

1

308923

9
2ej

UNIVERSIDAD PANAMERICANA

FACULTAD DE PEDAGOGIA

INCORPORADA A LA UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO



**FUNDAMENTACION PARA EL DESARROLLO CONJUNTO DE
HABILIDADES DE PENSAMIENTO Y LECTOESCRITURA EN LA
ALFABETIZACION DE ADULTOS**

**TESIS PROFESIONAL
QUE PRESENTA:
GABRIELA LILIANA GOMEZ HURTADO
PARA OBTENER EL TITULO DE:
LICENCIADO EN PEDAGOGIA**

DIRECTOR DE TESIS: LIC. ANA PACHECO DEL RIO

MEXICO, D. F.

1999

**TESIS CON
FALLA DE ORIGEN**

276357



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	5
CAPÍTULO I : FUNDAMENTOS DE LA EDUCACIÓN DE ADULTOS	10
I.1 Concepto de educación	11
I.1.1 Noción de persona implícita en el concepto de educación	14
I.2 Fines de la educación	15
I.3 La didáctica como medio que facilita el aprendizaje	16
I.4 Tipos de educación	18
I.4.1 Autoeducación	19
I.4.2 Heteroeducación	19
I.5 Educación permanente	21
I.6 Educación de adultos	24
I.7 El adulto como sujeto de educación	27
I.7.1 Características del adulto	31
I.7.1.1 Desarrollo físico	31
I.7.1.2 Desarrollo intelectual	33

CAPÍTULO II: ALFABETIZACIÓN	37
II.1 Conceptos de alfabetismo y analfabetismo	38
II.2 Instituto Nacional para la Educación de los Adultos	42
II.2.1 Antecedentes	42
II.2.2 Marco jurídico	43
II.2.3 Objetivos	44
II.2.4 Estructura administrativa	45
II.2.5 Servicios que ofrece el INEA	47
II.2.6 Servicio de educación comunitaria	52
II.2.7 Personal del INEA	53
II.2.8 Perfil del alfabetizador	54
II.2.9 Perfil del adulto analfabeta	57
CAPÍTULO III: DESARROLLO DE HABILIDADES DE PENSAMIENTO Y LECTOESCRITURA	60
III.1 Inteligencia, pensamiento y conocimiento	61
III.1.1 Inteligencia	61
III.1.2 Conocimiento	65
III.2 Consideraciones sobre el desarrollo de habilidades de pensamiento	67
III.3 Lectoescritura, lenguaje y pensamiento	72

III.4 Preparación previa a la enseñanza de la lectoescritura	74
III.5 Niveles de lectoescritura y habilidades de pensamiento	77
CAPÍTULO IV: IMPLICACIONES PEDAGÓGICAS DEL DESARROLLO CONJUNTO DE HABILIDADES DE PENSAMIENTO Y LECTOESCRITURA EN LA ALFABETIZACION DE ADULTOS	84
IV.1 Habilidades de pensamiento	85
IV.2 Habilidades de lectoescritura	89
IV 3 Alfabetización de adultos	92
IV.4 Propuestas prácticas para el desarrollo simultáneo de habilidades de pensamiento y lectoescritura en la alfabetización de adultos	96
CONCLUSIONES	102
BIBLIOGRAFÍA BASICA	106
BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTARIA	108

INDICE DE CUADROS

CAPITULO II

Cuadro 2.1 Servicios que ofrece el INEA	48
---	----

CAPITULO III

Cuadro 3 1 Estadios de desarrollo según Piaget	68
Cuadro 3.2 Clasificaciones de habilidades de pensamiento	78
Cuadro 3.3 Relación entre las fases, niveles y habilidades de lectoescritura y de pensamiento	80

INTRODUCCIÓN

Como está indicado en el título, la investigación desarrollada a lo largo de este trabajo tiene como objetivo integrar, de la mejor manera posible, los diferentes aspectos a considerar en la búsqueda de un desarrollo conjunto de las habilidades de pensamiento y de lectoescritura en el proceso de alfabetización de adultos.

La inquietud por analizar este tema se originó a raíz de mi propia experiencia como instructora voluntaria en el Instituto Nacional para la Educación de los Adultos. Ahí pude darme cuenta de la enorme dificultad que encierra el proceso de enseñanza - aprendizaje de la lectoescritura en esta etapa.

Dada la naturaleza de los errores en los que incurren con mayor frecuencia los alfabetizandos, así como por los principales obstáculos que enfrentan en la adquisición de habilidades de lectoescritura, me surgió la idea de investigar qué habilidades de pensamiento están involucradas en el proceso lectoescritor, con la finalidad de instruir a los alfabetizadores sobre el tema.

Sin embargo, a medida que fui profundizando en el tema, me di cuenta de que había otros aspectos involucrados que no había considerado, como los diferentes niveles de dominio que se pueden alcanzar en la lectura y la escritura.

Esto modificó en gran medida la perspectiva original del trabajo, junto con la lectura de un artículo relacionado con el tema, que apuntaba que los intentos por desarrollar habilidades de pensamiento en alumnos de nivel medio y superior realizados hasta el momento, han fracasado en su mayoría. De acuerdo con dicho artículo, esto se debe a que pretenden abordar el desarrollo de estas habilidades a través de cursos breves, sin atender adecuadamente a la preparación docente. Lo anterior me motivó a cambiar el proyecto original de derivación práctica, optando por las implicaciones pedagógicas.

Esta decisión se vio reforzada por la dificultad que tuve para establecer contacto con otros alfabetizadores de adultos en el INEA.

La metodología empleada en la fundamentación teórica fue analítico-sintética, pues se extrajeron afirmaciones generales a partir del estudio detallado de los diversos temas involucrados.

En el capítulo I se desarrollan los diferentes conceptos relacionados que fundamentan la educación de adultos, así como las características de los educandos en esta etapa evolutiva.

Esto nos proporciona una visión general del *deber ser* en este terreno y, por lo tanto, constituyen la tendencia a seguir en la alfabetización.

Para la elaboración de este capítulo se acudió a las obras de autores reconocidos en el tema como García Hoz, Nérci, Oliveros Otero, entre otros, en cuanto a conceptos de educación y persona; así como a William Gray y Jerold Apps en referencia a la educación permanente y de adultos.

El capítulo II comprende, en términos generales, la descripción de la estructura, objetivos, servicios, etc., que conforman la organización del INEA. De esta manera podemos apreciar el *ser* de la alfabetización en México y, con ello, destacamos los principales aspectos a modificar, para acercarnos al *deber ser*.

La descripción se funda principalmente en los folletos publicados por el propio INEA, por ser las fuentes más indicadas para reflejar la realidad de la institución.

En el capítulo III se establecen las consideraciones básicas en torno al desarrollo de habilidades de pensamiento, relacionado con el proceso de adquisición de la lectoescritura en sus diferentes niveles. Esto constituye el *hacer* concreto, es decir, el medio por el cual podemos acortar la distancia entre el *ser* y el *deber ser*, en lo que se refiere a la alfabetización de adultos.

Los autores en los cuales se basa este capítulo son Nickerson, Perkins y Smith, que en su libro Enseñar a pensar abordan con gran profundidad el tema de habilidades de pensamiento y, por otro lado, autores como Lourenço Filho, Lebrero Baena, entre otros, en cuanto al proceso de lectoescritura.

Por último, en el capítulo IV , dedicado a las implicaciones , se procura integrar todos los elementos relevantes que se relacionan con la tesis fundamental. Para esto se retoman en primer lugar algunas cuestiones abordadas a lo largo de los tres capítulos que conforman la parte teórica y que sirven como punto de partida para las propuestas concretas que se exponen al final.

Aunque estoy consciente de que, tanto el planteamiento básico como las propuestas derivadas son algo ambiciosas y conceden una gran importancia al

proceso de alfabetización, pienso que sólo un cambio en la perspectiva de sus alcances nos puede conducir a la obtención de resultados mucho más significativos que los observados hasta la fecha.

Espero que esta investigación logre ser una aportación, aunque sea pequeña, para elevar la calidad del servicio de alfabetización y por ende sus resultados repercutan en forma más evidente en el mejoramiento de la calidad de vida de sus destinatarios.

CAPÍTULO I:

FUNDAMENTOS DE LA EDUCACIÓN DE ADULTOS

Todo estudio educativo tiene como base, implícita o explícitamente, una postura particular sobre la educación, sus objetivos, sus alcances, etc., que a su vez se apoya en una concepción determinada acerca de la persona como sujeto de la educación.

Conviene pues, aclarar los conceptos respectivos que fundamentan la presente investigación y que servirán como punto de partida para el desarrollo de la misma, a fin de tomar en cuenta los matices e implicaciones derivados de la postura adoptada.

Tal es el objetivo de este primer capítulo, donde se describirán de manera breve los conceptos de educación y persona, los fines de la educación, la didáctica como medio para cumplir con estos fines, así como los tipos de educación relacionados con el objetivo principal de este estudio. Posteriormente, se abordarán con mayor profundidad los temas de educación permanente y educación de adultos, especificando por último las características particulares del adulto como educando.

I.1 Concepto de educación

La palabra educación es utilizada frecuentemente en diversos ámbitos -además del escolar- con un significado sumamente restringido. De esta manera, se dice que una persona "es educada" cuando se conduce de acuerdo con ciertas normas de cortesía convenidas para el trato social. Sin embargo, esta perspectiva reduce en gran medida la amplitud real del término, con lo cual es fácil perder de vista sus verdaderos alcances en todos los ámbitos de la vida humana.

Por ello, es necesario profundizar en su conceptualización y los elementos que la integran a fin de fundamentar claramente las implicaciones que de ella se derivan.

Como en toda definición, resulta útil comenzar aludiendo a la etimología de la palabra para ir avanzando en su descripción. Así tenemos que "Educar procede de *educare*, que significa <<criar>>, <<alimentar>>, <<nutrir>>, y de *educere*, que equivale a <<sacar de>>, <<extraer>>".¹ De aquí se desprenden dos de las dimensiones básicas de la educación: la primera hace hincapié en un proceso de ayuda externa y la segunda destaca la activación de las capacidades existentes en el interior de la persona.

Pero no podemos limitar la educación a estas consideraciones, debe mencionarse además, que se trata de un proceso en cuya esencia se encuentra la idea de perfeccionamiento de estas capacidades, o mejor dicho, de la persona en general, y ésta es quizá su nota distintiva frente a nociones parciales como las de información, instrucción, etc. Aunque el fin de la educación "...no radica en el perfeccionamiento de la inteligencia, de la voluntad o el la educación de una capacitación técnica, sino en impulsar el proceso de *personalización*, mediante el cual el hombre pone en acto sus potencialidades personales "², conviene especificar que se trata de un perfeccionamiento voluntario, distinto del desarrollo natural que se alcanza espontáneamente por maduración.³

Solamente la persona humana, con su inteligencia y voluntad, puede, de manera libre, ser sujeto de educación, y son precisamente estas capacidades las que influyen en toda su actividad y a través de las cuales se perfeccionan las demás. En este sentido, Víctor García Hoz emite la siguiente definición de educación: "... perfeccionamiento intencional de las potencias específicamente humanas"⁴.

Sobre esta definición cabría aclarar que, para señalar los verdaderos alcances de la educación, sería mejor decir que consiste en un perfeccionamiento de la persona en

¹ OTERO, Oliveros F , Educación y manipulación., p.38

² GARCÍA HOZ, Víctor et al , El concepto de persona ,p 10

³ cfr. GARCÍA HOZ , Víctor.,Principios de Pedagogía Sistemática , p.22

⁴ ibidem. p 25

su integralidad y no solamente de sus capacidades específicamente humanas aunque éstas contribuyan al perfeccionamiento de las demás.

La dimensión de servicio, está implícita en el concepto de educación para que sea considerada como tal, puesto que el perfeccionamiento de la persona incluye también la convivencia con los demás, aunque para algunos se trate de un efecto secundario, como lo refiere García Hoz: "La educación es un fenómeno primariamente individual, pero después, como añadidura, viene la trascendencia o manifestación social de la educación."⁵

Desde otra perspectiva, la educación puede ser estudiada como proceso social en cuanto que se ocupa de la transmisión de valores y del patrimonio cultural de una generación a otra, asegurando así la continuidad y el progreso de la civilización e invitando a las nuevas generaciones a participar activamente en el mejoramiento de la vida social.⁶

En síntesis, son muchos los aspectos que pueden considerarse en torno a la palabra educación, pero para efectos de este trabajo, bastará con establecer una definición personal a saber:

⁵ ibidem., p 26

⁶ cf. MATTOS, Luis A., Compendio de Didáctica General., p.20

PROCESO VOLUNTARIO DE PERFECCIONAMIENTO INTEGRAL DE LA PERSONA, PROMOVIDO POR UNA INFLUENCIA EXTERNA A ELLA.

En esta definición se incorporan todos los elementos que a nuestro juicio describen de manera más precisa el significado real de la palabra educación y, por lo tanto, será con base en ella como se orientarán las implicaciones derivadas de este estudio.

I.1.1 Noción de persona implícita en el concepto de educación

El concepto de educación antes mencionado parte de una noción de la persona como ser perfectible, (pues de lo contrario no podría ser perfeccionada):

Hay, por tanto, una explicación de por qué una persona puede aprender a ser una persona. Cada hombre es una realización imperfecta... puede mejorar y necesita mejorar..⁷.

