

La Formación en Didáctica de la Lengua para Educación de Personas Adultas

Juan de Dios Villanueva Roa

Jerónimo Morales Cabezas

Universidad de Granada

La Formación en Didáctica de la Lengua para Educación de Personas Adultas

El aprendizaje de la lecto-escritura consiste en adquirir una serie de destrezas que permitan el uso de la lengua escrita en sus aspectos expresivos y comprensivos, de tal manera que el dominio de tales destrezas haga posible entender y producir textos de calidad en sus contextos de comunicación. Sin embargo, tal adquisición no es fácil de conseguir con metodologías inadecuadas o sólo a través del estudio de la lengua en sus aspectos formales. La gran capacidad que poseen tanto niños como adultos para diferenciar y comprender distintos tipos de textos escritos no significa que la lectura o la producción textual sean fáciles para ellos, sino que, muy al contrario, encuentran tal cantidad de dificultades que sólo la aplicación de procedimientos metodológicos adecuados por parte de maestros competentes puede paliar tales escollos y ayudar a un aprendizaje más eficaz, siempre que tales procedimientos estén en consonancia con las exigencias propias de la diversidad textual y con las capacidades, necesidades e intereses de los alumnos y alumnas.

Han debido pasar muchos años para que la enseñanza de la lengua materna, circunscrita desde el *Plan General de Instrucción Pública* de Jovellanos (1809) al conocimiento de las *primeras letras –la lectura, la escritura, la buena pronunciación y la buena ortografía–*, asumiera un nuevo enfoque que permitiera contemplar la enseñanza de la lectura y de la escritura desde otros componentes que no fueran sólo los de la lectura en alta voz y los de la caligrafía y la buena ortografía. Y así, la reforma educativa en vigor ha supuesto un serio intento de dejar a un lado la pedagogía tradicional –de corte gramaticalista y memorista y de base conductista–, ofreciendo nuevas propuestas de inspiración cognitiva y optando por un enfoque funcional comunicativo para la enseñanza-aprendizaje de la lengua. En relación con la educación de adultos, hace ya unos veinticinco años que, por ejemplo, en Andalucía se pretendió romper definitivamente con su modalidad tradicional por ser esta hereditaria, a juicio de la Consejería de Educación y Ciencia, de una estructura curricular poco realista, muy académica y excesivamente rígida: «La equiparación con el sistema reglado escolar –se hacía constar en la Orden de 28.11.85–, impregnado de fuerte carácter infantil y académico, además de ser totalmente inadecuado, desvirtuaba el verdadero carácter, sentido y entidad propia que esta modalidad educativa tiene».

La educación de personas adultas se entendió, por tanto, como algo diferente a la educación primaria reglada, con una sustantividad propia que la caracterizaba más como un trabajo social que sólo y exclusivamente como una tarea de carácter meramente educativo. Esta fue la razón por la que una de las principales metas de esta modalidad educativa fue la de sustituir sus pilares básicos tradicionales por otros que se adecuaban mejor a aquellos objetivos que tenían en consideración, sobre todo, los intereses y motivaciones de los distintos grupos de la población adulta. Estas

orientaciones, basadas en criterios pragmáticos más que en finalidades propedéuticas, repercutieron necesariamente en el área de comunicaci3n del *Diseño curricular de educaci3n de adultos*, cuyos objetivos instrumentales no habían de concebirse como un conjunto de conocimientos de mayor o menor amplitud, sino como el instrumento fundamental de expresi3n y compresi3n de ideas, pensamientos y sentimientos. Se desemboc3 así en la formulaci3n de unos objetivos instrumentales específicos que, desde una concepci3n funcional de la lengua, se contemplaban en tan s3lo tres bloques de contenido: hablar, leer y escribir.

Desde estos supuestos, la lecto-escritura se consider3 como un aprendizaje que, en parte diferente a lo que ocurre con la lengua oral, se realizaba en la escuela, y, por tanto, su enseñanza habría de ser de carácter sistemático; a sabiendas de que, con objeto de poder llevarla a cabo de forma interactiva y contextualizada en el ámbito propio de la construcci3n motivada de significados, su aprendizaje debía estar incentivado por el propio deseo de los alumnos de satisfacer sus intereses comunicativos. La escuela debía ofrecer, por tanto, la posibilidad de que alumnos y alumnas construyeran sus textos en colaboraci3n con sus compañeros y con la facilitaci3n requerida por parte de sus maestros, que habrían de dotarles de las habilidades y destrezas necesarias para elaborar sus propios discursos vali3ndose de la escritura como verdadero instrumento de comunicaci3n y de desarrollo del pensamiento.

