

Este artículo pretende ser una reflexión teórica de ciertos problemas prácticos en el aprendizaje lecto-escritor frecuentes en las aulas de Educación de Personas Adultas, tales como: el silabeo; la unión, separación y omisión de letras, sílabas y palabras, etc. Por otra parte, y como consecuencia de dicha reflexión, es nuestro objetivo proponer un instrumento de intervención en el aula para solventar algunos de estos problemas.

## La reflexión sobre el propio lenguaje como recurso didáctico en las aulas

pp. 77-87

Mercedes Cubero  
Andrés Santamaría

Universidad de Sevilla\*

Este artículo<sup>1</sup> pretende ser, por una parte, una reflexión teórica de ciertos problemas prácticos en el aprendizaje lecto-escritor, y, por otra, como consecuencia de dicha reflexión, es nuestro objetivo proponer un instrumento de intervención en el aula para solventar tales problemas (Cubero y Santamaría, 1995).

A los profesionales que trabajan sobre los procesos educativos "en contexto" no se les escapa el hecho de que las dificultades en el aprendizaje son generadas, en muchos casos, por el propio contexto educativo y no tanto por los individuos que participan en él. Como ya hemos señalado (L.A.H., 1989, 1993), no cabe duda de que si este hecho está presente en el proceso educativo en general, aún se hace más patente en el marco de la educación de personas adultas. Tradicionalmente el acercamiento a este tipo de problemas se ha centrado en aspectos tan globales y difusos que han dificulta-

do su tratamiento e investigación. Con esto no queremos afirmar que la labor del profesional de la educación deba centrarse exclusivamente en el conocimiento específico y detallado de "sus" alumnos en "su" contexto de aprendizaje. Más bien deberá poder conjugar los hallazgos empíricos concretos con marcos interpretativos de carácter global que puedan dar sentido y expliquen la complejidad del proceso. El enfoque socio-cultural podría constituirse en dicho marco general que permite interpretar la propia práctica cotidiana (Vygotski, 1979, 1981a, 1981b, 1993; Wertsch, 1988, 1993).

Con esta perspectiva como base teórica y metodológica de partida, nuestro interés se centra en el análisis de la adquisición y desarrollo de habilidades lecto-escritoras en alumnos/as de primer ciclo de educación de personas adultas. ¿Y por qué nos centramos en este aspecto? Una primera razón es que la lectura y

\* Facultad de Psicología, Departamento de Psicología Experimental. Laboratorio de Actividad Humana. Avda. San Francisco Javier s/n, 41005 Sevilla. Tel. 954 557 743. Correo electrónico: cubero@psicoexp.us.es santamar@psicoexp.us.es

<sup>1</sup> Este trabajo es un extracto de la Investigación subvencionada por la Junta de Andalucía en las convocatorias de Proyectos de Innovación y Experimentación Educativa 1991-1993 y cuya memoria se encuentra depositada en la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía 1993-1994. Memoria que se realizó junto con los profesores de la Comarca de Aljarafe (Sevilla).

la escritura se constituyen en actividades primordiales, si no centrales, en las aulas de educación de adultos. Sobre todo en los niveles más bajos de alfabetización, es mucho el tiempo empleado y son muchas las actividades que se organizan con el objeto de que los alumnos lleguen a adquirir las destrezas mínimas tanto en la lectura como en la escritura. Es tanta la importancia concedida a estas habilidades, que incluso el propio reconocimiento que el alumno hace de sus posibles progresos y su motivación hacia el aprendizaje se encuentran íntimamente relacionados con el dominio de las mismas.

Pero, además, existe una razón de carácter teórico: algunas de las habilidades lecto-escritoras pueden estar en la base de posteriores aprendizajes. Así, por ejemplo, ¿cómo es posible acceder a una comprensión adecuada de un texto determinado si se silabea al leerlo? ¿Qué tipo de recuerdo se elaborará de un texto en el que toda nuestra atención esté centrada en la identificación de una letra o sílaba concreta? La respuesta a estas y otras preguntas estimularon el desarrollo de la investigación que aquí presentamos y han animado a la redacción de este trabajo.

Intentar elaborar instrumentos de aplicación en el aula, y no sólo explicaciones de esta realidad, nos condujo a centrarnos en una serie de dificultades concretas y frecuentes entre los alumnos con los que trabajamos, iniciados en la lecto-escritura a través de métodos silábicos. Algunas de estas fueron: la separación, unificación y omisión de sílabas y palabras; el silabeo; cambios sistemáticos de unas letras por otras; problemas de identificación de sílabas; etc. Previamente a la presentación de ciertos instrumentos que pueden potenciar el avance en el aprendizaje de la lecto-escritura, desarrollaremos las bases teóricas de nuestra propuesta de intervención.