Por otra parte, la considera como una unidad compleja, debido a que alude a una multiplicidad de potencias o capacidades, pero integradas substancialmente en la personalidad de cada individuo; por ello puede hablarse de perfeccionamiento integral.

“ La educación es un aprendizaje típicamente personal. De algún modo implica todas las dimensiones del hombre. Una educación en un sentido pleno afectará a lo corporal ... y a lo espiritual ...”⁸.

Al referirse a un proceso voluntario, se destacan las facultades superiores del hombre, que se encuentran en estrecha relación: la inteligencia le permite conocer la verdad y la voluntad dirigirse al bien conocido. “De alguna manera, la educación puede entenderse como humanización de la vida.”⁹

1.2 Fines de la educación

De acuerdo con Nérci, los fines de la educación se manifiestan en los ámbitos social, individual y trascendental de la persona.

- En cuanto a lo social, la educación debe ocuparse de la transmisión de la cultura a las nuevas generaciones para que éstas la conserven y enriquezcan. Igualmente, debe adecuar los procesos de subsistencia y organización, a las nuevas exigencias sociales generadas por el aumento demográfico y de conocimientos. Por último, la finalidad de la educación en el terreno social será la

⁷ OTERO, Oliveros., op. cit., p.31

⁸ MARIN IBÁÑEZ, Ricardo et al. , El concepto de persona., p.155

⁹ GARCÍA HOZ , Victor., Principios de pedagogía sistemática., p.30

de procurar el progreso económico y social, poniéndolo al alcance del mayor número posible de personas.

- En su enfoque individual, la educación tendrá la finalidad de favorecer al máximo el desarrollo personal de cada educando mediante una atención adecuada a sus capacidades. También debe fomentar la cooperación entre las personas para lograr el bien común, en lugar de buscar la competencia.
- En el nivel trascendente, el fin primordial de la educación será el de suscitar una reflexión y una vivencia más profundas sobre los diversos aspectos de la existencia humana, tomando, a su vez, conciencia de su sentido estético.¹⁰

Desde un enfoque más general, la educación "...es la capacitación para responder a todas las exigencias de la vida humana"¹¹.

1.3 La didáctica como medio que facilita el aprendizaje

Para cumplir con los fines antes expuestos, es necesario que la enseñanza o influencia educativa que se ejerza sobre los educandos sea presentada de una manera tal que facilite su asimilación, es decir, que favorezca el aprendizaje.

¹⁰ cfr. NERICI, Imideo, Hacia una didáctica general dinámica, p.27-28

¹¹ GARCÍA HOZ, Víctor., op cit., p. 30

Por aprendizaje entendemos la incorporación de conocimientos o saberes que no se tenían antes y que de alguna manera modifican el comportamiento del individuo que los recibe

El proceso de dirección del aprendizaje se denomina enseñanza y, para hacerla más eficiente, hay que ajustarla a ciertas normas y técnicas especialmente diseñadas para este fin.

El estudio de dichas técnicas y procedimientos corresponde a la didáctica, disciplina auxiliar de la Pedagogía, cuyo conocimiento resulta de gran importancia para que el docente pueda realizar su labor con mayor éxito.

La didáctica es el estudio del conjunto de recursos técnicos que tienen como finalidad dirigir el aprendizaje del alumno, con el objeto de llevarlo a alcanzar un estado de madurez que le permita encarar la realidad de manera consciente, eficiente y responsable, para actuar en ella como ciudadano participante y responsable.¹²

La didáctica hace posible una educación más eficaz al señalarnos métodos y técnicas adecuados al nivel de madurez de los educandos, a sus posibilidades e

¹² NÉRICI, Imideo., op. cit .p. 57

intereses, así como a la materia o conocimiento que se pretende enseñar, en función del tipo de aprendizaje que busca lograr en los alumnos.

Todo docente debe contar con una preparación didáctica que complemente el dominio de su materia a fin de que sea capaz de transmitirla a sus educandos en la forma más adecuada y pueda promover así un aprendizaje más significativo y duradero en ellos.

1.4 Tipos de educación

La educación puede dividirse siguiendo diversos criterios, como aquél que destaca la procedencia del estímulo así como su intencionalidad, es decir, divide al proceso educativo en auto educación y heteroeducación y, por otra parte en educación sistemática y asistemática.

A continuación se presentan de manera general estas clasificaciones y más adelante se abordará con mayor profundidad la educación referida a la etapa evolutiva que nos ocupa, es decir, la adultez.

individuo, éste tiene la disposición de recibirla, pues de lo contrario no habría educación.¹⁴

De igual manera, la heteroeducación ha sido dividida según el grado de intencionalidad que presenta en:

1) Educación sistemática: se refiere a aquellas acciones educativas organizadas con la intención específica de proporcionar al individuo una serie de estímulos para su perfeccionamiento. La influencia se da en forma directa y se encuentra cuidadosamente estructurada , siguiendo un orden progresivo y coherente para facilitar su asimilación.

También se le llama educación formal pues, por lo general, se da en instituciones o sistemas escolarizados (aunque no es privativa de ellas), porque se da igualmente en al ámbito familiar o comunitario, siempre y cuando exista la clara intención de educar, siguiendo un plan determinado.

2) Educación asistemática: este tipo de educación considera todas aquellas influencias que se ejercen en los sujetos de manera espontánea y sin el propósito directo de propiciar su perfeccionamiento, aunque de hecho lo hagan. Aquí se

¹⁴ *cfr* , *ibidem*., p.23

pueden incluir los estímulos emitidos por los medios de comunicación, tales como radio, televisión, cine, etc., al igual que la interacción social. También es conocida como educación informal.

Una misma persona puede (y de hecho lo hace), recibir todos estos tipos de educación a lo largo de su vida. Sin embargo, una vez que se le han proporcionado las herramientas necesarias para desempeñar su proceso educativo con éxito, éste debe encaminarse hacia la autosuperación. De esta forma es el mismo educando quien orienta sus esfuerzos hacia la mejora continua de todas sus capacidades.

Hay que recordar que, para que pueda hablarse de educación -en cualquiera de sus tipos-, debe estar implícita la idea de perfeccionamiento, pues de no ser así, no se le puede llamar educación.

1.5 Educación permanente

De acuerdo con NÉRICI, " La educación permanente es una modalidad relativamente nueva de encarar la educación. Tiene por objeto la fusión de la

educación sistemática proporcionada por la escuela con la autoeducación...”¹⁵ y busca continuidad, actualización y superación personal.

Como ya se mencionó, el hombre tiene la capacidad de perfeccionarse a lo largo de toda su existencia, de ahí que haya surgido la preocupación por brindarle la oportunidad de acceder, en cualquier etapa de su vida, a una educación que le permita desarrollar al máximo sus potencialidades a fin de mejorar su calidad de vida y la de la comunidad donde se desenvuelve.

Esa preocupación ha cobrado mayor relevancia a raíz del acelerado proceso de industrialización que se ha desatado a nivel internacional en los últimos años, provocando un cambio constante en todos los ámbitos, desde el sector productivo hasta el contexto cultural, que se ven invadidos por adelantos tecnológicos cada vez más sofisticados.

Bajo esta perspectiva, surge el concepto de educación permanente o continua, que propone extender el proceso educativo mucho más allá de su fase escolarizada -que se reduce a las primeras etapas de la vida (infancia, adolescencia y juventud)-, a fin de proporcionar a toda persona, cualquiera que sea su edad, las herramientas

¹⁵ ibidem., p.25

necesarias para que se adapte adecuadamente al ritmo cambiante de la sociedad moderna, e influya en ella para su mejora.

Para Jerold Apps, los propósitos de la educación permanente deben ser:

1) contribuir a la supervivencia de las personas , 2) ayudar a las personas a encontrar un significado, 3) ayudarlos a aprender a aprender y 4) contribuir a que las comunidades (la sociedad) ofrezcan a sus miembros un ambiente más humano. ¹⁶

Como se puede apreciar, tales propósitos se desprenden en gran medida de los fines de la educación (vid supra p. 15).

Para alcanzarlos, la educación permanente debe abarcar más que la simple adquisición de conocimientos, propiciando la reintegración de los mismos y la aportación de otros nuevos, en función de la utilidad que representen para cada sujeto en su situación particular.

1.6 Educación de adultos

La educación de adultos, a pesar de ser un tema de reciente inclusión en las conferencias internacionales (posteriores a la segunda guerra mundial) ¹⁷ , se ha discutido de manera recurrente dado el reconocimiento que se ha hecho de que

...ya no es posible, por muy completa que sea la instrucción que reciba, que un hombre quede preparado desde su infancia, su adolescencia o en su juventud, para resolver los problemas que se le plantearán en la edad adulta. La sociedad continuará evolucionando y cambiando ; incluso cuando ese hombre haya asumido ya sus responsabilidades de ciudadano en la comunidad de adultos. ¹⁸.

Como puede observarse, la educación de adultos está en estrecha relación con el planteamiento desarrollado en cuanto a educación permanente, debido a que ésta constituye el fundamento de la educación de adultos. Es decir, a partir de la concepción de que la persona puede y debe educarse a lo largo de toda su vida para enfrentar con éxito los retos que cada etapa le impone, se presenta la educación de adultos como aquélla que se da en este periodo concreto de la

¹⁶ APPS, Jerold W. , Problemas de la educación permanente ., p.67

¹⁷ cfr INFANTE, M Isabel., Educación comunicación y lenguaje ., p.33

¹⁸ HELY, A S.M. , Nuevas tendencias de la educación de adultos ., p.10

existencia y que tiene como finalidad...proporcionar a los individuos los conocimientos necesarios para el desempeño de sus funciones económicas, sociales y políticas y , especialmente en capacitarles, mediante la participación en la vida de sus respectivas comunidades para vivir de modo más completo y armonioso.¹⁹

De este modo, el objetivo de la educación de adultos, más que instruir consistirá en formar y tenderá a fomentar en la persona la curiosidad intelectual así como el deseo y capacidad de participar en la vida cultural de su comunidad en un ambiente de libertad y tolerancia

Es preciso aclarar que la educación de adultos en sentido estricto abarca solamente los programas educativos estructurados que ofrecen a los adultos las instituciones y organismos de enseñanza, por lo que no se aplica a la forma en que estos amplían sus conocimientos o cultivan su inteligencia de manera asistemática

La educación de adultos, como es de suponerse, difiere en cuanto a fundamentos (biológicos, psicológicos y sociales) , objetivos y metodología de la de niños y adolescentes, por lo que deben tenerse en cuenta las particularidades que de ellos se derivan.

¹⁹ ibidem ., p 29

El público adulto es voluntario y solamente asistirá si encuentra en la educación una respuesta a sus necesidades o problemas, impartida a su nivel y con métodos adecuados a sus expectativas y posibilidades .

Los grupos de adultos son heterogéneos en edad, situación familiar y profesional, nivel de preparación, etcétera. Esto puede ser por un lado fuente de enriquecimiento, pero también supone una enorme dificultad para estandarizar los contenidos y adaptarlos a las características particulares de cada adulto.

De cualquier forma, resulta evidente la importancia que tiene este tipo de educación para la solución de problemas en diferentes ámbitos sociales: económico, político, técnico, productivo e incluso moral y, en consecuencia, es necesario prestar mayor atención a su estructuración, metodología , contenidos y sobre todo a la preparación de quienes habrán de impartirla.

No hay que olvidar que, "...las características psicobiológicas y psicosociológicas (aptitudes, motivaciones, capacidades) en que debe apoyarse la formación de adultos dependen, en gran parte, de las condiciones de vida y del medio educativo pasado y presente."²⁰

1.7 El adulto como sujeto de educación

La vida humana atraviesa en su evolución por diferentes etapas, las cuales pueden delimitarse e incluso subdividirse para efectos de estudio. De esta manera, la infancia, adolescencia y juventud se identifican claramente por los cambios físico-biológicos y psicológicos que tienen lugar a lo largo de cada período, dado que estas características se presentan de manera muy similar en todos los individuos, lo cual permite establecer parámetros cronológicos definidos.

Sin embargo, al buscar un concepto de adulto, o de la adultez como etapa, normalmente se encuentra una definición vaga que alude al término de la evolución biológica, situándolo como el período posterior a la juventud.

Esto se debe probablemente a la dificultad que supone establecer criterios precisos para su delimitación o la descripción de sus características, dado que ahora son los factores psicológicos, sociales y culturales los que mayor influencia ejercen en el desempeño de cada persona, dificultando así las generalizaciones.

²⁰ LÉON, Antoine , Psicopedagogía de los adultos , p.40

No obstante, por ser una de las etapas más largas de la vida, es necesario dividirla en periodos, al igual que las demás, aunque se trate sólo de aproximaciones hechas bajo distintas concepciones.

