

PROYECTO "LIBRO DE LECTURA PARA ADULTOS DE PRIMER NIVEL":  
APORTES DE LA PSICO-SOCIOLINGÜÍSTICA

Raquel Errarouspe de Bentancor  
Beatriz Gabbiani  
Irene Madfes

(Departamento de Linguística - Facultad de Humanidades y Ciencias - Universidad de La Republica)

INTRODUCCION

El presente informe resume algunos aspectos de un proyecto que surgió en la Inspección Nacional de Educación de Adultos, quien a su vez pidió la colaboración del Departamento de Lingüística de la Facultad de Humanidades y Ciencias. Debido a problemas internos y de orden burocrático, cada institución siguió adelante con el proyecto independientemente, y por lo tanto lo que ahora presentaremos refleja únicamente el punto de vista y los estudios realizados por el Departamento de Lingüística.

El índice de analfabetismo en el Uruguay es muy bajo (6.1%), porcentaje que se ve más reducido aún en la ciudad de Montevideo. La mayoría de los adolescentes y adultos que llegan al Primer Nivel son analfabetos funcionales, personas que en algún momento cursaron uno o dos años de escuela y abandonaron por distintas razones (fundamentalmente socioeconómicas), y también llegan a este curso personas provenientes de Recuperación Psíquica y Pedagógica. A las escuelas de Recuperación Psíquica asisten discapacitados profundos, con menos de 65 de coeficiente intelectual. Los que tienen entre 65 y 75 de coeficiente intelectual van a clases diferenciales y entre 75 y 85 van a clases de Recuperación Pedagógica. Los grupos de Primer Nivel son heterogéneos, en ellos se puede encontrar una gama de edades muy variada (desde adolescentes a personas de la tercera edad), con una problemática socioeconómica también bastante amplia (desde habitantes de "cangreñales" que trabajan en la recolección de basura, a artesanos, obreros, empleadas domésticas, etc.) y con características síquicas también bastante distintas.

A los problemas que implica el trabajar con un grupo humano de estas características, debemos agregar el hecho de que en nuestro país no existe una especialización en Enseñanza para Adultos. Los maestros encargados de esta tarea son los mismos que han estudiado para trabajar con niños, y sólo cuentan para llevar adelante estos cursos con la experiencia que van adquiriendo en los cursos mismos y su enorme

interés en la alfabetización de adultos, y la problemática de los adultos en general. Tampoco cuentan estos maestros con la colaboración y/o asesoramiento de otros expertos (sociólogos, psicólogos, etc.) que pudieran orientarlos en sus funciones. Como si esto fuera poco, el material didáctico de lectura "más reciente" en el Uruguay es del año 1927, si no consideramos el material publicado en 1982, que se realizó con un criterio utilitario sin tener en cuenta la problemática del adulto y que por lo tanto es totalmente inoperante. En consecuencia, los maestros se ven obligados a preparar su propio material. Esto no sería mayor problema si ellos estuvieran formados para hacerlo, pero como decíamos antes, no tienen ninguna formación específica, y la censura que imperó durante los años de la dictadura impidió que los maestros jóvenes pudieran formarse incluso autodidácticamente.

Esta situación nos ha llevado a rever cuál es el proceso de la adquisición del lenguaje escrito, y qué puede aportar la sicosociolingüística a la elección y/o preparación de material de lectura y de una metodología para su aplicación.

#### QUE ES LEER

Compartimos fundamentalmente las ideas de Kenneth & Yetta Goodman (1970, 1975, 1976) acerca del proceso de adquisición de la lectura. Resulta de gran interés, además, ver cómo estos conceptos de los Goodman, junto con aportes de la sociolingüística complementan (y en cierta medida, respaldan) la posición de Paulo Freire (1972).

Trataríamos de resumir en pocas palabras las bases teóricas, para luego ejemplificar con material recogido en cursos de primer nivel de escuelas de Montevideo.

