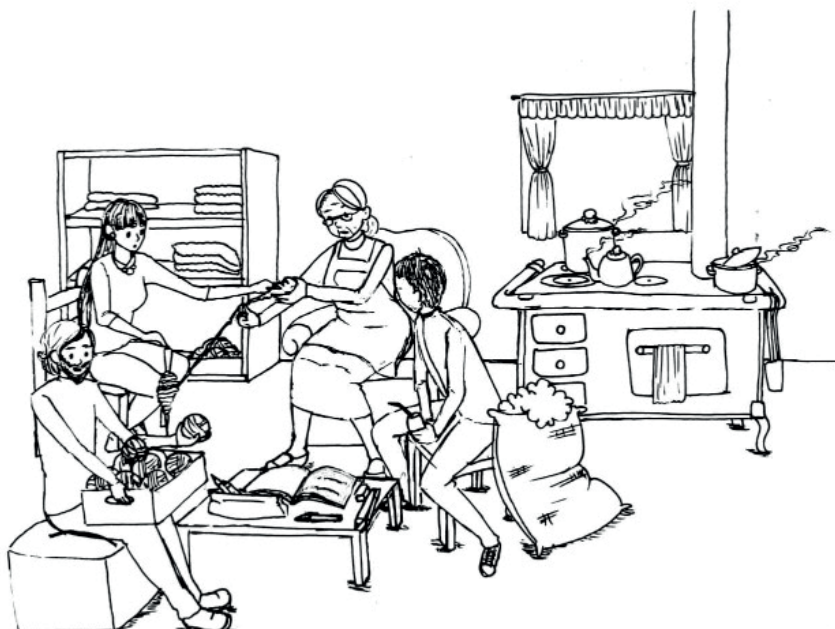


Alfabetizar para ser alfabetizados:
Método Vivencial de Lectoescritura
para adultos



Alfabetizar para ser alfabetizados: Método Vivencial de Lectoescritura para adultos

Núcleo Laboratorio de Innovación Interdisciplinario para la Educación Inclusiva

Autores:

Jesús Lara Coronado-Damarys Lavado-
Javiera Acevedo-Camila Sepúlveda
Instituto de Especialidades Pedagógicas
Universidad Austral de Chile

Diseño- Ilustraciones

Javiera Ocampo

Diagramación y diseño de cubierta

Pamela Millar Álvarez

Impreso en

Sociedad Gráfica Andina Ltda.

ISBN Obra independiente: 978-956-08082-0-2

N° Propiedad Intelectual: 2024-A-9934

Cómo citar: Lara-Coronado, J., Lavado, D., Acevedo, J y Sepúlveda, C. (2025). Alfabetizar para ser alfabetizados: Método Vivencial de Lectoescritura para adultos. Sede Puerto Montt. Universidad Austral de Chile.

Primera edición.

Obra financiada por la Universidad Austral de Chile por medio del proyecto de Vinculación con el Medio, UACH.

Primera edición, abril, 2018.

Impreso en Gráfica LOM
Santiago de Chile

Segunda edición.

Esta iniciativa cuenta con el financiamiento del proyecto institucional “Fortalecimiento de las capacidades de I+D para el Desarrollo de la Macrozona Sur Austral”, código INID210009, proyecto ANID en ejecución por el Departamento de Desarrollo e Innovación (DDI) de la Vicerrectoría de Investigación, Desarrollo y Creación Artística (VIDCA), de la Universidad Austral de Chile.

Alfabetizar para ser alfabetizados:
Método Vivencial de Lectoescritura
para adultos

Autores de la primera edición, 2018:

Jesús Lara Coronado

Est. Rubén Schmidt

Est. Francisca López

Est. Casandra Maldonado

Est. Belén Villarroel

Est. Ubaldo Fuentealba

Autores de la segunda edición, 2024:

Jesús Lara Coronado (UACH-IEPE)¹

Damarys Lavados (Ped. Dife).

Javiera Acevedo (Ped. Dife).

Camila Sepúlveda (Ped. Bas).

Universidad Austral de Chile, Sede Puerto Montt.

Como todo no es posible retenerlo, hay que
hacer que la alumna seleccione y sepa distinguir
entre la médula de un trozo y el detalle útil pero
no indispensable. (Mistral, 1979, p. 41)

Contenido

Prólogo	15
Introducción	19
Historia del método	25
Actividades historia del método.....	27
Filosofía del Método.....	31
Actividades filosofía del método	39
Consideraciones generales	44
Actividades consideraciones generales	48
Experiencias alfabetizadoras	50
Etapa 1: La narración para de establecer un vínculo comunicativo	52
Etapa 2: Elección de ideas específicas	55
Tabla 1. Método vivencial.....	56
Tabla 2. Método vivencial.....	57
Etapa 3: Escritura inicial de la oración.....	58
Etapa 4: Lectura Inicial	59
Etapa 5: Reescritura analítica.....	61
Etapa 6: Escritura final	61
Etapa 7: Trabajo paralelo con fonemas y grafemas	64
Actividades historia del método.....	65
Otras experiencias vividas con experimentados	67

Escritura inicial de Juan Heriberto	67
Autobiografía de Juan Mancilla	73
La Sra. Gladys y la relevancia de su familia.....	74
Decisiones del proceso.....	74
Las primeras sesiones	75
Las metas.....	77
La evaluación	84
Actividades con la señora Gladys.....	86
Lectoescritura para la vida, un cambio en el autoconcepto	89
Un cambio en la autoimagen	105
Actividades de cierre del libro.....	107
Evaluación general del libro.....	109
Ideas, reflexiones y posibles conclusiones finales.....	111
Pequeña biografía de los autores de la segunda edición	115
Referencias	117

Índice de imágenes y esquemas

Esquema 1 “alfabetizar para ser alfabetizado”	33
Esquema 2: imagen 1, nacimiento del método	51
Esquema 3: imagen 2, extracción de pelillo.....	54
Esquema 4: imagen 3, elección de ideas	58
Esquema 5: imagen 4, escritura inicial	59
Esquema 6, imagen 5, lectura inicial	60
Esquema 7: imagen 6, reescritura analítica	61
Esquema 8, imagen 7, escritura final.....	63
Esquema 9: imagen 8, trabajo con fonemas y grafemas específicos	65
Esquema 10, imagen 9, ejemplos de etapa 3, Escritura inicial y 4 Lectura inicial.....	68
Esquema 11, imagen 10, ejemplo de etapa 5, reescritura y 5 escritura final.....	69
Esquema 12, imagen 11, ejemplo etapa 3 con otro contenido	69
Esquema 13, imagen 12, ejemplo etapa 4	71
Esquema 14, imagen 13, ejemplo etapa 5	71
Esquema 15, imagen 14, ejemplo etapa 6	72
Esquema 16, imagen 15, ejemplo etapa 6	73
Esquema 17, imagen 1, Sr. Gladys. Escritura y reescritura de su nieto	78
Esquema 18, imagen 2. Nombre de los integrantes familiares	80
Esquema 19, imagen 3. Escritura de una palabra significativa	81
Esquema 20, imagen 4. Escritura y reescritura de mensaje para su hija ..	82

Esquema 21:libro: La Vida de Belén. Autoras, Gladys V, y Damaris Lavado.	85
Esquema 22, imagen 1, nombre y apellido.....	96
Esquema 23, imagen 2 y 3. Palabras creadas desde una consonante de interés.....	98
Esquema 24, imagen 4 y 5. Crucigrama para trabajar escritura vertical y horizontal.....	98
Esquema 25, imagen 6, agregado y quitado de letras.....	99
Esquema 26, imagen 7 y 8, letra de canción y elección de palabra.....	101
Esquema 27, imagen 9, elección de palabra.....	102
Esquema 28, imagen 10, lectura de temas importantes.....	104

Prólogo

“Tía, no puedo hacer nada, porque no sé leer”

Estudiante de tercero básico, una escuela rural de Puerto Montt.

Cuando se me invitó a escribir el prólogo de este trabajo mi respuesta fue un sí de proporciones, mi entusiasmo era evidente por lo que no dudé en aceptar. Pero luego, cuando tuve que hacerme cargo de mi respuesta no podía escoger las palabras que expresaran lo importante que siento este trabajo; entregar nuevas formas de abordar el aprendizaje de la lectoescritura y valorar la experiencia del discente. Por esta razón, ofrezco con mucha humildad mi experiencia al alero del método que aquí se retrata y describe, mis palabras van llenas de gratitud y un profundo amor por lo que hacemos en la sala de clases, y porque pude ver el cambio y logro de su utilización en terreno, sobre todo, cuando la cultura del que aprende se puede transformar en contenido educativo.

A modo de ejemplo, en mi primer día de práctica, en un tercero básico de una comunidad rural, mis alumnos trabajaban en una guía que les había entregado la profesora, la mayoría lo hacía concentrado en su tarea, en consecuencia, inevitablemente mi atención se posó sobre aquel que

movía nervioso el lápiz en su mano, no obstante, sin empezar a trabajar. Me acerqué para ayudar y al consultarle qué le pasaba me contesta que no sabe qué hacer... “lea las instrucciones fue mi respuesta”, “no sé leer me respondió con mucha vergüenza en su carita”. ¡Qué torpeza la mía, la de asumir, que todos aprenden a leer en primero básico! Pero agradezco el error, tan necesario y útil para repensarnos, crecer y mejorar.

Con el tiempo me fui dando cuenta que mis ideas preconcebidas y prejuicios no terminaban ahí. Este alumno estaba lleno de pensamientos hermosos, además era un hábil comunicador y que está lleno de profundas reflexiones. Entonces, mi concepto de analfabeto se desmoronó y dio paso a un mundo de posibilidades que podían ser trabajadas con este infante. La capacidad de aprender la tenía, sólo había que llevarlo por otros caminos. Así entendí, que si le dábamos la posibilidad de situarse desde el lugar de “sabedor de cosas” (como se dice él a sí mismo), se modifica no tan solo el autoconcepto del infante, sino también del profesor. Lo anterior involucra ponerse en posición de aprendiz del infante, así de esta manera introducimos una estrategia de escucha, de atención, lo cual se encarga del primer obstáculo que teníamos, su autoestima. Así de esta manera el desafío lector que genera esta relación, basado en la reciprocidad, se enfrenta de mejor manera al darle valor a lo que ya trae consigo este infante. Entonces, el diálogo interno pasa a ser de un “no puedo hacer nada, porque no sé leer” a un “puedo aprender a leer porque ya sé otras cosas”. Si en la infancia no se le ofrecen las oportunidades para generar cambios respecto del autoconcepto es probable que este infante le suceda lo mismo que a lo adultos que en este libro están retratados; desarrollarse inseguro y sintiéndose inferior o tonto con relación a sus pares.

Por consiguiente, la enseñanza de la lectura es mucho más que un

proceso mecánico de decodificación de palabras; es un viaje hacia la construcción de una identidad. En este recorrido, el diálogo emerge como un pilar fundamental, no solo como herramienta pedagógica, sino como un puente que conecta corazones y mentes en un intercambio genuino de ideas y emociones, porque sin vínculo no hay educación (Lewin, 2023, p. 128). Educar, como dijo el poeta irlandés W. B. Yeats, “no es llenar un balde, sino un fuego que encender”. Esta metáfora no solo destaca la importancia de inspirar, sino también de nutrir una autoestima sólida en los niños, ayudándolos a reconocer su propio potencial para aprender y crecer.

Al reflexionar sobre estos aprendizajes y experiencias, me queda claro que enseñar es mucho más que impartir conocimientos; es iluminar caminos y descubrir juntos nuevas formas de ver el mundo. Como decía Paulo Freire, “La educación no cambia el mundo, cambia a las personas que van a cambiar el mundo”. Que este trabajo inspire a encender esas llamas que llevarán a nuestros estudiantes a convertirse en agentes de su propio aprendizaje y transformación.

Introducción:

“había que oírle primero y ver modo de usarle ese pequeño tesoro, aunque no fuese sino para valorizarle lo único que trae y abrirle con esto la confianza” (Mistral, 2017, p. 31).

Hablar o discutir con respecto al tema de la alfabetización nos sitúa siempre en el plano de la primera infancia de forma casi obligada, aunque también se relaciona con el tema de los adultos y, en este sentido, es casi imposible no pensar en Pablo Freire. Sin embargo, aunque no necesariamente trabajó el tema de la alfabetización de adultos como lo hizo el destacado pedagogo brasileño, Gabriela Mistral, nos propuso hace más de 100 años una pedagogía basada en el diálogo, la cual tenía como propósito aprender del otro mediante la comunicación, pero una comunicación que se centraba en rescatar el mito del otro, pues “La comprensión de esa mitología, según Mistral, permitía entablar un diálogo que se basaba en escuchar y aprender los cuentos con los que se formó el otro” (Lara-Coronado y Rodríguez, 2023, p. 3). Esto de alguna manera rompe con este viejo esquema de que quién enseña o puede enseñar es solo el letrado, y comienza a discutir la hegemonía de la racionalidad de cómo se debe plantear este ejercicio en una época en la que predominaba el conductismo (Mujica Johnson, 2024, p 6).

Este planteamiento, que luego tiene continuidad con Pablo Freire², el cual, específicamente, dedicó gran parte de su vida a la alfabetización de los adultos, tiene interesantes similitudes, no solo por lo planteado por Mistral, sino también con las variadas experiencias, de las cuales he sido testigo y he participado en conjunto con estudiantes, con respecto a la alfabetización de adultos, de infantes y adolescentes por 10 años en Puerto Montt³, pues la generación de vínculos con estos, llámese a esto no solo a algo afectivo, sino a la generación de confianza, la mejora del autoconcepto, de la autoestima, del aprendizaje mutuo ya que, “el hecho de que éste necesite de la ayuda del educador, como ocurre en cualquier relación pedagógica, no significa que la ayuda del educador debe anular su creatividad y su responsabilidad en la creación de su lenguaje” (Freire, 2008, p. 105).

Lo anterior, nos señala que esta forma de proponer el ejercicio educativo está planteado desde una mirada de la representatividad cultural, es decir, que cada persona que compone y que participa del acto educativo no solamente debe ser escuchado, sino que también podemos aprender de él, dicho de otro modo, “esta estrategia, la de ubicar al adulto en posición de expertos, de enseñantes, de experimentado, le ayuda a mejorar su propia percepción (muchas veces negativa) y adquirir mayor seguridad” (Lara-Coronado y Schmidh Triviño, 2018, p. 84), pues su vida, su cultura y sus reflexiones están presentes en la propuesta aprendizaje-enseñanza que se diseña con ellos no sin ellos.

Por lo tanto, desde esta perspectiva se usa como criterio esta necesidad

2 Acá no planteamos que lo propuesto por Freire se fundamenta en los planteamientos de Gabriela Mistral, hablamos de continuidad porque entendieron de forma similar la educación.

3 Ciudad ubicada a 1000 kilómetros al sur de la capital de Chile.

imperiosa que tienen las personas de ser escuchadas, sobre todo, aquellos que por cuestiones de prejuicios sociales y educativos no tuvieron nunca la oportunidad de ser escuchados. Este giro, que los pone en un plano de emisor y no solo receptor, también propone otro cambio, que al ser escuchados brinda la oportunidad al otro de aprender (a quien enseña), de conocer y comprender la forma en cómo este sujeto convive con el mundo. Lo anterior tiene como objetivo conocer “el lenguaje del experimentado para ir diseñando estrategias que le permitan, primero recopilar historias, luego escribirlas con el experimentado y, posteriormente, leerlas conjuntamente, en pocas palabras, que mejoren su conciencia semántica” (Lara-Coronado y Schmidh Triviño,, 2018, p. 88), esto mediante la oralidad y el relato que es fortalecido por medio del vínculo que tiene como principio la escucha, el intercambio de ideas, el debate de ellas, el cuestionamiento, el autoconocimiento, dicho de otra manera, “Por ello, yo y tú “siempre y solamente existen en una relación recíproca, es decir, existen en una relación dialógica” (Vargas-Manrique, 2016, p. 215).

Entonces podemos decir, retomando lo planteado por Mistral que “la educación ha de ser una experiencia afectiva” (Mujica Johnson, 2024, p. 8), pero además debe tener relación y sustentarse con los componentes de donde el sujeto habita, es decir, comprenderlo desde su concepción “mitológica”, concepto mistraliano que se interpreta en el ámbito pedagógico de la siguiente manera:

Este primer elemento identitario, que tiene relación con geografía y cultura, la hace plantear su ideario pedagógico desde la necesidad de transitar a un pensamiento original y situado, que se caracteriza por la valoración “de lo propio” como una condición de posibilidad de lo que podríamos denominar el sujeto americano en el ámbito educativo. (Lara-Coronado y Rodríguez, 2023, p. 3)

Por otro lado, aunque en los artículos de investigación antes propuestos (Lara-Coronado y Schmidth Triviño, 2018; Lara, Jesús, Haro, Karina, y Aho, José, 2022) y en una primera edición de este libro (Lara et al., 2018,) no se abordaron temas relativos a la propuesta mistraliana, mayormente por ignorancia, se ha podido constatar, mediante otras indagaciones realizadas, que la propuesta de esta profesora tiene muchos elementos que deben ser no solo rescatados, sino ser usados como principios y orientaciones pedagógicas, pues nos entregan una mirada fresca, ya que, aunque sea una propuesta de hace más de 100 años, nos propone un camino diferente para abordar el ejercicio educativo, que tan condicionado está en la actualidad por la estandarización, por la homogeneización, por la imposición, que se denomina pedagogía de la subyugación. Una de las principales características de esta mirada es que es “dialéctico-dominadora con actitudes: conquistadora, divisionista, desmovilizadora, manipuladora e invasora cultural” (Vargas-Manrique, 2016, p. 272).