Tenemos, por ejemplo, que Bromley propone cuatro subdivisiones para esta edad.

a) Comienzos de la edad adulta (21-25 años) aquí destaca aspectos de tipo legal, como la mayoría de edad, el inicio de la actividad profesional y económica, matrimonio y maternidad o paternidad, etc.

b) Mediados de la edad adulta (25-40 años) en esta edad ubica la consolidación de roles sociales y profesionales, que se estabilizan. Por otra parte, señala una leve declinación en funciones físicas y mentales.

c) Edad madura (40-55 años) este período se caracteriza, según el autor, por el mantenimiento de roles sociales y profesionales, la separación de los hijos y la continuación del deterioro en funciones físicas y mentales.

d) Edad del prerretiro (55-65 años) durante estos años, la declinación de funciones sigue su curso, los intereses parecen menos intensos y, de acuerdo con Bromley,

se observa cierta despreocupación ante los roles profesionales y los asuntos de la comunidad.²¹

Como se puede apreciar, esta clasificación tiene un enfoque de deterioro gradual de las facultades.

Sin embargo, otras posturas consideran a la adultez como la época de máximo desarrollo intelectual; tal es el caso de Francisco Larroyo, que propone la siguiente división de etapas en la adultez:

Etapas.- La a (sic) consta, a su turno, de dos períodos: la edad viril (25-40 años) y la madurez (40-65). Tras la madurez aparece la vejez o senectud (65-80 años). Todos estos períodos y límites de edad, son términos medios, promedios aproximados. Las concepciones son abundantes. La edad viril es el climax de la vida psicofísica; en la madurez transcurren los mejores años de la vida intelectual. La senectud es el declive paulatino de la vida psicofísica. el viejo se mantiene en vilo por su experiencia; la decrepitud es la mengua definitiva de lo corporal y lo anímico.²²

²¹ *cf.* LÉON, Antoine., *op. cit.*., p. 64-65

²² LARROYO, Francisco., *Diccionario Porrúa de Pedagogía.*, p. 22

Desde otro enfoque Infante, por ejemplo, opina que la distinción entre infancia y adultez es de tipo cultural y se da solamente en las clases acomodadas, pues en sectores de bajos ingresos, los niños se ven en la necesidad de incorporarse al trabajo a edades muy tempranas, con lo cual adquieren la responsabilidad y las experiencias propias de la vida adulta.²³

Tal vez, a esto se deba el hecho de que la UNESCO haya establecido los quince años como criterio para que una persona que no ha tenido educación escolarizada hasta esta edad, sea considerada como sujeto de educación para adultos.

Cabe destacar pues, que las características de estos adultos serán diferentes a las de los individuos de la misma edad, pertenecientes a otros grupos sociales como lo afirma Isabel Infante:

No es lo mismo “ser niño” o “ser adulto” en la clase alta, media o baja. En las clases media y alta, las personas han llegado a su adultez después de un proceso de infancia y adolescencia escolarizadas y se enfrentan, terminado su periodo educativo con el cambio de roles que significa el campo laboral ... En la clase baja, en cambio, las estrategias de supervivencia obligan a un porcentaje

²³ cf INFANTE, M. Isabel ., op. cit., p. 36-37

considerable de niños a abandonar la escuela para colaborar con la economía familiar.²⁴

Por ser éste un estudio sobre analfabetismo en adultos, es precisamente a los de clase baja a quienes se hará referencia al describir sus características, forma de aprender y motivaciones.

I.7.1 Características del adulto

Las características del adulto que a continuación se señalarán, son solamente aquellas que se relacionan de alguna manera con su forma de aprender.

I.7.1.1 Desarrollo físico

Como se señaló en el apartado anterior, existen diversas posturas o concepciones sobre la edad adulta, y algunas ponen mayor énfasis en los aspectos referentes a la disminución de destrezas o capacidades.

Si bien es cierto que, a medida que transcurren los años el organismo se va transformando y que, una vez alcanzado el punto máximo de desarrollo, dichos cambios suponen una involución. Esto no significa de ningún modo que la persona

²⁴ ibidem ,p 35

quede imposibilitada para emprender y realizar con éxito numerosas actividades de aprendizaje pues, además de que el deterioro de las capacidades progresa con lentitud, éste no constituye un obstáculo insalvable.

En este sentido tenemos que durante la etapa adulta disminuyen tanto la agudeza visual como la auditiva, manifestándose en grado y a edades diferentes en las distintas personas:

... la investigación sugiere que la visión disminuye con rapidez a partir de los cuarenta años. Del mismo modo, la audición disminuye con la edad. La discriminación de tonos empieza a declinar alrededor de los veinticinco años, disminuye paulatinamente hasta los cincuenta y cinco y después cae de manera aún más marcada... la audición empeora con la edad en todos los adultos y los tonos de alta frecuencia se oyen peor que los tonos bajos.²⁵

Lo mismo sucede con el tiempo de reacción, que alcanza su punto máximo alrededor de los diecinueve años y permanece constante hasta los veintiséis aproximadamente, para luego disminuir lentamente hasta el final de la vida.

²⁵BISCHOF,L.,cit. por, APPS,J., op. cit.,p. 107

Sobre el cerebro, se sabe que alcanza su peso máximo entre los veinte y los treinta años, posteriormente va en declive al igual que su volumen y la cantidad de células nerviosas. A pesar de que el tamaño del cerebro disminuye con la edad, esto no guarda relación alguna con la inteligencia.

Naturalmente, algunas funciones, en especial las que requieren habilidad y destreza físicas, quizá no se realizan tan bien a medida que pasan los años, pero otras funciones pueden cumplirse considerablemente mejor cuando se es mayor, sobre todo en situaciones que requieren experiencia (por ejemplo, aquellas que exigen capacidad de decisión (sic) y sensatez).²⁶

1.7.1.2 Desarrollo intelectual

Por otro lado, en cuanto al desarrollo intelectual de los adultos, muchos han tratado de medirlo en función de los tests o pruebas psicológicas, como la *Wechsler Adult Intelligence Scale* (WAIS), con el objeto de comprobar en qué medida varían los resultados con el paso del tiempo. La investigación reveló que los adultos "mantienen" su capacidad en las pruebas de vocabulario, información y

²⁶ ibidem .,p.60

comprensión, no así en las relacionadas con composición de objetos, construcción con cubos y símbolos de dígitos.²⁷

De ahí que se afirme que por lo menos en algunas áreas, la inteligencia del adulto disminuye con la edad. Sin embargo, desde otra perspectiva, Bischof señala que la inteligencia debe medirse más bien en relación con la capacidad para resolver problemas de toda índole, rechazando así las pruebas que se basan en aspectos como la velocidad para ordenar cubos.

Igualmente, Baltes y Schaie, utilizando un método de análisis factorial, encontraron cuatro dimensiones de la inteligencia:

- Inteligencia cristalizada, referente a las aptitudes que se adquieren en la escuela y a través de la experiencia, como las de lenguaje, números y razonamiento inductivo.
- Flexibilidad cognitiva, que es la capacidad para desplazar el pensamiento de un enfoque a otro (como por ejemplo el empleo de sinónimos y antónimos).
- Visualización, es decir, organizar y procesar materiales visuales, identificar figuras incompletas, etc

²⁷ cf. APPS, Jerold., op. cit., p.62

- Flexibilidad visuomotriz: coordinación de actividades visuales y motrices.

... descubrieron que los resultados en inteligencia cristalizada y visualización aumentaban marcadamente con la edad, aún en individuos mayores de setenta años. La flexibilidad cognitiva se mantenía constante. De los cuatro grupos de inteligencia, sólo declinaban los resultados correspondientes a flexibilidad visuomotriz.²⁸

Por último, Piaget concibe el desarrollo de la inteligencia como un acceso a formas de abstracción con elevación progresiva, algunas pruebas al respecto demuestran que a pesar de que la mayoría de los adultos han superado el estadio concreto, pocos llegan al dominio de las operaciones formales, quedando en un nivel intermedio, dependiendo del tipo de actividades que esté realizando.²⁹

Aunque más adelante se retomarán y ampliarán algunas consideraciones sobre la inteligencia (vid infra p.66), por el momento conviene señalar que:

²⁸ idem

²⁹ cfr LÉON, Antoine., op.cit., p.37

Entre los adultos que asisten a cursos para analfabetos, casi todos, excepto los extremadamente lentos tienen madurez mental suficiente para aprender a leer con bastante facilidad.³⁰

Igualmente, la experiencia con que cuentan los adultos compensa en gran medida algunos de los factores de deterioro en sus capacidades físicas e intelectuales por lo que, en principio, no tienen ningún impedimento de tipo orgánico para el aprendizaje.

De ahí, se puede suponer que las limitaciones que los adultos llegan a presentar para el aprendizaje, se encuentran más en relación con la inseguridad que ellos mismos perciben sobre sus capacidades, que con obstáculos de orden sensitivo o intelectual.

Como se mencionó al inicio, los conceptos abordados a lo largo de este capítulo constituyen los fundamentos básicos del presente estudio y sustentan su enfoque teórico.

En seguida se analizarán con mayor profundidad los elementos directamente relacionados con la tesis propuesta.

³⁰ GRAY, William., La enseñanza de la lectura y de la escritura , p. 98-99

CAPÍTULO II: ALFABETIZACIÓN

En un mundo como el actual, donde los avances tecnológicos han transformado enormemente el quehacer humano en todos sus ámbitos, incluyendo el de la comunicación, resulta asombroso pensar que existen grupos de personas marginadas por completo, no sólo de dichos avances, sino también de una de las formas de comunicación más antiguas que ha inventado el hombre como es el lenguaje escrito, que en la actualidad es indispensable para una adecuada integración y desempeño dentro de la sociedad.

Este fenómeno, conocido como analfabetismo, puede ser analizado desde diversos puntos de vista: sus causas y consecuencias, las implicaciones sociales que tiene, la mejor manera de combatirlo, etc.

El propósito principal de este estudio sobre alfabetización es el de detectar las habilidades mentales que una persona adulta, marginada del mundo alfabetizado, requiere desarrollar para lograr eficazmente el aprendizaje de la lectoescritura a un grado tal que le permita aplicar estos conocimientos en su vida cotidiana. Para ello sería útil definir en primer lugar lo que se entiende por analfabetismo.

II.1 Conceptos de alfabetismo y analfabetismo

Los conceptos de analfabetismo y alfabetismo son evidentemente opuestos, por lo que al definir uno de ellos y basándose en su etimología (*an*, privativa y *alphabetos*, alfabeto: que no sabe leer ni escribir)³¹, se podría deducir fácilmente el otro, cambiando simplemente la palabra incapacidad por capacidad, o viceversa, según se refiera al primero o al segundo.

Sin embargo, por tratarse de conceptos complejos -debido a la dificultad que existe para delimitar claramente las habilidades requeridas para pertenecer a uno u otro grupo-, es necesario profundizar más en su definición y los criterios que la delimitan.

De acuerdo con el concepto propuesto por la UNESCO, se considera analfabetas a aquellas personas mayores de quince años “...que no conocen los signos gráficos necesarios para la lectura y la escritura de la lengua que hablan; no siendo, por ello capaces de leer y escribir, de manera comprensiva una breve y simple exposición de sucesos de su vida habitual...”³²

³¹ cfr., LARROYO, Francisco., Diccionario Porrúa de Pedagogía, p 46-47

³² idem.

Esta definición presenta aún ciertos problemas para especificar el grado de dominio exigido para que una persona sea considerada como alfabetizada o no.

Por ejemplo, puede considerarse alfabetizada a una persona que sabe descifrar los “signos” escritos y traducirlos en lenguaje oral, aunque de hecho no comprenda lo que ha leído, o bien, cuando solamente es capaz de escribir correctamente su nombre y algunos datos personales.

Por este motivo, en 1962 un Comité Internacional de expertos sobre Alfabetización amplió la definición estableciendo un dominio tal de la lectoescritura y el cálculo básico que permitan a la persona desenvolverse adecuadamente dentro de su comunidad en aquellas actividades que requieren alfabetización.³³

Bajo este criterio la persona, para considerarse como alfabetada, debe ser capaz de utilizar cotidianamente las habilidades de lectura, escritura y cálculo básico de acuerdo con las exigencias de su medio.

De esta forma se aclara un poco más el concepto, aunque plantea una nueva distinción entre la población urbana y la rural, pues la primera se enfrenta a un ambiente mucho más complejo que la segunda. En este sentido, Gray propone un

criterio de cuatro años de escolaridad para asegurar la adquisición, retención y utilización de las habilidades de lecto-escritura.³⁴

Así vista, la alfabetización va más allá de la simple decodificación de símbolos gráficos; comprende, además, el dominio de una serie de habilidades cuya adquisición se garantiza, desde esta perspectiva, con una estancia más o menos prolongada dentro de un sistema escolarizado.

Tomando en cuenta que en muchos países de América Latina el nivel de escolaridad de la mayoría de la población no rebasa el tercer año de educación básica, tendríamos que afirmar, de acuerdo con esta concepción, que se trata de países eminentemente analfabetas, lo cual modificaría substancialmente las estadísticas y cálculos existentes al respecto.

De ahí la relevancia del criterio que se siga para establecer los conceptos de analfabetismo y alfabetismo, pues de ello dependerá, no solamente el cálculo estadístico de porcentajes y tasas de analfabetismo, sino también los objetivos y alcances que se planteen en los programas de alfabetización.