Leer es un único proceso (se cumple en todas las lenguas y en todos los textos) que nos lleva del texto al significado mediante el procesamiento de información grafo-fónica, sintáctica y semántica integrada. Dicho en otras palabras, la lectura consiste en ciclos ópticos, perceptivos, sintácticos y semánticos, cada uno integrándose al siguiente a medida que los lectores tratan de alcanzar el significado lo más eficientemente posible y usando el mínimo tiempo y energía posible. Esto implica tomar muestras de las claves disponibles, predecir estructuras sintácticas y gráficas, confirmar esas predicciones, o corregirlas, y acordar el sentido que se desarrolla a medida que se decodifica información nueva.

La eficiencia (usar el menor número de claves posibles) y la efectividad (construir el significado) dependen de que el lector sea capaz de focalizar el significado. Para que esto sea posible, el material de lectura debe ser significativo, comprensible y funcional para el lector. La instrucción inicial de la lectura tiene un rol vital en la creación y estimulación de condiciones que hagan surgir la competencia natural del lector. No alcanza con exponer a los estudiantes a la letra impresa, la necesidad de comunicarse debe estar presente. Cuando se separa el lenguaje de su uso en la comunicación se vuelve un conjunto de abstracciones y, por lo tanto, se transforma en algo más difícil de aprender. Esto se debe a que cuanto más cer-

ca esté el lenguaje de su uso, más cerca estará de su relación básica con el significado, y será más fácil de manipular y de aprender. Muchos materiales de lectura dividen el lenguaje, lo separan en pedazos, con lo que lo transforman en abstracciones, y con esos textos tratan de enseñar a leer y de comprobar si los estudiantes han aprendido a leer. Lo que en realidad hacen de esta manera es concentrarse en abstracciones que tienen algún parecido con el lenguaje en vez de facilitar el uso del lenguaje como un sistema de procesamiento de información.

Si bien Paulo Freire trabaja con sílabas, induce a los participantes a descubrir las "partes" que conforman el "todo" de una palabra conocida, y luego trabaja en torno a familias fonémicas y a la combinación de las mismas en la creación o generación de nuevas palabras, lo hace después de haber recogido un grupo de palabras significativas para la comunidad y de haber discutido acerca de distintos factores relacionados con esa palabra, su significación y uso. De esta manera se podría ver el trabajo con las palabras generadoras como un apoyo para la elaboración de estrategias en el nivel grafo-fónico. Faltarían en este enfoque apoyos para la elaboración de estrategias en los demás niveles. No se debe perder de vista que la relación fonero-grafica es, en realidad, un punto periférico de la enseñanza de la lectura. El objetivo de la enseñanza de la lectura es llegar al significado de lo escrito.

Si bien el lenguaje oral y el escrito son dos sistemas diferentes, ambos comparten estructuras subyacentes. Por lo tanto, la competencia en el lenguaje oral puede nutrir el desarrollo del lenguaje escrito. Para ello es necesario aceptar el habla de los estudiantes. Si ésta es rechazada, entonces sólo se logrará frustrarlos y confundirlos. Además será imposible desarrollar la competencia lectora a partir de la competencia del lenguaje oral si se les hace creer que no tienen esta última. Si lo que al estudiante le "suena bien" y le permite transmitir sus ideas es corregido por equivocado, y si lo que escribe se le devuelve cubierto de rojo y acortado a la tercera parte, entonces esa persona optará por no hablar y por escribir lo menos posible para cometer menos errores y no ser criticado. De la misma manera, si el estudiante no puede entender el significado del material que se le da a leer, la lectura se transformará en una actividad mecánica. Freire está lejos de cometer este error. Su método utiliza el vocabulario y las expresiones sintácticas de los participantes. Además, como el significado es el foco, no se interrumpe a los participantes para corregir su expresión oral.

Los analfabetos de Montevideo, debido al hecho de estar inmersos en un medio altamente alfabetizado como es el urbano, donde el lenguaje escrito rodea a todos sin excepción en la vida diaria, y además debido a que en su mayoría han tenido algún tipo de alfabetización previa, traen al curso de adultos una serie de estrategias ortográficas como mostraderos más adelante. Es imposible, entonces, partir de cero con estas personas. Los maestros deben estar atentos en los primeros encuentros con los grupos de estudiantes para captar todo lo que éstos aportan al proceso de adquisición de la lectoescritura (que la mayoría, si no todos, ya han empezado). De esta manera se puede capitalizar lo que traen, construir a partir de lo que ya existe.