Por otra parte, lo que se quiere entregar con este libro es una breve recopilación de diversas experiencias alfabetizadoras, las cuales fueron abordadas desde el planteamiento del “Método vivencial de lectoescritura para adultos”, pero que no solo tienen como propósito detallar la forma cómo el otro adquiere la lectoescritura, sino también mediante un ejercicio dialéctico, transversal, fraternal, usarlo como plataforma para aprender de la forma como estos sujetos han ido construyendo su conocimiento y su historia de vida, y de qué manera estos elementos se integran en el ejercicio pedagógico y que tienen relación con la siguiente idea, “alfabetizar para ser alfabetizado”.

En síntesis, conocerán variados casos de adultos que viven en la

actualidad en la comuna de Puerto Montt y alrededores. Los dos últimos casos presentes en este libro no estuvieron presentes en la primera edición de este manuscrito y se incorporaron, pues suman y permiten mostrar, sobre todo, a los estudiantes que se encuentran en formación, que son quienes han llevado a cabo estos procesos educativos, otra mirada pedagógica que rompe con las lógicas con las cuales son educados y permite generar cuestionamiento de cómo deben ser abordados estos procesos educativos.

Son incontables las experiencias que acá se podrían narrar, pues desde la vinculación de las asignaturas de “Lectoescritura” o “Didáctica de la escritura” con la vida, con las personas, desarrolladas desde el 2015 hasta la actualidad, se ha logrado aportar, en silencio, en innumerables familias, las cuales hoy cuentan con una nueva herramienta en sus manos, la lectura y la escritura, habilidades que se desarrollaron reconociendo al otro como un ser experimentado y usando una vieja fórmula pedagógica: la generación de vínculos, que tan afectada se ha visto en la actualidad por nuestras relaciones sociales, por nuestras posturas, por las leyes decretadas (Ley Karin), que vienen a mostrar una vez más que somos un país de reacción (particularmente la política) y no de concientización, en el cual el castigo se usa como mecanismo de mejoramiento y se pierde toda la fuerza cultural que puede impulsar el disenso, el consenso, el diálogo y la reciprocidad.

Finalmente, esto último es una de las características que destacamos de los adultos considerados en este libro, pues tienen la capacidad de escuchar, de proponer y de aprender, estos fueron elementos que ellos transmitieron a los experimentadores. Una de las tareas pendientes que acá no retratamos y que será necesario impulsar en el futuro cercano;

es la de generar un espacio para los llamados experimentadores, en la cual nos señalen todo lo que aprendieron y cómo lo aprendieron, para describir y narrar lo que ha significado para ellos aprender de personas que debieron desarrollarse durante gran parte de sus vidas sin un elemento considerado básico para las sociedades actuales: la adquisición de la lectura y la escritura.

Historia del método:

Este método de enseñanza de lectura y escritura, creado para adultos, tuvo sus orígenes en el Mercado Municipal Presidente Ibáñez de Puerto Montt, ya que, durante el año 2015, un grupo de estudiantes de Pedagogía en Educación Básica, pertenecientes a la Universidad Austral de Chile, Sede Puerto Montt, se propusieron enseñar a leer y escribir a adultos analfabetos⁴ que trabajaban y aún trabajan en dicho lugar.

En la primera parte del proyecto de alfabetización contamos con la participación de ocho adultos, quienes sin importar su rango etario se dispusieron a aprender el código escrito. Es preciso recalcar que esta metodología de trabajo surgió como resultado de una búsqueda incesante por mejorar la didáctica de la enseñanza que entregamos a aquellos mayores. Todo esto considerando que las estrategias convencionales de enseñanza silábica (método silábico y alfabético), que usamos en una primera instancia, no tuvieron el impacto esperado en nuestros estudiantes ni tampoco en los enseñantes, pues a los adultos les generaba recuerdos negativos de sus intentos de aprendizaje en la infancia e incluso en la adultez cuando intentaron nuevamente aprender a leer y a escribir.

4 Nosotros no los consideramos analfabetos, pero utilizamos este concepto en esta primera parte del libro para que se comprenda a lo que nos referimos.

En tales circunstancias era imperiosa la necesidad de recontextualizar⁵ la enseñanza con el sujeto que pretendía aprender de una manera única y personal. Así es como, mediante diferentes propuestas y ensayos, decantamos en la oralidad (Ong, 1996) como herramienta central de nuestro trabajo, debido a que, mediante este medio de comunicación, ambos sujetos, el que pretendía enseñar y quien buscaba aprender, podían intercambiar ideas de forma horizontal. Se plantea de esta manera porque “los narradores también incluyen elementos nuevos en historias nuevas” (Ong, 1996, p. 48), elemento primordial de este sistema de trabajo. Estos fueron los inicios de una estrategia de acercamiento que, posteriormente, nos llevaría a vincularnos con el sujeto de una manera nueva y, sobre todo, cercana y vinculante para ambas partes participantes de este proceso.

Luego del trabajo realizado en el Mercado Municipal durante el año 2015, decidimos replicar la metodología de enseñanza en la localidad, La Chamiza, también en Puerto Montt, ubicada en el kilómetro 8 de la Carretera Austral, por lo tanto, en el año 2016 aplicamos lo aprendido en el trabajo anterior, pero modificando la estructura del método sobre la base de nuevos descubrimientos y variables que empleamos en esta segunda instancia de aprendizaje recíproco.

En la actualidad seguimos trabajando sobre el principio que la oralidad es una herramienta universal de aprendizaje, esto pensado en quienes escuchan, considerando para ello las historias de vida como el motor que impulsa dicho proceso y, por sobre todo, buscando de manera

5 El campo del currículum concebido estrechamente “, nos dicen, Pandey y Moorad “debe dar paso a las teorías sobre reconceptualización del currículum e ideas para adaptar, apropiar, invitar y tolerar lo viejo, lo nuevo, lo extravagante y así sucesivamente para forjar una nueva educación que incluya una visión innovadora del currículum, un proyecto descuidado hasta ahora, pero que debe ser llevado a cabo en la inmediatez para descolonizarlo.” (Pinar, 2014, p. 132)

permanente nuevos caminos que puedan llevarnos hacia una enseñanza más humanizada, donde los participantes sean capaces de reconocer en el otro a un igual mediante el conocimiento de sus trayectorias de vida, experiencias y vivencias, porque aprender desde una mirada oral “significa lograr una identificación comunitaria, empática y estrecha con lo sabido” (Ong, 1996, p. 51).

Actividades historia del método:

- Sabemos que escribir para una persona denominada analfabeta es una actividad compleja, sobre todo, si se hace desde una mirada tradicional y convencional. Por lo tanto, te invitamos a responder con sinceridad y pensando siempre en que el diálogo es amigo de los acuerdos, pero también de los desacuerdos, no obstante, esto nos permite tener la oportunidad de conocer cuáles son las cargas conceptuales con las que se desarrolló la persona.
- Nota: después de cada espacio de tus respuestas se dejará una hoja en blanco para que en ella puedas responder de la forma que quieras, esto lo señalamos por si acaso el espacio dejado para ello no es suficiente.

Considerando la información anterior:

1. ¿Cuál es la relevancia de repensar o adecuar las estrategias pedagógicas según el contexto?

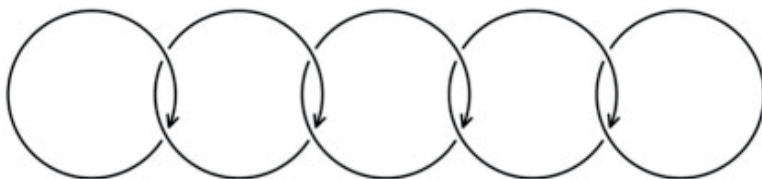
Conceptos Claves

Desafíos
Oportunidades

2. ¿Cómo definirías la palabra *oralidad*?



3. Usando la definición anterior, ¿Qué elementos de la oralidad crees tú que son fundamentales para la adquisición y el desarrollo de la escritura?



Notas actividad historia del método.

Filosofía del Método:

Antes de comenzar aclararemos dos conceptos que serán mencionados a lo largo de este libro: experimentado y experimentador. Con la primera palabra nos referiremos a los adultos, concepto con el cual los reconocemos como expertos, pues ellos tienen un cúmulo importante de experiencias y dominio sobre temáticas cercanas a la cultura donde se han desenvuelto. Por otro lado, entenderemos por experimentador a aquella persona que va a aprender del adulto, va a escucharlo, a conocerlo, es decir, está experimentando nuevos conocimientos al aprender y escuchar al experimentado (Lara-Coronado y Schmidh Triviño, 2018).

Por esta razón, nosotros consideramos el aprendizaje como un producto natural de las relaciones humanas que se generan entre experimentador y experimentado, esto porque en el proceso de enseñanza-aprendizaje reconocemos y comprendemos la cultura de cada uno de los actores involucrados, por lo tanto, creemos que la alfabetización de adultos es un proceso recíproco y no unilateral, ya que somos “somos seres inacabados aptos para enseñar y para aprender y estos procesos son recíprocos, polifónicos” (Vargas-Manrique, 2016, p. 212).

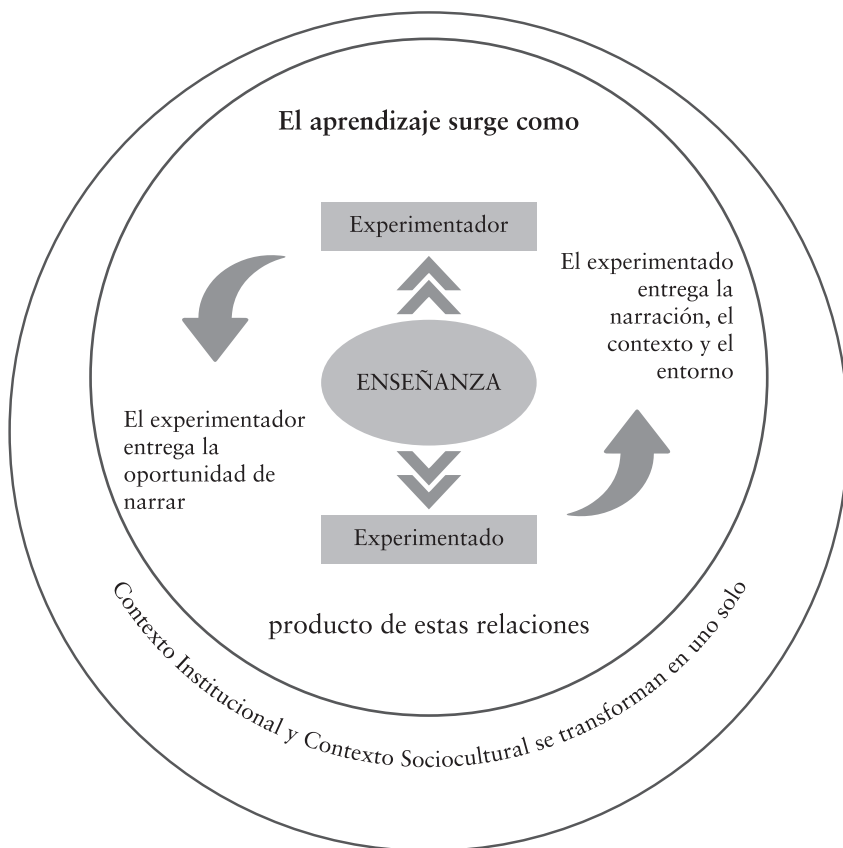
Por consiguiente, el objetivo principal del “Método Vivencial de Lectoescritura para Adultos”, no fue lograr un aprendizaje específico sobre el código escrito, sino más bien, generar una instancia de diálogo y de enseñanza mutua, similar a lo que proponía Paulo Freire:

El aprendizaje del educador al enseñar, no se da necesariamente a través de la rectificación de los errores que comete el aprendiz. El aprendizaje del educador al educar se verifica en la medida que el educador humilde y abierto se encuentre permanentemente disponible para pensar lo pensado, revisar sus posiciones; en que busca involucrarse con la curiosidad del alumno. Algunos de estos caminos y algunos de esos senderos que a veces recorre la curiosidad casi virgen de los alumnos están cargados de sugerencias, de preguntas que el educador nunca había percibido antes. Pero ahora, al enseñar, no como un burócrata de la mente sino reconstruyendo los caminos de la curiosidad – razón por la que su cuerpo consciente, sensible, emocionado, se abre a las adivinaciones de los alumnos, a su ingenuidad y su criticidad - el educador que actúe así tiene un momento rico de su aprender en el acto de enseñar. El educador aprende primero a enseñar, pero también aprende a enseñar al enseñar algo que es reaprendido por estar siendo enseñado (Freire, 2008, p. 9).

De esta forma, los aprendizajes logrados de las experiencias antes mencionadas emergieron empapados de humanidad como producto de una enseñanza bilateral, entre aquel que es conocedor del código escrito, el experimentador y el experimentado, que es un instruido de su mundo, el cual es rico y variado en significados propios y no necesariamente posee un manejo adecuado del código escrito. Justamente, son estas significaciones, las cuales son necesarios dilucidar para iniciar esta etapa alfabetizadora mutua, para nosotros aprender de ellos y luego ellos de nosotros, pues “La responsabilidad del educador comienza por el conocimiento de su alumno, conocerlo no como una mera suma de cualidades, aspiraciones e inhibiciones; debe aprehenderlo y afirmarlo como un todo” (Vargas-Manrique, 2016, p. 219).

El siguiente esquema busca representar y explicar, de forma sencilla, el funcionamiento del Método vivencial de lectoescritura para adultos:

Esquema 1 “alfabetizar para ser alfabetizado”



(Fuente: Rubén Schmidt Triviño, 2018).

Los adultos, primeramente, se involucraron en el aprendizaje enseñando sus conocimientos, es decir, siendo experimentados, asimismo cumplieron una función protagónica y también informativa, comunicando situaciones relevantes de sí mismos y que querían expresar al experimentador; entonces resulta que, como se trabajó desde lo que el experimentado proponía, es él mismo quien proporcionaba la información con la que se desarrollaba la actividad para aprender el código escrito.

Es decir, ellos o ellas generaban su propio currículum, y se eliminó el concepto de aprender en la institucionalidad, al contrario, la institucionalidad, en este caso, es la “relación” que se da con el sujeto y no corresponde al espacio físico donde se acude regularmente a aprender contenidos, sino a construirlos en conjunto donde se desarrollaba la praxis educativa, que se entiende desde una mirada mistraliana “como un principio de conexión entre realidad y experiencia como elementos que deben formar parte del acto educativo, pues juntos brindan la oportunidad de potenciar las historias” (Lara-Coronado y Rodríguez, 2023, p. 8).

Lo esencial dentro de este proceso de enseñanza fue que el adulto, en su calidad de experimentado, tuvo la oportunidad y capacidad de transmitir el conocimiento que posee sobre la vida, basado en un cúmulo de experiencias diversas que lo han acompañado desde su infancia y el origen de su memoria. Podrá entenderse entonces, que por la edad media de los sujetos (50 años) que participaron de estos proyectos de alfabetización, la cantidad de información que ellos poseen para enseñarnos es basta y extensa como su vida misma.

Así como una persona alfabetizada guarda registros de información

en documentos de diferentes tipos: en apuntes de cuadernos, en páginas sociales de la web, los alfabetizados orales guardan recuerdos auditivos y visuales en su memoria, por lo tanto, codifican mediante el recuerdo oral situaciones y vivencias, de la misma forma, decodifican mediante la oralidad la narración de sus autobiografías y experiencias. El corazón de este planteamiento radica en entender que el “El pensamiento oral es indiferente a las definiciones” (Ong, 1996, p. 52, citado de Luria, 1976, pp. 48-99).

Si nos damos el tiempo de analizar con un lente histórico-vivencial este tipo de recurso didáctico de aprendizaje, la narrativa de los adultos, podremos comprender que aquel que no ha aprendido a leer y escribir aún, usó otro tipo de estrategias para guardar y extraer información, similar a los pueblos antiguos que no poseían escritura, los cuales sustentaban su cultura e identidad sobre la base de recuerdos orales, visuales y pictóricos (Ong, 1996).

De esta misma forma, el adulto analfabeto (referido al conocimiento de las letras) guarda en su memoria un cúmulo de información experiencial que es útil para desarrollar tareas en su vida cotidiana, y en esto es, innegablemente, un experto en la materia, ya que, “Las acepciones de palabras surgen continuamente del presente; aunque claro está, significados anteriores han moldeado el actual en muchas y variadas formas no perceptibles ya” (Ong, 1996, p. 52). Justamente, son esos elementos los que se usan como elementales para insertarlo en la tarea de la escritura y lectura.

En consecuencia, al situarlos en posición de enseñantes mejoraron su autoestima, pues se les otorgó la oportunidad de compartir su experticia,

lo cual fue el motor de su proceso de aprendizaje lectoescritor, ya que, al ponerlos en esta condición optimizaron su confianza, ya que, “si al adulto se le da la responsabilidad de que él enseñe o esté en posición de ser escuchado mejorará su autoestima, su autopercepción, ampliará su retención y narrativa oral, y tendrá más confianza para realizar el acto de escribir y leer sus propias producciones” (Lara-Coronado y Schmidh Triviño, 2018, p. 88).

