

Alfabetismo funcional en
siete países de América Latina

Alfabetismo funcional en siete países de América Latina

M. Isabel Infante R.
Coordinadora técnica

UNESCO-SANTIAGO
Santiago, Abril, 2000

Se puede reproducir y traducir total o parcialmente el texto publicado siempre que se indique la fuente.

Los autores son responsables por la selección y presentación de los hechos contenidos en esta publicación, así como de las opiniones expresadas en ella, las que no son, necesariamente, las de la UNESCO y no comprometen a la Organización

Publicado por la Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe
UNESCO-SANTIAGO

Abril 2000
Impreso en Chile

Grupo investigador responsable:

Argentina : Diana Rothman, Ministerio de Educación
Brasil : Vera Masagão, Ação Educativa
Colombia : Germán Mariño, Dimensión Educativa
Chile : Ruth Villafaña, CPEIP
México : Ana Deltoro, INEA
Paraguay : M. Eugenia Arce
Venezuela : Lilian Gaiza, Ministerio de Educación

Coordinación técnica: M. Isabel Infante, consultora UNESCO-OREALC

Índice

Presentación	9
I. Marco teórico y antecedentes	
El marco teórico	13
El alfabetismo en la situación actual de América Latina	13
La medición de la alfabetización o del alfabetismo	22
El tema competencias sociales y laborales	24
Antecedentes de la investigación	27
Aportes de la UNESCO	27
La investigación piloto	29
Las investigaciones del primer mundo	30
La investigación promovida por OECD	31
La investigación realizada en España y en las Islas Canarias	32
II. La investigación regional	
Los desafíos de la investigación	35
Objetivos de la investigación	37

Marco operacional de la investigación en cada país	37
Las preguntas de la investigación y sus principales hipótesis	38
El enfoque metodológico	40
Enfoque general	40
Los instrumentos	40
La muestra para la fase cuantitativa	47
La muestra para la fase cualitativa	53
El procesamiento de los datos y la construcción de los niveles	53
Procesamiento de la información cualitativa	55
Descripción general de los niveles	55
Resultados del estudio en los diferentes países	56
Resultados del test preliminar	56
Resultados del test principal	57
Comparación de las medias de habilidades	67
Caracterización de los niveles de habilidades de la población	69
Variables asociadas a los niveles	86
El tema de la participación social	102
Las competencias sociales y laborales y los niveles	103
Resultados de la fase cualitativa	106
Fortalezas y limitaciones de la investigación	178
Conclusiones generales y recomendaciones	179
Bibliografía	185
Anexos	
– Adaptación de las categorías ocupacionales de OIT	189
– Periódico “La Noticia”	195

Presentación

El analfabetismo es la mayor expresión de vulnerabilidad educativa. El problema del analfabetismo se plantea en términos de desigualdades: la desigualdad en el acceso al saber está unida a la desigualdad en el acceso al bienestar. Su origen y las posibles salidas para superarlo se asocian al conjunto de la realidad socioeconómica y al grado de desarrollo de las distintas regiones de un país, a las diferencias de los procesos de urbanización y al atraso rural, a las desigualdades educativas y de género y a problemas étnico-culturales no resueltos.

Pese a la complejidad de este fenómeno, los términos “analfabetismo” y “alfabetización” se utilizan en América Latina en un sentido unidireccional e insuficiente. Muchas veces la condición de alfabetismo de una persona se liga a la mayor o menor habilidad de escribir o signar su nombre o de comprender un texto simple. El analfabetismo está también asociado a la ausencia de oportunidades de acceso a la escuela, a la baja calidad de la enseñanza escolar y a los fenómenos de repetición y deserción escolares.

La diferenciación entre el analfabetismo denominado “absoluto” y el señalado como “funcional” no ha pasado en nuestra región por estudios y debates suficientes. Más aún, se puede señalar que es necesario encontrar mayor claridad en el conocimiento de lo que significa ser lector, alfabetizarse o hacer uso de una lengua y cultura escrita.

La medición oficial del analfabetismo en los países corresponde a los resultados de censos nacionales que recogen los monosílabos “no” o “sí” que dan las personas censadas respondiendo la pregunta sobre si saben o no leer y escribir. El carácter precario de muchas respuestas y el no conocimiento del grado de analfabetismo de los censados alimentan dudas sobre el real volumen de analfabetos en la región, oficializado en 43 millones de personas.

En recientes documentos regionales el énfasis de los representantes de los países está puesto hoy en el denominado “analfabetismo funcional” como principal problema por resolver.¹ La anterior aún elevada cifra de analfabetos se convertiría así en algo correspondiente a un pasado que no se asume como tarea del presente y, en consideración a las demandas de la modernidad y la competitividad, se vería como más importante y pertinente dedicarse a enfrentar los rezagos de una mala educación básica expresada en dicho analfabetismo funcional.

Hay dos problemas centrales que tomar en cuenta en cualquiera de las opciones para enfrentar el analfabetismo: cómo mantener coherencia con la condición de “derecho humano fundamental” que se da al alfabetismo, por constituir un bien para el individuo y para la sociedad en su conjunto; y cómo aproximarse con más conocimiento a la mejor comprensión de la complejidad del fenómeno que se trata de enfrentar y superar.

La investigación regional sobre alfabetismo funcional cuyos procesos y resultados se presentan en este libro representa una real contribución y aproximación a ambos problemas centrales.

A su carácter precursor de primera pesquisa de esta naturaleza hecha en América Latina, se suma en ella el mérito de representar un significativo esfuerzo colectivo de análisis y de construcción de instrumentos generados principalmente a partir del conocimiento acumulado en la propia región latinoamericana.

El objetivo de esta investigación regional fue dimensionar y analizar el alfabetismo funcional por medio de abordajes cuantitativos y cualitativos, estableciendo con bases empíricas un perfil de población en cuanto a sus habilidades de lectura, relacionando esas habilidades con ciertas competencias sociales y profesionales supuestamente requeridas en los centros urbanos donde fue aplicada. La investigación asoció sus instrumentos con los campos de la economía, la producción y la vida cotidiana y se propuso entregar aportes en cuanto a niveles de escolaridad para alcanzar los dominios que posibiliten una real alfabetización.

¹ La Declaración Presidencial de la Cumbre de las Américas II (Santiago de Chile, abril de 1998) especifica como uno de los propósitos educativos de los primeros mandatarios y jefes de Estado allí reunidos, enfrentar el problema del analfabetismo funcional; no se hace mención en ella al analfabetismo absoluto.

Abarcó los siguientes siete países: Argentina, Brasil (Estado de São Paulo), Colombia, Chile, México, Paraguay y Venezuela.² Las muestras seleccionadas en número no inferior a mil personas fueron representativas de la población adulta entre 15 y 54 años de zonas urbanas.³

La lectura de este trabajo enriquece de modo substantivo el conocimiento que se tenía en América Latina de los perfiles del alfabetismo funcional, de los modos como la escolaridad discrimina entre los niveles de alfabetismo y afecta en todos los dominios y la íntima relación entre dichos niveles alcanzados y los entornos familiares y socioeconómicos.

Uno de sus resultados más importantes es que para ubicarse en un nivel que permita un dominio básico del alfabetismo se debería haber cursado siete o más grados de educación básica y que para lograr un buen nivel de competencias en todos los dominios —que es correspondiente a una alta inserción en el trabajo— en la mayoría de los países las personas deben haber cursado 11, 12 o más años de escolaridad. El descubrimiento de que efectivamente en la población adulta de estos países se pueden distinguir niveles estadísticamente diferentes en cuanto a habilidades en los dominios de la prosa, de distintos documentos y de matemáticas, es otro de sus valiosos resultados.

La conducción técnica de este importante trabajo regional fue encomendada por la UNESCO a la investigadora Isabel Infante, quien a la vez se ha encargado de organizar la redacción final de esta publicación. Su responsabilidad y excelencia profesional posibilitó el mérito no menor de organizar y alentar el trabajo de un competente equipo de técnicos a cargo de la pesquisa en cada país con recursos siempre insuficientes.

Expresamos nuestro reconocimiento a las instituciones públicas y no gubernamentales partícipes de esta investigación en los siete países comprendidos y al equipo de profesionales que hicieron posible este necesario e innovador aporte a la educación latinoamericana.

JOSÉ RIVERO H.
Especialista Regional
UNESCO Santiago

² La investigación fue desarrollada en el marco de la Red REDALF del Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe.

³ En Paraguay se limitó a un grupo etéreo joven (entre 15 y 34 años).

I. Marco teórico y antecedentes

EL MARCO TEORICO

EL ALFABETISMO EN LA SITUACION ACTUAL DE AMERICA LATINA

Aun a las puertas del siglo 21, sigue estando presente en las políticas actuales de América Latina el tema del analfabetismo, especialmente el que se ha denominado “analfabetismo funcional”, que difícilmente se puede precisar debido al constante aumento de los requerimientos del medio social y laboral.

De hecho, en el Plan de Acción de la Segunda Cumbre de Presidentes de las Américas (abril, 1998) los Gobiernos se comprometieron a llevar a cabo “políticas educativas compensatorias e intersectoriales” –según fuera necesario– y desarrollar “programas de atención específica a los grupos con rezago en materia de educación, analfabetismo funcional y condiciones socioeconómicas en desventaja, (...)”.

Esto se inscribe en el compromiso de “asegurar, para el año 2010, el acceso y permanencia universal del 100% de los menores a una educación primaria de calidad, y el acceso para por lo menos el 75% de los jóvenes a la educación

secundaria de calidad (...)” y de asumir “la responsabilidad de ofrecer oportunidades de educación a lo largo de toda la vida a la población en general”.¹

Profundizando en el tema, en realidad parece redundante hablar de analfabetismo “funcional”, considerando que el proceso de alfabetización debe estar normalmente relacionado con el entorno de la persona alfabetizada. Sin embargo, en los años cincuenta se definía como alfabetizada a la persona “capaz de leer con discernimiento y escribir una frase breve y sencilla sobre su vida cotidiana”² y sólo en 1962, un Comité Internacional de Expertos sobre Alfabetización adoptó la siguiente definición:

“Se considera alfabetizada a la persona que posee los conocimientos teóricos y prácticos fundamentales que le permiten emprender aquellas actividades en que la alfabetización es necesaria para la actuación eficaz en su grupo y comunidad, y que posee un dominio suficiente de la lectura, escritura y aritmética como para seguir utilizando los conocimientos adquiridos al servicio de su propio desarrollo y del de la comunidad”.³

De este modo, se había evolucionado de una alfabetización elemental a una alfabetización funcional. En esos años, el tema del analfabetismo o alfabetismo funcional se subrayaba en el discurso y en documentos latinoamericanos, pues se pensaba que el analfabetismo era un serio impedimento para el desarrollo, porque “los índices de alfabetización de 90% aproximadamente son una condición previa para una renta per cápita superior a 500 dólares, aunque este mínimo no constituye una garantía de tales ingresos”.⁴

En documentos preparatorios a la Conferencia de Teherán se precisaron los rasgos fundamentales de dicho concepto: se dijo que la alfabetización funcional estaba determinada por “su vinculación con el desarrollo y con la concepción de educación permanente”.⁵ El Programa Experimental Mundial de Alfabetización (PEMA) –promovido por la UNESCO a partir de la Conferencia de Teherán en

¹ Plan de Acción. II Cumbre de las Américas, 18 y 19 de abril de 1998, Santiago-Chile. (mimeo). Pp. 1-2.

² La definición data de 1951. Véase UNESCO: *La alfabetización al servicio del desarrollo*. Congreso Mundial de Ministros de Educación para la Liquidación del Analfabetismo. Teherán, 1965; París: UNESCO, 1965, p.7.

³ *Ibidem*.

⁴ Bowman y Anderson 1952, en UNESCO: *La alfabetización al servicio del desarrollo*. Congreso Mundial de Ministros de Educación para la Liquidación del Analfabetismo. Teherán, 1965. Más sobre el tema en: Infante, M. Isabel: *Educación. Comunicación y Lenguaje. Fundamentos para la alfabetización de adultos en América Latina*. México, D.F.: CEE, 1983.

⁵ UNESCO: *La alfabetización al servicio del desarrollo*. Congreso Mundial de Ministros de Educación para la Liquidación del Analfabetismo. Teherán, 1965. París: UNESCO, p. 7.

diez países de Asia, Africa y América Latina— da cuenta del significado que, en esa época, comprendía la funcionalidad de la alfabetización ligada al desarrollismo. En esta primera década de desarrollo de las Naciones Unidas, el acento se ponía en proyectos que representaban una fuerte inversión y alta transferencia tecnológica.⁶

Según una evaluación realizada en 1976, de acuerdo a las variables de inserción en el medio, dominación y transformación del mismo, el alfabetizado funcional aparece caracterizado en los siguientes términos:

- busca activamente información para ayudarse a resolver problemas personales importantes, generalmente formulados en términos vocacionales;
- prefiere esta actividad a la participación en organizaciones formales comunitarias;
- saca ventaja de sus habilidades de lectura, escritura y matemática para mantener cuentas de ahorro;
- aspira reducir el tamaño de su familia en la perspectiva de un mejor estándar de vida;
- “domina” el medio en una forma técnica y económica: conoce y adopta las prácticas técnicas modernas; conserva y reproduce la fuerza de trabajo;
- incrementa su consumo de bienes materiales.⁷

Está de más comentar que esta caracterización muestra una relación con el medio en una sociedad moderna, capitalista. La cultura del recién alfabetizado —de países diferentes— parece quedar al margen; no se intenta, entonces, lograr un desarrollo de las habilidades desde sus propios códigos de pensamiento.

La polémica inclusión del concepto de alfabetización funcional en el marco del desarrollismo hizo necesarias más adelante diversas aclaraciones y, más aún, un intento de rescate del concepto desde otros ángulos. De este modo, en 1972 la Conferencia de Tokio señala que la funcionalidad no es un fin en sí misma y que la insistencia en su propósito funcional enfatiza la relación existente entre las necesidades de la sociedad y de la educación y entre la educación y las motivaciones y aspiraciones de cada individuo.

Sin embargo, por los conflictos inherentes a dicha relación, declaraciones posteriores enfatizaron la importancia de la satisfacción de las necesidades de la persona, desde sus necesidades vitales inmediatas hasta su efectiva participación en el cambio social. Así Persépolis (1975) considera a la alfabetización no sólo como un proceso de aprendizaje de las habilidades de la lectura y escritura, sino como una contribución a la liberación de la persona y a su pleno desarrollo.

⁶ Hamadache, A. y D. Martin: *Theory and Practice of Literacy Work. Policies, Strategies and Examples*. París/Ottawa: UNESCO/CODE, 1986, p. 30.

⁷ Véase UNESCO: *The Experimental World Literacy Programme: a critical assessment*. París: UNESCO Press, 1976, pp. 177-182.

“Así concebida, la alfabetización crea las condiciones para la adquisición de la conciencia crítica de las contradicciones de la sociedad en la cual el hombre vive y de sus objetivos; del mismo modo estimula su iniciativa y su participación en la creación de un proyecto capaz de desarrollarse en el mundo, de transformarlo y de definir los objetivos de un auténtico desarrollo humano. Debería abrir el camino para el dominio de las técnicas y de las relaciones humanas. La alfabetización no es un fin en sí misma. Es un derecho humano básico”.⁸

Persépolis reflejó la profundización y ampliación que el concepto de alfabetización sufrió en los años setenta, concepto que inspiró a muchas acciones alfabetizadoras a lo largo de varias décadas y que impregnó a dichas acciones de un idealismo que superaba ampliamente los efectos del mismo proceso. Paulo Freire fue el gran impulsor de esta corriente. Sin embargo, la vinculación de la alfabetización con la liberación de la persona constituía sólo una utopía, si no se consideraban otros aspectos y se ofrecían las herramientas necesarias para ella, las que evidentemente sobrepasaban a la sola alfabetización.

Las investigaciones realizadas en las últimas décadas, partiendo con la evaluación crítica del programa mundial antes señalado, dejaron ver que, cuando las campañas o procesos alfabetizadores habían logrado resultados favorables, estos o eran mucho más modestos⁹ o no dependían de la alfabetización considerada en forma aislada, sino que más bien eran efecto de un cúmulo de factores entre los que no estaban ausentes los cambios profundos en las estructuras sociales.

Al correr del tiempo, se extendió el concepto de alfabetización funcional, acuñándolo para la relación entre la alfabetización y los distintos ámbitos sociales que la requieren. Del mismo modo, también se caracterizó al analfabetismo. De ahí que, en 1978, la Conferencia General de la UNESCO adoptara, en una Recomendación Revisada en relación con la Estandarización Internacional de Estadísticas Educativas, la siguiente definición:

“Analfabeto funcional es aquella persona que no puede participar en todas aquellas actividades en las cuales la alfabetización es requerida para la actuación eficaz en su grupo y comunidad y que le permiten, asimismo, continuar

8 Declaración de Persépolis. En: International Institute for Adult Literacy Methods (IIALM): *Teaching Reading and Writing to Adults. A Sourcebook*. Teherán: IIALM, 1977, p. 636.

9 Por ejemplo, en la revisión crítica del Programa Mundial se decía que, en realidad, pocos de todos los cambios señalados fueron, de hecho, adoptados por los participantes. Además, los cambios adoptados habrían sido los que, a juicio de los participantes, les acarrearían beneficios inmediatos y requerirían poco tiempo y pocos recursos (UNESCO: *The Experimental World Literacy Programme: critical assessment*. París: 1976. En: Infante, M. Isabel: *Educación Comunicación y Lenguaje*. México, D.F.: CEE, 1983.

usando la lectura, la escritura y la aritmética al servicio de su propio desarrollo y del desarrollo de su comunidad".¹⁰

Pese a esta definición que establece la relación de la alfabetización con todos los campos en los que se desarrolla la vida de la persona –incluyendo tanto el trabajo productivo como la participación activa en el tejido social– el concepto ha sido manejado especialmente en estadísticas nacionales e internacionales en forma muy rígida, promoviendo una equivalencia entre analfabetismo funcional y pocos años (tres años o menos) de escolaridad. Es evidente que tal interpretación no corresponde ni a la evolución del concepto ni a las exigencias cada vez más crecientes de los entornos sociales.

El concepto de alfabetización, o mejor "alfabetismo", que puede traducir mejor lo que en el contexto inglés significa "literacy",¹¹ actualmente designa no sólo a la acción de alfabetizar sino a todo lo que implica en lo social; a los avances en la comprensión y dominio de códigos; a su manejo y uso efectivo en la sociedad; a la práctica social de leer y escribir que se inscribe dentro del conjunto de las prácticas que crean y reproducen la distribución social del conocimiento.

Como con la introducción de nuevas tecnologías que afectaron especialmente la comunicación se desmitificó la escritura como único código, se ha hablado también de "alfabetismos" o "analfabetismos" en plural para designar la referencia a múltiples códigos. De este modo queda patente la multiplicidad de sentidos que puede adquirir el alfabetismo en diferentes culturas, con diferentes requerimientos.¹²

Se deja de lado la dicotomía "alfabetizado-analfabeto" y se llega a la conclusión de que todos, de alguna manera, somos "analfabetos" frente a algunos tipos de información, lo que se hace más patente en sociedades de gran desarrollo tecnológico. El desarrollo tecnológico hace necesario hablar de una jerarquía de alfabetismos.¹³

¹⁰ "A person is functionally illiterate who cannot engage in all those activities in which literacy is required for effective functioning of his group and community and also enabling him to continue to use reading, writing and calculation for his own and the community's development". En: Hamadache, A. y D. Martin, op. cit., p. 14.

¹¹ J. Kalman propone buscar un nuevo término, que podría ser "alfabetismo": Kalman, J.: "En búsqueda de una palabra nueva: la complejidad conceptual y las dimensiones sociales de la alfabetización". En: *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*. México, D. F.: CEE, Vol. XXIII, 1, 1993.

¹² Véase, por ejemplo: De Clerck, Marcel: *Analphabétismes et alphabétisations (au pluriel)*. Hamburgo: UIE, 1993.

¹³ Levine, Kenneth: "Functional Literacy: Fond Illusions and False Economies". En: *Harvard Educational Review*. Vol. 52, N° 3, 1982, p. 264.

La alfabetización o el alfabetismo en sentido estricto incluye el saber “procesar” la información, saber pensar manejándola, establecer relaciones, inferir ideas nuevas a partir de ella. En el fondo, saber pensar a partir de un texto escrito o dentro del código que se escribe.

En sentido amplio, el alfabetismo incluiría también el saber manejar otros códigos, como el de los medios de comunicación audiovisual, los códigos de las distintas artes. Los avances tecnológicos y la globalización de la información invaden los códigos locales de formas relativamente homogéneas, que se van complejizando progresivamente, sin embargo, en la medida en que se procesa con mayor rapidez una mayor cantidad de información. El trabajo y la vida diaria afectadas por estos avances requieren de un lector que tenga, en primer lugar, las competencias duras que implica el alfabetismo en sentido estricto.

El alfabetismo o alfabetización se desarrolla a través de toda la vida. Como incluye cierta progresión, se puede plantear que en la población existen niveles diferentes de mayores o menores competencias, relacionadas, en primer lugar, con el grado y la calidad de la alfabetización (escolarización) que tuvieron en su vida. Por otra parte, el desarrollo que la población ha logrado está vinculado, probablemente, a diferentes formas de organización del pensamiento, relacionadas con la experiencia propia y con el estilo cognitivo del grupo. Esto se relaciona con la inserción en la estructura social y, especialmente, con la inserción laboral.

El enfoque cultural queda la mayoría de las veces relegado en los análisis que se realizan de este tema. Sin embargo, numerosos estudios de tipo antropológico han demostrado la influencia de la cultura y del contexto en el desarrollo concreto de estrategias que están presentes en el acto de leer comprensivamente, como están presentes en las estrategias cognitivas.¹⁴ Como el acto de leer es una continua confrontación de hipótesis del lector frente al texto escrito, se movilizan permanentemente estrategias de diferente tipo: sicolingüísticas, lingüísticas y sociolingüísticas. También juega un papel importante la representación que el lector tiene tanto de la tarea en que está inmerso, la que, a su vez, está relacionadas con la experiencia de su aprendizaje inicial de la lectura y del significado que ésta tiene para él.¹⁵ Todo ello está inmerso en la cultura e influido por el estilo cultural de pensamiento. Alfabetismo no quiere decir simplemente saber leer y escribir un texto en particular, sino también aplicar dicho conoci-

¹⁴ Por ejemplo, Cole, Michael et al.: *The Cultural Context of Learning and Thinking. An Exploration in Experimental Anthropology*. Londres, 1971. Las investigaciones de Michael Cole y Silvia Scribner dan cuenta de la importancia del contexto y de la aplicación de la lectura y escritura para propósitos específicos. En: Scribner, Silvia y Michael Cole: *The Psychology of Literacy*. Cambridge: Harvard University Press, 1981.

¹⁵ Véase Sotomayor, Carmen: *Stratégies de résolution de tâches de lecture chez des analphabètes fonctionnels chiliens*. Tesis de Doctorado. Universidad de Louvain-La-Neuve, 1995.

miento para finalidades precisas en los contextos precisos de utilización. La naturaleza de estas prácticas determina los tipos de habilidades (consecuencias) asociadas al alfabetismo.¹⁶

Por ello, el análisis de los niveles de desarrollo de competencias específicas debe realizarse con precaución. En este sentido, vale la pena considerar que, por lo anterior, los niveles de desarrollo no pueden ser enteramente homogéneos. La clasificación de personas lectoras en uno u otro nivel puede indicar quizás el desarrollo de algún aspecto de sus habilidades y no considera otros de igual importancia.

Actualmente, el que una población determinada tenga altos o bajos niveles de alfabetismo tiene mayores implicancias para la competitividad de los mercados dentro de un modelo de globalización mundial de las economías. A la educación –al alfabetismo– se le atribuye un papel preponderante en la calidad de los productos en los mercados. En la actualidad se acepta sin discusión la idea de que los países tienen más potencial de competitividad económica si su población tiene mayores competencias. Sin embargo, el problema es que las competencias no son equivalentes a la acreditación de determinados años de estudio, especialmente porque la “calidad” de la alfabetización (y consiguientemente de la escolarización) no es la misma en cada uno de los países. Por ello, no basta con la afirmación de determinados años de escolaridad.

Por otra parte, los avances en América Latina en sistemas democráticos plantean nuevas exigencias para los que egresan del sistema o desertan de él y deberían incorporarse activamente a la participación social y política.

Desde la perspectiva de la situación educativa, el alfabetismo funcional aparece en primer plano, porque el considerable aumento de la escolarización en la población infantil desvía la atención en la mayor parte de los países de América Latina de la preocupación por el analfabetismo absoluto. Aunque en el mundo entero la cantidad de analfabetos absolutos ha aumentado en la última década, en América Latina las personas analfabetas han disminuido. Se estima que actualmente la cifra de bordea los 40 millones frente a 44 millones en 1980.

En efecto, de acuerdo a las proyecciones de UNESCO, sólo siete países de América Latina y el Caribe tendrían tasas superiores al 10% de analfabetismo en el año 2000: en orden creciente serían: República Dominicana (12.1%), Brasil (14.2%), Bolivia (14.2%), Honduras (18.8%), El Salvador (19.9%), Guatemala (38.5%) y Haití (37.2%).¹⁷

Sin embargo, los altos niveles de repetición que existen en la mayor parte de los países de la región –que alcanzan a uno de cuatro alumnos (o probablemente a más, ya que se estima que esta cantidad puede estar subestimada)– producen

¹⁶ Scribner, Silvia y Michael Cole: *The Psychology of Literacy*. Cambridge: Harvard University Press, 1981.(P. 236)

¹⁷ UNESCO: *Compendium of Statistics on Illiteracy*, París: 1990.

jóvenes y adultos con bajos niveles de alfabetismo, ya que se ha comprobado que los que repiten varias veces terminan por desertar del sistema.

Producto de esta situación y de condiciones todavía más desfavorables del funcionamiento del sistema escolar en las décadas anteriores, un alto porcentaje de la población joven y adulta de América Latina no ha completado su escolaridad básica. Aun en los países en que existe un bajo porcentaje de adultos sin escolaridad (por ejemplo, Argentina, Chile, Uruguay, Costa Rica), el porcentaje de los adultos con escolaridad básica incompleta es, sin embargo, cercana al 40%.

Si se compara a lo largo del tiempo el origen de la preocupación por el tema de la baja escolaridad, de la deserción y repitencia, se puede decir que esta mirada en décadas anteriores provenía fundamentalmente del sector educativo y se enmarcaba sólo en él: la repitencia y la deserción temprana en la escuela constituían, especialmente en los países en que el analfabetismo absoluto parecía disminuir, una preocupación que movía a diseñar acciones educativas supletorias.

En la actualidad, no es sólo un problema educativo: atañe también al sistema productivo e incluso al político. Se podría decir que incumbe al conjunto de la sociedad. La realidad actual con sus exigencias aceleradas pone de relieve la importancia del conflicto existente entre las habilidades desarrolladas por el sistema escolar y las exigencias del trabajo y de la participación social.

El problema se hace más patente si se considera que en los países de América Latina los avances de la modernidad se distribuyen en forma muy desigual. Los indicadores macroeconómicos revelan condiciones que contrastan con las percepciones y la realidad microeconómica de la inmensa mayoría. Sólo unos pocos grupos gozan de los beneficios de las sociedades desarrolladas.

Sin embargo, debido a la introducción de paquetes de modernidad, para todos el contexto en que viven se hace más exigente y complejo. La lectura y la escritura, la capacidad de analizar, de inferir, de comprender distintas formas de razonamiento se tornan cada vez más necesarias. Al mismo tiempo, las actitudes "modernas" de autonomía, de flexibilidad y creatividad en la solución de problemas, la capacidad de búsqueda de alternativas son requeridas en variados ámbitos sociales y productivos.

A pesar de ello, como algunas investigaciones han demostrado,¹⁸ en nuestras sociedades existen amplios sectores que se desenvuelven sin mayor uso de la lectura y menos aún de la escritura dentro de su trabajo y de su medio. Pero esto sucede también al costo de marginarse de otros ámbitos, especialmente de una participación más activa en organizaciones sociales, de una mayor comprensión de los procesos en que se vive, del acceso a trabajos mejor remunerados.

¹⁸ Véase por ejemplo, para el caso de Chile: Letelier, M. Eugenia: *Analfabetismo Femenino en Chile de los 90*. Santiago: UNESCO/UNICEF, 1996.

En este contexto, estudiar las competencias de la población joven y adulta parece un reto importante para emprender acciones tanto en el campo de la educación, como en el de la economía, en la planificación de la producción. Es importante determinar el nivel de exigencia requerido para una inserción más activa y beneficiosa en el medio. Trabajos en esta línea son muy importantes si nuestros países quieren avanzar por el camino ya comenzado.

En varios países se ha avanzado en una profunda revisión y rediseño del sistema educativo, en el intento de establecer estrategias que contribuyan a mejorar eficazmente su calidad y equidad, de modo que pueda responder en un futuro más o menos cercano a las exigencias del momento.

Sin embargo, la relatividad del concepto de analfabetismo funcional hace muy difícil dimensionar y caracterizar a los posibles "analfabetos funcionales", no sólo en términos comparativos entre países con diferentes grados de desarrollo tecnológico, diferente grado de modernización en general, aún en América Latina, sino también entre los grupos de un mismo país.

En contextos diferentes, de menor o mayor ruralidad, de menor o mayor modernización, con mayor o menor preponderancia de los códigos orales versus escritos, la diferenciación y la complejidad de los códigos de comunicación establecen grandes distancias entre las personas y los grupos.¹⁹

Los criterios que se han usado, el describir habilidades específicas estándares o el grado de escolaridad como se dijo antes, tampoco satisfacen. Por un lado, las habilidades por sí solas no pueden dar cuenta del problema, porque lo que para algunos es suficiente, para otros no lo es y, además, porque una descripción de las habilidades tampoco garantiza el uso de ellas en funciones específicas, en diferentes contextos. En cuanto a la escolaridad, hay que considerar que la calidad de la enseñanza difiere de una escuela a otra, lo que contribuye a diferenciar también los aprendizajes.

Para estudiar el tema de la "funcionalidad" de la alfabetización o del alfabetismo funcional y de sus niveles, habría que analizar qué significa participar adecuadamente (o activamente) o "actuar eficazmente" (según la definición anterior) dentro de una comunidad; qué tipo de materiales escritos encuentra una persona en la comunidad (qué se le demanda leer) y cuáles son las habilidades requeridas por cada persona para leerlos adecuadamente.²⁰

Sin embargo, cada comunidad es diferente y las actuaciones también difieren de acuerdo a trabajo, inserción social, de acuerdo a los contextos sociales y

¹⁹ Véase: Infante, M. I.: El analfabetismo funcional en América Latina: algunos de sus rasgos a partir de una investigación regional. Ponencia presentada al Encuentro Latinoamericano de Educación de Jóvenes y Adultos Trabajadores. Olinda, 1993. En: *Educação e Sociedade*, N° 46. Campinas: CEDES, diciembre, 1993.

²⁰ Levine, Kenneth: Functional Literacy: Fond Illusions and False Economies. En: *Harvard Educational Review*. Vol. 52, N° 3, 1982, p. 260.

políticos; por ello hay que tener mucho cuidado en las interpretaciones de lo que significan, en cada país, los niveles de alfabetismo funcional.

LA MEDICION DE LA ALFABETIZACION O DEL ALFABETISMO

En la medición de las habilidades lectoras, necesariamente habría que entrar en el debate respecto de la medición de logros y/o medición de procesos. Reconociendo la importancia del proceso lector en toda su dimensión, como confrontación de hipótesis, uso de diferenciadas estrategias según contextos socioculturales, estilo cultural de personas y grupos, y según dominio de recursos lingüísticos, también vale la pena subrayar la necesidad de contar con mediciones de logros que revelen competencias reales de una población dada.

Esto no significa dejar de lado enfoques de la actuación del lenguaje y con ello de la lectura y de la escritura provenientes de la psicolingüística y sociolingüística, que han sido tan importantes en los últimos tiempos. De alguna manera, vale la pena recoger en forma cualitativa todo lo que implique un conocimiento del proceso y de las estrategias que el lector emplea.

Estudiando la lectura comprensiva, desde hace bastante tiempo se han elaborado largas listas de habilidades que comprendería el proceso lector. Así, ya en los años 40 F.B. Davis enumera varios cientos de ellas.²¹ Sin embargo, varias investigaciones sobre este tema no han arrojado luz suficiente como para decir que estas habilidades se pueden distinguir siempre unas de otras.²²

Entre los cientos de habilidades, Davis distinguió nueve, de las cuales seis eran significativas. Estas habilidades se podrían catalogar en habilidades mentales generales y específicas.

Las habilidades generales serían:

- el reconocimiento del significado de las palabras (factor vocabulario) y
- el razonamiento verbal, tanto inductivo como deductivo.

Las habilidades específicas corresponderían a:

- seguir la organización de un pasaje e identificar antecedentes y referencias;
- reconocer recursos literarios e identificar el tono del autor y su estilo;
- realizar inferencias del contenido;
- contestar preguntas, para las cuales en el texto se dan respuestas explícitas o en paráfrasis.

Aun cuando algunas investigaciones ponen en duda la distinción de las habilidades, otros estudios han mostrado que existen diferencias cuando se trata de

²¹ Davis, F. B.: Fundamental factors of Comprehension in Reading. En: *Psychometrika*, 9, 1944.

²² Para más información sobre este punto, véase Infante, Isabel: *op. cit.*, 1983.

buenos y de malos lectores. En el primer caso, las habilidades parecen ser una sola. En el segundo, se pueden distinguir.²³ Esto significaría que en los buenos lectores el proceso de leer comprensivamente difícilmente podría “disgregarse en partes”, no así en las personas que leen con dificultad.

Esto lleva a pensar que pueden utilizarse en la medición, sin embargo habría que tener ciertas precauciones para utilizarlas en secuencias operacionales que rigidizan el proceso de aprendizaje.

En cuanto a matemáticas, cuando se intenta medir el rendimiento de las personas adultas en algunos aspectos, surge fuertemente el problema de lo cultural, aun cuando se intente traducir cada problema a situaciones reales de los grupos en que se aplica la medición. El problema reside en que la formalización escrita que conlleva necesariamente el planteamiento del problema puede tener como efecto que la persona no sepa cómo enfrentarlo o resolverlo, aun cuando el mismo problema conversado en su contexto laboral o social pueda ser resuelto con cierta facilidad.²⁴

Por otra parte, muchas veces las personas se encuentran con cierta formalización escrita de las matemáticas; por ejemplo, en las noticias, en los precios de los artículos, cuando deben hacer declaraciones de impuestos, etc., situaciones que de alguna manera deben enfrentar.

De ahí que esta medición de los logros en matemáticas básicas deba considerar especialmente aquellas situaciones de la vida de los adultos en que se usan formalizaciones escritas de las matemáticas y que constituirían aspectos importantes en la determinación de los niveles de rendimiento de los analfabetos funcionales.

Por otro lado, sería importante medir los logros en las operaciones básicas (adición, sustracción, multiplicación y división), tomando en cuenta además que probablemente haya menos diferencias culturales en su desarrollo que en las estrategias de solución de problemas, ya que los estudiosos afirman que las diferencias culturales inciden más en las estrategias de la resolución de problemas que en los procedimientos de operaciones. Estos últimos serían más parecidos que las primeras en adultos que desarrollan diferentes tipos de trabajos.²⁵

Además, la medición en términos de desempeño en la vida corriente debería tomar en cuenta todas aquellas operaciones que el medio requiere.

Vale la pena subrayar la importancia de realizar estudios acerca de las estrategias que emplean los adultos en la solución de problemas, los que serían de

²³ Véase Samuels, S.J.: *Hierarchical Subskills in the Reading Acquisition Process*. En: Guthrie, Y.T., ed.: *Aspects of Reading Acquisition*. Baltimore y Londres: The Johns Hopkins University Press, 1976.

²⁴ Véase Carraher, Teresinha Nunes: *Sociedade e inteligência*. São Paulo: Cortez Ed., 1989.

²⁵ Isabel Soto: *Mathématiques de la vie quotidienne: proposition d'une étude chez les paysans au Chili*. Memoire U.C.L. Belgique, 1989.

gran importancia para diseñar aprendizajes más adecuados a los procesos de los adultos.

EL TEMA DE LAS COMPETENCIAS SOCIALES Y LABORALES

Un campo importante de estudiar cuando se investigan los niveles de alfabetismo de una población está constituido por las competencias que normalmente se exigen para los diferentes trabajos y las que se podrían requerir en una inserción activa en organizaciones sociales.

La estratificación del trabajo dentro de un modelo capitalista exige diferentes características en el trabajador. En ella se distinguen tres grandes grupos ocupacionales, relacionadas con cierta estructura del conocimiento:²⁶

- trabajadores manuales y de supervisión y control;
- trabajadores administrativos, técnicos y profesionales subordinados;
- personal con funciones de concepción, diseño y gestión.

Para los efectos de esta investigación, se consideraron las habilidades que requieren las dos primeras categorías, y en especial, la primera de ellas.

De acuerdo con la tipología de Kern y Schumann,²⁷ los trabajos correspondientes a los primeros, es decir, para los trabajadores manuales y de supervisión y control, comprenden desde el trabajo artesanal (acción manual simple), hasta los trabajos de vigilancia de los instrumentos de medición. La tipología comprende quince tipos de trabajos,²⁸ entre los que se incluyen manejo de máquinas, operación de máquinas y control de máquinas. Hay que hacer notar que en este tipo de categoría están ocupadas las tres quintas partes de la fuerza laboral de las industrias modernas.

Para los trabajos más simples, es decir, para el trabajo artesanal, el manual motriz, el motriz en cadena, el sensorial en cadena, el manejo de máquinas y el

²⁶ En este punto sigo a Gómez, Víctor Manuel: Relaciones entre tecnología, división del trabajo y calificación ocupacional. Implicaciones para la formación profesional. En: CINTERFOR/OIT: *Desafíos actuales de la formación profesional en América*. Montevideo: CINTERFOR/OIT, 1983, p. 64 y ss.

²⁷ Kern, H. y M. Schumann: Cambio técnico y trabajo industrial, con polarización tendencial de las capacitaciones medias. En: G. Labarca (compilador): *Economía política de la educación*. México, Nueva Imagen, 1980. Pp. 150-151.

²⁸ *Los trabajos incluidos son, en orden de menor a mayor exigencia: 1. artesanal; 2. manual motriz; 3. motriz en cadena; 4. sensorial en cadena; 5. manejo de máquinas; 6. manejo de aparatos; 7. trabajo de guía; 8. trabajo de tablero; 9. operación de máquinas; 10. operación de aparatos; 11. operación de complejos de máquinas; 12. operación de máquinas automáticas; 13. control de máquinas automáticas; 14. control de complejos de máquinas; 15. vigilancia de instrumentos de medición.*

manejo de aparatos, las habilidades requeridas son: habilidades manuales y mecánicas, sentido de responsabilidad y capacidad para trabajar aisladamente y a ritmos intensos.

De este modo, la capacidad requerida es, fundamentalmente, de tipo actitudinal y no cognitiva, por tanto. Si se toman en cuenta estas exigencias, los años de escolaridad no deberían tener incidencia en la contratación de los trabajadores. Sin embargo, como normalmente se requiere, además, tener ciertos años de escolaridad, habría que pensar en otro tipo de sentido atribuido a la escuela en la formación de los trabajadores, el que más bien podría referirse a la aceptación de normas deseadas de docilidad, sumisión u obediencia.

Para las ocupaciones algo más sofisticadas, pero dentro del mismo nivel básico, que incluyen trabajo de guía y de tablero, operación de máquinas y aparatos, operación de complejos de máquinas y de aparatos, control de máquinas automáticas y de complejos de máquinas y, finalmente, vigilancia de instrumentos de medición, se requieren:

- conocimientos básicos: leer, escribir, habilidades numéricas;
- habilidades prácticas específicas, rápidamente adquiridas a través de la experiencia;
- características de personalidad: responsabilidad, iniciativa;
- capacidad de respuesta a señales sensoriales;
- capacidad de seguir instrucciones en manuales, catálogos, etc.

En estas ocupaciones predominan también los requerimientos de tipo actitudinal. Las características cognitivas podrían ser adquiridas en los primeros años de escolaridad.

Para los trabajadores técnicos, administradores y profesionales subordinados, la capacitación laboral requerida no es muy superior: en términos cognitivos correspondería a los primeros años de secundaria y además podría desarrollarse a través de aprendizaje en el mismo trabajo. En cuanto a características actitudinales, se exige normalmente responsabilidad, puntualidad, orden, respeto por la jerarquía, mayor internalización de los objetivos y normas organizacionales, mayor grado de autonomía e iniciativa en las decisiones que competen a sus responsabilidades.²⁹ Otras habilidades específicas técnicas podrían ser desarrolladas en el mismo trabajo.

Por otra parte, se sostiene la premisa de que todo trabajo requiere del trabajador funcionar en algún nivel con información, personas y cosas. Las diferentes ocupaciones requerirían grados más o menos complejos en cada una de estas funciones. Conforme a esta clasificación, se han descrito varios miles de ocupaciones.³⁰

²⁹ Carnoy, M.: *Segmented Labour Market: A Review of the Theoretical and Empirical Literatures and its Implications for Education Planning*. Paris, UNESCO/IIEP, 1978. En: Gómez, V. (1983), *op. cit.*

³⁰ *Dictionary of Occupational Titles*. U.S. Department of Labor, U.S. Employment Service. Washington: 1977. (4ª ed.)

En cada uno de los aspectos se han definido tareas de menor a mayor complejidad. En información, la secuencia es:

- comparar
- copiar
- calcular
- reunir
- analizar
- coordinar
- sintetizar

En las funciones con personas, las tareas (de menor a mayor complejidad; se previene que debe considerarse como una jerarquía en un sentido muy amplio, ya las relaciones con personas representan un amplio rango de complejidad) son:

- recibir instrucciones, ayudar
- servir (atender)
- hablar-señalizar
- persuadir
- entretener
- supervisar
- instruir
- negociar
- orientar, aconsejar

En las funciones con cosas (máquinas o equipos), las tareas estipuladas son:

- manejar
- alimentar-extraer
- manipular
- conducir-operar
- operar-controlar
- tareas de precisión
- montaje

Una investigación sobre analfabetismo funcional debería considerar las capacidades básicas en los distintos ámbitos, para poder definir el perfil de las personas que no pueden integrarse adecuadamente en el campo laboral.

Por otra parte, sería necesario considerar también aquellas capacidades requeridas en la inserción en instancias informales de la economía, a través de las cuales podría eventualmente mejorar su calidad de vida en determinadas ocasiones.

Sin embargo, es importante investigar no sólo las capacidades sino algunas actitudes relacionadas tanto con su inserción laboral como su participación activa en organizaciones sociales.

Considerando que el analfabeto funcional es aquel que no puede insertarse creativamente en el trabajo y en su medio, convendría determinar qué tipo de características de tipo actitudinal se relacionan especialmente con esta situación.

Parece útil, en esta misma línea, indagar acerca de la competencia comunicativa, desde la capacidad asertiva a la capacidad de convencer a otros, de aconsejar y de formar grupos. Esto último también es importante en el sentido de la participación de la persona en organizaciones.

En cuanto a la forma de medición de estas capacidades y actitudes, una forma es enfocar las percepciones que cada persona tiene de sí misma. En esta línea hay múltiples estudios.³¹ Las autopercepciones revelan la manera como, a través de la experiencia, se ha ido estructurando el “sí mismo” en cada persona.

Las autorrepresentaciones provienen de distintas fuentes: de las observaciones que cada persona hace de sus propias acciones, de la evaluación que hace de sus capacidades, de la interacción con otros, de las opiniones de otras personas. Este proceso está también regulado por normas culturales. En el uso de estas fuentes intervienen distintos procesos cognitivos, como la abstracción.

ANTECEDENTES DE LA INVESTIGACION

APORTES DE LA UNESCO

Puesto en marcha a fines de los años setenta, el Proyecto Principal de Educación de la UNESCO movilizó a los países en la formulación de políticas y estrategias, adopción de medidas concretas y en la ejecución de programas específicos, los que se expresan en las reuniones regionales de los Ministros de Educación de América Latina y el Caribe celebradas periódicamente.

La superación del analfabetismo fue uno de sus objetivos, el que debía ser alcanzado antes del año 2000 a través de un esfuerzo intenso y colaborativo de los países de la región. Por ello, en todas las declaraciones oficiales nacionales y regionales de las últimas décadas fue un tópico recurrente.

Para operar en la región y lograr la colaboración deseada, el Proyecto Principal de Educación actúa a través de redes en torno a los objetivos específicos. En cuanto a la alfabetización, opera a través de la Red Regional de Capacitación de Personal y apoyos Específicos en los Programas de Educación de Adultos (REDALF) que se constituyó formalmente en 1985.

Los objetivos principales de la REDALF son “capacitar personal son responsabilidad en la organización y ejecución de programas de alfabetización y educación de adultos, apoyar proyectos de investigación, publicaciones e innovaciones

³¹ Véase Montero, P.: *Autopercepciones académicas y calidad de la educación. Elementos teóricos, evidencias empíricas y sugerencias pedagógicas*. Santiago: 1991.

educativas en esta área de trabajo, difundir sus resultados y generar mecanismos de cooperación horizontal entre las instituciones de la Red”.³²

Uno de los temas priorizados por la REDALF fue el analfabetismo funcional. Existían pocas actividades en ese ámbito. La OREALC y la OEI han sido los organismos que más han aportado al tema en estos últimos años. En 1988 convocaron a una reunión sobre analfabetismo funcional en Iberoamérica –realizada en Salamanca– en la cual se inició una reconceptualización sobre este tema.

En esa cita se debatió el concepto mismo de analfabetismo funcional; en la década de los sesenta se asoció alfabetización con capacitación para puestos de trabajo e incremento de la productividad. En Salamanca se propuso una visión más totalizante que hiciera una referencia a los distintos ámbitos en que se desarrolla la vida de los sectores populares.

Para profundizar en el tema, en una reunión evaluativa de la red (Cali, marzo 1989) se acordó realizar una investigación sobre analfabetismo funcional. Se pensaba que la investigación no sólo haría posible caracterizar los rasgos dominantes del analfabetismo funcional –tema casi inexplorado en la región– sino que además contribuiría a orientar y evaluar la tarea alfabetizadora y la educación básica de adultos, en el marco de sistemas integrados de educación de adultos. Facilitaría, además, la toma de decisiones no ya sobre planteos coyunturales y/o ideológicos, sino sobre la base de evidencias empíricas.

Se veía que el analfabetismo funcional no sólo estaba referido a adultos, sino también a jóvenes y niños; no sólo implicaba recuperar la cultura popular sino relacionarla con modernización. La idea era articular educación, cultura, organización y movimiento popular. De igual forma, significaba pensar de otra manera la educación básica de adultos y la educación en general.

En la Reunión en Salamanca en 1988 se presentó un documento base elaborado por Luis Oscar Londoño, que intentaba precisar los ámbitos en que se podrían encontrar las carencias de los llamados “analfabetos funcionales”.

En ese documento se mencionaba la relación del analfabetismo funcional con el trabajo, la cultura, la organización popular, la ciencia y la tecnología y la democracia participativa.

En cuanto al trabajo, hacía referencia a la carencia de habilidades de lectura, expresión oral y matemática necesarias para su inserción en el mercado formal o informal de la economía; a la falta de desarrollo de habilidades para comprender el sentido de la historia, de las relaciones internas, de aspectos científicos y tecnológicos.

En cuanto a la ciencia y tecnología, aludía a que los precarios conocimientos en lectoescritura y matemáticas no posibilitaban el acceso al conocimiento cien-

³² ED-93/PROMEDLAC/REF.1, p. 28.

tífico a partir de la reflexión y la teoría sobre el saber popular y a la información científica necesaria para los requerimientos de la vida cotidiana en el ámbito de la salud, del trabajo, de la naturaleza y de la realidad social.

En este sentido, se refería la carencia de habilidades como capacidad de pensar por sí mismo, de argumentar, de asimilar y apropiarse de los fundamentos del conocimiento científico y, a partir de los principios básicos, aprovechar los avances tecnológicos; a las limitaciones en la capacidad de recrear la tecnología popular y avanzar en tecnologías apropiadas; a las limitaciones en la motivación y autocapacitación; a la poca disponibilidad para el cambio, exigencia de la racionalidad.

En cuanto a la organización y la participación popular, consideraba que el analfabetismo funcional favorecía la dispersión, la atomización, el individualismo y la competencia, dificultando una construcción colectiva en la familia, en el barrio, en el trabajo, etc. Impedía, por otra parte, participar como sujetos sociales; con dichas carencias no se podía responder a las exigencias de la organización popular en diversos ámbitos relacionados con su funcionamiento.

En cuanto a la cultura, el analfabetismo funcional significaba la incapacidad de reconocer su propia cultura y, por ello, renunciar a su papel histórico de crear la cultura.

LA INVESTIGACION PILOTO

Entre 1990 y 1992 se realizó una investigación regional de carácter piloto que tuvo como objetivo determinar, a través de una encuesta en una muestra de personas adultas con baja escolaridad, los rasgos principales que presentaba el analfabetismo funcional en cuatro países (Chile, Argentina, El Salvador y Perú).³³

La caracterización del analfabetismo funcional en el ámbito del trabajo, la ciencia y tecnología, la organización y la cultura, del documento base de la Reunión de Salamanca mencionada anteriormente, junto a otras consideraciones provenientes de la lingüística (para la medición de habilidades de lectoescritura), de matemáticas y de la sociología del trabajo (especialmente en cuanto a la medición de competencias sociales y laborales), sirvió de marco para la investigación piloto e influyó en el enfoque de la segunda investigación ampliada.

En el plano de la lingüística se discutió la medición de habilidades y se determinaron las habilidades posibles de medir. En matemáticas, se fijaron las

³³ Infante, M. Isabel: Acerca de la investigación sobre analfabetismo funcional en Chile, Argentina, Perú y El Salvador. Ponencia presentada a V Reunión Técnica de la REDALF, Caracas, agosto de 1993. En: *Contraste*, N° 20, julio-diciembre. Cali, Colombia: 1993. / *El analfabetismo funcional en América latina: Algunos de sus rasgos a partir de una investigación regional*. En: *Educação & Sociedade*. N° 46, Dezembro. Campinas: CEDES, 1993.

operaciones que serían las básicas para un desempeño normal en la vida diaria. En cuanto a competencias sociales y laborales, se destacaron las que diversos autores señalan como necesarias para un trabajo en una economía formal y también para la economía informal.

Dos aspectos debían ser los decisivos en cuanto a los límites del analfabetismo funcional: la inserción laboral y la participación social.

Se enfocaron los aspectos de lectoescritura, matemáticas básicas, competencias sociales y laborales, indagando acerca de los rendimientos en estas áreas y relacionándolos con algunas características de los adultos, como escolaridad, sexo, inserción laboral, participación en organizaciones sociales, trabajando con una muestra intencionada de adultos de baja escolaridad de zonas afectadas por procesos de modernización.

A pesar de la insuficiencia de fondos que impidió profundizar el aspecto cualitativo, el estudio llegó a conclusiones importantes para el diseño de políticas escolares y no escolares, mostrando notable coincidencia entre los países.

Logró demostrar que el punto de inflexión para una retención efectiva de los conocimientos escolares se encontraba en el quinto grado de educación primaria; que la dificultad de las diferentes habilidades de lectoescritura y matemáticas era similar en varios de los países investigados; que se podía descubrir cierta graduación semejante de las mismas, lo que hablaba en favor de la utilización de materiales didácticos básicos similares.

Mostró también que muchas competencias sociales y laborales (autoestima, autonomía, capacidad comunicativa, etc.) estaban directamente relacionadas con los logros en lectoescritura y matemáticas (Por ejemplo, se descubrió menor capacidad comunicativa verbal entre los analfabetos, especialmente en lo que se refiere a capacidad de “convencer” a otros.).

LAS INVESTIGACIONES DEL PRIMER MUNDO

Paralelamente, el tema de la insuficiencia de las capacidades duras de lectoescritura y matemáticas para enfrentar los requerimientos del medio se había tornado muy relevante en los países desarrollados. Ya en 1979 se detectaba en Estados Unidos la existencia de 57 millones de personas, calificadas como “analfabetos funcionales”, que no estaban en condiciones de llevar a cabo tareas básicas. Estas personas no han completado su escolaridad; tienen menos que “high school”. Constituían estos millones de “disadvantaged adults” principalmente los pobres, los pertenecientes a minorías étnicas o raciales.³⁴ El tema del analfabetismo funcional ha preocupado, en los últimos 10 años, fuertemente también a los países euro-

³⁴ St. John Hunter, C. y D. Harman: *Adult Illiteracy in the United States*. Nueva York: Mc.Graw-Hill, 1979.

peos. Aunque las cifras son frágiles (por problemas de medición), por ejemplo en Francia se afirmaba que “el número de personas que no manejan la lectura o escritura o son gravemente impedidos de utilizarlas se debe contar por millones más que por centenas de miles”.³⁵ En la mayoría de los países europeos el problema se hizo patente entre los años 70 y 80,³⁶ a medida que se complejizaba más la información escrita.

