍTICO O SINTÉTICO	HERRAMIENTAS DE TRABAJO UTILIZADAS	MOTIVADOR O NO MOTIVADOR PARA LA POBLACIÓN A LA QUE VA DIRIGIDO
			T*	D*	T*	D*	T*	D*				
Nahono	Personas de origen árabe, concretamente para los reclusos	A partir de 25 años	Sí	No	No	No	No	Sí	Progresivo	Sintético	Fichas	No motivador
Castuera	Adultos	A partir de 25 años	No	No	No	Sí	Sí	Sí	Progresivo	Sintético	Actividades orales y escritura.	No motivador
Palabra generadora	Adultos	A partir de 25 años	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Progresivo	Analítico	Fichas	Motivador
Trazos	Adultos inmigrantes	A partir de 25 años	Sí	Sí	No	Sí	No	No	No progresivo	Sintético	Recursos variados: actividades orales, fichas, actividades lúdicas, actividades multimedia, etc.	No motivador
Cártilas	Adultos	A partir de 25 años	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Progresivo	Mixto	Recursos variados	Motivador

*T: temática, D: diseño.

Figura 11. Tabla comparativa de métodos de alfabetización para jóvenes y adultos.

Fuente: Elaboración propia.

5.4. Justificación de la necesidad de creación de nuevos métodos

Partiendo de la tabla comparativa presentada en el punto anterior vamos a proceder a valorar la necesidad de creación de nuevos métodos para jóvenes, es decir, para personas de 15 a 24 años.

Si comenzamos atendiendo a los datos que hacen referencia a la población para la que han sido creados los métodos, nos damos cuenta de que ninguno de ellos ha sido creado para jóvenes. Esto parece reflejar la necesidad de crear algún modelo para este grupo poblacional, pero antes debemos comprobar que los destinados a adultos no sean válidos también para los jóvenes.

Para ello, se ha analizado la validez de cada uno de los métodos atendiendo tanto a la temática como al diseño de estos. La UNESCO (2008, p.30) asegura que *“los jóvenes se ven asistiendo a clases con personas mayores cuyas necesidades son diferentes”*. Atendiendo a estas mismas características, algunas de las personas entrevistadas al inicio del trabajo (*anexo I*), insistían en lo infantiles que resultan la mayoría de los modelos existentes, haciendo de estos, recursos inadecuados. Esto hace que, siguiendo los criterios anteriormente justificados, solo se consideren apropiados, en ambas cosas, los métodos de la palabra generadora y el modelo de alfabetización de Cáritas. Además, el diseño del método Trazos también podría utilizarse con los jóvenes. Con este criterio, nos quedan únicamente dos posibles modelos válidos.

Si prestamos atención al resto de características de los métodos restantes, ambos son progresivos y motivadores, lo que es imprescindible. Por último, respecto al tipo de herramienta que prevalece en ambos modelos, en el caso del método de la palabra generadora los recursos que utiliza son muy variados, facilitando que los educandos tengan diferentes rutas de acceso al aprendizaje; en cambio, el de la palabra generadora propone un trabajo basado únicamente en actividades orales y en el trabajo de la escritura en el cuaderno del alumno. Como se relataba anteriormente en la justificación de los criterios, es imprescindible que las herramientas utilizadas sean variadas y motivadoras para los alumnos. Por este motivo consideramos que el método de la palabra generadora no es completamente adecuado para la alfabetización de los jóvenes, pues el tipo de recursos es muy limitado.

Tras identificar las limitaciones de uno de los dos métodos restantes, nos quedaría únicamente el método propuesto por Cáritas. Este presenta una dificultad: recomienda el uso de materiales variados, pero no ofrece herramientas y ejemplos para que los maestros tengan un verdadero modelo de referencia que aplicar.

Todo este análisis nos lleva a identificar la necesidad de crear un modelo para jóvenes, teniendo como referencia todos los puntos positivos identificados en los diferentes métodos para adultos previamente analizados. Esta es la razón por la que a continuación se presenta el modelo de alfabetización DISEM, un método de elaboración propia que, como su propio nombre indica, busca que el proceso de aprendizaje sea dinámico, individualizado, social, emocional y motivador.

5.5. Modelo de alfabetización para jóvenes DISEM

En este apartado del trabajo se pretende presentar un modelo para la enseñanza de la lectoescritura en los jóvenes, es decir, personas de entre 15 y 24 años. Para ello, partiremos de los puntos positivos identificados en el análisis de los métodos ya existentes y de las características del grupo poblacional al que va dirigido.

Antes de comenzar con su presentación es necesario aclarar que este modelo se centra únicamente en el desarrollo de los aspectos lectoescritores del proceso de alfabetización. Siendo conscientes de que esta se compone del conocimiento y manejo de otras competencias, además de las que se trabajan en el método presentado, como la matemática o la digital, estas se trabajarán de forma paralela en caso de que también sea necesario. Esta elección se debe a que, según los datos desarrollados anteriormente en el marco teórico del trabajo, el perfil al que se va a aplicar el modelo es el de personas jóvenes inmigrantes cuyo principal o único problema en el ámbito educativo será el desconocimiento del idioma.

En primer lugar, vamos a concretar cuáles son las necesidades que debe cubrir este modelo. La alfabetización de los jóvenes debe ser un proceso:

- Motivador. Debe partir de los intereses de los educandos.

- Emocional. Según Ibarra y Salinas (2019), si logramos que los jóvenes conecten emocionalmente con su aprendizaje, se incentivarán la pasión y la alegría como los sentimientos asociados al contexto educativo.
- Social. En dos ámbitos:
 - Se cuidarán las relaciones sociales entre los alumnos y el clima del aula.
 - Que les permita acceder a la sociedad y a las oportunidades que esta les ofrece como lo hacen el resto de chicos de sus edades.
- Dinámico. Es necesario incorporar todo el cuerpo en el aprendizaje y no solo el cerebro (Acaso, 2013).
- Individualizado, que se adapte a las necesidades y a los ritmos de aprendizaje de cada uno de los alumnos. Se ofrecerán recursos muy variados partiendo de la teoría de las inteligencias múltiples de Gardner.

Estos van a ser los principios básicos del modelo DISEM y de ellos surge su nombre, representando cada una de las letras uno de ellos. Teniendo estos fundamentos como base, comenzaremos a desarrollar el método.

En segundo lugar, prestando atención a la ruta de acceso, en este caso se ha escogido la mixta por varias razones:

- La parte sintética hará que el aprendizaje sea más rápido. Los jóvenes que llegan a esta edad sin saber leer y escribir tiene una cierta urgencia por hacerlo, pues de ello depende su inserción en la sociedad. Establecer de forma segura la relación entre grafema-fonema les permitirá leer cualquier palabra una vez logren conocer todas estas relaciones. Esto les dará un alto grado de autonomía en el aprendizaje.
- La parte analítica aportará un aprendizaje significativo, al incluir el significado desde el principio. Además, partir de lo concreto a lo abstracto les facilitará comprender de forma más sencilla las diferentes asociaciones grafema-fonema.

Por otro lado, las fases que seguirá el método partirán de las establecidas en el modelo de la palabra generadora. Este método se desarrolla en las siguientes fases:

1. Empezamos con la palabra unida a la imagen. Intentaremos que sean palabras que generen entornos de interés para los alumnos: música, familia, amigo, deporte, naturaleza, viaje, casa, sueño, miedo... En caso de que algunos de los alumnos no hablen español, pondremos también como apoyo la palabra escrita en su idioma.

Por ejemplo, si comenzamos con la palabra música, comenzaremos poniendo lo que aparece en la *figura 12* en la pizarra.



Figura 12. *Presentación de la palabra inicial*. Fuente: Elaboración propia.

En este caso hemos añadido la palabra en árabe, suponiendo que tenemos algún alumno que requiera de traducción en este idioma.

2. A partir de aquí crearemos un entorno emocional y motivador mediante el diálogo. Si algunos de los alumnos no saben hablar español, comenzaremos trabajando lo oral con un gran apoyo en lo visual, ayudándonos constantemente de gestos y de imágenes.

En esta segunda fase buscamos generar un contexto en el que encuadrar el aprendizaje de lo que vayamos a aprender ese día. Además, aprovecharemos para que sea un momento de relacionarse entre ellos.

Por ejemplo, con la palabra música: ¿Te gusta la música? ¿Qué estilo suele escuchar? ¿Hay alguna canción que te guste especialmente? ¿Por qué?

Además de hablar en torno a estas preguntas, escucharíamos alguna de las canciones que propongan y las bailaremos si se animan.

3. Nos fijamos en la palabra y la dividimos en sílabas (*figura 13*).

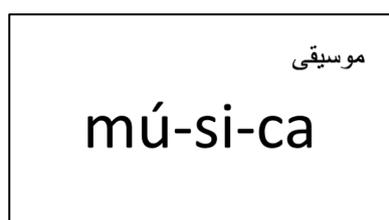


Figura 13. *División de la palabra en sílabas*. Fuente: Elaboración propia.

4. Una vez identificamos las sílabas que forman la palabra con la que estamos trabajando, presentamos las respectivas familias silábicas de cada una de las que componen la palabra (*figura 14*).

ma	sa	ca
me	se	co
mi	si	cu
mo	so	
mu	su	

Figura 14. *Presentación de las familias silábicas*. Fuente: Elaboración propia.

En este caso no incluiremos las sílabas ce y ci, para facilitar el aprendizaje y la asociación fonema-grafema. Además, al presentar las familias silábicas quitaremos el acento a mu, para evitar que asocien que esa sílaba siempre lo lleva. Esto último se lo explicaremos a los alumnos oralmente.

5. Trabajamos con estas familias silábicas a través de diferentes recursos para que los alumnos se familiaricen con ellas (*anexo 26*).

Por ejemplo:

Juego Formado y hundido

El clásico juego de Tocado y Hundido, pero trabajando las diferentes sílabas y la formación de palabras.

Jugarán por parejas. Cada uno tendrá un tablero, los dos el mismo modelo. Según lo que queramos trabajar escogeremos un modelo de tablero. En este caso sería con el tipo 2. El resto de las letras que aparecen en el tablero ya se han trabajado anteriormente. En el caso de la c, se han eliminado las casillas de las sílabas ce y ci, pues aún no han sido introducidas.

Tablero tipo 1

	ma	pa	la	ta	ca	sa	te	no
ma								
ca								
po								
li								
co								
ro								
lo								
se								

Tablero tipo 2

	a	o	u	e	i
m					
n					
p					
l					
c					
d					
t					
s					
j					
f					

Fuente: Elaboración propia.

Desarrollo: Antes de empezar, cada jugador tendrá que colocar:

- 1 barco de 1 casilla de tamaño
- 2 barcos de 2 casillas de tamaño
- 1 barco de 3 casillas de tamaño
- 1 barco de 4 casillas de tamaño

Esto se hará sin que el otro jugador lo vea. A diferencia del juego original, los alumnos para averiguar si en una casilla hay un barco o no, tendrán que decir la sílaba o palabra que se forma en esa casilla. Por ejemplo, para preguntar por la primera casilla del tablero tipo 1, tendrán que decir ¿hay algo en mama? En cambio, si es en el tablero de tipo 2 dirán: ¿hay algo en ma?

En caso de que haya algún barco en la casilla por la que se pregunta, se tendrá que responder “formado”. Cuando se haya preguntado por todas las casillas que forman el

barco, tendrán que decir “hundido”, pues ya habrá averiguado un barco completo. Ganará quien antes encuentre todos los barcos de su compañero.

6. Formamos palabras con las sílabas que tenemos (*figura 15*). Trabajamos esto también mediante diferentes recursos (*anexo 26*).

masa	saco	casa
mesa	seca	coma
mimo	cosa	suma
moco	soso	casi

Figura 15. *Formación de palabras*. Fuente: Elaboración propia.

Además, utilizando las demás sílabas trabajadas anteriormente, jugaremos utilizando diferentes recursos (*anexo 26*).

7. Una vez terminemos este trabajo, escribiremos en nuestro cuaderno pautado la palabra inicial, las diferentes familias silábicas y algunas de las palabras que hayan surgido en los juegos que hemos hecho.

8. Por último, iremos creando frases usando las palabras que conocemos, hasta llegar a poder leer pequeños textos.

Respecto a las reglas ortográficas, se irán introduciendo conforme aparezcan en las palabras con las que trabajemos, prestándoles especial atención cuando comiencen a escribir oraciones y trabajemos con pequeños textos.

