

## Las dimensiones sociales, cognitivas y lingüísticas del proceso de alfabetización en jóvenes y adultos Aportes de la investigación y la práctica

## *Social, cognitive and linguistic dimensions at literacy processes in young adults and adults Research and practice contributions*

El objetivo de este trabajo es presentar un modelo de intervención para la enseñanza de la lectura y la escritura a partir del análisis de los diversos aspectos o dimensiones que se requiere atender cuando se aborda la alfabetización de jóvenes y adultos. Se trata de la articulación de las dimensiones social, psicológica, afectiva/emocional, lingüística-cognitiva y pedagógica. La propuesta se fundamenta en los resultados de reciente investigación de María Elena Benítez que centró su análisis en las mencionadas dimensiones, así como en los aportes de la experiencia piloto de alfabetización de jóvenes y adultos desarrollada durante la investigación. Estos aportes se articulan con los provenientes de otros estudios en los que se aborda la problemática del analfabetismo para garantizar mayor efectividad en la alfabetización de grupos que han sido históricamente postergados a la hora de conformarse como sujetos de políticas educativas.

The aim of this paper is to present an intervention model for teaching reading and writing through the analysis of various aspects or dimensions that need to be attended to when youth and adult literacy is addressed. Social, psychological, emotional, linguistic, cognitive and pedagogical dimensions will be considered. In order to develop a literacy proposal based on current scientific and systematic studies the following sources will be considered; results from a recently developed research for María Elena Benítez, that focused its analysis on the above dimensions as well as input from an adult literacy pilot study conducted as part of this research project. The above mentioned contributions are articulated, as well, with other studies that address the problem of illiteracy to ensure greater efficacy in young and adult literacy, groups that have been historically neglected when considered as subjects of educational policies.

**PALABRAS CLAVE:** alfabetización de adultos, población heterogénea, interculturalidad, habilidades lingüísticas y cognitivas, dimensión psicosocial.

**KEYWORDS:** adult literacy, heterogeneous population, intercultural, linguistic and cognitive skills, psychosocial dimension.

\* Becaria posdoctoral del Consejo Nacional de Ciencia y Técnica, CONICET. Argentina. CE: maria\_ebenitez@yahoo.com.ar

\*\* Investigadora asistente y becaria posdoctoral del Consejo Nacional de Ciencia y Técnica, CONICET y profesora en la Universidad de Buenos Aires. Argentina. CE: solemanique@yahoo.com.ar

\*\*\* Becaria doctoral de CONICET, forma parte del Proyecto Cláusula y subcategorización: modelos descriptivos y compromisos epistemológicos (SECyT-UNC). Argentina. CE: vanedemier@gmail.com

# Las dimensiones sociales, cognitivas y lingüísticas del proceso de alfabetización en jóvenes y adultos

## Aportes de la investigación y la práctica

■ MARÍA ELENA BENÍTEZ, SOLEDAD MANRIQUE Y VANESA DE MIER

[...] Y después empezó a pasar eso de que yo no fui más al colegio porque mi mamá se enfermó. A mi hermano lo mandaron y a mí no me mandaron. ¿Por qué no me mandaron? Yo hoy no estaría acá. Me duele porque... yo tenía mucha cosa acá en mi mente, mucha inteligencia, mucha capacidad de aprender... hoy no estaría acá [...]

BLANCA, 53 AÑOS. FRAGMENTO DE ENTREVISTA.

El relato de Blanca nos enfrenta a una situación dura y compleja que afecta la vida de miles de personas jóvenes y adultas con bajo nivel de alfabetización. Son pocos de estos miles de sujetos los que se acercan a la escuela de adultos o a los centros de educación no formal para revertir su historia cargada de carencias y deudas pendientes.

En el mundo hay cerca de un billón de adultos que no saben leer ni escribir, según las estadísticas de la UNESCO. En Argentina, los datos del censo del año 2010 indican que los jóvenes y adultos de 15 años y más son 29,776,382; de ellos, 10.47 % no ha terminado la escuela primaria y 47.27 % de esa población no ha concluido la secundaria, es decir, se encuentra en situación educativa de riesgo. Según los datos del censo de 2010, el índice de analfabetismo es de 1.9% (Sirvent y Topaso, 2007).

La situación de analfabetismo no afecta solamente a los jóvenes y adultos en esta condición sino también la vida de sus hijos y de su entorno familiar, laboral y comunitario. En primer lugar, afecta la vida o calidad de vida de los hijos. Cada año suplementario de educación de la madre está asociado a una disminución significativa de la mortalidad infantil y un mejoramiento de la salud de los niños (Caldwell, 1979; Sandiford, Cassel y Sánchez, 1995; Burchfield, Hua, Baral y Rocha, 2002; Robinson Pant, 2005). El analfabetismo adulto también afecta la educación del entorno de esta persona. Ha sido extensamente estudiada y comprobada la relación entre el nivel de alfabetización de los padres y el desarrollo y la educación de sus hijos, hasta el punto que se ha difundido el concepto de “bomba de tiempo pedagógica” (Kozol, 1990) para referir a la inestable permanencia en el sistema educativo de los hijos de personas analfabetas o con baja escolaridad. Cuando los padres, especialmente la madre, saben leer y escribir, los niños permanecen en la escuela por más tiempo y tienen

un mejor desempeño (Schultz, 1993; Borzone de Manrique, 1997; Carr-Hill, 2001; Burchfield *et al.*, 2002; Robinson Pant, 2005).

A pesar de la gran cantidad de estudios que han demostrado la importancia de la educación y la alfabetización de los adultos para el desarrollo de las sociedades y la calidad de vida de las personas, las experiencias educativas formales y no formales destinadas a esta población aún cuentan con serias falencias. En un trabajo reciente, Rosa María Torres (2007) ha analizado diversas experiencias de alfabetización de adultos en América Latina y ha identificado la ausencia de evaluación. No se diagnostica el nivel con que los alumnos ingresan a los cursos ni se evalúan los logros de los programas, los avances alcanzados por los educandos ni el grado de significatividad para sus vidas de los aprendizajes realizados. Por otro lado, la autora señala que los programas no están fundamentados en los resultados de las investigaciones.

Esta situación exige el desarrollo de conocimiento científico riguroso y específico que ayude a impulsar una política educativa para abordar la problemática en su complejidad. En este sentido, este ensayo tiene como objetivo sistematizar el aporte de diversas investigaciones y las reflexiones provenientes de la práctica de alfabetización, ya que dicha sistematización funciona como fundamentación del modelo de intervención que se propone.

## La investigación

Tal como fue presentado en el resumen, este trabajo tiene una de sus nutrientes en una investigación realizada en el marco de la tesis doctoral titulada “Perfiles lingüísticos y cognitivos de jóvenes y adultos con bajo nivel de alfabetización”.<sup>1</sup> El proceso de recolección de la información empírica se desarrolló en tres años de arduo trabajo. Se evaluaron sujetos que concurrían a escuelas primarias de adultos de la Ciudad de Buenos Aires y a centros educativos no formales. La muestra definitiva estuvo conformada por 30 sujetos.

Se administraron 23 pruebas a cada sujeto que estaban enfocadas a evaluar los siguientes conocimientos o habilidades:

- Conocimientos sobre el sistema de escritura y las habilidades de procesamiento fonológico (Prueba de sonido inicial y prueba de segmentación; Prueba de representaciones fonológicas; Prueba de repetición de pseudopalabras; Prueba de Rapidez de Acceso al, así como Prueba de conocimiento de letras y de lectura y escritura de palabras).
- Habilidades discursivas (Prueba de producción oral de un relato de experiencia personal, de relato de un cuento de ficción a partir de la presentación a los sujetos de una secuencia de imágenes y Prueba de renarración de un cuento, luego de la presentación de imágenes y del audio del relato).

