

La alfabetización de adolescentes hispanos con educación formal limitada o interrumpida en Estados Unidos. Un exordio

Teaching literacy to Hispanic adolescent students with limited or interrupted formal education in the United States. An exordium

Luis Javier Pentón Herrera

Concordia University Chicago

Resumen

Este trabajo se enfoca en los adolescentes hispanos con educación formal limitada o interrumpida, los cuales continúan siendo una subpoblación estudiantil poco representada e investigada en contextos de la enseñanza del español en Estados Unidos. El propósito de este trabajo es reflexionar sobre la realidad y necesidades académicas de estos estudiantes en las escuelas estadounidenses al igual que proponer el triángulo académico de apoyo como posible solución para combatir las competencias limitadas y ayudar a esta población a ser letrada en el idioma español. Por último, el autor comparte tres técnicas que se pueden utilizar en los salones de clase de español para alfabetizar tomando en consideración las realidades lingüísticas, sociales, y culturales de estos estudiantes hispanos con competencias limitadas que viven en Estados Unidos.

Palabras clave

adolescentes hispanos, alfabetización, educación formal interrumpida, educación formal limitada, español

Abstract

This work focuses on Hispanic adolescents with limited or interrupted formal education, who continue to be a subpopulation of students that is underrepresented and underresearched in the context of teaching Spanish in the United States. The purpose of this paper is to reflect on the reality and academic needs of these students in American schools as well as to propose the academic support triangle as a possible solution to combat illiteracy and help this population become literate in the Spanish language. Finally, the author shares three techniques that can be used in Spanish classrooms to teach literacy, taking into consideration the linguistic, social, and cultural realities of these illiterate Hispanic students living in the United States.

Key words

Hispanic adolescents, teaching literacy, interrupted formal education, limited formal education, Spanish

Luis Javier Pentón Herrera es un Doctorando en la Universidad de Chicago Concordia (Concordia University Chicago) en el programa de Ph.D. en Liderazgo: Lectura, Lenguaje, y Alfabetización. Además, es un maestro de inglés para hablantes de otras lenguas (ESOL) en una escuela secundaria, y también es profesor adjunto en la enseñanza de inglés para hablantes de otras lenguas (TESOL), español, escritura y pedagogía en diferentes universidades. Su investigación se centra en la educación bilingüe, español, ESL/ESOL, estudios de alfabetización y la historia de pedagogos hispanos.

C.e.: luis.penton@gmail.com

Este trabajo emerge de mis prácticas como docente de español y de *inglés para hablantes de otras lenguas* (*English for Speakers of Other Languages* o *ESOL*, por sus siglas en inglés) a nivel secundario y universitario en las escuelas y universidades de Estados Unidos. En mi desempeño como educador, he podido observar el creciente número de estudiantes adolescentes hispanos que arriban a las escuelas con pocas o limitadas habilidades de lectura y escritura en español. Esta población con competencia limitada, denominada precisamente *estudiantes con educación formal limitada o interrumpida* (*SLIFE*, *Students with limited interrupted formal education*, por sus siglas en inglés), continúa aumentando en las escuelas de Estados Unidos (Custodio y O'Loughlin 2017) pero pocas veces hay recursos educativos (DeCapua y Marshall 2009) y personal especializado que sufrague sus necesidades de conocimiento (Lacorte y Suárez García 2014; Pentón Herrera 2017).

El propósito de este artículo pedagógico/didáctico es reflexionar sobre la realidad y necesidades académicas de los adolescentes hispanos con educación formal limitada o interrumpida en escuelas estadounidenses desde un punto de vista educativo y práctico. Además, este trabajo propone un triángulo académico de apoyo como posible solución para combatir estos límites y ayudar a esta población de estudiantes a ser letrado en el idioma español. Por último, el autor comparte tres técnicas que se pueden utilizar en los salones de clase de español para alfabetizar tomando en consideración las realidades lingüísticas, sociales, y culturales de estos estudiantes hispanos con competencias limitadas que viven en Estados Unidos.

Estudiantes con educación formal limitada o interrumpida

El término “estudiantes con educación formal limitada o interrumpida” se utiliza en las escuelas de Estados Unidos para describir a un subgrupo de estudiantes inmigrantes—de preescolar a duodécimo grado—que son *aprendices de inglés como segundo idioma* (*English Learners* o *ELs*, por sus siglas en inglés) y que comparten ciertas características. De acuerdo con DeCapua y Marshall (2015), hay cuatro características que describen a esta población estudiantil, las cuales son (1) la falta de oportunidad de participar en un contexto de educación formal o el haber experimentado períodos significativos en los que no han podido asistir a la escuela, (2) presentan un vacío de conocimiento temático de al menos dos grados por debajo de sus compañeros, (3) tienen poca o ninguna habilidad de lectoescritura y aritmética, y (4) provienen, con algunas excepciones, de culturas colectivistas¹. Esta población estudiantil también se caracteriza por tener un enfoque más pragmático que académico en el contexto escolar (DeCapua y Marshall 2010), lo cual crea una disonancia cultural (DeCapua y Marshall 2015) entre las expectativas, rutinas y procedimientos del salón de clase estadounidense y sus experiencias.