Además, cuidaremos que las palabras que utilicemos en el aula proporcionen al alumno un vocabulario rico y variado.

Por otro lado, para sacar más provecho al centro de interés desde el que se ha comenzado el trabajo, especialmente en la fase 2, creamos actividades en torno a estos en los que

trabajemos las familias silábicas que queramos trabajar. Por ejemplo, si hemos partido de la palabra música se podrían hacer actividades como la que he denominado “sílabas melódicas”.

En esta actividad se asocia a cada grupo de alumnos una sílaba. Ellos tendrán que elegir un gesto con sonido: palmada, pie contra el suelo, chasquear los dedos... al que acompañarán con el fonema asociado a esa sílaba, por ejemplo, *ma* irá acompañado de una palmada. Esto lo hará cada uno de los equipos. Presentaremos a la clase el gesto y la sílaba asignada y, después, nos organizaremos en media luna alrededor de la pizarra. Allí el profesor proyectará un PowerPoint en el que en cada diapositiva aparecerá una de estas sílabas. El profesor irá pasando las diapositivas y los alumnos, al identificar su sílaba, deberán hacer su gesto mientras dicen en alto como se lee. Las diferentes sílabas en las que se esté trabajando se irán intercalando y formarán una pequeña melodía. Los alumnos estarán haciendo música a la vez que trabajan en la asociación del sonido a la sílaba escrita. Otra opción es llevar algún instrumento sencillo como pueden ser unas maracas o unos bongos para que los utilicen en vez de dar palmadas o chasquear.

Como es fundamental la motivación y el cuidado de lo emocional en el aula, antes de entrar en estas fases es imprescindible dedicar unas sesiones simplemente a los alumnos, a conocerlos un poco y a hacer del aula un lugar más adecuado para su aprendizaje.

Para estos primeros días se proponen actividades como las propuestas por Gruwell (2007):

- Creación de escudos (anexo 27). Cada alumno creará su propio escudo en el que pondrá de forma gráfica aspectos sobre él: sueños, cosas favoritas, una persona a la que admira, algo que les haga únicos, una foto suya. Será su seña de identidad en la clase, pues colgaremos todos los escudos juntos en el aula. Empezaremos completando los diferentes aspectos con imágenes y dibujos, para, poco a poco, poder profundizar en los diferentes temas conforme vayan aprendiendo a leer y escribir. Además, todo lo que escriban nos ayudará a plantear centros de interés para ellos.
- Busca a una persona que... Con este juego se pretende que los alumnos se conozcan más entre ellos. Se le entregará a cada uno un tablero (anexo 28) en el que vendrán diferentes imágenes. Tendrán que moverse por la clase buscando a una persona diferente para cada una de las cosas mediante la pregunta ¿te gusta

...? De esta manera tendrán que interaccionar entre ellos y, además, conocerán algunos de los gustos de sus compañeros. Es importante que este juego lo adaptemos al grupo de alumnos que tengamos pudiendo, por ejemplo, añadir algunas cosas típicas de sus países de origen.

- Que se acerque a la línea quien... Se pondrá una cinta adhesiva en el suelo dividiendo a la clase en dos. Pondremos a la mitad de los alumnos en un lado y a la otra en el otro. Iremos diciendo cosas como *que se acerque a la línea quien tenga más de tres hermanos* o *que se acerque a la línea quien se haya sentido discriminado por no saber leer y escribir* y, quien se sienta identificado, deberá acercarse y pisar la línea. Esta actividad será otra manera de conocer cosas de nuestros compañeros, así como de darnos cuenta de lo mucho que tenemos en común con el resto de la clase. Además, surgirán temas en los que podremos profundizar.
- Poner un lema de clase. Entre todos buscar un lema común que nos motive y que podamos colgar en el aula.

Como se puede observar, se busca que sean actividades en las que se fusione el conocerse y el establecer un contexto personal para el aprendizaje.

Orden de introducción de las sílabas

Teniendo en cuenta este orden, cuidaremos que las palabras con las que empecemos nos aseguren ir trabajando los diferentes tipos de sílabas en el momento correspondiente.

1. Sílabas directas
2. Sílabas inversas
3. Sílabas trabadas

Trabajo de la escritura

El trabajo de la escritura se realizará a través de varios recursos:

- En primer lugar, tras trabajar de forma oral con las familias silábicas propuestas, comenzaremos el trabajo en su cuaderno pautado. Para ello, tendrán que copiar tanto la palabra como las diferentes sílabas, repitiendo cada una de ellas las veces

que sean necesarias. Iremos supervisando muy de cerca este momento, pues en la escritura suelen aparecer muchas dificultades.

Conforme vayamos avanzando dedicaremos más tiempo a la escritura, pues tendrán un mayor conocimiento y, por lo tanto, serán mayores las posibilidades de contenido en la redacción.

- Fichas de grafomotricidad. Puede que muchos de estos niños no escriban ni en su propio idioma, por lo que es importante guiarles en la dirección y proceso del trazo.

Además, en el trabajo grafomotriz se debe prestar especial atención a las características culturales para evitar posibles dificultades. Por ejemplo, en el caso de los árabes, escriben de derecha a izquierda, mientras que en la escritura occidental se hace de izquierda a derecha. Este tipo de aspectos se cubrirá con ejercicios específicos adaptados.

- Juegos. Por ejemplo, dividimos a la clase en dos, se ponen en dos filas en frente de la pizarra y les dictamos una sílaba o palabra. Los que estén los primeros en la fila tendrán que correr hasta la pizarra y escribir la sílaba dictada correctamente. Quien termine primero ganará un punto para su equipo. Teniendo en cuenta que la velocidad puede fomentar que no se cuide la grafía, se dejará claro al empezar que, si esta no es adecuada, por mucho que se termine a tiempo, no será considerado como válido.

En todos ellos comenzará presentando el profesor un ejemplo, para que los alumnos tengan un modelo.

Apoyo para alumnos que vengan de países en los que no se habla español

Es importante ser conscientes de que muchos de los jóvenes a quienes va dirigido este modelo no sabrán hablar español al venir de países en los que hay otros idiomas oficiales. Todo esto hace necesario ir adaptando las diferentes actividades propuestas añadiendo, siempre que podamos, la palabra o sílaba escrita en su idioma. De esta manera, les será mucho más sencillo.

Además, muchos de ellos serán analfabetos en el propio idioma. Para facilitar su aprendizaje, utilizaremos constantemente gestos e imágenes de apoyo. Por otro lado, con

este tipo de alumnos, puede ser interesante buscar la asociación de gestos a los diferentes fonemas con los que trabajemos.

Papel del profesor

El papel del profesor irá cambiando conforme avancemos en el proceso de aprendizaje. Al principio, es importante que vaya marcando mucho el ritmo de trabajo y acompañe, muy de cerca, cada uno de los pasos que vayan dando. Esto se debe a que, al ser algo completamente nuevo para ellos, al comenzar necesitarán sentir el apoyo del profesor para ir sintiéndose más seguros. Además, esto facilitará que el profesor conozca bien que nivel inicial tiene cada uno de ellos, para ofrecerles recursos adecuados.

Un poco más adelante, conforme vayan cogiendo ritmo, el profesor pasará a un segundo plano y apostaremos por un aprendizaje en el que su mayor fuente de aprendizaje será el resto de sus compañeros. La mayor parte del trabajo de las sesiones se realizará en grupos, facilitando que aprendan de los demás y se ayuden entre ellos. El profesor les guiará en este proceso y estará supervisando cada una de las actividades que hagan autónomamente. Además, continuará siendo el que proporcione y genere el contexto de trabajo con el que iniciamos el proceso.

En ambos casos debe prestar mucha atención a la autoestima y motivación de los alumnos, para poder trabajarlas en caso de que sea necesario.

Por último, en todo momento deberá conocer en qué punto del proceso se encuentra cada uno de los alumnos para poder así adaptar el trabajo a sus necesidades particulares. Para ello, un día a la semana se dedicará al trabajo individual del profesor con cada uno de los alumnos, suponiendo que el número de alumnos será reducido. El profesor propondrá a cada alumno algunos ejercicios del nivel en el que esté trabajando para poder comprobar su evolución y valorar si se le puede aumentar la dificultad en las próximas actividades que se le planteen. Esto será, junto a la observación diaria, la herramienta de evaluación.

Refuerzo de la progresión en el aprendizaje

Teniendo en cuenta que para muchos este es un proceso que les genera inseguridad y miedo, que les hace sentirse, en muchas ocasiones, inferiores al resto, es imprescindible que vayan viendo que van evolucionando. Además, facilitará que estén motivados con el aprendizaje.

Por eso, crearemos un sistema en el que al final de la semana tendremos lo que se denominará *el círculo del progreso*. Este consistirá en un momento en el que todos elegirán el reto de la semana que se ponen como objetivo. Además, haremos un repaso de cómo hemos estado durante la semana, de cómo hemos trabajado y del progreso que hemos hecho. Esto lo haremos a nivel individual, autoevaluándonos, y también dando la posibilidad de que se feliciten entre ellos por lo que han ido consiguiendo. Junto a todo esto, valoraremos si hemos cumplido lo establecido la semana anterior.

Por último, el profesor también reforzará lo que se vaya consiguiendo en este círculo semanal. Esta valoración se basará, como comentamos anteriormente, en la observación diaria y en el día dedicado al trabajo personal con cada uno de los alumnos.

Para que estos logros sean fuente de motivación, tendremos una zona del aula dedicada a irlos escribiendo, de manera que mientras trabajen puedan ver las muchas cosas que han ido consiguiendo.

6. Conclusiones

En primer lugar, haciendo una valoración del trabajo realizado, considero que se han alcanzado todos los objetivos establecidos al principio del mismo. Aún así, no es posible evaluar con exactitud su viabilidad, pues para ello sería necesario aplicarlo a diferentes grupos de jóvenes que presenten las características para las que se ha creado.

Por otro lado, a nivel personal, la realización de este trabajo ha sido un proceso muy interesante. Siento que en estos meses he crecido a nivel profesional, pues he aumentado mi formación y he continuado profundizando en saber a qué me siento llamada como maestra. Además, me he conocido más a mí misma, descubriendo que soy mucho más creativa de lo que pensaba.

Este proyecto tenía mucho sentido para mí por el origen del que surgía, pero necesitaba encontrar a alguien que también tuviese la misma ilusión que yo por que saliese. Ver que la profesora Sonia de la Roz apostaba por esto, me animó mucho y me hizo ver que lo que llevaba teniendo tanto tiempo en mente, no era del todo una locura idealista.

Ciertamente comencé con muchas ideas, a las que les faltaba una estructura, pero tanto la revisión bibliográfica como el análisis de los diferentes modelos existentes, me dieron el encuadre idóneo en el que plantear el modelo. Al terminarlo, me gustó identificar que el proceso que había llevado a cabo con este trabajo reflejaba una dinámica muy positiva que me gustaría aplicar en mi trabajo el día de mañana: identificar un problema o necesidad, analizar las propuestas ya existentes para cubrirlo y, en caso de que ninguna sea del todo adecuada, hacer una propia que se adapte a las necesidades y características de los alumnos.

Además, me ha permitido hacerme mucho más consciente de la importancia de no conformarnos. Muchas veces, al no ver los resultados esperados, creemos que el problema lo tienen los alumnos, en vez de ser críticos con la metodología que estamos utilizando y centrarnos en encontrar qué aspectos han podido fallar para no haber alcanzado los objetivos establecidos.

Termino con la sensación de que aún hay mucho por hacer en el ámbito de la alfabetización de jóvenes y con el deseo de seguir formándome con el objetivo de poder hacer mi contribución en este campo.

7. Anexos

Anexo 1. *Entrevistas realizadas para justificar la realización del trabajo.* Fuente: Elaboración propia.

ENTREVISTA 1

Esta entrevista fue realizada el 8 de enero de 2020 de forma presencial.

1. **Nombre:** María Antonia O. M.
Estudios: Filología Hispánica y Doctorado en Pedagogía
Lugar en el que trabaja: Piso para MENAS de Cáritas (Madrid)

2. **¿Con qué tipo de alumnos trabajas?**

Trabajo especialmente con población inmigrante de origen marroquí, concretamente con menores extranjeros no acompañados (MENAS).

3. **¿En qué consiste tu trabajo?**

Doy apoyo escolar a los niños que viven en el piso para MENAS que tiene Cáritas. Trabajo con ellos varios días a la semana enseñándoles español y cultura española.