La cuestión es que toda esa información y saberes basados en la experiencia y experticia sólo están disponibles para el sujeto experimentado. Aquí la importancia de generar, primero vínculos y luego estrategias para que se motiven a compartir esta información. Entonces para transmitir su conocimiento fue necesario que lo socializara, primero mediante su código oral, el cual era el que conocía y dominaba, luego por medio del código escrito, el cual fue presentado al adulto como un recurso para ampliar la efectividad de su comunicación, es decir, como una variante comunicacional.

Por ende, la comunicación que se generó mediante el diálogo fue la herramienta más eficaz para generar un entorno de enseñanza recíproca, donde el experimentador, con todo su conocimiento y saberes consolidados, sobre la base de una educación dialéctica⁶, se atrevió a aprender nuevos saberes, nuevas perspectivas, y experimentar mediante la plática, es decir, la vinculación narrativa como una estrategia que sirve de piso para introducirse en la escritura, “pues, los mayores, pueden

6 Entendemos por Pedagogía dialéctica a la que se encarga de entender al otro desde sus concepciones culturales, esto por medio de diálogos que elucidan nuevas interpretaciones y significados, los cuales permiten generar lazos comunicativos que se sustentan en la comprensión cultural de la experticia donde se desenvuelve el experimentado, ya sean temas emocionales, laborales, familiares, entre otros.

por medio de la oralidad narrar sus vivencias, las cuales sirven para que entendamos su mundo y además comprender cómo ellos se han desarrollado en él” (Lara-Coronado y Schmidh Triviño, 2018, p. 81).

Es importante señalar, que si bien el dominio del código escrito fue lo que nos impulsó a realizar este proyecto de enseñanza con el adulto, en una primera instancia, nuestra herramienta más efectiva fue ser receptores de todo lo que podría narrarnos el sujeto experimentado. Como resultado de este acto de escuchar recibimos un relato cargado de significados, rico en información, correspondiente al contexto en el que se ha desarrollado el adulto, donde la labor que desempeña como trabajo u ocupación fue uno de los roles centrales, ya que su economía, sustento y desarrollo estaban directamente ligados al dominio que puede tener el individuo sobre dicha actividad, no obstante, también hubo otros tópicos: la lectura de la biblia, la familia, aprender otros idiomas, escribir cartas de amor, entre otros.

Por otro lado, estaba el contexto, este debe ser permanentemente evaluado para determinar cómo este factor interfiere con el aprendizaje de una manera positiva o negativa. Por lo tanto, dependerá de la capacidad que posea el experimentador para guiar e intencionar los factores referentes al contexto sociohistórico o las emociones de nuestro experimentado, con el objeto de que esta información sea utilizada en la enseñanza-aprendizaje de manera recíproca, dicho de otro modo, de la narración al análisis y del análisis a la escritura.

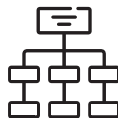
Así, de esta manera, la enseñanza se convierte en un acto mutuo, donde ambas partes, tanto experimentador como experimentado circulan de forma alterna entre las funciones de ser educador y de ser educado,

tomando una y otra posición frente a la enseñanza dependiendo del rol que estaban cumpliendo durante el proceso lectoescritor, es decir: alfabetizar para ser alfabetizados.

En definitiva, dialogar, escribir, escuchar, no es más que un propósito común, de nosotros los letrados, para rescatar historias de vidas de aquellos infantes, adolescente y adultos olvidados por la educación y la sociedad para, posteriormente, plasmarlas en escritos que permitan conocer y entender este mundo desconocido y rico en vivencias: el universo de los alfabetos orales y su sabiduría para comunicarse, puesto que, “El pensamiento y la expresión formulaicos orales galopan en lo profundo de la conciencia y del inconsciente, y no se esfuman tan pronto como alguien acostumbrado a ellos toma una pluma”. (Ong, 1996, p. 30, citado de Finnegan, 1977, p. 70).

Actividades filosofía del método:

1.a. Realiza un esquema en el cual expliques la idea “alfabetizar para ser alfabetizado”, el cual vincules con una experiencia cotidiana propia u observada por vuestra persona.



1.b. Aquí describe y explica tu esquema.



2. A qué atribuyes tú, que en nuestra experiencia, cuando los infantes o adolescentes narraban o decidían escribir historias, estas tenían relación con experiencias, es decir, que podían haber vivido el mismo día, el día anterior o durante la semana. Y que en el caso de los adultos, siempre estos deseaban hablar de su pasado lejano. Interpreta esto según tus conocimientos.

Observaciones

3. Nosotros hemos denominado *experimentado* y *experimentador* a los involucrados en este proyecto, ¿estás de acuerdo con esta definición? Explica y fundamenta tu respuesta. Si no estás de acuerdo, argumenta y reemplaza los conceptos empleados.

Observaciones

4. ¿Cuál es la importancia que tiene para la construcción de identidad e historia local, que esta estrategia se proponga enseñar desde el rescate de la trayectoria de vida de las personas?

Notas actividad historia del método.

Consideraciones generales:

Las personas que quieran participar de un proceso con características similares a este, preliminarmente, es importante que conozcan aspectos pedagógicos de la enseñanza de adultos, asimismo, es fundamental que tengan nociones sobre métodos de lectoescritura y que, además sepan cómo adaptarlos a diversos contextos. Por consiguiente, creemos que para guiar a un adulto es necesario poseer bases didácticas, sociales y educativas para llevar a cabo este proceso, pues al igual que un profesor se prepara, al menos cuatro o cinco años para enseñar a un infante o a un adolescente, un experimentador que trabaje con un adulto debe tener una preparación mínima para hacerse cargo de la enseñanza de la escritura y la lectura de un experimentado. Así evitamos que el ejercicio pedagógico sea repetitivo, ya que, “ese tiempo y ese espacio tienen que ser un tiempo-espacio de posibilidad, y no un tiempo-espacio que nos determine mecánicamente (Freire, 2007, p. 104).

Por otro lado, esto no se limita solamente a profesores, sino a todos aquellos que tengan inquietudes sobre la instrucción-aprendizaje recíproca y que, responsablemente, se han preocupado de estudiar, aprender, comprender y conocer cómo funciona y desarrolla este proceso.

Por último, es preciso mencionar que todos los experimentadores que participaron en estos proyectos se capacitaron durante un semestre aprendiendo estrategias de lectoescritura, analizando bibliografía especializada y asistiendo a talleres prácticos para comprender cómo aprende un adulto, asimismo comprendiendo cuáles son los estados emocionales por los cuales pasa una persona, aparentemente analfabeta, cuando participa de un proceso de este tipo, entre otros temas.

Estas instancias se utilizaron para que los experimentadores comprendieran que, para que este método funcione, el experimentado siempre debe estar en posición de enseñante y no de aprendiz. Por otro lado, es preciso señalar que para que esta praxis se dé es elemental que el experimentado, para que enseñe-aprenda de forma consciente, contrario a los métodos clásicos de aprendizaje donde el estudiante solo cumple roles pasivos.

Por tanto, es elemental que, tanto experimentado como experimentador, sean conocedores de la importancia que tiene su implicancia en este proceso de intercambio de aprendizaje y conocimiento. Ambos deben considerar cuáles serán los límites que deben establecer en su relación para realizar un desarrollo lectoescritor armónico. Estas delimitaciones surgen a partir de un acuerdo mutuo entre experimentador y experimentado para así, llegar a un consenso y crear un ambiente de respeto recíproco, con riqueza de diálogo y entendimiento, humanizado y consciente del contexto donde se desarrolla la experiencia vivencial.

Sugerencias específicas:

Solidaridad de los conocimientos: es importante ser abiertos para que

se genere intercambio de aprendizajes, tanto del experimentado, cuando intercambia con el experimentador aprendizajes que fueron generados a partir de su experiencia y que tuvieron un alto impacto en su vida, los cuales quedaron anclados en su memoria, como del experimentador cuando escucha y también comparte su conocimiento, y con eso no sólo nos referimos al código escrito, sino también al involucrar y relacionar su propia vivencia con la del experimentado, esto implica que este proceso se aborda desde un “estar presentes en la historia y no simplemente estar representadas en ella” (Freire, 2007, p. 86), por el ello la historia de vida debe ser parte de lo que escribe, para que se reflexione y relacione en torno a esa historia, su historia.

Desarrollo de la tolerancia y la paciencia: el experimentador debe ser capaz de sobrellevar la frustración y las problemáticas del experimentado asociadas al aprendizaje durante el proceso de adquisición del código escrito con la mayor serenidad, dando a conocer al experimentado que se puede lograr un aprendizaje significativo y positivo a partir de su propia información, la cual es rica en detalles y sucesos, ya que, “ En la medida en que nos afirmamos en la práctica democrática de la participación, estaremos alejados cada vez más, por un lado, de las prácticas elitistas, antidemocráticas, por otro, de las no menos antidemocráticas prácticas basistas” (Freire, 2007, pp. 86-87).

Respeto a los tiempos de enseñanza-aprendizaje: el experimentador debe adecuarse al ritmo de aprendizaje del experimentado, y así mismo, el experimentado debe comprender que para generar una experiencia consciente y significativa del código escrito se debe hacer de una manera pausada y perseverante.

Autocorrección: se sugiere al experimentador no destacar ni corregir de

manera determinante los errores de los adultos, sino más bien comprender que errar es parte de la naturaleza del aprendizaje y que equivocarse sirve para retroalimentar el proceso de enseñanza, ya que los experimentados, al darse cuenta de sus faltas, desarrollaban habilidades sociales como la autocrítica, autoaprendizaje y también para que el experimentador pueda guiar este proceso con información útil y confiable y, sepa cuándo mediar asertivamente, ya que,

el errar se vuelve parte del aprendizaje, es parte del autoconocimiento, no tan sólo de su nivel de escritura, sino de ellos mismos, es un proceso autoreflexivo, autocrítico, y por sobre todo autoexigente, pues motiva al experimentado a querer mejorar y profundizar sus narraciones, tanto hablada como escrita. (Lara et al., 2018, p. 93-94)

El respeto a la confianza: como experimentador se debe evitar la desconsideración hacia los límites de mutuo acuerdo. En la relación establecida el experimentador debe ser consciente de la relevancia de la información que está compartiendo el experimentado, la cual es elegida por él y proporcionada durante el diálogo, evitando así trabajar con temas que el experimentado desea eludir, respetando así su intimidad.

Importancia de un ambiente adaptado: En conjunto con los límites establecidos, por mutuo acuerdo, es de suma importancia crear un ambiente físico adecuado para así generar las condiciones favorables, asimismo, brindar comodidad y mediación en el aprendizaje. Esto no importando donde se desarrolle la clase o conversación, el propósito es adaptar el espacio seleccionado a las condiciones psicosociales del experimentado y experimentador, que regularmente sienten rechazo por la sala de clases.

Actividades consideraciones generales:

1. ¿Qué significa para ustedes que el aprendiz debe estar en posición de enseñante?

2. ¿Qué otras consideraciones sugerirías tú, por qué?

Conceptos Claves

Desafíos
Oportunidades

Experiencias alfabetizadoras:

A continuación, se ilustrará de forma didáctica y con fotografías tomadas en terreno, la manera cómo se han llevado a cabo diferentes experiencias, pero primero se explicará cómo se llegó a las siete etapas de este método de lectoescritura para adultos. Como se comentó en el apartado anterior, en la breve historia de este método, esta iniciativa nace en el Mercado Presidente Ibáñez y tuvo continuidad en la localidad rural La Chamiza, sin embargo, fue en el primer lugar donde se ejecutó este proyecto, que se sistematizó por primera vez esta didáctica de lectoescritura para adultos, precisamente el día 5 de noviembre del año 2015 (como aparece en el lado superior derecho de la siguiente fotografía).

El comentario que sale en la nube (parte derecha de la foto), sobre la fecha, realizado por la señora Luisa, fue uno de los factores primordiales para que esta estrategia se estructurara, pues este experimentado le señaló a Rubén Schmidt durante la clase: “te entiendo mejor a ti”, inmediatamente, este estudiante, junto a Consuelo Pérez, ambos discentes de la carrera de Pedagogía en Educación Básica de la UACH (generación 2013), Puerto Montt, dialogaron y esquematizaron la forma en cómo enseñaron ese día. El resultado final fue el inicio del “Método Vivencial de Lectoescritura para Adultos”.

Ahora bien, estas etapas, posteriormente en la localidad rural, La Chamiza, tuvieron modificaciones y las cinco fases se convirtieron en siete.

Esquema 2: imagen 1, nacimiento del método



Etapas del Método Vivencial de Lectoescritura para Adultos:

Esta didáctica consta de siete etapas:

- 1) La narración para establecer un vínculo comunicativo.
- 2) Elección de ideas específicas.
- 3) Escritura inicial de la oración.
- 4) Lectura inicial.
- 5) Reescritura analítica.
- 6) Escritura final.
- 7) Trabajo paralelo con fonemas y grafemas.

Etapa 1: La narración para de establecer un vínculo comunicativo

En concordancia con lo explicado en la introducción de este libro, específicamente en la filosofía del Método, la descripción que viene a continuación relata de qué forma se llegó, como grupo de experimentadores, a la comunidad La Chamiza, ubicada en el kilómetro ocho de la carretera Austral, específicamente en el colegio La Chamiza antiguo, el cual fue el espacio utilizado para llevar a cabo la segunda etapa del proyecto.

La experiencia que leerán a continuación sirve para ilustrar la forma en cómo se comenzó a crear un lazo afectivo con un experimentado, específicamente nos referiremos al caso de Martina González Quinchemán, vínculo que fue realizado por uno de los experimentadores de la Universidad Austral de Chile, Sede Puerto Montt.

La estrategia que utilizamos para organizarnos con los experimentados participantes en este proyecto fue de la siguiente manera:

a) En coordinación con la comunidad y sus organizadores, invitamos a las personas, denominadas analfabetas, o que estaban interesadas en retomar sus estudios, a nuestros talleres, las cuales, acorde al “Método Vivencial de Lectoescritura para Adultos”, serían coordinadas según sea el caso específico del adulto.

b) Cada uno de los experimentadores de campo al tener claridad con el experimentado con el cual iba a trabajar, comenzó realizándole una entrevista semi-estructurada (en un lugar íntimo de la dependencia)

para generar un lazo privado entre experimentador-experimentado, actividad que tuvo como propósito obtener información de índole personal, temas que posteriormente fueron usadas en su proceso lectoescriptor.

c) Una vez realizada la entrevista, los experimentadores estudiaron cada caso de forma particular para generar estrategias pedagógicas individualizadas en las futuras sesiones didácticas; que debían estar vinculadas a las experiencias personales de cada uno de los experimentados.

Con las preguntas realizadas por los experimentadores Rubén Schmidh (Pedagogía Básica), Oswin Díaz y Ignacio Aliste (ambos de Pedagogía en Educación diferencial) y Ubaldo Fuentealba, mediante la entrevista semi-estructurada, luego de analizadas las respuestas de este caso específico, se concluyó que las contestaciones que realizó la señora Martina González Quincheman, el eje principal de sus declaraciones fue su familia, principalmente sus 5 hijos: Gabriel, Elena, Abraham, Jorge y Pedro y su wentrú (pareja) José Molina.

No obstante, aparece un segundo tópico en las respuestas que da Martina, la cual la vincula con la cultura mapuche y no tan solo por su apellido, sino también por su labor como kimelfe (educadora) de cosmovisión mapuche en escuelas de Puerto Montt. Temática que fue incorporada en las clases, relacionándola con su tópico principal: la familia.

Otro ejemplo que sirve para ilustrar la Etapa 1, La narración para establecer un vínculo comunicativo, es el que muestra la fotografía de

abajo, recopilada durante el trabajo de campo en la localidad rural, La Chamiza, el cual muestra la forma como dos experimentadores establecieron vínculo con un experimentador. En este caso específico se comenzó a acompañarlo al lugar donde trabajaba para conocer y comprender el mundo en el cual él se desenvuelve como un experto, por consiguiente, se entiende esta etapa desde la siguiente idea: “Creo fundamental que, comprendiendo la historia como posibilidad, el educador descubra la educación también como posibilidad en la medida en que la educación es profundamente histórica” (Freire, 2007, p. 105).

Los experimentadores Francisca López y Rubén Schmidt, quienes aparecen en la foto con don José Molina, se adentraron en el mundo “de la extracción del pelillo” con el propósito de ir incorporando estos saberes, estas historias, no solo en sus experiencias pedagógicas, sino en sus saberes como persona, como individuo, como sujeto que puede aprender desde una acto pedagógico, para “propender a la integración dialógica de la diversidad de saberes” (Vargas-Manrique, 2016, p. 208), que, por un lado, merecen ser rescatados, por otro, escuchados y transmitidos.

Esquema 3: imagen 2, extracción de pelillo



En conclusión, podemos señalar que una manera idónea para generar un lazo afectivo y transparente es teniendo la capacidad de escuchar a la gente adulta para aprender de ella, ya que en general ellos tienen muchas cosas que narrar, y aún más, deseos de ser escuchados, “Ello supone que el docente debe reducir la distancia y ubicarse en la misma posición del educando, para poder escuchar su voz que se revela” (Vargas-Manrique, 2016, p. 220).

En ambos ejemplos citados se usó el criterio de una pedagogía dialéctica con el propósito de generar familiaridad en este proceso de aprendizaje mutuo.