³³ cf., INFANTE. R., M. Isabel., Educación comunicación y lenguaje ., p. 10

³⁴ cf., ibidem .,p.11

Por lo tanto, se puede concluir que, independientemente del grado de escolaridad que una persona tenga, el concepto de alfabetismo debe implicar necesariamente la comprensión y posterior utilización de lo leído, así como la posibilidad de traducir el pensamiento en lenguaje escrito a voluntad del sujeto y de forma cotidiana, pues con menos no se puede hablar de una persona realmente alfabetada.³⁵

Este concepto se ha denominado "alfabetización funcional" para distinguirlo precisamente de aquellos elaborados con criterios más laxos y aludiendo a la capacidad que la persona debe desarrollar para desempeñar adecuadamente las funciones que, dentro de su comunidad, requieren alfabetización.³⁶ Aunque aún no es posible determinar claramente cuáles, o hasta qué punto las funciones de una comunidad marginada requieren alfabetización.

En este punto cabe aclarar que, a pesar de que el concepto de alfabetización abarca tanto la lectoescritura como el cálculo básico, aquí nos enfocaremos únicamente a la lectoescritura, de acuerdo con los objetivos del presente estudio.

³⁵GRAY, William., *op. cit.*, p.,12-13

³⁶INFANTE, M: Isabel., *op. cit.*, p. 14

II.2 Instituto Nacional para la Educación de los Adultos

A continuación se describirán las características principales, la estructura y funcionamiento general del Instituto Nacional para la Educación de los Adultos, organismo encargado de proporcionar este tipo de educación a los habitantes de todo el país que la requieran.

II.2.1 Antecedentes

La alfabetización y la educación de adultos en nuestro país, han pasado por diferentes etapas a lo largo de la historia, desde "...la transmisión del saber en función de las castas sociales, durante la época prehispánica; la acción instructiva denominada 'evangelización', en el tiempo de la conquista; el establecimiento de la enseñanza laica, por parte de Benito Juárez, así como la primera campaña nacional de alfabetización realizada por José Vasconcelos³⁷, hasta la creación de instituciones y organismos específicos destinados a dar atención a la población analfabeta.

Algunas de estas instituciones son: la Dirección General de Alfabetización y Educación Extraescolar (DGAE), el Instituto Nacional Indigenista (INI), el Centro de

Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe (CREFAL), la Dirección General de Educación para Adultos (DGEA) ³⁶.

Actualmente, el principal organismo dedicado a la alfabetización y la educación de adultos en México es el Instituto Nacional para la Educación de los Adultos (INEA), creado el 31 de agosto de 1981 por decreto presidencial, y cuya finalidad es "...promover servicios educativos dirigidos a los mexicanos mayores de 15 años que, por diferentes causas son analfabetos o no han podido iniciar o concluir su educación primaria o secundaria"³⁹.

II.2.2 Marco Jurídico

El INEA está constituido como un organismo descentralizado de la Administración Pública Federal, y cuenta con personalidad y patrimonio propios; los fundamentos jurídicos de la educación que imparte se encuentran, principalmente, en el artículo 3º de la Constitución, en la Ley Federal de Educación y en la Ley Nacional de Educación para Adultos.

³⁷ INEA "Comunidad INEA SEP", #54, Febrero 1994, Año XII, V época, p.24

³⁸ idem

³⁹ INEA, Folleto "¿Qué es el INEA?", p.5

De acuerdo con el artículo 3° constitucional antes citado, la educación básica (primaria y secundaria), no solamente es un derecho sino una obligación para todos los mexicanos.⁴⁰ Es indispensable, pues, que exista un organismo encargado de atender las necesidades educativas de todas aquellas personas que han quedado rezagadas dentro del Sistema Educativo Nacional y, por lo tanto, no alcanzan a cubrir el grado de escolaridad considerado como básico.

Por otro lado, en conformidad con la reforma derivada del Programa Nacional de Modernización Educativa, los programas de educación para adultos deben adaptarse a las características particulares de la región donde se aplican, así como al tipo de población a quien van dirigidos (indígena, rural, urbana, etc.)

II.2.3 Objetivos

De manera sintética, los principales objetivos que persigue el INEA son:

- Desarrollar acciones educativas para que, aquellas personas mayores de quince años que carezcan de las habilidades requeridas en el ejercicio de la lecto escritura y el cálculo básico, las adquieran y apliquen en su vida cotidiana, o bien, inicien o concluyan su educación primaria o

⁴⁰ Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos., Ed. Trillas., p. 10 - 14

secundaria, según el caso; al igual que la población de entre 10 y 14 años que ha desertado o no ha sido matriculada en la educación primaria.

- Todo esto, en un marco de bienestar, solidaridad social y capacitación para el trabajo, fomentando el auto-didactismo, así como la continuidad en la educación a través de la actualización de conocimientos y la investigación.⁴¹
- Se busca, ante todo, fomentar la voluntad de educar y educarse, por medio de la participación social.

II.2.4 Estructura Administrativa

La estructura administrativa del INEA está organizada en tres niveles: central, estatal y regional.

El nivel central cuenta con una Dirección General, cinco Direcciones de Área y cuatro Unidades de Apoyo. Se encarga de la planeación y operación del sistema, elaborando los materiales nacionales y estableciendo las normas para la elaboración de materiales regionales, las políticas y estrategias de trabajo, los

procedimientos de concertación; igualmente, apoya la formación del personal voluntario, da seguimiento y evalúa el servicio, además de apoyar financieramente a las delegaciones y conducir el sistema descentralizado de acreditación y certificación de estudios.

En el nivel estatal hay 32 Delegaciones cuya función consiste en formular el programa de trabajo anual, organizar el servicio concertando con los gobiernos local, municipal y con el sector social; también desarrolla el material regional, incorpora y forma a los organizadores y asesores, al tiempo que coordina la integración de círculos de estudio.

A nivel regional, existen 354 Coordinaciones de Zona, cada una de las cuales abarca uno o más municipios del estado, de acuerdo con sus características económicas, políticas, geográficas, culturales, de educación y de población. Cumple la función de operar y controlar los servicios, recopilar información, supervisar, concertar acciones, evaluar el conocimiento y dar capacitación.⁴²

⁴¹ INEA., Folleto *¿Qué es el INEA?*, p.7

⁴² cf. INEA, Folleto "Para aprender más...en el comité de solidaridad educativa", p. 22-24.

II.2.5 Servicios que ofrece el INEA

El INEA ofrece diferentes servicios educativos , conforme a lo establecido por sus propios objetivos, los cuales abarcan:

- Alfabetización
- Educación Básica: Primaria y Secundaria
- Educación Comunitaria

Tanto en la alfabetización como en la educación básica, existen diferentes modalidades, según el tipo de población a quien van dirigidos, mismas que se describirán de forma general a continuación.

La información ha sido estructurada en forma de cuadro (por la autora de este trabajo) para proporcionar una visión más clara de los datos y facilitar su comprensión.

CUADRO 2.1 “SERVICIOS QUE OFRECE EL INEA”

SERVICIO

M
O
D
A
L
I
D
A
D
E
S

Alfabetización	Educación Básica
Atención a Población Urbana	Primaria Intensiva para Adultos PRIAD
Atención a Población Rural	Modelo Pedagógico de Educación Primaria para Adultos MPEPA
Radio Alfa	Proyecto de Primaria 10-14 PEP 10-14
	Secundaria Abierta SECAB

Modalidades de alfabetización

Existen tres modalidades en los servicios educativos del INEA: Atención a población Urbana, Atención a Población Rural y Radio Alfabetización

Las dos primeras modalidades utilizan el mismo método, aunque adaptado a las características particulares de cada grupo.

La principal distinción que hace el INEA entre la modalidad de Atención a la Población Urbana y la Rural, es que la primera va dirigida -según sus criterios- a los analfabetos funcionales, es decir, aquellos que conocen las letras pero no las juntan, leen pero no escriben o conocen los números aunque no sepan sumar ni restar ; y la segunda se dirige a los analfabetos puros, o sea, aquellos que no poseen antecedente alguno en la lecto-escritura ni el cálculo básico.

Sin embargo, en la práctica, observamos que esta distinción no es tan tajante, pues se llegan a encontrar casos de analfabetismo puro en la población urbana y analfabetismo funcional en la rural, debido probablemente a la constante emigración de la población del campo hacia las ciudades.

En cuanto a la modalidad de alfabetización por radio, ésta puede apoyar a la de atención a población urbana ya que utiliza los mismos libros.

La forma de trabajo en cualquiera de las modalidades puede ser individual o grupal, según se atienda a uno o varios analfabetos a la vez.⁴³

Modalidades de educación básica

El servicio de educación básica también presenta diferentes modalidades:

- **Primaria Intensiva para Adultos (PRIAD).**- Su propósito principal consiste en lograr el desarrollo de las capacidades y habilidades que permitan el dominio de la lecto-escritura y el cálculo básico, además de aportar los conocimientos necesarios para la mejor comprensión del entorno físico y social, procurando el mejoramiento de las condiciones de vida.

El plan de estudios abarca cuatro áreas: Español, Matemáticas, Ciencias Sociales y Ciencias Naturales, dividido en tres partes. Para el estudio de cada parte, se calcula un tiempo aproximado de seis a ocho meses, por lo tanto, la primaria se completaría en un promedio de dieciocho a veinticuatro meses.⁴⁴

- **Modelo Pedagógico de Educación Primaria para Adultos (MPEPA).**- Su finalidad es que los adultos desarrollen habilidades para adquirir y aplicar conocimientos que les permitan mejorar su vida personal, familiar y social, con un juicio crítico y responsable. Este modelo abarca seis áreas de estudio en dos partes. Las áreas de estudio son. Español, Matemáticas,

⁴³ cf. INEA, Folleto “¿Cómo alfabetizar a los adultos en un grupo?”, p. 13

⁴⁴ cf. INEA., Folleto “¿Qué es el INEA?”, p. 22-25

Educación para la vida familiar, Educación para la vida comunitaria, Educación para la vida laboral y Educación para el nacionalismo.⁴⁵

El tiempo requerido para concluir los estudios, varía de acuerdo con la preparación anterior de los adultos, los contenidos que ya conocen, etc. ; se estima un período de veinte meses en total para las dos partes.

El modelo cuenta, además , con materiales didácticos regionales, con la finalidad de adaptarse a las características de la localidad o estado donde se aplican.

- Proyecto de primaria 10-14 (PEP 10-14).- Es un modelo diseñado para atender a los niños de entre diez y catorce años que, por alguna causa, han desertado del sistema escolarizado. el material se elaboró tomando en cuenta los intereses y necesidades de estos niños.

El programa está estructurado en tres niveles de dificultad progresiva, buscando que el niño domine, en primer lugar, las habilidades de lecto-escritura y el cálculo básico; posteriormente, aprenda a expresarse y a cuantificar su mundo circundante para que, finalmente, adquiera los

⁴⁵cfr. *ibidem* , p. 19-29

contenidos de primaria regular, desarrollando una actitud crítica-reflexiva con el fin de utilizar estos conocimientos en la solución de problemas reales cotidianos.⁴⁶

- Secundaria Abierta. (SECAB)- En este modelo, el adulto tiene la posibilidad de iniciar o concluir su educación secundaria, acrecentando el nivel de conocimientos adquirido en primaria, con elementos de cultura universal y con el desarrollo del pensamiento lógico.

El plan está constituido por cuatro áreas de estudio: Español, Matemáticas, Ciencias Sociales y Ciencias Naturales, en tres grados.

El asesor debe motivar al adulto para que continúe su proceso educativo con una participación activa, y orientarlo en el manejo de los libros de texto.⁴⁷

11.2.6 Servicio de Educación Comunitaria

Su propósito principal es ayudar a que los grupos y comunidades eleven su calidad de vida a través de una mayor participación y organización. Este servicio promueve

⁴⁶cfr. ibidem., p. 26-27

⁴⁷cfr. ibidem , p. 28-29

el programa de educación permanente y la capacitación no formal para el trabajo, tanto en centros urbanos como rurales.

Las actividades que se llevan a cabo son muy variadas y pueden ir desde cursos de carpintería, plomería, corte y confección, etc., hasta eventos culturales y recreativos o de bienestar familiar, siempre conforme con las necesidades de la comunidad.⁴⁸

II.2.7 Personal del INEA

Todos los servicios antes mencionados operan con personal voluntario (jóvenes y adultos) que orientan a los educandos en los diferentes niveles y modalidades.

El personal voluntario puede apoyar como:

- Alfabetizador, asesor y/u orientador educativo - trabaja directamente con los adultos, como guía de su aprendizaje.
- Organizador regional o promotor - coordina a los anteriores.

⁴⁸ cfr. ibidem., p 33-34

Como se observa, la operación del INEA se basa fundamentalmente en la participación social solidaria de aquellas personas que, a lo largo de todo el país ayudan a la institución a llevar a cabo la tarea educativa para la cual fue creada.⁴⁹

II.2.8 Perfil del alfabetizador

Por tratarse de un estudio enfocado eminentemente hacia la alfabetización, sólo se describirá el perfil del alfabetizador, aunque, dada la estructura de la organización, las características de los asesores y orientadores (niveles de primaria y secundaria respectivamente) son muy similares.

Al ser ésta una labor voluntaria, puede suponerse en principio que se trata de personas con:

- Conciencia y compromiso social
- Gusto por las relaciones interpersonales
- Voluntad de servicio
- Disponibilidad de tiempo y esfuerzo para dedicarlo a la labor comunitaria

En otro aspecto, las personas que deciden apoyar como alfabetizadores de adultos, deben poseer o desarrollar :

- Facilidad de palabra y adecuación del lenguaje al nivel del educando

⁴⁹ cfr. INEA., Folleto "Para aprender más... en el comité de solidaridad educativa?" p. 22

- Un conocimiento de las características de los adultos analfabetas (según el tipo de población de que se trate: rural o urbana)
- Paciencia para conducir el aprendizaje al ritmo del adulto, que, por lo general, es lento
- Conocimiento de los diferentes métodos y técnicas de alfabetización
- Capacidad para crear un clima de confianza y motivación entre los adultos.

