Máster en Enseñanza de Español como Lengua Extranjera

CIESE-Comillas – UC

Año académico 2020-2021

Enseñanza de español en la Guatemala rural a través de una propuesta didáctica para la alfabetización de una comunidad indígena

Trabajo realizado por: **Miguel Roselló Cotorruelo**

Dirigido por: **Dra. Clara Ureña Tormo**

Índice de contenidos

RESUMEN 3
1. INTRODUCCIÓN 4
2. MARCO TEÓRICO 6
2.1. Contexto sociocultural y sociolingüístico 6
2.1.1. La región de Alta Verapaz 6
2.1.2. Las lenguas mayenses 7
2.1.3. La variedad guatemalteca 10
2.2. El analfabetismo en cifras: una mirada hacia Guatemala y Centroamérica 12
2.2.1. Índices de analfabetismo en Centroamérica y en Guatemala 13
2.2.2. Factores principales que dificultan el proceso de alfabetización 15
2.2.3. Consecuencias del analfabetismo 18
2.3. El proceso de alfabetización 19
2.3.1. Un acercamiento a la definición de analfabetismo 19
2.3.2. Métodos de enseñanza de la lectoescritura 22
3. METODOLOGÍA 27
3.1. Presentación del análisis de necesidades 27
3.2. Descripción del cuestionario preliminar 29
3.3. Validación del cuestionario mediante juicio de expertos 33
3.3.1. Resultados sobre la estructura del cuestionario 34
3.3.2. Resultados sobre el contenido del cuestionario 35
3.3.3. Resultados sobre las sugerencias 37
3.3.4. Conclusiones sobre la validación 37
3.4. Descripción del cuestionario definitivo 38
3.4.1. Sobre el contacto con el español 38
3.4.2. Sobre el grado de alfabetización 38
3.4.3. Sobre la mediación intercultural 38
3.5. Resultados del análisis de necesidades 40
3.5.1. Datos personales y académicos de los estudiantes: 40
3.5.2. Intereses y preferencias de los alumnos 41
3.5.3. Grado de alfabetización de los alumnos y competencia en español 42
3.5.4. Materiales 45
3.6. Consideraciones finales sobre el análisis de necesidades 47

4. PROPUESTA DIDÁCTICA 48
4.1. Presentación de la propuesta 48
4.2. Objetivos 49
4.3. Contenidos 49
4.4. Actividades 51
4.4.1. Actividades de presentación 51
4.4.2. Actividades de práctica controlada 51
4.4.3. Actividades de práctica libre 52
4.5. Temporalización de la sesión 54
4.6. Materiales 54
4.7. Evaluación 55
5. CONCLUSIONES 56
BIBLIOGRAFÍA 58
ANEXOS 62

RESUMEN

La región de Alta Verapaz es una de las zonas de Guatemala con un mayor número de hablantes monolingües de lenguas mayas, en la que los índices de alfabetización son ciertamente bajos. Ante esta situación, el presente trabajo desarrolla una propuesta didáctica de alfabetización con el objetivo de formar hablantes de español competentes y funcionales en el contexto guatemalteco.

Para ello, se ha llevado a cabo un análisis de necesidades mediante un cuestionario, previamente validado, que ha sido respondido por 143 profesores que imparten clases de español en el Comité Nacional de Alfabetización (CONALFA) de Guatemala. Los resultados arrojan datos sobre el perfil de los estudiantes, el grado de desarrollo de sus destrezas escritas y orales, así como sobre las deficiencias de los materiales existentes, que orientan el diseño de nuestra propuesta didáctica.

Palabras clave: *alfabetización, comunidades indígenas, Guatemala, análisis de necesidades, propuesta didáctica.*

ABSTRACT:

The Alta Verapaz region is one of the areas of Guatemala with the highest number of monolingual speakers of Mayan languages, where literacy rates are certainly low. In view of this situation, this paper develops a didactic literacy proposal with the aim of training competent and functional speakers of Spanish in the Guatemalan context.

To this end, a needs analysis has been carried out by means of a previously validated questionnaire, which has been answered by 143 teachers who teach Spanish in the National Literacy Committee (CONALFA) of Guatemala. The results yielded data on the profile of the students, the degree of development of their written and oral skills, as well as on the deficiencies of the existing materials, which guided the design of our teaching proposal.

Keywords: *literacy, indigenous communities, Guatemala, needs analysis, teaching proposal.*

1. INTRODUCCIÓN

El presente Trabajo de Fin de Master (TFM) tiene por tema principal el proceso de alfabetización de una comunidad indígena maya a partir de una propuesta didáctica que se enmarca en el contexto real de Guatemala.

En buena parte de los trabajos académicos sobre E/LE se han estudiado cuestiones relativas a hablantes de otras lenguas europeas o asiáticas que estudian español. No obstante, aunque a menudo quede al margen, en un contexto como el de Guatemala se encuentran muchos ciudadanos guatemaltecos que no son capaces de hablar la lengua oficial de su nación.

Esto supone un problema, ya que de cierta manera no se le da importancia al desarrollo de una cuestión que constituye un derecho esencial, que va ligado a un avance paulatino económico y social respecto a otros países que no están en vías de desarrollo. Por ello, es crucial reflexionar sobre la relación entre la situación socioeconómica de un país que está en vías de desarrollo y el hecho de que gran parte de su población no hable la lengua oficial. Asimismo, conviene plantearse cómo podría mejorar la situación del país en caso de promover una educación pública al alcance de todos los ciudadanos.

En efecto, una de las cuestiones que personalmente me llamaban la atención *a priori* sobre este tema es si, debido a la gran diversidad lingüística que hay en Guatemala, se podría utilizar el español como *koiné* para que haya una lengua de comunicación que entiendan todos, al igual que sucedió en numerosas colonias portuguesas en África en el momento en que se independizaron.

El objetivo principal de este trabajo es desarrollar una propuesta didáctica de alfabetización que pudiera aplicarse en el contexto real de Guatemala. Para lograrlo, se va a partir del estudio bibliográfico de fuentes relacionadas con el contexto sociocultural o con la definición de analfabetismo.

El marco teórico, que supone los cimientos de la propuesta, se divide en 3 partes. La primera parte trata el contexto sociocultural y sociolingüístico de Guatemala, donde se describe la región sobre la que va a recaer esta propuesta y la gran variedad lingüística que se encuentra en Guatemala. La segunda parte muestra mediante estadísticas oficiales los niveles de analfabetismo en Centroamérica y en Guatemala, justificando así la necesidad de abordar este tema. Finalmente, el tercer apartado está dirigido a definir en qué consiste el proceso de alfabetización. Supone el apartado más didáctico, y se habla

de los esfuerzos por el Comité Nacional de Alfabetización (CONALFA) por promover cursos de alfabetización.

Después del marco teórico, la metodología constituye un puente entre el marco teórico y la propuesta didáctica. El apartado metodológico de este TFM es el análisis de necesidades mediante cuestionarios Concretamente, se diseña y se valida un cuestionario dirigido a profesores de español de CONALFA con el que se recaba la información necesaria para elaborar una propuesta fiable que esté respaldada por datos reales y que así, pueda ser aplicable en su totalidad.

El último capítulo está dirigido al desarrollo de la propuesta, la cual se justifica en los datos obtenidos en el análisis de necesidades. La propuesta se enmarca en el tema de "ir al médico" y va dirigida a estudiantes de español de nivel inicial de alfabetización en CONAFA.

2. MARCO TEÓRICO

2.1. CONTEXTO SOCIOCULTURAL Y SOCIOLINGÜÍSTICO

Guatemala es un estado soberano situado en el corazón de Centroamérica con capital en Ciudad de Guatemala. Cuenta con 1.215.038 habitantes repartidos en las 22 regiones en las que se divide este país. Del total de ciudadanos guatemaltecos, 835.330 son procedentes de las regiones rurales, acorde con el Instituto Nacional de Estadística de Guatemala (2018).

El panorama lingüístico de este país es singular, pues cuenta con una gran variedad de lenguas indígenas, en su mayor parte pertenecientes a la familia maya, cuya cultura está ampliamente extendida a lo largo de todo el país.

Nuestra propuesta estará enfocada en la región de Alta Verapaz, que, como veremos más adelante, cuenta con una gran densidad de hablantes de lenguas indígenas, muchos de ellos monolingües, como el q'eqchi' (979.220 hablantes) o el poqomchi' (128.557 hablantes) (Instituto Nacional de Estadística de Guatemala, 2018).

Aun así, dentro de toda esta variedad, se estima que, del total de hablantes de este grupo de lenguas, solamente un 4% de ellos son monolingües, por lo que encontramos diferentes situaciones de diglosia a lo largo del país (García Tesoro, 2010). Esta situación de multilingüismo impulsa la estandarización del español, lo que puede vulnerar la situación de cada una de estas lenguas.

2.1.1. La región de Alta Verapaz

Esta región se sitúa al norte de Guatemala, siendo colindante con Petén, Quiché, Baja Verapaz, El Progreso, Izabal y Zacapa. De acuerdo con el Censo del Instituto Nacional de Estadística de Guatemala (2018), en esta región residen 1.215.038 habitantes, de los cuales 835.330 son habitantes de la zona rural, es decir, el 68.74%.

Lo verdaderamente sorprendente de esta región es que el 92.94% de los ciudadanos (1.129.369) es perteneciente al pueblo maya, de los cuales un 86.70% (979.220) son hablantes del q'eqchi'. Del total de los habitantes de la región de Alta Verapaz de entre 4 y 29 años, el 31.34% (380.826 habitantes) no asiste a ningún centro educativo. De entre los principales motivos se encuentran la falta del dinero (25.47%); la falta de motivación personal a la hora de asistir (16.49%) u otras causas (28.51%).

Finalmente, el total de habitantes mayores de 7 años sin alfabetizar de esta región es un 31.95%, una cifra que frente a la media nacional (18.46% de habitantes mayores de 7 años sin alfabetizar en toda Guatemala) indica que es una región en la que la necesidad de un plan de alfabetización es mayor que en otras regiones.

2.1.2. Las lenguas mayenses

Como se ha anticipado en el apartado anterior, el panorama lingüístico de Guatemala se enfrenta a dos fenómenos comunes: el monolingüismo de muchos hablantes que nunca tuvieron contacto con el español, y el plurilingüismo marcado por la gran variedad de lenguas mayenses que encontramos en este estado.

De acuerdo con Bennett, Coon y Henderson (2015), las lenguas mayenses cuentan con más de 6 millones de usuarios repartidos entre México, Guatemala, Belice y Honduras, contando además con la diáspora de estos usuarios en Estados Unidos y Canadá.

Guatemala es el país en el que mayor densidad de hablantes de lenguas mayas encontramos y los censos estiman que un 40% de la población es hablante, aunque de acuerdo con Fischer and Brown (1996a) y England (2003) (como citado en Bennett, R., Coon, J., & Henderson, R., 2015), la cifra real podría ascender al 50-60% aproximadamente. No obstante, es cierto que encontramos otras áreas en las que la densidad de hablantes es todavía más alta. Por ejemplo, de acuerdo con Richards (2003), en Alta Verapaz la densidad de hablantes nativos de Q'eqchi' es de un 90-100%.

En medio de este panorama lingüístico podemos estudiar cómo las diferentes lenguas y comunidades han interactuado entre sí, dando como resultado diferentes fenómenos lingüísticos. Por una parte, una sección de la población es monolingüe y nunca han entrado en contacto con el español. La mayoría son gente anciana, ya que cada vez más los jóvenes tienen más contacto con esta lengua. Por otra parte, encontramos que muchos de los hablantes son bilingües, es decir, hablan una lengua mayense y además hablan español (Bennett, R., Coon, J., & Henderson, R., 2015).

Este es el caso de lo que se conoce como bilingüismo social, caracterizado por ser

> un fenómeno que, además de afectar al individuo, afecta a las sociedades, a las comunidades de hablantes […]. Tal definición interpreta el bilingüismo colectivo como subsidiario del bilingüismo individual, aunque también es posible pensar que un individuo es bilingüe porque así lo impone la comunidad en la que vive, con la que se entraría en un círculo sin salida. (Moreno Fernández, 1998, pp. 215-216)

Este autor resume las 3 posibles situaciones de bilingüismo social que definen Appel y Muysken (1996) de la siguiente manera:

Situación I: Dos o más grupos diferentes hablan una lengua, es decir, son monolingües y al convivir juntos componen una comunidad bilingüe, donde es necesaria la mediación de individuos bilingües para comunicarse entre sí.

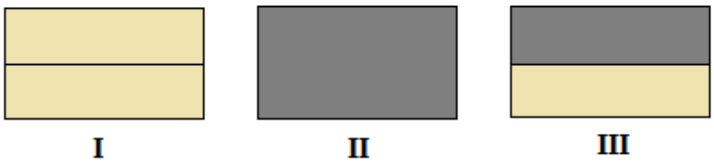
Situación II: Una comunidad lingüística en la que prácticamente todos son hablantes bilingües, dando pie en muchas ocasiones a situaciones diglósicas.

Situación III: Convivencia entre un grupo monolingüe, socialmente dominante, y un grupo bilingüe, normalmente minoritario.

Estas situaciones las podemos ver reflejadas en el siguiente diagrama que proporciona Moreno Fernández (1998), tomado de Appel y Musyken (1996).

Figura 1

Representación esquemática de las formas de bilingüismo social de acuerdo con Appel y Musyken (1996)



Beige: lengua A o lengua B; Gris: lengua A + lengua B

En la práctica se observa que ninguna situación se ajusta a los escenarios que se acaban de mostrar, sino que tienden a uno o a otro. En el caso de las comunidades de Alta Verapaz, se podría decir que se encuentran en la situación I, pues, como se ha visto, debido a la existencia de múltiples lenguas diferentes, es común que muchos hablantes monolingües no son sean capaces de entenderse entre sí. Esta circunstancia nos lleva a plantear que otro de los fenómenos que se producen en Guatemala es el caso de muchos hablantes que son capaces de manejar no una, sino dos lenguas mayenses, en muchos casos utilizando alguna de ellas como *lingua franca* para situaciones de comercio o intercambio[1], lo que implica una situación de plurilingüismo.

[1] Este es el caso de Uspantán, donde utilizan el k'iche' de esta manera para comprenderse entre hablantes de uspantek, ixil y q'eqchi' (Bennett, R., Coon, J., & Henderson, R., 2015).

Sin embargo, estudiando el caso de Guatemala en su totalidad, observamos que se sitúa en la situación III, pues tenemos la lengua dominante, el español, y luego muchas otras lenguas que se hablan minoritariamente y esto es alarmante, ya que estas lenguas corren el peligro en muchas ocasiones de extinguirse por la sustitución de la lengua de prestigio, en este caso, el español.

Por eso mismo, se ha de trabajar todo el proceso de alfabetización desde un punto de vista de respeto y no de imposición, animándolos a defender y valorar su cultura en lugar de dejarla de lado como sucede en muchos casos. Esto lo podemos ver en algunos ejemplos concretos.

Por ejemplo, de acuerdo con Pardo (1996), una de las consecuencias de la política en el estado de Oaxaca (México) es que las lenguas indígenas se consideran en muchas ocasiones como obstáculo al progreso económico y a la modernidad incluso por sus propios hablantes.

Esto es algo que da pie al abandono de una lengua a lo largo de las generaciones. Lo podemos ver también en el caso de hispanohablantes que emigraron a Estados Unidos[2] o en el fenómeno que se desarrolla en la comunidad portuguesa de Miranda del Duero, donde la población local se niega a enseñar a sus hijos el idioma nativo por temor a una mala posición socioeconómica.[3]

De este modo, se puede observar cuán relacionada está la lengua con el nivel socioeconómico, y es aquí donde se justifica el motivo por el que es tan importante el desarrollo de un plan de alfabetización en comunidades indígenas, ya que está directamente vinculado con política lingüística y con el mantenimiento de las lenguas y culturas rurales.

De acuerdo con Zimmermann (1999; 2004), al pasar de ser lenguas orales a escritas, se produce un fenómeno denominado “modernización”, que deriva en ascender el prestigio de las lenguas indígenas (como citado en Schrader-Kniffko, 2004). Este permitiría motivar el desarrollo y el mantenimiento de las culturas locales. De esta manera, se cumpliría con lo que propone la constitución en el artículo 66, según el cual, el Estado

[2] En el estudio de A. Ramírez (1992), podemos observar cómo a lo largo de 3 generaciones, el español se va perdiendo, empezando a hablarse solamente en contextos sociales a contexto familiar o a dejar de hablarlo.

[3] El mirandés es la segunda lengua oficial de Portugal, cuenta con muy pocos hablantes y actualmente podemos escucharlo en personas ancianas, por lo general.

reconoce, respeta y promueve las formas de vida, costumbres, tradiciones, formas de organización social, el uso del traje indígena en hombres y mujeres, idiomas y dialectos de los diversos grupos étnicos, entre los cuales figuran los grupos indígenas de ascendencia maya.

2.1.3. La variedad guatemalteca

Estrechamente ligado a la sociolingüística está la cuestión de cuál es la variedad de español que hay que enseñar a los alumnos.