Etapas 2: Elección de ideas específicas

Para profundizar aún más la etapa del vínculo comunicativo inicial se procede a escoger, de todo lo conversado, la temática que el experimentado quiso compartir para iniciar su proceso de lectoescritura. Tras la conversación compartida el experimentador debe incentivar a que el experimentado logre narrar la historia de manera más específica y detallada, de este modo, el experimentado puede realizar una síntesis de las acciones que iba a escribir. Asimismo, desarrollamos en él, la capacidad de abreviar sus relatos, de reordenarlos, esto con el propósito de llevar a la escritura lo más significativo de su historia, esto con el afán de trasladarlo desde la periferia de la historia al centro de ella, pues generalmente, “El sujeto periférico fue narrado y contado por otro, visto a través del otro y representado a través de los rasgos interpretados (Sosa, 2009, p. 360)”, justamente, proponemos lo contrario: que el experimentado sea el narrador de su historia y que su historia sea historia.

La tabla 1, tomada de un artículo previo, muestra la estrategia que se utilizó con los experimentados. Se hizo de esta manera para que la narración, primero narrada y luego escrita, se transformara en parte de la historia con la cual se aprende. En este caso el relato corresponde a un adulto mayor procedente de la Isla Maillen que nos narró la forma cómo, a los 12 años, salió de la isla.

Tabla 1. Método vivencial

YO	GO	LA	AI	N	Lo que agregamos
LLON	VEN	DE	LAIS	MNLLE	Escritura inicial del experimentado
LI	N		N		Lo que quitamos.

(Lara-Coronado y Schmidh Triviño, 2018, p. 91).

Este relato, cargado de historia y contexto sociocultural, de cómo un adulto mayor, que debió dejar su hogar a los 12 años de edad, para buscar una mejor forma de vida en el continente, ya que vivía en una isla, nos entrega un cuadro sociohistórico de este experimentado que nos permite situarnos en su vivencia y experiencia, ya que “El proceso de escritura y lectura, en las condiciones y contextos que los hacen posibles, no afecta sólo el canon del pensamiento logocéntrico sino que obliga a comprender cada vez mejor la diferencia” (Sosa, 2009, p. 361).

La primera idea-oración que nos relató este adulto mayor fue la siguiente: Yo vengo de isla Maillen.

La oración con su segunda escritura mejora su estructura gramatical y las correcciones son las siguientes:

Tabla 2. Método vivencial

E DE I	Lo que agregamos
YO VNGO LA ISLA MANLLEN	Escritura inicial del experimentado
N	Lo que quitamos.

(Lara-Coronado y Schmidh Triviño, 2018, p. 91).

La tabla 1 y 2 sirven para ilustrar la estrategia bajo la cual se inicia el proceso de escritura, no obstante, para llegar a esta primera escritura, mostraremos los pasos previos, que producto de la narración y el diálogo, nos comienzan a proporcionar temáticas para ser abordadas, que antes de que se escriban deben ser dialogadas.

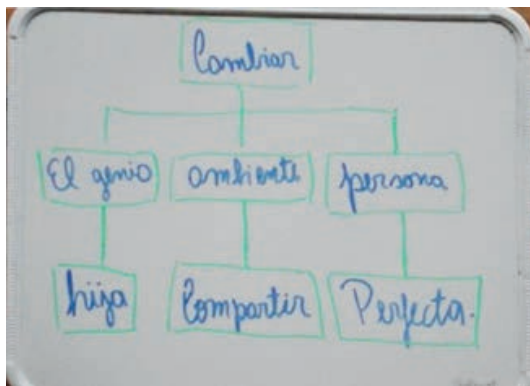
Para ilustrar esta etapa recurriremos a un ejemplo distinto a los citados anteriormente, pues su contenido tiene otro tipo de vivencias y experiencias, en la cual el experimentado quería dialogar sobre su hija, específicamente sobre su carácter, ya que deseaba que su hija “cambié su actitud”.

Una forma de ir trabajando con el experimentado esta especificidad temática fue crear esquemas respecto al tema, esto con el propósito de no solo observar qué palabras logra reconocer o escribir el experimentado, sino también para que en él tengan un significado profundo, mediante la cual pueda narrar con naturalidad para, posteriormente, plasmar estas ideas en sus primeras escrituras primigenias recurriendo a todos los recursos escritos o pictográficos que posea el experimentado.

Los esquemas o conceptos que se escribieron se hicieron con información que fue proporcionando siempre el adulto, posteriormente se leían las palabras y se le indicaba cuál de ellas se está leyendo para

que se vaya identificando con sus propias significaciones, es decir con su carga conceptual.

Esquema 4: imagen 3, elección de ideas



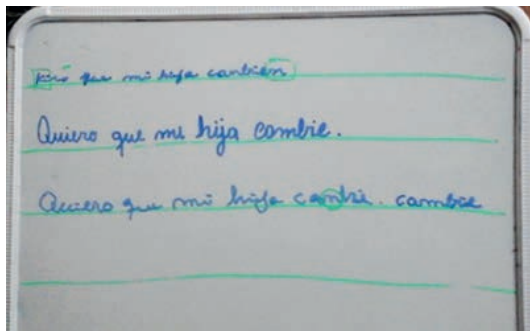
Etapas 3: Escritura inicial de la oración

Retomando el caso de la escritura con respecto al genio de su hija, a continuación, se ilustra esta etapa para que se entienda de qué forma, primero se estableció un vínculo y, luego se conversó sobre el tópico particular, en la que el experimentado era el experto en el contenido del tema y, ulteriormente, se escogió el tópico con el cual se quería profundizar: “el genio de su hija”.

En esta etapa el experimentado comenzó a escribir sus primeras oraciones, aquí se empezó a generar un lazo, ya no tan sólo con el experimentador, sino también una familiaridad con el contenido de su texto, es decir, el adulto comenzó a reflexionar de forma oral y escrita sus

vivencias, sus pensamientos, sus deseos, empezó a adquirir consciencia de que el ejercicio de escribir es consciente y reflexivo a partir de una “epistemología dialógica que supone la construcción del conocimiento” (Vargas-Manrique, 2016, p. 222).

Esquema 5: imagen 4, escritura inicial



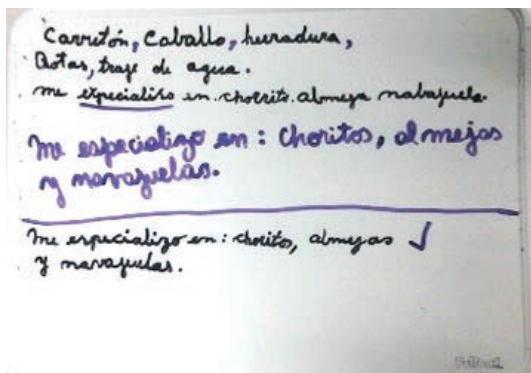
Etapa 4: Lectura Inicial

Para ilustrar esta etapa recurriremos a otro ejemplo con un tema diferente a los anteriores, pues este tópico se relaciona específicamente con la recolección de mariscos en la orilla de la playa; en esta fase el experimentado, además de comenzar, primero a recordar, luego identificar conceptos claves, los cuales fueron analizados, conversados y discutidos en las etapas anteriores, los debe comenzar a leer, pero no tan sólo con el propósito de que los decodifique, sino también con el objetivo de que sea capaz, por medio de la lectura, desarrollar su conciencia fonética, corregir sus propios errores en la lectura y generar una interconexión episódica y semántica, ya que “el recuerdo no es sólo función de lo que

el mundo exterior presenta: es también función de lo que se hace con los acontecimientos a medida que se los experimenta” (Bermeosolo Bertrán, 2013, p. 178).

Por esta razón, es preciso releer varias veces los conceptos para que, ulteriormente comience a organizar sus primeras oraciones. La relectura tiene como objetivo evaluar si el experimentado estaba leyendo de memoria o ya ha internalizado la palabra o frase escrita, pero además analizar el contenido escrito desde una mirada reflexiva, crítica y organizativa, puesto que “El lenguaje, y señaladamente el verbal por su estructura, funciones alcances, contribuye de manera efectiva en el registro a largo plazo” (Bermeosolo Bertrán, 2013, p. 181).

Esquema 6, imagen 5, lectura inicial



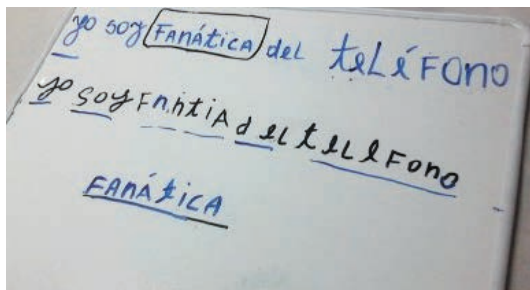
En esta imagen se sigue aplicando el principio de quitar o agregar palabras, pero además se generan una lista de conceptos que son significativos para el experimentado, que además le permiten narrar historias, vivencias, por ende, esta estrategia se usa para generar redes de ideas y conceptos, que pueden surgir desde lo básico o desde lo general.

En los adultos esto siempre viene relacionado con cuestiones pasadas y lejanas y en los más pequeños esas redes conceptuales dependen más de lo inmediato o el presente. Lo anterior, “sin duda, potencia mejor la tarea, entre otras cosas por un uso rico en imágenes y de asociaciones, así como recursos lingüísticos, garantizando un mejor recuerdo a largo plazo” (Bermeosolo Bertrán, 2013, p. 180).

Etapa 5: Reescritura analítica

En esta etapa el experimentado comienza a escribir sus primeras palabras, que luego de haber leído y releído la cantidad de veces que fuese necesario su escrito, él debía comenzar a identificar los errores u omisiones que podría tener su texto escrito. Por ello, es importante que en la fase previa se releen las palabras que integrarán su primer relato escrito. Es fundamental no borrar ni tachar de “malo” lo que el experimentado ha escrito, pues las faltas u olvidos de una vocal o consonante son “oportunidades de aprendizaje”, puesto que sirven para que el adulto aprenda a “autocorregirse”, esto con el propósito de mejorar su autoconfianza, pues es él mismo quien evalúa su escritura.

Esquema 7: imagen 6, reescritura analítica



Etapa 6: Escritura final

En este último ejemplo, referido a la escritura de palabras y oraciones, las temáticas abordadas tuvieron relación con el trabajo y la familia. Es preciso aclarar que para este experimentado su trabajo representaba soledad, autonomía, libertad, silencio y evasión, pues el mismo señaló “que le gustaba ir a mariscar porque tenía un vasto espacio para estar solo”⁷, sin presencia alguna de otras personas, es decir, kilómetros y kilómetros para sí misma. En su hogar vive con su esposo, hijas e hijos, y algunos de ellos viven con sus esposas o esposos y también los nietos. Es decir, es un hogar en el cual habitualmente hay muchas personas.

Aunque este experimentado ama a sus hijos y nietos, pues son los más importante en su vida, su trabajo se convirtió, además de una entrada de ingresos, en una vía de escape, en un lugar de reflexión, el cual lo valoró aún más cuando logró escribir por primera vez estas oraciones.

Como se puede observar las correcciones se hacen sobre la escritura inicial y se suceden, según sea el caso, sobre la reescritura, hasta que la oración queda escrita de manera correcta por el experimentado. Con este método se puede observar claramente donde están los errores u omisiones y posteriormente, si son reiterativos, se puede trabajar de manera específica. (Lara et al., 2018, p. 92)

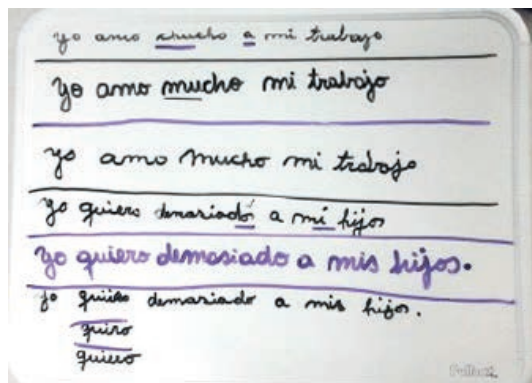
Otro aspecto importante que surge como resultado y práctica de este método es que el experimentador va aportando información extra a la idea y escritura inicial, o sea, a medida que escribe el experimentado tiene la capacidad de ir agregando nuevos pensamientos a su historia escrita, es decir comienza a resignificar sus conceptos, pero además “las

⁷ Entrevista del 10 de octubre del 2016, Proyecto de Vinculación con el Medio, La lectoescritura como proyección cultural de aprendizajes.

funciones de la memoria cambian con el nivel del lenguaje usado y con las exigencias de la situación” (Bermeosolo Bertrán, 2013, p. 179). El nivel, en este caso, también tiene relación con preguntas por parte del experimentado, por ejemplo, con esto que dije quiero decir tal cosa, cómo se podría escribir lo que estoy diciendo, entre otras.

Luego al encontrar la palabra adecuada y realizar el ejercicio de la escritura, no solo está en juego el fonema o grafema correcto, sino toda la carga conceptual y emocional de la idea o palabra. Esto posibilita a largo plazo una mejor recuperación de la información, pues la actividad usa como base lo significativo y no solo se basa en cuestiones formales del lenguaje, pues, “Se tiende a recordar mejor la idea, el mensaje y no en los términos exactos en que han sido transmitidos” (Bermeosolo Bertrán, 2013, p. 181).

Esquema 8, imagen 7, escritura final



Lo anterior se ejemplifica con el uso de adjetivos, pues comienza a comprender que en la oralidad, en la escritura y sobre todo, en la intencionalidad del mensaje, palabras como mucho o demasiado marcan diferencias, y dependiendo de cuál use al escribir o al hablar, es con la intencionalidad y el matiz con el que envía el mensaje.

Etapas 7: Trabajo paralelo con fonemas y grafemas

Esta etapa, que es paralela a todo el proceso explicado anteriormente, se trabaja sólo de acuerdo con la necesidad de cada experimentado y en el orden y estructura que se desarrolla el “Método Vivencial de Lectoescritura para Adultos”. En la fotografía, por ejemplo, podemos apreciar actividades específicas de fonemas y grafemas realizadas con Juan Mancilla. De sus mismos textos se seleccionaron aquellas letras o sílabas que representaban problemas de reconocimiento visual o fonético y se realizaron actividades específicas para reconocerlas de mejor manera.

Por ejemplo: una didáctica que dio buenos resultados con este experimentado fue fotografiar sus escritos, luego imprimirlos para, posteriormente, imprimir sus registros, recortar las palabras escritas, estas mismas separarlas en letras, para que el experimentado trabaje sobre la base de sus grafías, de sus formas, asimismo, las reconozca y pueda unir esas letras para conformar la palabra en que se trabajaba. Paralelo, se muestran otros estilos y formas de letras que pueden usarse para escribir la palabra con el objetivo de que compare e interiorice desde sus saberes, ya que “Lo memorístico también es útil: de hecho sirve de “ayuda de memoria” en apoyo del aprendizaje significativo” (Bermeosolo Bertrán, 2013, p. 181).

Esquema 9: imagen 8, trabajo con fonemas y grafemas específicos



Actividades historia del método:

1. ¿Qué opinas respecto de los procesos educativos individualizados?

[illegible]

2. ¿Qué elementos cambiarías, quitarías o agregarías al método vivencial de lectoescritura para adultos? ¿Por qué?

Conceptos Claves

Desafíos
Oportunidades

Otras experiencias vividas con experimentados:

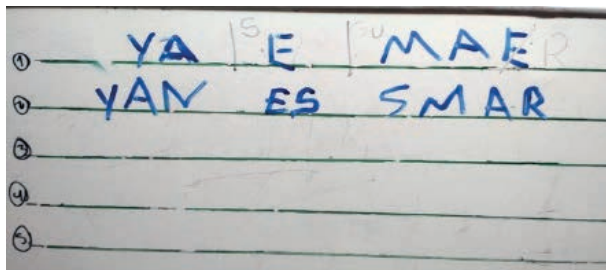
Para explicar el proceso de forma holística, de cómo se llevó a cabo este método con otros experimentados, a continuación, mostraremos otros ejemplos de procesos vivenciados mediante los cuales se empleó esta didáctica. En el primero de ellos, a través de las fotos podrán apreciar la manera en que se fueron ejecutando las diversas etapas de esta estrategia, pero de forma estructurada, para que se pueda observar el progreso de un adulto que tuvo clases dos veces por semana, de dos horas de duración, durante un semestre.

Escritura inicial de Juan Heriberto, 55 años de edad, trabajador del Mercado Municipal Presidente Ibáñez de Puerto Montt.

En la siguiente situación podemos observar el trabajo realizado por este experimentado durante una clase con el “Método Vivencial de Lectoescritura para Adultos”, la cual sucede inmediatamente después de estudiar matemática, específicamente sumas y restas. Esta información es relevante a la hora del análisis debido a que, lo que el experimentado quiere escribir, es el resultado de un proceso de aprendizaje referente a lo que él usa en su contexto para desenvolverse y trabajar, a saber, contar dinero, vender productos, entre otros.

Ahora bien, es preciso destacar que las fotos utilizadas sirven para ejemplificar desde la etapa tres en adelante, “Escritura inicial de la oración”, pues el vínculo y la elección de la idea específica fue realizado previamente.

Esquema 10, imagen 9, ejemplos de etapa 3, Escritura inicial y 4 Lectura inicial



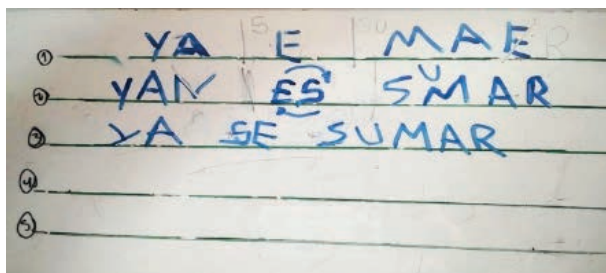
En la primera línea de escritura el experimentado quiere comunicar el siguiente enunciado:

- YA SE SUMAR

De esta forma la escritura inicial está compuesta por los caracteres alfabéticos que el adulto maneja. La **lectura inicial** se realiza en conjunto con el experimentador, y las correcciones se incorporan sobre el trabajo realizado (tal como se evidencia en la foto), al mismo tiempo, analizamos la sintaxis de las palabras que conforman nuestra oración. Recordemos que un adulto, que nunca antes ha escrito, no se le puede exigir la misma sintaxis que a un escritor frecuente.