Es preciso aclarar que este perfil fue elaborado por medio de inferencias acerca de la labor que desempeña el alfabetizador, ya que no se encontró explicitado en ningún documento del INEA.

Para colaborar como alfabetizador en el INEA solamente se necesita acudir a cualquiera de las Coordinaciones de Zona, ahí le indicarán la ubicación del grupo o círculo de estudio, a cargo de dicha Coordinación, donde se requieran sus servicios.

Otra posibilidad es que el aspirante cuente ya con una persona o grupo de personas que quieran ser alfabetizadas, en cuyo caso solamente deberá notificar de su existencia a la Coordinación de Zona correspondiente según el lugar donde se reúne el grupo, así como la frecuencia y horario de las sesiones.

En ambos casos, el promotor asignado para cubrir esa área registrará el grupo y proporcionará al alfabetizador el material necesario (Formato de registro, *Libro del Adulto*, *Evaluación Diagnóstica-Final* e *Instructivo del Alfabetizador*) en cantidad suficiente para todos los integrantes del grupo. Igualmente, realizará visitas periódicas al grupo para verificar su desempeño, escuchar sus inquietudes, informar al alfabetizador sobre las actividades de capacitación que imparte la Coordinación de Zona y/o proporcionarle más material.

Cabe señalar, que las actividades de capacitación antes mencionadas se realizan de forma ocasional sin una periodicidad determinada, solamente cuando la Coordinación de Zona lo juzga pertinente. Por lo tanto, la única capacitación que recibe el alfabetizador para iniciar su labor es el *Instructivo del Alfabetizador*, donde se le orienta principalmente en el manejo del *Libro del Adulto* para que asesore a los alfabetizandos al respecto y promueva la discusión de los temas que ahí se exponen.

Por su parte, el alfabetizador se compromete a asistir puntualmente a las sesiones convenidas con el grupo o establecidas por el promotor, y a desarrollar las actividades sugeridas en el *Instructivo del Alfabetizador* para llevar a cabo el proceso de alfabetización.

II.2.9 Perfil del adulto analfabeta

No existe un perfil determinado de los adultos analfabetas, sino que más bien se trata de una serie de características de las personas que asisten a los grupos de alfabetización, en las cuales se incluyen datos referentes a su edad promedio, sexo, ocupación, estado civil, etc., mismas que se presentan a continuación, tomando los datos del “perfil del usuario” que realizó el Departamento de Seguimiento y Apoyo Operativo INEA. D.F., contenidos en el folleto *¿Cómo alfabetizar a los adultos en un grupo?*.

- La edad promedio de la población analfabeta en atención oscila entre 45 años y más.
- Un 59.5% son mujeres y un 40% son hombres.⁵⁰
- Las principales ocupaciones que tienen los adultos analfabetas son:
Amas de casa, trabajadores en la industria, obreros, comerciantes y dependientes, trabajadores domésticos, oficinistas, desempleados, trabajadores ambulantes, jubilados y artesanos.
- Su estado civil es : solteros 21% casados 78.9%

⁵⁰ INEA., Folleto “¿Cómo alfabetizar a los adultos en un grupo?” ,p. 6

- Los adultos analfabetos, presentan problemas de psicomotricidad fina, de vista cansada o miopía, lo cual dificulta el aprendizaje de la escritura y la lectura de letras pequeñas.
- La mayoría de los adultos que asisten a los Círculos de Estudio para aprender a leer y a escribir:
- Son inseguros, por no contar con un código que les permita entender el lenguaje escrito.
- Presentan sentimientos de tristeza y frustración por no haber ido a la escuela cuando estaban chicos.
- Manifiestan temor al estudio, considerándose personas que ya no aprenden y todo lo olvidan.
- Los adultos analfabetos, por lo general, carecen de hábitos de atención y concentración, lo cual dificulta la adquisición de la lecto-escritura.⁵¹

A lo largo de este apartado, se han descrito las características principales, los objetivos, estructura, servicios y personal de una de las instituciones más importantes dedicada a la alfabetización y la educación de adultos en México, lo cual nos permite conocer los esfuerzos que en este sentido realizan tanto las autoridades como la comunidad, por abatir el rezago educativo de los sectores más desprotegidos de la sociedad.

A pesar de que los índices de analfabetismo y educación básica incompleta son aún bastante elevados, no podemos dejar de reconocer que la labor del INEA representa una alternativa muy accesible para todos aquellos interesados en adquirir estos conocimientos.

Como puede notarse al repasar el contenido, este capítulo es eminentemente descriptivo, ya que el análisis de estas cuestiones será abordado posteriormente en el capítulo IV , donde se establecen las implicaciones derivadas de lo aquí expuesto.

En el siguiente capítulo se analizarán los conceptos de inteligencia, pensamiento y conocimiento, así como las habilidades de pensamiento y su relación con el proceso de lectoescritura, con la finalidad de fundamentar las implicaciones pedagógicas derivadas de esta investigación.

⁵¹ cf. ibidem , p. 6-8

CAPÍTULO III

DESARROLLO DE HABILIDADES DE PENSAMIENTO Y LECTOESCRITURA

En el presente capítulo, se pretende desarrollar la estrecha y a la vez compleja relación que existe entre el pensamiento y el lenguaje escrito, en el contexto de la alfabetización de adultos.

Para ello se abordará, en primera instancia la dependencia que, se supone, hay entre la inteligencia, el pensamiento y el conocimiento; posteriormente se analizará la posibilidad de mejorar la capacidad de pensar en las personas por medio del desarrollo de una serie de habilidades, en forma paralela con la adquisición de la lectoescritura en sus diferentes niveles.

Es preciso mencionar que para la realización de este capítulo se tomó muy en cuenta el libro Enseñar a pensar de NICKERSON; PERKINS y SMITH, debido a la profundidad con que aborda el tema que nos ocupa.

III.1 Inteligencia, pensamiento y conocimiento

Generalmente se acepta que existe una relación directa entre los términos inteligencia, pensamiento y conocimiento, es decir que, a mayor inteligencia, mayor capacidad de pensar y de conocer. Sin embargo, para corroborar o no la validez de esta afirmación, es necesario comenzar por definir cada uno de los conceptos.

III.1.1 Inteligencia

A pesar de ser un tema acerca del cual se han realizado múltiples investigaciones, aún no se ha llegado a un consenso general para establecer qué es la inteligencia.

De esta manera, podemos listar una variedad de definiciones como:

...la facultad de autodirigirse y de aprender en ausencia de una instrucción directa y completa (BROWN Y FRENCH, 1979); un acercamiento habitual aprendido a la solución de problemas (WHIMBEY, 1975); habilidad en el análisis y reconstrucción mental de relaciones (BEREITER Y ENGELMANN, 1966); la capacidad de

emplear los conocimientos eficazmente: <<lo que puede uno hacer con lo que uno sabe >> (DE ÁVILA Y DUNCAN, 1985).⁵²

De ahí que sea más sencillo enumerar ciertas capacidades que denotan inteligencia, en lugar de determinar exactamente su concepto.

Así se puede decir que, la capacidad de clasificar patrones, de modificar adaptativamente la conducta (aprender), la capacidad de razonamiento deductivo e inductivo, de desarrollar y utilizar modelos conceptuales y la capacidad de entender (intuición o *insight*), son consideradas como muestras de inteligencia.⁵³

Otro aspecto relacionado con lo anterior, es el hecho de que existen diferencias individuales en cuanto a la aptitud para ejecutar actividades intelectualmente exigentes, e incluso un mismo individuo puede desempeñarse mejor en un cierto tipo de tareas que en otras. Esta situación ha provocado curiosidad en investigadores y educadores para encontrar las causas de dichas diferencias, aumentando al mismo tiempo la dificultad para concretar una definición.

⁵² NICKERSON, Raymond et al; Enseñar a pensar Aspectos de la aptitud intelectual, p.32

⁵³ cfr. ibidem., p. 25-30

A partir de ello han surgido algunas divergencias en torno a considerar la inteligencia como capacidad cognitiva general o como conjunto de distintas capacidades.

Autores como SPENCER y GALTON estimaron a la inteligencia como una capacidad general que podía manifestarse en contextos variados. Otros, opinan que la inteligencia está constituida por un conjunto de capacidades especiales , y que las personas pueden ser inteligentes (o poco inteligentes) en distintos modos.

Un tercer grupo sintetiza ambas posturas afirmando que la inteligencia incluye tanto una capacidad general como un conjunto de capacidades especiales. SPEARMAN nombró a la capacidad general como <<g>>, especificando que interviene de una manera u otra en muchas de las actividades empleadas para valorar la inteligencia; pero además de esto, el rendimiento en una tarea determinada se ve influido en gran medida por un factor específico de ésta.

Posteriormente, CATELL hace una distinción semejante entre lo que llamó inteligencia fluida y cristalizada (semejante a la que proponen BALTES y SCHAIE vid supra p. 34).

“la inteligencia fluida es innata, no verbal, y aplicable a una gran variedad de contextos. La inteligencia cristalizada refleja las habilidades y las capacidades específicas que uno adquiere como resultado del aprendizaje”⁵⁴

Podríamos continuar describiendo otras posturas referentes al mismo tema, pero basta con esos ejemplos para resaltar la complejidad que encierra el estudio de la inteligencia, lo cual explica, como ya se mencionó antes, la ausencia de un consenso general.

Sin embargo, es posible concluir que la inteligencia tiene muchas facetas o dimensiones y, por otro lado, que las diferencias entre las personas en cuanto a la eficacia con que ejecutan tareas que requieren el uso de la inteligencia se deben, en alguna medida, a variaciones en las habilidades cognitivas subyacentes.

A continuación se aclararán los términos pensamiento y conocimiento así como el papel que juegan respecto a la inteligencia.

⁵⁴ ibidem., p.32-33

III.1.2 Conocimiento

En primer lugar, se puede decir que, “..el conocimiento consiste en la información que uno ha almacenado en la propia memoria y la inteligencia es la facultad de emplear con acierto esa información”⁵⁵.

A simple vista no parece haber ninguna dificultad para distinguir ambos conceptos, no obstante, hasta la fecha no se ha podido establecer, dentro de los tests que pretenden medir la inteligencia, qué tan independiente es ésta del conocimiento y/o hasta qué punto depende de aspectos culturales y sociales.

Sobre la relación entre la inteligencia y el pensamiento, nos encontramos nuevamente con un problema, dadas las diversas posturas acerca de ello. Muchos tienden a considerar que la capacidad de pensar es consecuencia de la inteligencia y, si se busca aumentar dicha capacidad, se necesita forzosamente aumentar la inteligencia, por lo cual se tendría que verificar si ésta es modificable a través de entrenamiento.

Un enfoque contrario al anterior, afirma que las mediciones de la inteligencia que se realizan son resultado de la capacidad de pensar.

Por último, una tercera hipótesis (en la que se apoya este estudio), sostiene que la inteligencia y la capacidad de pensar se relacionan sólo de un modo parcial y por ello cualquiera es susceptible de mejora con relativa independencia de la otra. Así, la capacidad de pensar es, en cierta forma, reflejo de la inteligencia y, si mejoramos la primera podemos obtener una mejor inteligencia en forma de un pensamiento más hábil.

Esta alternativa nos parece factible desde la perspectiva de que una persona puede aprender algunas maneras de utilizar más eficazmente las capacidades mentales con que cuenta; en consecuencia, aunque la inteligencia como tal no pueda incrementarse, se obtendría un desempeño superior aumentando la capacidad para pensar.

Sintetizando lo anterior, diríamos que la capacidad de pensamiento es, hasta cierto punto, una cuestión de estrategia idónea en el empleo de la inteligencia, y ésta equivale al equipamiento mental propio de cada persona

Ahora, es preciso determinar si esta capacidad para pensar se mejora por el desarrollo de una sola o de varias habilidades. En este sentido, podemos obtener

⁵⁵ *ibidem.*, p. 40.

una conclusión similar a la de si la inteligencia es una capacidad general o un conjunto de distintas capacidades, esto es que:

...el desempeño intelectual puede mejorarse, en parte, mediante el cultivo de la concentración mental habitual y de determinadas estrategias generales del enfoque de las tareas cognitivas, y en parte, mediante el dominio de habilidades específicas para determinados tipos de problemas.⁵⁶

Finalmente, relacionaremos el pensamiento con el conocimiento, señalando su interdependencia, ya que el primero es necesario para adquirir conocimientos, mismos que son esenciales para el pensamiento. Por lo tanto, a pesar de tratarse de entidades diferentes, no es posible prescindir de ninguna de ellas y esto debe tomarse muy en cuenta para la enseñanza.

III.2 Consideraciones sobre el desarrollo de habilidades de pensamiento

Si se pretende enseñar a las personas habilidades para pensar, es necesario comprender en primera instancia cómo adquieren éstas las diversas habilidades cognitivas que emplean en el transcurso normal de su desarrollo.

