

HABILIDADES BÁSICAS DE LA POBLACIÓN

ALFABETIZACIÓN FUNCIONAL

EN ESPAÑA

Concurso Nacional de Proyectos de Investigación Educativa de 1992.

Orden 13-1-92/B.O.E. 10-2

La presente investigación ha sido realizada por:

M^a José Alonso. Universidad del País Vasco.

Maite Arandia. Universidad del País Vasco.

José Beltrán Llavador. Universidad de Valencia.

Joaquín García Carrasco. Universidad de Salamanca.

Ana Isabel Ozcoidi Remón. Experta en Educación de Personas Adultas. Navarra.

Pablo Meira. Universidad de Santiago.

Agustín Requejo. Universidad de Santiago.

Andrés Santamaría. Universidad de Sevilla.

Sofía Valdivielso. Experta en Educación de Personas Adultas. Canarias.

Antonio Víctor Martín. Universidad de Salamanca.

Centro de Investigación en Educación de Personas Adultas. CREA. Universidad de Barcelona:

M^a José Briansó, Ramón Flecha (director del proyecto), Victòria dels Àngels Garcia, Fernando López, Mar López, Lúdia Puigvert.

AGRADECIMIENTOS

Agradecemos su colaboración en la presente investigación a:

Ernest Alcoba Gómez, Ana Ayuste, Eloy Caballero, María Jesús Cala, Duarte Crestar Pena, Miquel Fort i Marrugat, Aitor Gómez, Rosa Larena, Francisca Moreno Regajo, Miquel Mortes Barber, Luís Pamblanco, Lourdes Pérez, Gonzalo Rodríguez.

A todos los participantes y educadores/as de personas adultas que, antes que este equipo, crearon las intenciones que han servido de punto de partida para esta Investigación e, incluso, las han elaborado en organismos como la FAEA.

Agradecemos al Instituto UNESCO de Educación de Hamburgo, y especialmente a su director Paul Belanger, el apoyo internacional a nuestro modelo crítico de Investigación, su orientación hacia las competencias y no a las deficiencias y a la combinación de metodologías cualitativas y cuantitativas.

A los autores Paulo Freire, Donaldo Macedo y Henry A. Giroux, con quienes hemos trabajado muchas de las perspectivas críticas que han orientado esta investigación.

Finalmente, queremos agradecer su participación a cuantos aportaron sugerencias, criterios y opiniones que han hecho de esta investigación un proceso creativo y una invitación a seguir abordando nuevos interrogantes.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	6
1. GÉNESIS Y EVOLUCIÓN DEL CONCEPTO. DEL ANALFABETISMO A LA ALFABETIZACIÓN FUNCIONAL	
1.1. Confusión terminológica	11
1.2. Elaboración del concepto.	14
1.3. Habilidades básicas en los contextos de alfabetización funcional	16
2. SÍNTESIS DE LAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN A NIVEL MUNDIAL	
2.1. Modelo positivista y teorías de los déficits. Reduccionismo al mundo de lo objetivo.	
2.1.1. Teorías de los déficits y exclusión cultural	18
2.1.2. Identificación del analfabetismo funcional con la carencia de determinados niveles de estudios	18
2.1.3. Positivismo y contabilización de déficits	19
2.1.4. Creación del modelo positivista de déficits en USA: <i>Del Adult Performance Level (APL) al National Adult Literacy Survey (NALS)</i>	21
2.1.5. Otros estudios positivistas basados en teorías de los déficits Del IALS y el SIALS.	22
2.2. Enfoques interpretativos reducidos al mundo de lo subjetivo.	
2.2.1. Mistificación de las técnicas cualitativas	23
2.2.2. Subjetividad fuera de contexto	24
2.2.3. Relativismo como oposición a las prácticas alfabetizadoras.	25

2.3. Enfoques críticos. Mundos de lo objetivo, lo subjetivo y lo social.	
2.3.1. Investigar para aportar elementos de cara a la transformación	26
2.3.2. Superación de las teorías de los déficits. Combinación de metodologías cuantitativas y cualitativas.	27
2.3.3. Paradigma crítico de investigación. . . .	28

3. PERSPECTIVAS INTERDISCIPLINARES.

3.1. Grupos culturales y formas de conocimiento.	
3.1.1. Cambios culturales y procesos de aculturación.	31
3.1.2. Modos de pensamiento.	33
3.1.3. Una visión sociocultural.	34
3.2. Contextos culturales y cognición.	
3.2.1. Introducción	38
3.2.2. Noción de contexto cultural como superador de la noción tradicional de cultura.	39
3.2.3. El discurso como revelador de los contenidos subjetivos de los individuos	41
3.4. Aspectos Sociolingüísticos	45
3.5. Las reformas de la enseñanza producen un efecto desnivelador.	50
3.6. Algunos aspectos socioeconómicos de la alfabetización.	52

4. HIPÓTESIS Y PLANTEAMIENTO METODOLÓGICO GENERAL DE LA INVESTIGACIÓN

4.1. Hipótesis generales	55
4.2. Planteamiento metodológico general	56
4.3. Investigación acción	59

4.4. Metodología estadística de la encuesta	
4.4.1. Adaptación del cuestionario.	61
4.4.2. Encuesta piloto.	62
4.4.3. Ficha técnica.	63
4.5. Metodología cualitativa	
4.5.1. Grupos de discusión	67
4.5.2. Relatos de vida	75
4.5.3. Entrevistas en profundidad y relatos de experiencias	79
4.5.4. Observaciones de situaciones cotidianas	80

5. ANÁLISIS DE LA ENCUESTA.

5.1. Introducción	83
5.2. Análisis por bloques	
Bloque 1: Capacidad de lectura y reconocimiento numérico	86
Bloque 2: Resolución de cuestiones derivadas de la lectura y comprensión de un texto	91
Bloque 3: Estrategias de búsqueda de información a partir de la comprensión lectora	97
Bloque 4: Capacidad espacial y resolución de un problema de orientación	101
Bloque 5: Habilidad de cálculo numérico	105
Bloque 6: Complimentar un impreso	108
Bloque 7: Problema de localización geográfica	121
Bloque 8: Prueba de cálculo mediante la comparación de pesos y precios	126
Bloque 9: Interpretación de un anuncio de trabajo.	130

6. ANÁLISIS CUALITATIVO

6.1 Grupos de discusión.	147
6.2 Relatos de vida	
6.2.1. Metodología	151
6.2.2. Historia personal: configuración histórica y evolutiva de la capacitación lectoescritora.	157
6.2.3. Relato de vida: José.	167

7. RELATOS DE EXPERIENCIAS

7.1. Odiseas con el carnet de conducir 175
7.2. Relatos diarios 185

8. OBSERVANDO SITUACIONES COTIDIANAS

8.1. En la oficina de Correos. 200
8.2. Entendiendo las explicaciones de Hacienda . . . 208
8.3. Rellenando papeles en tráfico 214
8.4. Buscando información en el Hospital 218
8.5. Comprando en el Hipermercado. 223
8.6. Recogiendo medicamentos en la farmacia 226

9. CONOCIMIENTOS COMUNES VERSUS CONOCIMIENTOS LETRADOS

9.1. Estrategias, habilidades alternativas y
problemas en la comprensión
de textos escritos. 230
9.2. Estrategias y problemas en
el cálculo diario 237
9.3. Cómo comunicar mejor la información escrita . . 240
9.4. Habilidades básicas y posición social 246
9.5. Percepción e interiorización de lo "inculto"
y lo culto" 251

10. CONCLUSIONES 258

BIBLIOGRAFÍA 264

ÍNDICE DE ANEXOS

ANEXO 1 : GRUPOS DE DISCUSIÓN Y ENTREVISTAS

GRUPOS DE DISCUSIÓN:

Alaguas
Bilbao
Alzira
Sevilla

ENTREVISTAS EN PROFUNDIDAD:

Asistente Social
Director de un Centro Escolar
Dos jóvenes de Jefatura de Tráfico
Una joven de Formación Ocupacional
Una joven de Hacienda
Un gestor
Un Director de Auto-Escuela
Un promotor de Formación Ocupacional
Un monitor de Formación Ocupacional en Albañilería
Cuatro jóvenes
Una médica
Un celador de Hospital
Un funcionario de Correos

ENTREVISTAS EN PROFUNDIDAD SOBRE EL CUESTIONARIO

ANEXO 2 : RELATOS DE VIDA

ANEXO 3 : MATERIAL CUALITATIVO

Rejilla de observación
Impresos

ANEXO 4 : TABLAS ESTADÍSTICAS

INTRODUCCIÓN

Las habilidades básicas de la población adulta, en relación a la alfabetización funcional, se han convertido en los últimos años en un tema clave de estudio a nivel internacional. El tránsito de la sociedad industrial a la sociedad de la información provoca un incremento de la relevancia de esas habilidades en todas las áreas de la vida social. La sociedad dual que se está creando en ese tránsito genera una exclusión cultural que se concreta en un incremento del porcentaje de población que no dispone de los requisitos formativos para desenvolverse en el nuevo marco social.

Las investigaciones sobre este tema son parte de ese mismo proceso de avance de la sociedad de la información y su modelo dual. Por una parte, desde un interés científico y social, abordan el estudio de las condiciones en que se puede conseguir la plena participación en la sociedad de las personas de cualquier tipo de cultura. Por otra, la dinámica social lleva a que se orienten hacia una legitimación cultural de la exclusión social descalificando las capacidades de quienes la sufren. Todos los estudios realizados tienen inevitablemente ambos aspectos, si bien los que tienen una base científica en el aprendizaje adulto y la adultez ponen el énfasis en la primera opción y los que prescindieren de esa base se centran en la segunda.

Los estudios más influyentes de USA han tenido unos objetivos más políticos y administrativos que científicos o sociales. El *Educational Testing Service* (ETS) realiza estadísticas centradas en teorías de los déficits que, según los académicos e investigadores del propio país, generan aún más exclusión cultural y dualización social al concluir que 90 millones de estadounidenses no están capacitados para afrontar los requerimientos de la sociedad actual.

Esta conclusión permite justificar que no se les provea de ocupaciones que no sabrían desarrollar y también cuestionar la validez del actual sistema educativo. Pero no aporta conocimientos nuevos sobre la alfabetización, no tiene en cuenta las investigaciones sobre aprendizaje desarrolladas por las comunidades científicas del propio país y no aporta elementos en los que basar programas que contribuyan a superar la situación. El ETS ha estado muy interesado en exportar su modelo a otros países. Esta extensión se está haciendo en gran parte a través de *Statistics Canada*, al ser este país miembro de la Unesco.

El *Instituto Unesco de Educación de Hamburgo* se mostró muy interesado en nuestro modelo de investigación y nos animó y apoyó para desarrollarlo como una alternativa científica, crítica y social al modelo del ETS. En este momento podemos decir que la casi totalidad de la comunidad científica en torno a la alfabetización adulta está de acuerdo con nuestra orientación en las competencias, en lugar de las deficiencias, y en la consiguiente necesidad de combinar metodologías cuantitativas y cualitativas.

Muchos colectivos van a proponer que la próxima V Conferencia Mundial de la Educación de Personas Adultas (Hamburgo 1997) pida a las instituciones que dejen de ver a las personas necesitadas de alfabetización como seres incultos y con déficits cognitivos, ya que esta visión negativa es una causa más de la exclusión cultural que dice estudiar, además de enfrentarse a todas las investigaciones actuales del aprendizaje adulto y la inteligencia práctica. Van a pedir que se analicen las competencias que tienen esas personas, se elaboren programas basados en esas competencias para desarrollar otras que también son necesarias en la sociedad de la información y se definan actuaciones que superen las barreras de exclusión cultural creadas por la imposición de requisitos arbitrarios que no tienen que ver con las funciones sociales a realizar.

El presente estudio, conjuntamente con los ya realizados en Catalunya, Canarias y Galicia, está fundamentando esa nueva concepción. Por una parte, realizamos estudios cuantitativos (la encuesta) que provee elementos no muy diferentes de los del modelo ETS, aunque su menor coste exige realizar menos preguntas y cruces de variables. Los estudios tipo ETS consiguen una descripción mucho más detallada de los sectores de población que tienen lo que ellos conciben como deficiencias. Para los objetivos de nuestro estudio, centrado en las competencias y no en las deficiencias, no interesa tanto ese detalle (incluso aunque en nuestro país hubiera presupuesto para realizarlo) como el contraste de un conjunto de datos cuantitativos fundamentales con los obtenidos del análisis cualitativo. También nos ha interesado tener en cuenta las diferencias de resultados que se obtienen en este tema cuando la encuesta es pasada por empresas diferentes, lo cual no es realizado ni aceptado por organismos que, como el ETS, basa su legitimidad en la sacralización del valor absoluto de sus cifras, que queda relativizada cuando su misma encuesta es pasada por otra entidad.

Por lo demás, no hay diferencias de concepción de los cuestionarios en ambos modelos excepto en un aspecto de mucha importancia. El modelo ETS convierte la corrección de las respuestas a las preguntas en niveles de alfabetización de las personas. Esta clasificación en niveles, y su realización exclusivamente en base a esos datos, es ampliamente contestada en la comunidad científica. Sus repercusiones en el aumento de exclusión cultural han quedado en evidencia cuando el gobierno canadiense ha sacado la conclusión de que hay que centrar los esfuerzos formativos en el nivel 3 (de los cuatro contemplados) puesto que los niveles 1 y 2 tienen demasiadas deficiencias como para que sea rentable la inversión a realizar. Por otro lado, el etnocentrismo de su aplicación en otras latitudes es contestado por países del sur que se niegan a ser medidos según los patrones culturales dominantes en una sociedad tan diferente como la norteamericana.

Nuestro modelo no encuentra fundamento científico a esa conversión en niveles. De que una persona no responda en situación de encuesta a unas preguntas, no debe deducirse que necesariamente no sepa resolver esas cuestiones en sus contextos funcionales. Con la metodología cualitativa descubrimos que muchas personas adultas son capaces de realizar importantes operaciones cognitivas que sin embargo no pueden transferir a un contexto de encuesta que se parece más a un examen escolar que a las situaciones laborales, familiares y comunitarias en que aprenden las personas adultas.

Nuestro cuestionario contiene las mismas cuestiones fundamentales que los mucho más largos y costosos que siguen el modelo ETS. La importancia clave dada a los niveles es funcional para unos objetivos político-administrativos de exclusión cultural y social, pero desde el punto de vista del estudio científico de la alfabetización y el aprendizaje adulto constituye un cuantioso gasto de empeoramiento, que es uno de los efectos perversos que a veces se produce cuando la colonización sistémica del mundo de la vida provoca que el estudio de un problema social quede preso en instancias burocráticas.

Hay tres características de nuestra forma de estudio que ya están siendo seguidas en otros países: a) orientación en las competencias en lugar de en las deficiencias; b) perspectiva transdisciplinar y c) combinación de metodologías cuantitativas y cualitativas. Nunca hemos tenido la intención de exportar nuestra metodología, pero sí que consideramos conveniente que se elaboren en cada marco sociocultural modelos de investigación basados en las tres

características mencionadas. Y en ese sentido estamos contentos de la repercusión internacional que ya han tenido y de su mucho mejor aceptación en la comunidad científica que el modelo ETS que está obteniendo radicales rechazos.

La orientación en las competencias permite descubrir que los diferentes colectivos humanos tienen culturas y procesos de aprendizaje diferentes. Si les medimos a todos por el mismo rasero, obtendremos una etnocentrista inferioridad de unos pueblos y colectivos respecto de aquellos en cuya cultura se ha basado la elaboración del cuestionario; también habrá una proyección de expectativas negativas para el aprendizaje de quienes son calificados por sus supuestas deficiencias. El análisis de las competencias permite por el contrario identificar esos diferentes procesos culturales y de aprendizaje, descubrir las barreras que deben eliminarse para evitar la exclusión cultural de amplios colectivos y fundamentar en sus habilidades programas para su avance cultural y cognitivo.

La perspectiva transdisciplinar permite superar el reduccionismo del estudio a una sola de sus dimensiones disciplinares, por ejemplo, a los criterios estadísticos o a los lingüísticos. Las características del tema exigen contemplar conjuntamente sus dimensiones sociológicas, psicológicas, pedagógicas, antropológicas, lingüísticas, estadísticas y otras. La superación del tradicional corporativismo universitario logrando la colaboración de equipos de diversas disciplinas de diferentes universidades españolas y grupos de educadores ha constituido una de las dificultades y uno de los grandes logros de este proceso investigador.

La combinación de metodologías cuantitativas y cualitativas, dirigida desde un mismo equipo de equipos, ha constituido también una importante innovación a nivel internacional. El material recogido ha sido objeto de un laborioso y muy debatido análisis que sin embargo no agota ni mucho menos sus posibilidades de explotación. Además de nuestra continuidad en ese trabajo, esperamos y deseamos que otros lo exploten también de otras formas en otras investigaciones y tesis para completar o rectificar lo que aquí presentamos.

El que ahora exponemos es el primer estudio con estas tres características realizado a nivel internacional. Hay ya otros en proceso y se proyectan algunos para el próximo futuro. Tenemos la impresión de que el CIDE y el Instituto Unesco de Educación de Hamburgo nos

han dado la oportunidad de realizar una aportación, que ya ha sido objeto de amplio debate internacional en su proceso de gestación desde 1989, pero que ahora, con la presentación del primer estudio cuantitativo y cualitativo ya terminado, pensamos que puede ser una buena referencia internacional durante algunos años. Deseamos que, dentro de una década, el debate científico y social provocado por este y otros estudios similares, nos descubra otros enfoques de investigación que mejoren y conviertan en caduco el que ahora finalizamos.

1. GÉNESIS Y EVOLUCIÓN DEL CONCEPTO. DEL ANALFABETISMO A LA ALFABETIZACIÓN FUNCIONAL

1.1. Confusión terminológica

A medida que se acerca el fin de siglo, en las sociedades con índices más altos de crecimiento social y educativo, está aumentando la preocupación por las necesidades de alfabetización funcional que ellas mismas están generando. El elemento más determinante de este nuevo concepto consiste en que su punto de referencia se desplaza del dominio de unos determinados contenidos escolares, a la resolución de problemas cotidianos mediante destrezas adquiridas a través de la educación formal, no formal o informal. Hasta llegar a esta concepción se ha operado una evolución que vamos a describir a continuación.

A nivel mundial han existido diversos planteamientos en relación al concepto de analfabetismo y alfabetización. La UNESCO con el objetivo de normalizar las estadísticas internacionales sobre educación propuso en 1958 las siguientes definiciones: *Es alfabeto una persona capaz de leer y escribir, comprendiendo una exposición simple y breve de hechos relacionados con su vida cotidiana. Es analfabeto una persona incapaz de leer y escribir, comprendiendo una exposición simple y breve de hechos relacionados con su vida cotidiana.* Ahora bien, estas definiciones precisan complementarse con una explicación de lo que se entiende por hechos simples de la vida cotidiana. Igualmente, ante la necesidad de establecer criterios estadísticos simples a nivel mundial, se define la alfabetización con una dualidad: se sabe o no se sabe; este aspecto entraña el peligro de simplificar un hecho que no es dicotómico sino continuo; entre el saber y el no saber interpretar textos escritos, por ejemplo, hay muchas situaciones intermedias.

A pesar de estas cuestiones, contamos con la opinión generalizada de que estar alfabetizado significa tener unas destrezas de lectura y escritura. En este sentido, hay un cierto consenso en la idea de que además de la alfabetización absoluta ligada a los rudimentos de la lectoescritura, existen otras, una de las cuales es la funcional. Pero a partir de estas premisas se acaban los consensos.

Es común encontrar en estudios sobre alfabetización que muchos autores se lancen a nuevas conceptualizaciones o terminologías ofreciendo una visión superficialmente distinta a las realizadas con anterioridad. Así, una de las polémicas más extendida se fraguó en torno a la

necesidad de cambiar el término analfabeto por el de iletrado. Los iniciadores de esta idea (Quart Monde) empleaban ambos términos como sinónimos. En su informe oficial *Des illetrés en France*, manifestaban: *Iletrismo, analfabetismo, se verá que estas palabras, son hoy en día empleadas de forma indiferente. Igualmente indicaban la razón de por qué cambiar de nombre: El movimiento ha elegido utilizar el termino iletrismo, porque el de analfabetismo tiene una connotación muy peyorativa.* El resultado práctico fue que el término analfabeto se dejó para designar a los extranjeros, mientras que para los franceses se reservó el de iletrados.

Si en un principio se concibió como un simple cambio de nomenclatura con el fin expreso de finalizar con la estigmatización del término, más tarde se convirtió en una gran polémica que desviaba esfuerzos que se debieran dedicar a la elaboración teórica. Por otra parte, el término iletrado no es nuevo como demuestra el que lo encontramos en la España del siglo pasado, en que se hacía un uso similar al de analfabeto. Dentro de la obsesión terminológica se ha llegado incluso a categorizar los perfiles de analfabetos alfabetizados o de letrados analfabetos; o, aún más allá, a hablar de desequilibrados culturales.

La ambigüedad del término analfabeto funcional ha sido señalada por Hauteceur (1988:221-222), uno de sus mayores estudiosos a nivel internacional, reflejando ocho de sus usos frecuentes:

1.- Empleado por la Unesco para diferenciar el fenómeno en los países industrializados del Tercer Mundo. Por extensión, permite distinguir la población autóctona de los países ricos de la población inmigrada. (Se le ha encontrado un sinónimo en Francia: "iletrismo". Dos palabras, dos poblaciones distintas, dos fenómenos diferentes, uno normal, otro aberrante).

2.- Designa los usos de la escritura; una concepción pragmática que se opone a una concepción más formal, entendida como escolar o tradicional.

3.- Utilizado corrientemente por los organismos de alfabetización como nivel intermedio entre analfabetos completos y alfabetizados; el equivalente de "semianalfabeto", con una connotación de especialidad pedagógica.

4.- *Característica estadística de la población subescolarizada, que no ha llegado a la secundaria y teniendo menos de 4 años de escolaridad; a veces designa el conjunto de la población adulta que no supera los ocho años de escolaridad.*

5.- *En un sentido muy extendido señalado por J. Cairns y muy corriente en la "literatura" americana, designa el déficit de "habilidades de base", de "competencias mínimas" para "funcionar con éxito en la sociedad"; estas competencias consideradas desbordan mucho los campos lingüístico y cognitivo.*

6.- *Por oposición al sentido general y maximalista precedente, se utiliza también en sentido minimalista de descodificación grosera, el nivel elemental de desciframiento que algunos denominan de "supervivencia".*

7.- *Empleado en particular en las personas con deficiencias físicas, el sentido anterior se liga a funciones físicas mecánicas, no sólo a la comunicación lingüística.*

8.- *También "analfabetismo funcional" se emplea cuando no se sabe verdaderamente de qué se habla, pero se quiere aparentar que se sabe mucho.*

En el plano mundial son pocos los elementos en torno al concepto del analfabetismo que alcanzan la universal aceptación de todos los que logran tener voz en estos temas. La comunidad científica de investigadores se está constituyendo como tal a nivel internacional simultáneamente al cambio del concepto de analfabetismo por el de alfabetización. A menudo, autores que no han trabajado rigurosamente el tema se representan la conceptualización como conjunto vacío que cada uno trata de llenar desde coordenadas teóricas y socioculturales muy diversas. Casi cada nuevo autor surge con una visión diferente a todas las anteriores y, frecuentemente, incluso con un término también distinto.

Por suerte, el debate que impulsamos en 1989 sobre la orientación en las competencias o en las deficiencias, ha superado antiguas pérdidas de esfuerzos como la de la polémica entre analfabetismo o iletrismo. Como veremos más adelante, ya hay en 1995 un debate mucho más serio tendente a evitar las expectativas negativas y analizar las competencias en que nos podemos basar para superar la exclusión cultural. Una de sus consecuencias ha sido el acuerdo

por tratar de evitar términos en negativo como el de analfabetismo o iletrismo y sustituirlo por otros como el de alfabetización funcional. Para nosotros, esta consecuencia terminológica no es la más importante del cambio de concepción que proponemos, pero es positiva mientras no concentre los esfuerzos que deben ir dirigidos a cuestiones de más relevancia.

1.2. Elaboración del concepto.

El término analfabetismo funcional fue acuñado durante los años treinta en USA por *The Civilian Conservation Corps* (Folger y Nam 1967:126). Desde la perspectiva actual, el concepto inicial contenía una ambigüedad: a) por un lado, su referencia era el desempeño de competencias exigidas por la vida diaria; b) por otro, se consideraba como indicador del mismo el haber completado tres años de escolaridad. El primero de esos elementos es el que marca la continuidad en la construcción del concepto. La validez del segundo está limitada a unas coordenadas espaciotemporales que ya han sido superadas.

El concepto se extendió por todo el mundo en los años sesenta a través de diversos organismos internacionales, principalmente la Unesco, muy en relación con el PEMA (Programa Experimental Mundial de la Alfabetización). Este programa se inició en 1967, dos años después de que el Congreso Mundial de Ministros de Educación acordara la siguiente definición de analfabetismo funcional (Sector de Educación de la Unesco 1980:6):

Lejos de constituir un fin en sí, la alfabetización debe ser concebida con miras a preparar al hombre para desempeñar una función social, cívica y económica que rebase ampliamente los límites de una alfabetización rudimentaria reducida a la enseñanza de la lectura y de la escritura.

La expansión de la Educación de Personas Adultas (EA) hizo evidente a finales de los ochenta que no se podía continuar restringiendo el análisis de lo educativo a su subconjunto escolar. Las diferentes ciencias sociales, en su aplicación al estudio de la educación, ya consideran la escuela como sólo uno de los contextos donde se producen aprendizajes (Scribner 1981). Las características de la adultez y el aprendizaje adulto se convierten en objeto de estudio de múltiples investigaciones (Schaie 1986). Se extiende la preocupación de gestores y ciudadanos por el creciente distanciamiento entre las destrezas adquiridas en la escuela y las que exige la nueva evolución social.

Casi todos los países se han planteado ya la sustitución de la antigua restricción al marco escolar por estudios sobre las carencias o las competencias funcionales. Muchas investigaciones actuales sobre la inteligencia aconsejan acentuar esa orientación (Sternberg, 1990:145): *La investigación en inteligencia práctica sugiere que el prototipo de competencia en la escuela es diferente de la de fuera. Realmente, la visión de la escuela está limitada en términos de lo que podemos considerar competente o incompetente.*

Por otra parte, multitud de colectivos y organismos no gubernamentales en todos los países están realizando estudios de campo sobre las destrezas adultas y las disfuncionalidades de las destrezas escolares. El hecho de que normalmente no tengan voz en los medios de comunicación científica evita que sus valiosas aportaciones enriquezcan la actividad investigadora. También, diferentes organismos gubernamentales y universidades que están comenzando a realizar investigaciones directas de las competencias funcionales de la población, utilizan como indicadores la simulación del desempeño de esas competencias en lugar de un determinado nivel de estudios o la apreciación que la propia persona dice tener de sus competencias. En ambas formas, el punto de mira deja de estar en las destrezas escolares en sí y se desplaza hacia la funcionalidad de las destrezas adultas, sean éstas escolares o no escolares.

No obstante, la mayoría sigue considerando la alfabetización como un atributo definido en términos de capacidades individuales, aunque su característica principal es la de ser una adquisición social producto de una transmisión cultural determinada. Esta puntualización nos lleva a destacar que la adquisición alfabética individual, no puede ir separada del análisis de las transmisiones culturales. Esta dimensión social nos lleva a ver que los usos básicos que en una sociedad concreta se consideran como tal vienen delimitados por el propio entorno cultural de los individuos. Por consiguiente, no se puede universalizar qué conocimientos y habilidades son los que definen la alfabetización funcional.

Lejos de limitarse a los usos instrumentales, la problemática de la alfabetización funcional está relacionada con las formas de comunicación que se priorizan en una sociedad dada (Habermas 1987 TAC). Sin duda, en una sociedad de fuerte desigualdad social las formas de transmisión que se priorizan ayudan a mantener el poder. Es evidente que aquello que no se

comprende otorga una cierta autoridad al transmisor y su mensaje; además, posibilita trazar las fronteras para el control del dominio simbólico. Si se utilizasen formas de comunicación simples, muchas personas podrían acceder mejor a la información, pero resulta innegable que el enmascaramiento consciente o inconsciente de la información favorece a determinados grupos sociales.

1.3. Habilidades básicas en los contextos de alfabetización funcional

Centrarse en el estudio de la funcionalidad de las destrezas adultas, sean o no escolares, propicia una apertura a posibilidades cuestionadoras y, al mismo tiempo, orientadoras de las prácticas educativas y culturales. Una de las aportaciones potenciales se encuentra en el debate del currículum social mínimo, de la respuesta al interrogante: ¿qué es lo que los ciudadanos de un determinado marco sociocultural necesitan saber para desenvolverse en él? Este podría ser uno de los futuros estudios que se derivara del que ahora presentamos.

El análisis sobre la funcionalidad de las destrezas escolares podría ayudar a la revisión de unos currículums que frecuentemente se orientan más a la funcionalidad dentro del propio sistema educativo formal que a otros ámbitos de la vida social. El conocimiento de las destrezas adultas que pueden ser movilizadas para desarrollar el tipo de competencias que requiere el desenvolvimiento en su medio sociocultural. Ahí tendríamos la base para fundamentar unas políticas que acercaran las realizaciones a sus objetivos.

De la misma forma que el nuestro, ese tipo de futuros estudios sólo pueden realizarse combinando metodologías cuantitativas y cualitativas, ya que la aplicación de una encuesta a una muestra del conjunto de la población nos aporta una fotografía muy útil de la situación, pero insuficiente para la concreción de una película que aclare las causas anteriores y las posibles soluciones futuras.

A las limitaciones de las técnicas cuantitativas, ya recogidas abundantemente en la literatura sobre el tema, hay que añadir en este caso, en concreto, las siguientes: a) La dificultad de la uniformización de competencias y su universalización para medios muy diferentes como son el rural y el urbano; 2) la tendencia al análisis de las competencias que en un momento dado se poseen, más que a la cuestión fundamental de la capacidad de aprendizaje de una nueva habilidad cuando ésta resulta necesaria.

El sistema educativo debe jugar un papel importante en el logro de la alfabetización funcional. El hecho de poseer el nivel de educación obligatoria no es garantía de dominar el tipo de comprensión de textos simples de la vida cotidiana que requiere la actual sociedad de la información. Debe evitarse que los nuevos proyectos curriculares encierren a muchas personas dentro de un contexto limitado. Es necesario fomentar formas de pensamiento abstracto y habilidades básicas que generen destrezas para comprender muchos de los aspectos de la vida diaria. Scribner y Cole (1982, 17) manifestaban que: *la escuela constituye un conjunto especializado de experiencias educativas, discontinuas de las que ofrece la vida diaria, que requiere y fomenta modos de aprendizaje y de pensamiento que se oponen a menudo a las fomentadas por las actividades prácticas de cada día*. Sin duda, el saber conjugar los modos de pensamiento de las culturas de los grupos sociales más desfavorecidos con otras formas de pensamiento formal, da mayores posibilidades para romper las fronteras simbólicas que ciertos grupos privilegiados imponen para el mantenimiento de su poder social.

La alfabetización funcional implica la consideración de contextos sociales diferentes. Es frecuente, por ejemplo, que muchas de las habilidades requeridas en el medio rural no lo sean en el medio urbano y viceversa. El apoyo a la formación continua de las personas adultas es la forma de garantizar que muchos grupos sociales puedan adquirir los nuevos instrumentos que las sociedades van imponiendo. Sin duda, las habilidades básicas son el substrato donde se apoyan generalizaciones posteriores. Analizar, descodificar, clasificar, abstraer, generalizar, etc. son habilidades básicas que ayudan a las personas a adaptarse a nuevos y diferentes contextos.

2.- SÍNTESIS DE LAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN A NIVEL MUNDIAL

2.1.- Modelo positivista y teorías de los déficits. Reduccionismo al mundo de lo objetivo.

2.1.1.- Teorías de los déficits y exclusión cultural

Durante décadas, los estudios sobre las personas a las que se denominaba analfabetas funcionales partían de diversas ópticas que se basaban en teorías de los déficits. Coincidían en caracterizar a estas personas por lo que no tienen en lugar de por lo que tienen, por sus carencias en lugar de por sus competencias. Estas orientaciones, ya superadas por la comunidad científica, fundamentaron los prejuicios y elaboraciones sobre la problemática formativa de la población adulta e incluso sobre las alternativas para superarla.

La descalificación como analfabetas de muchas personas es una práctica de exclusión cultural que desemboca en exclusión social en ámbitos laborales, comunitarios, familiares e incluso formativos. El modelo hegemónico en que se basa el instrumento de medida es opaco a la cultura y competencias de muchos sectores de población. Las deficiencias "encontradas" en las personas descalificadas como analfabetas (o de bajos niveles de alfabetización) sirven de fundamento para la consideración como no rentables de los esfuerzos para su incorporación a actividades formativas, laborales y sociales en general.

Las teorías del déficit marcaron tanto los programas de la educación de personas adultas (EA) en sus diferentes modalidades (formación ocupacional, acción cultural y educación básica) como las directrices que, para solucionar esa problemática en el futuro, se daban al sistema educativo (reforma de la enseñanza) y al conjunto de la oferta formativa. En el caso español, este condicionante puede detectarse con facilidad en todos los programas y proyectos oficiales existentes hasta 1989 (Flecha 1990).

2.1.2.- Identificación del analfabetismo funcional con la carencia de determinados niveles de estudios

The Civilian Conservation Corps (Folger y Nam 1967:126) acuñó durante los años treinta el término analfabetismo funcional con una ambigüedad inicial: a) por un lado, su referencia era el desempeño de competencias exigidas por la vida diaria; b) por otro, se consideraba como indicador del mismo el haber completado tres años de escolaridad. Esta ambigüedad se ha ido manteniendo hasta los mismos años ochenta.

Como hemos visto, la mayoría de países siguió hasta los años noventa utilizando el número de años de escolaridad como indicador de analfabetismo funcional, tal como había propuesto *The Civilian Conservation Corps*. Incluso la Unesco lo propuso, a falta de otras investigaciones, limitándose a extender ese número de años a cinco. Esa propuesta tenía la ventaja de concienciar sobre el hecho de que el problema del analfabetismo funcional era más grave de lo indicado por el descenso de los analfabetos absolutos. Pero tenía las desventajas de la identificación con los niveles de estudios y de que, en la práctica, en lugar de como indicador, se utilizaría como dato real y definitivo.

Ese fue el caso de España, Polonia, URSS, etc.. En el Libro Blanco de la EA (MEC 1986:189) se hablaba de que "existe un mínimo de 10.869.000 analfabetos funcionales" utilizando el criterio de los niveles de titulación escolar. En el informe de la OCDE sobre el sistema educativo español se recogía esa cuantificación y se consideraba abultada¹. Sin embargo, ese criterio y esa cifra son considerados usualmente como la misma realidad del analfabetismo funcional por muchas instancias, entre ellas los medios de comunicación.

Esta orientación definía a las personas analfabetas funcionales por su carencia de un nivel de escolarización. Los instrumentos que se construían para el análisis e intervención sobre esa población eran totalmente opacos (García Carrasco 1986:1) a las competencias que esas mismas personas habían desarrollado en contextos funcionales (trabajo, familia, comunidad, medios de comunicación) y que, con frecuencia, superaban a las que se obtenían por muchas personas en cinco años de escolarización. Como han demostrado las investigaciones realizadas posteriormente (Cataluña:1993), muchas personas que no han cursado cinco años de escolaridad superan con creces la alfabetización funcional y otras muchas que sí los han cursado no están alfabetizadas funcionalmente.

2.1.3.- Positivismo y contabilización de déficits

El positivismo es el paradigma en el que continúan tratando de sustentarse unas teorías de los déficits rechazadas por las comunidades científicas en torno al aprendizaje, al

¹ Su punto 24 decía (OCDE 1986): *La educación de adultos constituye una prioridad, con vistas a eliminar el analfabetismo. Actualmente, hay dos millones de adultos analfabetos, y unos 11 millones de analfabetos funcionales (un cálculo que nos parece cuestionablemente alto).*

aprendizaje adulto, a los factores sociales de la alfabetización y al hecho multicultural. Identifican analfabetismo funcional o bajos niveles de alfabetización con la carencia de respuestas correctas a determinados ítems de unas encuestas basadas en habilidades instrumentales de una concepción homogénea de cultura que se presenta como técnica. De este modo obvia las pautas de acción y de aprendizaje del sujeto y los sistemas e interacciones sociales en que se producen sus prácticas culturales. En términos de Habermas (1987a, 1987b), tienen en cuenta sólo un mundo objetivo distorsionado por obviar tanto el mundo subjetivo como el social.

Los estudios de contabilización de déficits han clasificado a las poblaciones adultas en niveles de alfabetización, según las puntuaciones obtenidas en encuestas. Este tipo de análisis se plantean a veces como una sustitución de la investigación sobre habilidades básicas de las poblaciones adultas. En otras ocasiones, se consideran como un nuevo tipo de estadística sobre la alfabetización, diferente a la habitual de los censos basada en niveles de estudios.

La primera opción (sustitutiva de la investigación) está siendo evitada por las generalizadas críticas tanto internacionales como en la misma Norteamérica por parte de su comunidad científica de EA. Se critica la sustitución del estudio científico del tema por la extensión de un instrumento de medida basado en la cultura dominante en USA, que descalifica y excluye a las poblaciones no dominantes en su país y a las poblaciones de otros países.

La segunda opción tiene dos versiones. La primera de ellas se presenta como una mejora tendente a sustituir a los actuales cálculos de niveles de estudios como los de los censos y Encuestas de Población Activa (EPAs). Esta posibilidad tampoco va a producirse, ni sería conveniente que se produjera, porque la creciente pluralidad de itinerarios para llegar a una titulación o nivel de estudios escolares (presencia, distancia, exámenes libres, autodidactismo, aprendizaje extrainstitucional, aprendizajes funcionales) es más rica que las encuestas del tipo de las elaboradas por ETS. La segunda versión se ofrece como una aportación más a las ya existentes estadísticas sobre niveles de estudios, que por sí sola no es mejor que las anteriores, pero que es una más a enriquecer el conjunto. En nuestra opinión, ésta es la aportación que este tipo de encuestas puede hacer en la medida que su elevado coste entre en las prioridades de los diferentes gobiernos.

2.1.4.- Creación del modelo positivista de déficits en USA: *Del Adult Performance Level (APL) al National Adult Literacy Survey (NALS)*.

Durante los años setenta, diversas investigaciones (Louis Harris y Asociados 1971, Murphy 1973, *National Assessment of Educational Progress* 1972, 1976) cambiaron su referencia desde las tareas escolares como los clásicos índices de lectura, escritura y cálculo a determinadas competencias en situaciones simuladas de la vida cotidiana. La línea más importante fue el *Adult Performance Level (APL)*. Las competencias analizadas eran (Northcutt 1974) lectura, escritura, escucha-habla, cálculo, resolución de problemas y relaciones interpersonales. Las situaciones a que se aplicaban: economía doméstica, salud, conocimiento ocupacional, recursos comunitarios y gobierno y leyes².

A principios de los ochenta, la nueva situación aumentó la grieta entre la orientación que comenzaron a tomar los análisis estadísticos de la alfabetización y las diferentes comunidades científicas, entre ellas la de EA representada por la AERC (*Adult Education Research Conference*). En 1982, el *National Advisory Council on Adult Education (NACAE)* es disuelto después que su director declarara que el gobierno debería invertir 5 mil millones de dólares para afrontar seriamente el problema del analfabetismo (Hautecoeur 1988:208, Kozol 1990). En el marco del debate de *A Nation at Risk* (una nación en riesgo), la nueva comisión se centra en señalar las enormes carencias educativas de amplios sectores de

² En la primera encuesta, a una muestra de 7.500 personas adultas, se dieron los siguientes resultados (Kozol 1990, 1985:25): Un 26% de adultos norteamericanos no pueden determinar si un cheque es correcto después de haberseles entregado la lista de deducciones de una cuenta bancaria. Un 36%, después de habersele dado un impreso de impuestos, es incapaz de escribir el número correcto de exenciones en la casilla adecuada. Un 44% es incapaz de comparar sus cualificaciones con los requisitos que piden los anuncios de sus ofertas de empleo. Un 22% no sabe escribir una carta con la corrección suficiente que garantice la llegada a su destinatario. y un 24% es incapaz de escribir su propia dirección como remitente. El 20% no puede entender un anuncio de "igualdad de oportunidades". Más del 60% es incapaz de calcular la diferencia de precios entre artículos nuevos y usados de una lista de productos de primera y segunda mano. Más del 20% no puede escribir un cheque que tiene que ser procesado por su banco. Más del 40% es incapaz de calcular la cantidad de dinero que tiene que recibir como cambio, después de habersele entregado el recibo por el importe de la factura a pagar.

población y soluciones orientadas a una vuelta a la enseñanza tradicional, junto con un énfasis en el dominio de las nuevas tecnologías.

Los estudios con más recursos adoptaron una orientación ya claramente positivista y basada en teorías de los déficits. En 1985, el *National Assessment of Educational Progress* (NAEP) realiza (Kirsch & Jungeblut 1986) el *Young Adult Literacy* (YAL). Las agencias de estadística que han seguido la orientación de este estudio han basado en un método (*Item Response Theory*) las escalas de dificultad de las tareas planteadas, obviando y contradiciendo las teorías del aprendizaje y el aprendizaje adulto.

Esta orientación es seguida por un conjunto de estudios de diferentes países, entre los que destaca la *National Adult Literacy Survey*³ (NALS). Se entrevistaron a 13.600 individuos de 16 y más años con una prueba de 45 minutos. La consideración tecnocrática de la cultura y su contradicción con las ciencias sociales y de la educación queda patente por ejemplo cuando se sostiene que el 55% de los materiales usados son neutros respecto al género, raza o etnia porque no contienen ninguna referencia a las personas (Campbell, Kirsch, Kolstad 1992). Así se llegó a clasificar a cerca de la mitad de personas adultas (90 millones) en los niveles 1 y 2 de alfabetización, cuestionándose inmediatamente tanto la rentabilidad de inversión formativa en esa población como las orientaciones educativas igualitarias.

2.1.5.- Otros estudios positivistas basados en teorías de los déficits Del IALS y el SIALS.

Siguiendo la orientación desarrollada por el YAL en USA, se realizaron el *Survey of Literacy Skills Used in Daily Activities* en Canadá y el *Australian Adult Literacy* en Australia. A diferencia del YAL, el estudio canadiense se centra más en habilidades de procesamiento de la información presente en documentos que en la lectura de prosa narrativa (Valdivielso 1992). El estudio australiano se orienta al referente del desarrollo tecnológico.

Canadá propuso a otros países la aplicación de su propia encuesta y algunos lo hicieron, en lo que se denominó *International Adult Literacy Survey* (IALS). Actualmente, se está en un proceso de intento de aplicación a nuevos países, denominado *Second International Adult*

³ Investigación Nacional de Alfabetización Adulta.

Literacy Survey (SIALS) que, a diferencia del IALS, incluye también habilidades comunicativas.

Las consecuencias de exclusión cultural de estos estudios positivistas basados en teorías de los déficits ya se han dejado sentir en países distintos de USA. Como ya hemos mencionado, el gobierno canadiense, por ejemplo, ha sacado la conclusión de que, de los 4 niveles de alfabetización definidos, no es rentable la inversión en el 1 y el 2, y debe priorizarse la inversión en el nivel 3 (Jones 1993). La comisión de investigadores que preparó las líneas de investigación a proponer para el futuro, en la V Conferencia Mundial de la EA de 1997, se pronunció unánimemente en contra de ese tipo de estudios positivistas de los déficits y propuso potenciar las líneas de investigación de las competencias.

2.2.- Enfoques interpretativos reducidos al mundo de lo subjetivo.

2.2.1.- Mistificación de las técnicas cualitativas

Tanto las comunidades científicas de la EA como sus movimientos sociales y educativos han rechazado los estudios positivistas de las teorías de los déficit sin conseguir, sin embargo, superar su negativa influencia en muchos de los aparatos políticos y administrativos que condicionan el proceso alfabetizador. La mayoría de sus investigaciones pueden ser situadas en un paradigma interpretativo que subordina las técnicas empleadas a la búsqueda de los elementos que necesitan para la corroboración o falsación de las interpretaciones realizadas (Berger 1985:83). Algunos de esos estudios pretenden no sólo interpretar la realidad, sino también contribuir a transformarla, por lo que los situaremos dentro del paradigma crítico que desarrollamos en el apartado 2.3. En este apartado 2.2 incluimos aquellos estudios interpretativos que no pretenden ejercer una acción transformadora o incluso que se oponen a esas transformaciones.

En los años sesenta, dentro del ambiente de crítica al positivismo, emergió una polémica metodológica en las ciencias sociales que tendía a oponer técnicas cualitativas y cuantitativas. Estas últimas técnicas alcanzaron en la alfabetización de personas adultas un descrédito más intensivo que en otros campos. Las nítidas insuficiencias e incorrecciones de las estadísticas

existentes y de las que puedan realizarse tienen que ver con su mismo objeto. Estos problemas han sido reconocidos por agencias de estadística⁴.

Esto llevó a que muchos colectivos y equipos de investigación rechazasen completamente las técnicas cuantitativas y mistificaran las cualitativas como si éstas proporcionaran de por sí el conocimiento. Muchos de los estudios de alfabetización basados en relatos de vida carecen no sólo de todo tipo de referencia a los datos cuantitativos, sino que también obvian el mismo acto de interpretación al que debe subordinarse cualquier tipo de técnica.

2.2.2.- Subjetividad fuera de contexto

Uno de los referentes de muchas investigaciones que se presentan como interpretativas es la priorización del contexto del sujeto estudiado frente a su consideración como una resultante de variables por parte de los estudios cuantitativos. Sin embargo, con frecuencia, esos análisis no tienen en consideración partes considerables de las subjetividades y sus contextos como son sus condicionantes estructurales.

⁴ Por ejemplo, en España, el propio padrón de 1986 advertía en su página 19 de esas insuficiencias (*):

En la interpretación de la rúbrica Analfabetos hay que tener presente que el método de recogida de la información ha sido el autoempadronamiento. Esto supone que teniendo en cuenta la definición metodológica dada anteriormente la realidad es que los resultados presentados deben considerarse en el sentido de que son analfabetos los que así lo declaran en las hojas padronales. Al margen de ello, un problema adicional se ha producido como consecuencia: en algunos municipios no ha sido posible, debido a la codificación realizada, segregar adecuadamente la población analfabeta de la población sin estudios, lo que ha implicado que para una correcta interpretación de los datos en esos municipios, se hayan debido considerar globalmente ambas rúbricas. Esto se ha puesto especialmente de manifiesto en las provincias de Cádiz y Vizcaya lo que en su momento aconsejó el que no se publicaran las tablas sobre tasas de analfabetismo en los respectivos tomos provinciales, dada su absoluta tasa de significación. Los problemas aquí reseñados hacen suponer que la cifra obtenida del total de analfabetos es, en un determinado porcentaje, difícilmente cuantificable, inferior a la real.

Desgraciadamente, ese reconocimiento no impedía que algunos aparatos administrativos y políticos usaran esos datos (y su disminución respecto del censo de 1981) como espejo positivista que demostraba el éxito de un programa de alfabetización o de la política escolar.

Cuando se emplea realmente un enfoque interpretativo, al que subordinan las técnicas cualitativas empleadas, los estudios de las subjetividades aportan importantes elementos sobre las competencias movilizadas en diferentes situaciones, los tipos de interacción en que pueden ser aplicadas a la resolución de problemas, los bloqueos que les produce el modelo escolar de cultura. Todos estos aspectos, que no son contemplados en los estudios cuantitativos, contribuyen a un mejor conocimiento de las características formativas de estas personas y permiten ser empleados para la mejora de la alfabetización⁵.

Sin embargo, al obviar los condicionantes estructurales, se pierden no sólo otro tipo de elementos, sino que también se distorsiona la perspectiva con que se pueden analizar los que sí obtenemos por vía cualitativa. En el extremo, a veces bastan unas cuantas entrevistas en un determinado lugar y momento para creer que se pueden deducir principios que, además de no ser generalizables, pronto van a variar en ese mismo contexto.

2.2.3.- Relativismo como oposición a las prácticas alfabetizadoras.

Una modalidad del enfoque interpretativo tiende a considerar que los sujetos analizados se ven perturbados por el desarrollo de prácticas alfabetizadoras en conflicto con su identidad cultural. Algunas de sus versiones, como las de orientación nietzscheana, llegan a plantearse como acciones de cuestionamiento y resistencia a toda acción alfabetizadora. Esta perspectiva está desarrollándose mucho en la actualidad, por ejemplo en estudios de culturas orales.

Algunos de estos trabajos ayudan a comprender distorsiones que la cultura alfabetizadora produce en los procesos de vida, aprendizaje y comunicación de muchas personas. No obstante, globalmente están teniendo mucha más repercusión en velar tanto la contribución del proceso alfabetizador a la superación de exclusiones culturales, como las características de las alfabetizaciones que contribuyen mejor o peor a esa superación y el

⁵ Los enfoques interaccionistas (Mead 1982; Goffman 1981), fenomenológicos (Berger & Luckmann 1988; Schutz 1977) y etnometodológicos (Ciccouriel 1968; Garfinkel 1967) contribuyen al estudio de los problemas sociales, pero para lograr un enfoque global se necesita completarlos con la otra dimensión de las teorías duales de la sociedad (Habermas 1987a, 1987b): el estructural o sistémico (Parsons 1966).

contexto en que determina que la destrucción de identidades se produzca de un modo aún más intenso si no hay posibilidades formativas.

De hecho, esta óptica se apoya en una mistificación relativista de la conservación de unas pretendidas identidades culturales originarias. En la sociedad de la información, no debiera cuestionarse el derecho de todas las personas a disponer de posibilidades alfabetizadoras a base de estudios realizados por personas y entidades que han disfrutado abundantemente de los recursos culturales.

2.3.- Enfoques críticos. Mundos de lo objetivo, lo subjetivo y lo social⁶.

2.3.1.- Investigar para aportar elementos de cara a la transformación

La investigación crítica en alfabetización no tiene como objetivo legitimar la exclusión cultural con estudios positivistas de corroboración de las teorías de los déficits. Sus investigadoras/es y equipos, aunque valoran el mundo de lo objetivo, no pretenden desarrollar aparatos administrativos y académicos que se constituyan en los conocedores de la verdad sobre la actividad social y cultural que otras personas protagonizan. Su orientación incluye el rechazo de las coincidencias de intereses y alianzas entre los sectores de poder administrativo y político que consolidan la exclusión cultural y las estructuras investigadoras subordinadas al incremento de su status aún a costa de sacrificar su aportación social, intelectual y científica.

La investigación crítica en alfabetización tampoco tiene como finalidad debilitar los programas de alfabetización con estudios que deconstruyan la legitimidad de las intervenciones públicas y sociales en contra de la exclusión cultural. Sus investigadoras/es y equipos, aunque valoran el mundo de lo subjetivo, no pretenden ser los intelectuales que desvelan las supuestas ocultas voluntades de poder de las instancias y personas que se dedican a la actividad alfabetizadora. Su orientación incluye el rechazo de las coincidencias de intereses y alianzas

⁶ Habermas contempla cuatro tipos de acciones (Habermas 1987a;1987b): teleológica, normativa, dramática y comunicativa. La comunicativa engloba a las otras tres: a) teleológica: hechos, mundo de lo objetivo; b) normativa: normas, mundo de lo social; c) dramática: vivencias, mundo de lo subjetivo. La acción exclusivamente teleológica (o su submodalidad estratégica) distorsiona la acción comunicativa y el consenso social.

entre los sectores de poder que quieren eliminar las políticas igualitarias y quienes buscan promocionar su status de intelectuales deconstruyendo esas políticas.

La investigación crítica en alfabetización pretende ser una contribución más a la lucha contra la exclusión cultural. Valorando los mundos de lo objetivo, lo subjetivo y lo social, sus investigadoras/es y equipos se consideran unas/os trabajadoras/es más que desarrollan una parte de su actividad en la reunión y creación de conocimientos con status investigador que puedan ser utilizados por las personas que protagonizan el proceso alfabetizador. Tratan de colaborar con todas aquellas administraciones, iniciativas sociales, profesionales y participantes que quieren mejorar los procesos alfabetizadores y su contribución a la exclusión cultural en general. Su perspectiva incluye una reflexión sobre las ambivalentes repercusiones igualitarias o exclusoras de su propio trabajo en las relaciones conocimiento-poder tanto a nivel social como en la construcción de su propia subjetividad.

2.3.2.- Superación de las teorías de los déficits. Combinación de metodologías cuantitativas y cualitativas.

Por la importancia que siempre se ha dado a la alfabetización en su EA, España ha tenido un papel destacado en el panorama de estudios que se han desarrollado a nivel internacional. Diversos factores hicieron que ya desde 1990, en el seminario sobre *Functional Literacy in Eastern and Western Europe*, organizado por Uie-Unesco-Ceri (Instituto Unesco 1990), se considerara la línea que hemos desarrollado en esta investigación como el modelo alternativo a los estudios positivistas de los déficits, como así reconocen quienes protagonizan estos estudios (Murray). Los dos factores a los que se ha dado más relevancia internacional han sido un concepto de alfabetización funcional que supera la teoría de los déficits y la combinación de metodologías cuantitativas y cualitativas.

Para superar las teorías de los déficits, esta orientación ha recogido aportaciones de los protagonistas de los procesos alfabetizadores y de las investigaciones sobre las bases del aprendizaje adulto. Muchos movimientos, colectivos y profesionales de EA habían planteado una visión de las personas participantes en los procesos alfabetizadores que contradecían frontalmente las teorías de los déficits. Desde los años sesenta todas las líneas de investigación sobre las bases en que se asienta el aprendizaje adulto (Schaie 1983; Cattell 1971; Scribner 1988; Stenberg 1990) han señalado los graves perjuicios culturales que a las personas

etiquetadas como analfabetas o en bajos niveles de alfabetización les causan las teorías de los déficits. Así ha llegado a plantearse la necesidad de pasar de contabilizar déficits a investigar competencias, de centrarse en lo que no se sabe a tomar como base lo que se sabe para desarrollar nuevas acciones sociales que contribuyan mejor a la acción alfabetizadora.

La combinación de metodologías cuantitativas y cualitativas ha sido una consecuencia de dos factores. Por un lado, de la prioridad que tanto los enfoques interpretativos como críticos dan al acto de la interpretación y emplean las metodologías que necesitan en cada caso. Por otro lado, la necesidad actual de aproximarse a las dimensiones cuantitativas que le caracterizan como importante problema social y de profundizar en las cualitativas para centrarse en las habilidades que sirven de base para definir actuaciones que contribuyan a superar esa situación.

2.3.3.- Paradigma crítico de investigación.

Nuestra línea de investigación se sitúa en relación con un paradigma crítico que no pretendemos seguir de una forma ortodoxa, sino que tratamos de enriquecerlo con aportaciones de diversas procedencias que consideramos necesarias para la investigación sobre alfabetización. A continuación señalamos algunas de las características de la reelaboración del paradigma crítico en que nos situamos:

a.- La teoría crítica que utilizamos no es preferentemente la de la escuela de Frankfurt, sino la actual teoría social crítica como los trabajos de Habermas posteriores a 1980 (1987a, 1987b, 1989, 1990), Giddens (1990, 1991, 1992), Gorz (1986), Offe (1992), Beck (1992). De ahí extraemos elementos como la consideración dual de la sociedad y la alfabetización (sistema y mundo de la vida, estructura y agencia, objetividad y subjetividad) y la consideración de los mundos objetivo, subjetivo y social. También nuestro análisis de los procesos de dualización de la sociedad actual de la información y de las exclusiones culturales y sociales que genera.

b.- Dentro de la educación, también damos prioridad a los actuales enfoques críticos. La principal referencia en este campo es Freire cuyos planteamientos están cobrando nueva actualidad gracias a nuevas líneas de investigación que corroboran sus intuiciones. También es relevante en alfabetización la obra de su colaborador Macedo

(Freire 1989). De igual modo, los análisis críticos de la educación y la cultura de autores como Giroux, Bernstein o Willis. Cabe señalar que colaboramos directamente con todos ellos y, en algunos casos, realizamos análisis y publicaciones conjuntas (Giroux 1992, Castells 1994). Aportaciones como las propuestas de alfabetización cultural, los aspectos sociolingüísticos y la superación de los déficits tienen mucho que ver con ese trabajo conjunto.

c.- Este enfoque crítico coincide y se enriquece con todas aquellas investigaciones que han superado la teoría del declive de la inteligencia, que fue tan influyente hasta los años cincuenta con importantes obras como la de Wechsler (1958). Recogemos aportaciones de los estudios longitudinales de la inteligencia adulta (Schaie 1986), la diferenciación de Cattell (1971) entre habilidades fluidas y cristalizadas, la consideración de Sternberg (1990) de un abanico de inteligencias que ve en positivo la de personas en proceso alfabetizador y los extraordinarios trabajos de Scribner sobre inteligencia práctica (Scribner 1981, 1988; Martin & Scribner 1991).

d.- Como dice Giroux, no puede desarrollarse hoy un análisis crítico que no se plantee el cruce de las barreras disciplinares, institucionales y nacionales. En una línea de superación de la incomunicación entre disciplinas, incorporamos todos aquellos elementos y colaboraciones que puedan redundar en la riqueza del estudio y de sus aportaciones de cara a la tarea alfabetizadora. Aportaciones de la economía en la correspondencia entre formación y ocupación, de la antropología en las relaciones entre lo culto y lo popular y de otras disciplinas se unen a las diferentes ramas de la pedagogía, la psicología y la sociología en el estudio de un problema que sólo puede realizarse adecuadamente desde una perspectiva interdisciplinar.

e.- De la misma forma tratamos de superar las barreras institucionales que limitan este tipo de estudios. Además de las seis universidades implicadas del conjunto del territorio español, han colaborado representantes de otras instituciones que tienen que ver con el análisis de las habilidades básicas de la población adulta. Como el estudio se ha planteado en un marco internacional, entre estas colaboraciones han sido numerosas las de instancias internacionales.

f.- Pretendemos colaborar en el diagnóstico del problema, pero también y prioritariamente aportar elementos que sirvan de base a diferentes opciones de superación del problema analizado por parte de las administraciones, las iniciativas sociales y las personas. A diferencia de los estudios positivistas de los déficits que legitiman la exclusión cultural o de los análisis postestructuralistas que tratan de deconstruir la legitimidad de los procesos de superación de la exclusión cultural, el nuestro se inscribe en una opción crítica y transformadora que intenta revelar la riqueza de competencias adultas que pueden servir de base científica para las actuaciones que pretenden un desarrollo más igualitario de habilidades básicas de todas/os las/os ciudadanas/os.

3. PERSPECTIVAS INTERDISCIPLINARES.

3.1. Grupos culturales y formas de conocimiento.

3.1.1.- Cambios culturales y procesos de aculturación.

No cabe duda de que la mayor parte de las sociedades, y en particular la española, han presenciado en la últimas décadas permanentes y continuados procesos de transformación que han venido afectando a todas las instancias de la sociedad: las tecnologías y los recursos económicos, las clases sociales y su articulación, las relaciones entre los pueblos, las relaciones interpersonales, y hasta la misma intimidad de las personas. Pero quizá entre todas éstas la realidad educativa sea una de las que más especialmente se ha visto afectada por este cúmulo de cambios y continuas transformaciones.

Este acelerado dinamismo social ha llevado consigo al mismo tiempo profundos cambios culturales que afectan a los procesos cognitivos de los individuos pertenecientes a contextos y grupos sociales que se caracterizan por una continua tensión entre las exigencias de una sociedad en permanente transformación y los rasgos de la cultura tradicional (presentes estos últimos en las áreas rurales pero también en los barrios de las grandes ciudades). La modernización de estas sociedades exige, si no queremos "dejar atrás" a sus miembros, esfuerzos que intenten conciliar unas y otros. Y esto, porque si los rasgos que caracterizan a las culturas tradicionales están muy presentes en una determinada sociedad, éstos, sin lugar a dudas, entrarán en contradicción con las nuevas condiciones y realidades culturales de las sociedades en cambio. Contradicción que será vivida por el individuo de forma conflictiva, y no sólo en el campo de su adaptación al nuevo sistema productivo, sino también en el campo del conflicto entre valores tradicionales y modernos.

En la base de esta explicación podemos referirnos al hecho de que el desarrollo del capitalismo ha empujado a la sociedad en la dirección de formas de trabajo y tecnologías cada vez más sofisticadas produciendo inexorablemente cambios en los demás ámbitos de la vida del individuo: cultura, estilo de vida, relaciones entre el individuo y las instituciones, etc. Estas diferencias entre las sociedades tecnológicas y las tradicionales parecen centrarse en la tendencia que muestran las primeras a una mayor racionalidad formal, que según Wertsch, tomando el concepto de Max Weber se definiría como el: *proceso en el que los objetos y acontecimientos se conciben en términos de categorías abstractas más que por medio de sus particularidades cualitativas específicas* (Wertsch 1988: 226).

Como se comentó más arriba, quizá la realidad educativa sea una de las que más se ha visto afectada por estos cambios y transformaciones. La pregunta que podría surgir en este momento es ¿qué papel juega el proceso educativo en todo este panorama? Podríamos pensar que tanto la escritura como el resto de habilidades adquiridas en la escuela se plegasen a la necesidad de adaptar a los individuos a un mundo altamente racionalizado. Sin embargo, la situación de muchos grupos y personas presenta, tanto en su estilo de vida como en sus actividades laborales, muchas diferencias con las formas de racionalidad que están logrando imponerse. Por tanto, la intervención que requiere una sociedad con amplios sectores de población, usualmente denominada analfabeta, debe ser aquella que tome en consideración los dos aspectos del problema: la adaptación a la sociedad tecnológica y racionalizada, y unos individuos con culturas muy diferentes.

El problema de la alfabetización funcional se encuentra en la base de estos esfuerzos. Si las sociedades actuales no se orientan hacia la participación de toda la población en su desarrollo, con el cambio cultural que eso significa, podemos encontrarnos con un número cada vez mayor de personas que cuyas habilidades básicas sean diferentes de las requeridas para posibilitar dicha participación. Los contextos educativos tienen un papel importante en facilitar al individuo actividades y situaciones en las que desarrollar estas habilidades. En una sociedad en constante transformación, la educación se convierte en una fuente de nuevos conocimientos, destrezas y habilidades. Pero, como apuntan Cubero y Marco (1994), ésta se convierte asimismo en un elemento mediador de los conflictos que se generan entre las demandas y exigencias de la sociedad y la vida cotidiana del individuo.

Todo esto quiere decir que la necesaria intervención, debe centrarse tanto en las actividades escolares como en el resto de actividades educativas. Debe basarse en estudios que incluyan tanto las características psicológicas manifestadas en las actividades que se desarrollan en los contextos socioculturales más significativos para el sujeto, como en los mecanismos de aprendizaje formal e informal que se dan en la escuela y en otros contextos extraescolares relevantes (familia, trabajo, amistades, asociaciones, etc.).

Toda esta situación de crisis, cambio social y económico, se ve especialmente reflejada en el caso de los individuos que presentan problemas de adaptación en cuanto a habilidades básicas a los diferentes contextos en los que han de desarrollar actividades. Individuos cuyas

experiencias de aprendizaje han sido, casi exclusivamente, de carácter informal en contextos limitados (Greenfield y Lave, 1982; Scribner y Cole, 1973, etc.), y que muestran serios problemas para desenvolverse en un mundo de estímulos complejos, informaciones descontextualizadas, realidades complejas y lejanas a sus contextos de actividad cotidiana. Se constata así una discontinuidad entre los conocimientos, destrezas y habilidades que se aprenden en un contexto de educación formal y los conocimientos que la vida cotidiana extraescolar exige. Se pone de manifiesto, en definitiva, la vieja dicotomía escuela-vida que condena a lo escolar a quedar recluido tras los muros de la escuela y a las experiencias cotidianas a no aprovecharse de los aprendizajes escolares (Ramírez 1988).

3.1.2.- Modos de pensamiento.

Hemos venido hablando de la existencia de dos realidades a menudo enfrentadas, la de una sociedad altamente racionalizada y abstracta y la de un individuo socializado en contextos de actividad práctica alejados de las características que conforman estas sociedades. Tal y como señalan Marco y Ramírez (1993), la alarma comienza a cundir en muchos países ricos al encontrarse con importantes grupos de población que van quedando excluidos de la cultura letrada.

Nos encontramos pues con el hecho de que una gran parte de la población adulta de nuestros países no está suficientemente alfabetizada para incorporarse plenamente a una vida activa. De esta manera, las distancias entre grupos sociales se van alargando día a día, creándose una exclusión cultural y social de personas con grandes problemas de incorporación al mercado de trabajo, dificultades para mejorar su calidad de vida y, que con reiterada frecuencia, son considerados inferiores e incultos.

Ramírez (1992) realiza un profundo análisis de esta situación y afirma que, en algunos casos, se ha llegado a considerar la cultura únicamente como aquello que se adquiere a través de textos escritos. Esta sería la razón por la que, en el desarrollo de las sociedades, la clase media urbana ha resultado ser la poseedora, productora, y, en principio, única destinataria de la cultura. No obstante, si identificamos cultura únicamente con signo escrito, borramos de un plumazo la tradición oral como forma cultural y consideramos que los individuos que aprenden de ésta no son poseedores de cultura. Serían incultos, y para ser iguales y no marginales

necesitarían culturizarse, es decir utilizar los mismos instrumentos de aprendizaje y comunicación que la cultura dominante.

Sin embargo, como gran número de investigaciones en el marco de la psicología cultural han mostrado, esto último no se ajusta a la realidad e incluso resulta en cierto modo peligroso por varias razones. Por un lado la idea de que los individuos con poca trayectoria letrada no poseen cultura se sitúa en una perspectiva que ensalza el pensamiento lógico como motor del desarrollo científico. De este modo, las sociedades actuales extraen la conclusión de que las formas de pensamiento no lógicas, que habitualmente están asociadas al denominado analfabetismo, son cualitativamente inferiores, no resultan útiles y no comportan desarrollo del individuo ni de las sociedades (Marco y Ramírez, 1993). Representarían por tanto, por expresarlo de alguna manera, un estadio a superar y transformar a través de la alfabetización.

Por otro lado, al despreciar estas formas de pensamiento, esas personas se ven obligadas, en muchas ocasiones, a renunciar a sus formas de vida. Nos encontramos así con una situación cada vez más habitual en nuestras sociedades, grupos de individuos perdidos, a caballo entre dos realidades, una en la que se han socializado y otra en la que tienen que vivir en la actualidad, con lo que el choque y el conflicto al que anteriormente aludíamos está servido. Esta arbitrariedad cultural lleva a una defensa de una idea de homogeneización cultural, en detrimento de la diversidad cultural más acorde con la realidad actual en nuestras sociedades.

3.1.3 - Una visión sociocultural.

De lo visto hasta ahora se podría concluir la existencia de formas o modos de pensamiento y conocimiento "inferiores" (correspondientes a los sujetos no alfabetizados) con respecto a otros "superiores" (correspondientes a los sujetos alfabetizados). Nada más lejos de la realidad si tenemos en cuenta una perspectiva sociocultural o sociohistórica del problema (Vygotski 1977; 1979; Leontiev 1983; Luria 1980; Wertsch 1988). La relevancia concedida en este enfoque a los marcos sociales y culturales en los que el individuo participa y se desarrolla encuentra sentido en uno de sus postulados básicos, la idea de que el desarrollo del pensamiento humano presenta un origen social (Vygotski 1979). Así por tanto, se asume que las actividades culturales desarrolladas por los individuos van a determinar sus formas de pensar y comunicarse. El problema pues no será el de aceptar la existencia de diversas formas

de pensamiento asociadas a distintos grupos y contextos sociales, sino más bien la valoración que de ellas puede hacerse, considerando a unas como superiores a otras.

En el marco de la investigación sociocultural se han venido desarrollando en los últimos años una serie de conceptos que pueden dar buena cuenta de esta situación y arrojar luz sobre el problema de la supuesta superioridad de unos modos de pensamiento sobre otros. Con ellos se pretende prevenir contra la asunción, muy instaurada por otra parte, de que los individuos con poca práctica letrada son individuos menos capaces, con habilidades menos desarrolladas en algunos casos, e incluso, carentes de ellas. En suma, se trata de prevenir una interpretación parcial de las diferencias en los modos de pensamiento de distintos grupos culturales en términos de inferioridad. Dos son los conceptos a los que principalmente estamos refiriéndonos. El concepto de juego de herramientas (tool-kit) propuesto por Wertsch (1991) y la noción de heterogeneidad desarrollada por Tulviste (1986, cit. en Wertsch, 1991). Hay que resaltar que ambos conceptos se encuentran íntimamente relacionados y que cobran sentido mutuamente. En palabras de Wertsch (1993:118): *en su explicación del pensamiento verbal, Tulviste se ocupó de lo que denomino aquí aproximación de "juego de herramienta" bajo el nombre de heterogeneidad.*

Desde esta óptica, se defiende pues que los modos de pensamiento, y por tanto, los modos discursivos, se desarrollan ligados a escenarios socioculturales. Cada uno de estos escenarios promoverá los modos de pensamiento más adecuados a las exigencias de los mismos. La racionalidad formal, el pensamiento lógico, la abstracción, serían, desde esta perspectiva, uno de los modos de pensamiento que los individuos pueden desarrollar en los diversos escenarios o contextos culturales; pero sólo uno de los posibles. Es en este sentido en el que Wertsch desarrolla su noción de juego de herramientas (tool-kit). En sus propias palabras: *la noción de juego de herramientas permite concebir a las diferencias grupales y contextuales en la acción mediada en función del ordenamiento de instrumentos mediadores a los que las personas tienen acceso, y en función de los modelos de selección que manifiestan al elegir un medio determinado para una ocasión determinada* (Wertsch 1993).

En esta cita podemos observar el énfasis que Wertsch pone en la idea de la diversidad de instrumentos mediadores disponibles para los seres humanos. Concibe pues los instrumentos mediadores no como un todo singular e indiferenciado, sino en función de los diversos

elementos que forman un juego de herramientas. Más en concreto, en relación a los modos de pensamiento, afirma: *las diferencias en el funcionamiento mental entre uno y otro grupo habitualmente no responden tanto a procesos distintos como al mismo proceso (por ejemplo, el modo de razonar) usado en contextos diferentes* (1993:116).

Estas diferencias frecuentemente han sido formuladas en función de que los miembros de un determinado grupo social "tengan" o "no tengan" determinados modos de pensamiento. Sin embargo, este hecho ha sido cuestionado por gran cantidad de investigaciones recientes (Rogoff 1990; Lave 1988; Rogoff y Lave 1984). En general, estos estudios mostraron cómo sujetos que no parecían disponer de una determinada habilidad en un contexto determinado, demostraron que la tenían en otros contextos. Estas investigaciones cuestionan la validez de los datos obtenidos en modelos tipo ETS, donde se identifica no resolución de determinadas cuestiones en una situación artificial de encuesta con la carencia de esas habilidades en todo tipo de contexto.

De este modo, un enfoque teórico que considere la noción de juego de herramientas permite entender las diferencias grupales y contextuales en función del ordenamiento de instrumentos a que las personas tienen acceso. La apropiación que de estos juegos realicen los individuos propiciará diversas formas de relación entre éstos y los distintos escenarios socioculturales en los que participen. La alfabetización, en este sentido, es uno de los procesos por el que la sociedad propicia la adquisición de un determinado juego de herramientas. Desde esta visión, los modos de pensamiento tradicional, cotidiano, alfabetizado, etc. son considerados como juegos de herramientas distintos generados en escenarios socioculturales también distintos.

Participar en nuevos contextos de actividad, en buena lógica, requerirá del uso de nuevos juegos; y este es precisamente, según nuestro criterio, el papel de la alfabetización: proveer de un nuevo juego de instrumentos necesario para participar en las actividades de sociedades como la nuestra. Las habilidades y destrezas que los individuos suelen desplegar cotidianamente son perfectamente adecuadas y adaptativas a los marcos de interacción en los que surgieron, pero no siempre son los más adecuados para desenvolverse en la sociedad actual. Este último sería el caso de personas adultas habituadas a un tipo de interacciones cercanas y guiadas por su experiencia directa y, sin embargo, poco diestras en el manejo de

algunos de los tipos de información abstracta y descontextualizada que demandan las sociedades actuales.

No se trata ya, como apuntamos anteriormente, de la sustitución de una forma de pensamiento por otra, sino más bien de la posibilidad de usar distintas formas de representar el contexto y actuar en él. Esta concepción está referida al hecho de que los instrumentos semióticos, como ya dijimos, se encuentran asociados a determinados escenarios socioculturales. Las actividades que se desarrollan en ellos promueven (privilegian) preferentemente unos frente a otros. De este modo, si entendemos que el sujeto tiene a su disposición una gama de instrumentos (tool-kit), las diferentes actividades socioculturales en las que participa (escuela, familia, trabajo,...) van a favorecer (privilegiar) el uso o empleo de aquellos que son más adecuados para ellas.

El modo de pensamiento formal será un instrumento más adecuado en contextos como el escolar o el de las nuevas tecnologías, mientras que otro modo de pensamiento más contextualizado, más ligado a la experiencia práctica del individuo, lo será en otro tipo de contextos. Con esto, queremos dejar a un lado consideraciones de la educación formal como un instrumento para sustituir unos modos de pensamiento "inferiores" por otros "superiores". No se trata pues de hablar de unos modos de pensamiento "inferiores" y otros "superiores", sino de la adecuación, de la privilegiación, de sus usos en unos contextos u otros.

En realidad, los individuos alfabetizados no utilizamos siempre, de manera continua y constante, unas formas de pensamiento racional y descontextualizado independientemente de los contextos en los que desarrollamos nuestras actividades. Más bien usamos aquellos que, en palabras de Wertsch (1993), se ven privilegiados en su uso. En nuestra vida nos enfrentamos a un gran número de situaciones distintas y no hay siempre una única forma válida de pensar para resolverla. Tulviste defiende la idea de una heterogeneidad del pensamiento (o pluralismo cognitivo) que consiste en que *en toda cultura y en todo individuo, no existe sólo una forma homogénea de pensamiento, sino diferentes tipos de pensamiento verbal* (Tulviste 1986, cit. en Wertsch 1993: 118). Estos diferentes tipos de pensamiento serán puestos en juego por el individuo en función del escenario en el que tenga que desarrollar su acción. Así, según este autor, no sólo aprendemos diversos modos de pensamiento, sino que también aprendemos a utilizarlos en su contexto y actividad adecuados.

3.2. CONTEXTOS CULTURALES Y COGNICIÓN.

3.2.1. Introducción

En las últimas décadas se ha venido produciendo un gran desarrollo de investigaciones acerca de los llamados procesos cognitivos superiores y su desarrollo bajo el efecto diferencial de la cultura (Price-Williams 1962; Greenfield, Reich & Olver 1965; Irwin & Mclaughlin 1970; Cole & Scribner 1974; Luria 1980; Rogoff 1981). No obstante, hay que señalar que la tendencia predominante en estos estudios ha sido la de centrarse en la comparación de culturas (con mayúsculas) alejadas entre sí, partiendo para ello de una consideración de la cultura como una entidad universal y homogénea.

Tal y como señalan Ramírez y de la Mata (1989), esta psicología diferencial se ha limitado a describir diferencias sin preocuparse por explicar cómo llegan a generarse. En esta línea, Cole (1981) afirma que la forma en que se ha venido estudiando la relación entre cultura y cognición en la llamada psicología transcultural ha creado una formulación de caja negra por la que se correlaciona el input cultural y el output cognitivo, dificultando así la respuesta a la pregunta de cómo se transforman los diferentes contenidos culturales en diferencias culturales en los procesos cognitivos. De este modo no llegaríamos a conocer los mecanismos que pueden estar en la base de la explicación de esta relación entre cultura y cognición.

En este orden de cosas, cabe destacar que pocas veces se han tomado en consideración las diferencias que pueden encontrarse en una misma sociedad, y no ya entre culturas alejadas las unas de las otras, a pesar de que en el mundo actual se acepte implícitamente que la heterogeneidad cultural es más la norma que la excepción (Wertsch, Minick & Arns 1984; LAH 1987, 1988).

Un buen ejemplo podemos encontrarlo en el proceso diferenciador introducido por la educación formal. El acceso a la educación ha comportado una serie de cambios sociocognitivos que se hacen patentes cuando comparamos individuos escolarizados con otros que no lo han sido (Ramírez, Cubero y Santamaría 1990). Es en esta comparación, donde el científico social toma conciencia de la heterogeneidad cultural a la que anteriormente se aludía.

Como decíamos al principio, son muchas las investigaciones y los hallazgos empíricos acerca de la relación entre la cultura y los procesos cognitivos, en especial los desarrollados

en el campo de la psicología transcultural, así como las críticas tanto teóricas como metodológicas que han generado. No nos detendremos a desarrollar aquí todos estos aspectos puesto que excederían los límites de nuestro trabajo. Para un mayor conocimiento y profundización sobre ellos cabría destacar los acertados trabajos de De la Mata (1988), Ramírez y de la Mata (1989) y De la Mata (1993), en los que se exponen en detalle y profundidad los resultados más importantes de la investigación sobre la influencia de la cultura en los procesos cognitivos, se discute la interpretación de los mismos, se plantean las principales críticas a los fundamentos de la investigación transcultural, y se aboga por el estudio y conocimiento de los mecanismos de influencia de la cultura sobre la cognición.

Esta nueva perspectiva de estudio supone una nueva conceptualización de la relación entre cultura y cognición y lleva aparejado un análisis del individuo en su contexto sociocultural, enfatizando así la estrecha relación entre los procesos cognitivos y dichos contextos socioculturales. Es a partir de la década de los ochenta, y con el redescubrimiento de la escuela sociohistórica, cuando la concepción de cultura y el estudio de su influencia sobre los procesos cognitivos de los individuos ha cambiado. No se hablará ya de la cultura como una entidad homogénea, sino más bien de contextos culturales en los que el individuo desarrolla actividades socialmente definidas (Cubero, Sánchez y Santamaría 1988). Se ha comenzado a desarrollar así en los últimos años una nueva psicología de la cultura que enfatiza el papel de los contextos culturales (más que de la cultura) en el desarrollo cognitivo de los individuos.

3.2.2.- Noción de contexto cultural como superador de la noción tradicional de cultura.

Hemos venido hablando de que el enfoque que ha predominado en el estudio de las relaciones entre cultura y cognición ha intentado poner en relación variables independientes que son factores culturales (escolarización, medio rural y urbano, modernidad, etc.), definidos de modo genérico y difuso, con procesos cognitivos, considerados como variables dependientes (lenguaje, percepción, memoria, razonamiento, etc.). Todo ello, no obstante, sin aclarar los mecanismos por los que esas relaciones se dan. Por tanto, lo que se ha venido haciendo ha sido una psicología de las diferencias culturales, que se ha limitado a describirlas sin tratar de explicar cómo llegan a generarse.

Sin embargo, en los últimos años se ha venido desarrollando un enfoque de la relación entre cultura y cognición basado en el análisis de los procesos cognitivos tal y como se producen en cada cultura particular (Rogoff 1982, 1986; Rogoff y Lave 1984; Scribner 1984; Wertsch 1984). Autores como Eckensberger señalan que la psicología que se centre en el estudio de esta relación no tiene porqué concentrarse en comparaciones entre medidas psicológicas de diferentes grupos culturales, como hacía la psicología transcultural, sino en el contexto cultural de las dimensiones psicológicas (Eckensberger 1990). Este nuevo enfoque surge, como ya señalamos, en el marco de la psicología sociocultural desarrollada por Vygotski y sus seguidores.

En este sentido, una investigación de corte sociocultural debería comenzar pues por un detallado análisis de las actividades cotidianas realizadas por los individuos en su relación con el ambiente cultural, con el objeto de determinar cuáles son los rasgos, habilidades y destrezas cognitivas que dichas actividades conllevan y exigen (De la Mata y Ramírez 1989). El análisis deberá centrarse no ya en los individuos ni en las dimensiones culturales abstractas, sino más bien en los contextos culturales (LCHC 1983), y más en concreto, en las actividades desarrolladas en dichos contextos, en los que construye el desarrollo cognitivo.

Pero hay que aclarar que el contexto cultural, desde esta perspectiva, no debe igualarse al ambiente físico, como otros enfoques hacen, ya que éste forma parte del contenido cultural en el que la conducta se produce. Como Wertsch (1988) señala, siguiendo al LCHC (1983), los contextos culturales son construidos por los seres humanos, por lo que están haciendo, cuándo lo hacen y cómo lo hacen.

Como podemos observar, poco a poco se ha ido extendiendo cada vez más la idea de que es necesario estudiar la cognición humana en el contexto. Desde esta perspectiva, se considera que los procesos psicológicos son inseparables de los contextos en los que surgen y se desarrollan. Una de las autoras que más énfasis han puesto en la consideración del contexto en el marco de la psicología ha sido Bárbara Rogoff. Esta autora insiste en la necesidad de integrar el contexto y el desarrollo de destrezas y habilidades cognitivas. Afirma que en términos estrictos no nos es posible separar los dos términos de un suceso cognitivo, individuo y contexto (Rogoff 1982). Desde esta perspectiva, individuo y cultura se convierten en términos inseparables. Conocer no sería una actividad encapsulada en la cabeza del sujeto, sino

una actividad que se produce dentro de un escenario sociocultural (De la Mata 1993). La cognición se convierte por tanto en una categoría cuyo estudio debe abordarse en el marco de la actividad práctica de los individuos en el contexto.

Desde un punto de vista metodológico, esta nueva visión de la relación cultura-cognición propone estudiar cómo las personas estructuran la transmisión de destrezas y habilidades dentro del contexto de una interacción. Como ejemplo de este tipo de estudios que enfatizan el papel del contexto podemos citar el trabajo de Lave, Murtaugh y de la Rocha (1984). Estos autores estudiaron la resolución de problemas aritméticos en un contexto cotidiano como es la compra en un supermercado. Eligieron a una muestra de sujetos con diferente experiencia escolar y que diferían también en el tiempo transcurrido desde que terminó dicha experiencia. Una serie de observadores seguía a los compradores a través del supermercado.

En ocasiones hacían preguntas para intentar hacer explícitos los procesos seguidos. El cálculo aritmético sería un componente de la actividad de compra que se realiza cuando el comprador se encuentra en una situación que define como problemática. En este caso, después de descartar un buen número de posibilidades sobre la base de otros criterios, el comprador suele hacer cálculos acerca de los precios de los productos. La comparación de precios aparecía únicamente cuando los compradores no tenían preferencias señaladas por una marca determinada. Para los autores, el cálculo aritmético, por tanto, sería más una forma de justificar las elecciones, justo antes o después de hacerlas, que una motivación que dirige la actividad de compra. Los autores compararon el cálculo aritmético realizado en el escenario del supermercado y el realizado en un test aritmético. Mientras que la ejecución en el supermercado estuvo prácticamente libre de error, los resultados fueron inferiores en el test. Estos datos, y otros, ponen de manifiesto la necesidad de estudiar la actividad cognitiva integrándola con el contexto.

3.2.3.- El discurso como revelador de los contenidos subjetivos de los individuos

El desarrollo de los procesos cognitivos del individuo desde una perspectiva sociocultural no puede comprenderse al margen de la vida social, de ahí la importancia del lenguaje. El lenguaje, en palabras de Vygotski, conserva una doble función, comunicativa y representacional. En un principio, los signos tienen una naturaleza compartida, surgen de la

comunicación y con posterioridad son interiorizados (Vygotski 1993). Dado que en su origen eran exclusivamente sociales siguen conservando una naturaleza cuasi social. De este modo, la interiorización de un instrumento cultural tan importante como el lenguaje hace que la relación del sujeto con el entorno sea una relación mediada semióticamente. Esta noción de mediación semiótica se convirtió en el elemento central de la teoría de Vygotski (Wertsch 1988).

Al igual que otros autores, Vygotski considera que el lenguaje humano se ha construido para regular y controlar los intercambios comunicativos entre individuos, pero, a diferencia de otros sistemas, el material que emplea para cumplir sus objetivos es simbólico. Las funciones comunicativa y representacional del lenguaje se entrelazan haciendo que el habla, para poder cumplir su función original (la comunicación), deba obligatoriamente comportar un cierto nivel de generalización de la realidad y consecuentemente representarla. Si esto no ocurriera así, la comunicación mediante el lenguaje no sería posible al no compartir los miembros de una determinada comunidad lingüística los mismos referentes en su habla.

El papel del lenguaje en estos intercambios comunicativos (debates, grupos de discusión) no debe entenderse de un modo limitado, es decir, únicamente como un instrumento para transmitir información. Más que esto, el habla impone una estructura a una determinada situación y al mismo tiempo crea una realidad social temporalmente compartida por los interlocutores (Rommetveit 1979). Esta realidad establecida a través del habla será la que sienta las bases de la interacción comunicativa creando unos niveles mínimos de intersubjetividad (Habermas 1987a, 1987b, 1990), o conocimiento común compartido. En este sentido Rommetveit (1979:70) afirma: *Lo que se dice puede... a veces imponer una estructura definitiva sobre aquello que es visto o sobre la situación en la cual está siendo dicho.*

Lo que más nos puede interesar por tanto en situaciones como las desarrolladas en la investigación (grupos de discusión, entrevistas en profundidad, historias de vida) no será pues la capacidad del lenguaje para describir estados de las cosas, sino su potencialidad para crear y resaltar perspectivas de la realidad. En suma, para producir la identificación de los individuos en torno a dichas perspectivas. El discurso que ponen en juego los individuos en situaciones de debate nos permite estudiar la estructura de su habla y cómo analizan la realidad que les rodea, es decir, nos permite estudiar sus procesos de pensamiento.

Cuando un individuo se socializa en una determinada actividad discursiva (escolarización, contextos cotidianos, actividad laboral) asume e interioriza su estructura de manera que comienza a servir como instrumento de control y regulación de la propia conducta discursiva. Es en este sentido como se entiende la idea vygotskiana del origen social mediado semióticamente de los procesos mentales (Vygotski 1979; Wertsch 1985).

El discurso social debe entenderse aquí como núcleo que integra a la vez, y de forma inseparable, pensamiento y lenguaje los modos de representar la realidad (y, por tanto, de reflexionar sobre ella), que se desarrollan desde y están íntimamente ligados a las formas de comunicación predominantes en los diferentes contextos socioculturales de actividad. Por tanto, cabría decir que el discurso, tal y como lo hemos conceptualizado en el presente trabajo presentaría una serie de características entre las que destacarían las siguientes:

- a) integra pensamiento y lenguaje, reflexión y comunicación.
- b) presenta una naturaleza interactiva, esto es, se origina y desarrolla en las relaciones entre seres humanos en el marco de actividades socioculturales.
- c) se caracteriza por diferentes grados de dependencia contextual, desde formas muy ligadas a los contextos de actividad práctica, hasta formas muy descontextualizadas y formalizadas.

Un aspecto de crucial importancia en nuestra investigación lo constituyó el papel que el lenguaje puede jugar como revelador de sentimientos latentes de los individuos acerca de la problemática de las habilidades básicas de resolución de problemas. Se trata de llegar a todos los aspectos posibles de la estructura subjetiva de las personas que participan en un discurso social. Para ello, hemos tenido en cuenta algunas ideas del semiólogo y filósofo del lenguaje ruso Mijaíl Bajtín acerca de las estrechas relaciones entre el lenguaje (signo) e ideología.

Bajtín analiza la relación entre signos e ideología desde una perspectiva marxista. La noción de ideología de este autor incluye todo el dominio de los fenómenos políticos, legales, éticos, científicos, actitudinales, etc. Se trata de una noción que nos permite acercarnos a los contenidos latentes de los individuos. Según Bajtín, el lenguaje expresa la ideología del grupo y nos permite centrarnos de lleno en los aspectos más subjetivos de los individuos. En sus

propias palabras, *refleja y refracta la realidad, la que está más allá de la materialidad* (Bajtín 1992:31). La ideología existirá pues a través de los signos. Cualquier fenómeno ideológico es semiótico. Tal como afirma, sin signos no hay ideología.

Sin embargo, para Bajtín, los signos no existen como fenómenos puramente "ideales" (es decir, no materiales), sino que sólo pueden existir en las interacciones sociales comunicativas. Surgen en un "territorio interindividual". La ideología debe localizarse pues en las interacciones sociales comunicativas (conversaciones, entrevista, grupos de discusión, etc.). En el más puro sentido vygotkiano, Bajtín enfatiza que estos significados han nacido en la interacción comunicativa de una determinada situación sociohistórica, esto es, expresan la perspectiva de un grupo social. De este modo, cuando incorporo un signo a mi conciencia, cuando comparto o transmito signos a la conciencia de otros, lo hago impregnado ya con la valoración social, con la perspectiva de un grupo determinado.

Estamos rechazando de este modo una concepción de lo ideológico como una realidad "objetiva" superpuesta y que está por encima de los participantes en los eventos comunicativos: *Su verdadero lugar en la existencia está en la materia social específica de los signos creados por el hombre. Su especificidad consiste precisamente en su ubicación entre individuos organizados, para los cuales constituye el medio de comunicación* (Bajtín 1992).

Esto que venimos diciendo, desde una perspectiva más psicológica o psicolingüística también puede encontrarse en planteamientos de carácter más sociológico. Así, Ortí (1986:198) afirma que el grupo de discusión interesa *como medio de expresión de las ideologías sociales, como unidad pertinente de producción de discursos ideológicos*. Por tanto, mediante los grupos de discusión podemos llegar a conocer los discursos ideológicos cotidianos, los discursos básicos sobre la realidad social de los participantes.

Cobra así especial interés para nosotros el estudio de situaciones sociales interactivas en las que poder acceder mediante el signo (discurso) a los contenidos y sentimientos ocultos de los individuos no alfabetizados y desentrañar sus perspectivas y percepciones acerca de sus habilidades básicas. El estudio de la palabra permite pues detectar sutiles cambios ideológicos incluso antes de que se establezcan de manera explícita y sean reconocidos por los propios sujetos. Es decir, antes, incluso, de que se constituyan en actitudes y valores.

En el discurso se refleja no sólo la ideología del individuo, la ideología de un grupo determinado, sino también, como venimos diciendo, sus habilidades y/o destrezas instrumentales: comprensión, comunicación, análisis, síntesis. De todo ello, se desprende la importancia de analizar, a partir de los enunciados de los sujetos implicados en discursos sociales, aspectos relacionados con la actitud de los participantes ante la problemática de las habilidades instrumentales básicas, las estrategias que éstos desarrollan ante las dificultades, su autopercepción, etc.

3.4. Aspectos Sociolingüísticos

Una perspectiva interesante para el análisis de las habilidades básicas de la población adulta la encontramos en la sociolingüística. Se tiene la sensación de que primero está el lenguaje y que luego, éste se introduce en las relaciones humanas y se modifica según las particulares relaciones de las que ha llegado a formar parte.

Chomsky (1988) y en general la lingüística generativista considera que, en la medida que todas las frases se generan a partir de un número determinado de componentes y reglas, los procesos cognitivos no pueden ser menos complejos que las reglas necesarias para su producción lingüística. Por lo tanto si no hay diferencias cualitativas en la naturaleza de las reglas lingüísticas no es posible concebir niveles cognitivos más simples o más avanzados. Sin embargo defienden que el aprendizaje se puede adelantar o retrasar según los ambientes culturales, con lo cual las habilidades cognitivas pueden diferir.

A partir de las investigaciones sustentadas en la "teoría del déficit" se ha sugerido que las personas pertenecientes a niveles socioculturales bajos mostraban un "déficit lingüístico" que podía ser compensado a través de la escolarización. La escuela -y la alfabetización, en concreto Godoy (1986) era el medio para compensar el déficit lingüístico sin atender la objeción que ésta privilegia el lenguaje de una determinada clase social.

Trabajos posteriores han demostrado que la teoría de déficit era incorrecta. Labov (1976) mostró que no había un déficit lingüístico desde un punto de vista funcional o estructural sino que el código lingüístico responde a necesidades culturales diferentes en las diferentes clases sociales. De este modo, las cuestiones relativas al éxito o fracaso escolar no

podían formularse en términos de pobreza o riqueza lingüística sino en función de proyectos culturales.

Durante los años 60-70 se desarrolló en EEUU una gran discusión sobre la riqueza o pobreza lingüística pero fue B. Bernstein (1971/72/74) quien ofreció uno de los marcos explicativos más fértiles con una teoría que ha ido modificando a lo largo de los años (Class, Code and Control, 1990).

Bernstein, efectivamente, realiza esta síntesis crítica en el volumen IV de su ópera magna "Clases, Códigos y control" (1990) a la que titula específicamente "La estructura del discurso pedagógico." Pues bien, en esta obra dedica expresamente el capítulo III ("Códigos elaborados y restringidos: visión general y crítica") a compendiar los resultados y modulaciones de su investigación hasta 1987, cuyo eje se articula a partir de la teoría del código.

Bernstein da cuenta del surgimiento de esta teoría en los siguientes términos: "Aunque la investigación tiene su origen en cuestiones específicas planteadas por los estudios demográficos en Gran Bretaña, que mostraron las pautas persistentes de resultados diferenciales de alumnos de clase media y clase trabajadora y la limitada representación de esta última en los niveles superiores del sistema educativo, esta cuestión se engloba en otra teórica más general de la sociología clásica: ¿Cómo el exterior se convierte en interior y cómo el interior se revela a sí mismo y configura el exterior? Esta cuestión supone una detallada especificación de los principios que constituyen el exterior: una explicación de cómo estos principios se transforman en un proceso en el que interior tiene una configuración inicial dada y cómo el individuo, en sus encuentros con el mundo, modifica esa forma inicial" (Bernstein, B., 1993:100)

Es este juego de relaciones y tensiones entre dentro/fuera, interior/exterior que se dan además en la doble dimensión de los fenómenos micro y macro, y que pueden ser objeto de diferentes enfoques disciplinares e interdisciplinares, el que más interesa para nuestro análisis. El encuentro entre lenguaje y sociedad, pensamiento y realidad, discurso y acción marca un punto de inflexión importante para comprender tanto la competencia como la performance de los hablantes. Una comprensión que no pretende ignorar las condiciones materiales en las que

se produce y circula el discurso social, sino que, antes bien, incorpora estas condiciones como determinantes de su elaboración y uso.

Desde una perspectiva dialógica, Freire hablaría de la necesidad y de la posibilidad de reconstruir significados y de apropiarse de todas aquellas metáforas que sirvan para establecer el puente entre la palabra ("word") y el mundo ("world"), entre el "texto" y el "contexto". Volviendo a Bernstein, en otras palabras, las relaciones sociales regulan los significados que creamos y se asignan a través de roles constituidos por estas relaciones sociales, y estos significados actúan selectivamente sobre las opciones léxicas y sintácticas, la metáfora y el simbolismo. La relación causal surgía esencialmente de las relaciones sociales, roles, significados, lenguaje, comunicaciones."(Bernstein, 1993: 101).

En resumen, lo que conviene subrayar es que de manera fundamental todos los significados son dependientes de contexto, y diferirán tanto más cuanto mayor sea la diferencia entre el contexto local de pertenencia o los supuestos sociales sobre los que descansen. El lenguaje, en tanto que discurso social, reflejo y producto de relaciones y clases sociales, también está regulado por criterios formales que no escapan a una lógica de división social. Así es como "las expresiones 'uso del lenguaje vulgar' y 'uso del lenguaje formal' se transformaron en códigos elaborados y restringidos, que regulan diferencialmente el ámbito y las posibilidades combinatorias de las alternativas sintácticas para la organización del significado". (Bernstein, 1993: 102) Esta distinción básica permitió más adelante diferenciar entre las orientaciones de los códigos respecto a los órdenes de significado y las realizaciones de códigos en términos de control posicional (de clase) y personal.

Así, estas orientaciones encuentran su reflejo en formas diferentes de solidaridad social: solidaridad mecánica, dentro del contexto de la clase trabajadora, solidaridad orgánica, en el contexto de la clase media. Tomando como referencia este marco, y desde el punto de vista de las habilidades básicas, se podría establecer aquí de nuevo un paralelismo interesante con lo que Freire denomina genéricamente "alfabetización política" (solidaria) más allá de la alfabetización puramente instrumental.

Continuando con el desarrollo de su análisis, más adelante Bernstein desplaza el interrogante inicial que viene guiando su investigación hasta conducirlo a una dimensión

institucional, centrada en la esfera de lo educativo. Así, "en el caso de la escuela (en el ámbito institucional de educación de personas adultas, podríamos añadir nosotros) tendríamos que ocuparnos de la división social del trabajo de los profesores, administradores, discursos, prácticas, contextos, adquirentes, junto con la división social de las prácticas pedagógicas entre la escuela y la familia, o entre la escuela y el trabajo." (Bernstein, B., 1993:104)

Las categorías de la división social del trabajo son susceptibles de un análisis en términos de distribución de poder. Bernstein, en ese sentido, sostiene que cualquier posición de los hablantes en tanto que actores sociales, en una división social del trabajo, es funcional a las relaciones que se producen según el grado de aislamiento que define y regula el grado de especialización (o "diferencia") en una posición. Así, si se produce un aislamiento fuerte, las posiciones tendrán identidades no ambiguas, límites definidos, prácticas especializadas. (Bernstein, B. 1993: 104.105) Este tipo de consideraciones sin duda se pueden ver enriquecidas si se ponen en contraste con el concepto de mecanismos o redes de exclusión generados por determinadas prácticas comunicativas. Dicha noción se encuentra expuesta de manera más detallada, y acompañada de muestras empíricas interesantes, en el apartado que al final de este trabajo dedicaremos al examen de los conocimientos comunes versus conocimientos letrados, y más específicamente en la sección correspondiente a esta temática que se ocupa de las relaciones entre habilidades básicas y posición social.

De este análisis se desprende que las categorías de significado dependen, respecto de su sentido, de la interacción social de las personas. Pocas veces se analiza, sin embargo, como la existencia misma de los conceptos depende de la vida del grupo.

De este interés por el habla y el contexto surgen investigaciones en el campo de la etnografía. Gumperz y Hymes (1972) destacan el carácter procesual e interactivo del acontecimiento lingüístico en el ámbito social. Bajo el título de Etnografía de la Comunicación se introduce como marco de análisis el lugar, los participantes, los fines, las características del acto, el canal y el código con sus variantes, los géneros y tipos de acontecimientos y los actos de habla. Dentro de este enfoque, los dos conceptos o unidades de análisis destacables son: el carácter macrosocial que revela aspectos estructurales (la comunidad lingüística) y el microsociales que detecta un amplio espectro de fenómenos sociales.

La aplicación de este análisis en los procesos de escolarización y alfabetización permite concluir que el fracaso escolar en personas que provienen de medios socioculturales desfavorecidos no responde a ningún tipo de déficit lingüístico sino a diferencias en su ámbito de orientación lingüística que responde a diferentes ámbitos culturales.

Así los procesos de alfabetización no deberían ir orientados tanto a la apropiación de los códigos de las clases dominantes como a la supresión de la división drástica entre trabajo y conocimiento o saber (en términos de S. Scribner).

De este modo el lenguaje inscribe en su propia naturaleza las coordenadas del mundo intersubjetivo:orienta, regula y transforma los modos de correspondencia entre los sujetos, además de servir a la objetivación de las distintas experiencias de la realidad y a la creación y actualización de "mundos". El lenguaje produce relaciones intersubjetivas, y es al mismo tiempo su producto.

En esta línea de trabajo la aportación de J. Habermas (1988) a partir de los trabajos de Searle y Austin, del análisis de las interacciones comunicativas mediadas por el lenguaje es fundamental. Determinadas relaciones tanto dentro de "sistema" como en el "mundo de la vida" vienen mediadas por el lenguaje. A partir de los "actos de habla" de Austin (locucionario, ilocucionario y perlocucionario) desarrolla una sólida teoría de la interacción comunicativa planteando las condiciones que se deben dar en una situación ideal de habla.

Establece distintos tipos de acciones:acción instrumental, estratégica y comunicativa, estas interacciones mediadas lingüísticamente se corresponden a los actos de habla, proporcionando un paradigma de análisis que puede tener consecuencias importantes en su aplicación en el análisis de las relaciones de poder mediadas por el lenguaje.

Así en relaciones intersubjetivas, como son los procesos de alfabetización, el posicionamiento en un tipo de acción y el uso de determinados actos de habla pueden conducir tanto al fracaso escolar como a generar un espacio dialógico en el que los diferentes contextos culturales mediados por diferentes variantes lingüísticas permitan la adquisición de las habilidades que demanda hoy la sociedad de la información.

3.5. Las reformas de la enseñanza producen un efecto desnivelador.

Igual que ocurre con la alfabetización, que ha pasado de su concepto absoluto al funcional, también los conceptos de escolaridad obligatoria y educación básica están ampliando su campo a un ritmo vertiginoso. Por una parte, el creciente ritmo de evolución de la sociedad actual hace que cada vez sea necesaria una mayor formación cultural para desarrollar con competencia un papel en todos los aspectos de la vida. Por otra parte, la dinámica de estas sociedades conlleva una progresiva extensión de los niveles académicos por diversas razones que van desde la sustitución del tiempo liberado del trabajo productivo a la exigencia de que la escolarización siga cumpliendo su función selectiva.

Ambas necesidades confluyen en un proceso cuya característica más sobresaliente es la continua extensión de la escolaridad obligatoria. Cada nuevo paso que se da en ese sentido recualifica como deficientes niveles escolares más elevados. Muchas personas que completaron su escolaridad básica en los años 60, obteniendo el título de certificado de escolaridad, se encontraron en los 70 con que la Ley General de Educación (LGE) la había elevado al graduado escolar, con lo cual había recualificado su nivel como deficiente. Gran parte de los actuales alumnos de graduado de los centros de EA están en esa situación.

Quienes en estas dos últimas décadas han obtenido ese título se encuentran en los 90 con que la nueva ampliación de la escolaridad obligatoria a los 16 años recualifica ahora incluso ese título como insuficiente. El proceso no para aquí, como se contempla en el *Proyecto de Reforma de la Enseñanza* (MEC 1987:16), con su objetivo de que en el año 2000 el 80% esté escolarizado hasta los 18 años y el 30% acuda a la universidad. Aparte, un número creciente de personas irá quedando por el camino a nivel de los aprendizajes básicos.

Si el nivel académico básico no para de crecer, lo mismo ocurre con los contenidos culturales básicos de tipo funcional que exige la vida social. Una visión prospectiva de la actual evolución nos lleva a una concepción que avanza en estas tres líneas:

- Asimilación del concepto de alfabetización funcional con el de educación básica.
- Diferenciación respecto del concepto de escolaridad básica que, en todo caso, quedaría como un subconjunto del mismo.
- Identificación de ambos con el dominio de todos los lenguajes implantados en una sociedad determinada.

Como resultado de todo ello, podemos concluir que el actual crecimiento educativo, basado en la prolongación de la escolaridad genera, en una sociedad desigual, un aumento de las deficiencias de educación básica. Según el censo de 1981, entre la población de 15 o más años había 10.840.029 personas (el 38.72% del total) que no tenían la titulación escolar obligatoria. Para el año 2000, de continuar las tendencias actuales, dicho cantidad habrá aumentado a un mínimo de 15.859.092 personas (46.72% del total).

El título tercero de la LOGSE ha avanzado mucho en ese sentido al eliminar toda connotación compensatoria, remarcar la necesidad de enseñanza no universitaria (graduado de educación secundaria y secundaria no obligatoria) para personas adultas, convalidar el aprendizaje extrainstitucional a través de pruebas, etc.

Ya el capítulo XII del libro blanco de la reforma de 1989 representó un considerable paso adelante. El mencionado error fue suplido por un correcto y extenso tratamiento de la EBA en sus puntos 3, 10, 15, 17, 20, 24, 25, 38, 39, 41B, 42 y 50. En el 15 se dice (MEC 1989:193): *Como fundamento esencial de todas ellas, la formación general o de base, que, cada vez con mayor nivel y amplitud, va exigiendo a las personas adultas la actual evolución de sociedad.*

Dentro de su enfoque prospectivo, tiene una importancia transcendental que en su punto 10 reconozca que en el año 2000 aún habrá una significativa proporción de la población adulta que no habrá completado la escolaridad obligatoria. Esa relevancia no se ve anulada por el hecho de que se haya reducido arbitrariamente a un 25%, el más del 45% calculado como aplicación de la teoría de la desnivelación.

Otro aspecto muy positivo en este sentido es su desmarque de la opción del *Brevet professionnel* (41D) sugerida en el Libro Blanco de la Educación de Adultos (MEC 1986), inclinándose al mencionado reconocimiento del aprendizaje extrainstitucional.

Todos estos principios se han traducido, en lenguaje legislativo, en los diferentes artículos del título III de la LOGSE.

3.6.- Algunos aspectos socioeconómicos de la alfabetización.

A partir de los años setenta, se comenzó a desarrollar una preocupación por las pérdidas económicas y sociales que provocaba la ausencia de alfabetización. En 1972, en USA, una comisión del Senado realizó un estudio en el que se evaluaban en 237 millones de dólares las pérdidas provocadas por la falta de formación básica durante los 15 a 34 años de vida profesional de los trabajadores. Además, se decía que se tenían que añadir los costes por accidentes laborales, desgastes, y la pérdida de horas de trabajo para poner en marcha procesos simples de producción.

Durante los años ochenta, con el avance de la sociedad de la información, ha crecido la conciencia de la necesidad de una mayor alfabetización funcional. Periódicos como el *New York Times* incluyen con frecuencia informaciones y debates sobre el tema. Por ejemplo, la noticia de un rebaño de ovejas que se había envenenado porque el trabajador encargado de alimentarlas no comprendía las etiquetas. Se señala como antes cualquier pastor sabía lo que habían de comer sus ovejas, sin necesidad de ninguna habilidad lectora. Pero en la sociedad de la información te puedes equivocar de paquete si no desarrollas nuevas destrezas de selección y procesamiento de información.

El coste económico y social se da en todos los ámbitos y no sólo en los laborales. Umberto Eco lo ha puesto de relieve a partir del envenenamiento producido por el vino *Odore*, que contenía metanol. Mucha gente lo seguía tomando a pesar de la información que al respecto se daba en los media. En la sociedad actual, el bombardeo de información exige unas capacidades de selección y procesamiento de información diferentes a las requeridas por sociedades anteriores y cuyas posibilidades para adquirirlas no están siendo igualitariamente distribuidas.

Los trabajos que estamos realizando sobre la incidencia de los bajos niveles de estudios nos demuestran que es muy alta en todos los campos de la vida social: el mercado de trabajo, los medios de comunicación, los valores ciudadanos, la eficacia y seguridad laboral, etc. Siempre esa influencia actúa en sentido contrario de los que se identifican como valores (Stoetzel 1982), actitudes y habilidades europeas.

Sin embargo, el examen de ciertos grupos de control nos advierten que la variable niveles de estudios no es exactamente identificable (aunque si está correlacionada) con la de analfabetismo funcional. A continuación, exponemos algunos de los hechos (López 1990) que inducen a asumir también aquí esa hipótesis que ya se ha utilizado también en estudios anteriores en USA.

En una prueba realizada a 379 parados inscritos en una oficina del INEM como "administrativos", mayoritariamente jóvenes, el 10,55% no sabía realizar correctamente una suma de tres cantidades, el 23,21% no resolvía una multiplicación y el 65,5% no sabía ordenar alfabéticamente 20 matrículas de coches. Las necesidades de alfabetización funcional no se dan pues sólo en mayores con pocos años de escolaridad, sino también en jóvenes con mayores niveles de estudios.

La observación de otros colectivos de parados nos lleva a una reflexión sobre el grado de alcance de los conocimientos mínimos instrumentales. En este caso se trataba de 134 personas que desarrollaron una prueba para acceder a un curso de albañil. De ellas, 9 estaban sin estudios, 73 con certificado, 30 con graduado, 19 con FP; los otros 3 no contestaban. El 10,4% (14) no contestaba a una suma de dos cantidades, el 38% (51) no era capaz de identificar un triángulo entre un conjunto de figuras. Que 1 m. es igual a 100 cm. no lo sabían el 22,3% (30); calcular una superficie sencilla no lo llegaban a conseguir el 26,1% (35).

Cuando se les exigen pruebas instructivas a colectivos de más edad, el nivel de expresión lingüística y operatividad numérica desciende notablemente. En una prueba para acceder a subalterno en un ayuntamiento en 1989, realizada a 123 personas con el certificado, se obtuvieron los siguientes resultados: el 14,6% se equivocaban al sumar tres cantidades, el 46,3% no calculaba bien una resta, el 84,5% no realizaba bien una multiplicación. En la explicación de un hecho sencillo, 71 personas tenían importantes dificultades de expresión escrita en algunas de estas características: juntar o separar palabras, mínima expresión de contenido, utilización de mayúsculas indebidamente, numerosos errores ortográficos.

El desarrollo económico de un país, la participación en él de todas las personas y colectivos exige en la sociedad de la información unos esfuerzos de alfabetizaciones funcionales muy superiores a los de las sociedades industriales. Aunque estos esfuerzos tienen un coste,

aún lo es mayor el de no realizarlos. Así lo están entendiendo ya los países que dominan el tránsito a la sociedad de la información. El nuevo programa de Alfabetización en el puesto de trabajo (*Literacy at the Workplace*) se ha convertido en un programa estrella en USA, gestionado desde los ministerios de trabajo, educación y asuntos humanos. Dentro del programa *Force*, miembros de este equipo hemos participado con otros de Holanda y Escocia en una investigación de Alfabetización numérica en el puesto de trabajo (*Numeracy at the Workplace*). En ella hemos concluido también que sin habilidades básicas, no es posible el reciclaje en las nuevas formas de trabajo y se crea nuevo paro y exclusión social.

4. HIPOTESIS Y PLANTEAMIENTO METODOLOGICO GENERAL DE LA INVESTIGACIÓN

4.1. Hipótesis generales

- A - El aprendizaje realizado en el interior del sistema escolar tiende a ser funcional, fundamentalmente en su propio seno; de ahí que no se deban identificar directamente las credenciales escolares con la disponibilidad de capacidades para la resolución de los problemas planteados en la vida cotidiana.**

- B - Los grupos sociales dominantes utilizan las formas de comunicación escrita como estrategia de dominación simbólica con el objeto de imponer mayores plusvalores económicos, afirmar poder político, legitimar status social y mantener la división social del conocimiento.**

- C - Dentro de las culturas populares se dan elementos de comunicación que denotan una fuerte funcionalidad alfabética. A pesar de ello los códigos dominantes en muchos ámbitos (administración, comercio, servicios, etc.) priorizan formas comunicativas propias de las culturas más formalizadas.**

- D - En un contexto tecnológico y culturalmente cambiante y diversificado, cada vez resulta menos significativo el referirse a hábitos, competencias o "prácticas" de carácter general o universal, mientras que, por el contrario, cada vez cobran mayor relevancia los saberes y las destrezas en relación a contextos inmediatos y específicos. Sin embargo, también cada vez más determinadas capacidades generales posibilitan la polivalencia para el rápido dominio de diferentes y sucesivas destrezas específicas.**

- E - La rapidez y diversificación con la que se genera la pluralidad de nuevas destrezas y habilidades tiende a hacer de la Alfabetización Funcional un problema estructural (y no meramente estructural).**

4.2. Planteamiento metodológico general de la investigación

Las metodologías que históricamente se han desarrollado para estudiar la alfabetización funcional a nivel mundial se han distribuido en tres tipos de modelos.

El primer modelo, se ha fundamentado en el análisis situacional de los niveles de estudio de la población a partir de las estadísticas de los censos, tal y como nos referíamos en el apartado en que explicábamos la génesis del concepto de alfabetización funcional, en referencia a las concepciones que se dieron en Estados Unidos y España como claros ejemplos. Desde el punto de vista de los paradigmas se puede situar dentro de un positivismo de estrechas miras.

El segundo modelo se engloba dentro del paradigma positivista, iniciado a partir de los estudios del A.P.L. (Adult Performance Level). Este modelo adquirió diversas formas en su desarrollo, pero el fundamento de todos ellos consistía en acercarse a la problemática a partir de un sistema de encuestas que se dirigían a la población en las que se recogían cuestiones alfabéticas y numéricas sencillas relativas a la vida cotidiana. En esta línea se sitúan las dos mayores investigaciones que se han realizado últimamente en este ámbito:

N.A.L.S. (1993) (National Adult Literacy Survey), promovida por el E.T.S. (Educational Testing Service), Departamento de Educación de Estados Unidos.

I.A.L.S. (1991) (International Adult Literacy Survey), promovida por Estadísticas Canada.

Su planteamiento global es investigar "desde fuera" y a partir de un sistema de encuestas, todo un conjunto de habilidades.

La base metodológica se caracteriza por no incluir un fundamento teórico de las diversas disciplinas (antropología, lingüística, sociología, política, pedagogía, psicología,...) y por no utilizar ninguna metodología cualitativa. En nuestra opinión se idealiza con un supuesto sujeto que se pierde en el "universal general".

El tercer modelo se ha caracterizado por una reacción al paradigma positivista y se ha fundamentado en el estudio de metodologías de carácter cualitativo. Las técnicas empleadas han sido mayoritariamente las historias de vida, aunque en algunas ocasiones también se han planteado fundamentos fenomenológicos como base teórica.

El planteamiento común es no explicar, sino comprender desde el sujeto y sus interacciones sociales, a través del lenguaje, las condiciones donde es necesaria la alfabetización funcional para resolver sus situaciones.

Del "universal general" se pasa pues al "universal concreto". No es explicación, sino interpretación y comprensión.

El modelo que proponemos se basa en un rompimiento de los paradigmas mayormente utilizados hasta el momento, el positivista y el interpretativo.

Nuestro punto de partida se engloba, tal y como hemos comentado, dentro de los planteamientos de la teoría crítica. En base a la teoría de los tres mundos de J. Habermas (1988), pensamos que la realidad se puede estructurar en: un mundo objetivo, uno subjetivo y otro social. Como producto de ellos creemos que para estudiar el tema nos podemos acercar a la percepción de un mundo objetivo, que constata ciertas situaciones de la vida cotidiana en relación a la temática que estudiamos, la capacidad alfabética y numérica de la población. En este sentido no descartamos la utilidad del sistema de encuestas como forma de acercarse a la problemática, considerando, no obstante, las limitaciones que esta perspectiva posee, como especificaremos posteriormente.

Así pues, el primer planteamiento se basa en admitir un supuesto mundo objetivo.

Con el segundo planteamiento, que englobamos dentro del mundo subjetivo, queremos conseguir la comprensión del fenómeno dentro de la perspectiva del mismo sujeto. La complejidad de proyección de los sujetos nos ha llevado a utilizar varias técnicas complementarias entre sí. A estas técnicas las hemos denominado estudio de:

- "el otro"
- "el otro generalizado"
- "el uno que se convierte en otro"

El estudio "del otro" se refiere a historias y relatos de vida. Con estas técnicas los sujetos se proyectan en un "yo ideal". Se sitúa dentro de la tensión entre el "yo" y el "mi" o el "ego" y el "superyo". Es difícil llegar a la percepción profunda del yo o al preconsciente,

pero consideramos de mucho interés esa proyección ideal que los sujetos tiene de la persona. Igualmente nos aporta el estudio de la cuestión en la perspectiva histórica de los sujetos.

El estudio del "otro generalizado" es lo que comúnmente se denomina entrevistas en profundidad. A partir de ello conseguimos toda una serie de percepciones, sentimientos, informaciones, explicaciones,... sobre los sujetos que no saben utilizar aspectos alfabéticos de las culturas dominantes.

Con el análisis de esta tercera perspectiva, que es la que generalmente se denomina grupos de discusión, se trataba de observar que no es el "yo" el que habla en el grupo en muchas ocasiones, sino que es el "yo generalizado" que se proyecta. Para ello se realizaron varios grupos de discusión con colectivos poco habituados a los códigos dominantes.

Dentro del tercer mundo, el "mundo social", hemos tratado de analizar al sujeto dentro de las micro y macrorelaciones sociales. Los individuos no son sujetos aislados, sino que son sujetos que pertenecen a una clase social, a un grupo étnico, a un grupo de género, a un grupo de edad, a un grupo de conocimiento, etc. Pensamos que en las interacciones de los sujetos existen unas relaciones de poder, de dominación, de solidaridad, etc.

A través de las observaciones *in-situ* nos hemos acercado a observar y analizar estas relaciones entre culturas y grupos dominantes y dominados. Igualmente hemos tratado de ver la lógica subyacente y la funcionalidad que tiene en la estructura social la utilización de determinados códigos escritos.

No hemos caído en interpretar el problema como una cuestión de déficits (no saber) y destrezas (el saber). Nuestras hipótesis se dirigían a demostrar que muchos grupos dominados saben las cosas, pero de forma diferente. Como hemos afirmado anteriormente, hasta ahora se ha estudiado al que "no sabe". Ahora tratamos de estudiar cómo se "sabe" de forma diferente.

En esta investigación hemos incluido apartados que se han desarrollado en la lógica de la investigación-acción; de este modo, el objetivo no sólo es describir la realidad, sino

transformarla a partir, en nuestro caso, de educadores, asociaciones y colectivos que luchan contra las desigualdades en los grupos sociales.

4.3. Investigación acción

La investigación acción (o "en la acción") remonta sus orígenes al trabajo psicosocial de Kurt Lewin (1946), que utiliza esta expresión para describir procesos de investigación con los que conseguir de forma simultánea avances teóricos y cambios sociales. Con esta finalidad, Lewin señalaba que su carácter debe ser fundamentalmente participativo. Como afirma Caride (1995), la investigación acción reivindica desde sus inicios la necesidad de que el conocimiento y la acción formen parte del mismo proceso exploratorio. Así, actor e investigador se confunden en un todo epistemológico: se integran en una praxis en la cual teoría y práctica forman un ciclo indisoluble y dinámico.

La aplicación de la investigación acción en el campo educativo tiene sus primeros antecedentes en las obras de Corey (1953) y de Taba y Noel (1957). En la década de los setenta aparecen las ideas innovadoras de Stenhouse (1975), Elliot y Adelman (1976) y, aún más recientemente, los enfoques más críticos presentes en la obra de Elliot (1990, 1993) y de Carr y Kemmis (1988). Para estos últimos, la investigación acción debe de ser concebida como un proceso de transformación autodirigido, organizado y generado por los propios prácticos - se refieren a los docentes-, con objetivos que se refieren a la emancipación y a la libertad colectiva. Desde este enfoque, la reconceptualización profunda de las relaciones entre teoría y práctica aparece como un paso previo a la adopción de alternativas que derivan del paradigma de la racionalidad socio-crítica, modelo que sitúa el proceso de investigación acción en las propuestas educativas inspiradas en la Escuela de Frankfurt y en el pensamiento de Habermas.

En este sentido, M. de Miguel (1993) considera que los supuestos teóricos y metodológicos que justifican plantear un nuevo paradigma para las ciencias sociales a partir de la teoría crítica y de la investigación-acción se apoyan en argumentos como los siguientes:

- todas las disciplinas orientadas hacia la acción tienen un interés claramente praxeológico. Lo que preocupa al investigador en este campo no son los hechos objetivos

(positivismo), ni los subjetivos (fenomenología) sino la dialéctica continua entre reflexión y acción.

- la finalidad que orienta al investigador no se dirige a "descubrir o verificar hipótesis" sino a dinamizar los cambios que se producen en el contexto social y a partir de sus actores.

- el compromiso con los valores es una parte esencial del proceso investigador, en el que los resultados adquieren un matiz de provisionalidad, de aproximaciones sucesivas en una búsqueda de explicaciones más precisas y justas en relación con el problema objeto de estudio.

- los diseños de investigación no pueden estar predeterminados ni pueden ser totalmente emergentes, ya que la acción debe de estar de algún modo planificada, con propuestas de trabajo negociadas y en continua revisión.

- la Investigación-Acción no trata de elaborar un saber objetivo, generalizable o de carácter predictivo. Tampoco quiere limitarse a recoger observaciones, ni a profundizar, dada la carga de subjetivismo que esto supone. Como cualquier otro proceso sistemático de investigación, su finalidad se remite a obtener "regularidades" que permitan orientación práctica.

- la efectividad de la Investigación-Acción es mayor en la medida en que en ella participan todos los que están inmersos en la acción.

Aún con las limitaciones que introduce un estudio como el que aquí se presenta - realizado para un organismo oficial de investigación y en un plazo estipulado-, hemos tratado de contemplar algunos de estos principios. Sobre todo en la inclusión de dos elementos metodológicos que, al mismo tiempo, obedecen a la traslación a su diseño de una determinada concepción teórica: las personas que no poseen los instrumentos de la cultura dominante y que se enfrentan a situaciones-problema ante las que se han de poner en juego los códigos y las estrategias de resolución propias de esa cultura (leer, escribir, contar...), no responden pasivamente -evitándolas o resolviéndolas instantáneamente-, sino que interactúan con los elementos del contexto, tratan de operativizar su experiencia previa y de poner en práctica estrategias alternativas a las que se consideran "normales" en el marco de la "cultura culta".

En este sentido, la primera aportación de la Investigación-Acción a la construcción de la investigación aparece en la concepción de la encuesta. En su diseño tratamos de evitar que las personas fuesen interrogadas sobre preguntas sólo para elegir entre una serie de respuestas alternativas. El cuestionario intenta recrear o simular problemas reales ante los cuales el individuo tiene la opción de utilizar diversas estrategias -aunque algunas resulten más funcionales que otras- para dar "una" solución (que, ciertamente, puede ser incorrecta). El encuestador, además de constatar la respuesta -reacción- que se produce, y el material (véase las fichas en los apéndices finales) actúa como elemento de interacción para que cada entrevistado pueda poner en juego sus habilidades, sea cual sea su naturaleza "cultura" o "práctica".

La segunda aportación encaja mejor en la ortodoxia de la Investigación-Acción. Para reflejar el carácter interactivo del aprendizaje de personas que no dominan habilidades básicas de lectoescritura o de cálculo se recoge la narración de personas que trabajan en el ámbito de la educación de personas-adultas que describen y reflexionan sobre su práctica con adultos.

Ellas se convierten en investigadoras y vierten su experiencia y la comprensión que han construido sobre cómo se enfrentan los adultos ante los problemas cotidianos relacionados con la cultura escolar y, en general, con la cultura dominante.

4.4. Metodología estadística de la encuesta

La encuesta que aquí presentamos se ha elaborado teniendo siempre presente una rigurosa metodología estadística contrastada previamente, así como un cuidadoso trabajo de campo. Ello ha comportado un importante esfuerzo en la preparación de los entrevistadores. Por este motivo se convocaron reuniones en las que se les informaba de las peculiares características de este estudio.

Al pretender una participación eminentemente activa, la prueba ha previsto elementos de interés y motivación para el encuestado y ha tenido en cuenta la complejidad de la amplia muestra abarcada.

4.4.1. Adaptación del cuestionario.

La representatividad de una encuesta como la presente ha exigido una homogeneización esencial del cuestionario, en aras de la comparabilidad.

Antes de elaborar la prueba finalmente presentada era necesaria una preevaluación de la misma, proceso realizado a la luz de dos investigaciones anteriores realizadas en Canarias y Cataluña⁷ (con una población de 2.300 y 400 personas respectivamente), así como con una encuesta piloto específica. Ello permitió una primera valoración y procuró criterios de modificación de ciertos aspectos formales de la misma.

4.4.2. Encuesta piloto.

La encuesta piloto tenía la función de ensayar por vez primera la prueba, que sería sometida posteriormente a un proceso de valoración y modificación, si era necesario.

En este primer tanteo, la muestra era representativa por sexo y edad, siguiendo el mismo proceso que seguiría la encuesta definitiva (sistema de rutas, selección de los entrevistados, método...).

En la validación se prestó sumo cuidado a los aspectos de comprensión semántica, así como a las actitudes y reacciones que despertaba el texto. Se comprobó la buena recepción inicial del planteamiento del cuestionario, a juzgar por la colaboración del entrevistado en aquello que se le solicitaba. No en vano se contaba con experiencias anteriores que mostraban los beneficios de la aplicación de -entre otros- los siguientes perfiles.

El anonimato de la prueba era esencial, ya que en ella se vertía información personal, por lo que la identidad del encuestado ha quedado al margen en la codificación. Era necesario establecer una secuencia lógica en los ítems, con lo cual se ganaba en fluidez y claridad de exposición y, por ende, se favorecía una participación distendida. Por último, experiencias

1 AAVV (1992), "Alfabetización funcional en Canarias: un estudio sobre las habilidades básicas de la población". Estudio realizado para el Comité Regional para el Año de la Alfabetización en Canarias. (paper)
AAVV (1993), Estudi sobre l'analfabetisme funcional a Catalunya". Barcelona: Generalitat de Catalunya (Departament de Benestar Social)

anteriores recomendaban tener presente una premisa a considerar: el rechazo que produciría el encarar rígidamente el tema del alfabetismo funcional, con los subsiguientes sesgos y prejuicios.

Fue así como se elaboró un cuestionario en el que se demandaban ciertas destrezas aplicadas a casos concretos relacionados con la sanidad, la administración, la compra, la orientación, el trabajo, etc., temas de utilización diaria para la mayoría de la población y que permitiría nuestra observación.

Tras la puesta en práctica de las encuestas se realizaron algunas modificaciones formales, fruto de un análisis por parte del equipo investigador, que contó con la colaboración puntual de algunos asesores.

4.4.3 Ficha técnica.

UNIVERSO:

Definición:

El universo de estudio es la población general de 16 y más años residentes en cualquier punto del estado.

Universo de referencia:

Se ha tomado como universo de referencia la población según el Censo de 1991.

Estratificación de universo:

Para facilitar información tanto a nivel estatal como por Comunidades Autónomas, se ha escogido una muestra proporcional a la población según el Censo de 1991 por comunidades y tamaños de hábitat.

Fueron encuestadas 1.210 personas, tras una selección aleatoria de municipios y de secciones censales. Se han considerado las siguientes categorías según el tamaño del municipio:

1. Mun. menores de 2.000 habitantes.
2. Mun. comprendidos entre 2.001 y 5.000 habitantes.
3. Mun. comprendidos entre 5.001 y 10.000 habitantes.

4. Mun. comprendidos entre 10.001 y 30.000 habitantes.
5. Mun. comprendidos entre 30.001 y 50.000 habitantes.
6. Mun. comprendidos entre 50.001 y 100.000 habitantes.
7. Mun. comprendidos entre 100.001 y 200.000 habitantes.
8. Mun. comprendidos entre 200.001 y 500.000 habitantes.
9. Mun. de más de 500.000 habitantes.

Sistema de selección

En las secciones, basadas en el Censo de 1991, se realizó un recorrido Random por el que se seleccionaron las viviendas y personas según cuotas de edad y sexo representativas de la población general.

COMUNIDAD AUTONOMA	MUESTRA TEORICA
C.A.ANDALUCIA	205
C.A.ARAGON	39
C.A.ASTURIAS	36
C.A.BALEARES	22
C.A.CANTABRIA	17
C.A.CANARIAS	45
C.A.CASTILLA - LA MANCHA	54
C.A.CASTILLA - LEON	85
C.A.CATALUÑA	191
C.A.EXTREMADURA	34
C.A.GALICIA	92
C.A.MADRID	150
C.A.MURCIA	30
C.A.NAVARRA	17
C.A.LA RIOJA	8
C.A.PAIS VALENCIANO	117
C.A.PAIS VASCO	68
TOTAL	1.210

Margen de error:

Teniendo en cuenta el tamaño de la muestra a nivel estatal (1.210), el error muestral máximo para los datos generales es de $\pm 3\%$, con un margen de confianza del 95,5%, siendo el $p/q=50/50$.

Tipo de entrevista:

Entrevista personal, con una duración estimada de 15 a 20 minutos aproximadamente.

Recolección de datos:

1) La red de campo:

La recogida de información fue llevada a cabo por INTERCAMPO, S.A. (*Investigación y Técnicas de Campo*).

El equipo de trabajo estaba integrado por 69 entrevistadores, 10 supervisores, 13 coordinadores y un técnico de estudios.

2) Tareas previas a la salida de campo:

Impresión de cuestionarios y fichas (farmacias de guardia, guía telefónica, impresos y sobres, plano urbano).

Preparación de croquis y callejeros, para el establecimiento de rutas y evitar la salida de los límites de la sección territorial.

Preparación de las hojas de la muestra, especificando el número de personas a entrevistar y las cuotas correspondientes de sexo y edad para cada entrevistador y sección.

Preparación de las hojas de control de entrevistas, donde el entrevistador anota su trabajo en cada sección.

Redacción de instrucciones para los supervisores o encargados de grupo, sobre la organización de rutas, la consecución de cuotas marcadas y mecanismos de control tales como la gestión de incidencias, la verificación de material...

Redacción de instrucciones para el entrevistador, donde se establece el ámbito del estudio, se contextualiza la prueba y se hacen referencias a la actitud frente a las entrevistas, la mecánica del trabajo...

3) Adiestramiento:

Se realizaron varias reuniones en las que participaron los investigadores, los coordinadores, los supervisores y los entrevistadores.

En ellas se trataron recomendaciones técnicas sobre la recogida de datos estadísticos y se concretó a nivel teórico y práctico esta investigación. Se advirtió que la propiedad de la información obtenida pertenecía a la entidad que solicitó el estudio, así como sobre el carácter confidencial de los datos obtenidos, el debido secreto profesional.

El briefing del cuestionario se realizó a nivel personal el 2 de noviembre de 1994, tratándose posibles supuestos e incidencias en simulacros de entrevistas

4) Trabajo de campo:

La recogida de datos tuvo lugar entre los días 3 y 17 de noviembre de 1994.

5) Supervisión e inspección del trabajo de campo:

Paralelamente al trabajo de campo se realizó la supervisión del mismo. Se supervisaron 13 rutas "in situ" y 375 rutas telefónicamente. El control de calidad también se aseguró depurando la totalidad de los cuestionarios y analizando inconsistencias a nivel informático.

Fruto de este control de incidencias, 14 cuestionarios quedaron anulados y fueron rehechos por personas de características semejantes, mientras que 4 cuestionarios quedaron sin hacer.

6) Tratamiento de los datos:

Habiendo analizado las incidencias e inconsistencias, se procedió a la codificación, grabación y tabulación de los datos. Ello fue realizado por INTERCAMPO, S.A. entre el 17 y el 23 de noviembre de 1994.

En el tratamiento del cuestionario se ha utilizado el programa informático DATANOVA, una versión abreviada del paquete estadístico BARBRO.

Con el anterior soporte técnico, se procedió al procesamiento, tratamiento y análisis de la información obtenida.

4.5. Metodología cualitativa

4.5.1. Grupos de discusión

Además del interés teórico que pueda tener el análisis del discurso y la conversación, la alfabetización encuentra en el diálogo el eje sobre el que se articulan gran parte de sus prácticas educativas. Ya que nos permite, entre otras cosas, entrar en el núcleo de los contenidos implícitos de los sujetos y conocer no sólo si disponen o no de las mínimas habilidades instrumentales para realizar actividades en una sociedad como la nuestra, sino también cómo perciben (autoperciben) esa disponibilidad o carencia en cuanto a las mismas.

En los debates podemos ver al mismo tiempo los comportamientos y producciones verbales de los sujetos en el aquí y ahora, y las experiencias previas de éstos reflejadas en su actuación inmediata. El debate nos interesa sobre todo como medio de expresión de las ideologías sociales, como medio de producción de "discursos ideológicos".

De este modo, en el contexto de los programas de alfabetización, se vienen promoviendo continuos diálogos semiestructurados, discusiones y debates a partir de los que se persiguen diversos objetivos como los de desarrollar criterios morales de tolerancia y solidaridad, conocer las habilidades y destrezas que estos individuos presentan, desarrollar la expresión oral como base para el desarrollo de la comprensión escrita, etc.

El debate, el encuentro de opiniones y puntos de vista, que se da en el contexto de los debates en grupo, y por tanto, el diálogo, presenta una importancia de primer orden en la educación de personas adultas. La manera en que se potencia y se fomenta la discusión y la conversación como herramientas claves para el aprendizaje es producto de diversos factores entre los que podemos destacar los siguientes:

a) El plano institucional. El propio Diseño Curricular y sus postulados didácticos y psicológicos que hacen una defensa de la interacción social y del diálogo como vía que facilita el aprendizaje tanto en el terreno de las habilidades instrumentales básicas como de la formación ocupacional y del desarrollo personal. De este modo, se defiende una metodología de trabajo activa, participativa, grupal y dialogal.

b) La asunción por parte de los profesionales de la educación de adultos (profesores y profesoras) del diálogo y el debate como principio rector de la vida en el aula. Es por

ello que utilizan constantemente en su práctica el diálogo para detectar ideas y opiniones, contrastar puntos de vista, explicitar dudas, contenidos latentes, etc.

c) Desde un punto de vista más teórico, el debate (grupo de discusión) presenta una especial significatividad psicológica. Para entender esta afirmación hay que tener en cuenta dos aspectos claves en el desarrollo del enfoque sociocultural.

- Si se acepta que los procesos psicológicos tienen un origen social (Vygotski 1979), esto es, si se desarrollan a través de la interacción con los "otros", parece innegable la importancia del discurso y el diálogo en el aula. De este modo, el grupo de discusión, en tanto en cuanto práctica social en la que se da de manera explícita la exposición, argumentación, negociación y conflicto de ideas, facilita este paso de lo social a lo individual en el aprendizaje de habilidades básicas.

- No hemos de olvidar que el desarrollo psicológico, siguiendo a Vygotski, implica la adquisición de nuevas formas de mediación semiótica, ya a través de la adquisición de nuevos procedimientos de mediación (argumentación, explicación, etc.), o por el desarrollo de los ya existentes (Wertsch 1988). La relevancia del debate (grupo de discusión) se justifica aquí si entendemos que éste implica un contexto de interacción en el que se accede a nuevas ideas, se generan acuerdos y desacuerdos, se argumenta y se contraargumenta, y en suma, a través de la mediación del profesor (o moderador del debate), se accede a otros modos de entender la realidad, que no son otra cosa que nuevos instrumentos de mediar o re-medar nuestra relación con el entorno físico y social.

d) Por último, desde un punto de vista práctico en cuanto a su estudio, el debate presenta aún otra ventaja. Hemos afirmado con anterioridad que en él es explícita la negociación en un plano interpsicológico. Pues bien, este hecho hace aún más fácil el análisis del proceso de interiorización (apropiación) de habilidades y destrezas instrumentales básicas y los mecanismos que lo posibilitan.

Por todo lo visto, desde una posición sociocultural, el debate y la discusión se convierten pues en algo más que una mera oportunidad para observar la expresión verbal de

estructuras cognitivas. Desde nuestro punto de vista son un escenario privilegiado en el que se genera el discurso actitudinal e ideológico.

El grupo de discusión como instrumento de investigación

Desde nuestra perspectiva, el grupo de discusión se entiende como una situación que guarda estrechas similitudes con las discusiones en contextos cotidianos. En un primer acercamiento, conviene señalar que los grupos de discusión se encuentran orientados a la captación y análisis interpretativo de los discursos de los individuos. Resulta pues importante resaltar su interés como contexto, como medio para alcanzar y conocer los contenidos latentes de las comunidades acerca de la problemática de las habilidades básicas en la resolución de problemas cotidianos, al tener que enfrentar, descentrar y distanciar, argumentar sus puntos de vista, sus experiencias, con los otros, con ese "otro que se hace uno". De este modo, se pone en juego la ideología y creencias de los participantes, y no sólo la carencia o no de estas habilidades.

De los grupos de discusión analizados se deriva, como hemos podido constatar, la relevancia de la discusión y el diálogo en la adquisición de destrezas de todo tipo, pero sobre todo, de destrezas conversacionales y comunicativas, el uso de nuevos modos de discurso y argumentación, etc. Y esto debido a que estas situaciones de debate han permitido a los participantes enfrentarse a un contexto, en algunas ocasiones nuevo para ellos, en el que han tenido la posibilidad de acceder a nueva información, al intercambio de opiniones y puntos de vista que han traído consigo el que se valoren otras voces. Asimismo, el hecho de que el debate suponga una vía para la expresión de opiniones ha favorecido que los participantes valoren su propia opinión, además de la de los otros, con lo que ello tiene de relevancia para la propia autoestima y autoconcepto. De otra parte, debatir los propios puntos de vista con los demás deviene en el propio enriquecimiento y no sólo por lo que los demás pueden aportar, sino también por la reestructuración que supone la explícita expresión de los propios puntos de vista.

Grupos de discusión. Aspectos metodológicos.

"La ideología social no se origina en alguna región interior (en las "almas" de los individuos en proceso de comunicación) sino que se manifiesta globalmente en el exterior: en las palabras, en el gesto, en la acción. En ella no hay nada que fuese interior y no expreso: todo está en el

exterior, en el intercambio, en el material y, ante todo, en el material verbal." (Voloshinov, 1992)

Esta cita, extraída de la escuela de Bajtín, enmarca y justifica con claridad la elección de los grupos de discusión como instrumento de análisis del discurso social sobre habilidades básicas. Efectivamente, "el discurso social, la ideología, en su sentido amplio, como conjunto de producciones significantes que operan como reguladores de lo social, no habita, como un todo, ningún lugar social en particular. Aparece diseminado en lo social." (Canales, M. y Peinado, A., en Delgado, J.M. y Gutiérrez, J.(comps), 1994: 290).

El grupo de discusión es un instrumento formal de análisis, enmarcado en una metodología cualitativa o estructural, orientado hacia un tratamiento específico de los discursos. Básicamente, el procedimiento de un grupo de discusión es el siguiente. Se trata de la grabación y transcripción de un discurso producido por un grupo reducido de personas (no más de 10) en una situación de discusión sobre un aspecto o una constelación de aspectos determinados. A partir de su composición y dinámica, el grupo de discusión produce y reproduce (dimensión micro) aquellas situaciones sociales de referencia (dimensión macro) que se consideran relevantes en el proceso de expresión y confrontación dialéctica o dialógica en torno al objeto o tema sometido a discusión. El grupo de discusión presenta (expresa) y representa su propia identidad social al tiempo que reproduce los códigos sociales del sector (escenario social) al que pertenecen sus miembros (actores sociales).

Sin duda, el autor que con mayor profundidad ha abordado este procedimiento metodológico de análisis de la realidad social ha sido Jesús Ibáñez quien en 1978 leyó su tesis doctoral orientada expresamente a la realización sobre esta técnica (Ibáñez, J., 1992), que está realizando un valioso instrumento de investigación en ciencias sociales.

Puesto que una descripción en detalle de todas aquellas condiciones formales que se requieren para configurar un grupo de discusión podría desbordar los objetivos de esta somera presentación, acudiremos, a modo de síntesis, a las palabras de Alfonso Ortí, uno de los principales colaboradores de Ibáñez, que señala lo siguiente: el grupo de discusión "pretende crear una situación de auténtica comunicación: es decir, una comunicación multidimensional, dialéctica, y (eventualmente) contradictoria, entre el investigador y el individuo investigado

(...) Surge y se estructura así un proceso informativo recíproco, conformado casi como un diálogo personal y proyectivo, en el que cada frase del discurso adquiere su sentido en su propio contexto concreto y permite revelar el sistema ideológico subyacente en el sistema de la lengua del hablante." (Ortí, A., en García Ferrando, J. y otros (comps), 1986:196).

Teniendo en cuenta este marco teórico, en el estudio de los grupos de discusión configurados para nuestra investigación fue por tanto necesario un análisis tanto del lenguaje (uso del mismo) como de la manifestación de lo interno (contenido latente) para la interpretación de las experiencias personales respecto de la carencia o no de habilidades instrumentales básicas.

El único referente del que dispusimos para ello fue el lenguaje de los participantes. El material que utilizamos fue el discurso de los participantes en los grupos de discusión. Tan importante deben ser para nosotros los aspectos de destrezas, dominio o experiencia de los sujetos, como los aspectos relacionados con lo actitudinal, con el conjunto de atribuciones o juicios sobre las causas de los hechos (carencia de habilidades instrumentales) y sus acciones.

Por tanto, en primer lugar, procedimos a identificar una unidad de análisis que nos permitiera "cortar" y entrar en el estudio de las producciones verbales de los sujetos: ésta fue el "enunciado". En los últimos años diversos autores han venido utilizando el enunciado como unidad de análisis en sus investigaciones. Bajtín lo denomina "la unidad real de comunicación"; para los lingüistas es en el acto de la enunciación donde se genera el discurso, creando incluso el contexto del discurso mismo. El enunciado sería por tanto el componente pragmático del discurso.

Sin perder de vista los criterios formales anteriores, quizá para nuestros intereses, y desde un enfoque sociocultural, las ideas de Bajtín, ampliadas por James Wertsch, sean las más adecuadas en el intento de análisis del discurso de los participantes en los grupos de discusión. Bajtín enfatiza la importancia de realizar estudios tanto de la naturaleza del enunciado como de la diversidad de formas genéricas de enunciados, ya que, después de todo, el lenguaje "penetra" en la vida a través de enunciados concretos, y la vida "penetra" en el lenguaje también a través de enunciados (Bajtín, 1986: 63). E incluso llega a afirmar que el habla sólo puede existir en la forma de enunciados.

Pero ¿cómo concretar todo esto en unidades concretas de análisis? Según Bajtín (1986), citado por Wertsch (1993), el enunciado puede concretarse por una serie de aspectos como son su longitud, su contenido, y su estructura composicional.

Bajtín afirma que todo enunciado tiene un principio y un final y que ambos están marcados por el cambio de hablante o el turno de palabra. Así por ejemplo, un hablante pretende informar de algo particular a su interlocutor, y de este modo comienza a hablar. Este hecho implica la existencia de un tema o contenido referencial, aquello de que se habla y que incluye, siguiendo a Ramírez (1993), la perspectiva que se intenta reflejar (la actitud del hablante hacia un determinado hecho, su posición ideológica hacia el mismo, etc.). Cuando consideramos que el tema ha sido transmitido, cedemos la palabra a nuestro interlocutor.

El tema del enunciado, contenido semántico referencial según Wertsch (1993), es un aspecto de vital importancia en el planteamiento bajtiniano, ya que se constituye en el núcleo que explica la existencia del enunciado (siempre habremos de enunciar sobre algo, sobre algún contenido o tema). Pero no hay que olvidar, afirma Ramírez (1993), que el tema pertenece al diálogo en su conjunto y al co-texto o contexto lingüístico que éste genera. Se trataría por tanto de un aspecto que aún estando en el enunciado no le pertenece en sentido estricto. El tema de un enunciado concreto pudo haberse generado en enunciados anteriores a lo largo de un diálogo, a lo largo de un debate. No hay que olvidar que Bajtín defiende una especie de dialogicidad entre los enunciados, esto es, cómo un enunciado se pone en contacto con otros enunciados. En sus palabras, "los enunciados no son indiferentes unos a otros, y no son autosuficientes; son conscientes uno del otro y se reflejan mutuamente" (Bajtín, 1986: 91). De este modo, en los grupos de discusión podremos observar cómo los enunciados del otro (interlocutor) pueden ser repetidos, pueden ser mencionados, presupuestos en silencio, etc.

Resumiendo algunas de las ideas bajtinianas acerca del enunciado, podemos distinguir una serie de criterios para diferenciar (segmentar) los enunciados: los límites, su finalización, su forma genérica, el contenido semántico referencial (tema o contenido), su aspecto expresivo y su relación con otros enunciados. Parece ser que Bajtín no plantea que deban tenerse todos en cuenta para la segmentación de enunciados ya que más que criterios de "corte", parece plantearlos como aspectos que pueden caracterizar la naturaleza de los mismos. Y por tanto

como aspectos de interés en el estudio de las producciones emitidas por los sujetos en una interacción comunicativa.

Haciéndonos eco de todas estas consideraciones, nosotros hemos utilizado para la presente investigación uno de estos criterios en la segmentación de enunciados en el debate, el que hace referencia a los límites del mismo y que en cierto modo también tiene que ver con su finalización. Estamos haciendo referencia al "cambio de sujeto hablante" o como en sociolingüística se denomina "turno de palabra".

Para un estudio más pormenorizado sobre habilidades comunicativas, que en su momento pretendemos desarrollar, sugerimos la adopción de las siguientes fases de análisis por lo que se refiere a los grupos de discusión, de manera resumida:

A) Identificar enunciados (segmentación).

Criterio: turno de palabra (límite y finalización de los enunciados).

B) Aspectos a analizar de los enunciados:

- Aspectos de contenido (tema) del enunciado (contenido semántico referencial). El contenido semántico referencial viene a corresponderse con el "tema del enunciado". Cuando éste cambia, cambia el enunciado. Para Bajtín un enunciado es un eslabón en la cadena de la comunicación verbal. Por tanto, el contenido semántico referencial dependerá de su lugar en relación con otros enunciados, como ya apuntamos más arriba.
- Aspectos semióticos implicados (procedimientos de mediación utilizados por los hablantes).
- Aspectos relacionados con la estructura conversacional (aspecto de gran importancia a la hora del desenvolvimiento de estos sujetos en situaciones reales en las que se ven obligados a poner en juego estas habilidades instrumentales).

En cuanto a los aspectos semióticos implicados podrían estudiarse:

A) Modos de debatir/argumentar: Los modos de debatir (de argumentar) son considerados como instrumentos semióticos para mediar las acciones discursivas en el debate o discusión.

- Argumentación narrativa. Mediante la descripción de historias propias o ajenas en las que normalmente no hay ningún juicio o valoración. Yuxtaposiciones. Normalmente se usa la experiencia de otros, y la propia, para presentar los hechos. En términos de la teoría de la enunciación, se produce una falta de concordancia entre el sujeto del enunciado y el de la enunciación.
- Argumentación causal. Búsqueda de explicaciones para los hechos.
- Argumentación mixta. Argumentación basada en la combinación de ambos tipos de enunciados, narrativos y causales o explicativos.

B) Uso del lenguaje (siempre referido a la carencia o no de habilidades instrumentales):

- Referido a situaciones concretas y particulares (contextualizado en situaciones y experiencias personales).
- Referido a situaciones más genéricas (más allá de la propia experiencia personal, y común a una serie de personas o colectivos).

4.5.2. Relatos de vida

El empleo de técnicas biográficas en la investigación sobre el perfil cultural de las personas adultas y sobre los procesos formativos y autoformativos que lo conforman es un recurso metodológico de creciente importancia. Su uso es minoritario en nuestro país y aún se está muy lejos de desarrollar toda su capacidad heurística para comprender e interpretar realidades socioeducativas complejas que se centran en el individuo y en la re-construcción social e histórica de su proceso de formación.

La potencialidad del uso de materiales biográficos para el estudio de procesos sociales ha llevado a la realización de propuestas que trascienden su mero valor instrumental. Para Bertaux (1977) es necesario recuperar y profundizar en el análisis biográfico para el estudio de las trayectorias sociales en la medida en que permite adoptar una perspectiva longitudinal y diacrónica (histórica) frente a las ópticas sincrónicas dominantes (ahistóricas) y, con ello, reemplazar la "causalidad estructural por la causalidad evolucionista" (Bertaux, 1977).

A la hora de clarificar el tipo de material biográfico que manejamos optamos por la expresión "relato de vida" frente a otras opciones como "biografía" o "historia de vida". Este es un problema conceptual aún no resuelto en el uso de materiales biográficos. Carencia que

se debe, probablemente, a la misma orientación etnográfica e ideográfica de las investigaciones en las que se utilizan este tipo de técnicas, que priman la adaptación a contextos y necesidades interpretativas difícilmente transferibles. No debe sorprender que, por ejemplo, Denzin (1989) distinga hasta 26 técnicas o formas que adopta lo que él denomina genéricamente "método biográfico": autobiografía, autoetnografía, historia oral, estudio de casos... No obstante, las variantes o enfoques más utilizadas son la *"historia de vida"* (*"life history"*) y el *"relato de vida"* (*"life story"*).

Por "historia de vida" se suele entender el estudio de un caso en el que se reconstruye la vida de una persona o un grupo a partir del relato que hace -o hacen- de su propia vida, contando además con el apoyo de otras fuentes de información complementarias que añaden un especial rigor y control a la credibilidad y veracidad de la información aportada por el sujeto (cartas personales, diarios, entrevistas a otros informantes, filmaciones, notas de prensa, fotografías, documentos oficiales...). La "historia de vida", como producto final, no es tanto el relato del sujeto como la elaboración "interpretativa" y biográfica que, a partir de todas las fuentes disponibles, hace el investigador.

Por "relato de vida" -o "relato autobiográfico"- se entiende la narración que hace la persona de su vida pasada y presente sin el apoyo de otras fuentes de información. El investigador, en este caso, se limita a guiar el desarrollo del relato utilizando, normalmente, la entrevista en profundidad, y a plasmarlo posteriormente en una narración coherente.

El tipo de material biográfico incluido en esta investigación y su enmarque en una batería más amplia de técnicas cualitativas y cuantitativas nos lleva a considerar la denominación de "relatos de vida". El material empírico y la perspectiva que aporta tiene como objetivo intentar contextualizar el mundo subjetivo, las **circunstancias biográficas** relevantes, las vivencias y percepciones personales, el contexto histórico... que han configurado los **itinerarios vitales** de un grupo de personas caracterizadas por unos perfiles sociales y educativos, que entendemos específicos y que justifican el estudio. De una manera más concreta, a partir de los relatos de vida se trataba de **indagar en la adquisición y desarrollo de habilidades lectoescritoras, numéricas y culturales para enfrentarse a problemas cotidianos**: tanto las habilidades adquiridas en contextos escolares, como aquellas otras de tipo idiosincrásico y alternativas a los saberes formales que crean los propios sujetos

para afrontar problemas cotidianos que exigen el dominio de dichas habilidades. Es este segundo objetivo, más específico, el prioritario, y no la profundización en la dimensión biográfica o socio-biográfica de los entrevistados, enfoque este último que si podría dar lugar a una "historia de vida".

Los eventos y sucesos biográficos a los que se concedió especial atención tienen que ver con el itinerario formativo y/o autoformativo, con la adquisición o desarrollo de habilidades básicas y con el papel que estas juegan en la definición de la "carrera", "trayectoria" o "ciclo vital" de cada sujeto. Estos conceptos aluden a la secuencia de posiciones sociales y familiares que ocupan las personas a lo largo de su vida. El desarrollo de esta secuencia viene definido por una serie de transiciones, más o menos ordenadas y homogéneas, que se dan a lo largo de la vida y que están condicionadas por variables socioambientales como, entre otras, el estatus socioeconómico y los contextos étnicos, familiares, religiosos y socioculturales.

Los relatos de vida y, en general, todos los materiales biográficos, se refieren a personas pero, en tanto que reflejo (objetivo y subjetivo) de trayectorias sociales, son también la manifestación concreta y empírica de toda una red de condicionantes estructurales. Como sintetiza Cachón (1989) "el método biográfico permite observar, comprender y explicar el desarrollo del proceso por el cual los seres humanos ocupan sucesivamente una serie de posiciones sociales, es decir, para observar, comprender y explicar el curso de la trayectoria social, sea colectiva o individual". Es, quizás, la posibilidad de articular la óptica del sujeto con la complejidad diacrónica de las experiencias que configuran su trayectoria social lo que convierte al método biográfico en una opción metodológica especialmente adecuada para el estudio de los procesos formativos. Como han señalado diversos autores (Dominice, 1992; Jobert y Pineau, 1989; Pineau, 1988), los itinerarios de formación no son una simple acumulación de información, experiencias o habilidades, con una lógica propia y lineal, sino que responden a un entramado de variables individuales y contextuales que el sujeto valora e interpreta, y a las que trata de dar coherencia en función de su particular circunstancia social e histórica.

Si la posibilidad de comprender los procesos de formación en su complejidad diacrónica es la principal virtud que nos ha llevado a incorporar relatos de vida a este estudio, también son muchas las objeciones que se suelen establecer ante esta y otras técnicas de matriz

biográfica. La mayor parte de estas objeciones se centran en la dificultad de los estudios biográficos para controlar el delicado equilibrio entre los componentes objetivos y subjetivos. Bourdieu (1989), por ejemplo, destaca el peligro de caer en una "ideología biográfica"; esto es, de deificar el material biográfico -se refiere concretamente a las historias de vida- al considerar como una fuente objetiva de conocimiento social lo que pueden no ser más que relatos individuales cuya coherencia es elaborada subjetivamente por el individuo o construida artificialmente por el investigador.

A esta objeción de fondo se pueden añadir otras de tipo teórico o instrumental también relevantes: la dificultad de establecer generalizaciones (Hernández, 1986; Bonal, 1986; Szczpanski, 1979), la dificultad para globalizar la interpretación de problema que se analiza (Bonal, 1986), la difícil estimación del tiempo necesario para la recogida de información y para conocer el momento de saturación en que esta tarea se ha de dar por finalizada (Hernández, 1986; Bonal, 1986; Szczpanski, 1979), la abundancia de información cualitativa y su complejo manejo para el posterior análisis, o los problemas éticos derivados del uso de datos sobre la vida íntima de las personas.

Para evitar este tipo de distorsiones se pueden poner en práctica distintas estrategias de control dirigidas a garantizar un alto nivel de credibilidad y de contrastabilidad en la interpretación y análisis del material biográfico. En la investigación que nos ocupa la principal estrategia de control ha sido la **triangulación metodológica**; esto es, el uso combinado y complementario de distintas técnicas de recogida de datos, tanto cualitativos (grupos de discusión, relatos de vida, relatos de experiencias...) como cuantitativos (encuesta). Este tipo de estrategias disminuyen las fuentes de sesgo al permitir lo que Reichardt y Cook denominaron expresivamente "triangular la verdad subyacente".

La técnica más utilizada para la recopilación de material biográfico, y por la que hemos optado en este estudio, es la **entrevista semiestructurada en profundidad** (Plummer, 1989; Bertaux, 1980), también denominada "entrevista no estandarizada" o "no directiva" (Denzin, 1989; Goetz y Le Compte, 1988). En este tipo de entrevistas se parte de una guía que incluye las cuestiones generales -informadas por el modelo teórico y por el objetivo de la investigación- que el investigador quiere plantear, pero no se fija su formulación concreta o el orden en que han de ser planteadas. El contexto en que se realiza la entrevista y la interacción del informante

marcarán la pauta en la que dichas cuestiones se vayan desgranando, contando incluso con la posibilidad de que aparezcan otras igual de significativas para los objetivos del estudio.

Olabuena e Ispizua identifican cuatro secuencias básicas para orientar el contenido de las entrevistas encaminadas a la recopilación de material biográfico personal, secuencias que hemos tratado de seguir. En primer lugar recomiendan la descripción del contexto en el que se ha desarrollado la vida del sujeto. En segundo lugar, la identificación de los "puntos de inflexión" o "eventos cruciales" en la vida del sujeto (encrucijadas en el itinerario académico, en el itinerario laboral, en la vida familiar...). En tercer lugar, la descripción de los procesos por los que el sujeto se adapta a los cambios que suceden en su vida. Y, en cuarto lugar, el análisis de las dimensiones básicas de la vida del sujeto (familiar, cultural, social, educativa...).

Ciertamente, en el conjunto del estudio, los relatos de vida ocupan un lugar secundario. De ellos, como material narrativo, se han extraído unidades de significado y experiencias personales que ejemplifican el uso de habilidades básicas y cómo dichas habilidades se ubican en un punto determinado de las trayectorias vitales de los sujetos. En el apartado correspondiente al análisis se puede encontrar una descripción más técnica sobre las características de la muestra de sujetos entrevistados y una selección de textos extractados de los relatos de vida. Estos textos tratan de ilustrar, desde una perspectiva transversal, alguno de los eventos biográficos relevantes que se reiteran en el proceso diacrónico de adquisición de habilidades básicas. En concreto, se han tenido en cuenta la incidencia del ambiente familiar, las experiencias en los ambientes escolar y laboral, y los modos de aprendizaje fuera de la escuela (no formales). También se incorporan en el apartado mencionado dos relatos de vida reconstruidos a partir de la narración biográfica aportada por dos de los sujetos entrevistados, con especial atención a aquellos eventos más significativos en relación a sus itinerarios formativos.

4.5.3. Entrevistas en profundidad y relatos de experiencias

Dentro de las metodologías cualitativas que hemos utilizado, las entrevistas en profundidad completaban el cuadro de nuestro acercamiento a la cuestión. El desarrollo de dichas entrevistas se llevó a término con la colaboración de profesionales que por su función laboral se relacionaban directamente con las personas encuestadas, que contaban con problemas de comprensión alfabética.

El objetivo de dichas entrevistas no era otro que el de obtener una información sobre el "otro generalizado". Somos conscientes de la parcialidad de la información extraída, pero muchos aspectos importantes pueden ser empleados a la hora de llegar a conclusiones generales.

La tipología utilizada al realizar las entrevistas fue semidirectiva, dándole un carácter mucho más abierto que el habitual. De esta forma, conseguimos reflejar las características de los rasgos culturales más significativos de los grupos sociales estudiados. Para realizarlos se contaba con un guión de categorías, tal y como se recoge en los anexos.

Las personas entrevistadas provenían de diferentes y variados ámbitos sociales: un celador de hospital, una asistente social, una médico, dos directores de centros escolares, un monitor de formación ocupacional en albañilería, cuatro jóvenes en paro, un gestor de formación ocupacional, dos administrativos de jefatura de tráfico, una funcionaria de hacienda, un gestor y un director de autoescuela.

Dentro de lo que conforma los relatos de experiencias encontramos dos monografías basadas en la reflexión de ambas: una con un grupo de gitanos, en donde se observaban las odiseas a la hora de sacarse el carnet de conducir, y otra basada en el relato de la experiencia de una educadora de personas adultas. El objetivo primordial consistía en situar el problema desde una perspectiva transformadora. De esta forma se podían contemplar las contradicciones que la realidad comporta y las posibilidades de transformación que implícitamente también aporta. Por lo tanto, la línea que se llevó a cabo en este apartado fue de investigación-acción. Ambas experiencias fueron desarrolladas en forma de relatos autorreflexivos, en los cuales se señalaron, de una forma descriptiva, todas aquellas situaciones que se reflejan en la práctica diaria.

4.5.4. Observaciones de situaciones cotidianas

Las herramientas utilizadas como "relatos de vida", "entrevistas", sólo nos daban información de la percepción de los sujetos. Para tener una visión de la realidad desde fuera que las complementasen y no perder la lógica interna, hemos utilizado observaciones de

situaciones cotidianas, en las que hay focos de atención y observación diferentes, medios y acontecimientos distintos, y en los que no es posible estudiar facetas de la realidad con un solo instrumento.

Sin embargo, el aspecto complementario de la observación de la realidad tiene sus limitaciones como son la del observador que ocupa un lugar exterior, que observa pero no comprende la lógica interna de la interacción que se está produciendo. El observador utiliza su propio sistema perceptual como instrumento a utilizar, aspecto que influye en lo observable que también tiene su propio sistema conceptual. La observación es una mediación entre el nivel del observador y el nivel del instrumento empleado.

Para observar la realidad se intentó en un principio hacer un listado de categorías para centrar el objeto de estudio como se recoge en los anexos. No obstante, desistimos de la idea de regirnos por un sistema de categorías cerrado y optamos por anotaciones de campo ya que la riqueza de observar las interacciones nos guiaba mejor hacia el objetivo de nuestro estudio, que es comprender el problema de las habilidades básicas en materia de alfabetización funcional. Utilizamos un sistema abierto en el que no hay categorías prefijadas y tampoco existe una filtración o mediación de lo observado y sí hay un registro permanente del acontecimiento.

Las observaciones las realizamos en diferentes contextos que nos ayudaron a comprender mejor cómo los individuos o grupos realizan un aprendizaje en medios informales, a localizar los factores que nos apoyan o respaldan la actuación en un contexto dado, a entender que ciertos contextos son funcionalmente equivalentes y a ajustar la metodología y sus diversas técnicas al fenómeno observable. Todos los contextos tenían unas ciertas características, trataban de situaciones sociales acotadas por un conjunto de reglas de conducta en las que existían unas relaciones de rol, en un momento y lugar concreto, y su correspondiente interacción de grado de participación entre los derechos y obligaciones dependientes del rol que tenía cada uno.

Las observaciones se hicieron en los siguientes contextos:

- Hospital
- Oficina de Correos

- Dirección Provincial de Tráfico
- Delegación de Hacienda (Agencia Tributaria)
- Farmacias
- Hipermercados

En alguno de estos lugares observados utilizamos un enfoque inclusivo de la observación, que nos daba opción a utilizar más de un instrumento, a tener un concepto más amplio y flexible de lo observado; asimismo, solventamos el problema de la comprensión desde dentro, para ello realizamos entrevistas en profundidad a personas que estaban trabajando e introducimos preguntas en los grupos de discusión sobre aspectos de la temática observada, participando el investigador sentándose al lado de la persona que daba informaciones.

Las observaciones las realizamos en contextos poco formales, de una realidad concreta y específica de una situación, las hacemos de forma deliberada, selectiva y no prefijada, acotando el objeto de estudio desde cierto punto de vista y con un problema concreto como es el lingüístico y el uso de documentos.

Para describir una observación específica de una situación utilizamos un lenguaje descriptivo con clasificaciones y similitudes.

En el análisis del contenido que se recoge en un apartado posterior hemos aglutinado muchos de los aspectos recogidos en la observación como son:

- Las estrategias alternativas en la cultura común
- Las formas "no comunes" para resolver cálculos en la vida diaria y cotidiana
- Percepción de la dominación simbólica de unas formas culturales sobre otras formas culturales
- Microinteracciones sociales en determinados grupos específicos: grupos de edad, grupos de género y minorías étnicas
- Análisis de los usos del lenguaje, análisis de documentos e impresos y análisis del lenguaje semántico y sintáctico.

5. ANÁLISIS DE LA ENCUESTA.

5.1. Introducción

Como ya se indicó al presentar el instrumento de encuesta utilizado para indagar en los niveles de alfabetización de la población española, en su diseño se intentaron reproducir situaciones problemáticas que se pueden encontrar en la vida cotidiana. Las situaciones problema eran planteadas por el encuestador con la ayuda de fichas u otros materiales que se ofrecían a la persona encuestada. Esta, para su resolución, guiada por una serie de preguntas estandarizadas, tenía que poner en juego sus conocimientos alfabéticos y numéricos para interpretar correctamente la información disponible y acertar en los distintos pasos a dar. El material de apoyo que recibía y manipulaba contenía las claves alfabéticas o numéricas para realizar con éxito esta tarea.

La encuesta aparece estructurada en distintos bloques según las diferentes habilidades de los sujetos que se deseaba explorar. El primer bloque lo componen los items A1 y A2 (ver Cuestionario). En ellos se explora la capacidad lectora y de reconocimiento numérico sobre el prospecto de un medicamento. El bloque segundo agrupa una serie de situaciones que tienen que ver con las circunstancias que normalmente acaecen en la vida cotidiana en torno a una situación como la anterior. En este caso, usando el mismo prospecto, se le pedía a los sujetos (items A3, A4 y A5) que expresaran -con sus palabras- qué posibles molestias se podrían curar tomando dicho medicamento, la forma de administrar cada pastilla y el número de comprimidos que se deberían tomar en el caso de seguir el tratamiento recomendado.

El tercer bloque (items A5 y A6), dentro de la misma situación problema, trataba de indagar en las estrategias que usaría la persona para localizar una farmacia de guardia y dirigirse a ella en busca de tal medicamento. Para estas tareas se ofrecía a los sujetos una lista de farmacias de guardia con sus horarios y un plano con su ubicación en una población hipotética. Al mismo tiempo se les entregaban las hojas de un listín telefónico para que buscasen el número de dicha farmacia, pudiesen llamar y asegurarse de que el medicamento estuviese disponible.

Los siguientes items (A7 y A8), correspondientes al bloque cuarto, presentan un problema de reconocimiento topográfico relacionado con la situación anterior: situar la

farmacia de guardia en un mapa de la ciudad e indicar el camino a recorrer para dirigirse a dicho lugar.

Un quinto bloque específico (ítem A9) planteaba la resolución de un breve y sencillo problema de cálculo a partir del supuesto pago del medicamento. Es esta una actividad muy común en la que se encuentra toda persona que abona sus compras en cualquier establecimiento comercial y que verifica si la vuelta es correcta. Habilidades básicas como reconocer una cantidad o hacer un uso adecuado del dinero (abonar la cantidad y comprobar que la devolución es correcta), suponen todo un proceso de identificación numérica y de operaciones sencillas de cálculo que reflejan la disposición de aprendizajes básicos e instrumentales imbrincados en múltiples conductas de la vida cotidiana.

A partir de estos primeros grupos de cuestiones, el sexto bloque tiene que ver con los contextos de escritura. El primer ítem (A10) presenta como cuestión a resolver la cumplimentación del impreso de un laboratorio interesado en mejorar la información dirigida a los consumidores. Siguiendo con el tema de la escritura como destreza básica en todo proceso de alfabetización, en el bloque séptimo el sujeto tenía que resolver una actividad normal: cumplimentar un sobre que va dirigido a las señas del laboratorio (ítem A11).

Finalizada esta exploración, que de forma global tiene que ver con los denominados aprendizajes básicos instrumentales (lectura, lenguaje oral, escritura y cálculo), se añaden una serie de cuestiones relacionadas con otros factores que son importantes en el contexto de las habilidades básicas. Las primeras cuestiones (Bloque 8, ítems M1, M2 y M3) plantean un problema de localización e interpretación geográfica a partir de la observación de un mapa (mostrar un mapa metereológico de prensa, enunciar el posible tiempo previsto y señalar la ubicación de España).

Los bloques 9 (ítem M4) y 10 (ítem M5) presentan un problema de cálculo distinto a los ya realizados. Se trata, en este caso, de comparar precios y cantidades de un producto mediante un sencillo cálculo y de comprobar la exactitud de una cuenta de facturación cuando se ha ido la supermercado. Finalmente hay un ítem dedicado (M6, Bloque 11) a interpretar una oferta de trabajo presentada a los sujetos en forma de anuncio. La oferta permite múltiples

soluciones que el entrevistado debe ajustar a su situación personal con vistas a considerar o no tal propuesta.

A través de este conjunto de situaciones se trata de explorar mediante una entrevista personalizada si el sujeto dispone de las estrategias y técnicas básicas para operativizar el conjunto de aprendizajes necesarios que tienen que ver con los procesos de alfabetización, tal y como se ha presentado y analizado desde la perspectiva teórica que se enuncia en la presente investigación.

En el análisis de los datos de la encuesta, no hemos considerado los porcentajes de las personas que "no leen ni escriben". En primer lugar, debido al escaso número de la muestra en esta variable (82 personas para el total de la muestra) no resulta significativo en la mayoría de los casos. En segundo lugar, parte de las percepciones de las personas que se autclasifican en este apartado no se corresponde con la realidad. Hemos comprobado que un cierto porcentaje de este colectivo (alrededor del 10%) dicen que no saben leer ni escribir pero, sin embargo, contestan algunas de las preguntas.

Nota para la lectura de los cuadros estadísticos

En los cuadros estadísticos se han señalado con un punto aquellos datos que son significativos.

5.2. Análisis por bloques

BLOQUE I.- Capacidad de lectura y reconocimiento numérico (ítems A1 y A2).

La secuencia del problema era la siguiente. Inicialmente, los sujetos recibían un **prospecto médico** (ver Figura A del cuestionario) y se les indicaba que lo leyesen con atención. La redacción del prospecto reproduce el formato y el vocabulario más común en cualquier producto farmacéutico de venta al público. Para que la simulación representase los más fielmente posible la realidad, ni el vocabulario empleado ni su formato fueron simplificados. Ello explica que aparezcan palabras como "cefaleas", "posología", "desleídos"... o iniciales como "c.c.", "P.V.P." o "cad. set.". La única alteración realizada sobre los formatos más comunes fue la ampliación de la letra para facilitar su lectura por personas con problemas de agudeza visual.

Con el propósito de tener un primer indicador de las habilidades del sujeto, el prospecto le era entregado en posición invertida. Ante la primera reacción del entrevistado el encuestador debía anotar si el sujeto "lee o intenta leer" o si se producía un "bloqueo absoluto o no sabía leer".

La primera cuestión de la secuencia que acabamos de describir se refería a la lectura del prospecto médico de la "Curatina" (ver Figura A del cuestionario). Del total de sujetos encuestados (N=1201), el 91% "lee o trata de leer" el prospecto, mientras que el 9% restante afirma "no saber leer" o se "bloquea" ante la tarea que se le propone (ver Cuadro 1).

Esta primera prueba nos da una visión global de una habilidad básica como es la lectura de un texto sin entrar en su comprensión. Una mayoría importante de la muestra no tiene dificultades para superarla. Sin embargo hay un porcentaje, que en principio podríamos considerar más elevado de lo esperado, que muestra su incapacidad de leer o en bloqueo. Se trata de un porcentaje que a nivel comparativo es casi tres veces más elevado que el que normalmente aparece en los censos de población. Estos, con sus limitaciones y errores, muestran que existe un número bajo de personas clasificadas como "analfabetas absolutas", es decir que "no saben leer ni escribir". Las cifras porcentuales para toda la población española determinan que son en torno al 3% los mayores de quince años que se encuentran en dicha situación.

Analizando las respuestas según el género de los/las entrevistados/as se puede apreciar que son las mujeres las que presentan una mayor y significativa tasa de fracaso. Así, del total de sujetos que "no saben leer" o que se "bloquean". Tal situación, que normalmente se va a reproducir en la mayoría de los items, es fundamentalmente consecuencia de la realidad sociocultural y educativa que las mujeres han vivido en tiempos y generaciones anteriores. La discriminación femenina ante el mundo laboral y educativo ha sido un hecho constante y eso determina una serie de carencias que se hacen notar en este tipo de pruebas.

El comportamiento de la muestra por grupos de edad concentra la mayor parte de los casos de fracaso en los intervalos de 46 a 65 años y de más de 65 años. El grupo de edad entre 46 y 65 años "lee o intenta leer" en un 87% y se "bloquea o no sabe leer" en un 13%. Pero la diferencia entre ambos porcentajes es mucho mayor cuando se trata de una población más anciana. Los mayores de 65 años leen en un 71% de los casos y se bloquean o no son capaces de leer en el 28%, presentando una diferencia de veinte puntos con respecto al comportamiento del total de la muestra. Aquí, el factor histórico generacional, con grandes carencias educativas en nuestro país, muestra la escasez de oportunidades que tuvieron las generaciones mayores para acudir con "normalidad" y de forma estable y continua a la escuela.

En cuanto al tamaño del hábitat (ver Cuadro 2), sólo se aprecia una desviación significativa entre los sujetos que residen en localidades de más de 10.000 habitantes. En esta categoría (Cuadro 2), los que "leen o intentan leer", el 94%, presentan una diferencia de tres puntos sobre el comportamiento del conjunto de la muestra.

Porcentajes Verticales

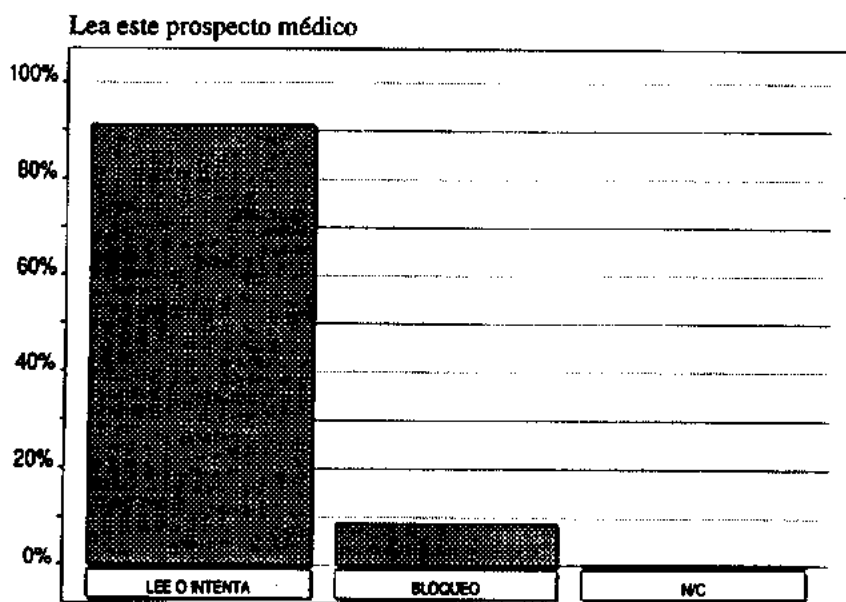
Cuadro 1: LEA ESTE PROSPECTO MÉDICO

Habilidades básicas de la población adulta
Alfabetismo funcional en España

	TOTAL	SEXO		EDAD					TOTAL
		HOMBRE	MUJER	16 A 18 AÑOS	19 A 25 AÑOS	26 A 45 AÑOS	46 A 65 AÑOS	MÁS DE 65 AÑOS	Total
TOTAL	1201	571	630	90	179	413	347	172	1201
LEA ESTE PROSPECTO MEDICO									
LEE O INTENTA	91%	94%	89%	99%	99%	98%	86%	72%	91%
BLOQUEO	9%	6%	11%	1%	1%	2%	14%	28%	9%
N/C	0%	0%						1%	0%

Habilidades básicas de la población adulta
Alfabetismo funcional en España

TOTAL	HABITAT			ESTUDIOS									-TOTAL-	
	MAS DE 100 MIL	DE 10 A 100 MIL	MEHOS DE 10 MIL	NO LEE NI ESCRIBE	NO ESCOLA RIZADO	PRIMER GRADO	2º GRADO CICLO 1	2º GRADO CICLO 2	TERCER GRADO	3º GRADO UNIV.	NO POR GRADOS	MS	NC	Total
TOTAL	1201	498	374	329	82	147	334	280	247	43	62	5	1	1201
LEA ESTE PROSPECTO MEDICO														
LEE O INTENTA	91%	94%	89%	90%		84%	97%	99%	99%	100%	100%			91%
BLOQUEO	9%	6%	11%	10%		16%	3%	1%	1%					9%
N/C	0%		0%			1%								0%



La segunda pregunta de este bloque se refería al nivel de comprensión numérica ante la pregunta "¿me puede decir cuánto vale este medicamento?". El 83% del total de sujetos responde correctamente, mientras que el 17% restante "no entiende los números" que aparecen escritos en el prospecto de la "Curatina" (ver Cuadro 3), mostrando, por lo tanto, la carencia de una habilidad básica para el cálculo como es el simple reconocimiento de una cantidad.

Se repite un comportamiento similar entre los distintos grupos de edad contemplados: los intervalos de 46 a 65 años y los mayores de 65 años acumulan al 77% de los sujetos que no

resuelven correctamente esta tarea. Pero no deja de ser un dato sorprendente encontrar tasas relativamente altas de error en los grupos de edades más jóvenes (10% entre las personas de 16 a 18 años), aunque no resulten estadísticamente significativos sobre el total de la muestra; sin embargo, según criterios estadísticos y para el conjunto de la muestra se obtiene un porcentaje significativo del 4% para el grupo de edad de 19 a 25 años.

El comportamiento del mismo ítem según el tamaño del hábitat presenta diferencias significativas respecto al perfil del total de la muestra en las dos categorías extremas (ver Cuadro 4). Las localidades de más de 100.000 habitantes agrupa a la mayor tasa de sujetos, el 87%, que resuelven correctamente la tarea, mientras que en las localidades de menos de 10.000 habitantes no se supera el 79% de sujetos que responden positivamente.

Una visión global de este bloque permite identificar un perfil personal típico de quienes no resuelven ambas cuestiones correctamente: se trata preferentemente de mujeres, con una edad que supera los 46 años y cuyo hábitat de residencia se sitúa en poblaciones con menos de 10.000 habitantes.

Podríamos concluir que, aún cuando en general se dan porcentajes altos de acierto, no dejan de ser ciertamente preocupantes las respuestas carenciales a cuestiones que de alguna forma exploran habilidades básicas y elementales en todo proceso de alfabetización. Dos colectivos son los que concentran los resultados menos positivos: las personas mayores y el grupo de mujeres. Pero son también alarmantes los porcentajes que en algunos casos (cuestión del reconocimiento de números) ofrecen las generaciones más jóvenes.

Porcentajes Verticales

Cuadro 3: ¿CUANTO VALE ESTE MEDICAMENTO?

Habilidades básicas de la población adulta
Alfabetismo funcional en España

	TOTAL	SEXO		EDAD					TOTAL
		HOMBRE	MUJER	16 A 18 AÑOS	19 A 25 AÑOS	26 A 45 AÑOS	46 A 65 AÑOS	MAS DE 65 AÑOS	
TOTAL	1201	571	630	90	179	413	347	172	1201
¿CUANTO VALE ESTE MEDICAMENTO?									
CUANTO VALE									
ENTIENDE NUMEROS	83%	•86%	•81%	90%	•96%	•92%	•78%	55%	83%
NO ENTIENDE	17%	•14%	•19%	10%	•4%	•7%	•22%	45%	17%
N/C	0%	0%	0%			0%		1%	0%

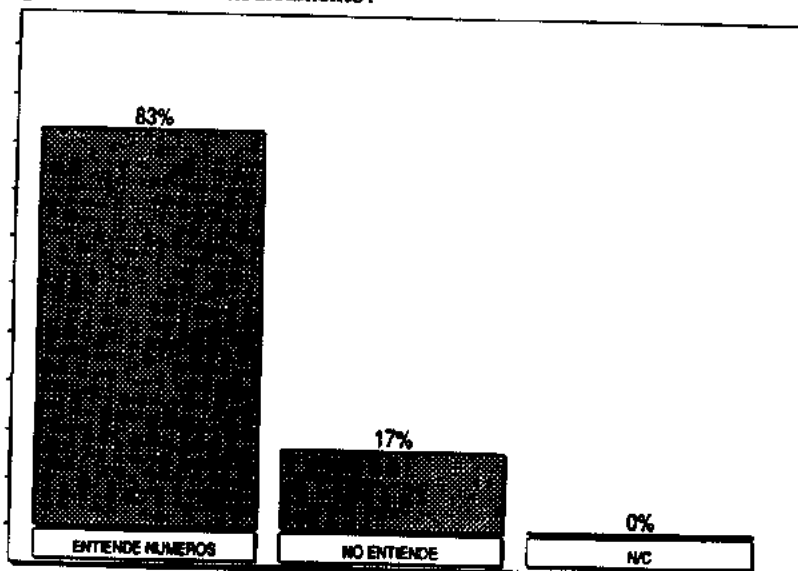
Porcentajes Verticales

Cuadro 4: ¿CUANTO VALE ESTE MEDICAMENTO?

Habilidades básicas de la población adulta
Alfabetismo funcional en España

	TOTAL	HABITAT			ESTUDIOS									TOTAL
		MAS DE 100 MIL	DE 10 A 100 MIL	MENOS DE 10 MIL	NO LEE MI SCRIBE	NO ESCOLA RIZADO	PRIMER GRADO	2º GRADO CICLO 1	2º GRADO CICLO 2	3º GRADO TERCER GRADO	3º GRADO UNIV.	NO POR GRADOS	NS	
TOTAL	1201	498	374	329	82	147	334	280	247	43	62	5	1	1201
¿CUANTO VALE ESTE MEDICAMENTO?														
CUANTO VALE														
ENTIENDE NUMEROS	83%	•87%	82%	•79%	69%	•85%	•93%	94%	100%	95%	60%	20%	100%	83%
NO ENTIENDE	17%	•13%	18%	•21%	31%	•15%	•7%	6%		5%	20%	20%		17%
N/C	0%		0%	0%	1%									0%

¿Cuánto vale este medicamento?



BLOQUE II.- Resolución de cuestiones derivadas de la lectura y comprensión de un texto (ítems A2, A3 y A4).

La serie de ítems que agrupamos en este bloque pretenden explorar las habilidades de comprensión lectora utilizando el mismo texto del prospecto médico, aunque el tercero de ellos (sobre el número de pastillas recomendado) implica también poner en juego habilidades de cálculo numérico.

La primera cuestión demandaba de los sujetos que expresaran "con sus palabras" las molestias para las que, según el prospecto, está indicada la "Curatina" (ver Figura A del cuestionario). El 18% del total de la muestra afirma "no entender" el texto, siendo incapaz de resolver correctamente la tarea. Esta cifra duplica prácticamente el porcentaje de los sujetos de la muestra que en el primer ítem (A1) no sabían leer o se bloqueaban ante el mismo prospecto. Pero, quizás el dato más destacable sea el alto porcentaje de sujetos que "repiten mecánicamente" las indicaciones del prospecto: el 47%.

Al analizar la variable sexo no se reproduce la misma tendencia que en el primer bloque: el análisis estadístico de los datos no detecta diferencias significativas entre hombres y mujeres (ver Cuadro 5). Las mujeres superan ligeramente a los varones entre quienes afirman no entender el prospecto, el 53% frente al 43%; pero también son más entre quienes son capaces de interpretar con sus propias palabras las indicaciones del texto, el 53% de mujeres frente al 47% de hombres.

El comportamiento por grupos de edad sí muestra una tendencia similar a la observada en los ítems del bloque anterior. En los intervalos superiores, de 46 a 65 años y de mayores de 65 años, se concentran los sujetos que no entienden la cuestión o que repiten mecánicamente el prospecto (ver Cuadro 5). Entre los mayores de 65 años, el 49% afirma no entender la cuestión que se les plantea y un 31% repiten lo que aparece escrito. Únicamente el 19% es capaz de reinterpretar las indicaciones del prospecto; es decir, de expresarlo con sus propias palabras. Entre los sujetos que afirman no entender la cuestión el 42% pertenecen al grupo de edad de 46 a 65 años y el 39% son mayores de 65 años; en total, entre ambos intervalos suman el 81% de quienes no son capaces de resolver correctamente la situación planteada.

En cuanto a la variable hábitat, se observa que en las poblaciones mayores de 100.000 habitantes, el 40% de los sujetos son capaces de reinterpretar el prospecto, frente a tan sólo un 28% en las localidades de menos de 10.000 habitantes. (ver Cuadro 6).

Al analizar la distribución de las respuestas según el nivel de estudios de los sujetos se destaca que entre los sujetos que declaran haber realizado estudios de Primer Grado, de Segundo Grado-Primer Ciclo y de Segundo Grado-Segundo Ciclo, prácticamente la mitad se limita a leer mecánicamente las instrucciones del prospecto. Y sólo entre los sujetos con estudios superiores alcanzan porcentajes significativamente más altos aquellos que son capaces de reinterpretar con sus propias palabras las dolencias para las que está indicado el medicamento (ver Cuadro 6).

Porcentajes Verticales

Cuadro 5: MOLESTIAS QUE PUEDE CURAR ESTE MEDICAMENTO

Habilidades básicas de la población adulta
Alfabetismo funcional en España

	TOTAL	SEXO		EDAD					TOTAL
		HOMBRE	MUJER	16 A 18 AÑOS	19 A 25 AÑOS	26 A 45 AÑOS	46 A 65 AÑOS	MAS DE 65 AÑOS	Total
TOTAL	1201	571	630	90	179	413	347	172	1201
MOLESTIAS QUE PUEDE CURAR ESTE MEDICAMENTO									
NO ENTIENDE	18%	17%	20%	• 7%	• 3%	• 8%	• 27%	• 49%	18%
REPITE MECANICA	47%	49%	45%	• 61%	48%	51%	45%	• 31%	47%
REINTERPRETA	35%	34%	36%	32%	• 49%	• 42%	• 28%	• 19%	35%
N/C	0%	0%					0%	1%	0%

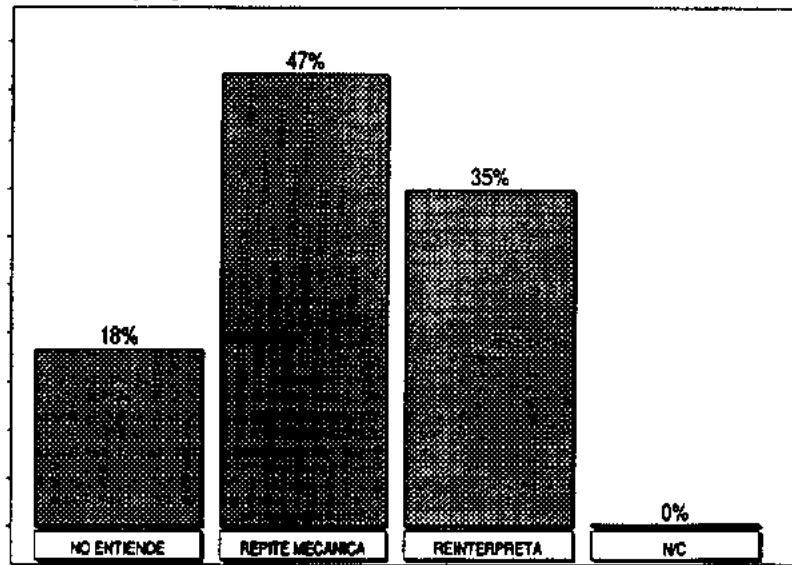
Porcentajes Verticales

Cuadro 6: MOLESTIAS QUE PUEDE CURAR ESTE MEDICAMENTO

Habilidades básicas de la población adulta
Alfabetismo funcional en España

	TOTAL	HABITAT			ESTUDIOS								TOTAL	
		MAS DE 100 MIL	DE 10 A 100 MIL	MENOS DE 10 MIL	NO LEE NI ESCRIBE	NO ESCOLA RIZADO	PRIMER GRADO	2º GRADO CICLO 1	2º GRADO CICLO 2	3º GRADO TERCER GRADO	3º GRADO UNIV.	NO POR GRADOS	NS NC	Total
TOTAL	1201	498	374	329	82	147	334	280	247	43	62	5	1	1201
MOLESTIAS QUE PUEDE CURAR ESTE MEDICAMENTO														
NO ENTIENDE	18%	16%	19%	21%	• 39%	16%	• 9%	• 3%			6%	40%		18%
REPITE MECANICA	47%	44%	46%	50%	41%	• 52%	50%	• 54%	49%	35%	40%			47%
REINTERPRETA	35%	• 40%	34%	• 28%	• 19%	32%	• 41%	• 43%	• 51%	• 58%	20%	100%		35%
N/C	0%		0%	0%		1%								0%

Molestias que puede curar este medicamento



La segunda cuestión de este bloque también pone a prueba la capacidad de comprensión lectora de los sujetos. En concreto se les pedía que señalaran entre cuatro opciones (ver ítem A3 del cuestionario) aquella que reflejase cómo se tenían que administrar los comprimidos de "Curatina". El texto del prospecto explica que "los comprimidos se tomarán desleídos en 3 c.c. de agua y nunca serán administrados en ayunas". Esta frase presenta, a priori, dos dificultades para su adecuada comprensión: la interpretación del vocablo "desleídos" (disueltos) y la asociación de "3 c.c." con una proporción de medida cotidiana (aproximadamente una cucharilla). De hecho, únicamente el 30% de los sujetos de la muestra fue capaz de resolver correctamente esta cuestión; es decir, "disueltas en una cuchara" (ver Cuadro 7). La mayor parte, el 44%, se inclinó por la opción "disueltas en un vaso de agua", mientras que el 15 % señaló que se las tomaría "masticándolas" o "tragándolas". También destaca el porcentaje de sujetos que no responden a la pregunta, el 11 %.

Resulta significativo que en los grupos de edad más jóvenes las respuestas incorrectas (ver Cuadro 7) superan en mucho a las correctas: el 61 % frente al 50 % en el intervalo de 16 a 18 años, el 60 % frente al 40 % en el de 19 a 25 años y el 61 % frente al 36 % en el de 26 a 45 años.

Porcentajes Verticales

Cuadro 7: COMO SE TOMARIA UNA PASTILLA DE ESTE MEDICAMENTO

Habilidades básicas de la población adulta
Alfabetismo funcional en España

	SEXO			EDAD					TOTAL
	TOTAL	HOMBRE	MUJER	16 A 18 AÑOS	19 A 25 AÑOS	26 A 45 AÑOS	46 A 65 AÑOS	MAS DE 65 AÑOS	Total
TOTAL	1201	571	630	90	179	413	347	172	1201
COMO SE TOMARIA UNA PASTILLA DE ESTE MEDICAMENTO									
MASTICANDOLA	7%	7%	6%	3%	7%	5%	8%	10%	7%
TRANGANDOSELA	8%	9%	7%	8%	6%	7%	8%	13%	8%
DISUELTA CUCHARA.	30%	30%	30%	36%	40%	36%	25%	13%	30%
DISUELTA VASO	44%	46%	43%	50%	47%	49%	44%	30%	44%
N/C	11%	8%	13%	3%		3%	16%	35%	11%

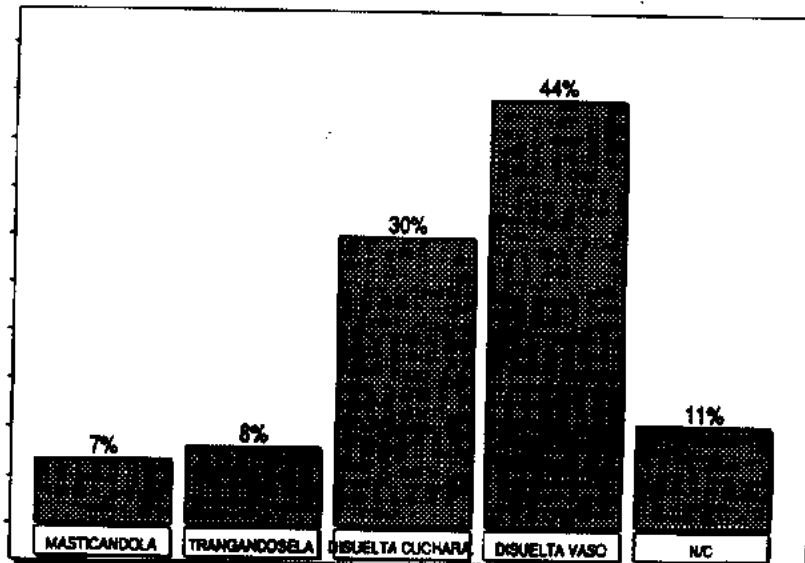
Porcentajes Verticales

Cuadro 8: COMO SE TOMARIA UNA PASTILLA DE ESTE MEDICAMENTO

Habilidades básicas de la población adulta
Alfabetismo funcional en España

	HABITAT			ESTUDIOS										TOTAL
	TOTAL	MAS DE 100 MIL	DE 10 A 100 MIL	MENOS DE 10 MIL	NO LEE NI ESCRIBE	NO ESCOLA RIZADO	PRIMER GRADO	2º GRADO CICLO 1	2º GRADO CICLO 2	3º GRADO TERCER CICLO	3º GRADO UNIV.	NO POR GRADOS	NS	NC
TOTAL	1201	498	374	329	82	147	334	280	247	43	62	5	1	1201
COMO SE TOMARIA UNA PASTILLA DE ESTE MEDICAMENTO														
MASTICANDOLA	7%	5%	7%	9%		7%	9%	6%	6%	2%	2%	40%	100%	7%
TRANGANDOSELA	8%	5%	9%	11%		16%	8%	9%	4%	5%	5%	20%		8%
DISUELTA CUCHARA.	30%	34%	28%	27%		12%	28%	33%	44%	51%	39%			30%
DISUELTA VASO	44%	49%	43%	40%		44%	47%	50%	46%	42%	53%	20%		44%
N/C	11%	7%	13%	14%		21%	8%	2%	0%		2%	20%		11%

¿Cómo se tomaría este medicamento?



La tercera cuestión de este bloque implica la puesta en juego de habilidades de comprensión lectora y de cálculo numérico. A los entrevistados se les solicitaba que indicasen el número de pastillas que había que tomar en el caso de seguir el tratamiento recomendado en el prospecto. La respuesta correcta significaba interpretar correctamente vocablos como "posología" y "dosis", y realizar el siguiente cálculo numérico: tres pastillas al día (una cada 8 horas) multiplicado por siete (durante una semana). Sobre el total muestral sólo responden la cantidad correcta, 21 pastillas, el 27 % de los sujetos entrevistados. (ver Cuadro 9).

Las opciones de respuesta incorrecta que debía manejar el encuestador son en este ítem especialmente relevantes. La primera, que recibe el 26 % de respuestas sobre el total muestral, agrupa a los sujetos que "no contestan, inventan un número o dicen cualquier otro que ven en el prospecto". Una segunda opción, cuando el sujeto identificaba las cantidades con las que había que operar pero no planteaba correctamente el cálculo y erraba en el resultado final, agrupaba al 33 % del total de la muestra. Finalmente están los sujetos que, aún identificando las cantidades a manejar y planteando correctamente el problema, erraban la cantidad final: un 14 % sobre el total de la muestra.

El tercer tipo de error, aquellos que identifican las cantidades y plantean adecuadamente el problema pero no aciertan en la cifra final, apenas presentan un perfil distinto al comportamiento del total de la muestra. Únicamente se aprecia una desviación significativa entre los sujetos que cometen este error y que declaran estudios de Segundo Grado-Primer Ciclo: el 18 % frente al 14 % en la muestra total.

Tal vez la complejidad de las cuestiones, en las que aparecen algunos términos no habituales y en las que es necesario realizar un breve cálculo, haga que los porcentajes globales de acierto desciendan significativamente con respecto a los bloques anteriores. Si bien en la cuestión de "cómo tomar la pastilla" los elementos de vocabulario pueden inducir a una respuesta no perfectamente correcta, la cuestión de cálculo ("número de pastillas a tomar") es mucho más objetiva. Sin embargo, en este caso hay un porcentaje de sujetos, que superó el 50 %, que no ofrece una respuesta correcta. Y aquí ya no se trata sólo de las generaciones "mayores", sino que también aparecen porcentajes relevantes de error entre aquellas generaciones más jóvenes.

(cuadro 9 y 10 y gráfico)

Porcentajes Verticales

Cuadro 9: NUMERO DE PASTILLAS QUE DEBE TOMAR

Habilidades básicas de la población adulta
Alfabetismo funcional en España

	SEXO			EDAD					TOTAL
	TOTAL	HOMBRE	MUJER	16 A 18 AÑOS	19 A 25 AÑOS	26 A 45 AÑOS	46 A 65 AÑOS	MAS DE 65 AÑOS	Total
TOTAL	1201	571	630	90	179	413	347	172	1201
NUMERO DE PASTILLAS QUE DEBE TOMAR									
NC/INVENTA NUMERO	26%	24%	27%	10%	10%	13%	36%	60%	26%
DICE OTRA CANTIDA	33%	31%	35%	40%	34%	38%	30%	23%	33%
EQUIVOCA CALCULO	14%	13%	14%	19%	17%	13%	14%	9%	14%
ACIERTA CALCULO	27%	31%	24%	31%	39%	36%	19%	8%	27%
N/C	1%	1%	0%			0%	1%	1%	1%

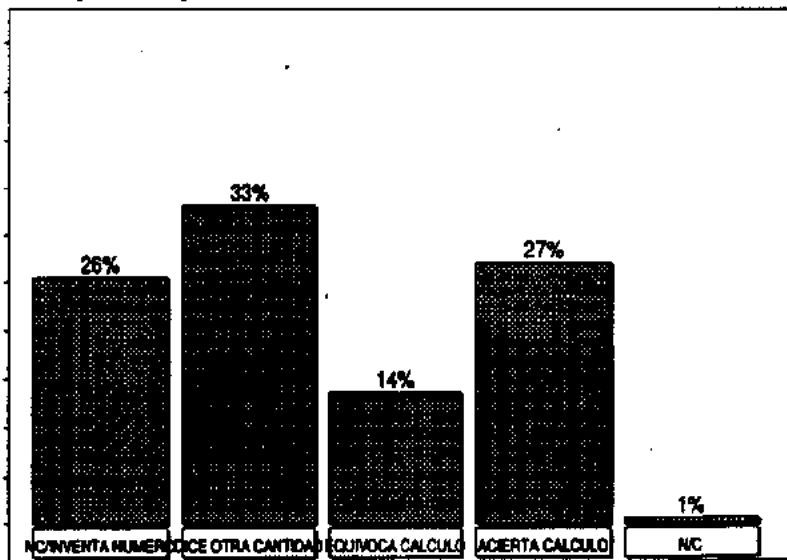
Porcentajes Verticales

Cuadro 10: NUMERO DE PASTILLAS QUE DEBE TOMAR

Habilidades básicas de la población adulta
Alfabetismo funcional en España

	HABITAT			ESTUDIOS									TOTAL	
	TOTAL	MAS DE 100 MIL	DE 10 A 100 MIL	MENOS DE 10 MIL	NO LEE MI E SCRIBE	NO ESCOLA RIZADO	PRIMER GRADO	2º GRADO 1	2º GRADO 2	3º GRADO	3º GRADO UNIV.	NO POR GRADOS	NS NC	Total
TOTAL	1201	498	374	329	82	147	334	280	247	43	62	5	1	1201
NUMERO DE PASTILLAS QUE DEBE TOMAR														
NC/INVENTA NUMERO	26%	21%	28%	29%	52%	25%	16%	8%	2%	6%	40%			26%
DICE OTRA CANTIDA	33%	31%	35%	33%	22%	38%	39%	34%	40%	29%	60%	100%		33%
EQUIVOCA CALCULO	14%	12%	14%	15%	12%	14%	18%	14%	14%	11%				14%
ACIERTA CALCULO	27%	35%	21%	22%	13%	23%	26%	43%	44%	53%				27%
N/C	1%	1%	1%		1%	0%	0%	0%						1%

Nº de pastillas que debe tomar



BLOQUE III.- Estrategias de búsqueda de información a partir de la comprensión lectora.(ítems A5 y A6).

La primera cuestión de este bloque se refiere al dominio de la comprensión lectora a partir de un problema relativamente simple: entre una lista de cuatro farmacias de guardia con diferentes horarios (ver Figura B del cuestionario), se les pedía a los sujetos que identificasen una a la que pudiesen acudir a comprar "Curatina" a las tres de la madrugada. La respuesta correcta suponía la elección de una de las dos farmacias que indicaban estar de servicio permanente.

El 80 % de los sujetos encuestados fue capaz de resolver correctamente esta cuestión, mientras que el 19 % señaló otra farmacia o ninguna. Solamente el 1 % no contestó a esta pregunta. La distribución de las respuestas por sexos no presenta diferencias significativas, que sí aparecen al observar el comportamiento de los distintos grupos de edad: las tasas de acierto en el intervalo de 46 a 65 años, el 68 %, y entre los mayores de 65 años, el 42 %, están muy por debajo del total de la muestra, del 80 % (ver Cuadro 11) que encuentra una farmacia de guardia.

En cuanto a la variable hábitat, las respuestas correctas se producen en mayor medida entre los sujetos de poblaciones de más de 100.000 habitantes: el 84 % (ver Cuadro 12). El nivel de estudios también presenta diferencias significativas: los que no aciertan son el 85 % de los sujetos entre los que no saben leer ni escribir y el 48 % entre los no escolarizados; mientras que sólo suponen el 16 % entre los que declaran estudios de Primer Grado o el 7 % entre los que declaran estudios de Segundo Grado-Primer Ciclo. Aunque no resulte estadísticamente representativo, también parece oportuno señalar que el 6 % de los sujetos que declaran haber cursado estudios superiores no resuelven correctamente la tarea (ver Cuadro 12).

Porcentajes Verticales

Cuadro 11: ¿A QUE FARMACIA DE GUARDIA SE DIRIGIRIA?

Habilidades básicas de la población adulta
Alfabetismo funcional en España

	TOTAL	SEXO		EDAD					TOTAL
		HOMBRE	MUJER	16 A 18 AÑOS	19 A 25 AÑOS	26 A 45 AÑOS	46 A 65 AÑOS	MAS DE 65 AÑOS	Total
TOTAL	1201	571	630	90	179	413	347	172	1201
¿A QUE FARMACIA DE GUARDIA SE DIRIGIRIA?									
A UNA DE SER.PERM	80%	82%	78%	94%	98%	94%	68%	42%	80%
OTRA O NINGUNA	19%	17%	22%	6%	2%	6%	31%	55%	19%
N/C	1%	1%	1%				1%	2%	1%

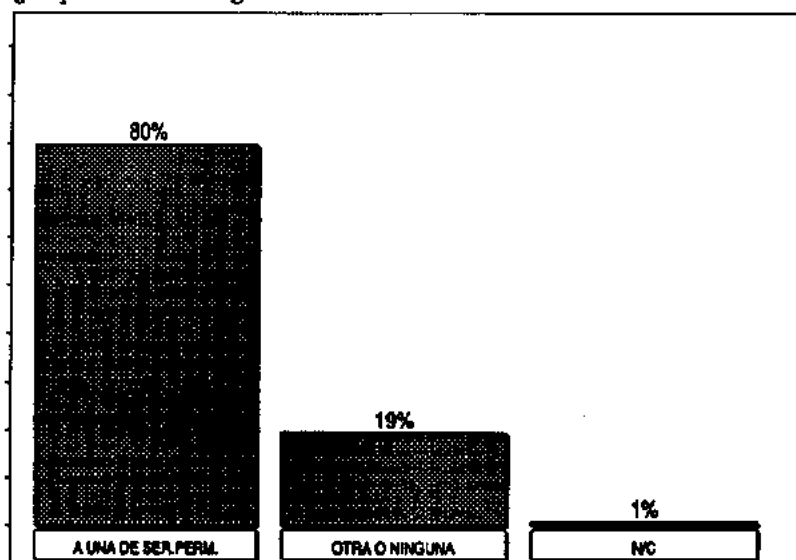
Porcentajes Verticales

Cuadro 12: ¿A QUE FARMACIA DE GUARDIA SE DIRIGIRIA?

Habilidades básicas de la población adulta
Alfabetismo funcional en España

	TOTAL	HABITAT			ESTUDIOS								TOTAL	
		MAS DE 100 MIL	DE 100 A 100 MIL	MENOS DE 10 MIL	NO LEE NI ESCRIBE	NO ESCOLA RIZADO	PRIMER GRADO	2º CICLO 1	2º CICLO 2	3º TERCER GRADO	3º GRADO UNIV.	NO POR GRADOS	NS	NC
TOTAL	1201	498	374	329	82	147	334	280	247	43	62	5	1	1201
¿A QUE FARMACIA DE GUARDIA SE DIRIGIRIA?														
A UNA DE SER.PERM	80%	84%	78%	76%	50%	83%	93%	96%	95%	94%	20%			80%
OTRA O NINGUNA	19%	15%	22%	23%	48%	16%	7%	4%	2%	6%	80%	100%		19%
N/C	1%	1%	1%	1%	3%	1%			2%					1%

¿A qué farmacia de guardia iría?



La segunda cuestión de este bloque pedía a los sujetos la búsqueda del número de teléfono de la farmacia seleccionada en unas hojas que reproducen la guía telefónica (ver Figura C del cuestionario). Esta tarea implica el dominio del criterio de orden alfabético y la puesta en práctica de habilidades de comprensión lectora. Las opciones de respuesta que tenía que valorar el encuestador eran tres: una situación de "bloqueo absoluto" en la que el sujeto es incapaz de realizar la tarea o que aduce una disculpa del tipo "no tengo gafas", otra situación en la que el sujeto busca la farmacia sin seguir un criterio alfabético y, en tercer lugar, la resolución correcta de la prueba. El 57 % de la muestra acierta con el número telefónico usando la búsqueda alfabética, el 23 % se "bloquea" y el 20 % restante realiza la búsqueda sin seguir el orden alfabético (ver Cuadro 13).

El comportamiento de la variable género presenta aquí diferencias significativas. Por cada 6 mujeres que muestran reacciones de bloqueo, estas sólo se presentan en 4 hombres. No existen diferencias significativas atribuibles al género entre los que no buscan por criterio alfabético, pero sí entre los que solucionan correctamente el problema: el 61 % de los varones por el 53 % de las mujeres (ver Cuadro 13).

El examen de los datos por grupos de edad presenta una distribución similar a ítems anteriores. Las reacciones de bloqueo aparecen en mayor medida entre los mayores de 46 años. Entre los mayores de 65 años esta reacción alcanza al 63 % de los sujetos, porcentaje que supone una diferencia positiva de 40 puntos sobre la misma tasa en el total de la muestra (ver Cuadro 13).

En cuanto al tamaño del hábitat, el uso correcto del listín telefónico se asocia positivamente con los sujetos residentes en localidades con más de 100.000 habitantes, el 61 %; mientras que sólo aciertan el 49 % de los sujetos que residen en núcleos de población menores de 10.000 habitantes (ver Cuadro 14).

Porcentajes Verticales

Cuadro 13: BUSQUE EL NUMERO DE TELEFONO EN LA GUIA

Habilidades básicas de la población adulta
Alfabetismo funcional en España

	SEXO			EDAD					TOTAL
	TOTAL	HOMBRE	MUJER	16 A 18 AÑOS	19 A 25 AÑOS	26 A 45 AÑOS	46 A 65 AÑOS	MAS DE 65 AÑOS	Total
TOTAL	1201	571	630	90	179	413	347	172	1201
BUSQUE EL NUMERO DE TELEFONO EN LA GUIA									
BLOQUEO	23%	19%	26%	6%	2%	7%	37%	63%	23%
NO ORDEN ALFAB.	20%	20%	20%	16%	17%	19%	25%	17%	20%
CORRECTO	57%	61%	53%	78%	80%	73%	38%	19%	57%
N/C	0%	1%	0%	1%	1%	0%	0%	1%	0%

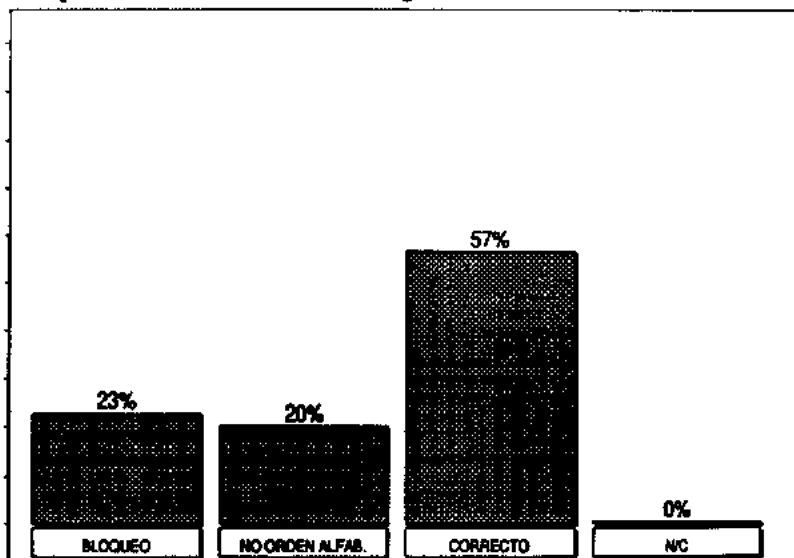
Porcentajes Verticales

Cuadro 14: BUSQUE EL NUMERO DE TELEFONO EN LA GUIA

Habilidades básicas de la población adulta
Alfabetismo funcional en España

	TOTAL	HABITAT			ESTUDIOS								TOTAL	
		MAS DE 10 MIL	DE 10 A 100 MIL	MENOS DE 10 MIL	NO LEE NI ESCRIBE	NO ESCOLA RIZADO	PRIMER GRADO	2º GRADO	3º GRADO	3º GRADO UNIV.	NO POR GRADOS	NS	NC	Total
TOTAL	1201	498	374	329	82	147	334	280	247	43	62	5	1	1201
BUSQUE EL NUMERO DE TELEFONO EN LA GUIA														
BLOQUEO	23%	20%	23%	27%	53%	26%	8%	4%			2%	80%		23%
NO ORDEN ALFAB.	20%	19%	18%	24%	27%	28%	23%	12%	9%		3%		100%	20%
CORRECTO	57%	61%	57%	49%	19%	46%	68%	84%	91%	95%	20%			57%
N/C	0%		1%	0%	1%		0%	1%						0%

Busque el número de teléfono en la guía



BLOQUE IV.- Capacidad espacial y resolución de un problema de orientación (ítems A7 y A8).

En los dos ítems siguientes se pone a prueba la capacidad espacial de los sujetos y su habilidad para desenvolverse con representaciones planimétricas. A la vista de un croquis de la ciudad en la que supuestamente está ubicada la farmacia de guardia antes seleccionada (ver Figura D del cuestionario)) se le pedía a los sujetos que procediesen a su localización. Para ello tenía dos alternativas: guiarse por el nombre de las calles o guiarse por el icono de uso convencional que indica la ubicación en un plano de este tipo de establecimientos. El encuestador debía observar cuatro posibles reacciones del sujeto: lo que mostraban una total desorientación, los que realizaban la búsqueda pero localizaban incorrectamente la farmacia, los que la localizaban correctamente guiándose por el nombre de la calle y los que también lo hacían correctamente pero siguiendo los símbolos convencionales.

El 45 % de los sujetos acierta a localizar la farmacia guiándose por el nombre de la calle en la que está ubicada y el 23 % lo hace buscando los símbolos convencionales. Entre los que no resuelven correctamente la búsqueda sólo un 2 % señala otra farmacia, mientras que el 29 % no acierta a orientarse (ver Cuadro 15).

Los resultados según el nivel de estudios ofrecen un dato sumamente revelador: entre los sujetos que no saben leer ni escribir, el 94 % no es capaz de orientarse con el plano. Esta tasa supera con mucho la tasa de desaciertos y errores que presentó este grupo en los ítems hasta ahora examinados. Esto es, el déficit lecto-escritor parece ir acompañado de grandes dificultades para utilizar representaciones espaciales (que no para comprenderlas, como veremos en el Bloque VIII). También es significativo el alto porcentaje de sujetos con estudios universitarios, el 44 %, que prefiere seguir la estrategia de búsqueda usando los símbolos convencionales. Se trata, sin duda, de la opción más económica en términos de tiempo (reduce las calles a comprobar a aquellas en las que existe el símbolo de farmacia), y que resulta ser mucho menos utilizada entre los sujetos que declaran estudios primarios o inferiores (ver Cuadro 16).

Porcentajes Verticales

Cuadro 15: LOCALICE EN EL MAPA LA FARMACIA

Habilidades básicas de la población adulta
Alfabetismo funcional en España

	SEXO			EDAD					TOTAL
	TOTAL	HOMBRE	MUJER	16 A 18 AÑOS	19 A 25 AÑOS	26 A 45 AÑOS	46 A 65 AÑOS	MÁS DE 65 AÑOS	Total
TOTAL	1201	571	630	90	179	413	347	172	1201
LOCALICE EN EL MAPA LA FARMACIA									
NO SE ORIENTA	29%	25%	33%	14%	8%	12%	44%	72%	29%
INDICA OTRA	2%	2%	3%	6%	2%	2%	2%	2%	2%
BUSCA 1ª CALLES	45%	46%	43%	52%	59%	54%	38%	16%	45%
BUSCA 1ª SIMBOLO	23%	26%	20%	28%	31%	32%	15%	8%	23%
N/C	0%	0%	0%				1%	1%	0%

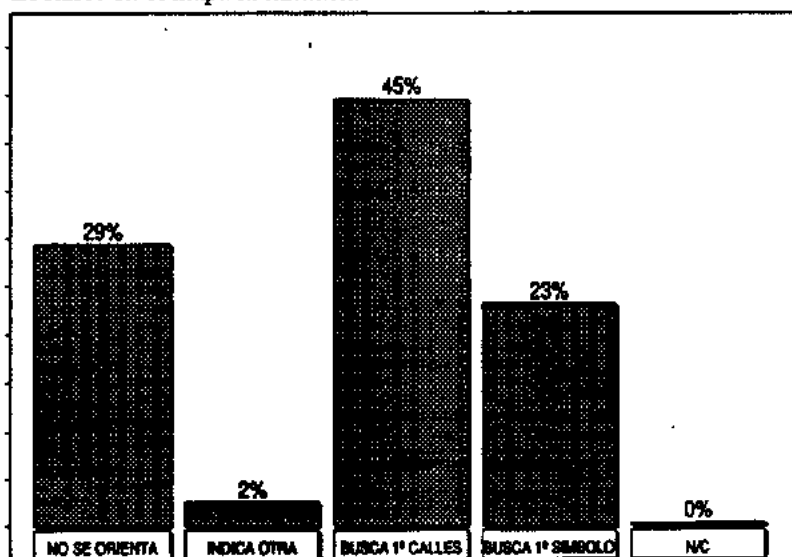
Porcentajes Verticales

Cuadro 16: LOCALICE EN EL MAPA LA FARMACIA

Habilidades básicas de la población adulta
Alfabetismo funcional en España

	HABITAT			ESTUDIOS								TOTAL			
	TOTAL	MÁS DE 10 DE 100 MIL	DE 10 A 100 MIL	MENOS DE 10 MIL	NO LEE NI ESCRIBE	NO ESCOLA RIZADO	PRIMER GRADO	2º GRADO CICLO 1	2º GRADO CICLO 2	3º GRADO TERCER GRADO	3º GRADO UNIV.	NO POR GRADOS	NS	NC	Total
TOTAL	1201	498	374	329	82	147	334	280	247	43	62	5	1	1201	
LOCALICE EN EL MAPA LA FARMACIA															
NO SE ORIENTA	29%	26%	28%	36%	65%	34%	15%	5%	5%	3%	80%	100%		29%	
INDICA OTRA	2%	2%	3%	2%	1%	2%	5%	2%	2%					2%	
BUSCA 1ª CALLES	45%	42%	51%	42%	24%	46%	53%	55%	63%	53%	20%			45%	
BUSCA 1ª SIMBOLO	23%	30%	18%	20%	8%	17%	27%	37%	30%	44%				23%	
N/C	0%	1%	0%		1%	1%								0%	

Localice en el mapa la farmacia



Después de localizar la farmacia de guardia (o de indicarle cual era en el caso de no haber sido capaces de hacerlo) se les pedía a los sujetos que trazaran desde un punto previamente definido en el plano (ver Figura D del cuestionario), el camino más corto para dirigirse hacia ella. Los entrevistadores debían de codificar el recorrido que señalaban los sujetos atendiendo a tres categorías: los que aciertan siguiendo la ruta más corta, los que también aciertan pero siguiendo rutas más largas y los que no aciertan. El 65 % de la muestra resuelve el problema correctamente (trazando la ruta más corta), un 15 % llega a la farmacia por rutas más largas y el 19 % no es capaz de realizar esta tarea.

Analizando las respuestas según el género de los entrevistados se observa cómo son más los hombres que eligen el camino más corto, el 71 %, que las mujeres, el 60 %. Mientras que entre las mujeres son más las que no aciertan la tarea, el 24 % (el 66 % sobre el total de sujetos que no aciertan), que entre los hombres, el 13 % (ver Cuadro 17).

Porcentajes Verticales

Cuadro 17: CAMINO QUE SEGUIRIA PARA IR A LA FARMACIA

Habilidades básicas de la población adulta
Alfabetismo funcional en España

	TOTAL	SEXO		EDAD					TOTAL
		HOMBRE	MUJER	16 A 18 AÑOS	19 A 25 AÑOS	26 A 45 AÑOS	46 A 65 AÑOS	MÁS DE 65 AÑOS	Total
TOTAL	1201	571	630	90	179	413	347	172	1201
CAMINO QUE SEGUIRIA PARA IR A LA FARMACIA									
ACIERTA PERO LARG	15%	15%	16%	16%	14%	15%	16%	15%	15%
ELIGE MAS CORTO	65%	71%	60%	74%	82%	79%	53%	32%	65%
NO ACIERTA	19%	13%	24%	9%	4%	5%	29%	53%	19%
N/C	1%	1%	1%	1%		1%	2%	1%	1%

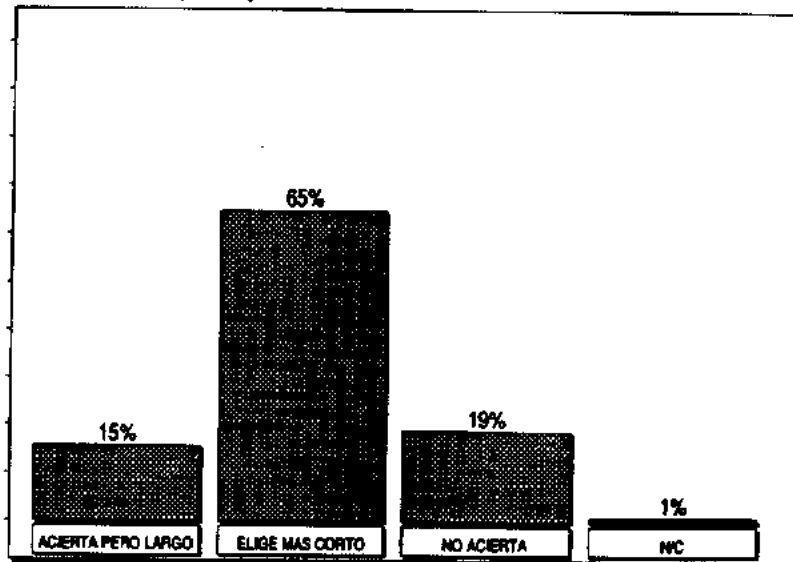
Porcentajes Verticales

Cuadro 18: CAMINO QUE SEGUIRIA PARA IR A LA FARMACIA

Habilidades básicas de la población adulta
Alfabetismo funcional en España

	HABITAT			ESTUDIOS					NIVEL DE			-TOTAL-			
	TOTAL	MAS DE 100 MIL	DE 10 A 100 MIL	MENOS DE 10 MIL	NO LEE NI ESCRIBE	NO ESCOLARIZADO	PRIMER GRADO	2º	2º	3º	GRADO UNIV.	NO POR GRADOS	MS	MC	Total
								CICLO 1	CICLO 2						
TOTAL	1201	498	374	329	82	147	334	280	247	43	62	5	1	1201	
CAMINO QUE SEGUIRIA PARA IR A LA FARMACIA															
ACIERTA PERO LARG	15%	16%	16%	14%		15%	19%	17%	14%	14%	11%	20%			15%
ELIGE MAS CORTO	65%	66%	64%	64%		41%	60%	77%	81%	86%	89%	20%			65%
NO ACIERTA	19%	16%	19%	22%		44%	19%	6%	4%			60%	100%		19%
N/C	1%	1%	1%	0%		3%	1%	1%	0%						1%

Camino que seguiría para ir a la farmacia



BLOQUE V.- Habilidad de cálculo numérico (ítem A9).

Continuando con la situación problema recreada en los bloques anteriores, a los sujetos se les sitúa ante la necesidad de realizar un sencillo cálculo numérico: una vez en la farmacia de guardia, al pagar la "Curatina" con 100 pts. se les preguntaba por el dinero que les debería de ser devuelto en esta operación. Se trata de un ítem complementario a la prueba ya solicitada del cálculo del número de pastillas recomendado para el tratamiento completo de la "Curatina".

Como observamos en el Cuadro 19, el 23 % de la población encuestada no es capaz de realizar el cálculo solicitado correctamente. Si a este porcentaje añadimos el 7 % de sujetos que "no saben, no contestan", tenemos un 30 % de sujetos que no resuelven el problema. A pesar de ser una tasa considerablemente alta, contrasta positivamente con el 73 % de sujetos que no eran capaces de realizar correctamente el cálculo del número de comprimidos que requiere el tratamiento de la "Curatina". Esta gran diferencia puede deberse a dos cuestiones: por una parte, al hecho de que el cálculo del tratamiento era una tarea más compleja y se realizaba a partir de la lectura del prospecto y, por otra parte, al hecho de que la acción de pagar un producto y comprobar la correcta devolución es más cotidiana y los sujetos tienen más desarrollada esta habilidad específica de cálculo.

Si analizamos las respuestas en función del sexo de los entrevistados, observamos que mientras los hombres realizan correctamente el cálculo en un 74 %, las mujeres sólo lo resuelven en un 66 % de los casos (ver Cuadro 19), respondiendo a una tendencia ya apuntada en ítems anteriores.

Por grupos de edad, los mayores de 65 años presentan las tasas más bajas de resolución correcta de la prueba: sólo el 39 % acierta la devolución correcta y el 27 % afirma no saber o no responde a la cuestión (ver Cuadro 19).

Analizando las respuestas según el tamaño del hábitat, puede constatarse que los sujetos residentes en localidades de más de 100.000 habitantes tienen un nivel de acierto significativamente mayor que los residentes en localidades de menos de 10.000 habitantes: un 76 % frente a un 62 % (ver Cuadro 20).

Como era previsible, en una prueba como la propuesta el nivel de acierto se incrementa a medida que se asciende en la escala formativa: de un escaso 11 % entre los que no saben leer ni escribir, se pasa a un 41 % entre los "no escolarizados", para elevarse por encima del 90 % entre aquellos que declaran estudios superiores de Tercer Grado (ver Cuadro 20).

Porcentajes Verticales

Cuadro 19: ¿CUANTO LE DEVOLVERAN DE 100 PESETAS?

Habilidades básicas de la población adulta
Alfabetismo funcional en España

	TOTAL	SEXO		EDAD					TOTAL
		HOMBRE	MUJER	16 A 18 AÑOS	19 A 25 AÑOS	26 A 45 AÑOS	46 A 65 AÑOS	MAS DE 65 AÑOS	Total
TOTAL	1201	571	630	90	179	413	347	172	1201
¿CUANTO LE DEVOLVERAN DE 100 PESETAS?									
ACIERTA	70%	•74%	•66%	77%	•87%	•81%	•61%	•39%	70%
NO ACIERTA	23%	21%	24%	21%	•13%	•17%	•30%	•34%	23%
NS NC	7%	•5%	•9%	2%		•1%	10%	•27%	7%
N/C	0%		0%			0%			0%

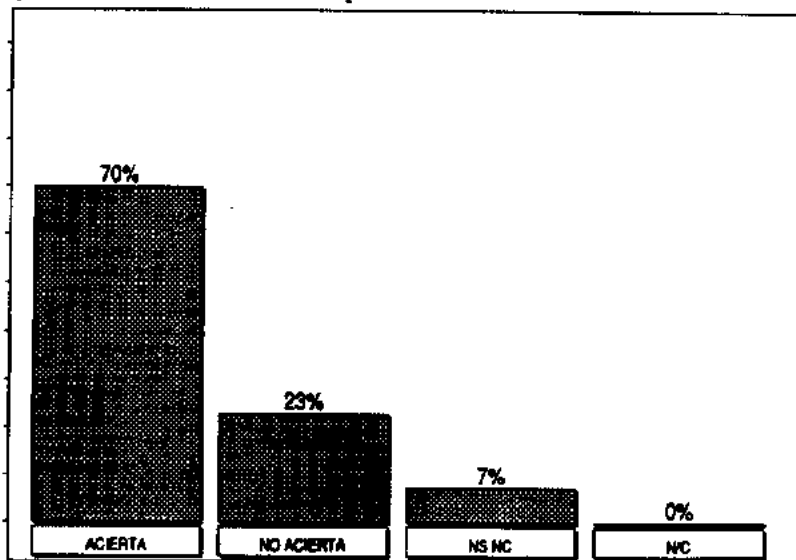
Porcentajes Verticales

Cuadro 20: ¿CUANTO LE DEVOLVERAN DE 100 PESETAS?

Habilidades básicas de la población adulta
Alfabetismo funcional en España

TOTAL	HABITAT			ESTUDIOS									-TOTAL-	
	MAS DE 100 MIL	DE 100 A 100 MIL	MENOS DE 10 MIL	NO LEE NI ESCRIBE	NO ESCOLA RIZADO	PRIMER GRADO	2º GRADO CICLO 1	2º GRADO CICLO 2	3º GRADO TERCER GRADO	3º GRADO UNIV.	NO POR GRADOS	NS	NC	Total
	1201	498	374	329	82	147	334	280	247	43	62	5	1	1201
¿CUANTO LE DEVOLVERAN DE 100 PESETAS?														
ACIERTA	70%	•76%	•68%	•62%	•41%	70%	•77%	•89%	•91%	•92%	40%	100%		70%
NO ACIERTA	23%	20%	22%	•28%	•44%	25%	22%	•10%	9%	•8%	20%			23%
NS NC	7%	•4%	10%	•10%	15%	5%	0%	1%			40%			7%
N/C	0%	0%				0%								0%

¿Cuánto le devolverán de 100 pts.?



BLOQUE VI.- Cumplimentar un impreso (ítems A10 y A11).

Se trataba en este caso de cumplimentar un impreso supuestamente dirigido al laboratorio que fabrica la "Curatina" para que este pueda mejorar la información sobre su producto dirigida a los consumidores (ver figura E del cuestionario). Esta tarea exige poner en práctica habilidades de interpretación lectora y, sobre todo, de escritura. Se trata, pues, de la única prueba escrita incluida en el cuestionario. Dado que se corría el riesgo de poner en peligro el carácter anónimo del cuestionario -en el impreso se pedía el nombre del "consumidor"- el encuestador tenía que aclarar que el nombre, los apellidos y la dirección podían ser inventados.

La cumplimentación del impreso engloba cuestiones de índole diversa ya abordadas en ítems anteriores, además del componente escrito. A grandes rasgos son las siguientes:

- Cumplimentación estricta del impreso: poner el nombre y los apellidos, la fecha y el lugar de nacimiento y la fecha del día de hoy.

- Reconocimiento y escritura del nombre del medicamento, de la cantidad a pagar por él y de la fecha de caducidad del mismo.

- Cumplimentar un sobre con la dirección del laboratorio para remitir el impreso por correo.

En la parte del impreso relativa a datos personales (nombre y apellidos, domicilio, fecha y lugar de nacimiento) el nivel de no respuesta se sitúa en el 17 % (ver Cuadros 21 a 27).

En cuanto a la escritura del nombre y de los apellidos el porcentaje de errores se eleva al 17 % sobre el total de la muestra (ver Cuadro 21).

El análisis de esta tarea según el tamaño del hábitat no muestra diferencias significativas. En cuanto al nivel de estudios aparecen algunos porcentajes sorprendentes. Este es el caso, por ejemplo, de los sujetos que declaran estudios universitarios (ver Cuadro 22), que presentan un 26 % de errores, aun cuando este porcentaje no aparece como

estadísticamente significativo. Por lo demás el comportamiento de la muestra es el esperado: cuanto menor nivel de estudios el porcentaje de los sujetos que no saben o no contestan o de quienes se equivocan al escribir su nombre es mayor (ver Cuadro 22). Así, entre los que declaran no saber leer ni escribir no responde el 94 %, aunque si lo hacen correctamente el 4 %. Entre los no escolarizados no responden el 32 %, aunque de los que lo intentan (el 68 %), el 49 % escribe correctamente su nombre y únicamente se equivoca el 19 %. Esto nos lleva a pensar que los sujetos no escolarizados pueden llegar a desarrollar la habilidad escritora en contextos informales o, al menos, a tratar de aprender habilidades básicas concretas necesarias en su vida cotidiana (como es, por ejemplo, escribir su nombre y apellidos).

Porcentajes Verticales

Cuadro 21: RELLENE ESTE IMPRESO.
NOMBRE Y APELLIDOS

Habilidades básicas de la población adulta
Alfabetismo funcional en España

	TOTAL	SEXO		EDAD					TOTAL
		HOMBRE	MUJER	16 A 18 AÑOS	19 A 25 AÑOS	26 A 45 AÑOS	46 A 65 AÑOS	MAS DE 65 AÑOS	
TOTAL	1201	571	630	90	179	413	347	172	1201
RELLENE ESTE IMPRESO. NOMBRE Y APELLIDOS									
BIEN	66%	•73%	•60%	•87%	•85%	•78%	•54%	•31%	66%
MAL	17%	•14%	•20%	•8%	13%	18%	•21%	16%	17%
NS NC	17%	•14%	•20%	•6%	2%	•4%	•25%	•53%	17%
N/C									

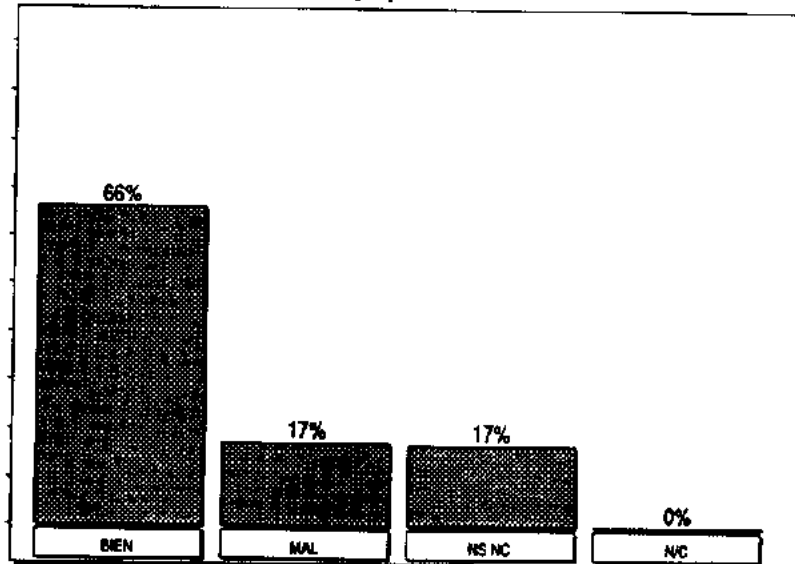
Porcentajes Verticales

Cuadro 22: RELLENE ESTE IMPRESO.
NOMBRE Y APELLIDOS

Habilidades básicas de la población adulta
Alfabetismo funcional en España

	TOTAL	HABITAT			ESTUDIOS						NIVEL DE		TOTAL	
		MAS DE 100 MIL	DE 100 A 10 MIL	MENOS DE 10 MIL	NO LEE NI ESCRIBE	NO ESCOLA RIZADO	PRIMER GRADO	2º GRADO CICLO 1	2º GRADO CICLO 2	3º GRADO TERCER GRADO	3º GRADO UNIV.	NO POR GRADOS		NS NC
TOTAL	1201	498	374	329	82	147	334	280	247	43	62	5	1	1201
RELLENE ESTE IMPRESO. NOMBRE Y APELLIDOS														
BIEN	66%	68%	66%	63%	•49%	64%	•77%	•85%	•84%	68%	20%			66%
MAL	17%	17%	17%	17%	19%	•24%	15%	13%	12%	26%	40%			17%
NS NC	17%	•15%	16%	19%	•32%	•12%	•9%	•2%	5%	6%	40%	100%		17%
N/C														

Rellene este impreso. Nombre y apellidos



En la escritura del domicilio el comportamiento de la muestra es similar al que acabamos de describir (ver Cuadros 23 y 24). En este caso, el nivel de acierto por sexos se equilibra, salvo en el caso de las mujeres que no contestan o afirman no saber cumplimentarlo: el 20 %, frente al 14 % de los hombres (ver Cuadro 23). También aparecen diferencias significativas relacionadas con el tipo de hábitat: el nivel de aciertos es menor a medida que disminuye el número de habitantes de la localidad: del 76 % en los núcleos de más de 100.000 habitantes, al 65 % en los que tienen entre 10.000 y 100.000 habitantes, para caer al 60 % en los núcleos menores de 10.000 habitantes (ver Cuadro 24).

Porcentajes Verticales

Cuadro 23: RELLENE ESTE IMPRESO.
DOMICILIO

Habilidades básicas de la población adulta
Alfabetismo funcional en España

	TOTAL	SEXO		EDAD					TOTAL
		HOMBRE	MUJER	16 A 18 AÑOS	19 A 25 AÑOS	26 A 45 AÑOS	46 A 65 AÑOS	MAS DE 65 AÑOS	Total
TOTAL	1201	571	630	90	179	413	347	172	1201
DOMICILIO									
BIEN	68%	69%	67%	86%	84%	80%	57%	37%	68%
MAL	15%	17%	13%	11%	14%	16%	18%	10%	15%
NS NC	17%	13%	20%	3%	2%	4%	25%	53%	17%
N/C									

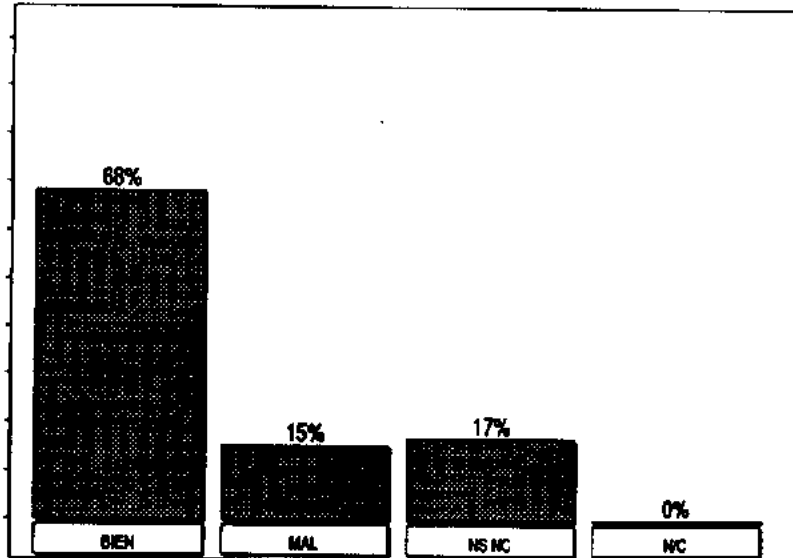
Porcentajes Verticales

Cuadro 24: RELLENE ESTE IMPRESO.
DOMICILIO

Habilidades básicas de la población adulta
Alfabetismo funcional en España

	TOTAL	HABITAT			ESTUDIOS								TOTAL	
		MAS DE 10 MIL	DE 10 A 100 MIL	MENOS DE 10 MIL	NO LEE NI ESCRIBE	NO ESCOLA RIZADO	PRIMER GRADO	2º GRADO CICLO 1	2º GRADO CICLO 2	3º GRADO TERCER GRADO	3º GRADO UNIV. GRADOS	NO POR GRADOS	NS NC	Total
TOTAL	1201	498	374	329	82	147	334	280	247	43	62	5	1	1201
DOMICILIO														
BIEN	68%	76%	65%	60%	54%	68%	73%	86%	93%	82%	20%			68%
MAL	15%	9%	19%	20%	14%	20%	19%	13%	2%	11%	40%			15%
NS NC	17%	15%	16%	20%	32%	12%	8%	2%	5%	6%	40%	100%		17%
N/C														

Rellene este impreso. Domicilio



El nivel de acierto de los sujetos se eleva significativamente al escribir su fecha de nacimiento. Sobre el total muestral la tasa de aciertos alcanza el 78 %, la de errores el 4 % y los sujetos que no saben o no contestan son el 18 % (ver Cuadros 25 y 26). Por sexos, los hombres superan a las mujeres (el 82 % frente al 75 %) en la escritura correcta de su fecha de nacimiento (ver Cuadro 25). Por grupos de edad, sumando los entrevistados que escriben erróneamente la fecha de nacimiento y los que no contestan o aducen no saber hacerlo, se puede constatar una vez más como estas alternativas se concentran entre los sujetos de 46 a 65 años (34 %) y entre los mayores de 65 años (59 %) (ver Cuadro 25). La escritura del lugar de nacimiento sigue un comportamiento similar al de la fecha de nacimiento (ver Cuadros 27 y 28).

Porcentajes Verticales

Cuadro 25: RELLENE ESTE IMPRESO.
FECHA DE NACIMIENTO

Habilidades básicas de la población adulta
Alfabetismo funcional en España

	TOTAL	SEXO		EDAD					TOTAL
		HOMBRE	MUJER	16 A 18 AÑOS	19 A 25 AÑOS	26 A 45 AÑOS	46 A 65 AÑOS	MAS DE 65 AÑOS	Total
TOTAL	1201	571	630	90	179	413	347	172	1201
FECHA DE NACIMIENTO									
BIEN	78%	82%	75%	97%	97%	93%	65%	41%	78%
Mal	4%	4%	5%	1%	1%	3%	9%	5%	4%
MS NC	17%	14%	20%	3%	2%	4%	26%	53%	17%
N/C									

Porcentajes Verticales

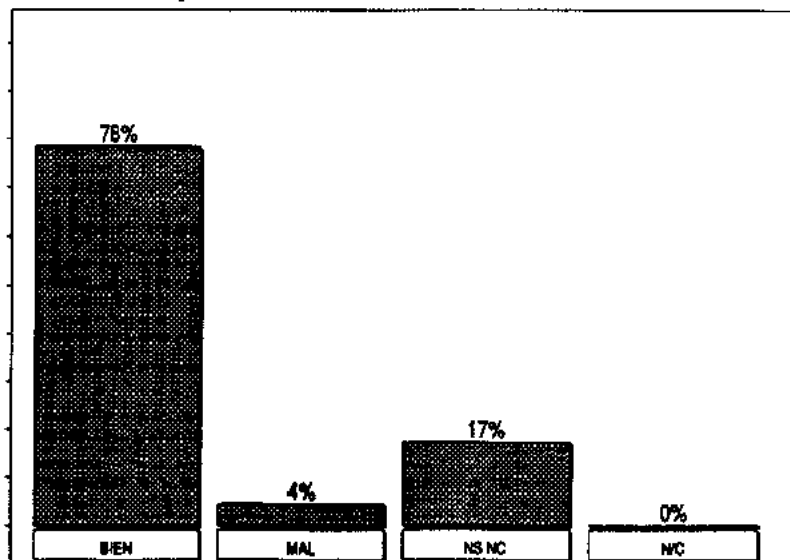
Cuadro 26: RELLENE ESTE IMPRESO.
FECHA DE NACIMIENTO

Habilidades básicas de la población adulta
Alfabetismo funcional en España

	TOTAL	HABITAT			ESTUDIOS								TOTAL	
		MAS DE 10 DE 100 MIL	DE 10 A 100 MIL	MENOS DE 10 MIL	NO LEE NI E SCRIBE	NO ESCOLA RIZADO	PRIMER GRADO	2º GRADO CICLO 1	2º GRADO CICLO 2	3º GRADO TERCER GRADO	3º GRADO UNIV. NO POR GRADOS	MS NC	Total	
TOTAL	1201	498	374	329	82	147	334	280	247	43	62	5	1	1201
FECHA DE NACIMIENTO														
BIEN	78%	82%	79%	73%	53%	80%	90%	98%	95%	94%	20%			78%
Mal	4%	3%	4%	7%	14%	7%	1%	1%			40%			4%
MS NC	17%	15%	17%	20%	33%	13%	9%	2%	5%	6%	40%	100%		17%
N/C														

(cuadro 25, 26,27 28 y gráfico)

Rellene este impreso. Fecha de nacimiento



Porcentajes Verticales

Cuadro 27: RELLENE ESTE IMPRESO.
LUGAR DE NACIMIENTO

Habilidades básicas de la población adulta
Alfabetismo funcional en España

	TOTAL	SEXO		EDAD					TOTAL
		HOMBRE	MUJER	16 A 18 AÑOS	19 A 25 AÑOS	26 A 45 AÑOS	46 A 65 AÑOS	MAS DE 65 AÑOS	Total
TOTAL	1201	571	630	90	179	413	347	172	1201
LUGAR DE NACIMIENTO									
BIEN	81%	84%	78%	96%	98%	94%	70%	44%	81%
MAL	2%	2%	2%	1%		2%	4%	3%	2%
NS NC	17%	14%	20%	3%	2%	4%	26%	53%	17%
N/C									

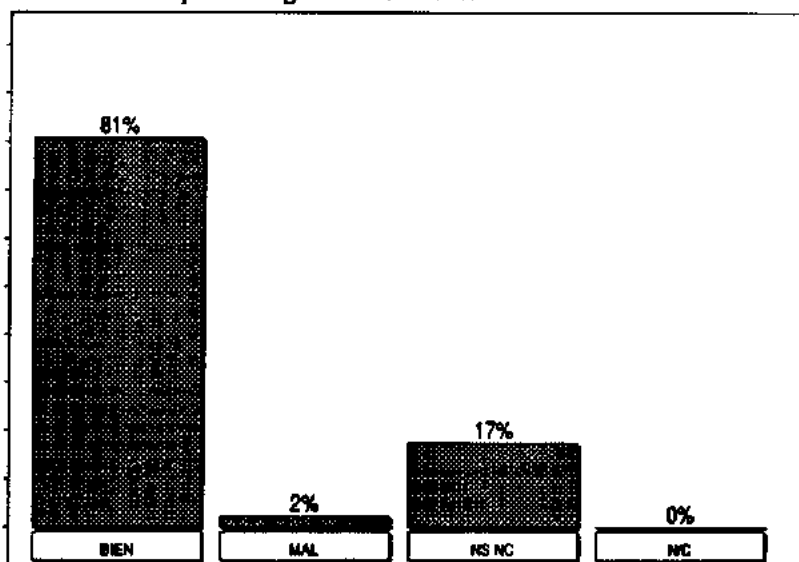
Porcentajes Verticales

Cuadro 28: RELLENE ESTE IMPRESO.
LUGAR DE NACIMIENTO

Habilidades básicas de la población adulta
Alfabetismo funcional en España

	TOTAL	HABITAT			ESTUDIOS								-TOTAL-	
		MAS DE 100 MIL	DE 10 A 100 MIL	MENOS DE 10 MIL	NO LEE NI ESCRIBE	NO ESCOLA RIZADO	PRIMER GRADO	2º GRADO CICLO 1	2º GRADO CICLO 2	3º GRADO TERCER GRADO	3º GRADO UNIV.	NO POR GRADOS	NS	NC
TOTAL	1201	498	374	329	82	147	334	280	247	43	62	5	1	1201
LUGAR DE NACIMIENTO														
BIEN	81%	82%	82%	76%	61%	85%	91%	97%	95%	90%	40%			81%
MAL	2%	2%	1%	3%	7%	2%	1%	1%		3%	20%			2%
NS NC	17%	15%	17%	20%	32%	13%	8%	2%	5%	6%	40%	100%		17%
N/C														

Rellene este impreso. Lugar de nacimiento



Los aciertos en la escritura se incrementan de nuevo al apuntar en el impreso el **importe pagado por el medicamento**: el 76 %, frente al 4 % de errores y al 20 % de sujetos que no contestan (ver Cuadros 29 y 30). Aunque vuelven a caer significativamente cuando se ha de identificar la **fecha de caducidad** y anotarla: en este caso el porcentaje de error se eleva al 12 %, con un 62 % de aciertos y una tasa especialmente alta de quienes afirman no saber hacerlo o que no contestan, el 26 % (ver Cuadros 31 y 32). Este último dato induce a pensar que, a las dificultades de la escritura del impreso se suman problemas relacionados con la interpretación lectora, tanto del mismo impreso como del prospecto en el que se ha de buscar la indicación sobre la caducidad del medicamento. Entre los mayores de 65 años la tasa de los que no realizan la tarea se eleva al 64 % y la tasa de quienes se equivocan alcanza el 12 %. Entre los sujetos que tienen entre 45 y 65 años, disminuye la tasa de los que no realizan la tarea, el 37 %, pero se incrementa la de quienes se equivocan, el 19 % (ver Cuadro 31). Entre ambos grupos de edad acumulan el 78 % de quienes no saben o no contestan y el 59 % de los errores, dato especialmente preocupante si tenemos en cuenta que en estos grupos de edad se registran los mayores niveles de consumo de medicamentos.

Porcentajes Verticales

Cuadro 29: RELLENE ESTE IMPRESO.
IMPORTE PAGADO

Habilidades básicas de la población adulta
Alfabetismo funcional en España

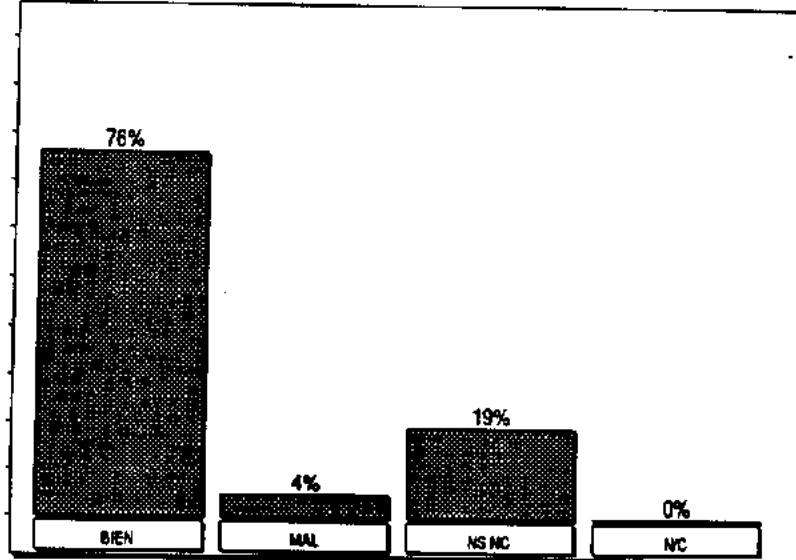
	TOTAL	SEXO		EDAD					TOTAL
		HOMBRE	MUJER	16 A 18 AÑOS	19 A 25 AÑOS	26 A 45 AÑOS	46 A 65 AÑOS	MAS DE 65 AÑOS	Total
TOTAL	1201	571	630	90	179	413	347	172	1201
IMPORTE PAGADO									
BIEN	76%	• 79%	• 74%	• 92%	• 97%	• 90%	• 65%	• 35%	76%
MAL	4%	• 5%	• 4%	• 3%	• 1%	• 4%	• 7%	• 6%	4%
NS NC	19%	• 16%	• 22%	• 4%	• 2%	• 6%	• 29%	• 58%	19%
N/C									

**Cuadro 30: RELLENE ESTE IMPRESO.
IMPORTE PAGADO**

Habilidades básicas de la población adulta
Alfabetismo funcional en España

	TOTAL	HABITAT			ESTUDIOS								-TOTAL-	
		MAS DE 100 MIL	DE 10 A 100 MIL	MENOS DE 10 MIL	NO LEE NI ESCRIBE	NO ESCOLA RIZADO	PRIMER GRADO	2º GRADO CICLO 1	2º GRADO CICLO 2	3º GRADO TERCER GRADO	3º GRADO UNIV.	NO POR GRADOS	NS NC	Total
TOTAL	1201	498	374	329	82	147	334	280	247	43	62	5	1	1201
IMPORTE PAGADO														
BIEN	76%	78%	78%	71%	46%	78%	87%	96%	95%	90%	40%			76%
MAL	4%	5%	4%	5%	13%	6%	4%	1%		3%	20%			4%
NS NC	19%	17%	18%	24%	41%	16%	9%	3%	5%	6%	40%	100%		19%
N/C														

Rellene este impreso. Importe pagado



Porcentajes Verticales

Cuadro 31: RELLENE ESTE IMPRESO.
FECHA DE CADUCIDAD

Habilidades básicas de la población adulta
Alfabetismo funcional en España

	TOTAL	SEXO		EDAD					TOTAL
		HOMBRE	MUJER	16 A 18 AÑOS	19 A 25 AÑOS	26 A 45 AÑOS	46 A 65 AÑOS	MÁS DE 65 AÑOS	Total
TOTAL	1201	571	630	90	179	413	347	172	1201
FECHA DE CADUCIDAD									
BIEN	62%	65%	60%	82%	85%	80%	44%	24%	62%
MAL	12%	13%	11%	8%	10%	9%	19%	12%	12%
NS NC	25%	22%	29%	10%	5%	12%	37%	65%	25%
N/C									

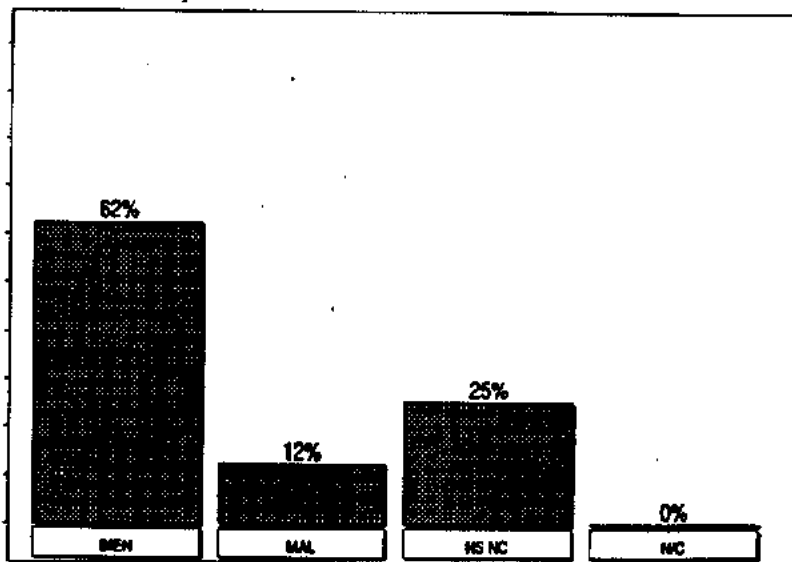
Porcentajes Verticales

Cuadro 32: RELLENE ESTE IMPRESO.
FECHA DE CADUCIDAD

Habilidades básicas de la población adulta
Alfabetismo funcional en España

	TOTAL	HABITAT			ESTUDIOS							NIVEL DE	TOTAL	
		MÁS DE 100 MIL	DE 100 A 100 MIL	MENOS DE 10 MIL	NO LEE NI ESCRIBE	NO ESCOLA RIZADO	PRIMER GRADO	2º GRADO CICLO 1	2º GRADO CICLO 2	3º GRADO TERCER GRADO	3º GRADO UNIV. GRADOS	NO POR GRADOS	NS NC	Total
TOTAL	1201	498	374	329	82	147	334	280	247	43	62	5	1	1201
FECHA DE CADUCIDAD														
BIEN	62%	67%	60%	57%	28%	60%	74%	83%	93%	84%	20%			62%
MAL	12%	10%	16%	11%	21%	15%	13%	9%	9%	6%	40%			12%
NS NC	25%	22%	24%	32%	51%	25%	13%	8%	7%	10%	40%	100%		25%
N/C														

Rellene este impreso. Fecha de caducidad



El porcentaje de acierto vuelve a incrementarse al anotar la fecha en la que se cubre el impreso, alcanzando el 70 % (ver Cuadro 33). Sin duda, con respecto a la fecha de caducidad, en este caso no era necesario leer el prospecto y la información se obtenía interactuando con el encuestador ("¿qué día es hoy?"). El comportamiento de la muestra enseña como vuelven a ser los hombres, los sujetos de los grupos de menor edad, los que declaran tener un mayor nivel de estudios y los residentes en núcleos de población de más de 100.000 habitantes, los colectivos que presentan las tasas de acierto significativamente más altas (ver Cuadros 33 y 34).

Porcentajes Verticales

Cuadro 33: RELLENE ESTE IMPRESO.
FECHA DEL DIA

Habilidades básicas de la población adulta
Alfabetismo funcional en España

	TOTAL	SEXO		EDAD					TOTAL
		HOMBRE	MUJER	16 A 18 AÑOS	19 A 25 AÑOS	26 A 45 AÑOS	46 A 65 AÑOS	MÁS DE 65 AÑOS	Total
TOTAL	1201	571	630	90	179	413	347	172	1201
FECHA DEL DIA									
BIEN	70%	•74%	•66%	•86%	•91%	•82%	•57%	•35%	70%
MAL	11%	•10%	•11%	•8%	•7%	•11%	•14%	•7%	11%
NS NC	20%	•16%	•23%	•7%	•3%	•6%	•29%	•58%	20%
N/C									

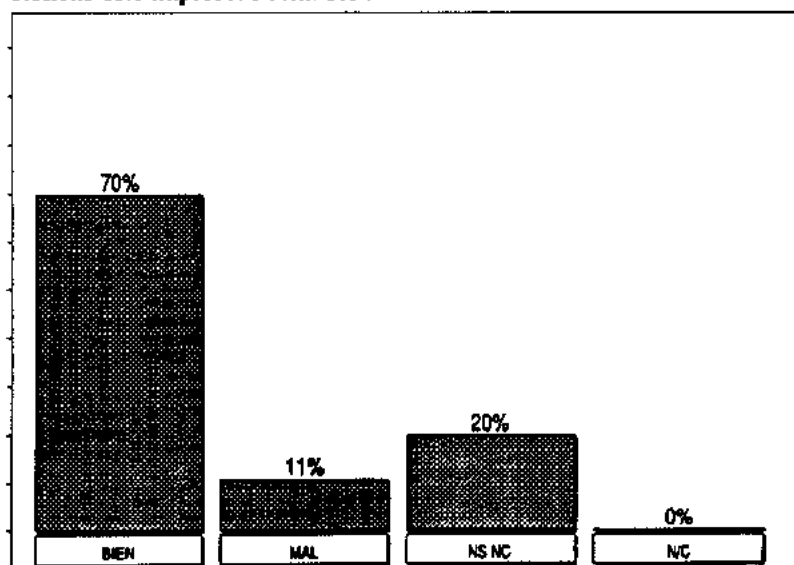
Porcentajes Verticales

Cuadro 34: RELLENE ESTE IMPRESO.
FECHA DEL DIA

Habilidades básicas de la población adulta
Alfabetismo funcional en España

	TOTAL	HABITAT			ESTUDIOS								TOTAL	
		MÁS DE 100 MIL	DE 100 A 100 MIL	MENOS DE 10 MIL	NO LEE NI ESCRIBE	NO ESCOLA RIZADO	PRIMER GRADO	2º CICLO 1º GRADO	2º CICLO 2º GRADO	3º CICLO 3º GRADO	GRADO UNIV.	NO POR GRADOS	NS NC	Total
TOTAL	1201	498	374	329	82	147	334	280	247	43	62	5	1	1201
FECHA DEL DIA														
BIEN	70%	•73%	69%	65%	•46%	69%	•81%	•87%	•91%	•82%	40%			70%
MAL	11%	•8%	13%	11%	•16%	•16%	•7%	•8%	•5%	•10%	20%			11%
NS NC	20%	•18%	18%	23%	•38%	•15%	•11%	•4%	•5%	•8%	40%	100%		20%
N/C														

Rellene este impreso. Fecha del día



Después de completar el impreso y siguiendo con la situación simulada dirigida a indagar en las habilidades de escritura, se les pedía a los sujetos que copiasen las señas del laboratorio en un sobre para remitírselo por correo. Del total de la muestra un 67 % realizó esta tarea a la perfección, un 7 % escribió correctamente la dirección pero lo hizo sin orden, el 2 % también la escribió correctamente pero sin anotar el código postal, el 10 % lo hizo mal y el 14 % no lo hizo (ver Cuadro 35). Es decir, extrapolando estos resultados, se puede afirmar que entre un 24 % y un 33 % de la población española tiene problemas para remitir correctamente un envío postal.

BLOQUE VII.- Problema de localización geográfica. (Items M1, M2 y M3).

Este problema consistía en la presentación de dos mapas meteorológicos de un periódico. El primero era un mapa de España donde el entrevistado debía localizar la Comunidad Autónoma o región donde vivía y también inferir la previsión del tiempo. El segundo era un mapa de Europa y se le pedía que situara España en él (ver items M1, M2, M3 y las figuras F1 y F2 del cuestionario).

En la primera cuestión (ver Cuadros 37 y 38), un 84% del total de entrevistados localiza su Comunidad Autónoma o región correctamente, un 12% no la localiza y un 4% no contesta. Por géneros, hay diferencias significativas entre hombres y mujeres a favor de los primeros: el 89 % de aciertos frente al 80 %. Atendiendo a los niveles de estudio se observa cómo entre las personas no escolarizadas un 65% sabe situar su región en el mapa de España, por lo que se puede inferir que en este caso la escolarización no es una variable tan determinante como al observar capacidades de lectoescritura o de cálculo (ver Cuadro 38).

Porcentajes Verticales

Cuadro 37: SITUE LA CCAA O REGION DONDE VIVE

Habilidades básicas de la población adulta
Alfabetismo funcional en España

	TOTAL	SEXO		EDAD					TOTAL
		HOMBRE	MUJER	16 A 18 AÑOS	19 A 25 AÑOS	26 A 45 AÑOS	46 A 65 AÑOS	MAS DE 65 AÑOS	Total
TOTAL	1201	571	630	90	179	413	347	172	1201
SITUE LA CCAA O REGION DONDE VIVE									
ACIERTA	84%	• 89%	• 80%	97%	• 95%	94%	• 76%	• 59%	84%
NO ACIERTA	12%	• 9%	• 15%	3%	• 4%	5%	• 19%	• 28%	12%
NS NC	4%	• 2%	• 5%		• 1%	1%	• 5%	• 13%	4%
N/C									

Porcentajes Verticales

Cuadro 35: PONGA LAS SEÑAS DEL LABORATORIO EN EL SOBRE

Habilidades básicas de la población adulta
Alfabetismo funcional en España

	SEXO			EDAD					TOTAL	
	TOTAL	HOMBRE	MUJER	16 A 18 AÑOS	19 A 25 AÑOS	26 A 45 AÑOS	46 A 65 AÑOS	MAS DE 65 AÑOS	Total	Total
TOTAL	1201	571	630	90	179	413	347	172		1201
PONGA LAS SEÑAS DEL LABORATORIO EN EL SOBRE										
MAL	10%	10%	10%	4%	3%	6%	13%	22%		10%
BIEN, NO ORDEN	7%	8%	6%	2%	6%	6%	10%	8%		7%
BIEN, SIN CP	2%	2%	2%	3%	1%	2%	2%	3%		2%
TODO BIEN	67%	68%	65%	83%	89%	80%	54%	27%		67%
N/C	14%	12%	17%	7%	2%	6%	20%	41%		14%

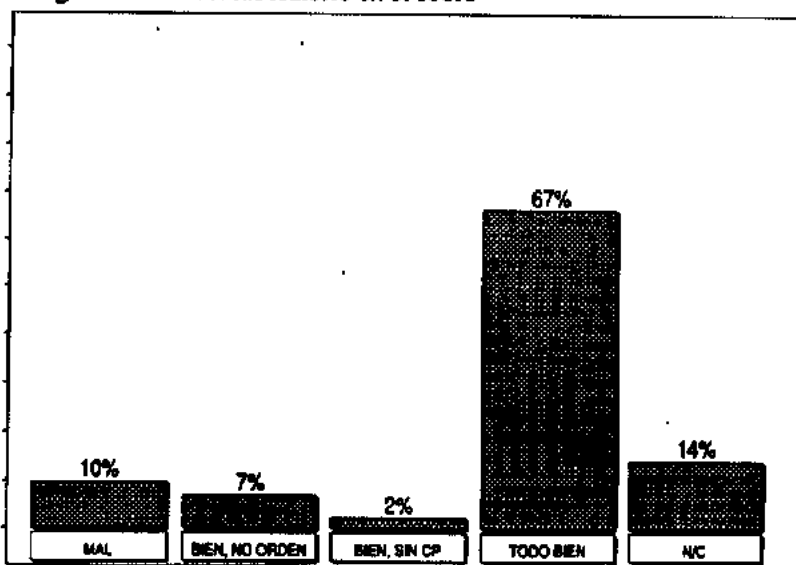
Porcentajes Verticales

Cuadro 36: PONGA LAS SEÑAS DEL LABORATORIO EN EL SOBRE

Habilidades básicas de la población adulta
Alfabetismo funcional en España

	HABITAT			ESTUDIOS								TOTAL			
	TOTAL	MAS DE 100 MIL	DE 10 A 100 MIL	MENOS DE 10 MIL	NO LEE NI ESCRIBE	NO ESCOLA RIZADO	PRIMER GRADO	2º CICLO	2º CICLO	3º CICLO	GRADO UNIV.	NO POR GRADOS	MS	MC	Total
TOTAL	1201	498	374	329	82	147	334	280	247	43	62	5	1		1201
PONGA LAS SEÑAS DEL LABORATORIO EN EL SOBRE															
MAL	10%	10%	8%	11%	20%	9%	6%	4%	2%	10%					10%
BIEN, NO ORDEN	7%	7%	7%	7%	10%	11%	5%	4%	12%	5%				100%	10%
BIEN, SIN CP	2%	3%	3%	1%	1%	3%	3%	2%							2%
TODO BIEN	67%	68%	67%	64%	41%	66%	76%	86%	86%	77%	60%				67%
N/C	14%	12%	15%	17%	27%	10%	10%	4%		8%	40%				14%

Ponga las señas del laboratorio en el sobre

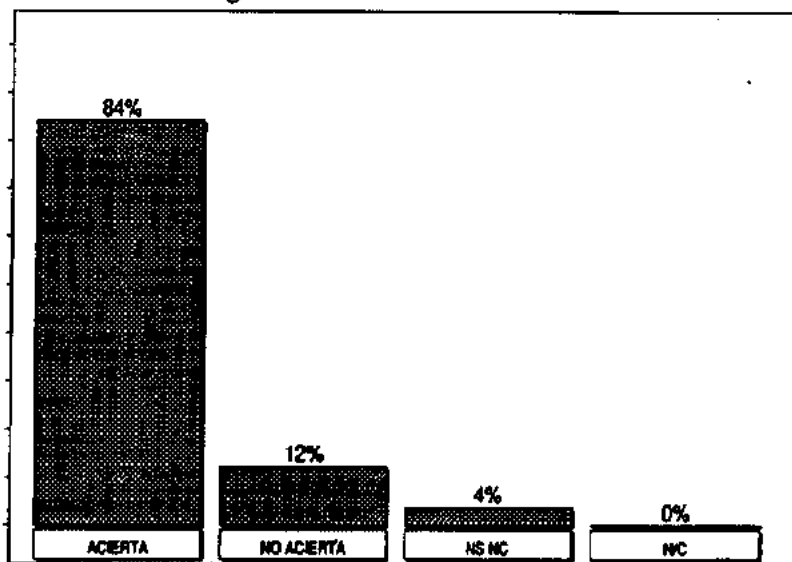


Cuadro 38: SITUE LA CCAA O REGION DONDE VIVE

Habilidades básicas de la población adulta
Alfabetismo funcional en España

	TOTAL	HABITAT			ESTUDIOS								-TOTAL-		
		MAS DE 100 MIL	DE 10 A 100 MIL	MEHOS DE 10 MIL	NO LEE NI ESCRIBE	NO ESCOLA RIZADO	PRIMER GRADO	2º GRADO CICLO 1	2º GRADO CICLO 2	3º GRADO TERCER GRADO	3º GRADO UNIV.	NO POR GRADOS	NS	NC	Total
		TOTAL	1201	498	374	329	82	147	334	280	247	43	62	5	1
SITUE LA CCAA O REGION DONDE VIVE															
ACIERTA	84%	89%	83%	79%	65%	84%	95%	98%	98%	97%	60%	100%		84%	
NO ACIERTA	12%	9%	12%	17%	28%	14%	4%	2%	2%	3%	40%			12%	
NS NC	4%	2%	5%	4%	7%	2%	1%	0%						4%	
N/C															

Situe la CCAA o región donde vive



En la segunda cuestión (ver Cuadros 39 y 40), que pedía identificar el tiempo previsto en el mapa meteorológico, un 76% responde correctamente, mientras que un 19% no acierta y un 5% no contesta. La respuesta acertada suponía la capacidad de interpretar el código icónico que suelen utilizar los mapas meteorológicos en los medios de comunicación. En este caso el porcentaje de acierto entre los mayores de 46 años se puede considerar alto comparado con resultados en ítems anteriores, el 66 % (46 a 65 años) y el 46 % (mayores de 65 años); lo cual se debe, sin duda, a la mayor facilidad de interpretar un código icónico de gran simplicidad (ver Cuadro 39).

Porcentajes Verticales

Cuadro 39: TIEMPO PREVISTO SEGUN EL MAPA

Habilidades básicas de la población adulta
Alfabetismo funcional en España

	TOTAL	SEXO		EDAD					TOTAL
		HOMBRE	MUJER	16 A 18 AÑOS	19 A 25 AÑOS	26 A 45 AÑOS	46 A 65 AÑOS	MAS DE 65 AÑOS	Total
TOTAL	1201	571	630	90	179	413	347	172	1201
TIEMPO PREVISTO SEGUN EL MAPA									
ACIERTA	76%	• 81%	• 72%	92%	• 94%	• 89%	• 63%	• 46%	76%
NO ACIERTA	19%	• 17%	• 21%	8%	• 6%	• 9%	• 31%	• 38%	19%
NS NC	4%	• 2%	• 7%		1%	• 1%	6%	• 16%	4%
N/C									

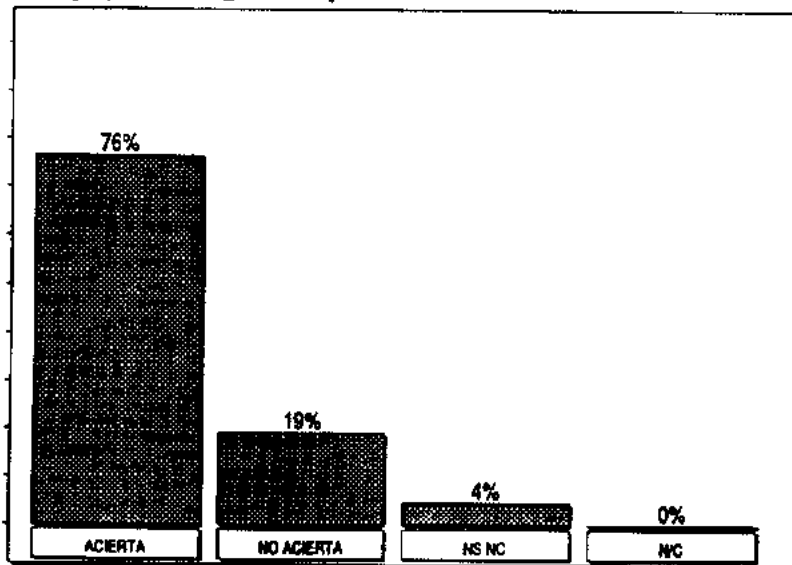
Porcentajes Verticales

Cuadro 40: TIEMPO PREVISTO SEGUN EL MAPA

Habilidades básicas de la población adulta
Alfabetismo funcional en España

	TOTAL	HABITAT			ESTUDIOS								TOTAL	
		MAS DE 100 MIL	DE 100 A 100 MIL	MENOS DE 10 MIL	NO LEE NI ESCRIBE	NO ESCOLARIZADO	PRIMER GRADO	2ª GRADO CICLO 1	2ª GRADO CICLO 2	3ª GRADO TERCER GRADO UNIV.	NO POR GRADOS	NS NC	Total	
TOTAL	1201	498	374	329	82	147	334	280	247	43	62	5	1	1201
TIEMPO PREVISTO SEGUN EL MAPA														
ACIERTA	76%	• 81%	75%	71%	• 46%	74%	• 90%	• 96%	95%	94%	40%			76%
NO ACIERTA	19%	• 16%	19%	25%	• 45%	• 23%	• 9%	• 4%	5%	6%	60%	100%		19%
NS NC	4%	3%	6%	5%	• 9%	3%	1%	1%						4%
N/C														

Tiempo previsto según el mapa



La tercera cuestión pedía a los sujetos que localizasen España en el mapa metereológico de Europa. En este supuesto el 82 % de la muestra responde correctamente, un 12 % no acierta y el 6 % afirma no saber o no contesta (ver Cuadros 41 y 42). Nuevamente aparecen diferencias significativas entre hombres y mujeres: el 87 % de aciertos de los primeros, frente al 77 % entre las segundas (ver Cuadro 41). En cuanto al tipo de hábitat siguen siendo los residentes en localidades mayores de 100.000 habitantes quienes presentan mayores tasas de acierto, el 85 %, diez puntos más que las registradas en localidades menores de 10.000 habitantes, el 75 % (ver Cuadro 42).

Cuadro 41: UBICACION DE ESPAÑA

Porcentajes Verticales

Habilidades básicas de la población adulta
Alfabetismo funcional en España

	TOTAL	SEXO		EDAD					TOTAL
		HOMBRE	MUJER	16 A 18 AÑOS	19 A 25 AÑOS	26 A 45 AÑOS	46 A 65 AÑOS	MAS DE 65 AÑOS	Total
TOTAL	1201	571	630	90	179	413	347	172	1201
UBICACION DE ESPAÑA									
ACIERTA	82%	87%	77%	97%	97%	95%	68%	53%	82%
NO ACIERTA	12%	9%	15%	3%	2%	3%	24%	28%	12%
NS NC	6%	3%	8%		2%	2%	8%	18%	6%
N/C									

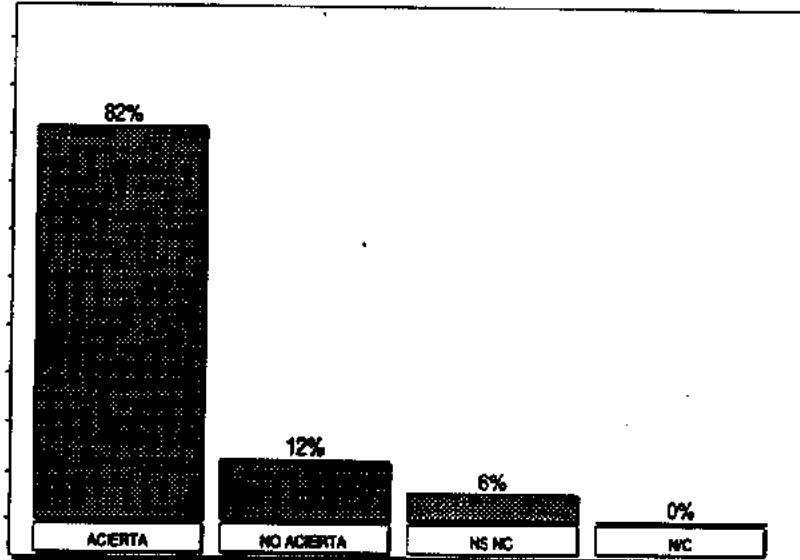
Porcentajes Verticales

Cuadro 42: UBICACION DE ESPAÑA

Habilidades básicas de la población adulta
Alfabetismo funcional en España

	TOTAL	HABITAT			ESTUDIOS								TOTAL	
		MAS DE 100 MIL	DE 10 A 100 MIL	MENOS DE 10 MIL	NO LEE NI E SCRIBE	NO ESCOLA RIZADO	PRIMER GRADO	2º GRADO CICLO 1	2º GRADO CICLO 2	3º GRADO Tercer Grado	3º GRADO UNIV.	NO POR GRADOS	NS NC	Total
TOTAL	1201	498	374	329	82	147	334	280	247	43	62	5	1	1201
UBICACION DE ESPAÑA														
ACIERTA	82%	85%	82%	75%	50%	82%	96%	99%	100%	100%	80%	100%		82%
NO ACIERTA	12%	10%	11%	18%	36%	13%	3%				20%			12%
NS NC	6%	4%	7%	7%	14%	5%	1%	1%						6%
N/C														

Ubicación en España



BLOQUE VIII: Prueba de cálculo mediante la comparación de pesos y precios. (ítem M4 y M5).

En esta prueba se le pedía al sujeto que comparara entre dos paquetes de un mismo producto cuál era el más barato (ver figura G del cuestionario). Para ello se le mostraba un paquete que pesaba 500 gramos cuyo precio era de 75 pesetas, junto a un paquete de un kilo con un precio de 165 pesetas. La persona entrevistada debía combinar tres tipos de cálculos: por un lado saber que 500 gramos es la mitad de un kilo para poder calcular el precio de dos paquetes de 500 gramos, y por último, hallar la diferencia entre el precio del paquete de un kilo y la suma de los dos de 500 gramos, para comparar cuál resultaba más barato.

La prueba fue realizada correctamente por un 71 % de la población entrevistada, un 22% se equivocó en la resolución y un 4% no consiguió realizarla (ver Cuadro 43).

Por grupos de edad, se observa cómo las diferencias de acierto y de error entre los más jóvenes y los mayores se reducen con relación a pruebas más específicas de cálculo. El hecho de que se trate de un problema muy relacionado con la vida cotidiana puede explicar esta reducción de las diferencias entre grupos de edad. El comportamiento del resto de las variables no muestra diferencias significativas con respecto a ítems anteriores: son significativamente más sujetos residentes en hábitats mayores de 100.000 habitantes y con niveles de estudio de Primer Grado o superiores, los que resuelven mejor el problema de cálculo planteado (ver Cuadro 44). Sólo el 7 % de los sujetos que declaran no saber leer ni escribir aciertan en la solución correcta, tasa que se eleva al 40 % entre los no escolarizados (ver Cuadro 44).

Porcentajes Verticales

Cuadro 43: ¿CUAL DE ESTOS DOS PRODUCTOS LE SALE MAS ECONOMICO

Habilidades básicas de la población adulta
Alfabetismo funcional en España

	SEXO			EDAD					TOTAL
	TOTAL	HOMBRE	MUJER	16 A 18 AÑOS	19 A 25 AÑOS	26 A 45 AÑOS	46 A 65 AÑOS	MAS DE 65 AÑOS	Total
TOTAL	1201	571	630	90	179	413	347	172	1201
¿CUAL DE ESTOS DOS PRODUCTOS LE SALE MAS ECONOMICO?									
ACIERTA	71%	78%	65%	87%	84%	82%	63%	42%	71%
NO ACIERTA	22%	18%	27%	11%	15%	16%	32%	34%	22%
NS NC	6%	4%	8%	2%	1%	2%	6%	24%	6%

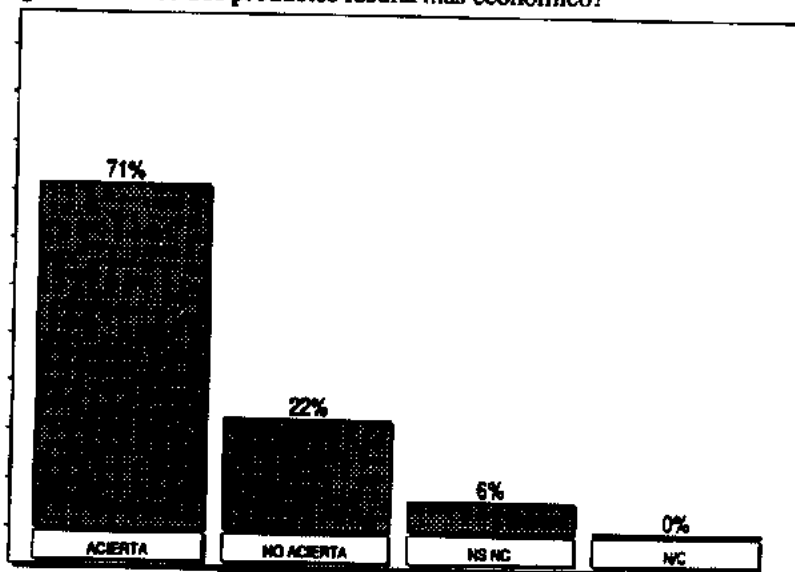
Porcentajes Verticales

Cuadro 44: ¿CUAL DE ESTOS DOS PRODUCTOS LE SALE MAS ECONOMICO

Habilidades básicas de la población adulta
Alfabetismo funcional en España

	HABITAT			ESTUDIOS					NIVEL DE			TOTAL		
	TOTAL	MAS DE 100 MIL	DE 10 A 100 MIL	MENOS DE 10 MIL	NO LEE NI ESCRIBE	NO ESCOLA RIZADO	PRIMER GRADO	2º GRADO CICLO 1	2º GRADO CICLO 2	3º GRADO TERCER GRADO	3º GRADO UNIV.	NO POR GRADOS	NS NC	Total
TOTAL	1201	498	374	329	82	147	334	280	247	43	62	5	1	1201
¿CUAL DE ESTOS DOS PRODUCTOS LE SALE MAS ECONOMICO?														
ACIERTA	71%	78%	72%	61%	46%	70%	82%	90%	91%	95%	20%			71%
NO ACIERTA	22%	18%	21%	31%	45%	27%	17%	9%	9%	3%	60%	100%		22%
NS NC	6%	4%	7%	8%	9%	3%	1%	1%	1%	2%	20%			6%

¿Cuál de estos dos productos resulta más económico?



Otra de las pruebas que debían realizar los sujetos en este bloque, consistía en discriminar si el total de una cuenta de supermercado era el correcto. Sobre el total de la muestra, el 75% localiza el dato correctamente, el 18% no lo hace y un 7% no contesta (ver Cuadro 45). Significativamente, y a diferencia de otras pruebas, el número de aciertos es ligeramente superior entre las mujeres (51%) que entre los hombres (49%), comportamiento que se puede atribuir a que se trata de una tarea con una presencia cotidiana en las tareas femeninas.

Porcentajes Verticales

Cuadro 45: ¿SABE VD. EL PRECIO DE ESTA CUENTA DE UN SUPER?

Habilidades básicas de la población adulta
Alfabetismo funcional en España

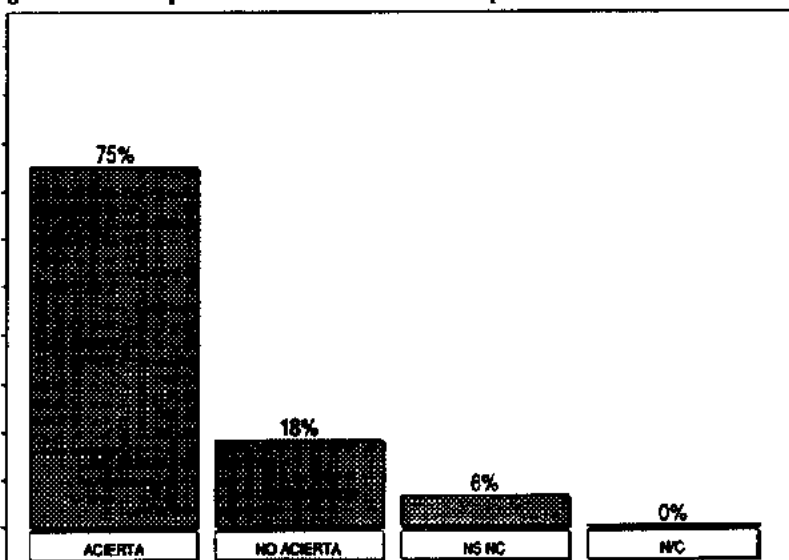
	TOTAL	SEXO		EDAD					TOTAL
		HOMBRE	MUJER	16 A 18 AÑOS	19 A 25 AÑOS	26 A 45 AÑOS	46 A 65 AÑOS	MÁS DE 65 AÑOS	Total
TOTAL	1201	571	630	90	179	413	347	172	1201
¿SABE VD. EL PRECIO DE ESTA CUENTA DE UN SUPER?									
ACIERTA	75%	77%	74%	87%	94%	91%	64%	34%	75%
NO ACIERTA	18%	17%	19%	12%	4%	8%	28%	41%	18%
NS NC	6%	6%	7%	1%	2%	1%	7%	24%	6%
N/C									

Cuadro 46: ¿SABE VD. EL PRECIO DE ESTA CUENTA DE UN SUPER?

Habilidades básicas de la población adulta
Alfabetismo funcional en España

TOTAL	HABITAT			ESTUDIOS									-TOTAL-		
	TOTAL	MAS DE 100 MIL	DE 100 A 100 MIL	MENOS DE 10 MIL	NO LEE NI ESCRIBE	NO ESCOLARIZADO	PRIMER GRADO	2º	2º	3º	GRADO UNIV.	NO POR GRADOS	NS	NC	Total
								GRADO CICLO 1	GRADO CICLO 2						
TOTAL	1201	498	374	329	82	147	334	280	247	43	62	5	1	1201	
¿SABE VD. EL PRECIO DE ESTA CUENTA DE UN SUPER?															
ACIERTA	75%	82%	74%	66%		42%	76%	85%	95%	100%	97%	60%			75%
NO ACIERTA	18%	13%	18%	26%		49%	21%	12%	2%		2%	40%	100%		18%
NS NC	6%	4%	8%	8%		9%	3%	2%	2%		2%				6%
N/C															

¿Sabe usted el precio de esta cuenta de un super?



BLOQUE IX: Interpretación de un anuncio de trabajo (ítem M6).

El encuestador entregaba al sujeto entrevistado un anuncio de trabajo (ver figura H del cuestionario) y le preguntaba si reunía las condiciones especificadas en él para acceder al puesto ofertado. Las categorías de respuesta que manejaba el entrevistador presentaban las siguientes opciones: entiende la oferta de trabajo y acierta las condiciones requeridas por el anuncio, se equivoca en la titulación, se equivoca en la edad o no entiende el anuncio.

El 75 % de los sujetos acierta al interpretar correctamente el anuncio, un 2 % se equivoca en el título exigido, el 7 % en la edad y el 16 % no entiende el anuncio (ver Cuadros 47 y 48). El comportamiento en cuanto a la variable sexo presenta diferencias significativas en favor de los hombres, aciertan en el 79 % de los casos, mientras que las mujeres lo hace sólo en el 70 % de los casos (ver Cuadro 47). Por grupos de edad, las tasas de error se concentran nuevamente sobre los mayores de 46 años, aunque no deja de ser significativo que el 11 % de los sujetos de 16 a 18 años, el 8 % de los sujetos de 19 a 25 y el 12 % de los sujetos entre 26 y 45 años comentan algún tipo de error (ver Cuadro 47).

Porcentajes Verticales

Cuadro 47: ¿TIENE CONDICIONES PARA ACCEDER A ESTA OFERTA?

Habilidades básicas de la población adulta
Alfabetismo funcional en España

	SEXO		EDAD					TOTAL	
	TOTAL	HOMBRE	MUJER	16 A 18 AÑOS	19 A 25 AÑOS	26 A 45 AÑOS	46 A 65 AÑOS	MAS DE 65 AÑOS	Total
TOTAL	1201	571	630	90	179	413	347	172	1201
¿TIENE CONDICIONES PARA ACCEDER A ESTA OFERTA?									
ENTIENDE Y ACIERT	75%	79%	70%	89%	93%	88%	63%	39%	75%
EQUIVOCA TITULO	2%	2%	2%	1%	1%	3%	4%	2%	2%
EQUIVOCA EDAD	7%	6%	7%	7%	6%	7%	8%	5%	7%
NO ENTIENDE ANUN.	16%	12%	20%	3%	1%	4%	25%	53%	16%
N/C	1%	1%	1%		1%	0%	1%	3%	1%

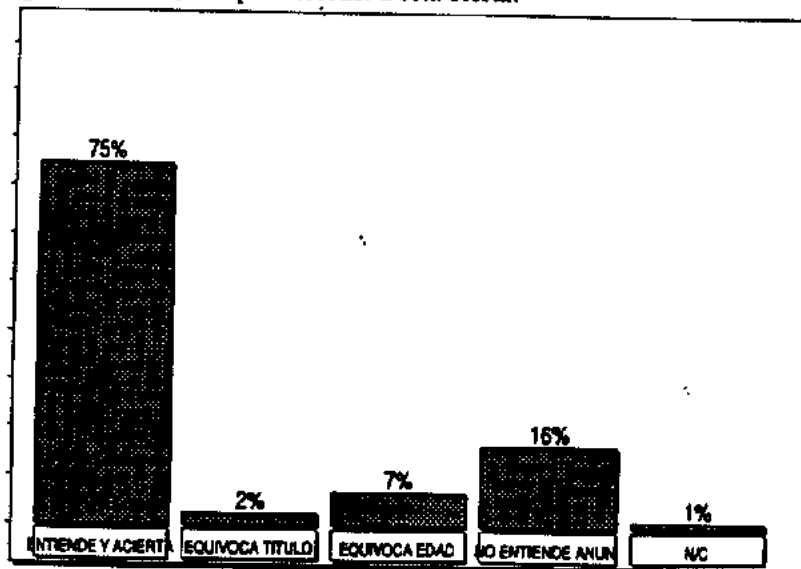
Porcentajes Verticales

Cuadro 48: ¿TIENE CONDICIONES PARA ACCEDER A ESTA OFERTA?

Habilidades básicas de la población adulta
Alfabetismo funcional en España

	HABITAT			ESTUDIOS									TOTAL	
	TOTAL	MAS DE 100 MIL	DE 10 A 100 MIL	MENOS DE 10 MIL	NO LEE NI ESCRIBE	NO ESCOLARIZADO	PRIMER GRADO	2º GRADO CICLO 1	2º GRADO CICLO 2	3º GRADO TERCER GRADO	3º GRADO UNIV.	NO POR GRADOS	NS	NC
TOTAL	1201	498	376	329	82	147	334	280	247	43	62	5	1	1201
¿TIENE CONDICIONES PARA ACCEDER A ESTA OFERTA?														
ENTIENDE Y ACIERT	75%	78%	75%	68%	44%	75%	86%	93%	95%	92%	80%	100%		75%
EQUIVOCA TITULO	2%	2%	2%	4%	9%	3%	1%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	2%
EQUIVOCA EDAD	7%	8%	6%	6%	7%	8%	8%	6%	5%	3%	3%	3%	20%	7%
NO ENTIENDE ANUN.	16%	13%	16%	23%	44%	14%	5%	0%	0%	3%	3%	20%		16%
N/C	1%	1%	2%	1%		1%	0%	1%	1%	2%	2%			1%

¿Tiene condiciones para acceder a esta oferta?



CUESTIONARIO

A - ALFABETIZACION FUNCIONAL PRESENTAR PROSPECTO MEDICO.

A.1.- En primer lugar lea este prospecto médico. (Entregar en posición invertida)

- Lee o intenta leer 1
- Bloqueo absoluto o no sabe leer 2

¿Me puede decir cuánto vale el medicamento?

- Sí entiende los números 3
- No entiende los números 4

A.2.- Dígame con sus palabras cuáles son las molestias que pueden curarle con este medicamento.

- No entiende 1
- Repite mecánicamente el texto 2
- Reinterpreta de acuerdo a la situación .. 3

A.3.- Indíquenos exactamente cómo se tomaría exactamente una pastilla de este medicamento.

- Masticándola y bebiendo después un vaso de agua 1
- Tragándosela entera 2
- Disuelta en una cucharadilla de agua 3
- Disuelta en un vaso de agua 4

A.4.- ¿Qué número de pastillas deberá tomar Vd. si decide seguir el tratamiento recomendado?

- No contesta, inventa un número o dice cualquier otro que vea en el prospecto 1
- Se refiere a las cantidades con las que hay que operar 2
- Hace un buen planteamiento (escolar o no), pero se equivoca en el cálculo 3
- Hace un buen planteamiento (escolar o no), y acierta en el cálculo 4

PRESENTAR LISTA DE FARMACIAS DE GUARDIA

A.5.- Imagine que son las tres de la madrugada y tiene que administrar "Curatina" a un familiar. Aquí tiene las farmacias de guardia y los horarios para hoy. ¿A cuál se dirigirá?

- Indica una de las farmacias en servicio permanente 1
- Indica otra o ninguna 2

PRESENTAR LISTA DE TELEFONOS

A.6.- Antes de ir a la farmacia escogida, quiere asegurarse de que tiene ese medicamento y que se lo darán sin receta. Busque el número en esta guía telefónica.

- Bloqueo absoluto o "no tengo gafas" 1
- No maneja el criterio de ordenación alfabética .. 2
- Lo resuelve correctamente 3

PRESENTAR MAPA DE LA POBLACION

A.7.- Aquí tiene Vd. el mapa de una población. Localice en él esta farmacia.

- No se orienta 1
- Indica otra farmacia 2
- Indica correctamente, pero busca primero por calles 3
- Indica correctamente, pero busca primero por similitud 4

A.8.- Si Vd. se encuentra en este punto. (Indicar el punto negro del plano), ¿qué camino seguiría para dirigirse a esta farmacia?

- Acierta pero haciendo un camino más largo 1
- Elige el camino más corto 2
- No acierta 3

A.9.- Si paga Vd. el medicamento con 100 pts., ¿cuánto le devolverán?

- Acierta 1
- No acierta 2
- NS NC 3

PRESENTAR IMPRESO DEL LABORATORIO

A.10.- Imaginemos que un laboratorio denominado "Idafesa" intenta mejorar la información dirigida a los consumidores. Lo hace pidiendo rellenar un impreso, con los datos que en él se solicitan. (Si el encuestado quiere puede inventar sus datos personales)

	Bien	Mal	NC
A. Nombre y apellidos	1	2	3
B. Domicilio	1	2	3
C. Fecha de nacimiento	1	2	3
D. Lugar de nacimiento	1	2	3
E. Importe pagado	1	2	3
F. Fecha de caducidad	1	2	3
G. Fecha del día	1	2	3

A.11.- Y ahora por favor, ponga las señas del laboratorio en este sobre. (Entregar el sobre)

- Mal, no llega a su destino 1
- Bien, pero desordenada 2
- Bien, pero sin código postal 3
- Todo bien 4

DATOS PERSONALES

D.1.- Sexo:

- Hombre 1
- Mujer 2

D.2.- Edad:

_____ años

D.3.- ¿Qué nivel de estudios tiene Ud.?

- No escolarizado
 - No sabe leer, ni escribir 1
 - Sabe leer y escribir 2
- Enseñanza de primer grado 3
 - Educación general Básica, 1ª etapa
 - Educación Especial
 - Enseñanza Primaria
 - Enseñanza de Iniciación Profesional (Preaprendizaje Industrial)
 - Estudios de alfabetización de adultos
- Enseñanza de Segundo Grado, primer ciclo 4
 - Educación General Básica, 2ª etapa
 - Estudios en Conservatorio de Música (Grado Elemental)
 - Estudios de Artes Aplicadas, Oficios Artísticos y Cerámica
 - Estudios de Bachillerato Elemental (General, Laboral o Técnico)
 - Otros estudios medios elementales (Capacitación Agraria, Formación Profesional Acelerada (P.P.O.), Auxiliares Administrativos, Cultura General, Mecanografía, Taquigrafía, etc)
- Enseñanza de Segundo Grado, segundo ciclo 5
 - Estudios de Bachillerato Unificado Polivalente y Curso de Orientación Universitaria (B.U.P. y C.O.U.)
 - Estudios de Formación Profesional, 1er grado
 - Estudios de Formación Profesional, 2º grado y curso de Acceso a la F.P.2
 - Estudios en Conservatorios de Música (Grado Medio)
 - Estudios para acceso a la Universidad de los mayores de 25 años
 - Estudios de Bachillerato superior
 - Estudios de Aprendizaje Profesional (Oficialía Industrial)
 - Estudios de Maestría Profesional
 - Estudios de Peritaje Mercantil
 - Otros estudios medios superiores (Arte Dramático y Danza, secretariado y Administración, Escuelas Oficiales de Idiomas, Azafatas recepcionistas, Técnicos en congresos, Secretariado Internacional, Programadores de aplicaciones y de Sistemas, Mandos Intermedios, Puericultura, Radio-telegrafista, Auxiliar de Vuelo, Librería, etc.)

- Enseñanza de tercer grado (Escuelas Universitarias o equivalentes) 6
 - Estudios de Arquitectura o Ingeniería Técnica
 - Estudios Empresariales
 - Estudios de Formación de Profesorado de E.G.B.
 - Estudios de Enfermería (Diplomados y A.T.S.)
 - Estudios de otras Escuelas Universitarias (Óptica, Estadística e Idiomas)
 - Estudios de Náutica (1er ciclo)
 - Estudios Eclesiásticos (Filosofía)
 - Estudios de Graduados Sociales, Asistentes Sociales y Turismo
 - Otros estudios de tercer grado no universitarios (Profesores de Educación Física, Estudios de Gemología, Profesores de Enseñanzas del Hogar, Restauración, Terapia Ocupacional, Marketing, Publicidad, Relaciones Públicas, ciencias del Grafismo, Pilotos de Vuelo, etc.)

- Enseñanzas del tercer grado universitario (Facultades, Escuelas Técnicas superiores o equivalentes y posgraduados) 7
 - Estudios de Facultades Universitarias
 - Estudios de Escuelas Técnicas Superiores
 - Estudios Militares (Academias Militares)
 - Estudios de Conservatorios de Música (Grado Superior)
 - Estudios de Náutica (2º ciclo)
 - Estudios Eclesiásticos (Teología y Pastoral)
 - Otros estudios del tercer grado universitarios o equivalentes (Dirección de Empresas, Cinematología, Intendentes Mercantiles, Actuarios de Seguros, etc.)
 - Estudios de Postgraduados y de especialización

- Enseñanzas no clasificables por grados 8
- Enseñanzas no bien especificadas 9

D.4.- ¿Cuál es su situación laboral?

- Trabaja
 - A tiempo total 1
 - A tiempo parcial 2
- Jubilado 3
- Desempleado 4
- Busca trabajo
 - Parado habiendo trabajado 5
 - Parado busca primer empleo 6
- Estudiante 7
- Trabajo del hogar 8
- Otros 9

D.5.- ¿Qué tipo de trabajo realiza?

- Empresario, alto cargo de empresa, profesión liberal, técnico superior 1
- Autónomo, jefe administrativo, trabajador cualificado, técnico medio 2
- Trabajo no cualificado en industria y servicios, subalterno, peón 3
- Otros 4

D.6.- ¿Cuál es el nivel de escolaridad que alcanzó su madre?
(marcar uno solo)

- No fue a la escuela 1
- Primaria incompleta 2
- Estudios primarios 3
- Estudios secundarios incompletos 4
- Estudios secundarios completos (formación profesional) 5
- Estudios secundarios completos (bachillerato) 6
- Estudios Universitarios incompletos/Estudios postsecundarios 7
- Estudios Universitarios completos 8
- Estudios Universitarios con postgraduación 9
- Educación no definitiva por niveles 10
- No sabe 11

D.7.- ¿Cuál es el nivel de escolaridad que alcanzó su padre?
(marcar uno solo)

- No fue a la escuela 1
- Primaria incompleta 2
- Estudios primarios 3
- Estudios secundarios incompletos 4
- Estudios secundarios completos (formación profesional) 5
- Estudios secundarios completos (bachillerato) 6
- Estudios Universitarios incompletos/Estudios postsecundarios 7
- Estudios Universitarios completos 8
- Estudios Universitarios con postgraduación 9
- Educación no definitiva por niveles 10
- No sabe 11

PRESENTAR MAPA DEL TIEMPO Y LOCALIZACIÓN GEOGRÁFICA

M.1.- Sitúe la comunidad autónoma o región donde vive.
(Mostrar el mapa del tiempo)

- Acierta 1
- No acierta 2
- NS NC 3

M.2.- ¿Sabe Vd. el tiempo que está previsto según el mapa?

- Acierta 1
- No acierta 2
- NS NC 3

M.3.- En este mapa de Europa, ¿ónde situaría Vd. a España?

- Acierta 1
- No acierta 2
- NS NC 3

PRESENTAR COMPARACION DE PRECIOS

M.4.- En su opinión, ¿cuál de estos dos productos (garbanzos) le sale más económico, el de medio kilo o el de kilo?

- Acierta 1
- No acierta 2
- NS NC 3

PRESENTAR COMPROBACION DE CUENTAS

M.5.- Imagínese que ha ido a un supermercado y le han dado la siguiente cuenta. ¿sabe Vd. decir cuál es el precio de dicha cuenta?

- Acierta 1
- No acierta 2
- NS NC 3

PRESENTAR ANUNCIO DE TRABAJO

M.6.- ¿Sabe si tiene condiciones para acceder a esta supuesta oferta de trabajo?

- Entiende la oferta de trabajo y acierta las condiciones requeridas en el anuncio 1
- Se equivoca en la titulación 2
- Se equivoca en la edad 3
- No entiende el anuncio 4

CURATINA

INDICACIONES

Dolores dentales, estados febriles, lumbago, molestias menstruales y cefaleas.

POSOLOGIA

Dosis media recomendada:

Una pastilla cada ocho horas durante una semana.

Los comprimidos se tomarán desleídos en 3 c.c. de agua y nunca serán administrados en ayunas.

CONTRAINDICACIONES

Úlcera gastroduenal.

PRECAUCIONES

En caso de que se presenten vómitos o letargo, debe interrumpirse el tratamiento inmediatamente.

RECOMENDACIONES ESPECIALES

Durante el embarazo no deben utilizarse medicamentos sin conocimiento del médico

P.V.P. 2.350 Pts.

P.V.P. IVA 2.553 Pts.

CAD. SET. 88

30 comprimidos

FIGURA B

FARMACIAS DE GUARDIA

SERVICIO DE URGENCIA

**Farmacia Juan D. SUAREZ RODRIGUEZ. c/ Luján Pérez, 17
(Servicio Permanente 24 horas)**

**Farmacia Antonio MEDINA PEREZ. c/ Chile, 3
(Servicio Permanente 24 horas)**

**Farmacia José María SANZ ARTILES. c/ Muro, 23
(Hasta las 12 de la noche)**

**Farmacia Gloria IZQUIERDO GONZALEZ. c/ Venezuela, 18
(Hasta las 12 de la noche)**

2206
1791
3230
2562
2708
1879
2038
2789
2145
0350
0505
0049
3227
0182
2899
0109
2899
3448
1705
2882
1325
2353
2341
0507
2828
2595
2125
0219
2346
2346
1937
1108
0439
0493
1441
2397
2591
2853
1156
0498
2255
2091
2732
1329
0040
2122
2398
2461
2484
2203
2829
0760
1802
0099
3393
1055
1805
0302
1258
0249
1058
3480
2137
1305
1056
1927
0038
2179
2478
1828
12424
2229
2456
2795
2761
2578
2764
3072
3044
1059
2760
0292
1805
2282
2336
3457
2236
1809
2803
0889
0256
2315
3249
1967
1955
3192
0853
1469
2612
2918
3915
3206
1353
3898
1729
2702
1001
2378
1731
1842
2086
3185
2037
3162
846
1890
842
504
169
493
945
233
187
377

1150
3205
0084
1614
1282
2564
3030
3242
3139
2092
3442
3284
2555
3431
0586
0368
1661
2932
2402
2551
0635
2098
2736
0270
2508
3308
2312
1502
2271
3217
2543
2202
3115
1767
1049
2100
2200/283050
3379
0042
2006
2677
2289
3487
2210
1332
0122
2220
2224
2675
2809
0649
3278
1775/281320
2193
0112
2351
0850
1255
50116
1845
2387
0473
1918
2673
0171
3048
3479
3046
2291
3336
2274
2696
1787
0267
3210
3121
3125
2209
3439
0569
1897
2684
0910
1314/283350
1260
2463
1811
0322
1415
1668
0124
2982
2553
2694
2083
1993
1504
0393
0044
3248
2428
2328
2394
0750
2445
1762
1747
2887
2135
2457
0193
2383
2847
0830
0662
2172
2540
0943
0415
0675
0044/281409
2180
2552
1924

TRUJILLO CRUZ, J. F. - O de Seta, 7
JORGE, A. - L. Guillen, 8
UNELCO ESTACION TRANSFORMADORA RISQUETE
- Risquete, s/n
UNELCO S. A. - Fdo. Elctc.
- Urb. de Moya, s/n 173
UNELCO S. A. - Fdo. Elctc. - Risquete, s/n
VAQUERO ARENCIBIA, F. - Marques del Munt, 25
VAZQUEZ SAABEDRA, D. - El Pilar, 2
VEGA AGUIAR, M. - Camp. Mz. Alta
- Nicargua, 10
ALONSO, J. - Urb. Mexico, 2
ARMAS, B. - S. Provisionales, 16
BENITEZ, A. - La Dehesa, 18
BENITEZ, J. - Cruz General, 9
BENITEZ, J. - Urb. Pineda, 9
BOLAROS, I. - L. Blanca, 7
BOLAROS, M. - Carne de Asno, 10
CASTELLANO, C. - Real, 4
DIAZ, F. - Conces. - P. Benta, 22
DIAZ, L. M. - Anzoátegui, 18
DIAZ, M. - Dr. Chl, 10
DIAZ, S. - P. Caldera, 49
GARCIA, J. - G. Tirma, 57
GARCIA, M. M. - El Pinar, 29
MATEOS, I. - Pl. S. Pedro, 6
MELIAN, A. - C. Moreno, 22
MELIAN, A. - L. Guillen, 7
MELIAN, A. - Pl. S. Pedro, 21 Baj
MELIAN, F. - Real, 14
MELIAN, M. R. - La Colada, 13
MENDOZA, F. - Venezuela, 40
MENDOZA, I. - B. Cortes, 36
PEREZ, J. J. - Cruz S. Juan, 23
PEREZ, J. - San Juan, 21
PEREZ, M. - La Bohemia, 55
PEREZ, M. - La Bohemia, 63
QUINTANA, T. J. - L. Guillen, 29
RAMOS, F. - El Pilar, 1
RIVERO, F. - C. Curulla, 14
RIVERO, F. - L. Guillen, 32
RODRIGUEZ, L. - Urb. Real, 10
RODRIGUEZ, L. - C. Tirma, 67
ROQUE, A. - Conces. - Ab. Virgen, 7
SANTIAGO, C. - R. 22
SANTIAGO, M. - E. Alzavara Gola, 190
TRUJILLO, J. E. - Md. - L. Guillen, 10
VEGAS MELIAN, A. - Luis S. Guillen, 23
VELAZQUEZ CALCHINES, D. - Muebles
- P. Guillen, 24
VERA ALONSO, J. - Marques del Munt, 4
BERMUEZ, A. - I. Anzoátegui P. Nueva, 11
GARCIA, J. - B. Roma, 208
RODRIGUEZ, E. - San M. de Ponce, 1
VERA, I. GUERRA - M. Clara, 9
VERA MELIAN, M. - Cruz, 23
VISTA FLOR S. L. - Flores - F. Mazaq Niqozca, s/n
VISTEX S.A. - Palmas - Llano Alegre, s/n
YARZA ECHAVE, I. - Cacurul, 7
ZUBIZARRETA MARTINEZ, I. P.
- Marques del Munt, 37
00 JUL 83
88 1978
88 3406
-88 1794
88 2678
88 1794
55 0114
88 2824
88 1712
88 0462
88 2434
88 0175
88 1669
88 2380
88 1699
88 1029
88 0878
88 2268
88 2570
88 3254
88 2052
88 2025
88 2089
88 0911
55 0156
88 2380
88 2480
88 2178
88 1178
88 2104
88 3389
88 2214
88 1046
88 1301
88 1567
88 0714
88 1919
88 3395
55 0645
88 3477
55 0170
88 2084
88 2735
88 1025
88 1984
88 2759
88 2369
88 2790
88 2581
88 2649
88 0291
88 1806
88 2546
88 1701
88 2223
88 2292
88 1073
55 0901

FIGURA D

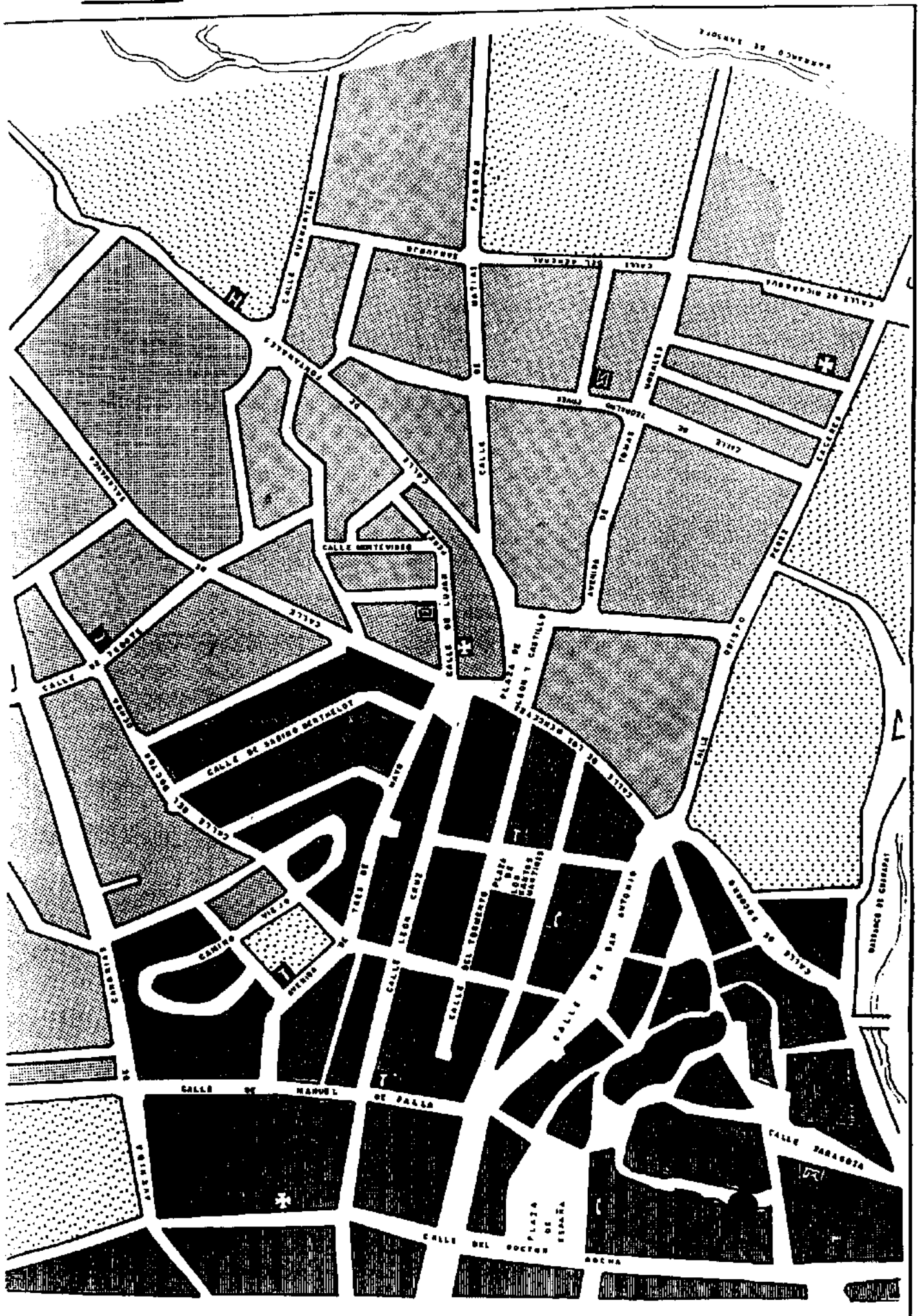


FIGURA E

Laboratorios IDAFESA
c/ General Mola, 41
38006 Santa Cruz de Tenerife

Nombre y apellidos
(puede inventarlos)

Domicilio

Fecha de nacimiento

Lugar de nacimiento

Nombre del medicamento

Importe pagado

Fecha de caducidad del medicamento

Fecha: de de 19.....

FIGURA F1

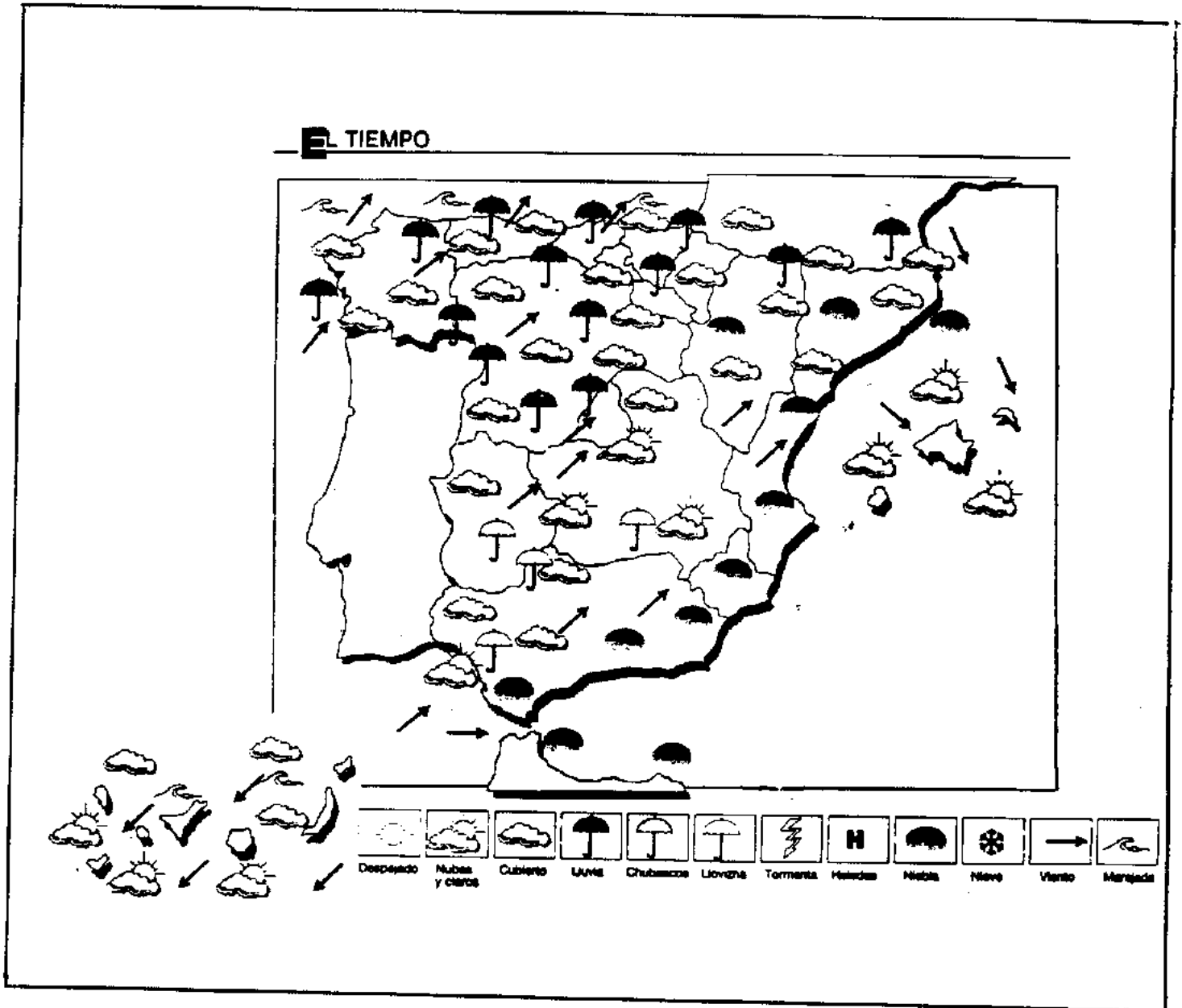


FIGURA F2

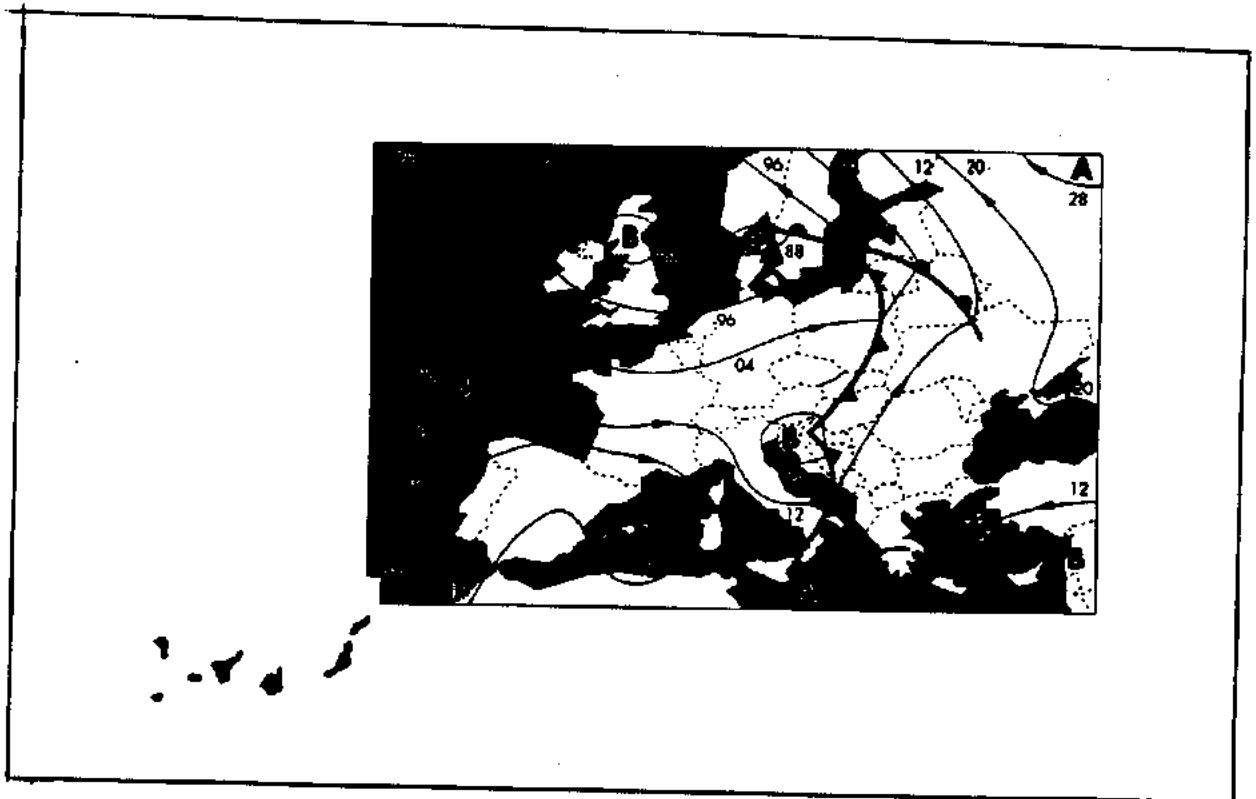
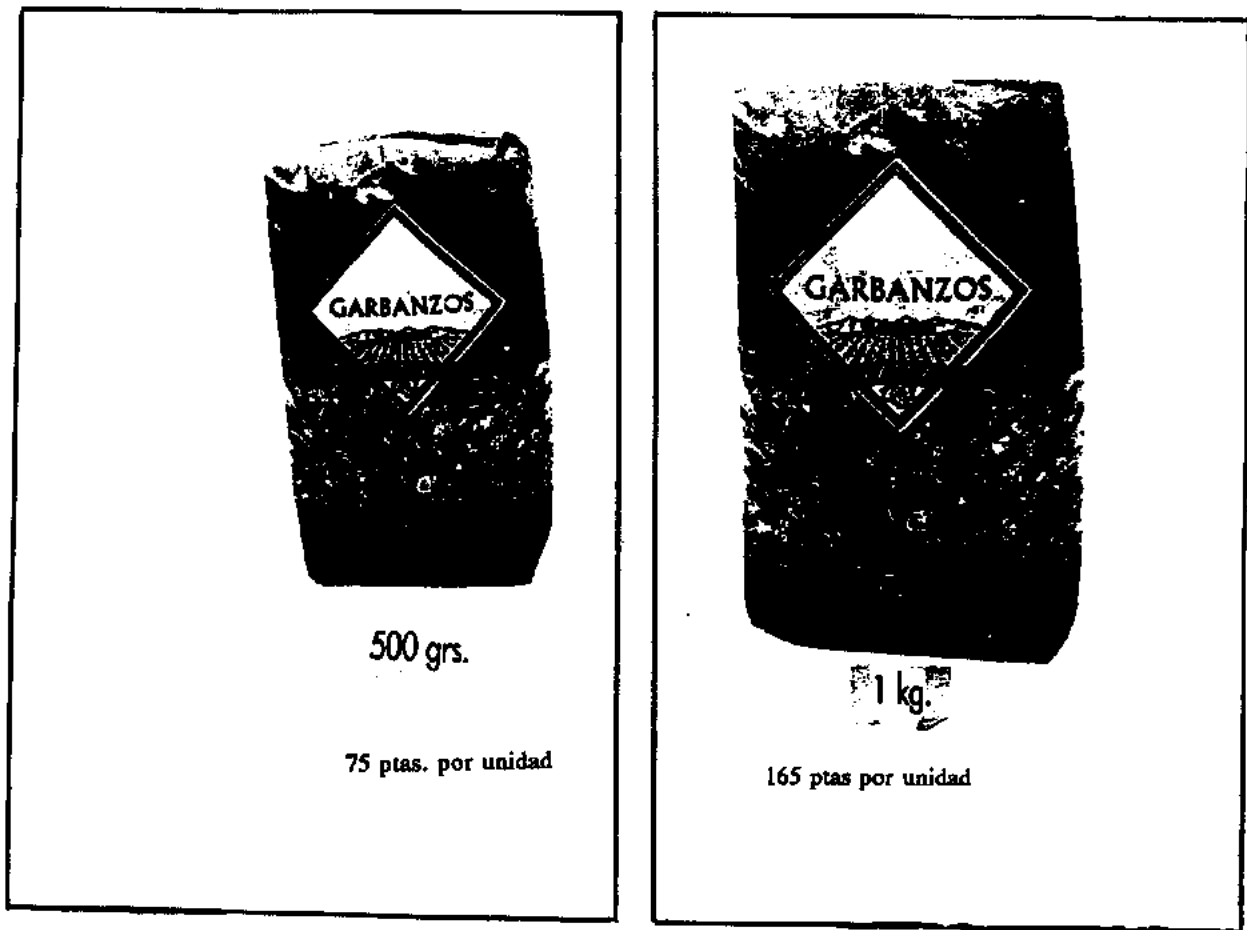


FIGURA G



Leche fres.	195
Lechuga larga	150
Cebolla 2kg.	198
Uva blanca	367
Natillas 2	72
Patata 5 kg.	375
N. ART. 5 TOTAL	1357
Metálico	2000
A devolver	643

10/9/94 12:01 150 7
Gracias por su visita

FIGURA H

EMPRESA DE ALIMENTACION

PRECISA

PERSONA AMBOS SEXOS

Para Conserje

Se requiere:

- Graduado escolar (mínimo)
- Buena presencia
- Edad 40-50 años

Se ofrece:

- Sueldo
- Contrato laboral
- Retribución entre 100.000-115.000 ptas.

Llamar lunes y martes al Tel.93/42000-00

(Srta. Sonia)

6. ANALISIS CUALITATIVO

6.1. Grupos de discusión.

Antes de pasar a la descripción de cada uno de los grupos de discusión configurados para el análisis de las habilidades básicas y de las estrategias desarrolladas por parte de los actores sociales, conviene tener en cuenta tanto el corpus teórico en torno a este procedimiento metodológico (y del que ya dimos cuenta en el apartado correspondiente dentro de los marcos conceptuales previos) como algunos de los supuestos con los que se diseña un grupo de discusión para comprender el universo de discurso que emerge a partir del mismo. Es más, desde el enfoque cualitativo o estructural el diseño forma parte del proceso y determina en buena medida su desarrollo.

Para la configuración de un grupo de discusión deben contemplarse las siguientes variables:

a. Formación del grupo:

a.1. Número de participantes:

El número de participantes no debe ser superior a 10 porque en tal caso la fuerza de interlocución de cada uno de los hablantes se debilita, esto es, cada uno de los participantes tiene menores posibilidades de intervenir y por tanto la relevancia de los enunciados vertidos es menor. También hay que tener en cuenta que un número excesivo de participantes acrecienta innecesariamente la complejidad técnica de la transcripción de la discusión y de la interpretación de ésta.

a.2. Selección de los participantes:

El contacto, lo más aséptico posible, con los miembros del grupo se lleva a cabo mediante redes topológicas, de manera que no haya conocimiento directo entre aquellas personas que confluyen en el momento de la discusión. La posibilidad de relación entre las personas queda quebrada puesto que el moderador se interpone entre los miembros del grupo y la persona que realiza los contactos de localización.

a.3. Variables del grupo:

Serán de distinta naturaleza en función del objeto de análisis (género, situación laboral, nivel de instrucción, edad, procedencia, etc...)

a.4. Tiempo de realización:

Es aconsejable que el grupo se desarrolle dentro de unos márgenes de tiempo razonables, entre una hora y hora y media, con el fin de no someterse a procesos de desgaste o desviación del universo de discurso objeto de análisis.

a.5. Espacio de realización:

Se utilizarán preferentemente lugares neutros, alejados de cualquier tipo de marca social con la que se puedan identificar los hablantes, y que reúnan ciertas condiciones que garanticen un desarrollo de la discusión fluido y sin interferencias.

b. Funcionamiento del grupo de discusión.

b.1. El inicio de la reunión.

"El moderador no debe hablar previamente a la reunión con los participantes. Una persona ajena puede estar con éstos, esperando a que lleguen todos, en una habitación diferente de la que se ha de realizar la reunión.

En el centro de la mesa se colocará el magnetofón, que grabará toda la reunión (una vez empezada la reunión el moderador explicará su presencia y su necesidad).

En el momento que los participantes entran en el local de la reunión, se les colocará de forma estratégica (Por ejemplo, si hay mujeres no se las colocará a todas juntas; lo mismo con todas la categorías susceptibles de formar subgrupos). El moderador no ocupará ningún puesto preeminente.

Se enciende el magnetofón y el moderador comenzará por agradecer la presencia de las personas asistentes. Seguidamente, siempre de forma breve, explicará los objetivos de la investigación, y el objetivo particular, introduciendo el "tema". (Ortí, A., 1986)

b.2. El desarrollo de la reunión.

"Estas tres pautas es necesario mantenerlas para el desarrollo posterior de la reunión. El moderador ha de intervenir lo menos posible, pero es necesario hacerlo en determinados casos:

. Cuando el grupo se calle o se encrespe (...)

- . Cuando el grupo derive hacia otro tema (...)
- . Cuando un líder espontáneo monopolice la discusión (...)" (Ortí, A., 1986)

Pues bien, atendiendo a todas estas variables que se cumplirían en condiciones ideales, para la presente investigación se realizaron los siguientes cuatro grupos de discusión.

GRUPO 1.

La realización de la discusión se llevó a cabo en el mes de abril de 1994. En el grupo de discusión participaron 6 personas procedentes del llamado genéricamente nivel de "neoelectores". Todas las participantes en la discusión fueron mujeres que oscilaban entre los 25 y 55 años. En el momento de la realización del debate, todas ellas se encontraban realizando un taller de conducir ya que poco tiempo después se presentaban al examen de conducir.

La discusión que se suscitó en el grupo, a lo largo de una hora y diez minutos, resultó de gran interés para todas las mujeres que participaban puesto que, según su criterio, hacía referencia a hechos y acontecimientos muy relacionados con su vida cotidiana.

GRUPO 2.

La realización de la discusión se celebró en el mes de mayo de 1993, en Alaquas, provincia de Valencia.

El número de integrantes de esta discusión fue de nueve personas, todas ellas mujeres, cuyas edades oscilaban entre los 30 y los 60 años aproximadamente. La lengua vehicular en todo momento fue el castellano. La mayoría de personas eran inmigrantes, muchas de ellas procedentes de Andalucía, y tan sólo dos personas contaban con el certificado de escolaridad, el resto carecían de titulación y se les podía considerar funcionalmente analfabetas.

La forma de contacto para configurar este grupo tuvo lugar mediante redes de intercambio. En este caso, Francisca preguntó en su clase por personas con su mismo o similar grado de instrucción, que no estuvieran llevando a cabo ningún aprendizaje formal. El interés que suscitó la discusión lo muestra el hecho de que se prolongó una vez acabada formalmente la reunión. Además, casi inevitablemente, la sesión sirvió (o fue indirectamente aprovechada) para que algunas personas del grupo se apuntarán inmediatamente a las clases de E.A.

GRUPO 3.

La realización de esta discusión se celebró en el mes de abril de 1994 en la sala de conferencias de la casa de la cultura de la ciudad de Alzira en la provincia de Valencia.

Los contactos con las personas que iban a configurar el grupo los llevó a cabo una profesora de un centro de Educación de Personas Adultas de Alzira. La forma de contacto se estableció a partir de las relaciones personales y profesionales. Aunque el número de personas convocadas era de ocho, dos de ellas no asistieron.

Tal como se acordó previamente, las variables que intervenían en los miembros del grupo eran las siguientes: ser varón, no ser analfabetos absolutos ni haber completado la escolaridad obligatoria, pertenecer a un ámbito rural. La edad de los componentes era entre 19 y 56 años, siendo la media del grupo de 38 años. Puede resultar interesante señalar que la lengua vehicular de la discusión fue tanto la castellana como la catalana sin que se produjera la menor interferencia en la discusión por ese motivo. (El monitor se dirigía al grupo en catalán y de los 6 componentes del grupo, cuatro se dirigían en catalán y dos en castellano.)

Según la valoración del moderador, la discusión fue densa y con mucha participación, hasta el punto de que se prolongó más de lo previsto y se tuvo que interrumpir a las ocho y media de la noche porque se avisó del cierre de las dependencias de la casa de la cultura.

GRUPO 4.

Este grupo se realizó en el mes de junio de 1994 en la zona de Las Cortes (Bilbao). Esta zona es una de las más marginales de la ciudad (con problemas de droga, prostitución, etc...). La discusión se realizó con un grupo de cinco mujeres que asisten a Cáritas para aprender a leer, además de a actividades como costura, plancha, cocina, educación familiar, etc...

La forma de contacto fue a través de la relación institucional establecida desde un curso de postgrado con la institución de Cáritas. El grupo configurado constaba de cinco mujeres sin acreditación académica y en situación, como ya hemos señalado, de marginación social. Las edades de estas cinco mujeres oscilaban entre los 30 y los 45 años aproximadamente.

En este caso, el interés que suscitó la discusión en el grupo obedeció fundamentalmente a que las mujeres interpretaron que tal actividad iba a tener una proyección pública y una carga de denuncia, y que en ese sentido podía constituir una ayuda para mejorar su situación social.

6.2 Relatos de vida

6.2.1. Metodología

Caracterización de la muestra. Selección muestral y acceso a los informantes

Para la realización de relatos de vida procedimos a entrevistar a un grupo numeroso de personas tratando de incidir en los aspectos biográficos más relevantes que tuviesen relación con el tema estudiado.

Los puntos de muestreo donde se obtuvieron los datos pertenecen a las siguientes provincias: Avila, Barcelona, Salamanca, La Coruña y Zamora. El acceso y contacto con los informantes se facilitó con la ayuda de terceras personas, en la mayor parte de los casos con influencia sobre aquellos. Una vez informados los entrevistados sobre los objetivos generales del estudio (en todos los casos se comentó a los sujetos que se trataba de "una charla informal" que estábamos haciendo un grupo de investigadores con la gente de la calle, con gente 'normal y corriente', sobre las condiciones de vida de antes y algunas cuestiones de la actual, con garantía absoluta de anonimato (los nombres que aparecen más abajo son ficticios); se evitó además intencionadamente mencionar las palabras "analfabeto o analfabeto funcional"). Una vez cumplida esta mínima presentación, se iniciaba la entrevista, grabada en todos los casos.

La muestra final está compuesta por 32 relatos de 20 mujeres y 12 hombres cuya media de edad se sitúa en 48,7 años. De éstos, 21 son casados, 9 solteros y 2 viudos. En cuanto al nivel de titulación académica, en términos generales, se distribuyen así: 11 Graduado Escolar (o similar); 18 poseen estudios primarios (muchos de ellos con escolarización incompleta) y 3 casos con grado de Bachiller (incompleto). Por último, 26 casos han sido recogidos en ámbitos urbanos (incluyendo el extrarradio de las ciudades) y 6 personas fueron entrevistadas en el ámbito rural. Algunas entrevistas biográficas fueron desestimadas por no adecuarse su contenido al marco conceptual que definía a la muestra en función de los objetivos planteados en el estudio.

Los datos de la muestra aparecen recogidos en el siguiente cuadro:

NOMBRE	EDAD	E.CIVIL	ÁMBITO
Adela	34 años	Casada	Urbano
Berta	48 años	Casada	Urbano
Francisca	48 años	Casada	Urbano
Ana	31 años	Casada	Urbano
Adolfo	54 años	Soltero	Urbano
Luis	48 años	Casado	Urbano
Joaquín	49 años	Casado	Urbano
María	43 años	Viuda	Rural
Ramón	63 años	Casado	Rural
Valentín	45 años	Soltero	Rural
Isabel	55 años	Soltera	Rural
Josefa	64 años	Casada	Urbano
Soledad	48 años	Casada	Urbano
Amalia	66 años	Casada	Urbano
Felipe	71 años	Casado	Urbano
Asunción	72 años	Casada	Urbano
Marcial	53 años	Casado	Urbano
Carmen	31 años	Casada	Urbano
Antonio	54 años	Soltero	Urbano
Pilar	44 años	Casada	Rural
Nuria	31 años	Casada	Urbano
Nieves	41 años	Casada	Urbano
Damián	76 años	Viudo	Rural
Paz	66 años	Casada	Urbano
Raquel	22 años	Soltera	Urbano
Lucía	26 años	Casada	Urbano
Domingo	50 años	Casado	Urbano
Teresa	24 años	Soltera	Urbano
Mónica	23 años	Soltera	Urbano
Esteban	69 años	Casado	Urbano
Puri	23 años	Soltera	Urbano
Pedro	24 años	Soltero	Urbano

Registro temático: el Guión de la entrevista biográfica .

Partiendo de los objetivos fijados en el estudio se diseñó un guión previo que contenía una serie de temas que, a medida que se fueron realizando las primeras entrevistas, fue completándose hasta quedar el modelo definitivo que aparece a continuación. En cualquier caso, no era nuestra intención realizar un barrido exhaustivo y minucioso del pasado biográfico de las personas adultas entrevistadas, sino más bien recoger los recuerdos más importantes, aquellos que perduran en la huella mnésica y que fluyen espontáneamente cuando se les invita

a recordar el pasado (cuando, por poner un ejemplo, hablando de la escuela "de antes", se hace la pregunta: ¿qué recuerda vd. de sus maestros?, en la mayor parte de los casos, surge, de inmediato, una imagen general, positiva o negativa, que es la que ha quedado almacenada en la memoria, y que es la que más nos interesa).

I - DATOS BASICOS

1. DATOS OBJETIVOS y características sociodemográficas :

1.- Edad

2.- Género

3.- Estructura del grupo con el que vive en la actualidad (solo, pareja, familia,...)

4.- Hábitat: lugar de residencia (rural urbano; urbano centro o extrarradio); tipo de vivienda actual (alquiler, propiedad ...)

5.- Actividad laboral pasada y actual: primer trabajo; situaciones de estabilidad/inestabilidad laboral...

6.- Datos en relación con la familia de origen: origen y procesos de inmigración o emigración; estructura familiar: número de hermanos, orden, y red parental general...

2.- HISTORIA FAMILIAR : memoria selectiva del pasado

1.- Entorno y realidad físicos y sociales de la familia (padres y abuelos):

- profesión o actividad laboral de los padres; niveles culturales y de escolarización

- descripción del lugar de la infancia (recuerdos positivos y negativos más destacados sobre el barrio, el pueblo, la ciudad,...)

- realidad psicosocial del barrio, pueblo o ciudad actual (confrontación con lo anterior)

2.- Ambiente cultural en la infancia:

- estudios de los padres

- situaciones en las que se ponían de manifiesto las competencias lectoescritoras (lectura de cuentos, periódicos, cartas,...)

- condiciones de estudio (dificultades, facilidades, existencia de libros en el hogar familiar

- tipo de lecturas; tipo de programas de radio o televisión que se escuchaban o veían

- vías de acceso a la información de las noticias fuera del pueblo o barrio...)

- identificación de la persona o personas que pudieron influir decisivamente en la continuación o abandono de los estudios...

3.- HISTORIA ESCOLAR (memoria selectiva del pasado)

1.- Recuerdos de la escuela:

- tipo de centro; recuerdos sobre los maestros, los compañeros; los libros y materiales (cuáles de ellos se conservan); el ambiente en general...
- tipo de lecturas escolares
- tipo de disciplina escolar
- cosas que se aprendían y estrategias de aprendizaje; preferencias y gustos
- trabajo durante la época de escolarización
- diferencias entre la escuela de ayer y la de hoy;
- impresiones sobre la importancia de lo aprendido en la misma para el desenvolvimiento presente en la vida...
- fuera de la escuela: lugares y personas con influencia en el aprendizaje y modo como enseñaban...

II. COMPETENCIA LECTOESCRITORA ACTUAL:

1.- HÁBITOS CULTURALES ACTUALES DE LECTURA:

- tipo de lecturas actuales (novela, literatura; folletos, prensa, publicidad...)
- tiempo que se dedica a las mismas; modo como se realizan; situaciones en las que con más frecuencia es necesaria la lectura...
- Problemas de comprensión en diferentes situaciones (periódicos, revistas, publicidad, recibos (luz, agua, teléfono); actas, contratos, escrituras; cartas del centro escolar; instrucciones de manejo de aparatos domésticos; impresos en general...
- en caso de dificultades de comprensión: causas; estrategias más frecuentemente utilizadas
- anécdotas con relación a este punto.

2.- HÁBITOS CULTURALES ACTUALES DE ESCRITURA.

- frecuencia en el uso de la escritura; modo como se realiza; situaciones en las que con más frecuencia es necesaria (cartas, impresos de Banco...)
- dificultades de escritura
- en caso de dificultades: causas; estrategias más frecuentemente utilizadas...
- anécdotas con relación a este punto.

3.- HÁBITOS CULTURALES ACTUALES DE CÁLCULO.

- frecuencia en el uso del cálculo; modo como se realiza; situaciones en las que con más frecuencia es necesario (contabilidad doméstica, compras, cuentas bancarias, negocios ; declaración de la renta; deberes de los hijos ...); uso de máquinas electrónicas, calculadora
- dificultades de cálculo.
- en caso de dificultades: causas; estrategias más frecuentemente utilizadas...
- anécdotas con relación a este punto.

III. SENTIMIENTOS DE INTERIORIZACIÓN Y PERCEPCIÓN SOCIAL EN TORNO A LA LECTURA, ESCRITURA Y CÁLCULO

- sentimientos, autopercepción, percepción social, modos de vivenciar y experimentar determinadas situaciones en las que pueden darse dificultades en la competencia lectoescritora.
- nivel de aspiraciones educativas y profesionales ; grado de frustración ;
- explicaciones sobre la carencia de una formación básica
- conceptualización y percepción de "lo culto" y de "lo inculto"
- nivel de aspiraciones, deseos personales y profesionales

IV. OCIO Y TIEMPO LIBRE.

- Ocupación del tiempo libre : ocio, hobbies y pasatiempos ; visitas y excursiones ; intereses culturales y turísticos ...

Las Entrevistas Biográficas:

Los temas señalados sirvieron de guión, de pauta de conversación en la que aparecían prácticamente todos los contenidos significativos que interesaban al estudio. Más aún, algunos de ellos tenían un interés meramente situacional, de creación de un clima favorable y de

confianza al informante. En algunos casos no fue necesario o posible desarrollar todos los ítems, ni el orden de presentación fue siempre el mismo. El desarrollo de cada una de las entrevistas marcaba la pauta de introducción de los temas, la secuencia de los campos e indicios que iban nutriendo al relato. Pero, en general, la secuencia básica en la "inmersión" biográfica del entrevistado siguió el esquema siguiente : infancia (familia de origen, barrio, escuela ...); trabajo (acceso, dificultades en función de niveles formativos ...); matrimonio (reinserción o ruptura con el mundo laboral...); hábitos lectoescritores y de cálculo actuales (niveles de comprensión y ejecución, dificultades, estrategias y recursos ...); niveles de autopercepción de la competencia lectoescritora (sentimientos positivos, negativos ...); niveles de participación, curiosidad o interés cultural y educativo en sentido amplio (participación en asociaciones, grupos sociales y culturales ; excursiones, ..) y dimensión temporal futura (expectativas, aspiraciones, planes futuros ...).

Por otro lado, la función del entrevistador fue básicamente la de ejercer un papel semi-directivo; introduciendo y sugiriendo, en ocasiones, los temas de conversación y adoptando, en otras, un papel que podríamos denominar como de "escucha empática " que buscaba la mínima interferencia y ayudaba a la fluidez del relato.

Tipo de Análisis

El análisis realizado sigue básicamente la tipología ofrecida por Szczepanski (1979). En este sentido supone fundamentalmente la combinación de tres tipos de métodos o técnicas : el análisis de contenido, el método constructivo y el método de ejemplificación. De este modo, después de la lectura detenida y repetida de todos los relatos de vida paralelos, de las diferentes personas,, se fueron codificando partes y secciones de los mismos en torno a determinadas categorías de análisis. Cada uno de estas secciones fueron, poco a poco, delimitándose selectivamente de modo que pudieran ilustrar y servir de apoyo a algunas de las tesis que iban perfilándose como más generalizadas entre los sujetos biografiados (proceso de saturación, Bertaux, 1980). En concreto, mediante el análisis de contenido se intentó realizar una descripción lo más objetiva posible de los contenidos de los textos seleccionados que permitiera ir definiendo variables, categorías y dimensiones y sus posibilidades de generalización. A partir de aquí, se establecieron determinadas unidades de registro (que venían a ser algunas palabras, referencias concretas o respuestas completas a una pregunta o comentario del entrevistador , contenidas en el texto relatado y que permitían obtener "pistas" para ir situando

al texto como perteneciente a determinada categoría o variable. Algunos de estos párrafos son los que aparecen recogidos más adelante, cumpliendo una función ilustrativa básica, a la que se une, de modo meramente complementario, un breve comentario y análisis, en la idea, en suma, de que los testimonios "hablan por sí mismos".

Para la presentación de los resultados más interesantes, según los objetivos fijados en el estudio, realizamos un análisis conjunto de todas las historias o relatos utilizando los tres 'métodos' señalados anteriormente. Para ello, hemos delimitado tres grandes ámbitos contemplados específicamente en el desarrollo de los relatos: el relacionado con la adquisición y desarrollo de las habilidades lectoescritoras y cálculo; el de la ejecución de las mismas; y el de su posible modificación futura.

6.2.2. Historia personal : configuración histórica y evolutiva de la capacitación lectoescritora

AMBIENTE FAMILIAR:

La lectura de cada uno de los relatos de vida recogidos para esta investigación ofrece un panorama en el que aparecen con insistencia elementos y lugares comunes que aluden a unos orígenes familiares caracterizados, básicamente por los siguientes rasgos que vamos a ir documentando con algunos ejemplos extraídos de los propios relatos:

- Privación temprana de estimulación cultural y educativa :

"Pues yo no tenía personas que me animaran a los estudios porque entre otras cosas era la mayor y estaba como más predestinada a ayudar a la casa, y luego todos mis hermanos pues estudiaron, pero yo, desde el primer momento no me impulsaron mucho a los estudios, cosa que me ha pesado después". (María, 43 años).

"La verdad es que no hubo nadie, en absoluto, de hecho es una de las cosas que si yo hubiera tenido más apoyo ahora no estaría así... pero no tuve ningún apoyo, los refuerzos ..., hace poco estuvo en el Colegio un Psicopedagogo y nos hablaba de los refuerzos que hay que darles a los niños para que aprendan a hacer las cosas buenas y no las malas y yo... es una de las cosas que desde luego a mí no me han sabido reforzar porque me reforzaban las cosas malas y no las buenas, entonces ahí estuvo los fallos, pero vamos ... nadie me reforzó, nadie me animó, porque si no yo ahora no estaría así, tendría más cosas, y de hecho estuve estudiando música, solfeo, que era lo

que a mí me gustaba, pero como nadie me animó, pues ..., y era una cosa rechazada por mis padres, pues lo tuve que dejar. Ahora lo voy a hacer (Adela, 34 años)".

" ... por timidez, por ser la hermana mayor, no me motivaron, me tenía que quedar más en casa a ayudar, creo que ha sido por eso" (Josefa, 64 años)

"... En casa no se podía. Ya había un hermano estudiando. Además a mí me suspendieron en una ocasión y ahí me desmoralicé y lo dejé".(Ramón, 63 años)

- Cabe resaltar la alusión a un origen familiar económicamente bajo. Generalmente se trata de un ambiente rural del que, por un lado, resulta muy difícil desaferrarse voluntariamente, y por otro, aparecen fuertes sentimientos de apego, pero que, en cualquier caso, se señala como muy diferente a la realidad actual:

"No había dinero, mi padre sólo ganaba cinco reales y me mandó a Avila, el pobre, para que estudiase. Yo trabajaba despachando pasteles y lo que ganaba no me llegaba para pagar a la patrona. Así que me tuve que volver al pueblo. Ganaba setenta y cinco pesetas y la patrona me cobraba ochenta. Así que no podía estudiar. Mi padre se levantaba a trabajar a las tres de la mañana ... sólo estudiaban 'los niños bonitos' que se iban a Fontiveros con los curas, y eso era muy caro". (Amalia, 66 años)

" Mi familia viene siendo de aquí, de este pueblo, desde hace bastantes generaciones. Yo siempre he vivido aquí, excepto cuando hice la mili (Ramón, 63 años)"

" Soy de (...) y he pasado mis 41 años aquí, no he salido a ningún sitio" (Nieves, 41 años)

" Los pueblos ya no son lo que eran. Antes era otra. Más natural. Trabajábamos mucho, eso sí. De sol a sol; pero había otra alegría. En algunos aspectos se ha ganado y en otros se ha perdido. La maquinaria es lo que más ha influido y últimamente también la televisión".

(Ramón, 63 años)

"El barrio es como la casa grande, conoces a toda la gente; además es un barrio que ha estado apartado así, de Salamanca, siempre y las personas mayores no dejan de considerarlo un pueblo, hay más confianza, se está bien .(Adela, 34 años)".

- Dificultades en el proceso de escolarización. En todos los casos se trata de un proceso irregular e incompleto ; normalmente acompañado de responsabilidades familiares, en el caso de los informantes de más edad, y de búsqueda de enfoques vitales diferentes al ofrecido por la actividad escolar, en el caso de los informantes más jóvenes :

"Pues mira, al colegio iba muy poco, había tres hermanos más pequeños que yo, y yo me quedé de 10 años sin padre, entonces mi madre tenía que ir al campo y yo me tenía que quedar con mis hermanos pequeños, y a lo mejor iba por la mañana al colegio y ya por la tarde no podía ir " (Soledad, 48 años)

" ...era el mayor de, digamos, soy el tercero de once hermanos, el mayor de cinco varones, entonces, pues la necesidad en cuanto a trabajar en el campo estaba ahí, entonces no pudo mi padre, no pudo darme estudios " (Marcial, 53 años)

" ...tenía que trabajar, ya le he dicho, que me quedé sin padre cuando era un chaval, y era el mayor de siete hermanos. Tenía que atender las vacas y las ovejas, además de las tierras" (Felipe, 71 años)

" ... no me gustaba estudiar y a esa edad ya quieres empezar a salir a comprarte ropa mona; y todo eso en mi casa no me lo podían pagar y yo quería trabajar para eso, solo por el hecho de poder salir un fin de semana o cualquier cosa." (Raquel, 22 años)

AMBIENTE ESCOLAR:

Los recuerdos sobre el ambiente escolar, por lo general son buenos en lo que hace referencia a su carácter emotivo, a la rememoración de una época muy diferente a la actual, con sus miserias, pero con el indudable y agradable 'gustillo' del sabor que queda del mundo cuando es contemplado desde la óptica infantil :

"Pues sí, mi escuela aún existe, ahí está. Pues nada, una escuela, un aula grande, una habitación grande con dos pizarras grandes, una pizarra grande, un lazo que me acuerdo... y unos pupitres de madera y nada, con mucho frío que me acuerdo. Entonces ni había calefacción, porque ahora ya tienen calefacción. Recuerdo que en invierno llevábamos unas estufitas pequeñas que eran la monda ¿ no ?, porque... nos poníamos así los pies... nos las echaban aquí mis padres en casa, le ponían un poquito de fisco y ... y unas brasas , luego a la hora del recreo nos liábamos todas a darle vueltas para que se encendieran, y era ¡ muy emocionante !, Sí.. íbamos ¡bueno! todas contentas con la estufa ... la poníamos así, poníamos los pies encima para calentarnos, porque imagínate qué frío en una habitación superenorme, que era... sin calefacción ni nada y la maestra pues un cachito de brasero, no, ... pero nosotros llevábamos las estufas, ahora tienen de todo, pero antes... qué frío se pasaba Dios... y ¡qué emoción ! Yo recuerdo ... que todos los días llevaban leche en polvo que nos daban a la hora del recreo que era a las doce, salíamos, iba la señora del alguacil del pueblo, que hacía su mujer un tipo de leche que daban a las escuelas, de ésta en polvo, que batían bien en agua y nos la llevaban...y recuerdo que íbamos todas emocionadas con el vasito en la bolsita y llevábamos alguna golosina, y yo recuerdo especialmente que esa leche es que no la podía tolerar y la maestra ¡ unos palos me daba ! y "tienes que tomarla", y yo tomándola y vomitando.. ¿sabes? era horroroso de tomar aquello, yo es que no podía, yo pasaba un martirio a la hora del recreo porque me la hacían tomar y yo no podía... es que no podía. En cambio luego por las tardes nos daban queso, un queso amarillo que era una cosa riquísima, ¡fíjate!, todavía lo recuerdo, no se cómo se llamaba ni nada y llevábamos en nuestra bolsita un trocito de pan y luego nos daban un cachito de queso... eso sí que me gustaba, pero la leche... era incapaz de verdad ¡ ay qué martirio pasaba!, de verdad. >> (Nieves, 41 años)

"De la escuela hay recuerdos muy bonitos, hasta jugar con el director. El se ponía de... de muñeco de nieves y nosotros tirándole bolas. Con lo cual uno de ellos le, le metió una piedra en una bola y le hizo una pitera. Era de los malos. Había de todo en la viña del Señor" (Luis, 48 años)

Cuando se recuerdan otros elementos de ese ambiente escolar aparecen otro tipo de elementos, que podríamos resumir como :

- Deficiencias en las condiciones materiales de la enseñanza

"Pues nada, era el encerado, la tiza, la profesora hablando y nada más ; allí no había más que el encerado, o el libro, lo estudiabas y si lo aprobabas bien, sino, pues nada. Era una enseñanza muy fría, muy seca, yo creo que ahora no es así, hay más confianza, más trato personal, las profesoras saben cuando los niños tienen algún problema, quizás también es que las madres estemos mejor preparadas, no sé". (Adela, 34 años)

- Inadecuación de sistemas y técnicas de aprendizaje y ausencia de materiales didácticos.

"Pues yo muy rutinariamente, a mí me parece que como me lo hacían aprender era muy rutinario, y memorizando mucho" (Josefa, 64 años).

"Bueno pues sí, el clásico... la cartilla, el libro que era la enciclopedia, que allí había de todo, la historia, la .. todo, el pizarrín, la clásica pizarra pequeñita y no utilizábamos más - Bueno, pues se aprendía ... cantando se aprendía la tabla de multiplicar y explicando ... más por estudiar, luego te sacaban al encerado a preguntarte las lecciones, era más estudiar y salir al encerado". (Berta, 48 años)

- Formas autoritarias del clima pedagógico

"¡Ay!, era malísima (se refiere a la maestra), de verdad, la teníamos un miedo terrible. Yo me acuerdo que iba a mediodía ... que tenía que llevar... mire desde Tejares a Salamanca todos los días me venía a traer la comida a mi padre, andando, a una finca. Y en la hora del recreo, que yo no estaba, daban la lección, y entonces todos los días estaba yo pendiente de la lección, y me decía : " ¡ Dios mío !, ahora me la va a preguntar y no me la sé, lo que han dao, y cuando vaya me pone la mano ... vamos ". Venía yo de Salamanca, iba en casa de una amiga : " ¿ qué ha dao hoy de lección la señorita ?. Tal ... ". Mientras la otra le ayudaba a su madre a fregar .. ella me estaba a mí diciendo de carrerilla la lección, para que yo me la aprendiera, para que en el momento que entrábamos te la preguntaba y .. si no te la sabías, ya sabes ..." (Francisca, 48 años)

"Pues los había muy majos y los había muy brutos también, porque yo creo que eran más brutos que araos porque te...dar tortas y puñetazos que daban algunos... o darnos

tirones de patillas hasta subirnos en vilo. Ese era...sí era majo, lo llamábamos el gorila"
(Luis, 48 años)

"...Yo recuerdo que los principios escolares, cuando yo era pequeña que se iba a la escuela a la edad de los seis años, pues tuve una maestra que me imponía mucho y era muy grande de estatura y tal y entonces era muy autoritaria y yo le tenía tantísimo miedo que no podía desarrollar nada porque esa señora me cohibía muchísimo". (María, 43 años)

"Yo tuve una maestra que era bastante bruta que te lo hacía aprender todo a base de darte porrazos, y recuerdo que usábamos unas pizarras que se partían todas, yo no sé si tu las conocerás, con unos pizarrines que era... era pizarra negra, y entonces cuando hacíamos mal un problema, la maestra ... a mí me rompió en un día tres pizarras y mi padre ya venga a protestar porque ... venga dinero para pizarras y eso... pero que era bastante bruta, nos pegaba bastante..." (Nieves, 41 años)

"Te castigaban de rodillas con los brazos en cruz y libros en las manos, y si se caían, te pegaban con la regla de madera. También, si hacíais algo mal, te hacían poner las manos y te pegaban" (Valentín, 45 años)

AMBIENTE LABORAL:

En la mayor parte de los casos, el paso del ambiente escolar al laboral se hace sin transición. La casuística es variada como es lógico, pero en general se aprecia la existencia de problemas de tipo familiar, ajenos al protagonista, en el sentido que su origen se sitúa en otros miembros de la estructura familiar, y que le impele a adentrarse en el ámbito laboral. El acceso al mundo del trabajo se produce, por otro lado, a edades muy tempranas (sobre todo en aquellos adultos que sobrepasan los 40 años, frente a los más jóvenes, influenciados éstos por la crisis económica actual y la consiguiente dificultad de encontrar empleo).

Los testimonios son múltiples en este sentido :

"Yo salí de la escuela cuando tenía más o menos 14 años, entonces estuve en casa algo, pero entonces ya fui a trabajar con un maestro muy bueno que era tallista de Santiago,

después estuve en Oviedo con él en un taller de madera, a mí me enseñaba todo, me enseñaba a dibujar y entonces después de eso hice el cuartel aquí, en Santiago, el cuartel era como la escuela ..." (Esteban, 69 años)

"... Se estudiaba según la necesidad, no había límite. Yo a los 12 años dejé la escuela porque ya tenía que trabajar con mis padres a guiar vacas, atender las tierras, tenía que llevar el carro al monte. Otros pudieron seguir hasta los 13 o los 11, aquello era por necesidad ..." (Damián, 76 años)

"Sí, no terminé el cuarto antiguo, porque me quedaron tres asignaturas, porque era un poquillo vaga, no me importa decirlo, ahora lo reconozco. Después, como murió mi padre de repente en junio, ya no me presenté en septiembre, porque, la verdad, ya no estábamos para presentarnos. A los quince días de morir mi padre me presenté a un curso de secretariado, medio año. y en marzo me coloqué y he estado dieciocho años trabajando en una empresa, en la oficina". (Berta, 48 años)

"¡ Ay, madre !, casi desde que me salieron los dientes (risas). Tuve una infancia, pues bastante mal, fui muy poco al colegio porque teníamos un hermano enfermo y entonces .. la vida de antes ya le digo ... mi madre cosía, mi padre con lo que ganaba no tenía para ... para alimentarnos a los demás, y la verdad, vivía muchas veces para él sólo y luego de los hijos no se daba cuenta, y yo la verdad para que mi madre cosiera no podía ir a la escuela por que yo tenía un hermano que le daban ataques epilépticos ..y la verdad ...que he tenido una infancia un poquito.... mal (con pesadumbre)" (Francisca, 48 años)

"No no es que aquí no tenías posibilidades de seguir con tus estudios, aquí era hasta los catorce años y se acabó. "Logo" el que quisiera continuar lo llevaban a Salamanca, pero aquí ya no seguía. No es como ahora, que yo por ejemplo hablo con chicas "destas" que se salen de la escuela y dicen: - " no, no, a mí que no se le ocurra mandarme (a la escuela), que no quiero y punto. ¡ pero ellas ya deciden !. A mí por lo menos que yo recuerde, nunca me dijeron : - No hija, tienes que ir a Salamanca a estudiar ! A mí no me han dado esa oportunidad ¡ a mí no ! Que yo recuerde jamás, jamás me dijeron. Yo creo que antes la mentalidad de los padres con las hijas sobre

todo, porque con los hijos, pues ... pero con las hijas... ¡ no, no !, que se esté aquí en casa cuidándonos. Yo tengo hermanos de todo y por ahí están los que tienen carrera... qué quieres que te diga, o sea cambia totalmente de unos a otros. Miras la vida de unos y miramos la vida de los otros y ... ¡vamos !".

(Nieves, 41 años)

"El fallecimiento de mi padre, a mi madre no le quedó pensión ninguna y entonces.. claro, no se podía seguir estudiando, porque había que trabajar, había que comer ... después cuando pusieron el Graduado Escolar, ese sí lo hice ... que no se me olvidará por cierto el frío que pasé por las noches durante el invierno, salía a las ocho de la noche de trabajar y me iba a hacerlo y ... el primer examen que hubo, en abril, no se me olvida ... aprobé, y luego ya lo dejé". (Berta, 48 años)

Por otro lado, es significativo encontrar testimonios repetitivos, en el caso de las mujeres, en los que el vínculo matrimonial rompe con el desempeño laboral o impide la vuelta al mismo :

"Me casé cuando estaba en el hospital, dejé el hospital para casarme, mi marido no quiso, dijo que tenía mis hijos, que cuidara de mis hijos, que no tenía porqué trabajar, que él ganaba para todos y que mejor estaba en casa que no fuera". (Paz, 66 años)

"...he estado trabajando durante unos años en una farmacia, hacía el trabajo por la tarde, me gustaba mucho, y ahora pues el tenerlo que dejar, pues ha supuesto para mí un esfuerzo y un trauma a la vez porque económicamente me venía muy bien y además estaba mucho más entretenida y el trabajo me gustaba, pero es que tenía que escoger mis hijos, mi familia o el trabajo". (María, 43 años)

"Lo que pasa es que me tuve que salir, un año antes ya pensaba casarme, porque no nos pagaban y nos tuvimos que salir todos, y desde entonces ya no trabajo. De momento tampoco me interesa, me interesa más atender a mi hijo que ponerme a trabajar".

(Berta, 48 años)

Modos de aprendizaje fuera de la escuela:

En los testimonios de los adultos entrevistados se observa una coincidencia casi absoluta, independientemente de la edad que se tenga, al señalar que lo aprendido en la escuela (a nivel de escolarización primaria) está bien, pero no es suficiente para enfrentar la vida de hoy día. La familia, y sobre todo la calle (los amigos, el mundo del trabajo, el ambiente en general) son los que enseñan las pautas de comportamiento social y proporcionan el utillaje e instrumental técnico necesario. Las estrategias de aprendizaje en este caso son simples : observar, mirar, oír ...

"Lo que se aprende en la escuela no es suficiente, ni mucho menos. He tenido que aprender muchas cosas después, la escuela te sirve de poco la verdad. En casa se aprende, pero en la calle, si eres observador se ve mucho, se aprende a distinguir lo bueno de lo malo, lo que está bien y lo que está mal. Se aprende mucho, desde luego. Viendo, observando, pero en casa también, claro". (Adela, 34 años)

"Pues en casa algunas cosas y en la calle otras. Vamos en la calle me refiero, pues...en el trabajo, con compañeros mayores... oficiales. Me parece a mí que ha sido casi aprender a la chita callando, como yo digo, o sea que a la escucha".(Luis, 48 años)

"(aprendíamos) ...de las amigas, a base de hablar, nos poníamos a hablar en grupo y .. una decía una cosa, otra decía otra y te ibas quedando con las cosas porque, porque en mi casa mis padres siempre han sido muy reservaos, nunca han hablado delante de nosotros de nada" (Ana, 31 años)

"... yo siempre me fijaba en lo hacían y ahí aprendí, no hay mejor aprendiz, que el que uno quiera aprender ¿ me entiendes ?, no el que te enseñen, sino mirando lo que hacen los demás y después si tienes curiosidad por saber ¡claro!,porque sino haces nada...". (Paz, 66 años)

"... la experiencia sobre todo que te da el trabajo. Sí, sí, sobre todo el trabajo, más que la escuela. Te espabilas más en todo". (Puri, 23 años)

"Que va, no, ni mucho menos, he tenido que aprender muchas más cosas después, la escuela te sirve de poco la verdad". (Adela, 34 años)

"lo que se aprendió en la escuela no ha sido suficiente ... porque cada vez, según va la vida, hay que saber más. Bueno pero no a grandes escalas, porque yo en los trabajos que he realizado... pero sí en algunos por ejemplo en la fábrica me ha servido, pues no sé, saber grados, saber tomar distancias incluso sin metro, y todas estas cosas pues ayudan en definitiva en la vida". (Valentín, 45 años)

3.- Situaciones en las que se ponen de manifiesto y uso de las capacidades lectoescritoras .

En la mayor parte de los casos, los sujetos entrevistados manifiestan escasa e infrecuente utilización de la lectura, la escritura o el cálculo.

"¡Ay, pues no, últimamente no (no hace uso de la escritura). Fíjate hace que no escribo una carta ... que ni se sabe, porque como ya el teléfono es tan usual y tan práctico que si tienes que escribir a una persona la llamas y punto". (Nieves, 41 años)

"antes nos escribíamos la familia, pero ahora con el teléfono ya nadie escribe cartas".

"Por ejemplo, en cosas de relación con el matrimonio, con la pareja, pues suelo escribir bastante, pues, concretamente... pertenecemos dentro del matrimonio a un movimiento que se llama "Encuentro Matrimonial" en el cual es ir siguiendo, descubriendo cosas dentro de la pareja, aunque lleve muchos años casado, pues siempre estás descubriendo, y mirar a conocerte aún más, a comprenderte aún más con la pareja, con la familia. Entonces, sobre eso mismo, pues escribimos, escribo bastante, pues tratando de descubrir tus propios valores, tratando de ponerlos a disposición de los demás, en fin, sobre eso sí escribo bastante". (Marcial, 53 años)

"... Pues de cultura general, saber hablar mejor y no sé...escribir. Yo era de las personas, que no es por nada, que recitaba fenomenal y ahora es que...o sea estoy entorpecida, y es verdad, hace más que no escribo una carta...que no sé si sabré ya ¿sabes?. Yo por ejemplo cuando tengo que escribir una carta o dar el pésame, tengo que recurrir a mi hermano por ejemplo y digo redáctame una carta sobre esto, porque es que se me ha olvidado ¿eh?".

"Pues muchas veces he cogido la calculadora y me han salido peor (los cálculos) que haciéndolos a mano, mentalmente. Y he tardado menos que...haciéndolos a mano que con la calculadora. Y no ha sido la primera vez de tirar la calculadora, pero vamos... al suelo".

(Luis, 48 años)

6.2.3 Relato de vida: José.

"Este hombre ya vendría medio hecho y ahora, con un poquito de sal que le han echado, se ha quedado más sabroso"

Hemos incluido un relato de vida realizado con aspectos más amplios que los anteriores. De este modo no sólo incluimos bloques de significado sino que abordamos aspectos claves de la trayectoria personal.

José es gitano y nació hace 36 años en Portugal. Sus padres son españoles pero emigraron, con sus respectivas familias, al país vecino en los años cuarenta, siguiendo el régimen de vida nómada propio de su cultura. Aunque eran familiares -primos- se conocieron en Portugal y allí se casaron. José es el segundo de 11 hermanos, todos, como él, de nacionalidad portuguesa. A principios de los años ochenta todo el clan familiar decidió regresar a España y establecerse en el cinturón rururbano de una pequeña ciudad de Galicia. Habla con fluidez el castellano pero conserva palabras, expresiones y estructuras lingüísticas propias del idioma portugués.

Antes de regresar de Portugal José se casó -por el rito gitano- con una mujer de su misma etnia, también de origen español. El tenía 20 años y ella 17 años. Aún vivían en Portugal cuando tuvieron sus dos primeros hijos: un hombre que ahora tiene 16 años y una mujer que ahora tiene 14 años. Ya en España, la pareja ha tenido cuatro hijos más: tres mujeres que tienen 13, 11 y 9 años, y un hombre que tiene 2 años. Todo el grupo familiar habita en una chabola de cemento, uralita y madera levantada en la periferia de la ciudad que escogieron para asentarse. En el momento de realizar la entrevista que sirvió de base para construir este relato de vida, la familia se encontraba a la espera de la concesión, al parecer

inminente, de un piso de protección oficial y de construcción reciente en otro barrio de la misma localidad.

Un dato importante es la pertenencia a la Iglesia Evangélica de José y casi todos sus hermanos. Esta vinculación actúa como un cohesionador del grupo familiar y genera perspectivas de integración social y cultural.

De la revisión del relato vital de José nos vamos a centrar en dos dimensiones que resultan especialmente significativas para esta investigación: la serie de estrategias desarrolladas a nivel familiar e individual para moverse en el mundo de la venta ambulante y para resolver cuestiones relacionadas con la cultura escrita y numérica, y la percepción de la cultura escolar a través de su experiencia y de las expectativas proyectadas en sus hijos.

La venta ambulante y las relaciones con la Administración.

El padre de José se dedicaba a la venta ambulante en mercados populares de España y Portugal: "Mi padre se defendía bien. Ha sido un hombre que se ha manejado (...)... era un hombre que sabía ganar (ganarse la vida) dentro del ambiente de los mercados". Sin embargo no tenía estudios pero "se defendía haciendo cuentas a rayas. El cogía el bolígrafo y empezaba haciendo rayas, y al final sumaba cuantas había... él sabía defenderse". Como su hijo valora ahora, esta estrategia alternativa de cálculo es un resultado de la necesidad: "La mayoría de los que no sabían leer también son obligados a evolucionar más la mente, a calcular más".

Si el cálculo de costes y precios era resuelto de esa forma, el transporte de las mercancías, esencial para la venta ambulante, se solventaba con un carro tirado por animales. Más tarde, cuando el uso de un vehículo motorizado se convirtió en una necesidad básica para mantener la actividad comercial, surgió también el problema de como acceder al carnet de conducir: "después mi padre, con el tiempo fue viendo y evolucionando (y pensó) que para ir al mercadillo teníamos un chofer". Pero pagar un chofer encarecía la actividad y "en el vehículo ocupaba una plaza más".

Esta situación creó la necesidad de que algún miembro del grupo familiar sacase el carnet de conducir, problema de difícil solución al no dominar las habilidades lectoras y de comprensión que requiere la prueba escrita: "(...) pero resulta que la cosa era complicada...

hacia falta saber leer". A pesar de esta limitación, alguno de los hermanos de José, que había realizado algunos cursos de primaria en Portugal, lo intentó, pero "resulta que cuando fueron al examen, era un examen así, un poquito fuerte, y claro no estaban preparados para coger tantas palabras (...) ¿qué significaba esta palabras?... no sabía y si no sabía no podía dar la contestación correcta".

Este primer intento no desanimó al padre de José. La oportunidad de sortear la barrera cultural que impedía el acceso al carnet apareció por una vía irregular: "De tal manera que vino un señor (y dijo): - Oyes, en tal parte dan los carnets (...). Pues mi padre cogió a mi hermano y se marchó allá, a la isla de Madeira, y sacó allá el carnet mi hermano (...)... y se lo dijo a varios gitanos y todos fueron allá a quitarlo".

Para José, el carnet de conducir tiene una importancia central en la vida de los gitanos que se dedican a la venta ambulante: "Porque hoy la vida de un gitano, cualquier gitano, es a los 18 años tener el carnet de conducir. Y si no sabes leer es una amargura para toda tu vida". Sacar el carnet, saber conducir y tener un "cacho coche" (de segunda mano), aparece como una premisa para poder crear una familia propia. En este contexto, la necesidad de saber leer y escribir tiene en la obtención del carnet su máxima expectativa.

José, siguiendo la tradición familiar, también se dedica a la venta ambulante. Aunque tiene estudios primarios y domina cuestiones básicas de cálculo y de lectura, no son suficientes para evitar problemas en su profesión relacionados con la comprensión de textos y documentos vinculados con gestiones y exigencias administrativas.

Para José los problemas relacionados con "los papeles" van en aumento ("Y seguirá siendo difícil, y cada vez peor, porque ahora hay cada vez más requisitos, más documentación y más papeles"). Esta percepción se corresponde con los intentos de las distintas administraciones implicadas para controlar las actividades mercantiles ambulantes y con el interés de los mismos gitanos para integrarse en la economía oficial. La sensación de indefensión y de inseguridad aparece cuando se ha de resolver algún trámite. La imagen que se tiene de la Administración refleja la visión de un "laberinto":

"Tenemos que hacer algo y hay que ir al ayuntamiento (...). No sabemos si entrar en el ayuntamiento, la puerta que responde a tal sitio, a esto, a aquello... qué papel tenemos que solicitar, a la vez que nos dan un papel".

Para "defenderse" de los requerimientos y los trámites administrativos las estrategias son variadas. La más utilizada para enfrentar esta limitación está clara: pedir ayuda a personas que sepan interpretar los documentos: "Eso es una complicación dura... algún papel que tenemos siempre se trata de llamar a alguien que nos lo explique (...)". Otras estrategias son de tipo elusivo; simplemente evitar las situaciones en que los trámites y el "papeleo" sea después obligado ("la mayoría de las veces (le dices): - Mire, factura usted no me dé"; "no queremos declarar a Hacienda (...) porque ¡tantos papeleos!") o reducirlas al mínimo posible ("si hay ocho papeles sólo quieren -queremos- arreglar uno"); o, incluso, recurrir a canales irregulares.

La inseguridad que muestra José en las relaciones con la Administración se convierte en seguridad cuando relata cómo maneja las "cuentas" relativas al mercadeo cotidiano: "(...) muchos estudios no tengo... tengo cuatro años y multiplicar, gracias a Dios, multiplico cuasi hasta sin lápiz. Más rápido incluso con (la) mente que con lápiz". Para él esta es una habilidad generalizable a todos los gitanos que ejercen su profesión, que se desarrolla con la práctica y que les da una gran ventaja en los tratos comerciales con vendedores y compradores:

"Nosotros, los vendedores ambulantes, yo creo que de mil igual habrá un 95 % que multiplicamos de cabeza y sacamos la cuenta pronto, sin lápices. Porque si vamos a comprar un saldo: -¿Cuántos pares tiene aquí?; -Pues mire, aquí habrá 500 prendas y si quiere se las doy a 500...; - A 500 es mucho, oiga... En aquel instante vamos a buscar cuanto es en dinero: 800 prendas a 500 pts... ta, ta, ta... son 400.000 pts. Antes que el señor haga la cuenta, como él está enseñado a hacerlo con bolígrafo. (Y yo le digo) - Hombre, eso no vale, yo le doy 200.000 pts., ya sabiendo que lo que él ha pedido son 400.000, a ver si él en las 200.000 dice: -Bueno, esto es mucho dinero y no sume ni nada, ni saque muchas cuentas (...)".

Esta ventaja adaptativa desaparece cuando se plantea la posibilidad de establecer relaciones con un banco. Ante esta institución aparece de nuevo la misma desconfianza e

indefensión que se muestra ante la administración. De hecho, y a pesar del manejo de dinero que exige su profesión, apenas ha tenido tratos con bancos:

"Yo, cuenta corriente, de momento, no he tenido nunca. Bendito sea Dios... a ver si algún día puedo abrir una. Había abierto una con 5.000 pts. y ese dinero se estará allí caducando en la cartilla. Yo imagino que un banco será un poquito más de complicación, porque si yo tengo una cuenta corriente y yo sé que metí 500 pts., igual me dan un papel que yo no sé para leer, ¿y este señor qué me está escribiendo aquí? (...). Yo creo que sería una responsabilidad... que a lo mejor llega un día y el señor no lo apunta todo y te están mintiendo y no te enteras... **Eso de los papeles sigue siendo difícil**".

La escuela y la cultura escolar.

En la última etapa de estancia en Portugal, los padres de José hicieron un intento por sedentarizarse, accediendo a una vivienda en una pequeña localidad e instalándose en ella. En este período él y dos de sus hermanos acudieron a una escuela primaria pública: "Allá nos metieron, allá el padre parecía ser un poquito más espabilado que muchos otros gitanos... pues oye, los chavales al colegio".

El mismo José apunta que, por su edad, tanto él como sus hermanos ya eran "viejos" para ingresar en la escuela ("yo igual entré con ocho o diez años"). La sensación con la que asocia el contacto inicial con el medio escolar es la de "miedo" ("nosotros como asustados"), pero la actitud de compañeros y de la profesora parece que facilitó su integración:

"Yo me acuerdo que fue al colegio, que venían varios paisanos (payos): toma un bolígrafo, toma una goma, toma esto... Porque fuimos sin nada, a ver lo que decía la señora (maestra). Fíjate, que vienen 18 o 30 personas, 18 o 30 chavales y yo, un chavalito... igual me cogía allí un poquito temor y miedo a estar así, al frente de ellos. Pues resulta que con el tiempo nos fuimos haciendo amigos, nos fuimos ganando...".

A pesar de esta visión positiva de su integración en el medio escolar, en un determinado momento del relato de esta etapa vital, José llega a asociar la aceptación por los otros con su "rendimiento" académico: "pasamos un curso sin repetir, pasamos el otro sin repetir y después

ya teníamos a gente que ya nos quería, que nos amaba". Probablemente ambas lecturas son ciertas: una recepción inicial positiva por parte del grupo de clase y la integración más o menos óptima que se deriva del refuerzo de su autoconcepto al promocionar de cursos inferiores a superiores. En otro momento del relato aparecen también otras dudas sobre la calidad del proceso de integración escolar: "al estudiar empezamos a ganar amigos... en fin, teníamos dinero (...) Entonces, más bien, donde hay dinero parece ser que siempre hay amigos...". Esta experiencia de escolarización primaria sólo duró cuatro años y se vio interrumpida por el regreso del grupo familiar a España. A José estos años le sirvieron para adquirir destrezas elementales de cálculo, de lectura y de escritura, aunque él reconoce que "muchos estudios no tengo".

La vinculación al culto evangelista actuó también como un estímulo exterior para el desarrollo de su capacidad lectora. La importancia que tiene en los ritos y creencias evangelistas la lectura y el estudio de la Biblia ha hecho que este sea el único libro que José ha llegado a leer íntegramente. Naturalmente no fue -no es- para él una tarea fácil, pero la motivación religiosa y el estímulo recibido desde la comunidad de culto -donde se comentan pasajes de la Biblia- crearon el ambiente propicio:

"Bueno, resulta que la Biblia es... es algo de palabras distintas. es que en la Biblia viene pan (y es) pan, agua (y es) agua... Pero es que en la Biblia *habla* en otras áreas, habla en espiritual, que eso es solamente espiritual por la fe. Entonces, alguna palabra habrá fuerte... que muchas veces dice uno: - ¿y esto qué quiere decir?. Entonces puedes coger el diccionario...".

En esta cita aparece destacada en bastardilla el vocablo "habla". Con ello queremos indicar la trascendencia que tiene para José la "diferencia" entre el lenguaje hablado y la palabra escrita que, en expresión suya, "parece ser que es lo mismo que hablamos pero que después se torna más difícil". Las dificultades que genera, por ejemplo, la comprensión de un documento oficial se elevan, así, a la categoría de misterio: lo entendemos cuando su contenido se explica verbalmente pero "algo sucede" que somos incapaces de alcanzar su significado cuando aparece plasmado en un papel.

Otro dato importante en la cita anterior es la alusión al uso del diccionario. El hecho de que este libro y alguna otra publicación -sin ser textos escolares- figure entre los objetos del entorno familiar responde a la intención paterna de facilitar las tareas escolares de sus hijos.

Su valoración actual de la escuela y del papel de esta institución como recurso de integración y progreso social para los gitanos está muy mediatizada por su propia experiencia y, sobre todo, por las contradicciones que se producen entre las exigencias de la escolarización y las pautas de socialización propias de su cultura.

José acepta que, como mínimo, es necesario cursar "tres, cuatro, cinco años de colegio... hoy en día todos, todo el gitano que nace es difícil que "haiga" uno que no lo saque". Tiempo en el que se deberían aprender los saberes básicos para "defenderse en la vida", lo cual, como vimos en el apartado anterior, quiere decir -para los gitanos varones- poder sacar el carnet de conducir. Obsérvese que esta secuencia de mínimos escolares se corresponde en su duración con la primaria que cursó y con los aprendizajes que esta le reportó. Aunque desde una posición etnocentrista reconoce que no sabe "por qué motivo, por qué razón pasa", más allá de esos años "los gitanos, creo... no todos, la mayoría de ellos, parece que precisan de los hijos" y, por lo tanto, los retiran de la escuela. Los gitanos que se dedican a la venta ambulante, como es su caso, necesitan a los hijos para atender y vigilar el puesto de venta, tarea para la que consideran que son suficientemente maduros a partir de los quince años -los chicos- o desde los diez-once años -las chicas-.

En este momento José vive el conflicto entre una conciencia cada vez más nítida de que los estudios pueden abrir otros horizontes sociales y laborales para sus hijos, frente al reflejo de la tradición que le lleva a pensar en incorporarlos a las tareas de ayuda en la venta ambulante o a las tareas de la casa -en el caso de una de sus hijas-. El mismo reconoce que "sería bueno que la gente (los gitanos) evolucionase y entendiese que los estudios son muy importantes", pero también él mismo trata de justificar varias veces en su relato las razones por las que quiere retirar de la escuela a sus hijos "mayores" para que colaboren en las tareas antes descritas.

Este conflicto representa la actitud que, en líneas generales, muestra José ante la cultura dominante: por una parte encierra saberes que antes eran mucho más prescindibles, pero que

cada vez son más necesarios para una vida cotidiana progresivamente más vinculada a la sociedad paya, a sus reglas y a sus formas de vida; mientras que por otra, aún vivencia con orgullo su cultura, pero también desde la ambivalencia de quién se sabe en los "márgenes" de la sociedad y desea acceder a los beneficios que otorga su plena integración en ella. Un texto final puede ilustrar el fondo de esta contradicción: "Creo que los gitanos tenemos una mentalidad grandísima, amplia... porque nosotros debíamos de ser algo especial. Si nos dan una miguita de algo, ese algo que tenemos lo ponemos por obra y *espaciamos*, salimos adelante".

7. RELATOS DE EXPERIENCIAS

7.1. Odiseas con el carnet de conducir

INTRODUCCIÓN

El Departamento de Bienestar Social de la Generalitat de Catalunya, atendiendo la petición del Ayuntamiento de Ripollet (Barcelona), inició un programa de realojamiento y de trabajo social para el conjunto de familias gitanas que vivían en barracas al lado del Riu Sec. Hacía ya más de quince años que existía este asentamiento descontrolado sin ningún tipo de servicios, y que, por la precariedad en la que vivían estas familias, sólo tenían como salida la mendicidad por las calles de Barcelona.

La actuación que se desarrolló fue una actividad conjunta de todas las Direcciones Generales del Departamento de Bienestar Social y coordinada por la Dirección General de Servicios Comunitarios.

El 7 de octubre de 1988 se firmó un convenio de colaboración entre la Dirección General de Servicios Comunitarios, el Ayuntamiento de la localidad y la Asociación Gitana de Sabadell y comarca. El contenido de este convenio quedó expresado en las siguientes fases de actuación:

- Realización del censo y control del asentamiento.
- Ejecución de un campamento provisional en el mismo emplazamiento.
- Garantizar el acceso a la vivienda y la total participación en la sociedad de las familias gitanas acogidas al programa.

El objetivo de desarrollo partía de la afirmación que no se podía pretender nunca una "integración" entendida como una identificación total de los gitanos a los payos.

Era criterio fundamental asegurar que el realojamiento de la población barraquista gitana era la solución a un problema de los gitanos en primera instancia y subsidiariamente de la población paya. No al revés.

El proceso de realojamiento necesitaba de un período de preparación para la población, un plan estudiado para la salida del antiguo barrio y el seguimiento del proceso de acomodación.

La vivienda era el factor de cambio esencial en la propuesta de trabajo. Hacía falta darle un valor de compromiso y exigencia al ser una oferta de primer interés para cada uno de los vecinos del poblado. Era necesario al mismo tiempo que el interés no fuese exclusivo y, por el contrario, motivase a los usuarios a protagonizar una acción más global y completa que permitiese, de verdad, su autonomía individual y familiar en el conjunto de la sociedad.

En este programa se pretendía el desarrollo comunitario. Se tendía a un proceso de cambio de una comunidad, llevada a término por sus propios miembros.

Las actuaciones concretas del trabajo social y educativo que se desarrollaron fueron las siguientes:

- La ASOCIACIÓN DE VECINOS era la expresión de la participación de los propios afectados.
- La INTERVENCIÓN FAMILIAR dando apoyo a cada familia en función de sus necesidades y carencias.
- La DOCUMENTACIÓN de cada uno de los miembros de la familia.
- La OCUPACIÓN LABORAL realizando gestiones para la ocupación de las personas en edad laboral.
- La ESCOLARIZACIÓN INFANTIL de todos los menores en edad escolar así como un trabajo de seguimiento contra la abstención.
- La EDUCACIÓN DE ADULTOS ofreciendo clases de alfabetización y formación general. Al mismo tiempo se participaba en otras actividades complementarias como eran la información sobre temas sociales, institucionales y legales de necesario conocimiento para el realojamiento.
- La GUARDERIA y ESCUELA DE MADRES desde donde se pretendía formar a la madre sobre cómo tener cuidado de sus hijos en el conjunto de los aspectos sanitarios, higiénicos, nutritivos, afectivos y sociales.

EDUCACIÓN DE LAS PERSONAS ADULTAS

Según datos facilitados por el propio Departamento de Bienestar Social en el Riu-Sec vivían 364 personas adultas de las cuales el 60% eran analfabetos absolutos y el 40% restante, que declaraba tener unos conocimientos mínimos de lecho-escritura, no poseía el título de Certificado de Estudios Primarios, por lo tanto, posiblemente, formarían parte del grupo denominado analfabetos funcionales.

Dentro del programa de actuación, respecto a la educación formal, había pues en primer lugar el objetivo de la alfabetización, seguido del de formación básica y del de soporte a la formación ocupacional.

Las personas que estaban en una condición de analfabetismo absoluto eran personas que nunca habían participado en un proceso de escolarización formal. Tenían poca confianza en el aprendizaje y una actitud conformista que les hacía pensar que a su edad era difícil llegar a dominar la técnica de la lectura y la escritura.

La metodología utilizada en los cursos de alfabetización del campamento gitano del Riu-Sec coincidía con la utilizada en los cursos que tradicionalmente se venían realizando en las escuelas de adultos de Catalunya.

El método más utilizado para el aprendizaje de la lecho-escritura es el llamado método global analítico de palabras generadoras. Es un método basado en el análisis y descodificación de unas palabras que han de formar parte, necesariamente, del universo verbal de las personas a las que van dirigidas.

Partíamos de un escaso conocimiento de las palabras más utilizadas por la población que vivía en el campamento, y por eso, en un primer momento, nos basamos en algunas palabras generadoras utilizadas previamente en otros lugares habitados por población gitana y en otras del método de alfabetización para adultos La Palabra.

Veamos algunas de estas palabras: tío - tela - moto - paloma - peseta - dedo - casa - calle - caballo - uva - ropa ...

Tenemos que decir que actuábamos por intuición y sabíamos que en el momento que llevásemos este método a la práctica nos encontraríamos con aspectos que tendríamos que ir modificando.

Así fue y al poco tiempo nos dimos cuenta que la dificultad no estaba tanto en las palabras generadoras, pues más o menos todas eran suficientemente significativas para las personas adultas ya fuesen payas o gitanas, sino que la dificultad estaba en la selección de frases y situaciones.

Dado que la población con la que trabajábamos era mayoritariamente de procedencia portuguesa hacía que muchas palabras que nosotros utilizamos cotidianamente fuesen desconocidas o, incluso, tuviesen un sentido diferente para ellos/as.

Recuerdo el caso de una mujer que, después de estar mirando una ficha donde tenía que resolver la tarea de escribir el género femenino de una serie de animales, se detuvo diciendo que no podía resolverlo. Tenía que escribir la pareja de "el pato". Para ella "pato" no se refería a un animal, tenía otro significado que en su caso no tenía femenino. En su léxico "pato" tuvo que ser sustituido por "parraco" y concluyó la tarea escribiendo "la parraca".

La metodología utilizada intentaba responder a los intereses y motivaciones de las personas adultas que esperaban impacientemente ver realizado su objetivo: aprender a leer. Pero la motivación que llevaba a estas personas a asistir a estos cursos no era exclusivamente la adquisición de la lecho-escritura y los conocimientos numéricos, sino que todas las personas esperaban que estos conocimientos les permitieran acceder al examen del carnet de conducir, documento absolutamente imprescindible para su forma de vida (la casi totalidad de las familias viven de la venta ambulante en las distintas ferias que se realizan en Catalunya y en el resto del estado). Por lo tanto teníamos que cumplir uno de los objetivos básicos en la educación de personas adultas, que la alfabetización fuese funcional, es decir que les ayudase a resolver los problemas que la vida les plantea.

Por este motivo nos vimos obligados a simultanear las clases de alfabetización con unos cursos donde, oralmente, se impartían unos conocimientos sobre normas de circulación y señales de tráfico.

Las personas que participábamos en este proceso sabíamos que, respecto al carnet de conducir, existía un gran obstáculo: el grado de dificultad que suponía la comprensión de un lenguaje excesivamente técnico y especializado como era el que aparecía en los distintos test de examen que realizaba la Dirección General de Tráfico y con una sutilidad en sus respuestas que dificultaba enormemente su comprensión.

EJEMPLO ¿Cuándo no debemos entrar en una intersección, aun cuando tengamos preferencia de paso?

- a. Nunca puede suceder tal cosa
- b. Cuando haya peatones en la calzada
- c. Cuando no podamos terminar de cruzarla.

o bien,

Además de los dispositivos de alumbrado y señalización ¿qué otro sistema posee un turismo?

- a. Dos catadióptricos blancos delante y dos rojos detrás
- b. Un catadióptrico rojo en la parte trasera izquierda
- c. Dos catadióptricos rojos de forma no triangular en la parte posterior

El nivel de lectura necesario, no sólo para leer preguntas como las anteriores, sino para su total comprensión y decisión de cuál era la respuesta correcta obligaba a permanecer en las clases de alfabetización mucho más tiempo del que disponían las personas analfabetas porque se suponía que hasta que no adquirían dicho nivel no podían iniciar las clases de teórica.

Después de varias reuniones, la Asociación Gitana de Sabadell firmó un convenio con la Dirección General de Tráfico que favorecía la obtención del carnet de conducir para las personas analfabetas mediante unos exámenes orales-visuales que realizaban desde Tráfico. (Previamente estas personas tenían que superar una prueba de lectura básica que demostrase su capacitación para poder leer los rótulos y carteles que aparecían por las carreteras, así como la correcta escritura de sus datos personales).

Desde que comenzaba el proceso de aprendizaje y con la finalidad de que este proceso fuera lo más rápido posible, los ejercicios que se hacían en el aula tenían el objetivo de

acelerar al máximo la adquisición de la lectura y la escritura (priorizando la primera) de manera que pudiesen superar satisfactoriamente la prueba de lectura.

La necesidad de obtener el carnet de conducir fue un elemento de motivación decisivo a la hora de interpretar el incremento notable de personas que se incorporaban a las clases de alfabetización, así como entender el progresivo avance (espectacular en algunos casos) del propio aprendizaje.

Almudena, mujer gitana de treinta y un años vino a la escuela porque quería aprender a leer y escribir para obtener el carnet de conducir. Ella sabía de todas formas que era un propósito lejano y quizá inalcanzable pero asistía diariamente a clase durante dos horas.

Al principio fue tan duro (uno o dos meses y no habíamos avanzado en el reconocimiento de las vocales) que estábamos llegando todos a la misma conclusión: parecía imposible. Continuamente repetía en su español chapurreado, que ella siempre había sido muy dura -señalándose la cabeza- y que jamás conseguiría sacarse el carnet de conducir.

El día que se presentó la posibilidad de sacarse el carnet mediante unas pruebas orales empezaron a cambiar las cosas: Almudena, que todavía confundía las vocales, empezó a venir a todos los turnos que había en la escuela, así como a asistir a las clases de teórica que se impartían de forma oral.

El proceso que se seguía era el siguiente:

- La persona asistía a clases de alfabetización. En un primer momento, si el analfabetismo era absoluto, se dedicaba todo el tiempo a la adquisición de la lectura y escritura, trabajando fundamentalmente la lectura de la letra impresa (mayúsculas y minúsculas) y la escritura aplicada a poder anotar sus datos personales en la hoja de examen, partes de accidente, etc.

- Si ya poseía ciertos hábitos de lectura y escritura empezaba a asistir a las clases de teórica. En estas se hacía un simulacro de examen, es decir, se repartía el mismo test

para cada una de las personas y el/la profesor/a leía en voz alta la pregunta y las posibles respuestas

- Cuando durante un tiempo determinado se constataba que el número de fallos en las respuestas era el permitido por la Dirección General de Tráfico, se les enviaba a realizar el examen.

Ciertamente la oferta de la Dirección General de Tráfico de realizar exámenes orales acercaba realmente a las personas analfabetas a la posibilidad de obtener el carnet de conducir.

Pero continuaba existiendo una gran dificultad: el lenguaje escrito -y concretamente el que se reproduce en los test de examen- tenía un vocabulario y unas estructuras sintácticas que si se reproducían oralmente de una forma literal eran, en la mayoría de los casos, difícilmente comprensibles y excesivamente alejadas de un lenguaje común y coloquial.

Parecía que sólo por el hecho de oralizar la información ésta se hacía más comprensible. Resulta evidente que quien no posee la comprensión que se origina en un medio escrito, tampoco llega a la oral. Cuando se lee una noticia que previamente ha sido escrita, tienes que estar habituado al lenguaje escrito para su total comprensión.

Por lo tanto, siguiendo una de las premisas fundamentales en Educación de Personas Adultas, había que acercar el lenguaje a las personas analfabetas, no sólo leyendo en voz alta sino adaptando las palabras y las estructuras de las frases a un lenguaje y situación contextualizados.

Palabras como "intersección", "conductor que nos precede", "indicadores de dirección", "turismo", "núcleo urbano", "freno de servicio" etc. podían ser fácilmente sustituidas por "cruce" "conductor que va delante nuestro", "intermitentes", "coche", "ciudad" y "freno de mano".

De esta forma, una pregunta como la que hemos expuesto anteriormente a base de negaciones quedaría formulada de la siguiente forma:

"Supongamos que estamos en un cruce y hay una señal que nos indica que nosotros tenemos preferencia de paso. Pero en qué caso, de los que voy a decir, no podemos pasar aunque tengamos preferencia:

- a) Si tenemos preferencia siempre podemos pasar
- b) Cuando haya personas en la calzada
- c) Cuando veamos que, por algún motivo, vamos a quedarnos en medio del cruce impidiendo el paso a otros vehículos.

Es importante señalar que la mayoría de hombres que asistían a estos cursos poseían unos conocimientos del Código de Circulación que habían aprendido informalmente y que les permitían -de forma ilegal- conducir sus propios vehículos. No sucedía lo mismo con la mujer gitana que para poder incorporarse a este proceso de aprendizaje tuvo que superar bastantes condicionantes sociales.

Su habilidad en la conducción estaba tan arraigada que había que convencerlos de que podía ser contraproducente ir al edificio de la Campana -lugar donde Tráfico realizaba los exámenes- conduciendo sus propios vehículos.

- Pero, José, entiéndelo no podemos ir al examen conduciendo tú mismo. Imagínate que te ven.

- No se preocupe, señorita, lo tengo todo pensado. Lo aparcaré bien lejos.

La posesión de estos conocimientos, que les permitían conducir, tenía una característica importante a destacar y es que se había adquirido fundamentalmente mediante la observación y a través de la experiencia.

En cambio las clases que se impartían formalmente no tenían en cuenta el aprendizaje observacional sino que era exclusivamente a través del lenguaje como se transmitía y adquiría la información.

Para superar esta dicotomía todos los esfuerzos iban encaminados a reproducir en el aula situaciones prácticas y analizar las formas para su correcta resolución, llevando incluso al aula cochecitos de colores y reproduciendo encima de la mesa la situación que presentaba el test. El siguiente paso era extraer las reglas generales de estos casos particulares para llegar al conocimiento requerido para superar el examen.

Otro ejemplo que ilustra la dificultad de oralizar un lenguaje escrito era el referente a las señales de tráfico (por otro lado conocidas por ellos pero no clasificadas categorialmente)

Ejemplo: ¿Qué significado tiene una señal de peligro junto a otra de prohibición?

- a) Ninguna por prevalecer la de prohibición
- b) Tiene menor significado
- c) El mismo que si estuviera aislada

¿Qué le indica una señal circular?

- a) Un peligro
- b) Una prohibición
- c) Una información

La mayoría de personas conocían las señales de tráfico y podían, sin ninguna dificultad, reconocer que una prohibía adelantar o que otra indicaba una dirección prohibida. Pero en los test de examen se pedían clasificaciones en función de las formas, los colores y las indicaciones en situaciones descontextualizadas.

Las clases, como ya hemos dicho, pretendían reproducir situaciones prácticas, conocidas por las personas analfabetas y a partir de aquí se iban ampliando con normas y señales no tan

conocidas, así como introduciendo los conocimientos de mecánica y seguridad vial necesarios para superar el examen.

Cuando se consideraba que las personas estaban suficientemente preparadas, es decir, que el número de fallos en cada uno de los apartados era el aceptado por la Dirección General de Tráfico iban a dicha Dirección a realizar el examen.

Primero iban al examen las personas que tenían un buen nivel de lectura y aunque el test era leído por el/la funcionario/a de Tráfico de una forma literal los resultados fueron óptimos.

El conflicto se inició en el momento en que empezaron a ir las personas que habían partido de una analfabetismo absoluto y que por lo tanto tenían más dificultades a la hora de comprender un lenguaje, que aunque oral, estaba pensado para ser leído.

Estas personas no superaban las pruebas. Este fue el caso de Almudena.

Se realizaron varias reuniones (Dirección General de Tráfico, Asociación Gitana y maestros/as de adultos) en las que continuamente se constataba este "fracaso". La única solución que se apuntaba era realizar el examen de la misma forma en que se hacía en las clases de alfabetización. Ante este hecho hubo cierta resistencia ya que Tráfico consideraba que ya era suficiente con leer el test si además se adaptaba y contextualizaba el lenguaje "el examen se convertía en algo demasiado fácil".

Por otro lado también estaban las auto-escuelas tradicionales que presionaban para que finalizase este programa ya que consideraban que se les estaba haciendo competencia (las clases de teórica que se impartían en el Campamento eran totalmente gratuitas y todo el proceso intentaba facilitar al máximo el aprobado)

Algunos examinadores, por su parte, también ofrecían cierta resistencia ya que por un lado tenían ciertas dificultades para adaptar un lenguaje que ellos consideraban "acertado" y por otro mostraban poca dosis de paciencia. Esta paciencia se ponía a prueba ante una estrategia comúnmente utilizada por las personas analfabetas: hacían repetir una y otra vez la

pregunta -incomprensible en todos los casos- y mirando constantemente a un lado y a otro esperaban que se produjera el "milagro".

Ante la inminente desaparición del Campamento gitano y por consiguiente de este programa, Tráfico aceptó que la persona que impartía las clases de alfabetización y teórica en el Campamento fuese la misma persona que leyera el test del examen oficial (bajo "vigilancia" de un pequeño tribunal) de la misma forma que se hacía en las clase, es decir, adaptando el lenguaje.

Sin entrar en datos estadísticos podemos decir que el hecho de utilizar un lenguaje coloquial facilitó enormemente las posibilidades de éxito y demostró que lo importante era el conocimiento del código y normas de circulación que facilitase que muchas familias gitanas obtuvieran un documento que les permitiese superar sus condiciones de trabajo, familiares y sociales y dar así un paso más hacia la igualdad social.

Almudena aprendió a leer, aprendió las normas de circulación, aprendió las aproximadamente cien señales que configuran el código de circulación y aprobó finalmente el examen de teórica.

(No hace demasiado tiempo, un coche hizo sonar el claxon y una mujer gitana, Almudena, soltando la mano del volante me saludó)

7.2. Relatos diarios

En esta segunda monografía que describimos se recogen toda una serie de experiencias y reflexiones sobre la práctica diaria de la alfabetización.

Los inicios.

El primer contacto con la educación de personas adultas empezó, para algunos de nosotros hace veinte años dentro del movimiento vecinal. Desde la vocalía de cultura de la asociación de vecinos queríamos impulsar grupos de alfabetización. Sin embargo fue un acercamiento más teórico que práctico. A partir de la lectura de "La Educación como Práctica de la Libertad" y "Pedagogía del Oprimido" de Paulo Freire, elaboramos un listado de palabras generadoras y nos pusimos en contacto con personas que, en otro barrio cercano, ya habían

impulsado grupos de alfabetización para recabar más información y aprender de su experiencia. No supimos encarar la difusión de la oferta y no conseguimos "analfabetos" que "quisieran ser alfabetizados".

Cuatro años más tarde y a partir de la demanda y reivindicaciones de los y las vecinas junto con algunos maestros y maestras nació la escuela de adultos del barrio.

Esa fue una experiencia que ha ejercido como eje fundamental de acciones posteriores: el poco éxito de las iniciativas "ilustradas", la necesidad de partir de los intereses de las personas y el desarrollo de iniciativas "con" las personas implicadas.

La tierra es redonda.

Una de las cosas que se aprenden al entrar en contacto con un grupo de personas analfabetas es que la percepción del mundo que nos parece "natural" y "obvia" a las personas que tenemos "estudios", no es tan natural ni obvia.

Un día comentando algo sobre las estaciones del año, los movimientos de rotación etc, Esperanza, que llevaba un rato pensativa, dijo: "Caramba, caramba, ffjate tú por donde la tierra es redonda, ¡qué cosas!".

"Ni siquiera el lenguaje era *común*".

Debían hacer un ejercicio de escribir objetos que veían en una fotografía. Después de explicar a todo el grupo en qué consistía el ejercicio y escuchar ellos y ellas atentamente, dijeron: " Oye, eso de "objetos", ¿qué es?"

No sabían que la tierra era redonda, no conocían la palabra "objetos". La deducción rápida, avalada por estudios tradicionales sobre inteligencia adulta, era que las personas analfabetas estaban en un estado de operaciones formales, que tenían un lenguaje muy restringido, tenían un "déficit" cultural, lingüístico y cognitivo y a través de la alfabetización se "compensaría" este "déficit".

Sin embargo, a medida que se avanzaba en el conocimiento de estas personas, la explicación anterior empezó a parecer demasiado simple e interesada.

Esperanza no sabía que la tierra era redonda y desconocía el significado de la palabra objetos pero cuidaba, desde hacía 5 años, a una señora mayor a la que debía administrar 13 medicamentos distintos. No sabía leer pero era capaz de memorizar medicamentos, horas de tomas, formas de administración, etc.

Antonio, que también era analfabeto, siempre decía: "a mí con las cuentas no me engaña nadie. Yo, aquí en la cabeza...las que tú quieras... de escribir no, pero de cuentas..." Uno podía pensar que Antonio no podía saber si lo engañaban o no con las cuentas. Más tarde se supo que trabajaba en el Puerto de Barcelona en Aduanas, tenía un cargo de relativa responsabilidad, se ganaba muy bien la vida y se había hecho una casa en el campo él solo.

El problema no era que esas personas estuviesen en un estadio de operaciones formales o que tuvieran un "déficit". Muchas de estas personas tenían una vida social y laboral rica y compleja, se manejaban en el mundo con soltura. Elaboraban estrategias para solucionar problemas cotidianos y no tan cotidianos. Así pues la alfabetización no dotaba de capacidades cognitivas, éstas estaban ya en las personas.

Dolores, analfabeta, trabajaba como empleada doméstica en algunas casas y debía desplazarse de su localidad, en el cinturón de Barcelona, a esta ciudad. El primer día se hacía acompañar por su hija y ella memorizaba el recorrido y se fijaba en las tiendas y otros elementos que le pudiesen servir de referencia. Aprendió a moverse por la ciudad con soltura y no se pierde. "Y si me pierdo -como dice ella- pues preguntando se va a Roma, pero yo nunca pregunto a cualquiera, a veces la gente no sabe bien una calle y te llevan en dirección contraria, yo pregunto a los taxistas, éstos sí que saben de las calles".

En cierta ocasión Sole, participante en un grupo de alfabetización, tenía que enviar un giro postal a su hijo que estaba en la mili. Se sentía aturdida, no sabía cómo hacerlo. Encarna y otras le dijeron que no se preocupara que ellas conocían a un empleado de la estafeta postal -el que estaba en el mostrador del fondo, el moreno, joven- que si le dabas cinco duritos te llenaba los papeles. Ellas lo hacían así y no tenían ningún problema.

Ana trabajaba de recepcionista en una consulta médica, no conocía las letras pero sí los números. En su agenda de visitas tenía ordenados a los clientes no por orden alfabético sino mediante códigos que ella se había inventado. Así la señora Martínez tenía el símbolo de una luna y al lado el número de teléfono, el señor Muñoz era un círculo con un punto en medio, y así todos los pacientes de la consulta.

Matilde se encargaba de la limpieza de una farmacia desde hacía años. El no saber leer la limpieza de las estanterías llenas de medicamentos que debían estar perfectamente ordenados era una complicación. Ella resolvió el problema colocando en el mostrador las hileras de medicamentos, botellas y potes en el mismo orden que estaban en la estantería. Limpiaba la estantería las cajas y los potes y los volvía a colocar como estaban.

A través del intercambio de estas experiencias entre compañeros y compañeras alfabetizadores nos dimos cuenta que las personas analfabetas no dominan el código lecto-escritor pero que desarrollan habilidades, a veces muy complejas, que requieren de las capacidades cognitivas llamadas superiores.

El deseo de confrontar la práctica con la teoría nos llevó a descubrir autores como Cattell y Horn, Luria y Vigotsky, y más tarde Scribner y Cole, que hablaban del crecimiento de cierta inteligencia en la edad adulta, de las capacidades cognitivas de personas adultas analfabetas y de inteligencia formal y práctica.

A partir de esta marco teórico podíamos entender nuestras experiencias y el enfoque de nuestro trabajo podía ser modificado.

No se trataba de dotar de capacidades que las personas adultas ya tienen sino de aprovechar las habilidades prácticas que aplican normalmente para su proceso de aprendizaje.

Quién sabe qué.

La cultura escolar es considerada por muchas personas analfabetas funcionales como la "auténtica cultura" mientras que los conocimientos adquiridos por estas personas de manera informal a lo largo de la vida no es considerado "cultura". Esto es un reflejo de la consideración social que hay respecto al tema de la cultura. La cultura escolar o académica

merece socialmente un reconocimiento y es considerada como tal además de actuar como un elemento de selección, distinción o marginación.

Muchas personas cuando llegan a la escuela de adultos para "apuntarse" lo primero que dicen es: 'Mire usted, yo no tengo cultura, hago muchas faltas de ortografía, no sé las cuatro reglas...".

Sin embargo estas personas excluidas del saber académico no sólo tienen una cultura fruto del aprendizaje experiencial e informal que, a veces, supera a la académica sino que es la cultura de la que, también a veces, se ha apropiado la academia para convertirla en cultura "distinguida".

En una sesión en la que estábamos comentando el cuerpo humano José empezó a hablar de los distintos músculos que teníamos, dónde estaban, para qué servían y cómo se llamaban: deltoides, pectíneo, esternocleidomastoideo... Entonces nos contó que él practicaba el culturismo y que le gustaba muchísimo el tema.

La escuela organizó, en cierta ocasión, un taller de corte y confección. Queríamos responder a la demanda que nos había hecho un grupo de mujeres de alfabetización. La monitora iba a ser Rosario, una alumna de la escuela que se estaba sacando el Graduado Escolar. El problema era que para hacer corte era necesario cierto dominio del sistema métrico decimal y algunas nociones de matemáticas.

Comentando esta dificultad con Rosario nos dijo que eso no era un problema que ella sabía unos trucos para no tener que hacer operaciones matemáticas; doblar la cinta métrica para dividir, etc.

El curso fue un éxito y las mujeres consiguieron hacer varias prendas que luego expusieron en una fiesta a final de curso.

Esperanza, Antonia y Estrella son tres ejemplos de personas analfabetas que sin embargo han desarrollado habilidades numéricas muy complejas adquiridas por la práctica y el aprendizaje informal.

El marido de Esperanza está jubilado pero no percibe ningún tipo de pensión así que Esperanza se ha tenido "que buscar la vida" y tiene montado un sistema de rifa. Cada día reparte números en el mercado, a vecinas y clientas fijas. Si toca el número (en combinación con las tres últimas cifras del sorteo de la ONCE) que cuesta cien pesetas perciben de premio quince mil. En Navidad monta un sorteo extraordinario con un premio de treinta mil pesetas. Es capaz de operar mentalmente con grandes cantidades sin utilizar papel ni lápiz.

Estrella y Antonia son dos mujeres gitanas que empezaron a venir a la escuela para poder leer la Biblia, acudían diariamente al "culto" y tenían que salir de clase antes de la hora. Ahora hay veces que prefieren quedarse más rato en la escuela aunque lleguen tarde al "culto". Ambas mujeres se dedican a la venta ambulante en los mercadillos del cinturón de Barcelona. Compran en fábricas productos textiles al por mayor que luego venden en los mercados. Sin saber leer controlan perfectamente su negocio aplicando márgenes a los productos, sabiendo cuánto ganan por producto, cuánto tienen que volver a invertir y cuáles son los beneficios.

Mucho arroz pa' un pollo.

Decir que el lenguaje escolar es ajeno al lenguaje común de las personas analfabetas parece una obviedad. Pero no lo es. Muchas veces hemos oído decir a compañeros/as que los/as analfabetos/as tienen un vocabulario muy restringido. Y a veces hemos estado a punto de creérmolo. Sobre todo cuando empezaron a hacer fortuna los conceptos de código restringido y código elaborado. Las personas adultas analfabetas tenían un código restringido. Sin embargo, una vez más la experiencia nos ha demostrado lo contrario.

Pura, una mujer mayor, menuda y muy vivaz, acudía a un segundo nivel de alfabetización funcional (neoelectores). Para los educadores era como un cronómetro; si Pura se dormía quería decir que la explicación se estaba haciendo demasiado larga, o sea, que nos estábamos "enrollando". Y si la explicación era muy complicada y con lenguaje poco "común" decía "mucho arroz pa un pollo". Aprendió a multiplicar e incluso a dividir, aunque a veces se le olvidaba y efectuaba la cuenta de la multiplicación operando de izquierda a derecha. No obstante, cuando venía a cuento con algún tema, nos contaba a toda la clase una historia o nos recitaba una poesía o incluso cantaba una canción. En su cabeza tenía un auténtico archivo literario, de una gran riqueza expresiva, narrativa y léxica. Pura recitaba poemas de Lorca, Quevedo, romances, leyendas, sin saber de quién eran y sin haberlos leído jamás. Lo había

aprendido de oídas. Y cuando, por casualidad, leíamos en clase algún texto que ella ya sabía de memoria, se divertía y sorprendía muchísimo.

Para Cándida su máxima aspiración en esta vida era aprender a escribir para poder plasmar en un papel sus propias creaciones literarias. Cuando empezó a venir a la escuela, nos sorprendía su capacidad para inventar pareados y romances a propósito de cualquier situación. Tenía una capacidad creativa y una intuición para el metro y la rima (cosas de las que no había oído hablar en su vida) absolutamente pasmosas. Su pena era que a pesar de que le dictaba a su marido muchas de esas creaciones otras se perdían porque no las podía escribir ella misma. Ahora ya puede escribir muchas de las cosas que crea.

Palabras generadoras y conciencia crítica.

En los años 70 la Pedagogía del Oprimido de Freire era, para muchas personas vinculadas con la educación de personas adultas, el Texto y la referencia fundamental. En general en el movimiento de educación de adultos pensábamos que una de nuestras tareas consistía en "concientizar" a las personas adultas analfabetas que tenían una conciencia "mágica". Utilizábamos palabras generadoras "desafiantes" y poníamos mucho énfasis en el debate que debíamos suscitar en clase para fomentar esta "conciencia crítica" a las personas que acudían para alfabetizarse. Aplicábamos una perspectiva etnocentrista que el mismo Freire había abandonado ya en el 1972 para desarrollar una perspectiva comunicativa.

A veces empleábamos demasiado tiempo en debates que nos interesaban más a los educadores/as que a los y las participantes.

Modesto y Rafael eran compañeros en una fábrica del metal y acudían juntos a la escuela. A partir de la palabra generadora "salario" empezamos a discutir y ellos explicaron al resto de la clase qué era la "plusvalía" mejor que lo hubiéramos hecho algunos de nosotros cuya experiencia en el mundo laboral era muy restringida. A partir de su propia experiencia.

Antonia trabajaba en una fábrica de pinturas y militaba en un sindicato, entonces clandestino. En la discusión con la palabra "huelga" nos dimos cuenta que si alguien tenía conciencia crítica era ella. Sabía mejor que nadie qué era luchar por sus derechos como trabajadora y lo que pretendía viniendo a la escuela era aprender a leer y escribir bien para

poder defender mejor aquello en lo que creía. Ella fue una de las personas que impulsaron en la escuela el nacimiento de la asociación de alumnos y ex-alumnos.

Seguimos utilizando el método de las palabras generadoras de Freire pero hemos aprendido de Freire y de las/los educandos que es en la interacción y el diálogo entre la educadora y el educando en un plano de igualdad que se construye el conocimiento. El analfabetismo no supone una conciencia mágica así como la alfabetización no presupone una conciencia crítica.

María es otro caso de persona analfabeta con una percepción crítica por lo que se refiere a la justicia y capaz de defender sus derechos. Su hijo pequeño es ex-toxicómano, trabaja en la construcción y ha conseguido "normalizar" su vida. Un día fue a un centro comercial con este hijo y una amiga. Mientras paseaban por la calle los paró un coche de la policía municipal. Con muy malos modos uno de los policías le pidió el DNI al chico. María preguntó por qué le pedían el documento a su hijo y entonces se lió un sacramental de malas palabras, insultos y amenazas que casi termina con todos en la comisaría. Sin embargo, María no se dejó acobardar y le pidió a su hijo que tomara nota del número de placa del policía que los había maltratado. Aquel mismo día fue al juzgado y puso una denuncia al policía. Al cabo de un tiempo hubo un juicio, y a pesar de no llevar abogado, dadas las contradicciones en las que incurrieron los dos policías protagonistas del altercado, María consiguió que aquel policía fuera sancionado.

Si se entera mi marido...

En los últimos años va aumentando el número de hombres analfabetos funcionales que acuden a las escuelas de adultos, forzados por la dualización en el mercado laboral, jóvenes que han estado escolarizados 8 años y apenas saben leer y personas que proceden de programas "Pirmi".

Sin embargo en los grupos de alfabetización la presencia de mujeres sigue siendo mayoritaria.

A veces se nos plantean situaciones y dilemas difíciles de resolver. Algunas mujeres acuden a la escuela a espaldas de sus maridos. Ellos no quieren que ellas se alfabeticen. E incluso, en ocasiones, describen situaciones de malos tratos físicos y psíquicos. Sin llegar a casos tan extremos, a menudo, algunas mujeres deben dejar la escuela cuando se convierten en abuelas porque deben cuidar a los nietos para que los hijos puedan trabajar. O no les va bien el horario porque tienen que poner la comida a sus maridos o hijos, o estar en casa cuando ellos llegan.

A menudo, las personas que alfabetizamos deseáramos cambiar las condiciones de vida de estas mujeres, "abrirles los ojos", "que se rebelaran ante estas situaciones" y tendemos a pensar que nosotras estamos "emancipadas" y ellas viven situaciones de alienación. Salvo en las situaciones en las que se requiere la intervención y asesoramiento de agentes concretos, asistencia social, jurídica o atención psicológica o médica, a veces nuestro punto de vista no sólo es etnocentrista y culturalmente elitista sino que ni siquiera tiene en cuenta aspectos como la zona de desarrollo próximo de Vigotsky. Las mujeres podemos aprender mucho unas de otras, analfabetas o no. En discusiones sobre estos temas es frecuente oír frases como: "vosotros los jóvenes lo tenéis más fácil", "cuando llegues a mi edad pensarás de otra manera", "cuando seas madre ya lo verás". Pero también es frecuente que el proceso de alfabetización y el contacto con otras personas que viven la misma realidad genere procesos de mayor autoestima, posibilite el cambio de actitudes y transformaciones de la propia realidad.

Montse vivía una situación familiar bastante conflictiva. Era una mujer muy reservada pero a veces comentaba que su familia iba por delante de sus propias necesidades. Su marido no tenía ninguna consideración ni respeto hacia su persona. Le gritaba y desautorizaba su opinión en público llamándola imbécil. Sin embargo no quería hablar del tema, tenía claro que se debía a su familia aunque ella fuese el "último mono". Durante todo el primer curso cuando otras personas exponían su opinión acerca de temas referidos a los derechos de las personas en general y de las mujeres en concreto, Montse callaba.

Un día, en el curso siguiente, nos planteó a una de las educadoras que le diésemos la dirección de una abogada. Durante todo el año anterior había ido reflexionando cosas, y había llegado a la conclusión que no podía seguir viviendo de aquella manera, su sumisión no la beneficiaba a ella, no servía para que su marido fuese mejor persona y sus hijos empezaban

a manifestar situaciones de violencia contra su padre. Su marido llevaba varias semanas sin dirigirle la palabra y ella quería saber cuáles eran sus derechos. Comentando su situación con una compañera de clase ésta le aconsejó que hablara con nosotras para pedir información. No tenía muy claro si quería separarse porque amaba a su marido pero estaba resuelta a modificar su situación. Quería asesoramiento legal para poder plantarle cara a su marido en términos de igualdad, sabiendo cuáles eran sus derechos. Una vez asesorada habló con su marido. No se ha separado y ha conseguido mejorar su situación familiar.

Angelita era analfabeta cuando acudió a la escuela por primera vez, pero esto no le impedía participar activamente, desde hacía muchos años, en la vocalía de mujeres de la asociación de vecinos de su barrio organizando talleres, salidas, charlas, etc. Tenía muy claro cuáles son los derechos de las mujeres y jamás se dejó amilanar por nadie, ni marido, ni hijos. Se arrepiente de no haberse planteado antes la posibilidad de alfabetizarse: "el montonazo de cosas que me he perdido..." para poder hacer mejor las tareas que se lleva entre manos "fíjate tú con todo lo que he hecho sin saber hacer la o con un canuto, si hubiese sabido de letra, por lo menos ministra...".

El club de las viudas.

Muchas mujeres han sido analfabetas toda su vida y de alguna manera han conseguido poder "funcionar" en los ámbitos de sus vidas sin este instrumento que es el dominio de la lecto-escritura. A veces las tareas que requieren de este dominio instrumental son "delegadas" al cabeza de familia o sea, al marido. Si hay que pagar recibos, abrir cuentas bancarias, ir a las reuniones de vecinos, hacer compras "importantes" como un coche o un electrodoméstico, leer la correspondencia que llega al hogar, las escrituras o los contratos del piso, son "tareas" del hombre. Un cambio traumático en la vida de muchas mujeres analfabetas es la pérdida del marido. No sólo por el desgarró afectivo y emocional (a menudo también económico) y el sentimiento de pérdida y desorientación que supone, sino que estas tareas que eran "propias" del marido ahora deben asumirlas ellas. Entonces a todo el derrumbe del mundo que tenían estructurado (familiar, social, económico) hay que añadir la dificultad de tener que resolver tareas que requieren de un código que ellas no conocen. En muchos casos la mujeres viudas se ven obligadas a reincorporarse al mundo laboral, que habían dejado para atender las tareas domésticas, o al que jamás habían accedido. Su situación es verdaderamente dramática: resolver un montón de problemas en el ámbito doméstico que requieren la alfabetización y

además incorporarse al mercado de trabajo sin ningún tipo de cualificación, sin poder ni siquiera "leer" una oferta de trabajo en la prensa o poder firmar en las oficinas de empleo.

Así un curso nos encontramos con un grupo de mujeres de alfabetización que eran todas viudas. Diez mujeres viudas que querían "enseñarse" a leer y escribir.

Carmen se había quedado viuda hacía escasamente dos meses. Aún estaba en estado de shock, por cualquier cosa le saltaban las lágrimas. Su marido le había dejado una buena paga y no necesitaba trabajar. Sus hijos ya eran mayores y hacían su vida. Pero ella se encontró de repente absolutamente desamparada. Llegaban montones de cartas que no podía leer, tenía que llenar papeles relacionados con su marido que no podía escribir. Constantemente tenía que acudir a los hijos para que le resolvieran "sus" problemas. A veces iba a la vecina de al lado con la que tenía mucha confianza, se conocían desde que los hijos de ambas eran unos chiquillos. Esta vecina le habló de la existencia de una escuela de adultos a la que ella asistía y donde acudían personas mayores que no sabían leer ni escribir.

En el grupo conoció a otras mujeres que estaban en una situación parecida a la suya y en situaciones peores.

Tere, viuda con dos hijos, a sus 28 años era analfabeta y necesitaba desesperadamente aprender a leer y escribir para mejorar su situación laboral. Se pasaba todo el día haciendo faenas por las casas y para poder venir a la escuela dejaba a sus hijos solos en casa. Sin embargo, no se amedrentaba y como ella decía: "con la mala leche que tengo voy a salir adelante."

Trini tenía dos maridos "en el cortijo los callaos", como ella decía, desde hacía muchos años. Contaba a sus compañeras que sus maridos (un andaluz y un catalán) no le habían "durao" mucho y que había tenido que sacar adelante su familia ella sola. Y ahora que era mayor se dedicaba a ella. Por eso venía a la escuela y algunos días iba a un baile en Barcelona para pasárselo bien pero no quería más hombres en su vida; "¿para qué?, si ahora ya soy vieja y cuando los necesitaba no los tuve".

Estas mujeres no sólo aprendían a leer y a escribir sino que en numerosas ocasiones aprovechaban las clases para hablar de sus problemas, intercambiar puntos de vista e incluso bromear de sus respectivas situaciones. Se hicieron amigas. Y consiguieron además de aprender a leer y escribir cambiar sus vidas, darse mutua confianza, ayudarse y crear lazos solidarios fuera de la escuela.

Generar espacios que les permitiesen un diálogo y un intercambio de experiencias que les podía ser útil y favorecer su participación en otros espacios de la escuela eran tareas que concernían a los y las educadoras. Las estrategias para afrontar muchas de las dificultades cotidianas que tenían planeadas se las proporcionaron entre ellas o surgieron de las discusiones con el grupo.

A mis años ya no aprenderé.

En la mayoría de ocasiones, sin embargo, el analfabetismo es vivido de una forma dramática y vergonzante, provocando en las personas analfabetas graves problemas de autoestima, limitando sus posibilidades de participación social y laboral y situándolas en los márgenes de nuestra sociedad.

Como el caso de Antonia que no tuvo tanta suerte como Stanley en la película "Cartas a Iris". Como él también fue expulsada de su trabajo cuando se supo que era analfabeta. Pero Antonia no encontró una Iris que le ayudara. Tenía una familia que mantener y sufrió una grave depresión. Ahora, haciendo un gran esfuerzo, acude a la escuela de adultos para alfabetizarse y trabaja como empleada de hogar en algunas casas que le ha conseguido una compañera de la escuela.

Muchas personas adultas cuando acuden por primera vez a un curso para alfabetizarse sienten una enorme vergüenza, "tan mayor y como los niños chicos aprendiendo a leer", "¿seguro que hay gente tan mayor como yo que sea tan tonta?". Creen que su problema es "suyo", personal y sólo al encontrarse con más personas en su misma situación empiezan a vislumbrar que es una problemática social y no personal. Es corriente oír explicaciones de este tipo: "cuando yo era niña, en casa éramos muchos hermanos y yo tenía que cuidar de los pequeños porque mis padres iban al campo a trabajar" como contaba Eugenia. "Yo me quité muy pronto de la escuela porque mi madre me puso a servir porque en casa necesitaban el

dinero, pero mis hermanos varones sí fueron algo a la escuela. Yo no me pude enseñar a leer" decía Leonor o, como Francisca nos contaba, "yo era muy pequeña unos seis años y la vecina, que era una familia rica, me tenía en los escalones de su casa cuidando que no entrara nadie. No sé, me daba unos céntimos, a mis padres les parecía bien. Así día tras día. Jamás pisé una escuela".

Poder confrontar estas experiencias permite a las personas adultas ir eliminando esa sensación de vergüenza que les ha acompañado toda la vida, pensando que sólo ellas eran analfabetas y que era algo que debían ocultar. Muchas personas que llegan a los grupos de alfabetización lo hacen porque otras compañeras y compañeros que acuden a la escuela han perdido el temor a declararse analfabetos/as y animan a otras personas a dejar de serlo. El "boca a boca" es el mejor sistema de propaganda que tenemos en las escuelas de adultos.

También es cada vez más habitual encontrar adultos/as jóvenes y adolescentes analfabetos/as absolutos/as o funcionales. Así vamos viendo cada vez más que el analfabetismo no es una problemática a extinguir o que tenga un carácter compensatorio. También es cada vez más frecuente oír explicaciones de este tipo: "cuando yo iba a la escuela -dice Alberto que tiene 17 años y apenas sabe leer- estábamos todos apelotonaos y como yo además era un poco bicho pues siempre estaba castigado. Y cuando era más mayor pues... eso las tonterías de las niñas y dejé la escuela en séptimo". Otras veces como en el caso de Susana han estado escolarizados toda la EGB hasta 8º e incluso han hecho algún curso de Formación Profesional y cuando llegan a la escuela de adultos para obtener el Graduado Escolar apenas si pueden seguir en un tercer nivel de alfabetización funcional (Certificado Escolar).

Muchas veces el contacto entre adultos/as y jóvenes analfabetos/as funcionales provoca procesos de maduración en estos/as jóvenes y un mayor entendimiento de las personas adultas de los problemas de los y las jóvenes.

Cuando las personas adultas empiezan el proceso de alfabetización la inseguridad y el temor son los sentimientos dominantes. Dudan de su capacidad para poder aprender. Lo "normal" según dicen "para enseñarse a leer y escribir es cuando uno es crío" pero si no lo han hecho en la edad "que tocaba" les parece muy difícil que lo puedan hacer de adultos. Así constantemente dan explicaciones de este tipo: "es que los mayores tenemos la cabeza muy

dura", "es que somos como niños", "yo a mi edad ya no sé si aprenderé", "qué paciencia para enseñar a gente mayor con lo burros que somos"....

Sin embargo, utilizando metodologías que partan de su experiencia, y que les permitan codificar y descodificar el mundo de la palabra, sintiéndose valoradas como personas y jamás tratadas como niños, pronto pierden el miedo y la inseguridad y su autoestima se va afirmando. Sobre todo en el caso de mujeres como Rosario, a quien su marido siempre decía que era tonta y que jamás aprendería. Para ella aprender a leer era su mayor ilusión y quizás su mayor reto. Conseguirlo ha supuesto no sólo afirmarse como persona sino cambiar incluso el tipo de relaciones con su marido y con la gente en general. Antes no se atrevía a hablar por miedo a meter la pata. Ahora anima a otras personas y es capaz de tomar la palabra en público en una asamblea de la escuela.

Nuestra alfabetización como alfabetizadores/as

Muchas de las personas que trabajamos en el campo de la educación de personas adultas y en el ámbito específico de la alfabetización, hemos aprendido a alfabetizar alfabetizando. Por tanto nuestros maestros y maestras han sido nuestros propios alumnos y alumnas. Planteando el proceso de alfabetización como un proceso de intercambio entre iguales, hemos conseguido alfabetizar a muchas personas y hemos aprendido con ellas a hacerlo cada vez mejor. También hemos aprendido otras muchas cosas. Una de las más importantes es que la alfabetización no tiene nada que ver con niveles de inteligencia ni con capacidades cognitivas. En numerosas ocasiones la experiencia informal de las personas analfabetas nos ha permitido resolver problemas de la vida cotidiana que desde nuestra perspectiva académica no resolvíamos o resolvíamos mal.

Cuando empezamos algunos de nosotros, no existían posgrados ni masters ni lugar alguno donde aprender "teóricamente". Nuestro referente teórico fundamental ha sido y sigue siendo Paulo Freire. Pensamos como él que el proceso pedagógico es un proceso conjunto educador/educando de desocultamiento de las verdades y construcción de conocimiento. En los inicios y hasta nuestros días el trabajo colectivo de educadores y educandos nos ha permitido construir conocimientos sobre el tema de la alfabetización, profundizar teóricamente en contraste directo con nuestra práctica, (nuestro bagaje teórico se ha enriquecido con autores tan importantes para nuestro campo de trabajo como Luria, Vigostky, Erikson, Sribner y Cole

y otros), elaborar materiales pedagógicos y modificar prejuicios y teorías equivocadas respecto, de las capacidades cognitivas, de la inteligencia y del aprendizaje adulto en general.

8. OBSERVANDO SITUACIONES COTIDIANAS

8.1. En la oficina de Correos.

El usuario que no sabe rellenar impresos y que requiere de un servicio dentro de la Oficina de Correos se ve ante una situación que no es capaz de resolver por sus propios medios. Para mostrar la situación que origina este hecho realizamos observaciones dentro de una oficina situada en una zona urbana en la que predominan personas trabajadoras. Completamos la información con entrevistas personales acerca de relaciones y perspectivas referentes a usuarios y empleados.

Para proceder a una descripción con cierta rigurosidad procedimos a tres fuentes diferentes de observación; en primer lugar realizamos una observación directa "in situ" en la cual a partir de colocarnos en torno a las ventanillas varios días recogimos toda una serie de características que fueron registradas en un cuadro de diversas categorías (ver anexos). El cuadro se fue modificando y adaptando según las manifestaciones que observábamos en los primeros días, no obstante, a pesar de que la rejilla nos daba suficiente información desistimos de no utilizarla dado que las anotaciones observadas nos daban mayor riqueza de contenido y percibíamos que el seguir un sistema de observaciones nos hacía perder múltiples detalles de las interacciones personales.

En segundo lugar, realizamos entrevistas en profundidad a funcionarios de correos con el objetivo de poder completar más exhaustivamente las situaciones en que se ven inmersas las personas que carecen de la suficiente destreza alfabética. Otro objetivo clave de las entrevistas era poder extraer algunos elementos que nos pudiesen clarificar las complejas relaciones que se establecen en el campo de la dominación simbólica.

En tercer lugar, procedimos igualmente a entrevistar a personas que no poseían suficiente grado de alfabetización funcional para profundizar en la vivencia de estas personas cuando se veían ante situaciones de tener que rellenar textos escritos. El objetivo, pues, era doble: la vivencia de la situación y la visión propia de su dominación simbólica. Se completaron estos objetivos con la descripción de las estrategias que los usuarios realizan para resolver la problemática que se les plantea.

El Servicio de Correos.

Las ordenanzas del Servicio de Correos prohíben de forma explícita que ningún funcionario pueda rellenar impresos a las personas que requieran del servicio. Sin duda, este hecho origina una situación "irresoluble" entre algunos usuarios que manifiestan notable inseguridad ante la necesidad de tener que resolver una situación que por sí mismos no saben como realizar. No obstante, cada problema implica generalmente soluciones y estrategias diversas para resolverlas, las cuales describiremos posteriormente.

El tipo de servicios que los usuarios requieren y en los cuales es necesario rellenar textos escritos son: el giro postal, telegramas, cartas, impresos o paquetes certificados. Otro tipos de servicios como es el caso de la Caja Postal o los envíos de cartas urgentes y recogidas de certificados no han sido analizados dado que no se requiere en la mayoría de las circunstancias cumplimentar textos.

Una parte importante de interacciones funcionales está unida a la utilización de los impresos. El impreso destinado a los certificados tiene una estructura bastante comprensible, el resto de los documentos, giro postal, telegramas... presentan una composición muy ilógica y poco funcional; por ejemplo, el giro postal presenta una estructura cuya parte superior comienza con registros destinados a los propios funcionarios: ins. o número de marcación, serial, nº de origen, línea piloto... Si bien están escritas en diferente color y hay una indicación expresa al "expedidor" de que no debe rellenar los recuadros, una persona con dificultades de expresión y comprensión escrita puede quedar un tanto perpleja cuando empieza a leer el documento en su parte superior : expedidor, línea piloto, serial... Uno de los funcionarios manifestaba que el impreso era anacrónico y que no se cambiaba porque las instituciones son anacrónicas y les cuestan realizar cambios. Para la lógica de la cultura formal a la hora de construir los códigos de la vida cotidiana no es prioritario su función de uso general y subyace los significados y estructuras de codificación aprendidos en sus rituales de iniciación profesional. La terminología empleada, tal como comentamos, no acompaña nada a la comprensión; una mujer pregunta: "¿esto de reembolso qué es?", "lo que se tiene que pagar" responde el funcionario. Sin duda esta palabra u otras que se utilizan pueden tener un sinónimo mucho más comprensible.

Cuando se solicita ayuda a un funcionario para rellenar un impreso es costumbre dejar una cierta propina 25 ó 50 pesetas generalmente, "tenga para un cafelito..."; un funcionario comenta: "hay gente incluso, que se porta bien y te dicen: ¿oiga, cuánto le debo? y tú le contestas: no, nada... y te dan un propinilla, cinco duros, diez duros, veinte duros. No es la propina lo que importa, sino el hecho de que hagas un bien a una persona y que se vaya contenta".

Interacciones culturales de edad, etnia y género

Es frecuente que muchas personas vayan acompañadas; las estrategias, las reacciones, los comportamientos, no son los mismos según los tipos de usuarios. Si los solicitantes son padres e hijos, marido y mujer, ciertas minorías étnicas, jóvenes etc. Como consecuencia del proceso de interacción las estrategias de resolución de la tarea se multiplican. Describiremos ejemplos referentes a esta cuestión.

Aparecen una madre (unos 50 años) y una hija (sobre 18 años) en la oficina de correos para enviar una carta certificada, piden el impreso correspondiente y se acercan al pequeño escritorio. La pequeña conversación transcurre de esta forma:

- "Toma escribe", le dice la madre a la hija.
- "Por qué no lo haces tú".
- "Hazlo tú, que yo me lío y no lo sé poner bien"
- "No entiendo por qué no lo haces, bueno... aquí qué pongo".
- "Ahí, tienes que poner el nombre y los apellidos de Paco, y en este otro lugar la dirección. Toma aquí la tengo (le señala un sobre con la dirección)".
- "Esto del remitente, ¿qué es?"
- "Ahí tienes que poner el nombre y la dirección nuestra"

A esta estrategia de resolución la hemos denominado: "simbiosis cultural". Como se puede apreciar, la madre tiene unos conocimientos pero no se atreve a escribir por miedo a equivocarse, sin embargo, sabe el significado de remitente cosa que la hija ignora. Al contrario, la hija no tiene problemas de ponerse a escribir pero no sabe el significado de algunas palabras del impreso. Por separado las dos personas, posiblemente, serían analfabetas funcionales ante el problema que tenían que resolver de forma individual, pero, juntas y en

el proceso que establecen de interacción sí que son capaces de resolver el problema. Este hecho nos lleva a cuestionar la objetividad total con que se presentan muchos estudios de encuestas que responden a un presupuesto de sujeto individualizado, aspecto que en la realidad no existe. No hay personas que se puedan describir como "universal general" que siempre actúan individualizadas sino que hay un universal concreto que con frecuencia actúa de forma colectiva. Con esta afirmación no excluimos que el sujeto universal concreto no se tenga que enfrentar a cuestiones que tiene que resolver de forma autónoma.

Hemos observado las estrategias de actuación de determinadas minorías étnicas como es el caso de los gitanos. Es común que el grupo cultural al que nos referimos actúe para resolver sus asuntos cotidianos con lo "oficial" de forma grupal. Quizá, esta estrategia responde a una forma de autodefensa de etnia que rentabiliza resultados. El actuar en grupo, sin duda, afianza el supuesto micropoder que se necesita para resolver cuestiones en las que no controlas todas las fases del proceso, en este caso el código escrito. Observamos, que la mayoría de las personas que al recoger un paquete o una carta certificada no llevaban el Carnet de Identidad para identificarse, se marchaban sin poder recoger su envío. En el caso de muchas de las personas mayores y de los gitanos vimos que a pesar de que algunos no llevaban el DNI, el funcionario entregaba el objeto que iban a buscar. Creemos que la percepción de funcionario de "respeto" hacia la etnia gitana hace que facilite las cosas para no tener "problemas". Hay, evidentemente, en cada microrrelación social un posicionamiento de poder. En este hecho que analizamos, el no tener un cierto nivel alfabetización funcional no supone ningún problema, al contrario en lo que los "estigmas" culturales hacen pensar.

Transcribimos textualmente algún aspecto de la entrevista realizada a un funcionario de correos, puesto que describe muy bien esta afirmación que señalamos, igualmente, se pueden percibir elementos que caracterizan el tópico concepto de la relación payos - gitanos.

"- (Pregunta). Los gitanos no suelen venir solos, casi siempre vienen en grupo ¿no?
- (sonríe) Estos vienen de la zona de la Vía Trajana, pero vienen siempre a pagar el agua, porque como no domicilian los recibos en el banco, tienen que ir sino a pagarla al paseo de San Juan y se vienen a Correos a que le hagas el giro postal. Y jóvenes incluso de 20 y 25 años, pero yo creo que tienen un aspecto agitanado. No es que sean malas personas ni mucho menos, para mí son una persona más... pero tienen una raíz

de gitanos como si no hubieran ido al colegio para nada y están todo el día en la calle. Vienen aquí y : "hágame esto", cada dos meses te vienen con el papel y : "hágame esto", y se les va haciendo no pasa nada, (en tono de voz más bajo) son personas y ya está. Envían bastantes telegramas, porque el gitano tiene la cosa de que el gitano esta más "arriesgado" (arraigado) a la época antigua y no utilizan el teléfono y el teléfono lo utilizan pero no lo tienen propio, lo utilizan desde el bar. Lo ves en el texto del telegrama: "llámame esta tarde a casa de la Juanita, a casa de la Manganita o al bar tal" y no tienen propiamente teléfono en casa y saben que a través del telegrama van al bar y se pueden poner en contacto. Vienen de la calle Náutica... desde el barrio del Besós hasta la Mina. Deben de tener teléfono yo no digo que no tengan, pero quizá al gitano eso de tener que pagar la cuota no le gusta y no tienen teléfono. Y dirigidos a la cárcel también vienen a ponerlos, porque se encuentran que si llaman directamente se encuentran de que no pueden atenderle la llamada y asiduamente vienen gente también para mandar paquetes. Les decimos que no manden a la cárcel paquetes porque no se puede, los funcionarios de la cárcel no lo admiten y luego tienen que pagar otra vez el coste de la devolución del paquete. Ahora mismo esta mañana, se me ha dado el caso de una chica maja, se veía bien, que un paquete que había enviado al Puerto de Santa María se la habían devuelto. Yo le he dicho que a la cárcel no se pueden enviar paquetes, porque los funcionarios no lo admiten."

El texto es suficiente explícito y admite pocos comentarios sobre la percepción estigmatizada de la etnia. Sin duda, el hecho descrito de la cárcel responde a una situación real, pero se tiende a ejemplificar a ciertas minorías con las características negativas de sus vidas. Igualmente, se resaltan las costumbres diferentes en un sentido notablemente penalizador.

El factor género también actúa considerablemente en este pequeño mundo de las microrrelaciones sociales. Hemos observado el suave irónico tono de la conversación cuando la relación hombre - mujer (en este caso empleado y usuaria joven) se realiza. Al poder patriarcal se contraponen otro "tipo" de poder diferente en la mujer. En una ocasión observamos un matrimonio de unos cincuenta años que entra en la oficina, vemos que el hombre se queda en torno a la puerta de entrada y la mujer se acerca sola a las ventanillas con el objetivo de enviar un pequeño certificado. No sabe rellenar el impreso y solicita que se lo rellene el

funcionario. La estrategia en este caso se fundamenta en una acción de elusión de supuesta vergüenza. Una mujer puede "no saber" pero en un hombre el "no saber" puede ser más complicado.

En algunos jóvenes, no acostumbrados a la funcionalidad de las cuestiones de trámites, también se observa mayor dificultad de resolución. Este hecho evidencia que un cierto nivel de funcionalidad alfabética sólo se puede adquirir con la experiencia de uso. La terminología, la costumbre de tener que leer la letra pequeña, la familiaridad con los contextos... sólo se aprenden por la necesidad de su utilización.

Status.

Cuando al funcionario que entrevistábamos le preguntamos sobre las causas de no saber rellenar los textos escritos, la respuesta era doble. El primer argumento se basaba en la falta de cultura puesto que no pudieron aprenderla en la escuela, el segundo argumento se centraba, en opinión del funcionario, en la "comodidad". Si bien la lógica de la primera respuesta no ofrece duda, la segunda respuesta implica una clara interrogación: ¿por qué el empleado de correos dice que no lo rellenan por "comodidad"? En los ejemplos que se manifiestan para justificar la afirmación aluden a personas "bien vestidas" que vienen a que se lo hagan. La "presencia" y el "parecer" de las personas implica, pues, una categoría diferente. El "status" representa, por consiguiente, una categoría que pesa más y que está por encima de la evidencia: no puede ser que vistiendo bien no se sepa escribir.

El lenguaje como "mercancía" engañosa

El lenguaje como "mercancía" también actúa en el pequeño mundo de la oficina postal, en este caso a través de la venta fraudulenta y semifraudulenta. Hemos comprobado que en determinadas zonas geográficas, cuya población tiene menor nivel de instrucción, corre en mayor medida todo un conjunto de ventas fraudulentas y semifraudulentas cuyo vehículo de canalización es el correo. Así se manifiesta una notificación publicitaria:

- "Enhorabuena, es para mí un gran placer anunciarle que ha sido Ud. agraciada en nuestro concurso "Aviso oficial de Ganador" con este magnífico aderezo de diamantes".

En otro papel adjunto se manifiesta el "certificado" de fabricación : "Nuestro departamento de "joyería - bisutería" ha realizado para Ud. este magnífico ADEREZO con porciones de verdadero DIAMANTE...'

Una mujer llega con un reembolso de correos semejante, suponemos, a éste que describimos.

Conversación:

- Funcionario: "Es este el paquete. Tiene que pagar 1500 pts. para quedárselo."
- Mujer: "¿Usted cree que es una tomadura de pelo?"
- Funcionario: " ...sí"
- Mujer: "Pues fuera."

La vivencia cotidiana del empleado de correos manifiesta múltiples conocimientos a este respecto. Hemos visto necesario transcribir textualmente un apartado de la entrevista, dado que los elementos descriptivos que nos da la conversación no merecen más comentarios.

Pregunta: "¿Es frecuente que algunas empresas utilicen el correo para la venta fraudulenta o semifraudulenta?"

- Sí, algunas empresas hacen un anuncio de publicidad con unas impresiones muy majas y te hacen un anuncio de ropa o de cualquier tipo de cosas que en el catálogo parece muy bonito y luego no les gusta. Se da el caso de que en algunas barriadas como esta que hay mucha gente inculta y no tienen dos dedos de sentido en las cosas... y luego se tienen que aguantar. Hay alguna empresa como una de Valencia que es un fraude, te envían una cadenita chapada o un anillito y te dicen que es de brillantes y claro, ni es de brillantes ni es nada, es bisutería mala. Te dicen eso sí que es garantizada."

Hay otra empresa en Asturias que dice que te ofrece trabajo, que tienen un tipo de trabajo y te mandan unas maderas para hacer cuadros o hacer lo que sea. Y qué vas a decir... les vas a decir a toda la gente que esto es un engaño. Te mandan unas fotocopias del sistema de trabajo y arrea con ello, te sacan 3000 pesetas por el envío y tira para adelante. Ante la ley, esto en el Defensor del Pueblo se podría denunciar. Hablo de estos paquetes y hablo del horóscopo, este te viene unas fotocopias de cada horóscopo y 3000 pesetas que has de pagar. La gente muchas veces lo ha solicitado previamente... porque vienen anuncios en el periódico de que te adivinan el futuro y te mandan tu futurología y te cobran cinco o seis mil pesetas. En la Vanguardia cada día lo verás o en revistas de estas del corazón.

Estrategias alternativas a la cultura formal

Hemos descrito cómo parte del problema de no saber rellenar textos impresos no es problema de las personas, sino de la lógica corporativa que los técnicos de la administración utilizan cuando conciben un determinado impreso. En nuestra opinión, el complicar las cosas no es el resultado del azar, sino que responde a una sutil forma de micropoder. Si las cosas no se entienden, el status aumenta y muy posiblemente también comporta una posible distinción a su función. No obstante, la dominación simbólica no es unilineal. Hemos comprobado cómo en muchas de los lugares que hemos observado hay empleados y profesionales que manifiestan una notable actitud de ayuda y de solidaridad.

En el caso que nos ocupa, una educadora de adultos ha manifestado que para resolver ciertos trámites del correo, las personas se llegan a desplazar de una población a otra de la periferia urbana porque saben que en determinada oficina los empleados atienden bien, hecho que en la de su población no pasa. En este sentido, en ciertas zonas geográficas circulan ciertas informaciones "útiles" para resolver los problemas de cotidianidad.

Hemos descrito una estrategia que se utiliza comúnmente para enfrentarse a la relativa complejidad que ciertas manifestaciones formales utilizan, es lo que hemos denominado "simbiosis" cultural. Es evidente, que las personas cuando interactúan resuelven mejor los problemas. El lenguaje de la conversación hace que las posibilidades y las hipótesis aumenten. La estrategia de ir acompañado, no sólo responde a este hecho sino que en otras condiciones, como es el caso de algunas minorías étnicas, tal como hemos descrito, implica una relación de contrapoder. En caso de conflicto, el ir acompañado supone una mayor defensa argumental o mayor imposición simbólica.

En ciertos casos, algunas personas que no saben rellenar los impresos recurren a la estrategia de llevarse dicho impreso a casa y allí se lo rellena algún familiar o vecino. Sin duda, esta actitud conlleva un cierto gasto de ires y venires. Esta situación la hemos observado en algunas ocasiones en los jóvenes. La frecuencia de uso hace que las personas aprendan cierta funcionalidad a partir de que se encuentran con un problema que tienen que resolver. La conversación y las preguntas a otras personas sobre las dudas hacen que la actividad lleve implícita un determinado proceso de aprendizaje.

Las estrategias alternativas a la "cultura formal" vienen dadas en otras ocasiones por los mismos empleados. Es muy frecuente que los mismos funcionarios expliquen a los usuarios el significado de determinadas palabras que se utilizan. La terminología es, sin duda, una de las barreras que más hace que muchas personas no puedan resolver la tarea que necesitan.

8.2 Entendiendo las explicaciones de Hacienda

El objetivo de observar la oficina de Hacienda (Agencia Tributaria) no fue el observar los problemas que las personas tienen al rellenar los impresos de la Declaración de Renta. Esta Declaración, pensamos que sobrepasa el objetivo del estudio de la alfabetización funcional, dado que partimos del consenso que hoy por hoy se ha establecido en torno a la definición de la UNESCO, en la cual se habla de escrituras "sencillas" de la práctica diaria.

En la vida cotidiana de todo ciudadano surgen situaciones, más o menos periódicas, en las que se ha de acudir a ciertas agencias, para cumplir con los requisitos legales que los estados arbitran. Este es el caso de la Agencia Tributaria. Esta situación, compleja ya de entrada, entraña dificultades añadidas a las personas que no presentan una destreza alfabética suficiente. Con objeto de analizar este tipo de situaciones desde ángulos diferentes se procedió a la recogida de datos a través de la observación directa y entrevistas a funcionarios.

Por medio de la observación directa "in situ" -empleando el Registro Continuo- se fue recogiendo datos respecto a la percepción de los comportamientos interactivos entre funcionario-usuario, de la conducta global de ambos y entre los propios usuarios; a los sentimientos y conductas que se expresaban como impaciencia, agradecimiento, vergüenza, miedo, solidaridad y compañerismo; a los aspectos comunicativos no verbales; a los intercambios bien distendidos bien en tensión, etc,...

La observación se efectuó en dos lugares claves de una oficina tributaria de la ciudad de Barcelona; el primero de ellos, fue un mostrador ubicado justo en la entrada al edificio y en el que se tenían que recoger todos los impresos a rellenar y presentar en la Agencia Tributaria. También, se ofrecían las primeras instrucciones respecto a las ventanillas a las que había de dirigirse para presentar los impresos correspondientes. El segundo, era el mostrador en el que se desarrollaba el programa P.A.D.R.E. En él, había una funcionaria de la Administración de Hacienda, que rellenaba los diversos impresos que se le daban; esto es, las

personas que acudían sólo habían de contestar, verbalmente, a las cuestiones que la propia funcionaria les planteaba.

Por otra parte, se realizaron dos entrevistas -grabadas en audio- a funcionarios de esta oficina así como a un gestor. Aportaron su visión, desde la experiencia, su vivencia en torno al tema y al tipo de situaciones más frecuentes con las que se encontraban habitualmente. Con ello, pretendíamos profundizar, aún más, consiguiendo una información más exhaustiva respecto a las situaciones que han de afrontar las personas que no poseen una destreza alfabética suficiente, así como indagar sobre el ámbito de la dominación simbólica y las relaciones que en él se establecen.

Comportamientos y características que presentan los usuarios en su relación con la Administración

Las personas de 45 o 50 años, en general, llegan acompañadas bien de alguien más joven bien de su pareja. Cuando acuden con la pareja es el hombre, generalmente, el que lleva la "voz cantante", aunque suele consultar con la mujer cuando hay algún problema, cuando no se entera bien de algo o cuando falta algún papel. " En las familias siempre hay alguno, por ejemplo el hijo, que sabe algo mejor de qué va todo esto de los documentos. A raíz de la crisis, la gente no recurre tanto a las Gestorías y es alguien de casa quien se encarga de hacer el papeleo, aunque tarde más". También se señala que "a veces viene toda la familia, esto es normal".

Se constata una relación entre la edad y la resolución de trámites administrativos. Parece que a más edad se produce un mayor rechazo, miedo a la realización de estas tramitaciones. "Quizá el problema esté con la gente mayor, la gente joven no"... La gente a la que le cuesta hacer los trámites es, por lo general, gente mayor; ... Yo diría que de cincuenta o más". También, se apunta que la ausencia total de cultura letrada lleva a mantener una postura de mayor tranquilidad y a explicitarlo de una manera abierta. El funcionario expresa concretamente: "Yo creo que el que va más tranquilo es el analfabeto total, en los casos que yo he tratado, son gente ya mayor, y están acostumbrados a moverse durante 60 ó 70 años que serían las edades en las que marcaríamos a este tipo de gente, estos lo asumen; alguno intenta justificarse es que esto no lo sabía porque a mí no me lo han enseñado, porque esto yo lo veo

muy problemático. No se acomplejan". "Ahora normalmente la persona que no sabe leer es lo primero que te dice; pero de esto hay muy pocos casos".

Las personas mayores, por otra parte, suelen aparecer con todos los impresos del año anterior fotocopiados, por miedo a equivocarse y con la renta del ejercicio presente cumplimentada de igual modo que en el precedente; sin tener en cuenta, previamente, la introducción o no de modificaciones. También es cierto que el tipo de información que se ofrece, los momentos en que ésta se presenta y, fundamentalmente, el nivel de claridad que la misma tiene, resulta bastante dudoso. Se afirma que: "Yo creo que nada. Sólo se informa cuando hay novedades,... Aquí sólo se informa de los cambios; si haces los trámites después de haber salido los cambios deberás volverte loco preguntando. En realidad, no se informa, no se informa de nada. También la Administración tiene la idea de que todo el mundo se tiene que enterar por el Boletín."

La dificultad de acceso a cierto tipo de informaciones por parte de la población, debido a una insuficiente difusión de la misma a través de cauces más populares y cercanos parece, pues un hecho. En este sentido, se apunta: "También la Administración tiene la idea de que todo el mundo se tiene que enterar por el Boletín. ... Como si todo el mundo leyera el B.O.E.... Sí, como si te lo mandaran a casa. Si es obligatorio saber lo que pone en el Boletín, deberían mandarlo a los domicilios."

Nos encontramos ante una situación, bastante generalizada, de falta de información o información incompleta y de apoyo al ciudadano. Así, "Sería necesario alguien en una mesa, tranquilo y explicando; lo que hay es una mesa de información en la que se limitan a dar los impresos." El apoyo se circunscribe a actitudes personales más que a situaciones previstas a nivel organizativo. Así, cuando se les informaba que debían ir a distintos mostradores o ir a otras oficinas, a algunas personas era preciso escribirles en un papel aquellas cosas que debían solicitar y dónde habían de hacerlo, y ello era proporcionado por el propio funcionario. Vemos que en la relación interpersonal funcionario-usuario aparece el elemento facilitador, aunque observamos que el aparato administrativo como tal obstaculiza, de ahí el peregrinaje del contribuyente por diversas instituciones como requisito para la resolución de temas relacionados con hacienda: "porque siempre hay que ir de oficina en oficina, de ventanilla en ventanilla y saben que van a perder el tiempo,..." "... En este despacho de Información sí te informan, pero

no demasiado, con lo cual te puedes pasar un buen rato esperando en una cola para que, al llegarte tu turno, te digan que no es allí, que es en la otra cola y en esta última te digan que tampoco porque primero debes pasar por Caja; en resumen, has recorrido todos los mostradores y no has hecho nada, ni has aclarado tus dudas".

Otra traba importante es el formato de los impresos a cumplimentar, que dificultan más que facilitan la resolución positiva de los mismos. Se dice: "Los impresos igual no son complicados en cuanto a los datos que se piden pero la dificultad que añaden las casillas, la abundancia de datos que no hay que rellenar y que llevan a la confusión más que a la aclaración." " Igual los impresos... se pueden liar porque siempre hay casillas, normas que casi nunca se rellenan pero que pueden volver loco a cualquiera."

Además, dentro del nivel personal, encontramos un segundo componente llamado "psicológico" que es preciso indicar por su incidencia directa en el usuario. Así, respecto al ofrecimiento o no de ayuda a las personas se dice: "Tienes que estudiar un poco la persona. Porque luego está el típico que viene y te dice es que usted me lo hizo y me lo hizo mal; hay que ver un poco la psicología de la persona y si ya ves que realmente está apurada se lo rellenas; u otras veces para no mojarte tú, en términos vulgares, le dices pues mire en la casilla 35 ponga el número 8, en el otro tal cosa, ponga donde vive, ponga cómo se llama,..." "No, pues hay gente que es agradable de tratar con ella y otra que en fin se te pone en plan un poco borde entonces se trata de ver en qué plan te viene la gente; si te viene en plan borde pues paras los golpes como mejor puedas, yo con la gente no tengo problemas, porque si veo que más o menos tienen la razón, les sigo la corriente y se van contentos. Lo que no puedes hacer es provocarlos,..."

Todo ello, trae como consecuencia el miedo a la administración. En esta dirección se han recogido diversas expresiones de sentimientos que se manifiestan ante la falta de conocimientos básicos, en concreto, los de vergüenza, miedo al ridículo con la consiguiente inseguridad y poca fe en uno mismo y en su capacidad resolutive. También, se observan sentimientos de humillación e indefensión del "YO". Así, se comenta ... "creo yo que igual es por miedo, porque les da miedo "meter la pata". También aparecen sentimientos de desconfianza respecto a la veracidad de lo presentado o expresado por el funcionario, "Y luego otra cosa que sí que ocurre con frecuencia es que a veces no se fían de lo que les ha dicho una

persona y están esperando a que tú te vayas para coger y preguntar a la persona de al lado, a ver si coincide o no con lo mismo; esto sí que lo hacen con frecuencia. O van a otra Administración". Junto a los sentimientos mencionados se desarrollan, asimismo, estrategias elusivas o de evitación que se accionan ante contextos o textos con primacía de la cultura dominante letrada: "el caso de las gafas,.... pues es un truco que sí se emplea; no llevo gafas, no veo".

Ahora bien, junto a todos estos aspectos se detectan, normalmente entre los usuarios, numerosas actuaciones solidarias, de ayuda que posibilitan una evolución en el proceso, generalmente, exitosa. En general, se aprecian grandes dosis de solidaridad, ayuda y comprensión entre los iguales que se activan, entre otras, en este tipo de situaciones. "Pues lo normal, que alguien que esté en la cola le ayude. El problema es que siempre en todas estas cosas hay mucha cola y los que están esperando y ven cómo el funcionario y el interesado, en cada caso, pasan el tiempo hablando sin llegar a entenderse se ponen de "una mala gaita" . Pero siempre hay alguien de la cola que ayuda y acaba rellenándolo." "Al final, lo más cómodo es encontrar a alguien que esté por allí y sepa rellenar las cosas".....

Por otro lado, algunas de las personas extranjeras accedían con los impresos muy bien cumplimentados, enterándose perfectamente de las explicaciones que se les daban. En este sentido, podemos hablar de diferencias en el comportamiento y en las estrategias resolutivas empleadas entre diferentes culturas. Así los chinos-as intentan entenderse cómo sea con el funcionario en una relación más de "tú a tú" y desde conductas que reflejan niveles de resolución autónoma destacables; se comenta lo siguiente: "Los chinos, por ejemplo, tienen una voluntad increíble, intentan entenderse como sea y aunque no sepan el idioma intentan con gestos, con mímica, con lo que sea, tienen mucha voluntad". Por otro lado, los gitanos tienden a utilizar estrategias colaborativas desde las que se apoyan, en el grupo de iguales, resolviendo entre todos la situación: "Gitanos... esta gente lo hacía bastante en equipo; venían varios pero es que todos intervenían en el trabajo de todos, igual uno sabía una cosa. igual otro sabía otra, pero todos iban en grupo; y lo que opinaba uno miraban si el otro sabía más, entonces veías que uno era el más enterado y era al que escuchaban más".

En torno a los grupos de población que frecuentan el servicio de P.A.D.R.E., se recogen dos cuestiones interesantes. Por un lado, se constata que las mujeres de mediana edad,

cuando van solas, se muestran más reticentes a la hora de contestar algunas preguntas referentes a la economía familiar. Y, por otra, se apunta que es frecuente la afluencia de jóvenes que tienen que hacer por vez primera la Declaración de la Renta.

En otro sentido, se tiende a asociar, por un lado el nivel económico con el nivel cultural; y, a igualar las tramitaciones en Hacienda con la existencia de un nivel económico elevado. Así, "Pero el problema, vamos a ver Hacienda la gente que acude se supone en términos generales que tiene un nivel económico; el hecho de que una persona tenga un nivel económico, le da un nivel cultural al menos en potencia adquirir esa cultura, aunque el dinero lo haya conseguido después, ya trata uno de espabilarse, por decirlo de alguna manera. La gente que no tiene estudios a qué tiene que venir a Hacienda, a muy pocas cosas,...". Ahora bien, dentro de esta Administración es preciso efectuar tramitaciones muy diversas que, por su complejidad, requieren su desvío hacia personas expertas "Yo creo que en Hacienda es mucho peor... En Hacienda no puedes mandar cosas a nadie porque al llegar allí te hacen unas preguntas ... que tienes que ser Licenciado en Derecho o en Económicas para ir allí a hacer un trámite cualquiera. En Hacienda sí que emplean un lenguaje técnico con los impresos a rellenar... Sí, allí hay todo un mostrador de Información. Pero si les vas diciendo que tú no sabes rellenar algún dato te dicen que ellos no están allí para rellenar impresos... Los de arriba te mandan al Conserje para que te ayude, pero yo nunca he visto ningún Conserje; y en el mostrador de Información yo nunca he visto a nadie rellenando nada. Al final, lo más cómodo es encontrar a alguien que esté por allí y sepa rellenar las cosas. Yo creo que Hacienda es un mundo ... en Hacienda te puedes "volver loco". Vemos que se cultiva la cultura de la distancia, de la obstaculización desde el tecnicismo y de la rigidez burocrática".

Desde el propio trabajador de la Administración se constata esta rigidez del sistema, del aparato burocrático, generando, incluso en ellos mismos, sentimientos de impotencia ante la imposibilidad de flexibilización de la norma y de su adaptación a las individualidades. Encontramos algún caso ilustrativo: "Algunos casos de gente que se te pone aquí a llorar, luego el problema de que alguna persona tiene que pagar una cosa y te está explicando su situación económica que estás viendo que no te está engañando y que es eso y te sientes impotente porque tú no puedes hacer nada; y se te ponen a llorar, y te dicen y yo ahora que sólo tengo esta pensión o que me han expropiado tal cosa o que me han hecho la otra o que a veces les ha engañado otro socio o el hijo o alguien; y te quieren mostrar algún papel de que

están en el paro y veas que es cierto y se te ponen a llorar;... pero aquí no tienes ninguna opción no puedes hacer nada; en un caso lo que haces es decir pues sí señora usted tiene toda la razón pero yo aquí no puedo hacer nada y la tratas de consolar un poco. O te viene alguna persona que se ha quedado viuda, esto también ocurre mucho y que si el marido era el que hacía todas las gestiones y ahora no sabe qué hacer, esto ocurre con frecuencia".

Podemos señalar que nos encontramos ante una estructura que, como tal, se sitúa en una perspectiva de dominación social desde las formas que utiliza, la jerga que genera y las relaciones que se establecen. Es una situación de desigualdad. Ante ella, se observan reacciones comportamentales bien diversas concretadas en estrategias resolutivas, de reacción ante este contexto. Todas ellas no están reflejando las mismas actitudes y sentimientos sino que vemos cómo tras ellas se agolpan sentimientos positivos y negativos respecto a lo que es uno y a la percepción de la falta de habilidades básicas que tiene. Este análisis nos ha de conducir no solamente a una redefinición de la función social de los servicios administrativos y de la relación de dominación que establecen sino a una redefinición de los mecanismos, directrices, formas y medios empleados en la alfabetización de las sociedades.

8.3. Rellenando papeles en tráfico

El principal problema que las personas encuentran en la oficina de la Jefatura de Tráfico es el tipo de impresos que se utilizan. No sólo fue nuestra opinión el constatar dicha dificultad, sino que en las dos entrevistas que realizamos a dos funcionarios nos manifestaron en primer lugar que el principal problema eran los impresos. En los anexos hemos incluido algunos de ellos. Pensamos que el problema reside en la utilización de la lógica funcional y cultural de la propia administración y no en la de los usuarios. Por ejemplo, el tamaño de la letra de los impresos es excesivamente pequeña, los espacios para contestar son insuficientes, el utilizar impresos de color azul, rojo o verde dificulta enormemente la lectura, etc. Otro aspecto que se añade en las comunidades bilingües es poner la dos lenguas en el mismo impreso, sin duda sería mejor utilizar dos modelos diferentes. Si a este aspecto se le añade la percepción de una autoridad implícita y explícita del contexto, el resultado es para muchas personas de verdadera impotencia. En este sentido un funcionario manifestaba: "yo pienso que más que por cultura es por nervios, los nervios que da entrar en un lugar público, en un centro de burocracia".

A estos problemas de estructura de los impresos se les añaden otros de carácter sintáctico y semántico. Es clarificador para comprender la cultura de explicitación de la autoridad el estilo lingüístico de los impresos. Como ejemplo de ello, reproducimos las instrucciones que se dan para la solicitud de la licencia de un ciclomotor:

1. Rellene el impreso a máquina; si no le es posible hágalo a mano, utilizando bolígrafo fino, con letasmayúsculas tipo imprenta.
2. Si utiliza bolígrafo **ESCRIBA CON FUERZA**.
3. Procure no equivocarse. **NUNCA DEBE CORREGIRSE**, ni tachando ni borrando. Si tuviese alguna duda consulte con el funcionario que le entregó el impreso.
4. Firme la solicitud y en su caso rellene los datos de la autoescuela y profesor. Si no se presenta por auto-escuela ponga la palabra "Libre" en el recuadro.
5. Compruebe que han quedado **bien escritas todas las hojas**
6. Dirjase a Caja y pida la tasa correspondiente. Si se examina en la capital, la tasa 2.1. Si se examina en algún pueblo de la provincia, la tasa 2.2.
7. Entregue la solicitud en la ventanilla **sin separar las hojas**.
8. Una vez entregado, atienda las instrucciones que le dará el funcionario en la ventanilla.
9. No olvide consignar su código postal."

Los aspectos lingüísticos reflejan cómo hay más un sentido en estas instrucciones de imponer autoridad que de ser verdaderamente funcional. Ejemplos lingüísticos de dicha función de reconocimiento de autoridad, control y poder serían: los verbos en forma imperativa, las oraciones exortativas, las letras mayúsculas, las negrillas, las instrucciones minuciosas (bolígrafo fino...), los verbos correctores (no equivocarse, no corregir, no tachar, no borrar), instrucciones de comprobación, nominaciones de control (nombre de la autoescuela, nombre del profesor), verbos de atención (no olvide, atienda).

El porqué determinadas instituciones del estado tienen un carácter autoritario responde lógicamente a un buen número de causas. Algunas tienen un significado funcional. Por ejemplo, con estos aspectos de estructura y significación de la lengua que recoge el impreso que describimos, se trata de decir que en todo lo referente a tráfico se ha de ir con cuidado y hay además una autoridad que controla. En resumen, se te da el mensaje de que conducir una

moto es algo que tiene normas y control. No obstante, estas formas de manifestar poder entran en contradicción con las nuevas formas de socialización de los modelos de poder. Si antes se imponían unas formas autoritarias, hoy estas formas se han transformado en buen grado.

En lo referente a los aspectos semánticos, no se diferencia mayormente de otras administraciones. Queda bien patente ese carácter de la burocracia de separarse del lenguaje común. En algunas ocasiones la utilización de cierta terminología raya con la sorpresa. En las "instrucciones" para hacer la transferencia de un vehículo se emplean palabras como "mortis causa", "inter - vivos" o "abintestato". En una ocasión, en la repisa dispuesta para rellenar los impresos, dos personas que estaban rellenando los papeles para la venta de un vehículo se quedan colapsadas cuando leen: nombre del transmitente y del adquiridor, como estaba próximo a ellos me dicen "oiga, vd. sabe esto de transmitente y adquiridor, ¿qué es?. ¿Qué hay que poner aquí, el que compra o el que vende?". El porqué no se adaptan los términos a las palabras que se entienden mejor, tiene una intención no manifiesta de expresar poder en todas sus diversas derivaciones.

Los términos utilizados responden a esa lógica interna que posee gran parte de la administración y de los grupos profesionales: el separarse de "lo común". El poder se constituye, evidentemente, a partir de la separación de categorías y el lenguaje es un buen utensilio para ello. La finalidad de esta micromanifestación del poder a través del lenguaje es muy diversa, pero, sin duda el mantenimiento de *status* en la administración y el beneficio económico de los grupos profesionales está en el fondo de estos "giros" lingüísticos.

El precio que se tiene que pagar, además de la gestoría en algunos casos, es el mal rato que se pasa en torno a estas pequeñas complicaciones. En más de una persona observamos un fuerte sudor en la frente en el proceso de rellenar sus papeles. En ciertas ocasiones según iban avanzando en la cumplimentación de su cuestionario, los nervios iban en aumento, los "improperios", comentarios irónicos etc. se dejaban caer en voz baja. Es, en suma, como una queja vacía que cae en el espacio amargo de ciertas vivencias cotidianas.

Estrategias utilizadas por los usuarios.

La estrategia más común que emplean los usuarios es el preguntar. Una funcionaria comentaba: "se les da el texto escrito con las instrucciones pero nunca lo leen, sólo preguntan".

Los códigos orales (sólo preguntan) son la respuesta alternativa a unos códigos que caen en el vacío de la comprensión para buena parte de las/os ciudadanas/os. Si bien se ve una actitud favorable por parte de los administrativos de explicar las cosas, ésta cambia cuando la cola se alarga, y las explicaciones se hacen más cortas. Si no se entiende la explicación dada, es frecuente que los usuarios pregunten a otros los interrogantes que tienen.

Es común observar cómo algunas personas recogen los impresos y se los llevan a casa, a pesar de que muchos de ellos no requieren mayor dificultad en rellenarlos. Observamos en uno de los usuarios que recogía uno de los impresos y se lo llevó fuera de la oficina para realizar una fotocopia. El objetivo era probar en borrador dada la posibilidad de equivocarse. Una vez realizada la cumplimentación del impreso, se dirige a la ventanilla de información para preguntar si está bien realizado.

Aunque es frecuente la colaboración mutua entre usuarios, en ocasiones se percibe una agresividad latente, una persona comenta a otra: "pregunte por información que para eso están".

El mismo hecho que describíamos en la oficina de correos de "estrategias de simbiosis" se da en los trámites de tráfico. Es común ver padres e hijos, mujeres y maridos, amigos etc., conversando sobre los datos a poner. En ciertos momentos se intuyen en las microinteracciones las relaciones de poder que se dan. Las diferencias de conocimiento que se producen cuando no se siguen las pautas dominantes de la cultura patriarcal pueden generar problemas. En uno de los matrimonios en los que observamos la interacción mantenida cuando rellenaban un impreso, se percibía una situación extraña. El hombre iba respondiendo a las preguntas que la mujer le formulaba, ella se encargaba de rellenar el impreso; se notaba una especie de sumisión en el hombre y una cierta actitud de altivez en la mujer. En nuestra opinión el dominio en el control simbólico del conocimiento genera una inversión en muchas de las relaciones de dominación que predominan en la sociedad patriarcal en lo que respecta al género.

Las estrategias de las minorías étnicas eran similares a las usadas en otros lugares que hemos observado. Así describe la percepción de dichas minorías una de las personas entrevistadas: "Los gitanos suelen venir en grupo, suelen venir 7 u 8 de golpe, si se compran un coche viene la abuela, vienen los niños, viene mucha gente y ahí yo intento explicarlo lo

más claro que puedo a todo el mundo, pero quizás con los gitanos intento explicárselo mejor...". Como se puede apreciar se denota cierto trato de favor y consideración motivado por la "presencia" del grupo. En relación a los magrebíes el administrativo señala un nivel de dificultad mayor: "Y así de minorías, los que suelen tener más problemas, ahora vienen muchos marroquíes y es que algunos tienen problemas hasta de hablar... y no se lo he rellenado yo (refiriéndose a los impresos) y he pensado, ¿cómo lo rellenará?; pero cogen el impreso y se lo llevan, como diciendo lo voy a rellenar, son orgullosos, los marroquíes no te piden que se lo rellenes". Sin duda, los trámites burocráticos se alargan en los extranjeros. A las dificultades de comprensión se les añade la inesperada tergiversación lingüística que se suma a su peregrinaje.

8.4 Buscando información en el Hospital

Observaciones generales y contexto de la observación.

La siguiente observación se realizó en un macro Hospital de Barcelona. Los objetivos de la observación consistían en:

- a) registrar las estrategias con que operan las personas enfrentadas a un medio complejo como es la estructura hospitalaria,
- b) modalidades estratégicas en función del uso de habilidades alfa-numéricas
- c) interacción empleados-usuarios.

La observación fue precedida de una entrevista en profundidad a un celador del mismo hospital. Esta información nos permitió situar nuestra observación en zonas estratégicas dentro del hospital y extraer elementos que podían clarificar las complejas relaciones que se establecen en el campo de la dominación simbólica.

La estructura del mencionado hospital es sumamente compleja ya que ocupa un área enorme (es uno de los mayores hospitales de Catalunya) y los servicios, departamentos y salas están distribuidos en diferentes edificios, a veces muy distantes unos de otros. Es posible acceder a un edificio por diferentes puertas e incluso transitar de uno a otro tanto desde el interior como desde la calle.

La información previa que nos fue suministrada nos permitió seleccionar zonas donde la observación para nuestros objetivos podía ser más evidente. Se nos había informado que las

zonas de información general, servicio de urgencias y zonas de tránsito como los ascensores eran los espacios donde los usuarios requerían más información y donde se manifestaban con mayor claridad las estrategias para la obtención de información.

Las personas que acceden al hospital se pueden incluir en los siguientes grupos:

- 1) personas que van directamente al servicio de urgencias,
- 2) personas que tienen visita programada con algún especialista de algún servicio del hospital y que ya han estado previamente en el centro o
- 3) que vienen por primera vez derivados de un ambulatorio,
- 4) familiares de los ingresados y
- 5) personal del mismo centro.

Así, las necesidades informativas son de muy diversa índole lo mismo que los servicios que los usuarios requieren.

Información obtenida de la observación.

La dominación simbólica.

Las personas que hacíamos la observación habíamos concertado una cita previa con el celador que nos iba a acompañar por el hospital hasta las zonas de observación.

Resulta significativo que las personas observadoras estuviéramos totalmente desorientadas al llegar al centro hospitalario. Para poder localizar a nuestro acompañante llegamos a prescindir de la información escrita en los rótulos indicadores y tuvimos que preguntar a una persona, que nos pareció por el uniforme que llevaba, que era otro celador. En nuestras observaciones posteriores constatamos que esta forma de obtención de información y orientación es general sin poder distinguir en este caso niveles de dominio de habilidades alfabéticas.

Lo primero que nos dijo nuestro acompañante al recibimos fue: "esperaros un momento que me voy a poner la bata, así podremos circular por cualquier zona del hospital sin problemas".

Así, el uso de la bata no sólo es un indicativo para los usuarios de que esa persona pertenece al personal del centro sino que inviste de poder a la persona que lo lleva y legitima su posición dentro del medio.

Observación de los usuarios

En la puerta de urgencias.

Celador: "Ustedes qué hacen aquí, no pueden estar, pasen a la sala de espera"

Nuestro acompañante: "No, oye, que vienen conmigo, que están haciendo una investigación y han venido para mirar"

C: "Ah, vale". " Nada, señoritas, si ustedes quieren algo, pues nada, me lo dicen"

Las personas que llegan por su cuenta deben presentar los documentos en una ventanilla donde se les toman los datos y acceden a la sala de espera desde donde se les llamará para que el médico de guardia les haga un diagnóstico inicial y los derive a la sala correspondiente.

En recepción no deben rellenar ningún papel.

En general, la mayoría de las personas manifiestan un gran nerviosismo y desorientación. Les preocupa mucho el tiempo que deberán esperar para ser atendidos. Hay alguna persona que manifiesta que ya está harta de que en el ambulatorio no le resuelvan el problema y, a pesar de ser consciente de que su caso no es "de urgencias" pues "mira, si vengo aquí, ya me hacen los análisis y las radiografías y así no tengo que esperarme cinco meses, que el del ambulatorio no me da hora hasta dentro de dos meses".

A veces los familiares de la persona enferma se levantan y vuelven a recepción para comprobar que la persona que le ha tomado los datos no se ha olvidado de ella "es que hace un montón de rato que nos esperamos, y le duele mucho". Entre algunas personas se llega a crear una cierta familiaridad y se intercambian experiencias sobre sus respectivas enfermedades.

Se nota la seguridad en los usuarios que tiene cierta experiencia por haber utilizado el servicio en anteriores ocasiones y se manifiestan dispuestos a informar y aconsejar a familiares y enfermos que se muestran desorientados.

No se nos permitió acceder a la consulta con el médico de urgencias, por lo que no podemos observar cómo interaccionan médico-usuario en estas circunstancias.

Si los enfermos son ingresados, los familiares muestran su preocupación por saber a dónde tienen que ir y manifiestan temor por perderse y no poder localizar luego a su familiar ingresado.

En las salas de espera de visitas programadas.

En algunas salas de espera de visitas programadas, los usuarios que acceden sólo deben presentar una tarjeta y se les va llamando por su nombre.

En otras salas hay que recoger un número y, en estos casos, a veces se crea cierta confusión.

Algunas personas, que parece que tienen cierta experiencia, controlan con bastante exactitud quién tiene cada número y a quién le toca entrar. Suelen indicar a personas que parecen desorientadas qué tienen que coger número, e incluso cuándo les tocará entrar y detrás de quién van. En una ocasión una persona pregunta por el número que ella misma tiene en vez de preguntar por el número anterior, al no encontrar respuesta otra persona le pregunta: "a ver, ¿usted qué número tiene?" y esta vez sale la persona con el número anterior.

En ascensores y pasillos.

Nuestro informante había manifestado que en los ascensores se podía observar a personas que tenían ciertas dificultades con el código numérico: saber a qué piso iban y qué botón tenían que accionar. En numerosas ocasiones elaboraban estrategias para poder conseguir acceder al piso que deseaban.

En los ascensores se manifiesta un cierto desconcierto general.

Se nota la familiaridad con el recinto en la manera de introducirse en el ascensor y apretar el botón del piso con seguridad.

La mayoría de las personas entran en los ascensores y empiezan a mirar a los lados para localizar los botones. En este caso, los ascensores van provistos de memoria y se accionan los botones de los diferentes pisos una vez. Así que cada persona que va entrando va accionando el botón del piso elegido. A medida que los ascensores se llenan resulta casi imposible acceder a los botones. Finalmente se establece una cierta complicidad entre los diferentes usuarios. Se hacen bromas acerca de la tecnología, se verbaliza a qué piso se dirige uno y, a pesar de que el ascensor indica con números luminosos en qué piso se ha parado, siempre hay personas que preguntan "¿y éste qué piso es?".

Muchas personas entran en el ascensor y no hacen ningún gesto para acceder a los botones, luego preguntan en qué piso se ha parado y si es el suyo se bajan. En alguna ocasión, algún usuario entró en el ascensor y comunicó a la persona que estaba cerca de los mandos a qué piso iba para que ésta accionara el botón.

En general cuando se pide información, los usuarios se dirigen a otros usuarios o a celadores (que llevan uniforme verde). En ninguna ocasión observamos que se pidiera información al personal médico (bata blanca) que circulaba por el recinto.

El prejuicio.

Una vez localizados los espacios donde se debía hacer la observación, nuestro acompañante nos dejó para continuar con su trabajo. Las personas observadoras habíamos aprendido un recorrido desde la calle para acceder a los diferentes edificios.

En un momento de la observación frente a los ascensores vimos a una mujer de mediana edad, vestida de negro que "parecía" ser de clase social baja. Estaba parada frente a los ascensores, parecía desorientada, sin decidirse a entrar. Finalmente se dirigió a las escaleras laterales y empezó a subir. Quienes observábamos pensamos que estaba utilizando la estrategia de subir a pie los pisos para asegurarse de que accedía al deseado. Sin embargo, una vez en el primer piso, se dirigió hacia un largo pasillo y después de recorrer varios espacios, llegó directamente al servicio de urgencias, preguntó algo a un celador y entró en una sala. Nosotros

habíamos hecho ese mismo recorrido varias veces pero por el exterior. Desconocíamos ese recorrido para poder ir de un edificio a otro, que era mucho más corto y cómodo y, sin embargo, esa mujer lo "conocía" perfectamente. Estaba "familiarizada" con el lugar.

Nuestra observación del "aspecto" de la persona nos había "inducido" a llegar a conclusiones erróneas.

8.5. Comprando en el Hipermercado.

Uno de los objetivos que nos propusimos en la investigación fue el indagar aspectos en torno a las habilidades numéricas que lleva consigo la compra de las necesidades diarias. En estos últimos años se está produciendo un cambio de hábito en la realización de las compras por parte de la población. Si antes era el pequeño supermercado o el comercio donde la mayoría de las personas se abastecían de los alimentos o utensilios necesarios, ahora cada vez más las grandes superficies y los hipermercados son los lugares donde se canaliza buena parte del consumo y de forma especial dentro de los grandes núcleos urbanos.

Procedimos a recoger información sobre los aspectos de cálculo numérico en las compras a partir de la observación directa en dos hipermercados de una zona periférica urbana. Completamos la información con los testimonios recogidos en los grupos de discusión así como relatos de personas que por su trabajo profesional tienen relación con diversas clases sociales y grupos de conocimiento. En el apartado de la encuesta que realizamos ya comentamos algunos datos sobre ciertas preguntas que formulamos en relación a la compra diaria: cálculo de devolución, reconocimiento de precios, adecuación de ofertas, reconocimiento de ticket de compra etc. Por esta razón no nos detendremos en este apartado de analizar más aspectos sobre los datos descritos.

En la observación que realizamos comprobamos que en relación a la cuenta y al precio de los productos no se daban mayores problemas, dado que en los dos hipermercados el sistema de cajas se realizaba a partir de la lectura automática del código de barras, de esta forma la posibilidad de error es mínima. Sin duda, la tecnología ha acabado con la sospecha ancestral de si el comerciante me ha cobrado bien o me ha engañado.

En lo relativo al reconocimiento de algunos códigos numéricos observamos que se daba cierta dificultad y de forma especial en las personas mayores. Por ejemplo, vimos que en uno de los hipermercados, el sistema de autopeso de las frutas y verduras se realizaba a partir de un número que correspondía en la tecla de la balanza y en el aparador donde estaba expuesta. Dado el elevado número de frutas y verduras que se vendían, un total de 72, la posibilidad de identificarlas por un dibujo representado en las teclas de la balanza, hecho que es frecuente en otros hipermercados, no era posible. La distribución de los números en la balanza era de la siguiente forma:

1	2	3	4	25	26	27	28	49	50	51	52
5	6	7	8	29	30	31	32	53	54	55	56
9	10	11	12	33	34	35	36	57	58	59	60
13	14	15	16	37	38	39	40	61	62	63	64
17	18	19	20	41	42	43	44	65	66	67	68
21	22	23	24	45	46	47	48	69	70	71	72

La operación del comprador es clara: identificar el número del producto en el estante de la fruta o verdura que desea y hacerla corresponder con el número señalado en la balanza, cuyo numeración hemos reproducido. Como se puede comprobar la seriación de la numeración entraña cierta confusión puesto que en vez de realizar una serie de izquierda a derecha en cada línea, se cambia cada cuatro números hecho que añade mayor dificultad a la tarea. Esta circunstancia hace que aumente el tiempo para encontrar el número deseado en unos casos y en otros, ya sea por este hecho o por otras razones, se llega al bloqueo de no saber resolver la tarea de autopeso y autoservicio de compra.

Aquellas personas que no saben realizar la operación que describimos adoptan generalmente dos posibles estrategias; la primera es preguntar a cualquier persona que está en torno a la balanza realizando una operación similar: "me hace el favor de marcarme esto", "me puede pesar esto"... En alguna ocasión se llega a formar cierto estancamiento debido a la lentitud con que ciertas personas realizan la tarea: "esto es muy liado"... La segunda actitud que se adopta es de inseguridad. Como consecuencia de ello la operación desemboca en error en muchas ocasiones. En una de las cajas observamos que tres personas consecutivas habían marcado mal el producto, la cajera se da cuenta del hecho y vuelve a enviar a las personas a

que realicen bien la operación. La cajera al ver que con tanta frecuencia se equivocan piensa que ha marcado mal el producto el encargado de la sección de frutas, de este modo comenta a la compañera de la caja de al lado: "me parece que hay una equivocación en el marcaje de las frutas, todo el mundo se equivoca". Mediante el interfono explica a la encargada que hay una equivocación en la numeración de los productos. Sin duda estaba en un error, los precios y la numeración estaban bien puestos, lo que pasaba era que los usuarios no marcaban bien los productos.

A través de las entrevistas se nos ha relatado que aquellas personas que son analfabetas o tienen notable dificultad en la comprensión de etiquetas y precios de los productos adoptan la costumbre de comprar en pequeños comercios. La confianza personal en el comerciante representa mayor seguridad puesto que la compra en los grandes supermercados supone mayor dificultad. Otra característica de las personas no alfabetizadas es comprar siempre los mismos productos, así lo declara una persona: "siempre compro el mismo polvo de jabón, siempre voy a la misma tienda".

No obstante, se ha de adoptar bastante relativismo a la hora de interpretar las diversas actitudes y habilidades de las personas. Muchos testimonios también señalan que algunas personas que son analfabetas tienen mucha habilidad en el cálculo de los precios y como dicen: "nunca le han engañado". Es bien sabido que muchas personas no saben multiplicar o dividir, pero, lo sustituyen por series de sumas, restas o proporciones, para llegar de igual modo a una operación correcta. El no tener una cultura escolar no priva de que se tenga una gran habilidad en resolver operaciones monetarias con notable facilidad, es evidente que el uso y la necesidad son los requisitos para tener funcionalidad numérica.

En algunas de las entrevistas que realizamos a personas que no estaban alfabetizadas, ponían bastante énfasis en que a ellos nunca le engañaban. No obstante, en una de dichas entrevistas la entrevistadora pregunta a un hombre de unos 50 años que era analfabeto y que utilizaba el cálculo de cantidades en duros, hecho frecuente en muchas culturas rurales, sobre cómo distinguía el precio de un producto cuando eran cantidades grandes. El hombre admitía de que si la cantidad era grande no sabía bien distinguir dicha cantidad: "en pesetas no sé contar, yo pienso en duros, pero... no me engañan no..."

Aunque es infrecuente no saber reconocer los números sencillos (unidades y decenas) se dan situaciones de no saber seguir, por ejemplo, los números de la lista de espera de un mostrador de alimentación. En uno de los grupos de discusión una persona manifestaba: "Para mí es fundamental eso de llegar a Mercadona (hipermercado), como me ha pasado a mí, aunque sé poco, todavía he podido enseñar a una persona con el numerito en la mano y preguntar: ¿puede decirme si me toca?, es que no sé... para mí es lo más lamentable que puede haber en la vida". En nuestro parecer, este testimonio manifiesta una sensible percepción de muchas interacciones microsociales que pueden pasar inadvertidas pero como dice: "es lo más lamentable que puede haber en la vida", indudablemente no sabemos si es el problema fundamental para muchas personas, pero, en todo caso, seguro que es un problema.

8.6. Recogiendo medicamentos en la farmacia

La farmacia es uno de los contextos a los que todas las personas, poco o mucho, suelen acudir y en el que se establecen diferentes tipos de interacción entre el farmacéutico y los usuarios. El farmacéutico está en posesión de una "ciencia médica" y de conocimientos sobre medicamentos con nombres incomprensibles que el usuario desconoce, y este hecho condiciona un determinado tipo de relación entre ellos.

Estas consideraciones nos llevaron a escoger una farmacia de un barrio periférico de una zona urbana como objeto de observación "in situ", complementándolo con una entrevista al farmacéutico para enriquecer el análisis posterior.

Una de las situaciones más comunes que se dan en la farmacia es cuando el usuario lleva una receta de la Seguridad Social donde ya está escrito el nombre del medicamento, con una letra incomprensible. El usuario no tiene que demostrar que conoce el contenido de esa receta y puede actuar con total seguridad ante el farmacéutico ya que éste no le va a preguntar nada. En esta situación encontramos diferentes tipos de comportamientos:

Hay personas que no realizan ningún tipo de interacción verbal, sobre todo las personas más jóvenes enseñan el papel, cogen el medicamento, pagan y se van. En estos casos no se puede apreciar si la persona conoce el medicamento, si sabe cómo tomárselo o para qué sirve.

Personas mayores, principalmente jubiladas, puesto que siempre piden los mismos medicamentos que ya conocen muestran una actitud de control hacia el farmacéutico para que no se equivoque: *"...falta uno, son unas vitaminas, una caja verde alargada, no me acuerdo cómo se llama.*

- No le han hecho la receta

- Pues démelo y mañana se la traigo..."

Muchas de las personas que entregan la receta, no saben cómo deben tomarse el medicamento y sólo algunas de ellas lo hacen explícito. Aproximadamente un 25% de las que acuden a la farmacia en una mañana lo preguntan al farmacéutico y a otro 25% él mismo les da explicaciones sin que le hayan preguntado nada: *"(farmacéutico)...lo que yo no voy a hacer es despreocuparme, y entonces, por norma, aunque no me lo pregunten, normalmente les digo cómo deben tomárselo... y claro, si veo que alguien va a confundirse o no se va a acordar, le pregunto si quiere que se lo apunte..."*

Esta situación de desconocimiento puede darse como consecuencia de dos situaciones en la interacción previa con el médico:

1. que el médico no se lo ha explicado
2. que el médico les ha dado explicaciones pero no lo han entendido y no se han atrevido a preguntar más (la figura del/la médico es percibida por el paciente como superior, dominadora de un saber, un lenguaje y un mundo que él o ella no comprende).

Es esencial que los usuarios tengan la información de cómo tomar los medicamentos. Si observamos un prospecto enseguida nos damos cuenta que el lenguaje que se utiliza resulta incomprensible para muchas personas que, por este motivo deben recurrir a las explicaciones del farmacéutico. Éste, a menudo, apunta en la caja: *"cuando venía una persona analfabeta y le explicaba cómo tenían que tomárselo, en lugar de apuntarlo se lo dibujaba en la caja: un sol y una luna significaba una al levantarse y otra al acostarse, si dibujaba tres platos era una después de cada comida..."*

En general los usuarios acostumbran a hacer muchas preguntas al farmacéutico para que éste les aconseje o les confirme las explicaciones del médico.

"(farmacéutico)... hoy en día ya no es como hace veinte años, que te venía una mujer de esas mayores vestidas de negro que no sabían ni leer ni escribir y que se tomaba los supositorios como si fueran pastillas y cosas de este tipo... hoy en día es diferente...".

Éste les ofrece confianza, les pregunta por su familia, es una persona conocida que vive en su barrio y, además, busca las estrategias que puedan ser más significativas para acercarse más a su cliente. Muchas veces la figura del farmacéutico se percibe como más cercana:

"... siempre hay clientes que te exigen que hagas de médico, cosa que yo no soy ni quiero tener la responsabilidad, lo que pasa es que hay personas que, no sé si es por miedo a lo que les va a decir el médico, esperan tanto como pueden y a la larga es peor para ellos... también hay clientas que van al médico cada dos por tres y luego vienen a diario a explicarme sus males... tratar con la clientela requiere mucho tacto, si quieres mantenerla..."

Observamos también cómo las mujeres reclaman más explicaciones que los hombres. Si es una pareja, quien pregunta es siempre la mujer. El hecho de tener que preguntar en la farmacia conlleva necesariamente la comprensión de las explicaciones posteriores. Hay personas que se sienten inseguras de su capacidad de comprensión en tales situaciones, sobre todo por el tipo de lenguaje que se suele utilizar en contextos médicos. Una de las estrategias utilizadas para enfrentarse a esta situación de comprensión es ir acompañada/o de un hijo o una hija o también, en el caso que sea un hombre, ir acompañado de su mujer para que ella haga las preguntas. De todas formas observamos que hay un colectivo, sobre todo mujeres de mediana edad y jubiladas, que forman la clientela habitual de la farmacia, por lo que la interacción que se produce es a un nivel de trato familiar, sin reparos. Se establece una especie de complicidad entre el usuario y el farmacéutico que crea un marco de confianza.

En muchos casos, personas que tienen un pequeño problema (un resfriado, una infección...) no van al médico y consultan directamente al farmacéutico. A muchas personas les resulta menos conflictivo enfrentarse a la figura del farmacéutico que a la del médico.

Otro caso es el de personas que quieren un medicamento concreto porque ya lo han tomado otras veces. Puesto que los nombres normalmente, debido al lenguaje farmacéutico, no son significativos para la mayoría de personas, la estrategia más utilizada es llevar la caja del medicamento gastado, o el nombre apuntado en un papel.

9. CONOCIMIENTOS COMUNES VERSUS CONOCIMIENTOS LETRADOS

9.1 Estrategias, habilidades alternativas y problemas en la comprensión de textos escritos.

Al hablar de alfabetización funcional y habilidades básicas de la población en la decodificación y comprensión de textos escritos que aparecen en los distintos contextos de desarrollo de los individuos, hemos de tener conciencia de que el analfabetismo implica algo más que la ausencia de unas determinadas habilidades lecto-escritoras o de comprensión de textos. Tan importantes como éstas en la definición del propio concepto serían otras habilidades de carácter más comunicativo, social y discursivo. Es cierto que la persona analfabeta necesita dotarse de habilidades lecto-escritoras para desarrollarse competentemente en un contexto cultural en permanente cambio. Pero no es menos cierto, y quizá se trate de un hecho crucial para nuestra investigación, que el que la sociedad acepte la existencia del analfabetismo, debe conllevar, al mismo tiempo, la aceptación de una diversidad cultural y de unos modos de pensamiento de los que hemos de aprender.

Tratar de comprender (y valorar) a aquellos que poseen estrategias diferentes, se constituye pues en un ejercicio necesario. Estas diferencias no deben entenderse como "inferioridad cognitiva" frente al resto de individuos, sino más bien como una forma distinta de afrontar la problemática. Hay que recordar que las personas que tienen unas habilidades diferentes no son sujetos pasivos que asimilan únicamente aquello que se les "enseña", que se les transmite. Más bien, se constituyen en "consumidores" activos de la información, y cómo tales capaces de desarrollar tácticas/estrategias o, en otros términos, habilidades dirigidas a la resolución de problemas de toda índole que la sociedad les plantea.

En relación a la cuestión de cómo se resuelven y qué tipos de estrategias se utilizan en la comprensión de textos escritos, documentos oficiales, impresos de la administración, textos relacionados con la vida cotidiana (cartas, publicidad, etc.), textos relacionados con los medios de comunicación, etc., podríamos, en primer lugar, categorizar y analizar aquellos enunciados que pueden estar expresando la comprensión o no de los textos por parte de los individuos para, en segundo lugar, entrar a conocer, en el caso de la no comprensión, las estrategias (habilidades) que los sujetos suelen poner en juego en la resolución de la problemática.

Una primera aproximación a las transcripciones muestra cómo la mayor parte de los individuos expresan su falta de habilidad para la comprensión de los textos. Es decir, parece que los propios participantes son conscientes de sus limitaciones y carencias, sin que con esto queramos decir que se queden en la mera constatación de este hecho y no planteen alternativas de solución. "...Yo no suelo entenderlos...", "...de todas formas, siempre hay palabras que no entiendo.", "...porque a veces hay cosas raras y no llegas a comprenderlo...". "No entiendo a veces la TV, lo que dicen... Las indicaciones de los electrodomésticos me cuesta trabajo entenderlas". "...de las personas que venían se podía detectar muchas de ellas con dificultades de interpretación de papeles...".

Antes de pasar a la categorización de las posibles habilidades (estrategias) que ponen en juego en este tipo de situaciones de no comprensión, quizá sea interesante conocer someramente cuáles son las razones que los propios participantes arguyen para la no comprensión de los textos o de la información. Se puede observar cómo la mayor parte de ellos sitúan las posibles causas de la no comprensión en aspectos no directamente relacionados con su propia capacidad o habilidades. Parece como si descargaran la responsabilidad en aspectos más relacionados con las características materiales del objeto a comprender. De este modo, hacen referencia a la no significatividad o lejanía de las palabras utilizadas por la administración en sus documentos e impresos, al tamaño de las letras que aparecen en facturas, contratos, etc. o en todo caso a cuestiones físicas como la falta de visión. Las explicaciones que se dan por tanto para justificar el deficiente procesamiento del material están haciendo referencia a la presentación de la información por parte de las instituciones y no tanto al reconocimiento de sus propias carencias.

Pero este mismo ocurre, no sólo en el plano de las posibles explicaciones a los problemas de decodificación y comprensión, sino que también se observa en el abanico de posibles acciones que los individuos despliegan ante esa problemática. La mayor parte de ellos se centran en presentar disculpas con objeto de no "hacer suyas" las responsabilidades. Así queda reflejado en el testimonio de un funcionario que ante este tipo de situaciones afirma: "y tú les dices que tienen que firmar o poner algo; suelen haber muchas disculpas: perdone , pero escribo muy mal... ...mira si me lo cubres tú porque no traje gafas."

Como veremos más adelante, suelen, por tanto, hacer uso de lo que podríamos llamar estrategias "justificativas" mediante las que intentan buscar un sentido a sus problemas de comprensión. Es como si "descargaran" la responsabilidad en instancias fuera de sí mismos. "...Estos papeles vienen con palabras muy raras que no podemos entender." "...no recuerdo que dijeran qué complicado lo hacéis; porque supongo que ante el papel ya no se lo plantean que pueda ser más fácil o sencillo...". "...el problema principal es que las letras son muy pequeñas debido al bilingüismo..." "...primero que no ven la letra, eso para empezar..."

Sin embargo, y a pesar de todo esto, hemos observado que los problemas de comprensión de los textos no aparecen en tan gran medida cuando éstos están referidos a aspectos de la vida cotidiana de los sujetos. Especialmente cuando se trata de cartas de familiares. "...Yo me leía las cartas...y las leía perfectamente"... "el ansia me hace... ¿comprendes?". "...yo sé poner mis sentimientos en cartas..."

"...pues a mí lo que me pasa es que cuando leo las cartas no tengo tantos problemas como con los impresos o los recibos. No sé porqué, pero lo voy entendiendo mejor".

Este hecho puede encontrar una explicación en lo emocional o afectivo del contenido de las cartas que harían que la motivación y por tanto el esfuerzo en decodificar la información fuera mayor con la mejora en la comprensión que ello comportaría.

Debido a que la mayor parte de las veces las estrategias que los sujetos ponen en juego se van repitiendo a lo largo de las tres situaciones (documentos legales, medios de comunicación, y vida cotidiana), la interpretación hará referencia al conjunto de la situación y no a cada una de ellas.

En cuanto a la cuestión de cómo se resuelven y qué tipos de habilidades ponen en juego ante la no comprensión de textos, un primer análisis muestra que las habilidades más frecuentemente utilizadas por parte de los participantes tanto en grupos de discusión como en entrevistas y relatos de vida han sido:

1.- Estrategias contextuales/cotidianas, o de cultura común.

1a. Estrategias de repetición del material. Cuando el sujeto presenta problemas en cuanto a la comprensión del material, debe leerlo dos o más veces, o más lentamente.

1b. Estrategias de transformación de la información a otro código.

2.- Búsqueda/necesidad de ayuda o guía.

2a. Estrategia colaborativa. Búsqueda de ayuda o colaboración entre iguales (amigos, compañeros, familiares, etc.)

2b. Necesidad de guía. Búsqueda de la orientación de un experto.

3.- Estrategias de evitación de la problemática.

4.- Estrategia de delegar la responsabilidad.

1.- Estrategias contextuales/cotidianas, o de cultura común.

Debido a las características propias del grupo de personas que presentan estas diferencias formativas, quizá ésta haya sido la estrategia más utilizada ante la falta de comprensión del material. Se trata, en la mayor parte de los casos, de personas cuyos modos de pensamiento son predominantemente contextuales, esto es, se han generado en el desarrollo de actividades de carácter práctico ligadas a un contexto inmediato en el que se trabaja sobre objetos materiales concretos y presentes. Y cuyas relaciones sociales suelen ser cercanas y familiares. Las relaciones se establecen de forma directa, con individuos concretos, y no con instituciones, administración, etc., que son conocidos por lo que hacen o por lo que piensan o dicen y no por las características de su grupo de pertenencia. Como consecuencia de todo esto, no es de extrañar que se desarrollen modos de pensamientos y de comunicación contextuales, y por ende, no es de extrañar que presenten dificultades en la decodificación y comprensión de mensajes abstractos, descontextualizados y no personalizados.

Dentro de este tipo de estrategias, especialmente el uso de la repetición de la lectura del material ha constituido el tipo de habilidad más frecuentemente utilizado. Desde un punto de vista cognitivo, como hemos podido comprobar, se trata de una destreza de bajo nivel de complejidad. No consiste más que en volver a realizar una lectura reiterada del material con la esperanza que en esa reiteración se pueda llegar a la comprensión del texto. No obstante,

se trata de una habilidad que en su desempeño cotidiano les ayuda en la resolución de problemas de esta y otra naturaleza. Es por tanto una estrategia de orden más contextualizado que otras posibles, más ligada a su experiencia práctica. Esta podría ser la razón de que estos sujetos presentaran problemas a la hora de trabajar con información desconocida para ellos, carente de una organización explícita o muy abstracta, como la que se encuentran en los documentos legales, comerciales, impresos, etc., tan comunes en una sociedad como la nuestra. "...Es que yo tengo que leerlo muy despacio porque si no, nada." "...yo tengo que leer a veces las cosas dos o tres veces para enterarme bien". "...a mi me pasa igual, las palabras...así...un poco difíciles tengo que leerlas también dos veces y no las sé pronunciar tampoco bien".

En determinadas ocasiones los sujetos plantean el uso de ciertas estrategias que implicarían un mayor grado de complejidad como sería la de la transformación de la información textual a otro tipo de código o soporte. Desde un punto de vista cognitivo, en este caso existiría ya un cierto tratamiento de la información por parte del individuo y no sólo una mera lectura reiterada del mismo en espera de que en esa reiteración se solventaran los problemas de decodificación y comprensión de la información. El hecho de re-crear el texto (la información en él contenida) mediante otro soporte o código hace que esta habilidad/destreza que el individuo despliega esté en el camino de un mayor grado de complejidad. "...O que ya se han montado sus estrategias. Por ejemplo, esto lo escuchaba yo en la tienda, una hija explicaba que su madre no sabía ni leer ni escribir; pero había inventado algo que cuando quiere que su hija le compre algo y quiere que le compre un pollo le dibuja un pollo; se entienden por dibujos, para la lista de la compra; es un código, es un poco como los niños pequeños".

2.- Búsqueda/necesidad de ayuda o guía.

En muchas ocasiones, cuando la repetición o cualquier otra estrategia no garantiza la comprensión, el sujeto busca, tiene la necesidad de la ayuda, colaboración o guía de "otro". De esta manera, transforma la situación de comprensión del texto en una situación interactiva. Se podría decir que todo proceso de conocimiento antes de ser individual ha sido previamente social. Primero aprendemos a hacer las cosas en colaboración con otros y sólo después lo hacemos individualmente. Esta colaboración, ayuda o guía puede ser con un "igual" o con un "experto". Sin embargo, a pesar de que esta estrategia pueda parecer extremadamente simple (en términos de básica), no habrá que olvidar que puede llegar a ser, como hemos

tenido ocasión de comprobar a lo largo de los grupos de discusión y entrevistas, una de las más usadas, y esto quizá por su alto valor adaptativo, por el hecho de que las personas somos cualquier cosa menos agentes autosuficientes ajenos totalmente a la colaboración con otras personas. El contacto y la interacción son factores de primera necesidad, a pesar del tipo de sociedad en que hemos de movernos caracterizada por la presencia de un fuerte y continuada tendencia al individualismo. De este modo, y tal y como hemos podido comprobar en los enunciados de los participantes en entrevistas y grupos de discusión, la búsqueda del otro como estrategia alternativa en la resolución de los problemas de comprensión de textos y documentos legales y cotidianos, medios de comunicación, etc., se convierte en un dato crucial y reiterado en su uso. ("...cuando hicimos un recurso en el ayuntamiento fui con mi hijo que sabe más". "... con lo del empadronamiento, me ayudó a rellenarlo el funcionario que era muy amable". "...yo si no lo entiendo y está mi hija en la casa pues ya me lo explica". "...esto no lo entiendo, y allí mismo o te lo explican o si es en el banco te lo rellenan".

Resulta interesante comprobar cómo se establece una especie de secuencia en el uso de las estrategias/habilidades en la comprensión de los textos.

En primer lugar, a) los participantes realizan intentos de comprensión del texto que aparece en los documentos, etc., posteriormente, ante la no comprensión, b) plantean posibles estrategias alternativas que van de las menos complejas (repetición) a otras más complejas (transformación de la información), a continuación, si la no comprensión del texto continúa dándose, c) expresan esta no comprensión, para finalmente, d) hacer uso de una estrategia de búsqueda de colaboración o guía.

Secuencia:

- "...es que yo tengo que leerlo muy despacio porque si no, nada".
- "...de todas formas siempre hay palabras que no entiendo..."
- "...y entonces tengo que buscar a alguien".
- "...si no lo comprendo bien..
- "...tengo otra vez que leerlo, lo leo de nuevo otra vez..."
- "...si no lo comprendo..."
- "...se lo pregunto a alguien."

Como hemos podido observar en los enunciados anteriores, resulta interesante señalar, desde una perspectiva sociocultural, cómo los sujetos cuando encuentran dificultades en la comprensión de los textos y comprueban que no pueden resolverlas en un plano individual o intrapsicológico (repetición), optan por "socializar" la situación haciendo partícipe de la misma al "otro". En suma, heterorregulando su acción. Se requiere el concurso de otro individuo para poder realizar la acción. El uso de esta estrategia, por tanto, nos remite a la hipótesis de que los procesos cognitivos son en su base procesos interactivos, es decir, sociales y culturales. El hecho de que parezca que algunos individuos no dominan una determinada destreza o habilidad de modo individual, y necesiten del concurso de otro, no implica que no puedan llegar a dominarla. Más bien lo que parece estar ocurriendo es que ponen en juego aquella con la que están más familiarizados en función del contexto en el que se hayan socializado y de las prácticas socioculturales en las que se hayan visto envueltos a lo largo de su desarrollo.

Otras de las posibles estrategias o habilidades alternativas que las personas desarrollan ante las dificultades que aparecen en la decodificación y comprensión de determinados textos tienen que ver más con la evitación de la situación problemática y con el hecho de delegar la responsabilidad (justificar) en cuanto a los problemas de no comprensión en otras instancias o aspectos antes que en el reconocimiento de sus propias carencias.

3.- Estrategias de evitación de la problemática.

En este sentido nos encontramos con situaciones en las que los individuos, ante el problema de comprensión del material escrito, optarán por adoptar una postura casi de indiferencia. Es como si la información que la cultura dominante (letrada) intenta transmitir no estuviera dirigida a ellos, no tuviera que ver con ellos, y en lugar de plantear algún tipo de habilidad de resolución alternativa, decidieran inhibirse. Se produce una especie de absentismo a la hora de plantear alternativas de solución. En este caso la información, por utilizar un símil de Apple, se convierte en una suerte de presencia ausente, que viene a expresar el siguiente tipo de respuesta: ya que me ignoras, yo también decido ignorarte.

Por otro lado, parece derivarse de las intervenciones de los participantes una cierta queja que de algún modo justifica su conducta elusiva. Parece como si les obligaran a actuar de ese modo, como si no dispusieran de otra alternativa más allá de la evitación de la situación.

("...no lo entiendo...y no lo leo". "...algunos impresos vienen tan complicados... están hechos para los que han estudiado").

4.- Estrategia de delegar la responsabilidad.

En cuanto al último tipo de habilidad/estrategia alternativa a la de cultura letrada (dominante) que hemos podido extraer de las entrevistas y grupos de discusión realizados cabría destacar que en algunas ocasiones, los participantes no atribuían la problemática de la comprensión a sus posibles carencias, ni siquiera evitaban la situación conflictiva, sino que más bien hacían responsables de la misma a la administración, a cómo ésta presenta el material, e incluso a sus problemas físicos. Es decir, delegaban su parcela de responsabilidad, responsabilizando a otras instancias de ser éstas las que provocan el conflicto sin ser capaces de resolverlo.

E incluso, solían acompañar estas conductas de reacciones de desconfianza, queja, animadversión ante la cultura dominante. "...A ver porqué no lo pondrán más claro y con menos letras", "...por ejemplo, cosas de multas, abogados, la renta y esas cosas. Lo hacen para liarnos". "Yo creo que si lo dijeran de otra manera sería más claro, pero a lo mejor no interesa que nos enteremos".

9.2. Estrategias y problemas en el cálculo diario

Las escasas alusiones referidas a el tipo de estrategias "informales" en el manejo de cantidades y operaciones numéricas utilizadas por los "observadores e informantes" entrevistados dificulta la aproximación precisa en este punto. Parece claro que existe la necesidad, por un lado, del manejo de ciertas nociones matemáticas simples; y, paralelamente se indica la presencia de dificultades en ese manejo("Por ejemplo, hay una operación de matemáticas que consiste en hallar el espacio que recorre un vehículo a una velocidad determinada en un segundo; y siempre les digo que yo no sé hacer una regla de tres y que tampoco se les va a exigir en el examen ninguna noción de matemáticas, pero que sí tienen que saber que cuando un coche está en movimiento va recorriendo un espacio que dependerá del tiempo que ese coche esté en la carretera y para ello sólo necesitan una simple multiplicación. Pues aún con esto, a algunas personas no les vale ni con cinco o seis explicaciones, ni siquiera haciéndoles un dibujo.")

De cualquier modo, parece factible considerar que se desarrollan determinadas estrategias en el manejo de operaciones numéricas y de cálculo, que proceden y se encuentran presentes en el marco contextual y de referencia de la cultura común. Veamos si no el testimonio aportado por uno de nuestros informantes, Monitor Ocupacional: " Si llegaba a la pizarra y decía, veis, les marcabas dos rayas y ¡mira!, a este le ponemos dos rayas, este es un cateto, este es otro cateto, y esto es la hipotenusa; bueno pues a este cateto, que no os interesa que se llama cateto, le ponemos un 3; al otro cateto un 4, y siempre a esta que va de una línea a la otra, que es la hipotenusa, le ponemos un 5. Y ahora, a esto le damos unos números, por ejemplo medimos desde este punto al otro, mide 60 cm, y marcamos una línea, desde este otro punto al otro marcamos otros 80 cm. volvemos a marcar otra línea, entonces cogemos el metro desde esta marca que hemos marcado de 60 a 80 y nosotros corremos la cuerda para aquí o para allá hasta que esté justo en 100; cuando esté el metro justo en 100 en esta línea y en esta raya, clavamos la cuerda allí con un clavo y atamos, y quiere decir que nos ha salido una escuadra perfecta. Eran trucos que los tenías que ir montando de esta forma ")

La persona adulta analfabeta cuando se plantea "aprender", es el área de la escritura su objetivo primordial quedando en segundo término otros aspectos de carácter más social, matemático, etc...

Respecto al aprendizaje de la matemática, la argumentación suele ser de varios tipos:

- . " A mi no me engañan en la compra "
- . " Yo ya sé de números "
- ...

En general, nos hemos encontrado con muy pocas personas que no tengan las estrategias básicas para poder desenvolverse en los aspectos de la matemática más usual: compras, lectura lo que pagan en recibos varios,...

Sin duda, el manejo puramente comercial y aritmético de las matemáticas está relacionado muy estrechamente con el mundo laboral o rol social que vive o ha vivido. Personas que han desarrollado trabajos relacionados con el mercado, como dependientes o responsables de llevar una economía propia o ajena, en asistencia al hogar o en pequeños

negocios de carácter familiar, etc... así como aquellas que han tenido que aplicar en su puesto de trabajo, medidas: carpintería, metalurgia, modistas, etc..., tienen una agilidad de cálculo mucho mayor que otras que no han "necesitado" utilizarlo como herramienta de trabajo.

Sorprende cómo son capaces de resolver situaciones que requieren un considerable nivel de técnicas operativas con estrategias que, muchas veces, son de difícil comprensión para la persona que utiliza la matemática convencional o disciplinaria.

Las estrategias son diversas y muy ricas.

En la confección de ropa, para resolver situaciones de proporcionalidad entre las diferentes partes: caderas, espalda, sisa, ... utilizan la misma tela doblándola sobre si misma una, dos, dos y media, uno y cuarto de otro, resolviendo con absoluta perfección el problema.

Una dependienta es capaz de desenvolverse mediante dibujos de los productos y desarrollando estrategias de cálculo como : el kg. vale " a tanto", la mitad es " tanto", la mitad de la mitad es " tal ", el " tal" tiene cuatro veces cien gramos, lo parto en 4 partes iguales y los 100 grs vale " a tanto". En función de los gramos que pese, la operación es a la inversa: doblando, doblando lo doblado, etc...

Otra manera es la siguiente:

Alguien le ha dicho que si el Kg. vale 1200 pts. para saber lo que valen los 100 grs ha de quitar un cero y si el precio del producto es, por ejemplo, 1.225 para saberlo ha de colocar una coma, así: 122,5 , con lo cual ya sabe que son 122 pesetas y media los 100 grs. En función de la cantidad de producto que se le pida " suma" esa cantidad 2,3,4,.. veces con una agilidad de cálculo sorprendente.

Una persona de raza gitana cuyo su trabajo consiste en ir de feria en feria con una tómbola, suma, resta llevando, con una rapidez sorprendente, utilizando como centro el 100 y sus múltiplos puesto que este es el precio de la unidad-boleto y así resuelve airoosamente sin equivocarse todas las transacciones de boletos y premios.

En todos los casos nunca cogen un lápiz para resolver su problema y por supuesto no saben que aquello que hacen son sumas, divisiones, multiplicaciones,... pero sí que saben que juntan, quitan,... y se sorprenden cuando alguien, con un papel delante, les dice que las unidades se suman con las unidades y que las decenas han de hacerlo con las decenas, y que nos llevamos tantas. Antes de que al "profesor" le dé tiempo de escribir las cantidades con las que operar ya han resuelto la operación.

En la compra realizan cálculos aproximativos de lo que lleva en el monedero y la suma del precio de los productos que quieren adquirir.

9.3. Cómo comunicar mejor la información escrita

Análisis de los impresos utilizados por la Administración: primera aproximación

I. DOCUMENTOS ANALIZADOS

Los documentos que se han analizado son los que indicamos a continuación:

Correos:

- Imposición en Cuenta de Ahorro.
- Ingreso en efectivo.
- Giro Urgente.
- Reintegro Parcial.
- Boletín de imposición ulterior.
- Telegrama.

- Tráfico:

- Solicitud de matriculación.
- Solicitud de transferencia.
- Solicitud de Licencia Conducción de Ciclomotores.
- Solicitud de Baja de vehículo.
- Solicitud de revisión del Permiso de conducir.
- Impuesto de vehículos.
- Instrucciones para solicitud de revisión del permiso de conducir.

- Hacienda:

-Impuesto sobre transmisiones patrimoniales y Actos jurídicos Documentados (Compra-Venta de vehículos usados),

-Impuesto sobre la Renta de las Personas Físicas.

-Impuesto sobre Actividades Económicas)

II. ASPECTOS SEMIÓTICOS

1. *Tamaño del impreso y tipo de papel*

El primer elemento que podemos destacar es la existencia de impresos de tamaño reducido debido a las dimensiones de la información solicitada y grandes por el volumen de la misma; aunque ello no significa que esté en relación directa con la lectura y un nivel de cumplimentación más fácil; ya que, en la mayoría de los casos, la letra utilizada sigue siendo diminuta. Como parece lógico, el tamaño tiene una influencia directa en el tipo de organización del espacio y disposición gráfica; esto es, en los recuadros, en la letra, en la composición.

Aparece, pues, una tendencia a concentrar la información en un determinado tamaño de impreso, teniendo que recurrir, por fuerza, a la letra pequeña, a la reducción del espacio en las casillas; con imposibilidad práctica de rellenarlo a mano y obstaculizando su lectura.

Los impresos no están, por tanto, ideados teniendo como referencia al contribuyente y la facilitación al mismo sino que están pensados para la Institución que los distribuye y para la Economía de la misma (economía de información, de ocupación de espacio, volumen de papel, gasto,..). De hecho, tanto para los ciudadanos con problemas y dificultades oculares como para aquellos con dificultades lectoescritoras resulta un obstáculo añadido.

En cuanto al tipo de papel, se observa una tendencia a la utilización de papeles traslúcidos que generan dificultades tanto para la lectura como a la escritura.

2. *Organización del espacio*

La determinación del número y tipo de recuadros que debe rellenar el solicitante y los que debe realizar la administración debieran estar perfectamente delimitados y explicados. Esto aparece indicado, por escrito siempre -aunque en letra minúscula- y de formas gráficas diversas, siendo confusas algunas de ellas. Así, la diferencia se indica con trazos más gruesos,

con instrucción explícita o con colores. En este último caso, se facilita mucho la utilización del impreso y se evita el recurso al funcionario, este es el caso de los telegramas, en los que el espacio a rellenar por la oficina y por el ciudadano viene indicado por dos colores, el rojo y el azul sucesivamente.

Por otra parte, se observa la distribución del espacio en diferentes casillas y recuadros, pero al ser tan pequeños impide la fácil escritura, aún en los casos de utilización de letra pequeña. Tanto la multiplicidad de los recuadros a rellenar, como el poco espacio destinado a los mismos, obstaculiza, por tanto, su lectura así como su cumplimentación.

En los casos en los que se exige la introducción de una letra en cada casilla (para apellidos, nombre, calle, número,...) se agrava aún más la posibilidad de resolución satisfactoria.

La necesidad de la existencia de instrucciones y de utilización de fórmulas de aclaración terminológica resulta evidente. Las instrucciones debieran de ser precisas y claras y estar expresadas en un espacio visible en la cara del impreso, facilitando, así, su uso. Sin embargo, aparecen situadas, la mayor parte de las ocasiones, al dorso de los impresos dificultando la manipulación del impreso, retardando tanto su comprensión como cumplimentación.

3. Disposición gráfica

Con ella nos vamos a referir a aspectos relacionados con el tamaño de la letra, el color y tintas utilizadas, el uso de iconos y el tipo de espacio a rellenar.

Salvo en los casos de Giro Postal y Telegrama, en todos los demás casos la letra utilizada es muy pequeña (6-7 puntos) y en minúsculas. Aún más, en las Comunidades con dos lenguas oficiales en el mismo espacio se introduce el mensaje en ambas lenguas. Parece que el tamaño de letra que ayudaría y facilitaría sobremanera la comprensión se situaría en torno a los 12 puntos times.

En la mayoría de los documentos se utilizan las tonalidades grises con trazos más o menos marcados que dificultan más su lectura, que en los que se hace un uso de los colores. Por otra parte, entre los documentos en los que se utilizan colores existen amplias diferencias;

esto es y en orden creciente de claridad y facilitación podemos indicar los documentos con fondo blanco y mensajes en rojo -tienden a producir un destello-, en azul, en verde; y, los documentos con fondo verde y letras negras con trazos más o menos marcados.

Los espacios a cumplimentar vienen indicados por casillas, recuadros, puntos suspensivos, o por rayas. Podemos decir que, visualmente, resultan menos confusas las rayas y, además, a las personas con dificultades, le indican la dirección de la escritura.

En los documentos bilingües, la norma o instrucción es bastante confusa. La dificultad de comprensión de la norma viene incrementada por el hecho de no existir una separación mínima que ayude a distinguir, visualmente, la norma en la lengua que uno precisa. El problema se acentúa cuando entre una u otra versión solamente se introduce un guión.

Facilitaría al ciudadano la utilización de impresos diferentes para cada lengua, porque en los formatos bilingües el ciudadano ha de ir buscando, entre un cúmulo informativo amplio, la lengua que él utiliza para comprender, aclarar lo que se le pide y poder responder. Ello resulta muy dificultoso ya que ha de leer todo el documento e ir discriminando poco a poco.

Por último, las normas tienen una expresión únicamente lingüística, con ausencia total de símbolos, iconos,... que podrían ser más fácilmente reconocibles.

III. ASPECTOS LINGÜÍSTICOS

1. Se utilizan las formas impersonales, en lugar de las personales que facilitarían la comprensión. Así, aparecen los infinitivos con una clara función imperativa y se tiende a evitar los imperativos correspondientes a la segunda persona (Usted), que serían los más fácilmente comprensibles.

Observamos cómo en los impresos recogidos en la provincia de Vizcaya queda reajustado el uso de los verbos, utilizando imperativos en lugar de infinitivos.

2. Se utilizan frases simples, de estructura gramatical básica (sujeto, verbo y complementos), en los casos en los que se puede observar una oración.

3. Se omite el uso de las preposiciones y los artículos.

4. Se abusa de la utilización de las formas abreviadas y siglas, con escasa o nula explicación de las mismas. En los impresos recogidos en la provincia de Vizcaya, no aparecen siglas y las instrucciones resultan bastante claras.
5. Se utilizan conceptos de significado ambiguo o impropio, como por ejemplo, el de "rehabilitación matrícula", "firma del imponente",...
6. Se utiliza un vocabulario sin significados precisos (ulterior, no determinado,...)
7. Se observa ambigüedad en la determinación de los aspectos que hay que rellenar, no quedando bien explicados (validación mecánica)
8. Se utilizan palabras y expresiones abstractas; como por ejemplo, "en local determinado o no considerado como tal...", "Razón o denominación social".
9. En cuanto al tipo de palabras empleadas, podemos decir que, por un lado, nos encontramos con términos incorrectos y confusos desde el punto de vista de la orden que representan y de la comprensión de la misma, teniendo que llegar a la cumplimentación de la misma, en los casos extremos, por pura inferencia; este caso estaría representado por el término, "Tachar" cuyo significado es anular. En su lugar podría utilizarse ponga una X, marque una X.

Por otro, vemos que se utilizan términos que son bien formas lingüísticas demasiado elaboradas por lo que su uso es poco frecuente bien que pertenecen a la jerga propia de la Administración, y que podrían ser sustituidos por términos alternativos más simples, claros y cercanos. Indicamos a continuación un listado de palabras de este género así como un sinónimo o una forma más simple, que desde nuestro punto de vista resulta ser de uso más normal entre la población.

- Reseñar ----- ANOTAR
- Consignar ----- SEÑALAR
- Verificar los datos ----- COMPROBAR
- Cotejar ----- COMPARAR
- Radique ----- SE ENCUENTRE
- Cumplimentar ----- REALIZAR
- Expedir ----- DAR CURSO A / RESOLVER
- Exención ----- LIBRE DE
- Adquirente ----- COMPRADOR
- Transmitente ----- VENDEDOR
- Destinatario ----- DESTINO
- Expedidor ----- REMITENTE O REMITE
- Trazo grueso ----- LÍNEAS MAS OSCURAS
- Dorso ----- A LA VUELTA DEL IMPRESO/EN LA PARTE DE ATRÁS DEL IMPRESO

IV. CONSIDERACIONES POLÍTICO-ADMINISTRATIVAS

La Administración elabora documentos, impresos que no están al alcance del ciudadano normal, dado que emplea una jerga propia (administrativa/legal/económica) que posiblemente se pudiera simplificar y clarificar.

La utilización de esta jerga parece obedecer a una intención, por parte de la Administración, de definirse como entidad o grupo aparte, por la definición lingüística que les precede; evidenciando, con ello, su carencia de intención de acercamiento al ciudadano, al lenguaje por él utilizado. Así, opta por el desarrollo de un lenguaje determinado propio, en lugar de la aproximación al lenguaje más coloquial que puede y sabe manejar el contribuyente.

Este uso genera y fomenta la distancia, la jerarquía y utilización del poder que otorga el empleo de la jerga con lo que un servicio creado como ayuda y para la facilitación de las tramitaciones a la población, se vuelve contra ella y le obstaculiza ya que no posee instrucción específica respecto a la jerga generada por la Administración.

La especificidad que se deriva de todo ello, lleva, por un lado, al ciudadano, por necesidad, a la utilización de estrategias que le permitan resolver de modo satisfactorio la situación planteada desde el servicio al que se ha dirigido, desarrollando tanto estrategias de búsqueda de ayuda del experto u otra persona entendida como competente, y/o estrategias simbióticas/cooperativas que le conducen a apoyarse en sus iguales, utilizadas bien de forma alternativa o combinada. Por otro lado, le genera gastos complementarios cara a la resolución de la situación. Por tanto, no se tiene en cuenta el derecho del contribuyente a realizar él mismo sus tramitaciones ya que su realización conlleva dificultades varias relacionadas tanto con la complejidad de las tramitaciones, en la mayoría de los casos; como la no introducción de normas de uso en otros; como la presentación de instrucciones poco claras, en la mayor parte de ellos; como la falta o inadecuada aclaración de los conceptos utilizados.

No hay, en fin, interés en facilitar la simplificación de la jerga administrativa, cara a la cumplimentación de los impresos, haciéndola más accesible a los ciudadanos; ni en ofrecer la información necesaria para poder comprender el-los texto-s.

Por último, se evitan las formas personales del verbo, en contraposición al espíritu que desean infundir en las personas de proximidad; esto es, el de pertenecer a la Administración a la cual se dirige.

9.4. Habilidades básicas y posición social

El discurso social generado por los interlocutores a través de los diferentes procedimientos metodológicos empleados para llevar a cabo esta investigación ofrece muestras bastante significativas acerca del uso o desuso de las habilidades básicas como factor o marca de diferenciación social.

Efectivamente, tanto los grupos de discusión, como los relatos de vida o las entrevistas en profundidad nos permiten poner de manifiesto el valor de cambio del lenguaje, más allá de su puro valor de uso o instrumental. Así, el lenguaje, el intercambio lingüístico en sus diferentes registros, adquiere un plus valor o valor añadido que lo convierte también en un bien de producción, en una mercancía, cuya posesión, distribución y circulación es objeto de capital cultural.

Uno de los rasgos significativos para el análisis de la estratificación social es precisamente el que se refiere a la posesión de capital (cultural y económico) por parte de unos u otros grupos sociales. De manera que las desigualdades sociales se detectan a través de las asimetrías en el reparto de bienes culturales y económicos. En ese sentido, el análisis de las habilidades básicas por parte de la población adulta ofrece una perspectiva interesante para aproximarnos a las relaciones y a las posiciones sociales en torno a la alfabetización funcional.

No cabe duda de que los conocimientos por una parte y la falta de conocimientos básicos por otra parte constituyen un elemento de mediación poderoso tanto en las relaciones laborales (en la búsqueda de trabajo, en el propio trabajo, en las relaciones con los propios compañeros y directivos...), como en las relaciones familiares, así como en la interacción con otras personas adultas en lugares de esparcimiento y reunión, áreas comerciales, centros sociales y culturales..., y también en la comunicación que se establece con las instituciones (escolares, sanitarias, económicas, administrativas, jurídicas...). La mediación de todas estas relaciones a través del lenguaje, del discurso social, supone un valioso reflejo de la posición social que ocupan los sujetos y los grupos en el escenario social.

Con el fin de centrar nuestro terreno de análisis en lo que se refiere a las relaciones entre posición social y alfabetización funcional, y a efectos meramente expositivos, nos detendremos especialmente en los siguientes aspectos, que habrá que considerarlos de manera complementaria entre sí y entre el resto de temas: estrategias ante textos escritos y ante problemas de cálculo, optimización de la información escrita, percepción en torno a la alfabetización funcional, que se abordan en este capítulo. En primer lugar nos detendremos en el análisis de lo que podemos denominar círculos o redes de exclusión social generados a partir del analfabetismo. En segundo lugar abordaremos un tema que ilustra de manera específica la dualización entre "lo culto" y "lo inculto": la exportación o delegación de la culpa. Y en tercer lugar examinaremos de qué manera el propio medio social suplanta al fin social y se convierte en mensaje (cumpliendo así el famoso lema: "el medio es el mensaje"), en un mensaje que con frecuencia resulta opresivo y amenazante para el propio destinatario al que va dirigido.

1. Círculos de exclusión.

De la misma manera que el fenómeno amplio de la alfabetización genera sus propios mecanismos de inclusión (acompañados de procesos de legitimación, acreditación y

reconocimiento o prestigio social), también genera sus propios itinerarios, circuitos o redes de exclusión. La población que no dispone de habilidades básicas socialmente ocupa un espacio periférico respecto de los alfabetizados, de los instruidos o ilustrados. Pero lejos de ser uniforme, ese espacio se diversifica y ofrece su propia gradación en función de las formas de exclusión que se adopten.

Ciertamente, lo que a primera vista puede ser considerado como un puro factor de diversidad cultural, comienza a mostrar sus rasgos más descarnados cuando la diversidad se expresa como diferencia ("esta gente se puede sentir diferente a los demás"). La diferencia en este caso siempre viene acompañada de connotaciones negativas, y cambia cualitativamente cuando se revela como auténtica alteridad ("te ven de otra manera"). Pero esa otra manera de ver supone la marca de una frontera, de una distinción no como supervaloración, sino siempre como infravaloración ("como si tuvieras menos importancia cuando hablas que lo que dicen los que sí han ido al colegio y tienen una formación"). Sin embargo, el extremo de esta gradación es la exclusión absoluta: la no presencia, la ignorancia total, la indiferencia por ausencia ("lo que puede ocurrir es que no cuenten con nosotras"). En ese caso la población no alfabetizada se convierte en no público. De manera muy gráfica se afirma en una oficina del INEM lo siguiente: "analfabetos totales nos encontramos, pero tampoco eran los más, porque esta gente está bastante "fuera de circuito".

Uno de los efectos más perversos de los círculos de exclusión que se generan resulta cuando éstos llegan a ser interiorizados hasta tal punto por las personas funcionalmente analfabetas que son éstas las que provocan su propia autoexclusión. Esta autoexclusión también puede ser más o menos intensa ("muchas veces somos nosotras las que nos sentimos como inferiores"), encontrando su mayor punto de elocuencia, paradójicamente, en un estado de silencio ("yo pienso que soy yo la que a veces, según los temas y las cosas, me veo menos preparada y me callo"). Y también aquí otro aspecto que no conviene ignorar y que se refleja con claridad es el de la división sexual del trabajo y de los roles sociales (... "el hombre es quien más pregunta y quien rellena el impreso, y a veces que me está preguntando el hombre y la mujer dice y esto no sé qué, y él dice "cállate, que estoy hablando yo").

Frente a estos procesos de exclusión y autoexclusión, de desapropiación del lenguaje, los propios sujetos adquieren conciencia de la importancia de acceder a ese bien cultural, de

reapropiarse del lenguaje o, como se dice comúnmente y de manera notablemente transparente, detectan la necesidad de hablar con "propiedad" ("ir a la escuela y aprender algunas cosas (...) te da seguridad, te sientes más segura para hablar de más cosas, con más gente... puedes además entender cosas como la televisión"). Sin embargo, en un análisis sobre la situación laboral, los propios interlocutores elaboran un diagnóstico claro sobre el papel de la alfabetización como factor de inserción profesional ("necesitarlos, los estudios, los necesitas, pero que después tengas trabajo, eso es otra historia"), haciendo de ésta una condición necesaria, pero no suficiente ("una cosa es que vayas a presentarte tú pidiendo trabajo, entonces tienes que procurar hacerlo lo más bien posible para que digan: "hombre, al menos el chaval este sabe escribir y tiene bastante claro el tema este").

2. *Exportar la culpa.*

Por exportar la culpa entendemos el juicio externo que merecen, de manera selectiva, las personas analfabetas por parte de los instruidos. Este juicio supone delegar buena parte de la responsabilidad, de la "culpa", del fenómeno del analfabetismo, a los propios analfabetos. Utilizando un símil que puede ser útil, en este caso la propia víctima es culpable de su propia situación. Y lo es, además, según esta lógica externa, por propia decisión o voluntad. El hecho de exportar la culpa supone, por ende, un refuerzo por lo que se refiere a los mecanismos de exclusión. El culpable siempre es el otro. ("Parece como si les faltase estudios, son estas personas que no han querido integrarse o hacer estudios").

También aquí cabe hacer, como en el caso anterior, una gradación en cuanto a la dureza del juicio externo emitido. Así, de menor a mayor intensidad, éstos son algunos de los epítetos utilizados para "acusar" a sujetos carentes de habilidades básicas: Perezosos ("lo podrían hacer ellos (rellenar un impreso) lo que pasa es que son perezosos") y sus variantes: "pereza congénita" ("No leen los materiales) porque tienen pereza congénita, porque nunca se han dedicado a leer textos, podríamos decir"), "pereza adquirida" ("yo diría que es pereza adquirida, no congénita. Sí, el tiempo de trabajar siempre en lo mismo, de no preocuparse por una mejora de su nivel cultural o el mantenimiento del nivel cultural.") Pero además de perezosas, las personas analfabetas son "inconscientes" ("hay mucha gente completamente inconsciente de sus problemas.") Como una variante de menor frecuencia, en ocasiones las personas analfabetas reaccionan dirigiendo con énfasis sus propias reclamaciones. Así, en una

Agencia Tributaria encontramos el caso de una persona que reclama de este modo: "usted tiene el deber de hacérmelo porque es usted el funcionario y yo a usted le estoy pagando.")

3. El medio como mensaje.

Continuando con las consideraciones anteriores, cabría subrayar un poderoso efecto de desplazamiento de los fines por los medios. Efectivamente, si los fines sociales de la alfabetización están orientados hacia el mayor y mejor acceso a, y uso de, los bienes culturales, en este caso muchas veces el medio institucional encargado de canalizar (emitir y recibir) la información pública ignora los propios fines para los que fue creado. Esto tiene lugar así hasta el punto de que es la propia institución la que, no sólo no facilita la atención al público al que se dirige su tarea, sino que es la que genera obstáculos para la misma. En ese sentido se podría decir, con toda rotundidad, que la lógica de determinadas instituciones sociales es, en su sentido más literal, "aplastante". Así, un funcionario del INEM vierte la siguiente reflexión sobre la propia institución: "no se dan cuenta de que quizás el 60% de las personas inscritas en la oficina no entiende el mensaje que les has enviado. Y si de lo que se trata cuando envías un mensaje es de que te entiendan, es comunicarte, entonces o cambias el mensaje o la forma de atenderlo aquí." De no hacer estos cambios, el usuario más desprotegido, más vulnerable, la persona funcionalmente analfabeta, acabará, como acabamos de señalar, injustamente "aplastada", lesionada y castigada en sus más básicos derechos: "se ha actuado injustamente y a personas que no entendían seriamente lo que se les proponía, se les ha recortado el paro un mes, se les han quitado las prestaciones durante 6 meses o se les ha dado de baja de forma incorrecta". Así, y apelando una vez más al dictamen del lenguaje común, según el juicio de la persona que denunciaba la situación anterior, "pagan justos por pecadores".

La situación que acabamos de exponer, lejos de ser excepcional, constituye más bien una cierta norma especialmente gravosa para aquellos grupos a los que nos estamos aproximando en este estudio. Una vez más, a continuación, es desde el propio organismo o institución desde donde se realiza la siguiente descripción, cuya potencia argumentativa habla por sí sola: "En el momento en que le dices ya está bien, ya pueden ir allí, parece que ya respiran. Pero es que lo entiendo porque venir aquí impone si no has venido nunca. Yo cuando vine la primera vez aquí el día que aprobé las oposiciones y me dijeron te ha tocado en tráfico, impone cuando entré y vi tanta ventanilla, tanta mesa, sientes el miedo a meter la pata, a no preguntar nada, a ver si te van a decir(...) Yo lo entiendo que mucha gente vaya con miedo,

como un poco pisando firme por miedo a hacer el ridículo, igual se piensa que nos vamos a reír de ellos, y no, todo lo contrario, pero impone, venir a un sitio donde pone Jefatura de Tráfico."

Otra situación, cuya narración literal es digna de las mejores parábolas kafkianas como la anterior, es el siguiente comentario que realizó un celador de hospital: "Yo creo que ¿sabes? (...) lo que más miedo les da es saber cómo te van a recibir porque da la impresión de tú llegas allí que estás vigilando una puerta (...) ¿sabes? da el aire ese, al haber varias puertas... en urgencias hay dos puertas, una que es para el personal de la casa y para los ingresos de otros centros... peor es cuando te empiezan a pedir datos... tú piensas: "me estoy muriendo y me están pidiendo aquí la cartilla".

Sirva el fragmento anterior para el análisis que iniciamos en este capítulo. Si el medio es el mensaje, como parece desprenderse de los testimonios anteriores, en ocasiones el mensaje se convierte en una auténtica amenaza. En las antípodas de constituir un instrumento de liberación y de mejor comprensión de la realidad, se convierte, por reducción al absurdo, en una forma auténticamente detestable de opresión y sometimiento. La tarea alfabetizadora demuestra, entonces, ser más necesaria que nunca para recordar y compartir con toda la ciudadanía, una y otra vez, los fines hacia los que se orienta su acción, más allá de cualquier posible exclusión social y cultural.

9.5 Percepción e interiorización de lo "inculto" y lo 'culto'

Se ha venido manifestando a lo largo de este estudio que en el juego de categorías sociales de "inculto" y "culto" hay un substrato de fuerte dominación social. Las desigualdades creadas tanto por los conocimientos como por las formas que les acompañan constituyen frecuentemente una determinada tensión social. Si bien unos grupos sociales intentan imponer mediante estrategias el poder simbólico, no excluye que otros grupos sociales reaccionen ante ello. La dominación no responde a una ecuación unilineal estática de dominantes - dominados.

Dentro de la investigación se ha preguntado a diversos grupos sociales cuestiones referentes al significado de la posesión de una cultura letrada, lo que generalmente se denomina "tener estudios" y aspectos en relación a la falta o escasez de ellos.

Visión de lo "inculto" desde la cultura común

Desde la cultura común, la percepción de falta de habilidades básicas tiene una perspectiva triple: en un sentido se percibe como un problema individual que provoca vergüenza, ansiedad, frustración...; desde una segunda visión se acompaña a la falta de conocimientos básicos una justificación social, económica o política; la cuestión se desplaza de un sentimiento individual a una interpretación de falta de condiciones sociales y de injusticia social; la tercera visión no asocia ningún problema significativo a la carencia de conocimientos instrumentales.

La primera visión asume una percepción de déficit cultural expresado con un cierto fatalismo: "yo la más tonta y me sentía tonta de verdad"; "es horrible empezar a ver letras y no saber por donde empezar"; "yo me muero de vergüenza"; "te sientes un poco aparte como si no fueras importante"; "ahora mismo vas por un sitio que no sabes hacer una cosa bien, y te da apuro ver a otra persona que ves que lo está haciendo y tú no sabes".

Algunos otros testimonios se expresan en la misma línea:

"Yo trabajo en el bar de mi cuñado... y van muchos estudiantes y te pones muchas veces a hablar con ellos y algunas veces digo: ¿qué hago? si no entienden lo que dicen, entonces si que me ha dado vergüenza".

"Creo yo que igual es por miedo, porque les da miedo meter la pata"

"Tengo el resentimiento de que tampoco puse el interés que tenía que poner, y eso me duele bastante... siento vergüenza cuando tengo que preguntar algo en un sitio público, cuando no sé."

"Que he sido un poquillo desgraciada porque he estado aquí en un pueblo, te entorpece mucho, me hubiera gustado otra clase de actividad, haber estudiado..."

Quizá el término que mejor expresa este conjunto de sensaciones es el de ansiedad, de este modo se manifiesta una persona en un grupo de discusión:

— "Yo es que me pongo muy nerviosa cuando tengo que leer algo de eso. Me entra... ¿cómo se llama eso que tiene todo el mundo últimamente? ... No sé..."

- _ ¿Estrés? ...
- _ No, no es una palabra más fácil. Mira lo que me pasa con las palabras raras, ¡eh!
- _ Ah, ansiedad ¿no?
- _ Sí, sí, eso es, ansiedad."

Ciertas personas acompañan a su autopercepción de déficit ciertos aspectos que no saben explicar y que parece entenderse como si manifestasen una sensación de sentirse excluidos: "A veces es por no saber, y a veces es, por no sé que... no sé..."; "te sientes un poco marginada, no a lo mejor que te marginan...".

Este "algo" que acompaña al sentirse con poco "saber" se relaciona por parte de algunas personas como un desprecio por parte de los demás: "Muchas veces tanto antes como ahora. Me han hecho muchos desprecios por eso, por no ser inteligente, por no tener estudios, porque se han pensado que yo era tonta".

Las personas que se asocian a la segunda visión también interiorizan déficit pero introducen relaciones causales a su situación. A sus sentimientos de carencia acompañan una autojustificación del porqué de su falta de conocimientos básicos, generalmente interpretan la cuestión como de injusticia social y de intereses de ciertos poderes en mantener su situación de "ignorancia". "Ya no es lo de ayer, sino que nos lo deben. Ojo al parche, eh, ¡Nos lo deben!" "Yo creo que si lo dijeran de otra manera sería más claro, pero a lo mejor no interesa, a lo mejor interesa que no nos enteremos". "La humillación siempre existe... ¿no? porque la gente que estamos abajo... porque es gente de la que se sirven lo que están arriba en línea general. Hoy menos, pero siempre ha existido humillación... y esa humillación te hace sentirte una persona no realizada, no te daba mucha salida."

La conciencia de opresión social se hace sin duda patente, en la línea de las declaraciones anteriores.

Como parte de esta postura descrita se situaría la perspectiva de entender que al tema del desarrollo del lenguaje y a sus formas y derivaciones de uso (jergas) se le añade un acto de dominación social. Simplemente, si las cosas no se entienden, su simbolismo es mayor y el poder social actúa. No hemos de olvidar que el poder se sustenta en base a separar categorías.

Una doctora manifiesta en relación al problema de la no comprensión del médico lo siguiente: "Todo el mundo da por hecho que al médico no se le entiende. Entonces no les importa mucho, no se ven raros. Pienso que otras cosas les molestará más porque la sociedad puede considerar que es algo que se deba saber. Aquí al revés, todo el mundo da por hecho que no te entiende nadie. Sí y por eso no se leen los informes, entre otras cosas, porque consideran que no los van a entender..."

La retórica del lenguaje o su dificultad de comprensión se pueden convertir en un valor añadido a la mercancía que se vende o al servicio que se realiza. La sensación de una persona que expresa: "Escriben tantas cosas para liarnos..." lleva implícita el convencimiento que el liar tiene un determinado interés bien sea económico, social, de status etc. Las personas aprenden las formas del lenguaje en su proceso de socialización y, las jergas, y terminologías que se utilizan es el resultado de una selección que cada grupo social va constituyendo de una forma selectiva. La construcción social del "inculto" se crea como consecuencia de una manifestación más de poder.

Un tercer planteamiento se sustentaría en el hecho que no tener conocimientos básicos no supone ningún problema o en todo caso es un problema de índole menor. Algunas personas han manifestado que a pesar de que no saben resolver habilidades cotidianas en las que es necesario dominar la expresión y comprensión escrita, no les supone ningún problema. Estos dos testimonios son descriptivos del hecho: "Pero yo no me siento tan mal, a mí no me importa cuando tengo que preguntar algo o que me ayuden a rellenar algo". Tampoco se autoculpabilizan del hecho: "No me avergüenzo de nada. Yo no tengo la culpa de no saber más."

Desde esta postura se ha manifestado igualmente algún trabajador social y cultural, su planteamiento es que el no saber lo más instrumental no supone ningún problema. Incluso se llega a valorar que no es necesario enseñar a leer y a escribir a determinados colectivos como es el caso de las personas mayores puesto que hay el peligro de estigmatizar. "Se provoca desde fuera. Muchas veces se les remarca la diferencia desde fuera... no es positivo remarcarles esa diferencia con el resto de personas, porque lo que antes era una situación normal, un hecho, termina por convertirse en un problema... el aprender a leer y a escribir no es una prioridad para ellos (refiriéndose a las personas mayores)... un aprendizaje de lectura

que lógicamente es un aprendizaje "doloroso"... a nadie le gusta que le etiqueten de aquella manera"

En esta tercera perspectiva que, desde nuestra opinión, coincide con muchos planteamientos relativistas, el problema no existe. Además se corre el peligro, tal como se ha manifestado en alguna entrevista, de estigmatizar al "inculto" o al "analfabeto".

Tal como hemos expresado la relación de dominación simbólica no es exclusiva y se da en cualquier relación social elementos de solidaridad que se contraponen a los sentimientos de humillación y de indefensión del "yo". Un profesor de autoescuela manifiesta en este sentido: "Y en realidad ocurre todo lo contrario porque los compañeros siempre tratan de ayudar a esas personas a hacer los tests, en la convivencia; ellos no se marginan. También alguna vez viene el típico gracioso que se ríe del más desgraciado, pero ocurre poco." Igualmente se expresa: "He tenido casos de chicos/as con problemas que se sentían ofendidas cuando al contestar, el resto de la clase se reía de ellos/as. En estos caso he cogido al resto de la clase y les he explicado un poco el problema y les he dicho que voy a tratar de tontos a toda la clase para que esa persona no se sintiera tan distante intelectualmente del resto".

Visión del "inculto" desde las culturas hegemónicas

Estas tres posturas que hemos descrito representan las categorías de planteamientos que desde la visión de las culturas no hegemónicas se realizan en relación al "no saber". Pasaremos ahora a describir algún elemento manifestado sobre la percepción de la "incultura" desde las culturas hegemónicas. Los grupos sociales describen con frecuencia anécdotas de ridiculización que en nuestra opinión contribuyen en buen grado a configurar una determinada imagen tanto de "lo culto" como de lo "inculto". Uno de los elementos más empleado es la anécdota de la confusión terminológica o de la metáfora lingüística. Por ejemplo, en una de las entrevistas un celador de hospital manifiesta: "...si se hacen un Scanner, te dicen que he estado en la lavadora". Otros ejemplos de confusión terminológica: "hernias fiscales" o confundir fimosis por aluminosis. Lo que aparentemente se percibe como una confusión graciosa, se convierte en una determinada visión que configura la percepción de "lo inculto".

La percepción de "lo culto"

La percepción de "lo culto" se ve desde la cultura común con un doble significado, se identifica con: saber y saber estar. Describiremos alguno de los aspectos que las diversas personas han manifestado en las entrevistas, grupos de discusión y relatos de vida que hemos realizado.

El "saber" se relaciona a menudo con el equivalente de las formas y apariencias lingüísticas: "Don de palabra", "Hay personas que saben hablar muy bien", "Cuando escuché a esa persona hablar, entonces digo que esa persona es culta por esa expresión de palabra..." Podemos decir que en muchas de las acciones sociales las "palabras" constituyen el mensaje.

Sin duda, es bien sabido que la solemnidad del tono de voz, la estructura del significado o la del significante han supuesto históricamente elementos de distinción y de posicionamiento social. Los elementos de diferenciación simbólica son, por consiguiente, una necesidad importante para la identificación del grupo social. Otro elemento de consideración del saber y del tener "cultura" es su equivalencia con el nivel económico. Para algunas personas no hay lugar para las dudas: "El hecho de que una persona tenga nivel económico le da un nivel cultural". En una entrevista un funcionario manifestaba que una mujer que le había solicitado rellenar un impreso no lo quería hacer por comodidad; su justificación era que dicha persona venía muy bien vestida. Otras personas ponen en duda la equivalencia mencionada, saber y nivel económico no tienen por qué mantener una relación directa.

En otras ocasiones desde la cultura común, esto es, desde las culturas no hegemónicas se ridiculiza el saber de los "cultos". Caracterizan sus faltas de conocimientos o ironizan con sus formas de expresión. Como así manifiestan: "aunque se tenga una carrera se puede ser un zoquete". Un albañil nos relataba su experiencia: "Sabe usted lo que es su callantín, pues debería saberlo porque es aparejador... le preguntaba muchas cosas (refiriéndose al aparejador) pero no sabía, eso sí pero tenía más rollo".

En otras ocasiones se relaciona también la cultura con el saber estar, saber comportarse en las relaciones sociales: "Hay personas que no saben escribir, pero tienen cultura y hay personas que saben mucho y a lo mejor luego son unos descarados. No demuestran lo que

tienen que demostrar... Yo, vamos, creo que la cultura es eso: saber comportarse". Igualmente se manifiesta: "porque... en el comportamiento de la vida no sólo lo hace los estudios".

La autopercepción de lo "culto" desde los grupos culturales dominantes tiene un sentido diferente a las otras culturas. La explicación de tener una cultura letrada se vería como autoafirmación de la necesidad social de sus conocimientos, este aspecto de pura funcionalidad social no permite mayores comentarios. Igualmente, en muchas de las declaraciones se señalan comentarios sobre el status de la profesión ejercida, por ejemplo un médico señala: "ya no hay la admiración que existía antes, está más cerca." La referencia a estar "más cerca" implica, sin duda una pérdida de status, el poder y el status también se describen en términos de distancias.

Podemos afirmar que las supuestas relaciones de dominación simbólica no son totales y están sujetas frecuentemente a un continuo juego de renegociación de posiciones. Las contradicciones de la imposición de dominación no son pocas, pero tampoco se debe olvidar donde está el poder que se ejerce desde las posiciones sociales hegemónicas así como todos los beneficios que, de una forma u otra, se añaden en ese continuo juego entre los "incultos" y los "cultos".

10. CONCLUSIONES

1. CAMBIOS SOCIALES Y NUEVAS NECESIDADES

Desde las dos últimas décadas y fundamentalmente en los países más industrializados, las personas se ven sometidas a constantes cambios. La rápida evolución de los conocimientos científicos, técnicos y la aparición constante de nuevos códigos hace que la persona necesite dominar nuevas habilidades y nuevas informaciones. Estas nuevas necesidades exigen junto con las destrezas y habilidades básicas, el ejercicio de nuevos procedimientos de codificación y descodificación de diferentes tipos de información.

Estas nuevas necesidades, aunque no presentan grados de complejidad superiores a los del pasado, están sometidos a ciclos de obsolescencia y renovación muy acelerados.

Los programas y objetivos de muchas instituciones o servicios destinados a la formación no proporcionan suficientes aprendizajes polivalentes para afrontar las nuevas situaciones.

Orientarse en un plano, utilizar el transporte público, sacar dinero de un cajero automático, enviar un paquete postal, entender una oferta de trabajo, hacer una reclamación... son actividades que no poseen un cierto número de ciudadanos/as, aunque las tasas de escolarización y permanencia en el sistema educativo se hayan ampliado en las dos últimas décadas.

Todas las actividades citadas anteriormente suponen poseer determinadas competencias. Competencias que en muchas ocasiones no se aprenden en el contexto escolar o quedan el paso del tiempo obsoletas. Se produce así una de las paradojas de nuestra sociedad. Por un lado, la creciente tecnificación nos conduce a una sociedad generalmente más simplificada y más automatizada. Pero, por otro, cada vez más personas se encuentran con graves problemas para acceder a las nuevas condiciones de la sociedad actual, ya que no se han previsto ni mecanismos ni procesos de formación sensibles a esta nueva situación.

2. SABERES DE LA CULTURA COMÚN

Hasta ahora se ha venido investigando en la alfabetización funcional lo que no se sabe. Hemos propuesto en esta investigación cómo los que no "saben" saben en muchas ocasiones de forma diferente. Hemos dado un giro, por consiguiente, en el paradigma de los estudios

de la alfabetización funcional realizados hasta el momento: de investigar lo que no se "sabe" a investigar lo que se "sabe".

En las culturas populares se desarrollan estrategias y formas de comunicación y de cálculo alternativo para resolver muchos de los problemas que tienen las personas. En el estudio se describen múltiples referencias de dichas estrategias, como por ejemplo, la interacción entre personas, lo que hemos denominado "simbiosis cultural", de esta forma se posibilita que muchas de las habilidades que individualmente no se saben realizar, se resuelvan debido al mismo proceso de la interacción y complementación. En las resoluciones de problemas de cálculo de la vida diaria, se darían también tipos de estrategias alternativas, algunas personas no saben multiplicar o dividir, pero, utilizan proporciones o sumas múltiples que sustituyen a operaciones de cálculo de la cultura formal.

3. EL SABER COMO LEGITIMADOR DE PLUSVALOR ECONÓMICO, PODER, PRIVILEGIO DE STATUS, DIVISOR DEL CONOCIMIENTO.

En los usos alfabéticos que muchas personas tienen que hacer en sus problemas cotidianos: informaciones, cumplimentación de impresos, instrucciones, comunicados, etc. se constata frecuentemente una retórica de palabras utilizadas en las jergas y culturas de los grupos profesionales y de la administración, por ejemplo; adquirente, inter-vivos, posología, sujeto pasivo... El objetivo de su utilización no se debe básicamente a la necesidad de un vocabulario de imprescindible uso, sino que se persigue el objetivo de la constitución de terminologías de grupo profesional o gremio para separarse del conocimiento de la cultura común.

El "aura" que se crea a partir de lo que no se entiende se puede convertir en mayor beneficio económico en el proceso de la venta de un producto o un servicio, mantenimiento de "status" como es el caso de ciertos cuerpos profesionales o de la administración, manifestación de poder, diferenciación social de grupos de conocimiento.

4. RESISTENCIAS

La imposición de formas alfabéticas que no se comprenden generan todo un cuerpo de resistencias y formas alternativas. Algún ejemplo de ello sería:

- Elaboración de teorías propias que reinterpretan a su modo los códigos escritos.

- Descodificación grupal y estrategias colectivas de interacción dentro de la familia y la comunidad.
- Resolución de trámites en grupo familiar o étnico como presión manifiesta.

Las acciones de solidaridad y de ayuda en los diversos estamentos que vehiculizan la cultura formalizada son a menudo frecuente. La dominación simbólica no es ni unilínea, ni inmovilización exclusiva.

5. EXCLUSIÓN CULTURAL

Existen, por tanto, personas, grupos y colectividades enteras a las que no se les ha ofrecido la posibilidad de adquirir las habilidades necesarias para adaptarse a las nuevas exigencias sociales y a las que se las ha calificado de "analfabetas funcionales". Sin embargo, este concepto debería someterse a una revisión que manifestará no sólo su arbitrariedad y sus connotaciones peyorativas, sino también la relatividad y el dinamismo que pretenden designar.

Esta arbitrariedad se evidencia cuando tanto los programas formativos como las investigaciones relacionadas con el tema se realizan a partir de los conocimientos, habilidades y formas de relación propias de unos grupos determinados en función de sus privilegios económicos y sociales y que tienen como objetivo reproducir las desigualdades existentes, y no en función de los saberes y de las competencias de las personas en relación a su contexto inmediato o a su vida cotidiana. Es posible que el hecho de que una persona no entienda un prospecto de un medicamento determinado nos pueda servir de indicador para medir un determinado fenómeno, pero, por qué no cuestionarnos también que el lenguaje de dicho prospecto tiende a discriminar a un sector de la población muy importante. Con lo cual, no estaríamos sólo ante una cuestión de analfabetismo funcional sino ante un problema de exclusión cultural.

Las necesidades de aprendizaje de las personas y de los diferentes grupos están "en función" de las características de su entorno. Evidentemente, la vida de un pueblo de economía básicamente agrícola comporta una exigencias, unas formas de relación y de participación de naturaleza muy diferente a las requeridas en una zona muy industrializada o a las de una gran ciudad. Por tanto, al abordar y delimitar las necesidades de las personas o de grupos específicos es necesario partir de esta consideración.

6. CAPACIDAD DE RESOLUCIÓN DE HABILIDADES BÁSICAS Y NUMÉRICAS SEGÚN LA ENCUESTA.

-Cuatro de cada cinco personas entrevistadas, es capaz de transformar en un lenguaje coloquial el significado de un prospecto de un medicamento. El 91% lee o trata de leer el prospecto mientras que el 9% no puede ni siquiera localizar la información requerida. Es de destacar que el número de personas que tienen mayores dificultades en la resolución correcta de esta cuestión aumenta significativamente con la edad, y se concentra mayoritariamente en las poblaciones con menor número de habitantes.

-Aproximadamente un 82% de los entrevistados comprende correctamente como se ha de tomar el medicamento. El 18% encuestado no es capaz de saber cómo tomar la medicina que se le indica. Es de destacar que el 47% repite mecánicamente las indicaciones del prospecto. El 30% maneja correctamente las medidas de volumen mientras el 70% no lo hace en el contexto de la encuesta.

-Al preguntar cuestiones de cálculo elemental, observamos que una de cada cinco personas entrevistadas hace un planteamiento correcto y soluciona el cálculo del número de pastillas que se ha de tomar.

-Sobre la capacidad de comprensión de una información dada en forma de anuncio (elección de una farmacia de guardia), el 68% de los entrevistados es capaz de resolver correctamente la cuestión.

-En cuanto a la capacidad de ordenación alfabética, destreza que se verificaba mediante la utilización de la guía telefónica, el 57% sabe manejar dicha técnica.

-La capacidad de localización de símbolos en un plano urbano, es resuelta por un 68% de la muestra.

-Sobre el cálculo de la devolución de un pago un 70% tienen problemas tres personas de cada cuatro no tienen problemas, mientras que una persona de cada cuatro (sobre

un producto que vale 43 pts. si se entrega un moneda de 100 pts.) no acierta en el contexto de la encuesta.

-La cumplimentación de un impreso sencillo en el que se requiere escribir el nombre y los apellidos, la fecha y el lugar de nacimiento, no puede ser realizado por 17% de los entrevistados. Hemos de considerar que el 6,4% no contesta, este grupo pensamos que en su mayoría no lo hace debido a que no lo sabe realizar, esto se puede deducir por las no contestaciones del grupo que no posee la titulación de estudios primarios, en el que la negativa a responder asciende al 32%.

-De las personas encuestadas, no llegan al 68% quienes cumplimentan el domicilio en el que viven con corrección. Es decir uno de cada tres entrevistados escribe de forma incorrecta o incompleta su domicilio.

-Encontrar y escribir la fecha de caducidad de un producto, no es posible para el 12% de la muestra y no contesta el 26%.

-La cumplimentación de un sobre correctamente para su envío, es realizada correctamente por un 67% de las personas encuestadas. Las mujeres resuelven mejor esta cuestión que los hombres, un 68% frente a un 65% respectivamente.

8. INFORMACIÓN, FORMACIÓN E INVESTIGACIÓN BASADA EN LAS COMPETENCIAS CON MAS POSIBILIDAD DE SER UTILIZADAS POR LA MAYORÍA DE LA POBLACIÓN.

-Los programas formativos y las investigaciones deben basarse en las competencias de las personas que participan y no en los saberes académicos o en el lenguaje de los grupos sociales dominantes. Esto no excluye que también se deba conocer.

-Tanto las investigaciones como las acciones formativas dirigidas a las personas adultas deberían fundamentarse en estudios y en teorías específicas del aprendizaje y del desarrollo adulto (inteligencia cristalizada, memoria semántica, experiencia práctica, etc.) y no en investigaciones únicamente cuantitativas o en las teorías del déficit como se ha hecho tradicionalmente.

- La información debe manifestarse de forma que sea comprendida por el mayor número de población que sea posible en cada caso.

BIBLIOGRAFIA

- AA.VV. (1991): *National Adult Literacy Survey*. Washington: Office of Vocational and Adult Education. U.S, Department of Education. (Documentacion interna).
- ABEL, T. (1947): "The nature and use of biograms". *American Journal of Sociology*, nº 53. pp. 111-118. Londres, Academic Press.
- AERC (1990): SYMPOSIUM. "Emancipatory Education: Further Examination of Mezirow's Theory of Adult Learning". 31 st. Annual Adult Education Research Conference, pp. 257-262. Athens, University of Georgia.
- ALVIRA, F. & ALVIA, M.D. (1981): *Los dos métodos de las ciencias sociales*. Madrid, Centro de investigaciones sociológicas.
- ANGUERA, M.T. (1985): "Posibilidades de la metodología cualitativa versus cuantitativa". *Revista de Investigación Educativa*, 3-6, 127.
- BALAN, J. (Comp) (1974): *Las historias de vida en ciencias sociales. Teoría y técnica*. Buenos Aires, Nueva Visión.
- BECKER, M. (1982): *L' Evaluation de l' alphabétisation et les problèmes de mesures statistique*. París, Unesco.
- BECK, U. (1992). *Risk Society. Towards a New Modernity*. Londres, Sage.
- BERGER, P.L. & KELLNER, H. (1985): *La reinterpretación de la sociología*. Madrid. Espasa-Calpe.
- BERGER, P. & LUCKMANN, T. (1988): *La construcció social de la realitat*. Barcelona. Herder. (t.o. en 1966).
- BERNSTEIN, B. (1971/72/74): *Class, Code and Control*. Routledge and Kegan Paul, Londres.
- BERTAUX, D. (1977): *Destins personnels et structure de classe*. París, Presses Universitaires de France
- BERTAUX, D. (1980): "L'approche biographique. Sa valité méthodologique, ses potentialités". *Cahiers Internationaux de Sociologie*, Vol. LXIX. París, Presses Universitaires de France.
- BERTAUX, I.; BERTAUX, D. (1982): "Our common history: the transformation of Europe", en P.THOMPSON (Edit.). London, Pluto Press.
- BOCH, F. & DIAZ, J. (1988): *La educación en España. Una perspectiva económica*. Barcelona, Ariel .
- BOGDAN, R.C & BIKLEN, S.K. (1982): *Qualitative research for education. An introduction to the theory and methodes*. Boston, Allyn y Bacon.

- BORI, A. (1987): "Analfabeti d'oggi: lettura, scrittura e variabili socioeconomiche", *Scuola e città*, 11, 480-488.
- BOTELLA, L. & FEIXAS, G. (1990): *La reconstrucción autobiográfica*. Barcelona, EUGE.
- BOURDIEU, P. (1989): "La ilusión biográfica" *Historia y Fuente Oral*, 2, 27-33. Barcelona.
- BRUNER, J. (1986): *Actual minds, Possible Worlds*. Cambridge, Harvard University Press.
- CANALES, M. & PEINADO, A. (1994): "Grupos de discusión", en Delgado, J. M. y Gutiérrez, J. (coord.): *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en Ciencias Sociales*. Madrid, Síntesis.
- CAPELLADES, J. (1975): "El analfabetismo en España: Aproximación estadística". *Cuadernos de Pedagogía*. Enero. 1975.
- CARIDE, J.A. (1995): *O profesor como investigador. Os aparte de investigación-acción*. Vigo, Edicions Xerans (en prensa).
- CARR, W. & KEMMIS, S. (1988): *Teoría crítica de la enseñanza (la investigación-acción en la formación del profesorado)*. Barcelona, Martínez-Roca.
- CARR, W. (1990): *Hacia una ciencia crítica de la educación*. Barcelona, Laertes.
- CASTELLS, M. & FLECHA, R. & FREIRE, P. & GIROUX, H. & MACEDO, D. & WILLIS, P. (1994): *Nuevas perspectivas críticas en educación*. Barcelona: Paidós.
- CATANI, M. & MAZE, S. (1982): *Tante Suzanne, Une histoire de vie sociale*. París, Librairie des Méridiens-Klincksiek et Cie.
- CATTELL, R.B. (1971): *Abilities: Their structure, growth, and action*. Boston, Houghton Mifflin.
- CICCOURIEL, A. (1968): *The Social Organization of Juvenile Justice*. Nueva York. Wiley.
- CHOMSKY, N. (1988): *El lenguaje y los problemas del conocimiento*. Madrid, Visor.
- CLERK, M. (1993): *Analphabétismes et alphabétisations (au pluriel)*. Hamburgo, Instituto de la Unesco para la Education.
- COLE, M. & SCRIBNER, S. (1974): *Culture and thought: a psychological introduction*. Nueva York, Wiley.
- COLLINS, M. (1987): *Competence in Adult Education. A New Perspective*. Nueva York, University Press of America.
- COMUNIDADES EUROPEAS (1984): *Alphabetisation en Europe: Une communauté avant la lettre*. Luxemburgo, Oficina de las Comunidades Europeas.

- COOK, T.D. & REICHARDT, CH.S. (1986): *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa*. Madrid, Morata.
- COOK, T.D. & GUMPERZ, J. (1988): *La construcción social de la alfabetización*. Barcelona, Paidós - MEC.
- CUBERO, M. & MARCO, M. (1994): "Conocimiento escolar / conocimiento cotidiano: un análisis sociocultural del estancamiento en la alfabetización de personas adultas". *Investigación en la Escuela*, 23, 55-64.
- CHOMSKY (1988): *El lenguaje y los problemas del conocimiento*. Madrid, Visor.
- DE LA MATA, M. & RAMIREZ, J.D. (1989): "Cultura y procesos cognitivos: hacia una psicología cultural." *Infancia y Aprendizaje*, 46, 49-70.
- DE LA MATA, M. (1993): "Mediación semiótica y acciones de memoria: Un estudio sobre la interacción profesor-alumno en educación formal de adultos". Tesis Doctoral sin publicar. Universidad de Sevilla.
- DENZIN, N.K. (1989): *Interpretative Biography*. Beverly Hills, Sage University Paper.
- DERRIDA, J. (1989): *De la Gramatología*. Madrid. Siglo XXI. (t.o. en 1967).
- DIRECCION GENERAL DE EMPLEO (1989): *La formación profesional en España. El Plan F.I.P. 1985-1989*. Madrid: Ministerio de Trabajo y Seguridad Social.
- DOBERT, R. & HABERMAS, J. & NUNNER & WINKLER, G. (1987): "The Development of the Self", en Broughton, J. *Critical Theories of Psychological Development*, pp. 275- 306. Nueva York, Plenum Press.
- DOLLARD, J. (1975): *Criteria for the life history*. New haven, Yale University Press.
- DOMINICE, P. (1992): *L' histoire de vie comme processus de formation*. París, Edition l' Harmanttan.
- DOODALE, J.G. (1988): *La entrevista*. Madrid, Pirámide.
- ELLIOT, J. & ADELMAN, C. (1976): *Innovation at the classroom level: A case study of the Ford Teaching Project*. London, Open University Press.
- ELLIOT, J. (1990): *La investigación-acción en educación*. Madrid, Morata.
- ELLIOT, J. (1991): "El profesor como investigador", en HUSÉN, T. y POSTLETHWAITE, T.N. (Eds.), *Enciclopedia Internacional de la Educación*. Barcelona, Vicens Vives / M.E.C.
- ELLIOT, J. (1993): *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Madrid, Morata.

- ENHINGAUS, C.H. (1990): "Functional Literacy Assessment: Issues of Interpretation. Adult Education Quarterly" en *Journal of Research and Theory*. vol. 40. nº 4, 187- 196. Washington, American Association for Adult and Continuing Education.
- ERIKSON, E.H. (1981): *La adultez*. México, Fondo de Cultura Económica.
- FERNANDEZ FERRER (1954): "Analfabetismo y nivel de vida", *Revista Española de Pedagogía*, 47.
- FERRAROTTI, F. (1983): *Historie et histories de vie*. París, Librairie des Meridiens.
- FLECHA, R. & LOPEZ, F. & SACO, R. (1988): *Dos siglos de Educación de Adultos. De las sociedades de amigos del país a los modelos actuales*. Barcelona, El Roure.
- FLECHA, R. (1990): *Educación de personas adultas. Propuestas para los noventa*. Barcelona, El Roure.
- FOESSA FUNDACION (1970): *Informe sociológico sobre la situación social en España*. Madrid, Fundación Foessa: Euroamérica.
- FOLGER, J.K. (1967): *Education of American Population*. Washington, Department of Commerce.
- FOUCAULT, M. (1988): *Nietzsche, la genealogía y la historia*. Valencia. Pretextos. (t.o. en 1968).
- FREIRE, P. & MACEDO, D. (1989). *Alfabetización. Lectura de la palabra y lectura de la realidad*. Madrid, Paidós-MEC.
- FUCH & BRUNINGHOFF, E. (1986): *Funcional illiteracy and literacy provision in developed countries: the case of the Federal Republic of Germany*. Hamburgo, Unesco.
- GARCÍA CARRASCO, J. (1986). *La educación básica de adultos. Diseño y estructura*. Salamanca, 36 pp.
- GARCÍA CARRASCO, J. (1990). *Educación básica de adultos*. Barcelona, CEAC.
- GARFINKEL, H. (1967): *Studies in Ethnomethodology*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice - Hall
- GELABERT, J.E. (1987): "Niveau d'alphabétisation en Galicie (1635-1900)", en *L'alphabétisation aux circuits du livre en Espagne. XVIe- XIX siècles*, París, CNRS, pp. 95-104.
- GIDDENS, A. (1990). *The Consequences of Modernity*. Stanford, Stanford University Press.
- GIDDENS, A. (1991). *Modernity and Self-Identity. Self and Society in the Late Modern Age*. Cambridge & Oxford, Polity Press & Basil Blackwell.

- GIDDENS, A. (1992). *The Transformation of Intimacy. Sexuality, Love & Eroticism in Modern Societies*. Cambridge & Oxford, Polity Press & Basil Blackwell.
- GIERER, U. (1987): *Functional illiteracy in industrialized countries: an analytical bibliography*. Hamburg, Institut for Education.
- GIL FLORES, J. (1994): *Análisis de datos cualitativos. Aplicaciones a la investigación educativa*. Barcelona, Promociones y Publicaciones Universitarias.
- GIROUX, H.A. & FLECHA, R. (1992). *Igualdad educativa y diferencia cultural*. Barcelona, El Roure.
- GOETZ, J.P. & LECOMPTE, M.D. (1988): *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid, Ediciones Morata.
- GOFFINET, S.A. & VAN DAMME, D.V. (1990): *Analphabetisme fonctionnel en Belgique*. Hamburgo, Instituto Unesco para la Educación.
- GOFFMAN, E. (1981): *Internados*. Buenos Aires. Amorrortu. (t.o. en 1961).
- GOODALE, J.G. (1988): *La entrevista*. Madrid, Pirámide.
- GOODY, J. (1986): *La lógica de la escritura y la organización de la sociedad*. Alianza, Madrid, 1990.
- GOODY, J. (1986): *The Interface Between the written and the Oral*. Cambridge, University Press.
- GORZ, A. (1986): *Los caminos del paraíso. Para comprender la crisis y salir de ella por la izquierda*. Barcelona, Laia.
- GRAFF, H. (1979): *The Literacy Myth: Literary and Social Structura in the Nineteenth Century*. Nueva York, Academic Press.
- GRAFF H. (1987): *The Labyrinths of Literacy. Reflections of Literacy Past and Present*. London, Falmer Press.
- GREENFIELD, P.M. & LAVE, J. (1982): "Cognitive aspects of informal education", en D. WAGNER & H. STEVENSON (eds.): *Cultural perspectives on ,child development*. S.Francisco, W.H. Freeman and Co.
- GUMPERZ Y HYMES (1972: *Directions in sociolinguistics. The Ethnography of Communication* R. and Winston, N.York
- GUTHRIE, J.T. & KIRSH, I.S. (1987): Distinctions between reading comprehension and locating information in text, *ournal of Educational Psychology*, 79, 220-227.

- HABERMAS, J. (1987): *Teoría de la acción comunicativa. Racionalidad de la acción y racionalización social*. Madrid, Taurus.
- HABERMAS, J. (1989): *Teoría de la acción comunicativa. Crítica de la razón funcionalista*. Madrid, Taurus.
- HABERMAS, J. (1989): *El discurso filosófico de la modernidad*. Madrid, Taurus.
- HABERMAS, J. (1990). *Pensamiento postmetafísico*. Madrid, Taurus.
- J. Habermas (1989: El discurso filosófico de la modernidad. Taurus, Madrid), en su teoría de la Acción Comunicativa (1987: Teoría de la Acción Comunicativa, vol. I, II. Taurus, Madrid)
- HADEMACHE, A. & MARTIN, D. (1988): *Théorie et pratique de l'alphabétisation: Politiques, stratégies et illustrations*. París, Unesco - OCDE.
- HAMAARN, D. (1987): *Illiteracy: a National Dilemma*. Cambridge, Book Company.
- HAMMINCK, K. (1990): *Analphabetisme fonctionnel et education de base des adultes aux Pays-Bas*. Hamburgo, Instituto de la Unesco para la Educación.
- HAUTECOEUR, J.P. (1988): *Alpha 88. Recherches en Alphabétisation*. Montreal, Ministère d' Education.
- HAUTECOEUR, J.P. (Dir) (1992): *Alpha 92: Estrategias de alfabetización*. Instituto de la Unesco para la Educación. Madrid, M.E.C.
- HOWARD S. & JACOBS, J. (1984): *Sociología Cualitativa. Método para la reconstrucción de la realidad*. México, Trillas.
- IBAÑEZ, J. (1979): *Más allá de la sociología. El grupo de discusión: teoría y práctica*. Madrid, Siglo XXI.
- IBAÑEZ, J. (1985): *Del algoritmo al sujeto*. Madrid, Siglo XXI.
- IBAÑEZ, J. (1986): "Perspectivas de la investigación social: el diseño de la perspectiva estructural", en García Ferrando, M., Ibañez, J y Alvira, F. (comps.): *El análisis de la realidad social. Métodos y técnicas de investigación social*. Madrid, Alianza.
- IBAÑEZ, J. (1986): "Cómo se realiza una investigación mediante grupos de discusión", en García Ferrando, M., Ibañez, J. y Alvira, F. (comps): *El análisis de la realidad social. Métodos y técnicas de investigación social*. Madrid, Alianza.
- IBAÑEZ, J. (1994): *El regreso del sujeto. La investigación social de segundo orden*. Madrid, Siglo XXI.
- ILLICH, I. (1988): *A.B.C. The Alphabetization of the popular mind*. London, Penguin Books.

- INFANTE, I. (1992): *Functional illiteracy in Latin America*. Hamburgo, Instituto Unesco para la Educación.
- ITZIN, C. & ABENDSTERN, M. (1990): *I don't feel old. The experience of later life*. Oxford: Oxford University Press.
- JENKINS, L. & JUNGLEBLUT, A. & KIRSCH, I. & KOLSTAD, A. (1993), *Adult literacy in America. A first look at the Results of the National Adult Literacy Survey*. Washington: Department of Education (Office of Educational Research and Improvement)
- JOBERT, G. & PINEAU, G. (Comp) (1989): *Histoires de vie*. París, L'Harmattan.
- KEMMIS, S. & McTAGGART, R. (1988): *Cómo planificar la investigación-acción*. Laertes, Barcelona.
- KEMMIS, S. (1992): "Mejorando la educación mediante la investigación-acción", en Salazar, M.C. (Ed.): *La investigación-acción participativa. Inicios y desarrollos*. Madrid, Ed. Popular/OEI/Quinto Centenario, pp. 175-204.
- KEMMIS, S. (1992): "Investigación en la acción", en Husen, T. y Postlethwaite, T.N. (Eds.): *Enciclopedia Internacional de la Educación*. Barcelona. Vicens-Vives, pp. 3330-3337.
- KOZOL, J. (1990): *Analfabetos USA*. Barcelona, El Roure.
- KRUEGER, R. (1991): *El grupo de discusión. Guía práctica para la investigación aplicada*. Madrid, Pirámide.
- KUHLTHAU, C.C. (1987), *"Information Skills for an Information Society: A Review of Research"*, an ERIC Information Analysis Product. Syracuse: ERIC Clearinghouse on Information Resources, pp.34.
- LABORATORIO DE ACTIVIDAD HUMANA (1987): *"Lenguaje y pensamiento en situaciones de cambio cultural una aproximación etnometodológica al análisis del discurso en educación de adultos"*. Proyecto de investigación subvencionado por la D.G.I.C.Y.T.- MEC - Convocatoria 1987 (PB87-0916). (Documento no publicado).
- LABORATORIO DE ACTIVIDAD HUMANA (1988): *Educación y procesos cognitivos. Un enfoque sociocultural*. Sevilla, Junta de Andalucía.
- LABORATORIO DE ACTIVIDAD HUMANA (1993): *"La educación de adultos y el cambio de valores, actitudes y modos de pensamiento en la mujer: un estudio etnográfico del discurso"*. Memoria de investigación. Proyecto subvencionado por el CIDE - MEC - en el concurso nacional de proyectos de investigación educativa. (Documento no publicado).
- LABOV, W. (1976). *Sociolinguistique*. Paris, Minuit.
- LAVE, MURTAUGH & DE LA ROCHA (1984): *"The dialectic of arithmetic in grocery shopping"*, en B. Rogoff & J. Lave (Eds.): *Everyday cognition: its development in social context*. Cambridge Mass: Harvard University Press.

- LAVE, J. (1988): *Cognition in practice: Mind, mathematics and culture in everyday life*. Cambridge: Cambridge University Press.
- LEONTIEV, A. (1983): *El desarrollo del psiquismo*. Madrid, Akal.
- LEVINE, K. (1986): *The Social Context of Literacy*. London, Routledge & Kegan Pall.
- LEWIN, K. (1946): "Action Research and Minority Problems" *Journal of Social Issues*, vol. 2, nº 4, pp. 34-46.
- LONDOÑO, L.O.(1990): *El analfabetismo funcional*. Madrid, Ed. Popular.
- LURIA, A. (1980): *Los procesos cognitivos. Análisis sociohistórico*. Barcelona, Fontanella.
- LUZURIAGA, L.(1919): *El analfabetismo en España*. Madrid, J.Cosano (1a. ed.)
- M.E.C.(1986): *Educación de Adultos. Libro Blanco*. Madrid, M.E.C.
- M.E.C.(1987): *Libro Blanco para la Reforma del Sistema Educativo*. Madrid, M.E.C.
- MANDELBAUM , D.G. (1983): "The Study of Life History ", en Burgess, R.C. *Field Research; a Sourcebook and field Manual*. Londres, Allen an Unwin.
- MARTIN, L., & SCRIBNER, S. (1991): "Laboratory for cognitive studies of work: a case study of the intellectual implications of a new technology". *Teachers College Record*. 92(4), 582-602. New York, Teachers College. Columbia University.
- MEAD, G.H. (1982): *Espíritu, persona y sociedad*. Barcelona & Buenos Aires: Paidós. (t.o. en 1934).
- MEZIROW, J. (1991): *Transformation Theory of Adult Learning*. San Francisco, Jossey - Bass Publishers.
- MIGUEL, M. de (1993): "La IAP un paradigma para el cambio social". *Documentación Social*, 92, 91-108.
- MONTIGNY, G. & KELLY, K. & JONES, S.(1991): *Adult literacy in Canada: results of a national study*. Ottawa: Statistics Canada (Minister of Industry, Science and Technology)
- MORENO, P.L. & VIÑAO, A. (Eds.)(1992): *Alfabetización y Educación de adultos en Murcia. Pasado, presente y futuro*. Murcia, Universidad de Murcia.
- NAFZIGER, D.H. & THOMPSON, R.B. & HICOX, M.D. & OWEN, T.R. (1975): *Test of Functional Adult Literacy: an Evaluation of Currently Available Instruments*. Portland, Northwest Regional Educational Laboratory.
- NEICE, D. (1990): "Definitions, Estimates and Profiles of Literacy and Illiteracy". National Literacy Secretariat and Social Trends. Analysis Directorate Department of the Secretary of State. Canada. pp. 34. (Paper)

- NUÑEZ, C.E. (1992): *La fuente de la riqueza. Educación y desarrollo económico en la España Contemporánea*. Madrid, Alianza Editorial.
- OCDE (1986): *Informe sobre la evolución del sistema educativo*. Madrid, Ministerio de Educación.
- ODELL, L. & GOSWAMI, D. (1985): *Writing in nonacademic settings*. New York, Guilford Press.
- OFFE, C. (1992): *La sociedad del trabajo. Problemas estructurales y perspectivas de futuro*. Madrid, Alianza.
- ORTI, A. (1986): "La apertura y el enfoque cualitativo o estructural: la entrevista abierta y la discusión de grupo", en García Ferrando, M., Ibáñez, J. y Alvira, F. (comps): *El análisis de la realidad social. Métodos y técnicas de investigación social*. Madrid, Alianza.
- PAGNONCELLI, L. (1984): "Analfabeti, bisogni educative, sistema formativo integrato" en *Educazione degli Adulti (E.D.A.)*: 5/6, 67-80.
- PARSONS, T. (1966): *El sistema social*. Madrid. Alianza.
- PELTO, J.P. & PELTO, H.G. (1978): *Antropological Research. The Structure of Inquirey*. Cambridge, Cambridge University Press.
- PERTTI, J.P. & GRETEL, H.P. (1978): *Antropological Research. The structure of inquiry*. Cambridge, Cambridge University Press.
- PLUMMER, K. (1989): *Los documentos personales*. Madrid, Siglo XXI.
- POIRIER, J. & CLAPIER & VALDON, S. & RAYBAUT, P. (1983): *Les récits de vie. Theorie et pratique*. París, PUF.
- PORLAN, R. & MARTIN, J. (1991): *El diario del profesor, un recurso para la investigación en el aula*. Sevilla, Díada.
- RAMIREZ, J.D. & CUBERO, M. & SANTAMARIA, A. (1990): "Cambio sociocognitivo y organización de las acciones: una aproximación sociocultural a la educación de adultos". En *Infancia y Aprendizaje*, 51-52, 169-190.
- RAMIREZ, J.D. (1992): "Psicología de la comunicación". Memoria de Cátedra: Universidad de Sevilla. (Documento no publicado).
- RAMIREZ, J.D. (1992): "Texto y diálogo en el aprendizaje lecto- escritor: nuevas perspectivas en el estudio de la alfabetización de adultos." en *Infancia y Aprendizaje*, 59-60, 73-86.
- RASSECKH, S. (1990), *Regards sur l'analphabetisation; sélection bibliographique mondiale*. París, UNESCO (Organización de las Naciones Unidas para la educación, la ciencia y la cultura)

- RECASENS, F. et al. (1993): *Estudi sobre l'Analfabetisme Funcional a Catalunya*. Barcelona, Departament de Benestar Social (Generalitat de Catalunya).
- REQUEJO OSORIO, A. & AZNAR MINGUET, P. (1993): "Etnografía", en Nuñez Cubero, L. (1993): *Metodologías de Investigación en la educación no formal. Aportaciones teóricas*. Sevilla, GIT. Universidad de Sevilla. Preu - Spinola.
- REVISTA DE EDUCACION (1989). "Alfabetización". Monográfico nº 288 (Enero- Abril). Madrid.
- ROGOFF, B. (1981): "Schooling and the development of cognitive skills", en H.C. Triandis y A. Heron (Eds.): *Handbook cross-cultural psychology. (Vol.4)*. Boston, Allyn & Bacon.
- ROGOFF, B. (1982): "Integrating context and cognitive development" en M.E. Lamb y A.L. Brown (Eds.): *Advances in developmental psychology (Vol.2)* Hillsdale, N.J., LEA.
- ROGOFF, B. & LAVE, J. (1984): *Everyday cognition: its development in social context*. Cambridge Mass, Harvard University Press.
- ROGOFF, B. (1986): "Adult assistance of children's learning", en T.E. Raphael (Ed.): *The contexts of school-based literacy*. Nueva York, Random House.
- ROGOFF, B. (1990): *Apprenticeship in thinking: cognitive development in social context*. Nueva York, Oxford University Press.
- ROMMETVEIT, R. (1979): "On the architecture of intersubjectivity", en R. Rommetveit y R.M. Blakar (Comps.): "Scientist", vol. 77, nº 4, pp. 361-367. New Haven, The Scientific Research Society.
- ROMMETVEIT, R. (1979): "On the architecture of intersubjectivity", en R. Rommetveit y R.M. Blakar (Comps.): *Studies of language, thought and verbal communication*. Londres, Academic Press.
- RUIZ OLABUEÑAGA, J.I. & ISPINZUA, M.A. (1989): *La descodificación de la vida cotidiana. Métodos de investigación cualitativa*. Bilbao, Universidad de Deusto.
- SARABIA, B. (1986): "Documentos personales: historias de vida", en Garcia Ferrando, M. ; Ibañez, J. y Alvira, F. (1986): *El análisis de la realidad social. Métodos y técnicas de investigación*. Madrid: Alianza Universidad, Textos.
- SARABIA, B. (1989) : "Documentos personales: historias de vida", en Schön, D. A.(1992): *La formación de profesionales reflexivos*. Barcelona, Paidós.
- SCHAEIE, K.W. (1983). *Longitudinal Studies of Adult Psychological Development*. New York & London, The Guildford Press.
- SCHAEIE, K.W. & WILLIS, S.L. (1991): *Adult Development and Aging*. New York: Harper Collins.

- SCHUTZ, A. & LUCKMANN, T. (1977): *Las estructuras del mundo de la vida*. Buenos Aires. Amorrortu. (t.o. en 1973).
- SCHWARTZ, H & JACBOS, J. (1980): *Sociología cualitativa. Método para la reconstrucción de la realidad*. México, Trillas.
- SCRIBNER, S. & COLE, M.(1981): *The Psychology of Literacy*. Cambridge, Massachusetts and London, Harvard University College.
- SCRIBNER, S. & COLE, M.(1981): *The Psychology of Literacy*. Cambridge, Harvard University Press.
- SCRIBNER, S & COLE, M.(1982): "Consecuencias cognitivas de la educación formal e informal". *Infancia y aprendizaje*, 17, 3-18. Madrid.
- SCRIBNER, S. (1984): Studying Working Intelligence. Rogoff, B. and Lave, J. *Everyday Cognition: Its Development in Social Context*. Cambridge, Mass., Harvard University Press
- SCRIBNER, S. (1988): *Head and hand: An action approach to thinking*. Nueva York, Teachers College, Columbia University. National Center On Education and Employment. (ERIC Document Reproduction Service No. CE 049 897), 16 pp.
- SECTOR DE EDUCACION DE LA UNESCO (1980): *El Correo de la Unesco, Junio. Alfabetización. Una enseñanza para la libertad*. Paris, UNESCO.
- STENHOUSE, L. (1975): *An Introduction to Curriculum Research and Development*. Londres, Heinemann, London. (Ed.cast.: Stenhouse (1986): *Investigación y desarrollo del curriculum*. Madrid, Morata)
- STENHOUSE, L. (1987): *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid, Morata.
- STERNBERG, R.J. (1988): *The Triarchic Mind. A New Theory of Human Intelligence*. Nueva York, Penguin Books.
- STERNBERG, R.J. & KOLLIGIAN, J. (1990): *Competence Considered*. New Haven, Yale University Press.
- SZCZEPANSKI, J. (1979): "El método biográfico". *Papers. Revista de Sociología*, 10, 229-259. Barcelona
- TAYLOR, S.J. & BOGDAN, R.C. (1986): *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. México, Paidós.
- TENA ARTIGAS, J. (1981): "El analfabetismo en España hoy", *Revista de Educación*, 268, 291-297. Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia.
- THE NATIONAL ADVISORY COUNCIL ON ADULT EDUCATION (1986): *"Illiteracy in America: Extent, Causes, and Suggested Solutions"*. Washington, The Council, for sale by the Supt. of Docs, VIII, 93. (Resumen de las 71 medidas publicado en Flecha 1990:11-116).

- TULVIG, E. (1989): "Remembering and Knowing the Past" *American Scientist*, vol 77, 4, 361-367. New Haven: The Scientific Research Society.
- UNESCO (1970): *Functional Literacy: Why and How*. París, Unesco.
- UNESCO (1990): *International Literacy Year. Information Document*. París, Unesco.
- UNESCO (1992): *Informe mundial sobre la Educación - 1991*. Madrid, Santillana.
- UNESCO (1994): *Informe mundial sobre la educación - 1993*. Madrid, Santillana.
- VALDIVIELSO, S. et al. (1992): "*Alfabetización Funcional en Canarias. Un estudio sobre las habilidades básicas de la población*". Dirección General de Promoción Educativa de la Consejería de Educación del Gobierno de Canarias.
- VILANOVA RIBAS, M. & MORENO JULIA, X. (1992): *Atlas de la evolución del analfabetismo en España de 1887 a 1981*. Madrid, C.I.D.E. - M.E.C.
- VIÑADO FRAGO, A. (1989): "Historia de la Alfabetización versus Historia del Pensamiento, o sea, de la mente humana", *Revista e Educación*, 288 - enero/ abril 1989, 35-44.
- VIÑAO FRAGO, A. (1984 y 1985): "Del analfabetismo a la Alfabetización. Análisis de una mutación antropológica e historiográfica", en *Historia de la Educación*, vol.3, 1984, 51-189 y Vol, 4, 1985, 209- 226.
- VOLOSHINOV, V.N. (1992): *El marxismo y la filosofía del lenguaje*. Madrid, Alianza Universidad.
- VYGOTSKI, L.S. (1979): *Pensamiento y Lenguaje*. Buenos Aires, La Pléyade.
- VYGOTSKI, L.S. (1979): *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona, Crítica.
- WAGNER, D. A. (1993): *Annuaire international de l'education: L'Alphabetisation: Aménager l'avenir*. París, Unesco. Bureau International d'Education.
- WECHSLER, D. (1958): *The Measurement and Appraisal of Adult Intelligence*. Baltimore, The Williams & Wilkins Company.
- WERTSCH, J.V. & MINICK, N. & ARNS, F.J. (1984): "The creation of context in joint problem solving", en B. Rogoff y J. Lave (Eds.): *Everyday cognition: its development in social context*. Cambridge, Mass., Harvard University Press.
- WERTSCH, J.V. (1988): *Vygotski y la formación social de la mente*. Barcelona, Paidós.
- WERTSCH, J.V. (1993): *Voces de la mente: un enfoque sociocultural para el estudio de la acción mediada*. Madrid, Aprendizaje-Visor.

WITTROCK, M.C.(1989): *La investigación de la enseñanza: Métodos cualitativos y de observación. (Vol.II)*. Barcelona, Paidós- M.E.C.

WOODS, P (1987): *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa*. Barcelona, Paidós.

ZABALZA, M. A. (1991): *Los diarios de clase*. Barcelona, PPU.

Título: Habilidades básicas de la población. Alfabetización funcional en España.

Procedencia: Universidad de Barcelona

Investigadores: M^a José Alonso y Maite Arandia, Universidad del País Vasco. José Beltrán Llavador, Universidad de Valencia. Joaquín García Carrasco, Universidad de Salamanca. Ana Isabel Ozcoidi Remón, experta en Educación de Personas Adultas. Navarra. Agustín Requejo y Pablo Meira, Universidad de Santiago. Andrés Santamaría, Universidad de Sevilla. Sofía Valdivielso, experta en Educación de Personas Adultas. Canarias. Antonio Víctor Martín, Universidad de Salamanca. Centro de Investigación en Educación de Personas Adultas. CREA. Universidad de Barcelona: M^a José Briansó, Ramón Flecha (director del proyecto), Victòria dels Àngels Garcia, Fernando López, Mar López, Lidia Puigvert.

Duración y convocatoria: Concurso Nacional de Proyectos de Investigación Educativa de 1992. Orden 13-1-92 / B.O.E. 10-2

Planteamientos y objetivos de la investigación

El tránsito de la sociedad industrial a la sociedad de la información provoca un incremento de la relevancia de las habilidades básicas de la alfabetización funcional.

El proceso de exclusión social y cultural que se está generando a partir de la nueva situación de cambio hace que sea necesario plantearnos la necesidad de investigar este fenómeno y de orientar posibles programas de acción que la aborden.

La mayor parte de investigaciones elaboradas al respecto se basan en el estudio de las carencias de la población adulta con la finalidad de superarlas y en estudios cuantitativos centrados en teorías del déficit, sin embargo, este tipo de estudios del problema han generado más exclusión social que conocimiento científico.

La investigación que presentamos parte de planteamientos radicalmente diferentes. Se basa en el análisis de las competencias y de las habilidades de las personas adultas adquiridas a través de la experiencia y de diferentes contextos educativos, laborales, sociales.

Objetivos de la Investigación

- Obtener un mapa de la alfabetización funcional en España.
- Elaborar un estado de la cuestión sobre las habilidades básicas del conjunto de la población y de los diferentes estratos de la misma, de acuerdo con las variables contempladas (género, edad, lengua, situación laboral, ubicación geográfica y nivel de estudios).
- Realizar un primer análisis sobre los procesos y consecuencias de la alfabetización funcional en diferentes campos de la vida social.
- Profundizar en las causas de su existencia.
- Descubrir los mecanismos que pueden ejercer un efecto multiplicador sobre la eficacia de los recursos materiales y humanos destinados a la superación de esta problemática.

- Determinar y definir las habilidades básicas que la población adulta necesita para no quedar al margen del sistema y, que pueden orientar el desarrollo curricular.

Metodología

Esta investigación se basa en la combinación de metodologías cuantitativas y cualitativas a partir de una perspectiva transdisciplinar que nos permite contemplar el estudio desde diferentes dimensiones como la sociología, psicología, pedagogía, antropología, lingüística, estadística y otras.

El estudio cuantitativo se basa en una encuesta realizada a 1201 personas con la finalidad de elaborar una determinación "general" de la problemática del alfabetismo funcional, así como su distribución espacial y extensión, según las diversas variables independientes: edad, género, nivel de estudios, situación laboral, ubicación geográfica y lengua.

El estudio cualitativo se basa en entrevistas en profundidad, grupos de discusión y relatos de vida. Por otra parte, esta investigación contempla apartados que se han desarrollado en la lógica de la investigación-acción.

Tanto los presupuestos teóricos como los metodológicos se basan en planteamientos críticos de la Sociología (Habermas), Pedagogía (Freire) y la Psicología (Scribner). En este sentido, el objetivo de la investigación no sólo es describir la realidad, sino transformarla.

Resultados

- a. La rápida evolución de los conocimientos científicos, técnicos y la aparición constante de nuevos códigos hace que la persona necesite dominar nuevas habilidades y nuevos procedimientos de codificación y descodificación de diferentes tipos de información.
- b. Estas nuevas necesidades, sin presentar por ello grados de complejidad superiores a los del pasado, están sometidas a ciclos de obsolescencia y renovación muy acelerados.
- c. Las personas y grupos sociales, a pesar de no haber seguido un proceso formal de alfabetización, son capaces de desarrollar estrategias y formas de comunicación y de cálculo alternativo para resolver situaciones cotidianas con éxito.
- d. El saber cumple una función legitimadora de plusvalía económica, de poder, de privilegio de estatus y de divisor del conocimiento.
- e. Las necesidades de aprendizaje de las personas adultas y de los diferentes grupos sociales están "en función" de las características del entorno.
- f. No es lo mismo nivel de estudios que nivel de alfabetización funcional.
- g. Tanto las investigaciones como las acciones formativas dirigidas a personas adultas deben fundamentarse en sus competencias y no en sus déficits académicos. Lo que no excluye que deba conocerse. Por otra parte, han de partir de las teorías específicas del aprendizaje y del desarrollo adulto