Moreno Fernández (2021, p. 61) insiste en que "la enseñanza de lenguas proporciona buenos resultados cuando sus contenidos están fundamentados en las necesidades funcionales de los estudiantes", y para ello se tiene que conocer la lengua en su contexto social, y por ende en toda su variedad lingüística, constituida por el lugar en el que se habla (geolecto), por el estrato social (sociolecto) o por el estilo (variedad diafásica).

Este autor (Moreno Fernández, 2021, pp. 61-62) aclara que generalmente cuando se habla de modelo se piensa como un modelo de referencia general, por lo que distingue dos tipos:

1. Modelo como tipo ideal, que consiste en la selección de las posibilidades que la realidad ofrece para simplificar la lengua y así ofrecer muestras ejemplares.
2. Modelo como mecanismo oculto, que equivale al funcionamiento de la lengua como sistema gramatical. Es un concepto más teórico y abstracto que el primer tipo de modelo.

El tipo de modelo que nos interesa para impartir clases de E/LE es el ideal, pues se trata de adquirir los funcionamientos de la lengua, no de aprender cómo funciona gramaticalmente (Moreno Fernández, 2021). Dicho de otra manera, lo que interesa es que el alumno comprenda las funciones de la lengua para que pueda desarrollar una buena competencia comunicativa.

Lo cierto es que, de acuerdo con este autor, es complicado escoger una única muestra de lengua porque las posibilidades son inmensas, pues la lengua se manifiesta de múltiples maneras en los tres tipos de variedades que se acaban de mencionar y que además se combinan entre sí (Moreno Fernández, 2021, p. 67).

Esta selección de una muestra de lengua se puede estudiar de dos maneras, o bien de manera objetiva, que correspondería a todas las posibilidades de variación que se puedan manifestar, o bien de manera subjetiva, que se correspondería con la realidad individual

de un usuario concreto de lengua. Lo ideal es ser lo más objetivos posibles y escoger un modelo ideal.

Conviene aclarar que, de acuerdo con Moreno Fernández (2014), este modelo que vamos a escoger conforma un sistema lingüístico en sí mismo, que es característico de una comunidad social concreta, lo que quiere decir que por poca vitalidad que tenga, los hablantes de este sistema reconocen ciertos modelos de buena expresión.

Por eso mismo, para el desarrollo de la propuesta didáctica de este TFM, se va a tomar objetivamente como modelo ideal de lengua la variedad guatemalteca, pues se adecúa más a las necesidades de los alumnos que la variedad castellana.

Aun así, hay que destacar que la variedad estándar guatemalteca responde no solamente a un geolecto, sino a un sociolecto, pues generalmente las estandarizaciones corresponden al habla culta, hablada en la capital. El anexo 1 recoge los rasgos característicos de la variedad guatemalteca, extraídos del "Catálogo de voces hispánicas" que ofrece el *Centro Virtual Cervantes*[4].

[4] Disponible en: https://cvc.cervantes.es/lengua/voces_hispanicas/guatemala/antigua.htm

2.2. EL ANALFABETISMO EN CIFRAS: UNA MIRADA HACIA GUATEMALA Y CENTROAMÉRICA

De acuerdo con la Constitución de Guatemala, en el artículo 74 (educación obligatoria) se establece que "los habitantes tienen el derecho y la obligación de recibir la educación inicial, preprimaria, primaria y básica, dentro de los límites de edad que fije la ley" (Constitución de Guatemala, 2002), además, la educación impartida por el Estado es gratuita y proveerá y promoverá becas y créditos educativos, así como la educación especial, diversificada y extraescolar.

Aun así, a finales de la pasada centuria, la realidad es que Guatemala contaba con los índices más altos de población sin alfabetizar. Por eso, el siguiente artículo de la constitución establece que "la alfabetización se declara de urgencia nacional y obligación social contribuir a ella. El Estado debe organizarla y promoverla con todos los recursos necesarios" (Constitución de Guatemala, 2002).

De esta última declaración surge la *Ley de alfabetización por el decreto número 43-86 y sus reformas decreto 54-99*, la cual fija unos objetivos para erradicar la alfabetización en Guatemala. Es así como nace el Comité Nacional de Alfabetización, conocido como CONALFA, en 1986, cuya meta era erradicar el analfabetismo con una cifra de 2.3 millones de personas iletradas en aquel entonces, lo que suponía un porcentaje del 52% de la población (CONALFA, 2013).

Este organismo ha ido evolucionando desde entonces, denunciando aspectos como que "el analfabetismo en la nación era el resultado de una falta de educación en los primeros años de enseñanza primaria, agravada por una ausencia de inscripción de niños y un alto porcentaje de ellos que abandonaban la escuela antes de finalizar el año" (Conalfa, 2013).

Es por esto que los cursos que ofrecen actualmente están centrados sobre todo en adultos que nunca tuvieron acceso a una educación reglada por distintos motivos como falta de dinero o de motivación, prioridad a trabajar o incluso ayudar en casa.

Conalfa es actualmente el organismo principal que impulsa y coordina las campañas de alfabetización en Guatemala, desde la capital hasta las zonas rurales.

Desde entonces, la evolución ha sido bastante favorable, pasando a tener un 38.75% de población sin alfabetizar en 1996 y a un 16.62% en 2013 (Conalfa, 2013), por lo que podríamos deducir que el progreso es avanzado y óptimo.

Aun así, cabe preguntarse cuál es la situación de Guatemala en el contexto de Centroamérica, ¿es un caso aislado o es un fenómeno producido por una serie de factores que tienen estos países en común?

2.2.1. Índices de analfabetismo en Centroamérica y en Guatemala

A lo largo de los últimos años los países centroamericanos han desarrollado múltiples programas que han logrado que se vayan frenando poco a poco los índices de analfabetismo, pues la situación a finales del siglo pasado era preocupante.

De acuerdo con Rivas (2007), Panamá y Costa Rica presentaban las mejores medidas para frenar el analfabetismo. Tanto es así que llegaron a tener en 2004, de acuerdo con el INE de la UNESCO, un porcentaje del 92% y 95% de personas alfabetizadas, respectivamente, mientras que, por el otro lado, Guatemala y Honduras representaban los peores índices, con un 69% y un 80%, respectivamente. De igual modo, entre estos países se propusieron objetivos muy ambiciosos, como, por ejemplo, en Nicaragua se comprometió a la erradicación del analfabetismo en 2009. Otra de las cifras preocupantes es que, del total de personas sin alfabetizar, predomina el género femenino, debido a una masculinidad dominante en la sociedad, como se verá más adelante.

Asimismo, se puede apreciar que el índice de analfabetismo es menor en la población joven, debido precisamente al impulso de estos programas sobre los que acabamos de hablar. Accediendo a la página del Instituto de estadística de la UNESCO, encontramos que 10 años más tarde, en 2014, la situación ha mejorado respecto a Guatemala. Encontramos que la población alfabetizada entre 15 y 24 años tiene un porcentaje del 94.4%, siendo un 95.5% de la población masculina y un 93.3% de la población femenina.

La población adulta total (mayores de 24 años) tiene unos índices un poco más bajos: 81.3% de la población total está alfabetizada, siendo un 86.8% de la población masculina y un 76.4% de la femenina.

Finalmente, la población anciana (mayores de 65 años) tienen los índices más bajos: solamente un 50.7% de la población está alfabetizada, sumando un 60.9% de la población masculina y un 40.7% de la femenina.

De acuerdo con lo que se acaba de señalar, el UIS presenta los siguientes gráficos en los que se puede ver la evolución de la población alfabetizada a lo largo de los años:

Cuadros 1

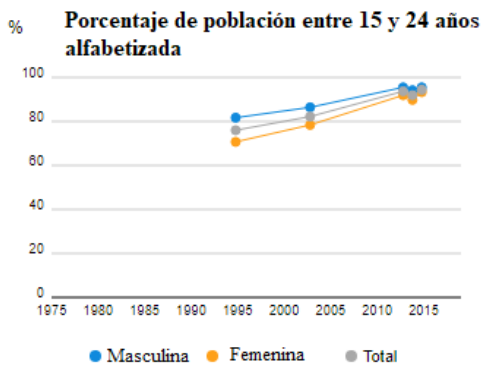
Porcentajes de población entre 15 y 24 años alfabetizada en Guatemala. (Fuente: Instituto de Estadística de la UNESCO)

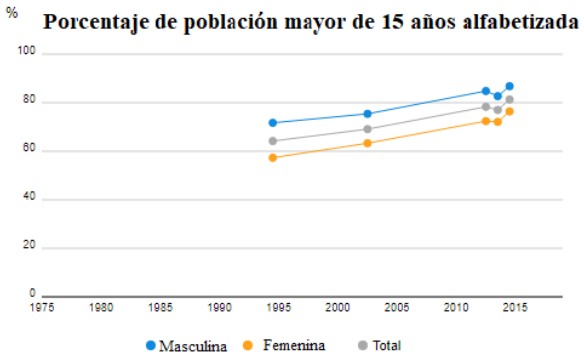
Cuadro 2

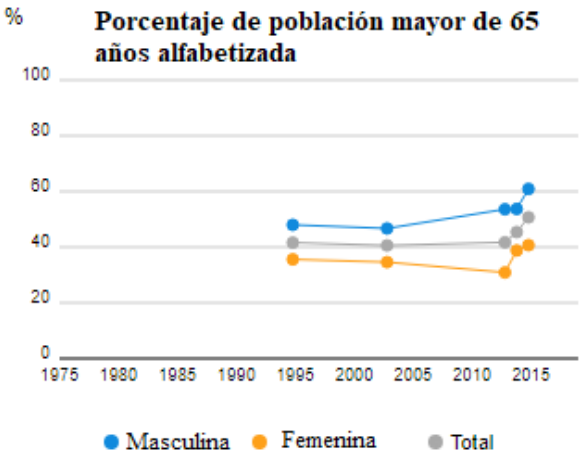
Porcentajes de población mayor de 15 años alfabetizada en Guatemala (Fuente: Instituto de Estadística de la UNESCO)

Cuadro 3

Porcentajes de población mayor de 65 años alfabetizada en Guatemala (Fuente: Instituto de Estadística de la UNESCO)







Con estos resultados se pueden deducir tres conclusiones importantes:

1. Desde que se implantó la ley de Alfabetización en el 1991, los índices de analfabetismo han ido descendiendo. Esto se puede apreciar en los dos primeros gráficos.
2. Se observa que la población joven, debido a la implantación de las medidas tomadas para frenar la alfabetización, tiene considerablemente mayor número de personas alfabetizadas que las personas mayores de 65 años, por lo que se intuye que hay una gran brecha generacional en el aspecto educativo.
3. Finalmente, hay un mayor número de población masculina alfabetizada frente a la femenina en todas las generaciones, aunque especialmente en la población mayor de 65 años. Con esto se puede intuir que hay una fuerte dominancia masculina que evidentemente, se ha de tener en cuenta, pues los proyectos de alfabetización deben tener el máximo alcance posible, indistintamente de su género.

2.2.2. Factores principales que dificultan el proceso de alfabetización

Los factores que dificultan el proceso de alfabetización pueden dividirse en cuatro categorías: políticas e históricas; sociales; lingüísticas y culturales; y geográficas.

a) Factores políticos e históricos

De acuerdo con la tesis de Suárez Hernández (2015, p. 32), los factores políticos han sido uno de los motivos que más han entorpecido el desarrollo de un proceso de alfabetización, pues, aunque en los últimos años haya sido objeto de estudio y difusión, durante el conflicto armado interno (1960-1996), “el gasto militar desvió la inversión en salud y educación, lo que desencadenó problemas de educación en una brecha generacional principalmente del interior de la República”.

Como consecuencia, esto ha provocado que las políticas gubernamentales hayan excluido al sector indígena de gozar los beneficios del crecimiento económicos del país, incluyendo entre otras cosas, el acceso a la educación (Suárez Hernández, 2015).

b) Factores sociales

El segundo de los factores relevantes está ligado a causas sociales, y se diría que están estrechamente ligadas a la actitud de los ciudadanos de las zonas rurales hacia la educación.

Cuyán Barrera (2009) explica que en muchas ocasiones se ve la deserción de los alumnos en los primeros tres meses después de haberse inscrito a algún grupo de alfabetización. Esta deserción está principalmente motivada por su estado de pobreza extrema, lo que les hace priorizar económicamente.

Suárez Hernández (2015) resume otros aspectos sociales que repercuten directamente al analfabetismo como la masculinidad dominante en la sociedad, el desinterés y actitud de los hablantes, discapacidades individuales de personas que sufren de alguna discapacidad o influencia de los padres con escaso nivel escolar.

Respecto a esto último, de acuerdo con un estudio de campo que hicieron Gálvez-Sobral *et al*. (2009), se llegó a la conclusión de que los alumnos de tercero de primaria con padres alfabetizados lograban adquirir más competencia de lecto-escritura y de cálculo respecto a los alumnos cuyos padres estaban sin alfabetizar.

c) Factores lingüísticos y culturales

De acuerdo con Schmelkes (2007, p. 57), una de las condiciones que hacen difícil la alfabetización es que muchas de las lenguas indígenas de Centroamérica son ágrafas y tienen una transmisión del conocimiento basado en la comunicación oral. De hecho, de acuerdo con Brody (2004) o Cruz Gómez (2010), se ha desarrollado un alfabeto recientemente con el único objetivo de poder producir textos escritos en lenguas mayenses, en 1987 en el caso de Guatemala.

Esto aplicado al desarrollo de una propuesta didáctica nos interesa, pues al ser cursos dirigidos principalmente a adultos que nunca han sido alfabetizados está el problema de que muchos no son capaces de leer o escribir ni siquiera en su propia lengua, por lo que el primer paso que hacen desde Conalfa es enseñarles a leer y a escribir en su propia lengua, para después trasladar ese conocimiento a la enseñanza de español como segunda lengua.

La transmisión de la cultura está estrechamente ligada a la alfabetización, pues “también tienen que ver con la tradicional vida de los indígenas en zonas rurales, donde la demanda sobre la práctica social de la lengua escrita es reducida” (Schmelkes, 2007, p. 57).

Además, se ha de tener en cuenta que contamos con dos fenómenos lingüísticos que se han desarrollado en la zona rural de Guatemala. El primero es el monolingüismo, y es que una gran parte de la población rural ha crecido con una de las lenguas indígenas como

lengua materna sin haber tenido contacto con el español, o en caso de haberlo hecho, cuando ya han sido adultos. El segundo fenómeno lingüístico es el plurilingüismo, que también ha supuesto problemas desde la época colonial para encontrar una *koiné* y que impide en muchos casos que haya una comunicación efectiva entre personas de comunidades cercanas.

d) Factores geográficos e insuficiente cobertura de los servicios de educación

Además, entre otras cosas, contamos con que los medios logísticos para facilitar un proceso de alfabetización óptimo no son suficientes, así como una mala comunicación física o telemática, ya que no cuentan con buen servicio de internet o con nuevas tecnologías.

Aun así, cabe señalar que, a pesar de estos factores, hay otras cuestiones que favorecen el proceso de alfabetización en las zonas rurales. Durante los últimos años, el comercio internacional está evolucionando a un ritmo muy acelerado, y la consecuencia de esto es el fenómeno de la globalización, que empuja a la sociedad a tener más relaciones entre diferentes países.

El medio indígena no es una excepción, por lo que ellos también están cada vez más sujetos a este mundo que evoluciona frenéticamente, y esto les obliga a relacionarse cada vez más con el gobierno, con los mercados de trabajo, de insumos y de productos, y con la sociedad en general (Schmelkes, 2007, p. 58).

Es decir, esta globalización empuja a los indígenas a moverse fuera de sus comunidades, lo que está directamente relacionado con el desarrollo de la propia alfabetización, ya que "muchos indígenas han migrado, otros son migrantes temporales o pendulares, y la inmensa mayoría de ellos tiene parientes y amigos fuera de la comunidad, con quienes la comunicación, y la escrita entre otras, cobra importancia" (Schmelkes, 2007).

2.2.3. Consecuencias del analfabetismo

Entre otras cosas, podemos resumir las consecuencias que ofrece Schmelkes (2007) en los siguientes puntos:

- Subdesarrollo social y económico.
- Pobreza.
- Despilfarro de los recursos del Estado.
- Exclusión social.
- Delincuencia.
- Violaciones a los derechos humanos.
- Altos índices de morbilidad y accidentes.

Todas estas secuelas se comentarán más adelante. Aun así, podemos deducir que el analfabetismo va de la mano de cuestiones sociales y de derechos humanos, y, en consecuencia, se debe hacer hincapié en la defensa y promulgación de un proceso de alfabetismo que llegue a todo el mundo.

2.3. El proceso de alfabetización

2.3.1. Un acercamiento a la definición de analfabetismo

A la hora de describir en qué consiste el término *analfabetismo* caemos en la cuenta de que no es empresa fácil. El término ha ido evolucionando a lo largo de los últimos decenios y parece que cada vez que la investigación avanza, surgen definiciones nuevas, y con ello, nuevos problemas. Por esto mismo podríamos considerar el analfabetismo como un término que ha ido cambiando desde la aparición de la escritura hasta ahora.

Desde los hallazgos arqueológicos que definen los primeros restos de escritura hasta la aparición de la imprenta, la destreza de leer y escribir estaba reservada a unos pocos privilegiados. En esta época el término *analfabeta* se refería a aquel que no era capaz de leer o escribir.

