

La enseñanza-aprendizaje de la lectura en personas adultas. Lectura oral y lectura silenciosa. ¿Dos competencias distintas y una "única metodología verdadera"?

AUTOR: Miguel Loza Aguirre

PAÍS: España

EMAIL: epa@berrigasteiz.com

INSTITUCIÓN EDUCATIVA: Berritzegune de Vitoria-Gasteiz (Dto. de Educación del Gobierno Vasco)

RESUMEN:

Normalmente, la metodología y evaluación que se lleva a cabo en la enseñanza de la lectura son iguales tanto para la competencia oral como para la silenciosa. Esto produce una serie de disfunciones que afectan a su enseñanza y aprendizaje. En este artículo se proponen algunas reflexiones sobre este asunto, así como algunas pautas de acción para superarlo.



Durante el curso 1999-2000 el centro público de EPA Paulo Freire de Vitoria-Gasteiz, en colaboración con el Centro de Orientación Pedagógica y la Asociación Cultural Paulo Freire puso en marcha una actividad que tituló "Programa de Acompañamiento en la Lectura"[1]. Esta intervención educativa se planteaba dar respuesta a cuestiones como: *No es raro escuchar en boca del profesorado de*

"alfabetización y neolectores" que las personas que son ubicadas en estos niveles tienen grandes dificultades para aprender, que se estancan, que llega un momento en que no dan más de sí, que han tocado techo, que por más esfuerzo que se haga no se puede conseguir más, que vienen al centro de EPA ya no por aprender, sino por mantener unas relaciones sociales que les son negadas. Hasta se ha etiquetado a estas personas con una especie de apodo o apelativo: las "epadictas". Estas personas, generalmente mujeres, se caracterizan porque inician los procesos de alfabetización a una edad avanzada, progresan muy lentamente, se estancan, y permanecen en el centro durante muchos cursos sin progresar, sin promocionar de "nivel".

Así, con la intención de superar el paradigma *"han tocado techo"* con el que injusta y acientíficamente se suele etiquetar a las personas inmersas en procesos de alfabetización, y partiendo de la relación existente entre contexto, autopercepción y procesos cognitivos, formulamos dos hipótesis:

- El grupo, aunque es facilitador de aprendizajes, en ocasiones y en determinados contextos puede suponer un freno a estos aprendizajes.
- El o la formadora, como elemento de referencia y espejo sancionador de aprendizajes, bien en el sentido formal o funcional, puede ser un obstáculo para el desarrollo de determinadas capacidades.

Posteriormente, y mediante procesos de negociación con el grupo, con los y las voluntarias y con la profesora, introdujimos dos variables:

- El aprendizaje entre iguales con la incorporación de personas voluntarias que acompañan en el proceso de aprendizaje de la lectura.
- La realización de la enseñanza-aprendizaje en contextos alternativos no formales, abandonando el aula como espacio único de aprendizaje. Siendo cada pareja la que decide el tiempo y los espacios en donde se han de reunir para compartir y construir conocimientos.

El *acompañamiento* se hace en parejas y se basa, más que en enseñar a otra persona, en compartir conocimientos. Acompañar en este caso consiste en leer (dos horas semanales) con las personas que están aprendiendo. Leer dialógicamente, en un plano de igualdad. Se trata de acompañar, de ir al lado, no delante ni detrás. Se trata de hablar y de escuchar, de leer algo a la otra persona y de oír lo que la otra lee; de ayudar y ser ayudado; de intercambiar los roles de enseñante y alumno

según la situación; de compartir la experiencia; de salvar en un plano de igualdad las dificultades. Se pretende, en una palabra, romper el bloqueo psicológico que es fruto de una autopercepción negativa que impide el aprendizaje a través del desarrollo de habilidades comunicativas.

Tras un periodo de aplicación de esta actividad, y en el momento de realizar la sesión de evaluación conjunta entre todos y todas las implicadas, en la que todas las partes constataron que se había realizado un avance significativo tanto en la competencia lectora, como en la autoconfianza y expectativas ante la tarea, una intervención de una de las voluntarias me llamó fuertemente la atención: *Leer en voz alta no es nada fácil, ni para las personas alfabetizadas ni, mucho menos para las personas que están en un procesos de aprendizaje de la lectoescritura.* En ese momento me vinieron a la memoria varias personas con estudios universitarios que conocía y que, a la hora de leer en público se ponían muy nerviosas, lo que se traducía en una lectura llena de balbuceos y con frecuentes equivocaciones; e incluso, he llegado a conocer a quien se negaba a leer ante un auditorio. Sin embargo, esto nunca me hizo poner en duda su competencia lectora.