1. La tesis de investigación doctoral recibió financiamiento de una Beca Interna de Postgrado Tipo I y II del Consejo Nacional de Ciencia y Técnica (CONICET), 2008-2012, la unidad de ejecución fue el Centro Interdisciplinario de Investigaciones en Psicología Matemática y Experimental (CIIPME). La investigación, además, ha sido parcialmente financiada por los subsidios: PICT 2539 (2010-en curso), PICT 1388/06 (2009-2011), PIP 0834/09 (2009- 2011) y PIP 5591/04: (2006-2008) del CONICET.

- Conocimiento de vocabulario: a través del test Woodcock-Johnson, cuya versión en castellano es Woodcock-Muñoz (1996).
- Habilidades neuropsicológicas (Memoria y Test de Raven).

Se evaluó a los sujetos de forma individual en las instituciones a las que asistían. En una serie de cuatro encuentros se realizaban las distintas actividades. En un primer encuentro se llevaba adelante la entrevista de conocimiento mutuo en la que a partir del desarrollo de un buen clima de conversación y de confianza se explicaba a los entrevistados cómo iba a ser el trabajo en los diferentes encuentros, los objetivos de la investigación; a su vez, ellos contaban su historia de vida y algunos momentos de su biografía educativa.

### **La práctica: implementación piloto de una propuesta de alfabetización para jóvenes y adultos**

Otro de los pilares sobre los cuales se construyen algunas de las reflexiones teóricas que sirvieron de insumo para la elaboración del modelo refiere a la experiencia de alfabetización de jóvenes y adultos que se llevó adelante en el marco de la investigación de referencia.<sup>2</sup> Se trata de una propuesta desarrollada en un centro educativo no formal ubicado en un barrio urbano-marginado del Conurbano Bonaerense del Partido de General San Martín, en la provincia de Buenos Aires.

El curso se desarrolló de junio a diciembre del año 2010, de lunes a miércoles durante dos horas en la franja horaria de la tarde.

El grupo de educandos estuvo conformado por ocho personas, de las cuales solo seis llegaron al final del curso. Se trataba de seis mujeres, de entre 30 y 67 años, que vivían en el barrio.

La propuesta de trabajo giraba alrededor de tres ejes: las habilidades de procesamiento fonológico (específicamente el desarrollo de distintos niveles de conciencia fonológica), las habilidades discursivas (producción oral y escrita de distintos tipos de textos y de distintos géneros discursivos) y las habilidades de comprensión (de distintos tipos de textos leídos y de distintos géneros discursivos).

Las clases fueron audiograbadas y sumaron un total de 216 horas.

Al comenzar el curso se realizó una serie de pruebas para evaluar los conocimientos con que llegaron los educandos. Al finalizar el año se volvieron a evaluar dichas tareas para analizar el grado de avance alcanzado. Se observó que en cuanto a lectura y escritura de palabras se había logrado un avance de 30% en comparación con el desempeño al momento de iniciarse el curso.

Tanto los resultados obtenidos del procesamiento de los datos provenientes de la investigación, como las reflexiones y el análisis sobre la práctica de enseñanza realizado a partir de la experiencia piloto, generaron un fondo de conocimientos de muchísima utilidad que, junto con el aporte de otras investigaciones, permitió elaborar el modelo propuesto.

2. Dicho proyecto de aplicación ha sido parcialmente financiado por los subsidios: PICT 2539 (2010-en curso), PICT 1388/06 (2009-2011) y PIP 0834/09 (2009- 2011) del CONICET.

## Otras investigaciones sobre la educación de jóvenes y adultos

Las investigaciones sobre la educación de jóvenes y adultos refieren a diversos aspectos relacionados con el fenómeno educativo.

Oney y Durgunoglu (2005), basados en la observación del limitado impacto que han tenido la investigación y la teoría en las decisiones de las políticas instruccionales para jóvenes y adultos, han diseñado un modelo multidimensional de intervención que asume la necesidad de adoptar una perspectiva social, antropológica y cognitiva de tal forma que se reconozca la intervención de los aspectos cognitivos y lingüísticos pero también los aspectos afectivos, sociales, culturales y pedagógicos. Describen las características de un programa desarrollado con base en el modelo que han elaborado, así como la implementación de dicho programa y los resultados obtenidos en Turquía. Este trabajo ha sido fundamental en la formulación del modelo propuesto en el presente ensayo.

Asimismo se pueden encontrar investigaciones que trabajan sobre las características de diversas prácticas educativas para jóvenes y adultos en las que se analizan los modelos pedagógicos, los actores y las metodologías involucradas para señalar sus alcances y limitaciones y para desarrollar propuestas —en algunas ocasiones—. Centrando su atención en las consecuencias sociales de las prácticas educativas señalan la significación social de la educación de jóvenes y adultos y la posibilidad de empoderamiento de los sujetos que estas experiencias involucran (Latapí, 1984). En este sentido, ha sido extensamente estudiada la articulación entre las experiencias educativas de jóvenes y adultos y los movimientos populares o las luchas sociales (Ruiz, 2005), la educación en contextos de extrema pobreza o en zonas urbano-marginadas (Hernández, 2007).

Otro grupo importante de estudios han abordado los aspectos psicosociales intervinientes en los procesos educativos de jóvenes y adultos. Por ejemplo, analizan el carácter compensatorio o la función de “contención” atribuida a las escuelas medias de adultos (Brusilovsky, Cabrera y Kloberdanz, 2010) o abordan la descripción de los procesos psicosociales que intervienen y pueden dar cuenta de la construcción de la demanda por educación de jóvenes y adultos (Llosa, 2013).

Se pueden identificar también los estudios que se han focalizado en la formación de educadores y alfabetizadores para adultos. Estos trabajos han señalado la falta de políticas específicas que legislen sobre el tema en diversidad de regiones y países y las serias limitaciones y obstáculos referidos a los educadores de adultos y su formación (véase revisión en Campero, 2005).

Por último, es necesario incluir aquellos estudios que trabajan desde un enfoque didáctico comunicativo, que entienden que la escritura no sólo refiere a un código que debe ser descifrado sino que es una construcción social y cultural. En este sentido, alfabetizarse involucra mucho más que el aprendizaje de la lectura y la escritura, se trata de una práctica social, de una actividad comunicativa generadora de conocimientos (Ferreiro, 1999; Kalman, 2003, 2004; Zavala, 2002; Lorenzatti, 2009). Por esta razón, cobra importancia el contexto de uso de la lengua escrita y las relaciones sociales que se generan en torno a ella. En estas investigaciones se trabaja alrededor de los conocimientos que los sujetos adultos tienen de la cultura escrita, sus usos sociales y sus consecuencias, ya que se concibe que deben distinguirse los conceptos de acceso a la cultura escrita, apropiación y participación (Kalman, 2003). En este sentido, estar alfabetizado involucra utilizar el lenguaje escrito para participar socialmente.

Creemos que es necesario explicitar que coincidimos con los planteos realizados por estos estudios. En efecto, concebimos a la alfabetización en su sentido amplio que refiere a

[...] las habilidades lingüísticas y cognitivas necesarias para el ingreso al mundo de los conocimientos que la humanidad ha producido a lo largo de su historia y que han sido conservados mediante la escritura. Las personas participan de este conocimiento cuando pueden comprender el lenguaje oral y escrito, cuando pueden usar el lenguaje oral y escrito para reelaborar y producir nuevos textos y cuando pueden leer y escribir para adquirir conocimientos a partir de los textos [...] (Borzzone *et al.*, 2011: 57).