4. **En lo referente a la enseñanza de la lectoescritura, ¿sigues algún método concreto?**

Si es así, ¿cómo se llama? ¿en qué consiste?

Sí, sigo uno que se llama Trazos. Este método comienza siempre con lo comunicativo, para después pasar a lo escrito. Está organizado en diferentes unidades didácticas que giran en torno a un tema como puede ser la familia o la ciudad. En cada una de ellas se trabajan cuatro bloques: comunicación, gramática y léxico, cultura y lectoescritura (coordinación grafomotriz, convenciones ortográficas y competencia textual).

Además de este método, como no me parece suficiente para las necesidades que tienen mis alumnos, creo mucho material. Siempre busco que sea visual, que se apoye en imágenes. En lo referente a lo comunicativo, hago muchos juegos, busco que el comunicarse sea motivador para ellos.

También, en muchas ocasiones, utilizo los cuadernos Rubio.

5. **¿Con qué dificultades te sueles encontrar?**

La mayoría de mis alumnos son marroquíes, lo que supone que vienen de una caligrafía totalmente distinta. Sus letras no se parecen nada a las nuestras. La lengua en sí no tiene nada que ver. Por ejemplo, nosotros tenemos 5 vocales y ellos solo 3.

Además, escriben de derecha a izquierda, lo que supone un gran problema inicial al aprender a escribir el español.

6. ¿Consideras necesaria la creación de nuevos modelos de intervención en la enseñanza de la lectoescritura para este tipo de población?

Sí, sin duda. Yo me he recorrido todo para encontrar un método adecuado y lo único que he encontrado es el método que antes te comentaba, que no es una maravilla.

Casi todos los modelos que hay requieren de unos básicos en lectura y escritura, que muchos niños no tienen. Si encima son analfabetos en su idioma, como le ocurre a alguno de los niños con los que trabajo, entonces ya si que no hay nada adecuado para ellos.

7. ¿Son válidos los métodos que se usan habitualmente en los colegios para trabajar con este tipo de población?

Te diría que no. Una vez los niños pasan la edad para la que están pensados esos métodos, les resultan muy infantiles. Esto les desmotiva.

ENTREVISTA 2

Esta entrevista fue realizada el 7 de enero de 2020 de forma presencial.

1. Nombre: Yolanda Gil

Edad: 63 años

Estudios: Bachillerato superior

Lugar en el que trabaja: Centro Interarceprenal de Moratalaz (Madrid)

2. ¿Con qué tipo de alumnos trabajas?

Niños menores, de origen inmigrante, en su mayoría de origen marroquí. Muchos de ellos tienen dificultades en la lectoescritura por el cambio de idioma o porque la situación tan compleja que tienen en su casa les ha provocado un retraso en el aprendizaje.

3. ¿En qué consiste tu trabajo?

Trabajo con ellos apoyándoles en lo escolar cuando vienen al CEM (Centro de Educación de Menores) de Cáritas.

4. En lo referente a la enseñanza de la lectoescritura, ¿sigues algún método concreto?

Si es así, ¿cómo se llama? ¿en qué consiste?

No. Simplemente utilizo los cuadernos Rubio y voy reforzándoles un poco mientras hacemos alguna cosa que les mandan en el colegio.

5. ¿Con qué dificultades te sueles encontrar?

Tengo muchos niños y cada uno tiene un nivel totalmente diferente, no puedo centrarme en ninguno de ellos lo que me gustaría.

Además, muchos van a colegios públicos bilingües, lo que hace que en el colegio hablen inglés y en sus casas árabe, no teniendo el espacio donde hablar español de forma constante.

Por último, una gran dificultad es que la mayoría de los niños no cuentan con el apoyo de sus padres en lo académico, ya sea por trabajos de larga jornada o porque no poseen el nivel necesario. Muchas veces son ellos los que van enseñando a sus padres lo que van aprendiendo en el colegio.

Todo esto hace que los niños tengan un gran rechazo hacía la lectura y la escritura.

6. ¿Consideras necesaria la creación de nuevos modelos de intervención en la enseñanza de la lectoescritura para este tipo de población?

No te sé decir, porque tampoco he buscado mucho.

7. ¿Son válidos los métodos que se usan habitualmente en los colegios para trabajar con este tipo de población?

No lo sé porque no los he utilizado con ellos.

ENTREVISTA 3

Esta entrevista fue realizada el 7 de enero de 2020 de forma presencial.

1. Nombres: Rosa y Carmen

Lugar en el que trabajan: Parroquia de San Valentín y San Casimiro de Vicálvaro (Madrid)

2. ¿Con qué tipo de alumnos trabajáis?

Nosotras trabajamos con menores inmigrantes. La mayoría de ellos son sudamericanos y rumanos, aunque también tenemos algunos de Nigeria. Muchos de ellos ya han nacido aquí, aunque sus padres son inmigrantes. En lo educativo presentan muchas dificultades, estando muchos de ellos dos cursos por debajo del nivel en el que deberían estar.

3. ¿En qué consiste vuestro trabajo?

Trabajamos apoyándoles con lo educativo. Hacemos con ellos los deberes y reforzamos aquellas cosas en las que van surgiendo dificultades.

4. En lo referente a la enseñanza de la lectoescritura, ¿seguís algún método concreto?

Si es así, ¿cómo se llama? ¿en qué consiste?

No. Les vamos enseñando a partir de los deberes que traen del colegio y los cuadernos Rubio. No hacemos nada más extra.

Usamos bastante los dictados, pues nos parecen una buena herramienta. Creemos que la repetición les ayuda.

5. ¿Con qué dificultades os soléis encontrar?

Muchos de estos niños al tener un retraso más grande en esto, sufren mucha soledad, les machacan por no saber. Esto genera en ellos mucha desmotivación. Además, los modelos que se utilizan en los colegios no les permiten alcanzar el nivel nunca y esto para los niños supone una carencia emocional.

Por otro lado, muchos de ellos van a colegios públicos que son bilingües y esto hace que tengan muchas más horas en inglés que en español. Si tenemos en cuenta, que en su casa hablan su lengua materna, para la mayoría esto supone una gran dificultad en el aprendizaje del castellano. No tienen un espacio estable donde hablar español.

Una dificultad concreta que hemos encontrado en los niños sudamericanos es la confusión con muchas letras al no pronunciarlas igual, como en el caso de la letra z.

6. ¿Consideráis necesaria la creación de nuevos modelos de intervención en la enseñanza de la lectoescritura para este tipo de población?

Sí, en los colegios, sobre todo, pues el no saber afecta a todas las asignaturas.

7. ¿Son válidos los métodos que se usan habitualmente en los colegios para trabajar con este tipo de población?

No sabríamos decirte porque no los hemos utilizado.

ENTREVISTA 4

Realizada el día 16 de febrero de 2020 por vía telefónica.

1. **Nombre:** Magdalena G. de L.

Edad: 77

Lugar en el que trabaja: Centro de apoyo a las familias de la Cañada Real

2. **¿Con qué tipo de alumnos trabajas?**

Mujeres de origen marroquí con edades entre 20 y 45 años. La mayoría son analfabetas en su propio idioma.

3. **¿En qué consiste tu trabajo?**

Alfabetización. Les enseño español, concretamente, nociones de lectura y escritura. Además, busco reforzar su autoestima, que generalmente es muy baja.

4. En lo referente a la enseñanza de la lectoescritura, ¿sigues algún método concreto?

Si es así, ¿cómo se llama? ¿en qué consiste?

Me baso en varios modelos que encontré: el método Nahono, el método Castuera y el método Ándujar. Todos ellos son procesos de alfabetización para adultos. Los mezclo intentando adaptarlos a sus necesidades. Además, añado cosas que yo misma me invento

Además, creo ambientes como el mercado para simular contextos en el que ellas se tienen que mover. De esta manera, trabajo contenidos contextualizados, en este caso, añadiendo también contenidos matemáticos.

5. ¿Con qué dificultades te sueles encontrar?

La diferencia de nivel entre ellas dificulta mucho el aprendizaje. Además, la situación cultural es muy diferente a la española, viven muy cerradas a su ambiente y eso hace que sea más difícil acceder a ellas. Ni siquiera se relacionan mucho entre ellas, pues se fomentan mucho las relaciones familiares. Esta es la razón por la que también dedico tiempo a trabajar esto, la relación entre ellas.

Además, tengo que adaptar las clases a sus peculiaridades culturales, suspendiendo por ejemplo las clases en la época de Ramadán.

Por otro lado, el que sean analfabetas en su propio idioma ha hecho que tengamos que empezar desde cosas muy muy básicas.

6. ¿Consideras necesaria la creación de nuevos modelos de intervención en la enseñanza de la lectoescritura para este tipo de población?

Creo que todo se puede mejorar. La verdad es que cuando busqué solo encontré métodos silábicos y me habría gustado encontrar algunos en los que se aprendiese empezando por las palabras. Yo aprendí así y me parece más sencillo.

7. ¿Son válidos los métodos que se usan habitualmente en los colegios para trabajar con este tipo de población?

No. Si ven que estudian lo mismo que sus hijos pequeños eso les desmotiva. Aunque sean analfabetas hay que dar por supuesto que tienen un entrenamiento mental superior al de un niño de 5 años. Hay que sacar partido de las habilidades que ya tienen.

ENTREVISTA 5

Esta entrevista fue realizada el 20 de febrero de 2020 por vía telefónica.

1. **Nombre:** Carlos Hernández

Edad: 45

Lugar en el que ha trabajado: Iglesia de Nuestra Señora de la Victoria (Tetúan, Marruecos)

2. ¿Con qué tipo de alumnos trabajas?

Bueno, yo no trabajo en esto actualmente, pero lo he hecho los últimos 5 veranos. Son chicos de entre 18 y 24 años procedentes de diferentes lugares de África. Todos ellos están en proceso de llegar a España.

3. ¿En qué consistía tu trabajo?

Les apoyo en todo lo educativo, especialmente refuerzo el tema de la lectoescritura, pues no saben hablar español. Además, los acompañamos en el proceso en el que se encuentran.

4. En lo referente a la enseñanza de la lectoescritura, ¿seguías algún método concreto?

Si es así, ¿cómo se llama? ¿en qué consiste?

Intenté aplicar un método que se llama Nahono y, aunque está adaptado para los que son de origen marroquí, no me terminó de funcionar. Los alumnos se quejaban de que era muy infantil y estaban desmotivados. Esta fue la razón por la que empecé a trabajar con lo que se me iba ocurriendo, sin seguir ningún modelo concreto.

5. ¿Con qué dificultades te sueles encontrar?

Muchos de ellos son analfabetos en su propio idioma. Además, tienen mucha inseguridad en el ámbito educativo. Se sienten poco capaces, porque ver que aun siendo mayores no saben ni leer ni escribir les produce tener una baja autoestima.

6. ¿Consideras necesaria la creación de nuevos modelos de intervención en la enseñanza de la lectoescritura para este tipo de población?

Sin duda, yo no he encontrado ninguno que motive a mis alumnos. Todos los que conozco son muy infantiles y están poco pensados para ellos que ya son más adolescentes y tienen otro tipo de intereses.

7. ¿Son válidos los métodos que se usan habitualmente en los colegios para trabajar con este tipo de población?

No. Como he dicho anteriormente, creo que son muy infantiles para ellos y que eso hace que no estén motivados.