LA INVESTIGACION PROMOVIDA POR OECD

En 1994 se desarrolló una amplia investigación promovida por la OECD en un conjunto de nueve países industrializados (*International Adult Literacy Survey-IALS*) que permitía comparar los logros entre los países participantes. La metodología de medición y de encuesta fue desarrollada por el *Educational Testing Service (ETS)* de Estados Unidos y *Statistics Canada*, incorporando una serie de investigaciones previas en esta materia en éstas y otras entidades.

La investigación midió la comprensión de lectura en tres dominios: en prosa, documentos o esquemas y en lo cuantitativo. En cada uno de los dominios, se evaluaron las habilidades de:

- ubicar,
- ubicar en forma condicionada,
- integrar (juntar informaciones de varias partes del texto),
- generar (ir más allá de la información dada en el texto, trayendo conocimientos externos a él, o haciendo inferencias amplias basadas en el texto para producir nueva información).

Además, se incluyeron operaciones aritméticas, singulares o combinadas, desde operaciones simples de números enteros a operaciones con decimales, fracciones, porcentajes, razones y tiempo.

Los materiales incluyeron una variedad de documentos: mapas, diagramas, *charts*, tablas, formularios, cuentas, *signs*, títulos, índice de contenidos, avisos e instrucciones. La prosa más extensa se tomó de noticias, notas, memorándum, cartas, periódicos o artículos de revistas, panfletos, manuales e informes.

Los materiales tuvieron diferentes propósitos: instruccionales, informativos, descriptivos, narrativos, persuasivos y críticos. El único género mayor que no estuvo representado fue la literatura, por ser más personal y “cultural” y, por tanto, no comparable.

³⁵ Freynet, Pierre: L'alphabetisation des adultes francophones, ou 'lutte contre l'illettrisme'. En: *ALPHA 88*. Quebec: Institut de l'UNESCO pour l'éducation, 1988.

³⁶ Por ejemplo en Alemania; véase: Kamper, Gertrud y Helga Rübssamen: *Analphabetes et Alphabetisation: en R.F.A. aussi*. En: *ALPHA 90*. Quebec: Institut de l'UNESCO pour l'éducation, 1990.

Para asegurar la cobertura de los tres dominios y no recargar a los participantes, se utilizó un diseño de BIB (*Balanced Incomplete Block*).

Se seleccionó un set de materiales que representarían un amplio rango de contexto de trabajo, comunidad y hogar, como también diferentes tipos de textos y propósitos. Debían reflejar contenidos y formatos familiares e importantes para todos los países. Se diseñaron tareas de simulación que constituirían ejercicios realistas de *literacy* y representarían un rango de habilidades (*skills*) de procesamiento de información y numéricas.

En ninguna de las preguntas se usó un formato de selección múltiple.

Se invitó a los países participantes a desarrollar, revisar y seleccionar materiales colaborativamente. Podrían contribuir con materiales, revisar materiales con sus expertos y participar en las reuniones de trabajo en las cuales se haría la selección final.

ETS fue responsable de asegurar la calidad de todos los materiales y tareas propuestas. La traducción de los materiales debía realizarse en cada país y ETS la revisaría.

Para poder asegurar comparaciones válidas, el diseño muestral debía satisfacer los requisitos siguientes:

- los grupos de población debían ser comparables
- debían usarse métodos rigurosos de muestreo probabilístico para elegir las muestras.

Se determinó que el rango de edad comprendiera los tramos entre 16 y 64 años.

Las muestras debían ser lo suficientemente amplias para asegurar el análisis de grupos específicos (edad, p. ej.), áreas geográficas o lenguas específicas.

En el análisis de datos se usó el *Item Response Theory* (IRT) para estimar la competencia en los tres dominios.

La investigación empleó consistentes métodos estadísticos para intentar evitar los sesgos culturales. Como medio de evitarlos, se elaboró una amplia cantidad de tareas, mayor que las necesarias para obtener una estimación válida del nivel de capacidad de cada persona.³⁷

LA INVESTIGACION REALIZADA EN ESPAÑA Y EN LAS ISLAS CANARIAS

Con motivo del Año Internacional de la Alfabetización, investigadores de la Universidad de Barcelona presentaron un proyecto de investigación sobre el Anal-

³⁷ OECD: *Literacy, economy and society: Results of the first International Adult Literacy Survey*. Paris: OECD, 1995. P. 18.

fabetismo Funcional en España. En la elaboración de la prueba se intentó crear una situación simulada creíble y próxima la vida cotidiana, a partir de la cual se le solicitaba a la persona entrevistada a efectuar una serie de tareas íntimamente conectadas entre sí.³⁸ Se decidió utilizar un prospecto correspondiente a un remedio, del que se derivaba una sucesión de tareas, que incluían, además de comprensión de la administración del medicamento, la localización de una farmacia de turno en una lista, su ubicación en una guía telefónica, la localización en un plano, el pago del medicamento, el rellenar un impreso con datos personales y un sobre.

³⁸ Comisión Técnica de la Comunidad Autónoma de Canarias: Alfabetización Funcional en Canarias: Un estudio sobre las habilidades básicas de la población. Canarias: 1992. Véase, además: Flecha, Ramón y otros: *Estudi sobre l'analfabetismo funcional a Catalunya*. Generalitat de Catalunya, 1993.

II. La investigación regional

LOS DESAFIOS DE LA INVESTIGACION

La investigación fue un largo proceso de continuos desafíos y búsquedas, fundamentalmente por la poca experiencia que se tenía en este tipo de medición en América Latina.

Los avances en el concepto de alfabetización y de alfabetismo, el reconocimiento de la existencia de muchos códigos y, por tanto de muchos alfabetismos y analfabetismos (en plural), los acentos en la “diversidad” más que en las clasificaciones excluyentes, los avances de otras investigaciones, todo esto hizo pensar que más que clasificar entre analfabetos y alfabetos funcionales, parecía mucho más necesario y conveniente determinar diferentes niveles de desarrollo de habilidades en contextos específicos.

Frente a la importancia del “proceso” en la lectura, parecía también conveniente estudiar las circunstancias de las personas que desarrollan niveles determinados en las habilidades de lectura, las estrategias que desarrollan a partir de su estilo cultural, enfrentadas a tareas específicas en su vida diaria. Más aún, un estudio de ese ámbito complementaría el estudio de los niveles y ayudaría a entender los factores que inciden en ellos. Esto requería diseñar cuidadosamente, además de una fase cuantitativa, una de carácter cualitativo que permitiera pro-

fundizar en los aspectos señalados y que no fuera considerada marginal en la investigación.

El estudio no podía pretender fijar o clasificar a personas o países en determinados grupos de rendimientos, sino más bien conocer los niveles de desarrollo de habilidades, a fin de proporcionar elementos para el diseño de políticas, para la reformulación de planes y programas tanto de la educación básica como media y, especialmente, de la educación de las personas adultas.

Se podría decir que los principales desafíos de esta investigación fueron:

- Elaborar, considerando los instrumentos de la fase piloto y los aplicados en otros países, un instrumento que midiera una serie de habilidades de lectoescritura en distintos formatos y contextos, que fuera adecuado a la realidad latinoamericana, que respondiera a los requerimientos actuales en términos de tareas que se deben enfrentar en el trabajo y en la vida diaria, y en que estuvieran de acuerdo los siete países participantes.
- Lograr estudios y niveles de habilidad comparables. Para ello, las muestras debían ser cuidadosamente diseñadas; la aplicación en terreno debía realizarse conforme a los acuerdos generales y los datos debían ser procesados de tal manera que permitieran establecer niveles comparables. Se trataría de sobrepasar la consideración de sólo porcentajes de dificultad, como en la etapa piloto.
- Trabajar algunas competencias laborales y sociales, tema que está relacionado con la inserción en el trabajo y la participación en organizaciones sociales. Este tema no ha sido analizado en otras investigaciones y se comenzó en la fase piloto.
- Complementar la fase cuantitativa con una fase cualitativa que permitiera iluminar los datos desde otros ángulos, que fuera capaz de explicar diferencias en los rendimientos y que no pasara a segundo término frente a los resultados cuantitativos.
- Realizar la investigación implicando en lo posible a los Ministerios, en un momento en que la Educación de Adultos no es prioridad para ningún país. Este aspecto tenía una doble efecto. Por un lado, podía dificultar la investigación por falta de recursos humanos y materiales y, por otro, los resultados de la investigación podían potenciar un sector tan deprimido dentro de los Ministerios.
- Responder a los intereses de cada país o institución involucrada, respetando los énfasis que le interesaban especialmente. Este punto también implicaba dificultades por el equilibrio necesario entre igualdad y diversidad.

OBJETIVOS DE LA INVESTIGACION

Los principales objetivos del estudio fueron:

- ofrecer un perfil de las habilidades de los adultos en lectura y escritura y matemáticas, relacionadas con su desempeño en el ámbito laboral y social;
- ofrecer información sobre algunas de sus competencias sociales y laborales;
- ofrecer información acerca de los niveles de rendimiento en lectura, escritura y matemáticas, bajo los cuales los jóvenes y adultos no pueden insertarse creativamente en el campo laboral y social;
- entregar información sobre grupos poblacionales específicos, como jóvenes desertores del sistema escolar y egresados de él, mujeres, adultos –hombres y mujeres– de baja escolaridad;
- entregar información sobre las relaciones entre rendimiento en las habilidades de lectura, escritura y matemáticas y escolaridad, competencias sociales y laborales, participación laboral y social de la población adulta, especialmente de los grupos poblacionales mencionados;
- entregar información sobre el significado del analfabetismo funcional para las poblaciones directamente afectadas;
- aportar elementos para el diseño de políticas para la educación de jóvenes y adultos.

Como objetivos de la fase cualitativa se señalaron:

- Identificar “en el pasado” elementos que, a nivel personal y familiar y del proceso de aprendizaje, parecen influir en las habilidades (desempeño, manejo, rendimiento) de la lectura, escritura y matemáticas.
- Identificar “en el presente” algunos aspectos que pueden ayudar a comprender por qué lee (escribe, calcula) actualmente de tal o cual manera (dificultades específicas, temores, representación de la lectura, etc.).
- Identificar las estrategias que usa para enfrentar el medio letrado.
- Identificar elementos que pueden servir para mejorar la educación básica de jóvenes y adultos.

MARCO OPERACIONAL DE LA INVESTIGACION EN CADA PAIS

La investigación se desarrolló en zonas urbanas de siete países, Argentina (Gran Buenos Aires), Brasil (San Paulo), Colombia (Bogotá), Chile (Gran Santiago), México (México, D.F., Monterrey y Mérida), Paraguay (Asunción y poblados aledaños) y Venezuela (Caracas).

El estudio fue realizado en cada país por diferentes instituciones. En Chile,³⁹ Argentina, Venezuela y México fue llevado adelante por organismos estatales: en los tres primeros países, por el Ministerio de Educación y en México, por el Instituto Nacional de Educación de Adultos (INEA). En Brasil y Colombia fueron organizaciones no gubernamentales las ejecutoras de la investigación: Dimensión Educativa en Colombia y Acción Educativa en S. Paulo, Brasil. Paraguay contó con el apoyo y recursos del PNUD, aunque la investigación estuvo radicada en el Ministerio de Educación.

La conducción y coordinación estuvo a cargo de la Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe.

LAS PREGUNTAS DE LA INVESTIGACION Y SUS PRINCIPALES HIPOTESIS

Las preguntas que orientaron la investigación apuntaban a discernir cuáles aspectos o variables eran capaces de discriminar en cuanto a los niveles de competencias. Como se trata de un fenómeno multicausal, habría muchas variables relacionadas con los niveles. Entre ellas había que ver cuánto discriminaba la edad, el sexo, el lugar de nacimiento (urbano o rural), la escolaridad, la repitencia, la ubicación de la escuela, el tipo de escuela (pública o privada), la participación en organizaciones sociales, la escolaridad de los padres y el ambiente familiar en cuanto a tenencia de material escrito, las incapacidades físicas, el uso de la lectura y escritura en el trabajo y en la vida diaria, la situación laboral (inserción alta, media, baja), la participación en educación de adultos y cuánto estaban asociadas a los niveles algunas competencias sociales y laborales.

En torno a estas variables se formularon hipótesis. Con relación a escolaridad, por ejemplo, las hipótesis eran:

- El aprendizaje desarrollado en seis años de escuela no garantiza el alfabetismo funcional.
- La repitencia está asociada con un menor dominio de las habilidades de lectura.
- La ubicación de la escuela (zona rural o urbana) de los primeros años no discrimina en cuanto a mayor o menor dominio de las habilidades.
- El tipo de escuela (escuela pública o privada) en que cursó los primeros años no discrimina en cuanto a mayor o menor dominio de las habilidades.

³⁹ En Chile por el Centro Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas – CPEIP.

- La ubicación de la escuela (zona rural o urbana) de la educación secundaria no discrimina en cuanto a mayor o menor dominio de las habilidades.
- El tipo de escuela (escuela pública o privada) en que cursó la educación secundaria no discrimina en cuanto a mayor o menor dominio de las habilidades.
- Las razones de abandono de la escuela (primaria o secundaria) no discriminan en cuanto al menor o mayor dominio de las habilidades.
- La experiencia del aprendizaje escolar influye en el logro de las habilidades (aspecto cualitativo).
- En cuanto a la influencia de la escolaridad de los padres y del ambiente de la casa paterna, se formularon las hipótesis:
- La educación de los padres está asociada al dominio de las habilidades de los hijos, en los dominios de lectura, matemáticas y documentos.
- El ambiente con más libros y revistas influye en las habilidades de lectura.
- El ambiente de la casa materna influye en las habilidades de lectura (aspecto cualitativo).

En cuanto a la participación en organizaciones sociales:

- Las personas que pertenecen a alguna organización social muestran un mejor desarrollo de sus habilidades en los dominios de lectura, matemáticas y documentos.
- Las personas que participan como dirigentes muestran un mejor dominio de las habilidades en los dominios de lectura, matemáticas y documentos.

Con relación al uso de habilidades:

- El uso de las habilidades en la vida diaria influye en el logro de las habilidades en los dominios de lectura, documentos y matemáticas. (También se observaría en la fase cualitativa.)
- La necesidad de ayuda en actividades que demandan lectura, escritura y ejercicio de matemáticas se relaciona con el menor dominio en estos campos. (También se observaría en la fase cualitativa.)
- El uso de las habilidades en el trabajo influye en el logro de las habilidades en los dominios de lectura, matemáticas y de documentos. (También se observaría en la fase cualitativa.)

En cuanto al trabajo:

- La situación laboral está asociada al dominio de las habilidades en los campos de lectura, matemáticas y documentos;
 - mejor trabajo (mejor remunerado);
 - trabajo más estable;
 - función dentro del trabajo

- El trabajo a edad temprana no está asociado a un mejor dominio de las habilidades en el campo de lectura, matemáticas y documentos.
- La mayor o menor carga laboral (horas semanales trabajadas) no está asociada a un mayor o menor dominio de las habilidades.

En relación con las competencias sociales y laborales:

- En cuanto a la comunicación verbal, especialmente en competencias relacionadas con liderazgo, hay diferencias significativas entre los que tienen mayor y menor dominio de la lectura (También se observaría en la fase cualitativa.)
- Una mayor autonomía está asociada a un mejor logro en las habilidades.
- Una percepción más positiva de sí mismo está asociada a un mejor desarrollo de habilidades.
- Una mayor eficacia está asociada a un mejor logro en las habilidades.
- La percepción de la posibilidad de un mejor trabajo en equipo y, especialmente de liderar un equipo, está asociada a un mejor desempeño en las habilidades.

EL ENFOQUE METODOLOGICO

ENFOQUE GENERAL

Como se dijo anteriormente, se optó por trabajar con un enfoque cuantitativo, complementado y profundizado por uno de carácter cualitativo. Este último podría ofrecer aspectos de especial interés para cada equipo de investigación y necesarios o convenientes para las políticas de cada país.

LOS INSTRUMENTOS

La elaboración del instrumento de lectoescritura y matemáticas

La preparación del test de lectoescritura y matemáticas consideró:

- la experiencia y el test anterior que se había aplicado en una prueba piloto en cuatro países entre 1990 y 1992. Este test medía habilidades de lectoescritura y matemáticas a través 60 ítems y competencias sociales y laborales a través de ítems que indicaban autopercepciones.

En este test, en cuanto a la lectura se habían considerado, para su elaboración diferentes niveles de dificultad en cuanto a habilidades, desde la identificación de aspectos específicos, expresados explícitamente sin variaciones,

considerado lo más fácil, hasta la realización de alguna inferencia de contenido⁴⁰ y aspectos que indican menor o mayor complejidad lingüística.⁴¹

En matemáticas, el test medía las operaciones de numeración, adición, sustracción, multiplicación, división, fracciones, proporciones, medición y geometría.

En cuanto a competencias sociales y laborales, se medían autonomía, autoestima, eficiencia, capacidad comunicativa, capacidad manipulativa, capacidad de buscar soluciones con apoyo de otros, capacidad de trabajo en equipo, capacidad de seguir instrucciones orales y escritas, vinculación con el sector.

- la experiencia de los tests aplicados en varios países de Europa y América del Norte. Se revisaron los ítemes propuestos por Estados Unidos y Canadá y su versión en alemán. Además se revisaron los ítemes de la prueba de España (Cataluña e Islas Canarias).

Se elaboró un conjunto de ítemes, algunos del test piloto y otros traducidos o adaptados de los instrumentos norteamericanos y europeos. Partes de estos ítemes fueron presentadas en una primera reunión a los encargados de las investigaciones de los siete países (agosto 1994). Se solicitó a los investigadores que enviaran textos o ítemes adecuados a su realidad nacional para examinarlos y posibilitar su inclusión en un instrumento que pretendía ser latinoamericano.

Finalmente, se llegó a un conjunto de 67 ítemes, que debían ser probados tanto en Chile como en los demás países.

Validación de los ítemes del instrumento de lectoescritura y matemáticas

Estos se validaron agrupados en 4 cuadernillos diferentes (ABC, BCD, DEF, EFA), para permitir revisarlos en distinta posición dentro del test y para reducir los ítemes que cada persona debía contestar. Estas formas fueron contestadas por 150 personas adultas de diferente escolaridad (de educación básica, media y universitarios). Con los resultados se calculó la correlación ítem-test y una correlación par-impar.

⁴⁰ El test medía las siguientes habilidades: identificar aspectos específicos, expresados explícitamente, sin variaciones; identificar aspectos específicos expresados explícitamente, pero con algún grado de variación; identificar la idea principal; inferir rasgos o acciones de personajes; inferir la idea central; identificar la organización de un relato; inferir el significado de una palabra o frase a partir del contexto; inferir causa- consecuencia. También intentaba medir la habilidad para expresarse por escrito.

⁴¹ Se tomaron en cuenta la longitud de las oraciones, las palabras polisílabas, la dificultad de las palabras (palabras de uso más o menos frecuente). Estos indicadores permitieron graduar los textos.

Se eliminaron o modificaron los ítemes que presentaban una correlación no significativa o que no fueran capaces de discriminar a las personas de acuerdo a su escolaridad.

Además, el instrumento fue sometido en Chile a una validación por 3 jueces en lectoescritura y 2 en matemáticas. A estos jueces se les solicitó que trataran de distinguir niveles de dificultad en el test, tanto en matemáticas como en lectura de prosa y documentos o esquemas. De acuerdo a sus opiniones se corrigieron también algunos ítemes.

En mayo de 1995 se realizó un seminario regional en Asunción, Paraguay, con todas las personas responsables de la investigación en los países involucrados en ella. Uno de los objetivos del seminario fue la realización de un taller acerca del instrumento de lectoescritura y matemáticas. Este trabajo contempló una explicación introductoria, trabajo individual en el test, trabajo grupal de clasificación de ítemes en niveles y discusión de los grados de dificultad. Este taller sirvió, entonces, también como validación de criterios e ítemes.

Finalmente, después de la eliminación de varios ítemes por diversas razones, tanto referentes a confiabilidad como a razones culturales, especialmente de contexto (por ejemplo, había un ítem relacionado con horario de trenes: en un país se habían suprimido o no había trenes) y a la longitud del test (problemas que el cansancio al responder puede ocasionar), el test quedó compuesto por 36 ítemes: 7 en un test preliminar y 29 en el principal. Los temas de este último, en su mayoría se referían a textos de un periódico elaborado para ese efecto (ver anexo).

Se mantuvo la división en dominios de prosa, documentos y matemáticas: 12 de prosa, 10 de documentos y 14 de matemáticas.

¿Qué medía el instrumento de lectoescritura y matemáticas?

El instrumento de lectoescritura intentaba medir algunas de las habilidades que las personas adultas deben poner en movimiento al enfrentarse a textos escritos en formatos diferentes, organizados de manera distinta, con diverso grado de complejidad lingüística. Este último dado por la longitud de las oraciones, de las palabras y del uso de las mismas. Igualmente intentaba poner sobre la mesa diferentes contextos, más cercanos o más lejanos de un lector corriente. Por ello, aparecían contextos de:

- noticias de periódico referidas al tema ambiental, sobre indígenas, a la salud;
- recetas de cocina e indicaciones de remedio;
- avisos en el contexto de elecciones y de salud;
- viajes;
- gráficos y documentos de economía (tanto de lo macro: cifras de países— como de lo micro: depósito bancario) y trabajo;
- consumo;
- recreación y tiempo libre: cine; piscina y estadio.

En lectoescritura intentaba medir las habilidades de:

- identificar
- identificar en forma condicionada
- relacionar
- inferir.

Se mantuvieron estas habilidades, aunque se podrían distinguir muchas más, de acuerdo a estudios sobre el tema.

El texto podía estar en formato de prosa (como en las noticias) o en esquemas o documentos (tablas, cuadros, gráficos). Las matemáticas se incluían algunas en el formato de prosa y otras en esquemas o documentos.

En matemáticas se incluyeron las operaciones de numeración, adición, sustracción, multiplicación, proporciones, adición y división secuenciada (cálculo de promedio), porcentaje en varias formas.

A continuación se presenta una tabla con un breve análisis de los ítemes:

Tabla N° 1

DESCRIPCION DE LOS ÍTEMES DEL TEST DE LECTOESCRITURA

ÍTEMES	Dominio	Contexto	Propósito	Tarea/Habilidad
1. NO FUME	Prosa	Salud	Persuadir	Identificar
2. Aviso	Doc.	Trabajo	Informar	Identificar
3. ELECCIONES: Menos votos	Matemáticas (en prosa)	Comunidad	Informar	Numerar (reconocer número dado)
4. ELECCIONES: Cuántos más	Matemáticas (en prosa)	Comunidad	Informar	Sustraer (identif. datos)
5. Depósito	Matemáticas	Economía		Sumar (datos dados)
6. Depósito	Documento	Economía		Escribir cantidad (ubicar lugar) en el depósito
7. Ataque	Prosa	Salud	Informar	Identificar
8. TIEMPO América Latina: Grados más	Matemáticas (en doc.)	Clima	Informar	Sustracción (Ubicar datos)
9. Temperatura más baja – Tiempo América Latina	Documento	Clima	Informar	Identificar en forma condicionada
10. Refrigerador Señale dos...	Prosa (distribuida como esquema)	Hogar	Informar	Identificar en forma condicionada
11. Refrigerador: ¿Qué sugiere...?	Prosa (distribuida como esquema)	Hogar	Informar	Identificar en forma condicionada
12. REMEDIO: Tres situaciones	Prosa	Salud	Informar	Identificar en forma condicionada

ITEMES	Dominio	Contexto	Propósito	Tarea/Habilidad
13. Remedio: Cantidad máxima	Matemáticas (en prosa)	Salud	Informar	Multiplicación y división o adición (identificar datos)
14. Distancia: Ciudad más cercana	Documento	Viajes	Informar	Identificar en forma condicionada
15. Número total de kilómetros	Matemáticas en documento	Viajes	Informar	Adición (identificar datos)
16. Estadio: Cuál es la hora más tarde...	Documento	Tiempo libre	Informar	Identificar en forma condicionada, información necesaria en nota
17. Arriendo	Matemáticas en documento	Tiempo libre	Informar	Multiplicación; adición-sustracción
18. Arriendo en estadio entre lunes y viernes	Documento	Tiempo libre	Informar	Identificar en forma condicionada
19. Indígenas: finalidad reunión	Prosa	Ecología	Informar	Identificar con alguna inferencia en texto complejo
20. Indígenas: qué ignoraban	Prosa	Ecología	Id.	Id.
21. RECETA: Para 2 personas (aceite)	Matemáticas (en prosa)	Hogar	Instruir	Proporción (Operaciones dependen de estrategia)
22. RECETA: Para 6 personas	Matemáticas (en prosa)	Hogar	Instruir	Proporción (Id.)
23. SELVA: Dos consecuencias deforestación	Prosa	Ecología	Informar	Integrar en texto complejo
24. SELVA: Razones por las que aumenta	Prosa	Ecología	Informar	Integrar en texto complejo
25. VIDEOS: Comentario menos favorable	Prosa	Cine Tiempo Libre	Comentar en forma crítica	Relacionar, realizar inferencia, en texto no tan complejo
26. Niños de NORESTE Brasil: Diferencias	Documento	Sociología	Informar	Relacionar dos gráficos diferentes, generar
27. SALARIO: Diferencia	Matemáticas en documento	Economía América Latina	Informar	Sustracción (ubicar datos)
28. SALARIO: Promedio	Matemáticas en documento	Economía América Latina	Informar	Adición y división secuenciada, conocimientos específicos
29. LIQUIDACION: Calcule total	Matemáticas	Consumo	Persuadir	Multiplicación -% directo Adición y sustracción.
30. LIQUIDACION: Ud. compra	Matemáticas	Consumo	Persuadir	Multiplicación Calculo directo de %: adición, sustracción.

ITEMES	Dominio	Contexto	Propósito	Tarea/Habilidad
31. MERCOSUR: ¿Qué países tuvieron...?	Documento	Economía	Informar	Relacionar, inferir en documento complejo
32. MERCOSUR: ¿Qué país ganó más...?	Documento	Economía	Informar	Relacionar, inferir en documento complejo, exigiendo conocimiento específico
33. MERCOSUR: ¿En qué países... inflación?	Documento	Economía	Informar	Relacionar, inferir en documento complejo, exigiendo conocimiento específico
34. GEN: ¿Cómo actúa el gen mutado...?	Prosa	Ciencia	Informar	Relacionar, inferir, exigiendo conocimiento específico
35. GEN: ¿Cómo se hereda...?	Prosa	Ciencia	Informar	Relacionar, inferir, exigiendo conocimiento específico
36. GEN: Número de pacientes %	Matemáticas (en prosa)	Ciencia	Informar	Calcular % en forma directa (Operaciones dependen de estrategia)

A través del instrumento de lectoescritura se intentaba medir niveles de desempeño en cuanto a las habilidades en los distintos dominios. Ya la investigación piloto y otros estudios habían demostrado que existían claramente niveles diferentes de dificultad. Pero siempre se medía en términos de porcentajes que, por tanto, dependían de las características de la población. Aquí estábamos buscando una forma de establecer niveles en la que no influyera tanto la población para que fueran comparables. Además, no estaba demostrado en el estudio piloto si se podrían encontrar niveles que fueran estadísticamente distintos.

Nos interesaba ver qué relación o qué incidencia tenían en esos niveles la zona de nacimiento, el ambiente familiar que había tenido (la escolaridad de los padres), la propia escolaridad, el uso de elementos letrados en el ambiente diario y en el trabajo y qué relación tenían con su situación ocupacional y su situación económica.

Igualmente interesaba ver la relación de los niveles con las competencias sociales y laborales.

El cuestionario de datos personales

Sobre la base de los instrumentos de la prueba piloto y de las investigaciones europeas y norteamericana se elaboró un instrumento de datos personales, que

incluía también la medición de algunas competencias sociales y laborales a través de autopercepciones. Este instrumento fue discutido y corregido en una reunión regional de los coordinadores de las investigaciones involucradas.

En el tema de competencias sociales y laborales se indagaba, a través de autopercepciones, en terrenos de la sociabilidad (la capacidad de orientar, de formar y organizar grupos; la capacidad de trabajar en grupo), de la autonomía, la eficacia para solucionar problemas; la capacidad de alternativas; la capacidad manipulativa; la vinculación con el medio.

La pauta para los aspectos cualitativos

La parte cualitativa fue más libre, ya que no se puede comparar estrictamente. Sin embargo, se sugirió considerar los siguientes aspectos:

Respecto del aprendizaje de la lectura, escritura y matemáticas;

- la forma o el método usado o experimentado; la experiencia en cuanto positiva o negativa; si hubo aprendizaje “significativo” en estos ámbitos o no; otros aprendizajes “significativos”, ¿estuvieron asociados a la lectura, escritura o matemáticas? ¿Recuerda a qué edad aprendió a leer, a escribir, a calcular? ¿Recuerda el momento en que pudo leer y escribir? ¿Recuerda algo que haya leído de niño?
- las dificultades que recuerda; temores...
- la interacción social en la construcción del conocimiento: en el aprendizaje, ¿cómo era la relación con el maestro y con los demás compañeros? ¿Y con los padres en relación con su aprendizaje de la lectura, escritura y matemáticas? ¿Hubo otras personas relacionadas con su aprendizaje? ¿En qué consistía su “actividad” en el aprendizaje? En síntesis, ¿cómo es la reconstrucción subjetiva de su aprendizaje?

Significado de la escuela en cuanto a experiencia

Conflictos posibles entre la persona y la escuela; entre escuela y familia. (¿Experimentó significados distintos entre los discursos, las prácticas de la escuela y los que oía y vivía en la escuela?) ¿Recuerda algún aprendizaje significativo de la escuela? ¿Se percibe cierta “negociación” de significados entre lo que la escuela promovía y lo que la familia (la persona) vivía? (Se alude a la relación de la escuela con el contexto cultural de la persona).

La motivación por leer, por escribir y por usar las matemáticas que se logró en los primeros años y cómo se expresaba esa motivación (o al contrario).

El ambiente “letrado” o no del hogar y del entorno; la importancia (frecuencia, etc.) de la lectura y escritura y matemática (¿Veía alguna vez a los padres o a otras personas mayores leyendo, escribiendo, calculando?) Cultura oral versus cultura escrita: Cómo se comunicaban los padres con el medio, ¿escribían cartas?, ¿leían el diario?, ¿escribían los cálculos?

La situación económica de la familia; el trabajo de los padres y su relación con la lectura, escritura y cálculo (la escolaridad es dato del cuestionario).

Respecto de la representación de la tarea de la lectura, de la escritura y de las matemáticas que se fue plasmando en la persona, la configuración simbólica del acto de leer y de escribir, en la que influyen los compañeros, el momento de la lectura y de la escritura en la escuela, en la casa... (Es muy distinto el acto de leer como algo diario, rutinario, en cierto modo "invisible", del acto de leer sólo ejercido en algunas ocasiones, con dificultad, y sólo por algunas personas que tienen autoridad: el maestro). En esta línea, ¿qué importancia le atribuye al acto de leer y escribir? ¿para qué sirve? ¿Qué utilidad considera que tienen las matemáticas? ¿Con qué finalidad lee, escribe, usa las matemáticas? ¿Qué persigue al hacerlo?

- Percepción de sí mismo frente a la tarea de la lectura, escritura o matemáticas (¿Cómo se siente cuando tiene que leer o escribir o calcular? ¿Influye esta percepción en otro tipo de actividades?)
- El uso de la lectura en el hogar, en la vida cotidiana y en el trabajo; en qué aspectos de la vida diaria, en el hogar, en el trabajo y en la participación social necesita la lectura, la escritura y las matemáticas; con un mayor dominio de la lectura, de la escritura y de las matemáticas, ¿mejoraría en algo su vida diaria? ¿En qué? ¿Y en relación al aprendizaje de sus hijos? ¿Y en el trabajo? ¿Y en la participación en reuniones, en organizaciones de la comunidad? ¿Qué lee preferentemente? ¿Qué escribe? ¿En qué usa las matemáticas?

Principales dificultades que enfrenta actualmente en la lectura, escritura y matemáticas en los diversos ámbitos: vida cotidiana, trabajo, participación social.

De lo que se le presenta en la vida diaria,... en el trabajo,... ¿qué es lo que más le cuesta leer y escribir? ¿Y calcular? ¿En qué ámbitos se presentan las mayores dificultades? ¿Frente a quiénes?

Qué ayudas usan para valerse en determinados casos: cuáles son efectivas y cuáles, no; si no pide ayuda, ¿qué hace?

Cuando tiene que leer algo difícil, ¿por dónde parte?

Qué tipo de cursos de educación de adultos seguiría, ¿por qué? y en qué condiciones?

LA MUESTRA PARA LA FASE CUANTITATIVA

Para que el estudio tuviera una significación relevante en cada país, se puso énfasis en que las muestras seleccionadas fueran representativas de la población adulta entre 15 y 54 años de zonas urbanas y que el número no fuera inferior, en lo posible, a 1 000 casos. Esto se tomó en cuenta en todos los países. Sólo en

Paraguay la muestra incluyó, por interés especial del país de analizar a la población más joven, a una población entre 15 y 34 años.

Se estudió sólo la población de zonas urbanas, por considerarse que dicha población está más afectada por las consecuencias de los avances tecnológicos y que en ella se viviría más fuertemente el problema de la incongruencia y carencia de aprendizajes escolares y exigencias de la vida cotidiana. Además, se llegó al acuerdo de excluir al estrato socioeconómico más alto, debido fundamentalmente a dos razones:

- se suponía que en él habría un mayor porcentaje de personas con nivel de alfabetismo más alto y, por tanto, no tan interesantes para el diseño de políticas educativas;
- en estas casas sería más difícil entrar, porque hay mayores barreras, como por ejemplo el portero electrónico.

Los diseños metodológicos de los países fueron polietápicos, considerando como primera etapa la selección aleatoria de conglomerados u otras unidades geográficas equivalentes, manzanas dentro del conglomerado, viviendas y dentro de la vivienda a una persona en el tramo de edad determinado, es decir, entre 15 y 54 años (excepción hecha de Paraguay en cuanto a la edad). En todos los diseños el nivel de confianza debía ser igual o mayor a 95%.

En **Argentina** la muestra incluyó la población urbana de la Capital Federal y del Gran Buenos Aires. El marco muestral se elaboró utilizando los datos y la cartografía del Censo Nacional de Población y Vivienda de 1991. Para la Capital Federal se consideraron los distritos escolares que, a su vez, se dividen en fracciones censales y para el Gran Buenos Aires, los partidos, divididos a su vez igualmente en fracciones censales. Sin embargo, ciertos factores obstaculizaron el diseño muestral propuesto, entre ellos, la dificultad de la ubicación geográfica, la imposibilidad de tomar contacto con los casos sorteados y la falta de colaboración en los entrevistados y el escaso viático que percibió el encuestador. Por todos estos problemas, la muestra terminó siendo intencionada: se trabajó sobre la misma distribución geográfica del diseño muestral, pero no así con las fracciones censales, manzanas y domicilios sorteados. La muestra estuvo constituida por 961 personas, el 48.0% de hombres y el 52.0% de mujeres.

Por las diferencias en el marco muestral, los datos de Argentina se trabajaron en forma aparte, especialmente en la conformación de los niveles.

En **Chile** la muestra comprendió todas las comunas del Gran Santiago, excluyendo Las Condes, Providencia y Vitacura, pues en ellas más del 50% de los hogares pertenece a familias de estrato socioeconómico alto. Se partió de conglomerados geográficos de aproximadamente 300 viviendas cada uno. La unidad de la segunda etapa correspondió a las viviendas particulares que se encontraban en dichos conglomerados y la tercera, a personas entre 15 y 54 años.

La muestra de las viviendas particulares fue seleccionada a partir de un marco muestral de áreas, elaborado sobre la base del Censo de Población y Vivienda de 1982 y actualizado permanentemente hasta la fecha. A pesar de que se intentó llegar a las 1 000 personas exigidas en el estudio, se aplicó el test finalmente a 833, debido a diferentes razones entre las cuales se destaca la negativa de contestar.

En **Brasil** se obtuvo una muestra probabilística de las personas entre 15 y 54 años residentes en el Municipio de São Paulo, sorteando aleatoriamente 1 000 casos. Dicha muestra se estratificó sobre la base de la distribución de la renta y de la escolaridad. En la imposibilidad de estratificar directamente a los habitantes del Municipio, los subdistritos del municipio fueron considerados como conglomerados.

Sobre la base de datos secundarios elaborados por la Secretaría Municipal de Planeamiento, los subdistritos fueron divididos en cuatro categorías, según cuartiles. Igual cosa se realizó considerando el porcentaje de individuos con curso superior. La combinación de estos dos criterios condujo a la construcción de estratos con características homogéneas. Finalmente se excluyeron los cinco subdistritos con una renta media mayor y con mayor porcentaje de personas con curso superior. Esta exclusión equivalió al 4.94% de la población en cuestión.

En cada subdistrito se sortearon los sectores censitarios (agrupamientos de residencias con características homogéneas, definidos por el Instituto Brasileiro de Geografía y Estadística) que serían visitados y en cada uno de los cuales se realizarían cinco entrevistas.

En **Colombia** en el marco muestral se utilizó el último recuento de viviendas y manzanas del Censo de 1993 realizado por el Departamento Administrativo Nacional de Estadística, DANE. Estas bases geográficas están divididas en sectores cartográficos, cada uno de los cuales se compone de máximo dieciocho secciones, las cuales, a su vez, se subdividen en manzanas que están integradas por viviendas. De este recuento se excluyeron las manzanas con estratos correspondientes a las clases altas (estratos V y VI).

El tipo de muestreo usado fue multietápico. La muestra de viviendas particulares se seleccionó en tres etapas a partir de las bases geográficas del Censo de Viviendas de 1993. Los pasos ejecutados fueron:

- Excluir de la base cartográfica todas las manzanas pertenecientes a los estratos socioeconómicos predominantes V y VI, según resolución 246 de 1990. De tal manera que esta clasificación asegura la selección sobre manzanas de las clases “baja “ y “media”.
- Una vez obtenido este marco muestral, se organizó en orden ascendente según sector, sección, manzanas y viviendas, de tal manera que al hacer el

proceso de selección hubiera representatividad de todo el Distrito Capital y a su vez garantizara una mayor probabilidad de selección de aquellas manzanas con el más alto número de viviendas. Es decir, la selección de las unidades se hizo mediante probabilidad proporcional al tamaño de éstas.

- La selección de las unidades primarias de muestreo, "manzanas", se hizo mediante un muestreo aleatorio sistemático.
- Las "viviendas particulares" que componen cada una de las manzanas seleccionadas constituyen las unidades de muestreo de la segunda etapa. Dentro de cada unidad primaria de muestreo las viviendas son seleccionadas sistemáticamente, de modo tal que se escojan 10 viviendas por manzana, para realizar una encuesta por vivienda.
- En una tercera etapa, dentro de cada una de las viviendas seleccionadas se eligió con igual probabilidad una persona alfabeto entre 15 y 54 años.

El tamaño de muestra propuesto sugiere encuestar en promedio 10 viviendas por manzana. Dentro de cada vivienda se escogió al azar una persona, mayor de 15 años y menor de 54 años, para efectuar la aplicación del instrumento.

Unidades de primera etapa: 100 manzanas;

Unidades de segunda etapa: 1 000 viviendas

Unidades de tercera etapa: 1 000 personas

De estudios similares⁴² se conoce que la tasa de rechazo en viviendas está alrededor del 20%. De tal manera, para corregir efectos de no respuesta o cobertura, se previó un tamaño de muestra que incluyera un 20% adicional al tamaño ideal, es decir, habría una holgura de 20 manzanas, lo que sugiere dos viviendas por manzana.

En **México** se decidió incluir la población entre 15 y 54 años de tres ciudades: México, D.F., Monterrey y Mérida. Para su estimación se buscó obtener una muestra representativa de las Areas Geoestadísticas Básicas (AGEB) de cada ciudad, utilizando un sistema de muestreo por conglomerados. El Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática define un AGEB como el espacio geográfico delimitado mediante rasgos naturales o culturales, permanentes y reconocibles en el terreno, como extensión convencional al interior de cada municipio del país o delegación del Distrito Federal que facilita la captación y referencia geográfica de información. Con un método probabilístico se seleccionaron 398 AGEBs, por tamaño de muestra con características de representatividad global con un nivel de confianza de 99% y un nivel de precisión de (+,-) 2.3 puntos porcentuales.

⁴² Nielsen: *Estudios de Mercadeo, Encuestas de Hogares*. Colombia: 1994.

Tabla N° 2
REPRESENTATIVIDAD ESTADISTICA POR CIUDAD EN MEXICO

Ciudades	Marco muestral	Muestra
Distrito Federal	1 960 Agebs	184 Agebs
Monterrey	340 Agebs	128 Agebs
Mérida	166 Agebs	86 Agebs
Totales	2 466 Agebs	398 Agebs

Una vez seleccionadas las AGEBS de cada ciudad, la muestra se distribuyó proporcionalmente de acuerdo al número de viviendas de cada una de ellas y se efectuó la selección aleatoria de las manzanas de cada AGEBS, de la vivienda y de la persona dentro de ella.

Tabla N° 3
DISTRIBUCION DE LA MUESTRA POR ENTIDAD EN MEXICO

Entidad	N° de casos
Distrito Federal	858
Mérida	495
Monterrey	496
Total	1 849

De 1 849 cuestionarios que se pretendían aplicar sólo se consiguió información de 1 805, de los cuales 91 se eliminaron por problemas de aplicación; así mismo se invalidaron los resultados de 13 adultos que se negaron a continuar la aplicación de los instrumentos. Debido a las anteriores irregularidades, la muestra quedó comprendida con 1 701 casos válidos. Las características generales de la población total que formó parte de la investigación son las siguientes: en su mayoría son mujeres (64.8%), con edades de entre 15 y 34 años (64.8%), casadas (50.1%), con escolaridad de secundaria (23.2%), cursada en escuelas públicas (85.1%), hijas de padres que lograron estudios de primaria (50.9% padres y 55.1% madres)

Del total de la población encuestada, la mitad trabaja (50.7%), obteniendo mejor remuneración aquellos que lograron grados más altos de escolaridad (estudios superiores más de dos salarios 50.6%; estudios secundarios menos de dos salarios 26.2%) Su participación en organizaciones sociales es muy reducida (30.3%)

En **Paraguay** se definió como población de estudio a todas las personas entre 15 y 34 años que vivían en casas particulares en Asunción y los distritos del Departamento Central que la rodean: Luque, Lambaré, Fernando de la Mora, San Lorenzo, Villa Elisa y Mariano Roque Alonso. Como marco muestral se dispuso de la información censal proveniente del Censo Nacional de Población y Viviendas de 1992 y de la cartografía actualizada de la zona determinada.

El diseño muestral fue probabilístico y trietápico. Se consideró como primera unidad de muestreo las manzanas, como segunda, las viviendas en las manzanas seleccionadas y, como tercera, las personas de las viviendas elegidas. Se seleccionaron 500 manzanas al azar con probabilidad proporcional al número de viviendas. De cada manzana se seleccionaron dos viviendas con igual probabilidad y de cada vivienda, una persona de la edad fijada, también con probabilidad igual.

Tabla N° 4
DISTRIBUCION DE LA MUESTRA EN PARAGUAY

Ciudad o distrito	n
Asunción	514
Lambaré	96
Villa Elisa	30
Fernando de la Mora	96
San Lorenzo	138
Luque	84
Mariano Roque Alonso	42
Total	1 000

En **Venezuela**, el universo de estudio estuvo conformado por las personas entre 15 y 59 años de edad del Área Metropolitana de Caracas. El tipo de muestreo probabilístico fue de carácter tetraetápico, a partir de la selección preliminar de 80 segmentos poblacionales de los sectores B y C. Se basó para ello en los datos del Censo de 1990. La muestra fue de 1 200 personas, asumiendo una pérdida del 20%.

Por las diferencias muestrales, tanto Argentina como Paraguay se consideraron en forma separada, especialmente para la conformación de los niveles de habilidades.

LA MUESTRA PARA LA FASE CUALITATIVA

Para la fase cualitativa se seleccionó una submuestra considerando algunas variables comunes, como sexo, edad, escolaridad y rendimiento en el test, tratando de rescatar experiencias atípicas, por ejemplo, alta escolaridad y bajo rendimiento en el test y viceversa.

En una matriz, la submuestra se presentó en la forma siguiente.

Tabla N° 5
SUBMUESTRA SUGERIDA PARA EL ESTUDIO CUALITATIVO

Marcador no definido	1 a 4 años de escolaridad				5 a 8 años de escolaridad				9 a 12 años de escolaridad			
Edad	15 a 24	25 a 34	35 a 44	45 a 54	15 a 24	25 a 34	35 a 44	45 a 54	15 a 24	25 a 34	35 a 44	45 a 54
Alto rendimiento	x	x	x	x	x	x	x	x	-	-	-	-
Bajo rendimiento	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x

Con esta distribución, bastaban 20 personas, con bastante variabilidad, que podrían ser 10 hombres y 10 mujeres.

Los casos atípicos de baja escolaridad y alto rendimiento estarían considerados, como también los de alta escolaridad y bajo rendimiento.

EL PROCESAMIENTO DE LOS DATOS Y LA CONSTRUCCION DE LOS NIVELES

Se había decidido que todas las personas de la muestra contestaran el test preliminar y sólo los que lo habían aprobado (5 de 7 preguntas correctas) pasaran al test principal. Después se llegó a la conclusión de que esta decisión no había sido del todo apropiada, ya que se dejó a mucha gente sin contestar el test principal, grupo que varió mucho en las diferentes investigaciones.

El test preliminar entregó datos interesantes en términos de competencias básicas. En algunas de las investigaciones se trató de recabar mayor información general de la muestra a través del estudio de los resultados del test preliminar, catalogando a las personas en tres grupos: los que habían contestado 0-1 preguntas correctas, los que habían contestado 2-4 y finalmente 5 y más. Sólo estos últimos habían sido clasificados en niveles.

Esta clasificación dio luces para entender a los subgrupos con menores rendimientos, en comparación con los niveles y se pudo ver cómo el test preliminar había diferenciado bien en cuanto a habilidades.

La construcción de niveles fue una búsqueda bastante difícil: no existía experiencia disponible, lo que nos hizo dar algunos pasos, corregirlos, empezar de nuevo. Al comienzo se comenzó sin un programa computacional que posibilitara la formación de escalas adecuadas. En esta forma era muy difícil hacer los cortes entre niveles y que estos niveles fueran similares entre los países. No era difícil diferenciar los puntajes más altos y los más bajos. El problema estaba en los puntajes medios.

Finalmente se pudo emplear el Programa BILOG que funciona bajo los supuestos de la teoría del *ítem-response*. Después de algunas pruebas y correcciones, se siguieron acuciosamente los pasos del BILOG, tomando decisiones para ajustar cada vez más el instrumento al objetivo y a los supuestos de dicha teoría.

En la primera fase, el BILOG calcula para cada ítem dentro de cada dominio en una población determinada la correlación biserial, que es una correlación ítem-test, que contempla una variable dicotómica (0-1) y una variable continua.

Se analizó cada una de las correlaciones de cada ítem en cada país y se dejaron fuera los ítemes cuyas correlaciones, en algún país, no fueran suficientemente altas (sobre 0.30).

En la segunda fase, el BILOG calcula los valores residuales de cada ítem, es decir, los valores en que el ítem se aparta del modelo esperado (la diferencia al cuadrado entre el valor esperado de acuerdo al modelo y el valor observado).

Se estudiaron los valores residuales de cada ítem en cada país y en cada dominio y se dejaron fuera los ítemes en que los valores residuales fueran iguales o mayores que 2, ya que en estos casos los ítemes pueden indicar alguna falla de ajuste al modelo.

Considerando estos análisis, se dejaron fuera, para la clasificación en niveles, algunos ítemes de cada dominio. Como en Argentina y en Paraguay las muestras fueron distintas a las demás, estos datos se procesaron en forma independiente, es decir, se tuvieron en cuenta las correlaciones y los valores residuales que sólo para el país se ajustaran al modelo. Para los demás, si un ítem fallaba en un país, no se tomaba en cuenta para ninguno de los países en la configuración de los niveles.

Después se corrió el programa BILOG en su fase de asignar, a cada persona, puntajes de habilidades de acuerdo a las respuestas que había contestado correctamente. Los puntajes se asignan según el grado de dificultad que tienen los ítemes que cada persona contesta.

Para respetar las variaciones procedentes de las muestras, de las aplicaciones y de los aspectos culturales, se decidió estudiar los niveles en forma separada por país. Los cortes de cada nivel se ajustaron a los cuartiles de los puntajes asigna-

dos a las habilidades, los que significaron también un puntaje determinado de preguntas correctas.

En todos los países, menos en Venezuela, se pudieron distinguir cuatro niveles diferentes en prosa, cuatro en documentos y cuatro en matemáticas. Su diferencia se probó estadísticamente a través de un análisis de varianza (General Linear Model-GLM).

En cada uno de los dominios, el primer nivel está constituido por la población bajo el primer cuartil; el segundo, desde el primer cuartil hasta la mediana (excluida), el tercer nivel incluye la población que se encuentra desde la mediana (incluida) hasta el tercer cuartil (excluido); el cuarto nivel comprende la población ubicada desde el tercer cuartil hacia arriba. En Venezuela se encontraron cuatro niveles en matemáticas y tres niveles en prosa y documentos.

Con la información del cuestionario de datos personales se construyeron varios índices para ser cruzados con los resultados del test preliminar y principal, especialmente con los niveles. Estos índices fueron:

- inserción en el trabajo (alta, media y baja). Para ello se consideró la clasificación de las ocupaciones de la OIT, realizada por FLACSO, que se incluye como anexo;
- uso de la lectura en el trabajo en prosa y en documentos;
- uso de matemáticas en el trabajo;
- uso de la escritura en el trabajo;
- uso de la lectura en la vida diaria;
- uso de la escritura en la vida diaria;
- uso de medios audiovisuales.

Además se realizó un análisis factorial de las competencias laborales y sociales, factores que se cruzaron posteriormente con los niveles de habilidades.

PROCESAMIENTO DE LA INFORMACION CUALITATIVA

La información de las entrevistas en profundidad fueron procesadas por los equipos responsables de la investigación en cada país, destacando en general los aspectos sugeridos con anterioridad: significado de la etapa escolar, rasgos significativos de su aprendizaje, ambiente letrado en la familia, uso de la lectura y escritura en la vida diaria y estrategias desarrolladas. Hay que recordar que esta fase fue más libre en cada país, por ello, los enfoques se diferenciaron.

DESCRIPCION GENERAL DE LOS NIVELES

Los niveles representan desarrollos diferentes de la habilidad, la que se muestra en la resolución de tareas de diferente dificultad, relacionada con la mayor o

menor complejidad de la información y/o la mayor complejidad de la presentación de la misma y la exigencia, a partir de la tarea solicitada, de procesos mentales más o menos complejos.

En prosa se refieren a las habilidades de identificar unidades informativas (palabras u oraciones), establecer relaciones entre ellas e inferir en textos de menor o mayor dificultad lingüística. Como en la investigación piloto, la habilidad que aparece más difícil es la de inferir cuando se indaga acerca de causas o consecuencias. La más fácil, la de identificar palabras o frases con mínima o nula inferencia.

En documentos o esquemas, las habilidades medidas son las necesarias para procesar información que se presenta en forma de cuadros de menor o mayor complejidad, desde un anuncio de empleo hasta un aviso en que se incluye información no notoria que condiciona la resolución de la tarea.

En matemáticas, las habilidades medidas comprenden desde la habilidad necesaria para el cálculo de operaciones únicas (como adición), expresadas directamente en el enunciado de la tarea hasta las exigidas en el cálculo de operaciones secuenciales que deben inferirse de la información dada y cuya determinación se basa en conocimientos anteriores.

RESULTADOS DEL ESTUDIO EN LOS DIFERENTES PAISES

RESULTADO DEL TEST PRELIMINAR

Como se señalaba antes, el test preliminar, compuesto de 7 ítems (2 de prosa, 2 de documentos y 3 de matemáticas), sirvió de filtro para pasar al test principal. A los que contestaban correctamente 5 de los 7 ítems (71%) se les entregaba el test principal.

El test preliminar consistía en los siguientes siete ítems.