Debido a este privilegio, Giroux explica que analfabetismo no consiste únicamente en "la incapacidad para leer y escribir, sino que se convierte además en un indicador cultural de diferencias dentro de la lógica de la teoría de la privación cultural (1989, p. 27)". Es decir, el nivel de alfabetización puede suponer una posición socioeconómica u otra de cualquier ciudadano.

Para Limage (1990; como citado en Jiménez, 2005), el analfabetismo se considera por muchos como un símbolo de estatus social, pues es un término tolerable si se habla de ciudadanos del tercer mundo, pero como una 'vergüenza social' si se refiere a nativos europeos.

De este modo, debido a la carga despectiva de este término, en Francia han decidido redefinir el término a *iletrado*, que se asigna a europeos, pero se mantienen el de 'analfabeto' cuando se habla de inmigrantes (Fernández, 1990; como citado en Jiménez, 2005), demostrando así que hay una clara diferencia de clases y de cómo actualmente este término puede resultar conflictivo a nivel social. En el caso de Guatemala, por ejemplo, la diferencia entre una persona analfabeta y alfabeta puede suponer más posibilidades de obtener un puesto de trabajo digno con mejores condiciones laborales (Esquivel Sarceño, 2018, p. 82).

Como se puede apreciar por la opinión de los estudiosos arriba citados, el término de 'analfabetismo' está íntimamente ligado a los niveles socioeconómicos de los ciudadanos, y es algo de lo que se ha de ser consciente, ya que se ha creado un estigma que perjudica y excluye a una minoría de personas en condiciones económicas desfavorables. Para otros

autores como Freire, el alfabetismo en los países en desarrollo antes se veía como una forma de colonialismo por parte de los países europeos, de tal modo que imponían un sistema educativo con el que se desculturalizaba a los nativos, como es el caso de las colonias portuguesas en África, que han reproducido "una mentalidad neocolonialista y elitista" (1989, p. 143). Por eso mismo insiste en la defensa de las lenguas locales para el desarrollo de campañas de alfabetización que "pretendan servir como medio para la apropiación crítica de la propia cultura y de la propia historia".

En otros aspectos, cabe mencionar que este término ha sido objeto de discusión científica y que tiene múltiples interpretaciones, como por ejemplo aquella de Graff (1987a, p. 11), en la que sostiene que no se ha de hacer una distinción drástica entre un nivel de alfabetización bajo y un nivel de educación alto, sino que se ha de hacer entre alfabetización visual y artística; espacial y gráfica; matemática; simbólica; tecnológica y mecánica, lo que nos puede llevar a pensar en que la alfabetización puede entenderse también como un sinónimo de conocimiento.

2.3.1.1. Clasificación general

Dejando de lado estas múltiples interpretaciones que pueda haber sobre el término, se puede acotar el término "analfabetismo" a cuatro definiciones importantes para su estudio.

En primer lugar, hay dos términos que tienen cierta relación entre sí: está el analfabetismo primario, que es relativo a aquel que nunca aprendió a leer o escribir, y el analfabeto secundario, que se trata de aquel que se lleva a cabo en personas que una vez aprendieron a leer y escribir, pero que con el paso del tiempo lo olvidaron.

En segundo lugar, está las definiciones de analfabetismo absoluto, que corresponde a aquellas personas que no saben ni leer ni escribir, como en el analfabetismo primario. Aun así, Uría (2005, p. 4) explica que actualmente es muy complicado verlo en los países desarrollados, pues es difícil encontrar a alguien que no conozca las nociones básicas de la lengua escrita, por eso es más característico de los países en vías de desarrollo.

En tercer y último lugar, está el término que ha sido más relevante entre la comunidad científica, y es el término de *analfabetismo funcional*. Este término se refiere a cuando una persona es capaz de leer y escribir, pero no es capaz de dominar plenamente estas competencias, lo que no le permite utilizar la lectoescritura ni en beneficio propio ni en el comunitario (Uría, 2005, p. 5).

La UNESCO (1978, p. 27) completa esta definición añadiendo que la persona analfabeta funcional no es capaz de realizar actividades que impliquen lectura, escritura o aritmética. En otras palabras, para que alguien sea alfabeto funcional, ha de ser capaz de leer, escribir y realizar operaciones matemáticas básicas. Esto es importante para el presente TFM, pues, aunque no nos sea concerniente, los cursos de alfabetización de CONALFA también buscan desarrollar esta competencia aritmética.

Esta última interpretación de "alfabetismo" ha sido la más estudiada, pues de acuerdo con algunos autores como Freire (1990; como citado en Jiménez del Castillo, 2005), el analfabetismo no es una deficiencia o incapacidad de los pueblos, sino que es un problema político y moral, como se vio antes.

St. John Hunter (1989, p. 258; como citado en Jiménez del Castillo, 2005) desglosa este término de alfabetización funcional en conjunto de habilidades y competencias; necesidad para una mejor calidad de vida; y como un reflejo de realidades políticas y estructurales.

Otros autores, como Adiseshiah (1990; como citado en Jiménez del Castillo, 2005) asocia el analfabetismo con la economía familiar y dice que "la alfabetización […] es funcional ya que transmite competencias que deben aumentar ingresos suficientes".

Esta última definición es muy completa, ya que está relacionada con el desarrollo social y político de los individuos. La alfabetización no es importante solamente para el desarrollo cognitivo de los ciudadanos, sino porque asegura un adelanto social, económico y político, algo que puede suponer un avance fundamental en los países en vías de desarrollo. Es por este motivo que a lo largo de los últimos años se han lanzado numerosas campañas para llevar a cabo el proceso de alfabetización al mayor número de ciudadanos posibles.

2.3.1.2. Grados de analfabetismo

Si bien es complejo definir en qué consiste el *alfabetismo*, más complejo será establecer unos criterios que permitan identificar quién es o quién no y en qué grado. Por eso mismo Wagner (1990; como citado en García Parejo, 2005) propuso una clasificación en la que dividía los diferentes niveles de alfabetización de una persona, en función de los diferentes factores que entran en juego.[6] Esta clasificación es la siguiente:

1. No alfabetizado. Se considera persona no alfabetizada a aquella que no es capaz ni de leer ni de escribir un texto breve. Del mismo modo que tampoco es capaz de reconocer signos públicos.
2. Básicamente alfabetizado. Al igual que la persona no alfabetizada, no es capaz ni de leer ni de escribir un texto breve, aun así, es capaz de reconocer el significado de los signos públicos y es capaz de realizar tareas específicas como escribir su nombre.
3. Medianamente alfabetizado. Es capaz de leer con comprensión y escribir un texto breve, aunque con alguna dificultad y cometiendo errores.
4. Altamente alfabetizado. Es capaz de leer con comprensión y escribir un texto breve sin cometer apenas errores.

2.3.2. Métodos de enseñanza de la lectoescritura

2.3.2.1. Métodos para enseñar a leer

De acuerdo con Molina (1981, como citado en Hernández y Villalba, 2000), los métodos que se fueron desarrollando a lo largo del siglo XX para la enseñanza de la lectura los podemos resumir *grosso modo* en dos categorías, las cuales se dividen a su vez en el método puro y en el método mitigado.

Por una parte, están los métodos sintéticos, que van de lo particular a lo general. Estos métodos se caracterizan por comenzar con la enseñanza de la unidad lingüística más básica: los fonemas. De este modo, se parte de los fonemas para ir pasando gradualmente a unidades más complejas, pasando a continuación a sílabas, de sílabas a palabras, y de palabras a oraciones sencillas.

[6] Hay que aclarar que Wagner establece esta clasificación en un contexto muy concreto: es una clasificación que afecta a comunidades étnicas de baja alfabetización que viven dentro de sociedades industrializadas en países en vías de desarrollo (García Parejo, 2005). Por lo que es una clasificación que nos conviene tener en cuenta.

Estos métodos pueden clasificarse en:

- método sintético puro,
- método sintético mitigado.

La diferencia entre ambos reside en que el primero está enfocado al reconocimiento de cada uno de los sonidos del abecedario junto a su representación gráfica, mientras que el segundo está orientado al análisis silábico, por lo que no se establece relación entre grafema y fonema, mientras que el primero se detiene más en ese aspecto, lo que lo hace un método más lento.

Por otra parte, están los métodos analíticos, que proponen precisamente lo contrario, comenzar con el estudio de las unidades más complejas hasta ir acotando a las más sencillas, es decir, los fonemas.

Al igual que con los métodos sintéticos, estos métodos se pueden dividir en:

- método analítico puro,
- método analítico mitigado.

El problema que han supuesto estos métodos es que en muchas ocasiones los objetivos de los ejercicios no suelen tener relación con las necesidades comunicativas de los alumnos, lo que les aleja de una experiencia cercana de aprendizaje.

La diferencia entre el método analítico puro y el mitigado es que este último parte directamente de las palabras, para poder estudiarlas analítica y sintéticamente. De este modo al final de la sesión se podrá reconstruir la palabra o incluso crear oraciones simples con otras palabras que ya conozcan. A este método también se le conoce como “método de las palabras generadoras”.

Finalmente, también está el *enfoque constructivista*, que más que un método constituye una teoría pedagógica basada en los estudios psicológicos de Piaget. De acuerdo con Jáquez y Victoria (2001), el conocimiento adquirido es resultado de una interacción entre el sujeto (alfabetizando) con el objeto (de estudio), por lo que el alumno va construyendo su propio conocimiento.

2.3.2.2. Métodos para enseñar a escribir

Al igual que tenemos métodos para desenvolver la competencia lectora, García Parejo (2005) expone que, de acuerdo con las investigaciones sobre el desarrollo de la competencia escrita, los métodos se pueden dividir en dos modelos de enseñanza.

- En primer lugar, están los modelos centrados en el producto, que se enfocan en el desarrollo de la competencia textural y discursiva, es decir, se basan en el estudio de la estructura textual y en el concepto de género. Por eso mismo los alumnos han de dominar la descripción, narración, exposición o la argumentación (García Parejo, 2005, p. 47).
- En segundo lugar, están aquellos métodos centrados en el proceso, cuya actividad se basa en la actividad creativa de la escritura (García Parejo, 2005, p. 48). De acuerdo con algunos investigadores (Cassany, 1991; Didactext, 2003; como citado en García Parejo, 2005), este modelo de enseñanza "supone aprender a controlar una fase de planificación del texto escrito, otra de textualización y otra de revisión a partir de los objetivos marcados para el acto comunicativo a través del lenguaje escrito".

2.3.2.3. Destrezas orales y escritas

Hay que dejar claro que durante el proceso de alfabetización los alumnos tienen que desarrollar dos competencias: la escrita y la oral. Por ello, está la cuestión de cómo es conveniente enseñarlo, pues podemos hacerlo simultáneamente o podemos darle más importancia a una respecto a otra.

De acuerdo con diversos estudios desarrollados en la primera mitad de la pasada centuria (Rankin, 1986), se ha demostrado que la actividad lingüística que prevalece es la de percepción auditiva. Si hiciéramos un cálculo del tiempo que dedicamos a cada una de las actividades lingüísticas, encontraríamos que aproximadamente un 45% lo dedicamos a escuchar, mientras que un 30%, 15% y 10% lo dedicamos a hablar, leer y escribir, respectivamente (Behiels, 2010, p. 180). Por esto mismo, autores como Hernández y Villalba (2000, p. 100). consideran que "el aprendizaje oral de la lengua ha de ser un paso previo e indispensable para una posterior alfabetización en español".

Estos autores defienden que una persona adulta que esté siendo alfabetizada tiene que suplir las necesidades básicas de comunicación, que están principalmente conformadas por estas destrezas orales, como relacionarse socialmente, hacer la compra o ir al médico.

Aunque esto no quiere decir que la lectura sea prescindible, pues habrá situaciones en las que también sea necesaria, aunque en menor medida.

A la hora de alfabetizar en la L2, hay que ver en qué medida los usuarios de la lengua van a necesitar utilizar la lectoescritura. De acuerdo con esto, haciendo un análisis de cuándo van a utilizar las destrezas de comprensión escrita, estos autores exponen que estas situaciones comunicativas son muy escasas (relaciones con las administraciones, consumo y vida familiar). La producción escrita es aún más escasa, reduciéndose a la formulación de algún impreso (Hernández y Villalba, 2000, p. 102).

2.3.2.4. Una gran variedad de métodos

Estos métodos que acabamos de describir convergen y se han plasmado en diferentes manuales que facilitan la actividad del profesor. En España, por ejemplo, son populares los manuales de *Alfabetizar*, *Contrastes*, y *Manual de Lengua y Cultura*; todos ellos basados en el método global y destinados a impartir E/L2 mientras se alfabetizaba a la vez (Hernández y Villalba, 2000).

En el contexto específico de Guatemala, de acuerdo con Cuyan (2009, pp. 1-4), CONALFA ha lanzado diversos métodos para impulsar la alfabetización. Cada uno de estos métodos varía, pues ha de estar diseñado para cada grupo en concreto, donde se imparta tanto el proceso de lectoescritura como el de cálculo matemático elemental, por lo que, si se hace un análisis en cada uno de ellos, se observará cómo cada uno de ellos está basado en uno de los modelos que se exponen al inicio de este apartado.

Algunos de estos métodos están enfocados al desarrollo de la lectoescritura y del cálculo matemático elemental en una única lengua, como, por ejemplo, en el método de *Alfabetización convencional*, *Alfabetización comunitaria integral*, *Alfabetización integral intrafamiliar*. También hay métodos diseñados a la alfabetización en dos lenguas (la local y español), como el *método de bi-alfabetización*, e incluso hay métodos que están diseñados para enseñar a leer, escribir y hacer operaciones de cálculo básicas en un laboratorio de computación como el *método de alfabetización tecnológica*.

La propuesta que se incluye en este TFM está enfocada a un curso de alfabetización convencional, pues no se tienen en cuenta la situación personal de cada estudiante, ya que tendría que ser algo en lo que habría que vacilar más tiempo y no es concerniente al tema de este trabajo. De la misma manera, tampoco estará dirigido al desarrollo de la

competencia aritmética general, pues es algo que también precisaría el estudio de otras fuentes que no son relativas a este trabajo.

3. METODOLOGÍA

3.1. PRESENTACIÓN DEL ANÁLISIS DE NECESIDADES

Como herramienta metodológica se ha optado por hacer un análisis de necesidades a través de un cuestionario, el cual será validado más adelante por expertos para que sea fiable y óptimo.

La intención que hay detrás de este análisis de necesidades es hacer un estudio sobre las necesidades de enseñanza que existen en la región elegida para desarrollar nuestra propuesta de alfabetización: la región de Alta Verapaz. Así, el cuestionario va dirigido a un conjunto de profesores alfabetizadores que trabajan en este contexto, quienes constituyen nuestro grupo meta. Los resultados de este análisis se tendrán en cuenta para diseñar nuestra propuesta didáctica (ver capítulo 4).

De acuerdo con West (1994, p. 1), el análisis de necesidades surge en la India en la década de los años 20 de la anterior centuria. Michael West introduce este término con la intención de resolver dos incógnitas: por una parte, definir qué necesitan los estudiantes para hablar en una situación meta, y, por otra parte, cómo los alumnos aprenden la lengua meta durante el periodo de práctica. West era consciente de que las necesidades de los alumnos no podían ser definidas con mucha precisión, y, por ende, el aprendizaje no solía tener en cuenta este concepto de necesidad, por lo que muchas veces la enseñanza tenía un vacío didáctico.

No obstante, este término adquiere mucha más relevancia 50 años más tarde, a inicios de los 70, cuando comenzaron a diseñarse los cursos específicos de lengua, pues de este modo se podría acotar mejor las necesidades comunicativas de un determinado grupo.

Esto sucede en un contexto en el que había muchos desplazamientos de unos países a otros, y "en particular, de los países del sur de Europa hacia los países del norte, a países, por tanto, cuyos idiomas no hablaban, y una vez allí se produce también una considerable movilidad de estos trabajadores de unas profesiones a otras" (Castellanos Vega, 2010, p. 23).

Es por esto que el análisis de necesidades es fundamental a la hora de diseñar cualquier curso de ELE, sea para cursos generales o específicos. Aun así, hay que ser cautelosos a la hora de hacer este análisis de necesidades, pues hay una serie de cuestiones que se han de tener en cuenta.

De acuerdo con Fatihi (2003, p. 40), cualquier diseño curricular tiene que responder a tres preguntas: "¿Qué hay que aprender? ¿Cómo se debe emprender y lograr el aprendizaje? ¿Cómo se va a emprender y lograr el aprendizaje?". Dicho esto, el análisis de necesidades servirá como herramienta para proponer de manera efectiva un curso que cumpla con los requisitos de una enseñanza completa.

Otra de las cuestiones que han causado discusión entre los académicos es la propia conceptualización de *necesidad*. La investigación ha ido *in crescendo* a lo largo de las últimas décadas, por lo que la literatura de referencia es amplia, aun así, cabe mencionar los autores que han sido referentes a la hora de definir este término.

En un inicio, Richterich (1973) hace una distinción entre necesidades objetivas, que son aquellas que tienen en cuenta las necesidades comunicativas del alumno para poder desenvolverse correctamente en la lengua meta; y necesidades subjetivas, que son relativas a lo que el alumno considera necesario para aprender, y aquí pueden entrar en juego las motivaciones personales.