Dijimos más atrás que el material de lectura debe ser significativo, comprensible y funcional. Veamos ahora a qué nos referimos cuando hablamos del carácter funcional del material de lectura. El lenguaje escrito se usa con distintos propósitos, sociales y personales. En términos generales, la gente lee para comprender y organizar el mundo. Si basamos la enseñanza de la lectura en este concepto, entonces habrá que ofrecerles a los estudiantes oportunidades para leer con fines que sean importantes para ellos y que les permitan entender y ordenar su mundo. Para ello la enseñanza de la lectura debe estar ubicada en un contexto adecuado que ayude a los estudiantes a focalizar el significado por sí mismos como "lectores pensantes". La lectura no puede ser una actividad aislada que se desarrolla durante "n" minutos por día, sino que debe integrarse a las demás materias del currículo. Sólo así el estudiante podrá entender su funcionalidad. Paulo Freire sitúa este punto al principio del proceso de alfabetización, durante los debates que se desarrollan en torno al concepto de cultura y en los cuales el analfabeto aprende críticamente la necesidad de aprender a leer y a escribir, y se prepara para ser el agente de este aprendizaje. Según Freire esto se consigue en la medida en que la alfabetización es más que el simple dominio mecánico de las técnicas lectoescriturales. La alfabetización es "entender lo que se lee y escribir lo que se entiende". Es comunicarse gráficamente.

Creemos que la propuesta de los Goodman para la instrucción inicial de la lectura en los niños es también válida para los adultos analfabetos. Esta propuesta tiene dos facetas: (a) determinar y expandir la alfabetización que los educandos ya han adquirido, (b) establecer y expandir la conciencia de la función de la alfabetización. Para determinar la situación en que se encuentran los adultos analfabetos de primer nivel llevamos adelante los siguientes pasos:

- A. Encuestas a los alumnos sobre (i) expectativas  
(ii) usos del lenguaje  
(iii) temas preferidos
- B. Grabaciones colectivas e individuales
- C. Evaluación de estrategias en producciones lectoescriturales
- D. Análisis de discursos orales y escritos
- E. Entrevistas a maestros

Los puntos C y D son los que tenemos más desarrollados hasta el momento, y sobre ellos nos vamos a extender ahora.

#### EVALUACION DE ESTRATEGIAS EN PRODUCCIONES ESCRITAS

La adquisición del sistema ortográfico convencional es un complejo proceso de construcción donde lengua materna como objeto de conocimiento y estructuras cognitivas como elemento mediador están comprometidas en permanentes transacciones.

El individuo, adulto o niño, aborda la situación manejando conductas similares a quien pretende solucionar un problema. Enfocado según este criterio el llamado "error ortográfico" no es un error sino un programa intencional que condicio-

na la adquisición, retención y uso del código ortográfico.

Esos errores sistémicos muestran los indicadores o rasgos que son seleccionados por el individuo en las distintas etapas del proceso de adquisición. En todo error ortográfico hay una competencia ortográfica.

El estudio de las producciones escritas tanto de niños como de adultos muestra que es posible describir, clasificar y evaluar esas estrategias. También muestra que un cambio en su programa de decisiones puede además vincularse con un cambio en su modo de procesar el conocimiento a adquirir. El estudio de sus sucesivos modelos de ponderación del código escrito muestra una evolución lenta pero coherente desde lo puramente intencional a lo ortográfico convencional donde la norma limita la estrategia apta para resolver el problema.

El niño en sus intentos de codificar en forma escrita las unidades del lenguaje oral se maneja en un primer momento con estrategias fonológicas típicas que responden a su intento de insertar lengua oral en lengua escrita.

Es así que como conducta generalizada entre otras manifestaciones:

- a) une todas las palabras en el enunciado escrito
- b) omite consonantes en posición implosiva
- c) omite vocal poco audible en contexto de glides.