### **La escolarización y el lenguaje: la importancia de la reflexión sobre el propio lenguaje**

Hoy en día no existe ninguna duda de que el ingreso en el contexto escolar supone importantes transformaciones sociales, lingüísticas y cog-

nitivas para los niños, pero también para los adultos. Al igual que el niño, el adulto que llega al aula tiene que aprender a comunicarse y cooperar con otros adultos de una manera diferente, ya que el propio contexto, y las actividades que en él se llevan a cabo, son nuevas para ellos y a veces muy distintas de las de su entorno cotidiano. Deben desarrollar nuevos usos del lenguaje para así poder participar activamente y con ciertas garantías de éxito en las actividades del aula. En suma, deben enfrentarse a las exigencias que impone el proceso alfabetizador, y, especialmente, a las relacionadas con el mundo de lo lingüístico. El encuentro del adulto con textos escritos y complejos intercambios comunicativos le obliga a tomar conciencia de su lenguaje frente al lenguaje que podríamos denominar escolar o formal, y, al mismo tiempo, a descubrir las diferencias entre ellos.

La escolarización y más concretamente las tareas que se desarrollan en el marco de lo escolar, van a exigir que las personas que participan en ella sean conscientes de sus actividades lingüísticas más básicas: leer y escribir. A esta conciencia se le ha denominado *conciencia metalingüística* (Bialystok, 1993; Garton y Pratt, 1989; Karmiloff-Smith, 1986; Wells, 1988), y hace referencia a la capacidad del individuo de concentrarse en el lenguaje en sí como objeto y no en el significado o en la intención comunicativa de lo que se expresa mediante él. Así, esta conciencia nos permitirá centrar nuestra atención como usuarios, en los distintos niveles del lenguaje: fonológico, léxico, sintáctico, semántico y pragmático. Dicho de otro modo, nos permitirá segmentar las frases en palabras, éstas en sílabas, y éstas últimas en fonemas. Si bien todos, al participar del marco escolar, acabamos convirtiéndonos en competentes usuarios lingüísticos, podemos encontrar sin embargo grandes diferencias en cuanto a las aptitudes metalingüísticas que mostramos.

Como señala Karmiloff-Smith (1995), al hablar de conciencia metalingüística no hemos de olvidar que ésta puede ser incluida en el desarrollo metacognitivo general. Esto es, se trataría de un componente más de metaconocimiento del que el individuo dispone. De este modo, una cosa es disponer de un conocimiento determinado sobre el lenguaje y como éste puede ser

usado, y otra tener un conocimiento sobre cuáles son los procesos y mecanismos que se ponen en juego cuando usamos el lenguaje, ya sea hablado o escrito (metacognición). Así, por ejemplo, un individuo puede “usar” el lenguaje, pero ser totalmente incapaz de “reflexionar” sobre él. Puede detectar ciertas violaciones sintácticas —detectar que algo suena bien o mal—, pero ser totalmente incapaz de explicar dichas violaciones. La conciencia metalingüística será pues lo que permita que el individuo pase de detectar a explicar dichas violaciones.

De manera complementaria, desde la Psicología del Lenguaje, se defiende que las dificultades en la adquisición y el desarrollo de habilidades lecto-escritoras pueden venir provocadas, precisamente, por dificultades en la propia reflexión metalingüística. Es decir, en la capacidad para reflexionar sobre el lenguaje mismo: su naturaleza, estructura, componentes, funciones, etc. Esta reflexión se torna necesaria, además, para asegurar aprendizajes más automatizados de la lectura y la escritura que, a su vez, posibiliten una mayor fluidez. De este modo, se consigue que lo que son acciones muy costosas, como escribir una sílaba o una palabra, se automaticen. Esto genera que el “gasto intelectual” pueda ser derivado a tareas más complejas, ya que si toda la atención está en escribir una sílaba o incluso en recordar el grafema concreto para escribir la “t”, no es imaginable que se pueda escribir una frase, por muy común y familiar que ésta sea. Este hecho podría incluso explicar algunos de los problemas que en educación de personas adultas habitualmente se asocian a “deterioro” en la memoria. Desde este punto de vista, la explicación sería muy distinta. Si empleamos todo nuestros recursos intelectuales en recordar letras o sílabas, tendremos muchas más dificultades para el recuerdo de una frase completa.

Cuando hacemos uso del lenguaje en su función primordial, como es la de la comunicación (Vygotski, 1981b; Wertsch, 1993), no estamos reflexionando de forma deliberada sobre sus componentes, estructura, funciones, etc. Algo similar ocurre cuando escuchamos a alguien. A pesar de que estos sonidos deben ser procesa-

dos, no somos conscientes de ello. Es decir, la comunicación en particular, y el uso del lenguaje, en general, no implica necesariamente tener conciencia de los elementos y procesos implicados. De este modo, la reflexión metalingüística no tiene por qué ser consciente, en el sentido de explícita por parte del individuo; es más bien una capacidad que éste puede llegar a poner en juego en función de las demandas de una situación concreta, y que podría ser detectada si se preguntara en relación con los componentes, por ejemplo, de una frase o palabra.