Para ello, se tomarán como base las etapas del desarrollo cognoscitivo propuestas por Piaget, dada la gran influencia que han tenido en el asunto que nos ocupa.

Para Piaget, cada etapa implica el paso de un nivel de funcionamiento conceptual a otro, es decir, diferentes modos de conocer el mundo y distintos mecanismos internos para organizarlo. Las capacidades adquiridas en una etapa se van integrando en estructuras más complejas y, al término de la maduración cognoscitiva la persona debe ser, en teoría, capaz de pasar de los niveles previos de conocimiento a los nuevos, en condiciones adecuadas.

De esta manera, el desarrollo intelectual de la persona es vista por Piaget como un proceso continuo de organización y reorganización de estructuras.

Los estadios de desarrollo según Piaget son:

CUADRO 3.1 ESTADIOS DE DESARROLLO SEGÚN PIAGET

Estadio sensoriomotor (0 a 2 años aproximadamente)	Transformación de respuestas reflejas hasta representación interna de los objetos.
Estadio preoperacional (entre 18 meses y 5 o 6 años)	Pensamiento simbólico (imágenes mentales, imitación, juego y dibujo simbólicos, lenguaje), al principio es más perceptivo que reflexivo.

⁵⁶ ibidem., p.64.

Estadio operacional concreto (entre 6 y 7 años a 11 años)	Principios de lógica ligados a realidades concretas y observables, se inician la clasificación, la conservación y la reversibilidad.
Estadio operacional formal (desde 12 años hasta la edad adulta)	Se captan las propiedades abstractas de las relaciones lógicas, se resuelven problemas hipotéticos y de razonamiento científico.

57

Piaget aclara que, tanto el medio físico como social influyen determinantemente en el ritmo y grado de desarrollo en las diferentes etapas.

Si una persona no afronta cotidianamente problemas que requieran de un razonamiento hipotético deductivo, o bien, si la cultura le proporciona soluciones prefabricadas para esos problemas, es posible que la persona no se comprometa en el proceso que conduce a un pensamiento operacional formal.

Por otro lado, el nivel de desarrollo cognitivo de una persona constituye el parámetro de lo que puede y no puede aprender, por ello, no es posible esperar que si una persona no ha alcanzado el estadio de operaciones formales, sea capaz de aprender y utilizar conceptos relativos a éstas.

De acuerdo con esta teoría, cualquier intento por mejorar el pensamiento debe promover el avance hacia los estadios superiores del desarrollo cognoscitivo que, en el caso de una persona adulta se refieren al operacional formal.⁵⁸

Sobre esta base se han hecho algunas precisiones a la teoría piagetana, en el sentido de que una misma persona puede alcanzar el nivel operatorio formal en tareas que le son familiares y funcionar a nivel concreto en otras esferas que le son menos conocidas.

A partir de ello han surgido múltiples opiniones sobre cómo se produce el desarrollo cognitivo; sin embargo, no cabe duda de que la adquisición de algunas habilidades de pensamiento requiere del desarrollo de ciertos conocimientos y habilidades más elementales, aunque no se ha determinado claramente hasta qué punto dicha adquisición depende de la edad.

Ahora pasaremos de un modo más específico a establecer qué es lo que distingue a los pensadores hábiles de los que no lo son.

Partiendo de que el pensamiento implica "...la *codificación* del material pensado y una *operación* con la representación codificada para lograr algún *objetivo*"⁵⁹, es

⁵⁷ *cf.* NEWMAN Y NEWMAN., *Desarrollo del niño.*, p. 229-240

⁵⁸ *cf.* LEON, Antoine., *Psicopedagogía de los adultos.*, p. 37

⁵⁹ NICKERSON, Raymond *et. al.*, *op. cit.*, p.71.

necesario que el desarrollo de habilidades del pensamiento contemple cada uno de los tres aspectos.

En cuanto a la codificación, los esfuerzos deben encaminarse a que las personas codifiquen todos y sólo los rasgos relevantes de una situación. Además, la persona debe desarrollar un repertorio de operaciones como dividir los problemas en subproblemas, relacionar un planteamiento con otros análogos, operar hacia atrás, partiendo de la solución a fin de encontrar la prueba o derivación. Finalmente, la persona que busca solucionar determinado problema debe asegurarse de captar con claridad el objetivo.

De forma simultánea a estos aspectos, se debe atender al desarrollo de un estilo cognitivo preciso, eficiente y original, que centre su atención en los objetivos: Igualmente, es necesario reparar en la clase de codificación, operaciones u objetivos que la persona es capaz de aplicar en diferentes situaciones, es decir, que sepa qué hacer y cuándo hacerlo, distinguiendo entre los aspectos importantes y los insignificantes en casos particulares.⁶⁰

⁶⁰ *cf.*, *ibidem*, p. 72

Teniendo en cuenta que, algunos estudios sobre el tema han concluido que las personas razonan más ateniéndose a modelos que mediante reglas de inferencia, los programas para desarrollar habilidades de pensamiento pueden fomentar el empleo de modelos por medio de diagramas, imágenes mentales, analogías, simulaciones mentales, casos paradigmáticos, casos límite, entre otros.

La enseñanza de estos modelos debe realizarse de preferencia en una forma explícita a fin de que la persona pueda apreciar los motivos de tales estructuraciones.

III.3 Lectoescritura, lenguaje y pensamiento

¿Qué relación existe entre la lectoescritura y el pensamiento?

¿Es posible que la enseñanza de la lectoescritura aumente la capacidad para pensar? o bien, ¿se debe contar con ciertas estructuras y habilidades para acceder al proceso lectoescritor?

Retomando estas preguntas, motivo de la presente investigación, se procederá a describir a lo largo de esta sección, los elementos implicados en dichos cuestionamientos, a fin de responderlos de la mejor manera posible.

Aunque la relación entre lenguaje y pensamiento es un tema controvertido, muchos de los programas que buscan desarrollar éste último reconocen que, de alguna manera, la facilidad en el empleo del lenguaje hace más eficaz el pensamiento, por requerir de cierta habilidad en el manejo de símbolos.

Se puede decir entonces que el lenguaje es un medio de gran importancia para guiar el pensamiento y, si se toma en cuenta que la escritura es una de las formas del lenguaje, resulta fácil sostener la idea de que la lectoescritura es un vehículo del pensamiento. De igual forma se puede afirmar que la lectoescritura exige que se piense y por lo tanto constituye un reflejo del mismo pensamiento.⁶¹

Remitiéndonos a la cuestión inicial, podríamos responder de la siguiente manera que la relación existente entre la lectoescritura y el pensamiento es igual a la del pensamiento con el lenguaje; esto es, que de manera oral o escrita, el lenguaje nos permite pensar y a la vez transmitir lo que pensamos, además de que la lectura nos da la oportunidad de adquirir nuevos conocimientos y pensar sobre ellos.

De ahí se desprende que la respuesta a las otras interrogantes planteadas anteriormente sea afirmativa en ambos casos, es decir, que sí es posible que la

⁶¹ *ibidem*, p. 265-266.

enseñanza de la lectoescritura aumente la capacidad de pensar, pero a la vez se requiere de determinadas estructuras para lograr su aprendizaje eficaz.

Si se lograran integrar estos dos aspectos en los procesos de alfabetización se aumentaría considerablemente su eficacia y sus alcances dado que, tanto las habilidades de pensamiento como las de lectoescritura, al ser desarrolladas como contenido, proporcionarían simultáneamente al educando una doble herramienta de mucho valor para la adquisición, aplicación y transmisión del conocimiento.

III.4 Preparación previa a la enseñanza de la lectoescritura

Por diversas razones, muchos autores especializados en el tema de la lectoescritura como Gray, Filho, Infante, etc. coinciden en afirmar que es necesario llevar a cabo una preparación previa o "fase de aprestamiento" para la enseñanza de la lectoescritura. Algunas de esas razones son:

- Asegurar el nivel de maduración necesaria, de los diferentes elementos involucrados en los procesos, que van desde el nivel neuropsicológico hasta el

intelectual, pasando por el lingüístico y tomando en cuenta la influencia socio-ambiental.⁶²

Como ellos mismos señalan, en un principio se creía que había una relación directa entre el nivel intelectual de la persona y su capacidad para aprender a leer y escribir. Más tarde se comprobó, a través de diversos estudios, que dicha relación no existe; se trata, más bien, de un nivel de maduración óptimo (en las áreas antes mencionadas) para iniciar el aprendizaje de la lectoescritura.

Si bien, la mayoría de los adultos analfabetas han concluido ya su desarrollo fisiológico y mental; el hecho de no haber ejercitado nunca ciertas habilidades en la situación concreta de la lectura y la escritura, supone un cambio en la aplicación de los procesos cognitivos, lo cual requiere una preparación previa.

Aunque los adultos cuentan con mayor madurez mental y lingüística que los niños (a causa de la edad y la experiencia), es preciso prepararlos para aplicar sus procesos y habilidades en una situación desconocida para ellos: la lectoescritura.

- Otra de las razones que justifica la preparación previa, consiste en los temores y restricciones que muchas veces presentan los adultos al enfrentar un proceso de

⁶² cf. LEBRERO BAENA, Ma. Paz y Ma. Teresa., Cómo y cuándo enseñar a leer y a escribir, p.33

alfabetización, por ello, antes de comenzar , es conveniente estimularlos e iniciarlos en el desarrollo de una serie de destrezas que faciliten su aprendizaje.⁶³

El maestro debe motivar al adulto y, como el mismo Gray lo señala, citando a Rodríguez Bou:

...los propósitos principales consisten en ampliar el vocabulario oral de los alumnos, aumentar su capacidad para expresarse con libertad y en forma precisa, ampliar o aclarar conceptos, comprobar que las palabras tienen significado, formarse un pequeño vocabulario identificable a primera vista y estimular un interés cada vez mayor por aprender a leer.⁶⁴

- Por último, esta fase preliminar resulta útil para detectar y compensar, en la medida de lo posible, las diferencias en el grado de adelanto de los adultos, por su experiencia y conocimientos previos, diferencias individuales en cuanto a capacidad visual, auditiva y de aprendizaje y su estado de salud en general.⁶

“Desde un punto de vista *psicofisiológico*, los pasos que se suceden, tanto en el proceso de la lectura como en el de la escritura, son los siguientes:

⁶³ cfr. GRAY, William., La enseñanza de la lectura y de la escritura , p.193

⁶⁴cfr. ibidem ., p.188

1. Nivel de percepción sensorial
2. Formación e interpretación de las imágenes sensoriales
3. Conceptualización (lenguaje interior)
4. Planeamiento y preparación sintáctica
5. Procesos de salida motriz
6. Proceso de memorización y almacenamiento de datos⁶⁵

III.5 Niveles de lectoescritura y habilidades de pensamiento

El proceso de lectoescritura puede dividirse en diferentes niveles, de acuerdo con el grado de dominio alcanzado por el sujeto. Por otro lado, existen distintas clasificaciones de habilidades de pensamiento debido a los diversos enfoques o poblaciones escolares a quienes se dirigen los autores. Para analizar las semejanzas y diferencias entre dichas clasificaciones, se ha construido el siguiente cuadro tomando en cuenta los ejemplos que presenta Frida Díaz Barriga en un artículo publicado en la revista *Perfiles Educativos* 65⁶⁶, incluyendo además la clasificación propuesta por Margarita Sánchez.

⁶⁵ LEBRERO BAENA, Ma. Paz y Ma. Teresa., op cit., p.17

CUADRO 3.2 CLASIFICACIONES DE HABILIDADES DE PENSAMIENTO

Alonso Tapia	Beltrán	Díaz Barriga	Margarita Sánchez
Inducción del pensamiento formal		Habilidades básicas de pensamiento	Procesos básicos del pensamiento
Operaciones cognitivas básicas		Habilidades cognoscitivas generales	
Principios heurísticos para la solución de problemas.	Habilidades analíticas		Discernimiento, automatización e inteligencia práctica
Manejo y transformación del lenguaje	Habilidades de comunicación	Aprendizaje estratégico	Razonamiento verbal y solución de problemas
Adquisición de conocimientos a partir de textos	Habilidades de búsqueda de información Habilidades de asimilación y retención de información	Habilidades instrumentales	Procesos directivos, ejecutivos y de adquisición de conocimiento
	Habilidades sociales	Habilidades personales e interpersonales	
	Habilidades organizativas	Repertorios autorregulatorios	
	Habilidades inventivas y creativas		Creatividad
	Habilidades metacognitivas		
		Estrategias afectivas y motivacionales de apoyo al aprendizaje	

⁶⁶ DÍAZ BARRIGA, Frida., "La formación en aspectos metacurriculares con alumnos de educación media superior" en *Perfiles Educativos*, 65, julio - septiembre ., 1994., p. 21-23

Como puede apreciarse en el cuadro, existen algunos grupos de habilidades que son consideradas por todos los autores, como es el caso de las habilidades de manejo y transformación del lenguaje o de comunicación, así como las habilidades de adquisición de conocimientos o búsqueda de información.

Por otro lado, hay algunos grupos de habilidades que sólo son mencionadas por dos autores y cuya relación con la lectoescritura es más lejana, como podría decirse de las habilidades sociales o interpersonales y las habilidades organizativas o repertorios autorregulatorios.