Por otro lado, creemos que es necesario tomar en cuenta los aportes que la psicología cognitiva ha desarrollado en relación al aprendizaje de la lectura y de la escritura de textos donde reconocen dos subprocesos: un proceso de nivel inferior y otro de nivel superior. En la lectura, estos subprocesos son: el de reconocimiento de palabras y el de comprensión. En la escritura, el de transcripción y el de composición. Las habilidades para leer y escribir palabras no aseguran, necesariamente, la comprensión ni la composición. Pero sin estas habilidades de nivel inferior, los procesos de nivel superior no son posibles (Perfetti, 1985; Sanchez, Borzzone y Diuk, 2007). Tener en cuenta estos aportes, en relación a la urgencia de los jóvenes y adultos por el aprendizaje de la lectura y la escritura, es indispensable para garantizarlo y evitar pérdidas de tiempo y nuevas frustraciones.

No obstante, los estudios realizados con la población de jóvenes y adultos con bajo nivel de alfabetización desde la perspectiva de la psicología cognitiva no son numerosos. Es posible pensar que la falta de interés en esta población responde al hecho de que, en los países en los que la investigación desde dicho marco teórico ha alcanzado un importante desarrollo, no reporta altos índices de analfabetismo. Por el contrario, en América Latina, en donde la problemática del analfabetismo es preocupante, se ha atendido particularmente a las repercusiones en la vida social e individual que tiene el desconocimiento de la lectura y la escritura (Torres, 2007).

Desde la psicología cognitiva, algunos investigadores han trabajado partiendo de la hipótesis que plantea que los jóvenes y adultos han desarrollado una serie de estrategias compensatorias como consecuencia de la incidencia de los años vividos sobre el proceso de alfabetización. Haber adquirido mayor experiencia y mayor conocimiento del mundo, permitiría compensar las dificultades que genera el analfabetismo (Hoffman, 1978; Perin, 1988; Gold y Jhonson, 1982).

Otro grupo importante de estudios ha centrado su interés en proporcionar evidencia empírica sobre el proceso de alfabetización, particularmente sobre el papel de la conciencia fonológica como facilitador del aprendizaje de la lectura y la escritura (Morais, *et al.*, 1979; Carpio Fernández, Defior Citoler y Justicia Justicia, 2002; Greenberg, Ehri y Perin, 1997, 2002; Emme, 2011). En nuestra investigación de referencia (Benítez, 2013) se ha puesto el foco en las estrategias utilizadas por los jóvenes y adultos que están empezando a alfabetizarse y se ha podido identificar que el patrón de aprendizaje es similar al de los niños (Borzzone y Signorini, 1994, 2002 y Signorini y Borzzone, 2003) en los que hay un predominio temprano de estrategias fonológicas (Benítez y Borzzone, 2012).

Asimismo, se han realizado estudios experimentales con dos o tres grupos de jóvenes y adultos con el objetivo de comprobar la incidencia positiva del entrenamiento en habilidades fonológicas sobre la adquisición de la lectura y la escritura. Los resultados señalan la importancia de diseñar

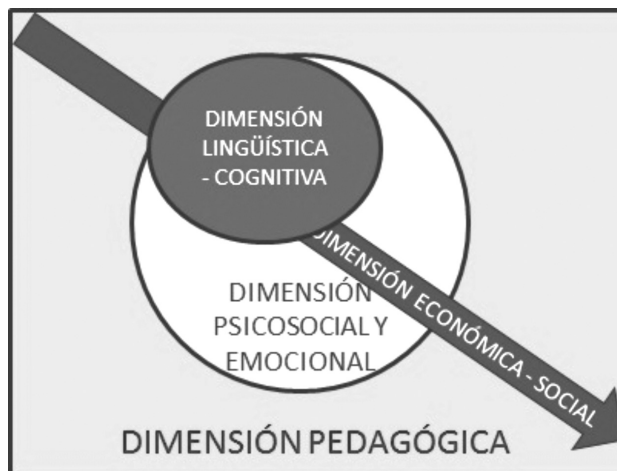
propuestas de intervención en las que se contemple el trabajo sobre dichas habilidades (Villa Carpio y Justicia Justicia, 2000; Landgraf *et al.*, 2011; Eme, 2011).

Desde la Neuropsicología se ha puesto el foco en la incidencia a nivel cerebral y de funciones cognitivas de la ausencia de alfabetización (véase Revisión en Ardila *et al.*, 2010). Estos estudios, realizados a través de neuroimágenes, permitieron identificar la incidencia de la alfabetización en la arquitectura cerebral, mostrando que las consecuencias no se limitan solo a las habilidades relacionadas con el lenguaje sino que afectan otros dominios cognitivos, como la memoria y las habilidades viso-espaciales. En este sentido, algunos estudios experimentales han planteado la necesidad de incluir dentro de los programas de alfabetización para jóvenes y adultos el trabajo con las áreas de memoria verbal y espacial, habilidades de abstracción, atención y habilidades visoperceptivas (Ardila, Ostrosky y Mendoza, 2000; Rüsseler *et al.*, 2012).

### **Modelo multidimensional para el abordaje de la alfabetización de jóvenes y adultos**

Si bien cada una de las líneas de investigación presentadas con anterioridad ha generado valiosos aportes a la comprensión de los aspectos implicados en la educación y alfabetización de jóvenes y adultos, consideramos que para elaborar una propuesta pedagógica efectiva es indispensable atender simultáneamente a las diversas dimensiones que se han venido desarrollando en todas estas líneas de trabajo. Cuando se consideran simultánea y sistemáticamente las dimensiones humanas (emocionales, afectivas y psicosociales), socioeconómicas, políticas, lingüístico-cognitivas y pedagógicas de la problemática del analfabetismo es posible visualizar con mayor claridad, por un lado, la tragedia que significa para los jóvenes y adultos no alfabetizados no haber aprendido a leer ni a escribir y, por otro, la dificultad de generar espacios de enseñanza efectivos.

GRÁFICA 1. MULTIDIMENSIONAL PARA LA ALFABETIZACIÓN DE JÓVENES Y ADULTOS.



Fuente: Elaboración propia.



Como puede verse en la figura 1, el modelo presentado identifica las cuatro dimensiones que intervienen en el proceso de alfabetización de jóvenes y adultos. Estas dimensiones otorgan significados y demandas específicos al proceso.

En primer lugar, es importante señalar la necesidad de identificar las características cognitivas y lingüísticas de los jóvenes y adultos que quieren alfabetizarse. Esta dimensión nos permite conocer cómo aprenden a leer y escribir, qué procesos son más complicados o más sencillos y qué habilidades cognitivas y lingüísticas es necesario promover para acelerar el aprendizaje.

Pero esta dimensión no funciona de forma independiente. Por el contrario, todo el proceso de aprendizaje se ve determinado en sus posibilidades por la dimensión psicosocial y emocional. En este sentido, las significaciones que se ponen en juego alrededor del aprendizaje determinan sus posibilidades en la medida en que las visiones sobre sí mismo, sobre la educación para adultos o sobre el aprendizaje pueden facilitar o limitar la continuidad del proceso de alfabetización. Asimismo, las visiones o sentidos atribuidos por el entorno del sujeto alfabetizado también cumplen un papel importante.

Esta amalgama producida entre las dos dimensiones mencionadas anteriormente se desarrolla en un marco de interacción del que también forman parte los docentes y los saberes a enseñar. Estas variables refieren a la tercera dimensión, la pedagógica, o la dimensión referida al proceso de enseñanza y aprendizaje.