El hecho de que no tenga por qué ser consciente para el individuo que la emplea, no implica necesariamente que éste la adquiera de modo automático, independientemente de lo que el profesor, en este caso, haga en el aula, sino que muy por el contrario hay que trabajar con el objetivo de obtenerla. No es algo que se le deba suponer al alumno. Digamos que la educación puede proporcionar suficientes oportunidades para practicar en la toma de conciencia sobre las divisiones y unificaciones de componentes lingüísticos. O dicho de otra forma, en dedicar nuestra atención a “racionalizar” dicha actividad. Lo que realmente puede resultarnos interesante es que los que trabajan con el lenguaje (profesor y alumno) deben, en determinados momentos, ser capaces de reflexionar sobre él. Por tanto el desarrollo de esta reflexión se torna vital en el aula, puesto que la mayor parte del tiempo en ésta se dedica a trabajar con el lenguaje (hablado y escrito).

Todo lo visto en torno a estas habilidades o instrumentos intelectuales y lingüísticos puede ser concretado en tres ideas fundamentales:

- a) la reflexión metalingüística es un metacognición que facilita el proceso lecto-escritor
- b) ésta no tiene por qué ser consciente y voluntaria por parte del alumno.
- c) la reflexión metalingüística no se adquiere de manera automática, hay que trabajarla.

Por último, y como han señalado Cook y Gumperz (1988), para que una habilidad sea considerada metalingüística, el sujeto no sólo debe ser capaz de reflexionar sobre el lenguaje, sino que también debe saber que es sobre el lenguaje sobre lo que está trabajando. Y es en

esto último dónde podemos observar el aspecto de metaconocimiento al que anteriormente nos referíamos cuando conceptualizamos la conciencia metalingüística. De este modo, el desarrollo de esta "reflexión metalingüística" podría comenzar con las propiedades intrínsecas del lenguaje que nos llevará a reflexionar sobre determinados aspectos del mismo. Estas propiedades podrían incluir la existencia de errores, palabras difíciles de pronunciar, difíciles de construir, de escribir, etc.

No obstante, no queremos que el hecho de centrarnos en el estudio de las habilidades lectora-escritoras pueda llevar a la confusión de pensar que la alfabetización debe reducirse o centrarse exclusivamente en estos aspectos. Como ya hemos señalado (Cubero y Marco, 1994, 1997, 1998; Cubero y Santamaría, 1995; L.A.H., 1988, 1993; Ramírez, Sánchez y Santamaría, 1996) la alfabetización debe ser considerada como algo más que el aprendizaje de la lectura y la escritura. Desde nuestra perspectiva, la alfabetización se considera como un conjunto de prácticas sociales, lo que trae consigo asumir que ésta es un tipo de intervención que contempla aspectos de vital importancia en el desarrollo de los individuos tales como habilidades comunicativas, de desarrollo comunitario, intervención social, etc.

### Conciencia metalingüística y alfabetización

La relación entre alfabetización y conciencia metalingüística es bastante compleja por lo que en este trabajo no pretendemos dar una explicación definitiva de la misma, sólo aportar claves sobre cómo tiene lugar esta relación. Conviene recordar que partimos de una definición de alfabetización amplia, como un conjunto de prácticas sociales. Ésta lleva implícita la idea de un control por parte del sujeto en el uso del lenguaje y hablado y/o escrito. De este modo, una persona alfabetizada es una persona que desarrolla un buen control sobre su lenguaje y puede moverse sin demasiada dificultad desde formas habladas a formas escritas, o viceversa. Uno de los

objetivos primordiales de las actividades alfabetizadoras es, precisamente, dotar al individuo de instrumentos que le permitan ejercer un control adecuado sobre su propio lenguaje. Un sujeto alfabetizado es pues un sujeto que usa fluidamente su lenguaje y que conoce (es consciente) los procesos y mecanismos que se ponen en juego en su uso. Por ello, creemos que conciencia metalingüística y alfabetización se encuentran íntimamente entrelazadas, y que se desarrollan de manera conjunta.

Sin embargo, existe en la literatura un considerable desacuerdo con respecto a esta cuestión. Por una parte, autores como Donaldson (1983) han sugerido que el proceso de aprendizaje de la lectura en el marco escolar es responsable del desarrollo de la conciencia metalingüística. Según su criterio la lectura permite desarrollar el llamado "control metalingüístico", control que se va a extender a otros dominios cognitivos. Por otra parte, autores como Tunmer (1988) Tunmer y Bowey (1984) han sostenido que la habilidad metalingüística para reflexionar sobre el lenguaje podría ser un prerrequisito para poder leer, ya que sin esta habilidad el individuo no sería capaz de descubrir las características del lenguaje hablado. Ambas visiones aunque se presentan como opuestas, consideran aspectos que no dejan de ser ciertos. Por un lado, la capacidad para reflexionar sobre aspectos del lenguaje existe antes de que el individuo se enfrente a una situación instruccional formal. Incluso podríamos decir que esta reflexión aparece de manera espontánea y en sus inicios no tiene por qué suponer un control deliberado del individuo. Ahora bien, enfrentarse a la tarea de leer y escribir implicará una mayor concentración de la atención sobre el propio lenguaje, que se convierte así en un objeto en sí mismo y no únicamente en un instrumento de comunicación.

