



---

## INVESTIGACION SOBRE ANALFABETISMO FUNCIONAL EN ALGUNOS PAISES DE AMERICA LATINA

*Isabel Infante*

---

Este documento fue presentado en la IV Reunión Técnica Regional de la REDALF, realizada en Buenos Aires en mayo de 1991.

### I. HACIA UN MARCO TEORICO SOBRE EL TEMA

#### 1. Alfabetización y analfabetismo funcionales: discusión sobre el tema

Aunque en general la importancia y gravedad del problema del analfabetismo en el mundo sea un tópico común tanto en estudios educacionales como en diagnósticos y planes nacionales y regionales, es difícil definir con precisión

sus alcances, más aun en términos que permitan la comparación de las realidades de diferentes países.

Esto es todavía más cierto cuando se trata de analfabetismo funcional, término que se ha ido acuñando con algunas variaciones de significado a lo largo de los años.

Para aclarar el concepto de analfabetismo funcional es conveniente profundizar en el sentido de la funcionalidad ligada a la alfabetización. Esto nos lleva a seguir la evolución que ha experimentado el concepto de alfabetización.

Si en los años 50 se definía como alfabetizada a la persona “capaz de leer con discernimiento y escribir una frase breve y sencilla sobre su vida cotidiana”<sup>1</sup>, más adelante se agregó la alusión al contexto frente al cual la persona podría utilizar dicha habilidad.

En 1962, un Comité Internacional de Expertos sobre Alfabetización adopta 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.

De este modo, se evolucionó de una alfabetización elemental a una alfabetización funcional en el concepto mismo de alfabetización. En esa época, en documentos preparatorios a la Conferencia de Teherán, se determinaron los rasgos fundamentales de dicho concepto, rasgos que abrirían el campo a fuertes polémicas. Se decía que la alfabetización funcional estaba determinada por “su vinculación con el desarrollo y con la concepción de educación permanente” (UNESCO, 1965: 7). Y se entendía por desarrollo preferentemente el económico, en el que el modelo era el desarrollo capitalista. 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 (Hamadache y Martin, 1986: 30).

Con estos rasgos nació el Programa Experimental Mundial de Alfabetización (PEMA), impulsado por la UNESCO, precisamente a partir de la Conferencia de Teherán, en 1965, que se aplicó finalmente en más de diez países de Asia, Africa y América Latina. El Programa intentaba probar, a través de la alfabetización funcional, la relación entre alfabetización y desarrollo. Por el objetivo de este programa y por tratarse de alfabetización funcional, parece interesante seguir algo más de cerca sus resultados.

En la evaluación se midieron cambios en tres grandes áreas: inserción en el medio (interés en continuar la educación, manejo y finanzas personales, uso de medios de comunicación, búsqueda de asistencia técnica, uso de lectura, escritu-

ra y matemáticas, y participación en organizaciones formales); dominación del medio (conducta en el trabajo, conocimiento de prácticas técnicas modernas, adopción de estas prácticas, y conservación y reproducción de la fuerza de trabajo), y transformación del medio (cambios en áreas relacionadas con los medios de producción, el volumen de producción, el ingreso líquido, el ingreso en calidad y el consumo de bienes durables).

De esta investigación no nos interesa tanto analizar si se lograron o no dichas conductas, sino más bien determinar el perfil del alfabetizado funcional que se logró dibujar a través de los aspectos medidos, lo que puede ayudarnos posteriormente, por su negación, a acercarnos a las características posibles del analfabeto funcional.

Según las variables medidas, 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, e
- incrementa su consumo de bienes materiales (Cfr. UNESCO, 1976: 177-182).

De este modo, el alfabetizado “inserto en el medio” ha sido estimulado por la esperanza de una ganancia personal y equipado con el conocimiento y el *know how* para ofrecer una respuesta adecuada al estímulo. Como “dominador del medio” ofrece una respuesta eficiente y obtiene una recompensa: puede acceder a un mayor consumo de bienes materiales.

El perfil dibujado corresponde a una inserción específica: el adulto en una sociedad moderna, capitalista. Es interesante que de la evaluación pueda aparecer sólo un perfil, aun cuando el Programa se había aplicado en contextos diferentes, en culturas distintas. La relación del alfabetizado con sus propias raíces parecía desaparecer en este concepto de alfabetización funcional. Se había tratado de modificar conductas que eran disfuncionales al desarrollo de la sociedad

capitalista, disfuncionales con un modelo dominante. No se había preguntado acerca de la relación con su propia cultura: ¿acaso sería también analfabeto frente a ella o lograría dominar sus códigos? Esta interrogante quedaría por el momento sin respuesta.