La **reescritura analítica** se lleva a cabo inmediatamente después de la escritura inicial, y es el adulto experimentado quien reescribe la oración de forma libre, sin intervención del experimentador. Una vez finalizada la reescritura, adulto y experimentador, realizan un segundo análisis de escritura y una posterior corrección si es necesario:

Esquema 11, imagen 10, ejemplo de etapa 5, reescritura y 5 escritura final



Mediante el análisis de la escritura realizada por el adulto podemos realizar correcciones en conjunto, las que, en una escritura posterior, se transforman en un mensaje claro y gramaticalmente bien construido. La continuación de esta escritura se complementa extrayendo ideas que el experimentado quería seguir expresando, esto se realizaba con la intención de incorporar mayor información a su texto y mejorar el uso de la memoria como herramienta de recuperación de información. De esta forma, tenemos la redacción de una segunda oración que viene a complementar la información entregada en la primera escritura:

Esquema 12, imagen 11, ejemplo etapa 3 con otro contenido



En la primera línea de escritura el experimentado quiere comunicar el siguiente enunciado:

- **TAMBIÉN RESTAR**

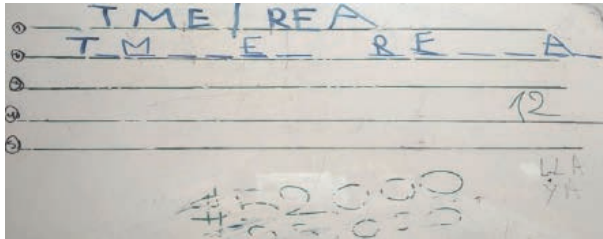
En este caso, debemos considerar la extensión de las palabras que conforman la oración e introducir un método que facilite el análisis de la escritura inicial por parte de nuestro adulto experimentado. De esta forma, además de las correcciones que realizamos sobre la primera escritura, incorporamos una ayuda para considerar el orden, y la cantidad de grafemas que conforman cada palabra de la oración. Tal como jugábamos al quemado o ahorcado cuando éramos niños, incorporamos una línea indicadora debajo de cada espacio, y a cada zona le corresponde un grafema específico, acto seguido, el adulto construía su palabra como se explicó en Tabla 1: Método vivencial... ⁸

Esta estrategia facilitadora cumple varias funciones:

- Indica la extensión de la oración que queremos escribir de forma gráfica y visual.
- Indica la cantidad de grafemas que conforman cada palabra de dicha oración.
- Permite al adulto reordenar o “reciclar” los grafemas que incorpora en la escritura inicial, para incorporarlos en los espacios correspondientes en la segunda escritura.
- Genera confianza en el adulto debido a que su trabajo no es tachado y considerado como “malo” o erróneo, sino más bien se le da el orden necesario para lograr una comunicación efectiva mediante la escritura.

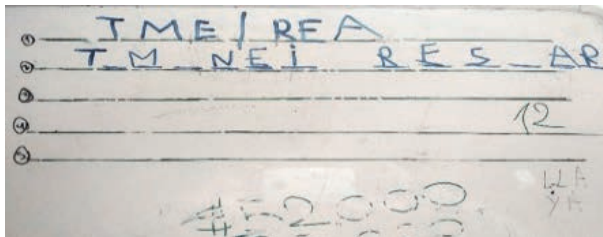
8 Se encuentra en la página 54 de este libro.

Esquema 13, imagen 12, ejemplo etapa 4



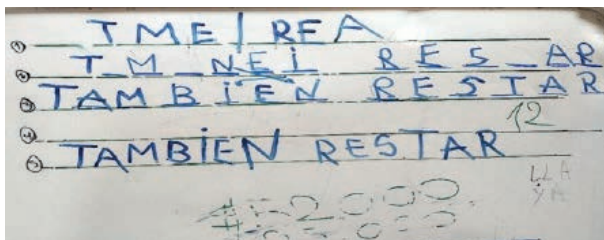
Los mismos grafemas aportados por el adulto en la escritura inicial son ordenados sobre las líneas indicadoras que incorporamos para facilitar la escritura de cada palabra, posteriormente en la reescritura analítica el adulto incorpora nuevos grafemas:

Esquema 14, imagen 13, ejemplo etapa 5



La lectura analítica es realizada por el experimentador y, ulteriormente, por el experimentado. Durante una segunda reescritura analítica, el experimentado busca completar la oración con el apoyo entregado por el experimentador:

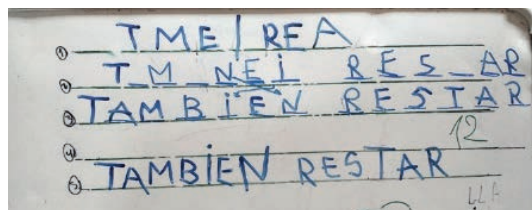
Esquema 15, imagen 14, ejemplo etapa 6



Luego de dos lecturas o tres escrituras analíticas realizadas en conjunto entre experimentado– experimentador, la oración está acabada, y puede ser comprendida por terceros. En este caso, una escritura final es realizada por el adulto en la línea 5, esto con el propósito de separar la oración de la estructura creadora u oraciones iniciales que escribió en la línea 1,2 y 3, y poder escribirla sin la necesidad de correcciones.

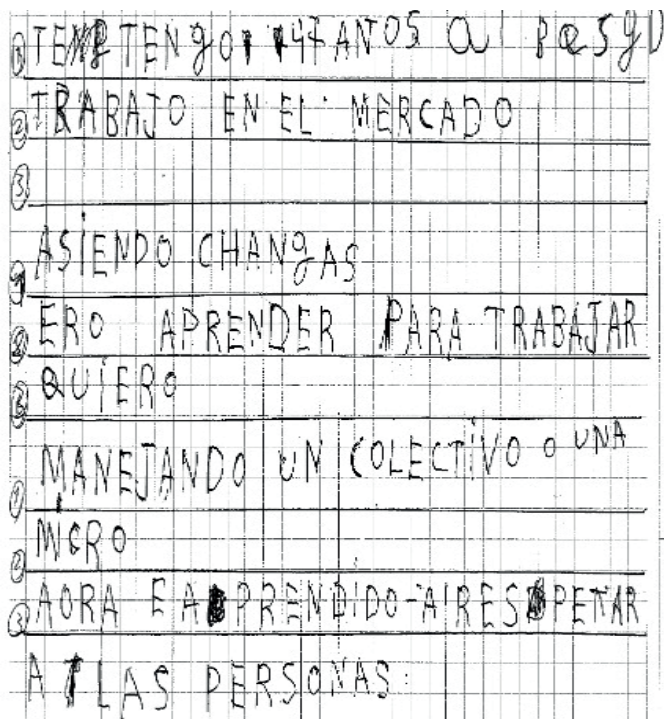
Entendemos por estructura creadora a la visualización del proceso de escritura mediante el cual el experimentado es consciente de que la sintaxis puede corregirse y mejorarse no tan sólo para que se entiendan ellos mismos sus oraciones, sino también terceros, al mismo tiempo, desarrollan la capacidad de reciclar o reutilizar letras o palabras, las cuales pueden ser ocupadas en posteriores escritos, asimismo, bajo este ejercicio tienen la oportunidad de aumentar su repertorio vocabular y escrito.

Esquema 16, imagen 15, ejemplo etapa 6



Este mismo proceso antes descrito se utilizó para en la actividad de cierre de este proyecto, en su etapa final, para que Juan Mancilla escribiera lo que estimara pertinente. La siguiente fotografía sirve como muestra:

Autobiografía de Juan Mancilla:



La Sra. Gladys y la relevancia de su familia

Siguiendo la línea del “Método Vivencial de Escritura para Adultos”, se presenta el proceso llevado a cabo el año 2023 en Puerto Montt, entre Damarys Lavado, estudiante de Pedagogía en Educación Diferencial y la Sra. Gladys, mujer de 43 años, mamá, abuela y cristiana.

En este caso, hubo un proceso previo al diálogo, el cual les comento a continuación. Me acerqué a la Sra. Gladys involucrándome, en primer lugar, en su comunidad cristiana. Por ende, la acompañé en varias ocasiones a la iglesia donde ella asiste, y mediante esta generación de vínculos pude conocer a su familia y su comunidad. Llegar a la iglesia, un espacio frecuentado por la Sra. Gladys, mejoró la posibilidad de conocer a esta persona en el contexto donde se desenvuelve habitualmente, asimismo, participar junto a ella permitió conocernos y entender el propósito que tiene el acompañamiento pedagógico bajo la lógica de alfabetizarse del alfabetizando.

Lo anterior permitió decidir que los talleres en torno a la lectoescritura se realizaran en el hogar de la protagonista. En síntesis, para llevar a cabo el desarrollo de las sesiones que se presentarán fue imperativo conocer su historia, su rutina y sus anhelos. Por último, se señala que las decisiones detalladas a continuación fueron conversadas democráticamente para que el proceso de aprendizaje se experimenta desde la correspondencia.

Decisiones del proceso:

El diálogo es un elemento transversal y fundamental para no jerarquizar las decisiones, ya que el rol que cumple el experimentador en este proceso no es el de receptor, es de acompañante. Se plantea de esta

manera para evitar que el proceso desarrollado se base en el monólogo y la arbitrariedad, ya que cada actividad propuesta debe tener una base significativa para la persona protagonista. Por consiguiente, se utiliza y se respeta lo expuesto por la persona a través del diálogo, esto con el objetivo de fomentar el interés y la confianza, además de trabajar sobre el principio de igualdad y no de autoridad.

En este sentido, el sistema de trabajo empleado tuvo un enfoque ecléctico, pero basándose en la narración y vivencias del experimentado como contenido de aprendizaje (Carpio, 2013).

Las primeras sesiones

Comenzar con un proceso en el cual la persona carga con todo el peso del estigma debe considerar abordar la experiencia alfabetizadora desde una línea que se hace cargo de los aspectos sociales que influyeron en la denominada deserción escolar, es decir, la actividad pedagógica se traza y dirige para descubrir las habilidades que tiene el experimentado y no en reforzar las razones de porqué abandonó la escuela. Esto no quiere decir que esto no contemple esas situaciones específicas, pues el diálogo también involucra entender estas situaciones, sin embargo, el foco está puesto en aprovechar lo que el adulto sabe y en la capacidad de desarrollar que acepte lo que sabe. Por ello, fue fundamental fortalecer la confianza y el autoconcepto de la persona protagonista. Esto se llevó a cabo de la siguiente manera.

Las primeras actividades evaluativas que desarrolló la Sra. Gladys tuvieron como propósito identificar si reconocía alfabéticamente los signos (grafemas). A raíz de esta actividad se identificó que reconocía la

totalidad de los códigos. Por otro lado, la manera cómo respondió la Sra. Gladys sugirió que en actividades previas ella utilizó, mayormente, el uso de su memoria visual desde una perspectiva retentiva y no comprensiva. Por esta razón, y como una forma de generar confianza en su persona, la primera parte de las actividades, luego de haber generado el vínculo, se continuó utilizando el método alfabético-silábico para el reconocimiento de las letras. En estas actividades ella se sentía como una “experta”. Como el primer paso dio resultado, ya que mejoró en ella la confianza y el autoconcepto y la motivó para seguir avanzando en esta experiencia, además, se dio cuenta que la frase “no sé nada” ya no aplicaba a ella.

Más adelante, para contextualizar las palabras que ella podía escribir mediante el sistema alfabético, comenzamos a acompañar la escritura con imágenes, pero no cualquiera, sino las cuales estuvieran presentes en la vida diaria de la Sra. Gladys. Esto tenía como objetivo trabajar la escritura y lectura desde un acto consciente y basado en el contexto personal de la protagonista, es decir, usar elementos con los cuales ella ha “mediatizado” con el mundo (Vargas, 2016, p. 212).

Por ello, la selección de imágenes, las cuales fueron complementadas con texto, que además de estar presentes en la rutina de la persona, se usaron para que ella pudiera ir contextualizando y con el propósito de generar una recuperación de la información con significado, asimismo, la situaron a ella en un rol protagónico de su propio proceso, por ende se contempló en esta etapa las tres voces de esta experiencia, “—las voces de los educandos, la voz del educador y las voces-conocimientos—” (Vargas, 2016, p. 212), las cuales se van desarrollando de forma natural mediante el proceso que se propone desde una pedagogía vivencial.

Luego de establecer las bases de las sesiones, las dos involucradas conocíamos el rumbo que irían tomando los siguientes encuentros. Los principios establecidos daban claridad y seguridad a la protagonista para continuar.

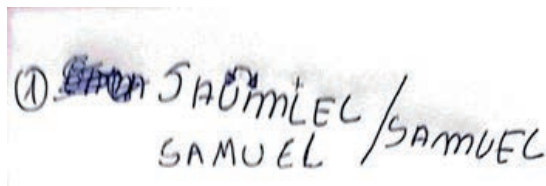
Las metas

La primera meta propuesta fue conversada por ambas luego de los primeros encuentros, esta fue elegir los nombres de los integrantes de la familia de la protagonista para ser escritos, ya que estos representaban una gran carga emocional para la persona. Este último criterio es importante, pues la palabra deja de ser solo un elemento que representa códigos o sonidos como lo proponen los métodos sintéticos, sino que va más allá y comienza el vínculo que existe entre el significado vivencial y la palabra escrita, por lo tanto, se trabajó bajo el principio de que la escritura establece una “línea de continuidad fuera de la mente” (Ong, 1996, p. 46), no obstante, esa continuidad debe estar anclada a la vida del sujeto que escribe para que pueda tener un mayor repertorio de palabras y pueda realizar este ejercicio desde una “posición de enseñante” (Lara Coronado y Schmidh, 2018, p. 93).

¿Qué significa lo anterior?, que las tareas se desarrollaron usando palabras que el experimentado las relaciona con cuestiones emocionales y tienen carga no solo conceptual, sino también vivencial. Esto le permite explicarlas con mayor seguridad y no desde una mirada técnica, sino desde la naturaleza de la conversación, pero en un ejercicio en el que ella es escuchada, ella es que la transmite, ella es la que enseña.

La primera palabra que la Sra. Gladys escribió fue Samuel, nombre de su nieto.

Esquema 17, imagen 1, Sr. Gladys. Escritura y reescritura de su nieto



Como se puede observar en la imagen 1, en primera instancia, al escribir el nombre “Samuel”, si se analiza desde la mirada del error y del acierto y no de cómo usa su repertorio de letras, se observan errores en el orden de los grafemas, no obstante, escribe correctamente, desde el punto de vista alfabético, el inicio y el final de la palabra, SAUMLEL por SAMUEL. En la sílaba intermedia invierte la posición de la U y la M, también escribe correctamente, silábicamente, el inicio de la palabra, pero al final de la palabra agrega una letra más a la sílaba y en vez de escribir EL, escribe LEL (Ferreiro, 2006). La escritura alfabética significa escribir en el orden fonético y grafémico de la palabra, pero además entender cómo usa el repertorio que tiene cada vez que escribe. Escritura silábica significa que escribe correctamente el orden de las sílabas que componen la palabra o la forma cómo usa este recurso cuando escribe (Ferreiro, 2016).

La estrategia que se usó para que ella pudiera realizar un ejercicio analítico de relectura y reescritura fue el mostrarle la palabra escrita, correctamente, para que sea la misma protagonista del proceso quien descubra cuáles son los elementos fonéticos y grafémicos que debe incorporar o modificar. Así mismo se hace de esta manera para entender

la manera cómo ella utiliza su repertorio de letras, similar a lo que se propone en los pasos del Método vivencial..., cuando se agregan o quitan letras de la palabra que se escribe. Una vez descubiertos, en conjunto reubicamos cada grafema para que la palabra tenga sentido, la releemos, la reescribimos y la dialogamos.

Como ya sabemos que las palabras escogidas tienen una carga emocional, vivencial y cultural importante para esta experimentada, paralelo a la escritura se conversa sobre lo que significan cada uno de estos nombres. Por lo tanto, la conversación de estas palabras implica que ella debe profundizar, dar detalles específicos, por ejemplo, nombrando tres características de la persona, y tres cosas que suelen hacer juntos.

Luego, cuando la protagonista mencionaba que estaba lista para escribir, pues sentía confianza para hacerlo, procedía a realizarlo, tal como se observa en los puntos 2, 3, 4 y 5, ya que, “Los procesos significativos tienen tendencia a ser mejor recordados y narrados con mayor fundamento (Lara Coronado y Schmidh, 2018, p. 85), asimismo, es importante que los escriba, pues en este ejercicio están en juego los elementos emocionales como la seguridad, autoestima y autoconcepto. Nótese, que desde que escribe por primera vez Samuel, todas las palabras escritas están relacionadas a vivencias con familiares, como si les quisiera hablar por medio de la escritura y demostrar que sabe escribir los nombres de sus seres queridos.