Posteriormente, y en la Tertulia Literaria Dialógica[2] que realizamos en el Centro Penitenciario de Nanclares de la Oca, cuando en una ocasión un interno sin estudios universitarios leyó en voz alta un párrafo que le había llamado la atención observé que balbuceaba y que se equivocaba. Una vez terminada la sesión, comenté con la profesora del Centro Penitenciario que asistía a la Tertulia que esta persona tenía un nivel de competencia bajo en lectura, aunque esto nos extrañaba, ya que en las sesiones anteriores, y al hablar sobre el libro que estábamos leyendo, había mostrado un alto nivel de comprensión lectora en las manifestaciones y referencias que hacía sobre el contenido del libro en cuestión (personajes, trama, contexto, argumentaciones, descripciones, etc.). Es decir, en este caso, y tal vez por ser una persona sin estudios universitarios, sí puse en duda su competencia lectora, cosa que, como ya he explicado en el párrafo anterior, no lo hacía cuando la persona tenía titulación universitaria. En la siguiente sesión de la Tertulia, y cuando esta persona se negó a leer en voz alta, le expuse el comentario que habíamos realizado, a lo que nos contestó que, de pequeño, cuando tenía que leer en voz alta se solía equivocar y que el resto de compañeros hacían de ello mofa y escarnio. Entonces lo entendimos todo y zanjamos el asunto animándole a leer en voz alta y arrojándole en sus equivocaciones. Desde entonces no duda en hacerlo, admite las correcciones y, como resultado de este clima de confianza, va mejorando su lectura oral.

Estas situaciones las he venido observando en otras dos Tertulias Literarias que realizaba con personas neolectoras en los barrios de Zaramaga y Sansomendi a la hora de enfrentarnos a autores como Kafka. Es decir, en personas que tienen un buen nivel de comprensión lectora cuando ésta es silenciosa, pero que a la hora de la lectura oral su competencia y su comprensión bajan notoriamente. Además, cuando les preguntaba a esas personas sobre su percepción del dominio de la lectura, todas me decían que les costaba mucho leer, que todavía tenían que practicar, es decir, no tenían en cuenta los aprendizajes que habían desarrollado, al menos en la lectura silenciosa. Coincidiendo, en general, esta apreciación con la opinión que el profesorado tenía sobre sus competencias lectoras.

Todo esto, que pudiera tomarse y quedarse como anecdótico, me llevó a la documentación y a la reflexión sobre la metodología de la enseñanza de la lectura, de la que extraje algunas cuestiones a considerar.

- La persona que no sabe leer y escribir vive angustiosamente su situación en contextos, bien sociales o formativos (centro de adultos), donde esas destrezas son necesarias y, sobre todo, en aquéllos donde su carencia es un elemento de integración y aceptación social, es decir, de inclusión o exclusión. Ello genera una autopercepción negativa de la persona que constriñe sus expectativas y que, consiguientemente, reduce su potencial de aprendizaje.
- Las competencias de la lectura oral y de la silenciosa, aunque están relacionadas, son diferentes.
- El nivel de comprensión lectora es mayor en la lectura silenciosa que en la oral.
- Los lectores y lectoras expertas utilizamos fundamentalmente, yo diría que en más de del 95% de las ocasiones, la lectura silenciosa.
- El aprendizaje de la lectura, tanto oral como silenciosa, se construye en la mayoría de los centros de personas adultas trabajando fundamentalmente, por no decir exclusivamente, la lectura oral.
- La lectura oral como actividad de aprendizaje de la competencia lectora se suele hacer ante un determinado público que, aunque sea el propio del grupo-aula, genera una tensión añadida, a veces subjetiva y otras objetiva, en las personas que aprenden.

- La evaluación que hacemos los y las formadoras del nivel de competencia lectora, tanto oral como silenciosa, se basa fundamentalmente en observaciones y mediciones de la lectura oral, sin tener en cuenta la silenciosa.
- La percepción de la persona adulta inmersa en procesos de alfabetización en cuanto a su avance en la competencia lectora, tanto oral como silenciosa, toma como referente exclusivo, tal vez por contagio de la percepción del o de la educadora, el nivel de competencia en la lectura oral.
- Los procesos cognitivos, el contexto de aprendizaje, la autopercepción, la autoconfianza, la generación de expectativas, el desarrollo de capacidades y el aprendizaje entre iguales están íntimamente relacionados en el aprendizaje adulto, siendo altamente interdependientes.

