

## La alfabetización más allá del a, b, c...

Ma. de Lourdes Aravedo Reséndiz

Instituto Nacional para la Educación de los Adultos (INEA) | México  
laravedo@inea.gob.mx

ESTE TEXTO BUSCA propiciar la reflexión en torno a la necesidad de transformar las propuestas pedagógicas destinadas al aprendizaje de la lectura y la escritura con personas jóvenes y adultas de escasa o nula escolaridad. Con base en herramientas teóricas y metodológicas recientes, se argumenta la importancia de crear alternativas pedagógicas que retomen como punto de partida las necesidades, intereses, dudas y expectativas de la persona que aprende.

Para mejorar los resultados hasta ahora alcanzados en procesos iniciales de alfabetización se considera necesario desplazar del centro de la atención el uso de métodos que promueven prioritariamente el aprendizaje de las letras del alfabeto; en su lugar, se

propone usar procedimientos flexibles que favorezcan la comprensión del significado de las palabras dentro de un texto; asimismo, la interpretación y producción de textos en los que el lenguaje tenga usos reales: una lista de asistencia, el horario de clases, un directorio del grupo, recados, cartas, carteles, entre otros.

Como referente se utilizan los datos generados en una investigación publicada por el CREFAL (2007) bajo el título “Hacia una nueva práctica educativa con personas jóvenes y adultas” que presenta los resultados de un grupo de estudio conformado por mujeres de baja y nula escolaridad, habitantes de una zona populosa de la ciudad de México. Al-

gunas de las interrogantes que guiaron esta investigación fueron las siguientes: ¿en qué medida y de qué manera las prácticas alfabetizadoras se pueden relacionar con las necesidades, expectativas e intereses de las personas que aprenden?, ¿qué tiene que hacer el docente para propiciar el apoyo entre pares durante el trabajo grupal?, ¿qué tipo de materiales se utilizan y cómo se usan?, ¿cuáles son las acciones educativas relevantes para aproximarse a la lengua escrita desde los textos, los contextos y los usos?, ¿cuáles son las constantes que caracterizan este tipo de prácticas?, ¿qué experiencias, saberes y conocimientos tienen las personas de baja y nula escolaridad acerca de la lengua escrita y qué papel tienen los saberes y conocimientos previos en el proceso de aprendizaje?

Las interrogantes anteriores orientaron y articularon el diseño y realización de las estrategias didácticas producto del trabajo de campo que se describe en el siguiente apartado.

### Actividades

El trabajo de campo se llevó a cabo durante seis meses en un círculo de estudio del Instituto Nacional para la Educación de los Adultos (INEA), ubicado en la Casa de la Cultura Enrique Ramírez y Ramírez de la delegación Venustiano Carranza en el Distrito Federal. El círculo se conformó con seis mujeres que se inscribieron para aprender a leer y escribir con mi apoyo. El propósito central de las actividades realizadas en el círculo fue construir situaciones de aprendizaje para lograr una meta establecida a partir de las necesidades, intereses y expectativas de las participantes. Las actividades articulaban sus experiencias de vida con otras realizadas en el espacio educativo, y tenían, como finalidad última, promover la apropiación de prácticas vinculadas a la lengua escrita.

Para fines de la investigación se documentaron y sistematizaron 22 sesiones de trabajo (dos sesiones por semana, de dos horas cada una de ellas). Las mujeres continuaron en el círculo hasta completar seis meses de atención en el Programa de Alfabetización.

Tanto el enfoque metodológico como los procedimientos utilizados para recuperar la información fueron eminentemente cualitativos: observación, entrevista no estructurada a las participantes y a algunos de sus familiares, notas de campo (para recuperar acontecimientos de interés resultado de las conversaciones con las mujeres al iniciar o terminar la sesión, o bien para registrar intervenciones no verbales), registro fotográfico (para contar con evidencias de las diversas actividades desarrolladas); también se recuperaron producciones elaboradas por las participantes y se audio grabaron todas las sesiones (las cintas se transcribieron en su totalidad). Todo esto para reconstruir las situaciones de aprendizaje, principal resultado de esta investigación.