De acuerdo con lo anterior, se considera que la clasificación que retoma de forma más completa las habilidades de pensamiento más relacionadas con la lectoescritura es la de Margarita Sánchez, por ello será retomada en el siguiente cuadro, que es un intento (de la autora de este trabajo) por concretar la relación propuesta entre los diferentes niveles de lectoescritura y las habilidades implicadas en cada uno, también se tomaron como referencia las fases propuestas por Lourenço Filho y las habilidades motrices que predominan en ellas.

ESTA TESIS NO PUEDE
SER DE LA BIBLIOTECA

CUADRO 3.3 RELACIÓN ENTRE LAS FASES, NIVELES Y HABILIDADES DE LECTOESCRITURA Y DE PENSAMIENTO

Fases de lectura según Lourenço Filho	Equivalencia con niveles de lectura	Habilidades psicomotrices y de lectoescritura	Habilidades de pensamiento a desarrollar
Estadio inicial	Codificación y decodificación mecánica Lectura en voz alta Escritura- copia y dictado	Habilidades motrices: coordinación visual-motora y auditivo-motora	Procesos básicos de pensamiento. observación, clasificación, seriación, conceptualización, transformación, jerarquización, análisis y síntesis.
Estadio de interpretación	Lectura comprensiva Escritura- redacción de mensajes, cartas, documentos cotidianos	Habilidades de velocidad y lectura silenciosa, atención, memoria y vocabulario. Escritura - reglas ortográficas	Habilidades de razonamiento verbal y solución de problemas; discernimiento, automatización e inteligencia práctica.
Estadio de dominio integral	Lectura reflexiva - crítica Redacción libre y creativa	Habilidades analítico-sintéticas, de apreciación estética. Escritura-redacción, sintaxis y gramática.	Procesos directivos, ejecutivos y de adquisición de conocimiento. Creatividad
HACER USO DE LO QUE SE			LEE

En la primera columna a la derecha se observan las fases o estadios de lectura que propone Lourenço Filho, y que sirven como referencia para denominar los distintos niveles de dominio de la lectoescritura que se pueden alcanzar y que se presentan en la segunda columna.

En la tercera columna se especifican las habilidades psicomotrices que se requieren para alcanzar cada nivel y, finalmente, en la cuarta columna se encuentran las habilidades de pensamiento propuestas por Margarita Sánchez y que han sido relacionadas (por la autora de este trabajo) con los niveles de lectoescritura.

Así se observa que es factible establecer cierto paralelismo entre los niveles de dominio de la lectoescritura y los diferentes tipos de habilidades de pensamiento que permiten un mejor desempeño intelectual para cualquier aprendizaje. Incluso podemos constatar que la comprensión lectora es considerada como una habilidad de pensamiento.

Finalmente, se establecerán algunas condiciones básicas que debe cumplir cualquier acción encaminada a desarrollar habilidades de pensamiento.

1. Que las habilidades de pensamiento o estrategias de aprendizaje a desarrollar sean las adecuadas y su enseñanza se realice en forma explícita y suficientemente prolongada.
2. Que se propicie la autorregulación de estas estrategias por parte de los educandos a través del manejo consciente del cuándo, cómo y por qué de su empleo.

3. Que el entrenamiento se lleve a cabo de acuerdo con un contenido específico. En este caso se manejaría como contenido el dominio de la lectoescritura en sus diferentes niveles.

4. Conjuntar en forma apropiada estrategias generales de aprendizaje (independientes del contenido) y estrategias específicas (dependientes del contenido) con el fin de reforzar su transferencia a otro tipo de tareas y situaciones.

5. Un último aspecto a considerar es la motivación e interés por parte de los educandos, mismos que deberán ser promovidos por el educador en todo momento.⁶⁷

El objetivo principal de este planteamiento es enseñar a los adultos a pensar, haciendo uso de la lectoescritura, de manera que ésta se convierta realmente para ellos en un instrumento valioso para adquirir y utilizar el conocimiento eficazmente en las diferentes circunstancias de su vida.

A lo largo de estos tres capítulos se han desarrollado los fundamentos teóricos que sustentan la propuesta de este trabajo, en primer lugar, el concepto, fines y tipos de

⁶⁷ cfr. idem.

educación, la didáctica como un medio para lograr un mejor aprendizaje y las características del adulto como sujeto de educación.

En el segundo capítulo se establecieron los conceptos de alfabetismo y analfabetismo y se describieron los antecedentes, objetivos, estructura y servicios del INEA, como principal organismo encargado de la alfabetización en nuestro país, además de los perfiles del alfabetizador y del adulto analfabeta.

En este tercer capítulo se han revisado los conceptos de inteligencia, pensamiento y conocimiento al igual que el desarrollo de habilidades de pensamiento para relacionarlas finalmente con la lectoescritura.

A continuación se establecen una serie de implicaciones pedagógicas derivadas de los postulados que aquí se manejaron.

CAPITULO IV IMPLICACIONES PEDAGÓGICAS DEL DESARROLLO CONJUNTO DE HABILIDADES DE PENSAMIENTO Y LECTOESCRITURA EN LA ALFABETIZACIÓN DE ADULTOS

Dada la complejidad del tema abordado a lo largo de la investigación teórica, se detectó la necesidad de profundizar más en las implicaciones que trae consigo la cuestión fundamental que se plantea en este estudio: Las habilidades de pensamiento y las de lectoescritura pueden y deben ser desarrolladas de forma conjunta en el proceso de alfabetización de adultos.

Cada uno de los términos involucrados en esta afirmación:

- Habilidades de pensamiento
- Habilidades de lectoescritura
- Alfabetización de adultos

constituyen en sí materia de reflexión y objeto de un estudio profundo, por lo que integrarlos adecuadamente supone la consideración de múltiples factores como se observará a continuación.

IV.1 Habilidades de pensamiento

Tal como se describió en el capítulo III, los temas relacionados con la inteligencia, el pensamiento y la manera como éste se desarrolla o adquiere una mayor habilidad, han sido y continúan siendo motivo de diversos estudios de los cuales, hasta la fecha, no se han podido extraer conclusiones unánimes.

No obstante, existen bases suficientes para afirmar que el desarrollo de habilidades de pensamiento puede ser un medio de gran utilidad para propiciar en las personas una mejor manera de obtener información y emplearla en forma eficaz para la solución de los problemas o situaciones que el medio plantea.

De igual manera, dichas habilidades favorecen la creatividad así como la reflexión crítica respecto al conocimiento. Todo esto es de vital importancia en la formación de cualquier persona, independientemente de su edad o condición social.

A pesar de ello, hasta ahora no se le ha concedido un lugar específico dentro del currículum escolar. Esto puede deberse, en parte, a que existía la creencia de que las habilidades de pensamiento se desarrollaban por sí solas a través de los diferentes niveles educativos, en la medida en que los niños iban adquiriendo las estructuras necesarias para ello y en que los jóvenes ampliaban sus conocimientos.

Hoy se ha observado que generalmente esto no ocurre, y que es preciso que las habilidades de pensamiento se muestren de forma explícita a los estudiantes a fin de asegurar su correcto desarrollo; de lo contrario únicamente adquieren, en el mejor de los casos, habilidades específicas, es decir, sólo aquellas relacionadas con las asignaturas escolares mejor conocidas por los alumnos, cosa que limita significativamente su campo de aplicación fuera del contexto escolar.

Este hecho se puso de manifiesto al detectar que una gran cantidad de estudiantes en los niveles medio y superior no son capaces de abstraer los elementos esenciales de un problema, ni de establecer relaciones causales para analizarlas de manera lógica y carecen en general de diversas habilidades propias del pensamiento formal.

De ahí se concluyó que las estructuras intelectuales no son producto de una evolución espontánea ni se reducen a la actividad autoestructurante del individuo.

Como consecuencia de tal descubrimiento se pusieron en marcha algunos proyectos orientados al desarrollo de las habilidades que los alumnos requieren para lograr un mejor desempeño académico; sin embargo, debido a su corta duración y a la falta de vinculación con el currículo, entre otros factores, el éxito de los proyectos

mencionados ha sido bastante limitado sobre todo en lo que se refiere a la permanencia y transferencia de las habilidades aprendidas.

De cualquier forma, conviene que, una vez detectada la necesidad de incluir en el currículo el desarrollo de habilidades de pensamiento, se retome esta tendencia en los demás niveles educativos, incluyendo el de educación para adultos y, en concreto, el de alfabetización, pues de lo contrario ésta continuará con el carácter remedial que hasta ahora se le ha adjudicado, sin contribuir de forma significativa para elevar la calidad de vida de los alfabetizandos.

Con lo anterior no se pretende extrapolar la utilidad de las habilidades de pensamiento, ni constituir las en uno de los fines de la educación, pues ni siquiera se sostiene que sean un fin en sí mismas, pero es indiscutible que un pensamiento hábil resulta una herramienta de utilidad en cualquier circunstancia de la vida, convirtiéndose así en un medio que contribuye a lograr los verdaderos fines que persigue la educación.

Al conocer y ser capaces de emplear las mejores estrategias cognitivas, las personas adquieren una mayor autonomía intelectual al acceder con más facilidad a nuevos conocimientos y aplicarlos de manera eficaz.

Aquí conviene retomar lo expuesto en el capítulo III sobre la posibilidad de desarrollar habilidades generales que puedan transferirse a una amplia gama de contextos o si debemos conformarnos con el desarrollo de habilidades específicas para un contenido o tarea determinada, cuya aplicación es más limitada.

Al respecto, la postura adoptada en este estudio comprende, como ya se mencionó, la síntesis de las dos anteriores, pues consideramos que, a pesar de que las diferentes actividades que realiza una persona requieren de habilidades concretas, sí es factible desarrollar un modelo general para el análisis y la aplicación del conocimiento en la solución de problemas (de cualquier índole).

Pero además se deben desarrollar las habilidades particulares según el contenido que se busque dominar, que en este caso serían las habilidades de lectoescritura.

Por lo tanto, es necesario analizar los modelos cognitivos generales que se han propuesto hasta la fecha a fin de retomar aquel que mejor se ajuste a las necesidades de los alfabetizandos, o bien, en caso de que no exista, estructurar uno que cumpla con este requisito. De ser así, se constituiría como objeto de otra investigación por la complejidad que encierra.

Por el momento nos limitamos a determinar a grandes rasgos las habilidades de pensamiento que se podrían ir desarrollando en las diferentes fases que comprende el aprendizaje de la lectoescritura, estructurándolas de forma progresiva. (vid supra p. 80)

Finalmente, se debe contemplar que, para que un educador pueda promover el desarrollo de habilidades de pensamiento en sus educandos necesita, además de una metodología y materiales adecuados, contar él mismo con un pensamiento hábil ya desarrollado.

Este asunto nos plantea otra problemática que se analizará con mayor profundidad más adelante.

IV.2 Habilidades de lectoescritura

Al hablar de lectoescritura pueden destacarse aspectos tales como su importancia y utilidad, las diferentes metodologías que existen para su enseñanza, los niveles de dominio que se pueden alcanzar, entre otros. De estos, algunos ya han sido abordados en la parte teórica por lo que aquí solamente se retomarán los puntos de relevancia para su integración con los otros temas.

Leer y escribir son procesos complejos que requieren numerosas habilidades y aún no se ha establecido cuál metodología es la más adecuada para su adquisición. De cualquier forma, constituye uno de los primeros aprendizajes significativos que proporciona la enseñanza escolarizada durante la infancia, aunque su dominio se incrementa progresivamente en el transcurso de la educación básica, a medida que maduran las estructuras cognitivas de los educandos, condición importante -aunque no única- para que se alcance el mayor grado de destreza.

La influencia que tiene la lectoescritura en el desempeño académico de los alumnos se manifiesta con mayor claridad en los primeros años del nivel básico donde este proceso representa el contenido principal de la enseñanza. No obstante, las repercusiones de un aprendizaje parcial o insuficiente en este ramo se pueden apreciar a lo largo de toda la vida académica del sujeto.

Esto se debe a que el proceso lectoescritor es una herramienta muy útil para organizar el pensamiento, adquirir conocimientos y transmitir ideas, actividades que son fundamentales en la educación escolar y en otros contextos.

Las personas que dominan y practican la lectura con frecuencia pueden, adquirir infinidad de conocimientos sobre los temas de su interés, desarrollar su imaginación

y creatividad, generar con mayor facilidad nuevas ideas a partir de la reflexión y crítica de lo leído, lo cual contribuye a la formación de su criterio.

En lo que se refiere a la escritura, su dominio permite a quien lo ejerce expresar claramente sus ideas por escrito, ordenadas de una manera lógica y redactadas en una forma que facilite su comprensión a quien las lee.

Así, se observa que las habilidades de pensamiento y las de lectoescritura están relacionadas en tal extremo que el dominio de éstas últimas es considerado como muestra de un pensamiento hábil, por lo que es factible hablar de su desarrollo simultáneo para garantizar en cierta medida un aprendizaje más significativo y permanente de ambas.

Pero, para centrarnos más en el tema de este estudio, debemos referirnos a las personas que desafortunadamente no han tenido acceso a un proceso escolarizado en las primeras etapas de su vida, por lo que han llegado a la edad adulta sin saber leer ni escribir, con lo cual se modifican muchas de las observaciones anteriores.