En 1972, la Conferencia de Tokio aludió al concepto de funcionalidad de la educación de adultos en el sentido de que ésta 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.

De este modo, el concepto de funcionalidad empezaba a rebasar los límites enmarcados por el enfoque estrecho del desarrollo económico, y se aplicaba a una cierta correspondencia intencionada entre las necesidades de la sociedad y las necesidades de los individuos. Sin embargo, el problema reside en los conflictos existentes entre necesidades de modelos de sociedad y necesidades individuales.

Por ello, la *Declaración de Persépolis*, en 1975, subraya que la alfabetización ha tenido éxito si ha estado vinculada a las necesidades fundamentales de la persona, desde sus necesidades vitales inmediatas hasta su efectiva participación en el cambio social. Ha tenido éxito si no se ha restringido al aprendizaje de las habilidades de lectura, escritura y aritmética y cuando no ha subordinado la alfabetización a necesidades de corto plazo desvinculadas con la persona. Tal texto 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:

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 (IIALM, 1977: 636).

La *Declaración de Persépolis* muestra cómo el concepto de alfabetización ha evolucionado, tornándose más comprensivo. A pesar de que en la *Declaración* se reconocen y se alaban los proyectos de alfabetización funcional, no se hace hincapié en la diferencia entre estas dos modalidades. Más bien, en esta concepción la alfabetización debe ser funcional, por cuanto debe capacitar a la persona para participar activamente en su medio.

Un documento presentado en la Conferencia se refiere a las “funcionalidades de la alfabetización”, definiendo la “funcionalidad” como

*Investigación sobre Analfabetismo Funcional en Algunos Países*  
una relación entre una variable independiente, en este caso, la alfabetización, y una variable dependiente, en este caso, desde el entorno de la persona hasta su lucha por sus derechos por justicia y equidad [...] No existe una alfabetización no-relacionada, no-funcional: la alfabetización es el instrumento inicial para comprender, cambiar y controlar el mundo real (Adiseshiah, 1975: 3).

Por eso considera que la funcionalidad cubre todos los aspectos de la vida humana y del desarrollo holístico. Se relaciona con su trabajo, con su cultura (costumbres, creencias, valores), con los grupos de diferentes edades, con sus necesidades, aspiraciones y expresiones, y con las demandas, especialmente de las mujeres, tan discriminadas en tantos países. Pero sobre todo, la funcionalidad de la alfabetización se

relaciona con la lucha de los pobres, de los iletrados, explotados y desheredados, que componen el 60% de los países del Tercer Mundo, por organizarse [...] y luchar en contra de los centros de poder existentes y de los procesos de toma de decisiones, en contra de la pobreza creciente en la cual se vive y por un orden social y político justo y equitativo (Adiseshiah, 1975: 3).

La funcionalidad, junto con la participación, la integración y la diversificación, constituyen, según expresión de la UNESCO (*Cfr. Amadou-Mahtar M'Bow en Hamadache y Martin, 1986*), los principios básicos de toda acción alfabetizadora.

Así como se ha acuñado el término de alfabetización funcional para la relación entre la alfabetización y los distintos ámbitos sociales que la requieren, también se ha caracterizado al analfabetismo con el mismo sentido. 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 usando la lectura, la escritura y la aritmética al servicio de su propio desarrollo y del desarrollo de su comunidad (Hamadache y Martin, 1986: 14).<sup>2</sup>

Se puede observar que la definición vierte en negativo lo que ya en 1962 se afirmaba en general de la alfabetización en la definición citada al comienzo de estas páginas.

El analfabetismo funcional debe referirse, entonces, a todos los campos en que se desarrolla la vida de la persona, e incluir tanto las exigencias del trabajo productivo como las de la participación activa en el tejido social.

La relatividad del concepto hace muy difícil dimensionar y determinar el problema, no sólo en términos comparativos entre países con diferentes grados de desarrollo tecnológico y diverso grado de modernización en general, aun en América Latina, sino también entre los grupos de un mismo país. Es evidente

que es muy distinto, para los requisitos del medio, ser analfabeto en el campo que en la ciudad, en un medio con alto porcentaje indígena o de costumbres tradicionales, con códigos fundamentalmente de transmisión oral, que en uno con mayor influencia de los avances modernos. En estos casos, la diferenciación y la complejidad de los códigos de comunicación establecen grandes distancias entre las personas y los grupos.