De estas constataciones, muchas de ellas de sobra conocidas, aunque no siempre compartidas, entiendo que nace ya de por sí una reflexión acerca de la metodología a emplear a la hora de la enseñanza-aprendizaje de la lectoescritura en las personas adultas. Aquí, expongo las conclusiones a las que hemos llegado tras una reflexión compartida con educadores y participantes. No creo que las agoten, más bien quisiera que fueran el inicio de una reflexión que llevara, en su caso, a la transformación de algunas prácticas educativas que hacen referencia a la enseñanza-aprendizaje de la lectoescritura.

- a) En primer lugar hay que tener en cuenta que las personas adultas que no saben leer y escribir no son responsables de no haber aprendido las técnicas lectoescritoras. Sin embargo, la mayoría se responsabiliza de esa situación y piensa que ellas son el problema debido a su incapacidad, con lo que la falta de esas habilidades se convierte en un factor de exclusión social y de dependencia; y ante esto no hay técnica educativa que por sí misma pueda, ya no conseguir el aprendizaje, sino tan sólo establecer unas condiciones favorables para el mismo.
- b) Los y las educadoras tenemos que tomar conciencia, y actuar metodológicamente en consecuencia, de que las competencias de la lectura oral y de la silenciosa son diferentes y que el nivel de comprensión es distinto según se trate de una y otra competencia.

- c) Otra de las cuestiones a tener en cuenta es que en cualquier intervención de enseñanza-aprendizaje, las estrategias que utilizan las personas expertas no deben dejarse para el final de la secuencia de aprendizaje, entendiendo que han de ocultarse por miedo a que se realice un aprendizaje incorrecto si no se dan todos y cada uno de los pasos previstos en dicha secuencia. Así por ejemplo, los y las lectoras expertas no siempre consultamos el diccionario y no en todas las ocasiones releemos un párrafo que no hemos entendido, es decir, que si el contexto nos permite avanzar en la lectura, ni consultamos el diccionario, ni releemos el párrafo. Entonces, ¿por qué hacer, de cara a las personas que aprenden a leer, un mandamiento el recurrir SIEMPRE al diccionario ante una palabra que no se entiende, y el que si un párrafo no se entiende hay que volverlo a leer? En mi caso, si hubiese tenido que consultar en el diccionario todas las palabras que no entiendo, por ejemplo las que Miguel Delibes suele utilizar al nombrar una serie numerosa de plantas, no hubiese terminado muchos libros y mi afición por la lectura hubiese disminuido. Por otra parte, no hemos de olvidar que los y las lectoras expertas, cuando vamos a realizar una lectura ante un auditorio, preparamos esa lectura con antelación mediante diferentes ensayos privados o semipúblicos, aspecto éste que también ha de ser estimulado como estrategia en las personas que están desarrollando esta competencia.
- d) Si los y las lectoras expertas utilizamos en más del 95% de las ocasiones la lectura silenciosa, está claro que esta competencia será la que habrá que potenciar y considerar en mayor medida, desarrollando estrategias didácticas y de evaluación que así lo tengan en cuenta. Lo que suele acontecer es que, en general, los y las formadoras estamos más preocupadas por el control del aprendizaje, o por mantener el control sobre esa situación, que por el propio aprendizaje. Por eso, nos centramos más en la enseñanza-aprendizaje de la lectura oral ya que su control nos parece más sencillo y objetivo que el otro. Consecuentemente, el valorar por parte del profesorado la lectura silenciosa como herramienta fundamental en la enseñanza-aprendizaje de la lectura ayudaría a cambiar la percepción y la autoevaluación que hace la persona adulta de sus competencias, ya que, tal como expuse más arriba, el criterio que se toma para enjuiciarlo hace referencia solamente a la lectura oral.
- e) La enseñanza-aprendizaje de la lectura, tanto oral como silenciosa, no puede basarse exclusivamente en la lectura oral. A veces he definido el aula de

alfabetización como el aula-maratón por la cantidad de kilómetros recorridos por el o la formadora tratando de leer individualmente con cada persona. También he sido testigo de los roces que se producen entre el alumnado cuando, aunque no la haya, creen que existe discriminación en esos tiempos de atención individual. Es evidente que cualquier aprendizaje necesita de una práctica, pero en este caso esa práctica se puede realizar bien con personas colaboradoras, o bien entre compañeros.