Más tarde, Hutchinson y Waters (1987, como citado en West, 1994, pp. 3-5; Castellanos Vega, 2010, pp. 25-26; Nation y Macallister, 2010, pp. 24-25) establecen el concepto de *necesidad* y hacen una división clara:

1. Necesidades
2. Deficiencias
3. Ambiciones

Relacionando el trabajo de Richterich y el de Hutchinson & Waters, se podría decir que las necesidades objetivas corresponden a las 'necesidades y deficiencias', y que las necesidades subjetivas corresponden a las 'ambiciones'.

La distinción entre necesidades objetivas y subjetivas es importante a la hora de desarrollar el análisis de necesidades, pues, aunque en muchos casos se tienda a priorizar a una frente a la otra, la realidad es que, para crear un análisis de necesidades completo, se debe contar con ambas a la hora de desarrollar un curso. Dicho de otra manera, no es útil crear un curso basándose exclusivamente en las necesidades que los alumnos requieran suplir para comunicarse con éxito sin tener en cuenta las preferencias de los alumnos -porque posiblemente afectaría a su motivación-, y tampoco se puede hacer un

curso teniendo en cuenta únicamente las necesidades subjetivas de los alumnos porque el curso no tendría ningún objetivo determinado.

Del análisis de necesidades que desarrollamos en el marco de este TFM se espera identificar, al menos, un objetivo relacionado con las necesidades objetivas, otro con las necesidades subjetivas, otro relacionado con el hablante intercultural y otro relacionado con el aprendiente autónomo.

3.2. Descripción del cuestionario preliminar

Para el desarrollo del cuestionario preliminar (que será seguidamente validado), se ha tenido en cuenta todo lo mencionado hasta ahora. Se ha intentado crear un cuestionario breve y sencillo que no requiera un tiempo excesivo para responderse, pero que a su vez sea completo y efectivo.

Este cuestionario será realizado por los profesores alfabetizadores de la región Alta Verapaz y el objetivo principal es deducir las necesidades de los estudiantes, para así poder fijar unas metas y objetivos sobre los que se construirá la propuesta didáctica. Los profesores imparten clases en alguno de los cursos de alfabetización para adultos de *Conalfa*, los cuales se dividen en 3:

- Curso de alfabetización (equivalente a 1º de primaria)
- Post-alfabetización I (equivalente a 2º y 3º de primaria)
- Post-alfabetización II (equivalente 4º, 5º y 6º de primaria)

Con el cuestionario se pretende analizar las necesidades objetivas y subjetivas de los alumnos, ambas fundamentales para el establecimiento de objetivos y metas de la propuesta

El cuestionario, que se encuentra en el Anexo 2 , consta de 4 apartados: datos personales; intereses y preferencias de los alumnos; grado de alfabetización de los alumnos y competencia en español; y sobre los materiales que se utilizan durante el proceso de alfabetización. La información que se obtenga sobre los materiales disponibles es fundamental puesto que uno de los objetivos del TFM es crear una propuesta que pueda implementarse en un contexto específico real, por lo que también se busca desarrollar algo que pueda suplir las carencias que puedan tener los materiales actualmente disponibles.

En los apartados sobre datos personales; intereses y preferencias de los alumnos; y materiales, la mayor parte de las preguntas son cerradas, ya que se les da una serie de respuestas y los profesores encuestados tienen que responder a una de ellas.

En el caso del tercer apartado, dedicado al grado de alfabetización de los alumnos y competencia en español, las preguntas se dividen en aquellas dedicadas a las destrezas escritas y orales, las cuales están planteadas para responder en una escala de Likert[7], y en aquellas relativas a las competencias de acuerdo con el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER) (Council of Europe, 2018), las cuales se plantean de forma abierta para que los encuestados den su opinión sobre qué contenidos pueden resultar más complicados a los alumnos.

A continuación, se describe en qué consiste cada uno de estos apartados:

- Primer apartado: Datos personales

Este apartado incluye preguntas sobre el perfil de los estudiantes a los que imparten clases los alfabetizadores encuestados. Es importante la recolección de información sobre la lengua materna del grupo, el nivel de español que tienen (de acuerdo con el MCER, Council of Europe, 2018) o qué tipo de curso están estudiando.

Del mismo modo, es conveniente tener en cuenta el tipo de contacto que tienen con el español, ya que hay comunidades monolingües, pero que aun así pueden llegar a tener contacto con el español.

Y finalmente, las últimas preguntas hacen referencia al contexto educativo, para así poder enmarcar la propuesta didáctica que se hará más adelante en un contexto real.

- Segundo apartado: Intereses y preferencias de los alumnos

El objetivo que hay detrás del segundo apartado es el de reconocer lo que Hutchinson y Waters (1987) denominan “deseos”, o necesidades subjetivas, es decir, lo que los alumnos consideran importante para que las clases de español sean productivas. Aquí

[7] “Consiste en un conjunto de ítems presentados en forma de afirmaciones o juicios, ante los cuales se pide la reacción de los participantes. Es decir, se presenta cada afirmación y se solicita al sujeto que externe su reacción eligiendo uno de los cinco puntos o categorías de la escala. A cada punto se le asigna un valor numérico. Así, el participante obtiene una puntuación respecto de la afirmación y al final su puntuación total, sumando las puntuaciones obtenidas en relación con todas las afirmaciones” (Hernández Sampieri, 2014: 238).

entra en juego la motivación, el interés o el tipo de actividades que se harán para que el alumno se muestre activo en las clases.

- Tercer apartado: Grado de alfabetización de los alumnos y competencia en español

Este apartado es considerado uno de los más importantes, pues con los resultados se espera deducir las necesidades objetivas del grupo meta, o como lo definen Hutchinson y Waters (1987), las necesidades y las deficiencias.

Las preguntas que componen este apartado se desglosan en tres partes:

- Manejo de las destrezas escritas (lectura y escritura).
- Manejo de las destrezas orales (escucha y producción oral).
- Competencias de acuerdo con el MCER. Esta parte ha sido ciertamente compleja de desarrollar, pues se trata de un grupo meta con estilos de aprendizaje diferentes a los habituales en la investigación sobre la adquisición de lenguas extranjeras. Por eso mismo, se ha optado por hacer preguntas abiertas para que los examinadores puedan responder de manera libre sobre:
  1. las dificultades con los contenidos fonéticos-ortográficas,
  2. las dificultades con los contenidos léxicos,
  3. las dificultades con los contenidos gramaticales,
  4. dificultades que puedan suponer otros contenidos específicos, donde se podría hablar de estas cuestiones de las que hablamos.

Cuarto apartado: Los materiales

Finalmente, el último apartado del cuestionario tiene que ver con los materiales que existen actualmente para la enseñanza de español en este contexto educativo, para ver, del mismo modo, si los informantes notan alguna carencia o alguna mejora posible.
Del mismo modo, ante la gran cantidad de documentos que se ofrecen en la página web de CONALFA, es inevitable que surjan una serie de preguntas relativas a la lengua que utilizan para impartir las clases, qué función tiene la L1 de los aprendices, cómo abordan la gramática (inductiva o deductivamente), o si tienen una distribución clara de los materiales y las unidades.

Este apartado roza otra herramienta metodológica para el diseño de cursos: *el análisis de materiales*, por lo que se han considerado algunas cuestiones relativas a ellos para el desarrollo de este apartado.

3.3. VALIDACIÓN DEL CUESTIONARIO MEDIANTE JUICIO DE EXPERTOS

Una vez se ha creado el cuestionario para realizar el análisis de necesidades, es hora de conocer si será útil y efectivo para conseguir los objetivos propuestos. Para ello, se ha decidido hacer una validación mediante juicio de expertos, la cual consiste en "una opinión informada de personas con trayectoria en el tema, que son reconocidas por otros como expertos cualificados en éste, y que pueden dar información, evidencia, juicios y valoraciones (Escobar-Pérez y Cuervo Martínez, 2008, p. 29).

Se ha contado con el apoyo de tres especialistas en la enseñanza de español como segunda lengua, dos de la Universidad de Comillas y una de la Universidad de Salamanca. El objetivo es que examinen el cuestionario que se ha diseñado para que evalúen si el contenido y la estructura son efectivos para hacer un buen análisis de necesidades. Su opinión acerca del cuestionario es determinante para proseguir, pues podrían proponer sugerencias para reorientar algunas de las cuestiones, como el contenido o la organización, o, por otra parte, pueden dar opiniones que podrían llegar a reconfigurarlo totalmente.

La mayoría de las preguntas son cerradas, y están planteadas para que se respondan con una escala de Likert, para poder hacer un análisis cuantitativo de las respuestas y poder observar cuáles son los apartados que convendría mejorar y cuáles no necesitan cambios. Se ofrece la posibilidad de 5 respuestas diferentes: 1 (muy en desacuerdo), 2 (en desacuerdo), 3 (ni de acuerdo ni en desacuerdo), 4 (de acuerdo), 5 (muy de acuerdo).

Por otra parte, hay algunas preguntas abiertas que sirven para que los expertos nos hagan recomendaciones o sugerencias sobre el cuestionario, para así poder hacer los cambios necesarios antes de tener uno definitivo.

La encuesta[8], que se encuentra en el anexo 3, pretende ser concisa y -directa, y consta de tres partes:

- Una primera parte que trata sobre la estructura y los objetivos del cuestionario.
- Una segunda que habla sobre el propio contenido.
- Un último apartado enfocado a las sugerencias que nos puedan dar sobre cualquier otra cuestión que pueda ser relevante para el cuestionario y que no se haya tenido en cuenta.

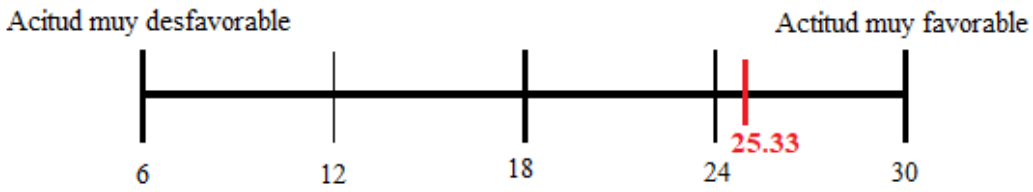
[8] Disponible en: https://forms.gle/9xLmeF1ezCvFSxVy6

3.3.1. Resultados sobre la estructura del cuestionario

Para determinar la actitud de los especialistas sobre la estructura y el contenido para el análisis de necesidades, hemos sumado las puntuaciones que cada experto aporta para cada pregunta y hemos calculado la media total de puntos.

Para conocer la valoración de los expertos sobre la estructura del cuestionario, incluimos 6 preguntas cerradas. Así pues, las posibilidades de resultados finales pueden ir desde 6 en caso de que estén muy en desacuerdo, lo que evidenciaría una actitud muy desfavorable, hasta 30 en caso de que todos estén muy de acuerdo, lo que indicaría que la actitud de los expertos es muy favorable.

La media de respuestas de los expertos es 25.33, por lo que podemos decir que, en general, la actitud de los expertos frente a la estructura del cuestionario es favorable:



Se podría decir que las preguntas sobre si el cuestionario tiene una estructura clara; un orden adecuado; y si las posibilidades de respuesta y la extensión son adecuadas (preguntas 1, 2, 5 y 6, respectivamente), han tenido los resultados más positivos, teniendo exactamente el mismo índice de respuestas. Se observa que dos expertos (66.7%) de los encuestados han respondido “muy de acuerdo”, mientras que el tercero (33.3%) ha respondido que “ni de acuerdo ni en desacuerdo”, por lo que, haciendo un balance de los resultados, podemos ver que la media de respuestas sería 4.3 sobre 5, es decir, un poco más de la respuesta a “de acuerdo”.

Por otra parte, las preguntas 3 y 4 tienen los resultados más bajos. En las respuestas a estas preguntas observamos que un experto ha respondido a “ni de acuerdo ni en desacuerdo” (33.3%); otro a “de acuerdo” (33.3%); y el último a “muy de acuerdo” (33.3%). Es decir, si se hace una media de las respuestas se observa que la respuesta de los expertos es que están “de acuerdo”.

Aunque ambos bloques de respuestas muestren una actitud favorable hacia el cuestionario, tenemos que fijarnos en las que han tenido una puntuación más baja, en este caso las que

hemos comentado. Por consiguiente, a la hora de reestructurar el cuestionario para el análisis de necesidades, nos fijaremos especialmente en el planteamiento de las preguntas y en cómo se persiguen los objetivos a lo largo del cuestionario.

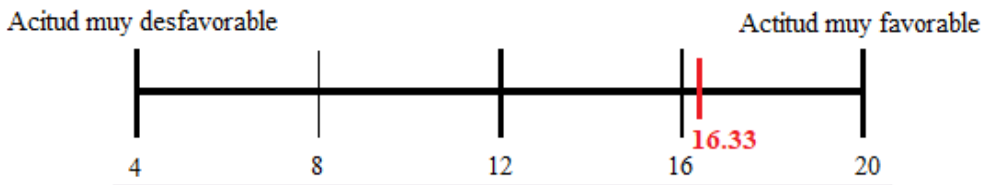
De manera cualitativa, los expertos han respondido de manera libre a la pregunta de qué podría mejorarse respecto a la estructura o claridad de las preguntas. Las respuestas han sido las siguientes:

- "Tal vez el ítem "Nivel del grupo de acuerdo con el MCER" no es del todo pertinente con este tipo de grupo. Sin embargo, encuentro que el nivel del grupo quedará perfectamente definido respondiendo a la pregunta 3" (Experto 2).
- "Aclararía qué significa 'Post-alfabetización I y II'" (Experto 2)
- "Considero que el epígrafe "Datos personales" confunde, pues se corresponde, más bien, con datos académicos" (Experto 3).
- "Dejaría opciones abiertas bajo la formulación de "Otros", por ejemplo, para que las respuestas pudieran abarcar toda la casuística en su integridad" (Experto 3).
- "Con respecto a las destrezas escritas, encuentro una cierta dispersión y creo que debería organizarse mejor este apartado. Por ejemplo, se integran las dos destrezas "leer y escribir en su lengua", cuando quizá deberían ir por separado porque pueden existir alumnos que lean, pero no escriban, tanto en su lengua materna como en la lengua materna" (Experto 3).
- "Faltaría la destreza de la mediación. Si no se incluye, debería justificarse la razón en el trabajo de investigación" (Experto 3).

3.3.2. Resultados sobre el contenido del cuestionario

La segunda parte de la validación contiene 4 preguntas para que los expertos valoren el contenido del cuestionario para el análisis de necesidades. Teniendo un total de 4 preguntas cerradas, las posibilidades de resultados finales pueden ir desde 4, en caso de que todos los expertos estén muy en desacuerdo hasta 20 en caso de que todos estén totalmente de acuerdo.

La media de respuestas de los expertos es 16.33, por lo que podemos decir que, en general, la actitud de los especialistas frente al contenido del cuestionario también es favorable:



La pregunta relativa a si los aspectos relativos a los materiales están bien delimitados (pregunta 4) tiene un 66.7% de respuestas en "totalmente de acuerdo" y un 33.3% en "de acuerdo". Es decir, si hacemos de nuevo una media de los resultados encontramos que prevalece la respuesta cercana a "totalmente de acuerdo", con un 4.66 sobre 5.

Por otro lado, la pregunta que trata los aspectos sobre los datos del alumno y su entorno (pregunta 2) muestra un 66.7% de respuestas en "de acuerdo" y un 33.3% en "totalmente de acuerdo", es decir, si hacemos una media de respuestas, encontramos que predomina la respuesta "de acuerdo", con un 4.33 sobre 5.

Y finalmente, las preguntas relativas a si los elementos que conforman el cuestionario son suficientes para deducir las necesidades del grupo meta y sobre si los aspectos relativos al grado de alfabetización y competencia del alumno están bien delimitados (preguntas 1 y 3, respectivamente) presentan un 33.3% de respuestas en "ni de acuerdo ni en desacuerdo", un 33.3% en "de acuerdo", y un 33.3% en "totalmente de acuerdo", por lo que la media de respuestas es exactamente "de acuerdo".

Al igual que con las respuestas del primer apartado de la encuesta de validación, observamos que la actitud de los expertos es bastante favorable, aunque a la hora de revisar el cuestionario de nuevo nos fijaremos especialmente en si los elementos que lo conforman son suficientes para deducir las necesidades del grupo meta y en si los aspectos relativos al grado de alfabetización y competencia del alumno están bien delimitados, pues han sido las respuestas que han tenido los resultados más bajos.

Respecto a las preguntas libres de los expertos sobre cómo mejorar este apartado, las respuestas han sido las siguientes:

- "Yo introduciría una pregunta para saber para qué contextos y con quienes creen los profesores que utilizarán el español" (Experto 1).

- “Debe preguntarse por la(s) lengua(s) materna(s) de los alumnos y cuándo entraron en contacto con el español” (Experto 1).
- “Al igual que se estipulan tipos de textos escritos, también podría hacerse de los orales” (Experto 2).

3.3.3. Resultados sobre las sugerencias

Finalmente, la última parte de la encuesta de validación ofrece la oportunidad a los expertos de proponer sugerencias para mejorar el cuestionario diseñado para el análisis de necesidades. Asimismo, pueden aportar sus impresiones sobre otras cuestiones que no sean relativas ni al contenido ni a la estructura.