Precisamente la escuela, como principal agente de alfabetizaci3n, no ha de ser consciente de que para enseñar a leer y comprender textos y a expresarse por escrito habría que tener en cuenta el papel mediador de la cultura, considerando, por tanto, y en todo momento, aquel sabio consejo que al respecto diera a los docentes Antonio Machado en su *Juan de Mairena*: «Procurad, sobre todo, que no se os muera la lengua viva, que es el gran peligro de las aulas», puesto que «no es el hombre para la cultura, sino la cultura para el hombre, para los hombres libres». En este sentido, debe ser tenido muy en cuenta el carácter mediador de la cultura en la que se est inmerso y de la que se forma parte, sin olvidar que los alumnos y alumnas de educaci3n de adultos han ido conformando sus vidas en un ambiente cultural determinado y a través de la adquisici3n de unas experiencias vitales muy concretas con las cuales se identifican.

La eficacia de la enseñanza de la lecto-escritura est más condicionada por la actitud personal del maestro y el clima que genere en el aula que por las explicaciones que puedan realizarse en relaci3n con los temas específicos de lectura y escritura. Favorecer la participaci3n activa de los alumnos en la elaboraci3n de textos para su lectura, darles libertad en la elecci3n de temas de composici3n escrita y tiempo para la transmisi3n de sus ideas, vivencias, pensamientos y sentimientos, motivando siempre para la realizaci3n de sus trabajos, harían posible una mayor comunicaci3n que redundará en un mejor aprendizaje. Al maestro no se le considera ya como un simple transmisor de conocimientos o aplicador especializado de metodologías concretas para la enseñanza de una materia determinada, sino como orientador de la enseñanza, investigador en el aula y guía y facilitador del aprendizaje de sus alumnos con los que interactúa y colabora en la soluci3n de problemas. Y este cambio de concepci3n sobre el papel del maestro comporta, en el ámbito concreto de la enseñanza de la lecto-escritura, una serie de funciones que, aunque sea de forma somera, habría que tener en consideraci3n. En este sentido, es necesario sentir la necesidad de romper con viejos caminos para la enseñanza que ya se han mostrado poco operativos, y asumir el compromiso de poner en práctica nuevas ideas, explorar nuevas vías y experimentar nuevos procedimientos sustentados en nuevas aportaciones científicas sobre la enseñanza de la lectura y de la escritura que, a sabiendas de su complejidad, tiendan al desarrollo de actividades que tengan en cuenta la orientaci3n del proceso y no s3lo el producto conseguido y revisado o evaluado en sus aspectos más externos.

Hace falta proporcionar, por parte de maestros y maestras, experiencias amplias y enriquecedoras que fomenten entre sus alumnos la familiaridad con la lectura y la escritura y el deseo de leer y de escribir, mostrando ante ellos su compromiso profesional y personal con la lengua escrita a través

de la producci3n de textos propios que sirvan a los escolares de estímulo para sus particulares lectura y producciones textuales.

Asimismo, es imprescindible transmitir el gran valor de la lecto-escritura y el de su insustituible papel en la escuela como instrumento de desarrollo intelectual y social, alejándose del uso indiscriminado, abusivo y trivial que supone el hecho de leer o escribir cualquier cosa y de cualquier manera aunque no tenga ningún sentido hacerlo y s3lo se produzcan lecturas ridículas y escritos vac3os o superficiales.

Cuando maestros y alumnos orientan sus esfuerzos hacia la consecuci3n de objetivos comunes y asumen un compromiso de trabajo mediante el que se comparte el proceso de lectura y el de producci3n de textos, unos y otros convierten al aula en el lugar más id3neo para tales menesteres, un espacio en el que los intercambios culturales e intelectuales se convierten en elementos enriquecedores y generadores de nuevas fuentes de conocimiento y nuevas maneras de hacer.