- f) La lectura oral ante el grupo de iguales y con un elemento sancionador como lo es el o la formadora suele retrasar o bloquear el aprendizaje. Por tanto, el clima social que impere en el grupo y el tratamiento del error serán cuestiones claves a la hora de transformar la autoimagen y generar procesos que aumenten la autoconfianza, aspectos estos que son claves en la enseñanza-aprendizaje de personas adultas, ya que van unidos a la generación de expectativas y, consiguientemente, a la satisfacción y al éxito. La creación de un clima social que favorezca el aprendizaje está íntimamente relacionado con la enseñanza entre iguales y la utilización de una metodología cooperativa e interactiva frente a otra competitiva. Además de esto, o como prolongación, entiendo que es fundamental el tratamiento del error que se haga en el grupo. Podemos decir que el error está socialmente penalizado y que, como resultado de esto, hemos interiorizado individual y colectivamente este valor que está intrínsecamente unido a los procesos de enseñanza-aprendizaje. Sin embargo, y he aquí la contradicción, el error es un elemento insustituible para cualquier aprendizaje. Socialmente, la presencia o ausencia de errores la valoramos como un indicador de nuestra persona ante los demás y esto tiene una influencia decisiva en la formación de la autoimagen, en la autoconfianza, en la autoestima... y, en definitiva, en el resultado final de los procesos de enseñanza-aprendizaje y en la toma de decisiones a la hora de continuar o emprender nuevos procesos. Por ello hay que trabajar intensamente este aspecto tratando de generar un clima social que acepte y asuma el error como algo consustancial a la actividad humana y como prerrequisito para desarrollarnos como personas y para realizar cualquier tarea, sea de aprendizaje o no. Consecuentemente, además de lo indicado, la realización de la lectura oral inter pares, o la que se hace con una persona colaboradora ajena al grupo puede ayudar a la mejora de la competencia de la lectura oral, ya que descarga la tensión generada por el público y ayuda al tratamiento del error, generando un mínimo de autoconfianza que posibilitará el paso de lo privado a lo público.

Por otra parte, el teatro leído, la recitación de romances y canciones conocidas, la lectura de poesías, la preparación y representación de un noticiario, el abrir cauces de auténtica participación en el grupo y en el centro, el uso del magnetófono, del vídeo y del ordenador son, entre otras, actividades y recursos que, respetando los principios expuestos en este apartado, ayudan al desarrollo de esta competencia.

- g) Respecto a la lectura silenciosa, ésta se ha considerado como una cuestión a realizar fuera de la actividad del aula, olvidando que muchas personas adultas tienen serias dificultades para poder realizarla, bien por su actividad como trabajadoras del hogar, bien porque no encuentran en su entorno próximo espacios donde poder llevarla a cabo, o bien porque esa actividad no es bien vista entre los más próximos. Por ello, además de ofertar espacios para la lectura en el centro, como puede ser una biblioteca, también se pueden ofertar tiempos de lectura personal en la propia aula.

- h) Finalmente, las Tertulias Literarias Dialógicas como una expresión del aprendizaje dialógico (diálogo igualitario, inteligencia cultural, transformación, dimensión instrumental de la educación, creación de sentido, solidaridad e igualdad de las diferencias) son un instrumento valioso para que las personas adultas y, en especial, las personas inmersas en procesos de alfabetización, tomen conciencia de su auténtico potencial de aprendizaje al comprobar que determinadas barreras que lo limitan, y que son fruto de una jerarquización temerosa de su pérdida de poder, caen estrepitosamente.

Soy consciente que en el proceso de la enseñanza-aprendizaje de la lectoescritura inciden otros aspectos a los que aquí no he hecho referencia. El análisis y la reflexión que he realizado no tienen como objetivo el sustituir esos aspectos, sino, más bien, incorporar nuevos parámetros que faciliten la enseñanza-aprendizaje de la lectoescritura y que acaben con el estereotipo, injusto y acientífico, creado sobre la persona adulta y sus capacidades de aprendizaje.

Miguel Loza Aguirre
Asesor de EPA del Berritzegune de Vitoria-Gasteiz

[1] LOZA, M. (2000). Programa de Acompañamiento en la Lectura. En *I Jornadas de Investigación en Educación de Personas Adultas* (2000). El Roure: Barcelona.

[2] Valls, N. La tertulia literaria, un aprendizaje de las personas adultas basado en el diálogo. En *Diálogos*, volumen 22 (junio 2000).