Los estudiantes *SLIFE* llegan a Estados Unidos de todas las partes del mundo, predominantemente de países que han experimentado conflictos, guerras, y/o catástrofes medioambientales. Según Custodio y O'Loughlin (2017), el porcentaje más alto de estudiantes con educación formal limitada o interrumpida proviene de Latinoamérica, principalmente de

1 El término *culturas colectivistas* se refiere a culturas que enfatizan las necesidades y metas del grupo por encima del individuo. Por consecuencia, estudiantes que provienen de culturas colectivistas generalmente prefieren trabajar en equipos y apoyarse mutuamente en el proceso de aprendizaje (Valdés 1996).

México, Centroamérica y Caribe. Como evidencia de lo antes planteado podemos apoyarnos en el estudio de Barillas-Chón (2010), el cual investiga las experiencias de estudiantes Oaxaqueños (de México) con poca educación formal y con destrezas limitadas en el idioma español. De igual forma, el estudio de Machado-Casas (2009) encontró que la mayoría de los participantes provenientes de El Salvador, Guatemala, México y Honduras tenían una educación formal limitada o no habían recibido educación formal en sus países natales. Un dato interesante que sobresale en los estudios de Barillas-Chón (2010) y Machado-Casas (2009) es que, entre todos los participantes, los estudiantes indígenas/nativos mostraron el nivel de competencias limitadas más alto, tanto en su idioma nativo como en español.

Es importante esclarecer que los estudiantes hispanos *SLIFE* son estudiantes inmigrantes, muchas veces recién llegados a Estados Unidos, aprendices de inglés como un nuevo idioma. Los estudiantes *SLIFE* no forman parte de la población de estudiantes hablantes de herencia (*Heritage Language Learner* o *HLL*, por sus siglas en inglés) por diferentes razones. Los estudiantes *HLL*, la gran mayoría nació en Estados Unidos y recibió una educación mayormente en el idioma inglés, el cual se diferencia del idioma de su familia y herencia (Carreira 2004). En el caso específico de los estudiantes *HLL* hispanos, han sido expuestos al uso del español en sus hogares y son bilingües hasta cierto nivel, pero se comunican mayormente en el idioma inglés (Beaudrie y Ducar 2005). Otra diferencia importante que hay que notar entre los grupos de *HLL* y *SLIFE* es el enfoque e interés académico y de investigación. La mayoría de los estudios realizados sobre las destrezas académicas de los *HLL* se enfocan en las habilidades y conocimientos prácticos de estos estudiantes en ser bilingües y biculturales (Beaudrie y Ducar 2005; Carreira 2004; Choi 2015; Tse 2001; Valdés 1996). Sin embargo, la mayoría de las publicaciones realizadas sobre los estudiantes *SLIFE* se enfocan en el desarrollo de

habilidades básicas de escritura, lectura, uso de la aritmética, y procesamiento cognoscitivo con el fin de ayudar a esta población a tener éxito en las escuelas y funcionar a la par con otros estudiantes de la misma edad (Barillas-Chón 2010; Custodio y O'Loughlin 2017; Machado-Casas 2009; WIDA 2015).

Existen diferentes componentes que impactan en el desarrollo académico de los estudiantes *SLIFE* en las escuelas estadounidenses. Entre los diversos factores se destacan la edad, las necesidades socio-emocionales, y el involucramiento parental. Las políticas educativas de Estados Unidos plantean que los estudiantes deben ser asignados a niveles escolares que contrasten con su edad sin importar sus destrezas académicas o nivel de alfabetización (Bush 2010). Esta legislación, conocida como *La Educación Compulsoria* (Bush 2010), afecta de manera desproporcionada a los estudiantes *SLIFE* adolescentes y se estima que el 70% de estos estudiantes abandona sus estudios secundarios (Custodio y O'Loughlin 2017). La mayoría de los estudiantes que abandonan sus estudios lo hacen porque se sienten aislados ya que es difícil para ellos establecer relaciones con sus compañeros de clase que no son *SLIFE*, pero también porque sienten que trabajar es más beneficioso para ellos que estudiar (Custodio y O'Loughlin 2017) debido a sus experiencias previas de vida.

Por otra parte, las necesidades socio-emocionales juegan un papel significativo en el desempeño académico de esta población ya que los estudiantes adolescentes hispanos *SLIFE* que están aprendiendo inglés como segunda (o tercera, en el caso de los estudiantes nativos/indígenas) lengua tienen que aprender a combatir el choque cultural característico de las clases de *ESOL* para recién llegados, la ansiedad de estar en un ambiente escolar al cual no están adaptados o del cual nunca han formado parte (Custodio y O'Loughlin 2017) y el miedo a un futuro legal y académico incierto. Por último, el involucramiento parental también impacta

grandemente en las actitudes, motivaciones, y perseverancia académica de esta población de estudiantes. Muchos adolescentes hispanos con educación formal limitada o interrumpida viven con tutores legales, amistades, o incluso, se identifican como estudiantes sin hogares (Coleman y Avrushin 2017). El involucramiento parental y la comunicación padre-maestro ayuda a que los estudiantes creen una conexión entre sus escuelas y hogares (Pentón Herrera y Toledo-López 2017). Sin embargo, la carencia de la presencia parental crea una experiencia opuesta para los estudiantes adolescentes hispanos *SLIFE*.