Londoño (1988), en el documento de base presentado a la Consulta Técnica Iberoamericana sobre Analfabetismo Funcional, en 1988, al tratar de definir el contenido de analfabetismo funcional menciona su relación necesaria con el trabajo, la cultura, la organización popular, la ciencia y la tecnología y la democracia participativa.

En cuanto al trabajo, hace 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, y 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, alude a que los conocimientos en lectoescritura y matemáticas no posibiliten su acceso al conocimiento científico a partir de la reflexión y la teoría sobre el saber popular y en cuanto a la información científica relacionada con requerimientos de la vida cotidiana en relación con la salud, el trabajo, la naturaleza y la realidad social. En este sentido, se refiere a 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, y a la poca disponibilidad para el cambio, exigencia de la racionalidad.

En cuanto a la organización y la participación popular, considera que el analfabetismo funcional favorece la dispersión, la atomización, el individualismo y la competencia, lo que dificulta una construcción colectiva en la familia, en el barrio, en el trabajo, etc. Impide, por otra parte, la participación como sujetos sociales: el analfabeto funcional no puede responder a las exigencias de la organización popular en diversos ámbitos relacionados con su funcionamiento.

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

Al observar todos estos aspectos, es posible afirmar, a modo de hipótesis, que probablemente haya una gran variedad en la forma de ser analfabeto funcional y que, al tomar a las personas concretas, éstas deben mostrar sólo algunas de

estas características. Sería necesario establecer cuáles de ellas serían más significativas en el caso del analfabetismo funcional. Esto nos lleva a preguntarnos nuevamente por el sentido de calificar a estas personas como analfabetos funcionales y el sentido de querer hacerlas funcionales. Es decir, preguntarnos: ¿funcionales a qué? La mayoría de los programas concretos que han enfocado este punto lo han hecho en referencia al mundo del trabajo, dentro de una sociedad de fuerte estratificación social y de fuerte división del trabajo, como se pudo estudiar en relación con el PEMA. Porque las habilidades requeridas en los distintos campos son diferentes y, aun, contradictorias. Si para la organización popular, por ejemplo, es importante el “sentido crítico”, para el trabajo dentro de una relación jerarquizada es probablemente más importante saber seguir instrucciones y tener una actitud “sumisa” y “obediente” a las normas.

Actualmente, como se sugiere en las líneas citadas de Londoño y como antes se había visto en lo planteado por Adishesiah, refiriéndose a la funcionalidad de la alfabetización, surge una nueva mirada del analfabetismo funcional, una mirada que no tiene como única referencia a la sociedad capitalista y sus necesidades, sino también la persona y los grupos populares al considerar su transformación en sujetos políticos dentro de la sociedad. Por ello, exige de las personas y de los grupos las capacidades que sean necesarias para participar, para construir la democracia desde su perspectiva, a través de la articulación y el fortalecimiento de sus organizaciones, y las capacidades necesarias para recrear y desarrollar su cultura. No se deja de lado, y no se puede soslayar, el aspecto trabajo. Este es el punto más conflictivo, porque a través de él se deben enfocar y aun responder a las necesidades de una sociedad excluyente.

El tocar el tema del trabajo nos lleva a considerar, aunque sea someramente, las causas del analfabetismo funcional. Para enfrentar el problema del analfabetismo y su recurrencia en tantos países en vías de desarrollo, desde hace varias décadas se ha tratado de investigar sus causas. Muchos estudios afirman que existe relación entre el subdesarrollo y el analfabetismo. En efecto, el sistema escolar ineficiente y selectivo, la distribución irregular del ingreso, la explosión demográfica, las bajas condiciones de nutrición y de salud son factores que, relacionados entre sí, dejan una red de causales de analfabetismo. Por otro lado, la alfabetización pareciera estar fuertemente ligada con el proceso de modernización. Investigaciones en este sentido muestran una alta correlación entre alfabetización y otras variables de modernización, como urbanización, consumo de medios masivos y participación política.<sup>3</sup>

En esta línea de pensamiento, todos los factores que obstaculizan este proceso, impedirían, en cierto sentido, la alfabetización y constituirían posibles causas de analfabetismo. Además de las ya señaladas, habría que indicar, en sentido político, la inestabilidad de los gobiernos y las formas totalitarias y, en sentido social, la rigidez de las clases sociales, las grandes diferencias entre ciudad y

campo, entre los sexos y, además, las pocas posibilidades de movilidad social (Schindele, s.f.: 23, 24).