Tabla N° 6
ITEMES DEL TEST PRELIMINAR

ITEMES	Dominio	Contexto	Propósito	Tarea/Habilidad
1. NO FUME: un aviso sobre el tema	Prosa	Salud	Persuadir	Identificar
2. Aviso de empleo	Doc.	Trabajo	Informar	Identificar
3. Informativo sobre ELECCIONES: Menos votos	Matemáticas (en prosa)	Comunidad	Informar	Numerar (reconocer número dado)
4. Informativo sobre ELECCIONES: Cuántos más	Matemáticas (en prosa)	Comunidad	Informar	Sustraer (identif. datos)
5. Depósito: sumar cantidades	Matemáticas	Economía		Sumar (datos dados)
6. Depósito: colocar el monto en el lugar correcto	Documento	Economía		Escribir cantidad (ubicar lugar) en el depósito
7. Síntomas de un ataque al corazón	Prosa	Salud	Informar	Identificar

Aunque los ítems eran considerados “fáciles”, sólo un porcentaje fluctuante entre el 70% y el 44 % de la población encuestada logró contestar correctamente los ítems requeridos.⁴³

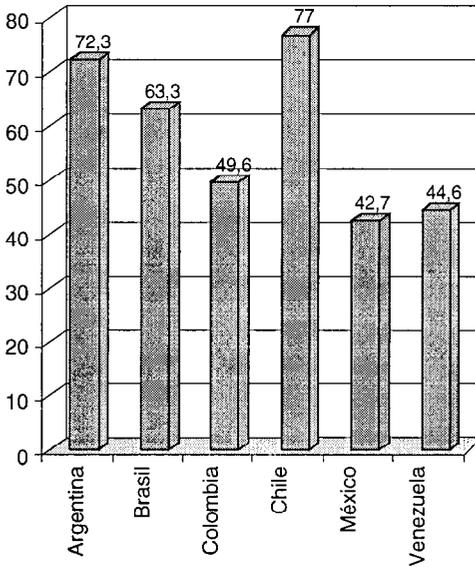
Como explicaciones, hay que hacer notar algunas consideraciones con respecto de los instrumentos:

- la gente que contestaba no tenía familiaridad para contestar pruebas escritas o puede haber estado mucho tiempo sin someterse a una prueba;
- debía seguir instrucciones, que quizás es la primera de las habilidades exigidas;
- para muchos, los formatos pueden haber sido nuevos;
- se tiene, probablemente, miedo al comenzar a responder una prueba de esta naturaleza.

⁴³ Es interesante constatar que los resultados del Laboratorio Latinoamericano, promovido por UNESCO/OREALC, muestran un orden similar en el rendimiento de los niños de los países incluidos en ambos estudios.

Debido a ello, se optó por analizar cuidadosamente estos ítemes en relación con otras variables (sexo, escolaridad, ubicación de la escuela primaria (urbana, rural), escolaridad de la madre, escolaridad del padre, inserción en el trabajo), que podrían explicar los resultados.

Gráfico N° 1
**POBLACION (EN PORCENTAJES) QUE CONTESTO 5 O MAS ITEMES
 EN EL TEST PRELIMINAR⁴⁴**



En **Argentina**, contestó correctamente las preguntas requeridas un 72.3% de la muestra. En general, no hubo diferencia en el desempeño de hombres y mujeres; sólo en la pregunta más difícil de matemáticas, los hombres contestaron mejor. En cuanto a la edad, tampoco hay diferencias, a no ser en una pregunta (la más difícil) de prosa. La escolaridad tiene gran influencia en los resultados, como se puede ver en el Gráfico N° 2.⁴⁵

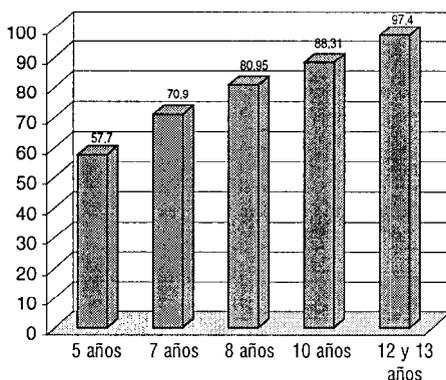
Otras variables que discriminan en estos resultados son: la repitencia (76.47% de los que no repiten aciertan frente al 65.9% de los repitentes), la zona de

⁴⁴ Recuérdese que la muestra de Argentina resultó intencionada.

⁴⁵ Argentina no incluyó a personas con estudios universitarios.

ubicación de la escuela primaria (zona urbana: 76% contesta correctamente frente al 57.72% de zona rural), la escolaridad del padre y de la madre y la ubicación en el trabajo. Sin embargo, aun entre los que tienen un trabajo catalogado como “bajo”, un 63.34% contesta acertadamente el test preliminar.

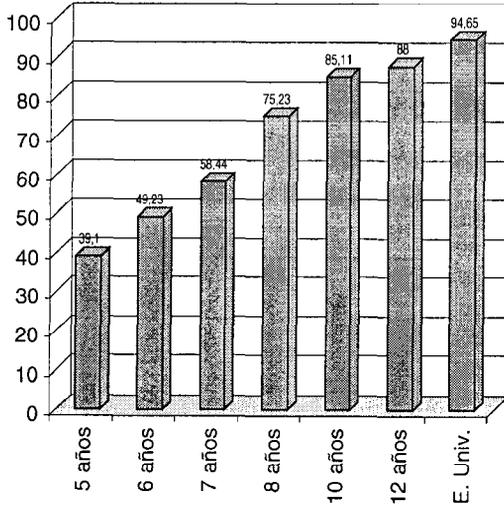
Gráfico N° 2
ESCOLARIDAD Y ACIERTO EN EL TEST PRELIMINAR
 (Argentina)



En **Brasil**, el 63.3% de la muestra pudo contestar correctamente los ítemes requeridos. Se pudo establecer que en general no hay diferencia en el desempeño de hombres y mujeres, salvo en dos preguntas de matemáticas (suma y resta). En cuanto a la edad, hay diferencias significativas entre menores y mayores en varios de los ítemes. En general, los menores de 35 años que contestan obtienen más aciertos. Además de la escolaridad, influyen significativamente en los resultados: la repitencia, la zona de ubicación de la escuela primaria (el 72.8% de los que han estudiado en escuela urbana contesta acertadamente el test preliminar frente a un 42.5% de los que lo han hecho en escuelas rurales), la escolaridad del padre y de la madre y la ubicación en el trabajo.

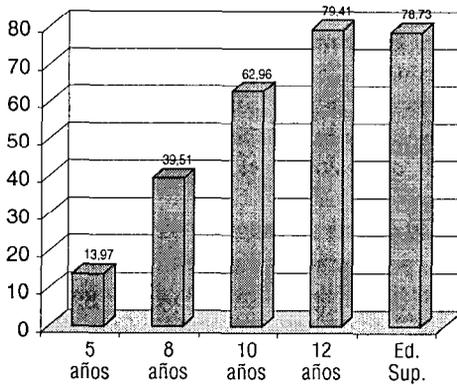
En **Colombia**, el 49.6% de la muestra contestó correctamente los ítemes requeridos. En el test en general se manifestó la diferencia entre hombres y mujeres (55.68% de los hombres contestan correctamente frente al 46.21% de mujeres), así como también en dos de las preguntas de matemáticas (suma [60.23% frente a 48,84%] y resta [57,95% frente a 46,68%]). En cuanto a la edad, los menores muestran mejores resultados. La escolaridad, como en todos los países,

Gráfico N° 3
ACIERTOS EN EL TEST PRELIMINAR Y ESCOLARIDAD EN BRASIL
 (S. Paulo)



tuvo gran relevancia, lo que se puede ver en el Gráfico N° 4. La diferencia entre los que cursaron 5 y 8 años es muy grande. La ubicación en el trabajo incidió en

Gráfico N° 4
AÑOS DE ESCOLARIDAD Y ACIERTO EN EL TEST PRELIMINAR EN COLOMBIA



forma relevante: cerca del 70% de los que no contestaron ninguna pregunta correcta o contestaron 1 sola tienen una inserción laboral baja. Entre los que contestan 5 preguntas correctamente, el 49% tiene una inserción calificada como media y un 9.6%, una inserción alta.

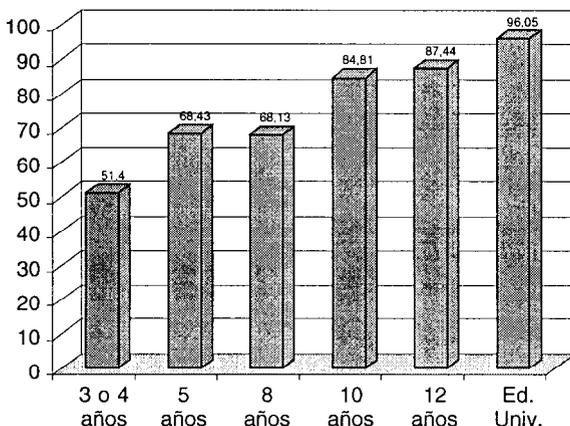
Otras variables que influyen en los resultados del test preliminar son la zona de nacimiento (urbana o rural), la zona de ubicación de la escuela primaria, escolaridad del padre y escolaridad de la madre. La repitencia no discrimina significativamente los resultados obtenidos en el filtro.

En **Chile**, el 77% contestó correctamente los ítems requeridos. No hubo diferencias significativas en cuanto a la edad, variable que discrimina solamente en las operaciones realizadas en el depósito: los menores de 35 años muestran mejores respuestas.

En cambio, entre hombres y mujeres hubo diferencias significativas (82,28% de los hombres contestan correctamente frente a 73,58% de las mujeres). Además de la escolaridad, sobresalen en cuanto a discriminación de los puntajes, las variables de repitencia, zona de ubicación de la escuela primaria (aciertan 80.89% de los que han estado los primeros años en escuelas de zona urbana frente al 53.46% de zona rural), la escolaridad del padre y de la madre y el tipo de trabajo que realizan.

Gráfico N° 5

ESCOLARIDAD Y ACIERTOS EN EL TEST PRELIMINAR EN CHILE



En **México**, el 42.7 % de la muestra contestó correctamente los ítemes requeridos. Sin embargo, al observar estos resultados según las ciudades, se apreció una gran diferencia entre las tres: en Mérida aprobó el 36.6%, en Monterrey 48.7% y en el DF 42.8%. Por tanto, Mérida obtuvo los resultados más bajos y Monterrey, los más altos. En los resultados influyeron especialmente las variables de edad (los menores obtuvieron mejores resultados: 53.6% de los que tenían entre 15 y 24 años aprobaron el test frente al 28.2% de los mayores de 45 años), sexo (se observó una diferencia significativa a favor de los hombres: 50.8% de los hombres aprobó el test frente a un 38.4% de las mujeres), zona de nacimiento (aprobó el 47.4% de zona urbana frente al 20.4% de zona rural), escolaridad, repitencia (46.8% de los que nunca habían repetido frente a un 37% de los repitentes).

Especialmente importante se mostró la ubicación de la escuela: aprobó el test un 47.4% de los que habían cursado los primeros años en escuelas urbanas frente a un 16.4% que lo habían hecho en escuelas rurales. También influyeron en los resultados el nivel de escolaridad del padre y de la madre y la inserción laboral de los encuestados.

Gráfico N° 6
ACIERTOS EN EL TEST PRELIMINAR POR CIUDADES EN MEXICO

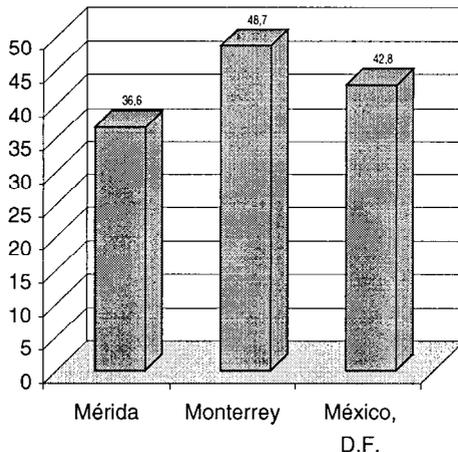
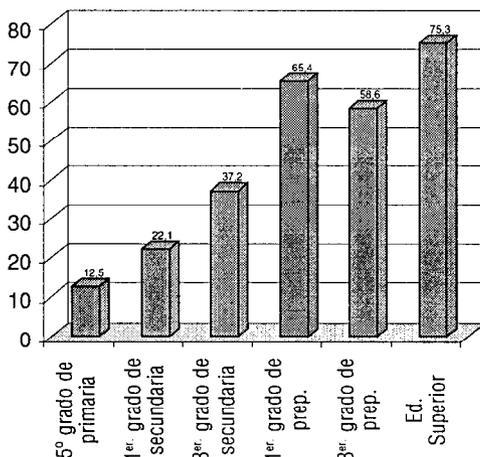


Gráfico N° 7
**AÑOS DE ESCOLARIDAD Y ACIERTO EN EL
 TEST PRELIMINAR EN MEXICO**

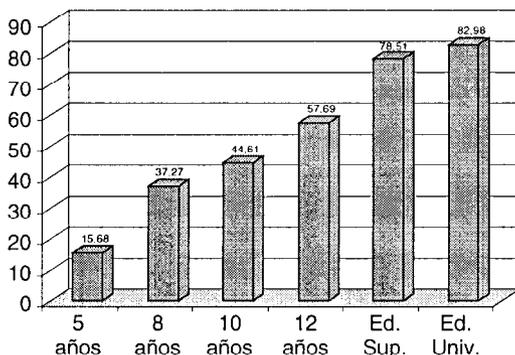


En **Venezuela**, un 44.2 % de las personas encuestadas contestó las preguntas requeridas. En los resultados se puede observar solamente un mejor desempeño de los hombres en el test (48.75 de los hombres aprueba el test contra 41.25% de las mujeres), especialmente en la pregunta más difícil de matemáticas (sustracción) (48.75% contra 42.58%). En cuanto a la edad, en el test preliminar en general, en las preguntas de prosa y en la más difícil de matemáticas aparecen mejores en cuanto a resultados los menores de 35 años. La escolaridad aparece como variable de gran relevancia: con 10 años de escolaridad, un 44.6% de los entrevistados contesta correctamente las preguntas requeridas, porcentaje que se eleva al 58.4% con 11 años y aumenta con más años de estudios.

La pregunta de matemáticas (sustracción) es contestada correctamente por el 29.1% por los que han cursado 8 años de escolaridad, por el 44.6% con 10 años, por 57.8% con 11 años y por el 61.5% por los que han cursado toda la enseñanza secundaria (12 años).

Otras variables interesantes en el caso de los resultados del test preliminar en Venezuela son la zona de nacimiento (contestan mejor los de procedencia urbana que los rurales), la repitencia (mejor rendimiento muestran los que no han repetido nunca un curso), la escolaridad del padre y de la madre y el trabajo (acierta un 27.5% de los que tienen un trabajo catalogado como "bajo" y un 50.9% de los que lo hacen en un trabajo clasificado como "medio").

Gráfico N° 8
**ESCOLARIDAD Y ACIERTO EN EL TEST PRELIMINAR
 EN VENEZUELA**



En **Paraguay**, entre los jóvenes, las preguntas requeridas fueron respondidas por el 62,4% de las personas entrevistadas, de las cuales el 65,6 % eran menores de 24 años. Hay que recordar que la muestra comprendía sólo los tramos de edad entre 15 y 34 años.

En los resultados, hubo diferencias significativas entre los menores de 24 años y los mayores (65.32% frente a 57.38%), hombres y mujeres: los primeros, en un 70.4% contestaron correctamente las preguntas requeridas, frente a un 58.65% de las mujeres. La escolaridad afectó también, como en los demás países, los resultados del test preliminar, lo que se presenta en el Gráfico N° 8. Además de estas variables, se pudo observar influencia de la repitencia, la zona de ubicación de la escuela primaria (zona urbana: acertó el 67.99% frente a 38.67% de escuelas rurales) y la escolaridad de la madre y del padre en los resultados.

En cuanto al trabajo, se constató que sólo 26.3% de la muestra se encuentra insertado laboralmente. Un 66.8% de los que trabajan lo hacen en trabajos considerados de inserción baja. Se advierte, sí, una tendencia de que, entre los que trabajan, el tipo de trabajo influye en los resultados que obtuvieron en el test preliminar (el 62% de los que tienen una inserción media aciertan el test frente a un 48% de los que se insertan en trabajos de bajos ingresos).

Para lograr cierta comparación con el caso de Paraguay, se consideró en todas las investigaciones el mismo tramo de edad, el de la población joven (hasta 35 años). Se obtuvo el siguiente gráfico (Gráfico N° 10), que muestra el porcentaje de ese tramo que contestó correctamente las preguntas. En general, se puede observar que, frente a la población en general, este tramo obtiene mejores resultados. Los casos de Brasil, Colombia y México sobresalen fuertemente en cuanto a diferencias frente al resultado del total de la población.

Gráfico N° 9
ACIERTO EN EL TEST PRELIMINAR Y ESCOLARIDAD
EN PARAGUAY

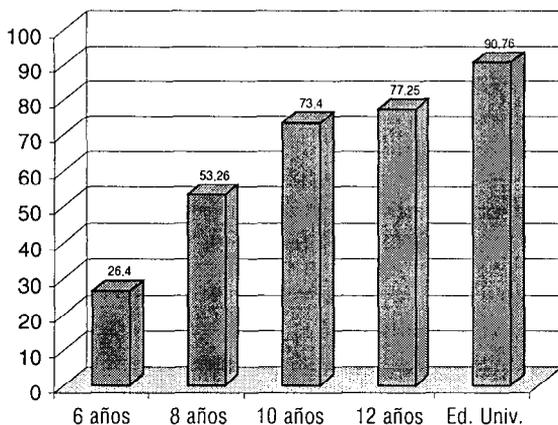
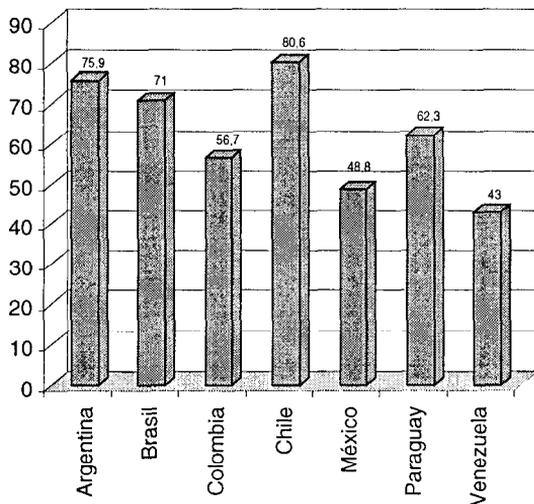
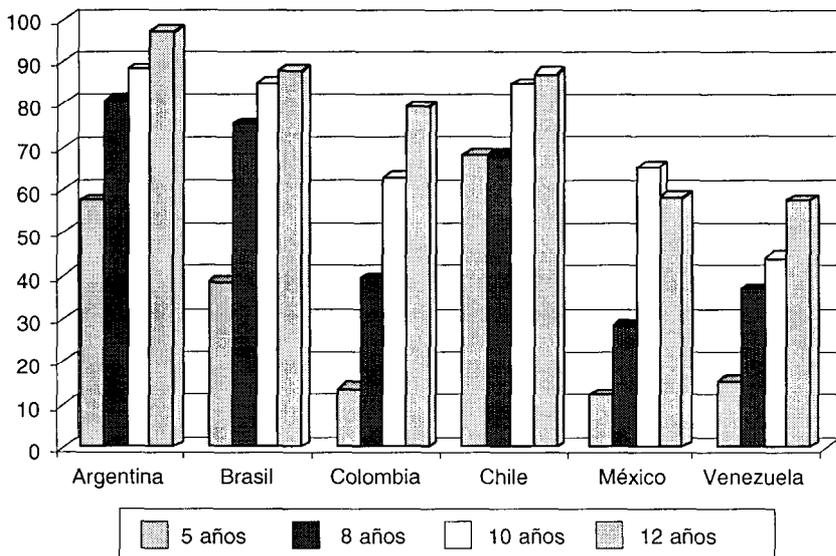


Gráfico N° 10
POBLACION MENOR DE 35 AÑOS (EN PORCENTAJE)
que contesta correctamente los ítems requeridos en el test preliminar



Comparando los resultados que obtuvieron las poblaciones encuestadas en el test preliminar en cuanto a escolaridad, se observan grandes diferencias, las que son mayores en la básica de los diferentes países.⁴⁶ Con 10 años de escolaridad, más de un 60% las personas encuestadas en todos los países, menos Venezuela, ha logrado contestar correctamente los 5 ítemes requeridos. Con 8 años, el 50% de la población entrevistada no alcanza a contestar los ítemes exigidos en Colombia, México y Venezuela. Con 5 años de escolaridad, más del 50% de los entrevistados contesta correctamente sólo en Argentina y Chile (Gráfico N° 11).

Gráfico N° 11
AÑOS DE ESCOLARIDAD POR ACIERTO EN 5 O MAS PREGUNTAS
DEL TEST PRELIMINAR



⁴⁶ En este análisis se ha marginado a Paraguay, por la diferencia muestral en cuanto a edad. Recuérdese, además, que la muestra de Argentina no es representativa.

RESULTADOS DEL TEST PRINCIPAL⁴⁷**COMPARACION DE LAS MEDIAS DE HABILIDADES**

El nivel de habilidades en cada uno de los dominios se midió (a través del programa BILOG) en un rango de -4 a $+4$. Las diferencias de medias pueden mostrar algunas diferencias si se compara entre las habilidades demostradas en uno u otro país. Como, por distintas razones, las muestras de Argentina y de Paraguay no son comparables, sólo se analizaron en forma comparativa los datos de los otros cinco países. Esto significa que para las muestras de Brasil, Colombia, Chile, México y Venezuela se consideraron los mismos ítemes válidos según el programa usado.⁴⁸

Tabla N° 7
**LAS MEDIAS DE CADA UNO DE LOS DOMINIOS EN LAS
 INVESTIGACIONES DE BRASIL, COLOMBIA, CHILE,
 MÉXICO Y VENEZUELA**

	Brasil	Colombia	Chile	México	Venezuela
Documentos	0.1058	0.1301	0.0345	0.0996	0.0871
Prosa	-0.0392	0.0631	-0.0229	0.0569	0.0092
Matemáticas	-0.0426	-0.0424	-0.0573	-0.0473	-0.0675

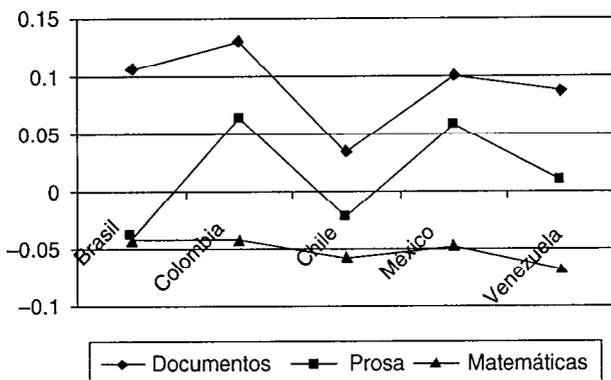
Como se puede observar en el Gráfico N° 12, en todos los países el dominio de matemáticas fue más difícil y el de documentos o esquemas, el más fácil. Las habilidades mostradas en el dominio de prosa quedaron en un rango intermedio. Comparando las medias entre los países, se pueden señalar algunos aspectos interesantes:

- los valores de las habilidades en matemáticas son bastante cercanos; el rendimiento inferior lo muestra Venezuela;
- en prosa aparece más bajo el rendimiento en Brasil, seguido por Chile;
- en documentos aparece más bajo el rendimiento de Chile;

⁴⁷ Este acápite se refiere en forma global sólo a los aspectos más generales que dan pie para algunas comparaciones.

⁴⁸ Si un ítem no cumplía las condiciones requeridas (r punto biserial mayor a 0.30 y valor residual menor a 2) en un país, se suprimía para todos los demás en la conformación de los niveles. En el caso de Argentina y Paraguay se consideraron los ítemes que cumplían las condiciones antedichas en el mismo país.

Gráfico N° 12
MEDIAS DE CINCO PAISES



- Brasil, que tiene rendimiento similar en matemáticas y prosa, muestra un rendimiento superior en documentos;
- Colombia muestra rendimiento superior a todos los países en prosa y documentos;
- México, junto con Colombia, aparece relevante en prosa.

Hay que tomar en cuenta, en la interpretación de estos resultados, que el filtro ciertamente influyó en qué tipo de población contestó el test principal. En el caso de Chile, cuyos resultados aparecen bajos en varios dominios, se puede ver que cerca del 70% de las personas que tenían 5 años de escolaridad aprobaron el test preliminar, porcentaje que baja a cerca de 40 en Brasil, 12 en Colombia y Venezuela, 10 en México. Esta población con menos escolaridad (de Chile) puede tener las habilidades necesarias para contestar acertadamente las tareas fáciles del test preliminar, pero no las que requieren un nivel mayor de procesamiento, lo que hace bajar la media de habilidades en este último país.

Tabla N° 8
MEDIA EN ARGENTINA EN LOS TRES DOMINIOS

Dominios	Media
Documentos	-0.237
Prosa	0.026
Matemáticas	-0.087

MEDIA EN PARAGUAY EN LOS TRES DOMINIOS

Dominios	Media
Documentos	0.085
Prosa	0.034
Matemáticas	-0.066

CARACTERIZACION DE LOS NIVELES DE HABILIDADES DE LA POBLACION

Como se señaló anteriormente, se decidió estudiar los niveles en forma separada por país. Los cortes de cada nivel se ajustaron a los cuartiles. Probados estadísticamente, dichos niveles resultaron significativamente distintos.

En cada uno de los dominios, el primer nivel está constituido por la población bajo el primer cuartil; el segundo, desde el primer cuartil hasta la mediana (excluida), el tercer nivel incluye la población que se encuentra desde la mediana (incluida) hasta el tercer cuartil (excluido); el cuarto nivel comprende la población ubicada desde el tercer cuartil hacia arriba. En Venezuela se encontraron cuatro niveles estadísticamente distintos en matemáticas y tres niveles en prosa y documentos.

Como se puede apreciar, los niveles no son idénticos de un país a otro, por la decisión de escoger los cuartiles. Se realizó de esta manera, porque permite visualizar grupos de diferente habilidad en cada una de las poblaciones entrevistadas.

Los niveles se describieron en función de los ítems resueltos en un porcentaje determinado por la población incluida en el mismo. Para mostrar estos logros, se eligieron los ítems en que concordaban los grupos de la mayoría de los países, clasificados en dicho nivel. Las diferencias se señalan en la descripción de los niveles.

En los dominios de prosa y documentos se tomó como medida de logro que el 75% de la población del nivel contestara los ítems correspondientes. En matemáticas, en cambio, cuyos ítems resultaron más difíciles en general para todas

las personas entrevistadas, se decidió considerar, en los niveles 3 y 4, que un 50% de la población los contestara correctamente.

EN PROSA

En el nivel 1, las tareas corresponden a la habilidad de identificar o localizar una unidad de información (palabra, frase u oración), idéntica o muy similar a la información entregada en la pregunta, en un texto simple, sin información distractora.

Este nivel está representado por los ítemes del test preliminar, por ejemplo:

7. Aquí tiene un aviso de un servicio médico. Subraye la oración que dice dónde debe llamar para pedir ayuda.

SEÑALES DE UN ATAQUE AL CORAZÓN

Cuando Ud. sufre un ataque al corazón, cada minuto cuenta. Esté seguro de conocer estas señales. Pueden salvar su vida.

- Opresión o dolor fuerte en el centro del pecho por más de 2 minutos.
- El dolor se puede extender a los hombros, cuello o brazos.
- Puede tener también debilidad, desmayo, sudor, náusea y aliento entrecortado.
- Estas señales no se presentan en forma permanente. Pueden ceder y retornar.

Si siente estos síntomas, actúe inmediatamente. Llame al servicio de rescate de urgencia. Si alguien lo puede llevar más rápido en auto al hospital, mejor.

- En el nivel 2, las tareas corresponden a las habilidades de:
- identificar en forma condicionada (por otras informaciones distractoras que debe desechar o realizando pequeñas inferencias);

- integrar o relacionar con información fácilmente identificable, basada en la pregunta.

Este nivel está representado, por ejemplo, por la tarea que se solicita frente a esta noticia de periódico:

INDIGENAS ACUSAN A CIENTIFICOS



IQUITOS, Perú, mayo 10.

Indígenas de varios países y científicos de varias partes del mundo se reunieron en este puerto para discutir cómo pueden ser incluidos los nativos en la lucha para salvar la selva amazónica.

Los indígenas, que provenían de cinco países, acusaron a los científicos de no considerar con frecuencia los intereses de los indígenas en las campañas para salvar la reserva forestal más grande del mundo.

13. Según los Indígenas, ¿qué ignoraban con frecuencia los científicos?

En Chile, como ejemplo de este nivel, se puede considerar el comentario de crítica de vídeo:

CRITICA DE VIDEOS

Tango y Cash. Estados Unidos, 1989. Dirección: A. Konchalowsky. Con: Sylvester Stallone.

Otra vez dos detectives distintos envueltos en un caso policial en Los Angeles, los que deben unir esfuerzos para enfrentar al malvado Ives Perret (Jack Palance) y su tráfico de drogas. No hay nada nuevo: persecuciones, trampas nocturnas y mucha acción para entretener al espectador complaciente durante 104 minutos.

Fresa y Chocolate. Cuba, 1992. Dirección: Tomás Gutiérrez A. y J. Carlos Tabío. La amistad de Diego, un artista homosexual, culto, sensible y muy generoso, con David, un joven militante comunista de La Habana actual, da lugar a una película diferente y cálida, que señala cambios en la Cuba de Fidel Castro.

El Verdugo. España, 1963. Dirección: Luis García Berlanga. Una de las mejores películas de Berlanga y una ingeniosa sátira con mucho humor negro. Al parecer, su moraleja es no pretender a la hija de un verdugo, porque el joven protagonista pasa por muchas tribulaciones al llegar a ser yerno del verdugo del pueblo, y más aún cuando éste jubila.

35. ¿Qué película recibió el comentario menos favorable?

En el nivel 3, las tareas corresponden a las habilidades de:

- establecer relaciones literales o sinónimas entre el texto, que es más complejo que el nivel anterior, y la información dada en la tarea o cuyo formato exige mayor discriminación;
- relacionar en un texto más complejo;
- generar respuesta basada en información identificable (más inferencia, pero basada visiblemente en el texto).

Este nivel está representado, por ejemplo, en la tarea que se pide con relación a este texto más complejo de una noticia de periódico. Aunque el texto parece excesivamente complejo, como la inferencia que se realiza es pequeña y está asociada a un concepto familiar, corresponde a una dificultad de este nivel.

UN DEFECTO GENETICO ASOCIADO A LAS ALERGIAS

Investigadores de Inglaterra, Francia y Japón descubrieron que una mutación genética contribuye a las alergias. Aunque factores ambientales juegan un rol importante en alergias como la fiebre de heno y el asma, las características de las personas alérgicas tienen también una base genética. Un gen defectuoso produce demasiada cantidad de un anticuerpo que es parte del sistema inmunológico humano. El exceso producido causa las reacciones hipersensitivas de los que sufren alergia. Hasta ahora, no se ha podido localizar el gen responsable, sin embargo los investigadores señalan, en un informe de la Revista Médica británica The Lancet, que la mutación se ubica en un cromosoma derivado de una madre alérgica, que se ha asociado con alergia en 64% de 400 pacientes estudiados.

21. De acuerdo al mismo resumen, ¿cómo se hereda el gen mutado que se relaciona con las alergias?

En Paraguay, indicativo de este nivel, frente al mismo texto:

20. Según esta noticia, ¿cómo actúa el gen mutado para producir la alergia?

En el nivel 4, las tareas corresponden a las habilidades de:

- establecer relaciones complejas, con inferencias de mayor dificultad (por ejemplo: causa, consecuencia), pero que también pueden deducirse del texto;
- integrar o sintetizar información compleja, con mayores inferencias.

Como ejemplos de este nivel pueden señalarse los ítemes siguientes. El texto del primero apareció como noticia en un periódico y el segundo fue sacado de un manual de refrigerador.

SE ESTA TERMINANDO LA SELVA AMAZONICA

Es alarmante la situación en Brasil, sobre todo en los Estados costeros -antiguamente cubiertos por la Selva Atlántica- y en la Región Amazónica. Queda hoy apenas un 3% de extensión de la Selva Atlántica que existía en el Brasil colonial. La existencia de selvas todavía extensas en la región norte no significa que especies amenazadas por la destrucción de la Selva Amazónica puedan crecer allí, pues el clima y el relieve son diferentes, así como la flora y la fauna.

Las selvas tropicales, que sólo cubren el 7% de la superficie terrestre, contienen más de la mitad de las especies vegetales y animales conocidas.

De las 100.000 especies de plantas de América Latina, cerca de 30.000 se concentran en la región amazónica, donde la deforestación llega a tasas alarmantes.

La armonía, en general conocida como "equilibrio ecológico", está siendo perturbada y las consecuencias son desastrosas.

Una primera consecuencia, muy evidente, es la extinción de especies animales y vegetales. Sólo para dar una idea de la proporción alarmante en que la tasa de extinción ha aumentado, se puede ver el caso de las aves. Hasta el año 1700, 10 especies de aves se consideraban extinguidas en el planeta; desde 1700 hasta 1900, en un período de apenas 200 años, desaparecieron 90 especies, y desde 1900 en adelante, se calcula que una especie o subespecie desaparecerá por año.

El corte de la selva amazónica provoca también aumento de caudales en los ríos. El follaje de la selva amazónica intercepta una parte de las aguas de lluvia que, por eso, no llega al suelo. Además, las raíces de los árboles retienen parte de las aguas. Habiendo cortado el bosque, toda el agua aumentará los ríos.

27. Basándose en la información del texto, señale las razones por las que aumenta el caudal de los ríos, si se cortan los árboles de la selva. (Este ítem es indicativo para todos los países, menos para Brasil y Venezuela.)

También puede considerarse indicativo de este nivel el ítem siguiente, cuyo texto está en un formato distinto y en el cual se pregunta acerca de “causas”, sin señalarlo directamente⁴⁹.

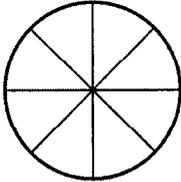
PARA SOLUCIONAR LOS PROBLEMAS DE SU REFRIGERADOR	
PROBLEMAS	POSIBLES CAUSAS Y SOLUCIONES
<p>Los alimentos se secan</p> <p>Cristales de hielo en los alimentos congelados</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Los alimentos no están adecuadamente cubiertos o sellados. • Se abre con demasiada frecuencia la puerta. • El congelador muy recargado puede reducir la circulación del aire entre los paquetes. • El hielo dentro del paquete es normal.
<p>El aparato hace mucho ruido</p>	<ul style="list-style-type: none"> • El refrigerador está en contacto con muebles. • Los tubos posteriores del sistema de refrigeración vibran contra el refrigerador.
<p>Agua en el fondo del refrigerador</p>	<ul style="list-style-type: none"> • El sistema de desagüe está obstruido. • El filtro del desagüe está obstruido.
<p>El refrigerador tiene olor</p>	<ul style="list-style-type: none"> • No están cubiertos adecuadamente los alimentos que expelen más olor. • El interior necesita limpieza. • Guarde una bolsita abierta de polvos de hornear; reemplácela mensualmente.
<p>La luz interior no funciona</p>	<ul style="list-style-type: none"> • No hay corriente. • La ampolleta está suelta. Desenchufe el refrigerador y compruebe. • La ampolleta está quemada. Desenchufe el refrigerador y reemplácela.
<p>16. Señale dos cosas que Ud. puede revisar si se forman cristales de hielo en los alimentos congelados.</p>	

⁴⁹ Sin duda este texto tiene un formato esquemático y podría haberse analizado en el dominio de documento. Sin embargo, como incluye suficiente texto en prosa en cada uno de los recuadros, se lo incluyó en el de prosa.

EN DOCUMENTOS

En el nivel 1, las tareas en este nivel tienden a solicitar al lector ubicar un trozo de información basado en una equivalencia literal o introducir información de conocimiento personal en un documento. Se presenta muy poca, si no ninguna, información distractora.

Las tareas de este nivel se pueden representar, por ejemplo, a través de un aviso de empleo:



**Pizza
Nostra**

BUSCA JOVENES
PARA SUS NUEVOS
LOCALES

— **COCINA**
— **SERVICIO**

Mayores de 18 años
Ambos sexos
Enseñanza Media completa

Presentarse en
APOQUINDO 5489

Lunes 1º de agosto
de 8.30 a 9.30 horas

La tarea solicitada es "Subraye la dirección donde debe presentarse al empleo."

En Argentina, las tareas de este nivel pueden representarse a través de lo solicitado frente al boleto de depósito de un banco. Se señala lo siguiente:

Esta es una boleta de depósito de ahorro. Complete la boleta. Sume el monto de las cantidades depositadas con cheques y escriba el resultado en cuadro del monto total del depósito. (Sólo lo último era considerado en el ámbito de documento).

BANCO DEL ESTADO DE CHILE			DETALLE DEL DOCUMENTO		
DEPOSITOS AHORRO EN DOCUMENTOS			BANCO	PLAZA	CANTIDAD
CUENTA N°		MONTO DEL DEPOSITO	Chile	SANJA60	55.700
55-731312		\$	del Est. de Sanja60		7.500
NOMBRE DEL TITULAR <u>PEDRO ESCOBAR MUÑOZ</u>					
DIA	MES	AÑO	 FIRMA		
15	03	2000			
DOMICILIO POSTAL, COMUNA, TELEFONO			TOTAL \$		
CARLOS SILVA 236, ÑUÑO A, TEL. 274-3233			Indicar domicilio que permita avisar eventuales devoluciones de documentos. INFORMESE SOBRE EL LIMITE DE GARANTIA ESTATAL A LOS DEPOSITOS		

En el nivel 2, algunas tareas en este nivel solicitan a los lectores identificar cierta unidad de información, sin embargo, pueden presentarse varios distractores, o la identificación puede requerir pequeñas inferencias. Las tareas en este nivel también pueden pedir al lector procesar la información de un documento o integrar información de varias partes de un documento.

Ejemplo de este nivel lo constituye el ítem siguiente, que presenta una tabla en la que las personas deben mirar varias columnas y comparar los datos para resolver la tarea. (Cada país adecuó la tabla a ciudades equivalentes en distancias.)⁵⁰

⁵⁰ En México ya el 76% del primer nivel pudo resolver esta tarea. En Argentina, cerca del 70% del segundo nivel resolvió la tarea.

**TABLA DE DISTANCIAS APROXIMADAS
EN KILOMETROS**

Marcador no definido	Copiapó	La Serena	S. Antonio	S. Felipe	Santiago	Valparaíso
Copiapó	—	333	910	742	801	759
La Serena	333	—	583	403	474	432
S. Antonio	910	583	—	203	109	113
S. Felipe	742	403	203	—	94	119
Santiago	801	474	109	94	—	120
Valparaíso	759	432	113	119	120	—

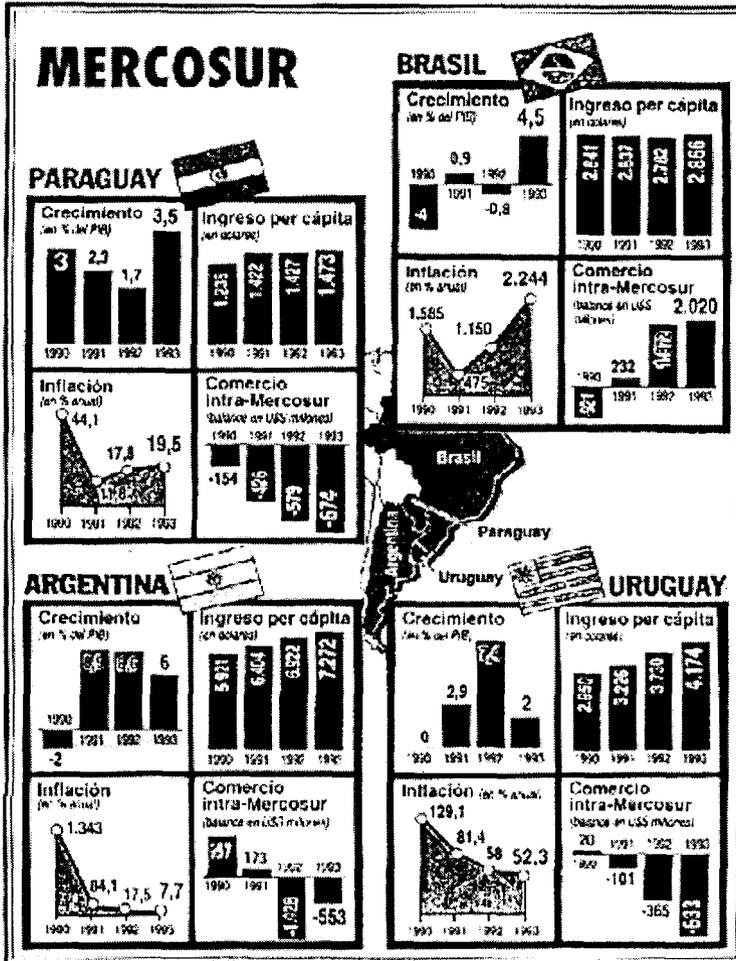
33. De acuerdo al cuadro, ¿cuál es la ciudad más cercana a San Felipe?⁵¹

En el nivel 3, algunas tareas solicitan al lector integrar múltiples trozos de información de uno o más documentos. Otras piden a los lectores procesar complejas tablas o gráficos que contienen información irrelevante o inapropiada para la tarea.

Como ejemplo de algunas de las tareas de este nivel se pueden presentar algunos de los ítemes cuya resolución se debe realizar a partir de un gráfico complejo, que incluía diversas formas de gráfico (histograma, polígono) que se presentó en el periódico.

⁵¹ La población del segundo nivel de Venezuela no pudo ser caracterizada por este ítem, ya que las respuestas correctas no alcanzaron en ese nivel el porcentaje fijado.

INTEGRACION EN EL MERCADO



8. ¿Qué países tuvieron en 1993 un crecimiento superior a un 4%? ⁵²

⁵² En Argentina, las tareas propuestas son resueltas por más del 75% de las personas del segundo nivel y por el 100% de las personas ubicadas en el tercer nivel. En cambio, la tabla de distancias es resuelta por el 75% de las personas del tercer nivel.

En el nivel 4, las tareas, como las de los niveles previos, piden a los lectores establecer relaciones, procesar documentos e integrar información; sin embargo, éstas requieren un grado mayor de inferencia. En este nivel se presenta también información condicional en el documento de la tarea, y debe ser tomada en cuenta por el lector.

Las tareas de este nivel pueden representarse a través del ítem siguiente, cuyo cuadro, –como aviso de un estadio– está presentado en el periódico y cuya resolución correcta exige tomar en cuenta una nota al pie de página, dentro del mismo cuadro.

ESTADIO MUNICIPAL



CANCHA DE FUTBOL • PISCINA

CANCHA DE FUTBOL

HORARIO	Lunes-Martes	18:00-20:00	PRECIOS	Arriendo Semanal	\$ 5.000
	Miércoles	17:00-20:30		Arriendo Mensual	\$ 15.000
	Jueves	18:00-20:00			
	Viernes	18:00-21:00			
	Sábado	11:00-21:00			

PISCINA

HORARIOS*	Lunes a viernes	15:00-18:30	PRECIOS	Adultos	\$ 1.500
	Sábado, Domingo y feriados	10:00-19:30		Niños	\$ 300

*Se permite el ingreso sólo hasta 1 hora antes del cierre

23. ¿Cuál es la hora más tarde que Ud. puede entrar a la piscina durante los fines de semana?

Sin embargo, hay que señalar que sólo en Argentina, Chile y México, el 75% o más de las personas del nivel 4 lo resuelven adecuadamente. En los demás países no alcanza ese porcentaje, aunque sí lo resuelven sobre el 50% de las personas de ese nivel en todos los países del estudio.

EN MATEMATICAS

En el nivel 1, las tareas solicitan a los lectores realizar una operación aritmética relativamente simple, como la adición. Se proporcionan los números que se deben usar, y la operación aritmética que debe realizarse es específica. Las tareas solicitadas pueden estar presentadas dentro de un texto o gráfico, siempre que sean simples.

Las tareas de este nivel pueden presentarse a través de ítemes del test preliminar, por ejemplo, el ítem siguiente, que se debió resolver en una boleta de depósito bancario, presentada anteriormente.

BANCO DEL ESTADO DE CHILE			DETALLE DEL DOCUMENTO		
DEPOSITOS AHORRO EN DOCUMENTOS			BANCO	PLAZA	CANTIDAD
CUENTA N°			Chile	SAN RAFAEL	55 700
MONTO DEL DEPOSITO			del estado	SAN RAFAEL	7 500
NOMBRE DEL TITULAR					
DÍA					
MES					
AÑO					
FIRMA					
DOMICILIO POSTAL, COMUNA, TELEFONO					
TOTAL \$					

Indicar domicilio que permite avisar eventuales devoluciones de documentos. INFORMESE SOBRE EL LIMITE DE GARANTIA ESTATAL A LOS DEPOSITOS

5. Sume el monto del depósito de las cantidades depositadas en cheques.

En el nivel 2, las tareas en este nivel solicitan a los lectores realizar una operación única usando números cualesquiera, contenidos en la tarea o fácilmente localizables en el material. La operación que debe realizarse puede estar contenida en la pregunta o ser fácilmente determinada en el formato del material.

Las tareas de este nivel pueden ejemplificarse a través del ítem siguiente, referido a un Cuadro de temperaturas de ciudades de América Latina, que aparece en el periódico:

8. Usando la tabla del tiempo de América Latina, calcule cuántos grados más tiene la máxima en Caracas que en La Paz.



• SERVICIOS •

EL TIEMPO EN CHILE

Ciudad	Mínima	Máxima	Condiciones
Arica	12,6	18,6	Parcial
Iquique	15,2	20,6	Parcial
Antofagasta	13,8	17,5	Despejado
Isla de Pascua	20,7	23,2	Nublado
Copiapó	6,4	25,6	Despejado
La Serena	8,3	20,6	Despejado
Valparaíso	11,5	17,6	Parcial
J. Fernández	14,2	17,6	Nublado
Curicó	6,0	13,8	Lluvia
Chillán	6,2	9,6	Lluvia
Concepción	8,4	14,2	Lluvia
Temuco	5,2	13,8	Lluvia
Valdivia	4,8	13,2	Lluvia
Osorno	4,2	12,6	Lluvia
Puerto Montt	4,9	12,1	Lluvia
Coihaique	-1,0	3,8	Nublado
Balmaceda	-4,0	2,0	Nevadas
Punta Arenas	-3,3	3,7	Nevadas

EL TIEMPO EN AMERICA LATINA

Ciudad	Mínima	Máxima	Condiciones
Buenos Aires	4	11	Despejado
Caracas	20	32	Despejado
Guatemala	16	25	Nuboso
La Habana	19	32	Despejado
La Paz	4	17	Despejado
Lima	14	18	Variable
México	12	25	Despejado
Montevideo	2	12	Despejado
Río de Janeiro	18	23	Despejado
Santiago	9	17	Nuboso
Tegucigalpa	29	32	Nuboso

En el nivel 3, las tareas requieren dos o más números para su resolución y estos deben ser encontrados en el material. La(s) operación(es) necesaria(s) puede(n) ser determinada(s) a partir de los términos de la relación aritmética usada en la pregunta o instrucción.

Las tareas de este nivel corresponden, por ejemplo, al ítem siguiente, presentado frente a una receta en el periódico:

Huevos revueltos con tomates

Fría en aceite cebolla picada fina, hasta que se ponga transparente. Agregue tomates pelados y cortados en tajadas. Agregue sal y azúcar para disminuir la acidez. Cuando la mezcla comience a espesar, añada los huevos, ya batidos, y revuelva bien con una cuchara de palo, hasta que los huevos se cuezan.

Ingredientes para 4 personas:

1 cebolla
 3 cucharadas soperas de aceite
 500 gramos de tomates
 sal
 1 cucharadita de té de azúcar
 6 huevos

32. Si Ud. quiere hacer suficientes huevos para seis personas, ¿cuántos huevos debería usar?

En **México** parece más indicativo de este nivel la siguiente tarea, solicitada frente al texto de periódico (citado entero más arriba), en que se señala que:

Hasta ahora, no se ha podido localizar el gen responsable, sin embargo los investigadores señalan, en un informe de la revista médica británica *The Lancet*, que la mutación se ubica en un cromosoma derivado de una madre alérgica, que se ha asociado con alergia en 64% de 400 pacientes estudiados.

22. Calcule el número de pacientes estudiados en los cuales la alergia se asoció al gen mutado.

En el nivel 4, las tareas solicitan a los lectores realizar dos o más operaciones secuenciales, las que deben inferirse de la información dada y cuya determinación se basa en conocimientos anteriores.

Las tareas de este nivel pueden ejemplificarse en el ítem siguiente, presentado frente a un aviso de liquidación de diversos artículos:

.....

**¡ GRAN
LIQUIDACION !**

.....

ZAPATOS ESCOLARES
ANTES \$12.500
AHORA \$10.000



ARTICULOS DEPORTIVOS
A 25% MENOS
QUE EL PRECIO
MARCADO





HOGAR
10% MENOS
DEL PRECIO MARCADO

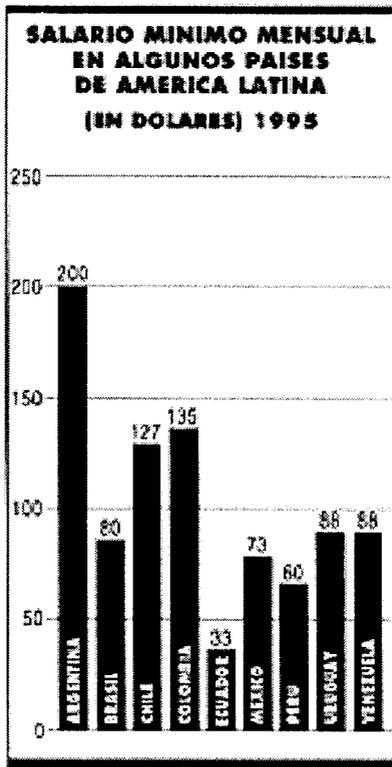
POLERAS
ANTES \$4.500
AHORA \$3.500



18. Calcule el total que debe pagar si compra un par de zapatos escolares y un par de zapatillas de deportes, marcadas a \$ 16.000.

En **Paraguay** la población agrupada en el cuarto nivel no contestó en un 50% ese ítem en forma correcta. En cambio, para ellos, puede ser más indicativo de las habilidades de ese nivel, el siguiente ítem:

Frente a un cuadro de barras del salario mínimo de varios países de América Latina:



15. ¿Cuál es el salario mínimo promedio de Argentina, Brasil y Chile?

VARIABLES ASOCIADAS A LOS NIVELES

La variable más asociada a los niveles es la escolaridad. También se puede destacar la inserción en el trabajo, aunque no discrimina en Paraguay ni en Venezuela.

En **Paraguay**, se debe a las características de la muestra (que se compone de jóvenes entre 15 y 34 años; la mayoría de ellos no trabaja y un 60% de los que trabajan se ubica en nivel bajo de trabajo). La variable que menos discrimina es la edad, pues discrimina sólo en Brasil y Colombia y sólo en el dominio de matemáticas.

LOS AÑOS DE ESCOLARIDAD

La escolaridad discrimina fuertemente entre los niveles: en todas las investigaciones afecta significativamente en todos los dominios. Si se consideran niveles bajos el primero y el segundo (considerando la inserción en el trabajo), hay que decir que, según los resultados de las investigaciones de los países, en todos los dominios los que han cursado seis o siete años de escolaridad todavía se ubican en un 50% o más en el primer y segundo nivel.

O sea, para ubicarse en un tercer nivel se debería haber cursado alrededor de 8 años y en algunos países más años todavía. Ya que estamos midiendo competencias reales, esto demuestra la diferencia en los aprendizajes retenidos actuales y probablemente la diferencia en la calidad de los aprendizajes.

Si analizamos sólo el cuarto nivel de competencias en todos los dominios que corresponde también a una inserción alta en el trabajo, en la mayoría de los países las personas deben haber cursado 11, 12 o más años de escolaridad.

Analizando algunos casos, como ejemplos, se incluyen los gráficos de los cruces de los años de escolaridad por niveles en los tres dominios en Chile, Brasil, México y (en la muestra de jóvenes) Paraguay.

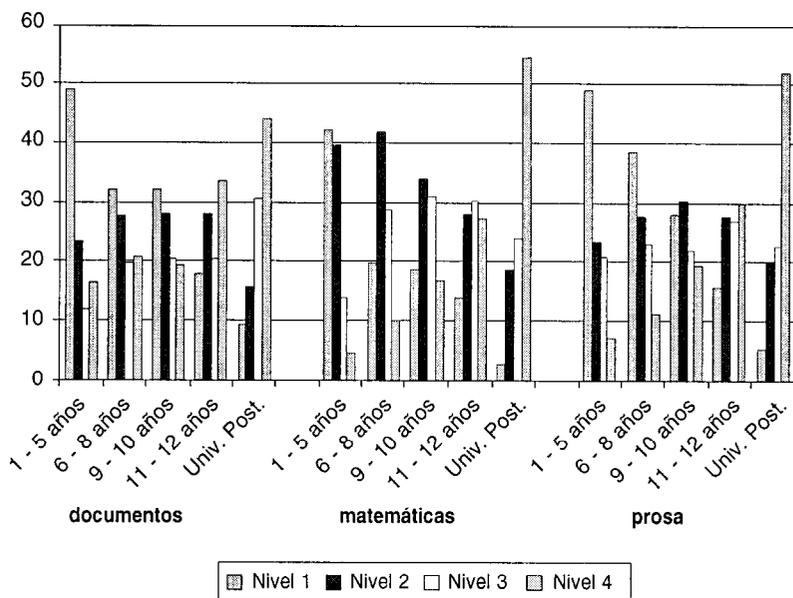
Si se observa la composición de los grupos con la misma escolaridad, se pueden señalar algunas diferencias entre los dominios. Por ejemplo, en el caso de Chile, en documentos se observa mayor preponderancia del primer nivel de competencias en los grupos hasta los 10 años de escolaridad. La escolaridad, al parecer, empieza a influir tardíamente en la lectura de documentos. Sólo en el grupo que ha cursado entre 11 y 12 años de escolaridad empieza a predominar el cuarto nivel.