Con respecto al espacio del círculo de estudio es importante destacar que en la realización de esta investigación las actividades de aprendizaje no se circunscribieron al sitio asignado a éste en la Casa de la Cultura (en una ocasión, parte de la sesión se llevó a cabo en una estación del Sistema de Transporte Colectivo Metro cercana a la sede del círculo, y otras dos sesiones se realizaron en diversas áreas de la Casa de la Cultura: vestíbulo, áreas de talleres y consultorio médico). En este sentido es conveniente revisar las potencialidades de los espacios físicos asignados a los círculos de estudio; de igual forma, es conveniente crear las condiciones que posibiliten utilizar lugares aledaños a la sede en los que se puedan realizar prácticas vinculadas a la cultura escrita, es decir, que sean susceptibles de ser utilizados con fines educativos.

Uno de los aspectos centrales de esta investigación fue la conformación del círculo; sin embargo, las interacciones durante las primeras sesiones fueron definitorias porque permitieron reconocer que las participantes llevaban consigo mucho más que sus expectativas de aprender a leer y escribir. En cada sesión las invité a compartir parte de su historia de vida, sus pensamientos, preocupaciones, alegrías, sus pequeños y a la vez grandes logros, sus inquietudes, sus experiencias y saberes, sus dificultades y retos cotidianos; fue merced a este intercambio y a una atenta escucha que cada mujer dio sentido a su

participación individual y enriqueció la experiencia educativa grupal.

Conocer sus experiencias de vida fue una tarea imprescindible, porque sólo a partir de reconocer su presente y pasado pude establecer vínculos entre sus vidas y las actividades del círculo de estudio. Indagar sobre lo que las participantes decían sobre sí mismas me permitió ir reconociendo sus necesidades y saberes; de esta manera se pudieron establecer relaciones que entretejieron la oralidad del grupo con actos de lectura y escritura que tenían propósitos genuinos porque surgían de las necesidades e intereses expresados por las integrantes del grupo. Por ejemplo, uno de los primeros contenidos de estudio fue cómo transportarse en el Metro; este contenido surgió del interés manifiesto de las mujeres que dijeron tener problemas para desplazarse en la ciudad y para viajar en el Metro, como lo evidencia el siguiente testimonio:

*Lourdes:* ¿alguna de ustedes tiene un interés particular... aparte de los logotipos del Metro?

*Paty:* Pues conocer los [nombres] de las calles, también los del camión, para saber cómo transportarnos a otro lado.

*Felisa:* Yo claramente le digo que a veces me acuerdo y a veces no me acuerdo... me pierdo más bien.

El intercambio de experiencias enriqueció permanentemente el diálogo de las participantes y permitió establecer vínculos entre ellas, pero sobre todo facilitó la definición de propósitos auténticos de aprendizaje determinados por las propias participantes, condición esencial para transformar el sentido de la práctica educativa.

## Resultados

Uno de los resultados más importantes de esta investigación es la construcción de diez situaciones de aprendizaje sumamente diversas que, sin embargo, comparten algunas características comunes: tienen propósitos auténticos (porque surgen de

las demandas específicas del grupo); tienen como punto de partida la oralidad del grupo; comparten la presencia de diversos materiales escritos (desde la primera sesión del círculo las participantes se sumergieron en un ambiente profusamente letrado); propician el uso de lo que las señoras saben, para apropiarse paulatinamente de lo que desean y quieren aprender; propician una interacción continua con personas que saben interpretar y producir expresiones distintas de la cultura escrita; su duración es sumamente flexible y su realización se puede alternar, e incluso vincular, a lo largo de distintas sesiones. A continuación se describen tres de estas situaciones:

### *Escritura y lectura del nombre propio*

Desde la primera sesión estuvieron presentes las actividades vinculadas con los nombres de las integrantes del círculo y de algunos de sus familiares, y continuaron durante el desarrollo de la investigación; en cierta forma, se constituyeron en un eslabón entre diferentes momentos de la historia del grupo. El nombre propio se revisó durante cada sesión mediante la lista de asistencia; ésta tuvo un carácter público, es decir, fue elaborada y utilizada directamente por todas las integrantes para registrar su asistencia. La lista estaba en una hoja de papel bond que se colocó en una de las paredes del salón para facilitar su consulta; a ella recurrían las señoras para saber cómo escribir sus nombres en otros documentos. Trabajar el nombre en la lista permitió abordar simultáneamente varios aspectos del sistema de escritura: orientó el análisis de los elementos que conforman el alfabeto de una manera menos artificial y la secuencia de letras fue determinada por las letras que se requerían para escribir los nombres de las integrantes. El uso de la lista permitió a las participantes apropiarse paulatinamente de nuevos conocimientos y aplicarlos con éxito en el trabajo con otros documentos como la credencial de elector, o bien en la elaboración de un recado, una carta y una tarjeta de Navidad, como se muestra en este diálogo:



*Lourdes:* ¿...Trae su credencial, Felisa?, Felisa... ¿de elector? Isabel, el día de ayer comentábamos muchísimas cosas, pero entre ellas... (de pronto aparece Felisa con su credencial de elector [en ésta] sólo había puesto su huella y una cruz...)

*Felisa:* Se va a desaparecer esa cruz, dice mi maestra.

*Lourdes:* Quién dice que va a desaparecer [la cruz] ¿yo?

*Felisa:* Usted y todas las amigas.

*Lourdes:* Y todas las amigas, ¿verdad? ¿Y cómo se va a desaparecer?, ¿cómo es que va a desaparecer la cruz?, ¿por qué va a desaparecer esa cruz?

*Felisa:* Con... con el nombre.

*Lourdes:* Con el nombre, ¿verdad?

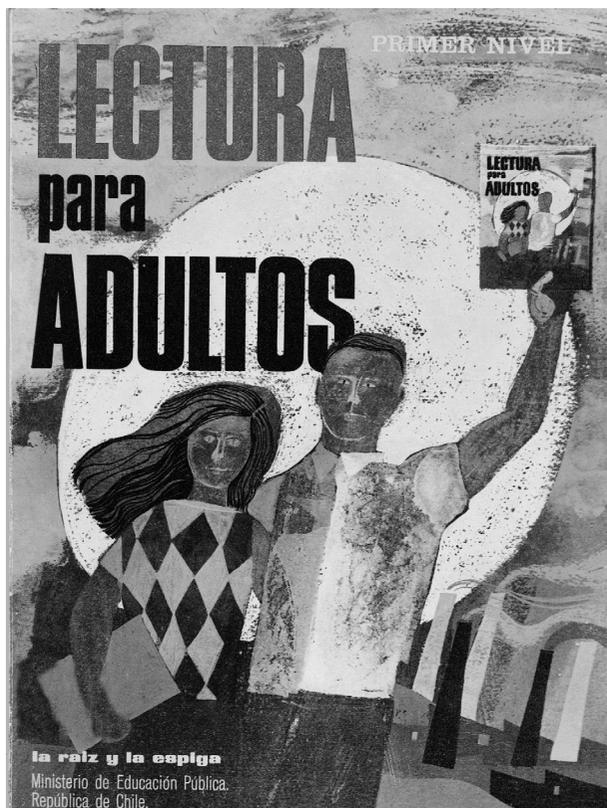
*Felisa:* Y la firma.

*Lourdes:* El nombre y la firma.

#### *Elaboración de un recado*

La escritura de recados permitió a las integrantes

del círculo mantener la comunicación a distancia con una de las señoras que dejó de asistir durante varias sesiones, porque su mamá estaba de visita en la ciudad de México. Para escribir el primer recado me senté al centro del grupo para que todas pudieran observar cómo lo escribía; el texto se construyó de forma colectiva, comenzando con la escritura de la fecha, que fue aportada por Felisa, quien para ese entonces ya se había apropiado de la convención con la que se daba comienzo a cada sesión. Para continuar, la misma Felisa sugirió un saludo convencional, luego Isabel resumió el interés de las señoras para pedir a la ausente que asistiera al grupo la siguiente sesión. Para terminar las mujeres escribieron su nombre. Mi participación consistió en preguntarles qué querían decir y retomar sus participaciones sugiriendo algunas leves modificaciones para escribir el recado. También agregué, al final, una convención que me permitió involucrar a la destinataria en actividades realizadas durante



la sesión.