Ya al finalizar el primer año de alfabetización y comienzos del segundo año esos modelos fonográficos se van suplantando por estrategias fonológicas. Entonces el lenguaje escrito se resuelve exclusivamente según ciertas unidades grafemáticas que resultan seleccionadas como los ejemplares que mejor representan las categorías fonémicas de la lengua oral.

Como procedimiento sistemático, la casi totalidad de los niños realizan lo siguiente:

- <s> resume niveles ortográficos de <s> , <z> , <c> en contexto ce, ci, de <x> , y de ciertos grupos consonánticos.
- <b> resume ortográficamente <b> y <v>
- omisión de <h>

En una etapa posterior, que según nuestras investigaciones se sitúa en nuestro medio al final del tercer año y durante el cuarto año de escolarización, el niño descrece de su programa de inserción de lengua oral en lengua escrita y realiza ortográficamente todos los contextos posibles de dificultad. Maneja indicadores ortográficos y resuelve en consecuencia todas las instancias que el sistema le provee. Demuestra una gran competencia ortográfica sin poder controlar su producción correcta.

Veamos ahora qué es lo que ocurre con las producciones escritas (copias, redacciones y dictados) de adultos de primer nivel, recogidas en la primera semana de clase. Estas producciones muestran que han superado la etapa fonográfica, mantienen estrategias fonológicas y marcadamente se inclinan por hipótesis ortográficas propias de este período de sobreextensión ortográfica.

Es así que en cuanto a estrategias fonográficas y fonológicas:

a) Separan las palabras según conectivas o unidades léxicas normativas. En escasas situaciones unen pronombres y verbo, o preposición y sustantivo. Ej.: detarde, sepeina.

b) No desintegran la palabra procurando aislar preposiciones o nexos copulativos como hace el niño, salvo en casos aislados, pro ej.: es tavas.

c) No omiten consonantes en posición implosiva ni vocales poco audibles en contextos de glides.

En cuanto al manejo de hipótesis ortográficas y a modo de ejemplo:

a) En 70 errores cometidos en situaciones conflictivas en cuanto a probable uso de <v> y <b>, de dan 41 casos de opción fonológica y en los 29 restantes se opta por una sobreextensión ortográfica.

b) En 57 errores cometidos en situaciones de uso probable de <c> y <s>, en 32 casos de opta por lo fonológico y en las 25 restantes por la sobreextensión ortográfica.

Ese adulto que abandonó el ciclo escolar sin completar la adquisición del lenguaje escrito en su nivel ortográfica, ha continuado su adquisición, se ha autoalfabetizado motivado seguramente por situaciones de procesamiento y/o producción de lenguaje escrito a las que se ha visto enfrentado.

El adulto hipotetiza el valor instrumental de la ortografía ya sea porque ha descubierto su funcionalidad, o por haber cumplido espontáneamente ciertas etapas que conducen naturalmente al correcto manejo del código convencional. Además, está convencido de que una producción escrita que cumple con el sistema ortográfico jerarquiza a quien la produce.

El proceso de enseñanza-aprendizaje que resuelva en una negociación entre maestro y adulto ha de tener en cuenta ese modelo de procesamiento de la información y ese tomar decisiones en consecuencia.

#### ANÁLISIS DE DISCURSO ORAL

Para analizar la competencia discursiva de los adultos de primer nivel, se grabaron tres clases donde aquellos hablaron de sí mismos, de sus trabajos y de sus expectativas. En contra de lo esperado, la presencia del grabador y del investigador no fue un impedimento para que se expresaran libremente, sino que, por el contrario, se notaba cierto interés en hacer partícipe al investigador de su mundo, desarrollándose, en algunos casos, un diálogo muy animado y fluido.

Pensamos que estas entrevistas colectivas nos aportarían información valiosa en cuanto a la posibilidad de lograr, si ya no una caracterización general del discurso de un analfabeto, al menos una serie de rasgos que provean una materia lingüística que sirva de punto de partida para la elaboración de material de lectura.

