

¿QUE SABE QUIEN NO SABE NADA? (La alfabetización de personas adultas)

María Izarra y Montserrat Busquets
Pere Sala nº 5, 08024 Barcelona

Resumen:

La comunicación trata de dar cuenta de algunas conclusiones sobre el tipo de conocimientos previos que la gente analfabeta posee sobre la lengua escrita antes de recibir una enseñanza sistemática.

Se trata de conocer las diferentes estrategias de conocimiento que utilizan para moverse en el mundo letrado y la manera de ponerlas en juego en el aula para sus aprendizajes.

Habitualmente se habla de gente analfabeta para referirse a quien no sabe leer ni escribir. ¿Supone eso que no saben nada?

Al comenzar la alfabetización con mujeres el curso 85-86, nos planteamos la necesidad de averiguar cuales eran los conocimientos previos que nuestras alumnas tenían sobre la lengua escrita, asumiendo que entre «el saber» y el «no saber» hay grados intermedios.

Uno de los problemas que nos encontramos es el escaso desarrollo de una psicopedagogía general de la gente adulta y su especificidad en el proceso de adquisición de la lengua escrita.

Se hacía imprescindible, por tanto, un tipo de observación que nos permitiera recoger la información que la gente adulta no alfabetizada tiene ya sobre el sistema de escritura a fin de poder establecer un diagnóstico inicial.

Pero, al mismo tiempo, intentamos avanzar en el desarrollo del currículum desde un punto de vista dinámico.

Para ello, establecimos un plan de trabajo con el fin de recoger tanto la observación sistemática de situaciones de clase como otro tipo de observaciones informales. Es decir, se trataba de ir analizando el proceso interactivo presente en toda situación de enseñanza-aprendizaje.

En esta comunicación nos centraremos, sin embargo, en algunos aspectos relativos al diagnóstico inicial.

Hemos realizado este diagnóstico a una veintena de mujeres de un rango de edad de entre 42 y 69 años, situadas en su mayoría entre los 45 y los 55.

Todas son amas de casa y una buena parte trabaja además en el servicio doméstico por horas.

Respecto a la procedencia, sólo una ha nacido en el ámbito de Països Catalans y tiene como lengua de origen el catalán. Las demás son emigrantes del campo, un 78% provienen de Andalucía, pero todas viven en Barcelona desde hace más de 15 años.

Ninguna ha recibido educación escolar sistemática en su infancia y quien fue a la escuela lo hizo de forma puntual e intermitente durante unos meses.

Todo ello configura un grupo de personas que establecen con el mundo letrado una relación particular -y diferente en algunos aspectos- a la que pueden tener otros grupos de analfabetos.

LO QUE NOSOTRAS NO SABEMOS

Vivimos en una sociedad altamente letrada. Las personas analfabetas se enfrentan continuamente a este contexto (etiquetas, rótulos, instrucciones, transportes...). ¿Cómo hacen para moverse por la vida sin saber leer? ¿Qué tipo de estrategias desarrollan para conseguirlo? Por ejemplo, ¿identifican letras? ¿identifican números? ¿qué diferencias establecen entre los dos universos? ¿Cómo hacen para orientarse por la ciudad? ¿Qué relaciones establecen entre las imágenes y los textos que las acompañan? ¿Se da un proceso lineal en la apropiación de la lengua escrita o se confabulan estrategias diversas y simultáneas durante este proceso?

Estas preguntas surgen necesariamente si se rechaza la asociación simplista entre analfabetismo e ignorancia. Que una persona sea analfabeta no quiere decir que carezca de conocimiento alguno. De la misma manera que tener algún conocimiento sobre la lengua escrita no significa una automática apropiación del sistema alfabético. Esta apropiación, a nuestro parecer, no puede tratarse como un logro meramente instrumental sino como un auténtico proceso de conocimiento.

En este sentido no nos satisfacían las propuestas metodológicas en uso que, generalmente, otorgan al enseñante un papel intermediario entre el material y el alumna-

Asumimos por tanto, la necesidad de partir del saber concreto de las alumnas y del respeto, también intelectual, en nuestra intervención pedagógica. Este respeto ha de basarse en el conocimiento del grupo-clase y de cada una de las personas que lo componen.



A tal efecto diseñamos un protocolo siguiendo la línea de las investigaciones realizadas por Emilia Ferreiro en Méjico (1).

Este protocolo lo obtuvimos a través de una entrevista individual a cada alumna al comenzar el curso. Esto nos ha permitido establecer un diagnóstico inicial tanto individual como del grupo-clase.

LO QUE ELLAS SABEN

Del trabajo que hemos realizado podemos exponer algunas conclusiones aunque son las nuestras aún unas «conclusiones inconclusas», como diría Emilia Ferreiro.

1. Respecto al conocimiento de ciertos aspectos convencionales de lo que está escrito, en el grupo de mujeres entrevistadas hay un conocimiento de letras y números y de su funcionalidad específica. En relación a ello hay que señalar que los niveles más primitivos de conceptualización (no distinción letras/dibujos u otros símbolos, por ejemplo) encontrados en los niños, están prácticamente ausentes entre nuestras alumnas, (2).

2. Respecto a los actos de lectura, tienen una idea bien definida de lo que es leer y escribir, apoyada, en la mayoría de los casos, más en la formalidad del acto mismo que en su función significativa, aunque distinguen un aspecto del otro. Así, por ejemplo, lo explica Clotilde cuando nosotras hacemos una lectura de nexos o preposiciones, es decir, de partículas no significativas:

«Estás leyendo. No es correcto... pero sí, es leer».