En esta dimensión es relevante señalar el rol que cumplen los docentes o alfabetizadores, los conocimientos previos de los alumnos y los saberes a trabajar.

Por último, resulta necesario reconocer que estas tres dimensiones se encuentran fuertemente afectadas por las cuestiones económicas y sociales, en la medida en que el trabajo y las condiciones de vida familiar y comunitaria determinan la continuidad de las experiencias de enseñanza y aprendizaje.

### *Dimensión socioeconómica del proceso de alfabetización*

Los grupos que concurren a las distintas instancias educativas para jóvenes y adultos conforman una población muy heterogénea en cuanto a la edad, los años de escolaridad en la infancia, los conocimientos que tienen sobre distintos dominios del mundo, sobre la lectura y la escritura y sobre su origen y variante dialectal o lengua. En el estudio de referencia (Benítez, 2013) el rango de edad era de 16 a 67 años. El mayor porcentaje se encontraba en la franja de 40 a 55 años.

La heterogeneidad de las edades involucra, además, que dentro de un mismo espacio tengan que interactuar una gran diversidad de experiencias de vida, de expectativas e intereses.

Otro aspecto relacionado con la heterogeneidad del grupo radica en sus orígenes. Puede verse que ocurre el mismo fenómeno en instancias educativas radicadas en diferentes zonas del Gran Buenos Aires y de la Ciudad de Buenos Aires: en un mismo espacio se congregan personas provenientes de distintas zonas del mismo país y de distintos países. Como pudo observarse en el estudio de referencia (Benítez, 2013) 53% de la muestra eran argentinos nacidos en el interior del país de provincias como: Santiago del Estero, Chaco, Corrientes, Tucumán y Misiones; 49% eran sujetos provenientes de países que limitan al norte de nuestro país: Bolivia, Perú y Paraguay.

Sin embargo, esta heterogeneidad no coincide con la homóloga situación socioeconómica de la mayoría de ellos: situaciones de pobreza y en algunos casos de pobreza extrema, con trabajos muy precarios, de nula o escasa estabilidad y legalidad. En efecto, Benítez (2013) ha observado que el



mayor porcentaje corresponde a empleadas domésticas (trabajos de limpieza en casas y por hora). También desarrollan tareas como la de cartonero, modista, albañil, carpintero de obra y cuidadores (llamados “trapitos”), o bien, se encargan de cuidar edificios, cuidar chicos o abuelos por hora; atender clientes y otras actividades en supermercados, apoyar la venta en comercios gastronómicos (casas de comidas o rostiserías) y vender productos por catálogo.

La situación de pobreza extrema en la que se encuentran, en general, las personas no alfabetizadas juega y ha jugado un papel relevante en su biografía educativa (Benítez, 2013). La pobreza, que les impidió concurrir durante su infancia a la escuela, es también una consecuencia de la falta de alfabetización en la medida en que dicha carencia torna irreversible la exclusión y la marginación: sólo acceden a trabajos precarios e inestables que los retienen en condiciones muy marginadas.

La situación se agrava si se tiene en cuenta que la mayoría concurre a la escuela y solo permaneció pocos años. Y aun cuando hayan cursado varios grados ninguno alcanzó un nivel de alfabetización suficiente que permitiera revertir su situación socioeconómica.

Por último, se ha observado un sesgo de género en el grupo de sujetos que concurren a las instancias educativas. Se trata de mujeres en su mayoría. En el estudio de referencia (Benítez, 2013) se logró conformar una muestra de seis hombres y 24 mujeres. Dicho sesgo de género se observa en la población que asiste a los centros de alfabetización pero no necesariamente el sesgo se reproduciría en la población total de sujetos con bajo nivel de alfabetización. Como ya ha señalado Sirvent *et al.* (2007), hay un desfase de 98% entre la demanda potencial (población que se encuentra en situación educativa de riesgo que podría demandar una segunda oportunidad educativa) y la demanda efectiva (población que efectivamente se acerca a las instituciones educativas).

### *Dimensión afectiva, emocional y psicosocial del proceso de alfabetización*

Cuando los jóvenes y adultos comienzan una experiencia de educación no han transitado un camino fácil y llano para llegar hasta esa instancia. Por el contrario, el retorno a la escuela no es un fenómeno simple debido a la gran cantidad de aspectos que entran en juego. En este sentido, es necesario comprenderlo y dar la respuesta adecuada: volver a la escuela constituye un logro en sí mismo, ya que implica una serie de procesos psicosociales que están relacionados con la imagen de sí mismo y el poder correrse del lugar de la imposibilidad. Asimismo involucra una acción sobre su entorno inmediato que les permita organizarse para asistir a la escuela.

Como ha señalado Llosa (2013), no se establece una conexión directa entre la necesidad de educación y la instancia educativa que da respuesta a dicha carencia, entre ambos interviene un proceso de construcción de la demanda por educación. Es decir, la persona con bajo nivel de alfabetización debe tener una fuerte decisión para realizar los pasos que le permitirán comenzar un proceso de aprendizaje: búsqueda de una institución, organización de la vida y del trabajo para poder concurrir a la institución, sostener la permanencia, entre otros. En este proceso se ponen en juego factores que impiden el sostenimiento de la demanda. Estos obstáculos explican la existencia de sucesivos intentos de volver a estudiar por parte de los jóvenes y adultos.

En primer lugar es necesario que los sujetos reconozcan sus necesidades educativas y sus deseos en relación a ellas. Para esto es indispensable que puedan superar aquella imagen negativa de sí mismos que resulta del fracaso de su experiencia en la infancia. Los sujetos manifiestan en las en-

trivistas un alto grado de frustración por no haber podido concluir sus estudios. En algunos casos atribuyen el fracaso a su falta de capacidad demostrando una gran carga negativa y una baja autoestima. Es posible que esta representación de sí mismo se active al intentar la vuelta al sistema por lo que ingresan con vergüenza y temor a no poder alcanzar nuevos aprendizajes. Estos sentimientos obstaculizan el proceso y dan lugar a que, ante cualquier dificultad, abandonen el intento.

Una vez que los sujetos han sentido la necesidad de educación es necesario que orienten la búsqueda *hacia espacios de EDJA (Educación de Jóvenes y Adultos) reconociéndolos como satisfactores*, tal como lo plantea Llosa (2013). Aquí entran en juego las representaciones que se tienen sobre la enseñanza y en particular sobre la EDJA. A través de las entrevistas se ha podido identificar que algunos de los aspectos que conforman estas representaciones refieren a los docentes, al contenido y al lugar, edificio o centro donde se desarrolla la experiencia. Algunos entrevistados han manifestado, por ejemplo, en relación al lugar, la necesidad de contar con un sitio accesible y un turno que permita la asistencia. En relación a la docencia los entrevistados mencionaron que prefieren un docente que sepa comprender las dificultades de aprendizaje y tenga un carácter conciliador y simpático que pueda acompañarlos amorosa y afectuosamente en el aprendizaje y sin realizar diferencias entre los compañeros.

Por último, es necesario considerar que la realización de las aspiraciones educativas implica un alto grado de autonomía de los sujetos para la toma de decisiones así como el sostenimiento de la decisión a lo largo del tiempo. En este sentido, el avance en los aprendizajes juega un rol fundamental en la consecución o no de la experiencia. En la medida en que los sujetos identifiquen dicho avance cuentan con más motivos para sostener el intento.