El analfabeto está inmerso en una comunidad cuyos códigos y registros no comparte totalmente, sólo tendría acceso a un limitado número de estrategias discursivas, cosa que en cierta medida lo discrimina socialmente:

- (a) Maestra: ¿Cómo es ese trabajo para ganar tanto?
- (b) Daniel: Bue ..., a veces 6, 5, 6, 10
- (c) Maestra: ¿Cómo 5, 6, 10?
- (d) Daniel: Y eso, eso las bolsas.

Preguntado sobre su trabajo, Daniel contesta (b), a lo cual la maestra le pide que aclare; en (c), y anteponiendo insistentemente una anáfora - que remitiría a un tópico que aún no ha sido enunciado-, Daniel aclara que se trata de bolsas. El oyente, en este caso la maestra, no puede identificar el referente de "5, 6, 10". Daniel se mueve sobre la base de relaciones referenciales implícitas, al igual que Enrique, quien contestando sobre lo que le gustaría hacer, dice: "El diario, eso que hacer." Tanto Daniel como Enrique suponen que el oyente comparte con ellos un conocimiento general del mundo, con sus mistos presupuestos, "como una complicidad fundamental que liga entre ellos a los participantes del acto comunicativo" (Ducrot, 1984:20), con lo cual obligarían al interlocutor a situarse en un espacio temporal, tal vez ficticio, al cual el locutor parece referirse.

Esta modalidad de lo implícito, que es una de las características más sobresalientes del "código restringido", se refleja en un uso muy pronunciado de los pronombres.

- Yo hago, arreglo zapatos y hago, ... Corto y eso.
- Antes estaba de mañana allá en Centro.
- ... me anoté y estee ... y él me dijo.

Los pronombres serían, según Benveniste, "signos vacíos no referenciales por relación a la 'realidad', siempre disponibles y que se vuelven 'llenos' no bien un locutor los asume en cada instancia de discurso". El problema que se plantea en nuestros ejemplos es que tanto "eso" como "él" siguen siendo vacíos para el interlocutor - la maestra, el investigador, otros alumnos-ya que ni el texto ni el contexto aportan información alguna. Lo mismo ocurre con "allá" en el segundo ejemplo.

Surge como lógico correlato de la situación antencionada la escasa cantidad de información brindada, hecho que se traduce además, en oraciones extremadamente cortas y profusión de secuencias incompletas.

- (a) Investigadora: ¿Trabajás además?
- (b) Alumna: En una empresa.
- (c) Investigadora: ¿Empresa de qué, che?
- (d) Alumna: Empresa de tomar para hospitales ...
- (e) Investigadora: ¿Qué van a hacer a los hospitales?
- (f) Alumna: Van a hacer limpieza.

Cada una de las secuencias emitidas por la alumna termina o bien en tonera de cadencia (como la primera) o bien de semicadencia. Esto haría suponer que la transmisión de información, o por lo menos parte de ella, ya se ha hecho. La información que se da parecería ser suficiente para el emisor, pero no lo es para el oyente para quien el mensaje transmitido por cada secuencia es siempre incompleto. Este se ve, entonces, obligado a efectuar reiteradas preguntas a efectos de completarlo.

En la respuesta (b), lo predecible es una secuencia del tipo "en una empresa de tal cosa"; esto no sucede así, como tampoco ocurre en la supuesta especificación de (d). Se necesitan tres secuencias para que la investigadora se entere de las funciones de la empresa, cosa que tendría que haber sucedido en (b). Se observa aquí una ruptura de la máxima de informatividad de Grice.

Un hablante no analfabeto en discurso informal transmitiría la información toda junta, usando posiblemente una oración de este tipo: "Una empresa que toma gente para limpieza (de hospitales)".

La estructuración de las secuencias (b), (d) y (f) permite a la hablante evitar el uso de estructuras hipotácticas. Se percibe en el discurso de un hablante analfabeto una tendencia más marcada que en un discurso informal de hablante no analfabeto al uso de la parataxis en detrimento de la hipotaxis.