Anexo 2. Presentación de la letra o sílaba. Método Nahono. Fuente: Gómez André, M.E (2007)

í

ای

1

indio



í í í í í

↓ ↓ ↓ ↓ ↓

í í í í í

í í í í í

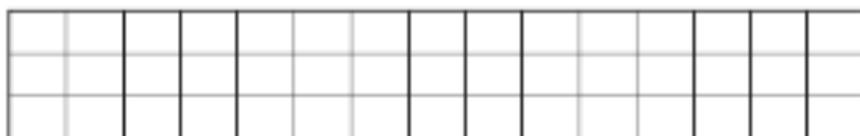
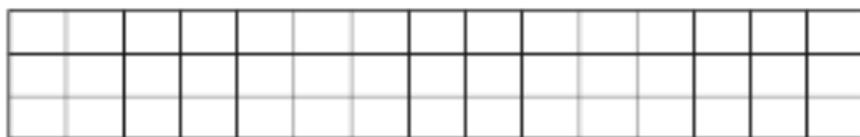
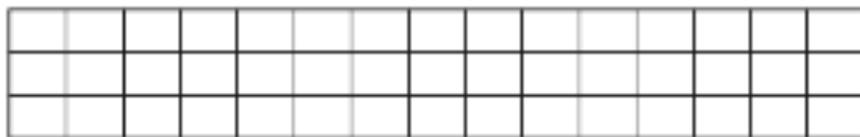
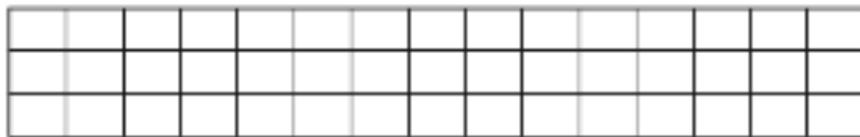
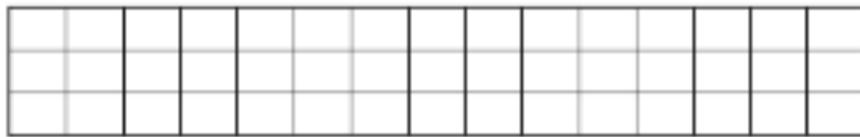
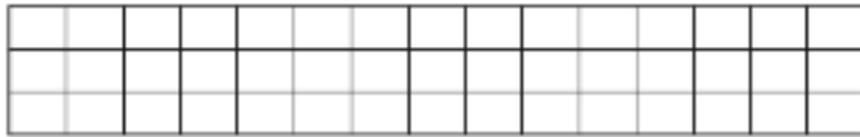
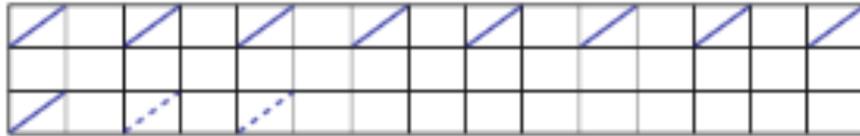
í í í í í

í í í í í

í í í í í

1.1

Anexo 3. Fichas de preescritura. Método Nahono. Fuente: Gómez André, M.E (2007)



Anexo 4. Fichas de lectura y escritura de letras, sílabas, palabras y frases. Método Nahono. Fuente: Gómez André, M.E (2007)



uno, una, nana, nene,

Blank handwriting practice lines for the first set of words.

nena, mano, mina, mono,

Blank handwriting practice lines for the second set of words.

mona, lana, lona, luna,

Blank handwriting practice lines for the third set of words.

papa, pena, pino, piano,

Blank handwriting practice lines for the fourth set of words.

sueno, suena, sano, sana,

Blank handwriting practice lines for the fifth set of words.



Lee



Ali toca la guitarra.

Ali toca su guitarra.

24.17

Anexo 6. Fichas de comprensión lectora: asociación palabra-dibujo, lectura y escritura con/sin apoyo gráfico. Método Nahono. Fuente: Gómez André, M.E (2007)

Une

<u> </u> <u> </u> mesa <u> </u> <u> </u>		$\begin{array}{r} 12 \\ + 3 \\ \hline 15 \end{array}$
<u> </u> <u> </u> media <u> </u> <u> </u>		
<u> </u> <u> </u> suma <u> </u> <u> </u>		
<u> </u> <u> </u> momia <u> </u> <u> </u>		
<u> </u> <u> </u> tomate <u> </u> <u> </u>		



Los alimentos

La fruta	La verdura
mandarina, naranja, pera, limón, uva, ciruela, cereza, manzana...	espinacas, acelga, berza, nabiza, apio, calabacín, lechuga...
Las hortalizas	Los frutos secos
zanahoria, cebolla, ajo, remolacha, rábano, tomate...	avellanas, almendras, cacahuetes, castañas, bellotas...
Las legumbres	La pasta
alubias, garbanzos, lentejas, quisantes...	fideos, tallarines, macarrones, espaguetis, tortellinis...



Anexo 9. Lectura: lectura de sílabas, palabras y frases. Método Castuera. Fuente: Centro de adultos Castuera (2010).

Centro de Educación
de Adultos de Castuera

2 - 0

l L



la le li lo lu Lo Lu

el al ul il ol El Al

lio Lola ola leo lia

lila óleo Lali ala

El lio le lia.

Lulú lee.

Lola leía la ele.

Anexo 10. *Grafomotricidad: para perfeccionar o aprender el trazo de las letras.*

Método Castuera. Fuente: Centro de adultos Castuera (2010).

Centro de Educación
de Adultos de Castuera

1 - 1a

The handwriting practice sheet is organized into several rows on a set of three horizontal lines. The first row contains 15 vertical bars, each with a dotted line inside and a small vertical line on top. The second row starts with a single vertical bar on the left, followed by a horizontal line. The third row contains 15 pairs of the letter 'I' and 'i', with dotted lines for tracing. The fourth row starts with a dotted 'I' and 'i' on the left, followed by a horizontal line. The fifth row contains 15 pairs of 'I' and 'i' with dotted lines. The sixth row is a horizontal line. The seventh row contains 15 vertical bars with dotted lines and a top line. The eighth row starts with a vertical bar on the left, followed by a horizontal line. The ninth row contains 15 pairs of 'I' and 'i' with dotted lines. The tenth row starts with a dotted 'I' and 'i' on the left, followed by a horizontal line. The eleventh row is a horizontal line. The twelfth row is a horizontal line.

Anexo 11. *Discriminación visual: para diferenciar unas letras de otras por su forma.*

Método Castuera. Fuente: Centro de adultos Castuera (2010).

Centro de Educación
de Adultos de Castuera

1 - 8

- Rodea la letra a:

a

e i o u a e u a e o i a
u e u o a u i a o a i a
o i a e u a e o i u a i
A I U A E O U O A O U I

- Rodea la letra a:

a

casa avión abeto ala
lápiz año gafas cocina
maceta papá nieva
azul aleta chica pana
amarillo amapola auto
ola ala tela mamá

Anexo 12. Discriminación auditiva: para diferenciar unas letras de otras por su sonido dentro de las palabras. Método Castuera. Fuente: Centro de adultos Castuera (2010).

⇒ *Rodea los objetos que llevan i*



Anexo 13. *Lectura y escritura de sílabas y palabras: iniciación a la escritura.* Método Castuera. Fuente: Centro de adultos Castuera (2010).

⇒ Lee y copia:

La le lo lu li ol il ul al el El Le lis lee

Lis, ola, ala, Lola, óleo, Lali, lia, lila, lee.

Lola lee la ele. Luli leía la A. Lola lee.

Leo la ele y la A. El ala, la ola y la lila.

Lali le lee a Lola la ele. Luli leía la A.

Anexo 14. *Lectura y escritura de palabras y frases: perfeccionamiento y mejora de la escritura.* Método Castuera. Fuente: Centro de adultos Castuera (2010).

El caballo corre por el campo.

El lunes comimos en casa de Carmen.

Creo que está bastante cansado.

Carlos se fue en el autocar de la tarde.

La comida de la mesa está muy caliente.

Anexo 15. *Comprensión lectora 1: asociación palabra-dibujo. Perfeccionamiento de la escritura, fomentando la comprensión lectora al asociar palabras con dibujos. Método Castuera. Fuente: Centro de adultos Castuera (2010).*

Centro de Educación
de Adultos de Castuera

15 - 7

⇒ Lee y escribe:



El cuco y la oca son animales.



Puse el sello a la carta y la dejé en corress.



La silla del caballo es de cuero.



En mi casa la cuna está junto a la cama.



Con el pico rompi el codo del ases.



La comida de la mesa está muy caliente.

Anexo 16. *Comprensión lectora 2: lectura y escritura con apoyo gráfico. Perfeccionamiento de la escritura y la comprensión lectora, asociando palabras con dibujos.* Método Castuera. Fuente: Centro de adultos Castuera (2010).

⇒ *Lee una con flechas y escribe:*

El tomate  → _____

La mula  → _____

La maleta  → _____

El eme  → _____

La mesa  → _____

La suma
$$\begin{array}{r} 12 \\ + 43 \\ \hline 55 \end{array}$$
 → _____

La moto  → _____

La muela  → _____

Anexo 17. Comprensión lectora 3: completar frases con apoyo gráfico. Perfeccionamiento de la escritura y la comprensión lectora, completando frases con ayuda de dibujos. Método Castuera. Fuente: Centro de adultos Castuera (2010).

⇒ Completa, lee y escribe:



Dame la _____ de la _____ .



Adela toma el _____ y el _____ .



A Paula le duele el _____ y el _____



La _____ es de la _____ .



Adelaida se pasa de su _____ .



Ese _____ está pelado.

Anexo 18. *Comprensión lectora 4: formar y ordenar frases. Ampliación de la escritura y la comprensión lectora, ordenando frases.* Método Castuera. Fuente: Centro de adultos Castuera (2010).

⇒ Lee las palabras de los recuadros.

Adela A Matias La dama	duda toma le duele	de Luis. la diadema. el oido.
------------------------------	--------------------------	-------------------------------------

Elige palabras de cada recuadro y forma frases.

⇒ Ordena las palabras para formar frases.

tomate	está	El	pelado.
--------	------	----	---------

el	Adela	duele	le	A	dedo.
----	-------	-------	----	---	-------

La	la	diadema.	se	dama	puso
----	----	----------	----	------	------

Anexo 19. *Frases y textos para el dictado.* Método Castuera. Fuente: Centro de adultos Castuera (2010).

Centro de Educación
de Adultos de Castuera

7 -10

⇒ Frases para el dictado:

Dame la pomada de la mesa.

A Paula le duele el oído.

Amadeo está muy pálido.

Adelaida se pasa de su peso.

La dieta es pesada.

Adela es miedosa.

La patata está pelada.

El día está dudoso.

El peso de Luis es tímido.

Anexo 20. *Presentación de una imagen o fotografía.* Método de la palabra generadora.
Fuente: Elaboración propia.



Anexo 21. Presentación de la palabra que pone nombre a la imagen o fotografía sobre la que se ha dialogado. Se invita al grupo a descubrir la palabra escrita. Método de la palabra generadora. Fuente: Elaboración propia.



Anexo 22. División silábica de la palabra. Método de la palabra generadora. Fuente: Elaboración propia.



So pa

Anexo 23. *Presentación de la familia silábica de cada una de las sílabas por las que está formada la palabra. Método de la palabra generadora. Fuente: Elaboración propia.*

Sa

Pa

Se

Pe

Si

Pi

So

Po

Su

Pu

Anexo 24. Formación de nuevas palabras. Con las sílabas aprendidas se crean nuevas palabras. Método de la palabra generadora. Fuente: Elaboración propia.

pase

sapo

pose

pipa

sosa

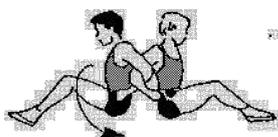
Pepa

Anexo 25. *Formación de frases y enunciados.* Método de la palabra generadora. Fuente: Elaboración propia.

Pepa es sosa.
El sapo come una pipa.

Anexo 26. Recursos variados para el trabajo de las sílabas y palabras. Fuente: Elaboración propia.

JUEGOS DINÁMICOS LECTOESCRITURA



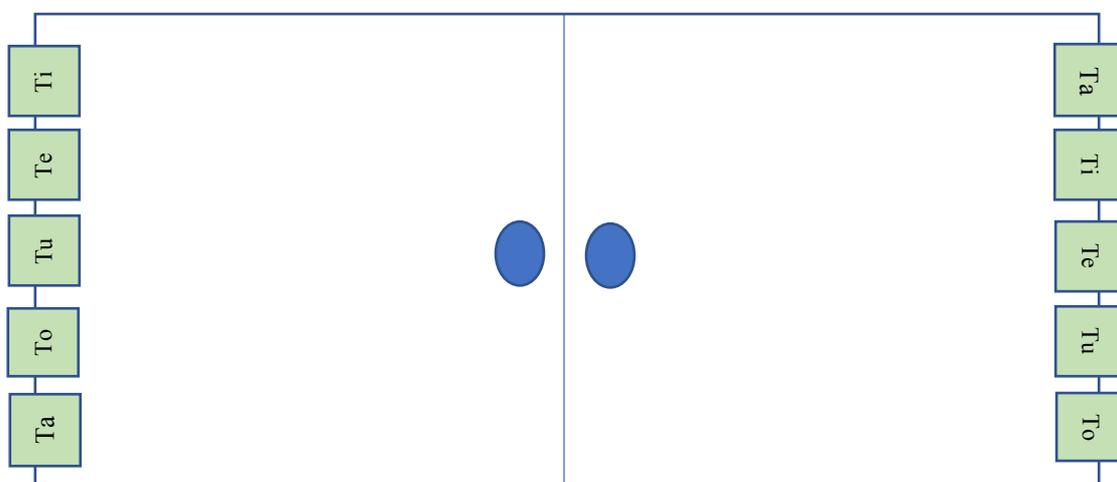
1. Sílabas respaldadas

Nº participantes: los que se quieran. Jugarán divididos en dos equipos con igual número de componentes.