Según el mismo enfoque, en cuanto a actitudes serían condiciones adversas a la alfabetización un conjunto de ellas que, según algunos sociólogos, serían propias de la mayoría de los habitantes del Tercer Mundo. Diversos autores se han preocupado de caracterizarlas. Hagen (1962: 176, en Schindele, s.f.: 13) ha descrito este tipo de personalidad como “no creativa” o “autoritaria”; estaría caracterizada por una baja necesidad de autonomía y marcada dependencia. Behrendt (1965: 77), por su parte, la describe como determinada por valores de corte contemplativo-religioso, mágico y tradicional. En contraposición a esta estructura mental, la mentalidad “favorable al desarrollo” (y por tanto favorable a la alfabetización) comprendería en sus elementos básicos:

- movilidad y ampliación de las exigencias de vida,
- voluntarismo en vez de determinismo,
- surgimiento de nuevas ordenaciones valóricas y conductas,
- individuación (elección individual de meta y de medios, aun cuando éstas no concuerden con las relaciones sociales existentes hasta el momento),
- intelectualización relativa y
- racionalidad de objetivos (Behrendt, 1965: 187 y s.s.).

Otros autores destacan entre las características:

- la motivación al rendimiento (Mc Clelland, 1965-1966) y
- la empatía (capacidad de ponerse en roles ajenos) (Lerner en Schindele, s.f.: 15).

Sin embargo, la constatación de un número considerable de analfabetos en países desarrollados, considerados “modernos”, como Estados Unidos, Canadá y Alemania, pone en tela de juicio afirmaciones categóricas en este sentido. Esto no quiere decir que algunas actitudes no sean más favorables que otras a la educación y a la retención de la alfabetización. Le quita fuerza a la afirmación de la modernización y a la existencia de actitudes favorables a este proceso como lo fundamental en la explicación de las causas del alfabetismo. En ciertos países desarrollados se da también, entonces, un vasto sector -en Estados Unidos se habla de unos 57 millones (St. John Hunter y Harman, 1979)- que no puede enfrentar el medio por diferentes razones. De hecho, aunque tengan bastante más escolaridad que los analfabetos funcionales de América Latina, en Estados Unidos no alcanzan a tener *high school*, por lo que quedan postergados frente al resto de la población. Constituyen también analfabetos funcionales.



Pareciera entonces que, además de retraso en el proceso de modernización, existen factores estructurales que, al marginar en distintas esferas a una gran parte de la población, la relegan a un nivel de analfabetismo absoluto, por desuso o funcional.

En esta línea conviene enfocar dos aspectos que parecen estar más estrechamente relacionados con el analfabetismo funcional en América Latina: el problema educacional y el trabajo.

En el campo de la educación, sin duda, se pueden constatar grandes avances, especialmente en la tasa de escolarización de la mayoría de los países, en las edades entre 7 y 12 años. Este fenómeno, que se observaba ya en la década del 70, se ha acentuado favorablemente en la última de modo que se puede decir que la deserción definitiva se produce, para el promedio de los países, a partir de los 13 años de edad (*Cfr.* Schiefelbein y otros, 1989: 28,29). Esto no significa que no exista una deserción temprana, en los primeros años de educación básica, que en algunos países es considerable. En promedio, alrededor de 9% de los alumnos en América Central y Sur ingresa tardíamente a la escuela o deserta prematuramente de ella. Las tasas netas de escolarización alcanzan 80% en el caso de América Central y América del Sur, y a más de 90% en el Caribe anglófono y los países del Golfo de México.

Aunque entre las causas de una deserción temprana se señalan algunas externas al sistema y provenientes de las condiciones económicas, también aparecen como causa las múltiples repeticiones de los alumnos. 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)-, hablan de la ineficiencia de la escuela, que no es capaz de producir en los alumnos, especialmente en los sectores más postergados, un verdadero aprendizaje.

Muchos factores inciden en estos resultados, que no son del caso analizar en este momento, entre los cuales vale señalar la inadecuación de los procesos de enseñanza de la escuela a las estrategias de aprendizaje de los niños de sectores bajos, relacionada con la diferencia de códigos culturales. Este factor, al parecer básico para comprender muchos fracasos, se hace patente en la enseñanza de las matemáticas y del lenguaje, asignaturas que inciden fuertemente en los resultados de los alumnos.