Por ello, a pesar de que de las investigaciones realizadas en torno a este tema no parece quedar claro si la habilidad para reflexionar sobre el lenguaje es un resultado del aprendizaje de la lectura y la escritura o un prerrequisito para dominarla (Wells, 1981, 1988), nos inclinamos a pensar que esta reflexión no sólo esta-

ría en la base de las nuevas adquisiciones lecto-escritoras, sino que una vez alcanzado cierto nivel, algunas de estas habilidades pueden incluso favorecerla. Así, siendo coherentes con la perspectiva vygotskiana, base conceptual que guía este trabajo, defendemos una interacción de mutua interdependencia entre aprendizajes lecto-escritores y desarrollos de destrezas metalingüísticas. Creemos que conciencia metalingüística y alfabetización se encuentran íntimamente entrelazadas, y que se desarrollan de manera conjunta.

Pudiera ser que mucho de lo que tiene que ver con la alfabetización esté basado en el desarrollo de habilidades derivadas del conocimiento metalingüístico. Ya que son estas habilidades las que posibilitan la elección de una u otra palabra, una u otra estructura sintáctica, uno u otro significado y el control en el uso del lenguaje. Y el control y la elección son aspectos centrales del proceso alfabetizador. Así, las actividades desarrolladas en el aula llevarán al adulto a reflexionar sobre el lenguaje y a usar su conocimiento metalingüístico de una forma global e integrada al hablar, escribir, leer, etc. Ahora bien, esta sería una de las posibles caras de la relación entre alfabetización y conciencia metalingüística. La otra nos llevaría a cuestionarnos si ésta es un producto de la propia actividad escolar o puede surgir en otros escenarios de actividad en los que el individuo se ve inmerso.

Si nos centráramos únicamente en las habilidades propiamente lingüísticas podríamos encontrar otros escenarios que fomentaran dichas adquisiciones: las interacciones madre-hijo, la familia, la actividad laboral, etc. Sin embargo, si nos referimos específicamente a la conciencia metalingüística, sería el marco escolar el responsable de dicha adquisición. Las exigencias de las actividades que se desarrollan en la escuela son la causa no sólo de que estas habilidades se pongan en juego, sino incluso de que se lleguen a adquirir. Y esto es así, ya que el contexto educativo es el único escenario que tiene como objetivo prioritario la adquisición de metaconocimientos, y entre ellos, y por encima de todos, de metaconocimiento sobre el lenguaje.

## Actividades promotoras de la reflexión metalingüística

Como consecuencia de los planteamientos anteriores, se diseñó una investigación que pretendía elaborar distintas actividades y materiales que pudieran potenciar el aprendizaje y mantenimiento de estas habilidades metalingüísticas, así como constatar su utilidad.

Las alumnas seleccionadas asistían a centros de Educación de Personas Adultas de la Comarca del Aljarafe (zona situada a pocos kilómetros de Sevilla capital). Se trabajó con 52 alumnas, con edades comprendidas entre los 45 y 65 años y pertenecientes a un nivel socioeconómico medio-bajo.

El reto que se nos planteaba no fue fácil de resolver, ya que el desarrollo de tareas aplicables en el aula nos exigía, a nuestro entender, dar respuesta a dos necesidades que muy frecuentemente se encuentran enfrentadas en educación. Así, por un lado, pretendíamos mantener cierto rigor experimental, y por consiguiente:

- a) Utilizamos un grupo control que asegurase que fueran las tareas diseñadas las que produjeran cambios en las habilidades lecto-escritoras y no el simple paso del tiempo en el aula.
- b) Igualamos al máximo la forma de presentar la tarea los distintos profesores.
- c) Igualamos al máximo las dificultades de la prueba del pretest y la del postest.

Por otro lado, fue un objetivo prioritario para nosotros la validez ecológica de los materiales y la forma de administrarlos. Esto nos hizo tener en cuenta:

- a) Que fuese realizable en clase por la profesora, es decir, que no exigiese la colaboración de personas de apoyo, pues esto lo haría inviable.
- b) Que fuese motivante y ameno para las alumnas.

Con estos planteamientos se diseñó una situación que perseguía registrar las dificultades de las alumnas con respecto a la problemática planteada, así como la ejecución de éstas ante tareas que podrían estar incidiendo en el desarrollo de las habilidades metalingüísticas. Para tales fines esta situación comprendía las siguientes fases:

1) Elaboración de un texto para conocer el estado actual de las alumnas con respecto a la problemática descrita, que debía ser leído por las alumnas y dictado por la profesora (pretest).

2) Elaboración de actividades y tareas que pudieran incidir directamente en la aparición y desarrollo de esta habilidad metalingüística.

3) Elaboración de un material para el registro del nivel de las alumnas después de pasar por las actividades propuestas (un dictado y una lectura, con las mismas características que los anteriores –postest–).

### **Descripción de las tareas experimentales<sup>2</sup>**

Para el desarrollo de la investigación se utilizaron 6 tareas experimentales. Éstas se trabajaron en el aula durante 2 días por semana durante 4 semanas. El primer día de cada semana se realizaron las 3 primeras tareas experimentales y el segundo día las tres restantes. Las instrucciones para su realización se dieron de manera colectiva, pero cada una de las alumnas tuvo su juego de tarjetas.