Hablar entonces del aprendizaje de la lectoescritura no es igual cuando se refiere a adultos, ya que su desarrollo intelectual ha sido diferente al de los sujetos

escolarizados: su lógica está más ligada a lo concreto y su manejo simbólico es limitado debido a la falta de práctica.

Si se añade a esto el hecho de que sus capacidades físicas van en descenso, es preciso aceptar la enorme dificultad que supone iniciar la adquisición de habilidades de lectoescritura en esta etapa.

Esto no impide que puedan llevarse a cabo de manera exitosa, acciones tendientes a propiciar en estas personas el desarrollo de las habilidades de lectoescritura, aunque para ello deba modificarse la metodología empleada con los niños y tomar en cuenta las implicaciones de los demás aspectos mencionados.

Dichas acciones se han concretado ya en programas de alfabetización para adultos en torno a los cuales se deben hacer algunas consideraciones antes de estructurar las propuestas concretas sobre el tema que nos ocupa.

IV.3 Alfabetización de adultos

El Instituto Nacional para la Educación de los Adultos (INEA) es el principal organismo en México que se encarga de promover, desarrollar y coordinar acciones

educativas para la población adulta que por alguna causa ha quedado rezagada del sistema escolarizado regular.

Por lo tanto, cualquier intento por reformar de forma sustancial la educación en este nivel debe contemplar necesariamente la instrumentación de cambios al interior de esta institución para que éstos tengan alcances significativos en los sectores socialmente marginados.

La alfabetización, tal como la concibe el INEA, es una acción educativa de carácter remedial que busca proporcionar a quien la requiere los elementos indispensables para que adquiera un dominio tal de la lectoescritura que le permita utilizarla en su vida cotidiana. (Es preciso aclarar que en este estudio solamente se ha considerado la enseñanza de la lectoescritura al hablar de alfabetización, dejando a un lado lo referente al cálculo básico.)

Sin embargo, es fácil detectar cierta contradicción en este planteamiento, pues no hay que olvidar que las personas analfabetas de algún modo han transcurrido gran parte de su vida sin hacer uso de la comprensión ni la comunicación por medio del lenguaje escrito, ¿cuáles son entonces las situaciones de su vida cotidiana en las que aplicarán, -cuando lo adquieran- este aprendizaje?, ¿no resultan un tanto reducidas las expectativas que buscan únicamente cubrir esta "necesidad"?

Esta cuestión fundamenta en gran medida el propósito principal del presente estudio y sustenta además las propuestas que se formularán como derivación del mismo.

Aunque contradictorio, podemos afirmar que éste es precisamente el enfoque bajo el cual se estructuraron tanto la organización como la operación del INEA, pues, como se describió en el capítulo II, descarga en personal voluntario la tarea de alfabetizar.

En la mayoría de los casos, dicho personal no posee, ni se le proporciona la preparación didáctica ni la formación humanística necesarias para desempeñar adecuadamente su labor.

La capacitación cuando más, se limita a establecer algunas recomendaciones de carácter metodológico sobre el manejo de los materiales, que a su vez fueron elaborados con la misma perspectiva reduccionista.

Si consideramos que cualquier acción educativa, dada su trascendencia, requiere cierta preparación, esta necesidad aumenta considerablemente al referirse a la educación de adultos, debido principalmente, a la complejidad que se deriva de las características de sus destinatarios y del contexto en el cual se desarrolla.

Tomando en cuenta que los grupos de adultos son heterogéneos y cada quien tiene un nivel de conocimientos y experiencias diferentes, así como un ritmo de aprendizaje distinto, el alfabetizador debe ser capaz de proporcionar a cada integrante del grupo una atención individual y, en la medida de lo posible, conducir las experiencias de aprendizaje en forma grupal.

Otro factor importante en toda educación y muy especialmente en la educación de adultos es la motivación, ya que la condición especial de los educandos los lleva a cuestionarse constantemente sobre la utilidad de los nuevos aprendizajes y, si ésta no se les manifiesta en forma evidente es fácil que pierdan el interés y deserten, situación común en la alfabetización.

En relación con lo anterior, también se debe señalar que no es posible tratar a los adultos como niños: la dinámica, la metodología y los materiales de los cursos de alfabetización deben ser distintos a los de la enseñanza escolarizada tradicional y estar acordes con las características, intereses, lenguaje y contexto de los alfabetizandos.

Todo esto pone de manifiesto la necesidad de capacitar a los alfabetizadores en las diferentes habilidades docentes que se requieren para impartir cursos para adultos, pero también debe asegurarse que sean personas con un dominio total del proceso

de lectoescritura en todos sus niveles para que sean capaces de transmitir correctamente el contenido de su "asignatura".

IV 4 Propuestas prácticas para el desarrollo simultáneo de habilidades de pensamiento y lectoescritura en la alfabetización de adultos

Con base en todo lo expuesto anteriormente, la primer propuesta cuya necesidad salta a la vista es la creación e instrumentación de un curso de capacitación para alfabetizadores dentro del INEA.

Dicho curso debe contemplar una formación humanística donde se destaque la dignidad del adulto y sus características particulares como educando. además debe proporcionar una sólida preparación didáctica que atienda los principales aspectos metodológicos así como los procedimientos más adecuados para la enseñanza de la lectoescritura.

Por último, en conformidad con el objetivo adicional que se propone incluir en la alfabetización, se debe propiciar el desarrollo de habilidades del pensamiento en los propios alfabetizadores para que posteriormente sean capaces de promover su desarrollo en los alfabetizandos.

Como puede apreciarse, la sola preparación de dicho curso requiere la participación interdisciplinaria de especialistas en diversos campos: humanístico, psicológico, didáctico, metodológico en referencia tanto a las habilidades de lectoescritura como a las de pensamiento. Así mismo, sería de gran utilidad sistematizar la experiencia de los alfabetizadores que hasta ahora han realizado esfuerzos valiosos y creativos para subsanar por su cuenta las dificultades derivadas de una formación deficiente.

Por otro lado, la duración del curso debe ser prolongada a fin de cubrir adecuadamente todos los elementos mencionados.

Esta sola propuesta modifica enormemente el funcionamiento actual del INEA y supone una inversión mayor de recursos de investigación, presupuesto, factor humano y tiempo.

Otra propuesta que complementa la anterior es la creación de herramientas y materiales de apoyo donde se integre el desarrollo de habilidades de pensamiento y de lectoescritura en sus diferentes niveles, para reforzar la actividad del docente.

Estos materiales deben permitir la ejercitación requerida para el desarrollo de ambos tipos de habilidades y ser lo suficientemente flexibles como para ser adaptados a la

diversidad de características, ritmos de aprendizaje y contextos que encontramos en los grupos de adultos.

Para ello sería conveniente explorar la situación real de los educandos que acuden a los cursos de alfabetización y regionalizar los contenidos, como ya ha sido propuesto por el INEA.

Es evidente que, de ser instrumentada esta propuesta se prolongaría considerablemente la duración del proceso de alfabetización, sin embargo, tal aumento podría revertirse al momento de acceder al nivel de educación básica, pues los adultos contarían ya con un grado de preparación tal que haría mucho más eficiente su desempeño en este nivel, cambiando también la perspectiva de los contenidos que se les proporcionan y favoreciendo una educación de tipo eminentemente autodidacta.

De igual manera debe contemplarse una evaluación diagnóstica que nos proporcione un conocimiento más preciso de la situación real del adulto al momento de incorporarse al proceso de alfabetización: sus conocimientos previos, sus intereses, aptitudes y actitudes hacia la lectoescritura, sus expectativas en relación con el curso de alfabetización, y por último, sus limitaciones de tipo perceptual,

psicomotriz, psicológico, etc. para canalizarlos con algún especialista en caso de encontrar deficiencias, sobre todo en cuanto a agudeza visual y auditiva.

Todos esos datos nos ayudarían a adecuar mejor el proceso de acuerdo con las características específicas de cada alfabetizando favoreciendo así el aprendizaje.

Igualmente es necesario mejorar la calidad de los llamados materiales de postalfabetización a fin de que motiven en el adulto un verdadero gusto por la lectura y, de ser posible, le proporcionen conocimientos y orientaciones útiles para elevar su calidad de vida.

De hecho, para ser congruentes con la propuesta fundamental, dichos materiales ya no se considerarían como de postalfabetización, sino que más bien se adecuarían a los diferentes niveles de dominio de la lectoescritura y se constituirían como parte de los materiales de alfabetización.

Como puede observarse, todas las propuestas referidas en este apartado se derivan de una sola que es fundamental para que este proyecto pueda llevarse a cabo y que consiste en cambiar la concepción actual de la naturaleza y fines de la alfabetización.

Mientras ésta continúe siendo considerada solamente como un combate al rezago educativo, las acciones que promueva seguirán limitadas a proporcionar el mínimo de habilidades y destrezas requeridos para una decodificación rudimentaria y la escritura de unos cuantos símbolos, que en sí no constituyen el aprendizaje real de la lectoescritura en su sentido más amplio.

Aquí debemos aclarar que no se pretende otorgar a la lectoescritura un carácter único y totalizador para erradicar las causas del analfabetismo, pues, como se sabe, éstas provienen de factores de tipo económico y social como la pobreza y la marginación, cuya solución no depende solamente de saber o no leer y escribir.

Lo que se busca básicamente es elevar en forma significativa la calidad y los alcances de la alfabetización para que ésta proporcione a quienes la requieren un verdadero acercamiento a las fuentes del conocimiento y al desarrollo de un criterio que los libere de la peor de las esclavitudes que es la ignorancia.

Por lo tanto, aunque el aprendizaje de la lectoescritura no es en sí uno de los fines de la educación, si se combina con el desarrollo de un pensamiento hábil, puede colaborar en gran medida a la consecución de dichos fines, en el entendido de que todas las capacidades humanas se perfeccionan con la intervención, en mayor o menor grado, de la inteligencia y la voluntad.

De esta última afirmación se desprende una posible parcialización de la propuesta y es que no atiende de manera explícita al desarrollo de la voluntad.

Esto puede ser también materia de otro estudio, pero podemos adelantar que la voluntad elige con base en los conocimientos proporcionados por la inteligencia y con ello ya se puede hablar de una contribución, nada despreciable, a este propósito.

CONCLUSIONES

1. La postura que se tenga sobre la educación y sus fines, sustentada en un concepto de persona determinado, impacta necesariamente, ya sea de forma directa o indirecta a toda actividad educativa, en cualquier nivel y modalidad.
2. Desde la perspectiva de que la persona es perfectible a lo largo de toda su vida, es congruente promover un proceso de alfabetización en la etapa adulta que incluya el desarrollo de habilidades de pensamiento.
3. La educación de adultos ha cobrado mayor relevancia en nuestros días debido al ritmo cada vez más acelerado que siguen los avances tecnológicos y científicos, cuyas repercusiones se observan en todos los ámbitos de la vida cotidiana.
4. Es preciso cambiar la concepción tradicional que ve en la alfabetización una actividad limitada a proporcionar a los adultos ciertas destrezas para decodificar los símbolos escritos y codificar algunas frases de manera elemental, pues esta postura no representa un avance significativo con respecto al estado de analfabetismo.

5. Aunque los esfuerzos realizados por el INEA en torno a la alfabetización de adultos están bien intencionados, esto no basta para obtener resultados óptimos en este rubro.
6. Se debe profesionalizar el servicio de alfabetización que brinda el INEA a fin de que los alfabetizadores cuenten con todas las herramientas necesarias para el correcto desempeño de su labor, dado que ésta es muy compleja.
7. En tal caso, los propios alfabetizadores deberán ser sujetos en primer término de un proceso de desarrollo de habilidades de pensamiento como requisito elemental para ser capaces de promoverlo entre los alfabetizandos.
8. La complejidad del proceso de alfabetización se debe a las características de sus destinatarios y a la diversidad de habilidades involucradas en la adquisición de la lectoescritura en sus diferentes niveles.
9. Es innegable la importancia que tiene la lectoescritura como herramienta para la adquisición de nuevos conocimientos, por otro lado, el desarrollo de habilidades de pensamiento puede facilitar en gran medida una mejor utilización de dichos conocimientos, por lo que existe una relación estrecha entre ambos tipos de habilidades (de lectoescritura y de pensamiento).

10. Es factible propiciar el desarrollo conjunto de habilidades de pensamiento y de lectoescritura durante el proceso de alfabetización, siempre y cuando se implementen todos los elementos requeridos para ello.
11. Esta propuesta concuerda perfectamente con uno de los objetivos del INEA que busca fomentar el auto-didactismo, ya que habilita al educando para obtener información y hacer un mejor uso de ella en su vida cotidiana.
12. La instrumentación de un programa como el que aquí se propone implica la utilización de más recursos de todo tipo, incluyendo el tiempo.
13. Los beneficios derivados de esta acción incidirían realmente en el mejoramiento de la calidad de vida de los alfabetizandos y justificaría sin lugar a dudas el aumento de recursos mencionado.
14. Para que este programa sea sostenible es necesario darle continuidad por medio de materiales de lectura con contenidos de interés para los adultos, adaptados a cada nivel de dominio y desarrollo de habilidades involucradas.

15. La alfabetización no puede resolver por sí sola la pobreza y la marginación social que ocasionan el rezago educativo en sus usuarios, pero sí puede brindarles oportunidades significativas para su incorporación satisfactoria en la sociedad y la comunidad donde se desenvuelven.