Como puede verse, los aspectos emocionales y psicosociales juegan un rol fundamental en el desarrollo de una experiencia de educación para jóvenes y adultos. Las representaciones sobre sí mismo, sobre la educación y sobre su propio aprendizaje entran en relación con las condiciones que imponen el entorno familiar y el contexto sociohistórico barrial y regional. Muchas veces, los últimos ejercen mayor presión que los primeros, por ejemplo, algunas entrevistadas han manifestado que por causa de la situación de inseguridad que se vivía en el barrio y los robos que han sufrido al salir de la escuela han decidido abandonar intentos previos.

### *Dimensión lingüística y cognitiva del proceso de alfabetización*

El desarrollo de la psicología cognitiva, de la psicolingüística y de las neurociencias han permitido recabar evidencia empírica sobre la incidencia de la cultura escrita en el perfil cognitivo y lingüístico de los jóvenes y adultos.

Benítez (2013) en coincidencia con otros trabajos (Ardila *et al.*, 2010) ha observado, por un lado, dificultades para el uso adecuado de recursos lingüísticos para la producción de géneros discursivos propios de la escritura; y por otro, bajo desempeño en tareas que evalúan inteligencia general (Raven), vocabulario y memoria operativa. Es importante tener en cuenta estos resultados dado que actualmente se considera a la capacidad de la memoria de trabajo como el fundamento de toda operación cognitiva (Jaeggi, *et al.*, 2008).

Sin embargo, es importante señalar que el bajo desempeño en habilidades cognitivas generales no impide el aprendizaje cuando se trata del aprendizaje inicial del sistema de escritura y no de un aprendizaje más complejo como la comprensión y producción de textos escritos. En este sentido,

si bien un pobre dominio de las habilidades discursivas no necesariamente restringe el aprendizaje del sistema de escritura, no favorece los procesos de comprensión de textos escritos en los que predomina el uso de un lenguaje contextualizado en el texto cuyo dominio es necesario para la realización de procesos inferenciales como, por ejemplo, la resolución de anáforas.

Sin embargo, y a pesar de estas dificultades, los jóvenes y adultos analfabetos pueden aprender a leer y escribir, como se ha observado en Benítez (2013), en las tareas evaluadas de lectura y escritura de palabras. En dicho estudio se concluyó que el patrón de aprendizaje en cuanto a predominio de estrategias analíticas y la incidencia de las habilidades en conciencia fonológica, es similar al de los niños que aprenden a leer y a escribir en español.

Se ha observado que los jóvenes y adultos intentan leer a través de una estrategia analítica parcial que en algunos casos consiste en decir el nombre de la letra mientras que en otros, el sonido. Cuando utilizan el nombre de la letra no acceden a la lectura de la palabra porque no pueden ensamblar los segmentos. En los casos en que utilizan los sonidos de las letras, la estrategia analítica parcial solo les permite acceder a la recodificación de las primeras letras y, a partir de dicha articulación, se evoca una palabra conocida que comparta los segmentos recodificados.

También se ha observado el uso de una estrategia analítica completa que en algunos casos involucra una estrategia de autocorrección que, a través de varios intentos, facilita la lectura de la palabra.

En el caso de la escritura se ha observado que los sujetos intentan escribir utilizando una estrategia analítica parcial. Los sujetos se autodictan las palabras. La mayor cantidad de errores son omisiones, hecho que indica un desarrollo insuficiente de habilidades de conciencia fonológica. Como ya han señalado Borzone y Signorini (1994), las características fonológicas, fonéticas y ortográficas del español sesgan el aprendizaje hacia el uso de dichas estrategias, sesgo que parece operar también en jóvenes y adultos iletrados.

Se ha observado que los jóvenes y adultos con bajo nivel de alfabetización tienen bajos desempeños en tareas que evalúan conocimiento de vocabulario (Reis, Guerreiro, y Castro-Caldas, 1994; Reis, *et al.*, 2001; Benítez, 2013). En los estudios mencionados los jóvenes y adultos muestran un desempeño superior al correspondiente a los niños que están iniciando el aprendizaje de la lectura y la escritura, hecho que indicaría que el transcurso de los años, incluso en el caso de las personas no alfabetizadas, permite el incremento del vocabulario. Sin embargo si atendemos al nivel alcanzado —en la tarea de vocabulario sobre dibujos se observó un desempeño correspondiente a una edad cronológica de nueve años (entre tercer y cuarto grado) y el desempeño en la tarea de vocabulario de antónimos y sinónimos corresponde a una edad cronológica de 10 años (entre cuarto y quinto) (Benítez, 2013)— ese nivel de incremento es mínimo y no llega a corresponderse con la edad cronológica de los sujetos. Se puede pensar que la experiencia permite incrementar el vocabulario; y que este incremento se detiene alrededor de los 11 años si solo responde a las experiencias de vida, más allá de este nivel el aumento estaría dependiendo del acceso a los textos escritos y del aprendizaje disciplinar.

Por último, en relación a las características del desempeño lingüístico y discursivo de los jóvenes y adultos con bajo nivel de alfabetización, Benítez (2013) ha observado diferentes patrones de desempeño según la tarea. Estos resultados mostrarían que la competencia narrativa no es una habilidad que pueda manifestarse de la misma manera ante diferentes tareas por las demandas cognitivas y lingüísticas que estas plantean. La existencia de un esquema mental previo, así como la familiaridad con la construcción de un determinado tipo de relato, son variables que inciden

fuertemente en la competencia discursiva. En efecto, en el estudio de referencia se pudo identificar un buen desempeño en relatos de experiencia personal y bajo desempeño en relatos de ficción. Es posible pensar que en el caso de los relatos de experiencia personal el hecho de contar con una representación mental del episodio más completa y accesible habilitaría un uso más adecuado y complejo de recursos lingüísticos. Pareciera que —como se ha observado tanto en jóvenes (Gordon, Baber-Ward y Ornstein, 2001), como en niños (Fivush, *et al.*, 2004; Plana, Borzone y Silva, 2010; Plana, Silva y Borzone, 2011)—, los episodios vividos permiten desarrollar una representación mental más completa y se convierten en “armazones” más sólidos para la construcción de relatos, lo que favorece el uso de una mayor variedad de recursos lingüísticos.

Por otra parte, en el caso de los relatos de ficción que deben producir a partir de la observación de una serie de imágenes, su desempeño es mucho más pobre. Parecería que las dificultades para procesarlas inciden sobre la representación mental de los eventos que quieren relatar, que al ser más frágil e inestable, dificulta el relato. En estos casos, los sujetos describen las imágenes y realizan una interpretación de las mismas que, en general, no refleja su contenido y toman la forma de “una lista o una descripción más que los de una narración” (Eme, Lacroix y Almecija, 2010: 1,366). Los eventos no están relacionados ni se explicitan sus causas.

### *Dimensión pedagógica del proceso de alfabetización*

Esta dimensión involucra los tres elementos constitutivos de todo escenario pedagógico o fenómeno educativo: los docentes, los alumnos y los contenidos. Se presenta esta dimensión en último lugar debido a que estos componentes deberían reflejar los planteos realizados en cada una de las dimensiones anteriores.

Como se había señalado al abordar la dimensión socioeconómica, los alumnos jóvenes y adultos constituyen un grupo muy heterogéneo. Esta heterogeneidad relacionada con las edades y sus orígenes repercute en el nivel de conocimientos sobre la lectura y la escritura con que llegan a una experiencia de alfabetización. Los alumnos son muy diferentes entre sí; y también lo son en relación a los años de escolaridad en la infancia. Sin embargo, no se ha encontrado correlación estadísticamente significativa entre los años de escolaridad en la infancia y el desempeño en las tareas de lectura y escritura de palabras. Asimismo, ni la edad ni el nivel de escolaridad alcanzado cuando concurrieron a la escuela aparecieron asociados al desempeño en ninguna de las tareas evaluadas (Benítez, 2013). En dicho estudio había casos en los que sólo habían concurrido un año a la escuela en la infancia y podían leer y escribir palabras sin tantas dificultades. Contrariamente había otros casos en los que habían concurrido de tres a cinco años y presentaban mayores dificultades que en el caso anterior.