El otro gran reto de la alfabetizaci3n ha de recoger de forma ineludible el desarrollo de la lengua oral. Una persona ha de ampliar lo máximo posible su capacidad de comprender y expresar los mensajes orales. La escuela debe ser el foro ideal para este desarrollo. Cuando el sujeto alcanza el grado 3ptimo para su comprensi3n y expresi3n oral en funci3n de sus intereses, de sus expectativas, de sus necesidades su evoluci3n en la lengua da un salto cuantitativo y cualitativo inestimable. Hasta hace bien poco se entendía este aspecto como algo intrínseco a la persona. Hoy sabemos que se necesita ejercitarlo en unas condiciones inmejorables. El aula es un lugar, como acabamos de señalar, ideal para que los alumnos aprendan a escuchar y a hablar, y esto se consigue hablando, escuchando, reflexionando sobre los textos orales... Si además se dan las circunstancias referentes a la multiculturalidad que se est  produciendo en las aulas, el desarrollo de la oralidad es imprescindible, pues se convierte en el objetivo principal de un gran número de alumnos.

Llegados a este punto, es preciso clarificar que en la educaci3n de personas adultas existe una enorme confluencia de alumnos dispares, un abanico tan amplio que va desde los j3venes que han abandonado su periodo de escolarizaci3n obligatoria, pero que su nivel de instrucci3n es mínimo, y que al cabo de unos pocos años son analfabetos funcionales; pasando por aquellas personas que utilizando sus propias palabras ‘se defienden a duras penas’ con los textos escritos, tanto en su comprensi3n como en su producci3n; hasta llegar al alumnado mayor, jubilado o con edades pr3ximas, que o bien no tuvieron la oportunidad de acudir a la escuela en su momento, por lo que son analfabetos, o si acaso neolectores, o apenas han tenido acceso a la lectura y escritura a lo largo de su vida, por lo que han perdido esta competencia que un día pudieron dominar. En este amplio abanico, durante los 3ltimos años se han incorporado nuevos elementos. Se trata de la poblaci3n inmigrante llegada a nuestro país. Dentro de esta poblaci3n encontramos tambi3n diversos tipos.

Por un lado, encontramos a quienes desconocen nuestra lengua y además son analfabetos en la suya. Est n tambi3n quienes desconociendo nuestro idioma, dominan el suyo en la lectura y escritura. Por otro lado, están aquellos que dominan varias lenguas, la propia y el franc3s o el ingl3s, pudiendo saber leer y escribir en estas otras o no. Al fin, tenemos a quienes, hablando castellano, no saben leer ni escribir o se encuentran en niveles mínimos de conocimientos de lectura y escritura. Este 3ltimo caso se da principalmente en los inmigrantes sudamericanos.

Evidentemente, a la hora de enfocar la enseñanza de la lengua hay que considerar todos estos casos, pues de otro modo es muy difícil el progreso del alumnado, y al tratarse de una enseñanza no obligatoria pueden acabar abandonando el centro, o incluso acudiendo a una ONG, pues en muchas de ellas se les enseña a leer y a escribir, o solamente a hablar, que es lo que muchos buscan. Los intereses del alumnado son determinantes en este proceso. El tiempo que pueden dedicar a su aprendizaje es el otro elemento a considerar. Lo que sí hemos de tener presente en este camino de enseñanza-aprendizaje es que cada una de las personas que acuden al centro educativo posee unas

experiencias propias y una cultura que hacen que llegue con lo que podemos llamar su portafolios de vida, además de sus intereses específicos para acudir a la escuela. Esa experiencia y esos intereses han de ser aprovechados en el proceso de enseñanza, pues no arranca de cero, muy al contrario, podremos apoyar nuestra labor en esa base en la que el alumno se encuentra seguro, por lo que el camino será mucho más cómodo, rápido y eficaz, y por supuesto, será más motivador para él, que desde el primer momento estará encontrando respuestas a sus necesidades. Por último, partiendo en el proceso de las experiencias del propio alumnado, este se verá reflejado desde el inicio en los contenidos del propio aprendizaje. Y esto es aplicable tanto a quienes acuden siendo inmigrantes como los que no lo son.