Es importante recalcar que el tema de la afluencia de estudiantes hispanos con educación formal limitada o interrumpida en salones de clases estadounidenses se hace escaso y no proporciona un respaldo o fundamentación teórica y académica suficiente. Esto se debe, en parte, a que las publicaciones, estudios y literatura sobre los estudiantes *ELs* hispanos se ha enfocado históricamente en sus similitudes como vehículo para ofrecer técnicas y prácticas que le sirvan a toda la población estudiantil *EL* hispana (Pentón Herrera en prensa). El problema con esta práctica es que las individualidades de estudiantes hispanos que se encuentran en subpoblaciones de *ELs*, como estudiantes *SLIFE* y estudiantes indígenas/nativos que no hablan español como primer idioma, son ignorados. Sin embargo, pueden encontrarse exiguos artículos que identifican la urgencia de aprender más sobre esta subpoblación de estudiantes vulnerables (Pentón Herrera 2017a) y las implicaciones didácticas que los estudiantes *SLIFE* presentan para maestros de español (Pentón Herrera y Duany 2016).

Los adolescentes hispanos con educación formal limitada o interrumpida son una población extremadamente vulnerable y que impactan directamente en la preservación y la mejora del idioma español en Estados Unidos. La realidad es que, si los estudiantes hispanos *SLIFE* no aprenden a leer ni a escribir el español en las escuelas estadounidenses, entonces sus hijos y

nietos puede que no aprendan español porque sus padres son con competencias limitadas. No hay ningún estudio que evidencie esta declaración, pero sería interesante aprender más sobre la pérdida del idioma español a lo largo de los años entre las generaciones y familias hispanas (Taylor, Hugo López, Martínez, y Velasco 2012), ya que un aspecto podría ser la falta de destrezas de los padres en la lectura y escritura del idioma español.

Retos asociados a la alfabetización de esta población

Existen varios retos asociados a la alfabetización y el desarrollo académico de los adolescentes hispanos con educación formal limitada o interrumpida en las escuelas estadounidenses. Uno de los retos más notables es la falta de preparación y entrenamiento de los maestros de español (Lacorte y Suárez García 2014; Pentón Herrera 2017). Muchos de los maestros de español en Estados Unidos no están capacitados ni tienen preparación para enseñar la lectoescritura a estudiantes hispanoparlantes debido a que los programas de preparación en las universidades no los adiestran para enseñar español como primer idioma (Lacorte y Suárez García 2014; Pentón Herrera 2017), aunque existen excepciones como la Universidad de Nuevo México. De igual forma, es importante declarar que hay muchos estados que no requieren un título de lenguas extranjeras para ser maestro de idiomas en las escuelas primarias y secundarias. Por tal razón, no es raro encontrarse con maestros de español que no pueden mantener una conversación o que presentan habilidades y dominio limitados del idioma que enseñan. Estas realidades nos invitan a reflexionar sobre la ausencia de una preparación contundente y relevante para el profesorado de español, al igual que la necesidad de adoptar un modelo de estandarización del español que responda a las necesidades de los estudiantes hispanohablantes (García 2017; Outes Jiménez 2017; Potowski y Carreira 2004; Potowski, Berne,

Clark, y Hammerand 2008) y de la enseñanza del español en Estados Unidos.

Otro reto importante asociado a la alfabetización y el desarrollo académico de los adolescentes hispanos con educación formal limitada o interrumpida es la falta de conocimiento del personal administrativo dentro de los centros escolares. Cuando los estudiantes llegan a las escuelas, las clases son asignadas por consejeros escolares, los cuales reciben un adiestramiento estatal enfocado hacia los requisitos de graduación. Por consiguiente, los consejeros escolares tienen conocimientos pedagógicos limitados y, por ende, conocimientos limitados sobre las necesidades lingüísticas de los estudiantes hispanos con educación formal limitada e interrumpida. Por esta razón, muchos estudiantes hispanos son asignados a clases de español como idioma extranjero o clases de español para hispanos que están por encima de sus niveles y destrezas académicas (Pentón Herrera y Duany 2016; Pentón Herrera 2017). Los retos previamente mencionados, junto a otros descritos en Custodio y O'Loughlin (2017), DeCapua y Marshall (2011) y Pentón Herrera y Duany (2016), hacen que las oportunidades de éxito para esta población sean

aún más bajas.

Triángulo académico de apoyo

Los retos y barreras expuestos con anterioridad tienen como único propósito revelar la realidad de muchos centros escolares en Estados Unidos para hacer una llamada a la necesidad de implementar modelos escolares que apoyen y ayuden a los estudiantes adolescentes hispanos *SLIFE*. Por consiguiente, esta parte del trabajo propone el triángulo académico de apoyo como posible solución para combatir las competencias limitadas y ayudar a esta población de estudiantes a ser letrada en el idioma español mientras aprenden inglés. El triángulo académico de apoyo se enfoca en los posibles beneficios que puede ofrecer el respaldo equitativo y triangulado entre los maestros, las escuelas y la comunidad, según indica la *Figura 1*. Es importante esclarecer que este modelo se enfoca en modos de soporte académico dentro de centros educativos, por lo tanto, el involucramiento parental o de los guardianes no es identificado, pero sí se reconocen los múltiples beneficios que la alianza padres-maestro aportan al desarrollo del estudiantado hispano en general (Pentón Herrera y Toledo López 2017).