#### *Primer día*

*Primera tarea:* se centra en la problemática del silabeo y de la omisión y aparición de letras. A cada alumna se le entregaba un conjunto de dibujos y de tarjetas con las letras necesarias para formar el dibujo representado. En síntesis, en primer lugar se colocaban las cinco tarjetas con los dibujos vueltos hacia abajo; las alumnas debían ir nombrando cada uno de ellos, para posteriormente ir formando junto a los mismos, y con las tarjetas de las letras, las palabras completas que hacían referencia a cada uno de ellos. En su caso se hacían las correcciones oportunas, comparando siempre la palabra escrita con el dibujo. Inmediatamente después debían leerlas, para escribirlas en una tarjeta en blanco con posterioridad. Finalmente, la profesora dictaba colectivamente cada una de estas cinco palabras.

*Segunda tarea:* se centra en la problemática del silabeo y de la omisión y aparición de sílabas. Las fases son las mismas que las de la tarea anterior, pero en vez de utilizar letras se utilizan sílabas.

*Tercera tarea:* se centra en la problemática del silabeo y de la omisión y aparición de letras y sílabas. Para esta tarea se utilizaban las diez palabras escritas por las alumnas en las dos tareas anteriores. Las alumnas debían separar cada una de las palabras, numerando, por un lado, las letras que las componen (cinco tarjetas de la primera tarea), y por otro, las sílabas (cinco tarjetas de la segunda tarea).

#### *Segundo día*

*Primera tarea:* se centra en la identificación de las sílabas que faltan. Las instrucciones seguían la misma pauta que la ya planteada en el día anterior.

*Segunda tarea:* se centra en la identificación de las letras que faltan. Comprende las mismas fases que la tarea anterior, pero en vez de utilizar sílabas se utilizan letras.

*Tercera tarea:* se centra en lo que podríamos llamar la *conciencia gramatical*. Es decir, aquello que hace referencia a la construcción de frases y oraciones a partir de los distintos elementos o unidades que conforman el lenguaje: letras, sílabas, palabras. En esta tarea se realizaban dos clases de ejercicios:

1) Prueba de enjuiciamiento: se presentaban a las alumnas 5 frases. Debían juzgar si éstas eran correctas o incorrectas gramaticalmente. En concreto estamos refiriéndonos a tres posibles errores: (a) alteración del orden lógico de los elementos de la frase; (b) unificación o separación incorrecta de palabras en la propia frase y (c) concordancia género-número.

2) Prueba de corrección: se presentaban a las alumnas 5 frases incorrectas gramaticalmente que tenían que corregir. De un conjunto de tarjetas debían coger aquellos elementos necesarios para su corrección.

En ambas tareas no sólo debía corregir los errores, sino que tenían que argumentar por

<sup>2</sup> La descripción detallada de dichas tareas puede encontrarse en el trabajo de Cubero y Santamaría (1995).

qué estaban mal. Estas explicaciones eran corregidas por la profesora, si era necesario.

### **Resultados de la aplicación de las tareas**

Para el análisis de los datos se compararon los resultados obtenidos por las alumnas en el pretest y el postest. Somos conscientes que este análisis es limitado en cuanto a que no considera lo que ha estado ocurriendo mientras se ha estado administrando las tareas propuestas, análisis que aún no hemos concluido. Sin embargo, creemos que a niveles generales puede aportarnos una información muy valiosa sobre la importancia de trabajar explícitamente en el fomento de habilidades metacognitivas. Estas conclusiones obviamente no serán definitivas hasta que no se completen los demás análisis.

A continuación pasaremos a describir los resultados más relevantes extraídos de aplicar una prueba de contraste de medias de los errores entre el pretest y postest (test de Wilcoxon). En cuanto a los resultados obtenidos en el dictado en el pretest y el postest, podemos señalar que existe una alta diferencia significativa ( $Z=-3.3143$ ,  $P=0.0009$ ). Los sujetos del grupo experimental pasan de tener como media de errores en el primer dictado 65.95 a tener en el segundo 39.46.

En cuanto a los resultados obtenidos en la lectura en el pretest y el postest, señalar que existe una diferencia significativa aún mayor ( $Z=-4.2857$ ,  $P=0.0009$ ). Así, los sujetos del grupo experimental pasan de tener como media de errores en la primera lectura 44.04 a tener en la segunda 11.21.

Si comparamos estos datos con los del grupo control resultan aún más interesantes, puesto que tanto en el dictado como en la lectura, no hubo diferencias significativas ( $Z=0.2801$ ,  $P=0.7794$ ) entre el pretest y el postest. Es decir, aquellas personas que no realizaron las tareas experimentales no sufrían cambios en cuanto al número de errores del dictado y la lectura entre el pretest y postest.