En matemáticas, el primer nivel predomina sólo entre los que tienen hasta 5 años de escolaridad; en el grupo que ha cursado entre 6 y 8 años, es más fuerte el segundo nivel de competencias, el que predomina también entre los que han cursado 9 ó 10 años. Con 11 ó 12 años de escolaridad aparece el tercer nivel

como más fuerte. El cuarto predomina en las personas de educación universitaria. Se puede decir que la enseñanza básica y comienzos de la media conducen principalmente a un segundo nivel de competencias en este dominio. La enseñanza media alcanza en matemáticas al tercer nivel, fundamentalmente.

En prosa predomina el primer nivel hasta el grupo de 6 a 8 años de escolaridad. Con 9 a 10 años cursados comienza a predominar el segundo nivel y con 11 a 12, el cuarto. Entre la básica y la media se aprecia un cambio del primer al segundo nivel. Terminada la media, empieza a predominar el cuarto nivel.

Gráfico N°13
AÑOS DE ESCOLARIDAD POR NIVELES EN CHILE

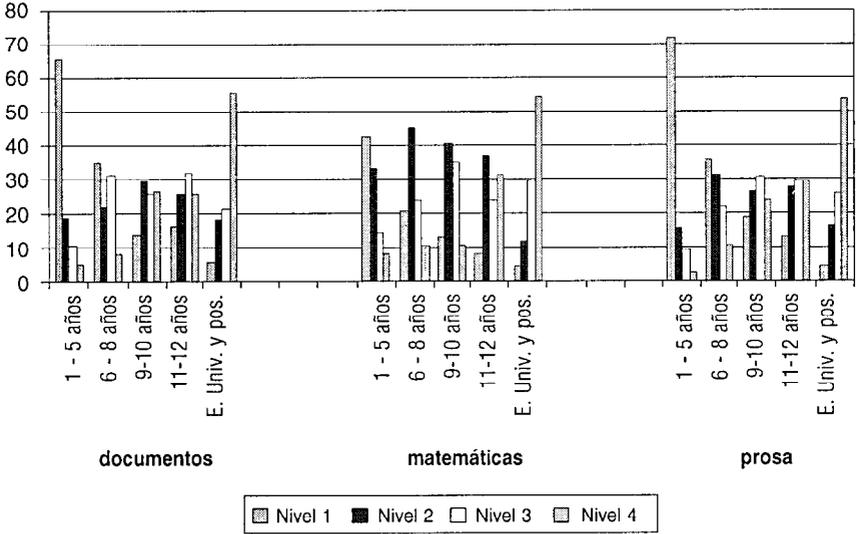


En **Brasil** (S. Paulo), en el dominio de “documentos”, predomina el primer nivel sólo hasta los 6 a 8 años de escolaridad; con 9 a 10 predomina ya el segundo y con 11 a 12, el tercero. Sólo en el grupo de universitarios aparece sobresaliendo el cuarto nivel.

En “matemáticas” predomina el primer nivel únicamente entre los que alcanzan 5 años de escolaridad; posteriormente sobresale el segundo nivel de competencias hasta el grupo de los que han cursado 12 años de escolaridad. Entre los universitarios predomina el cuarto nivel.

En “prosa” predomina el primer nivel hasta los ocho años de escolaridad y después, hasta el final de la enseñanza escolar sobresale el tercer nivel. Sólo en la población de universitarios se observa mucho más fuerte el cuarto nivel.

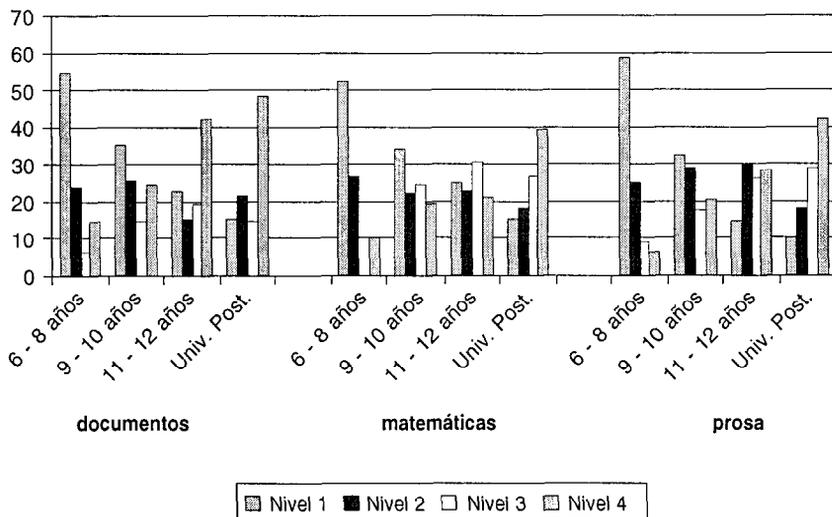
Gráfico N° 14
AÑOS DE ESCOLARIDAD POR NIVELES EN BRASIL (S. PAULO)



En México llama la atención el fuerte predominio del primer nivel en todos los dominios en el grupo que ha cursado hasta 8 años de escolaridad, incluso hasta 10 años. Con 12 años de escolaridad (escolaridad completa) predomina en “documentos” el cuarto nivel, en “matemáticas”, el tercer nivel y en “prosa”, el segundo, seguido por el tercero. Se puede decir que, tanto en matemáticas como en prosa, una escolaridad completa no garantiza un buen nivel de competencias. Sólo entre los universitarios predomina claramente el cuarto nivel en todos los dominios (Gráfico N° 15).

En Paraguay, que tenía como muestra a la población entre 15 y 34 años de edad, en el dominio de “documentos”, predomina el primer nivel con 6 a 8 años de escolaridad. Con 9 a 10 años, el segundo, el que se mantiene sobresaliendo hasta finalizar la enseñanza escolar. Sólo entre los universitarios aparece fuerte el cuarto nivel (Gráfico N° 16).

Gráfico N° 15
AÑOS DE ESCOLARIDAD POR NIVELES EN MEXICO



En “matemáticas”, con 6 a 8 años de escolaridad predomina igualmente el primer nivel; con 9 a 10 años, el segundo; con 11 a 12 años, el tercero y, finalmente, educación universitaria, el cuarto.

En “prosa”, se observa algo similar, sólo que al finalizar la enseñanza escolar ya predomina el cuarto nivel (con 11 a 12 años), como en el caso de Chile.

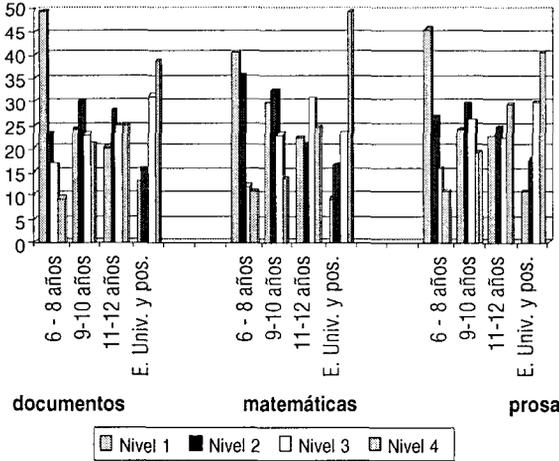
En general, en los cuatro resultados citados como ejemplo el salto mayor se produce entre la enseñanza escolar y la universitaria. Entre los que han llegado a los últimos años de enseñanza, sólo alrededor un 20% a 30% alcanza en el cuarto nivel⁵³, en cambio, entre los universitarios, éste es alcanzado por un 50% o más.

El progreso entre básica y media o primaria y secundaria, aunque existe, es relativo: se mantienen grupos importantes con bajos niveles de competencias. Se podría decir, en general, que la escolaridad completa todavía no garantiza un dominio real de las competencias de lectoescritura.

Aunque se trate de la medición de habilidades concretas y limitadas, estos resultados llevan a pensar en un punto central del estudio: la calidad de los aprendizajes.

⁵³ Excepto en México en el dominio de documentos, como se observa arriba, en el cual un 40% alcanza el cuarto nivel.

Gráfico N° 16
AÑOS DE ESCOLARIDAD POR NIVELES EN PARAGUAY



Hay que considerar, eso sí, que la referencia a la escolaridad se debe entender más bien como “los aprendizajes retenidos con una escolaridad determinada, después de una cantidad de años sin estudiar y en tales condiciones de trabajo y de vida diaria que le significan a la persona tal o cual uso de lectura, escritura y matemáticas”.

LA INSERCIÓN EN EL TRABAJO

En la variable trabajo (alto, medio, bajo), se ve que los que tienen trabajo clasificado como bajo –es decir ocupaciones en el área de industria, comercio, servicios, tales por ejemplo, obreros, vendedores ambulantes, porteros, empleadas domésticas– en un porcentaje alrededor de 60% pertenecen al primer y segundo nivel en todos los dominios y en todos los países de la investigación, menos en Paraguay.

Sin embargo, hay que hacer notar que entre los que tienen un trabajo clasificado como alto, entre un 25 y un 35% muestran un primer y segundo nivel de competencias. Habría que pensar que en la fuerza de trabajo aparentemente calificada también hay cierto porcentaje que no tiene competencias requeridas como básicas.

Si es así, hay otros factores que están influyendo en las ocupaciones, no sólo las competencias.

Como ejemplos, se pueden ver los gráficos de estas variables de las investigaciones de Brasil (Gráfico N° 17), Colombia (Gráfico N° 18) y Chile (Gráfico N° 19).

En el dominio de “documentos”, comparando dichos gráficos, es interesante destacar que en Colombia no hay un porcentaje apreciable de personas de baja inserción con un alto (4°) nivel de competencias, lo que ocurre en cambio en Chile.

Por otra parte, se puede apreciar que, en los tres países, las personas que tienen un nivel tercero de competencias se ubican en los tres niveles de inserción laboral y que, tanto en Chile como en Colombia, no predomina en ellos la inserción media, como en Brasil.

La inserción media en el trabajo aparece relevante en Chile en el segundo nivel de competencias.

La correspondencia del cuarto nivel de competencias con la inserción alta en el trabajo es clara en los tres países ejemplificados.

En el dominio de “prosa”, en los tres países seleccionados aparecen las habilidades y la inserción claramente correlacionadas. Esto aparece muy nítido si se observan las barras del primer nivel y del cuarto. En Brasil es interesante examinar la inserción media en el trabajo. En ella, aunque predomina un porcentaje mayor de personas con un segundo nivel de competencias, también es alto el porcentaje con un nivel tres y, algo menos, con nivel cuatro.

En Colombia no hay mucha diferencia entre la gente que demuestra un nivel dos de competencias: en porcentajes similares están en inserción baja, media y alta. Igualmente es interesante observar la inserción media en el trabajo: en ella se da el mayor porcentaje con el menor nivel de competencias y se mantienen posteriormente porcentajes relativamente similares en los otros tres niveles. Por otra parte, se puede ver que hay porcentajes importantes de gente de todos los niveles de competencias que mantienen una inserción baja en el trabajo. Esto lleva a pensar que mucha gente tiene un nivel mayor de competencias que el nivel que el trabajo requiere.

Lo mismo sucede en Chile: entre las personas con nivel dos y tres de competencias predomina la inserción baja. Probablemente están siendo subvaloradas sus competencias.

En el dominio de “matemáticas”, en los dos primeros niveles predomina la inserción baja laboral. En el tercer nivel, predomina en Brasil la inserción media y en Colombia y Chile, la inserción alta. Pese a la clara correlación entre habilidades en matemáticas e inserción laboral, se puede decir que existe cierto porcentaje de personas, como en los demás dominios, que tiene una inserción laboral que no corresponde a sus habilidades.

Gráfico N° 17
INSERCIÓN EN EL TRABAJO POR NIVELES EN LOS DOMINIOS DE DOCUMENTOS, MATEMÁTICAS Y PROSA EN BRASIL (S. PAULO)

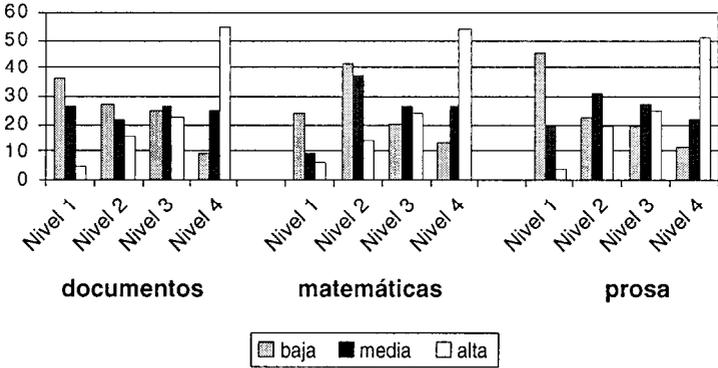


Gráfico N° 18
INSERCIÓN EN EL TRABAJO POR NIVELES EN LOS DOMINIOS DE DOCUMENTOS, MATEMÁTICAS Y PROSA EN COLOMBIA

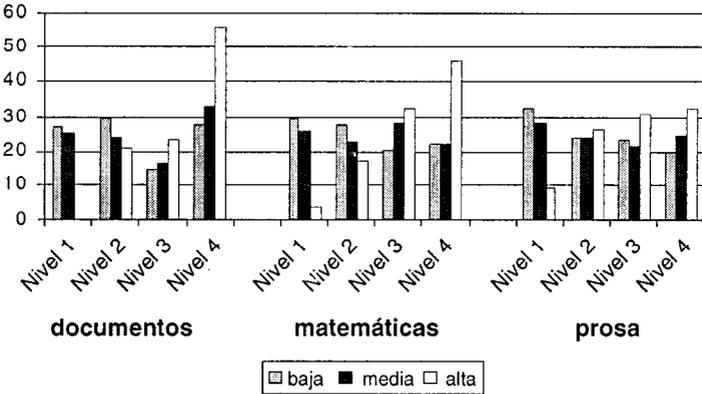
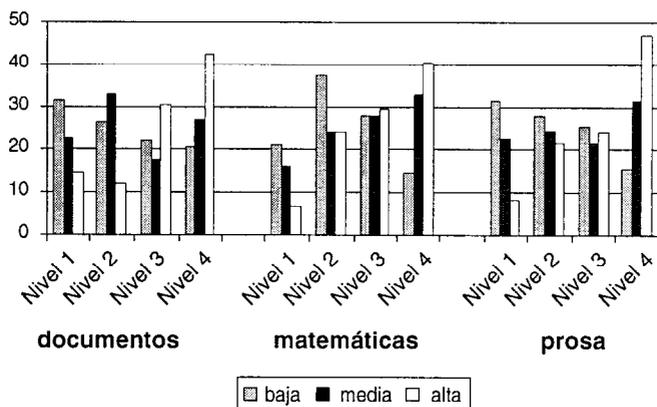


Gráfico N° 19
**INSERCIÓN EN EL TRABAJO POR NIVELES EN LOS DOMINIOS
 DE DOCUMENTOS, MATEMÁTICAS Y PROSA EN CHILE**



OTROS ASPECTOS DE IMPORTANCIA

La escolaridad de los padres aparece como variable de gran importancia y, cuando hay diferencias, la escolaridad de la madre es todavía de mayor importancia que la del padre.

La zona de nacimiento (urbana, rural) es significativa en casi todas las investigaciones: en todos los dominios en Argentina y Brasil; sólo en prosa, en Colombia, Chile y México (en los demás dominios se observan tendencias en la misma dirección); en matemáticas, en Paraguay. Como ejemplos, pueden observarse los gráficos relativos a los tres dominios en Argentina y en Brasil. En la muestra de Argentina se puede ver un predominio del primer nivel en la población que nació en zonas rurales en cada uno de los dominios. En documentos, hay disparidad en el comportamiento de las variables de la población nacida en zona rural. En Brasil, tanto en documentos como en prosa predomina el primer nivel de competencias en las personas nacidas en zonas rurales. En cambio, en matemáticas se observa un predominio del segundo nivel, mayor en esta población que entre los nacidos en zona urbana.

Gráfico N° 20
ZONA DE NACIMIENTO POR NIVELES EN ARGENTINA

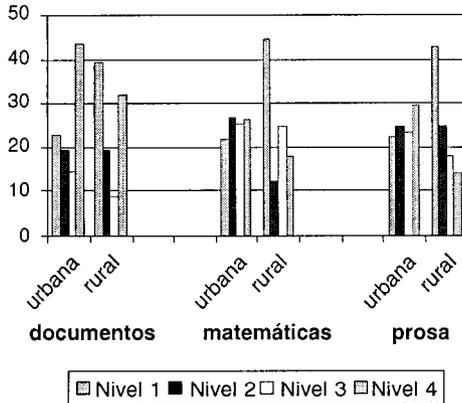
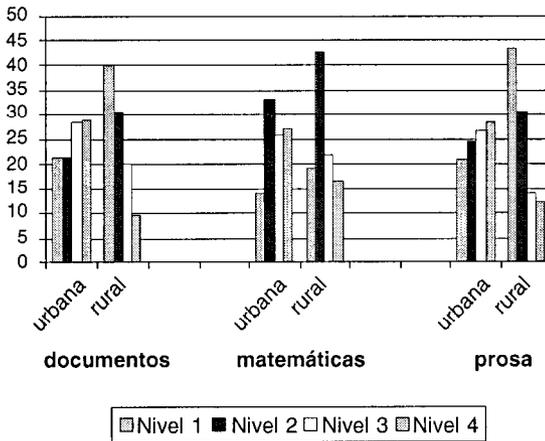
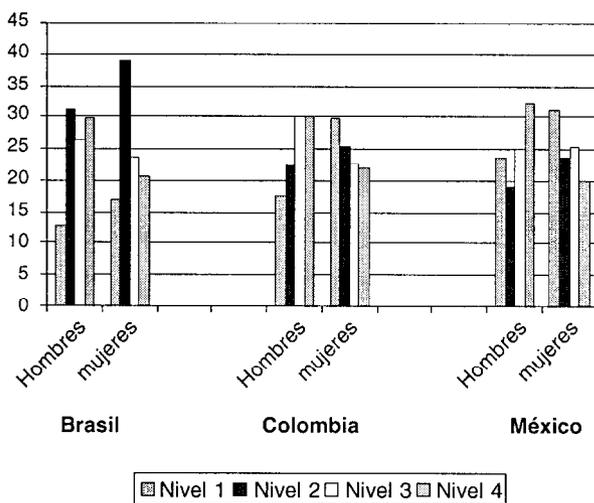


Gráfico N° 21
ZONA DE NACIMIENTO POR NIVELES EN BRASIL (S. PAULO)



El sexo discrimina los niveles sólo en Brasil, Colombia y México, y únicamente en matemáticas. Los hombres parecen haber desarrollado más competencias que las mujeres en este dominio. Los gráficos del dominio de matemáticas en los tres países muestran claramente este fenómeno.

Gráfico N° 22
SEXO POR NIVELES EN MATEMATICAS EN BRASIL, COLOMBIA Y MEXICO



La edad en general no discrimina entre los niveles. Solamente lo hace en matemáticas en Brasil, Colombia y México. En México no son precisamente los menores los que muestran mayores competencias en matemáticas, sino los de edad intermedia (Gráfico N° 23).

La repitencia es una variable que incide significativamente en los niveles de prosa, documentos y matemáticas en Argentina, México y Paraguay. Existen diferencias a favor de los que no repiten (especialmente frente a los que repiten más de una vez) en matemáticas y prosa en Brasil y Chile. Como ejemplo, véase el gráfico de Paraguay. Claramente se observa que la repitencia no tiene como efecto que las personas terminen con mejores competencias. Entre los repitentes (se unieron los que habían repetido una vez con los que lo habían hecho dos o más veces) es evidente el predominio del primer nivel en todos los dominios, especialmente en prosa (Gráfico N° 24).

Gráfico N° 23
EDAD POR NIVELES EN MATEMATICAS EN BRASIL, COLOMBIA Y MEXICO

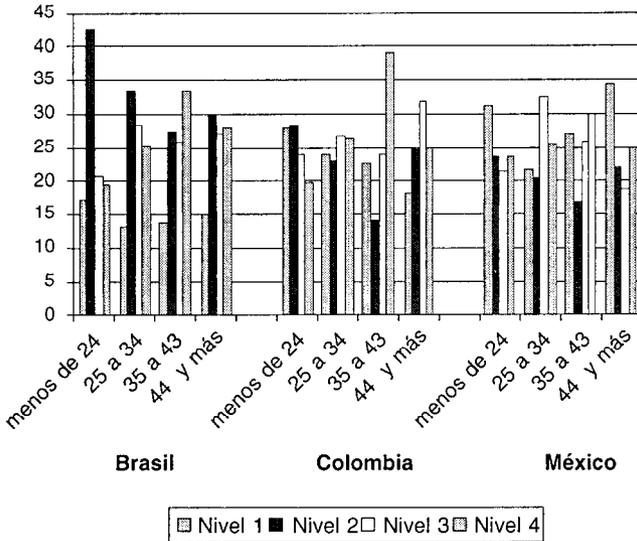
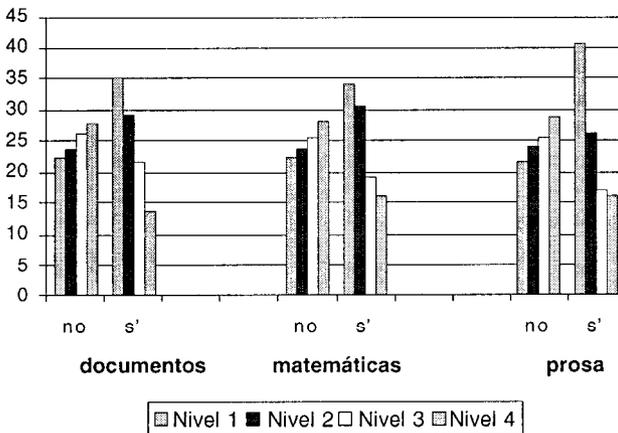
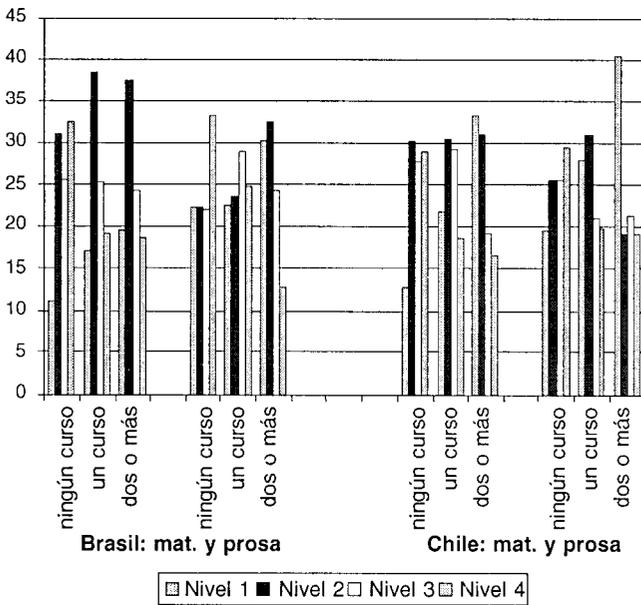


Gráfico N° 24:
REPITENCIA POR NIVELES EN LOS TRES DOMINIOS EN PARAGUAY



En el gráfico que presenta los resultados de Brasil y Chile en relación con esta variable aparece muy claramente que las competencias de los repitentes tanto en prosa como en matemáticas son inferiores y más todavía si repiten más de una vez. Llama la atención el alto predominio del primer nivel entre los que han repetido varias veces en Chile, especialmente en prosa.

Gráfico N° 25
**REPITENCIA POR NIVELES EN MATEMATICAS Y PROSA
 EN BRASIL Y CHILE**



El tipo de escuela primaria (privada o pública) incide significativamente en los niveles de Brasil y México. Afecta en algunos dominios en Chile y Paraguay. No afecta significativamente ninguno de los dominios en Argentina y Colombia. Habría que hacerse muchas preguntas, por ejemplo, ¿qué distancia hay en la educación de cada país entre la enseñanza privada y la pública? En el Gráfico de Brasil (N° 26) se observa claramente cómo en los dominios de documentos y prosa, entre los que cursaron su enseñanza básica en escuelas públicas predomina el primer nivel de competencias, en cambio entre los que lo hicieron en escuelas privadas predomina el cuarto. En matemáticas, la situación es algo diferente: mientras que entre los que cursaron la básica en escuela pública prevalece fuertemente el segundo nivel, entre los que estuvieron en escuela privada llegan a un

tercer y cuarto nivel en proporciones similares. En el Gráfico de México (N° 27) en el dominio de documentos, en el que, en general, parece incidir menos la escuela, aun cuando entre los que cursaron la básica en escuelas privadas el desempeño es mejor, en ambos casos prevalece el cuarto nivel. En matemáticas y en prosa, en cambio, predomina entre los que provienen de escuelas públicas el primer nivel y entre los que cursaron la básica en escuelas privadas, el cuarto.

Gráfico N° 26
TIPO DE ESCUELA POR NIVELES EN BRASIL

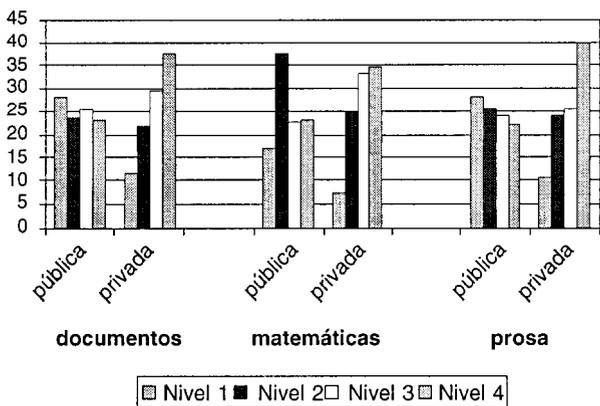
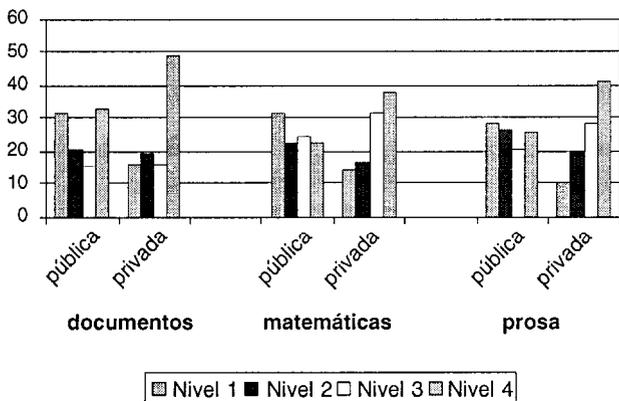
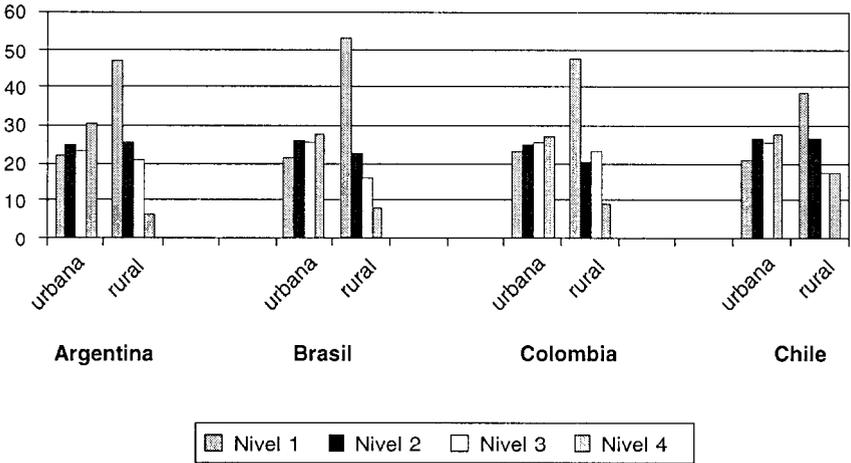


Gráfico N° 27
TIPO DE ESCUELA POR NIVELES EN MEXICO



La zona de ubicación de la escuela primaria (urbana o rural) incide en algunos dominios en todos los países. El dominio más afectado es el de prosa. Esto se observa en Argentina, Brasil, Colombia y Chile, en los cuales el predominio del primer nivel entre los que estudiaron en escuelas rurales es muy fuerte, especialmente en Brasil y Colombia (Gráfico N° 28). También incide en el dominio de documentos en Argentina, Brasil y Paraguay. En México afecta el dominio de matemáticas. Es interesante que, en este aspecto, el dominio más afectado sea el de prosa, en el que probablemente aparece con más claridad la distancia entre el lenguaje hablado en la ciudad (que está más cercano e influido por la cultura letrada) y el lenguaje hablado en zonas rurales, más cercano a la oralidad con sus implicancias de la cultura local.

Gráfico N° 28
ZONA DE UBICACION DE LA ESCUELA PRIMARIA POR NIVELES EN PROSA EN ARGENTINA, BRASIL, COLOMBIA Y CHILE



En general, “el uso de la lectura en el trabajo” (medido a través de un índice⁵⁴) afecta significativamente en general los niveles de competencias en cada uno de los dominios, más que el uso de la lectura en la vida diaria⁵⁵.

Tabla N° 9
**ASOCIACION DE USO DE LECTURA DE PROSA EN
 EL TRABAJO Y NIVELES**
 (lo sombreado indica asociación)

Dominios	Argentina	Brasil	Colombia	Chile	México	Paraguay	Venezuela
Documentos							
Matemáticas							
Prosa							

Tabla N° 10
**ASOCIACION DE USO DE LECTURA EN LA
 VIDA DIARIA Y NIVELES**
 (lo sombreado indica asociación)

Dominios	Argentina	Brasil	Colombia	Chile	México	Paraguay	Venezuela
Documentos							
Matemáticas							

⁵⁴ *El uso de la lectura en el trabajo*: alto (todos los días, algunas veces a la semana), medio (una vez a la semana), bajo (menos de una vez a la semana, nunca o casi nunca). Se trabajó a través de un índice, considerando para prosa preguntas como lectura o uso de: cartas o mensajes; informes, artículos o revistas; manuales o libros; hojas de instrucciones, recetas. Para lectura de documentos se consideraron, para el índice: lectura o uso de diagramas o esquemas; formularios; interpretar gráficos, dibujos a escala, planos. Para el uso de matemáticas en el trabajo, el índice comprendió: lectura o uso de cuentas, facturas, planillas de cálculo, hojas de presupuestos; escritura de formularios o documentos como cuentas, facturas o presupuestos; medición o estimación del tamaño o peso de objetos; cálculo de precios, costos o presupuestos.

⁵⁵ El uso de la lectura en la vida diaria se trabajó con un índice que comprendía (alto: diariamente o semanalmente; medio: todos los meses; bajo: algunas veces al año o nunca): ir a una biblioteca; leer diarios o revistas, leer libros.

La lectura de prosa en el trabajo es similar en su efecto a la lectura de documentos, no así el uso de matemáticas, lo que parece afectar menos en todos los dominios.

Tabla N° 11
**ASOCIACION DE USO DE LECTURA DE MATEMATICAS
 EN EL TRABAJO Y NIVELES**
 (lo sombreado indica asociación)

Dominios	Argentina	Brasil	Colombia	Chile	México	Paraguay	Venezuela
Documentos							
Matemáticas							
Prosa							

El uso de la escritura de prosa en el trabajo⁵⁶ afecta casi todos los niveles y dominios y algo más que el uso de escritura de documentos en el trabajo, lo que puede estar relacionado con la frecuencia del uso de este tipo de escritura. Es lógico que el uso de la escritura de prosa en el trabajo afecte los niveles de prosa (en todos los países menos Venezuela), pero también afecta los niveles de matemáticas en Argentina, Brasil, Colombia y México y los de documentos en los mismos países y Paraguay. El índice del uso de escritura de documentos en el trabajo afecta los niveles de matemáticas en todos los países menos Venezuela y los niveles de documentos en Argentina, Brasil, Paraguay y México y de prosa en Argentina, Brasil y Paraguay (Tabla N° 12).

El uso de la escritura en la vida diaria⁵⁷ incide mucho menos: afecta todos los dominios en Brasil, los niveles de prosa en Argentina y Colombia, el dominio de matemáticas en México. No hay duda de que el poco uso de la escritura en la vida diaria se hace notar en estos resultados (Tabla N° 13).

⁵⁶ El uso de la escritura en prosa en el trabajo se midió a través del índice que comprendía: escritura de cartas o mensajes; informes o artículos y el uso de escritura en documentos: escritura de formularios o documentos, especificaciones técnicas o estimaciones.

⁵⁷ El uso de escritura en la vida diaria fue medido por preguntas como escribir cartas o algo más largo que una página.

Tabla N° 12
**ASOCIACION DE USO DE ESCRITURA EN PROSA
 EN EL TRABAJO Y NIVELES**
 (lo sombreado indica asociación)

Dominios	Argentina	Brasil	Colombia	Chile	México	Paraguay	Venezuela
Documentos							
Matemáticas							
Prosa							

Tabla N° 13
**ASOCIACION DE USO DE ESCRITURA EN LA
 VIDA DIARIA Y NIVELES**
 (lo sombreado indica asociación)

Dominios	Argentina	Brasil	Colombia	Chile	México	Paraguay	Venezuela
Documentos							
Matemáticas							
Prosa							

El uso de medios audiovisuales⁵⁸ no tuvo mayor incidencia: sólo se relacionó con los niveles de documentos en Colombia y Brasil y con los de prosa en Brasil y Venezuela.

EL TEMA DE LA PARTICIPACION SOCIAL

Como este tema tiene especial importancia en los fundamentos de esta investigación, vale la pena mirarlo en forma separada. En el cuestionario había dos preguntas que se relacionaban con la participación: si la persona participaba en organizaciones políticas, sociales, vecinales, deportivas, religiosas u otras y si lo

⁵⁸ El uso de medios audiovisuales fue medido por un índice que comprendía: ver una película; escuchar radio; escuchar casetes o discos; tiempo que pasa generalmente al día viendo televisión.

hacia en calidad de dirigente. Entre el 65% y el 86% de las personas que contestaron el test principal señalaron no participar en ninguna organización en los países involucrados, menos en Paraguay, en el cual se da una participación bastante mayor (probablemente debido a la edad de la población de la muestra).

Sin embargo, pese a ello, se da cierta asociación en algunos países entre la participación y la calidad de participación (dirigente o no) y los niveles, especialmente en el dominio de documentos y prosa: así en Chile (calidad de participación y prosa), Colombia (documentos y participación; documentos, matemáticas y calidad de participación), México (prosa y participación), Paraguay (documentos y participación; documentos y prosa y calidad de la misma) y Venezuela (documentos y participación).

Aunque evidentemente la participación o no participación actual en organizaciones sociales y vecinales tiene otras causas, al parecer estos datos podrían reforzar la idea de que existe cierta influencia del desarrollo de la comprensión de lo escrito, de las habilidades comunicativas en la participación social.

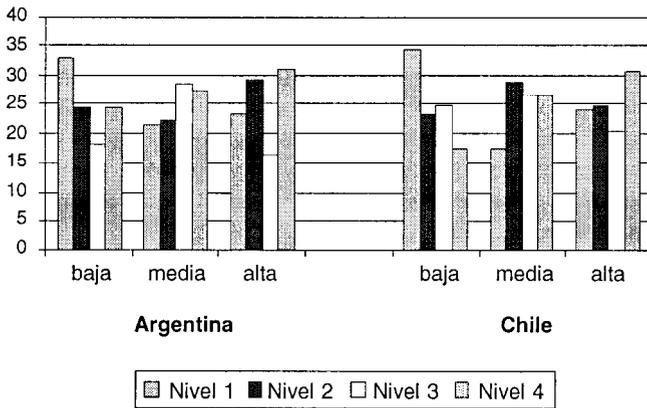
LAS COMPETENCIAS SOCIALES Y LABORALES Y LOS NIVELES

Como las competencias se midieron a través de autopercepciones, que están influidas también por la formulación lingüística y por una serie de condicionamientos de tipo cultural, se realizó un análisis factorial por país. A pesar de las diferencias entre las investigaciones, se pueden ver líneas generales que indican caminos de posibles estudios posteriores. Las competencias que parecen más asociadas a los niveles en la mayoría de las investigaciones son “la competencia comunicativa, la capacidad de seguir instrucciones y la capacidad de trabajo en equipo”. También aparece vinculada a los niveles la conversación y discusión sobre la actualidad, que puede suponer mayor lectura o mayor esfuerzo por entender lo que pasa alrededor de cada persona.

En cuanto a las competencias comunicativas, lo que más se destaca es la capacidad comunicativa que indica liderazgo, que incluye la capacidad de persuasión (“sé que puedo convencer a otros”) y en algunos casos de orientación (“entendiendo problemas de otros”, “sirvo para aconsejar”) que aparece asociada a los niveles en algunos de los dominios en casi todos los países: en Brasil (prosa), Colombia (documentos y matemáticas), México (documentos y prosa), Argentina (prosa), Venezuela (documentos, matemáticas y prosa) y Chile (prosa y matemáticas).

Como ejemplo se presentan los gráficos de la competencia comunicativa por niveles en prosa en las investigaciones de Argentina y Chile, en las que queda muy claro que en la población que señala tener competencia comunicativa baja sobresale el primer nivel en prosa, en cambio, entre los que se consideran con alta competencia comunicativa se destaca la población del cuarto nivel de prosa.

Gráfico N° 29
**COMPETENCIA COMUNICATIVA POR NIVELES EN PROSA
 EN ARGENTINA Y CHILE**



La capacidad de seguir instrucciones aparece asociada a los niveles en Paraguay (matemáticas y prosa), Venezuela (prosa), Colombia (documentos, matemáticas y prosa), México (matemáticas y prosa) y Argentina (prosa).

Como ejemplo, véase el gráfico de la capacidad de seguir instrucciones cruzada por los niveles de prosa en Argentina y Paraguay. Entre los que se reconocen como incapaces de seguir instrucciones sobresale el primer nivel en las dos investigaciones y, al contrario, entre los que consideran que las pueden seguir bien, en Argentina predomina claramente el cuarto nivel y en Paraguay, el tercer y cuarto nivel de prosa. Es interesante observar que en este último grupo no existen personas del primer nivel de prosa (Gráfico N° 30).

La conversación y discusión sobre la actualidad aparece asociada a los niveles en Brasil (documentos, matemáticas y prosa), Chile (matemáticas), México (matemáticas), Paraguay (documentos y prosa), Venezuela (vinculada a la competencia comunicativa, en documentos y prosa) y Colombia (documentos y matemáticas) (Gráfico N° 31).

La capacidad de trabajo en equipo muestra también asociaciones con los niveles en Argentina (documentos, matemáticas y prosa), Chile (con un matiz de liderazgo: “me gusta enseñar a otros”, “sirvo para organizar la actividad grupal”; “busco soluciones en grupo”; en el dominio de prosa), México (documentos, matemáticas y prosa, con algunas variaciones que incluyen: “Cuando tengo problemas busco ayuda”, “las opiniones de otros me sirven para mejorar en mi trabajo”, “Soy bueno para convencer a otros”), Colombia, asociado a la capacidad comunicativa (documentos y matemáticas) (Gráfico N° 32).

Gráfico N° 30
CAPACIDAD DE SEGUIR INSTRUCCIONES POR NIVELES EN PROSA EN ARGENTINA Y PARAGUAY

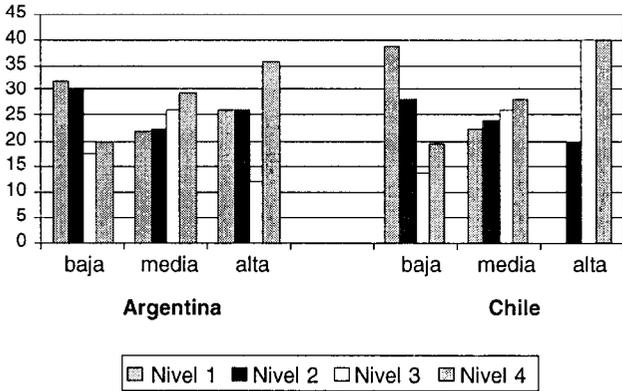


Gráfico N° 31
LA CONVERSACION Y DISCUSION ACERCA DE LA ACTUALIDAD POR NIVELES EN DOCUMENTOS, MATEMATICAS Y PROSA EN BRASIL (S. PAULO)

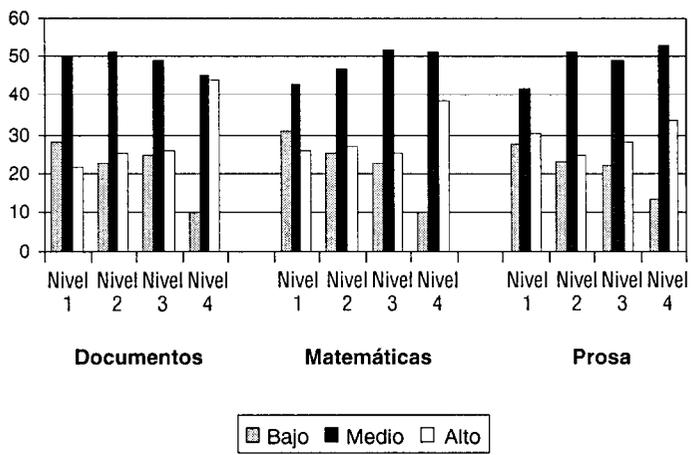
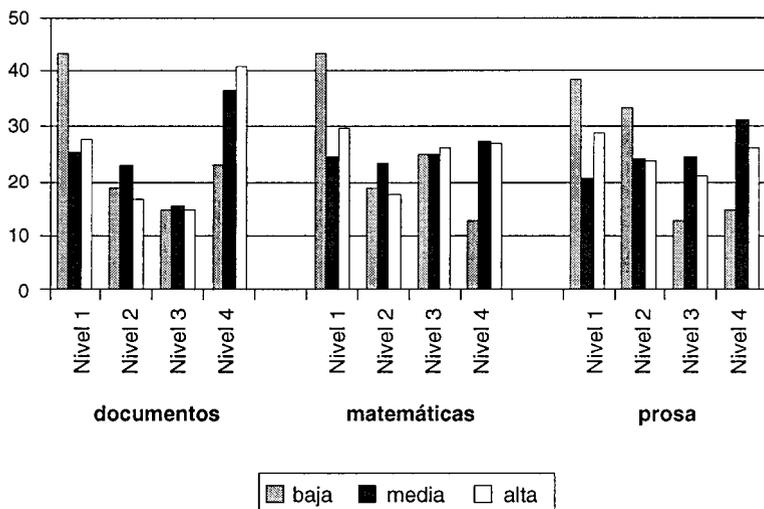


Gráfico N° 32
CAPACIDAD DE TRABAJO EN EQUIPO POR NIVELES EN MEXICO



Es interesante observar que la capacidad manipulativa (“me gusta hacer cosas con mis manos”) no se relaciona en general con los niveles, a no ser con documentos (Colombia y Venezuela) o en forma inversa: en Brasil (documentos, matemáticas y prosa) y México (documentos y prosa). Por otro lado, cuando la competencia manipulativa adquiere un matiz de búsqueda de soluciones (“arreglo cosas perdidas”, “puedo elegir las herramientas que necesito”, “puedo armar y desarmar”) sí aparece asociada a los niveles, por ejemplo en Paraguay (documentos y prosa).

LOS RESULTADOS DE LA FASE CUALITATIVA

Como se señaló en el capítulo del enfoque metodológico, solamente se sugirieron pautas para esta fase y, de este modo, cada grupo investigador actuó en forma autónoma y de acuerdo con sus intereses particulares. En general, se usó la entrevista en profundidad. En Brasil, además, se expuso a una submuestra de la misma población a tareas de lectura y escritura, con el fin de detectar las estrategias empleadas en su resolución, en condiciones de interacción.

En los resultados se pueden observar algunas constantes que iluminan los datos de la fase cuantitativa.

Argentina⁵⁹

La investigación trabajó con una pequeña submuestra de la población seleccionada y empleó el método de entrevistas ampliadas. En ellas se intentó recoger información acerca de las características generales de cada entrevistado, su espacio socio-familiar, su ubicación en y frente al sistema educativo, su vida cotidiana y tiempo libre, sus percepciones políticas y participación social.

La totalidad de estos temas permitió reconstruir el perfil y la trayectoria de cada uno de los sujetos, sus expectativas y percepciones tanto acerca de sí mismo como de la realidad social.

En este trabajo se abordaron fundamentalmente los aspectos más específicamente vinculados al proceso de subjetivación de los entrevistados, a través del análisis en profundidad de los relatos sobre las distintas etapas en las que se construyó su identidad.

Este enfoque implica un abordaje centrado en las formas de construcción de trayectorias educativas y laborales, que son vitales en la articulación de los diferentes momentos de una biografía. En las entrevistas aparecen instancias biográficas que bifurcan estos “senderos” educativos, la mayoría de las veces en contra de la voluntad de los afectados.

Los sujetos pues, ante aquellas fuerzas externas sobre las que no pueden actuar, articulan diferentes representaciones que de alguna manera los compensan por aquellos objetivos incumplidos, objetivos que por otra parte han sido aprehendidos como legítimos a través de las diferentes instancias culturales.

Las personas entrevistadas tienen edades y niveles de escolaridad diferentes, pero presentan, como rasgo común, el no haber podido concluir en forma satisfactoria la etapa escolar, elemento especialmente significativo en términos del proceso de subjetivación.

Aunque existen también otros factores “productores” de las subjetividades, el período de institucionalización escolar merece considerarse de manera especial por la prolongada exposición de los sujetos a él: el largo ciclo biográfico que abarca, la cantidad de horas diarias y la sistematicidad del proceso mismo. Si bien es cierto que la escuela ha ido adquiriendo un lugar más modesto y relativo a medida que el espectro cultural y político se ha vuelto más complejo, sigue siendo uno de los factores centrales en la construcción de la identidad juvenil.

Los sectores excluidos del proceso escolar terminan de algún modo automarginándose, dado que tienden a asumir el resultado negativo de su paso por la escolarización como un problema individual, derivado de los pocos méritos personales.

⁵⁹ Síntesis de Bravin, Clara: *Las destrezas sociales en la mirada de los actores*. Investigación sobre analfabetismo funcional. UNESCO / Ministerio de Cultura y Educación / IICE.

En el nivel individual, se despliegan diferentes estrategias a fin de articular las trayectorias vitales de una manera aceptable. En algunos casos, estas personas tratan de concluir sus estudios en la etapa adulta, o bien de realizar cursos de capacitación dentro del sistema educativo no formal.

Es precisamente en las autopercepciones de cada uno, tendientes a la comprensión de su situación actual (para lo cual se debe recurrir necesariamente a la historia personal y familiar), donde se ponen de relieve estas estrategias, destinadas a configurar la propia identidad.

EL TRAUMA BIOGRAFICO-SOCIAL

Cuando se analizan las trayectorias educativas de aquellos individuos que no han podido terminar o sobrepasar el nivel educativo primario, se encuentra siempre en las biografías un momento que puede caracterizarse como “traumático”. Es decir, un momento de la niñez o la adolescencia en que se da un acontecimiento decisivo para el futuro desarrollo de la trayectoria educativa e incluso de la identidad de la persona.

Este momento o trauma biográfico-social suele estar vinculado con traslados de la familia, motivados muchas veces por una cuestión económica o laboral que frecuentemente se relaciona con fases socioeconómicas claves del desarrollo del país o transiciones políticas, que impactan en el proceso de socialización de estas personas, encarnándose en sus futuras biografías.

A fin de explicitar la importancia de estos eventos traumáticos, vale la pena aclarar que la ciencia social describe dos procesos centrales de socialización: el primario –que ocurre en el seno de la familia– y el secundario, que acontece en distintas instituciones sociales donde el sujeto, junto con internalizar los rasgos de su comunidad, va configurando las características individuales de su propia identidad.

Lo que aparece en las entrevistas es un acontecimiento que, además de vivenciarse como doloroso, o bien decisivo, interrumpe el proceso de socialización secundaria que venía desarrollándose dentro de parámetros de “normalidad” (entendiendo este concepto en sentido sociológico, es decir, según las fases por las cuales la mayor parte de la población pasa).

Por ejemplo, se interrumpe la niñez porque la persona debe comenzar a trabajar, o media un traslado del padre por razones laborales que suele involucrar a todo el grupo familiar, cambiando así la inserción geográfica de la persona entrevistada y su ámbito sociocultural. Todo esto conlleva alteraciones de peso en las historias personales y, muchas veces, un viraje del proceso socializador.

Otro de los factores más comunes es que fallezca uno de los padres o se separen. Más raramente aparece alguna enfermedad o trauma que pueda ser considerado de origen netamente individual.

También sucede muy a menudo que el quiebre de la unidad familiar, por muerte o separación de alguno de los padres, o bien el abandono de uno de ellos, se produce justo en el momento en que la persona hace el tránsito de un nivel escolar a otro, interrumpiéndose de esta manera algo que se presumía parte de un continuo.

En otras ocasiones, un nuevo casamiento de uno de los padres termina desmembrando el grupo familiar originario, y la persona entrevistada manifiesta que a partir de ese momento se va a vivir con otro familiar (abuelos, alguna tía, etc.) Y es a partir de allí que puede trazar claramente las diferencias que se han establecido entre su propia historia y la de sus hermanos.

Hay que señalar que el carácter de trauma que tienen los episodios mencionados está dado no por el episodio mismo, sino por la significación individual que éste tiene en cada caso, y por el momento crítico en que sucede, según la fase de desarrollo en que la persona se encuentra.

Es interesante destacar que algunas de estas personas manifiestan una clara conciencia de algo inconcluso en sus vidas, de un corte abrupto que dejó sin terminar una etapa formativa de mucha importancia.

LA INFLUENCIA DE LA SOCIALIZACION PRIMARIA

Las personas que presentan estos traumas biográfico-sociales suelen pertenecer a sectores de alta vulnerabilidad social, localizados muchas veces en ámbitos rurales o en los bolsones de pobreza urbanos.

Las características de ese *hábitus* primario (es decir, del capital cultural del entorno inmediato en que los entrevistados han crecido) y su distancia del *hábitus* escolar, que es el que corresponde a los códigos culturales de la modernidad, tendrán fuerte incidencia en los logros educativos. En otras palabras, las dificultades para asimilar la cultura escolar y completar con éxito el ciclo de que se trate estarán dadas en buena parte por este *hábitus* adquirido durante la socialización primaria.

Como ejemplo de lo anterior pueden citarse los códigos lingüísticos presentes en algunos casos estudiados. Dos de las personas entrevistadas muestran dificultades para expresarse según lo que se entiende por código lingüístico elaborado, es decir, el código transmitido por la escuela. Hay una desarticulación del discurso que tiene que ver probablemente con la imposibilidad de frecuentar lecturas o actividades vinculadas con la lectoescritura.

Las dos personas citadas realizan trabajos no calificados. Sin embargo, otro entrevistado que también realiza un trabajo de poca calificación (repartir bebidas) afirma que lee mucho y de todo y que le gusta leer y estudiar. Al analizar su discurso se advierte que tiene mejor sintaxis y puede expresar sus ideas con

mayor claridad que los entrevistados anteriores. También sus opiniones acerca de los problemas sociales y políticos, su vinculación con la propia historia y las explicaciones que da de todo ello, comparadas con los otros encuestados en situación parecida, denotan la existencia de un saber sociológico espontáneo. Es altamente probable que este saber lo haya adquirido en gran medida durante el período de socialización primaria que, según relata, vivió como niño “de la calle”.

Parte de estos saberes tácitos, adquiridos dentro del hogar o del entorno donde la persona creció, puede ser incorporada al desempeño de un trabajo.⁶⁰ No obstante, tal tipo de conocimiento supone también ciertas restricciones. Esto se manifiesta claramente en el caso del entrevistado que trabaja como repartidor de bebidas: aun cuando él reconoce haber adquirido “en la calle” un tipo de conocimiento práctico que lo habilita para interactuar con eficacia en su labor, sigue sintiendo que la educación escolar es algo pendiente en su vida.

CONOCIMIENTO ESPONTANEO Y GENERO

La posibilidad de un conocimiento sociológico espontáneo parece estar más restringida para las mujeres, en especial para aquellas que han llegado al matrimonio, sobre todo si vienen de una sociedad tradicional como la rural. En estos casos, su ámbito “natural” y su destino futuro es el hogar y todo aprendizaje suele restringirse a adquirir los conocimientos inmediatos necesarios para el desempeño de las tareas domésticas.

Dado que su inserción en la realidad social suele ser limitada e indirecta (en ciertos sectores sociales las experiencias y enseñanzas de la vida suelen ser transmitidas por las mujeres mayores de la familia, o bien por los integrantes masculinos de la misma), se puede inferir que su ejercitación en la lectoescritura es notablemente menor que la de los varones y que el desarrollo de saberes sociales espontáneos es reducido.