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 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 adul-

tos con escolaridad básica incompleta es, sin embargo, cercana a 50% o algo mayor.

Esto significa que un alto porcentaje de adultos está inserto en esas condiciones en el mercado laboral, que en los últimos años se ha tornado más restrictivo y exigente, es decir, ocupa para las mismas funciones a trabajadores con mayor nivel de escolaridad. Por ejemplo, en Chile, en 1970, 41.2% de los conductores y obreros tenía entre cuatro y seis años de escolaridad. En cambio, en 1980, sólo 14.9% de trabajadores del mismo rubro ha cursado esos años de escuela. La mayoría de los conductores y obreros tiene una escolaridad superior: entre siete y diez años. Los campos de trabajo se restringen para aquellos que tienen baja escolaridad; sin embargo, no desaparecen. Ya en 1970, 23.8% de los desocupados había cursado entre cuatro y seis años de escuela. En cambio, en 1980 sólo 13.6% de los desocupados muestra escolaridad incompleta (entre cuatro y seis años básicos). La mayor parte de los desocupados tiene diez y más años de escolaridad (50.9%) (Cfr. Infante, 1985: 38-40).

La escolaridad baja estará relacionada entonces con el bajo nivel de ingreso más que con la desocupación. El mercado laboral se estratifica, pero también necesita fuerza de trabajo barata, aunque no sea calificada. Esto conduce a mantener el círculo de pobreza de los sectores postergados, a subestimar las habilidades desarrolladas presuntamente por la mayor escolarización y a sostener la inserción marginal de un sector poblacional con un desarrollo mínimo de habilidades básicas.

En el ámbito en que se ocupan aquellos sectores de baja escolaridad, el trabajo "tolera" un desempeño mínimo de habilidades. Si fuera de otra manera, por ejemplo en la agricultura, los trabajadores podrían contribuir más eficazmente al desarrollo de ese ámbito productivo.

Las tendencias en los países capitalistas llevan todavía a mayores desniveles en la calificación y en los requisitos laborales. En ellos, cuando hay mayor automatización, se produce una mayor polarización del saber: el trabajo requiere de un grupo reducido de personas con habilidades de gestión y de control y de una mayoría que básicamente sepa seguir instrucciones y actúe con sumisión (Cfr. Gómez, 1983 y 1987).

En nuestros países latinoamericanos la situación no se ha desarrollado todavía en esos términos. Sin embargo, indicios de ese mismo proceso sugieren las cifras de hace algunos años que mostraban que las personas que tenían unos diez años de escolaridad sufrían mayor desempleo que los analfabetos (Cfr. UNESCO/OREALC, 1977).

En síntesis, se puede decir que tanto el sistema educativo como el productivo engendran analfabetos funcionales. El primero, al no lograr adecuarse a las

*Investigación sobre Analfabetismo Funcional en Algunos Países*  
necesidades y a las características de los sectores postergados, y el segundo, al no promover en mayor amplitud el desarrollo de habilidades superiores.

Sin embargo, todavía no están claramente definidas cuáles serían las características que definirían a las personas que se consideran analfabetos funcionales. Este estudio permitirá una aproximación al tema.

Uno de estos elementos, aunque no determinante, lo constituye la escolaridad incompleta, y probablemente no sólo menor de cuatro años, como se pensaba anteriormente. Esto, debido a que dado el avance de la modernización y, con ella, de los requerimientos de la sociedad, se supone que cuatro años son insuficientes para desempeñarse activa y creativamente en ella, tanto en el ámbito laboral como en el social, especialmente en zonas urbanas. De todos modos, esta afirmación tiene el carácter de hipótesis, que deberá confirmarse o rechazarse en esta investigación.

Pareciera que la lectoescritura, es decir el nivel de comprensión de lectura y desarrollo de la escritura propia, y la adquisición de habilidades de matemáticas básicas fueran importantes en este sentido.

Sin embargo, con estos elementos no se agota la caracterización de quienes no pueden insertarse activa y creativamente en el medio. Existe otro grupo de competencias ligadas tanto al ámbito de lo laboral como de lo social, que apuntan a la relación de la persona consigo misma y con otras, a su actitud frente al cambio, a su capacidad de autonomía y, finalmente, a su relación con el trabajo mismo.