Material: Carteles con las diferentes sílabas que vayamos a trabajar.

Organización: Cada uno de los equipos se colocará en un lateral del campo.

Desarrollo: En ambos extremos del campo tendremos 5 carteles, cada uno de ellos tendrá escrito una sílaba. Dos alumnos, uno de cada equipo, se sentarán espalda contra espalda mirando cada uno a uno de los extremos. Es importante que estén a la misma distancia de los extremos. El profesor dirá en alto una de esas sílabas y ellos tendrán que levantarse e ir corriendo al cartel que tenga escrita esa sílaba. El que antes llegue y acierte obtendrá un punto para su equipo. Se irán cambiando las parejas hasta jugar todos. Ganará el equipo que más puntos tenga.



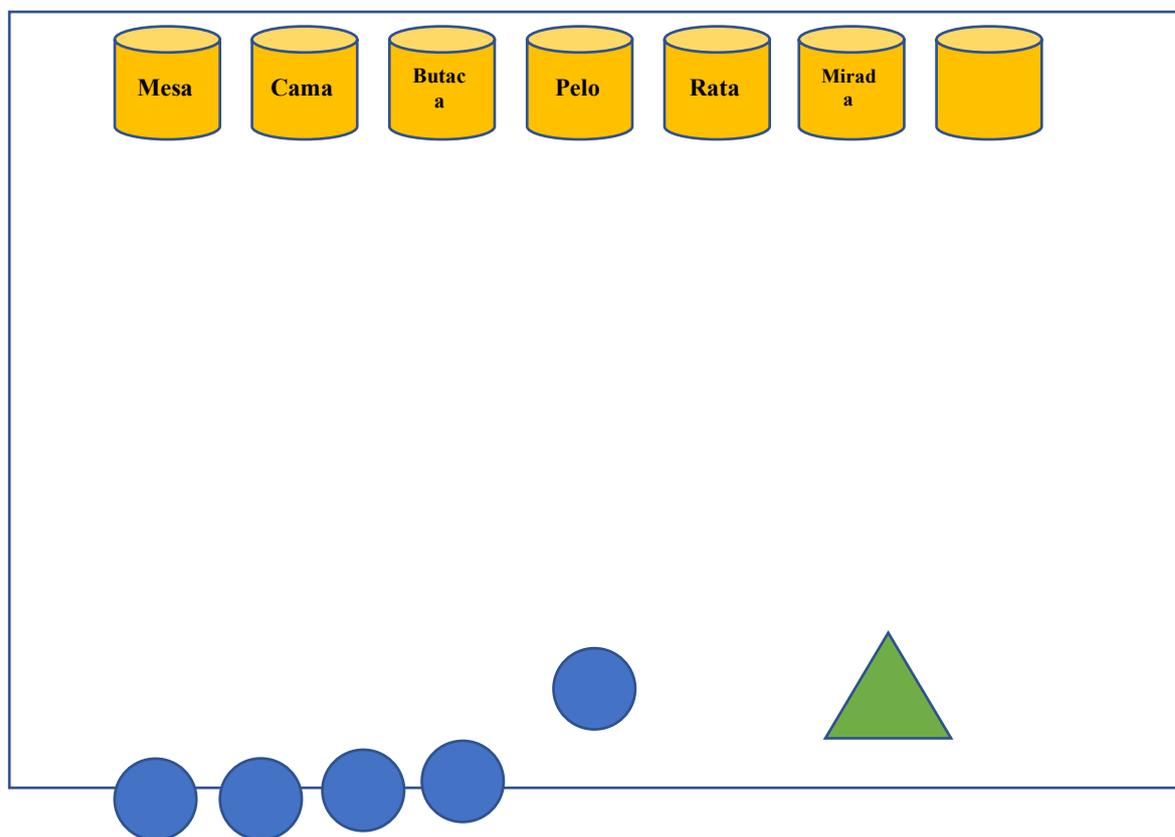
Fuente: Elaboración propia.

2. Encestrasílabas

Nº participantes: los que se quieran.

Material: Pelotas, 7 cubos tamaño papelera, papel y rotuladores.

Desarrollo: Colocaremos 6 cubos con una palabra en cada uno de ellos y 1 cubo sin cartel. Estos cubos estarán alineados y situados en frente de los alumnos. Los alumnos estarán organizados en una fila, junto a una cesta con pelotas. Uno a uno les irá tocando el turno. El profesor dirá una sílaba en alto y el alumno tendrá que encestar en un cubo cuya palabra contenga esa sílaba. En caso de que la sílaba dictada no aparezca en ninguna de las palabras, tendrá que encestar en el cubo sin cartel.



Fuente: Elaboración propia.

3. Twister silábico.

El clásico juego de Twister, pero en vez de poniendo las manos y pies en colores, los tendrán que poner en sílabas.

La ruleta será igual que la habitual, con la diferencia de que ahora tendremos un listado de palabras para cada uno de los colores.



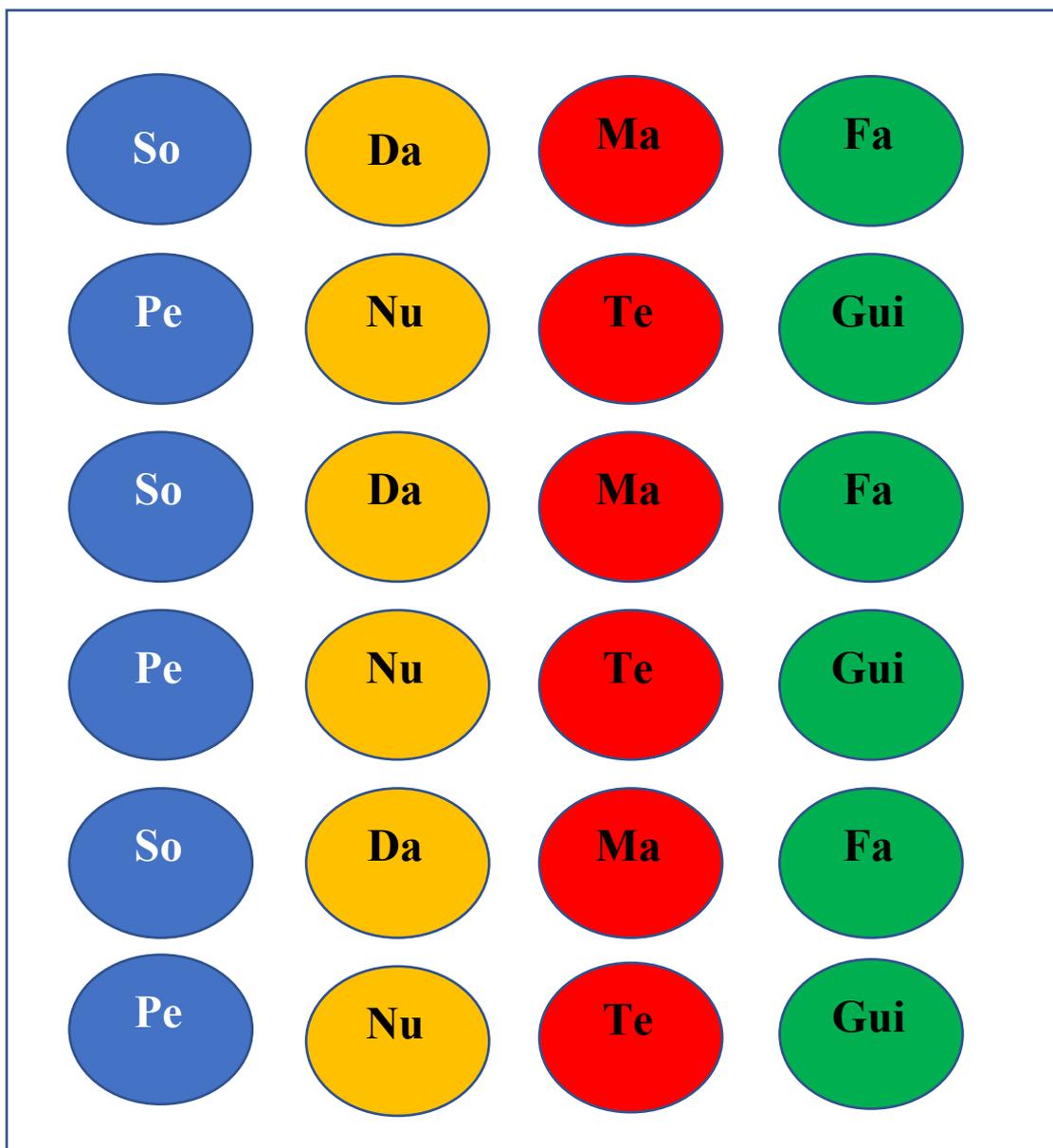
Por ejemplo:

<u>Sílabas ma y te</u>	<u>Sílabas so y pe</u>	<u>Sílabas fa y gui</u>	<u>Sílabas da y nu</u>
Tomate	Pelea	Fatiga	Dado
Materia	Peso	Guitarra	Número
Temática	Sobras	Guisar	Besado
Matemáticas	Sopero	Faraón	Reanudar
Tema	Solo	Fábula	Sandalia
Sistema	Película	Amiguito	Cansada
Material	Pera	Ráfaga	Nube

De esta manera cuando salga el color azul, miraremos la lista de palabras y diremos una de ellas. Los alumnos tendrán en el tablero diferentes sílabas y tendrán que buscar alguna que aparezca en la palabra para poner ahí la extremidad indicada.

Para facilitarlo, cada uno de los colores tendrá asociadas dos sílabas, que serán las que aparezcan en ese color en el tablero.

El tablero se podrá crear con papel siguiendo la plantilla que añadido a continuación.



Fuente: Elaboración propia.

Ganará el que aguante más sin caerse.

Este tablero se puede duplicar en caso de ser muchos jugadores y se puede crear usando otras sílabas; todo dependerá de lo que queramos trabajar.

Siguiendo estos ejemplos de juegos propuestos, se pueden adaptar muchos más juegos clásicos para trabajar lo que necesitemos.

JUEGOS DE MESA DE LECTOESCRITURA

1. DOMINÓando las palabras

En vez de ir uniendo las fichas que tengan el mismo número, como se hace en el dominó habitual, en este caso se podrán unir aquellas fichas que compartan una de sus sílabas. Por ejemplo, taco con copa, pues comparten la sílaba co o bucanero con nevera, al tener ambos la sílaba ne.

Taza	Donar
------	-------

Rata	Peso
------	------

Seta	Búho
------	------

Meta	Fideos
------	--------

Patata	Goma
--------	------

Mata	Lazo
------	------

Doma	Pudo
------	------

Taco	Tapa
------	------

Dado	Bucanero
------	----------

Pedo	Física
------	--------

Vado	Mago
------	------

Cerrado	Lápiz
---------	-------

Pelea	Rapear
-------	--------

Peluquería	Bucle
------------	-------

Todo	Rape
Lodo	Pecas
Burro	Sacrificar
Bulo	Trigo
Buceo	Sala
Fijar	Gratificante
Afinar	Tango
Trago	Gorro

Papelería	Figura
Sopera	Golosina
Peluca	Lámina
Búfalo	Bufón
Amigo	Lateral
Pala	Koala
Finanza	Mala

En este modelo se trabajan las sílabas ta, do, pe, bu, fi, go y la. Se podrán crear otros en los que se incluyan otras sílabas

2. Bingo de lectura

Para fomentar la lectura este bingo en vez de números tendrá palabras.

Opción 1. Trabajar en torno a una familia silábica como puede ser ma, me, mi, mo, mu.