Por otra parte, un tipo de socialización al que suelen acceder los varones, que es el aprendizaje en la “calle”, está reservado en el mejor de los casos a aquellas mujeres que no han querido o podido ingresar al circuito matrimonial y, en el peor, a las mujeres “de dudosa moral”. La moral tradicional ha asignado a la mujer “honesta” al ámbito doméstico del hogar familiar, no así al varón, aun cuando no sea un chico de la calle.

⁶⁰ Incluso en el estudio se documentan casos en que a partir de alguno de estos saberes tácitos se realiza una especialización que permite el desarrollo de procesos de alta tecnología. Por ejemplo, la habilidad manual de las mujeres dedicadas a la costura es reciclada en tareas de armado de aparatos electrónicos.

Por supuesto, tampoco hay que perder de vista los trabajos socialmente determinados según el género. Esto puede significar también mayores y/o mejores oportunidades laborales para el hombre, según un nivel de instrucción dado. Ello puede influir en las estrategias de supervivencia y, por lo tanto, en la consolidación e incorporación de conocimientos.

En general, todavía es posible afirmar que el destino de las mujeres de cierto sector social es el matrimonio y que el ámbito doméstico suele significar restricciones para el desarrollo pleno de sus posibilidades de aprendizaje y desarrollo personal. Aun cuando esta situación ha ido cambiando con los años, todavía hay muchos resabios, especialmente en las generaciones de más edad. También por esta razón, una buena parte de las mujeres que no han podido acceder a un nivel educativo secundario se emplean en el servicio doméstico, trabajo para el cual sí cuentan con los saberes requeridos.

VALORACIONES DE LA EDUCACION

Una suerte de entramado multicausal teje los destinos de estos individuos que, habiendo partido de situaciones traumáticas, han alcanzado diferentes niveles de aprehensión de la realidad personal y social. Generalmente ello está asociado a la presencia de personas con las que han interactuado dentro y fuera del hogar, a veces por azar, y que han significado una apertura hacia nuevos horizontes.

Aunque en la mayoría de los casos no los han alcanzado, ha quedado el conocimiento de la existencia de esos horizontes de progreso. Tal conocimiento es decisivo a la hora de proyectarse hacia el futuro propio y de los hijos presentes o por venir, pues facilita la comprensión de la realidad en grado suficiente como para intentar obrar sobre ella o, por lo menos, para sostener una imagen digna ante sí mismos.

En cuanto a las valoraciones específicas acerca de la educación formal, cabe señalar que son los más jóvenes quienes, pese a manifestar disconformidad con los conocimientos que les brinda la escuela secundaria, tienen internalizada la idea de completar dicho ciclo, sobre todo como necesidad para integrarse al mercado de trabajo (hoy los jóvenes tienen mayores exigencias de escolaridad, dado que se ha elevado el nivel de las calificaciones sociales).

En términos generales, los entrevistados que han concurrido a colegios públicos y pertenecen a los sectores medios y medios bajos de la sociedad (y, en algunos casos, a sectores de alta vulnerabilidad social) suelen manifestar opiniones favorables respecto de la educación, aunque entre los más jóvenes se encuentran observaciones de tono menos optimista. Los jóvenes, a la par que han alcanzado mayor nivel de escolarización, presentan una actitud más crítica, interesada e informada acerca de la situación de la educación.

EDUCACION DE ADULTOS Y GENERO

En las mujeres, sobre todo en un determinado contexto social y en cierto segmento étnico, se ha observado que el momento de ingreso al circuito matrimonial les ha llevado a postergar y aun a renunciar a sus anhelos. Pasada la etapa de expansión familiar —en la cual están abocadas fundamentalmente a procrear y cuidar de los hijos—, suelen disponer de un espacio y un tiempo personales, que algunas veces son aprovechados para retomar viejos proyectos. En muchos casos, sin embargo, manifiestan que no sólo se lo impiden sus obligaciones hogareñas, sino también la falta de entrenamiento, de exposición suficientemente prolongada a la cultura escolar, que les significa ahora crecientes dificultades para continuar estudios (y también para establecer vínculos con la educación de sus hijos).

Respecto de los entrevistados varones, en buena parte refieren haber ingresado a secundarias de tipo técnico. Parece ser una elección típica de ciertos sectores sociales, que esperan que sus hijos ejerzan un oficio, ya que no habrán de continuar dentro del sistema educativo. La idea de que solamente se aprende con la práctica, de que los libros son poco importantes, se manifiesta como una especie de herencia cultural.

La realización de cursos de adultos responde, la mayoría de las veces, a un estímulo externo: la consecución de un empleo mejor, la expectativa de alguna persona afectivamente cercana, etc.

También en este aspecto se expresan claras diferencias relacionadas con la variable género. Así, la elección de cursos entre las mujeres se vuelca hacia lo artístico —piano, dibujo, pintura—, mientras que en los varones se relaciona con el acceso a algún oficio; por ejemplo, aquel ligado a los conocimientos de electricidad.

Estas distinciones tienen que ver con distintas realidades y formas de proyectarse hacia el futuro. La mujer pareciera escoger cursos que no siempre responden a necesidades laborales. El hombre, en cambio, suele tener como objetivo cubrir una demanda del mercado de trabajo.

De este modo, las representaciones y funciones atribuidas a ambos sexos tienen aquí un peso especial, aun cuando —en los hechos— la mujer se encuentra a menudo con que es ella quien debe ser el sostén de su familia.

Por último, existe un circuito comercial de educación no formal, donde los adultos encuentran eventualmente una gran oferta de cursos que no siempre brindan la formación necesaria para el desempeño laboral. Posiblemente entren en este circuito aquellos jóvenes que no encuentran inserción laboral porque no han podido finalizar la escuela secundaria, porque se ha restringido la demanda de mano de obra o porque dicha demanda requiere una cualificación de tipo técnico muy específica.

Es por esto quizá que los más jóvenes, en especial varones, parecen más propensos a la realización de cursos nocturnos para adultos a fin de completar el

ciclo primario y/o secundario. De hecho, los varones que no acreditan el nivel primario ven cerradas las puertas hacia la capacitación no formal, que les exige este nivel como requisito de ingreso, por lo menos en aquellos cursos de mayor demanda como la electrónica.

Finalmente, aquellos que no realizaron estudios parecen lamentarlo en un sentido mucho más amplio que el de la sola inserción laboral. Esto se explica, en parte, por la identificación de los sectores socioeconómicos más bajos con los valores y la cultura de los sectores más altos, internalización de valores que se aprende tanto en la escuela como a través de las interacciones sociales en general.

CONCLUSIONES

Dada la complejidad del mundo social y de las conductas humanas, sería un error atribuir mecánicamente características y comportamientos en razón de los *hábitus* de clase. Existen condiciones imposibles de controlar por las cuales los sujetos ingresan a ciertos circuitos de relaciones sociales, no esperados, y éstas les significan la apertura de otras tantas oportunidades o situaciones nuevas.

No es posible aislar todas las variables que intervienen en estos procesos. Sin embargo, salta a la vista que hay circuitos recorridos por las personas entrevistadas que tienen características comunes y que se expresan a través de sus testimonios: escuelas públicas provinciales percibidas como de una calidad inferior a las capitalinas; situaciones de precariedad tanto con respecto a la ubicación de la escuela como del trabajo docente; valoración de lo privado como bueno en contraposición de lo público como menos bueno, etc. Son interesantes estas opiniones, ya que todos los entrevistados han concurrido a colegios públicos y pertenecen a los sectores medios y medios bajos de la sociedad. En algunos casos, a sectores de alta vulnerabilidad social.

Los efectos de segmentación del sistema educativo explican en buena parte las trayectorias referidas a lo largo del análisis, que muestran un elevado nivel de insatisfacción y frustración personales. No obstante, en todos los casos se encuentran valoraciones positivas de la educación y, generalmente, la percepción de que ha quedado algo pendiente, de que ha habido una interrupción del desarrollo personal, un impedimento que coloca a la persona en situación de saldar esa deuda con el destino. Además de los elementos más o menos justificatorios que aparecen en el discurso, se manifiesta también cierta conciencia respecto de la situación objetiva que impidió la concreción de los estudios.

Por otra parte, las autopercepciones derivadas de los traumas acontecidos en las biografías suelen buscar compensación en diversos elementos que pueden aportar una recomposición de la propia identidad. Ello aparece a través de la apropiación de imágenes y signos de valoración social de las clases más favore-

cidas. Por ejemplo, el recurso de identificarse con un papel que tenga cierta consideración dentro de la cultura dominante, como puede ser un cargo jerárquico.

Ahora bien, cuando la gravedad de los acontecimientos o la forma dramática que éstos han adquirido para el sujeto impide esta recomposición de la identidad, o cuando el medio no ofrece otros elementos identificatorios, se buscarían sucedáneos para recomponer el sentido de esas biografías. Aquí, el campo religioso, en especial ciertas sectas cristianas, ofrecerían un espacio de integración, dejado vacante por las nuevas y rigurosas condiciones sociales y la dificultad aumentada de comprender aspectos causales complejos de esa realidad.

Hay que tener presente que una misma coyuntura puede afectar de manera diferente a los individuos que componen una familia, o una sociedad, aun cuando tengan edades cercanas o estén atravesando una etapa de desarrollo biológico similar. Por eso no puede relacionarse mecánicamente el nivel educativo con la índole de las representaciones que las personas se hacen sobre el mundo y sus causas, aun cuando pueda afirmarse que, efectivamente, el conocimiento amplía los elementos conceptuales y el horizonte del pensamiento con el cual se aprehende la realidad. Probablemente el recurso al pensamiento mágico tenga lugar cuando la persona siente que no puede integrar los datos de la realidad a un universo con suficiente sentido para ella y busca, por tanto, ese sentido.

Otro aspecto que destacan los entrevistados es haber encontrado a personas que han resultado muy importantes en la definición de sus destinos (un estímulo para estudiar, por ejemplo, o –por el contrario– un obstáculo en algún aspecto del desarrollo). Estos circuitos culturales hacen referencia a organismos locales como escuelas para adultos, centros culturales, centros religiosos, etc., donde circula la información, ya sea en forma verbal o gráfica. Igualmente, los entrevistados subrayan la importancia de la relación con personas que les han ayudado o dificultado su inserción laboral, independientemente de su grado de escolaridad.

Es decir, el capital social local, en tanto ámbito de socialización, constituye la materia prima de estos circuitos de comunicación que tienen tanta importancia en relación con las biografías, en especial con las trayectorias educativas y laborales. También actúa negativamente, en el sentido de que a veces puede convertirse en una restricción de las alternativas posibles y delimitar también las condiciones de construcción de las identidades.

Además del capital social, los resultados del estudio ponen de relieve el capital cultural. Así, resulta que aquellos logros en la apropiación simbólica de la cultura se ponen de manifiesto también a través de una diferenciación respecto de las competencias lingüísticas que aparecen en los discursos de los diferentes individuos entrevistados. No siempre se encuentra una relación directa entre el manejo de códigos lingüísticos elaborados y el nivel educativo alcanzado, ya que ha habido en algunos casos medios de adquisición de estos códigos a los que se ha accedido por vías distintas a la escolarización.

En este proceso suele tener cierta importancia, como ya se dijo, la aparición de alguna/s persona/s que estimula/n por ejemplo la afición a la lectura, generalmente vinculada con la afectividad, como asimismo la presencia casual de ciertas relaciones sociales a través de las cuales el sujeto ingresa a un circuito de contactos con la cultura de las clases más favorecidas.

Finalmente, los sujetos en general producen su mirada sobre sí mismos en relación con los otros, es decir, su identidad vuelve de reflejarse en la mirada del "otro". Ello explica que en aquellos casos en que las personas pueden desarrollarse en el plano laboral con cierto nivel mínimo de satisfacción o estabilidad, la finalización del nivel secundario aparezca como una deuda personal con la vida y la encaren ya en la adultez madura. Son aspiraciones que corresponden a los fines de la cultura legítima, como una forma de satisfacer la autoimagen.

En el caso de algunas mujeres, suele haber un vuelco hacia la realización dentro del hogar, como madres y esposas, lo cual parecería atenuar la frustración en la realización social. A veces esta perspectiva ni siquiera aparece como posibilidad, dada la división por género del trabajo social, que indica para hombres y mujeres distintas funciones.

No sucede lo mismo en los casos en que los matrimonios y/o uniones han fracasado o no se han constituido sobre la base del hombre como jefe de familia y entonces la mujer tiene que asumir un papel de cohesión familiar que hasta suele incluir el sostén económico. Generalmente estos esposos tienen un nivel de capacitación y educación inferior al de sus esposas, y la mujer experimenta fuertemente las limitaciones de su escasa formación escolar.

Muchas veces, como se ha señalado, las personas tratan de lograr un nuevo sentido de pertenencia a través de su participación en distintas agrupaciones, generalmente religiosas. Esto se ha podido observar sobre todo entre las mujeres, en especial en aquellas que aún no han podido formar una pareja y que suman a ello importantes dificultades para la integración social y laboral. Tal situación suele sumirlas en un estado de dependencia o minoría de edad que les causa desazón.

Los hombres que no han podido concluir estudios primarios y/o secundarios, por su parte, parecen los más inclinados a realizar una capacitación con fines laborales, de índole técnica especialmente.

Esto puede resultar comprensible porque reciben sin lugar a dudas el mandato de sostener a sus familias y su contacto con la "calle" les permite cotejar sus competencias y sus falencias con mayor objetividad. La calle también supone una cantidad de aprendizajes prácticos que suelen tener no poca importancia a la hora de evaluar las habilidades sociales de las personas y su potencial desarrollo.

Por otra parte, las mujeres tienden a realizar cursos de tipo "placenteros", relacionados con la expresión artística.

En todos los casos en que la trayectoria escolar ha sido interrumpida, se ha encontrado algún trauma de índole biográfico-familiar-social, que es recordado claramente por la persona entrevistada como un factor decisivo en su vida.

Ahora bien, el hecho resulta traumático no por sí mismo, sino por la característica sociocultural de la familia en cuestión. Se ha dicho que son sectores de alta vulnerabilidad, en los cuales la forma de resolución de cierta problemática familiar, de índole económica o de convivencia, pasa por un reducido número de alternativas.

Estas llevan a la fractura familiar, la desintegración afectiva, la soledad, la impotencia y, a veces, la desorientación de los jóvenes. En su momento, ellos no pudieron sustraerse al efecto negativo de la impronta socioeconómica y cultural, pero a la vez reciben de la misma el mandato de alcanzar determinados logros, a fin de poder reconocerse como sujetos de una determinada cultura y de concretar una biografía satisfactoria.

Brasil (S. Paulo)⁶¹

La fase cualitativa se realizó en dos etapas:

- la primera de ellas tuvo como objetivo reunir más elementos que permitieran comprender el fenómeno del alfabetismo en jóvenes y adultos. Con esta finalidad se realizaron entrevistas semiestructuradas, aplicadas a una submuestra de 26 casos seleccionados intencionalmente, contemplando diversidad en cuanto a género, edad, escolaridad y desempeño en el test. Además, interesaban algunos casos excepcionales, tales como personas con poca escolaridad que demostraron un buen desempeño en el test o viceversa.
- La segunda consistió en la aplicación a la misma submuestra tareas de lectura y escritura con el fin de detectar las estrategias utilizadas en situaciones en las cuales la lectura, la escritura y la información numérica normalmente están presentes.

⁶¹ Síntesis del Informe elaborado por Vera Masagão, bajo el nombre de: *Alfabetismo Funcional no Município de São Paulo*. Participação brasileira em projeto de pesquisa latinoamericano promovido pela UNESCO/OREALC. Programa de Pesquisa em Ciência e Tecnologia, Qualificação e Produção –CEDES– Centro de Estudos Educação e Sociedade. Projeto 1. Qualificação e Inserção Não Industrial e Medição de Skills entre Adolescentes e Adultos. Coordenadora geral: Vanilda Paiva. Pesquisadora responsável: Vera Masagão.

Primera etapa

En las entrevistas se comenzó por indagar el concepto que los propios entrevistados tienen sobre lo que significa leer, escribir y saber matemática, procurando observar con qué contextos relacionan la adquisición y aplicación de estas habilidades. El foco de interés fueron las prácticas de alfabetismo en sus contextos funcionales y las relaciones de la escritura con otras modalidades comunicativas: la oralidad primaria de las relaciones interpersonales, los medios audiovisuales, etc.

Los contextos funcionales

Se partió del supuesto de que el significado psicosocial del dominio del lenguaje escrito no puede ser comprendido si se toma como fenómeno genérico y unidimensional. Para comprender el alcance que los diferentes niveles de dominio de la escritura pueden tener para los sujetos y para las sociedades es preciso considerar sus contextos funcionales (lo que las personas hacen concretamente con la escritura) y los valores atribuidos a ella por individuos e instituciones. En esa perspectiva, para orientar las entrevistas aplicadas a la submuestra se distinguieron cinco contextos funcionales:

- El contexto doméstico-urbano, que abarca actividades relacionadas con la reproducción de la vida, principalmente en el ámbito familiar: cuidado y educación de los hijos, alimentación, salud, presupuesto y quehaceres domésticos, mantención de la casa, manejo de electrodomésticos, ubicación y circulación en la ciudad. Este contexto reúne las actividades más cotidianas, de las cuales, normalmente, ningún individuo está excluido, pues se trata de lo que podría llamarse “tareas de supervivencia”.
- El contexto comercial-burocrático, que se refiere a las transacciones comerciales y financieras, desde las compras pequeñas hasta las que involucran cuotas, créditos, facturas, contratos, etc., además de diversos tipos de transacciones con instituciones bancarias. Se incluyen aquí también los intercambios de los individuos con instituciones públicas o privadas que impliquen procedimientos burocráticos (pago de impuestos, recepción de pensiones y seguros, solicitudes de servicios, acciones judiciales, etc.).
- El contexto del trabajo, que abarca las actividades productivas en las más diversas áreas de la economía y las actividades específicas de cada profesión, como asimismo las gestiones realizadas para conseguir un empleo y adaptarse a él.
- El contexto de la participación social, que dice relación con diferentes tipos de asociaciones civiles como partidos políticos, sindicatos, movimientos reivindicativos, asociaciones de ayuda mutua, religiosas, culturales o recreativas. Además de estas formas de participación directa, se incluyen en esta categoría la toma de conciencia y la formación de opinión sobre problemas

que afectan al país o a la humanidad, o que pueden determinar, por ejemplo, la elección de representantes para los poderes públicos. Sobre esta dimensión tiene una influencia decisiva el tipo de relación que las personas mantienen con los medios de comunicación masiva.

- Finalmente, el contexto de la educación institucional abarca los sistemas de enseñanza formal y también las diversas instancias de educación no formal.

Al investigar las experiencias de los sujetos en los contextos señalados, se enfocaron dimensiones de la actividad en las que pudieran apreciarse las funciones básicas del lenguaje en general y del lenguaje escrito en particular. A partir de esas funciones básicas se definieron algunas acciones sobre las cuales el nivel de alfabetismo tendría supuestamente una incidencia crucial, a saber:

- aprender - seguir instrucciones;
- enseñar - dar instrucciones;
- registrar - documentar;
- organizar - planificar;
- informarse - formar opinión;
- informar - opinar - convencer.

Al indagar en las estrategias de resolución de problemas en actividades que involucran esas acciones en los cinco contextos funcionales, se observó la manera en que el dominio y uso del lenguaje escrito constituye y afecta la actividad del sujeto. También se consideró cómo eventuales deficiencias pueden o no ser compensadas por otras formas de lenguaje y cómo el propio dominio de la escritura puede incrementar esas otras formas.

Para la presentación de los datos se estimó suficiente distinguir tres contextos de uso: el contexto del trabajo, el de la vida diaria (que incluye lo doméstico-urbano, lo comercial-burocrático y la participación social) y el de la educación institucional.

De este modo, las historias narradas por los entrevistados favorecen la posibilidad de integrar en la determinación de sus condiciones de alfabetismo factores relacionados con el aprendizaje inicial, la escolarización, los usos efectivos de la lectura y escritura en los contextos de trabajo y de la vida diaria y las perspectivas de continuar su educación.

Las categorías de análisis

La consideración de la intensidad y el tipo de uso que las personas hacen de la lengua escrita permitió crear categorías a partir de las cuales se analizarían sus narraciones. Estas categorías se definieron usando como referencia el modelo de Ehlich (1983),⁶² según los usos que los sujetos hacen de la escritura y la relación

⁶² Rojo, Roxane H.: *Concepções nao valorizadas da escrita: a escrita como um outro modo de falar*. En: Kleiman, A.B. (ed.): *Os significados do letramento: Uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

entre esas prácticas y las diferentes instituciones que posibilitan los procesos de alfabetismo (familia, escuela, etc.).

El resultado fue la definición de cuatro grados de uso de la lengua escrita, que sirvieron de base para comprender las historias narradas por los entrevistados: bajo, medio-bajo, medio-alto y alto. Las diferencias entre estos grupos no se limitan a la intensidad de sus prácticas de analfabetismo, sino que se refieren también a la calidad de esas prácticas, a los contextos en que se realizan y a su funcionalidad. Se trata, por tanto, de una clasificación en que los grados más bajos no conducen necesariamente a los más altos, porque entre las prácticas más características de cada grupo hay también diferencias en cuanto a orientación.

La categorización usada tiene la ventaja de homologarse con la que se hizo en la etapa cuantitativa, referida a niveles de habilidad. En este sentido, se constató —en la mayoría de los casos— una correspondencia entre el nivel de habilidad mostrado por los individuos y el grado de uso de esas habilidades.

Resultados

Primer grupo: bajo grado de alfabetismo

Este grupo está conformado por personas cuyos hábitos de lectura y escritura son bastante restringidos y casi exclusivamente relacionados con las actividades laborales. El principal instrumento de comunicación, expresión, aprendizaje e información es la oralidad, presente en el relato de experiencias y en el contacto cara a cara. Los mecanismos de enseñanza, aprendizaje y relaciones interpersonales tienen como base el saber práctico, la observación y la experimentación.

Los casos de la submuestra que se encuentran en esta condición (8) tienen un grado de escolaridad que varía desde ninguna escolaridad hasta las primeras series del segundo segmento del primer grado. Sus actividades laborales son de nivel básico y, por lo general, exigen habilidades que escasamente involucran lectura, escritura y matemática. Asimismo, la práctica oral se restringe a un universo familiar y al dominio del lenguaje coloquial.

Aprendizaje inicial

De los ocho entrevistados de este grupo, cinco aprendieron a leer en la infancia, uno en la edad adulta y dos se reconocieron como analfabetos. Con excepción de los tres últimos, todos tuvieron sus primeros contactos con el universo letrado fundamentalmente a través de la experiencia escolar.

Aunque se registran algunas prácticas de enseñanza en el ambiente doméstico, éstas son siempre asistemáticas y ocasionales. Muy rara vez se observa acompañamiento del proceso de aprendizaje por parte de los adultos de la familia, pues los propios padres suelen ser analfabetos o personas con poca escolaridad. Por

otra parte, cuando este acompañamiento se realiza, es común que posteriormente surja un conflicto entre lo aprendido en la casa y lo propuesto por la escuela.

Todas las personas del grupo refieren recuerdos, aunque esporádicos, de situaciones de lectura, escritura o transmisión oral de narraciones tradicionales en el ambiente doméstico. Sin embargo, éstas no se dirigen intencionalmente a promover el aprendizaje de los niños.

En la escuela, el aprendizaje de la lectura y la escritura es asociado principalmente al estudio de la "cartilla" y mencionado como algo "rápido", pues se le identifica con una mera decodificación y copia de las lecciones.

En cuanto a los primeros contactos con números y cálculos, también se mencionan vivencias de la fase preescolar propiciadas por el ambiente doméstico. Sin embargo, es posible percibir que en este ambiente doméstico poco letrado se crean y transmiten prácticas alternativas de cuentas y cálculo que pueden tener eficacia en el mundo práctico, pero que son ignoradas en el ambiente escolar, manifestándose nuevamente el conflicto antes señalado.

Son frecuentes, por otra parte, los relatos que describen los primeros contactos escolares con la matemática como realizados bajo la amenaza del castigo. En esos testimonios queda en evidencia el carácter descontextualizado y mecánico que se imprime a la enseñanza de esta disciplina.

Aunque muchos de los recursos utilizados son los mismos, es interesante observar las diferencias entre estos casos y aquellos en que la alfabetización se produjo en la edad adulta (2). En estos últimos se observa un proceso de aprendizaje vinculado a las prácticas cotidianas domésticas y de trabajo. En una de las entrevistas aparece, asimismo, una clara valoración de "la práctica" sobre "la teoría".

Un último aspecto por destacar en el grupo analizado es que los recuerdos de historias contadas por los mayores son esporádicos, y no se cultiva dicho hábito con los hijos. Asimismo, no se observa que el contacto con textos orales (historias contadas) hubiese tenido, posteriormente, alguna influencia en la relación de esos sujetos con la escritura.

En suma, los recuerdos de este grupo en torno a las prácticas de alfabetismo en la infancia son vividos como "experiencias de carencia", o sea, es la memoria de alguien leyendo con dificultad, deletreando, esforzándose por superar la propia condición. La principal referencia al aprendizaje de la escritura en la escuela es la "decodificación y la copia". Lo mismo puede decirse respecto de la matemática, cuyo aprendizaje se asocia a la memorización de las tablas.

Trabajo

En general, el hábito de lectura de este grupo se restringe a situaciones ligadas al trabajo, como la búsqueda de empleo a través de anuncios en los diarios y las lecturas ocasionales relacionadas con áreas específicas de interés.

En el trabajo, las personas casi siempre necesitan utilizar alguna habilidad letrada: realización de cálculos o de algún tipo de registro escrito, por muy rudimentario que sea. Para este grupo, las necesidades laborales constituyen la principal motivación para el desarrollo de habilidades de lectura y escritura; es el contexto que más los desafía hacia la superación de sus limitaciones.

Vida diaria

En este contexto se recurre fundamentalmente a la oralidad para buscar informaciones diversas: qué ómnibus tomar, qué remedio comprar, dónde conseguir un empleo.

Generalmente, las personas de este grupo no tienen contacto con papeles relacionados con trámites burocráticos y cuando lo tienen, buscan ayuda de alguien que lea o llene los documentos requeridos. Si se trata de dinero, se manejan con cierta tranquilidad utilizando el cálculo mental; rara vez emplean algún tipo de documento para controlar el presupuesto; lo más común es establecer una rutina y repetirla cada mes.

La información oral es valorizada como un recurso que puede ser movilizado cuando se requiere usar aparatos domésticos, aunque, si es extremadamente necesario, se consultan los manuales. Lo mismo ocurre en el caso de otras orientaciones, como utilizar un medicamento, ubicar una dirección, etc.

Sólo una de las integrantes del grupo dice que le gusta leer novelas, y las obras que cita son clásicos de la literatura que ya fueron adaptados para televisión (aun cuando éste haya sido el verdadero medio utilizado para acceder a dichas obras, de todas maneras representa una forma de inserción en el universo letrado y un valor atribuido a la lectura de obras de ese género). En cuanto a sus dificultades con la lectura, señala que tienen que ver con el tamaño de las letras y el desconocimiento de algunas palabras; las soluciona escogiendo sólo libros con letras grandes y consultando siempre el diccionario.

La escritura tampoco constituye un hábito cotidiano de este grupo, salvo casos esporádicos en que se hace una lista de compras o se copia una receta. Para sacar cuentas se prefiere el cálculo mental o la calculadora.

La manera en que los entrevistados expresan sus juicios sobre su condición de alfabetismo varía desde una excesiva autoconfianza y el orgullo de saber leer a pesar de haber tenido poca o ninguna escolaridad, hasta una inseguridad que se extiende a cualquier situación que exija habilidad expresiva.

Por último, en relación con la participación social, cabe indicar que ninguna de estas personas pertenece a organizaciones, y su manera de estar al tanto de las noticias es principalmente la televisión. Unos pocos se refieren a la lectura de diarios como "ocasional", casi siempre restringida a los anuncios, el horóscopo y noticias sensacionalistas.

Continuación de la educación

En la mayoría de los casos, después de un breve paso por la escuela regular en la infancia, estas personas no realizaron ningún tipo de curso o programa educativo. Los cursos que rara vez efectuaron han estado relacionados en forma directa con el trabajo y han tenido un carácter eminentemente práctico.

Todos los entrevistados del grupo afirman, sin embargo, tener la voluntad de realizar algún curso, generalmente buscando cambiar de actividad. Entre las posibilidades mencionadas están peluquería y computación.

En las narraciones de este grupo, especialmente en las de las mujeres, se expresa una gran valoración de la escuela como institución que posibilita una buena inserción social, tanto por los saberes que transmite como por la disciplina que impone. De este modo, la imagen del principal agente alfabetizador —del cual depende casi exclusivamente la inserción en las prácticas de lectoescritura— está fuertemente asociada a una imagen disciplinadora: la escuela, además de enseñar a leer y escribir, puede dar la distinción y la disciplina necesarias para conquistar buenas posiciones en la jerarquía social.

Tal opinión, no obstante, no es suficiente para permitir la integración efectiva en instituciones de educación de adultos, ya que las oportunidades educativas son bastante escasas para las personas que tienen bajo nivel de escolaridad y ocupan los puestos menores en las jerarquías profesionales.

Segundo grupo: grado medio-bajo de alfabetismo

Las habilidades letradas se relacionan aquí también en forma importante con las actividades laborales. Aunque la lectura y la escritura son aún movilizadas de manera restringida, hay una exigencia un poco mayor en relación con la capacidad comunicativa, particularmente por medio del lenguaje oral.

Se observa también como característica del grupo el uso de la función expresiva del lenguaje, ya sea a través de la escritura de cartas y “diarios” (muy ocasionales) o de la lectura de textos de carácter biográfico o autobiográfico. La lectura y la escritura aparecen, por tanto, con una doble función: posibilitar actividades profesionales y responder o alimentar necesidades emotivas relacionadas con la subjetividad.

Hay un uso bastante acentuado de la oralidad como principal recurso para informarse, expresarse, aprender y enseñar, aunque se percibe una cierta combinación de ese recurso con la escritura o la lectura. El contacto con los números se limita al control del presupuesto doméstico y a las necesidades impuestas por el trabajo: anotación de pedidos, medidas, cálculo de precios, etc.

Se destaca en el grupo un gran esfuerzo por superar barreras sociales y conseguir una posición económica mejor que la de la familia de origen, movili-

zando para ello principalmente la capacidad comunicativa y buscando alternativas posibles para compensar la insuficiencia de escolaridad.

El nivel escolar predominante corresponde a las últimas series de enseñanza fundamental y las series iniciales de enseñanza secundaria, aunque también se encuentran personas con menor nivel y una sin escolaridad. Con una sola excepción, todos han estado prácticamente 15 años sin estudiar.

Los trabajos que ejercen estos entrevistados (7 personas) exigen habilidades comunicativas que van más allá del lenguaje coloquial típico de la comunicación cara a cara entre conocidos: tienen que demostrar destreza en la atención de público, en la distribución de tareas, etc.

Aprendizaje inicial

Salvo una excepción, los integrantes de este grupo iniciaron su proceso de aprendizaje en la infancia y casi exclusivamente en el contexto escolar. Al igual que en el grupo anterior, las prácticas en el ambiente doméstico son esporádicas. Si bien algunas personas entrevistadas registran la existencia de un incentivo materno para que estudiaran, las experiencias vividas en este ámbito no son consideradas como parte del proceso de aprendizaje.

En estos relatos es notoria la fuerte vinculación que se establece entre aprendizaje de la comunicación escrita y mecanismos punitivos. La violencia física en este ámbito aparece tanto en el hogar como en la escuela. Más de una persona caracteriza su aprendizaje de la lectura como una experiencia traumática, principalmente en la medida en que se identifica con la lectura en voz alta y, por ende, con la “exposición pública”. También se mencionan competencias propuestas por la profesora como motivación para aprender matemática, en que se incluyen golpes.

Junto con los recuerdos negativos, asociados a la vergüenza y el castigo, se expresa la fascinación que la escritura producía en la infancia, especialmente en sus aspectos formales.

El caso de la entrevistada⁶³ que aprendió a leer, escribir y calcular sin nunca haber ido a la escuela, sirve de contrapunto a la experiencia escolar de los demás

⁶³ La persona citada comenzó a leer cuando se trasladó a São Paulo, impulsada por la necesidad de movilizarse y conseguir empleo. Recuerda los apremios sufridos en esas situaciones por no saber leer ni escribir y afirma haber aprendido a hacerlo paseando por la calle con amigos que le mostraban los letreros, le explicaban lo que anunciaban y le indicaban las letras que formaban las palabras. Para el aprendizaje de la escritura, el principal incentivo fue su interés por escribir cartas a su madre y hermana, en parte para demostrar que había conseguido aprender sin haber ido a la escuela. Cuenta que al principio su madre y hermana se quejaban porque no lograban entender lo que estaba escrito y eso la estimulaba a perfeccionarse. En el momento actual, considera la interacción con su hija, que cursa cuarta serie, como una importante oportunidad de aprendizaje.

integrantes de este grupo. Ella desarrolló estas habilidades movida por intereses y necesidades prácticas, pero –a diferencia de un caso similar presente en el grupo anterior, en el cual el proceso se describe como un esfuerzo solitario– en su narración destaca el importante papel que jugaron las relaciones interpersonales, las diversas ayudas que recibió. De hecho, es la única entrevistada del grupo que recuerda haber tenido un contacto intenso con las historias que le contaban en la infancia, lo cual ciertamente tiene relación con la destreza verbal que logró adquirir.

Con todo, esta historia es una excepción en el grupo. Para los demás, el aprendizaje en la infancia se circunscribió al ambiente escolar y se dio a través de prácticas educativas que enfatizaban la memorización, el castigo físico o moral, especialmente en el caso de la lectura y la matemática. En más de una referencia a la escritura, por otra parte, se destaca su carácter mágico, vinculado con personas importantes: la profesora, la madre, el médico. Tal vez allí se pueda reconocer un primer indicio del valor que estos entrevistados atribuyen a la escritura como expresión de la subjetividad.

Trabajo

Tal como en el primer grupo analizado, aquí el trabajo constituye el contexto que más intensamente exige habilidades asociadas al alfabetismo. Comenzando por la búsqueda de empleo, para la cual (además de los intentos por medio de la conversación cara a cara) se recurre a anuncios de los diarios, agencias y carteles. También es común tener que llenar fichas o someterse a un test. Muchas veces, incluso, conseguir un empleo puede exigir más habilidades de lectura y escritura que el empleo en sí.

Las personas de este grupo afirman que utilizan la escritura principalmente para anotar pedidos o para llevar algún tipo de control, por ejemplo, de horas extras trabajadas. Para ello se usan textos en formato de lista o formularios. Ante la pregunta sobre cómo aprenden las tareas que incluye una nueva función, todos se refieren principalmente a la observación acompañada de preguntas; el recurso a la lectura es muy esporádico. También aparece, dentro del contexto del trabajo, la necesidad de leer y operar con números para calcular valor de los pedidos, reajustes de salarios, descuentos, etc. En este ítem, señalan que emplean fundamentalmente el cálculo mental y la calculadora.

Se percibe, por tanto, que este grupo –más que el anterior– tiene que recurrir a la escritura en su actividad laboral, aun cuando el tipo de registro que se realiza no sea muy complejo. La necesidad de leer materiales como revistas, manuales o catálogos es ocasional. En la mayor parte de los casos, los cálculos pueden ser realizados mentalmente. Lo que mejor diferencia a este grupo del anterior es una mayor exigencia impuesta por el trabajo en relación con la capacidad comunicativa

oral. Todos los entrevistados mencionan la interacción con personas diferentes, de varios niveles socioculturales, como la principal habilidad que estaría garantizando su éxito en el plano laboral.

Vida diaria

Aunque en el contexto del trabajo leen y escriben un poco más que el grupo anterior, estas personas continúan valiéndose casi exclusivamente de la oralidad y de la observación para conseguir las informaciones que necesitan en su vida diaria. Valorizan aquí sus conocimientos prácticos, la capacidad de experimentación y la interacción cara a cara. De este modo, el uso de recetas, manuales y guías es bastante restringido, excepto en casos muy específicos.

Para movilizarse en la ciudad y encontrar direcciones nuevas recurren a registros escritos combinados con peticiones orales de información sobre puntos de referencia; la consulta de guías es eventual. Todas las personas del grupo acostumbran llevar el control del presupuesto familiar a través del cálculo mental y, en algunos casos, consultan sus resúmenes bancarios. Sólo una de ellas manifiesta la necesidad de realizar registros sistemáticos de gastos personales y familiares, principalmente debido a que suele comprar a crédito.

Al igual que en el primer grupo, se cita a la televisión como el principal medio utilizado para mantenerse al día sobre los acontecimientos de actualidad. Algunos entrevistados revelan, incluso, una comprensión selectiva del valor informativo de la televisión. Entre los programas más vistos aparecen noticiarios, documentales y entrevistas, además del canal TV Cultura, estación no comercial dedicada a la educación y la cultura.

Una oportunidad notable de ejercitar habilidades de lectura y escritura en el contexto cotidiano, especialmente en el caso de las mujeres, es el acompañamiento escolar de los hijos. Otro elemento común es el gusto por lecturas centradas en el desarrollo personal, especialmente libros religiosos y de autoayuda. Por ejemplo, dos personas (quienes frecuentan comunidades religiosas) afirman leer a menudo la Biblia; otra declara disfrutar especialmente la lectura de biografías, buscando modelos de conducta, y una cuarta centra esta función expresiva del lenguaje en la escritura de poemas u otros textos que le permiten organizar sus ideas y pacificar el espíritu.

Es interesante constatar cómo la lectura o escritura con fines subjetivos constituye un aspecto dominante de las prácticas de alfabetismo en la vida diaria; es el canal por medio del cual traspasan los límites relativamente restringidos del uso de la escritura en el trabajo. Con excepción de las mujeres —quienes revelan un mayor esfuerzo de actualización motivado por la necesidad de educar a los hijos—, las obligaciones domésticas no parecen exigir mucho en lo que se refiere al empleo de la lectura, escritura y matemática.

Continuación de la educación

Los integrantes de este grupo valorizan mucho la educación como medio de posibilitar una mejoría desde el punto de vista laboral. Desde la persona que nunca asistió a la escuela hasta las que tienen enseñanza secundaria o media incompleta, todas consideran su grado de educación insuficiente, una limitación frente a sus pretensiones de trabajo, en especial porque les falta la certificación necesaria para realizar los cursos que les permitirían acceder a las profesiones deseadas, o al menos para que los empleadores reconozcan sus capacidades.

Muchos entrevistados comentan cuánto resienten el no haber tenido un mayor apoyo de su familia para dedicarse más a los estudios y procuran saldar esa falta con sus propios hijos. A diferencia de los miembros del primer grupo, que lamentan la declinación de la disciplina en la escuela de hoy, aquí muchos se muestran optimistas respecto de las oportunidades que la escuela ofrece a sus hijos, a través del uso de técnicas más lúdicas. Muchos critican la rigidez de la enseñanza del pasado, atribuyéndole varias de las dificultades que ellos tuvieron que enfrentar en la infancia. Parece haber, asimismo, una visión del profesor de hoy como más actualizado y mejor preparado, por tener mayor formación que los antiguos y una valoración de la educación preescolar.

En los testimonios se encuentran referencias a la matemática como algo que es preciso aprender en la escuela (en este caso, a diferencia de lo que ocurre con las habilidades comunicativas, la experiencia práctica no sería suficiente). Otros entrevistados, que sí confían bastante en sus capacidades de aprender por sí solos en la práctica, reconocen sin embargo el valor de la enseñanza formalizada que la escuela ofrece.

A pesar de resentir las carencias en su formación básica, la mayoría de los integrantes de este grupo ya tuvo oportunidad de realizar algún curso relacionado con su área de actuación laboral. En una de las narraciones, el deseo de continuar estudiando se vincula además con la realización personal.

Algunos mencionan la edad y todos, la falta de condiciones financieras como principales obstáculos que les impiden dar continuidad a su formación, de modo que las expectativas que alimentan a ese respecto son tratadas más como un sueño que como posibilidades viables.

Tercer grupo: grado medio-alto de alfabetismo

Dentro de este grupo, las habilidades letradas también se concentran en el universo del trabajo, pero —a diferencia de lo que ocurre en los grados anteriores— estas habilidades también son movilizadas en otras dimensiones, particularmente en el ambiente familiar, en procura de la educación de los hijos y de la actualización de los propios conocimientos.

Las personas entrevistadas (5) manifiestan, en diversas situaciones, una conciencia de complementariedad entre lo que aprenden en la práctica y lo que aprenden por medio de la lectura y la instrucción formal.

Se observa la presencia de actividades laborales más especializadas, ya sea en relación con la especificidad de la formación (contador, mecánico) o con la necesidad de movilizar una capacidad comunicativa que involucra situaciones más formales de oralidad (taxista, secretaria, recepcionista). En cuanto a escolaridad, se trata de un grupo heterogéneo: tres mujeres con primer grado incompleto, dos hombres con enseñanza media y uno que tiene sólo el primer año básico.

Aprendizaje inicial

En el relato de los entrevistados se puede observar que el contacto inicial con el aprendizaje sistemático del lenguaje escrito se da predominantemente en el contexto escolar. Sus familias de origen no cultivaban hábitos de lectura y casi todos los padres tenían poca o ninguna escolaridad.

Los primeros recuerdos de alguien leyendo o escribiendo remiten directamente al ambiente escolar: la profesora, la cartilla, la recitación de las vocales y de las tablas. Algunas personas recuerdan en especial situaciones de apremio por no responder a la profesora como se esperaba; otras, en cambio, se centran en aspectos positivos de la experiencia (por ejemplo, en un testimonio se destaca la atención individualizada que la profesora daba a cada alumno). También hay memorias de la profesora contando historias.

En este grupo, los recuerdos de prácticas de alfabetismo en el ambiente doméstico sí son concomitantes con la experiencia escolar y, aunque no hubiese intencionalidad en los mayores de enseñar a los niños a leer y escribir, se percibe que esas prácticas imprimieron su marca en la relación que los entrevistados establecieron con el lenguaje escrito posteriormente.

Las primeras referencias al aprendizaje de los números también se sitúan en la experiencia escolar, aunque en el ambiente familiar se hayan vivido situaciones en que los números desempeñaban un papel importante. Para estas personas, el aprendizaje de la matemática no ofreció mayores dificultades, con excepción del caso con más baja escolaridad. Este individuo, no obstante, reveló en la entrevista una habilidad matemática poco usual para alguien que no tuvo instrucción formal: es capaz de describir en detalle las técnicas que utiliza para hacer sustracciones y multiplicaciones, siempre a partir de la adición, usando complejas secuencias de descomposiciones, aproximaciones y redondeos.

Esta capacidad de describir el propio raciocinio no es común en personas que aprenden a calcular en la práctica, sin apoyo de la instrucción formal. Por otra parte, dicha habilidad no es muy útil para asimilar el contenido matemático propuesto en la escuela, porque la enseñanza que se recibe allí no toma en cuenta

este tipo de conocimiento que los adultos desarrollan cuando deben realizar operaciones numéricas en su vida cotidiana. Además del caso citado, hay otros dos entrevistados que recuerdan actividades vinculadas a los números fuera del contexto escolar, pero no las reconocen como oportunidades de aprendizaje ni como relacionadas con lo que aprendían en la escuela.

Sin embargo, aunque los integrantes del grupo relaten estas experiencias sin atribuirles mucho valor como posibilidades de aprendizaje, resulta evidente que ellas contribuyeron a que dieran a la lectura y escritura significados que se extrapolan al contexto escolar. Actualmente, cuando ya ha pasado un tiempo considerable desde que abandonaron la educación formal, todos tienen al lenguaje escrito como aspecto constitutivo de su vida cotidiana, tanto en el trabajo como en el espacio doméstico.

Trabajo

Todas las personas de este grupo ya pasaron por la experiencia de buscar empleo, llenar fichas en empresas, hacer test y entrevistas sin haber tenido mayores problemas. Sin embargo, tres de ellas –de bajo nivel escolar– comentan la dificultad que tendrían hoy si se vieran enfrentadas de nuevo a esas circunstancias, especialmente debido a su escasa escolaridad. Aun así, valoran su capacidad de aprender en la práctica y, reconociendo las limitaciones que los afectan en el mercado formal de trabajo, proponen el trabajo autónomo como alternativa.

Justamente este tipo de actividad laboral es otro punto común en el grupo. En algunos casos existe como proyecto y en otros, ya se realiza. Lo que lo hace posible es, sin duda, el dominio de la cultura escrita que muestran los entrevistados, tanto en el test de lectura como a través de los usos que hacen o hicieron de la escritura en el ambiente de trabajo.

Asimismo, hay coincidencia en destacar la importancia de la lectura y el estudio, no sólo para permitir la realización de actividades laborales que exigen directamente habilidades letradas, sino principalmente como medio de desarrollo del lenguaje oral y de la capacidad de interactuar con las diferentes personas con que se relacionan en su trabajo.

Vida diaria

Los integrantes del grupo utilizan sólo eventualmente agendas o calendarios para registrar compromisos, en el caso de alguna ocasión importante o para recordar el día de vencimiento de algún préstamo; las tareas diarias son memorizadas y no se siente la necesidad de ponerlas por escrito. En tanto, cuando requieren emplear aparatos recién adquiridos, todos afirman consultar el manual de instrucciones, con excepción de la persona con menor escolaridad, quien dice que prefiere pedir ayuda a alguien.

Cuando necesitan cualquier tipo de información relacionada con la práctica, estos entrevistados –al igual que los de los grupos anteriores– solicitan con bastante frecuencia la ayuda de otras personas, pero siempre que pueden combinan ese recurso con la consulta a materiales escritos. Si tienen problemas de ubicación en la ciudad, optan por pedir informaciones orales, que a veces anotan; algunos también suelen usar guías o mapas.

En general, las estrategias de resolución de problemas prácticos en este grupo consideran en mayor medida el apoyo de personas especializadas, que pueden dar una orientación correcta (un funcionario de un banco, un abogado, etc.). No obstante, este recurso siempre se suma a las prácticas más informales de pedir ayuda a parientes o amigos. Lo mismo ocurre en relación con los problemas de salud: hay una tendencia a informarse a través de otras personas y una cierta preocupación por “descifrar” el lenguaje médico, considerado de difícil acceso. La lectura de etiquetas de medicamentos es un hábito, por lo menos cuando se trata de un producto desconocido, y se busca ayuda del propio médico o de un farmacéutico para comprender datos más complejos.

En cuanto a la educación de los niños, aquí también aparece como un terreno de preocupación especial de las mujeres, ocupando un lugar destacado en su vida cotidiana. Los padres, salvo una excepción, realizan un acompañamiento más a distancia. Cuando hay problemas de convivencia con los hijos o dudas sobre cómo orientarlos, se busca ayuda conversando con personas conocidas o incentivando a los hijos para que lo hagan. Las revistas o libros especializados y los programas de radio o televisión dedicados al tema son asimismo recursos eventuales, principalmente para los hombres.

En el contexto burocrático-comercial, se acostumbra controlar las cuentas bancarias a través de resúmenes, realizar depósitos y pagos simples. Además, existe el hábito de hacer una proyección de gastos.

Este grupo también manifiesta un mayor interés por mantenerse al tanto de los acontecimientos de actualidad, para lo cual acude más frecuentemente a diarios y revistas, amén de programas de televisión. Dos integrantes participan en organizaciones comunitarias, en ambos casos de carácter religioso.

La lectura más común es de revistas, sean de actualidad, femeninas o sobre otros asuntos específicos (automóviles, moda, etc.). Por otra parte, la mayoría de estas personas lee textos sobre espiritualidad y algunos libros: novelas, género policial, etc., aunque éste no sea un hábito muy asiduo.

Quien más aprecia el hábito de la lectura y se refiere a él como una constante en su vida, es el entrevistado que cuenta con menor grado de escolaridad. Precisamente tratando de compensar su falta de instrucción formal, él valoriza sobremanera la lectura y el contacto con personas instruidas como medio para ampliar sus posibilidades discursivas. En realidad, esto puede considerarse un rasgo de todo el grupo, junto a lo cual se evidencia que el recurso a fuentes escritas es una

práctica inserta en su cotidiano, tanto en las tareas prácticas como en el afán de mantenerse al día o incluso como forma de pasatiempo.

Continuación de la educación

Se valora mucho la educación formal, especialmente porque permite la especialización profesional y proporciona una formación general que promueve la posibilidad de desenvolverse en diversas situaciones. Todas las personas entrevistadas resienten la precariedad de las condiciones en que realizaron su instrucción básica.

Las menciones a cursos efectuados después de la enseñanza básica son aquí más numerosas, sean ellos orientados a la calificación profesional o al desarrollo personal. Las expectativas de continuidad del proceso de formación que se expresan en el grupo involucran la idea de completar la educación formal y también de hacer cursos de actualización, en especial inglés y computación.

Los principales obstáculos señalados para la continuidad de su educación son la falta de recursos financieros y la falta de tiempo (en el caso del entrevistado con menor escolaridad el problema más importante es la falta de instrucción formal).

Cuarto grupo: grado alto de alfabetismo

Este grupo está conformado por tres personas de la submuestra que tienen, de una forma u otra, la vida atravesada por la escritura. Son personas cuyas actividades o intereses movilizan el contacto con textos teóricos y especializados, además de la lectura más minuciosa y constante de diarios, revistas informativas y libros de diferentes áreas de interés, lo que parece tener un impacto particular sobre ellas.

A diferencia de lo que ocurría en los otros grupos, aquí el trabajo inserta a los individuos en un universo bastante letrado y especializado. Asimismo, la escritura es usada no sólo en el espacio laboral sino también en la vida diaria y con diversas funciones, desde el registro de compromisos en la agenda hasta la elaboración de trabajos académicos. Del mismo modo, el trato con la información numérica no representa un impedimento.

Estas personas están constantemente llamadas a desenvolverse bien hablando en público o junto a grupos que dominan conocimientos especializados, en un discurso estructurado a partir de la escritura. En cuanto al perfil sociocultural, hay dos entrevistadas con educación superior —completa e incompleta, respectivamente— y un entrevistado que tiene sólo la sexta serie de primer grado, pero trabaja hace muchos años como fotógrafo en una importante empresa editora. En los tres casos, las actividades profesionales desempeñadas exigen dominio de la

lectura, la escritura y la matemática básica, junto con una capacidad discursiva adecuada a las instituciones en las que se actúa.

Aprendizaje inicial

En las dos mujeres con educación superior, las primeras experiencias que se relacionan con su proceso de alfabetismo ocurrieron en la edad preescolar, en el ambiente doméstico, donde disponían de una gran variedad de materiales como libros para niños y revistas de historietas. Ambas aluden también a los cuentos de hadas, narrados por profesoras o por la madre, como aspectos que marcaron mucho su interés por la lectura en la infancia. Refiriéndose a la escuela, las dos recuerdan que, junto con el aprendizaje de las letras, vivenciaron la dimensión significativa de la escritura (a través, por ejemplo, de la importancia de aprender a escribir el propio nombre o, más tarde, de la escritura de poesías).

Al narrar estas experiencias, lo mismo que sus primeros contactos con los números, las entrevistadas demuestran bastante conciencia de que tales sucesos fueron parte de su proceso de aprendizaje, al contrario de las personas del grupo anterior, quienes habiendo tenido algún contacto con materiales escritos en la infancia —mucho más dispersos, eso sí— no los relacionan con el aprendizaje escolar.

En el caso del entrevistado varón, el contexto donde establece sus primeros contactos con la escritura es muy diferente. Él vivía en el interior y recuerda haber aprendido primero en casa, con un señor que, a la luz de un farol, enseñaba lo que sabía a los niños. Su experiencia más sistemática de enseñanza, sin embargo, se remite a la escuela donde —a diferencia de lo que aparece en los relatos de la mayoría de los integrantes de la submuestra— su recuerdo del aprendizaje de la lectura no se restringe al abecedario, el silabeo y la cartilla, ni a la presión de ser evaluado en público, sino al uso de historias en la enseñanza de la lectura y a la práctica, por parte de los alumnos, de contarlas al curso, lo que desarrollaba su expresión oral. Por último, valoriza también la influencia de su padre, una persona desvuelta y comunicativa que siempre encontraba un modo de resolver los problemas y que solía llevar las cuentas de la casa, anotando todo.

Aunque en este grupo resultan evidentes las diferencias entre los momentos iniciales de aprendizaje, es interesante observar que el elemento común es el contacto con buenas historias desde el principio, como asimismo la práctica de un ejercicio particular de oralidad, la narración a partir de historias leídas. Tal información respecto de estas personas, que actualmente hacen un uso intenso de la lectura y la escritura, confirma estudios realizados con niños en la fase inicial de aprendizaje de la escritura que muestran que la práctica de la narrativa más formalizada es un factor importante en la estructuración del discurso oral letrado y del discurso escrito.

Trabajo

Para este grupo, como para los otros, el contexto donde se concentra la necesidad de aplicar habilidades relacionadas con el alfabetismo es el trabajo. Pero aquí los intereses profesionales son vividos también como aspiraciones personales y el ambiente laboral es bastante letrado.