Esquema 18, imagen 2. Nombre de los integrantes familiares

② BELEN

③ JOSE

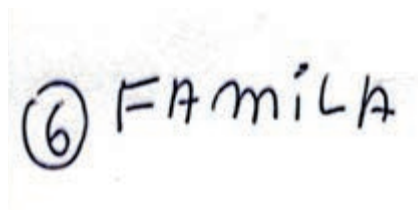
④ GLADIS

⑤ FANSIA

Finalmente, en el punto 6 llegamos al concepto “familia”, el cual fue ampliamente conversado durante el ejercicio. La Sra. Gladys se describió a sí misma como una persona que ama a su familia, y todo lo que hace día a día es por y para ellos. A medida, que se adentra en los conceptos, el experimentado va al mismo tiempo profundizando en su relato; usando mayor cantidad de palabras, ideas e historias, pues va construyendo una red de esquemas que comienzan a tener conexión por medio de la escritura que le permite no solo escribir lo que piensa, sino también revisar lo que piensa en torno a la palabra escrita. Esto nos indica que la escritura basada en sus vivencias estimula el uso de palabras que representan signos, y que estos pueden ser acompañados por gestos. Estos no se aprecian en la escritura, pero sí cuando los escribió, “emoción en su rostro”. Este

aspecto sentimental es propio de su construcción social y experiencia, y no tan solo con la palabra escrita, sino por lo que ellas representan para su vida, para su comunidad, lo cual significa que los entiende o cómo seres que “tienen acceso mutuo” y “están dispuestos para el otro” (Vargas, 2016, p. 221) o que fueron o siguen siendo relevantes en su vida, por ejemplo: su familia.

Esquema 19, imagen 3. Escritura de una palabra significativa

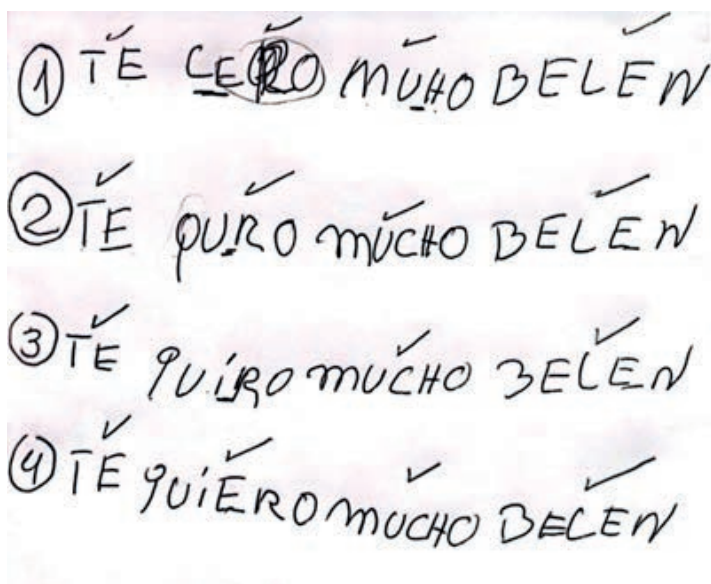


En síntesis, todas las palabras escritas corresponden a alguien de su núcleo familiar, lo cual sirve para identificar y comprender cuáles son sus temáticas escogidas para escribirlas.

Unos de los aspectos que permite descubrir la motivación de esta experimentada para continuar con este proceso son los deseos de no decirle, sino escribirle a su hija “lo mucho que la quiere”, por lo cual comenzamos con la escritura global de la frase “te quiero mucho Belén”. Esto nos indica que todo el proceso lectoescritor de esta experimentada está cruzado por el factor emocional, por tanto, nos entregó indicios de lo que estas palabras significan para ella, “Por otra parte (nos indica que)⁹, el acto ético está íntimamente relacionado con toda la plenitud de la palabra” (contenido semántico, forma expresiva, la entonación emocional y volitiva)” (Vargas, 2016, p 226).

Como se mencionó anteriormente, uno de los incentivos para la escritura de dicha frase era la carga emocional del nombre de la niña, a raíz de ello, una vez que escribió correctamente los grafemas para conformar dicha palabra, nunca más presentó errores al momento de escribirlo, lo cual no solo involucra un recuerdo fotográfico de la palabra, sino que esta está relacionada y vinculada a una fuerte carga emocional, lo cual incrementa la posibilidad de hacerlo y recordarlo correctamente.

Esquema 20, imagen 4. Escritura y reescritura de mensaje para su hija



Al proponernos escribir aquella frase, la trabajamos de manera global, no solo tomando en cuenta los componentes ortográficos que esta contempla, sino también el significado emocional de cada palabra que compone la oración.

Las dos palabras que tienen errores observables pueden presentar mayor complejidad al estar compuestas por los dígrafos “qu” y “ch”, sin embargo, en el diálogo posterior a la primera escritura (correspondiente al número 1), concluimos que se logró el propósito de transmitir el significado emocional y semántico de lo que esta frase significa para ella. Respecto a esto, se puede apreciar que la palabra “quiero”, en un comienzo fue escrita como “cero”, y “mucho” fue escrita como “muho”, apreciándose una composición global adecuada, basada en los componentes fonológicos que poseía la Sra. Gladys.

Luego, fuimos viendo los desaciertos en conjunto, para luego realizar una reescritura analítica de las palabras dentro de la frase, tal como lo indica el Método Vivencial de Lectoescritura para Adultos.

Repetimos la escritura en cuatro ocasiones, tal como se observa en la imagen, para conformar la composición de la palabra, analizando en conjunto los errores, con el fin de interiorizar las palabras de manera correcta en cuanto a su estructura alfabética y silábica.

En la cuarta ocasión, logramos llegar a una escritura adecuada de la frase. Cabe destacar, que ambas llegamos a la conclusión que desde ese momento, nunca cometería errores al escribir el nombre de Belén, ya que es la palabra más significativa para la protagonista, es decir se apropia de la palabra y esta no solo significa un nombre, sino que es un gesto de amor incondicional por una persona que lleva ese nombre y que ahora no solo puede usarlo dependiendo de la oralidad, sino también puede escribirlo.

La evaluación

Luego de escribir un mensaje para Belén, junto a la Sra. Gladys nos propusimos crear una historia de acuerdo a todo lo conversado sobre su hija menor. El proceso de creación estuvo marcado por diversión y creatividad, utilizando el computador como herramienta principal.

La decisión de crear una historia que luego se transformó en un libro, se sustentó en la necesidad de registrar, estructurar y demostrar todo lo aprendido en las sesiones previas, asimismo, se usó como una estrategia de motivación, puesto que, la protagonista tuvo la oportunidad de leer por primera vez un libro, el cual además fue creado por ella.

El contenido del libro se dividió en los siguientes temas: conversación, elección de las palabras adecuadas, elección del diseño e impresión para tenerlo en formato físico.

Finalmente, leyó el libro, logrando una lectura palabra a palabra, sin complicaciones, a excepción de ciertas pausas necesarias en las partes más emotivas. Un libro es un objeto incompleto hasta que llega a un lector de manera significativa (Ferreiro, 2001), por lo que, la Sra. Gladys, autora del libro y principal lectora, se convierte en autora y complemento de su propio libro.

El hecho de que se usara la palabra libro en este proceso involucra un cambio cualitativo en el autoconcepto de esta experimentada, pues aunque puede diferir en extensión, contenido u otros elementos característicos de otros libros, es el primer material físico que tiene en sus manos y que, al mismo tiempo, ella es capaz de leerlo en su totalidad, aun cuando, su lectura no fue fluida, cada palabra que está en este material

tiene un profundo significado para su vida y no solo es parte de su repertorio de palabras, sino de su existencia emocional, vivencial y experiencial, es decir, su vida y sus propósitos de lucha.

Esquema 21: libro: La Vida de Belén. Autoras, Gladys V, y Damarys Lavado.



Podemos observar que el contenido del texto se basó en detalles físicos y descriptivos de Belén, de algunas actividades que realiza en la comunidad, de la fe que profesa, de sus rasgos psicológicos y de la relación que tiene con su madre según la perspectiva de la Sra. Gladys. Todos estos detalles nacieron de la propia descripción que entregó la protagonista, por lo cual leer “La Vida de Belén”, significa leer desde la propia mirada de esta experimentada, quien abre su mundo a otros mediante un proceso dialógico para favorecer su propio proceso de enseñanza y aprendizaje.

La lectura final de este escrito marca un antes y un después en todo el proceso, ya que, en este punto, la experticia sobre lectoescritura que poseía la protagonista pasó por un cambio ampliamente observable por su familia, por mí, la experimentadora (Damarys), y, principalmente, por ella misma, ya que mediante este proceso se dio cuenta de que es una persona que sabe, que puede aprender, que puede leer, que puede escribir, que puede transmitir y sobre todo, que puede ser una alfabetizadora de su propia vida.

Actividades con la señora Gladys

1. Luego de leer la experiencia anterior ¿Crees que es acertado utilizar métodos que se alejan de la realidad de las personas protagonistas de un proceso de lectoescritura?

2. ¿En qué otros aspectos de los procesos de enseñanza - aprendizaje, se puede tomar en cuenta la expertis de las personas para que mediante esta aprenda?

3. ¿Qué relevancia le asignas a la creación y lectura de un libro que narra la vida de quien estaba en proceso de aprendizaje de la lectura y escritura?

Observaciones

Lectoescritura para la vida, un cambio en el autoconcepto

Pequeña biografía de don Ricardo y su historia con la lectoescritura

Don Ricardo es un hombre de 63 años que, debido a la segregación escolar y la falta de apoyos educativos especiales fue excluido de la educación tradicional y por falta de un diagnóstico educativo, también excluido de la educación especial. Su vida fue complicada desde que era muy pequeño, ya que estuvo obligado a ser “adulto cuando era tan solo un niño”. A la edad de nueve años ingresó a primero básico. En este período se debía levantar todos los días porque trabajaba desde las 8.00 a.m., hasta el mediodía vendiendo el periódico. Luego regresaba a su casa para alistarse e ir a sus clases que comenzaban a las 13.00 horas. Este fue el inicio de un difícil camino escolar, puesto que, no logró aprobar primero básico en su primera experiencia como tampoco en las siguientes cinco, es decir, cursó este nivel por seis años consecutivos sin aprender a leer ni a escribir.

Estos acontecimientos hicieron que don Ricardo dejara de creer en sí mismo, desarrollando en él sentimientos de rabia y decepción al ver que sus pares lograban leer y escribir, lo que influyó directamente en su

“autoconcepto”. Esta situación educativa fue normalizada en su contexto educativo, por lo tanto, que reprobara de curso fue algo común, lo que influyó en que tanto su entorno como él no tuviera expectativas con respecto a aprender. Lo anterior se puede interpretar con lo que señala Goffman (2006) cuando nos indica que, “Un atributo que estigmatiza a un tipo de poseedor puede confirmar la normalidad de otro y, por consiguiente, no es ni honroso ni ignominioso en sí mismo” (p. 13).

Estas características que la persona desde adentro y desde afuera comienza a percibir de sí mismo lo desacreditan “como sabedor de cosas”, frase que aparece en el prólogo con respecto de la experiencia de un infante. Ese mismo niño si no recibe la atención pedagógica adecuada puede tener muchas posibilidades de vivir lo mismo que don Ricardo. Por ende, Los infantes y en este caso los adultos que, “por cualquier motivo, no son capaces o no están dispuestos a adoptar la competencia lingüística que se privilegia en la escuela, serán asimismo renuentes a asimilar los géneros de escritura que se incluyen y promocionan en los planes de estudio oficiales” (Pontecorvo, 2002, p. 134), lo cual los conduce, desde la mirada de la escuela al fracaso escolar y bajo esta mirada se les estigmatiza, teniendo como resultado final la deserción, concepto que se usa para reemplazar la falla del sistema educativo con este tipo de casos.

Pese a esto don Ricardo jamás se dio por vencido, ya que sus ganas de aprender nunca desaparecieron y fueron más importante que las decepciones, nuevamente, a los dieciséis años ingresó a estudiar, esta vez en la modalidad flexible, y de nivelación de estudios básicos y medios nocturnos. A pesar de intentarlo, otra vez no logró concluir los estudios, ya que de nuevo no cumple una de sus metas más importantes, aprender

a leer y a escribir y abandona sus estudios cuando tenía dieciocho años. Un nuevo fracaso personal y también del sistema.

Durante este período y debido a lo complejo que se tornaba para él adquirir estos aprendizajes, decide diagnosticarse con un psicólogo, este le indicó que debido al maltrato físico sufrido, desde muy corta edad, su cráneo se encontraba con trizaduras, lo cual no le permitiría aprender a leer ni a escribir. Dudoso análisis viniendo de un psicólogo, apelamos a quizás hubo una mala interpretación, aunque en el fondo, sea cual fuese el motivo, este diagnóstico pudo ser determinante.

Entonces, para paliar las constantes negativas que, con el sistema educativo había tenido, a los veintiún años, don Ricardo se inscribió en el servicio militar, institución en la que estuvo hasta cumplir los veintitrés años. A esa edad decidió que era tiempo de tener independencia, por lo que trabajó desempeñándose en diferentes roles, tales como: en la intendencia de Puerto Montt, en una imprenta, en un hogar de menores, de asistente de un abogado, en una clínica de diálisis, en una pesquera, entre otros diferentes trabajos. En todos estos lugares, o el disimuló muy bien, o no les interesaba, pero jamás se dieron cuenta de que don Ricardo no sabía leer, pese a la falta de esta habilidad, pues camufló muy bien esta carencia mediante una actitud respetuosa, responsable y servil. Al respecto Goffman (2006) nos señala lo siguiente:

La existencia de un sistema de valores distinto vigente entre estas personas se pone de manifiesto en el carácter comunitario de la conducta de los analfabetos cuando actúan entre sí. No solo dejan de ser entonces individuos inexpresivos y confundidos (como frecuentemente ocurre en la sociedad global), para convertirse en personas expresivas e inteligentes dentro de su propio grupo, sino que, además, se expresan a sí mismos en términos institucionales. Comparten un universo de respuestas; dan

forma y reconocen símbolos de prestigio y de deshonra; evalúan las situaciones relevantes en función de sus propias normas y en su propio idioma, y en sus interrelaciones mutuas renuncian a la máscara del ajuste exigido por las circunstancias. (p. 32)

Es interesante esta parte de su vida, pues nos demuestra cómo estas personas son capaces de desarrollar otras formas de adaptación, que va muy ligada a memorizar ciertos patrones de funcionamiento, lo cual les permite ejecutar las tareas de buena manera y sin errores. Por otro lado, nos muestra la capacidad intelectual de esta persona y que cumple con todos los criterios para aprender a leer y a escribir si se realiza este ejercicio atendiendo a la individualidad de este experimentado.

A los veinticuatro años conoció a “Luci,” quién fue su compañera de vida por los siguientes treinta y nueve años, durante este tiempo se apoyaron mutuamente y al cumplir los veintiséis años logra tener casa propia junto a su amada Luci. En esta búsqueda constante de don Ricardo por mejorar, por aprender, lo que le generó que estuviera siempre atento a las oportunidades, entendió que existían otras maneras de generar sustento económico mediante otro estilo de vida.

En particular, un día su sobrina le pidió que la acompañara a comprar ciertos materiales a Santiago, al barrio Meiggs (Estación Central)¹⁰. Es por esta experiencia que se dio cuenta que vendían productos diversos y a precios muy bajos. Por lo tanto, decidió volver a este mismo lugar, pero con dinero para invertir, asimismo, llevó consigo mermeladas hechas por

10 Lugar en el cual se puede comprar por mayor muchos de tipo cosas a bajo costo y luego revenderlas en otras ciudades o negocios. Esto se ubica en un barrio popular de la Región Metropolitana en la comuna de Estación Central, lugar de donde sale el tren hacia el sur de Chile. Actualmente llega hasta Chillán y en vacaciones de verano hasta Temuco.

él para venderles a los comerciantes de Santiago, para de esta manera conseguir dinero adicional para invertir y, posteriormente, vender los productos comprados en el barrio Meiggs en la feria de Alerce, Puerto Montt.

La primera vez que fue solo dijo que se perdió, hecho que lo llevó a acercarse a la lectura nuevamente, pues debía leer las direcciones para llegar al lugar donde compraba y vendía productos. Por lo que utilizó estrategias mnemotécnicas, sobre todo, con el nombre de las calles, para luego saber dónde estaba el letrero (indicador) de la calle indicada. Este acontecimiento fue un paso muy importante para comprender que podría adquirir estas habilidades, sin embargo se seguía sintiendo inferior y no valoraba este nuevo aprendizaje, pues,

Todo hombre que no consiga llenar cualquiera de estos requisitos se considerará probablemente -por lo menos en algunos momentos- indigno, incompleto e inferior; algunas veces se encubrirá y otras, tal vez, llegará a ser apoloético y agresivo con relación a aspectos conocidos de sí mismo que sabe indeseables para los demás. (Goffman, 2006, p. 150)

Este tipo de sentimientos con los cuales los adultos deben vivir y a veces convivir durante toda su vida, específicamente, los llamados analfabetos, son complejos de superar y generan en ellos la desconfianza, primero de sí mismo y también del sistema que les falló, pues las instituciones educativas no fueron de utilidad y en vez de generarse un cambio en la didáctica para que estas personas aprendan, se genera una percepción negativa de la persona consigo misma.

Sin embargo, aprendió de memoria su ruta desde Puerto Montt hasta Santiago y se estableció trabajando en la feria de Alerce (Puerto Montt) de manera permanente como comerciante, llegando incluso a ser delegado

de la feria libre y organizando su tiempo para cumplir con este oficio de la siguiente manera. Don Ricardo trabaja los fines de semana en la feria y durante la semana se traslada a Santiago, específicamente, al barrio Meiggs, para adquirir productos que luego vende, tales como toallas, ropa de cama, cortinas, entre otros.