Maraca	Mimo	Mesa
Rama	Mozo	Música
Momia	Moda	Cama

Música	Mozo	Moda
Cama	Mimo	Mecánico
Remo	Mesa	Semana

Mecánico	Remo	Mesa
Rama	Maraca	Rama
Ramo	Música	Mozo

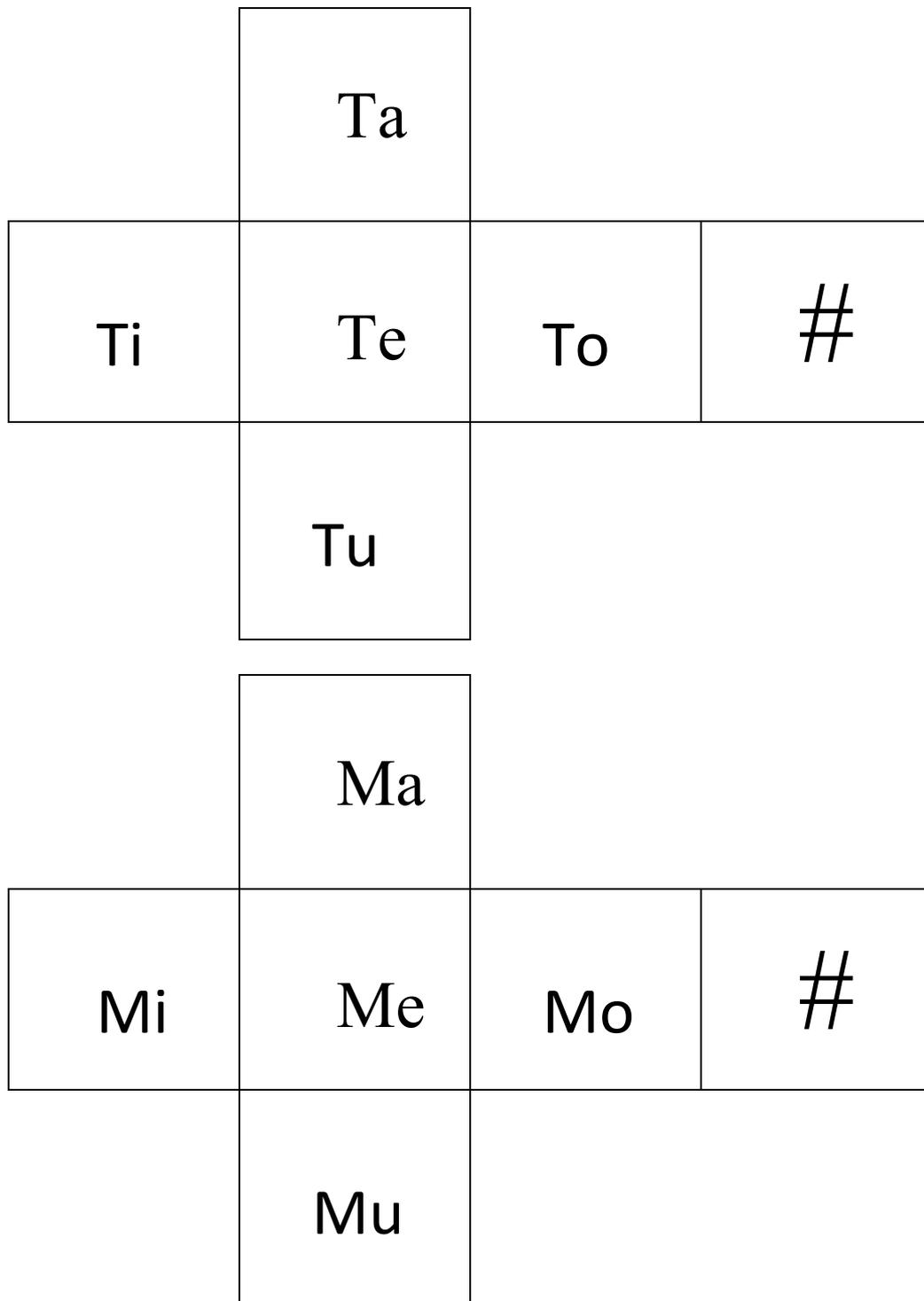
Opción 2. Mezclar todo tipo de sílabas.