Los tres entrevistados reportan la utilización del lenguaje escrito ya desde la búsqueda de empleo (por ejemplo, a través de la lectura de anuncios en los diarios y la organización de los datos allí contenidos). No obstante, el entrevistado varón sostiene que lo que más le ayudó a conseguir trabajo fue su capacidad de comunicarse oralmente. Por otra parte, confiesa que cuando comenzó como ayudante en su empresa, tuvo algunas dificultades de adaptación y finalmente logró el aprendizaje de su nuevo oficio a través de varios mecanismos: el haber trabajado como auxiliar de personas muy especializadas, los ocho meses de práctica realizados y el haber empezado en la labor más básica para pasar luego por diferentes funciones.

En cuanto a los usos actuales de habilidades letradas, este individuo requiere estar siempre actualizándose a través de catálogos, manuales, revistas y libros técnicos. Afirma, además, que procura mantener contacto con personas que puedan ayudarlo a seguir al día, amén de frecuentar eventos como ferias y cursos. Por último, reconoce el valor de la escritura como medio instruccional cuando comenta cómo realiza su función de entrenamiento de nuevos trabajadores.

Otra de las entrevistadas, profesora de Educación Física, también utiliza constantemente la lectura y la escritura en su trabajo: para hacer planificación, relaciones pedagógicas, etc. Cultiva el hábito de leer literatura especializada (teoría sobre educación) y destaca especialmente la importancia de registrar por escrito las clases como método de evaluación y perfeccionamiento de su práctica docente. La tercera entrevistada, vendedora y estudiante, emplea asimismo la escritura como instrumento cotidiano en su actividad laboral, pero reconoce sus limitaciones en el área de la matemática, a pesar de que debe lidiar con números diariamente.

En síntesis, se puede constatar que este segmento presenta un uso versátil de la lectura y la escritura en el contexto del trabajo. A diferencia de los otros grupos, estos entrevistados utilizan dichas habilidades para aprender, para enseñar y para planificar y evaluar el propio trabajo.

Vida diaria

En todas estas narraciones, la vida diaria, el trabajo y la especialización están íntimamente ligados, siendo el trabajo el contexto principal en torno al cual se organiza lo cotidiano.

Los entrevistados recurren a la lectura y la escritura para planificar las actividades diarias, ubicarse espacialmente, buscar informaciones diversas, etc. También en este grupo la oralidad es una práctica bastante común, pero la diferencia en relación con los anteriores es que aquí se usa con más frecuencia la ayuda de especialistas. Por otra parte, cuando se adquiere algún aparato nuevo, se recurre normalmente a los manuales.

El lenguaje escrito está naturalmente inserto en lo cotidiano. Se le da mucho valor a la información y existe una comprensión refinada sobre las variadas funciones que la lectura y la escritura pueden cumplir.

Una de las entrevistadas expresa incluso que utiliza la escritura como *hobby*, a través de la correspondencia con personas de otros países. La lectura también aparece en diferentes momentos de su testimonio, con diversas funciones y objetivos y abarcando varios géneros: prensa, libros de suspenso, novelas y libros académicos.

En los otros dos casos, aunque se practica la lectura (se mencionan, por ejemplo, textos de filosofía oriental, biografías de personas y empresas de éxito, el libro de *Guinness* y la revista *Selecciones*), hay una visión crítica de los propios hábitos y estilos de lectura. El entrevistado varón considera que sus hábitos de lectura son restringidos, atribuyendo el hecho a la poca escolaridad de sus padres; estima que lee las cosas muy "superficialmente" y con una perspectiva utilitaria, debido a su familiaridad con la literatura técnica. La otra entrevistada encuentra que lee muy rápido y que le falta una postura más analítica frente a los contenidos. Probablemente, ambos están en condiciones de hacer este tipo de críticas porque conviven con personas que son profesionales de la escritura.

Respecto del tema social, todos valoran bastante la posibilidad de mantenerse informados sobre los asuntos públicos, identificando la toma de conciencia y el debate como formas de participación social, de ampliación de horizontes personales y profesionales. Señalan, entre otros aspectos, la necesidad de estar al día tanto en las informaciones transmitidas por los medios de comunicación de masas (incluyendo la lectura especializada sobre finanzas) como en lo que se refiere a la introducción de elementos tecnológicos en lo cotidiano (un computador, por ejemplo). Finalmente, sólo un miembro del grupo interviene en actividades comunitarias fuera del trabajo —en una sociedad de amigos del barrio—, pero afirma no tener una participación muy activa.

Continuación de la educación

Se valora la educación básica y la formación en el trabajo; existe disposición para el aprendizaje en las distintas esferas de la vida.

Se aprecia también el compromiso con la propia formación por medio de la frecuencia de cursos (entre otros motivos, por la oportunidad que brinda de mantener un amplio círculo de relaciones).

Los tres entrevistados relatan que ya han realizado varios cursos ligados a sus áreas de especialización o centrados en el desarrollo personal. En la actualidad, las dos mujeres están estudiando: una es alumna de la facultad de pedagogía y la otra está tomando clases de inglés.

Síntesis y conclusiones de la primera etapa

Se constató que para todos los entrevistados, con excepción de tres sin escolaridad, la principal referencia en la fase inicial de aprendizaje de la escritura es la escuela. La mayoría recuerda, en ese contexto, prácticas de memorización de letras y sílabas, además de las tablas. En cuanto a los materiales utilizados, prácticamente lo único que se recuerda es la cartilla.

Entre las personas de grado bajo y medio-bajo de alfabetismo se encuentran referencias a prácticas muy ocasionales de lectura y escritura o trato con información numérica en el ambiente doméstico. En casi todos los casos, también los padres de los entrevistados tenían poca o ninguna escolaridad y las esporádicas iniciativas intencionalmente orientadas al aprendizaje de los hijos eran descalificadas por la profesora. El aprendizaje inicial de la lectura, escritura y matemática en la escuela también está asociado, en la memoria de los entrevistados, al miedo al castigo: hay diversos relatos de castigos físicos o morales experimentados en ese contexto.

Entre las personas con grado medio-alto de analfabetismo se constata que el ambiente doméstico de la infancia contaba con más materiales, especialmente revistas, ofreciendo también alguna oportunidad de ejercitar las habilidades adquiridas en la escuela y atribuirles valor funcional. Los entrevistados de este grupo difícilmente toman conciencia de que estos eventos de alfabetismo en el ambiente familiar constituyen parte importante de su proceso de aprendizaje, conciencia que sólo se explicita entre los entrevistados del cuarto grupo.

En las percepciones de estos últimos sobre su iniciación en la cultura escrita, se destaca el recuerdo de historias leídas por los mayores y también de la oportunidad de poder contarlas en la escuela. Por otra parte, las memorias de la experiencia escolar son más positivas: hubo un aprendizaje más significativo de la lectura y la escritura, y más lúdico en el caso de la matemática.

En cada uno de los tres primeros grupos hay un caso en que el entrevistado aprendió a leer y escribir sin apoyo de la instrucción escolar. Fueron incluidos en la submuestra precisamente por el hecho de tener un tipo de desempeño superior al esperado para su grado de estudio. Los tres aprendieron a leer ya adultos, motivados principalmente por necesidades asociadas al trabajo, echando mano a los materiales escritos que el gran centro urbano les ofrecía. Fue también el contexto del trabajo el que les presentó gran parte de las oportunidades de aprendizaje, a pesar de que sus logros han dependido exclusivamente de su esfuerzo

personal o del apoyo de amigos y familiares. Estas personas demuestran haber desarrollado habilidades de cálculo mental en situaciones prácticas, pero sienten mucha dificultad para trabajar con las representaciones gráficas y los algoritmos enseñados en la escuela. De las tres, sólo una, con grado medio-alto de alfabetismo, consigue incluso describir por escrito los procedimientos que utiliza para realizar varios cálculos.

Para los cuatro grupos, el trabajo reveló ser el contexto que más intensamente impulsa el desempeño de las habilidades relacionadas con el alfabetismo.

El grupo con bajo grado de alfabetismo ejerce funciones que están en la base de la jerarquía ocupacional, exigiendo poca calificación. Los usos que hacen de la lectura y la escritura en el contexto del trabajo son muy restringidos: llenar formularios, registros en forma de lista y muy eventualmente leer un folleto de instrucciones o los nombres de los destinatarios de correspondencia que debe ser distribuida. Para conseguir un empleo o aprender nuevas funciones que necesiten desempeñar, recurren básicamente a la oralidad.

En el grupo con grado medio-bajo de alfabetismo se verifica también un uso bastante restringido de la lectura y la escritura, junto a un uso más intenso del cálculo numérico, realizado mentalmente o con ayuda de la calculadora. Lo que diferencia del primer grupo es una mayor exigencia en cuanto a capacidad comunicativa, pues se trata más frecuentemente con público.

En el segmento con grado medio-alto de alfabetismo los entrevistados ejercen o ejercerán actividades que exigen un nivel medio de calificación. Algunos actualmente trabajan por cuenta propia o en negocios familiares; otros se preparan para eso. Tanto la lectura como la escritura son entendidas como instrumentos importantes, que viabilizan la información y el perfeccionamiento de las habilidades comunicativas. El trato con la información numérica también es parte de su especialización profesional, sin representar mayores dificultades.

Entre los sujetos con alto grado de alfabetismo, las funciones desempeñadas son especializadas y exigen un uso más diversificado de la escritura, también para fines de planificación y evaluación de las actividades ejecutadas. En dos de los tres casos reunidos se verifica la necesidad constante de actualización, que es satisfecha principalmente por la lectura de literatura especializada y por la frecuencia de cursos.

En cuanto a los usos de la lectura en la vida diaria, las diferencias entre los cuatro grupos son notorias.

El grupo con grado bajo de alfabetismo se apoya exclusivamente en la oralidad para buscar informaciones que necesitan y cumplir con obligaciones domésticas, casi no realizan trámites burocráticos que exigen lectura y completar de documentos complejos. Se informan sobre los asuntos públicos básicamente por medio de la televisión o la radio; la lectura de los diarios se limita a las secciones de anuncios. Los pocos libros mencionados son los religiosos. La escritura es utili-

zada también muy ocasionalmente para hacer registros simples en apoyo a la memoria.

En el grupo con grado medio-bajo, los usos de la lectura y escritura con fines prácticos son también ocasionales en el ambiente doméstico, donde la oralidad es dominante. Se verifican, sin embargo, algunas prácticas de lectura y escritura con función expresiva, relacionadas con la subjetividad e intersubjetividad: escritura de poesía, escritura como desahogo y expresión de sentimientos, escritura de cartas para parientes; lectura de textos de autoayuda y de revistas y libros que cuentan la vida de personas famosas, las cuales son tomadas como lecciones de vida.

En la vida diaria de los entrevistados con grado medio alto de alfabetismo la lectura y la escritura están más presentes. Junto con el recurso de pedir ayuda a quien sepa resolver el problema, estas personas echan mano a la lectura de manuales y recetas, además de consultar libros y revistas sobre temas de salud o sobre la educación de los hijos. Leen con más frecuencia revistas y libros, así como también el diario.

Entre las personas con alto grado de alfabetismo, el contexto doméstico es invadido por intereses y necesidades oriundas del universo del trabajo. La preocupación por la actualización es una constante y para ello recurren a la lectura de manuales y libros de diversos géneros, incluyendo literatura técnica y académica. La lectura de diarios es también señalada como una práctica común.

Todas las madres y padres, independientemente de su grado de alfabetismo, se muestran interesados en el proceso escolar de sus hijos, pero en la vida diaria son principalmente las madres quienes se responsabilizan de acompañar a los hijos en la realización de tareas escolares, y lo hacen dentro de las posibilidades de sus diferentes grados de conocimiento.

En cuanto a la perspectiva de continuar la educación, el grupo con grado bajo de alfabetismo manifiesta el deseo de hacer cursos eminentemente prácticos, que permitan el cambio de actividad: peluquería, maquillaje, electricidad. Son pocas las referencias a programas formativos en los cuales efectivamente tuvieran oportunidad de participar; perciben que la insuficiencia de su formación escolar básica es el principal obstáculo para ello.

Los entrevistados con grado medio-bajo reclaman en la misma medida sobre las limitaciones impuestas por la escolaridad insuficiente; expresan asimismo expectativas de completar el primero o el segundo grado, lo que permitiría su profesionalización o también su realización personal.

Las personas con grado medio-alto de alfabetismo se refieren con más frecuencia a cursos realizados buscando la calificación profesional o el desarrollo personal. Señalan también el deseo de concluir la educación y de realizar cursos de especialización y actualización, particularmente de inglés o computación.

Esas mismas áreas de actualización son mencionadas por los entrevistados con grado alto de alfabetismo, que son los que tienen más oportunidades efecti-

vas formación continua, tanto para la calificación personal como para el desarrollo personal.

Segunda etapa del estudio cualitativo: desempeño en situación de interacción

Esta etapa cualitativa incluyó la aplicación de tareas simuladas a la misma submuestra sometida a la entrevista semiestructurada. El objetivo fue analizar las estrategias que utilizan personas con diversos grados de alfabetismo para realizar operaciones de lectura y escritura, en una situación diferente a la del cuestionario de la etapa cuantitativa: involucrando la interlocución entre entrevistador y entrevistado.

A través de este mecanismo se pudo constatar que hay muchas maneras de interactuar con el lenguaje escrito, no todas coincidentes con el tipo de tareas solicitadas en la etapa cuantitativa (durante la cual llamó la atención que un gran número de individuos no fuera capaz de realizar tareas aparentemente simples, como la localización de información en un texto corto o la realización de cálculos sencillos a partir de números identificables). Por otra parte, se estaba considerando ahora un aspecto esencial de las condiciones de resolución de problemas en situaciones reales, que es la posibilidad de contar con el apoyo de otras personas, ya sea observando su comportamiento o pidiendo instrucciones antes de realizar la tarea.

Para analizar el desempeño de los 24 entrevistados que participaron en esta etapa del estudio, se tomó como referencia la clasificación por grados de alfabetismo establecida anteriormente. En más de una ocasión se encontraron correspondencias entre los niveles de habilidad demostrados en el test, los usos de la lectura y escritura que las personas efectivamente hacen, y las estrategias que ocupan para resolver tareas de lectoescritura en situación de interacción.

Las tareas propuestas

Se plantearon dos tareas, una para cada habilidad. La primera consistía en la lectura de un artículo de diario referido a la situación de riesgo que viven los niños de la calle por su relación con traficantes de drogas, asunto sobre el cual se estimó que existiría bastante interés y suficiente información previa. Las entrevistadoras debían verificar si las personas eran capaces de prever el contenido de la noticia a partir de la lectura del titular, si después de la lectura del artículo podían sintetizar oralmente su contenido, si identificaban las fuentes de información y si distinguían adecuadamente hechos de opiniones. Finalmente, se les sugería que comentaran su propio proceso de lectura, con el fin de observar su capacidad de identificar aspectos que complican o facilitan la comprensión.

Para evaluar la escritura se propuso imaginar la búsqueda de un nuevo trabajo en una agencia de empleos, para lo cual había que llenar una ficha. La ficha

constaba de tres partes, con exigencias de distinta naturaleza y diferente grado de complejidad. La primera era un pequeño formulario de datos personales; la segunda solicitaba describir las funciones desempeñadas por el postulante en su trabajo actual, y la tercera requería indicar características personales y experiencias anteriores que lo calificarían para el cargo pretendido. Esta última involucraba un nivel mayor de análisis y de relación de ideas, junto con una intencionalidad argumentativa.

Resultados de la tarea de lectura

Mobilización de conocimientos previos a partir de la lectura del título

Aunque todos los entrevistados demuestran un dominio razonable sobre el tema, varía significativamente el modo como relacionan sus conocimientos previos con el primer elemento textual —el título—, ciertamente en función de los diferentes grados de conocimiento que poseen sobre el texto periodístico y sobre la función de los titulares y otros elementos de la primera página. Sólo los que emplean de manera más frecuente y diversificada el lenguaje escrito (grados medio-alto y alto de alfabetismo) pueden hacer uso de ese conocimiento textual, que les permite anticipar mejor el contenido de la noticia.

Muchas personas con grado bajo de alfabetismo parecen no tener gran certeza de que los titulares de la primera página se refieren a las materias que se encuentran en el interior del diario. Además, casi todas se resisten a la idea de formular hipótesis sobre el contenido del texto principal antes de haberlo leído íntegramente. Entre los entrevistados con grado medio-bajo de alfabetismo, en tanto, se observa una relación más próxima entre los comentarios sugeridos por la lectura del título y lo que éste, de hecho, expresa.

Por último, quienes fueron clasificados en los grados medio y medio-alto responden a la solicitud de prever el contenido de la noticia a partir del título sin vacilaciones: formulan rápidamente una hipótesis, refiriéndose al tema principal y luego —en algunos casos— manifiestan opiniones o narran experiencias asociadas a la información. Para estos entrevistados, el conocimiento previo de naturaleza textual juega un papel importante; ellos conectan lo que saben del mundo con su información sobre el tipo de texto leído, demostrando conocer la relación esperable entre la información del título y el contenido de la noticia. Cabe recordar que estas personas tienen como hábito la lectura de artículos de los diarios, mientras que quienes se ubican en los grados bajo y medio-bajo leen principalmente los anuncios.

Extracción de información del texto

Interesaba aquí observar cuánta información eran capaces de extraer del texto las personas –revisando sus hipótesis previas, identificando hechos, opiniones y fuentes– y cuáles eran sus posibilidades de organizar la información. Precisamente para investigar esto último se pedía que, después de la lectura, reprodujeran lo que habían entendido, como si estuviesen contando la noticia a alguien. Esta capacidad de síntesis es uno de los principales indicadores de la habilidad de comprensión del lector, como asimismo de su “competencia discursiva”.

Los entrevistados con bajo grado de alfabetismo presentan como característica común la retención del tema en forma muy vaga o bien la fijación en un detalle y la exaltación del mismo como hecho principal, lo que los lleva a interpretaciones equivocadas. En estos casos, el papel de la entrevistadora como orientadora de la reflexión es fundamental y, casi siempre, se llega de esta forma a una aproximación al tema central del texto. En ningún caso se puede afirmar que no hay comprensión del texto, pues, a lo largo del diálogo, todas las personas demuestran saber de qué trata la noticia; el problema parece residir en que al recurrir a los conocimientos previos para compensar lagunas de comprensión, tienden a no distinguir las ideas preconcebidas de los datos extraídos del artículo. Tampoco se manifiesta un interés por encontrar nuevas informaciones en el texto, el cual funciona más como inspiración para hablar de lo que ya se sabe sobre el asunto.

Los entrevistados de nivel medio-bajo consiguen un diálogo más intenso con el artículo leído; tienden a mezclar las informaciones de éste con las personales, pero generalmente logran –tras una negociación con la entrevistadora– focalizarse en la tarea requerida. Las personas del tercer grupo (medio-alto) son capaces de reproducir, en pocas palabras, el tema central del texto, y las del cuarto grupo (alto) demuestran un grado mayor de sistematización de los datos, que se expresa en la organización de un resumen oral de la noticia.

Comparando las estrategias de lectura de los distintos entrevistados, se observan también diferencias en relación con la aprehensión de detalles y la importancia atribuida a las fuentes de información. En este caso, la facilidad de volver al texto para buscar datos específicos, que no pueden ser memorizados, juega un importante papel.

En síntesis, esta etapa de la tarea permite identificar rasgos distintivos en el desempeño de todos los grupos. Como característica de las personas con bajo grado de alfabetismo, se percibe que la aproximación al texto se da por medio de su asimilación a las experiencias vividas o a informaciones anteriores recibidas de otras fuentes. En el grado medio-bajo se evidencia una combinación entre conocimientos previos y datos extraídos del texto, sin preocupación por distinguirlos, aunque también se aprecia la capacidad de identificar el tema y algunas

informaciones específicas. Ya en el grado medio-alto, si bien aún hay recurrencia a las experiencias propias, se manifiesta un discernimiento entre lo aportado por el artículo y conocimientos anteriores u opiniones preconcebidas. Finalmente, en el grupo con alto grado de alfabetismo, ese distanciamiento entre lo que se sabe y lo que el texto dice es más evidente.

Reflexión sobre la lectura y el texto mismo

En este punto se aprecia en forma aun más nítida la diferencia en el análisis efectuado por los entrevistados de los diversos niveles.

Parte de los integrantes del primer grupo pide a la entrevistadora que lea el artículo en voz alta, lo que por sí solo ya dificulta la reflexión. Al responder acerca de eventuales problemas encontrados en la lectura, tienden a remitirse al contenido del texto, señalando, por ejemplo, la cuestión de los niños de la calle o del tráfico de drogas. Resulta evidente que no comprenden la propuesta debido a que no dominan el discurso metalingüístico, probablemente porque han tenido muy escasas oportunidades de pensar sobre el proceso de lectura en sí.

En el grupo de nivel medio-bajo persiste la dificultad de focalizar el proceso de lectura. La pregunta, por lo tanto, es interpretada primeramente como referida al contenido de la noticia. La noción de “entender” o “no entender” se aplica cuando mucho a alguna palabra desconocida; no hay alusiones a elementos textuales que hayan dificultado la lectura. La actitud dominante es señalar la facilidad con que pudieron leer y comprender todo. Estas personas lograron, de hecho, entender el texto sin mayores problemas; sin embargo, en el diálogo con la entrevistadora realizaron suposiciones equivocadas que debieron ser corregidas con apoyo de ésta. Aun así, tienden a no reconocer las dudas como parte del proceso de lectura.

Ya entre los entrevistados con grado medio-alto de alfabetismo se puede encontrar una reflexión más detenida sobre las propias posibilidades y límites frente a la lectura del texto.

Los datos de este ítem refuerzan la hipótesis de que los usos y géneros textuales que forman parte de la práctica de alfabetismo del sujeto, así como la escolarización, cumplen un papel importante y diferenciado en el proceso de desarrollo de un metalenguaje. La capacidad de reflexión sobre el propio saber está vinculada a las prácticas de lectura y escritura del individuo, pero también al hábito de hablar sobre sus conocimientos y dificultades, identificando sus límites, expresando dudas y solicitando, cuando es necesario, la ayuda de un “otro” que —en la interacción— crea condiciones efectivas para construir un conocimiento más elaborado.

Resultados de la tarea de escritura

Completación de un formulario simple

La primera parte de la tarea de escritura fue realizada adecuadamente por todos los entrevistados, con excepción de las dos personas que se declaran analfabetas, quienes llenaron, con bastante dificultad, sólo los campos del formulario referidos a nombre, edad y sexo. Los demás ítems fueron completados por la entrevistadora, pero ninguna de las dos personas tuvo problemas para proporcionar la información necesaria, mostrando que, si bien no eran capaces de escribir los datos en forma autónoma, sí podían comprender lo que se les solicitaba.

Los errores ortográficos cometidos por los entrevistados con grado bajo de alfabetismo son los característicos de los individuos cuyo dominio de la escritura es precario: escribir las palabras de la manera en que las pronuncian, incurrir en faltas por hipercorrección y desconocer reglas básicas. La caligrafía insegura y la mezcla de letras mayúsculas y minúsculas son otros indicios de un aprendizaje que no se realizó en la infancia, en la escuela, o que ha sido muy poco ejercitado.

Las personas con nivel medio-bajo no cometen faltas de ortografía, por lo menos en esta parte de la ficha. La caligrafía irregular y el uso indebido de mayúsculas o minúsculas, en tanto, aparecen sólo en un caso (la integrante del grupo que no tiene escolaridad). En el siguiente segmento –grado medio-alto de alfabetismo– también se completa el formulario con letra legible y regular, sin errores ortográficos.

Por último, llama la atención en los entrevistados de nivel alto la tendencia a asegurarse de que comprenden bien las instrucciones antes de realizar el cometido, por muy simple que sea para ellos. Pareciera que justamente por tener más familiaridad con este tipo de tareas y más autoconfianza, vacilan menos en preguntar o en pedir la confirmación de la entrevistadora.

Descripción de funciones

El ítem referido a las funciones ejercidas en el trabajo actual requería la redacción de un texto donde se describieran acciones. Con excepción de las dos personas que se declaran analfabetas, todos los entrevistados efectuaron lo pedido, logrando diferentes resultados.

Los rasgos comunes en el grupo con grado bajo de alfabetismo fueron: no uso de puntuación; errores ortográficos; realización de la tarea de manera rudimentaria, yuxtaponiendo elementos y sin avanzar hacia una descripción más detallada. Dos integrantes del segundo grupo tuvieron resultados similares a los anteriores, pero la mayoría consiguió esbozar un texto que se sitúa entre el relato descriptivo y la enumeración, demostrando algún dominio sobre los recursos

utilizados para enumerar (puntuación y nexos), aunque no siempre se empleen correctamente.

En los niveles medio-alto y alto los textos se acercan más a lo esperado según el contexto: se usan formas nominales para organizar la enumeración y se opta por la concisión. Hay pocas faltas de ortografía, pero los errores de puntuación —si bien escasos— continúan presentes. Es posible concluir, por tanto, que los entrevistados de los dos últimos grupos cumplen esta etapa de la tarea de manera satisfactoria, con un grado de corrección formal suficiente. No obstante, en ninguno de los casos se obtiene un texto impecable desde el punto de vista formal, tanto en cuanto a ortografía y sintaxis como en cuanto a estructura. Probablemente ese tipo de desempeño sólo sea característico de personas que tienen a la escritura como principal función y en determinados contextos.

Argumentación acerca de sí mismo

Como era de esperarse, el ítem que solicita al entrevistado apuntar las características personales y las experiencias anteriores que lo califican para el cargo pretendido, es contestado en forma adecuada por un menor número de personas. Todos los entrevistados que lo realizaron parecen comprender lo que se les pide, pero la calidad de los textos varía significativamente; es decir, no todos consiguen la intención comunicativa que el contexto exige ni el correcto uso de los recursos lingüísticos propios de un texto argumentativo.

De las ocho personas con grado bajo de alfabetismo, tres prefirieron no completar esta parte de la tarea. Las que sí lo hicieron produjeron textos que no logran una intención argumentativa o incluso se desvían de lo que debiera ser el eje principal.

Los entrevistados con grado medio-bajo, por su parte, imprimen una intención argumentativa a sus textos, aunque no con mucha eficacia. Casi todos enuncian una premisa introductoria con la fórmula “quiero ser tal cosa” y después citan cualidades personales y experiencias anteriores, pero no todas se relacionan directamente con el cargo pretendido. Un esbozo de argumentación, entonces, acaba transformándose en un texto confesional, no apropiado al contexto. Este tono intimista o confesional que aparece en la producción de este grupo tiene una clara relación con el tipo de uso que ellos hacen de la lengua escrita en la vida diaria, limitado a la escritura de diarios y cartas personales o a la lectura de libros de autoayuda y biografías.

Las personas del nivel medio-alto no cometen ese tipo de desvíos, logrando textos cuya intención argumentativa es nítida. Sin embargo, aun aquí son pocos quienes dominan la estructuración sintáctica característica del texto argumentativo. En general, puede inferirse que en este ítem la escolaridad establece una diferencia: los entrevistados que cuentan por lo menos con enseñanza secundaria o

media persiguen con más constancia el estilo impersonal, cuyo efecto es la objetividad, y restringen su discurso a los elementos que tienen directa relación con la premisa.

Se concluye que la calidad de la escritura argumentativa de los sujetos parece estar bastante orientada por el nivel de escolaridad, pero también por la intensidad y el tipo de prácticas de alfabetismo que han realizado. No deja de ser sorprendente el buen desempeño de algunas personas sin escolaridad o con muy poca: la mayor diversidad de usos del lenguaje escrito que ellos hacen (en comparación con los demás entrevistados de su mismo nivel educativo), junto con la notable desenvoltura en el lenguaje oral mostrada en la entrevista, son aspectos que explican la cualidad discursiva que consiguen imprimir en sus textos, a pesar de las irregularidades sintácticas y los errores de ortografía.

Síntesis y conclusiones de la segunda etapa

Los entrevistados cuyo nivel corresponde al grado más bajo de alfabetismo no consiguen reproducir oralmente el contenido de la noticia después de leerla. En compensación a su dificultad de extraer información textual, activan la recuperación de conocimientos previos sobre el tema y emiten sus propias opiniones, sin interesarse por contrastarlas con la información del texto. Por ese motivo, los comentarios que realizan tras haber leído el título no son sustancialmente diferentes de los que hacen después de leer la noticia, demostrando no haber aprehendido más que el asunto del cual se trata o, eventualmente, algún detalle. Cuando se les pregunta sobre las personas citadas en la noticia, no retoman el diario para consultar, sino que evaden la pregunta o dan respuestas parciales o imprecisas, valiéndose solamente de lo que pudieron retener de memoria. Cuando se les solicita que comenten el texto en sí o su propio proceso de lectura, no entienden lo que se les pide y vuelven a los comentarios sobre el contenido del artículo.

En relación con la escritura, se observa en estas personas una gran incidencia de errores ortográficos. Por otra parte, para describir sus actividades profesionales, yuxtaponen sintagmas sin emplear puntuación y cuando el contexto exige un texto con orientación argumentativa, la mayoría no consigue realizarlo.

Los integrantes del grupo con grado medio-bajo de alfabetismo sí logran sintetizar oralmente el artículo leído, aunque, en la mayor parte de los casos, con ayuda de la entrevistadora. Mezclan bastante las informaciones textuales con datos tomados de otras fuentes u opiniones personales, no siempre mostrando preocupación por distinguirlas. Tampoco retoman en forma espontánea el texto para verificar detalles, como los nombres de las personas citadas, y cuando comentan su proceso de lectura, lo hacen de manera lineal, simplemente afirmando que entendieron todo y no enfrentaron ninguna dificultad.

La escritura de este grupo también es más desenvuelta que la del anterior; las personas construyen frases simples y utilizan la puntuación, aunque muchas ve-

ces en forma inadecuada. Al describir sus funciones en el trabajo, optan por la enumeración o por el relato descriptivo, reproduciendo casi siempre expresiones típicas de la oralidad. Cuando anotan características que los calificarían para el cargo buscado, producen textos en que se pueden reconocer indicios de una intencionalidad argumentativa: la mayoría cita la pretensión del cargo como premisa introductoria y, en seguida, enumera cualidades personales y experiencias anteriores (si bien no todas son pertinentes como argumento). Algunos entrevistados, al escribir sobre sí mismos, derivan en un estilo confesional poco apropiado al contexto.

Las personas cuyas prácticas de alfabetismo corresponden a los grados medio-alto y alto son capaces de hacer una revisión de sus hipótesis previas tomando en cuenta la información textual presente en la noticia. Consiguen reproducir su contenido oralmente, ateniéndose a las informaciones textuales y distinguiéndolas expresamente de la propia opinión o el conocimiento anterior. Manifiestan plena conciencia de que es preciso retomar el texto para recuperar datos específicos, realizando la consulta con facilidad. Las dos entrevistadas con grado alto de alfabetismo y nivel de escolaridad superior logran un nivel diferenciado de organización y sistematización de las informaciones al reproducir el texto oralmente.

En el desempeño en la escritura también hay grandes diferencias frente a los otros grupos. Al describir las funciones que ejercen en su empleo actual, estos entrevistados realizan enumeraciones cuyo principal rasgo distintivo es el empleo de la puntuación con más propiedad, garantizando un orden mínimo en la estructura del texto. Las funciones son nombradas por medio de sustantivos y mínimamente explicadas. También cuando escriben sobre sus características personales y experiencias —con el fin de argumentar a favor de su calificación para el cargo pretendido— adoptan un estilo más impersonal, produciendo un efecto de objetividad. Se desempeñan, por lo tanto, de forma satisfactoria, aunque sus producciones escritas no sean impecables desde el punto de vista formal.

Sobre la base de los datos obtenidos a través de estas dos tareas, es posible formular hipótesis explicativas del desempeño de los jóvenes y adultos en el test aplicado en la etapa cuantitativa. Se observa, especialmente entre personas con grado bajo y medio-bajo de alfabetismo, que la tendencia a sustituir información textual por conocimientos e informaciones previas y el hábito de relacionarse con los textos escritos de una manera evocativa y no analítica, sumados a la dificultad de retomar el texto para consulta, hacen incurrir en imprecisiones que para efectos del test resultan en la no realización de la tarea del modo esperado.

Considerando en primer lugar los resultados de la tarea de escritura, es posible suponer que las dificultades específicas de redacción comprometieron el desempeño en el test sólo para una parte de las personas con grado bajo de alfabetismo. Como en dicho test no se consideraba la corrección ortográfica ni gramatical de las respuestas (y, más aun, casi todas eran resumibles en una palabra o número),

se puede deducir que la gran mayoría de los jóvenes y adultos, ya a partir del grado medio-bajo de alfabetismo, podía responder adecuadamente los ítems sin que le afectaran las limitaciones relacionadas con su habilidad de escritura.

En cuanto a las estrategias de lectura identificadas en la etapa cualitativa, el aspecto más valioso para complementar el análisis de los datos es el tipo de desempeño dominante entre las personas con grado medio-bajo de alfabetismo. El modo como compensan las dificultades de extraer información del texto por medio de la evocación de conocimientos previos y opiniones, puede explicar por qué muchas no consiguen resolver completamente algunas tareas características de los primeros niveles de habilidad, las cuales parecen tan simples. Existen varios indicios de que, independientemente de la dificultad de aprehender la información textual, la evocación de las propias experiencias y opiniones frente al texto es también una actitud, un modo de relacionarse con el lenguaje escrito que está dado por el tipo de prácticas de alfabetismo que caracterizan al grupo: estas personas hacen un uso restringido del lenguaje en el trabajo y, fuera de allí, lo que predomina es la lectura y escritura de textos donde la función expresiva es preponderante. A diferencia de las tareas del test, los textos y contextos en que estos individuos acostumbran a desenvolverse no exigen una actitud analítica.

También es observable que las personas con grado bajo y medio-bajo de alfabetismo no parecen tener el hábito de retomar el texto para buscar informaciones específicas o algún detalle importante que pueda haber pasado inadvertido. Es principalmente la dificultad o la falta de interés en mantener esa actitud meticulosa en relación con el texto escrito lo que compromete la comprensión de las instrucciones o su cumplimiento adecuado. Probablemente el resultado sería distinto si, en lugar de tareas simuladas, se enfrentara una situación donde los intereses reales motivaran la lectura, lo cual podría determinar una atención y meticulosidad mucho mayores. Aun así, resulta bastante evidente que tanto este aspecto como el anterior (lectura más orientada por lo expresivo que por lo analítico) redundan en menores probabilidades de acierto en los ítems propuestos en el test, incluso tratándose de los más simples.

La actitud analítica, es decir, la capacidad de distinguir en un texto la información nueva de la evocación de lo ya conocido, es ciertamente favorecida por la práctica escolar, donde el análisis de textos es una tarea muy común. Son las personas con niveles más altos de escolaridad (en especial las que tienen enseñanza media o más) quienes mantienen con mayor constancia tal actitud durante la realización de la tarea de escritura y, sintomáticamente, quienes consiguen escribir sobre sí mismas en un estilo más impersonal. Sin embargo, también personas con poca escolaridad pueden adoptar ese tipo de relación con el texto escrito, principalmente aquellas que leen y escriben con mayor frecuencia. Es posible que esto se deba a que así adquieren más agilidad en la consulta acerca de

información, pero también –y sobre todo– a que como autodidactas desarrollaron una actitud inquisitiva ante el texto, la que caracteriza a todo buen lector.

Colombia⁶⁴

La investigación cualitativa se realizó a partir de una submuestra de 92 personas (50 mujeres y 42 hombres), seleccionada identificando aquellos casos que en la fase cuantitativa habían obtenido altos y bajos puntajes en lenguaje o matemáticas. Estos casos presentan diferencias en cuanto a sexo, escolaridad y estrato socioeconómico, variables que se entrecruzaron para definir la submuestra.

Los instrumentos utilizados fueron entrevistas presenciales (72 casos) y entrevistas telefónicas (20 casos) Este último recurso se empleó con aquellas personas que, a pesar de su deseo de colaborar, no aceptaron la modalidad presencial.

Los temas de la entrevista se determinaron en función de los objetivos de esta etapa del estudio, de acuerdo a la siguiente pauta.

Para el primer objetivo –identificar en el pasado elementos que a nivel personal, familiar y del proceso de aprendizaje parecen influir en las habilidades de la lectura, escritura y matemáticas–, los aspectos considerados fueron:

- Aprendizaje de la lectura, escritura y matemáticas (método usado; experiencia en cuanto positiva o negativa; aprendizajes “significativos”; dificultades enfrentadas; interacción social en la construcción del conocimiento: relación con los padres, los profesores, los compañeros).
- Significado de la escritura en cuanto a experiencia (conflictos posibles entre persona y escuela, entre escuela y familia; aprendizajes significativos en la escuela; relación de la escuela con el contexto cultural de la persona).
- Motivación por leer, por escribir y por usar las matemáticas.
- Ambiente “letrado” o no del hogar y del entorno (importancia y frecuencia de la lectura, la escritura y la matemática; cultura oral versus cultura escrita).
- Situación económica de la familia; trabajo de los padres y su relación con la lectura, la escritura y el cálculo.

Para el segundo objetivo –identificar en el presente algunos aspectos que pueden ayudar a comprender por qué se lee, escribe y calcula actualmente de tal o cual manera–, los aspectos considerados fueron:

- Representación de las tareas de lectura, escritura y matemática en la persona (configuración simbólica del acto de leer y escribir, en la cual influye el

⁶⁴ Síntesis del informe de la fase cualitativa del Informe realizado por Germán Mariño, publicado bajo el título: *Habilidades en lectura y matemáticas de jóvenes y adultos de los cuatro primeros estratos socioeconómicos. Componente de Colombia a la investigación coordinada por UNESCO, en 7 países de América Latina* (Primera Parte) Aportes, N° 49. Bogotá: Dimensión Educativa, 1997.

momento en que se realiza y la interacción con otras personas; importancia y utilidad atribuida a la lectura, escritura y matemática).

- Percepción de sí misma frente a las tareas de lectura, escritura y matemática.
- Uso de la lectura, escritura y matemática en el hogar, en la vida cotidiana, en el trabajo y en la participación social (en qué aspectos de tales contextos son necesarias; cómo un mayor dominio de estas habilidades podría mejorar algún contexto; qué se lee, qué se escribe, en qué se usan las matemáticas).
- Principales dificultades que se enfrentan actualmente en lectura, escritura y matemáticas en los diversos contextos (qué es lo que más cuesta, frente a quiénes).

Para el tercer objetivo –identificar las estrategias usadas para enfrentar el medio letrado–, se consideraron las ayudas usadas en determinados casos (cuáles son efectivas y cuáles no; qué se hace cuando no se pide ayuda).

Para el cuarto objetivo –identificar elementos que pueden servir para mejorar la Educación Básica de Jóvenes y Adultos– se consideró el tipo de cursos que la persona seguiría, por qué y en qué condiciones.

La información se analizó según una matriz que a nivel horizontal plantea el desarrollo en el tiempo (niñez, juventud, adultez) y a nivel vertical contiene diversos espacios (familia, escuela, trabajo y medio). Los datos relevantes de la matriz fueron luego cruzados con otras tres variables: edad, escolaridad y estrato. También se tomaron en cuenta los rendimientos tanto en lectura como en matemáticas.

El procedimiento anterior permitió inferir una serie de consideraciones que fueron presentadas a continuación de cada caso. A partir de su análisis se generaron las conclusiones del estudio.

CONCLUSIONES

La familia

La investigación muestra que la familia desempeña un importante papel en la creación de hábitos lectoescritores.

Hace unas décadas, la familia y concretamente la madre asumían la responsabilidad de iniciar a los niños en la lectoescritura y en las matemáticas; eran muy pocas las mujeres que trabajaban y en los sectores populares no había jardines infantiles. Así, la madre era la primera maestra, quien reproducía los métodos con los cuales ella había aprendido.

Hoy, aunque la familia sigue cumpliendo un papel importante, lo hace desde un ángulo muy poco documentado hasta el momento en los estudios: los padres de familia de los estratos bajos (1, 2 y 3) no son “buenos” modelos –de

lectoescritores— para sus hijos. No leen ni escriben con frecuencia, compran muy pocos materiales de lectura, etc. También la tradición oral, a través de la práctica de contar historias, se ha ido perdiendo gradualmente en una sociedad cada vez más urbanizada y con alta injerencia de la televisión. Esta práctica llegaba a articularse en muchas ocasiones con la lectura de cuentos y, por ende, con la motivación para la lectura.

En tales condiciones, la influencia de la familia se genera más bien a partir de variables como la valoración del estudio y el papel de los hermanos mayores.

Las familias urbanas de estratos bajos poseen un imaginario en el cual el estudio es la “llave” para el ascenso social, lo que a pesar de ser cierto en un porcentaje de la población, no se cumple para la mayoría de los casos. De todos modos, esta percepción cumple una función motivadora permanente para el estudio y, por consiguiente, para el aprendizaje de la lectoescritura.

Otro factor motivador que todavía conserva un gran valor (debido a su carga afectiva) es el que las madres ayuden a sus hijos a hacer las tareas. Algunas personas entrevistadas comentan que fue su mamá la que les enseñó “las primeras letras”, pero que actualmente las madres no cumplen ese papel porque tienen que trabajar o porque prefieren apoyarse en la educación preescolar.

En cuanto a la función de los hermanos, puede afirmarse que éstos se convierten en un referente para alcanzar. Por otra parte, en no pocas oportunidades los hermanos menores se sienten atraídos por los libros de texto de los mayores, lo que resulta significativo en un ambiente donde hay gran carencia de materiales de lectura.

En síntesis, a pesar de las restricciones de tiempo existentes, los adultos (madres y algunos hermanos mayores) que hacen de maestros puntuales ofrecen un campo muy amplio de desafíos y posibilidades para la implementación de eventuales programas de educación de adultos. Habría que trabajar más esa relación padres-educación-aprendizaje de los hijos, no sólo como factor de motivación sino como componente a nivel de habilidades y contenidos, tanto del *curriculum* de las escuelas de padres como de los de la educación de jóvenes y adultos.

La escuela

De esta investigación se desprende una imagen de la escuela poco potenciadora de la creación de hábitos lectoescritores a largo plazo, es decir, años después de haber salido (los estratos 1, 2 y 3 frecuentemente no alcanzan altos niveles de escolaridad).

Lo que se recuerda de la escuela son los castigos físicos, los miedos, las sanciones sociales, tanto para el área de lectura como para la de matemáticas. El aprendizaje se asocia a prácticas punitivas. Cuando no hay recuerdos ingratos, la

escuela se añora básicamente como una instancia socializadora; de la lectura, escritura y matemáticas se habla poco (uno que otro concurso, una obra de teatro; las nuevas generaciones aluden a experiencias como el periódico escolar o algún poema).

Las temáticas que se leen son distantes de los intereses personales y se trabajan por cumplir. La lectura se asocia a la obligación, a la tarea; por eso, en vacaciones no se lee ni se escribe. Dificilmente se encuentran personas que, por ejemplo, atribuyen al profesor o profesora el descubrimiento de la literatura como placer. La redacción de las mismas temáticas es vista como exclusivamente documental. La narración, el mito, el cuento, el drama no han dejado huella. Aun dentro del ámbito literario, el peso de los textos es de tipo documental (autores, fechas, nombre de obras).

Pero donde más se evidencia la carencia de la escuela es en la escritura. Independientemente de la generación a la que pertenezca la persona entrevistada, este dominio se asocia siempre con la evaluación: se escribe para hacer tareas y para contestar los exámenes. La escritura produce miedo; dista mucho de ser algo placentero. En los casos en que echa raíces, lo hace por razones extraescolares: se escriben cartas a los padres, amigos y novios(as) cuando se vive en otra ciudad; se lleva un diario personal para “hablar consigo mismo” en la juventud. Lo afectivo y la necesidad de comunicación, social o personal, se convierten en el “motor” de la escritura. La escuela, al parecer, no logra comprender este aspecto; es lo que sucede fuera de ella lo que finalmente induce al hábito de escribir.

Las menciones al texto escolar son escasas en las personas mayores de 35 años. Cuando mucho se tenía la cartilla de lectura y algún catecismo; el resto lo dictaba el profesor o profesora. Las nuevas generaciones, en cambio, tienen mucho más acceso al texto, pero éste sigue considerándose “frío” y “ajeno”.

Sin duda, las matemáticas son el tema más difícil. La mayoría habla de ellas como el espacio donde más sufrió.

A modo de conclusión, puede afirmarse que la escuela cumple una función en cuanto a la enseñanza y aprendizaje de la lectoescritura, en cuanto al desarrollo y enriquecimiento de estas actividades que se vuelven hoy más complejas en un mundo semiotizado, donde no es posible pretender lecturas únicas ni lineales. El ambiente de aprendizaje no se reduce al salón de clases; la escuela debe establecer nexos y ampliar su trabajo educativo al entramado social e histórico. Para garantizar su eficacia actualmente, tiene que trabajar como comunidad educativa.

Respecto de la formación de lectoescritores (relacionada con la creación de ambientes donde sea necesario y donde, sobre todo, se despierte el gusto por la lectoescritura y matemáticas), “la comunidad educativa” sería el espacio donde la escuela podría implementar proyectos y generar procesos que garanticen el desarrollo de una cultura letrada.

El trabajo

El papel del trabajo en la lectoescritura y las matemáticas arroja resultados bastante sorprendentes.

En los estratos 1 y 2 (que tienen baja escolaridad), el tipo de trabajo se encuentra íntimamente articulado al nivel de estudio y no involucra mayores habilidades lectoescritoras, aunque sí exige una gran destreza matemática. El caso más corriente es el trabajo en ventas. Los niveles de comprensión lectora no representan aquí mayor exigencia; lo que realmente se necesita es saber calcular los costos para cobrar sin perder el dinero.

Lo requerido en matemáticas a este nivel son las operaciones básicas (suma, resta y, en menor escala, multiplicación y división), presentándose con frecuencia el uso de dos estrategias de cálculo que poco tienen que ver con lo enseñado en la escuela: el uso de la calculadora y la operación mental. Se afianza entonces la matemática, pero no desde el saber escolar.

Tampoco existen en estos estratos necesidades en lo que respecta, por ejemplo, a cálculo de porcentajes, búsqueda de promedios o análisis de gráficos. Lo que se usa es la matemática elemental, salvo en trabajos como albañilería o costura, donde son indispensables conocimientos de geometría (en estos casos se constata nuevamente la tendencia emplear estrategias provenientes de la práctica, no de la escuela).

El estrato 3 ya puede acceder a trabajos más calificados, tales como el de secretaria. Sin embargo, a diferencia de lo que ocurre en esta ocupación (la cual —en todo caso— requiere transcribir, no escribir), el uso de la lectura y las matemáticas es bastante elemental. Claro que hay excepciones: las actividades de producción artesanal de relativa complejidad (como hacer ventanas) evidentemente exigen una utilización precisa de algunos saberes matemáticos.

Muy pocos adultos de este estrato tienen la oportunidad de tomar cursos de capacitación en la empresa o fuera de ella. Sólo una franja privilegiada se encuentra trabajando en sectores de alta competitividad y capital, que se preocupan por la calificación permanente de sus trabajadores.

En el estrato 4, que frecuentemente cuenta con alta escolaridad y trabajos de orden profesional, se presenta otra faceta de la misma situación descrita: descartando los oficios intelectuales (profesor universitario, por ejemplo), se observa que los profesionales leen y escriben poco. En todo caso, su contacto con la lectura no por esporádico, deja de ser intensivo: un médico lee diariamente muy poco, pero con alguna regularidad asiste a cursos de perfeccionamiento, lo que hace que durante un par de días se sumerja en la lectura.

En todos los estratos, la gran ausente es la escritura. Se escriben comunicaciones, se redactan algunas cartas; en ese sentido, la escritura tiene un uso social. Aun así, la mayoría de los textos se elaboran a partir de rituales muy formalizados, con lo que resultan poco expresivos y exentos de creatividad.

El medio social

De las estrategias y materiales que circulan por el medio se desprenden unas pocas, pero novedosas y sugerentes informaciones.

En primer lugar se encuentra el papel de los medios masivos de comunicación.

La historieta –inserta en los periódicos del domingo– o los *comics* –comprados o prestados en la zapatería o en la peluquería– son recordados con inmenso placer, llegando a constituirse en un elemento para la perpetuación del gusto por la lectura, independientemente de la edad y el estrato social del entrevistado. Una posible explicación de esto es que el periódico (en la mayoría de los estratos) no es comprado todos los días, sino básicamente el domingo, convirtiéndose en uno de los escasísimos materiales de lectura con que cuentan los niños de los sectores más deprimidos. Otra posible razón es el hecho de ser una mezcla de lo pictográfico con lo alfabético, combinación que sirve como elemento de ingreso e iniciación al mundo de las solas “letras”.

El carácter masivo de la historieta o tira cómica no se presenta en el campo afín de la fotonovela, la cual se mueve únicamente por circuitos marginales y, además, ha sido desplazada por la telenovela. El papel iniciador de la historieta, tal como lo sugiere este estudio, debería potenciarse mucho más en los diferentes programas de educación de jóvenes y adultos que se diseñen.

En los estratos 1, 2 y 3 (también en el 4, pero menos marcado) la sección deportiva tiene, asimismo, gran relevancia. Si para los niños el periódico es las tiras cómicas, para los adultos es la información sobre el fútbol o el ciclismo. El resto se mira de reojo (las noticias sobre acontecimientos políticos nacionales e internacionales se conocen a través de la radio o la televisión).

Para los jóvenes, especialmente de sexo femenino, las revistas son el periódico –publicadas durante la semana– sobre temas como farándula, moda, belleza, etc. Estas revistas son conseguidas, prestadas por unos minutos o hechas circular a partir de un ejemplar comprado, superándose así las restricciones económicas. Se buscan, se siente placer al leerlas y forman parte de las motivaciones que permiten que el deseo de leer perdure.

Un ejercicio de escritura que atraviesa estratos y generaciones es el crucigrama, actividad, con frecuencia colectiva, en la que se pueden emplear horas enteras. En ella, a la vez que se desafía la información manejada, se ponen a prueba tanto aspectos de la escritura como de la ortografía. Es paradójico que todo lo anterior, que resulta obvio para los publicistas que diseñan los periódicos, no haya sido suficientemente descubierto por la educación de jóvenes y adultos.

Respecto de la incidencia de la televisión, puede decirse que, salvo en el caso de algunos jóvenes de estratos 3 y 4 que crecieron junto al programa educativo “Plaza Sésamo”, nada hay en ella que induzca a la lectura y escritura. Por el

contrario, su estrategia de ruptura de la linealidad, por ejemplo, hace aun más difícil la aceptación del texto escrito. Sin embargo, existe un efecto imprevisto que puede ser aprovechado por la escuela: el concurso (para memorizar poesías, aprender las tablas de multiplicar, escribir cuentos...). El concurso televisivo reta sin sancionar y dinamiza tanto la escritura como la lectura. En este sentido, la televisión integra el aprendizaje sin la sanción social, convirtiéndolo en espectáculo y dotándolo de un alto componente lúdico.

Un segundo elemento detectado en el medio social es la importancia de la religión en la lectura. Este fenómeno era prácticamente desconocido en sus efectos masivos y acelerados en Colombia. Se presenta sobre todo en los estratos más bajos (1 y 2), con efectos más potentes que cualquier campaña de alfabetización. Las razones son múltiples y no es el caso entrar a analizarlas. Bastaría con señalar que la lectura cumple aquí una función social, posee un uso. Pero es además un tipo de lectura completamente olvidado (y quizá hasta minimizado por la escuela): la lectura en voz alta. Se rompen, entonces, dos reglas incuestionables hasta el momento, que definen a la lectura como un acto individual y silencioso.

Aunque no muy generalizada, la presencia en los barrios de bibliotecas populares cumple un papel compensatorio; allí se puede acceder a los materiales de lectura que no se tienen ni en la casa ni en la escuela.

En términos educativos y culturales, el Estado tiene una tarea irrenunciable. Se hace necesaria una política pública de masificación del libro, de socialización de la cultura, de potenciación y enriquecimiento de los espacios extraescolares para garantizar que la lectura, la escritura y las matemáticas sean prácticas cotidianas articuladas con problemáticas y proyectos reales; donde el aprendizaje se dé a través del uso auténtico y donde esas habilidades contribuyan al desarrollo integral de grupos y comunidades.

Chile⁶⁵

El instrumento seleccionado para el estudio cualitativo fue la entrevista en profundidad. Para la realización de las entrevistas se consideró inicialmente un número de veinte personas, similar al que utilizaron otros países que participaron en la investigación.

⁶⁵ Síntesis de la fase cualitativa del Informe de la investigación realizado por Ruth Villafaña, CPEIP.

OBJETIVOS Y PROPOSITO

Los objetivos de la fase cualitativa fueron:

- Identificar en el pasado elementos que a nivel personal y familiar y del proceso enseñanza-aprendizaje parecen influir en las habilidades (desempeño, manejo, rendimiento) de la lectura, escritura y matemáticas.
- Identificar en el presente algunos aspectos que pueden ayudar a comprender por qué lee, escribe, calcula, de tal o cual manera (dificultades específicas, temores, representación de la lectura, etc.).
- Identificar las estrategias que usa para enfrentar el medio letrado.
- Identificar elementos que pueden servir para mejorar la educación básica de jóvenes y adultos.