Solamente ha habido dos sugerencias por parte de los expertos:

- “En grado de competencia en español, yo sería más concreto en la tipología de textos orales y escritos que pueden escribir en español” (Experto 1).
- “Considero que, en general, se puede sintetizar y presentar con mayor claridad los contenidos, así como la estructura del cuestionario” (Experto 3).

3.3.4. Conclusiones sobre la validación

Se puede decir que las actitudes de los expertos sobre el cuestionario preliminar son generalmente positivas, por lo que no va a sufrir muchos cambios.

Como se ha ido comentando, las respuestas que tienen más relevancia para la mejora del cuestionario son aquellas que han tenido puntuaciones más bajas en la escala de Likert y aquellas en las que los expertos aconsejan cómo podría mejorarse, tanto en la parte relativa a la estructura, como al contenido.

Respecto al apartado de sugerencias libres no se han obtenido tantas respuestas como se esperaba, por lo que podemos imaginar que las principales cuestiones que hay que modificar ya han sido señaladas en estos apartados que se acaban de mencionar.

Dicho esto, los cambios más importantes que se han llevado a cabo han sido añadir lo que los expertos han sugerido con sus opiniones, y se ha prestado más atención a la estructura de los contenidos y al planteamiento de las preguntas, así como a cuestiones que no se habían tenido en cuenta como el contacto de los alumnos con el español o la competencia de la mediación. Estas cuestiones se comentarán a continuación para entender la importancia que pueden tener para tener un análisis de necesidades completo.

3.4. Descripción del cuestionario definitivo

El cuestionario definitivo, que se encuentra en el anexo 4[9], ha sido fruto de las consideraciones que se han tenido previamente y de las respuestas que nos han dado los expertos sobre su funcionalidad. A continuación, se comentan los factores que se han tenido en cuenta a la hora de mejorar el primer boceto del cuestionario que se ha descrito anteriormente en el apartado 3.2.

3.4.1. Sobre el contacto con el español

Siguiendo los consejos que nos sugiere el Experto 1 en cuanto al contenido del cuestionario, se ha optado por aprovechar la primera pregunta del apartado relacionado con "datos personales y académicos" para preguntar cuándo entran, generalmente, los alumnos en contacto con el español. Se ha dado la opción de 3 respuestas: durante la infancia, durante la pubertad o en la adultez. Esta pregunta puede ser interesante respecto al punto de vista del desarrollo psicológico del alumno, pues en función de en qué momento hayan entrado en contacto con el español, la experiencia de aprendizaje será más o menos cercana.

Continuando con los consejos del mismo experto, se ha aprovechado el apartado relacionado con "intereses y preferencias del alumno" para preguntar en qué contextos van a utilizar el español, para así poder desarrollar una propuesta que esté dedicar a cubrir ciertas necesidades comunicativas.

3.4.2. Sobre el grado de alfabetización

También se ha prestado atención a las sugerencias del Experto 3 en cuanto a la claridad de los contenidos y de la estructura del cuestionario. Por este motivo, se ha modificado completamente la parte relacionada con las destrezas que figura en el tercer apartado del cuestionario. De este modo, se han desglosado algunas cuestiones para que las respuestas sean más concisas. Prueba de esto es que las preguntas relacionadas con las destrezas orales se duplican.

3.4.3. Sobre la mediación intercultural

Otra de las sugerencias principales que se ha extraído de la validación del cuestionario por expertos ha sido el tener en consideración el fenómeno de la mediación intercultural,

[9] Disponible en: https://forms.gle/SiC2DZFb9H5wMBXg8

por eso mismo, se ha decidido estudiar un poco en qué consiste y cómo se podría aplicar a este cuestionario.

De acuerdo con el MCER (Council of Europe, 2018, p. 33),el lenguaje consta de cuatro habilidades: recepción interacción, producción y mediación, y esta última la podemos definir como una combinación de las tres anteriores.

Continuando con esta obra, en la mediación "el hablante actúa como un agente social que crea puentes y ayuda o expresa significado, a veces en la misma lengua o a veces de una lengua a otra (mediación interlingüística)" (Council of Europe, 2018, p. 103).

Se podría decir que la mediación es una habilidad lingüística que es importante a la hora de desarrollar el conocimiento declarativo y las destrezas y habilidades del alumno, pues como ya se recogía en la primera edición del MCER (Consejo de Europa, 2002), una de las cuestiones que se persiguen a la hora de enseñar ELE, es fomentar la consciencia intercultural del alumno para conocer, percibir y comprender la relación entre el "mundo de origen y el de la comunidad objeto de estudio" (Consejo de Europa, 2002, p. 101).

Hay que dejar claro que la mediación no consiste únicamente en la traducción de una lengua a otra, sino que la mediación puede ser la adaptación de un texto a otro en la misma lengua. Dicho esto, la mediación se puede clasificar en 3 tipos:

- Mediación textual
- Mediación conceptual
- Mediación cultural

Por esto mismo, es un punto a tener en cuenta a la hora de diseñar un curso de alfabetización, pues, tal y como se desprende de lo anterior, la mediación fomenta el desarrollo del alumno como agente social y permite que haya comunicación entre la cultura materna y la de instrucción. En este caso muy importante a la hora de desempeñar actividades comunicativas en un entorno en el que haya que utilizar esta mediación.

"El término de 'mediación' también se usa para describir un proceso social y cultural de crear condiciones para la comunicación y la cooperación, enfrentándose y extinguiendo situaciones delicadas y tensiones que podrían ocasionarse. Particularmente respecto a la mediación interlingüística, los usuarios deberían recordar que esto inevitablemente también implica competencia social y cultural tanto como la competencia plurilingüe" (Council of Europe, 2018, p. 106).

3.5. Resultados del análisis de necesidades

Finalmente, el cuestionario definitivo diseñado para realizar el análisis de necesidades fue enviado a los coordinadores de CONALFA de la región de Alta Verapaz,. De este modo, los coordinadores lo reenviaron a los profesores de toda esta región, para así obtener un gran número de respuestas con las que desarrollar una propuesta basada en un análisis de necesidades con más fiabilidad que con pocas respuestas.

El cuestionario, que tarda en responderse unos 10 minutos, fue rellenado a través de *Google Forms* por 143 profesores de toda esta región, quienes imparten todos los cursos de alfabetización.

A continuación, se exponen los principales resultados de dicho cuestionario, organizados según el orden en el que aparecen las preguntas:

3.5.1. Datos personales y académicos de los estudiantes:

- Lengua materna:

Se puede apreciar que, de las 143 respuestas de los profesores, el 50.34% (72 respuestas) indican que sus alumnos tienen como lengua materna el q'eqchi', mientras que el 20.27% (29 respuestas), el 18.18% (26 respuestas), el 10.48% (15 respuestas) y el 0.69% (1 respuesta) señalan que, respectivamente, sus alumnos tienen como lengua materna el español; el poqomchi; que son bilingües con otra lengua maya; o que hablan una lengua maya (sin especificar cuál).

Respecto al contacto con el español, se puede ver en las respuestas que la mayoría de alumnos (66.4%) ha entrado en contacto con él cuando eran ya adultos, y que, además, el 55.9% de ellos se ven involucrados en situaciones en las que tengan que utilizarlo diariamente.

Una de las cuestiones más concernientes para el desarrollo de la propuesta didáctica es el contexto del aula, para así poder conocer la duración de las sesiones, de qué recursos se disponen y cuántos alumnos habrá.

Como se puede apreciar en los gráficos que se presentan a continuación, de acuerdo con las respuestas de los profesores, las condiciones que habrá que tener en cuenta para el desarrollo de la propuesta son:

- Clases de entre 10 y 20 alumnos (66.4%).
- Sesiones de más de una hora y media (70.6%).
- La mayoría de alumnos no tienen acceso a recursos electrónicos (84.6%).

Gráfico 3.

Contexto del aula: número de alumnos por grupo.

Gráfico 4.

Contexto del aula: duración de las clases.

Gráfico 5.

Contexto del aula: acceso a recursos electrónicos.

3.5.2. Intereses y preferencias de los alumnos

Las respuestas indican que los alumnos son, por lo general, muy participativos en clase (entre las respuestas de *mucho*, *bastante*, *poco* y *nada*, un 45.5% votó a '*mucho*' y un 24.5% a '*bastante*', por lo que se puede considerar que un 70% de los votos indican que son activos en clase frente a un 30% que indican que son poco participativos).

De la misma manera, las respuestas también indican que los alumnos están lo suficientemente motivados para aprender español (87.4% están motivados frente a un 12.6%).

Estas respuestas indican que, en caso de desarrollar actividades dinámicas se pueda contar con la participación de los alumnos en clase. Esto se respalda todavía más en una de las siguientes preguntas cuando se pregunta a los profesores qué tipo de actividades creen que aumentaría la motivación de los alumnos y un 69.2% de los votos apunta a que las actividades grupales serían lo más motivador, dejando en segundo lugar, con un 25.9%, juegos (lo que implica trabajar en muchos casos en equipo).

Por otra parte, un 85.3% de los encuestados considera que el material audiovisual aumentaría la motivación en clase, lo que también da la posibilidad de trabajar con videos, imágenes, etc.

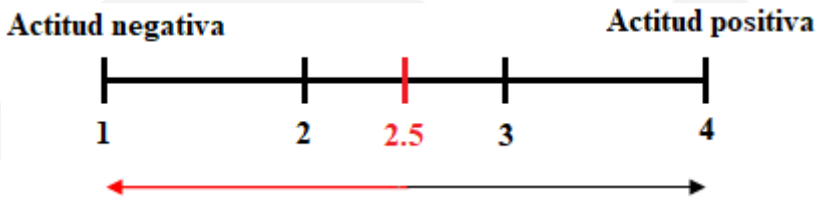
Finalmente, otro de los factores que se han de tener en cuenta son los contextos en los que el alumno utilizará el español, para así estudiar qué funciones del lenguaje se pueden explotar más en el aula, como se ha visto anteriormente. El 45.5% de los encuestados ha respondido que los alumnos utilizarán el español en contextos sociales, un 39.2% en contextos laborales y un 19.6% en contextos académicos.

3.5.3. Grado de alfabetización de los alumnos y competencia en español

Al igual que se hizo con las preguntas planteadas con escala de Likert en la validación mediante expertos, para valorar las destrezas orales, escritas, y de mediación, se ha optado por hacer la media de las respuestas para ver dónde los cuestionados están más o menos de acuerdo. De este modo, se puede estudiar qué supone obstáculos para el desarrollo de estas destrezas, y así potenciarlos en la propuesta didáctica.

Las medias de las respuestas pueden resultar entre 1, lo que indicaría que los profesores están totalmente en desacuerdo con respecto a la pregunta, hasta 4, lo que indicaría que estarían totalmente de acuerdo con la pregunta.

Con esto se puede deducir que cuando la media de una respuesta está por debajo de 2.5, los cuestionados tienen una actitud negativa hacia la pregunta, mientras que, si la media es superior a esta cifra, se podría decir que los cuestionados tienen una actitud positiva.



Aun así, habrá respuestas que pueden estar cerca del 2.5. En este caso, aunque se hable de respuestas positivas o negativas, realmente se ha de interpretar como una valoración intermedia que oscila entre estas puntuaciones.

3.5.3.1.Destrezas orales

Respecto a las destrezas orales, la actitud de los cuestionados es positiva en general. A nivel particular, la que ha tenido mejor valoración ha sido la pregunta de si los alumnos son capaces de entender un texto oral en español, lo que ha dado una media de respuestas de 2.88, por lo que se deduce que la actitud de los profesores es ligeramente positiva.

Aun así, han tenido puntuaciones menos favorables la pregunta de si son capaces de discutir oralmente sobre un tema general, con una media de 2.49, y la pregunta de si son capaces de diferenciar y pronunciar fonemas que no estén en su lengua materna con una media de 2.42, por lo que estas son cuestiones que se tendrán en cuenta a la hora de hacer la propuesta didáctica.

3.5.3.2.Destrezas escritas

En relación con las destrezas escritas, la mayoría de cuestiones ha tenido una valoración un poco más positiva por parte de los cuestionados, con una media de 2.72 por pregunta. Se presta especial atención a la última pregunta, relacionada con la capacidad de los alumnos de escribir un texto de 120 palabras sobre un tema general, la cual ha tenido una valoración más baja por parte de los profesores, con una media de 2.31.

3.5.3.3.Destrezas de mediación

Finalmente, con las destrezas de mediación ocurre exactamente lo contrario que con las destrezas escritas y la mayoría de cuestiones ha tenido una valoración con una tendencia negativa por parte de los encuestados, con una media de 2.40 por pregunta, por lo que se

le va a prestar especial atención a cómo resolver estas destrezas en la propuesta didáctica. La pregunta con mejores respuestas es la última, relacionada con la capacidad del alumno de establecer relaciones entre las culturas de la L1 y la L2 para poder facilitar un espacio pluricultural entre interlocutores con diferencias lingüísticas y culturales, con una media de 2.65.

Las preguntas relacionadas con la capacidad del alumno de transmitir de forma oral un texto escrito con sus propias palabras, adaptándola a su discurso y al del receptor; a la capacidad de simplificar un texto para una comprensión efectiva; a la capacidad de identificar los conceptos y palabras de un texto oral para traducirlo a su L1 de forma efectiva; a la capacidad de elaborar la reseña de un texto escrito, identificando los conceptos y las palabras clave; y a la capacidad de adaptar un texto y transformarlo en diferentes géneros discursivos, se han obtenido, respectivamente, unas medias de 2.47, 2.41, 2.39, 2.32, 2.20, por lo que se puede decir que la actitud de los encuestados es bastante negativa. Por eso mismo se intentará dar importancia en la propuesta didáctica para que el alumno se desarrolle en esta destreza, sobre todo en las cuestiones con puntuaciones más bajas.

3.5.3.4.Competencias de acuerdo con el MCER

Respecto a los contenidos fonéticos-ortográficos, hay un gran número de respuestas, aunque un número considerable de profesores indican que es común el número de profesores que indican que es común la confusión entre <c>, <s> y <z>, al igual que son complicados los sonidos /r, f, g/.

En cuanto a los contenidos léxicos, ha habido una gran mayoría de respuestas que indican que los estudiantes tienen especial dificultad con las partes del cuerpo -anatomía-; ecología; y derechos humanos, servicios e instituciones sociales. También ha sido curioso un comentario sobre que no se explica la cosmovisión maya en la educación.

Para terminar con las competencias de acuerdo con el MCER, muchos profesores afirman que, en el aspecto gramatical, los alumnos tienen especial dificultad para los pronombres (entre los que muchos apuntan los pronombres átonos) y para la conjugación de los verbos.

3.5.4. Materiales

Respecto a las respuestas relacionadas con la lengua en la que se imparten las clases, se puede destacar que:

La mayoría de alfabetizadores (45.5%) utiliza materiales en ambas lenguas, en contraposición con alfabetizadores que utilizan materiales solamente en español (39.2%) o en su lengua materna (15.4%).

De la misma manera, como se ve en el siguiente gráfico, la mayoría de profesores ve conveniente que los materiales estén en ambas lenguas, aunque hay disparidad de opiniones, ya que muchos consideran que tendría que hacerse exclusivamente en una única lengua. Aun así, todos justifican sus respuestas considerando que será lo que más favorecerá a los alumnos.

Gráfico 6.

Opinión de los alfabetizadores acerca de la lengua en la que tienen que estar los materiales.

Lo más destacable es que, de acuerdo con las respuestas, la función principal de la lengua materna es dar explicaciones (44.8%), traducir los contenidos (28%), describir los enunciados (20.3%) y servir como orientación contrastiva (16.1%).

Los textos escritos que prefieren utilizar los alumnos son folletos (44.8%), diálogos (31.5%) y textos literarios (31.5%). Por su parte, los textos orales que prefieren trabajar

los alumnos son con gran diferencia los diálogos (70.6%), siguiéndole los textos periodísticos (21.7%) y los discursos (21%).

Respecto a la cuestión libre sobre mejora de los materiales, hay una gran cantidad de respuestas, pero parece que una mayoría de profesores insisten en la mejora respecto a la organización de los contenidos y de la explicación de los ejercicios.

3.6. CONSIDERACIONES FINALES SOBRE EL ANÁLISIS DE NECESIDADES

A continuación, se recogen de forma sintética las cuestiones más relevantes que se han obtenido del análisis de necesidades, a partir de los resultados descritos en el apartado anterior. Esta información se tendrá en cuenta para diseñar la propuesta didáctica que se desarrolla en el siguiente apartado.