Martes, 17 de octubre

Angelina:

¿Cómo está?

Esperamos te encuentres bien para que asistas a la clase del día jueves. Porque te extrañamos:

Isabel, Eelisa y Lourdes

P.D.

Te mandamos un mapa del centro, busca dónde está [la calle] Berriozábal y enciérrala en un círculo.

Las participantes colaboraron en la definición de la estructura del recado aportando la fecha, el nombre de la destinataria y el contenido central del mismo. Una aportación significativa fue que escribieron su nombre, y para ello consultaron la lista de asistencia; si bien esto implicó que copiaran su nombre, la actividad es significativa porque hay un propósito comunicativo explícito y, como se puede observar en el testimonio anterior, hay evidencia de

que no se limitaron a copiar: Isabel cambió la tercer letra minúscula de su nombre que aparecía en la lista de asistencia por una letra mayúscula, en tanto que Felisa escribió la letra “e” mayúscula en lugar de la “f” que aparecía en la lista. La letra inicial se corresponde con el valor sonoro de la primera letra vocal de su nombre, es decir que ambas pusieron en juego sus saberes y los transformaron al confrontarlos con otros.

### *El uso de mapas*

La utilización de mapas en las sesiones se vinculó a situaciones relacionadas con la ubicación de las entidades de origen de las mujeres, la Casa de la Cultura, lugares visitados en una de las líneas del metro, lugar de origen de algunas canciones, sitios históricos, entidades de origen de personajes históricos y otros sitios de interés. Los mapas que se consultaron con mayor frecuencia fueron de la República Mexicana, y a solicitud de una señora que tenía poco tiempo en la ciudad y de otra que relató la forma en que se perdió buscando una parada del metro, se utilizaron mapas de las líneas del Metro. A continuación se expone un ejemplo de cómo se utilizaron durante una visita a una estación del Metro.

*Lourdes:* Pero [Isabel] no conoce todavía los nombres de las paradas, ¿dónde las puede buscar?

*Paz:* Aquí, maestra (se dirige hacia una pared donde hay dos mapas).

*Lourdes:* ¿Qué son estos?

*Paz:* Yo los conozco por mapas.

*Lourdes:* Son mapas, ¿en todas las paradas del metro hay mapas?

*Paz:* Sí, maestra.

(...)

*Lourdes:* ...ustedes dos [Sofía y Paz] le van a explicar a la señora [Isabel] (se acerca, un poquito hacia el mapa), para que pueda ver (las mujeres se colocan frente al mapa, al centro de ellas está Isabel).

*Paz:* Sí, porque ahorita estamos aquí, mire usted maestra (se acerca al mapa).

*Lourdes:* Mire, explíqueme [a la señora Isabel] por qué

hay diferentes colores...

*Paz:* Porque ésta es la [línea] uno, la rosa, la uno.

*Lourdes:* La línea rosa está aquí representada (con su dedo señala el recorrido de la línea).

*Paz:* A Zaragoza, las estaciones que les acabo de nombrar en el salón, que es: (las señala en el mapa) Zaragoza, Gómez Farías, Aeropuerto...

Es importante destacar cómo Paz se desplaza al centro de la actividad para compartir, en calidad de experta usuaria del Metro, sus saberes acerca de las convenciones del mapa (colores, iconografía, logotipos). Cuando terminó la sesión, Isabel ya había empezado a familiarizarse con dichas convenciones, lo que le facilitaría en lo sucesivo el trabajo con portadores de información específica, pero lo más importante fue que, a partir de ese día Isabel, con el apoyo de sus compañeras de círculo empezó a ser una usuaria más eficiente del Metro.