El propósito de esta etapa de la investigación era conocer con mayor profundidad aspectos de las personas seleccionadas que les permiten incorporarse con mayor o menor nivel de efectividad a los procesos sociales, laborales, socioeconómicos o de la vida cotidiana en la época actual. Interesaba conocer, por ejemplo:

- cómo se las arreglan las personas en la vida cotidiana, en especial quienes han tenido bajos niveles de rendimiento en el test de lectoescritura y matemáticas o en el nivel de escolaridad;
- qué tipos de ayuda necesitan y cuáles les han dado mejores resultados;
- qué tipos de facilidades y ayuda presta la educación de adultos, para quienes han utilizado esta vía.

Las entrevistas se realizaron sobre la base de una pauta dividida en cuatro ámbitos: escolar, familiar, social y laboral.

En el ámbito escolar se pide a la persona que relate algunas vivencias de su etapa escolar y de su aprendizaje inicial; características de su escuela y sus profesores; materias que le gustaban más y las que le resultaban más difíciles; recuerdos de personas que hayan apoyado su formación, etc. En el ámbito familiar se consulta sobre la importancia que le daban los padres a la educación; los materiales de lectura que había en el hogar; las prácticas domésticas de escritura (dejar recados, escribir cartas, sacar cuentas), y también sobre las actuales opiniones del entrevistado acerca de la educación de sus hijos y la importancia de la lectura de libros, entre otros aspectos. En el ámbito social se apunta a cómo resuelve el entrevistado trámites y otras situaciones cotidianas; dificultades que enfrenta para entender algún tipo de documento; personas a las que pide ayuda; medios por los cuales obtiene información; posibilidades de acceso a programas educacionales y culturales. Finalmente, el ámbito laboral recoge las consideraciones sobre las propias habilidades de lectura, escritura y matemáticas en relación con el trabajo; las eventuales dificultades que se presentan en este contexto, y las posibilidades de capacitación.

SELECCION DE LA SUBMUESTRA

La submuestra se seleccionó principalmente en función de la variable rendimiento alcanzado en el test de lectoescritura y matemáticas, relacionada con escolaridad. En cuanto a rendimiento, los sujetos se separaron en tres grupos:

- Alto, para los puntajes por sobre el cuartil superior.
- Bajo, para los puntajes por debajo del cuartil inferior.
- Medio, para los puntajes cercanos a la media aritmética.

Interesaba entrevistar a distintos grupos de personas, en especial algunos casos de alta escolaridad-bajo rendimiento en el test o baja escolaridad-alto rendimiento en el test, aunque también se incluyeron sujetos con puntajes medios. Otras variables que fueron consideradas en la composición de la submuestra fueron: edad, sexo, ocupación, ingreso.

Con el diseño teórico de la submuestra, se clasificaron los puntajes de rendimiento en función de las variables seleccionadas y criterios adoptados, para luego volver a las encuestas originales y ubicar a las personas que serían entrevistadas. Ello llevó a obtener una matriz tentativa de muestra con posibles reemplazos, que se tradujo en una submuestra definitiva de 22 casos.

La submuestra real con que se trabajó no corresponde exactamente al diseño preliminar, en parte porque en la práctica no se dieron todas las combinaciones posibles. Así, por ejemplo, no hubo casos de personas que teniendo baja escolaridad hubiesen obtenido altos puntajes; sin embargo, sí se presentaron casos de personas con escolaridad media completa o incompleta que lograron puntajes por sobre el cuartil superior. Una sola persona con escolaridad baja (2 a 4 años de estudio) quedó en la categoría de rendimiento medio, teniendo el resto una escolaridad media o alta. En el caso de los rendimientos bajos, cuyo punto de corte fue de 6 puntos, se presentaron varios casos de personas que aunque tenían una alta escolaridad, incluso algunos con enseñanza superior, tuvieron bajos puntajes en el test de lectoescritura y matemáticas.

RESULTADOS

En relación con la escuela

La mala situación económica de la familia ha sido determinante para que las personas no hayan completado su educación, junto con la necesidad imperiosa de ayudar al hogar mediante el trabajo remunerado, especialmente en familias numerosas. Aun así, algunas personas atribuyen el problema a su propia falta de capacidad para el estudio o a la carencia de materiales para cumplir con sus obligaciones escolares.

Respecto del trato recibido en la escuela, las experiencias han sido muy diversas. Hay quienes tienen buen recuerdo de sus maestros; señalan que éstos los apoyaban, dedicándoles mayor tiempo, proporcionándoles materiales extra o dándoles aliento para avanzar. Algunos entrevistados, en cambio, no recuerdan ni los nombres de sus maestros, y otros los recuerdan por haber sido “castigadores”. Esta última situación se presenta tanto en personas con experiencias recientes como en personas de mayor edad, que atribuyen a la época –30 o más años atrás– el hecho de que los profesores castigaran a sus alumnos.

Una de las materias difíciles de aprender ha sido matemáticas, aunque también se alude a complicaciones en el desarrollo de trabajos en Artes Plásticas, por la carencia de materiales. Aparece también una crítica a la escuela, en el sentido de que los alumnos suelen aburrirse con el tipo de trabajo escolar, por lo monótono.

En cuanto a la educación de los hijos, los entrevistados cifran grandes expectativas en que con una mayor educación los niños tendrán mejores oportunidades de trabajo y de realización personal. Al mismo tiempo, piensan que si pudieran ellos mismos hacer algunos cursos, podrían mejorar su situación laboral y económica.

En relación con el hogar

Las personas con escolaridad baja o media señalan que, en general, no había mayor preocupación en el hogar por saber si asistían al colegio o no, ni cómo les iba en sus estudios.

Los obligaban más a trabajar que a estudiar.

Los entrevistados con puntaje o escolaridad altos, en tanto, recuerdan que en sus hogares se contaba con recursos o se conseguían materiales de lectura adicional. Disponían de diccionario, biblioteca, revistas.

En todos los grupos, la imagen de la madre tiene mayor fuerza que la del padre en cuanto a interés y estímulo por el estudio.

En relación con el desempeño en la vida cotidiana

La mayor parte de las personas –salvo quienes obtuvieron bajos puntajes y tienen también niveles escolares bajos– declara no enfrentar grandes dificultades en la lectura de documentos en el trabajo o en la vida diaria o al realizar trámites u operaciones bancarias.

En relación con el desempeño en el trabajo

La evidencia de mayor valor que surge del análisis de todas las entrevistas es que el trabajo es la actividad que posibilita un mejor desarrollo de los sujetos. Excep-

tuando el caso aislado de una persona con bajo nivel de escolaridad que no había logrado salir de un trabajo que requiere básicamente fuerza física y que, por lo tanto, no tenía mejores expectativas de vida, la mayor parte de los entrevistados manifestó haber hecho gran progreso a través de su actividad laboral y sentirse muy realizados.

Es interesante destacar las estrategias de resolución de problemas en el trabajo que desarrollan los individuos cuando se ven enfrentados a nuevos desafíos y nuevas tecnologías. Esto se aprecia especialmente en personas que no tuvieron buen rendimiento en el test, pero que en su trabajo ponen en juego otros tipos de habilidades y creatividad. Asimismo, se expresa en la situación de entrevistados con un nivel de escolaridad medio, que obtuvieron puntajes altos en el test y que en su trabajo ocupan puestos de niveles de mando intermedio. Por último, existe el caso de una persona que, a pesar de no tener escolaridad media completa, es un líder de su comunidad.

México⁶⁶

Para el estudio cualitativo se seleccionó una submuestra de manera intencionada, a partir de la población total encuestada (1 805 personas) en tres ciudades de México: Monterrey, Mérida y Distrito Federal. Para elegir los casos se consideraron las variables edad, sexo, nivel de escolaridad y rendimiento. Se establecieron criterios para definir tres niveles de escolaridad (alta, media y baja) y dos de rendimiento (bajo y alto). El cruce de estas dos variables permitió seleccionar los grupos extremos y aquellos que teniendo una alta escolaridad habían demostrado un bajo desempeño en el test y viceversa.

Se consideró como de baja escolaridad a aquellos individuos que declararon haber asistido de primero a sexto de primaria; y de alta escolaridad aquellos que realizaron estudios de segundo de bachillerato o más. Se consideró de bajo rendimiento a aquellas personas que en la resolución del test preliminar obtuvieron menos de cinco aciertos; y de alto rendimiento a las que obtuvieron cinco aciertos y, por lo tanto, pasaron a la etapa del cuestionario principal.

Se realizaron 20 entrevistas (para ello fueron seleccionados 60 posibles casos, previendo imprecisión o insuficiencia de la información levantada por los encuestadores). En el informe presentado se sintetizaron los primeros resultados del análisis, aplicado al discurso de 18 casos que conforman tres grupos diferen-

⁶⁶ Síntesis del Informe elaborado por Sara Sánchez y Alejandro García (UPN), bajo el título: *Estudio cualitativo de la Investigación sobre Niveles de Alfabetismo en México*. México: OREALC-UNESCO / Instituto Nacional para la Educación de los Adultos (INEA) / Universidad Pedagógica Nacional (UPN), junio 1998.

ciados: alta escolaridad y bajo rendimiento, baja escolaridad y alto rendimiento, baja escolaridad y bajo rendimiento.

OBJETIVOS DEL ESTUDIO

La finalidad de la investigación cualitativa fue aportar elementos que permitieran identificar el papel que juegan diversas interacciones de la vida cotidiana de los sujetos en su proceso de formación formal e informal, en la adquisición y uso de sus habilidades de lectoescritura y matemáticas, y en la reconstrucción subjetiva de sus conocimientos, habilidades y desempeños.

Los objetivos específicos fueron:

- Analizar el pasado de los adultos encuestados e identificar los principales elementos que influyen en su forma de relacionarse con el mundo a través de la lectoescritura y las matemáticas.
- Conocer las estrategias que construyen y usan los adultos al enfrentar situaciones de la vida diaria que requieren la aplicación de la lectoescritura y las matemáticas.
- Identificar la significación que tiene para el adulto su nivel de alfabetismo y su desempeño en los diferentes ámbitos en que se desenvuelve.
- Proporcionar información que sirva, especialmente a las instituciones responsables, para mejorar las ofertas en Educación de Adultos.

El estudio permitió identificar la forma en que los adultos se desempeñan y participan a lo largo de su vida –en el ámbito familiar, social y laboral– en relación con el uso de la lectoescritura y las matemáticas; los eventos que, desde la perspectiva de cada sujeto, fueron más relevantes para el desarrollo de dichas habilidades, y los procedimientos que ponen en práctica para mejorar sus conocimientos y habilidades y enfrentar el mundo letrado.

Además, posibilitó conocer cómo la posesión que tiene el adulto de la lectura, la escritura y las operaciones de cálculo permite u obstaculiza su inserción en el campo laboral y social, aspecto que cobra especial relevancia en el contexto actual de globalización, que exige conocimientos, habilidades y estrategias para enfrentar un mundo cambiante y demandante.

Metodología del estudio

Como instrumento se eligió la entrevista semiestructurada, porque era importante el relato libre que la persona hace sobre su propia vida.

La entrevista permitió recoger la descripción que cada individuo hizo de su vida escolar, familiar, social y laboral. Al analizar el discurso, se identificaron las condiciones y los elementos relevantes para cada persona que influyen en la

construcción de sus conocimientos, en el desarrollo de sus habilidades y actitudes hacia la lectoescritura y las matemáticas. Se trata de un punto clave para comprender cómo aprenden los adultos, qué relaciones son más significativas y qué representaciones se forman de sí mismos, de los objetos y de otras personas.

Por otra parte, el tratamiento de la información a través de perfiles por grupo permitió reconocer características diferenciadas para acceder a la escuela y al proceso mismo de enseñanza-aprendizaje. Estos perfiles hacen posible definir políticas educativas precisas, adecuadas a las necesidades de los distintos tipos de adultos presentes en México.

El texto de cada entrevista se editó organizando el discurso en cuatro ámbitos de acción del individuo: familiar, escolar, laboral y social. Esta edición facilitó la identificación de fragmentos del discurso referidos a un tema o subtema particulares, después de lo cual se realizó un análisis para detectar las frases que condensan el sentido, la actitud manifiesta de la persona hacia ese tema o subtema.

Una vez editadas todas las entrevistas e identificados los temas y subtemas, se elaboró un mapa de categorías y subcategorías que permitieron codificar la información y ubicar las relaciones más significativas en las distintas etapas de vida de cada sujeto. Finalmente, se efectuó un análisis comparativo de los diferentes casos —organizados en grupos o subgrupos— buscando recurrencias y contrastes.

RESULTADOS DEL ESTUDIO

El análisis de los discursos delimitó temáticamente los resultados en cuatro grandes apartados:

Autopercepción y proyectos de vida

Esta variable se refiere a las “máximas de vida”, formas de anclaje moral y existencial de gran relevancia en la historia de un sujeto.

- En el grupo de alta escolaridad y bajo rendimiento, estas máximas son: responsabilidad individual, autodeterminación y reto de superación permanente, dentro de la lógica de que “hay que salir adelante” a pesar de todo. La asimilación y el manejo de cualquier habilidad se consideran vinculados al contexto afectivo-relacional de los eventos particulares en los que interviene el sujeto. Ese factor afectivo parece tener un efecto mayor y más negativo en este grupo (evidente en los bajos resultados obtenidos) y contrasta con una autopercepción altamente positiva de estas personas.
- En el grupo de baja escolaridad y alto rendimiento, las máximas de vida tienden a crear expectativas para las nuevas generaciones, con un carácter

prescriptivo, tratando de evitar la frustración de aspiraciones que personalmente sufrieron. Elementos éticos importantes para estas personas son el interés, dedicación y calidad en el trabajo que realizan. Anteponen el esfuerzo individual a la búsqueda de ayuda en la solución de problemas laborales; valoran altamente el esfuerzo compartido en la lucha por la vida y el trabajo; declaran haber sufrido formas de discriminación y autodiscriminación, tanto en la escuela como en el trabajo, a causa de la pobreza. La percepción que tienen estos sujetos de sí mismos es buena, no desproporcionada. Reconocen como una debilidad su baja escolaridad, pero impera una lógica que sobrelleva el aprendizaje para y en la vida.

- En el grupo de baja escolaridad y bajo rendimiento se manifiesta una autopercepción muy positiva de las habilidades para el trabajo. En muchos casos estas personas formulan proyectos de vida imprecisos y a veces desproporcionados. Los actos de machismo son constantes en todos los grupos, pero en éste, las condiciones de dominación tienen consecuencias frustrantes para el desarrollo educativo, social y personal de las mujeres. Para algunas de ellas, asistir a un programa de educación de adultos representa una opción para recuperar su autoestima y obtener reconocimiento familiar y social.

Influencias recibidas en la asimilación y desarrollo de habilidades

En el trayecto de vida de las personas entrevistadas se identifican individuos, organizaciones o ambientes culturales, sociales y familiares que tienen significativos efectos en el desarrollo de sus habilidades.⁶⁷ Entre las influencias más importantes se cuentan los padres, quienes asumen un papel afectivo-relacional en la formación escolar de sus hijos; las organizaciones religiosas (especialmente sectas protestantes), relevantes en la formación de la persona y en el desarrollo de su habilidad lectora como vía para alcanzar los objetivos que persiguen; las condiciones socioeconómicas y, por último, la figura del maestro, quien ejerce una influencia especial en la formación de los sujetos.

En los grupos estudiados destacan especialmente dos factores: la figura del maestro y las condiciones socioeconómicas.

- En el grupo de alta escolaridad y bajo rendimiento, el maestro surge como la imagen central en la formación del individuo, tanto en su trayectoria escolar como en la estructuración del sistema de valores que guiará su conducta. Es

⁶⁷ La incorporación o no incorporación del estudiante al mundo del trabajo y el que esto sea o no causa de deserción escolar son situaciones que se manifiestan de manera distinta en las diversas regiones estudiadas, poniendo de relieve la complejidad que adquieren los aspectos familiares y socioculturales para las políticas de desarrollo educativo.

caracterizado como alguien que no sólo enseña los contenidos y temas de un programa, sino que transmite y forma valores de respeto, responsabilidad y justicia. Por ello, se le considera un modelo dentro y fuera del aula. En algunos casos el maestro aparece además como el representante del rigor, la disciplina inflexible y el castigo (este último aspecto queda anclado para siempre en el recuerdo del sujeto, en una condición ambigua: como humillación o autohumillación y como mal necesario).

En cuanto al segundo factor, hay que señalar que en este grupo las duras condiciones económicas de las familias ocasionan diversos problemas: la interrupción de los estudios por períodos prolongados, la necesidad de estudiar y trabajar simultáneamente, la carencia de útiles y materiales necesarios, la dificultad en el pago.

- En el grupo de baja escolaridad y alto rendimiento, la figura del maestro también adquiere especial relevancia, por la alta calidad afectiva con que se vincula a sus alumnos. Tal fraternidad en el trato es muy estimada por los integrantes del grupo y reconocida como un ejemplo para la conducción de sus propias vidas y las de sus hijos. La excelente relación inicial de estas personas con sus maestros puede ser producto de la escasa presencia de estas figuras en su vida. Por otra parte, los entrevistados que realizaron la primaria en una escuela rural conciben al maestro como un habitante “insigne” de la comunidad, como un ejemplo en el actuar y en el decir, honesto siempre y abierta su casa para recibir cualquier tipo de inquietud de sus alumnos. Esta actitud del maestro hacia sus alumnos se ha perdido y el trabajo en el aula de las escuelas urbanas se ha despersonalizado.

Otro rasgo importante en este grupo es la gran responsabilidad adquirida por los individuos de manera prematura, debido a las precarias condiciones familiares. Por necesidades estrictas de supervivencia, se debe abandonar la escuela para introducirse en el mundo del trabajo y colaborar con el gasto familiar y las situaciones “accidentales”. En el caso específico de las mujeres, no sólo es al terreno laboral hacia donde son obligadas a incorporarse tras dejar la escuela, sino al mundo de la casa, de los enfermos y los viejos, con lo cual sus expectativas quedan reducidas al ámbito de las necesidades de los otros. La familia representa aquí tanto un apoyo como una verdadera carga individual frente a las decisiones personales ligadas a la escuela y a la vida en su totalidad.

- En el grupo de baja escolaridad y bajo rendimiento, la figura del maestro adquiere un papel casi estrictamente afectivo: se deposita en ella una especie de “ideal paterno” sustituto, debido a las condiciones de tensión, maltrato y abusos de autoridad existentes en la familia. El maestro representa una fuente de orden y saber frente al caos de la vida familiar del sujeto; se da incluso una aceptación total de los padres a las acciones represivas de los maestros.

Este grupo es el de más escasos recursos económicos y, por tanto, el que se encuentra en situación de pobreza y pobreza extrema. En general, el ambiente familiar es iletrado, siempre con necesidades inaplazables que cumplir. No hay supervisión ni estimulación para que el niño estudie y, frecuentemente, éste realiza trabajos después de ir a la escuela, que son el preámbulo de la deserción definitiva y precoz. Los ambientes laborales en los que se desenvuelven estas personas no ofrecen ningún tipo de capacitación, ni permiten que una parte de la jornada laboral sea usada para que los trabajadores estudien. Además, las condiciones de explotación en el trabajo aminoran las posibilidades de participar activamente en programas de educación de adultos. La actividad laboral está muy poco o nada vinculada con la lectura o la escritura complejas, aunque sí lo está, en parte, con el cálculo matemático, casi siempre en relación con el uso de medidas o la manipulación de dinero. Sin duda, este es el grupo que representa el mayor de los retos, no sólo educativos sino sociales.

Educación formal e informal

En este apartado se concentran las opiniones de los diferentes grupos entrevistados con respecto a la oferta de programas educativos y ante otras opciones de aprendizaje informal. Esta información es muy útil porque revela formas de interrelación entre niveles educativos y modos de influencia intergeneracional.

Si bien en cada grupo se identifican matices particulares, útiles para reconsiderar planes y propuestas educativas específicas, hay ciertas opiniones sobre la educación básica formal compartidas por todos:

- Se observa la pérdida del paradigma de valores que antes era transmitido por los maestros a sus alumnos: respeto al otro, hábitos de limpieza, orden, etc.
- Se aprecian cambios negativos en el orden de importancia de las materias y actividades escolares. Por ejemplo, la disminución de actividades manuales (opinión especialmente extendida entre quienes cursaron su primaria en escuelas rurales con dos turnos, con talleres por las tardes) y aprendizaje de oficios, efectivos para responder a las necesidades de empleo. Se menciona, además, la poca atención a la ortografía.
- Se evalúa negativamente el actual intento de desterrar (sin razón convincente, a juicio de los entrevistados) ciertos métodos de enseñanza de la escuela pública: tareas de memorización, ejercitación caligráfica, prácticas de campo, concursos y competencias de superación, etc.
- En cuanto a las formas de trabajo, se sugiere un contraste entre el tiempo que antes se destinaba a la escuela (mañana y tarde) y lo poco que hoy se trabaja; como asimismo entre el trato personal y directo del maestro tradicional (sobrealorada su autoridad moral) y la actual masificación ciudadana, con la

consecuente despersonalización de la relación maestro-alumno. Otra diferencia señalada es que en la actualidad habría una posposición permanente del aprendizaje de los contenidos básicos.

En estos planteamientos no sólo hay una referencia a contenidos, métodos o estrategias desechados actualmente, sino que subyace una postura valorativa, al mismo tiempo que un enfrentamiento entre visiones de mundo diferentes, que se convierten en indicadores de distintas formas de relación intergeneracional a partir de la escuela.

- En el grupo de alta escolaridad y bajo rendimiento se identifican frecuentemente formas de adquisición informal de conocimientos –como el autoaprendizaje y la enseñanza mutua– al enfrentar situaciones de la vida cotidiana y problemas en el ámbito laboral. Se observó que los cambios de nivel en la trayectoria escolar eran asumidos con un creciente grado de responsabilidad, aunque las exigencias de los maestros y del trabajo generaban una mayor presión psicológica, desfavorable al buen desempeño de las habilidades. La actualización y capacitación que privilegia el adulto de este grupo es la que le permite mejorar habilidades específicas, demandadas por los requerimientos del desempeño laboral particular, sin atención a una perspectiva total, estructural, del proceso de trabajo en el que está involucrado.
- En el grupo de baja escolaridad y alto rendimiento se manifiesta una especial valoración por la disciplina en el trabajo escolar, aunque se señala también la sensación de presión y obligación que imponía la escuela. Esto último se vincula con fuertes experiencias familiares: golpes, presión económica, etc., que convertían a la escuela en un lugar improductivo, o sea, estratégicamente innecesario. En la actualidad estas personas se reconocen capaces de solucionar sus problemas cotidianos a través de la ejercitación directa, el aprendizaje adquirido en la práctica y por medio de lo que se ha denominado “observación densa”.⁶⁸ Es allí donde se concentra probablemente la fortaleza de este grupo, que posibilita su alto grado de rendimiento.
- En el grupo de baja escolaridad y bajo rendimiento se detectó claramente una escasa valoración de los conocimientos adquiridos en la escuela. La educación formal pasa a un segundo o tercer plano frente al conocimiento efectivo obtenido en la práctica, que además cumple una función, es un “saber para algo”. Las personas que han participado en programas de educación de adultos consideran que éstos no promueven aprendizajes significativos, aunque representan una opción para lograr cierto prestigio ante los demás y, por

⁶⁸ Estrategia vinculada a las formas de aprendizaje informal (especialmente a través de las aportaciones de las redes de ayuda) que consiste en una capacidad de escudriñamiento visual minucioso unida a una actividad de memorización intensiva, desarrollada como una especie de “autodidactismo natural” del sujeto.

tanto, elevar su autoestima. Por otra parte, las condiciones para trabajar y estudiar son muy difíciles para estas personas; las opciones educativas ofrecidas no son compatibles con sus horarios y los centros de trabajo no permiten destinar tiempo para estudiar dentro de la jornada laboral. Son indispensables –más que en ningún otro segmento– las formas de aprendizaje informal (por ejemplo, de observación minuciosa, rápida y dirigida). También la enseñanza de otros es altamente valorada, porque conlleva una carga afectiva.

Estrategias en uso

En general, se pudo identificar en los individuos de los tres grupos una tendencia a “vivir” el aprendizaje a través de la práctica, en el enfrentamiento con asuntos concretos que exigen su esfuerzo físico y mental.

Fuera de las formas de aprendizaje formal en la escuela, se encontró un vasto número de estrategias de adquisición informal de conocimientos, métodos de autoaprendizaje y formas de enseñanza mutua no convencionales que son desconocidas, que están fuera de las teorías curriculares y que, sin embargo, representan el medio para la identificación con un oficio, el cual permite resolver las necesidades de la supervivencia. Parece confirmarse la idea de que la escuela no prepara para la vida.

En los tres grupos se observa, por ejemplo, un importante papel de lo que se ha dado en llamar “redes de ayuda” del sujeto. Es decir, las posibilidades de cooperación para la resolución de problemas en familiares, vecinos, compañeros de trabajo, etc., no se expresan especialmente a través de alguna ayuda concreta y circunstancial, sino que más bien se manifiestan como mecanismos indirectos: se traducen en apoyo económico o afectivo y en influencias destinadas a reforzar la autoestima del sujeto.

- En el grupo de alta escolaridad y bajo rendimiento se utilizan estrategias con fines muy específicos, buscando información aislada, sin un interés genuino por la complejidad total del fenómeno que se enfrenta. Aun con una alta escolaridad, los individuos de este grupo tienden al aprendizaje en la práctica, a través de estrategias de autoaprendizaje y enseñanza mutua. Aquí puede verse reflejada claramente la ineficiente relación de los contenidos curriculares de la escuela con las necesidades cotidianas familiares e individuales. Se observó, asimismo, una manifiesta carencia de interés o curiosidad por una lectura que no remita a la solución de un problema laboral o doméstico específico.
- En el grupo de baja escolaridad y alto rendimiento se presenta una compleja y constante combinación de estrategias: redes de ayuda, autoaprendizaje, consulta en manuales, consulta a personal de rango superior en el trabajo. Es el manejo de una “estrategia de estrategias”, que intenta siempre corregir

introduciendo otra vía, lo que de manera directa (a través de una sola estrategia) no puede resolverse. Se localizan alternativas en otros niveles de conocimientos; se aplica una necesaria versatilidad que aleja de la dependencia y el aislamiento de contar con un solo camino de solución. También aparece en este grupo, como ya se señaló, la estrategia de la “observación densa”. Aunque estas personas son, en general, herederas de un amplio conjunto de estrategias para la supervivencia, hay una evidente desproporción en su manejo de habilidades, aparentemente como producto de determinaciones externas: desequilibrios o migraciones familiares, condiciones económicas, etc. Los individuos de este grupo manifiestan una ubicación espacio-temporal excelente: no pierden la orientación precisa de los eventos que los circundan. Pareciera que la vivencia neta del paso del tiempo, el recuerdo de la secuencia precisa de los hechos, tanto en décadas como en el transcurso del día, es una constante en el acontecer de su vida. La experiencia en la escuela –corta, pero concebida como “buena”– parece “desdoblarse” en una eficaz resolución de problemas laborales y domésticos. Por último, existe una relación ampliamente gratificante con la lectura y un interés genuino por los pocos libros a los que se tiene acceso. No obstante, la mayor actividad se centra no tanto en libros como en medios “informales” de lectura diaria o periódica, como revistas, historietas y diarios. Estas personas dicen obtener mayor información a través de estos medios que de la radio, la que en los otros grupos tiene un peso mucho mayor.

- En el grupo de baja escolaridad y bajo rendimiento se manifiesta un conjunto desarticulado de conocimientos y habilidades aisladas, surgido de la multiplicidad de actividades y empleos que estos sujetos han tenido. Aunque se constata, por ejemplo, una amplia capacidad para la lectura de otros códigos (planos, presupuestos, etc.), es visible el desequilibrio en la ejecución de las habilidades. En general, es posible afirmar que la repetición y la copia son las estrategias básicas de recurrencia. La lectura y la escritura no son consideradas por estas personas indispensables para la vida. Su aprendizaje y uso han estado ligados al enfrentamiento de problemas reales, especialmente en el desempeño de algún oficio concreto (de lo cual aparentemente se deriva un nulo placer por la lectura). Se destaca en este sentido el manejo de las matemáticas: los sujetos resuelven los problemas en actividades comerciales concretas o, por ejemplo, para cumplir cabalmente el plano en una construcción; sin embargo, al ser planteados los mismos problemas en otros formatos, el ejercicio de la habilidad se bloquea. Su fuerza se manifiesta al operar siempre en un mismo medio –incluso con posibilidades de rápido crecimiento en la comprensión–, pero, desvinculada de este medio, la información que pone en juego la operación de la habilidad no logra adaptarse al nuevo contexto de problematización. Finalmente, se identifican atmósferas familiares con inten-

sas necesidades económicas, junto con la vivencia en el sujeto de una contradicción entre el conflicto constante y la solidaridad a toda costa.

Conclusiones

Los adultos de los tres grupos que conformaron la submuestra usan la lectura, la escritura y las matemáticas para resolver problemas y necesidades de los diferentes ámbitos de su vida; hacen funcionales los conocimientos que adquieren en la educación formal y desarrollan habilidades y estrategias al enfrentar situaciones específicas. Conciben como conocimientos útiles los que les permiten desempeñar mejor el trabajo, acercarse a sus creencias y prácticas religiosas, atender problemas de salud, etc.

Los adultos transforman sus habilidades de lectura y cálculo, por rudimentarias o limitadas que parezcan, en estrategias, porque son capaces de descubrir, reinventar, adaptar o generalizar procedimientos que han probado su eficacia al resolver situaciones problemáticas en la vida cotidiana. El desarrollo de estrategias se ve favorecido por relaciones afectivas y actitudes que se propician entre los integrantes del grupo social.

Las limitaciones que impone un bajo nivel de alfabetismo son sustituidas por la observación acuciosa, la memorización de procedimientos, la práctica sistemática, que finalmente permiten resolver problemas. Además, el autoaprendizaje o la enseñanza mutua son procedimientos que el adulto utiliza frecuentemente para el desarrollo de estrategias que le hagan posible enfrentar situaciones problemáticas en la vida.

Los sujetos aprenden mejor en situaciones reales y con textos relacionados con sus necesidades vitales, que en situaciones artificiales. Hay una gran coincidencia entre lo que demuestran los resultados de esta investigación y las posturas teóricas que sostienen que los textos deben ser significativos para los sujetos en procesos de apropiación de la lectoescritura

Las situaciones reales, la necesidad de solucionar un problema, obligan a los adultos al aprendizaje real y al uso cotidiano de estrategias que implican operaciones aritméticas. La afirmación de que “no hay analfabetos matemáticos puros”, planteada como resultado de investigaciones con adultos, coincide asimismo con los resultados del presente estudio.

Hay diferentes niveles de dominio de los conocimientos y habilidades en lectura, escritura y matemáticas. Este dominio no corre necesariamente paralelo a los grados de escolaridad en todos los sujetos, lo que se confirma en el grupo de adultos con educación básica incompleta y alto rendimiento, para quienes el dominio de las habilidades está relacionado con el contexto de uso.

Este estudio mostró que la diversidad de microcondiciones particulares de una familia o una comunidad implica, a su vez, una diversidad de retos y de

formas de resolverlos. Puede concluirse que es necesario contemplar tales estrategias en uso como objeto de estudio de una investigación que profundice en los hallazgos (que por ahora se limitan a la identificación de estas estrategias informales de enseñanza-aprendizaje y de su eficaz producción de conocimiento para la vida).

Sería conveniente hacer un repertorio de estas estrategias y sus variantes, según diversas condiciones y en distintas regiones del país, depurarlas y realizar un cuidadoso traslado a programas de educación de adultos, especialmente aquellos relacionados con la capacitación para el trabajo. La eficiencia de su uso está demostrada en la compleja vida de intereses, aficiones, deseos, etc., que tiene el adulto. A través de las entrevistas se observa el despliegue de todas las posibilidades afectivas, la entrega por el trabajo y una decisión de “seguir adelante”, aun bajo las condiciones más adversas. Sin embargo, los instrumentos de medición empleados en la presente investigación resultan limitados frente a la diversidad de estrategias puestas en juego diariamente por los sujetos.

En los tres grupos estudiados, independientemente de los resultados obtenidos en los tests, la autopercepción es altamente positiva. Las personas entrevistadas reconocen sus potencialidades para desarrollarse comprometida y responsablemente en la familia, el trabajo y la sociedad en general. La autopercepción se asocia a sus proyectos de vida, al logro de metas personales o familiares que se fijan como parte de su realización, al compromiso moral por “ser” y darle sentido a la propia vida.

Las experiencias con la lengua escrita y con las matemáticas –que corrían en forma paralela al proceso escolar y que encontraban una aplicación en la vida diaria– potenciaban el aprendizaje. La participación durante la niñez en empresas familiares, la administración del gasto familiar o la función de intermediario entre el mundo letrado y la familia, fueron experiencias que favorecieron el desarrollo de habilidades y estrategias lectoras y cálculos aritméticos.

Las condiciones socioeconómicas son otra de las influencias más significativas en la vida de estas personas. Afectan, sin duda, la continuidad en los estudios y la calidad con que se realiza la formación. La escolaridad básica incompleta y los bajos niveles de alfabetismo de los sujetos están relacionados con condiciones socioeconómicas y familiares de pobreza, extrema pobreza, orfandad, abandono e incorporación temprana al mercado de trabajo.

El proceso educativo de las mujeres y su inserción en el ámbito laboral se vincula directamente con las condiciones de subordinación y desigualdad de oportunidades para su desarrollo personal. En especial las mujeres con baja escolaridad han sufrido un trato inequitativo, que las obliga a cancelar o posponer sus aspiraciones educativas y proyectos de vida.

La conjunción indisoluble de conocimientos, habilidades, actitudes, valores y afectos constituyen los cimientos para que hombres y mujeres adultas se incorpo-

ren y participen activamente en todos los ámbitos de la vida. Las personas entrevistadas consideran que su inserción y participación en el mundo laboral depende más del sentido de responsabilidad con que se asume el trabajo, el interés y la dedicación con que se realiza, que de las destrezas específicas que deben desarrollar. Es decir, en el desempeño laboral se otorga un valor preponderante a las competencias actitudinales y motivacionales.

Los adultos con escolaridad básica incompleta y nivel de alfabetismo bajo generalmente se insertan en el sector informal de la economía, en puestos que no requieren de la lectura y las matemáticas o las requieren parcialmente; por lo tanto, no se favorece en ellos el desarrollo de dichas habilidades. El nivel de alfabetismo, aun de decodificación en lectura y de procedimientos no formalizados en matemáticas, les permite un desempeño satisfactorio acorde a sus necesidades.

La oferta de programas de educación de adultos de las instituciones oficiales no responde a las expectativas, demandas específicas y necesidades reales que enfrentan los adultos, especialmente aquellas personas que no han completado la educación básica.

El análisis de los tres grupos estudiados permite observar los rasgos característicos de la población económicamente activa con respecto a su trabajo. Con esta información se podría iniciar una caracterización por grupo social, útil para la elaboración de políticas diferenciadas de capacitación, reflejadas posteriormente en programas particulares, que respondan a los intereses y a la específica diversidad de demandas de estos grupos, teniendo mayores posibilidades de incidir en forma más "calculada" en los resultados.

Esta información aporta elementos no sólo relacionados con el grado de saber que un sujeto posee, sino con el tipo potencial de participación que puede tener en distintas instancias o sectores de la sociedad, acorde a sus características particulares y donde sean cumplidas, de la mejor manera, sus expectativas personales.

Un sistema de acreditación de saberes y competencias laborales debiera estar interesado en recuperar estos perfiles grupales, que han sido definidos por procesos socioeducativos y que tienen una incidencia definitiva en la vida laboral de las personas: en sus posibilidades de dirección, en sus tendencias actitudinales hacia la calidad o la seguridad, en sus autopercepciones y expectativas.

La importancia de la alfabetización es innegable, porque la educación es un derecho de todo ser humano, por sus repercusiones sociales, políticas, económicas y culturales; porque representa una opción para explorar, comprender y explicar el mundo que nos rodea y por la importancia que tiene para el desarrollo íntegro de hombres y mujeres.

Paraguay⁶⁹

El estudio cualitativo consta de dos partes: opiniones de los jóvenes y opiniones de los empresarios. Las primeras fueron obtenidas a partir de un taller con representantes de organizaciones juveniles y de 20 entrevistas en profundidad aplicadas a una submuestra de los jóvenes encuestados, que fueron seleccionados considerando nivel educativo e inserción laboral.

Los resultados se presentan, en cada caso, divididos por temas.

OPINIONES DE LOS JOVENES

Importancia de la educación

Consideran que es importante formarse para desempeñarse en la vida y desarrollarse en lo que cada uno quiere. Son conscientes de que en todo trabajo se exige saber leer y escribir, y que el desarrollo de estas habilidades permite una mejor comunicación y mejora el estilo de vida.

Los jóvenes entrevistados suelen tomar conciencia de que deben mejorar sus competencias en lectoescritura y matemáticas una vez que se enfrentan al mercado de trabajo, donde deben competir, y cuando en grupos de amigos se sienten disminuidos.

En cuanto al tipo de trabajo que prefieren, existen discrepancias: algunos optan por los trabajos manuales y otros por los intelectuales, pero están de acuerdo en que la formación es necesaria en ambos casos (para lo manual también se requiere una elaboración mental).

Con respecto a las formas de comunicarse, privilegian la hablada. Sin embargo, señalan la importancia de leer y escribir bien para poder tener un buen vocabulario y expresar mejor lo que sienten o desean.

Aprendizaje de lectoescritura y matemáticas

En general, las personas que tienen un nivel medio y alto de escolaridad (aquellos que terminaron el nivel medio y algunos que llegaron a la universidad) expresan que antes de ir a la escuela “dibujaban” palabras como mamá, papá, sus nombres, aunque sin saber el significado de las letras, y atribuyen el desarrollo de esta

⁶⁹ Síntesis de la fase cualitativa del informe de la investigación, realizado por M. Eugenia Arce, bajo el título: *Demandas Educativas de la población juvenil en Paraguay*. Asunción: Ministerio de Educación y Culto, PNUD, UNESCO-OREALC, 1997.

habilidad a una alta estimulación dentro de la familia. Recién dentro de la escuela aprendieron a leer y escribir, sin mucha dificultad, llegando a hacerlo en forma fluida al tercer año. En el caso de las matemáticas, hay discrepancias: para algunos resultó fácil, pero la mayoría manifiesta que fue lo más difícil de aprender. El aprendizaje o estimulación estaba basado en el acompañamiento que hacía la madre en las tareas escolares.

Las personas con un nivel educativo bajo (primaria incompleta, primaria completa) declaran haber aprendido a leer y escribir a partir de la escuela. Afirman haber tenido muy poca estimulación en el seno familiar, debido a las actividades laborales de sus padres y madres.

Significado de la escuela en cuanto a experiencia

Los entrevistados de nivel educativo medio y alto no recuerdan conflictos entre la escuela y la familia; señalan que el grado de exigencia disciplinaria en la casa y en la escuela era igual. Todos los de este grupo recuerdan la escuela como una experiencia positiva: tenían ganas de aprender, de conocer cosas nuevas. Aquellos que quedaron en niveles educativos bajos, en cambio, señalan que las exigencias fueron distintas en la casa y en la escuela: las maestras eran más exigentes; los padres, más permisivos.

En los hogares de las personas con escolaridad alta y media había un ambiente propicio para el estudio y la lectura. Recuerdan haber visto con frecuencia a sus padres y madres leyendo el diario u otros materiales, o buscando formas de informarse y comunicarse, ya sea a través de la radio o la TV. Este grupo ha estado siempre muy estimulado por la familia para el aprendizaje, a través, por ejemplo, de la facilitación de materiales de lectura, como libros de cuentos.

Situación familiar

En todos los grupos la influencia del grupo familiar fue muy importante para el aprendizaje de la lectoescritura y las matemáticas, en especial el apoyo materno. Es interesante señalar que para el logro de los niveles (3 o 4) en el test principal no tiene gran influencia la escolaridad de la madre. Sin embargo, según lo señalado por la mayoría de los entrevistados, fueron sus madres las que más participaron y los incentivaron en su proceso de aprendizaje inicial.

Muchas de las personas de nivel educativo alto y medio tuvieron padres y madres profesionales, que trabajaban fuera del hogar. No obstante, tanto en estos casos como en los que la madre era dueña de casa, el trabajo no impedía a los padres participar en las tareas escolares de los niños y en actividades relacionadas con la escuela: comisión de padres, cooperaciones, eventos escolares. Aquí se aprecia una marcada diferencia con las personas de nivel educativo bajo, quienes

señalan que los padres tuvieron muy poca participación en sus tareas escolares y que tampoco tenían tiempo para las actividades organizadas por la escuela.

Representación de la tarea

Los individuos de nivel de escolaridad alto y medio encuentran en la lectura una forma de informarse, de comunicarse, y ven a las matemáticas como base para programar cosas. Incluso algunos que declaran que cuando eran estudiantes no les gustaban las matemáticas, afirman que posteriormente –en el desempeño de sus funciones como profesionales o amas de casa– les encuentran sentido y advierten que sin ellas no podrían planificar ni siquiera sus gastos familiares. Consideran, por lo tanto, que es un conocimiento útil para todos los aspectos de la vida diaria.

Los entrevistados coinciden en que el conocimiento de la lectura y la escritura otorga a la persona mucha seguridad para desempeñarse en los diferentes ámbitos. Además, según señalan los de nivel educativo bajo, sirve por sobre todo para poder vivir en la ciudad.

Educación y trabajo

Los jóvenes de nivel educativo alto y medio expresan ganas de seguir aprendiendo, de seguir capacitándose. Para ello elegirían un bachillerato comercial o técnico, ya que –dicen– éste ofrece más conocimientos prácticos. Opinan que terminar el humanístico no sirve para nada, que es una pérdida de tiempo, porque después deben buscar los conocimientos prácticos en otro lado y no siempre tienen oportunidades de hacerlo. Señalan, además, que tan importante para el trabajo es la formación como la disciplina y la responsabilidad. No obstante, encuentran grandes deficiencias en la formación recibida y advierten haber tenido muchos problemas para acceder a un primer empleo por esta causa.

Los entrevistados que se ubican en niveles bajos, por el contrario, señalan que en sus trabajos han tratado de aplicar todo lo aprendido en la escuela.

Participación social

Al parecer, la participación social sigue siendo privilegio de unos pocos. De los 20 jóvenes entrevistados, sólo dos se encontraban participando en algún grupo u organización. En general, manifiestan que en la escuela nunca han recibido orientaciones para realizar trabajos grupales, ni siquiera para las tareas escolares. Indican lo importante que sería que la escuela propicie la participación de las personas en grupos, ya sea en centros de estudiantes o en acciones de apoyo a la comunidad; es decir, crear espacios que permitan a los jóvenes tener un ensayo de participación ciudadana.

Dificultades para acceder al empleo

A la escasa formación adquirida en el sistema de educación formal y la falta de adecuación de este sistema a la inserción laboral, hay que sumar la falta de fuentes de trabajo en distintas ramas, señalan los jóvenes entrevistados. También afirman que muchas veces no saben si es importante o no formarse, ya que las cosas se consiguen con mayor facilidad a través de influencias.

Otro problema, según indican, son las escasas oportunidades que tienen para acceder a una fuente laboral por primera vez, ya que suele exigírseles algún tipo de experiencia, lo cual resulta muy difícil cuando se está recién egresando del nivel medio (muchos no han tenido oportunidad de trabajar y estudiar).

Identifican como una carencia muy importante la falta de formación para el trabajo, no sólo en cuanto a calificación para ejercer un oficio, sino también en términos del funcionamiento de las relaciones de trabajo y de sus derechos laborales, que dicen desconocer.

Por último, expresan que cuando se logra acceder a un puesto de trabajo, existen grandes dificultades para seguir estudiando, por varios motivos. Una de estas razones sería la actitud de los empresarios, quienes obstaculizarían la capacitación de sus empleados porque ésta significa mayor remuneración.

OPINIONES DE LOS EMPRESARIOS

El tipo de personal deseado

Según los empresarios entrevistados, el perfil que deben tener los jóvenes para ser contratados en un puesto de trabajo varía en los distintos rubros. Para una industria, se busca que la persona tenga al menos el tercer curso de nivel medio concluido, pero se prefiere a quienes provienen de un bachillerato técnico, ya que al menos cuentan con una formación teórica y al ingresar a la empresa adquieren la práctica. Las empresas de servicios, a su vez, requieren personal especializado en temas como relaciones públicas, *marketing*, administración, etc.

Asimismo, se reconoce la dificultad de emplear a personas que no han concluido, al menos, la educación primaria. Se estima que para recibir instrucciones se necesita una interpretación mínima de ciertos criterios, aunque se trate de trabajos de fuerza en los servicios de expedición y depósitos.

Los empresarios prefieren a las personas que manifiestan predisposición e iniciativa para el trabajo. Además, observan si tienen capacidad de relacionarse con los demás y realizar trabajos en equipo. En cuanto al ámbito valórico, señalan que además de los valores morales, se debe inculcar a los jóvenes la honestidad, la responsabilidad y la puntualidad.

El tipo de personal disponible

A juicio de los empresarios, la oferta de personal se caracteriza por una baja formación. Muchas personas, aunque han llegado a concluir sus estudios primarios, presentan una extrema dificultad para comprender instrucciones. La mayoría de los que ingresan a un puesto de trabajo se forman en él. Es casi nula la posibilidad de que vengan ya con una formación, sobre todo en el área técnica. En cuestiones administrativas resulta algo más fácil, pero aun así la oferta es limitada.

El principal problema con el que tropiezan los empresarios es, en su opinión, conseguir profesionales competentes. De ahí que a veces se prefiera contratar a personas con experiencia en lugar de recién egresadas.

Por otra parte, existen grandes diferencias en la formación de los jóvenes en las áreas urbana y rural. Los del área urbana tienen mejor infraestructura educativa y también mayores oportunidades de inserción laboral. La realidad de las zonas rurales, en cambio, es la falta de empleos, acompañada de un pobre esquema educativo. Por más que éste sea supuestamente el mismo, se enfrenta con el bilingüismo, con una escasa preparación de los formadores y con una infraestructura deficitaria.

Posibilidades de capacitación

Para cubrir esta carencia, cada empresa desarrolla programas que le permiten formar a su propia gente de acuerdo con sus necesidades. Implementan mecanismos de capacitación por medio de la contratación de técnicos especializados o bien a través del reconocimiento a aquellos empleados que buscan capacitarse fuera de la empresa.

Los entrevistados opinan que las personas más capacitadas constituyen un beneficio para la empresa, ya que contribuyen con la eficiencia de la misma y tienen un mejor rendimiento, por lo que reciben también mayores beneficios económicos.

Consideran, asimismo, que las pasantías educativas en las empresas son fundamentales, porque el estudiante se forma en la profesión que va a ejercer. Destacan la importancia de incorporar las pasantías al nuevo *currículum*, sobre todo para los estudiantes del último año de nivel medio, los cuales en su mayoría pretenden entrar de manera inmediata al mercado laboral. Del mismo modo, manifiestan que deberían establecerse convenios más formales con las empresas, para que las pasantías sean más sistemáticas, y sugieren que las empresas se organicen y asignen algunos rubros para este tipo de programas. Las pasantías también resultan interesantes para los empresarios en cuanto son una forma de descubrir valores, los que eventualmente pueden ir incorporándose a la empresa.

Principales deficiencias observadas

Se percibe en los jóvenes una falta de experiencia para relacionarse, tanto en el nivel comunitario como dentro del ámbito laboral.

Los entrevistados advierten que se necesita una institución que ofrezca cursos de especialización en oficios elementales como plomería, carpintería, herrería, albañilería, para mandos medios, pero con una visión actual de estos oficios, adecuada a la empresa moderna. En la actualidad existen instituciones que imparten cursos de capacitación de este tipo, pero –según señalan– los conocimientos entregados se refieren muchas veces a procedimientos que ya están totalmente obsoletos.

Sugieren, por lo tanto, que las instituciones educativas deben adecuarse a la modernidad y también dirigir sus programas de acuerdo a los niveles de formación de las personas: no sólo para los que alcanzaron o culminaron el nivel medio, sino por sobre todo para los de bajos niveles de formación, porque esa es la población actual con la que se cuenta. Las empresas podrían colaborar para el desarrollo de estos programas, de modo que las entidades educativas se adaptaran a las nuevas exigencias del trabajo actual. Señalan los empresarios que las empresas paraguayas se encuentran actualmente en una situación muy riesgosa, en desventaja para enfrentar la competitividad del MERCOSUR.

En general, los empresarios opinan que los jóvenes llegan al campo de trabajo con mucha teoría y ninguna capacidad para las funciones prácticas. En este sentido, hay una diferenciación entre los egresados de bachilleratos comerciales y humanísticos, pues los primeros están mejor preparados para insertarse en el mundo laboral.

Críticas al sistema educativo

Las críticas de los empresarios entrevistados al sistema educativo se refieren a los siguientes puntos:

- La educación formal es muy verticalista.
- Existe poca conciencia de la necesidad de una formación para el trabajo.
- Hay problemas en la transmisión de conocimientos: no se enseña la importancia del aprendizaje, la importancia de formarse para enfrentar la vida. Por ello, los jóvenes sólo aprenden de memoria.
- Existen déficits en todos los aspectos: en la transmisión de conocimientos, en la adquisición del aprendizaje, en la metodología, en la formación de juicio crítico y responsabilidad. Todo eso se traduce en los negativos resultados obtenidos.
- No se prepara a los jóvenes para participar socialmente; no reciben ningún tipo de instrucción para la organización y participación comunitaria.

- El sistema educativo no contempla la enseñanza de los derechos de las personas, tanto en el campo civil como laboral. Esto muchas veces lleva a situaciones en que las personas son posteriormente explotadas y recién en momentos de crisis, a un costo muy alto, llegan a conocer sus derechos.
- Falta estimular las habilidades de reflexión, diálogo, pensamiento crítico. No hay un perfil docente capaz de enseñarlo (el educador tampoco tiene un pensamiento crítico: mucha gente toma la docencia simplemente como un medio de vida).
- No hay una política institucional clara, que obligue a colegios y empresas a realizar un trabajo teórico-práctico.
- No se observa la inclusión de las cuestiones de género.
- Faltan centros de aprestamiento para la incorporación de jóvenes discapacitados al mercado laboral.
- Los certificados de estudio no garantizan la capacidad.

Recomendaciones al Estado

En función de los problemas anteriores, se recomienda:

- Crear más y mejores escuelas técnicas, para garantizar que los jóvenes terminen el nivel medio con una profesión para defenderse. Se necesita más y mejor mano de obra en el área técnica: mecánica industrial, electricidad industrial, etc.
- Formar para el futuro profesionales de mandos medios y trabajadores técnicos. Se requieren especialmente: tipógrafos, armadores, encuadernadores, maquinistas (impresiones), técnicos en electrónica, técnicos en sonido.
- Reestructurar la educación para hacer frente a los desafíos que presenta el MERCOSUR, porque en la situación actual es imposible competir.
- Ampliar la cobertura de los bachilleratos técnicos.
- Implementar políticas de integración de los jóvenes al mercado laboral.
- Orientar los programas educativos no sólo hacia los oficios específicos, sino también hacia contenidos que fomenten en los jóvenes la predisposición al trabajo: crear conciencia acerca de la importancia de la autosuficiencia, de la autoestima que da la independencia económica o el contar con una fuente de ingreso.
- Mejorar el sistema financiero, de modo que los empresarios puedan crear mayores fuentes de trabajo. El gobierno debería ofrecer créditos blandos y beneficios fiscales a las grandes compañías, para incentivar a las industrias nacionales y extranjeras a producir más en Paraguay.
- Establecer políticas claras respecto al papel social de las empresas.
- Proponer un proyecto de ley de reinversión de utilidades. Las empresas tienen una responsabilidad social que cumplir, pero necesitan que el gobierno les proponga cómo hacerlo, proyectos concretos.

- Instaurar una retribución del Estado por el cumplimiento de una función social, es decir, una disminución de impuestos proporcional a la que hace la empresa en el campo social.
- Desarrollar programas o talleres que contribuyan a incentivar el hábito de la lectura, porque a través de éste se pueden cubrir algunos déficits de la educación formal.
- Revisar el *curriculum* no sólo en términos de los contenidos, sino además en cuanto al desarrollo de habilidades para el trabajo.
- Revisar la formación de los docentes, principalmente la de los de nivel medio, y el sistema de evaluación.
- Elaborar un Manual de Procedimientos claro, que permita competir en el MERCOSUR. Los convenios regionales traen un nivel de competitividad mayor y pueden llegar a afectar el nivel de empleos o desempleos del país.
- Incluir a los empresarios en la elaboración de programas de estudios adecuados (nunca se los convocó para dar su opinión).
- Buscar una forma de monitoreo de la educación, para evitar que los colegios sean sólo "fabricantes de títulos".

Venezuela⁷⁰

Para realizar el estudio cualitativo se tomó un submuestra de la utilizada en la investigación cuantitativa y se entrevistaron 22 personas seleccionadas al azar.