Más adelante se intentará explicar cada uno de estos aspectos en forma más específica. Por ahora valga decir que se relacionan con requerimientos básicos laborales y con requerimientos sociales, en términos de la participación en organizaciones sociales. Algunas de estas actitudes concuerdan con aquellas definidas por algunos autores como congruentes con una sociedad "moderna".

## 2. La medición de la lectoescritura: acerca de las habilidades de lectura y escritura y la dificultad del texto escrito

Aunque existan diferentes posturas en cuanto a habilidades de lectura y a la conveniencia o no de seguir secuencias operacionalizadas en su enseñanza, en una medición de la lectoescritura es muy difícil recurrir a otras variables, especialmente si se quieren descubrir los logros finales de cada persona en este campo y no los procesos por los cuales éstos se consiguen.

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. La confrontación de algunos de sus postulados, en especial frente al proceso de la adquisición de la lectoescritura, pueden dar pie a otras investigaciones que serían de gran relevancia para el diseño de materiales y métodos.

Al estudiar la lectura comprensiva, desde hace bastante tiempo se han elaborado largas listas de habilidades que comprendería el proceso lector. Así, F.B. Davis enumera varios cientos de ellas (1944). 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.<sup>4</sup>

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, y
- 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 buenos y malos lectores. En el primer caso, las habilidades parecen ser una sola. En el segundo, se pueden distinguir (Cfr. Samuels, 1976). 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. En una investigación realizada por la autora de este trabajo, el logro en las habilidades pudo diferenciar a buenos y malos lectores. Sin embargo, un análisis factorial de los datos indicó una alta correlación entre ellas. Esto lleva a pensar que pueden utilizarse en la medición, pero habría que tener ciertas precauciones para utilizarlas en secuencias operacionales que rigidizan el proceso de aprendizaje.

Si se concibe el proceso de lectura básicamente como la confrontación de hipótesis frente al texto escrito, habría que señalar también la importancia de la

dificultad del texto en todo el proceso. Esta se vincula con muchos factores, entre los cuales cabe destacar la relación con la cultura del lector, su conocimiento de la lengua oral y escrita, y el nivel de desarrollo de razonamiento verbal y de estrategias cognitivas diferentes para la descodificación.

Desde hace algunos años se ha desarrollado, además, un enfoque tecnológico de la lectura, que ha intentado medir la dificultad de los textos con el fin de confeccionar textos más fáciles para neolectores. Muchos son los aspectos que se toman en cuenta para medir la “legibilidad” o “lecturabilidad” de los textos. Entre ellos, habría que señalar la longitud de las oraciones, la longitud de las palabras, la mayor o menor frecuencia de las mismas en una lengua determinada. Es evidente que estos elementos no pueden pesar de la misma manera en lenguas diferentes (*Cfr.* Infante, 1983).

Sin embargo, la mayoría de los autores está de acuerdo en que uno de los factores más significativos de la legibilidad de un texto es la calidad de su vocabulario, en términos de su mayor o menor frecuencia dentro del idioma hablado. Sin embargo, el tener listas de frecuencia actualizadas es bastante difícil, ya que la lengua es algo vivo que va renovándose permanentemente y, además, hay que considerar las variaciones entre la lengua hablada y la escrita.

Por ello, parece razonable elegir algún factor que se relacione con la dificultad de palabras según la frecuencia de su uso para determinar de un modo más fácil la legibilidad. Uno de ellos podría ser la frecuencia de palabras por sílabas (de cuatro o más sílabas) en un texto determinado. Otro podría ser la longitud de las oraciones, ya que generalmente las oraciones más largas tienen una estructura más compleja (*Cfr.* Alliende).

En una medición de lectura comprensiva conviene considerar tanto las habilidades de lectura como la dificultad del texto, determinada ésta por algunos de los factores señalados. Así se pueden construir instrumentos graduados en dificultad que permitan distinguir entre buenos y malos lectores.

En la medición de la escritura habría que considerar aspectos relacionados con la claridad de expresión, como lo que se refiere a organización lógica del contenido, propiedad del vocabulario y concordancia gramatical, y aspectos relativos a las normas de la lengua escrita, tales como ortografía, puntuación y acentuación.

### 3. La medición de las matemáticas básicas

En general se dice que no existen analfabetos matemáticos. Con ello se hace referencia a los analfabetos puros o absolutos, ya que la persona adulta en

su vida cotidiana de alguna manera resuelve numerosos problemas relacionados con las matemáticas mediante estrategias numerosas y diferenciadas. Para su elección parecen ser determinantes su inserción cultural y, en especial, su inserción laboral.