- Lengua materna de los alumnos: Q'eqchi'.
- Curso en el que los profesores tienen mayor número de alumnos: Pre-alfabetización
- Número de alumnos: Entre 10 y 20.
- Duración media: Más de una hora y media.
- Recursos electrónicos: Sin recursos electrónicos.
- Destrezas orales: les cuesta discutir oralmente sobre un tema general y en su mayoría no son capaces de diferencias y pronunciar fonemas que no estén en su lengua materna.
- Destrezas escritas: los alumnos tienen dificultad para escribir un texto de 120 palabras sobre un tema general.
- Destrezas de mediación: los alumnos tienen dificultad para transmitir de forma oral un texto escrito con sus propias palabras, adaptándola a su discurso y al del receptor; simplificar un texto para una comprensión efectiva; identificar los conceptos y palabras de un texto oral para traducirlo a su L1 de forma efectiva; elaborar la reseña de un texto escrito, identificando los conceptos y las palabras clave; y para adaptar un texto y transformarlo en diferentes géneros discursivos.
- Contenidos fonéticos/ortográficos: Confusión entre <c>, <z> y <s> y dificultad para pronunciar los sonidos /f, g, ř/.
- Contenidos léxicos: partes del cuerpo; ecología; derechos e instituciones sociales.
- Contenidos gramaticales: pronombres y conjugación de los verbos.
- Función de la lengua materna en los materiales: Dar explicaciones, orientación contrastiva.
- Preferencia de textos escritos: folletos, diálogos, textos literarios.
- Preferencia de textos orales: diálogos, textos periodísticos, discursos.

4. PROPUESTA DIDÁCTICA

4.1. PRESENTACIÓN DE LA PROPUESTA

De acuerdo con los resultados obtenidos en las encuestas, esta propuesta[10] va dirigida a estudiantes del primer nivel de alfabetización para adultos de los cursos que ofrece CONALFA.

El curso de pre-alfabetización de Conalfa está principalmente diseñado para desarrollar la competencia de la lectoescritura en los alumnos. Por eso mismo, una parte de la propuesta está diseñada para explotar estas competencias, de tal modo que se trabaja la pronunciación de ciertos sonidos o el reconocimiento de las grafías que conforman el alfabeto.

Aun así, se han aprovechado los datos obtenidos de las encuestas para elaborar más contenidos en la propuesta, de forma que también se van a explotar otros aspectos que se detallarán a continuación.

Al tratarse de un grupo de alumnos que se encuentra en un nivel inicial de la lengua, se ha optado por consultar el *PCIC* para observar qué competencias se tienen que desarrollar en el nivel A1-A2. No obstante, es necesario matizar que esta propuesta no comparte los mismos objetivos que otras, ya que se parte de la condición de que los alumnos nunca han sido alfabetizados.

El planteamiento de la sesión, basado en los resultados del análisis de necesidades, trata distintos aspectos sobre el tema de ir al médico. Por consiguiente se podrán estudiar los distintos contenidos que han resultado de los cuestionarios, así como las partes del cuerpo o la introducción de las instituciones sanitarias y los servicios sociales.

Se ha decidido seguir una secuencia PPP (presentación – práctica - producción) para que los contenidos se puedan ver en una sesión de aproximadamente 2 horas y 10 minutos. De este modo, habrá:

- 2 actividades como presentación de la sesión,
- 6 actividades de práctica controlada,
- 1 actividad de práctica libre.

[10] La propuesta se encuentra en el anexo 5.

4.2. OBJETIVOS

Partiendo nuevamente del análisis de necesidades, el objetivo general de toda la secuencia es que los alumnos sean capaces de ir al médico y tener las herramientas necesarias para poder comunicarse con éxito en situaciones comunicativas en el contexto médico. Para ello, se plantean los siguientes objetivos específicos:

- Conocer las partes del cuerpo humano, así como los principales síntomas de enfermedades.
- Saber utilizar los pronombres átonos de OI.
- Saber conjugar correctamente el verbo *doler*.
- Reconocer las grafías <c, z> y saber cómo se pronuncian en función de su contexto fonético.
- Saber cómo responder y dirigirse al personal sanitario.
- Cumplimentar formularios sencillos con datos personales.
- Desarrollar la habilidad de la mediación intercultural.
- Comprender el protocolo que se llevan a cabo cuando se asiste a un centro médico y contrastarlo con el que se aplica en las comunidades rurales.
- Potenciar la autonomía del estudiante en su proceso de aprendizaje, mediante cuadros de recapitulación y de consulta.
- Contrastar las diferencias entre la medicina occidental y la rural.

4.3. CONTENIDOS

A continuación, se exponen los contenidos que van a aparecer a lo largo de la sesión. Estos contenidos se han extraído de los inventarios del PCIC correspondientes a los niveles A1-A2, como se dijo anteriormente.

Contenidos gramaticales:

- Pronombres átonos de OI: serie *me, te, le* (sección 2.7.1.3. del *PCIC*).
- Conjugación y uso del verbo *doler*.

Ortografía y fonética:

- "Representación gráfica del fonema oclusivo velar sonido /k/ delante de *a, o, u*, consonante y en posición final de sílaba".
- "Seseo. Representación gráfica del fonema predorsal fricativo sordo /s/ delante de *e, i* en Hispanoamérica, suroeste de España y Canarias" (sección 4.1.3.2. del *PCIC*).

Contenidos funcionales:

- Saludar y responder a un saludo (sección 5.5.1. y sección 5.5.2.)
- Expresar sensaciones físicas (sección 5.3.30.)

Contenidos léxicos:

- Partes del cuerpo (pelo, ojo, nariz, cabeza, cara, brazo, mano, dedo, pierna, oído, muela, garganta, estómago, espalda) (sección 6.1.1.)
- Salud y enfermedades (sentirse bien/mal, tener gripe/alergia/fiebre/tos, llevar una vida sana, tener una enfermedad (sección 6.13.1.)

Contenido sociocultural:

- Tipos de centros de asistencia sanitaria; conceptos de centro de salud y ambulatorio; prestaciones de la Seguridad Social (sección 11.1.12.2.: fase de aproximación).
- "Contraste del modo en que se manifiestan aspectos concretos (comportamientos y roles sociales, valores, manifestaciones artísticas, etc.) en la cultura de origen y en otras culturas, en particular la española y las de otros países hispanos" (Sección 12.1.1.2.).
- "Reconocimiento de aspectos comunes o universales (valores, creencias, comportamiento sociocultural, etc.) en rasgos concretos de la cultura de origen y de las culturas con las que se entra en contacto (Sección 12.1.1.3.).

Género discursivo:

- Formularios (datos personales). Recepción y producción. (sección 7.1.3.)

4.4. ACTIVIDADES

Como se dijo anteriormente, se ha pensado en desarrollar una secuencia PPP que cuente con 9 actividades: 2 de presentación, 6 de práctica controlada y 1 de práctica libre. La mayoría de ejercicios están diseñados para trabajar en grupo, exceptuando los ejercicios en los que tengan que asociar palabras con imágenes o que tengan que completar oraciones, que se trabajarán de manera individual para corregirlos posteriormente con el grupo. También la actividad de práctica libre es diferente, pues está pensada para trabajarse por parejas.

Es importante recalcar que a lo largo de las actividades de presentación y de práctica controlada, se permite el uso de la lengua materna en los alumnos, ya que lo importante de esta secuencia es que comprendan y adquieran los conceptos nuevos, así como que refuercen las destrezas de lectoescritura.

Para la actividad de práctica libre ya no se permite la lengua materna, ya que se pretende que simulen una situación real en la que tienen que utilizar el español para comunicarse con el personal sanitario.

4.4.1. Actividades de presentación

Para comenzar con la secuencia, aparece una fotografía de una paciente en el médico. Los alumnos tienen que debatir en grupo dónde creen que están y qué está sucediendo. De esta manera activarán los conocimientos previos sobre los rituales que se llevan a cabo en la visita al médico.

A continuación, se les da una muestra en la que hay un diálogo sencillo entre el médico y la paciente, y se les invita a que respondan a las cuestiones que vienen a continuación. Se ha elegido este género discursivo de acuerdo con los resultados del análisis de necesidades.

4.4.2. Actividades de práctica controlada

Esta parte constituye el tronco sobre el que gira la sesión. Está compuesto por 6 actividades sencillas en las que se muestran los contenidos que se han visto en el apartado anterior.

En el primer ejercicio se les pide que lean las palabras relacionadas con el cuerpo humano y que las pronuncien junto al profesor. De este modo también practicarán los contenidos de fonética/ortografía. Este ejercicio, por simple que parezca, conviene dedicarle tiempo,

ya que se pretende que los alumnos fortalezcan su conocimiento sobre las diferentes grafías, para poder reconocerlas y pronunciarlas correctamente.

Una vez se hayan leído todas las palabras, tendrán que relacionarlas con las imágenes que aparecen a continuación. Cuando las hayan memorizado, se les pedirá que a continuación las coloquen sobre el dibujo de una persona.

En la siguiente actividad ya se tratan los síntomas de enfermedades. Para ello, se les pone unos dibujos en los que se muestran los principales síntomas, y se les pide que, basándose en esas imágenes, deduzcan en qué ocasiones se utilizan los verbos *tener*, *estar* y *doler*, siendo los dos primeros para describir síntomas y el último para describir dolencias físicas.

Se ha aprovechado el verbo '*doler*' de esta actividad para introducir el pronombre átono de objeto indirecto, el cual también supone un problema para los alumnos. Por eso mismo en el siguiente ejercicio se les pone una tabla con estos pronombres. De manera deductiva, tienen que completar una serie de oraciones en las que han de utilizar estos pronombres.

Para el siguiente ejercicio, se junta todo lo anterior y se muestran diferentes situaciones donde aparecen diferentes personajes con síntomas generales. Los alumnos han de expresar, en función de lo que han aprendido en los ejercicios anteriores, qué les ocurre. Pueden explicar qué dolencia tienen, cómo se sienten o qué síntomas tienen.

Al terminar esta última actividad, se les propone hablar abiertamente en el grupo clase sobre la diferencia entre los servicios sanitarios de la ciudad y los de su zona, para que así comparen las diferentes opciones que hay entre la medicina occidental y la rural.

Para terminar con la práctica controlada, se les explica qué es un formulario y se les presenta uno de ejemplo para que vean cómo es. En esta muestra se les presentan cuestiones como el tratamiento de persona, la dirección, el número de teléfono o los síntomas de los que se ha hablado anteriormente.

Para asegurarnos de que los han entendido, se les hace preguntas simples sobre la persona que ha rellenado el formulario y se les pide debatir en grupo qué soluciones le darían.

4.4.3. Actividades de práctica libre

Como práctica libre se les pide que, basándose en el formulario que acaban de ver, rellenen uno igual con sus datos y con la última vez que tuvieron que acudir al médico. Una vez tengan los datos completos, lo intercambian con un compañero y se propone un juego de roles por parejas, en el que uno es médico y el otro el paciente. La dinámica

consiste en que el paciente explique con sus propias palabras qué es lo que le sucede (de acuerdo con lo que ha rellenado en el formulario) y su pareja tiene que evaluar qué es lo que le sucede y qué tratamiento le daría. Una vez hayan finalizado se intercambiarían los roles.

En esta actividad convergen todos los conocimientos adquiridos a lo largo de la sesión y les permite contextualizar una situación real en la que posiblemente tengan que verse envueltos en un futuro.

4.5. TEMPORALIZACIÓN DE LA SESIÓN

A continuación, se expone un pequeño esquema en el que se explica el tiempo aproximado para el desarrollo de esta sesión:

Fase de la sesión	Actividad	Tiempo estimado
Presentación	1. Contextualizar imagen	5’
	2. Diálogo	5’
Práctica controlada	3. Partes del cuerpo	30’
	4. Síntomas	10’
	5. Pronombres átonos de OI	20’
	6. Describir síntomas de los personajes	10’
	7. Debate sobre cómo tratar las dolencias	10’
	8. Presentación del formulario	10’
Práctica libre	9. Juego de rol: paciente y médico	30’

TOTAL	**130’ (2 horas y 10 minutos)**

4.6. MATERIALES

Respecto a los materiales, no se ha recurrido a materiales electrónicos, ya que, de acuerdo con los resultados de los cuestionarios, la mayoría de alumnos no tiene acceso a estos recursos. Por eso mismo, el material para la sesión sería:

- La propia secuencia impresa, la cual se encuentra en el anexo 5,
- Papel y bolígrafo.

4.7. EVALUACIÓN

Esta sesión no está pensada para ser evaluada de forma sumativa, sino que puede desarrollarse una evaluación formativa que permita conocer y valorar el progreso de los estudiantes a la hora de desarrollar la función comunicativa de ir al médico, explicar qué síntomas tienen y comprender cuál es el tratamiento que han de recibir.

Aun así, como esta secuencia está diseñada para ser incluida en los cursos de CONALFA, los cuales sí que tienen una equivalencia en la educación reglada, su implementación debería ir acompañada de una evaluación que condujera a una calificación numérica. Esta propuesta se integraría en una de las unidades didácticas, más amplias, que se utilizan en los cursos impartidos por esta institución. Así pues, de cara a la evaluación, habría que tener en cuenta los objetivos de la unidad sobre la que se desplegaría, además de los objetivos específicos de esta propuesta.

También habría que tener en cuenta la posibilidad de complementar la presente propuesta con alguna herramienta que permitiera obtener una calificación. Por ejemplo, podría incluirse una actividad final en la que los estudiantes elaboraran una redacción o se les podría administrar un examen de control donde se pudiera apreciar si han adquirido los objetivos que se persiguen.

5. CONCLUSIONES

Como se ha ido desarrollando a lo largo del presente TFM, hay una necesidad de promover programas de alfabetización en Guatemala. Estos programas se han ido incentivando desde finales de la pasada centuria, y aunque la situación haya mejorado considerablemente, no hay que dejar de lado que sigue habiendo una gran parte de la población que continúa sin tener acceso a una educación reglada.

Se han estudiado las causas y las consecuencias del analfabetismo en Guatemala y se puede intuir que el resultado más directo que tiene el analfabetismo es el estancamiento de la sociedad, pues los ciudadanos priorizan un trabajo que les dé estabilidad financiera frente a una educación elemental. Esto deriva en una situación en la que no podrán salir de un puesto de trabajo precario porque no han estudiado, pero tampoco tienen la oportunidad de estudiar porque no pueden dejar ese trabajo.

Esta situación constituye un estigma hacia los términos de *analfabetismo* o *analfabeto*, asociados en muchas ocasiones a familias con bajo nivel socioeconómico, por lo que, siendo miembros de una sociedad abierta e inclusiva, tenemos que ser conscientes para poder frenarlo.

Tras examinar la relación entre nivel socioeconómico y el nivel de alfabetización, se llega a la conclusión de que se puede parar el estancamiento de las zonas rurales promoviendo cursos de alfabetización, que además estén ligados a la prosperidad económica, ya que la alfabetización no consiste únicamente en la competencia lectoescritora. Por el contrario, también se explotan otras destrezas como la aritmética o el conocimiento de temas generales, lo que puede desarrollar al estudiante como un ciudadano funcional para el desempeño de diversas actividades.

Otra de las cuestiones sobre las que se ha pretendido reflexionar en este TFM era sobre si era viable usar el español como *koiné* en comunidades en un panorama en el que hay una gran diversidad lingüística. Esta es una cuestión que, a título personal, ha suscitado gran dilema, ya que, como estudiante de lingüística desde hace varios años, soy plenamente consciente del estado de las lenguas en peligro de extinción. Al inicio pensaba que enseñar español en comunidades indígenas supondría una causa para la extinción de lenguas, debido a un posible rechazo de los hablantes con una lengua materna indígena ante la lengua de prestigio, pero después de haber estudiado sobre este tema, una de las

conclusiones a las que he llegado es que precisamente, si se aborda desde un punto de vista de educación y respeto, va a fortalecer las lenguas y culturas nativas.

Además, en el mundo globalizado en el que vivimos, utilizar el español como *lingua franca* da la oportunidad a la sociedad de incluir a los hablantes nativos de lenguas indígenas en un mundo cada vez más conectado. Teniendo en cuenta lo señalado, este TFM ha lanzado una propuesta didáctica de alfabetización dirigida a estudiantes adultos de español que asisten a un curso de alfabetización inicial en la región de Alta Verapaz. La propuesta pretende contribuir modestamente a ampliar y mejorar los materiales existentes para alfabetizar a este perfil de alumnado. El desarrollo de este planteamiento didáctico se ha apoyado en los resultados de un análisis de necesidades previo, realizado mediante la implementación de una encuesta a un conjunto de profesores alfabetizadores de CONALFA en Alta Verapaz.

Por último, a partir de nuestro estudio, se pueden abrir nuevas líneas de investigación que, además, estudien fenómenos lingüísticos que se pueden producir con el contacto de lenguas. También podrían explorarse nuevas políticas lingüísticas para preservar las lenguas y culturas nativas en contextos específicos. Igualmente podrían diseñar nuevos cursos dirigidos exclusivamente a mujeres que no han tenido acceso a la educación por la fuerte presencia de una masculinidad dominante, como se explica en las causas del analfabetismo.

BIBLIOGRAFÍA

Behiels, L. (2010). Estrategias para la comprensión auditiva. *Marco ELE: Revista de didáctica*, *11*, 179-194.

Bennett, R., Coon, J., & Henderson, R. (2015). Introduction to Mayan linguistics. *Language and Linguistics Compass*, *10* (*10*), 1-14. https://doi.org/10.1111/LNC3.12159

Brody, Michal (2004). *The fixed word, the moving tongue: variation in written Yucatec Maya and the meandering evolution toward unified norms* [Tesis doctoral, Universidad de Texas].

Castellanos Vega, I (2010). Análisis de necesidades y establecimiento de objetivos. *Marco ELE: Revista de didáctica*, *10*, 23-35.