Cocina	Amigo	Tienda
Fútbol	Trompeta	Clase
Hablar	Emocionante	Arroz

Emocionante	Arroz	Hablar
Perro	Cocina	Billete
Teléfono	Fútbol	Supermercado

Billete	Fútbol	Arroz
Amigo	Supermercado	Perro
Clase	Cocina	Hablar

3. Datos silábicos.

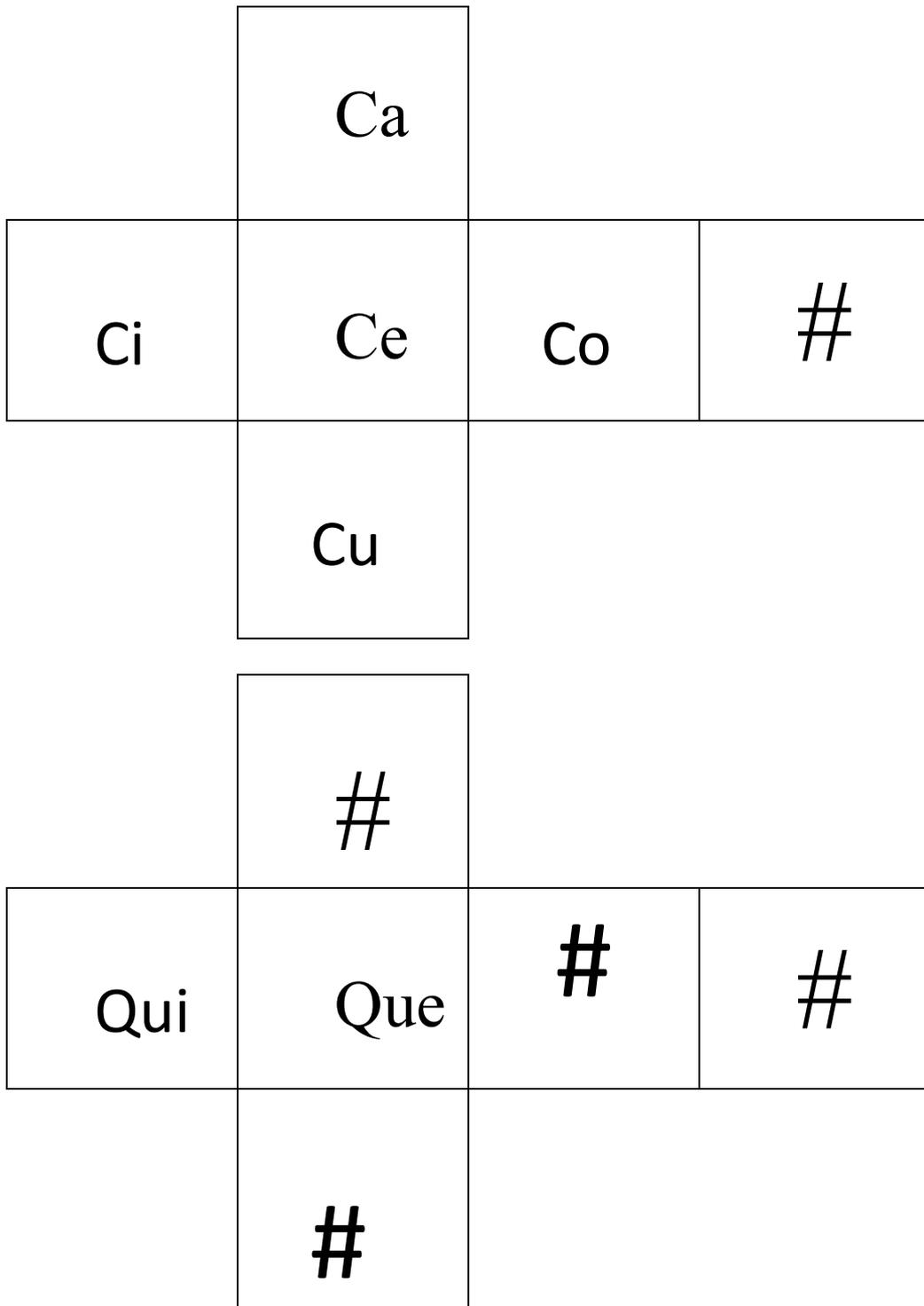


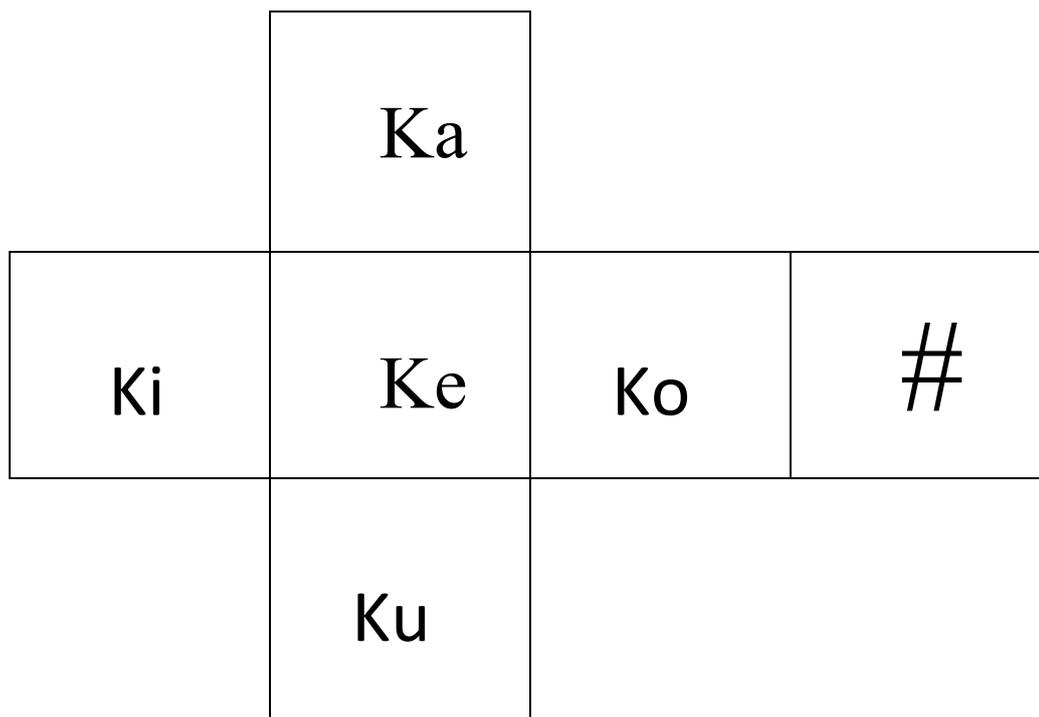
	Ba		
Bi	Be	Bo	#
	Bu		

	Sa		
Si	Se	So	#
	Su		

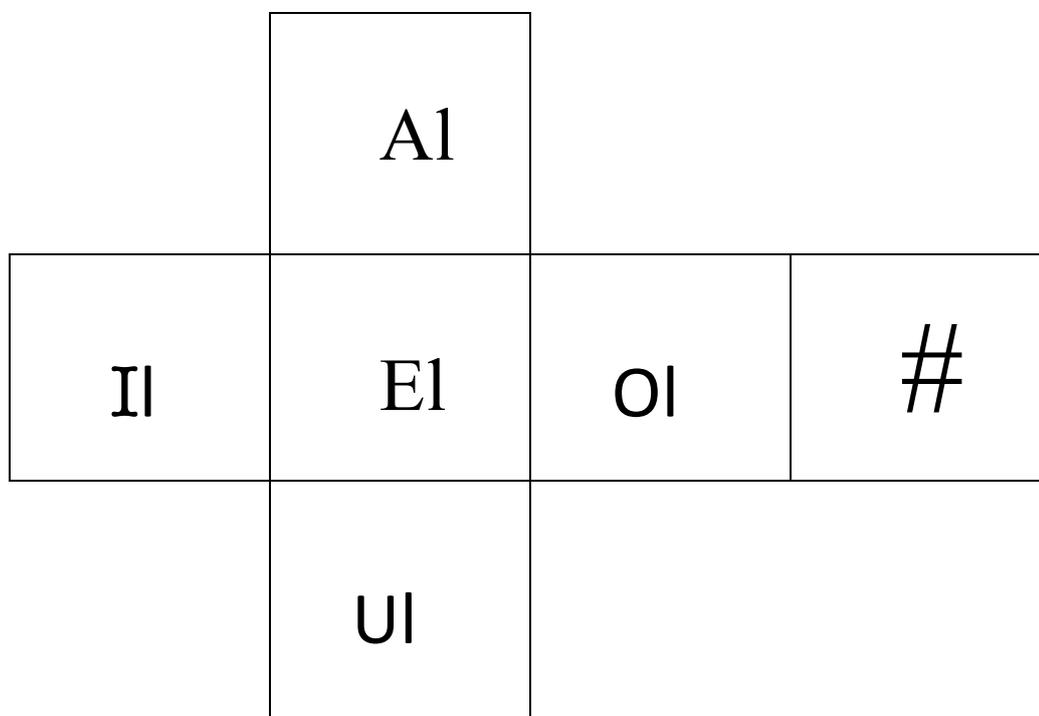
	Na		
Ni	Ne	No	#
	Nu		

	Ja		
Ji	Je	Jo	#
	Ju		

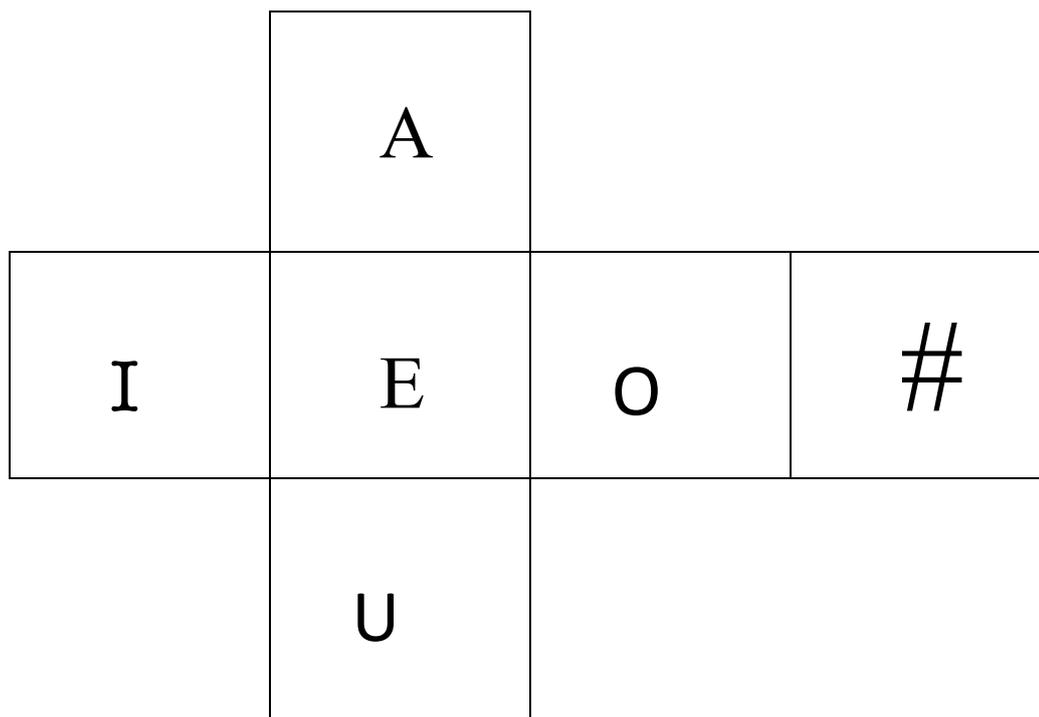




Y así con todas las consonantes y sus respectivas sílabas directas. Además, se pueden hacer otros con las inversas. A continuación, se muestra un ejemplo de este tipo.



Otra opción, es añadir uno con las vocales solas como el que aparece a continuación.



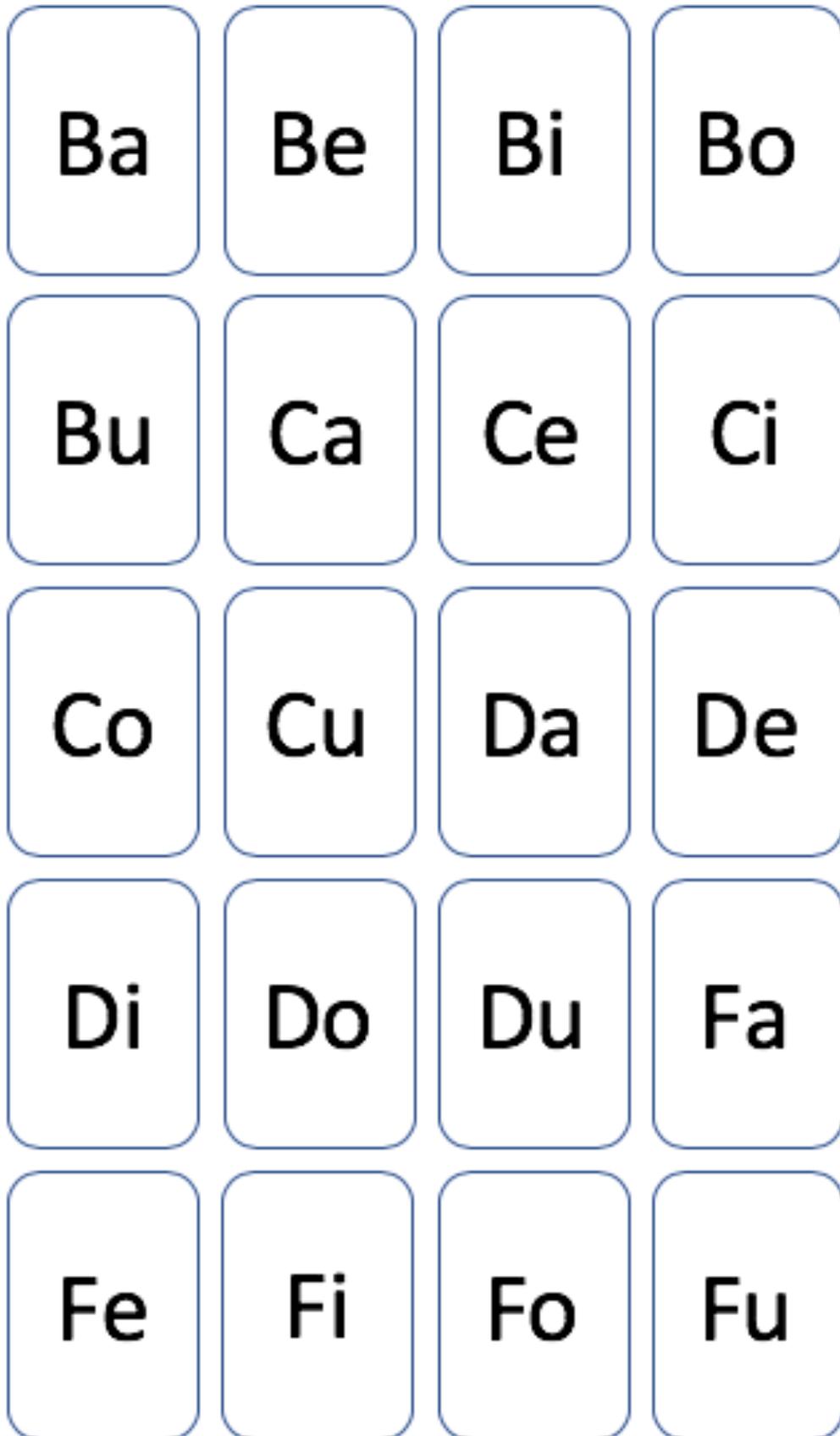
Las caras que tienen # quiere decir que es comodín, pueden usar la sílaba que quieran, no tiene que ser ni siquiera usando alguna de las de ese cubo.

El juego consistirá en tirar los dados e intentar formar todas las palabras posibles con las sílabas que les hayan tocado.

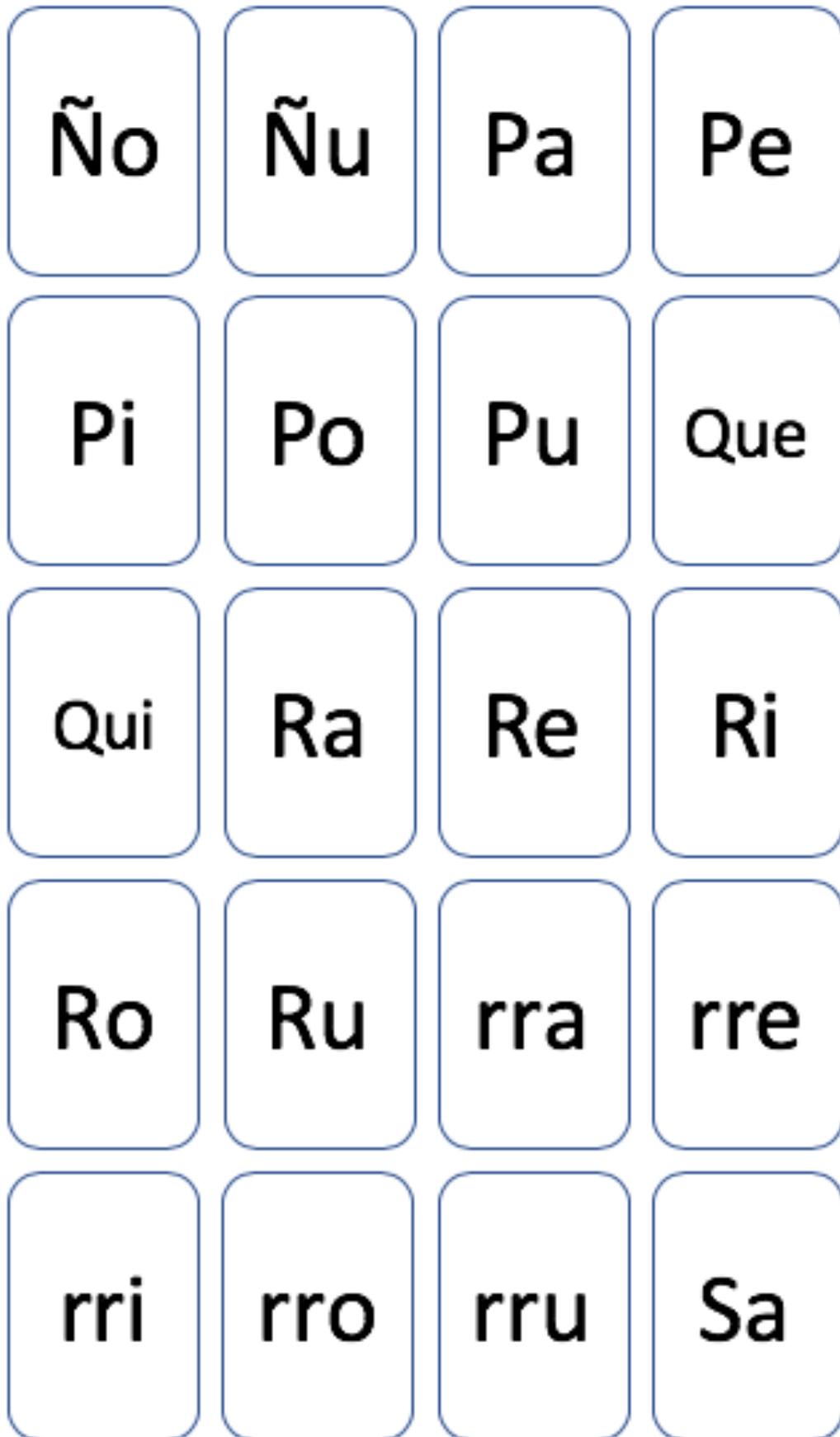
Lo bueno de esto es que podemos ir añadiendo los cubos según veamos esa familia silábica, pues se puede jugar tanto con 3 familias como con 10.

Además, se puede jugar en diferentes agrupaciones: trabajo individual, 1 contra 1, pareja contra pareja, en equipos, etc.

4. Baraja silábica



Ga	Ge	Gi	Go
Gu	Gue	Gui	Ha
He	Hi	Ho	Hu
Ja	Je	Ji	Jo
Ju	Ka	Ke	Ki



Ko	Ku	La	Le
Li	Lo	Lu	Ma
Me	Mi	Mo	Mu
Na	Ne	Ni	No
Nu	Ña	Ñe	Ñi

Se	Si	So	Su
Ta	Te	Ti	To
Tu	Va	Ve	Vi
Vo	Vu	Wa	We
Wi	Wo	Wu	Xa

Xe	Xi	Xo	Xu
Ya	Ye	Yi	Yo
Yu	Za	Zo	Zu
A	E	I	O
U	#	#	#

Como en los dados, las cartas que tienen el símbolo # son comodines. La baraja silábica será más amplia que la mostrada en este anexo. Por ejemplo, contará, además de con las sílabas iniciadas en mayúsculas, con las mismas en minúsculas. De esta manera, tendrán que prestar atención a este aspecto para entender en qué parte de la palabra que formen pueden situar cada una de las sílabas. Además, se pueden añadir las sílabas inversas y las trabadas.