En aras de obtener más información sobre los posibles efectos de las tareas, quisimos detectar si las alumnas que partían de una situación en la

que habían tenido más fallos en el pretest mejoraban más o menos que aquellos que partían con un menor número de fallos. Para ello, dividimos a los sujetos en tres grupos que denominamos como “expertos” (entre 10 y 43 fallos en el pretest), “medios” (entre 44 y 84 fallos en el pretest) e “inexpertos” (entre 85 y 120 en el pretest). Los datos mostraron que no todos los grupos se vieron afectados de la misma manera por la tarea experimental. En cuanto al grupo de expertos, y en relación con el dictado, no se hallaron diferencias significativas entre el primero y el segundo ( $Z=-1.4003$ ,  $P=0.1614$ ). En este mismo grupo y en relación con la lectura podríamos decir que sí se encuentran diferencias significativas entre ambas pruebas ( $Z=-2.5205$ ,  $P=0.0117$ ). Si analizamos el grupo intermedio, tanto en el dictado ( $Z=-1.9604$ ,  $P=0.0500$ ) como en la lectura ( $Z=-2.5205$ ,  $P=0.0117$ ) encontramos diferencias significativas. Por último, en el grupo de inexpertos observamos la misma tendencia que en el grupo medio, en ambos casos, dictado y lectura, las diferencias fueron significativas ( $Z=-2.2404$ ,  $P=0.0251$  y  $Z=-2.5205$ ,  $P=0.0117$  respectivamente).

### *Comentario de los resultados*

Como puede desprenderse de los resultados obtenidos, las tareas y materiales diseñados han influido en una mejora en la ejecución de las tareas de dictado y lectura. El hecho de que ante los errores cometidos por las alumnas, las profesoras guiaran o fomentaran que éstas trabajasen conjuntamente con materiales gráficos (tarjetas en las que aparecían dibujos) y lingüísticos (letras, sílabas, palabras y frases) en cierto modo hace que las alumnas se vieran “obligadas” a reflexionar metalingüísticamente, favoreciendo sus habilidades lecto-escritoras.

Es interesante constatar que a pesar de que tanto en el dictado como en la lectura mejoran los resultados de quienes trabajaban con el material propuesto, esta mejora es mayor en la lectura. Esto parece confirmar ciertas intuiciones sobre la naturaleza de la tarea experimental. Es decir, sospechábamos que la insistencia en la corrección del silabeo por parte de la profesora, el hecho de que la lectura se encontrara presen-

te en todas las tareas y que las alumnas partieran de un nivel general más alto en la misma, podría estar en la base de la explicación de una mayor mejora en el proceso lector. Con esto estamos queriendo decir que el material diseñado estaba incidiendo más en el desarrollo de habilidades necesarias para la lectura que para la escritura. Por supuesto no estamos afirmando que estas habilidades sean completamente independientes. Los procesos lector y escritor se encuentran íntimamente imbricados, y las mejoras en uno de ellos se ven reflejadas en el otro (Wells, 1988). En relación con esto, y aún cuando se tiene la idea de que de alguna manera el proceso lector precede al escritor, desde un punto de vista sociohistórico y cultural, hay razones para pensar más bien en la existencia de una fuerte interrelación entre ambos. Ciertamente el desarrollo del lenguaje escrito está ligado al del lenguaje hablado. No obstante, tan cierto como esto es que el desarrollo de las habilidades escritoras influyen en el desarrollo de la lectura, ya que en este proceso el individuo va adquiriendo nuevas estructuras y funciones del lenguaje que son adoptadas para el lenguaje hablado. De este modo, una persona alfabetizada tiene la capacidad de hablar, leer y escribir con otra persona, y éste es el principal logro de la alfabetización. Sin embargo, es necesario señalar la existencia de ciertas habilidades o destrezas específicas como el silabeo, que probablemente aún no ha podido "traducirse" en mayores cambios en la escritura.

Quizás uno de los datos de mayor interés es el hecho de que parece que las tareas experimentales, a pesar de que influían en todos los sujetos, generaban cambios más llamativos en alumnas con menor nivel de partida. Esto es de gran importancia para elaboraciones futuras de materiales curriculares, ya que de este modo podríamos diseñar materiales más específicos para cada nivel de conocimiento. En ese sentido podríamos afirmar que estas tareas estarían incidiendo en mayor medida en la zona de desarrollo próximo de las alumnas con menor nivel en dichas habilidades.

Los avances ya mencionados aparecen con claridad en la realización de las tareas experi-

mentales y no parece muy arriesgado afirmar que pueden ser generalizados a otro tipo de tareas de la práctica educativa cotidiana. A pesar de que sobre este último aspecto no tengamos datos cuantitativos, según los cuadernos de clase de las profesoras en los que anotaban el desarrollo individual de sus alumnas, parece que las destrezas adquiridas a través de las tareas diseñadas se han mantenido y extendido al resto de las tareas de lecto-escritura. Estos avances podrían centrarse en los siguientes aspectos:

a) Se reduce o, en muchos casos, desaparece el silabeo durante la lectura.

b) Desaparecen, en las tareas experimentales, los errores de unificación de sílabas y palabras. En lo referente a otro tipo de tareas, éstos se ven reducidos considerablemente.

c) Podríamos concluir lo mismo respecto a las omisiones de letras y sílabas en palabras y frases.

d) Se produce un avance considerable en la alteración de letras que generaban dificultades en el aprendizaje de sílabas trabadas, inversas y mixtas.

### Algunos comentarios finales

Por último nos gustaría comentar brevemente algunas ideas que, a nuestro entender, pueden tener relevancia teórica y práctica.