Cruz Gómez, S. R. (2010). Normalización de sistemas de escritura: Tseltal, tsotsil, chol y tojolabal. *Proceedings of FAMLi 1: Formal Approaches to Mayan Linguistics, vol. 63*, MA: MIT Working Papers in Linguistics.

Conalfa (2013). *Transformando vidas a través de la alfabetización. La metamorfosis de una nación a través de la lectura y escritura*. Comité Nacional de Alfabetización.

Consejo de Europa. (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Secretaría General Técnica del MEC, Anaya e Instituto Cervantes, https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/

Constitución de Guatemala (2002). Guatemala.

Council of Europe. (2018). *Common European framework of reference for languages: Learning, teaching, assesment. Companion Volume with New Descriptors*. Press Syndicate of the University of Cambridge. https://rm.coe.int/cefr-companion-volume-with-new-descriptors-2018/1680787989

Cuyan, H. (2009). La alfabetización: una oportunidad para la población excluida. *Conalfa*. http://www.conalfa.edu.gt/desc/Alf_unoport.pdf

England, Nora C. (2003). Mayan language revival and revitalization: linguists and linguistic ideologies. *American Anthropologist*, *105*, 733–743.

Escobar-Pérez, J. y Cuervo-Martínez, A. (2008). Validez de contenido y juicio de expertos: una aproximación a su utilización, *Avances en Medición*, *6*, 27-36. http://www.humanas.unal.edu.co/psicometria/files/7113/8574/5708/Articulo3_Juicio_de_expertos_27-36.pdf

Esquivel Sarceño, J. A. (2018). Analfabetismo y su relación con el desarrollo social de los seres humanos. *Revista científica del SEP*, *1*, 79-89.

Fatihi, A (2008). The Role of Needs Analysis in ESL Program Design. *South Asian Language Review*, *13*, 39-59.

Fernández López, M.ª C. (2004). Principios y criterios para el análisis de materiales didácticos. En J. Sánchez Lobato e I. Santos Gargallo (eds.), *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2) / lengua extranjera (LE)* (pp. 715-133). SGEL.

Fischer, E. y McKenna Brown, R. (1996ª). Introduction: Maya cultural activism in Guatemala. . En E. Fischer and R. McKenna Brown (eds.), *Maya cultural activism in Guatemala* pp. 1–18.

Freire, P; Macedo, D. (1989). *Alfabetización. Lectura de la palabra y lectura de la realidad*. Ediciones Paidós Ibérica S.A.

Gálvez- Sobral, M. A.; Morales Sierra, A. L.; Moreno G., M; Saz Choxin, M. A. (2009). La influencia del analfabetismo de los padres sobre el desempeño escolar de estudiantes de tercero de primaria. *Dirección General de Evaluación e Investigación Educativa -DIGEDUCA-*, Ministerio de Educación de Guatemala.

García Parejo, I. (2005). (Bi)alfabetismo: ¿qué significa tener competencia lectoescritora en una L2? *Glosas didácticas*, *15*, 39-58.

Giroux, H. A. (1989). Introducción: La alfabetización y la pedagogía de la habilitación política. En P. Freire (ed.), *Alfabetización. Lectura de la palabra y lectura de la realidad* (pp. 25-50). Ediciones Paidós Ibérica, S. A.

Graff, Harvey J. (1987a). *The legacies o literacy: continuities and contradictions in Western culture and society*. Indiana University Press.

Hernández García, M.T.; Villalba Martinez, F. (2000). ¿Se puede aprender una segunda lengua sin saber leer?: Alfabetización y aprendizaje de una L2. *Carabela*, *48*, 85-110.

Hernández Sampieri, R. (2014). *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill Interamericana de España.

Instituto Cervantes (31 de julio de 2021). CVC. Catálogo de voces hispánicas. Guatemala. Antigua. https://cvc.cervantes.es/lengua/voces_hispanicas/guatemala/antigua.htm

Instituto Nacional de Estadística de Guatemala (7 de julio de 2021), https://www.ine.gob.gt/ine/

Jáquez Tejada, C. M; Victoria Almonte, O. (2001). *Aplicación del Método Constructivista en Primero y Segundo de Básica Escuela Virginia Elena Ortea, San Felipe de Puerto Plata. Año lectivo 2000-2001*. Universidad Tecnológica de Santiago.

Jiménez del Castillo, J. (2005). Redefinición del analfabetismo: El analfabetismo funcional. *Revista de educación, 338*, 273-294.

Moreno Fernández, F. (1998). *Principios de sociolingüística y sociología del lenguaje.* Ariel.

Moreno Fernández, F. (2014). Fundamentos de demografía lingüística a propósito de la lengua española. *Revista Internacional De Lingüística Iberoamericana, 12*, 19-38. http://www.jstor.org/stable/24364830

Moreno Fernández, F. (2021). *Qué español enseñar*. Arco/Libros.

Nation y Macallister (2010). Needs analysis. En *Language Curriculum Design* (pp. 24-36). Routledge.

Pardo, M. T. (1996). "Persistencia y desplazamiento lingüístico en Oaxaca", en: Muñoz Cruz, Héctor/Lewin Fischer, Pedro (eds.), pp. 223-240.

Ramírez, A. (1992). *El español de los Estados Unidos: el lenguaje de los hispanos*. Mapfre.

Richards, M. (2003). *Atlas lingüístico de Guatemala*. Instituto de Lingüístico y Educación de la Universidad Rafael Landívar.

Richterich, R (1973). *Definitions of Language Type of Adults*. En Trim et al. (ed.), pp. 31-88.

Rivas Villatorio, F. A. (2007). Centroamérica: una mirada a la alfabetización. *La Piragua. Revista latinoamericana de educación y política, 25*, 42-52.

Schmelkes, S. (7 de septiembre de 2007). *La alfabetización en el siglo XXI* [Conferencia]. Fundación Santillana, Buenos Aires, Argentina.

Schrader-Kniffki, M. (2004). Política lingüística desde arriba y desde abajo. El caso de Oaxaca (México). *Revista Internacional De Lingüística Iberoamericana*, *2*, 193-217. http://www.jstor.org/stable/41678208

Suárez Hernández, A. L. (2015). *La cooperación de Cuba a Guatemala en educación para combatir el analfabetismo*. Universidad de San Carlos de Guatemala.

UNESCO Institute for Statistics (7 de julio de 2021) http://uis.unesco.org/en/home.

UNESCO (1978): *Recomendación Revisada sobre la Normalización Internacional de las Estadísticas relativas a la Educación* (versión digital consultada el 3 de agosto de 2021) http://portal.unesco.org/es/ev.php-

Uría, L. (2005). *El analfabetismo en América Latina con especial atención a la situación boliviana* [Tesis presentada en el Departamento de Idiomas. Universidad de Ciencias Aplicadas de Colonia, pp. 4-10.

West, R. (1994). Needs analysis in language teaching. *Language Teaching*, *27*, 1-19.

ANEXOS

ANEXO 1. CARACTERÍSTICAS LINGÜÍSTICAS DE LA VARIEDAD GUATEMALTECA

Plano fónico

- Seseo.
- Tendencia a pronunciación tensa de oclusivas sonoras /b, d, g/, aunque la -*d*- intervocálica puede perderse, sobre todo en las formas de participio en -*ado*.
- Pronunciación debilitada de -*y*- intervocálica (*pastía* 'pastilla'; *cuchío* 'cuchillo').
- Aspiración o debilitamiento extremo de *jota* (['ba.ha] 'baja'; [tra.'βa.o] 'trabajo').
- Velarización de *ene* final de sílaba.
- Asibilación de *ere* final y de *tr* en un sonido [ʑ].
- En Guatemala hay una fuerte retención de /s/.

Plano gramatical

- Sistema de tratamiento con voseo/tuteo-ustedes. En Guatemala el voseo está muy generalizado, a costa de un *tú* que expresa cierto distanciamiento. El uso más curioso de los pronombres *vos* y *usted* es el de marca de final de enunciado, como ocurre en El Salvador: *¿te dolió, vos?*; *¿por qué, vos?*
- Tendencia al uso reflexivo de numerosos verbos: *demorarse, enfermarse, recordarse, regresarse, robarse, tardarse*.
- Uso preferente de *acá* y *allá*, sobre *aquí* y *allí*.

Plano léxico

- Uso de léxico específico de Guatemala: *aguadar* 'debilitar', *chis* 'para indicar que hay algo sucio', *remoler* 'molestar', *tusa* 'mujer pizpireta', *xecudo* 'inteligente'.

ANEXO 2. CUESTIONARIO PARA ALFABETIZADORES PRELIMINAR

1. DATOS PERSONALES
Lengua materna del grupo
Nivel del grupo de acuerdo con *MCER*:
○ Parte de cero ○ Básico (A1-A2) ○ Intermedio (B1-B2) Avanzado (C1-C2)
Tipo de curso:
○ Alfabetización ○ Post-Alfabetización I ○ Post-Alfabetización II
¿Los alumnos se ven involucrados en situaciones cotidianas en las que se tenga que utilizar el español?
○ Diariamente ○ Semanalmente ○ Mensualmente ○ Sin frecuencia fija
Número de alumnos en el grupo:
○ Menos de 5 ○ Entre 5 y 10 ○ Entre 10 y 20 ○ Más de 20
Duración media de una clase:
○ 45 minutos ○ 1 hora ○ 1 hora y media ○ Más de una hora y media
¿Los alumnos tiene acceso a recursos electrónicos?
○ Sí ○ No ○ Solo en la academia

2. INTERESES Y PREFERENCIAS DE LOS ALUMNOS
En general, ¿los alumnos son participativos en clase?
○ Mucho ○ Bastante ○ Poco ○ Nada
¿Los alumnos tienen interés en hablar español?
○ Mucho ○ Bastante ○ Poco ○ Nada
¿Los alumnos están lo suficientemente motivados para aprender español?
○ Mucho ○ Bastante ○ Poco ○ Nada
¿Qué tipo de actividades cree que les gustaría ver en el aula para aumentar su motivación? (Respuesta múltiple)
○ Juegos ○ Actividades grupales ○ Role-play ○ Canciones ○ Videos ○ Películas ○ Otros:
¿Cree que el material audiovisual aumentaría la motivación en clase?
○ Sí ○ No ○ No lo sé

3. GRADO DE ALFABETIZACIÓN DE LOS ALUMNOS Y COMPETENCIA EN ESPAÑOL				
Destrezas escritas				
	No	Con muchas dificultades	Con pocas dificultades	Sí, totalmente
- Saben leer y escribir en su lengua materna	1	2	3	4
- Son capaces de leer y escribir en español	1	2	3	4
- Son capaces de diferencias fonemas que no estén en su lengua materna	1	2	3	4
- Son capaces de entender un texto escrito	1	2	3	4
- Son capaces de escribir un texto corto	1	2	3	4
- Son capaces de escribir un texto medio	1	2	3	4
Destrezas orales				
	No	Con muchas dificultades	Con pocas dificultades	Sí, totalmente
- Son capaces de entender un texto oral en español	1	2	3	4
- Son capaces de expresarse oralmente en español	1	2	3	4

Competencias de acuerdo con el *MCER*	
¿Qué contenidos fonéticos-ortográficos suelen ser más complicados? *Ejemplo: el sonido /f/*	
¿Qué contenidos léxicos suelen resultar más complicados? *Ejemplo: las partes del cuerpo, ecología, etc.*	
¿Qué contenido gramatical considera que los alumnos tienen más dificultades para aprender? *Ejemplo: el presente de subjuntivo, los pronombres átonos de OD/OI…*	
¿Hay otros contenidos específicos que supongan una dificultad especial?	

4. MATERIALES
¿En qué lengua están los materiales que utiliza?
○ En su lengua materna ○ En español ○ En ambas
¿En qué lengua ve conveniente que estén los materiales con los que van a trabajar en clase?
○ Completamente en su lengua materna ○ La mayoría de los contenidos en su lengua materna y algunos en español ○ La mitad de los contenidos en su lengua materna y la otra mitad en español ○ La mayoría de los contenidos en español y algunos en su lengua materna ○ Completamente en español
¿Por qué?
¿Normalmente qué función tiene la L1 en los materiales? (Respuesta múltiple)
○ Orientación contrastiva ○ Dar explicaciones ○ Descripciones de los enunciados de los ejercicios ○ Traducción de contenidos ○ Otro:
¿Cómo se suele abordar la gramática?
- De forma deductiva (de las reglas a los ejemplos) - De forma inductiva (de los ejemplos a las reglas)
¿Cuáles de los siguientes aspectos considera positivos de los materiales que se utilizan? (Respuesta múltiple)
○ Organización de los materiales y relación entre las actividades por secuencias que proponen ○ Organización de cada unidad ○ Objetivos claros de cada unidad ○ Contenidos lingüísticos ○ Contenidos funcionales ○ Presencia de la lengua oral ○ Presencia de la lengua escrita

○ Presentación de estrategias de aprendizaje o comunicación ○ Otro:
¿Cuáles de los aspectos del anterior apartado mejoraría? (Respuesta múltiple)
○ Organización de los materiales y relación entre las actividades por secuencias que proponen ○ Organización de cada unidad ○ Objetivos claros de cada unidad ○ Contenidos lingüísticos ○ Contenidos funcionales ○ Presencia de la lengua oral ○ Presencia de la lengua escrita ○ Presentación de estrategias de aprendizaje o comunicación ○ Otro:
¿Cuáles de los siguientes textos escritos prefieren trabajar los alumnos? (Respuesta múltiple)
○ Diálogos ○ Textos periodísticos ○ Textos literarios ○ Folletos ○ Instrucciones ○ Descripciones ○ Otros:
Observaciones respecto a la mejora de los materiales, ¿hay algo a lo que haya que prestar atención?

ANEXO 3. JUICIO DE EXPERTOS (**https://forms.gle/9xLmeF1ezCvFSxVy6**)

El presente juicio de expertos tiene por objeto la validación de un cuestionario con el cual se hará un análisis de necesidades. Para ello, se va a contar con el apoyo de expertos en la enseñanza de español como segunda lengua, quienes evaluarán la efectividad del cuestionario, valorando así su rigurosa opinión acerca de la extensión, la adecuación o la elección de los ítems relativos al contenido de dicho cuestionario.

Este análisis de necesidades constituye un pilar fundamental en el desarrollo del TFM, el cual se está realizando sobre una propuesta de alfabetización en la Guatemala rural, concretamente en la región de Alta Verapaz, donde hay un gran índice de población monolingüe. La herramienta que se va a utilizar es una encuesta cuantitativa sobre las condiciones del grupo meta para el que se va a hacer una propuesta didáctica más adelante.

1. Sobre la estructura y los objetivos del cuestionario (puntúe las siguientes afirmaciones, siendo 1: Muy en desacuerdo; 2: En desacuerdo; 3: Ni de acuerdo ni en desacuerdo; 4: De acuerdo; 5: Muy de acuerdo).					
	1	2	3	4	5
El cuestionario tiene una estructura clara.					
Las preguntas tienen un orden adecuado.					
Las preguntas se plantean adecuadamente, siendo claras y concisas.					
El cuestionario cumple con los objetivos perseguidos.					
Posibilidades de respuesta adecuadas.					
La extensión del cuestionario es adecuada.					
¿Cree que podría mejorarse algo respecto a la estructura o la claridad de las preguntas?					

2. Sobre el contenido del cuestionario (puntúe las siguientes afirmaciones, siendo 1: Muy en desacuerdo; 2: En desacuerdo; 3: Ni de acuerdo ni en desacuerdo; 4: De acuerdo; 5: Muy de acuerdo).

	1	2	3	4	5
Los elementos que conforman el cuestionario son suficientes para deducir las necesidades del grupo meta.					
Los aspectos sobre los datos del alumno y su entorno están bien delimitados.					
Los aspectos relativos al grado de alfabetización y competencia del alumno están bien delimitados.					
Los aspectos relativos a los materiales están bien delimitados.					

¿Cree que hay algún elemento más que pueda ayudar a conformar un cuestionario con más solidez en cuanto a su contenido? (Responda de acuerdo con cada uno de los apartados dentro del cuestionario).