Figura 1
Triángulo académico de apoyo

El primer agente académico de este modelo es el maestro, en especial, los maestros de *ESOL* y español. En un reciente artículo, Pentón Herrera y Duany (2016) explican la importancia de formar una alianza entre los maestros de español y de *ESOL* para alfabetizar a los estudiantes adolescentes hispanos con educación formal limitada o interrumpida. En este artículo, Pentón Herrera y Duany (2016) comparten que una técnica que ha sido beneficiosa para sus estudiantes *SLIFE*, los cuales ellos denominan *aprendices binarios de idiomas*, es la planificación intercurricular entre sus clases (español-*ESOL*) porque pueden practicar componentes de la escritura y lectura en los dos idiomas en ambas clases. Por ejemplo, el concepto de la mayúscula se puede repasar en ambas clases de idiomas ya que las reglas gramaticales para el español y el inglés son relativamente similares. De igual forma, también pueden ser comparadas las diferencias gramaticales entre ambos idiomas (Fairclough 2015) para practicar conocimientos adquiridos, verbigracia, en español los meses del año se escriben con minúscula, pero en inglés se escriben con mayúscula. Este tipo de apoyo bilingüe ha sido respaldado previamente por diferentes publicaciones que abogan por la inclusión y apoyo del primer idioma para aprender un segundo idioma (Krashen 1984; Toledo-López y Pentón Herrera 2015).

Es importante aclarar que la planificación intercurricular entre las clases de español-*ESOL* necesitará ser diferenciada a los estudiantes *SLIFE*. En otras palabras, los estudiantes *SLIFE* necesitarán planes temáticos que analicen los mismos contenidos específicos en inglés y en español, pero ellos serán los únicos que estarán aprendiendo esa información ya que el resto de la clase estará más avanzada. La inclusión de este modelo de diferenciación y planes temáticos ha demostrado ser beneficiosa para los estudiantes *SLIFE* (Pentón Herrera 2017a; WIDA 2015) dado que esta población tiene unas necesidades académicas diferentes y específicas que sus

compañeros ya recibieron en grados primarios. Vale resaltar que la colaboración de los maestros de español y *ESOL* es solo el primer paso visto que es vital que la colaboración y la planificación intercurricular se extienda a todos los docentes que enseñan a esta población de estudiantes. De esta forma, los maestros de español y *ESOL* de los estudiantes *SLIFE*, se convierten en sus defensores, intérpretes, hacedores de conocimientos en ambos idiomas y puentes entre el resto del profesorado y la población adolescente *SLIFE* dentro de las escuelas.

El segundo agente académico de este modelo es la escuela, específicamente, el personal administrativo y no docente. Hay que dilucidar que, sin el apoyo del personal administrativo y no docente, es muy difícil para los maestros formar alianzas que prioricen la planificación intercurricular para los estudiantes *SLIFE*. Por este motivo, es esencial el apoyo de toda la escuela, incluyendo el director, subdirector(es), y consejeros escolares, por nombrar algunos. A diferentes niveles jerárquicos, todo el personal tiene el poder de ayudar a los maestros y al estudiantado *SLIFE* a participar de forma beneficiosa en el centro escolar. Por ejemplo, el director y subdirector(es) tienen el poder de asignarles a los maestros períodos de planificación intercurricular mandatorio enfocados en los estudiantes *SLIFE* con el fin de demostrar la importancia de formar grupos académicos encauzados en el éxito estudiantil de esta población dentro de la escuela. De igual forma, los consejeros escolares pueden mejorar la experiencia académica de estos estudiantes al colaborar con los profesores de *ESOL* y español con el fin de identificar clases de idiomas y de alfabetización disponibles y útiles para esta población en vez de asignarlas al azar.

Por último, el tercer agente académico de este modelo es la comunidad, particularmente, los centros comunitarios sin ánimo de lucro que apoyan académicamente a la población inmigrante en Estados Unidos. Este agente académico no está vinculado directamente con los centros escolares,

pero estudios demuestran los beneficios derivados de la vinculación de estos centros comunitarios en la educación de los inmigrantes en Estados Unidos (DeCapua y Marshall 2010; Sibley y Brabeck 2017). De esta forma, la colaboración escuela-comunidad y maestro-comunidad se convierte en el último elemento de apoyo esencial para el éxito de los estudiantes *SLIFE*. Esta colaboración necesita adquirir forma de programas después de la escuela o de actividades extracurriculares que enfaticen el desarrollo académico y cognoscitivo de los estudiantes *SLIFE*. Un ejemplo de esta colaboración es *El Centro Latino para la Alfabetización*, en California, el cual ofrece programas de alfabetización de español para estudiantes hispanos con competencias limitadas de todas las edades en horas vespertinas. Otro ejemplo es *Esperanza Center*, en Maryland, el cual ofrece clases de español e inglés para estudiantes de todas las edades durante las tardes, noches, fines de semana, e incluso en las vacaciones de verano. La formación de una alianza maestro-escuela-comunidad ayuda a que los estudiantes *SLIFE* tengan la oportunidad de adquirir todas las destrezas y conocimientos académicos requeridos para su éxito escolar en un tiempo compacto y planeado por los tres agentes mediante comunicaciones y colaboración.