Las entrevistas –realizadas a través de un cuestionario semiestructurado– trataron de hacer énfasis en las estrategias que utilizan los individuos para desenvolverse en medios de literacidad específica y observar, en lo posible, los usos que en diversos contextos dan a la lectura, escritura y cálculo, interrelacionados con su desenvolvimiento personal.

El objetivo general de este estudio fue profundizar la investigación sobre los niveles de lectura y escritura de la población, describiendo las estrategias que las personas adultas desarrollan global y específicamente al enfrentar los códigos escritos.

Como objetivos específicos se plantearon los siguientes:

- Identificar las estrategias desarrolladas para solucionar situaciones problemáticas derivadas del uso del código escrito.
- Identificar las estrategias de resolución de problemas matemáticos de la vida diaria.

⁷⁰ Síntesis basada en el informe de la investigación elaborado por Lilian Gayza, Ministerio de Educación.

- Identificar algunos aspectos que pueden ayudar a comprender la forma como la persona lee, escribe y calcula actualmente, y su relación con su entorno infantil y juvenil (dificultades específicas, temores, representación de la lectura, etc., en función de experiencias pasadas).
- Identificar elementos que pueden servir para mejorar la educación básica de jóvenes y adultos.

De las 22 personas entrevistadas, 13 no pasaron el test preliminar y 9 sí. El estudio cualitativo permitiría –por tanto– relacionar algunas variables, al observar eventuales diferencias en el desempeño laboral, familiar y de práctica de las competencias de alfabetismo en estos sujetos.

Se tomaron como ejes explicativos los antecedentes familiares en el uso de las habilidades de lectura, escritura y cálculo; el apoyo sociofamiliar al proceso de formación personal (habiendo sido éste formal o no) y sus implicaciones; las vinculaciones de la práctica laboral con estas habilidades, en el sentido de su incumbencia, y el lugar que ocupa, en una escala personal de valores, el estudio y la lectura.

CARACTERÍSTICAS DE LA SUBMUESTRA

La distribución por género de esta submuestra resultó ligeramente predominante hacia el sexo femenino: 14 mujeres y 8 hombres.

En cuanto a edades, la submuestra para la fase cualitativa acusa cierta diferencialidad con respecto a la muestra general, pero ésta no es intencionada. Los entrevistados son, en su mayoría, personas que se encuentran entre los 25 y los 34 años (16 casos). Hay 4 entrevistados menores de 24 y sólo dos que están entre los 35 y los 43.

CARACTERÍSTICAS DEL CUESTIONARIO

Para registrar los antecedentes familiares, se aprovecharon las estructuras de análisis escolar utilizadas en el estudio cuantitativo y se diseñó una plantilla para corroborar los datos, en la cual se incluyeron las siguientes alternativas: escolaridad básica (primaria / básica completa), media (media incompleta / completa) y superior (con algún grado de curso superior, terminado o no).

Las preguntas relativas al apoyo sociofamiliar se orientaron hacia la constatación del acompañamiento por parte de los progenitores (uno o ambos, según el caso) en las tareas escolares de las personas entrevistadas. También se consideró en este indicador la presencia en el hogar de antecedente de prácticas de lectura y escritura (sobre todo la primera); es decir: testimonios de la frecuencia con que

leían o veían leer a sus progenitores materiales diversos, como periódicos, revistas y textos. Se resolvió desarrollar así dos subíndices: apoyo y escaso apoyo, sin indicar cifras precisas que determinaran uno u otro, sino más bien la percepción de dicho apoyo mediada por el tiempo transcurrido desde la juventud hasta el momento actual (que en la mayoría de los casos estudiados no supera los veinticinco años, debido a la composición etárea de la submuestra).

En la sección referida a la práctica laboral, se trabajó con una estructura dicotómica (vinculación / no vinculación) que, a través de diversas preguntas, permitiera establecer el grado de necesidad / uso de lo escrito y del cálculo para las ocupaciones laborales actuales o pasadas de la persona. Se intentó, asimismo, diferenciar los usos del cálculo y de la lectoescritura en el ámbito del trabajo, fuera éste formal o informal.

Con respecto a la escala de valores, se pretendió, a lo largo de varias preguntas intercaladas durante la entrevista, constatar el grado de gusto por tareas de lectura y escritura, para lo cual se soslayó ex profeso el cálculo. Lo importante en esta categoría era determinar qué evoca la lectura en estas personas: situaciones agradables o desagradables, desazón o neutralidad, indiferencia o apego. El valor o importancia de la lectura es un aspecto cardinal para efectos de la investigación cualitativa, pues orienta, en cierto sentido, la voluntad de los individuos hacia la literacidad y su contexto, en lo que podríamos llamar la dimensión afectiva de lo textual.

RESULTADOS DE LA INVESTIGACION CUALITATIVA

Los resultados obtenidos coinciden, en general, con las pistas que arrojó la investigación cuantitativa, las cuales ayudan –a su vez– a estructurar las conclusiones de esta segunda fase.

A pesar de ciertas excepciones, las entrevistas arrojaron, en principio, los siguientes puntos-guía:

En general, los antecedentes escolares y el apoyo sociofamiliar influyen (de modo diverso y no determinado con exactitud) en la perspectiva que las personas entrevistadas tienen sobre lo textual. Llama la atención que tanto el nivel de estudio de los progenitores como sus hábitos de lectura (haber visto al padre o a la madre leyendo o incluso, más escasamente, la lectura en familia) parecieran incidir en este sentido, estimulando el desarrollo de habilidades en los dominios de lectura y escritura.

De todos los casos estudiados, sólo una persona tiene antecedentes escolares familiares escasos (de básica), cierto apoyo o asistencia de la madre en las tareas en una temprana etapa escolar y, sin embargo, considera a la lectoescritura como un elemento importante y enriquecedor de su propia experiencia. En los demás

entrevistados se relacionan positivamente las variables apoyo familiar, antecedentes escolares e importancia de lo textual.

También es notable la escasa relación que existe, aparentemente, entre el trabajo y la literacidad, sobre todo en el desarrollo de actividades vinculadas con órdenes escritas. Al parecer, la necesidad de obedecer órdenes escritas es muy reducida (debido a diversas causas, entre las cuales se puede destacar quizá la poca agregación técnica o el carácter informal de la ocupación productiva), a diferencia de lo que ocurre con los procesos de cálculo, que sí surgen como relevantes en su vinculación con el trabajo.

Aunque es muy difícil confirmar mediante esta investigación hipótesis relativas a aspectos socioculturales generales de Venezuela, tal vez sea posible explicar esta pobre vinculación de lo textual a través del denominado comportamiento predominantemente oral del venezolano, en especial si se considera que –incluso en la esfera privada– las comunicaciones íntimas tienden a no utilizar las cartas como medio.

Confirmando lo anterior, sólo tres de las personas entrevistadas confesaron haber escrito (esporádicamente) a su familia, mientras que en casi todos los cuestionarios la conversación personal o telefónica aparece como el recurso preferido para iniciar o mantener relaciones interpersonales (incluso entre familiares directos). Pudiera decirse que es debido a la amplia cobertura del medio telefónico –al menos entre la población encuestada– pero resulta plausible la otra línea explicativa.

A pesar de las inferencias que pudieran hacerse al respecto, curiosamente la lectura sí se estima importante. Se produciría así una escisión en el continuo lectura / escritura a favor de la primera: algunas personas desfavorecidas por un ambiente familiar empobrecido en lo textual o sin ningún o escaso apoyo sociofamiliar, consideran importante la lectura, pero no la escritura ni el cálculo.

Sin embargo, la lectura que dicen hacer o en la que señalan tener interés suele ser de carácter poco profundo, esporádico o excesivamente especializado (tablas de clasificación deportiva, por ejemplo). Sólo cinco personas afirman leer con frecuencia textos escritos de cierta complejidad (novelas, cuentos cortos u obras de teatro), mientras otros 16 leen preferentemente secciones de periódicos o revistas.

FORTALEZAS Y LIMITACIONES DE LA INVESTIGACION

En general, las principales dificultades radicarón en la falta de recursos financieros, tanto en la UNESCO como en los países, especialmente en el caso en que la investigación se ubicó en el Ministerio de Educación del país y en que no se tuvo

otra fuente de financiamiento (Argentina, Chile, Venezuela). Esto resultó dañino especialmente para la aplicación de la encuesta en terreno y para la codificación de los datos. Un caso especial lo constituyó México, país en que el INEA —con sus propios recursos— fue capaz de financiar este estudio y Paraguay, que recibió recursos del PNUD y el apoyo de la REDALF.

En este mismo sentido, sin embargo, se podría señalar que el proyecto logró movilizar recursos de diferentes instituciones, tanto nacionales como internacionales. Es importante reconocer el aporte de la Asociación Alemana de Educación de Adultos, que apoyó el desarrollo de la investigación en Colombia, la coordinación del estudio y algunas reuniones regionales.

En cuanto a instituciones, la manera en que la investigación resultó más fluida fue la realización por parte de una ONG, como en Brasil y Colombia. Importante resultó también la inclusión de universidades a través de convenios, las que pudieron realizar parte de la investigación en Argentina y México.

En cuanto al instrumento de lectoescritura y matemáticas, habría que añadir, como limitación, que, debido a la necesidad de acortarlo para no provocar demasiado cansancio en los lectores, se limitó también la gama de habilidades medidas. Por otra parte, el exceso de ponderación de las preguntas del filtro o test preliminar produjo que una cantidad considerable de población adulta quedara fuera, en varios países, de la medición de los niveles.

Por otra parte, hubo problemas en la aplicación de la encuesta en algunos lugares, ya por la longitud de los instrumentos, ya por la dificultad de algunos barrios más peligrosos.

Es muy difícil controlar las diferenciaciones que se producen en la muestra real, por ejemplo, debido a los criterios para los reemplazos. Se tomaron muchas precauciones, se tuvo una pauta común de aplicación, sin embargo, probablemente se produjeron variaciones por factores humanos que nos hacen recordar que no trabajamos en un laboratorio, sino en la realidad siempre compleja y cambiante.

De los informes de los países se desprende que el proceso desarrollado constituyó para todas las personas un fuerte aprendizaje en muchos aspectos. Lo más difícil para todos fue la aplicación en terreno, ya por falta de un personal idóneo para ello, ya por rechazos debidos a desconfianza, ya por cansancio debido a la longitud de la prueba.

CONCLUSIONES GENERALES Y RECOMENDACIONES

- Uno de los resultados más importantes de la investigación es el descubrimiento de que efectivamente en la población adulta de estos países se pueden distinguir niveles de alfabetismo estadísticamente diferentes en cuanto a habilidades en los dominios de prosa, documentos y matemáticas. Además, en

esta misma línea hay que subrayar que toda la población adulta puede inscribirse en alguno de los niveles. Esto echa por tierra la concepción dicotómica del alfabetismo. Todas las personas tenemos algún grado de alfabetismo, menor o mayor, según años de escolaridad y calidad de los aprendizajes, y según los usos de las habilidades, especialmente en el trabajo. En torno a este tema, se ha empezado a hablar de “analfabetismos” o de “alfabetismos” en plural, para denotar la multiplicidad de sentidos que puede adquirir en diferentes culturas, con diferentes requerimientos.⁷¹ El hecho de que todas las personas seamos de alguna manera “analfabetos” se hace más patente en sociedades de gran desarrollo tecnológico. De hecho, el desarrollo tecnológico y la revolución en comunicación basada en microcomputadores hace necesario hablar de una jerarquía de alfabetismos.⁷² Hay que advertir que, aunque se haya intentado establecer niveles, no por eso se puede dejar de lado el tema cultural. Más bien, los resultados del estudio muestran que la estadística no logra romper las fluctuaciones que provienen, en gran parte, de aspectos culturales. Y esto no está ligado sólo con la diferencia en la escolaridad, sino con las diferencias en los procesos de comprensión y resolución de problemas.

- Se puede decir que los niveles no son categorías homogéneas y varían en significados de acuerdo a los contextos. Hay que recordar que se confrontan con cuatro realidades: el uso de la lengua hablada y el uso y la función de la escritura, su distribución dentro de la sociedad determinada y las estrategias cognitivas que cada persona, conforme con su estilo cultural, ha desarrollado frente a los códigos escritos y frente a la resolución de problemas concretos presentados por escrito.
- En estos niveles tiene gran influencia, entre otras variables, la escolaridad. Según los resultados de las investigaciones de los países, en todos los dominios los que han cursado seis o siete años de escolaridad todavía se ubican en un 50% o más en el primer y segundo nivel. El cuarto nivel de competencias en todos los dominios, que corresponde también a una inserción alta en el trabajo, en la mayoría de los países, las personas deben haber cursado 11, 12 o más años de escolaridad.
- La imagen de la escuela es de gran importancia en los relatos de los entrevistados. En la mayoría de las personas que presentaron bajo rendimiento en el test, se trata de un recuerdo con características negativas, muchas veces vinculado a aspectos punitivos, en particular en lo que se refiere al apren-

⁷¹ Véase, por ejemplo: De Clerck, Marcel: *Analphabétismes et alphabétisations (au pluriel)*. Hamburgo: UIE, 1993.

⁷² Levine, Kenneth: Functional Literacy: Fond Illusions and False Economies. En: *Harvard Educational Review*. Vol. 52, N° 3, 1982, p. 264.

dizaje inicial de la comunicación escrita. Mención especial merece el caso de las matemáticas que en casi la totalidad de los entrevistados fue lo más difícil de aprender en la escuela y estuvo ligado a amenazas y castigo incluso físico.

- Por otra parte, hay que subrayar que el maestro tiene, en algunos relatos, gran relevancia, en particular en grupos de baja escolaridad y alto rendimiento en el test, por la alta calidad afectiva con que se vincula a alumnos y alumnas. Los que realizaron su etapa inicial en una escuela rural conciben al maestro como una figura “insigne” de su comunidad, como un ejemplo en el actuar y el decir.
- Los resultados de la investigación ponen de manifiesto el problema de la calidad de la enseñanza o la calidad de los aprendizajes retenidos, provenientes de la E. Básica o de la E. Media. Aunque hay diferencias entre los logros de los que han cursado básica y media, esta diferencia es relativa. El salto mayor, en cuanto a competencias, se produce entre la enseñanza escolar y la universitaria. Se puede decir que, en general, la escolaridad completa no garantiza un dominio real de las competencias de lectoescritura y matemáticas: los aprendizajes de la escuela (los que se retienen) no son suficientes para que las personas puedan enfrentar las exigencias de su medio o no corresponden a estas exigencias.
- Por otra parte, cabría preguntarse si el problema se relaciona sólo con los contenidos, o si también influye la forma o metodología de enseñanza, es decir, si patrones rígidos metodológicos han limitado el desarrollo de estrategias y competencias; si han impedido que gran parte de la población pueda desenvolverse en forma flexible y esté en condiciones de aplicar en distintos ámbitos las habilidades desarrolladas. En el campo de la comprensión lectora, no se ha trabajado en la educación con formatos diferentes y con situaciones comunicativas distintas. En el de las matemáticas, no se han propuesto los variados problemas de las múltiples situaciones de la vida diaria. En ambos casos no se estimuló el desarrollo de estrategias cognitivas de resolución de problemas.
- La fase cualitativa muestra en algunos países que la escuela no asegura que perdure el gusto por la lectura y escritura. Muestra que el aprendizaje se da también por otros medios, los que se relacionan con las estrategias para enfrentar el mundo letrado; y que se mantiene sólo cuando hay un uso efectivo de las competencias en el trabajo.
- En los niveles de desempeño influyen los usos de estas habilidades que las personas adultas hacen especialmente en su trabajo y, algo menos, en su vida diaria. La fase cualitativa, por otra parte, muestra que la lectura se usa casi sólo en el trabajo y que, a medida que se avanza en niveles de dominio de las habilidades de lectoescritura, se movilizan también dichas habilidades en el

- contexto de la vida diaria. En algunos casos, influye en la lectura, la participación en alguna religión y se hace mención a la lectura de la Biblia.
- La investigación muestra que, aunque podamos establecer ciertos niveles de desarrollo de habilidades de acuerdo a ciertos grados de una habilidad definida, no se pueden dejar de lado los aspectos sociales y culturales que influyen en ellos. Por ello, un estudio de los niveles debe ser necesariamente complementado por un estudio en profundidad de los rasgos del proceso de decodificación de lo escrito, de los elementos que influyen en él, de las estrategias que se usan, un estudio que muestre la diversidad cultural que aparece opacada cuando se establecen niveles. Porque, indudablemente, las personas que están clasificadas en estos niveles pueden realizar muchas otras tareas que las que aparecen en un test concreto o quizás puedan realizar las mismas operaciones usando estrategias que no pudieron aplicar en el test. Además, para explicar tal o cual desempeño se hace necesario conocer los elementos que, en el pasado o en el presente, influyeron en él. Esto aparece claro en la fase cualitativa, especialmente cuando se han observado las estrategias que emplea la persona en condiciones de interacción, como se da normalmente en la vida diaria.
 - Hay que subrayar que, incluso frente a un texto escrito, la oralidad es el código más presente en nuestra cultura latinoamericana, en todos los grupos entrevistados, como lo mostró la fase cualitativa de la investigación. Sin embargo, mientras mejor se maneja el código escrito, mayor independencia hay frente al oral. Sin embargo, al código oral se recurre como estrategia para recabar más información acerca del texto escrito, de las instrucciones que se imparten, de las tareas que se deben realizar. Este elemento no estuvo presente en el desarrollo del test, por tanto, la persona entrevistada no pudo sentirse como en una situación de la vida cotidiana.
 - En la observación de las tareas realizada entre las personas con grado medio-bajo de alfabetismo en Brasil, se concluyó que el modo como compensan las dificultades de extraer información del texto por medio de la evocación de conocimientos previos y opiniones, puede explicar por qué muchas no consiguen resolver completamente algunas tareas características de los primeros niveles de habilidad, las cuales parecen tan simples. Existen varios indicios de que, independientemente de la dificultad de aprehender la información textual, la evocación de las propias experiencias y opiniones frente al texto es también una actitud, un modo de relacionarse con el lenguaje escrito que está dado por el tipo de prácticas de alfabetismo que caracterizan al grupo: estas personas hacen un uso restringido del lenguaje en el trabajo y, fuera de allí, lo que predomina es la lectura y escritura de textos donde la función expresiva es preponderante. A diferencia de las tareas del test, los textos y contextos en que estos individuos acostumbran a desenvolverse no exigen una actitud analítica.

- En la variable trabajo (alto, medio, bajo) se observó que los que tienen trabajo clasificado como bajo,⁷³ (es decir ocupaciones en el área de industria, comercio, servicios, catalogadas como de nivel bajo: por ejemplo, obreros, vendedores ambulantes, porteros, empleadas domésticas) en un porcentaje alrededor de 60% pertenecen al primer y segundo nivel en todos los dominios y en todos los países de la investigación, menos en Paraguay. Sin embargo, hay que hacer notar que entre los que tienen un trabajo clasificado como alto, entre un 25 y un 35% muestran un primer y segundo nivel de competencias. Habría que pensar que en la fuerza de trabajo aparentemente calificada también hay cierto porcentaje que no tiene competencias requeridas como básicas.
- Por otra parte, también quedó demostrado que en varios países las competencias están subvaloradas. Hay personas con alto nivel de competencias que se encuentran en trabajos que no las requieren.
- La investigación subraya la importancia del ambiente familiar, de la escolaridad del padre y de la madre en los logros de los jóvenes y adultos, influencia que seguramente se ejerce más fuertemente en los primeros aprendizajes. Al mismo tiempo, en la fase cualitativa se observó que las prácticas familiares relacionadas con la lectura marcaron de alguna manera la relación de las personas con el lenguaje escrito. En los hogares de las personas de niveles más altos de desempeño existían materiales impresos, revistas, libros, no así en los hogares de las personas de bajo nivel de alfabetismo, para las cuales la escuela fue la principal referencia en la fase inicial de aprendizaje de la lectoescritura. Este aspecto debería considerarse como fundamental en los programas destinados a la educación básica de niños.
- El estudio arroja importantes conclusiones que pueden relacionarse con la Educación de las Personas Adultas. En todos los niveles, como lo muestra la fase cualitativa, existe un gran aprecio por la educación y todas las personas la valoran como una opción de futuro que puede ayudarles en forma diferenciada según su situación de aprendizaje. Con la constatación de la existencia de niveles en toda la población adulta, se refuerza el supuesto de que la educación de los adultos no debe restringirse sólo a la educación de los que han sido marginados; también debe incluir a otros sectores, en la línea de la educación permanente; pero, por otra parte, estos resultados pueden ayudar a ver quiénes son los que están en los niveles más bajos y analizar concretamente cuáles son sus necesidades. Aparece también claro en varias de las investigaciones que las personas que tienen mayor nivel de desempeño tienen más posibilidades concretas de seguir estudiando. En cuanto al género, son

⁷³ Véase la clasificación del ANEXO.

los hombres los que aparecen capacitándose más: las mujeres parecen ver más limitadas sus posibilidades.

- Entre las competencias sociales y laborales, en el estudio sobresalió prácticamente en todas las investigaciones la competencia comunicativa, lo que corrobora los resultados de la prueba piloto y muestra que la actividad de lectoescritura está íntimamente ligada a los procesos comunicativos, en los que debería estar inscrita. Confirma así las propuestas actuales de enraizar la enseñanza de la lengua y de la lectoescritura en la actividad comunicativa.
- Al analizar los logros y las deficiencias en los aprendizajes de los jóvenes y adultos en las ciudades de nuestros países y al hacer patente cómo se enfrenta la mayoría de ellos al mundo laboral hoy día, este estudio hace visibles las necesidades concretas de aprendizaje; puede ayudar a hacer pensar nuevamente en las personas adultas, en la necesidad de metodología y contenidos adecuados y diferenciados, de acuerdo a los distintos actores, de acuerdo a sus necesidades laborales y de la vida cotidiana y al grado en que han desarrollado sus habilidades de comprensión de los distintos códigos.

Todo lo anterior muestra la relevancia de los resultados de esta investigación para la formulación de políticas nacionales que apunten a la reestructuración y al redimensionamiento de la Educación de las Personas Jóvenes y Adultas, entendida no sólo como una modalidad supletoria, sino como una educación permanente, que incluya una formación sólida, que permita el desarrollo flexible de conocimientos específicos y que se pruebe en las actividades concretas. De este modo, podrá desarrollar las múltiples facetas de aprendizaje necesarias para que personas jóvenes y adultas puedan mejorar su calidad de vida, desarrollarse y participar en un mundo que cambia aceleradamente.

Bibliografía

- Carraher, Teresinha Nunes: *Sociedade e inteligencia*. São Paulo: Cortez Ed., 1989.
- CEDES, Programa de Pesquisa em Ciencia e Tecnologia, Qualificação e Produção: *Alfabetismo Funcional no Municipio de São Paulo* - Participação brasileira em projeto de pesquisa latinoamericano promovido pela UNESCO/OREALC. Pesquisadora responsable: Vera Masagao. S. Paulo: 1997.
- Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP) - Ministerio de Educación: *Las habilidades de lectoescritura y matemáticas en el Gran Santiago*. Santiago: 1999.
- Cole, Michael et al.: *The Cultural Context of Learning and Thinking. An Exploration in Experimental Anthropology*. Londres: 1971.
- Comisión Técnica de la Comunidad Autónoma de Canarias: *Alfabetización Funcional en Canarias: Un estudio sobre las habilidades básicas de la población*. Canarias: 1992.
- Davis, F.B.: *Fundamental Factors of Comprehension in Reading*. En: *Psychometrika*, 9, 1944.

- De Clerck, Marcel: *Analphabétismes et alphabétisations (au pluriel)*. Hamburgo: UIE, 1993.
- Department of Labor, U.S.: *Dictionary of Occupational Titles*. Washington: 1977.
- Flecha, Ramón y otros: *Estudi sobre l'analfabetismo funcional a Catalunya*. Generalitat de Catalunya, 1993.
- Freyenet, Pierre: *L'alphabétisation des adultes francophones, ou 'lutte contre l'illettrisme*. En: ALPHA 88. Quebec: Institut de l'UNESCO pour l'éducation, 1988.
- García, Alejandro y Sánchez, Sara: *Estudio cualitativo de la Investigación sobre Analfabetismo Funcional en México*. México, D.F.: OREALC-UNESCO, INEA-UPN, 1998.
- Gómez, Víctor Manuel: *Relaciones entre tecnología, división del trabajo y calificación ocupacional. Implicaciones para la formación profesional*. En: CINTERFOR/OIT: *Desafíos actuales de la formación profesional en América*. Montevideo: CINTERFOR/OIT, 1983.
- Hamadache, A. y D. Martin: *Theory and practice of literacy work. Policies, strategies and examples*. Paris, Ottawa: UNESCO/Code, 1986.
- Hunter, St. John C. y D. Harman: *Adult illiteracy in the United States*. New York: Mc Graw-Hill, 1979.
- Infante, M.I.: *Educación, Comunicación y Lenguaje. Fundamentos para la alfabetización de adultos en América Latina*. México, D.F.: CEE, 1983.
- Infante, M.I.: *El analfabetismo funcional en América Latina: algunos de sus rasgos a partir de una investigación regional*. Ponencia presentada al Encuentro latinoamericano de Educación de Jóvenes y Adultos Trabajadores. Olinda, 1993. En: *Educação e Sociedade*, N° 46. Campinas: CEDES, diciembre, 1993.
- Infante, M. I.: *El dominio del código escrito o los niveles de alfabetismo: algunos resultados de un estudio en siete países de América Latina*. En: *Contemporaneidade e Educação*, Año IV, N° 5, Rio de Janeiro: Instituto de Estudos da Cultura e Educação Continuada (IEC), 1999.
- International Institute for Adult Literacy Methods (IIALM): *Teaching, reading and writing to Adults. A Sourcebook*. Teherán: IIALM, 1977.
- Kalman, Judith: *En búsqueda de una palabra nueva: la complejidad conceptual y las dimensiones sociales de la alfabetización*. En: *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*. México, D.F.: CEE, Vol. XXIII, 1, 1993.

- Kamper; Gertrud y H. Rübsamen: *Analphabetes et Alphabétisation*: en R.F.A. aussi. En: ALPHA 90. Quebec: Institut de l'UNESCO pour l'éducation, 1990.
- Kern, H. y M. Schumann: *Cambio técnico y trabajo industrial, con polarización tendencial de las capacitaciones medias*. En: Labarca, G. (comp.): Economía política de la educación. México, D.F.: Nueva Imagen, 1980.
- Letelier, M. Eugenia: *Analfabetismo Femenino en el Chile de los 90*. Santiago: UNESCO/UNICEF, 1996.
- Levine, Kenneth: *Functional Literacy: Fond Illusions and False Economies*. En: Harvard Educational Review. Vol. 52, N° 3, 1982.
- Londoño, L.O.: *El analfabetismo funcional. Un nuevo punto de partida*. Madrid: OEI, Sociedad Quinto Centenario, Ed. Popular, 1990.
- Mariño, Germán: *Habilidades en lectura y matemáticas de jóvenes y adultos de los cuatro primeros estratos socioeconómicos*. Componente de Colombia a la investigación coordinada por UNESCO, en 7 países de América Latina. (Primera Parte) Aportes, N° 49. Bogotá: Dimensión Educativa, 1997.
- Mariño, Germán: *Educación y Trabajo*. Componente de Colombia a la investigación coordinada por UNESCO, en 7 países de América Latina. Aportes, N° 52. Bogotá: Dimensión Educativa, 1998.
- Ministerio de Educación y Culto, PNUD, UNESCO-OREALC: *Demandas Educativas de la Población Juvenil en Paraguay*. Asunción, 1997.
- Ministerio de Educación/UNESCO-OREALC: *Informe de la investigación sobre analfabetismo funcional en Venezuela*. 1999.
- Montero, Patricio: *Autopercepciones académicas y calidad de la educación. Elementos teóricos, evidencias empíricas y sugerencias pedagógicas*. Santiago: 1991.
- OECD: *Literacy Skills for the Knowledge Society*. OECD y Human Resources Development, Canada, 1997.
- OECD: *Literacy, economy and society: Results of the first International Adult Literacy Survey*. París: OECD, 1995.
- OREALC-UNESCO; UPN-INEA: *El alfabetismo funcional en México*. Participación del Instituto Nacional para la Educación de los Adultos en el proyecto "El alfabetismo funcional" promovido por la UNESCO / OREALC - Oficina Regional para Educación en América Latina y Caribe.-México, D.F.: 1998.
- Ong, W.J.: *Oralidad y Escritura. Tecnologías de la palabra*. Buenos Aires: FCE, 1993.

- REPLAD-UNESCO/OREALC: Medición de la calidad de la educación. Resultados. Volumen III. Santiago: REPLAD-UNESCO/OREALC, 1994.
- Samuels, S.J.: *Hierarchical Subskills in the Reading Acquisition Process*. En: Guthrie, Y.T., ed.: *Aspects of Reading Acquisition*. Baltimore and London: The Johns Hopkins University Press, 1976.
- Scribner, Silvia y M. Cole: *The Psychology of Literacy*. Cambridge: Harvard University Press, 1981.
- Segunda Cumbre de las Américas: *Plan de Acción*. Santiago. 1998. (Mimeo)
- Soto, Isabel: *Mathématiques de la vie quotidienne: proposition d'une étude chez les paysans au Chili*. Mémoire U.C.L. Belgique: 1989.
- Soto, Isabel: *Mathématiques dans la vie quotidienne de paysans chiliens*. Tesis de Doctorado. Université Catholique de Louvain. Louvain-la-Neuve: 1992.
- Schiefelbein, E. y otros: *Calidad de la educación, desarrollo, equidad y pobreza en la región*. En: Boletín Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe. Santiago: UNESCO/OREALC, Boletín 38, diciembre de 1995.
- Schiefelbein, E. y otros: *La enseñanza básica y el analfabetismo en América Latina y el Caribe: 1980-1987*. En: Boletín Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe. Santiago: UNESCO/OREALC, Boletín 20, diciembre de 1989.
- Sotomayor, Carmen: *Strategies de résolution de tâches de lecture chez des analphabètes fonctionnels chiliens*. Tesis de Doctorado. Universidad de Louvain-la-Neuve, 1995.
- UNESCO: *La alfabetización al servicio del desarrollo*. Congreso Mundial de Ministros de Educación para la Liquidación del Analfabetismo. Teherán, 1965. París: UNESCO, 1965.
- UNESCO: *The Experimental World Literacy Programme: a critical assessment*. París: UNESCO Press, 1976.
- UNESCO: *Compendium of Statistics on Illiteracy*. Paris: 1990.
- UNESCO: *El Proyecto Principal en la Esfera de la Educación en América Latina y el Caribe. La cooperación de la UNESCO en el contexto del Proyecto Principal para América Latina y el Caribe*. ED-93/PROMEDLAC/REF.1. Quinta Reunión del Comité Regional Intergubernamental. Santiago, 1993.
- UNESCO: *Situación educativa de América Latina y el Caribe, 1980-1994*. Santiago: UNESCO-SIRI, 1996.

ANEXO

ADAPTACION DE LAS CATEGORIAS OCUPACIONALES DE OIT

INSERCIÓN OCUPACIONAL ALTA:

Profesionales

Este grupo comprende las ocupaciones cuyas tareas principales requieren para su desempeño conocimientos profesionales de alto nivel y experiencia en materia de ciencias físicas y biológicas o ciencias sociales y humanidades. Sus tareas consisten en ampliar el acervo de conocimientos científicos o intelectuales; aplicar conceptos y teorías para resolver problemas o, por medio de la enseñanza, asegurar la difusión sistemática de esos conocimientos.

Se incluyen:

- profesionales de las ciencias físicas, químicas y matemáticas y de la ingeniería;
- profesionales de las ciencias biológicas, la medicina y la salud (médicos, odontólogos, veterinarios, farmacéuticos...)
- personal de enfermería y partería de nivel superior;
- profesionales de la enseñanza (profesores de nivel superior; profesores de enseñanza secundaria, primaria, especial y preescolar);
- otros profesionales científicos e intelectuales (especialistas en organización de empresas y afines; profesionales del derecho; archiveros, bibliotecarios, documentalistas y afines; especialistas en ciencias sociales y humanas (economistas, sociólogos, antropólogos, psicólogos...), escritores, artistas creativos y ejecutantes;
- sacerdotes de distintas religiones.

Agricultura alto

- gerentes de empresas de agricultura, caza, silvicultura y pesca; dueños de predios agrícolas grandes; director general de empresas de agricultura.

Industria alto

- gerentes de industrias manufactureras; director de departamento, producción y operaciones de industria manufacturera;

- gerentes de empresas de construcción y obras públicas; director de departamento; director de departamento, producción y operaciones en construcción y obras públicas.

Comercio alto

- gerentes de comercio mayoristas y minoristas; director general de empresa comercio; director de departamento, producción y operaciones de comercio;
- gerentes de empresa de restauración y hotelería; director general de empresa de hoteles; director de departamento, producción y operaciones de hotelería y restaurantes;
- gerentes de empresa de transporte, almacenamiento y comunicaciones; director general de empresas; director de departamento, producción y operaciones;
- gerentes de empresas de intermediación y servicios a empresas;
- gerentes de empresas de servicios de cuidados personales, limpieza y servicios similares.

Servicios-oficina alto

- miembros del poder ejecutivo y de los cuerpos legislativos y personal directivo de la administración pública (incluye también dirigentes de partidos políticos, dirigentes de organizaciones de empleadores, de trabajadores y de otras de interés socioeconómico; dirigentes y administradores de organizaciones humanitarias y de otras organizaciones especializadas).

INSERCIÓN OCUPACIONAL MEDIA

Agricultura medio

Esta categoría incluye a todas las personas que se desempeñan en labores productivas correspondientes a la agricultura y pesca si actúan como pequeños empresarios o si se desempeñan como dependientes (de nivel medio) de alguna empresa agrícola de nivel medio, tales como:

- administradores de predios agrícolas
- administradores o supervisores de empresas agrícolas
- dueño de barco pesquero; administradores de empresa pesquera
- pequeños propietarios agrícolas

Industria medio

Esta categoría incluye a todas las personas que se desempeñan en labores productivas correspondientes a la industria y minería si actúan como pequeños empresarios o si se desempeñan como dependientes (de nivel medio) de alguna empresa industrial de nivel medio, tales como:

- Supervisores y capataces de industria de nivel medio
- propietarios de garajes o talleres mecánicos o de otro tipo (que den trabajo a tres o más ayudantes o aprendices).

Comercio medio

Esta categoría incluye a todas las personas que se desempeñan en labores productivas correspondientes al comercio y transportes si actúan como pequeños empresarios o si se desempeñan como dependientes (de nivel medio) de alguna empresa comercial o de transportes de nivel medio, tales como:

- pequeños comerciantes; agentes y vendedores viajeros;
- vendedores de grandes tiendas y almacenes;
- propietarios de taxis, taxibuses, microbuses y camiones (a condición de que los trabajen personalmente).

Servicios-oficina medio

- Oficinistas: secretarios y operadores de máquinas de oficina; auxiliares contables y financieros; empleados encargados del registro de materiales y de transportes; empleados de bibliotecas y servicios de correos;
- Empleados en trato directo con el público: cajeros y afines; empleados de servicio de información a la clientela: empleados de agencias de viajes, telefonistas;
- Personal de servicios de protección y seguridad: bomberos; policías; guardianes de prisión.

Técnicos de nivel medio

El grupo de técnicos incluye a aquellas personas que se desempeñan en ocupaciones que consisten en llevar a cabo labores técnicas, relacionadas con la aplicación de conceptos y métodos en relación con determinadas ciencias.

- técnicos en ciencias físicas, químicas e ingeniería
Incluye ejemplo: técnicos en electrónica y telecomunicaciones, en mecánica, en construcción mecánica, en química industrial, en minas y metalurgia, delineantes y dibujantes técnicos).

- técnicos en programación y control informáticos
- operadores de equipos ópticos y electrónicos
- inspectores de obras, seguridad y salud y control de calidad
- técnicos y profesionales de nivel medio de ciencias biológicas, la medicina y la salud
incluye: técnicos en agronomía,
- practicantes y asistentes médicos, higienistas, técnicos dietéticos, técnicos en optometría, ayudantes en odontología, fisioterapeutas y afines, técnicos y asistentes veterinarios, técnicos y asistentes farmacéuticos;
- profesionales de nivel medio de operaciones financieras y comerciales
Incluye: agentes de bolsa, cambio y otros servicios financieros, agentes de seguros, agentes inmobiliarios, agentes de viajes, representantes comerciales, tasadores y subastadores
- agentes comerciales y corredores
incluye: gestores y agentes de aduana y de impuestos
- inspectores de policía y detectives
- trabajadores sociales de nivel medio, no universitario
- profesionales de nivel medio de actividades artísticas, espectáculos y deportes
Incluye: decoradores, locutores de radio y televisión y afines; músicos, cantantes y bailarines callejeros, de cabaret y afines; payasos, prestidigitadores, acróbatas y afines
atletas, deportistas y afines

Servicios personales-artesanía tradicional nivel medio

Esta categoría incluye a aquellas personas que se desempeñan en toda clase de prestaciones personales y en actividades artesanales de nivel intermedio, tales como:

- algunos artesanos, tales como sastres o modistas, a condición de que se hayan establecido por cuenta propia y den trabajo a tres o más ayudantes o aprendices;
- auxiliares de enfermería; arsenaleras.

INSERCIÓN OCUPACIONAL BAJA

Agricultura bajo

Esta categoría incluye a todas las personas que se desempeñan en labores productivas correspondientes a la agricultura y pesca a un nivel bajo y dependiente, salvo casos de excepción que se especificarán más adelante.

Incluye por ejemplo:

- peones de campo; inquilinos; afuerinos; asalariados de campo en general, incluyendo los pequeños medieros;
- pescadores, incluyendo los que trabajan por cuenta propia y/o son dueños de un bote

Industria bajo

Esta categoría incluye a todas las personas que se desempeñan en labores productivas correspondientes a la industria y minería a un nivel bajo y dependiente, salvo casos de excepción que se especificarán más adelante.

Incluye por ejemplo:

- obreros especializados: albañiles; mecánicos; electricistas; matriceros; mecánicos de automóvil
- obreros no especializados; jornaleros; aprendices
- mineros
- capataces de industria de nivel bajo
- propietarios de garajes o talleres mecánicos que trabajen solos o con no más de dos ayudantes
- operadores de máquinas

Comercio bajo

Esta categoría incluye a todas las personas que se desempeñan en labores productivas correspondientes al comercio, a un nivel bajo y dependiente, salvo casos de excepción que se especificarán más adelante. Incluye por ejemplo:

- comerciantes de feria o mercado; vendedores de quioscos;
- vendedores ambulantes;
- choferes de buses, camiones, taxibuses, taxis (dependientes).

Servicios personales- artesanía tradicional nivel bajo

Esta categoría incluye a aquellas personas que se desempeñan en toda clase de prestaciones personales y en actividades artesanales de nivel bajo, tales como:

- artesanos que trabajan en forma dependiente, o bien que, habiéndose establecido por cuenta propia, no den trabajo a más de dos ayudantes o aprendices
- sastres, modistas, gasfiteros (plomeros), carpinteros, mueblistas, zapateros, etc.
- peluqueros
- mayordomos, porteros y auxiliares de aseo en general
- empleadas domésticas; mozos; cocineras; lavanderas
 - jardineros y otras ocupaciones análogas

- choferes de casas particulares
- cargadores y peones
- carteros

Quehaceres domésticos o dueñas de casa

LA NOTICIA

AÑO 9 N°1.519 PRECIO \$350 REGIONES I. II. XI. XII \$400

SE ESTA TERMINANDO LA SELVA AMAZONICA

Es alarmante la situación en Brasil, sobre todo en los Estados costeros, -antiguamente cubiertos por la Selva Atlántica, -y en la Región Amazónica. Queda hoy apenas un 3% de extensión de la Selva Atlántica que existía en el Brasil colonial. La existencia de selvas todavía extensas en la región norte no significa que especies amenazadas por la destrucción de la Selva Amazónica puedan crecer allí, pues el clima y el relieve son diferentes, así como la flora y la fauna.

Las selvas tropicales, que sólo cubren el 7% de la superficie terrestre, contienen más de la mitad de las especies vegetales y animales conocidas.

De las 100.000 especies de plantas de América Latina, cerca de 30.000 se concentran en la región amazónica, donde la deforestación llega a tasas alarmantes.

La armonía, en general conocida como «equilibrio ecológico», está siendo perturbada y las consecuencias son desastrosas.

Una primera consecuencia, muy evidente, es la extinción de especies animales y vegetales. Sólo para dar una idea de la proporción alarmante en que la tasa de extinción ha aumentado, se puede ver el caso de las aves. Hasta el año 1700, 10

especies de aves se consideraban extinguidas en el planeta; desde 1700 hasta 1900, en un periodo de apenas 200 años, desaparecieron 90 especies, y desde 1900 en adelante, se calcula que una especie o subespecie desaparecerá por año.

El corte de la selva amazónica provoca

también aumento de caudales en los ríos. El follaje de la selva amazónica intercepta una parte de las aguas de lluvia que, por eso, no llega al suelo. Además, las raíces de los árboles retienen parte de las aguas. Habiendo cortado el bosque, toda el agua aumentará los ríos.



INDIGENAS ACUSAN A CIENTIFICOS



IQUITOS, Perú, mayo 10.

Indígenas de varios países y científicos de varias partes del mundo se reunieron en este puerto para discutir cómo pueden ser incluidos los nativos en la lucha para salvar la selva amazónica.

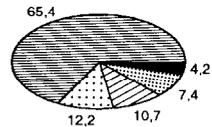
Los indígenas, que provenían de cinco países, acusaron a los científicos de no considerar con frecuencia los intereses de los indígenas en las campañas para salvar la reserva forestal más grande del mundo.

Un defecto genético asociado a las alergias

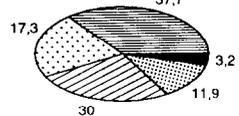
Investigadores de Inglaterra, Francia y Japón descubrieron que una mutación genética contribuye a las alergias. Aunque factores ambientales juegan un rol importante en alergias como la fiebre de heno y el asma, las características de las personas alérgicas tienen también una base genética. Un gen defectuoso produce demasiada cantidad de un anticuerpo que es parte del sistema inmunológico

humano. El exceso producido causa las reacciones hipersensitivas de los que sufren alergia. Hasta ahora, no se ha podido localizar el gen responsable, sin embargo los investigadores señalan, en un informe de la Revista Médica británica The Lancet, que la mutación se ubica en un cromosoma derivado de una madre alérgica, que se ha asociado con alergia en 64% de 400 pacientes estudiados.

JOVENES DEL NORESTE DE BRASIL POR ACTIVIDAD EN 1989 (%) (PNAD)



ENTRE 10 Y 14 AÑOS



ENTRE 15 Y 17 AÑOS

ACTIVIDAD

-  sólo estudian
-  trabajan y estudian
-  sólo trabajan
-  quehaceres domésticos
-  ninguna actividad

CARTA AL DIRECTOR



LOS PAÑALES DE ALGODÓN NO CUIDAN EL TRASERO DEL BEBÉ

Señor Director:

En el diario La Noticia del 23 de diciembre, leí un artículo acerca del uso de pañales de algodón versus pañales desechables. El artículo destaca, nuevamente, las ventajas ambientales y financieras de estos pañales de algodón. Lo que no toma en cuenta, sin embargo, son los traseros de nuestros queridos recién nacidos, para quienes -indudablemente- nosotros sólo queremos lo mejor y lo más cómodo. Y eso no se logra con los pañales de algodón.

Las ventajas de los pañales desechables modernos, en cuanto a absorción de la humedad, han sido ampliamente probadas. Y en última instancia por los mismos bebés, que duermen toda la noche y rara vez lloran por estar mojados y por la coedura que causa la humedad. Los pañales de algodón no tienen estos beneficios.

Nosotros, también, probamos usar pañales de algodón por consideraciones ambientales. Nuestra hija usa por lo menos seis de ellos en el día, más uno extra en la noche. Y si algo anda mal, no sólo tenemos que lavar sus pañales, sino también la ropa de ella y la de su cama. Esto significa que gastamos agua, energía y detergente extra. Con los pañales desechables, la niña permanece seca, sin ningún problema, con aproximadamente tres pañales al día.

Esto me lleva a los aspectos financieros. Hoy día, lavar los pañales cuesta, en promedio, \$ 2.400 por semana, sin incluir la ropa extra de la cama y del bebé. Si usamos pañales desechables para nuestra hija, necesitamos un paquete para 2 semanas. El costo promedio es de \$ 4.000 por paquete.

¿Y para quiénes fueron inventados los pañales desechables? Para la madre moderna y el bebé feliz. De ese modo podemos tener más movilidad. Así no tenemos que complicar a la sala cuna con bolsos llenos de ropa mojada. Así podemos continuar trabajando. Yo me pregunto si los señores González y Barrera del diario La Noticia se dan cuenta de ello.

Por supuesto, todos estamos preocupados por el medio ambiente y queremos hacer todo lo que podamos, especialmente por nuestros niños. Pero preferiríamos, en vez de eso, dejar nuestro auto en casa tan a menudo como sea posible y buscar otras soluciones.

Martin Zeballos

PARA EL HOGAR



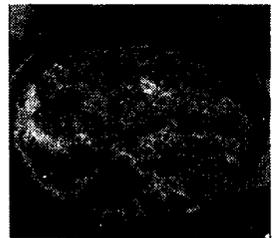
LA RECETA DE HOY

Huevos revueltos con tomates

Fría en aceite cebolla picada fina, hasta que se ponga transparente. Agregue tomates pelados y cortados en tajadas. Agregue sal y azúcar para disminuir la acidez. Cuando la mezcla comience a espesar, añada los huevos, ya batidos, y revuelva bien con una cuchara de palo, hasta que los huevos se cuezan.

Ingredientes para 4 personas:

- 1 cebolla
- 3 cucharadas soperas de aceite
- 500 gramos de tomates sal
- 1 cucharadita de té de azúcar
- 6 huevos



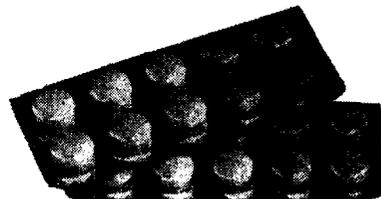
EL MEDICAMENTO DE HOY: LA ASPIRINA

Indicaciones: Dolores de cabeza, dolores musculares, dolores reumáticos, de muelas, de oídos. ALIVIA LOS SINTOMAS DEL RESFRIO COMUN.

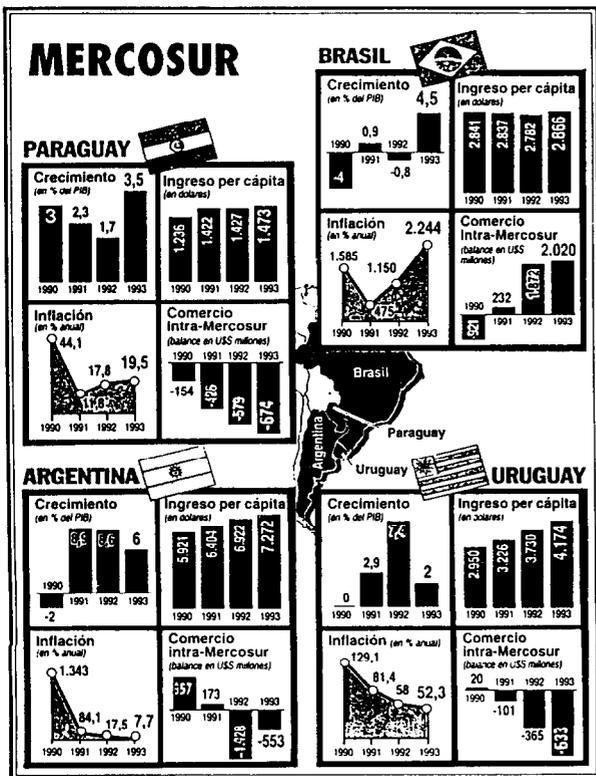
Dosificación: 1 ó 2 tabletas cada 6 horas, de preferencia acompañadas de alimentos, por no más de 7 días.

Precauciones: No usar en caso de gastritis o úlcera gástrica. No usar en caso de enfermedades graves de hígado o asma bronquial. Si se usa en dosis intensas y por un período prolongado, puede causar daño a los riñones. Antes de usar este medicamento para peste cristal o influenza en niños, consulte al médico. Durante la lactancia y embarazo, consulte al médico antes de usar este producto. En caso de sobredosis accidental, consulte al médico. No deje al alcance de los niños.

Ingredientes: Cada tableta contiene 500 mg de ácido acetilsalicílico.



INTEGRACION EN EL MERCADO



CRITICA DE VIDEOS

Tango y Cash. Estados Unidos, 1989. Dirección: A. Konchalowsky. Con: Sylvester Stallone.

Otra vez dos detectives distintos envueltos en un caso policial en Los Angeles, los que deben unir esfuerzos para enfrentar al malvado Ives Perret (Jack Palance) y su tráfico de drogas. No hay nada nuevo: persecuciones, trampas nocturnas y mucha acción para entretener al espectador complaciente durante 104 minutos.



Fresa y Chocolate. Cuba, 1992. Dirección: Tomás Gutiérrez A. y J. Carlos Tabío.

La amistad de Diego, un artista homosexual, culto, sensible y muy generoso, con David, un joven militante comunista de La Habana actual, da lugar a una película diferente y cálida, que señala cambios en la Cuba de Fidel Castro.



El Verdugo. España, 1963. Dirección: Luis García Berlanga. Una de las mejores películas de Berlanga y una ingeniosa sátira con mucho humor negro. Al parecer, su moraleja es no pretender a la hija de un verdugo, porque el joven protagonista pasa por muchas tribulaciones al llegar a ser yerno del verdugo del pueblo, y más aún cuando éste jubila.

ESTADIO MUNICIPAL

CANCHA DE FUTBOL • PISCINA

CANCHA DE FUTBOL

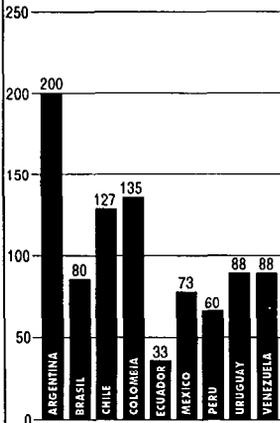
HORARIO	Lunes-Martes	18:00-20:00	PRECIOS	Arriendo Semanal	\$ 6.000
	Miércoles	17:00-20:30		Arriendo Mensual	\$ 20.000
	Jueves	18:00-20:00			
	Viernes	18:00-21:00			
	Sábado	11:00-21:00			

PISCINA

HORARIOS*	Lunes a viernes	15:00-18:30	PRECIOS	Adultos	\$ 1.500
	Sábado, Domingo y feriados	10:00-19:30		Niños	\$ 300

*Se permite el ingreso sólo hasta 1 hora antes del cierre

**SALARIO MINIMO MENSUAL
EN ALGUNOS PAISES
DE AMERICA LATINA
(EN DOLARES) 1995**



**¡ GRAN
LIQUIDACION !**

**ZAPATOS ESCOLARES
ANTES \$12.500
AHORA \$10.000**



**ARTICULOS DEPORTIVOS
A 25% MENOS
QUE EL PRECIO
MARCADO**



**HOGAR
10% MENOS
DEL PRECIO MARCADO**

**POLERAS
ANTES \$4.500
AHORA \$3.500**



• SERVICIOS •

EL TIEMPO EN CHILE

Ciudad	Mínima	Máxima	Condiciones
Arica	12,6	18,6	Parcial
Iquique	15,2	20,6	Parcial
Antofagasta	13,8	17,5	Despejado
Isla de Pascua	20,7	23,2	Nublado
Copiapó	6,4	25,6	Despejado
La Serena	8,3	20,6	Despejado
Valparaíso	11,5	17,6	Parcial
J. Fernández	14,2	17,6	Nublado
Curicó	6,0	13,8	Lluvia
Chillán	6,2	9,6	Lluvia
Concepción	8,4	14,2	Lluvia
Temuco	5,2	13,8	Lluvia
Valdivia	4,8	13,2	Lluvia
Osorno	4,2	12,6	Lluvia
Puerto Montt	4,9	12,1	Lluvia
Coihaique	-1,0	3,8	Nublado
Balmaceda	-4,0	2,0	Nevadas
Punta Arenas	-3,3	3,7	Nevadas

EL TIEMPO EN AMERICA LATINA

Ciudad	Mínima	Máxima	Condiciones
Buenos Aires	4	11	Despejado
Caracas	20	32	Despejado
Guatemala	16	25	Nuboso
La Habana	19	32	Despejado
La Paz	4	17	Despejado
Lima	14	18	Variable
México	12	25	Despejado
Montevideo	2	12	Despejado
Rio de Janeiro	18	23	Despejado
Santiago	9	17	Nuboso
Tegucigalpa	29	32	Nuboso

TABLA DE DISTANCIAS APROXIMADAS EN KILOMETROS

	Copiapó	La Serena	San Antonio	San Felipe	Santiago	Valparaíso
Copiapó	-	333	910	742	801	759
La Serena	333	-	583	403	474	432
San Antonio	910	583	-	203	109	113
San Felipe	742	403	203	-	94	119
Santiago	801	474	109	94	-	120
Valparaíso	759	432	113	119	120	-