De ahí que los grupos culturales diversos tengan diferentes estrategias de resolución de problemas, para los que se parte de concepciones culturales específicas, determinadas por el campo simbólico en que se mueven. Variados estudios se refieren a estos aspectos que muestran que las matemáticas, su ejercicio y su aprendizaje constituyen un fenómeno social y cultural (*Cfr. Carraher, 1989*).

De ahí que a partir del conocimiento de rasgos culturales específicos podamos comprender mejor la forma de operar de un grupo en el aprendizaje de las matemáticas.

Sin embargo, 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 (*Cfr. Soto, 1989*).

Cuando se intenta medir el rendimiento de las personas adultas en algunos rubros matemáticos, 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, al ser conversado en su contexto laboral o social, pueda ser resuelto con cierta facilidad (*Cfr. Carraher, 1989*).

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 debe 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.

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

*Investigación sobre Analfabetismo Funcional en Algunos Países*  
de la cuatro operaciones señaladas: razones y proporciones, fracciones y mediciones.

Vale la pena subrayar la importancia de realizar estudios acerca de las estrategias que emplean los adultos en la solución de problemas, que serían de gran importancia para diseñar aprendizajes más adecuados a los procesos de los individuos.

#### 4. Acerca de las competencias laborales y sociales

Un campo importante para su estudio, en términos de esta investigación, 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 (*Cfr.* Gómez, 1983: 64 y s.s.):

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

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

De acuerdo con la tipología de Kern y Schumann (1980: 150, 151), 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 15 tipos de trabajos<sup>5</sup> 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 manejo de aparatos, las capacidades 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. 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, 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, y
- capacidad de seguir instrucciones en manuales, catálogos, etcétera.

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, y mayor grado de autonomía e iniciativa en las decisiones que competen a sus responsabilidades (Carnoy en Gómez, 1983). 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 funcional 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 (U.S. Department of Labor, 1977).

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 y
- sintetizar.

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

- recibir instrucciones, ayudar,
- servir (atender),
- hablar, señalar,
- persuadir,
- entretener,
- supervisar,
- instruir,
- negociar, y
- 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 y
- 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, sería importante investigar no sólo las capacidades, sino algunas actitudes relacionadas tanto con su inserción laboral como su participación activa en organizaciones sociales.

Si se considera 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 (*Cfr.* Montero, 1990). 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 y 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 (*Harter en* Montero, 1990).

## II. DETERMINACION DEL PROBLEMA

Esta investigación pretende determinar los rasgos principales del analfabetismo funcional en el campo de la lectoescritura, de las matemáticas y de las competencias sociales y laborales, a partir de una muestra de adultos con escolaridad básica incompleta, de cuatro países latinoamericanos.

Además, se estudiará el estado del tema en cada país, considerando las acciones de gobierno o de organismos estatales y de organizaciones no gubernamentales.

### **III. RESULTADOS ESPERADOS**

Esta investigación aportará datos acerca de:

- el nivel de lectura de los adultos considerados analfabetos funcionales y el nivel de logro en diferentes habilidades de comprensión de lectura;
- el nivel de escritura de dichos adultos;
- el nivel de matemáticas en los distintos tópicos;
- algunas competencias que, en el ámbito social y laboral, aparecen más relevantes en dicha población;
- las competencias que aparecen más deficitarias;
- la relación entre el rendimiento de lectura y el de escritura;
- la relación entre dichos rendimientos y el de matemáticas;
- la relación entre algunas competencias sociales y laborales y el rendimiento en lectoescritura;
- la relación entre algunas competencias sociales y laborales y el rendimiento en matemáticas;
- la relación entre el rendimiento de lectoescritura y la categoría ocupacional;
- la relación entre el rendimiento en matemáticas y la categoría ocupacional;
- la relación entre el rendimiento en lectoescritura y la participación en organizaciones sociales;
- la relación entre el rendimiento en matemáticas y la participación en organizaciones sociales;
- la relación entre algunas competencias sociales y laborales (capacidad comunicativa, capacidad de alternativas, autoestima, capacidad de autonomía, capacidad de seguir instrucciones, capacidad manipulativa) y la categoría ocupacional, y
- la relación entre algunas competencias sociales y laborales y la participación en organizaciones sociales.

Los datos se referirán a la realidad de cada país y podrán ofrecer una visión comparativa de los cuatro países analizados.

## NOTAS

- 1) La definición data de 1951 (Cfr. UNESCO, 1965: 7).
- 2) "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".
- 3) Con base en datos de 73 países, Lerner construye un modelo en que relaciona la alfabetización y otras variables de la modernización (Cfr. Lerner, 1963: 3).
- 4) Para más información sobre este punto, véase Infante, 1983.
- 5) 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 table-ro; 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, y 15. Vigilancia de instrumentos de medición.

## BIBLIOGRAFIA

- ALLIENDE, F. Tesis doctoral en curso para la Universidad de Cardiff, Gales.
- BEHRENDT, R.F. *Soziale Strategie für Entwicklungsländer*. Frankfurt, 1965.
- CARRAHER, Teresinha N. *Sociedade e inteligencia*. Cortez Ed., Sao Paulo, 1989.
- DAVIS, F.B. "Fundamental factors of comprehension in reading". En: *Psichometrika*, 1944.
- 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*. Nueva Imagen, México, 1980.
- LONDOÑO, Luis Oscar. *El analfabetismo funcional en América Latina*. (Mimeo). Documento base presentado en la Consulta Técnica Iberoamericana sobre Analfabetismo Funcional. Salamanca, octubre de 1988.
- LERNER, D. *The passing of traditional society: modernizing the Middle East*. Glencoe, 1963.
- MC CLELLAND, D.C. "Does education accelerate economic growth?" En: *Economic development and cultural change*. Vol. 14, 1965-1966.
- MONTERO, P. *Autopercepciones académicas y calidad de la educación. Elementos teóricos, evidencias empíricas y sugerencias pedagógicas*. (Documento en prensa). 1990.
- GOMEZ, Víctor Manuel. "Relaciones entre tecnología, división del trabajo y calificación ocupacional. Implicaciones para la formación profesional". En: CINTERFOR/OIT. *Desafíos ac-*

*Investigación sobre Analfabetismo Funcional en Algunos Países  
tales de la formación profesional en América Latina.* CINTERFOR/OIT, Montevideo,  
1983.

\_\_\_\_\_. "Efectos de la innovación tecnológica sobre el empleo y la calificación". En: UNESCO/  
OREALC. *Vinculación entre la educación y el mundo del trabajo.* UNESCO/OREALC, San-  
tiago, 1987.

HAMADACHE, A. y D. Martin, *Theory and practice of literacy work. Policies, strategies and exam-  
ples.* UNESCO/CODE, París/Otawa, 1986.

IILM, INTERNACIONAL INSTITUTE FOR ADULT LITERACY METHODS. *Teaching rea-  
ding and writing to adults. A sourcebook.* IILM, Teherán, 1977.

INFANTE, Isabel. *Educación, comunicación y lenguaje. Fundamentos para la alfabetización de  
adultos en América Latina.* CEE, México, 1983.

\_\_\_\_\_. *Juventud, analfabetismo, alfabetización en América Latina.* UNESCO/OREALC, Santiago,  
1985.

St. JOHN HUNTER, C. y D. Harman. *Adult illiteracy in the United States. A report to the Ford Foun-  
dation.* Nueva York, 1979.

SAMUELS, S.J. "Hierarchical subskills in the reading acquisition process". En: Guthrie, Y.T. (ed.)  
*Aspects of reading acquisition.* The John Hopkins University Press, Baltimore y Londres,  
1976.

SCHIEFELBEIN, E. y otros. "La enseñanza básica y el analfabetismo en América Latina y el Cari-  
be: 1980-1987". En: *Boletín Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe,*  
No. 20, diciembre de 1989, UNESCO/OREALC, Santiago.

SCHINDELE, H. *Alphabetisierungsbestrebungen in der Dritten Welt: Erfolgsvoraussetzungen und  
Wirkungen in Entwicklungssoziologischer Sicht.* Dissertation, Univ. Erlangen, Nürnberg, s.f.

SOTO, Isabel. "Mathématique de la vie quotidienne: proposition d'une étude chez les paysans au  
Chili". (Memoire). U.C.L., Belgique, 1989.

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

\_\_\_\_\_. *The Experimental World Literacy Programme: a critical assessment.* UNESCO, París, 1976.

UNESCO/OREALC. *Evolución y situación actual de la educación en América Latina.* Santillana,  
Madrid, 1977.

U.S. DEPARTMENT OF LABOR. *Dictionary of occupational titles.* U.S. Employment Service,  
Washington, 1977.