Esto conlleva discursos débilmente estructurados y problemáticos de coherencia, todo lo cual obstaculiza la relación con el oyente.

- También hacemos bancos para restaurantes, así, altos. Hacemos estees, ... También van forrados.

El uso sorpresivo y fuera de lugar de "también" al comienzo de la tercera secuencia dificulta la comprensión de la correferencialidad entre ésta y la primera, cosa que debilita la cohesión del texto. Es obvio que la cohesión entre dos enunciados no tiene porqué ser expresada por medios lingüísticos -en este caso relativo o anáfora, tal vez- siempre y cuando la relación entre las piezas léxicas empleadas sea lo suficientemente explícita y no se usen elementos que la traben.

Otro rasgo del modo pragmático que aparece en el tipo de discursos que estamos describiendo, es la relación uno a uno de nombres y verbos más bien simples desde el punto de vista semántico, "Junto cosas", "Hago vainilla", "Arreglo zapatos", en tanto que en el modo sintáctico se dan muchos más nombres que verbos.

En oraciones cortas, el uso de los verbos no presenta problemas en tanto que en oraciones más largas y donde intervienen varios tiempos verbales pueden aparecer irregularidades como la siguiente:

-Ahí tengo una casa que yo trabajé.

donde encontramos un uso inadecuado de "tengo" por "está" o por "hay", y del pronombre relativo "que" por "donde".



-Ah, el gimnasio, sí. Nosotros hicimos el gimnasio entre todos los pulmones. Todos, hicimos el gimnasio. Pusimos arena, portland, todo, con la carretilla. El piso era de material.

Dice Givón (cit. Bentivoglio):

En términos de la continuidad tópica del nivel oracional, tratamos con los juicios de los hablantes en cuanto al grado de facilidad/dificultad para el oyente de identificar sólo el tópico FN. Pronombres, anáforas, marcadores definidos, demonstrativos y otras partículas marcadoras de tópico ... son ... los medios gramaticales con los cuales el emisor trata de estar seguro de que el oyente puede seguir la FN tópica del nivel oracional o saber en torno o qué gira la información en la oración.

Tomando como base de análisis esta cita de Givón, se observa cómo el hablante analfabeto repite la FN tópica "el gimnasio" sin recurrir a ninguna de las posibilidades mencionadas para asegurar la continuidad. Esta repetición es un mecanismo de continuidad tópica muy frecuente en el discurso de los analfabetos.

Los dos modos comunicativos, el modo pragmático -propio del discurso informal- y el modo sintáctico -propio del lenguaje escrito- formarían un continuo en el que se mueven los hablantes de una lengua. Los hablantes analfabetos se caracterizarían no sólo por el uso exclusivo del modo pragmático sino que estarían ubicados en el extremo "más pragmático" del continuo.

A modo de conclusión, con estos dos puntos se han querido mostrar algunas de las características particulares del lenguaje de los analfabetos, características que esperamos orienten la elaboración de materiales de lectura para el primer nivel.

#### BIBLIOGRAFIA

BENTIVOGLIO, Paola. "Topic continuity and discontinuity in discourse: a study of spoken Latin-American Spanish", en T. Givón (ed) Topic continuity in discourse: a quantitative cross-language study. John Benjamin, Amsterdam/Philadelphia, 1983.

BENVENISTE, Emile. Problemas de lingüística general, Siglo XXI, México, 1971.

DUCROT, Oswald. Les mots du discours, Les éditions de minuit, Paris, 1984.

FREIRE, Paulo. La educación como práctica de la libertad, Tierra Nueva, Montevideo, 1972.

GOODMAN, Kenneth y Yetta Goodman. "Learning to read is natural", trabajo presentado en Conference on Theory and Practice of Beginning Reading, Pittsburgh, 1976.

GOODMAN, Yetta. "Using children's reading miscues for new teaching strategies", The Reading Teacher, vol. 23, nº 5: 455-459. 1970.

GOODMAN, Yetta y Dorothy J. Watson. "A Reading Program to live with: Focus on Comprehension", Language Arts: 868-879. 1976.