Sugerencias:

ANEXO 4. CUESTIONARIO PARA ALFABETIZADORES DEFINITIVO

1. DATOS PERSONALES Y ACADÉMICOS DE LOS ESTUDIANTES
Lengua materna del grupo
Tipo de curso:
○ Alfabetización ○ Post-Alfabetización I ○ Post-Alfabetización II
¿Cuándo entraron en contacto con el español?
○ Cuando eran niños (0-8 años) ○ Durante la pubertad (9-14 años) Durante la adultez (edades superiores a los 15 años)
¿Los alumnos se ven involucrados en situaciones cotidianas en las que se tenga que utilizar el español?
○ Diariamente ○ Semanalmente ○ Mensualmente ○ Sin frecuencia fija
Número de alumnos en el grupo:
○ Menos de 5 ○ Entre 5 y 10 ○ Entre 10 y 20 ○ Más de 20
Duración media de una clase:
○ 45 minutos ○ 1 hora ○ 1 hora y media ○ Más de una hora y media
¿Los alumnos tiene acceso a recursos electrónicos?
○ Sí ○ No ○ Solo en la academia

2. INTERESES Y PREFERENCIAS DE LOS ALUMNOS
En general, ¿los alumnos son participativos en clase?
○ Mucho ○ Bastante ○ Poco ○ Nada
¿Los alumnos están lo suficientemente motivados para aprender español?
○ Mucho ○ Bastante ○ Poco ○ Nada
¿En qué contextos y cree que el alumno utilizará el español? (Respuesta múltiple)
○ En contextos académicos ○ En contextos laborales ○ En contextos familiares ○ En contextos sociales ○ En contextos litúrgicos Otros:
¿Qué tipo de actividades cree que les gustaría ver en el aula para aumentar su motivación? (Respuesta múltiple)
○ Juegos ○ Actividades grupales ○ Role-play ○ Canciones ○ Videos ○ Películas ○ Otros:
¿Cree que el material audiovisual aumentaría la motivación en clase?
○ Sí ○ No ○ No lo sé

3. GRADO DE ALFABETIZACIÓN DE LOS ALUMNOS Y COMPETENCIA EN ESPAÑOL				
Destrezas escritas				
	No	Con muchas dificultades	Con pocas dificultades	Sí, totalmente
- Saben leer en su lengua materna	1	2	3	4
- Saben escribir en su lengua materna	1	2	3	4
- Son capaces de leer en español	1	2	3	4
- Son capaces de escribir en español	1	2	3	4
- Son capaces de entender un texto escrito	1	2	3	4
- Son capaces de escribir un texto de 120 palabras sobre un tema general (ecología, descripciones físicas…)	1	2	3	4
Destrezas orales				
	No	Con muchas dificultades	Con pocas dificultades	Sí, totalmente
- Son capaces de entender un texto oral en español	1	2	3	4
- Son capaces de expresarse oralmente en español	1	2	3	4
- Son capaces de discutir oralmente sobre un tema general (ecología, descripciones físicas…)	1	2	3	4
- Son capaces de diferenciar y pronunciar fonemas que no estén en su lengua materna	1	2	3	4

Destrezas de mediación				
	No	Con muchas dificultades	Con pocas dificultades	Sí, totalmente
- El alumno es capaz de simplificar un texto para una comprensión efectiva	1	2	3	4
- El alumno es capaz de transmitir de forma oral un texto escrito con sus propias palabras, adaptándola a su discurso y al del receptor	1	2	3	4
- El alumno es capaz de adaptar un texto y transformarlo en diferentes géneros discursivos (por ejemplo, adaptar una experiencia personal a una carta)	1	2	3	4
- El alumno es capaz de elaborar la reseña de un texto escrito, identificando los conceptos y las palabras clave	1	2	3	4
- El alumno es capaz de identificar los conceptos y las palabras de un texto oral para traducirlo a su L1 de forma efectiva	1	2	3	4
- El emisor es capaz de establecer relaciones entre las culturas de la L1 y la L2 para poder facilitar un espacio pluricultural entre	1	2	3	4

interlocutores con diferencias lingüísticas y culturales	
Competencias de acuerdo con el *MCER*	
¿Qué contenidos fonéticos-ortográficos suelen ser más complicados? *Ejemplo: el sonido /f/*	
¿Qué contenidos léxicos suelen resultar más complicados? *Ejemplo: las partes del cuerpo, ecología, etc.*	
¿Qué contenido gramatical considera que los alumnos tienen más dificultades para aprender? *Ejemplo: el presente de subjuntivo, los pronombres átonos de OD/OI…*	
¿Hay otros contenidos específicos que supongan una dificultad especial?	

4. MATERIALES
¿En qué lengua están los materiales que utiliza?
○ En su lengua materna ○ En español ○ En ambas
¿En qué lengua ve conveniente que estén los materiales con los que van a trabajar en clase?
○ Completamente en su lengua materna ○ La mayoría de los contenidos en su lengua materna y algunos en español ○ La mitad de los contenidos en su lengua materna y la otra mitad en español ○ La mayoría de los contenidos en español y algunos en su lengua materna ○ Completamente en español
¿Por qué?
¿Normalmente qué función tiene la L1 en los materiales? (Respuesta múltiple)
○ Orientación contrastiva ○ Dar explicaciones ○ Descripciones de los enunciados de los ejercicios ○ Traducción de contenidos ○ Otro:
¿Cómo se suele abordar la gramática?
- De forma deductiva (de las reglas a los ejemplos) - De forma inductiva (de los ejemplos a las reglas)
¿Cuáles de los siguientes aspectos considera positivos de los materiales que se utilizan? (Respuesta múltiple)
○ Organización de los materiales y relación entre las actividades por secuencias que proponen ○ Organización de cada unidad ○ Objetivos claros de cada unidad ○ Contenidos lingüísticos ○ Contenidos funcionales ○ Presencia de la lengua oral ○ Presencia de la lengua escrita

○ Presentación de estrategias de aprendizaje o comunicación ○ Otro:
¿Cuáles de los aspectos del anterior apartado mejoraría? (Respuesta múltiple)
○ Organización de los materiales y relación entre las actividades por secuencias que proponen ○ Organización de cada unidad ○ Objetivos claros de cada unidad ○ Contenidos lingüísticos ○ Contenidos funcionales ○ Presencia de la lengua oral ○ Presencia de la lengua escrita ○ Presentación de estrategias de aprendizaje o comunicación ○ Otro:
¿Cuáles de los siguientes textos escritos prefieren trabajar los alumnos? (Respuesta múltiple)
○ Diálogos ○ Textos periodísticos ○ Textos literarios ○ Folletos ○ Instrucciones ○ Descripciones ○ Otros:
¿Cuáles de los siguientes textos orales prefieren trabajar los alumnos? (Respuesta múltiple)
○ Diálogos ○ Descripciones ○ Discurso ○ Anuncios ○ Textos periodísticos (radio, noticias) ○ Otros:
Observaciones respecto a la mejora de los materiales, ¿hay algo a lo que haya que prestar atención?

De visita al médico

1. Observe la siguiente imagen y discuta con la clase las siguientes cuestiones:

¿Dónde cree que están?

¿Qué relación tienen entre ellos?

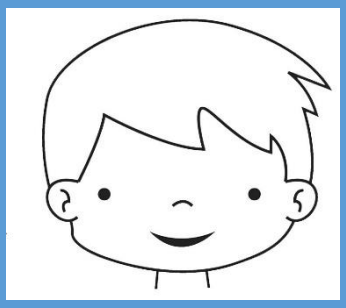
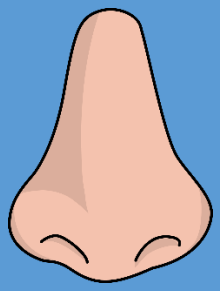
2. Lea el siguiente diálogo y responda las siguientes cuestiones. En caso de no entender alguna palabra consúltelo al profesor.

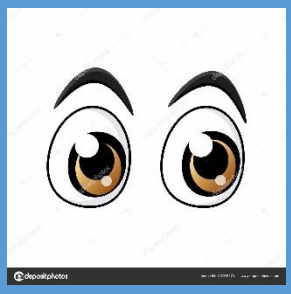
- Doctor: Buenos días.
- Paciente: Buenos días, doctor.
- Doctor: Cuénteme lo que le ocurre.
- Paciente: Me duele la cabeza y tengo fiebre.
- Doctor: ¿Le duele también la garganta?
- Paciente: Así es, me duele un poco.
- Doctor: Tome este medicamento, mañana se encontrará mejor.
- Paciente: Muchas gracias, que tenga un buen día.

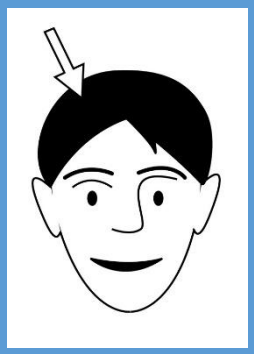
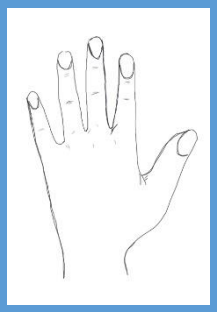
  - ¿Qué le sucede al paciente?
  - ¿Qué enfermedad puede tener?
  - ¿Cuál es la solución que le propone el médico?

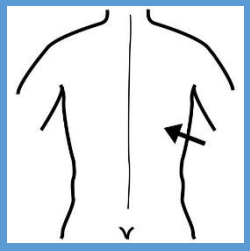
3. Lea junto al profesor las siguientes partes del cuerpo. A continuación, relaciónelas con las imágenes.

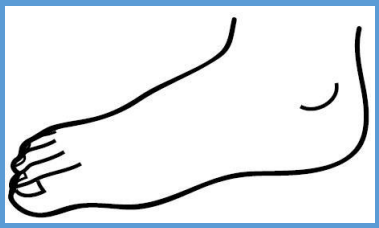
Pelo	ojos	nariz	cabeza	cara	brazo
mano	pierna	pie	garganta	estómago	espalda



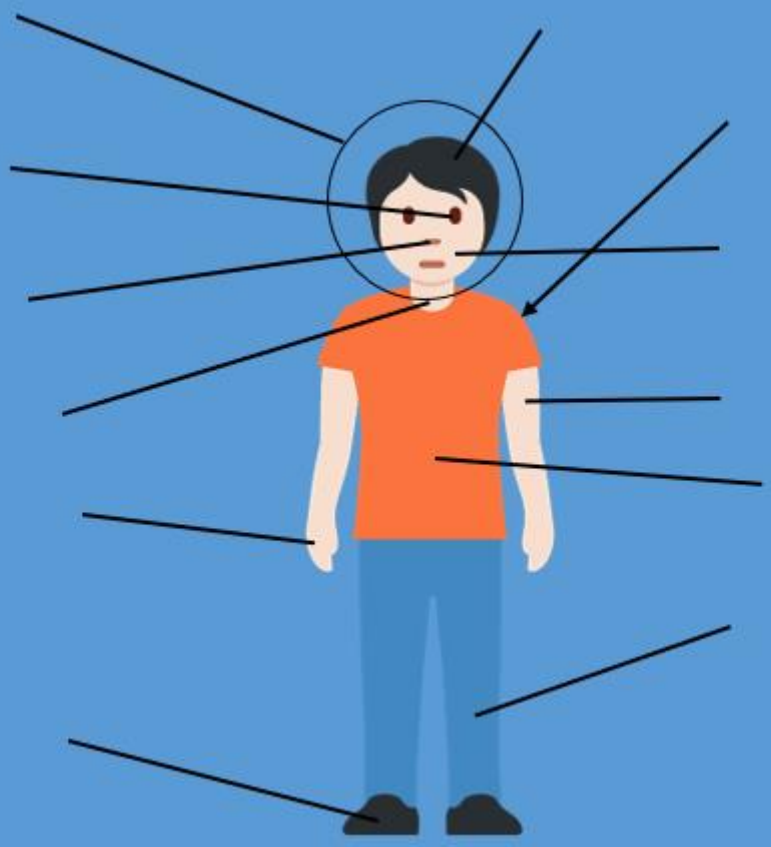




¡Recuerda!

La letra <c> se pronuncia como la k de likik cuando le siguen las vocales a, o, u. Cuando le siguen la e o la i la <c> se pronuncia como la s de sis.

- A continuación, señale las partes del cuerpo que acabamos de aprender en el siguiente dibujo.



4. Observe los síntomas de este paciente y señale la respuesta que completa las siguientes frases. ¿Conoce su significado en español? En caso de que no, consúltelo con el profesor.

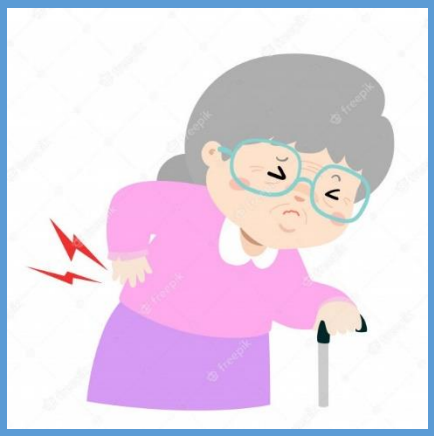
Cuando describimos síntomas relacionados con nuestro cuerpo utilizamos el verbo: doler/tener/estar.

5. Observe cómo se conjuga el verbo 'doler' cuando afecta a diferentes personas, ¿dónde se produce el cambio? ¿Por qué?:

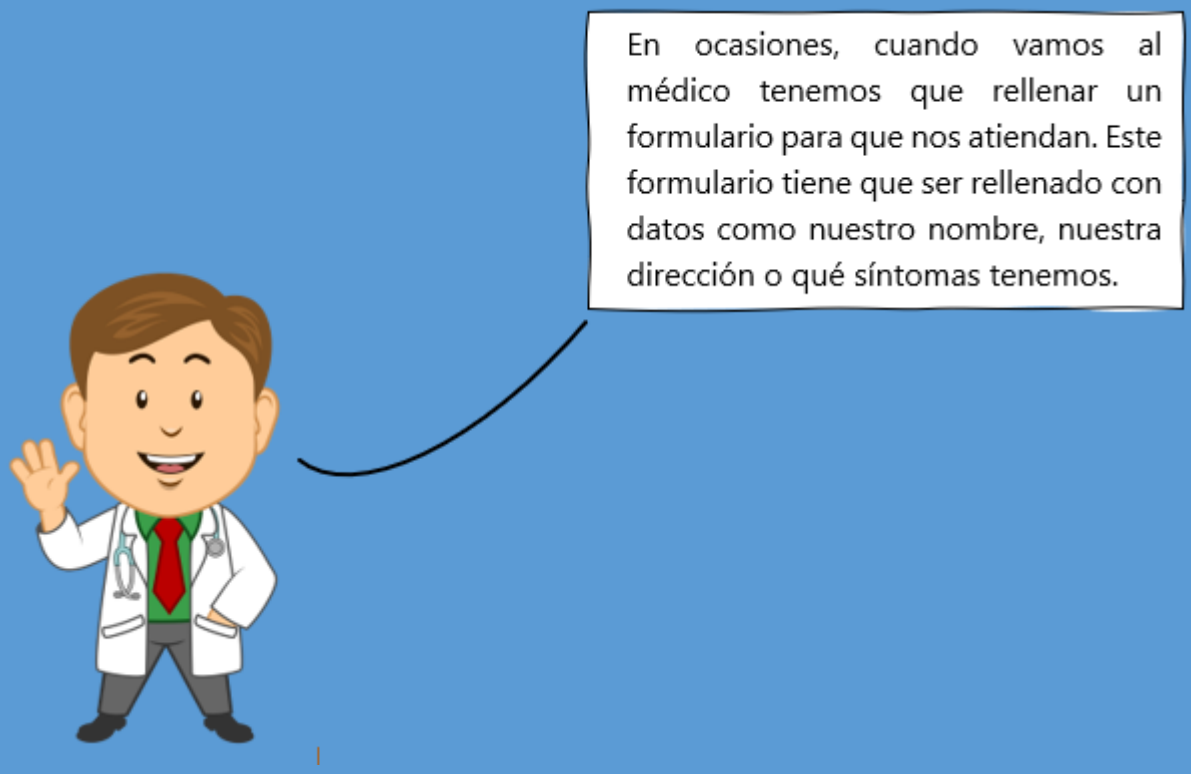
Verbo 'doler'		
	Pronombre	Verbo
(A mí)	me	duele
(A ti)	te	duele
(A él/ella)	le	duele
(A nosotros)	nos	duele
(A vosotros)	os	duele
(A ellos/ellas)	les	duele

- A continuación, complete las siguientes oraciones con los verbos que acabamos de ver:
  1. María se acaba de caer y _____ duele mucho el pie.
  2. Creo que tengo fiebre, ____ duele la cabeza.
  3. ¿Estás bien? ¿____ duele el brazo cuando lo mueves?
  4. Trabajan mucho y es por eso que ___ duele la espalda.

6. A continuación verá que hay una serie de personas que tienen malestar, explique qué les pasa.



7. ¿Qué hace usted en las situaciones de la actividad anterior? ¿Acude al médico o se cura en casa? Coméntenlo con la clase.



8. Observe el siguiente formulario y responda a las siguientes preguntas:

HOSPITAL SANTA MARGARITA- CIUDAD DE GUATEMALA	
Tratamiento	Sr./Sra.
Nombre y apellidos	Rosa Morales Cardona
Fecha de nacimiento	24/04/1993
Dirección	3 Avenida, 3-32, zona 13 de la Ciudad de Guatemala
Teléfono	(+502) 6847 6549
Síntomas	Tos, fiebre y dolor de cabeza.

- ¿El paciente es un hombre o una mujer? ¿Cómo lo sabe?
- ¿Cuántos años tiene?
- ¿Dónde vive y cómo podemos contactar con ella?
- ¿Qué síntomas tiene?
- Debata con la clase qué cree que tiene y cómo podrían solucionarlo

9. Recuerde la última vez que enfermó y rellene el siguiente formulario:

HOSPITAL SANTA MARGARITA- CIUDAD DE GUATEMALA	
Tratamiento	Sr./Sra.
Nombre y apellidos	
Fecha de nacimiento	
Dirección	
Teléfono	
Síntomas	

A continuación, póngase junto a un compañero y explíquele qué síntomas tiene. Él tendrá que valorar qué le sucede y tendrá que darle un tratamiento. Cuando haya terminado se cambiarán los papeles.