Consideraciones y técnicas en la alfabetización

El Paradigma de Aprendizaje Mutuamente Adaptivo

La alfabetización de adolescentes hispanos con educación formal limitada o interrumpida necesita ser diferenciada y modificada en sus necesidades específicas para que sea exitosa. Para esto, el primer concepto que los maestros de español necesitan saber antes de enfocarse en las técnicas didácticas es *El Paradigma de Aprendizaje Mutuamente Adaptivo*, o *The Mutually Adaptive*

Learning Paradigm (MALP) por sus siglas en inglés. El modelo MALP, desarrollado por las Dras. Andrea DeCapua y Helaine Marshall, plantea que existen tres consideraciones vitales que los educadores necesitan conocer antes de planear las clases e interactuar con los estudiantes *SLIFE*, los cuales son: (1) *Condiciones*, (2) *Procesos*, y (3) *Actividades*. La primera consideración, *Condiciones*, comprende que la conexión estudiante-educador es vital para el aprendizaje de los estudiantes *SLIFE* y, sin ella, la participación de esta población en las escuelas se puede ver afectada. Para leer más sobre las implicaciones del concepto de la conexión estudiante-educador, identificado como comensalidad, vea Flores-Davis (2016). De igual forma, el concepto de *Condiciones* entiende que la enseñanza de la lectoescritura necesita ser aplicable a la vida de los estudiantes *SLIFE* para que ellos encuentren este conocimiento relevante e interesante (DeCapua y Marshall 2015a).

La segunda consideración, *Procesos*, reconoce la importancia de hermanar la comunicación oral y la escrita en los salones de clases. Los estudiantes *SLIFE* provienen mayormente de una cultural oral donde la enseñanza de la escritura y la lectura ha tomado un segundo plano. Cuando esta población llega a las aulas estadounidenses, la escritura y lectura cambian a un primer plano y la cultural oral toma un segundo, e incluso un tercer plano, lo cual crea un choque académico y una disonancia cultural (DeCapua y Marshall 2015) que paraliza al estudiante. Sin embargo, los maestros que siguen el modelo MALP combinan la comunicación oral y escrita de forma tal que ambas sean igual de importantes en el salón, lo cual crea un espacio para que los estudiantes *SLIFE* participen y se sientan incluidos mientras refuerzan sus destrezas en la lectura y escritura. Asimismo, *Procesos*, identifica el papel importante de la responsabilidad estudiantil en el proceso de aprendizaje. Los estudiantes *SLIFE* generalmente provienen de culturas colectivas y requieren oportunidades

de colaboración con sus compañeros dentro del salón de clases mientras que, en la cultura educativa de Estados Unidos, el enfoque se centra en la responsabilidad individual. De acuerdo al modelo MALP, los educadores deben proveer oportunidades para que los estudiantes *SLIFE* participen en grupos o pares mientras que completan asignaciones individuales (DeCapua y Marshall 2015a).

La tercera y última consideración, Actividades, hace referencia al ambiente informal en que los estudiantes *SLIFE* han aprendido, lo cual hace de sus preferencias de aprendizaje un proceso concreto, inmediato, y aplicable a su entorno. En contraste, estudiantes que son instruidos en centros escolares tienden a aprender conceptos académicos que requieren una forma de aprendizaje más abstracta, comparativa y a largo plazo (DeCapua y Marshall 2015a). Por consiguiente, es esencial que los docentes incluyan actividades que tengan en cuenta ambas preferencias de aprendizaje para que los estudiantes *SLIFE* adquieran y practiquen nuevas perspectivas. Una forma de hacer esto es centrándose en el vocabulario, contenido y conocimiento que los estudiantes *SLIFE* ya conocen y que pueden utilizar como conexión a nueva información no antes vista (DeCapua y Marshall 2015a). Es importante señalar que el objetivo principal del modelo MALP es el reconocer las habilidades y conocimientos de los estudiantes *SLIFE* que, aunque sean divergentes de los conocimientos académicos tradicionales occidentales, son también importantes para sus vidas al igual que para su identidad cultural e individual (DeCapua y Marshall 2015; Lipka y McCarty 1994).