La idea es poder proponer muchos juegos de cartas a partir de este recurso.

Son muchas cartas, por eso se pretende ir formando la baraja que sea más conveniente en el momento que estemos del aprendizaje, es decir, escoger que familias silábicas queremos incluir y que tipo de sílabas.

A continuación, se explican algunos de los juegos que se podrían hacer:

1. Buitre

Nº de jugadores: Más de 3.

Material: Baraja silábica.

Desarrollo: Se reparten a cada jugador 7-10 cartas (dependiendo del número de jugadores y de cartas que tengamos), que podrán ver ellos, pero no el resto. Las restantes se dejan en un montón. Se irán sacando una carta del montón y se pondrá en el medio boca arriba. Los jugadores deben intentar buscar una palabra que contenga esa sílaba y la suya antes de que lo hagan sus compañeros.

Por ejemplo: Yo tengo las sílabas al, ma, ca, te, llo, Ra, rre. En el centro sale la sílaba se. Pues yo rápidamente puedo poner encima, por ejemplo, la sílaba llo y decir sello.

Si alguien hace esto antes que yo, ahora tendré que buscar alguna posible palabra con la sílaba que ha puesto mi compañero.

En caso de que la sílaba que use tenga la misma consonante o la misma vocal que la que esta puesta, al ponerla todos tendrán que poner corriendo la mano encima del montón de cartas central intentado hacerlo antes que el resto, pues quien sea el último se llevará todas las cartas del centro. Una vez se las lleve, comenzaremos de nuevo sacando una carta del montón.

2. Escoba silábica

Nº de jugadores: Mínimo 2.

Material: Baraja silábica.

Desarrollo: Cada jugador tiene 4 cartas, que solo él puede ver. Se pondrán 6 cartas en el medio. Los jugadores, por turnos, deberán intentar formar una palabra con una de las cartas que tienen en mano y al menos una del centro. Si no puedes formar ninguna, tendrás que dejar una carta en el centro. Si formas alguna, te llevarás esas cartas. Cada ronda acaba cuando todos hayan terminado con las cartas que tienen en mano. Para empezar una nueva, se volverán a repartir 4 cartas a cada jugador y se volverá a seguir la misma dinámica empezando, esta vez, por otra persona. Las rondas se terminarán cuando ya no haya más cartas para repartir a todos. Ganará quien al acabar tenga más cartas.

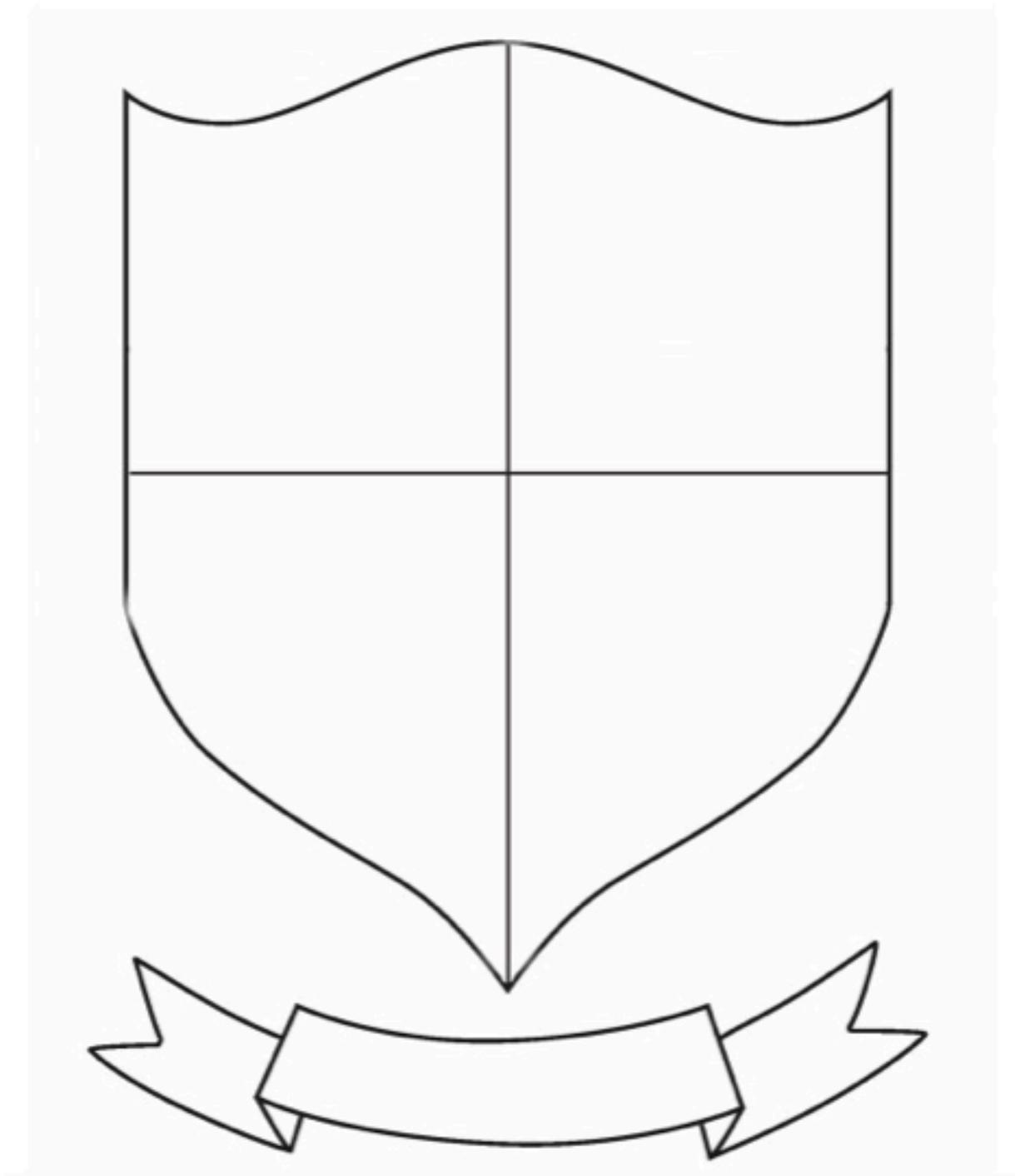
3. Burro silábico

Nº de jugadores: 4.

Material: Baraja silábica.

Desarrollo: El clásico juego de burro, pero en vez de con un tipo de carta como son los ases, las sotas o los caballos, en este caso será consiguiendo una familia silábica, por ejemplo, ma, me, mi, mo, mu.

Anexo 27. *Plantilla escudos.* Fuente: Madinbelgrade. Template collections.



Anexo 28. Plantilla Busca a alguien que... Fuente: Elaboración propia.

Busca a alguien que...

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Acaso, M. (2013). *rEDUvolution hacer la revolución en la educación*. Barcelona: Paidós contextos.

Alonso Tapia, J. y Montero, I. (1990). Orientación motivacional y estrategias motivadoras en el aprendizaje escolar. En Coll, C., Palacios, J. y Marchesi, A. (comps.), (1990). 2o ed. *Desarrollo Psicológico y Educación* (pp. 259-283). Madrid: Alianza.

Bonetto, V.A. y Calderón, L.L (2014). *La importancia de atender la motivación en el aula*. PsicoPediaHoy. Recuperado de <https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/33856>

Castro, Florinda (1988). *Lectoescritura en los adultos. El porqué de la alfabetización*. Lectura y Vida.

Centro de Educación de Adultos de Castuera. Junta de Extremadura. Consejería de Educación. Recuperado de <https://cepacastuera.educarex.es/web/index.htm>

CEPA Castuera. Junta de Extremadura. Consejería de Educación y Empleo. Recuperado de <https://cepacastuera.educarex.es>

Expansión. Datosmacro. 2016. *España. Tasa de Alfabetización*. Recuperado de <https://datosmacro.expansion.com/demografia/tasa-alfabetizacion/espana>

España (2006). *Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación*. Artículo 14.4.

Fdez. Ulloa, T. y Gómez Bragado, P. (2013). El programa Malted. Una propuesta didáctica para enseñar español a inmigrantes en la escuela primaria en España. *Actualidades Investigativas en Educación*. Universidad de Costa Rica. N° 2. Volumen 13, Mayo – Agosto, pp. 1-33.

Freire, P. (2016). *El maestro sin recetas. El desafío de enseñar en un mundo cambiante*. México: Siglo XXI.

Gardner, H. (2001). *Estructuras de la mente. Teoría de las inteligencias múltiples*. Colombia: Fondo de Cultura Económica. Sexta edición.

Gómez André, M.E (2007). Método de alfabetización Nahono.

Gruwell, E. (2007). *The freedom writers diary. Teacher's guide*. Estados Unidos: Broadway books.

Guerrero, A. (2009). Los materiales didácticos en el aula. *Temas para la educación*. Nº5. Federación de Enseñanza de las C.C.O.O. de Andalucía.

Ibarra, N. y Salinas, B. (2019). *En torno a la innovación en Educación superior: estudios, perspectivas e investigaciones*. Valencia: Publicaciones de la Universidad de Valencia.

INE (2018). Recuperado de <https://www.ine.es/jaxiT3/Datos.htm?t=24282#!tabs-tabla>

Madinbelgrade. Best template collections. *Coat of arms template*. Recuperado de <http://madinbelgrade.com/coat-of-arms-template.html>

Matsuura, K. (2008). *Mensaje con motivo del día internacional de la alfabetización, 8 de septiembre de 2008*. UNESCO. Recuperado de https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000162186_spa

Naciones Unidas (2005). *Decenio de las Naciones Unidas para la Alfabetización: la educación para todos (2003-2012)*. Recuperado de <https://www.un.org/es/events/observances/alfabetizacion/aboutdecade.htm>

Nahono. Método de lectoescritura para personas inmigrantes de lengua árabe. Recuperado de <https://aulaintercultural.org/2010/11/17/nahono-metodo-de-lectoescritura-para-personas-inmigrantes-de-lengua-arabe/>

OECD (2000). *La alfabetización en la edad de la información*. Informe final de la Encuesta Internacional de Alfabetización de Adultos. París: OCDE.

Pintrich, P. R. y Schunk, D. H. (2006). *Motivación en Contextos Educativos. Teoría investigación y aplicaciones*. (2o ed.) (Cap. 1). Madrid: PEARSON EDUCACION, S. A.

Real Academia Española. Diccionario de la lengua española. Recuperado de <https://dle.rae.es/analfabeto>

Richmond, M., Robinson, C. y Sachs-Israel, M. (2008). *El desafío mundial de la alfabetización*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

Todoele.net. *EL2-Inmigrantes-Materiales didácticos*. Recuperado de http://www.todoele.net/eslmat/EslMateria_list.asp?EslMaterialesPage=3

Torres, Rosa María. (2009). *Alfabetización y aprendizaje a lo largo de toda la vida*. Quito: Instituto Fronesis.

UNESCO. Alfabetización. Recuperado de <https://es.unesco.org/themes/alfabetizacion>

UNESCO (2001). Proyecto de propuesta y plan de acción de un Decenio de las Naciones Unidas de la Alfabetización.

UNESCO (2004). *The Plurality of Literacy and its Implications for Policies and Programmes*. Documento de posición. París: UNESCO.

UNESCO (2005). *Aspectos de la evaluación de la alfabetización: temas y problemáticas derivados de la reunión de expertos de la UNESCO, 10 al 12 de junio de 2003*. París: UNESCO.

UNESCO (2005). Educación para todos. *La alfabetización, un factor vital*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. París: UNESCO.

UNESCO (2008). *El Desafío de la Alfabetización en el Mundo. Perfil de alfabetización de jóvenes y adultos a mitad del Decenio de las Naciones Unidas de la Alfabetización 2003-2012*. París: UNESCO.

UNICEF Comité Español. (2019). *Los derechos de los niños y niñas migrantes no acompañados en la frontera sur española*. Recuperado de <https://www.unicef.es/ninos-migrantes-no-acompanados>