Como la vida de comerciante o de cualquier persona, a veces, no pasa por buenos momentos, don Ricardo debió acudir a solicitar ayuda al Hogar de Cristo, posteriormente, en agradecimiento por esta ayuda que recibió, se unió a esta organización, la cual fue un pilar fundamental en su vida, para realizar diversas labores de voluntariado en beneficio de los adultos mayores.

Aunque don Ricardo ya era adulto y había realizado toda una vida en la cual, al parecer, no necesitó de la lectura para sobrevivir, él nos señaló que en su interior siempre estuvo el anhelo por aprender a leer, por lo tanto, no dudo cuando, por medio de una amiga, supo de unas estudiantes, de la carrera de Pedagogía en Educación Diferencial de la Sede Puerto Montt, que ellas debían enseñar a leer a una persona adulta. Esta idea lo motivó, pero al mismo tiempo le generó miedo, pues la historia de fracasos educativos que llevaba consigo le generaba desconfianza en sí mismo y en el resto. Pese a sus inseguridades y vergüenza de que niñas más jóvenes que él le enseñaran, sus ganas de superarse y alfabetizarse fueron más grandes, por lo que asistió regularmente a los talleres realizados una vez por semana. Ahora viene relatada parte de esa historia.

Una nueva oportunidad para ser alfabetizado

Comenzamos estas intervenciones primero conociéndonos, lo que nos

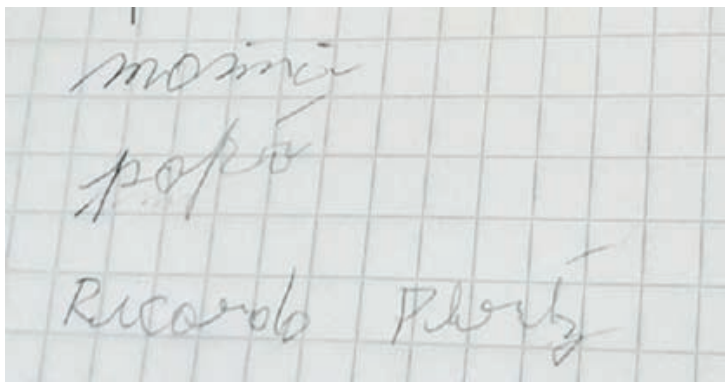
hizo comprender las razones que tuvo para no seguir estudiando don Ricardo. Estas fueron explicadas en su biografía, sin este dato no puede haber un ejercicio comprensivo de alfabetización. Nosotros llamamos a este período la generación del vínculo comunicativo. Luego, discutimos entre nosotras cuál podría ser el mejor método de lectoescritura para este adulto y entre diversas estrategias que aplicamos nos dimos cuenta, que por características de su persona, don Ricardo, necesitaba ser escuchado, y desde ahí se debía plantear el ejercicio alfabetizador. Por esta razón, decidimos usar el “Método vivencial de la lectoescritura para adultos”, el cual se basaba, primero en la escucha de las historias de los adultos y segundo, en ponerlos a ellos en posición de enseñantes, es decir, invertir los roles de la enseñanza-aprendizaje, haciendo que nosotras aprendamos de él tanto como él de nosotras, “Así, el mediador o la mediadora promueve el aprendizaje de la lectura y escritura, y el aprendiente o la aprendiente le puede enseñar, a su vez, lo que sabe hacer muy bien, por ejemplo, cocinar, sembrar una planta, arreglar un artefacto, entre otros” (Flores-Davis, 2016, p. 5), que en este caso era como ser un comerciante y donde adquirir los productos.

Esta idea tuvo sentido, pues este método propone resignificar la enseñanza de la lectoescritura, poniendo énfasis en que cada persona es experta en su área, y don Ricardo con sus múltiples relatos nos demostró lo hábil comerciante que era y las estrategias que usó para realizar este oficio disimulando el no saber leer ni escribir.

No obstante, no se sentía con la capacidad de enseñar, él quería que le enseñaran y tuvimos que trabajar su autoestima y autoconcepto, demostrándole que era una persona que tenía conocimientos. Con esto logramos que pudiera creer en sí mismo y se comprometiera a asistir

a los talleres con una actitud positiva para que esta experiencia fuera enriquecedora y significativa tanto para nosotros como para él. Durante este proceso se dio cuenta que nos importaba escucharlo, esto generó un cambio en él e iniciamos la primera actividad de escritura, luego de haber generado el vínculo, preguntando a don Ricardo qué palabras podría escribir. La respuesta está en la imagen de abajo, la que muestra la primera escritura realizada por don Ricardo en su vida y a otras personas y sin ayuda: su nombre y apellido, además de las palabras “mamá y papá”.

Esquema 22, imagen 1, nombre y apellido



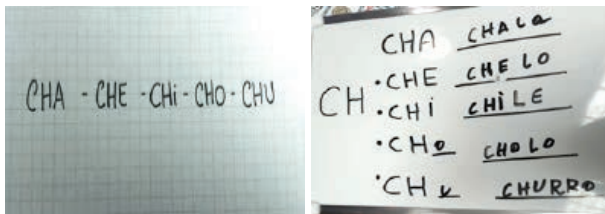
Con respecto al nombre y su apellido en otras experiencias alfabetizadoras que se han tenido nos señalan lo siguiente, “El nombre propio está cargado de significado. Es una de las palabras más significativas para quien aprende a leer y escribir, es su identidad, le dignifica (Flores-Davis, 2016, p. 11). En nuestro caso cumplió un propósito similar.

Respecto a la lectura, nos explicó que podía leer algunas palabras

sueltas con pocos grafemas, pues cuando debe leer textos con mayor cantidad de letras estas se mezclan en su mente y se confunde. Una vez conocido sus recursos de lectoescritura nos enfocamos en crear actividades que replantearan todas las experiencias de aprendizaje previas que había vivido y que además consideraran sus saberes. Esto es de vital importancia, pues, “Aquellos que padecen un estigma muy grave y visible deben sufrir, a su vez, el ultraje especial de saber que llevan «en el orillo» la marca de su situación, y que casi nadie será capaz de ver el meollo de sus dificultades”. (Goffman, 2006, p. 149), no obstante, cuando se identifica el problema y este se transforma en posibilidad, lo primero que se comienza a modificar es el autoconcepto del adulto.

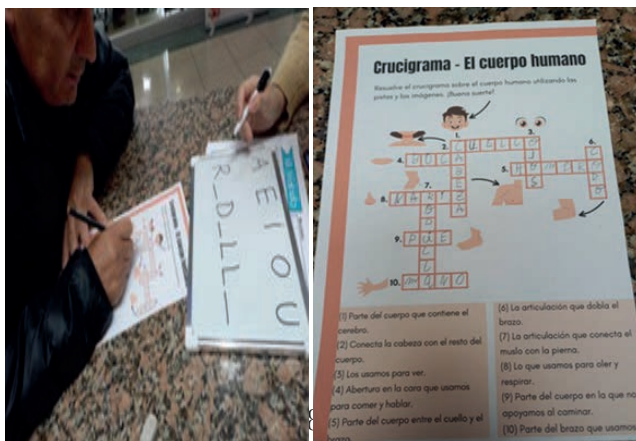
Uno de sus mayores temores era creer que no sabía nada con respecto al alfabeto, por consiguiente, se realizó un diagnóstico solicitando que escribiera y reconociera ciertas palabras y letras, esto basado sobre el principio de la confianza que se genera por medio del vínculo entre experimentado y experimentador. Por lo tanto, en el siguiente taller utilizamos la ayuda de un alfabeto para conocer las letras que le causaban mayor dificultad. Así nos dimos cuenta de que confundía la letra “J” con la letra “G”, la letra “K” con la letra “Q”, y desconocía la pronunciación de la unión de las letras “C con la H”, es decir, Ch”. En segundo lugar, decidimos replantear la forma de enseñanza sintética que este adulto había tenido, y usamos la estrategia de la escritura de la palabra vertical y horizontal que propuso Pablo Freire, agregando un pequeño diálogo del concepto escrito para generar profundidad, asimismo confianza y considerar su definición conceptual en la posible escritura de la palabra y, posteriormente, la frase.

Esquema 23, imagen 2 y 3. Palabras creadas desde una consonante de interés



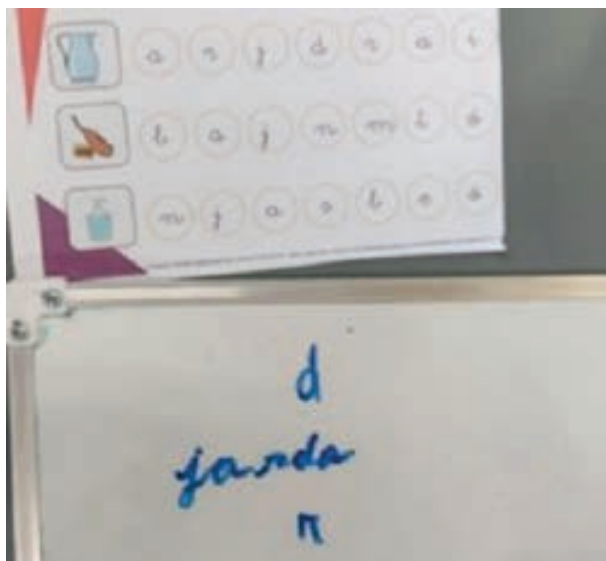
En esa misma línea, trabajamos la pronunciación y escritura de las letras con la ayuda de un crucigrama, en el cual nuevamente trabajamos la ubicación de letras específicas en palabras sueltas, con la finalidad de familiarizarse y facilitar la escritura, tal como lo indica el Método vivencial... Además, agregamos de forma horizontal las vocales para facilitar el reconocimiento de los sonidos con las consonantes, por ejemplo, cómo sonaría la R con la A, con la O y así sucesivamente.

Esquema 24, imagen 4 y 5. Crucigrama para trabajar escritura vertical y horizontal.



En la siguiente actividad don Ricardo debió reconocer una palabra a través de la imagen referencial, una vez reconocida debía desglosarla e identificar cuál de las letras que se le presentaban eran las que componen la palabra y cuáles sobraban. Para esto nos apoyamos de las estrategias de corrección de la escritura, como lo indica el Método vivencial..., en la Tabla 1, por lo que en una pizarra, en la que don Ricardo escribía como él pensaba que se graficaba la palabra, le dábamos la oportunidad de que aplicara todos los recursos gráficos que sabía para escribir. Posteriormente, agregamos en la parte inferior la letra que le faltó escribir y en la parte superior las letras sobrantes, así don Ricardo logró incorporar estas correcciones y escribir la palabra correctamente. A modo de ejemplo, se muestra la palabra JARRA. Esta la escribe, inicialmente de la siguiente manera: JARDA

Esquema 25, imagen 6, agregado y quitado de letras



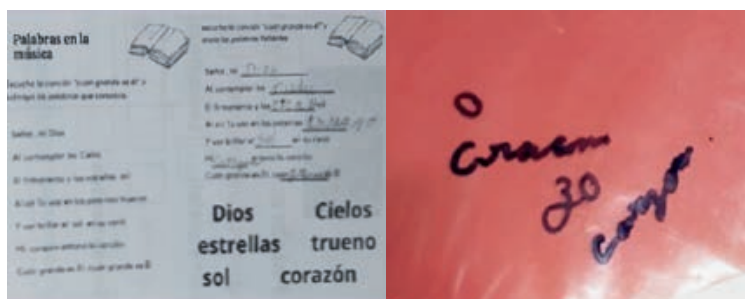
Con esta estrategia se le facilita la identificación de las letras que componían cada palabra, las cuales finalmente fueron marcadas con una X.

Es interesante y al mismo tiempo poco investigado, las similitudes que pueden observarse con respecto a cómo un infante comienza a utilizar su repertorio cuando tiene que escribir por primera vez. El siguiente ejemplo fue extraído de Ferreiro (2006): “Mariposa es escrita por uno como Maiosa y por el otro como miosa. En el primer caso, la primera y la última sílaba son escritas alfabéticamente, en tanto que las dos sílabas intermedias son escritas silábicamente” (p. 40). En el caso de este experimentado escribe JARDA, también tiene la primera y última sílaba escritas alfabéticamente, y las dos sílabas intermedias fueron escritas silábicamente. Acá se observa una interesante veta investigativa que puede mostrarnos la forma cómo usan el repertorio de letras, tanto infantes como adultos, antes de saber leer.

En esta actividad, le pedimos a don Ricardo que observe el video subtitulado de la canción “Cuan grande es él”, para luego observar la letra de dicha canción con algunas palabras faltantes, las cuales debió completar. Para esto, seguimos en la misma línea del Método vivencial..., en donde don Ricardo debía escribir la palabra con los recursos gráficos que el poseía (Lara-Coronado y Schmidh Triviño, 2018, p. 89) para, posteriormente, realizar las respectivas correcciones con el propósito de que incorpore, mediante la reescritura y la relectura analítica, los nuevos conocimientos que fue incorporando. Para la selección de esta actividad, tomamos en consideración los intereses de don Ricardo, por ejemplo, su fe en Dios (Flores-Davis, 2016, p. 14), y el gusto por la música cristiana.

La foto de la izquierda corresponde a la letra de la canción, y se divide en dos, el lado derecho tiene la letra completa y el lado izquierdo la letra incompleta para que el adulto la complete, al mismo tiempo que la escucha y la lee. En la foto de la derecha (fondo rojo) escribe una palabra de la letra de la canción “Cuan grande es él”, CORAON. Luego le agregamos lo que falta, pues no debe quitar nada de su escritura. Luego agregando lo que falta escribe CORAZON. La palabra de arriba es la inicial y la de abajo es la final (la que está en diagonal).

Esquema 26, imagen 7 y 8, letra de canción y elección de palabra



En ambos casos, en estas primeras escrituras podemos observar que existe una conciencia del orden fonético y grafémico de la palabra, lo cual se traduce en su escritura con omisiones en la sílaba final, en este caso la sílaba ZO que la usa para representar ZON. El concepto CORAZÓN es extraído de una parte de la canción que se seleccionó por pertenecer a sus temáticas favoritas.

Esquema 27, imagen 9, elección de palabra



En esta foto se muestra que escribió en primera instancia la palabra RNDE, a lo que agregamos la letra G y A, luego es capaz de escribir GRANDE. En los dos primeros casos escribe alfabéticamente de forma correcta, y en el tercer caso escribe alfabéticamente solo en la sílaba final. Las sílabas intermedias las escribe correctamente en las dos primeras palabras y en la última lo hace bien en la última sílaba, omite una letra de la primera sílaba, la letra G. También se aprecia que don Ricardo cuando escribe hace uso de su conocimiento fonético y alfabético, pues para él la letra R suena como GRA, en su caso cuando escribe RNDE suena algo similar a RANDE.

Es importante destacar nuevamente la relevancia que esto puede tener para la mirada con respecto a las primeras experiencias de escritura de un adulto desde el punto de vista comparativo de cómo lo hace un infante, esto no con la idea de plantear quién es mejor o peor, sino con el objeto de proponer que el desarrollo de la escritura antes de la letra tiene componentes no necesariamente relacionados con la edad o con la escuela, sino con el momento en que esto se vive por primera vez. Lo anterior podría ser un camino para proponer o entender que el proceso

de aprendizaje de la lectura y escritura, más que señalar un cuadro psicológico relacionado a la edad de las personas o estímulos, también tiene relación con la edad y experiencia de cuando se vive por primera vez. Aunque es tema de otra investigación es interesante destacar esta idea con la siguiente cita:

Un punto muy importante de subrayar es el siguiente: las escrituras silábico- alfabéticas han sido tradicionalmente consideradas como escrituras desviantes, como escrituras con “omisiones de letras”. Es verdad que, con relación al modelo adulto convencional, estas escrituras tienen omisiones. Pero desde el punto de vista de la psicogénesis, es exactamente lo contrario. Hay agregado de letras, con relación a las escrituras silábicas precedentes. Es inútil subrayar la importancia que este cambio de punto de vista puede tener con relación a los diagnósticos psicopedagógicos... (Ferreiro, 2006, p. 41)

Por otro lado, la actividad anterior resultó muy motivante para don Ricardo, pues le pareció muy interesante conocer cómo se escribe aquella canción que canta en la Iglesia, por lo que decidimos seguir por esa línea y buscar nuevos elementos que resultaron llamativos también para él. Es por esta razón, que decidimos realizar una actividad de lectura compartida del primer capítulo de la Biblia “Génesis 1”. Sin embargo, debido a las dificultades visuales de don Ricardo, pues recientemente fue diagnosticado con cataratas en los ojos, por ende, debe ser operado, decidimos imprimir este capítulo en un tamaño más grande para facilitar su lectura. Esto asegura que el texto se adapte no solo a su necesidad visual, sino también temática, lo que genera mayor compromiso y vinculación como se propone en Flores-Davis (2016), ya que, “importante es considerar las razones que motivan a la persona para aprender a leer y escribir, sus gustos e intereses” (p. 14). Esta consideración es fundamental, pues no solo implica que tenga oportunidad de leer lo que le agrada, sino

que también democratiza la elección. Por otro lado, genera motivación en la persona por seguir y no detenerse, aunque a veces exista agotamiento, sobre todo, visual, por ejemplo, cuando le dolía la vista y sugeríamos detenernos, él se negaba y nos solicitaba terminar la actividad.

Esquema 28, imagen 10, lectura de temas importantes

La creación

1 En el principio creó Dios los cielos y la tierra. **2** Y la tierra estaba desordenada y vacía, y las tinieblas estaban sobre la faz del abismo, y el Espíritu de Dios se movía sobre la faz de las aguas.