Técnicas didácticas

Las técnicas didácticas ofrecidas en esta sección del trabajo hacen referencias a trabajos previos en el campo de la alfabetización. Es

importante aclarar que estas técnicas pedagógicas pueden y deben ser modificadas de acuerdo a las necesidades de los estudiantes *SLIFE* y de los maestros de español. Además, existe la posibilidad de que el profesorado tenga que adaptar e incluir estos procedimientos en su planificación ya que no forman parte del currículo escolar a nivel secundario. Como último punto, hay que tomar en cuenta al aplicar estas actividades que “la copia sin comprensión no es escritura, y que la lectura y la escritura deben abordarse de manera simultánea en la alfabetización” (Flores-Davis 2016: 6). Uno de los errores que cometemos como maestros es el de desunir el leer del escribir, y “tomamos estos procesos como algo desconectado del proceso general del conocer” (Flores-Davis 2016: 6).

La primera técnica es la combinación de las letras con los números, conocido como el método alfanumérico (Relys Díaz 2005), el cual parte “del concepto de que los analfabetos dominan la numeración a causa de las actividades de compra-venta que realizan y a las diversas situaciones que les impone la propia vida” (Relys Díaz 2005: 57). Un dato importante sobre el método alfanumérico es que se dedica un día a cada letra y la enseñanza de las letras no se realiza en el mismo orden que aparecen en el alfabeto, sino de acuerdo con la frecuencia de uso. De esta forma, se comienza la enseñanza de las vocales (a, e, i, o, u,) y, posteriormente, las consonantes en el siguiente orden: l, r, f, m, c, p, t, v, s, n, q, y, d, b, h, ñ, ch, j, x, ll, z, g, k, w (Relys Díaz 2005). La *Figura 2* muestra el abecedario con el orden establecido y los números otorgados a cada letra. Asimismo, la *Figura 3* muestra algunas ideas, no exhaustivas, de cómo utilizar esta técnica en el salón de clase. Como se puede apreciar en el método alfanumérico, la combinación de letras con números toma en consideración lo planteado previamente en el modelo MALP ya que utiliza conocimientos previamente adquiridos por los estudiantes *SLIFE* (números) para aprender nueva información (letras).

A-a	B-b	C-c	CH-ch	D-d	E-e	F-f
(1)	(20)	(10)	(23)	(19)	(2)	(8)
G-g	H-h	I-i	J-j	K-k	L-l	LI-ll
(28)	(21)	(3)	(24)	(29)	(6)	(26)
M-m						(9)
N-n	Ñ-ñ	O-o	P-p	Q-q	R-r	rr
(15)	(22)	(4)	(11)	(17)	(7)	(16)
S-s						(14)
T-t	U-u	V-v	W-w	X-x	Y-y	Z-z
(12)	(5)	(13)	(30)	(25)	(18)	(27)

Figura 2
Abecedario y números otorgados según el método alfanumérico.
Extraído de Relys Díaz (2005).

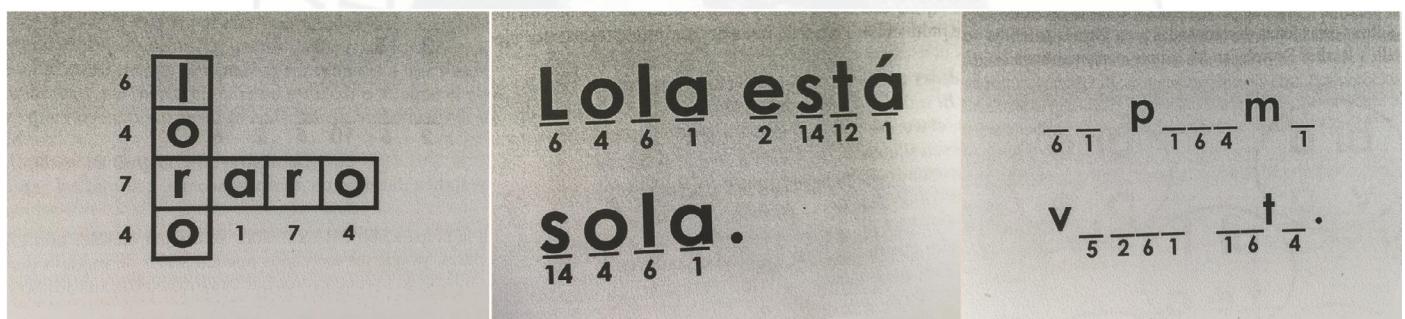


Figura 3
Algunas ideas, no exhaustivas, de cómo utilizar el método alfanumérico en el salón de clase.
Extraído de Relys Díaz (2005).

La segunda técnica es la inclusión de instrumentos tecnológicos (celulares, computadoras, grabadoras, etc.) que desarrollan destrezas a la vez que familiarizan a los estudiantes *SLIFE* con estos recursos. Si bien la lectoescritura es importante, el proceso de alfabetización como actividad social, tiene que tomar en cuenta las necesidades y habilidades que los estudiantes necesitan desarrollar en el país en donde se desenvuelven (Relys Díaz 2005). La inclusión de elementos tecnológicos es sumamente importante en el proceso de la alfabetización ya que las destrezas tecnológicas son necesarias para ser considerado competente y letrado en el siglo XXI (Sanz Adrados 2006). Un ejemplo de cómo utilizar esta técnica es que el docente se grabe leyendo algunas palabras, u oraciones en casos más avanzados, y que le dé esa grabación al estudiante para que la escuche y la escriba utilizando el método alfanumérico. Otra idea es que el educador utilice la tercera actividad en la *Figura 3* para darle al estudiante *SLIFE* páginas de internet que pueda visitar en la computadora. En esta segunda actividad, el estudiante está practicando la lectoescritura según el método alfanumérico, está interactuando con el teclado de

la computadora, está practicando la escritura y sus habilidades motoras al escribir en el teclado, y está interactuando y aprendiendo a cómo navegar el internet.