3. En la escritura espontánea encontramos las hipótesis de cantidad y variedad de caracteres (necesidad de concurrencia de un cierto número de letras y que éstas sean variadas) pero con una escasa incidencia si la consideramos en un sentido muy estricto (cf. Ferreiro y Teberosky, 1979). Entre las personas adultas aparece de forma singular y más en la construcción de una frase que en la palabra aislada.

4. En el análisis de la oración (cf. Ferreiro y Teberosky, 1979) hemos observado una enorme complejidad de situaciones. Entre ellas podríamos apuntar como conocimientos más generalizables, la importancia de las segmentaciones del texto, la interrelación entre segmentaciones y unidades significativas y, aunque quizá en menor medida, la relación entre orden y significado.

5. Saben firmar y aunque eso no signifique lectura y escritura en sentido estricto, sí supone un apoyo importante para su posterior aprendizaje.

En relación al análisis del nombre, se da una fuerte incidencia de la hipótesis silábica (un golpe silábico oral se corresponde con una grafía) en la fase inicial; incidencia que va disminuyendo pero que se prolonga durante un tiempo coexistiendo con niveles de discriminación y producción alfabética.

Por otro lado, de un determinado nivel de análisis fonético no se deriva una correspondencia paralela en su traducción al código escrito. Entre ambos niveles media un proceso de aprendizaje. Por ejemplo, una persona que identifica la similitud oral entre las palabras «Barcelona» y «Badalona» no utiliza totalmente el modelo de una de ellas para producir la otra.

6. En la lectura acompañada de imagen, aparece frecuentemente la creencia de que lo que está escrito es el nombre de los objetos que aparecen, o un genérico que los englobe. En muchos casos, esta hipótesis se contrasta con las posibilidades de descifrado sin que se pueda establecer una prevalencia clara entre una estrategia y otra de cara al resultado final.

(1) E. Ferreiro y equipo (1983). Los adultos no alfabetizados y sus conceptualizaciones del sistema de escritura. Méjico, Cuadernos de Investigaciones Educativas nº 10. Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del I.P.M.

(2) E. Ferreiro y A. Teberosky (1979). Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño. Méjico, Siglo XXI.

7. Respecto a la relación texto-contexto, podemos decir que el contexto ejerce una influencia notabilísima en el aprendizaje. Pero el análisis de esta influencia exige una pormenorización que aún no hemos podido analizar suficientemente. Hemos podido observar, sin embargo, que una imagen del contexto (fotografía, por ejemplo) no es siempre equivalente al contexto mismo y que el uso de tales representaciones introduce un margen de ambigüedad que hace difícil evaluar inequívocamente como operan las personas frente al contexto mismo.

CONOCER Y ACTUAR

Todos estos elementos que hemos podido extraer del diagnóstico inicial los hemos ido integrando en nuestra práctica alfabetizadora.

Esta forma de investigación educativa nos permite un conocimiento más dialéctico, a través del cual podemos modificar tanto la práctica como algunas de las pruebas en las que asentamos nuestro diagnóstico, abriendo paso a nuevas hipótesis de trabajo.

No pretendemos la elaboración de un nuevo método de alfabetización sino apoyar nuestra intervención en aquello que la gente sabe y no en lo que ignora.

Se trata de conjugar las diversas estrategias de conocimiento que las alumnas ponen en juego simultáneamente. Así, al diseñar las actividades intentamos abrir un abanico de posibilidades que les permita abordar su aprendizaje sin que el orden quede preestablecido por nosotras.

Pretendemos integrar las hipótesis iniciales y observarlas en «movimiento» ya que consideramos que el rendimiento escolar no depende tanto del método (en tanto que conjunto global de técnicas) sino de la conjunción de las estrategias mentales de quien aprende, de sus hipótesis sobre el objeto de aprendizaje y de la interacción educativa.

Nuestro trabajo de investigación se está realizando con el asesoramiento de Ana Teberosky, del Departamento de Lenguaje del Institut Municipal d' Educació.

BIBLIOGRAFIA

- E. FERREIRO y M. GOMEZ PALACIO (1982): *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*. Méjico. S. XXI.
- E. FERREIRO (1981): *La posibilidad de escritura de la negación y la falsedad*. Cuadernos DIE, nº 4.
- E. FERREIRO (1982). *El proceso cognitivo de apropiación de la lengua escrita*. Méjico. X Congreso Mundial de Sociología.
- E. FERREIRO (1984): *Procesos de interpretación de textos que preceden a la lectura convencional*. Acapulco. XXIII Congreso Internacional de Psicología.
- L. ARAYA (1981): *La enseñanza de la escritura en los adultos*. En Revista Lectura y Vida nº 2. Buenos Aires.
- J. ALONSO y M^a M. MATEOS (1985): *Comprensión lectora: modelos, entrenamiento, evaluación*. En Infancia y Aprendizaje nº 31-32.
- P. del RIO (1985): *Investigación y práctica educativa en el desarrollo de la comprensión lectora*. En Infancia y Aprendizaje 31-32.
- M. CARRETERO, J. PALACIOS Y A. MARCHESI (Compilación) (1985): *Psicología Evolutiva 3. Adolescencia, Madurez y Senectud*. Alianza Editorial. Madrid.
- J. GIMENO Y A. PEREZ (1985): *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid. Akal.
- L. STENHOUSE (1984): *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid. Ed. Morata.
- Varios Autores (1984). *Métodos y técnicas de la investigación-acción en las escuelas*. Dossier. Seminario de Formación. Málaga.
- J. ELLIOT: *Mejora de la calidad de la enseñanza por medio de la investigación en la acción: interacción profesor-alumno y calidad del aprendizaje*. Cambridge Institute of Education.
- J. ELLIOT. *Action-Research: A framework for self-evaluation in schools*. Cambridge Institute of Education.