3 Y dijo Dios: Sea la luz; y fue la luz. **4** Y vio Dios que la luz era buena; y separó Dios la luz de las tinieblas. **5** Y llamó Dios a la luz Día, y a las tinieblas llamó Noche. Y fue la tarde y la mañana un día.

6 Luego dijo Dios: Haya expansión en medio de las aguas, y separe las aguas de las aguas. **7** E hizo Dios la expansión, y separó las aguas que estaban debajo de la expansión, de las aguas que estaban sobre la expansión. Y fue así. **8** Y llamó Dios a la expansión Cielos. Y fue la tarde y la mañana el día segundo.

9 Dijo también Dios: Júntense las aguas que están debajo de los cielos en un lugar, y descúbrase lo seco. Y fue así. **10** Y llamó Dios a lo seco Tierra, y a la reunión de las aguas llamó Mares. Y vio Dios que era bueno. **11** Después dijo Dios: Produzca la tierra hierba verde, hierba que dé semilla; árbol de fruto que dé fruto según su género, que su semilla esté en él, sobre la tierra. Y fue así. **12** Produjo, pues, la tierra hierba verde, hierba que da semilla según su naturaleza, y árbol que da fruto, cuya semilla está en él, según su género. Y vio Dios que era bueno. **13** Y fue la tarde y la mañana el día tercero.

A través de esta actividad buscamos mejorar la fluidez lectora de don Ricardo. Esto lo hacíamos acompañándolo en la lectura y prestando especial atención a las palabras que le resultaban complejas de entender. Por ello, desde la propuesta de la escucha y aprendizaje de otro y la de “ubicar a los experimentados en posición de enseñantes” (Lara-Coronado y Schmidh Triviño, 2018, p. 93), es que la lectura se transformó de una mera decodificación a un diálogo profundo y sobre la vida. Acá emerge otro principio fundamental de los estigmatizados-analfabetos, la necesidad de ser oído, “necesidad imperiosa que tienen muchos adultos” (Lara-Coronado y Schmidh Triviño, 2018, p. 86).

Esta disminución por equivocarse, por parte de este experimentado,

se concretó mediante el acuerdo de realizar pausas estratégicas durante la lectura, permitiendo procesar y comprender cada palabra. Nuestro objetivo era que don Ricardo entendiera el significado del texto, lo que es crucial para la comprensión lectora y la unión de las palabras leídas.

Cuando don Ricardo terminaba de leer un párrafo, nosotras releíamos el texto en voz alta, para que este realizara una lectura visual con el propósito de retroalimentarlo respecto del contenido, significado de palabras, pronunciación, entre otros. Al momento de proporcionar información adicional durante la lectura permitía que don Ricardo pudiera profundizar la comprensión del texto leído.

Un cambio en la autoimagen

Hoy en día don Ricardo sabe leer y ha podido retomar la confianza consigo mismo, adquiriendo un mayor grado de independencia en su día a día. Lo que se evidencia en la autonomía con la que realiza sus actividades cotidianas y la facilidad que tiene para encontrar las calles en lugares que no conoce. La última vez que lo vi me comentó que ya podía leer las señaléticas de las calles sin requerir ayuda para comprender los significados de las grafías, lo que le permite salir tranquilo, pues sabe ubicarse en lugares desconocidos porque sabe a dónde va y si no conoce el lugar sabe cómo pedir ayuda para ubicarse y leer los carteles con seguridad, sin dudar de lo que observa, porque ahora está seguro de lo que lee.

También expresó que, haber aprendido a leer es algo que le genera mucho orgullo y alegría, pues logró lo que buscó desde pequeño y que pensó que nunca podría lograr. Con respecto a sí mismo, se siente más

independiente, ya no necesita la ayuda de otras personas para comprender señaléticas, letreros, anuncios entre otras lecturas que se encuentran en las calles, lo que refuerza la seguridad y confianza en sus habilidades.

Incluso esta habilidad le ha ayudado en el ámbito laboral, ya que ahora conoce mejor qué productos son los que está vendiendo, ya que lee sus características y puede recomendar de mejor manera a sus clientes lo que deben comprar. Agregó, además, lo orgulloso que está de sí mismo y se agradece a sí mismo por nunca haberse dado por vencido, pese a que pensó que no podría lograrlo.

Finalmente, agregó sus deseos para que más personas adultas, que no han sido alfabetizadas, tomaran la iniciativa y buscaran ayuda, ya que no es tarde para aprender, que no sientan vergüenza, y que lamentablemente él no tuvo la oportunidad de conocer en su juventud personas dispuestas a enseñar con paciencia y amor como las estudiantes con las que él se encontró. Una de ellas señala que, más aplicar un método se inspiraron en la forma cómo debe entenderse la experiencia educativa con el otro, evitando el monólogo, construyendo en conjunto mediante una acción comunicativa que elimine todo tipo de coacción, ya que, la comunicación, y en especial las experiencias alfabetizadoras se deben concebir como “la existencia a partir de la relación yo-tú” (Vargas-Manrique, 2016, p. 215).

Actividades de cierre del libro:

1. Luego de conocer todas las experiencias, ¿de qué manera definirías el Método Vivencial de Lectoescritura para adultos?

2. ¿Cuál es el valor que tiene, en esta propuesta de lectoescritura, poner al adulto que aprende en posición de enseñante?

This image shows a blank sheet of white paper with horizontal ruling lines. The lines are evenly spaced and run across the width of the page. There are no margins, text, or other markings on the paper.

Evaluación general del libro

Considerando la lectura de este libro y las actividades realizadas en él, contesta la siguiente evaluación de cierre.

Simbología:

1 Es poco claro

2 Es medianamente claro

3 Es una idea claro

4 Es totalmente claro

Criterios	1	2	3	4
1. El contenido del libro aporta a la reflexión y brinda ideas que sirven para reflexionar en torno al tema de la alfabetización de adultos.				
2. El lenguaje empleado es de fácil acceso y permite entender la alfabetización desde una mirada no tradicional.				
3. El aprendizaje de sistemas de enseñanza de la lectoescritura basados en la escucha te ha permitido entender este ejercicio de una manera diferente a la tradicional.				
4. Queda claro por qué el proceso de escucharnos es relevante en el ejercicio pedagógico y sobre todo, en la adquisición de la lectoescritura con significado.				
5. Consideras un aporte el Método vivencial de lectoescritura para adultos.				
6. Las actividades son claras y potencian la reflexión en torno de la alfabetización de adultos.				
7. Las experiencias descritas sirven para situarse en otros contextos y sirven como ejemplo para implementar estas ideas en otras realidades.				

Para finalizar realiza sugerencias que puedan aportar a la mejora de este material. Si gustas lo puedes hacer escribiendo, dibujando o realizando un esquema:

Ideas, reflexiones y posibles conclusiones finales...

Este método surgió como respuesta a una forma de enseñanza que está obsoleta, esto es categórico. Esto lo decimos en el sentido de que no se puede seguir trabajando con adultos desde la mirada cómo se trabaja con los infantes, también de manera errónea, como cajas vacías, sin considerar aquello que los ha construido como personas a lo largo de su trayectoria de vida.

Durante nuestro peregrinar por diferentes métodos de enseñanza, nos dimos cuenta de que la mayoría de las estructuras de educación estaban dejando de lado un aspecto fundamental a la hora de educar, esto es, el valor propio de cada individuo. El valor de sus experiencias y conocimientos sobre la vida misma, sobre sus propias vidas.

El conocimiento que poseen los adultos sobre diversas temáticas que están relacionadas a su experiencia es innegable, puesto que, su conocimiento es tan vasto como sus vidas. Simplemente no podemos enfrentar esta realidad desde una perspectiva curricular de enseñanza donde lo humano pierde valor, y toma más importancia el contenido curricular y sus certificaciones, relegando a un segundo plano al individuo,

a ese ser que se encontraba navegando en la incertidumbre a la hora de enfrentarse a este proceso que lo comenzó a vincular con la escritura.

Este fue el motor de nuestro trabajo, iniciar un proceso de enseñanza como iguales, donde el sujeto que estaba aprendiendo era a su vez el sujeto que estaba enseñando y viceversa. De esta forma la pedagogía centrada en lo humano vuelve a tomar valor y relevancia a la hora de aprender, ya que para nosotros ser humano en la educación significa necesariamente vincularse con la persona que tenemos al frente y establecer un puente de comunicación mediante el intercambio mutuo de conocimientos, como iguales, como pares, como seres cargados de significados y conocimientos.

Este método de enseñanza fue creado¹¹ con el propósito de facilitar el aprendizaje de la lectoescritura para personas adultas, sin embargo, con los descubrimientos que fuimos realizando durante el proceso de investigación y aplicación de esta estrategia, podemos concluir que este tipo de enseñanza no está necesariamente delimitada por un rango etario, sino más bien, está determinada por una forma de entender la Pedagogía, manera que pretende hacerse por medio del diálogo, como propuso Freire y tantos otros, que la comprensión e interacción de los seres humanos debe entenderse en un sentido de igualdad y, por sobre todo, de la capacidad que posee cada individuo para, primero, recordar información, luego compartirla con el propósito de que trascienda en la memoria familiar

11 Cuando nos referimos a crear, queremos decir, que reutilizamos técnicas de investigación basadas en la Antropología, por ejemplo, la recolección de datos a partir de la narración, siguiendo las estrategias utilizadas por Levy Strauss en sus diversas investigaciones de campo (véase Antropología estructural. Buenos Aires, Editorial Eudeba, 1977). En contexto chileno podemos citar las investigaciones de la etnolingüística de Adalberto Salas en sus diversos estudios sobre la narrativa oral mapuche (Mapuche o araucano Santiago de Chile, Editorial Mapfre, 1992). Nuestro aporte es usar esta estrategia como método de lectoescritura para enseñar a leer a adultos.

o colectiva, ya que la discusión no debe centrarse en “Él cómo la mata y el por qué, son cosas que veremos más tarde, no hay discusión en este punto de que la persigue y acaba siempre matándola, con una eficacia de matador que no tiene el truhan de otras facultades: de la memoria, por ejemplo” (Mistral, 2017, p. 31).

Por consiguiente, las páginas de este libro están dirigidas a todas aquellas personas que se sientan con la necesidad de generar un cambio en la forma de enseñanza tradicional y esperamos que los ejemplos de nuestro trabajo permitan que nuevos educadores sean capaces de divergir con respecto a la instrucción directa que propone la enseñanza unilateral, lamentablemente a la que estamos acostumbrados.

Por tanto, es preciso señalar que este método de trabajo no es un almanaque de trabajo que deba ser replicado paso a paso para asegurar un éxito rotundo en la enseñanza, sino al contrario, es una guía para abordar la pedagogía desde una mirada diferente, desde el otro hacia mí y desde mí hacia el otro para generar un nosotros. Esto queda evidenciado en los ejemplos que acá les mostramos, pues cada proceso se vivió diferente, sobre temas diferentes, en tiempos diferentes.

Por consiguiente, puede que muchos de nuestros ejemplos sean útiles a la hora de enseñar, y también puede que en ocasiones sea necesario reinventarlos y buscar caminos diferentes para lograr una enseñanza basada en el respeto por la cultura de cada persona. Todo va a depender siempre del diálogo que establezcamos con los experimentados y de las necesidades que estos manifiesten hacia los experimentadores.

Finalmente, es preciso destacar que este vínculo que se genera entre

experimentado y experimentador no es para generar una dependencia, sino al contrario, es para entender que cada ser o persona tiene la capacidad de desarrollarse de acuerdo con sus principios o cargas valóricas que ha aprendido durante su vida, las cuales más que enseñar o tener como propósitos demostrativos para evidenciar que uno sabe más que otro, se deben compartir, para que desde la interacción surjan nuevos entendimientos de la cultura, pues un profesor en formación o un experimentador por esencia no puede ser prejuicioso, sino juicioso, asertivo, reflexivo y horizontal para alfabetizar para ser alfabetizado.

Pequeña biografía de los autores de la segunda edición:

Jesús Lara Coronado: doctor en Pedagogía por la Universidad Nacional Autónoma de México. Actualmente es profesor de tiempo completo en la Universidad Austral de Chile, Sede Puerto Montt, lugar en el cual ha estado desarrollado la línea de investigación “Lectoescritura para Adultos”, “Historia de la Educación” y actualmente colabora en la línea de epistemología de sordos.

Javiera Francisca Acevedo Michell: Estudiante de cuarto año de Pedagogía en Educación Diferencial, con mención en discapacidad intelectual de la Universidad Austral de Chile, Sede Puerto Montt. Colaboró en la línea de investigación, “Lectoescritura para Adultos”, a raíz de una experiencia alfabetizadora en la asignatura, “Didáctica de la escritura”, impartida por el profesor Jesús Lara, quien me enseñó que podemos aprender de nuestros estudiantes como ellos aprenden de nosotros”.

Damarys Lavado Soto: Estudiante de Pedagogía en Educación Diferencial con Mención en Audición y Lenguaje, actualmente en vinculación con el programa de Magíster en Atención a la Diversidad

en Contextos Educativos de la Universidad Austral de Chile, Sede Puerto Montt. Forma parte del equipo del proyecto “Perspectiva de género al evaluar aprendizajes en la Formación Inicial Docente: una investigación participativa en México y Chile (INGE-2024-01)”. Su área de interés se centra en la educación para personas sordas y actualmente se desempeña como acompañante en el proceso educativo de un estudiante sordo en un colegio de la comuna de Puerto Montt.

Camila Sepúlveda Fredes: Estudiante de tercer año de Pedagogía en Educación Básica con Mención en lenguaje e inglés de la Universidad Austral de Chile, Sede Puerto Montt. Mi aproximación al proyecto “Alfabetizar para ser alfabetizados” nace de la experiencia en la utilización del método en la práctica de observación y del trabajo realizado en clases en la asignatura de Lectoescritura. En ella aprendí la importancia del vínculo y el diálogo como catalizador del aprendizaje, brindar espacios de contención y mirar a los alumnos desde las capacidades que tienen para poder avanzar, construir y cambiar en conjunto.

Referencias

- Bermeosolo Bertrán, Jaime Alberto. *Cómo aprenden los seres humanos: una aproximación psicopedagógica*. Ediciones Universidad Católica de Chile, 2013.
- Flores-Davis, L. (2016). Alfabetización entre personas jóvenes y adultas. *Educare*, 20(1), 1-16.
- Freire, Paulo. *Cartas a quien pretende enseñar*. Traducido por Stella Mastrangelo, Siglo Veintiuno Editores, 2008.
- Freire, Paulo. *La importancia de leer y el proceso de liberación*. decimoctava reimpresión ed., Siglo XXI, 2008.
- Goffman, E. (2006). *Estigma la Identidad Deteriorada* (Décima ed.). Amorrortu Editores España SL.
- Lara, Jesús, et al. *Alfabetizar para ser alfabetizados. Método vivencial de lectoescritura para adultos*. Intersticio, 2018.
- Lara, Jesús, et al. “Método vivencial de lectoescritura para adultos, aplicado a un adolescente diagnosticado con discapacidad intelectual leve-moderada.” *Investigación educacional: Evidencias para la innovación educativa*, editado por Alejandra Sánchez Bravo, Ariadna Ediciones, 2022, pp. 73-

- Lara-Coronado, Jesús, y Santiago Rodríguez. “Gabriela Mistral y su praxis educativa sociohistórica.” *Praxis educativa*, vol. 27, no. 3, 2023, pp. 1-18. <https://dx.doi.org/10.19137/praxiseducativa-2023-270305>.
- Lara-Coronado, Jesús y Rubén Schmidth Triviño, “Método vivencial de lectoescritura para adultos.” *Revista Internacional de Aprendizaje*, vol. 5, no. 1, 2018, pp. 81-95.
- Lévi-Strauss, Claude. *Antropología estructural*. Paidós, 1987.
- Lewin, Laura. (2023). *Que enseñes no significa que aprendan*. Bonum.
- Mistral, G., & Mistral, G. (1979). *Magisterio y niño* (R. Scarpa, Ed.). Editorial Andrés Bello.
- Mistral, G. (2017). *Pasión de enseñar (pensamiento pedagógico)* (C. Warnken & E. Pfeiffer, Eds.). Editorial UV de la Universidad de Valparaíso.
- Mujica Johnson, Felipe. “La pedagogía de la profundidad y la amplitud. Una perspectiva decolonial basada en Gabriela Mistral y Enrique Dussel.” *Revista Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores.*, no. 2, 2024, pp. 1-15.
- Ong, Walter J. *Oralidad y Escritura*. Traducido por Angélica Scherp, Fondo de Cultura Económica, 1996.
- Pinar, W. F. (2014). *La teoría del Curriculum*. Narcea.
- Pychil, Tim. (2008). *Education is not the filling of a Pail, but the lighting of a fire*.
- Pontecorvo, C. (2002). *Las prácticas de alfabetización escolar: ¿es aún válido el “hablar bien para escribir ‘bien’”? (E. Ferreiro,*

Compiladora). Gedisa.

Salas, Adalberto. *El Mapuche o Araucano: fonología, gramática y antología de cuentos*. Editorial MAPFRE, 1992.

Sosa, E. (2009). La otredad: una visión del pensamiento latinoamericano contemporáneo. *Letras*, 51(80), 349-37.

Vargas-Manrique, Pedro. “Una educación desde la otredad.” *Revista Científica General José María Córdova*, vol. 17, no. 17, 2016, pp. 205-228.