La tercera y última técnica es la utilización del método ideofónico, creado por la Dra. Ana Echegoyen de Cañizares el cual plantea que la información necesita ser presentada mediante fonemas y ayuda visual, y poco a poco el fonema se presenta en un contexto hasta conformar oraciones completas (Echegoyen de Cañizares 1956). Un ejemplo de cómo utilizar efectivamente el método ideofónico se puede ver en la *Figura 4*. Esta técnica, al igual que el método alfanumérico expuesto anteriormente, también toma en cuenta las aserciones expuestas por el método MALP ya que los maestros pueden utilizar ayuda visual de objetos conocidos para enseñar fonemas e incluso la lectura y escritura de palabras completas. Es importante esclarecer que estas tres técnicas compartidas pueden ser utilizadas integralmente y no necesitan ser aisladas individualmente como componentes autónomos de la enseñanza de la lectoescritura.

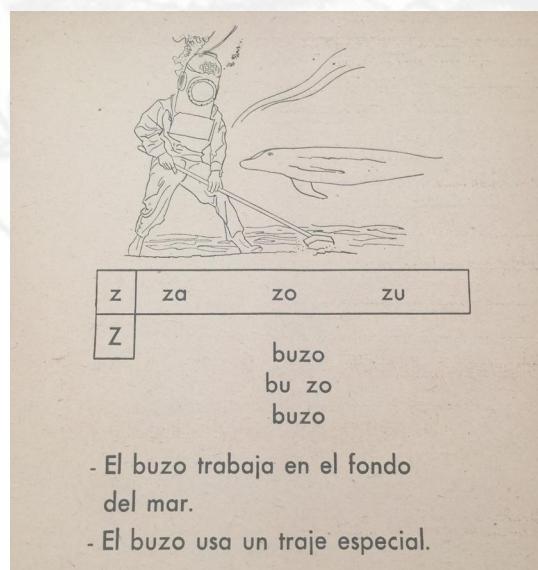


Figura 4
Representación visual de cómo utilizar el método ideofónico en el salón de clase.
Extraído de Echegoyen de Cañizares (1956)

Conclusión

La alfabetización de adolescentes hispanos con educación formal limitada o interrumpida en el contexto estadounidense es un tema poco abarcado en los estudios y artículos actuales. Esto se debe a que la enseñanza del español en Estados Unidos generalmente se enfoca en la instrucción del español como segunda lengua o para estudiantes hispanoparlantes de herencia. Se estima que alrededor del 10% al 20% de los estudiantes adolescentes hispanos inmigrantes en Estados Unidos son *SLIFE* (Custodio y O'Loughlin 2017), sin embargo, continúan siendo

una población invisible. Conviene aclarar que, la población adolescente hispana *SLIFE* impacta en la evolución, calidad, y preservación del idioma español en Estados Unidos. Por esto, es necesario que los docentes, investigadores, e interesados en el estudio, la conservación y desarrollo del español en Estados Unidos tomen un interés en esta población y sus necesidades académicas. El autor pretende, mediante este trabajo, abogar por la alfabetización de adolescentes hispanos con educación formal limitada o interrumpida para que puedan aprender correctamente su idioma natal al igual que el idioma inglés con el propósito de que alcancen el éxito en este país.

Referencias bibliográficas

- Barillas-Chón, David W. "Oaxaqueño/a students' (un)welcoming high school experiences". *Journal of Latinos and Education*, vol. 9, n. 4, 2010, pp. 303-320.
- Beaudrie, Sara y Cynthia Ducar. "Beginning level university heritage programs: Creating a space for all heritage language learners". *Heritage Language Journal*, vol. 3, n. 1, 2005, pp. 1-26.
- Bush, Melodye. "Compulsory school age requirement". *National Conference of State Legislatures*, 2010.
- Carreira, Maria. "Seeking explanatory adequacy: A dual approach to understanding the term Heritage Language Learner". *Heritage Language Journal*, vol. 2, n. 1, 2004, pp. 1-25.
- Choi, Jayoung. "A heritage language learner's literacy practices in a Korean language course in a U.S. university: From a multiliteracies perspective". *Journal of Language & Literacy Education*, vol. 11, n. 2, 2015, pp. 117-133.
- Coleman, Deidra y Adam Avrushin. "Education access for unaccompanied immigrant children". *Center for the Human Rights of Children, Loyola University Chicago*, 2017, pp. 1-16.
- Custodio, Brenda y Judith, B. O'Loughlin. *Students with interrupted formal education: Bridging where they are and what they need*. Thousand Oaks, CA, Corwin, 2017.
- DeCapua, Andrea y Helaine W. Marshall. "Reframing the conversation about students with limited or interrupted formal education: From achievement gap to cultural dissonance". *NASSP Bulletin*, vol. 99, n. 4, 2015, pp. 1-15.
- . "Promoting achievement for ELLs with limited or interrupted formal education: A culturally responsive approach". *Principal Leadership*, febrero, 2015a, pp. 48-51.
- . "Reaching ELLs at Risk: Instruction for students with limited or interrupted formal education". *Preventing School Failure*, vol. 55, n. 1, 2011, pp. 35-41.
- . "Students with limited or interrupted formal education in US classrooms". *The Urban Review*, vol. 42, n. 2, 2010, pp. 159-173.
- Echegoyen de Cañizares, Ana. *Enseñe a leer: Campaña alfabetizadora del Bloque Cubano de Prensa*. La Habana, Cuba, Bloque de Prensa Cubano, 1956.
- Fairclough, Marta. "Aproximaciones a la enseñanza del español como lengua de herencia". *Revista de Filología y Lingüística de la Universidad de Costa Rica*, vol. 41, 2015, pp. 37-49.
- Flores-Davis, Luz E. "Alfabetización entre personas jóvenes y adultas". *Revista Electrónica Educare*, vol. 20, n. 1, 2016, pp. 1-16.
- García, Próspero N. "Implementing concept-based instruction in the heritage language classroom: A pedagogical proposal". *Euro-American Journal of Applied Linguistics and Languages*, vol. 4, n. 1, 2017, pp. 1-19.
- Krashen, Stephen D. "Bilingual education and second language acquisition". *Schooling and language minority students: A theoretical framework*. California State Department of Education, 1984, pp. 51-82.
- Lacorte, Manel y Jesús Suárez García. "La enseñanza del español en los Estados Unidos: Panorama actual y perspectivas de futuro". *Journal of Spanish Language Teaching*, vol. 1, n. 2, 2014, pp. 129-136.
- Lipka, Jerry y Teresa L. McCarty. "Changing the culture of schooling: Navajo y Yup'ik cases". *Anthropology and Education Quarterly*, vol. 25, n. 3, 1994, pp. 266-284.

Outes Jiménez, Rosario. “El español escrito en el ámbito educativo de EE.UU.: La acreditación docente en California”. *Glosas*, vol. 9, n. 3, 2017, pp. 44-57.

Pentón Herrera, Luis J. “Spanish language education in the United States: Beginning, present and future”. *Íkala: Revista de lenguaje y cultura*, en prensa.

---. “La formación docente de maestros de lenguas extranjeras en Estados Unidos: Contextos, desafíos e interrogantes”. *Revista del Cisen Tramas/Maepova*, vol. 5, n. 2, 2017, pp. 93-105.

---. “The key is differentiation: Recognizing the literacy and linguistic needs of indigenous Hispanic students”. *Literacy Today*, vol. 34, n. 6, 2017a, pp. 8-9.

Pentón Herrera, Luis J. y Miriam Duany. “Native Spanish speakers as binate language learners”. *NECTFL Review*, vol. 78, 2016, pp. 15-30.

Pentón Herrera, Luis J. y Ángel A. Toledo-López. “Alfabetizando al alfabetizador: Mujeres hispanas en un nuevo contexto social”. *Alteridad: Revista de Educación*, vol. 12, n. 1, 2017, pp. 68-78.

Potowski, Kim y María Carreira. “National standards for Spanish as a heritage language”. *Foreign Language Annals*, vol. 37, n. 3, 2004, pp. 427-437.

Potowski, Kim, Jorge Berne, Amy Clark y Amy Hammerand. “Spanish for K-8 heritage speakers: A standards-based curriculum project”. *Hispania*, vol. 91, n. 1, 2008, pp. 25-41.

Relys Díaz, Leonela I. *¡Yo, sí puedo! Un programa para poner fin al analfabetismo*. Cuba, Casa Editorial Abril, 2005.

Sanz Adrados, Juan J. “Elementos para un marco conceptual sobre la incorporación de las TIC en la educación”. *Cuadernos de Filosofía Latinoamericana*, vol. 27, n. 94, 2006, pp. 200-206.

Sibley, Erin y Kalina Brabeck. “Latino Immigrant Students’ School Experiences in the United States: The Importance of Family--School--Community Collaborations”. *School Community Journal*, vol. 27, no. 1, 2017, pp. 137-157.

Taylor, Paul, Mark Hugo López, Jessica Martínez y Gabriel Velasco. *When labels don't fit: Hispanics and their views of identity*. Pew Research Center, Hispanic Trends, 2012

Toledo-López, Ángel A. y Luis J. Pentón Herrera. “Language immersion for adult learners: Bridging gaps from childhood to college”. *Florida Foreign Language Journal*, vol. 11, n. 1, 2015, pp. 10-56.

Tse, Lucy. “Resisting and reversing language shift: Heritage-language resilience among U.S. native biliterates”. *Harvard Educational Review*, vol. 71, n. 4, pp. 676-708.

Valdés, Guadalupe. *Con respeto: Bridging the distances between culturally diverse families and schools. An ethnographic portrait*. Teachers College, Columbia University, 1996.

WIDA. *SLIFE: Students with limited or interrupted formal education*. WIDA Consortium, 2015.