Los docentes son otro de los elementos constitutivos del espacio de enseñanza y aprendizaje. Como se ha abordado en el desarrollo de la dimensión afectiva y emocional, la figura del maestro juega un rol fundamental en la permanencia de los alumnos en las experiencias educativas. Sin embargo, tanto en lo que refiere a su formación como en lo que refiere a su remuneración encontramos factores que juegan un papel obstaculizador para la enseñanza. Es muy habitual escuchar que se trabaja con “voluntarios” en diversos programas de alfabetización que los estados desarrollan a nivel nacional. Este hecho le imprime a las propuestas un carácter de inestabilidad y de baja calidad.

Como ha señalado Campero (2005: 25) los educadores y, por ende, los formadores de educadores, son fundamentales debido a que no sólo es necesario contar con metodologías innovadoras y materiales específicamente elaborados para los jóvenes y adultos, sino que “[...] la presencia, el acompañamiento y la actitud del educador constituyen uno de los factores determinantes para un buen aprendizaje en cualquier nivel y modalidad [...]”.

En lo que refiere al plano curricular, en el caso de la educación oficial de adultos, puede observarse una gran distancia entre las prescripciones curriculares y la práctica real (Iovanovich, 2000). Los organismos estatales prescriben que debe efectuarse una selección de contenidos en relación a los intereses, problemas y expectativas de los educandos a partir de un proceso de diagnóstico, pero lo que ocurre en la realidad es una resistencia de los docentes a llevar adelante dicha tarea y, en la mayoría de los casos, la misma queda a la disposición de cada docente. No existe sistematización ni regulación al respecto; tampoco se proporciona capacitación para favorecer la realización de dicha tarea por parte de los docentes. Por el contrario, se ha podido observar una creciente resistencia de éstos a trabajar a partir de los saberes previos o la realidad del educando (Iovanovich, 2000; Benítez, 2013), en ocasiones, por incapacidad, por falta de conocimiento sobre cómo hacerlo, en otras, por prejuicio respecto de la cultura y los conocimientos que traen consigo los educandos, señalando que hablan mal o piensan erróneamente o, en el peor de los casos, planteando que no saben nada.

## **Conclusiones: lineamientos para la alfabetización desde un modelo multidimensional**

Los resultados de las investigaciones revisadas constituyen un primer paso para conocer de manera profunda las características de una población poco atendida en el ámbito de la investigación científica. En este sentido, proporcionan evidencia empírica sobre las dificultades socioeconómicas que impidieron, y lo siguen haciendo, a un sector importante de la sociedad concurrir a la escuela y alfabetizarse. Si bien en el medio educativo se conocen estas dificultades, no se ha tomado conciencia suficiente de la gravedad de esta problemática para instrumentar medidas que ayuden a revertir el riesgo educativo de ese sector.

Pero no es suficiente con dicho reconocimiento; es necesario disponer de información sobre las habilidades cognitivas y lingüísticas que los jóvenes y adultos han desarrollado y las que aún requieren de una intervención específica que las incremente para facilitar el aprendizaje de la lectura y la escritura.

Asimismo, resulta necesario atender los aspectos emocionales y psicosociales que inciden en la toma de decisiones de los educandos, en su posibilidad de sostener una experiencia educativa y en las interrelaciones que se desarrollan entre los actores involucrados: docentes y alumnos.

El presente trabajo proporciona resultados de diversas investigaciones sobre estos aspectos que brindan orientaciones para el diseño de programas efectivos de alfabetización. El primer aspecto se refiere a la diversidad cultural: es importante el *abordaje intercultural* que favorezca la valorización de los fondos de conocimientos de los educandos en un clima de respeto mutuo. La interculturalidad no se concibe como una relación unidireccional sino que la mirada intercultural conlleva un proceso de comprensión entre dos universos culturales que en situación de diálogo y en un proceso de interaprendizaje, involucre a ambos actores —maestros y educandos— en aprendizajes compartidos, que

integran tanto aspectos cognitivos como vivenciales (Gasché, 2001). Para ello es fundamental seleccionar textos —canciones, poesías, dichos, cuentos, textos expositivos, noticias— cercanos al mundo de referencia de los jóvenes y adultos e ir facilitando el acceso a otros mundos y a otras culturas.

Esta mirada implica un trabajo a partir del conocimiento de la vida cotidiana, familiar y del mundo laboral. Asimismo debe incorporar una *propuesta de enseñanza centrada en las fortalezas* y no en las debilidades, posible a través de la adopción de la teoría sociohistórico-cultural desarrollada por Vigotsky como marco de referencia. Los conceptos derivados de dicha corriente como por ejemplo el de *zona de desarrollo próximo* de Vigotsky (1979), *andamiaje* de Bruner (1977, 1986), *participación guiada* de Rogoff (1993, 1997) y *construcción en colaboración* de Nelson (1996), permiten vislumbrar de qué forma es posible enfatizar el vínculo entre los factores sociales e individuales en todo aprendizaje. En efecto, se considera que el desarrollo lingüístico y cognitivo es de carácter mediado. La enseñanza y aprendizaje son vistos como procesos interaccionales y contextualizados.

Por otra parte, esta perspectiva favorece el desarrollo de un clima de confianza que estimula una autoestima positiva y el abandono de la vergüenza, lo que colabora para *contener y retener al joven o adulto* en el espacio de enseñanza. En este sentido, es trascendental para la continuidad de una experiencia no desvalorizar este aspecto y apoyar a los educandos con un tratamiento explícito en el curso que resalte el valor de esas decisiones, y la importancia de sostenerlas en el tiempo, de tal manera que contribuya a construir un espacio de reconocimiento personal para recuperar la autoestima a través del apego y la intercomprensión.

Por su parte, al ser el proceso de aprendizaje similar en niños, jóvenes y adultos, como se observó en Benítez (2013), las propuestas de alfabetización, como la elaborada por Borzone *et al.* (2011) en las que se articula *un método analítico con uno global*, pueden ser una vía efectiva para abordar la problemática del analfabetismo y contribuir a superarlo. Se trabaja con todas las unidades del lenguaje: sonidos, letras, palabras y textos, pero se adopta una perspectiva comunicacional que usa la lectura y la escritura en situaciones reales de comunicación, razón por la cual todas las secuencias didácticas comienzan con el trabajo sobre un texto que da pie para realizar el resto de las actividades propuestas. Los tipos de textos no se incorporan en forma arbitraria sino en relación con el uso social que tienen en el contexto de la unidad temática que le da sentido. Sin embargo, se debe tener en cuenta la necesidad de enfatizar también desde el principio las acciones orientadas a expandir la capacidad de la memoria operativa, ciertas funciones ejecutivas y el incremento del vocabulario.

También se plantea la necesidad de promover el *desarrollo de las habilidades de producción y comprensión de discurso oral*. No es necesario esperar a que los alumnos sepan leer y escribir de forma fluida para comenzar a trabajar la comprensión y producción de textos, sino que se debe iniciar este aprendizaje desde la oralidad.

En este sentido, se propone el trabajo con diferentes tipos de textos, pero se señala la importancia de marcar una progresión que avance desde textos cercanos a relatos de experiencias personales e ir incorporando textos ficcionales con una estructura canónica.

Es importante destacar que se propone comenzar con la producción de textos, siendo el docente quién modele este proceso, escribiendo lo que los alumnos le dictan antes de proponerles la escritura de sus propios textos.