### Recomendaciones para la acción

Para transformar la práctica educativa con personas jóvenes y adultas de baja y nula escolaridad que participan en procesos de aprendizaje de la lectura y escritura es necesario que el docente considere los siguientes aspectos:

1. Identificar las necesidades, intereses y expectativas de las personas que integran el grupo. El conocimiento y la atención cuidadosa de las motivaciones que hacen que una persona se incorpore a un grupo de aprendizaje son fundamentales para mantener viva la decisión de permanecer en él y de continuar estudiando. Para lograr lo anterior, es necesario estimular de manera cotidiana la conversación informal y la escucha atenta con el propósito de saber si las actividades propuestas responden a las expectativas planteadas por las personas.
2. Reconocer y valorar, desde la primera sesión, los conocimientos y saberes que la persona tiene



acerca del lenguaje escrito, como resultado de su trayectoria de vida; asimismo, retomarlos e incorporarlos de manera sistemática como punto de partida de las actividades de aprendizaje.

3. Reconocer al contexto educativo como una estructura dinámica que tiene como centro la acción de la persona que aprende, en la que se busca que ésta haga una nueva lectura de su realidad inmediata, sea capaz de transformarla al mejorar su desempeño previo como resultado de nuevos aprendizajes.
4. Establecer propósitos auténticos para las situaciones de aprendizaje que se desarrollen; esto se logra con la participación de todos los integrantes del grupo y considerando sus intereses, expectativas y necesidades: se debe apuntar a lograr metas individuales y grupales producto de intencionalidades reales, determinadas por el grupo, que amplíen las potencialidades de participación de las personas en la medida que respondan a situaciones y contextos específicos. Es decir, no

se aprenden letras y sílabas aisladas, se participa en situaciones en las que el lenguaje escrito tiene funciones reales, por ejemplo; vinculadas al uso de un sistema de transporte, o bien, para escribir una carta o un recado que permita la comunicación con personas que se encuentran a distancia.

5. Promover distintas formas de intervención de los integrantes de un grupo, con la finalidad de que poco a poco se logren niveles iguales de corresponsabilidad. Se ha de buscar que el papel de experto no esté centrado únicamente en quien coordina el grupo.
6. Diversificar y ampliar el tratamiento de los contenidos; éste no se debe estar sujeto a un número predeterminado y fijo de sesiones; por el contrario, se ha de optar por procedimientos flexibles que permitan alternar, a lo largo de un periodo, distintos contenidos. De igual forma, se debe posibilitar que un mismo contenido pueda ser abordado en distintos momentos que favorezcan diferentes tipos de aproximación y apropiación.
7. Reconocer y respetar los ritmos de aprendizaje de los integrantes de un grupo, lo cual implica no someterlos a presión para que logren propósitos en tiempo y forma homogéneos. Se han de alentar todas las formas de participación posible, independientemente del nivel de avance de las personas.
8. Descartar la aplicación de un método único que no considere las necesidades e intereses de la persona que aprende; en su lugar, hay que promover el uso de procedimientos flexibles que engargen el habla, la escucha, el pensar, la lectura y la escritura, en sus diversas manifestaciones, mediante acciones que posibiliten a la persona que aprende la apropiación paulatina de competencias comunicativas que le permitan interpretar, actuar y transformar su realidad.

## Lecturas sugeridas

ARAVEDO, M. (2007). *Hacia una nueva práctica educativa con personas jóvenes y adultas. La dimensión social en el aprendizaje de la lengua escrita*. Pátzcuaro: CREFAL.

CARRAHER, T.N., D.W. CARRAHER Y A. SCHLIEMANN (1991). *En la vida diez, en la escuela cero*. México: Siglo XXI Editores.

FERREIRO, E. Y L. NAVARRO (1983). *Los adultos no alfabetizados y sus conceptualizaciones del sistema de escritura*. México: DIE-CINVESTAV.

FREIRE, P. (1989). "La importancia del acto de leer", en P. Freire y D. Macedo, *Alfabetización, lectura de la palabra y lectura de la realidad*. Barcelona: Paidós Ibérica.

KALMAN, J. (1993). "En búsqueda de una palabra nueva: la complejidad conceptual y las dimensiones sociales de la alfabetización", en *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, núm. 23, México, pp. 87-95.

**Hemos aprendido  
a volar como los pájaros,  
a nadar como los peces;  
pero no hemos aprendido  
el sencillo arte de vivir  
como hermanos**

Martin Luther King, religioso estadounidense  
Defensor de los derechos humanos, 1929-1968