La primera de ellas tiene que ver con la polémica acerca de si la habilidad metalingüística es un prerrequisito para el aprendizaje de la lectura y la escritura o más bien se trata de una consecuencia de este proceso.

Después de todo lo argumentado a lo largo de este capítulo hemos de inclinarnos a pensar que si bien es cierto que la reflexión metalingüística facilita el aprendizaje de la lectura y la escritura, no es necesariamente un prerrequisito para ello. De todos modos, tanto si la conciencia metalingüística es una causa o un facilitador de la adquisición de las habilidades lecto-escritoras es, en todo caso, una importante aptitud relacionada con dicho proceso que no se encuentra desarrollada antes de llegar al marco escolar.

La segunda de ellas tiene que ver con que el “progreso de las alumnas” puede no estar tan relacionado con las tareas concretas que éstas realizaban, sino más bien con el procedimiento que seguían, es decir, cómo desarrollaban la tarea. Es clave, más que el material, las exigencias o demandas que éste implica. Por esto podríamos justificar que el hecho de que en muchos centros de personas adultas se utilicen materiales similares y no produzcan las transformaciones reseñadas, no invalida el material propuesto, sino más bien enfatiza la idea de que lo más importante en este sentido son los objetivos que se persiguen y cómo se secuencian éstos. Las tareas en sí sólo permiten tener un conocimiento determinado sobre el lenguaje y como éste debe ser usado. Es precisamente a través de las instrucciones y las guías que da el profesor durante la realización de la tarea como se dota a las alumnas de instrumentos que les permiten ejercer un control adecuado sobre el propio lenguaje.

Dicho de otro modo, las preguntas, correcciones, claves..., que les van proporcionando los profesores en el transcurso de las tareas son una forma de hacer explícita una toma de conciencia del propio lenguaje que la alumna está utilizando, frente al lenguaje más “formal” que debería utilizar. Y así, de esta forma, descubrir las diferencias que hay entre ellos. Esas sugerencias de la profesora son en definitiva las que les ayudan a reflexionar sobre el lenguaje, a pasar de detectar a explicar ciertas violaciones que cometen.

La tercera idea que queremos resaltar, y en íntima relación con la anterior, tiene que ver con que este procedimiento se constituye en un auténtico sistema de interacción social entre las alumnas y entre éstas y las profesoras. Si asumimos los planteamientos vygotskianos (1981a; 1993) para los que todos los procesos psicológicos individuales encuentran su origen en el plano social, el hecho de que las tareas se sitúen en este plano social está favoreciendo el propio desarrollo individual. Así, estos procesos reflexivos o metacognitivos, como cualquier adquisición o desarrollo humano, no son espontáneos, ni individuales, sino que necesitan de la ayuda previa de otro más capaz para ser adquirido, y sólo después puede pasar al repertorio de las habili-

dades individuales del individuo. En algunos casos incidirá favoreciendo el paso del plano social al plano individual, mientras que en otros generará la propia habilidad en el plano social.

En cuarto lugar nos interesa destacar que a través de esta interacción se ha podido dotar a las alumnas de nuevos instrumentos que medien sus aprendizajes. Es en este sentido, en el que la reflexión metalingüística puede entenderse como un instrumento de mediación. Dicho de otro modo, esta habilidad para trabajar con el propio lenguaje y saber que es sobre el lenguaje sobre lo que se está trabajando, se constituye en un instrumento lingüístico y psicológico que permite a las alumnas relacionarse con el texto (hablado y escrito) o con los materiales escolares de una manera cualitativamente diferente. En otros términos, cuentan con una nueva herramienta para hacer la tarea de manera diferente, para remediar esta relación. Utilizamos el término remediar para enfatizar la idea de que las alumnas ya usaban otros instrumentos mediadores en su resolución de las tareas y lo que hacen ahora es volver a mediar, en el sentido de utilizar instrumentos distintos. No olvidemos que siguiendo los planteamientos del enfoque sociocultural, que claramente inspiran este trabajo, los avances o progresos, o dicho en términos vygotskianos, los saltos revolucionarios en el desarrollo están asociados a cambios en los instrumentos de mediación, tanto por la adquisición de uno nuevo como por la transformación cualitativa de los ya existentes (Vygotski, 1979; 1981b). Es en este sentido en el que lo que hemos denominado remediación genera avances en las habilidades lecto-escritoras de estas alumnas.

Nos gustaría hacer referencia también al hecho de que el diálogo y la conversación que se genera en la interacción pueden entenderse como una herramienta útil para los docentes de cara a los progresos de sus alumnos. Precisamente por este hecho afirmábamos que no eran exclusivamente las tareas las que generaban los cambios en las alumnas sino que más bien el procedimiento seguido era el responsable de estos progresos, entendiendo que el procedimiento estaba basado fundamentalmente en el intercambio de información, en la comunicación y el diálogo.

Por último, creemos que será preciso seguir investigando en esta línea de trabajo con objeto de desarrollar una base empírica más sólida que pueda apoyar alguna de las ideas aquí presentadas, y que pueda dar alguna luz acerca de la compleja relación entre lenguaje y alfabetización en aquellos sujetos que, por diversas razones, no tuvieron ocasión de participar del proceso educativo formal, y que algunos años después lo hacen, motivados por desarrollar habilidades que ya creían inalcanzables.

## REFERENCIAS

- BIALYSTOK, E. (1993). Metalinguistic awareness: the development of children's representations of language. En C. Pratt y A.F. Garton (Eds.), *The development and use of representation in children*. London: Wiley.
- COOK-GUMPERZ, J. (1988). La construcción social de la alfabetización. Barcelona: Paidós Educación.
- CUBERO, M. y MARCO, M. J. (1994). Conocimiento escolar/conocimiento cotidiano: un análisis socio-cultural del estancamiento en la alfabetización de las personas adultas. *Investigación en la Escuela*, 23, 55-65.
- CUBERO, M. y MARCO, M. J. (1997). El aprendizaje en la edad adulta: reflexiones sobre el qué y el cómo de la evaluación. *Cultura y Educación*, 6-7, 31-39.
- CUBERO, M. y MARCO, M. J. (1998). ¿Estancamiento o maduración? Una visión alternativa a la idea de no progreso de los alumnos de Educación de Personas adultas. En CEP de Murcia (Eds.), *En Seminario Provincial: La enseñanza y el aprendizaje de las personas adultas (nivel I). El currículum en la práctica*. Murcia: Centro de Profesores y de Recursos.
- CUBERO, M. y SANTAMARÍA, A. (1995). Actividades para alumnas y alumnos con problemas de aprendizaje de la lecto-escritura. En Cubero y A. Santamaría y otros (Eds.), *Monografía de adultos, serie Experiencias, nº8*. Sevilla: Junta de Andalucía. Consejería de Educación y ciencia. Dirección General de Promoción y Evaluación Educativa.
- DONALDSON, M. (1983). *La mente de los niños*. Madrid: Morata.
- GARTON, A. Y PRATT, C. (1991). *Aprendizaje y proceso de Alfabetización*. Barcelona: Paidós Educación.
- KARMILOFF-SMITH, A. (1986). From meta-processes to conscious access: Evidence from children's metalinguistic and repair data. *Cognition*, 23, 95-147.
- KARMILOFF-SMITH, A. (1995). Restricciones de la conciencia metalingüística. *Infancia y Aprendizaje*, 72, 33-50.
- LABORATORIO DE ACTIVIDAD HUMANA (1988). *Educación y procesos cognitivos. Un enfoque sociocultural*. Sevilla: Junta de Andalucía.
- LABORATORIO DE ACTIVIDAD HUMANA (1993). *La Educación de Adultos y el cambio de valores, actitudes, y modos de pensamiento en la mujer: un estudio etnográfico del discurso*. Memoria de Investigación C.I.D.E.
- RAMÍREZ, J. D., SÁNCHEZ, J. A. y SANTAMARÍA, A. (1996). Making Literacy: A dialogical perspective of discourse in adult education. En J. Valsiner & H. Voss (eds.). *The structure of learning processes*. Norwood, New York: Ablex Publishing Co.
- TUNMER, W. E. (1988). Cognitive and linguistic factors in learning to read. En P. Gough (comp.). *Reading Acquisition*. Hillsdale, New Jersey: Erlbaum.
- TUNMER, W. E. y BOWEY, J. A. (1984). Metalinguistic awareness and reading acquisition. En W.E. Tunmer, C.Pratt y M.L. Herriman (comps.) *Metalinguistic Awareness in Children: Theory, Research and Implications*. Berlin: Springer Primaria Verlag.
- VYGOTSKI, L. S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Grijalbo.
- VYGOTSKI, L. S. (1981a). The genesis of higher mental functions. Comp., J. V. Wertsch. *The concept of activity in Soviet Psychology*. Armonk, New York: Sharpe.
- VYGOTSKI, L. S. (1981b). The instrumental method in psychology. Comp., J. V. Wertsch. *The concept of activity in Soviet Psychology*. Armonk, New York: Sharpe.
- VYGOTSKI, L. S. (1993). *Pensamiento y Lenguaje*. En A. Alvarez y P. del Rio (ed.) *Lev Vygotski. Obras escogidas, Vol. 2*. Madrid: Aprendizaje Visor.

#### SUMMARY

This paper tries to be, on the one hand, a theoretical reflection on certain practical problems about learning reading-writing skills usually in the classrooms of Education of Adult People, such as: syllabification; union, separation and omission of letters, syllables and words, etc. On the other hand, and as a result of this metalinguistic reflection, it is our objective for proposing an instrument of intervention in the classroom in order to solve such problems.

#### RÉSUMÉ

Cet article est, d'une part, une réflexion théorique de certains problèmes pratiques qui fréquemment apparaissent dans l'apprentissage de la lecture-écriture habilités dans l'éducation de personnes adultes, comme le syllabée, la liaison, la séparation et l'omission des syllabes et des mots. D'autre part, et comme conséquence de cette réflexion, ce notre objectif proposer un instrument d'intervention dans la classe pour résoudre cette problèmes.