Teniendo en cuenta que la heterogeneidad de la población y la diversidad en los años de escolaridad en la infancia le imprimen a toda propuesta características similares a las de una escuela

rural o de plurigrado; estos conceptos son de gran utilidad para prever estrategias de enseñanza y aprendizaje centradas en la colaboración mutua entre los compañeros de un curso.

Por último, y retomando aquellas falencias que se indicaron al principio de este artículo, toda propuesta de intervención debe contar con *instancias de diagnóstico, evaluación y seguimiento*; de tal forma que se puedan identificar los avances realizados en el aprendizaje y las dificultades específicas para el aprendizaje a fin de plantear intervenciones más adecuadas. Es fundamental evaluar la eficacia de la intervención, los puntos débiles y las fortalezas.

Estas propuestas implican la *formación de formadores* centrada en el conocimiento sobre el proceso de aprendizaje específico de los jóvenes y adultos, de sus características culturales y psicosociales y en una ética que oriente la práctica de estos educadores. Se trata de enseñar de forma comprensiva y cariñosa. Esto significa el acercamiento de los alfabetizadores hacia la vida, los conocimientos, el barrio y las familias de sus educandos en un proceso de mutuo acercamiento y mutuo aprendizaje.

La formación de este tipo de docente requiere, por un lado, la organización de la selección de las personas que cumplan con dicho perfil y, por otro, el desarrollo de un sistema que brinde las condiciones de trabajo y remuneración que apoyen la realización de esa tarea. Además del desarrollo de materiales específicos para jóvenes y adultos con el fin de erradicar la costumbre de trabajo con fotocopias de libros para niños.

Por último, es necesario tener en cuenta determinadas características de las condiciones de vida de los educandos: sus trabajos, su contexto familiar y su entorno barrial, ya que las mismas demandan la planificación de una propuesta de intervención flexible y acorde a dichas condiciones. En este sentido, se pueden considerar diversos aspectos que favorezcan la continuidad de una experiencia educativa para jóvenes y adultos, por ejemplo, la ubicación geográfica del centro donde se desarrolla el curso; los horarios e instituciones y la presencia de niños pequeños, en el caso de los educandos que tengan que ser acompañados por sus hijos.

Es fundamental comenzar a trabajar en el desarrollo de experiencias de alfabetización que aborden las diversas dimensiones señaladas. En la medida en que estas experiencias sean registradas y evaluadas se podrá ir mejorando la práctica con el objetivo de alcanzar un alto nivel de alfabetización para toda la población joven y adulta, condición indispensable para que un pueblo pueda vivir libre y democráticamente (Venezky, 1992) sin estar sujeto a la manipulación de los poderosos, ya sean corporaciones o gobiernos autoritarios.



## Referencias bibliográficas

- Ardila, A., *et al.* (2010), "Illiteracy: The neuropsychology of cognition without reading, en *Archives of Clinical Neuropsychology*, núm. 25, pp. 689-712.
- Ardila, A., F. Ostrosky y V. Mendoza (2000), "Learning to Read is Much More Than Learning to Read: A neuropsychologically-based learning to read method", en *Journal of the International Neuropsychological Society*, núm. 6, pp. 789-801.
- Benítez, M.E. (2013), *Perfiles lingüístico-cognitivos para la lectura y escritura de palabras en jóvenes y adultos con bajo nivel de alfabetización*. Tesis doctoral inédita, Argentina, Facultad de Psicología, Universidad Nacional de La Plata.
- Borzone de Manrique, A.M. (1997), *Alfabetización emergente: diferencias socioculturales*. Tesis doctoral inédita, Argentina, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.
- Borzone de Manrique, A.M. y A. Signorini (1994), "Phonological Awareness and Reading and Spelling Abilities in Spanish-Speaking Children", en *British Journal of Educational Psychology*, núm. 64, pp. 429-439.
- Borzone de Manrique, A.M. y A. Signorini (2002), "El aprendizaje inicial de la lectura. Incidencia de las habilidades fonológicas, de la estructura de la lengua, de la consistencia de la ortografía y del método de enseñanza", en *Lingüística en el Aula*, núm. 5, año 6, pp. 29-48.
- Borzone, A.M., *et al.* (2011), *Niños y maestros por el camino de la alfabetización*, Buenos Aires, Novedades Educativas.
- Bruner, J. S. (1977), "Early Social Interaction and Language Acquisition", en H.R. Schaffer (ed.), *Studies in Mother-infant Interaction*, London, Academic Press.
- Bruner, J. (1986), *El habla del niño*, Barcelona, Paidós.
- Brusilovsky, S., M.E. Cabrera y C. Kloberdanz (2010), "Contención. Una función asignada a las escuelas para adultos", en *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, núm. 1, año 32, pp. 25-39.
- Burchfield, S., H. Hua, T. Iturry y V. Rocha (2002), *A Longitudinal Study of the Effect of Integrated Literacy and Basic Education Programs on the Participation of Women in Social and Economic Development in Bolivia*, USAID/World Education.
- Caldwell, J.C. (1979), "Education as a Factor in Mortality Decline", en *Population Studies*, núm. 33, pp. 395-413.
- Campero, C. (2005), *Entretejiendo miradas. Sistematización de una experiencia de formación de educadoras y educadores de jóvenes y adultos*, México, CREFAL.
- Carr-Hill, R. (2001), *Adult Literacy Programs in Uganda*, Washington, Human Development, Africa.
- Eme, E., A. Lacroix e Y. Almecija (2010), "Oral Narrative Skills in French Adults Who Are Functionally Illiterate: Linguistic features and discourse organization", en *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, núm. 53, pp. 1349-1371.
- Eme, E. (2011), "Cognitive and Psycholinguistic Skills of Adults Who are Illiterate: Current state of research and implications for adult education", en *Applied Cognitive Psychology*, núm. 5, vol. 25, pp. 753-762.
- Ferreiro, E. (1999), *Cultura escrita y educación. Conversaciones con Emilia Ferreiro*, México, Fondo de Cultura Económica. (Espacios para la lectura).