Breve descripción del proceso

Comenzaremos cada sesión con un diálogo en clase en torno a un tema, que bien puede ser prefijado por el profesor, bien puede estar motivado por la actualidad, siempre acorde con los intereses de los alumnos. Incluso ha podido ser anunciado en la clase anterior con el fin de que aquellos alumnos que lo deseen recaben información sobre él, o sencillamente hayan reflexionado sobre el mismo con anterioridad a la clase. Se procurar  que dicho diálogo sea lo más participativo posible, procurando que aquellos alumnos más rezagados a la hora de intervenir lo hagan, aunque sea de forma breve. Será misión del profesor detectar aquellos temas en los que esos alumnos menos participativos puedan aportar más, gracias a su experiencia personal o a sus propios intereses, de tal forma que en sesiones futuras se les facilite esta acción. El desarrollo del lenguaje oral es fundamental en el proceso de aprendizaje de una lengua, incluso en el de la lectura y la escritura, pues estas se efectuarán sobre lo hablado y escuchado en el aula. Tradicionalmente se ha venido trabajando con la oralidad de forma no planificada, sistemática; se entendía que el alumno aprendía a hablar fuera. Lo cierto es que cuando se efectúa una labor docente programada sobre la lengua oral, tanto en su comprensión como en su expresión, los avances que se logran se ven luego reflejados en el aprendizaje de la escritura y sobre todo de la lectura.

Esta parte de diálogo tendrá una duración de unos diez minutos aproximadamente, y en su transcurso el profesor ir  anotando frases y palabras significativas en la pizarra que posteriormente serán utilizadas para, por un lado hacer una síntesis de lo tratado en el mismo; y por otro, para apoyar en ellas el texto que se generar  para ser escrito y leído. La selección de frases y palabras responder  al fin didáctico propuesto, de tal forma que se irán recogiendo aquellas ideas y términos que respondan posteriormente a los contenidos previstos para esa sesión.

El siguiente paso se centrar  en la lectura de las palabras y frases escritas en la pizarra, explicando de cada una de ellas su sentido y posibles significados, centrándonos en lo que quien la pronunció quería expresar. Destacaremos en este momento los rasgos gramaticales que puedan sernos útiles de este término o expresión, invitando al alumnado a que la copie en su cuaderno. A partir de aquí, y dependiendo del nivel más o menos homogéneo de nuestros alumnos, podremos seguir la metodología del texto generador, haciendo que vayan surgiendo diversas frases en las que entre esa palabra, copiando cada una de ellas en el encerado; o bien, con frases que signifiquen lo mismo a la escrita, o algo parecido, o lo contrario, o cambiando determinadas palabras de esa oración o expresión, copiando siempre el texto e invitando al alumno a hacer lo mismo en su cuaderno, para, posteriormente ir leyendo de forma individual lo escrito, permitiendo que lo identifiquen, que lo lean en silencio previamente y a posteriori. Ellos conocen perfectamente el significado de las palabras y frases escritas y leídas, porque de todas han sido partícipes, e incluso en algunos casos forman parte en los significados de su propia vida, de su experiencia cercana, lo que hace que exista una identificación entre el texto y el lector.

Es importante el uso de la prensa diaria en el proceso, porque en ella van observando, van leyendo, van viendo que la realidad que nos circunda est  salpicada de situaciones con las que en algunas ocasiones nuestros alumnos pueden o han podido tener puntos en común, lo que refuerza la idea de pertenencia a una aldea global en la que los hechos singulares pueden ser una mera repetic n de

sucesos que ellos ya han vivido, y los hechos generales les afectan de una u otra forma. Su utilización como herramienta de trabajo puede ser fuente de diálogo y debate en el aula, independientemente de la atención individual que pueda captar en el repaso que cada cual pueda hacer de periódicos y revistas.

Nos podemos plantear como objetivo ir escribiendo en cada clase un párrafo o dos sobre una historia acaecida a los alumnos, en forma de relato. Utilizaremos un lenguaje apropiado al nivel de nuestros alumnos, con frases sencillas, significativas para ellos, con un uso de la gramática que permita aprender desde el uso. Al final del proceso habremos construido una especie de libro de lectura en el que sus autores son a la vez los protagonistas y quienes aprenden desde su propia experiencia, lo que garantiza una motivación por la identificación de las situaciones que leen, ya sean propias o de los compañeros.

Conclusiones

Podemos concluir que en la enseñanza de la lengua española a personas adultas hemos de considerar como punto fundamental los intereses de nuestros alumnos. Si se trata de personas inmigrantes, cuyo principal interés es el de dominar la lengua con el fin de acceder con mayor rapidez a un trabajo y de poder conseguir su regularización en nuestro país, intentaremos dar respuesta con el aprendizaje a sus necesidades más perentorias, formándolos además en aquellos aspectos laborales, sociales y culturales que les afectan directamente. Así, podremos apoyar esta tarea desarrollando al máximo la expresión oral, para ir a la vez trabajando con la lectura y la escritura.

De esta labor, y en los alumnos con otros intereses, también podremos extraer textos que les sirvan para reforzar el aprendizaje. Dichos textos habrán de ser significativos para ellos, por lo que parece claro que tendremos que conseguir que esos intereses y su experiencia queden reflejados en lo escrito.

Bibliografía

- ÁLVAREZ MÉNDEZ, J.M. (1982): “*Las Ciencias de la Educación en el contexto interdisciplinar: una justificación epistemológica*”, en Revista Española de Pedagogía.
- CAMPS, A. (2001): “*La enseñanza y el aprendizaje de la composición escrita*”, en LOMAS, C. (comp.): *El aprendizaje de la comunicación en las aulas*. Barcelona, Paidós, pp. 123-144.
- CASSANY, D. (1995): *La cocina de la escritura*. Barcelona, Anagrama
- FLECHA, R. (1990): *Educación de las personas adultas*. Barcelona, El Roure.
- FREIRE, P. Y MACEDO, D. (1989): *Alfabetización: lectura de la palabra y lectura de la realidad*. Madrid, Paidós – MEC.
- LOMAS, C. (1999): *Cómo enseñar a hacer cosas con palabras*. Volumen I y II. Barcelona, Paidós.
- NEMIROVSKY, M. (2001): *Sobre la enseñanza del lenguaje escrito... y temas aledaños*. Barcelona, Paidós.
- NÚÑEZ DELGADO, M.^a P. Y ROMERO LÓPEZ, A. (2003): *Investigación en Didáctica de la Lengua e Innovación Curricular. Validación de un programa de intervención didáctica para el desarrollo de la competencia discursiva oral*. Granada, Ed. Universidad de Granada
- RIENDA POLO, J. (2006): *Cuaderno de Composición escrita*. Granada, Port Royal.
- ROCA I RODRÍGUEZ, P. y CANYELLES I AMENGUAL, J. (1994): *La alfabetización de personas adultas en lengua propia, el método educativo*, en PEIRÓ I GREGORI, S. (coord.): *Educación de Adultos. Teoría y Práctica*. Actas del I Congreso Internacional de Educación de Adultos, Granada, vol. 2, pp. 789-800.

ROMERO LÓPEZ, F. (1995): *La didáctica de la gramática en la enseñanza de la lengua materna*. Granada, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Granada.

VILLANUEVA ROA Y OTROS, (2000): *Ventana abierta a la educación*. Granada, Ediciones Osuna, Colección EOS, núm. 39.

VILLANUEVA ROA, J. (1999): *Atardecer*. Granada, Ediciones Osuna, Colección EOS, núm. 31.

VILLANUEVA ROA, J. (2004): *Nuevas aportaciones sobre la didáctica de la lecto-escritura en neolectores adultos a partir de textos significativos*. Madrid, Ediciones Dolmen.

VILLANUEVA ROA, J. (2005): *Alfabetismo y Neolectores*. Granada, Grupo Editorial Universitario.

VILLANUEVA ROA, J. (2006): *Lectura y escritura para neolectores de educación de adultos. Elementos prácticos de aplicación*. Grupo Editorial Universitario. Granada.

VILLANUEVA ROA, J.; ROMERO LÓPEZ, A (2008): “*La enseñanza de la lecto-escritura en el proceso de aprendizaje de las personas adultas: una propuesta para la fase de Neolectores*”: *Revista de Educación de la Universidad de Granada*, Volumen: 20: 1; pp: 123 – 148; Universidad de Granada.