- Fivush, R., *et al.* (2004), "Family Narratives and the Development of Children's Well-being", en M. W. Pratt y B.E. Fiese (eds.), *Family Stories and the Lifecourse: Across time and generations*, New York, Routledge.
- Gasché, J. (2001), "El reto de una educación indígena amazónica: alcances provisionales", en *Cultura y Educación*, núm. 13, pp. 59-72.
- Gold, P. y J. Jhonson (1982), "Prediction of Achievement in Reading, Self-esteem, Auding, and verbal Language by Adult Illiterates in Psychoeducational Tutorial Program", en *Journal of Clinical Psychology*, núm. 38, pp. 513-522.
- Gordon, B.N., L. Baker-Ward y P.A. Ornstein (2001), "Children's Testimony: A review of research on memory of past experiences", en *Clinical Child and Family Psychology Review*, núm. 4, pp. 157-181.
- Greenberg, D., L.C. Ehri y D. Perin (1997), "Are Word-Reading Processes the Same or Different in Adult Literacy Students and Third-Fifth Graders Matched for Reading Level?", en *Journal of Educational Psychology*, núm. 2, vol. 89, pp. 262-275.
- Greenberg, D., L.C. Ehri y D. Perin (2002), "Do Adult Literacy Students Make the Same Word-Reading and Spelling Errors as Children Matched for Word-Reading Age?", en *Scientific Studies of Reading*, núm. 3, vol. 6, pp. 221-243.
- Hernández, G.E. (2007), *Políticas educativas para población en estado de pobreza. Educación básica de personas jóvenes y adultas*. Estudio de un caso, México, CREFAL.
- Hoffman, L. (1978), "Reading Errors Among Skilled and Unskilled Adult Readers", en *Community/ Junior College Research Quarterly*, núm. 2, pp. 151-162.
- Iovanovich, M.L. (2000), *Prescripciones curriculares y prácticas docentes reales en educación de adultos. Diagnóstico y perspectivas*, Santiago de Chile, CEAAL/ OEI.
- Jaeggi, S.M, *et al.* (2008), "Improving Fluid Intelligence with Training on Working Memory", en *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*, núm. 19, vol. 105, pp. 6829-6833.
- Kalman, J. (2003) *Escribir en la plaza*, México Fondo de Cultura Económica.
- Kalman, J. (2004), *Saber lo que es la letra: una experiencia de lecto-escritura con mujeres en Mixquic*, México, Secretaría de Educación Pública, UIE, Siglo XXI Editores.
- Kozol J. (1990), *Analfabetos USA*, Barcelona, España, El Roure.
- Landgraf, S., *et al.* (2011), "Impact of Phonological Processing Skills on Written Language Acquisition in Illiterate Adults", en *Developmental Cognitive Neuroscience*, núm. 2, vol. 15, pp. 129-138.
- Latapí, P. (1984), *Tendencias de la educación de adultos en América Latina*, México, CREFAL. (Cuadernos del CREFAL; 17).
- Llosa, S. (2013), "Será por todas estas cosas que me pasaron...". Un estudio de los procesos psicosociales que dan cuenta de las demandas educativas a lo largo de la vida, en *Revista del IICE*, núm. 31, pp. 83-98.
- Lorenzatti, M. del C. (2009), *Conocimientos, prácticas sociales y usos escolares de cultura escrita de adultos de baja escolaridad*. Tesis Doctoral inédita, Argentina, Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba.
- Morais, J., *et al.* (1979), "Does Awareness of Speech as a Sequence of Phones Arise Spontaneously?", en *Cognition*, núm. 4, vol. 7, pp. 323-331.
- Nelson, K. (1996), *Lenguaje in Cognitive Development*, Cambridge, Cambridge University Press.

- Oney, B. y A.Y. Durgunoglu (2005), "Research and Theory Informing Instruction in Adult Literacy", en T. Trabasso, J. Sabatini, D.W. Massaro y R.C. Calfee (eds.), *From Orthography to Pedagogy: Essays in honor of Richard L. Venezky*, Mahwah, New Jersey, Erlbaum Associates.
- Perfetti, Ch. (1985), *Reading Ability*, New York, Oxford University Press.
- Perin, D. (1988), "Combining Schema Activation and Cooperative Learning to Promote Reading Comprehension in Adult Literacy Students", en *Journal of Reading*, núm. 32, pp. 54-68.
- Plana, D., A.M. Borzone, y M.L. Silva (2010), "Representaciones mentales, sistemas de memoria y discurso narrativo: efecto del tópico en la recuperación y relato de eventos en niños pequeños", en *Revista Argentina de Neuropsicología*, núm. 15, pp. 34-54.
- Plana, M.D., M.L. Silva y A.M. Borzone (2011), "Habilidades discursivas y representaciones mentales en niños pequeños", en *Revista Lenguaje*, núm. 2, vol. 39, pp. 365-394.
- Reis, A., M. Guerreiro y A. Castro-Caldas (1994), "Influence of Educational Level of Non Braindamaged Subjects on Visual Naming Capacities", en *Journal of Clinical and Experimental Neuropsychology*, núm. 16, pp. 939-942.
- Reis, A., et al. (2001), "Formal Schooling Influences Two- but Not Three-dimensional Naming Skills", en *Brain and Cognition*, núm. 47, pp. 397-411.
- Robinson-Pant (2005), *The Social Benefits of Literacy*, EFA Global Monitoring Report 2006.
- Rogoff, B. (1993), "Children's Guided Participation and Participatory Appropriation in Sociocultural Activity", en R. Woxniak y K. Fischer (eds.), en *Development in Context: Acting and thinking in specific environments*, Hillsdale, NJ, Erlbaum.
- Rogoff, B. (1997), "Los tres planos de la actividad sociocultural: apropiación participativa, participación guiada y aprendizaje", en J. Wertsch, P. del Río y A. Álvarez (eds.), *La mente sociocultural. Aproximaciones teóricas y aplicadas*, Madrid, Fundación Infancia y Aprendizaje.
- Ruiz, M.M. (2005), *Imbricación de lo político y lo pedagógico en los procesos de educación de adultos*, México, CREFAL. (Estudios sobre EPJA).
- Rüsseler, J., et al. (2012), "Alpha Plus": An Innovative Training Program for Reading and Writing Education of Functionally Illiterate Adults", en *Creative Education*, núm. 3, vol. 3, pp. 357-361.
- Sánchez, V., A. M. Borzone y B. Diuk (2007), "La escritura de textos en niños pequeños: relación entre la transcripción y la composición", en *Universitas Psicológica*, núm. 3, vol. 6, pp. 559-569.
- Sandiford, P.J., M. Cassel y G. Sánchez (1995), The impact of women's literacy on child health and its interaction with access to health services, en *Population Studies*, núm. 1, vol. 49, pp. 5-7.
- Schultz, T. (1993), "Returns to Women's Education", en E.H. King y M.A. Hill (eds.), *Women's Education in Developing Countries: Barriers, benefits and policies*, Baltimore and London: The John Hopkins University Press.
- Signorini, A. y A.M. Borzone de Manrique (2003), "Aprendizaje de la lectura y la escritura en español. El predominio de las estrategias fonológicas", en *Interdisciplinaria, Revista de Psicología y Ciencias Afines*, núm. 1, vol. 20, pp. 5-30.
- Sirvent, M.T y P. Topasso (2007), *Análisis del nivel educativo de riesgo de la población joven y adulta en la Argentina. Notas para una política educativa*. (Ficha Cátedra Educación No Formal, Modelos y Teorías), Buenos Aires, UBA, Facultad de Filosofía y Letras.

- Sirvent, M.T., et al. (2007), *Necesidades y demandas de jóvenes y adultos en sectores populares y movimientos sociales emergentes. Propuestas en relación con la formación en ciencias de la educación*, Buenos Aires, UBA, Facultad de Filosofía y Letras.
- Torres, R. M. (2007), *Acceso a la alfabetización y a la cultura escrita por parte de jóvenes y adultos excluidos del sistema escolar en América Latina y el Caribe*, Ecuador, Instituto Frónesis, CREFAL.
- Venezky, R. (1990), "Definitions of Literacy", en R. Venezky, D. Wagner y B. Ciliberti (eds.), *Toward Defining Literacy*, Newark, International Reading Association.
- Vygotsky, L.S. (1979), *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*, Barcelona, Crítica.
- Villa Carpio, M., S.A. Defior Citoler, y F. Justicia Justicia (2002), "Habilidades fonológicas y lectura en adultos analfabetos", en *Revista Galego-portuguesa de Psicología e Educación: Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, núm. 8, pp. 179-218.
- Villa Carpio, M. y F. Justicia Justicia (2000), "Influencia de variables léxicas y subléxicas en adultos neolectores", en *Anales de Psicología*, núm. 1, vol. 16, pp. 33-40.
- Woodcock, R. W. y A. F. Muñoz-Sandoval (1996), *Batería Woodcock-Muñoz: Pruebas de aprovechamiento* (revisada), Itasca, IL, Riverside Publishing.
- Zavala, V. (2002), *(Des) encuentros con la escritura: escuela y comunidad en los Andes peruanos*, Lima, Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú.