



# VNiVERSiDAD D SALAMANCA

FACULTAD DE EDUCACIÓN

DEPARTAMENTO DE DIDÁCTICA, ORGANIZACIÓN Y  
MÉTODOS DE INVESTIGACIÓN

Área de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación

## TESIS DOCTORAL

**Análisis de programas de alfabetización de adultos.  
Diseño de un sistema de categorías.**

**Autora**

**María Victoria García Benavides**

**Directoras**

**María Clemente Linuesa**

**Ana Belén Domínguez Gutiérrez**

**Salamanca 2017**





**VNiVERSiDAD  
D SALAMANCA**

FACULTAD DE EDUCACIÓN

DEPARTAMENTO DE DIDÁCTICA, ORGANIZACIÓN Y  
MÉTODOS DE INVESTIGACIÓN  
Área de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación

TESIS DOCTORAL

Análisis de programas de alfabetización de adultos. Diseño de un sistema de categorías.

Autora: **María Victoria García Benavides**

Directoras: **María Clemente Linuesa y Ana Belén Domínguez Gutiérrez**

Salamanca, 2017





## VNiVERSiDAD D SALAMANCA

Dra. **María Clemente Linuesa** y Dra. **Ana Belén Domínguez Gutiérrez**, profesoras del Departamento de Didáctica, Organización y Métodos de Investigación de la Universidad de Salamanca, en calidad de directoras del trabajo de Tesis Doctoral titulado ***“Análisis de programas de alfabetización de adultos. Diseño de un sistema de categorías”***, realizado por María Victoria García Benavides.

HACEN CONSTAR

Que dicho trabajo alcanza todos los requisitos científicos y formales para ser presentado y defendido públicamente. Apoyado en una exhaustiva revisión teórica, sus objetivos son claros y pertinentes. La metodología de investigación es plenamente adecuada al objeto de estudio. Los resultados obtenidos son de interés en el tema de la alfabetización.

Por todo ello, manifestamos nuestro acuerdo para que se autorice la presentación y defensa del trabajo referido.

Salamanca, 2017

Dra. María Clemente Linuesa y Dra. Ana Belén Domínguez Gutiérrez  
Directoras de la Tesis



La alfabetización nunca antes había sido más necesaria para el desarrollo, dado que es vital para todo tipo de comunicaciones y aprendizajes y una condición sine qua non para tener acceso a la actual sociedad del conocimiento. (...) La alfabetización lleva al potenciamiento en tanto que el derecho a la educación incluye el derecho a ser alfabetizado, un requisito fundamental para el aprendizaje a lo largo de toda la vida y un vehículo esencial para el desarrollo humano (UNESCO, 2008a, p. 9).



# **AGRADECIMIENTOS**



A las profesoras María Clemente Linuesa y Ana Belén Domínguez Gutiérrez, por haberme dado tanto de su tiempo, por sus pertinentes aportaciones y ayuda constante para la realización de este trabajo.

A la profesora Elena Llamas Pombo, fuente inagotable de energía e inspiración, por interesarse tanto por el desarrollo de este trabajo.

A mis compañeros de la Unesco Ana Maria Majlöf, Ranwa Safadi y Bernard Combes por su incondicional apoyo en cada etapa laboral y de estudios.

A Mari Yasunaga y Nicole Bella quienes siempre estuvieron a la escucha y abiertas al dialogo para actualizar la información y los datos sobre este trabajo. A Virginia González Santamaría, por su ayuda rápida y eficaz.

A Philippe, por su generosidad, amabilidad y paciencia ilimitadas. A Isabel y Nicolás por su gran paciencia y compartir su inteligencia, por los enriquecedores intercambios de aprendizaje mutuo compartidos en nuestra relación madre hijos, y por su constante sí a todo.

A mis padres, hermanos: Manuel, Javier, Carmen y Asunción, siempre pendientes de lo que nos sucede, por su incondicional apoyo.

A mis maestros y amigos, a todos aquellos que ha participado directa o indirectamente en la elaboración de esta tesis.

*¡Gracias a todos!*



## Índice de contenidos

Introducción .....	15
<b>Capítulo 1. Qué se entiende por alfabetización</b>	
1.1. Lengua escrita y alfabetización perspectiva histórica .....	23
1.2. El concepto de alfabetización e influencia de los sistemas de evaluación internacionales .....	32
1.3. Resumen .....	36
<b>Capítulo 2. La alfabetización de personas adultas a nivel internacional</b>	
2.1. Las grandes Conferencias de las Naciones Unidas relativas a la alfabetización y la educación de adultos y El Decenio de las Naciones Unidas sobre la alfabetización (DNUA, 2003-2012) .....	39
2.2. Sistemas de evaluación de la alfabetización de adultos: evolución en el ámbito internacional .....	44
2.3. Análisis de datos sobre la alfabetización de adultos por región y la situación actual de la alfabetización de adultos: Perspectiva mundial global y regional ..	46
2.4. El Instituto de la UNESCO para el Aprendizaje a lo Largo de Toda la Vida, (UIL) .....	64
2.5. Resumen .....	67
<b>Capítulo 3. Programas de alfabetización de adultos</b>	
3.1. Primera etapa: Siglo XX .....	75
3.2. Segunda etapa: Siglo XXI .....	84
3.2.1. Programas masivos de principios del siglo XXI .....	84
3.2.2. Programas no masivos del siglo XXI .....	95
3.3. Resumen .....	122
<b>Capítulo 4: Evaluación de programas de alfabetización de adultos</b>	
4.1. Metodología de análisis de programas de alfabetización de adultos .....	125
4.2. Análisis de los programas de alfabetización de adultos .....	133

4.3. Resumen .....	157
<b>Capítulo 5. Conclusiones y prospectiva</b>	
<b>Conclusiones y prospectiva .....</b>	<b>161</b>
<b>Bibliografía .....</b>	<b>171</b>
<b>Anexos y Siglas .....</b>	<b>191</b>

# **INTRODUCCIÓN**



## Introducción

La alfabetización es a la vez un derecho humano, un instrumento de autonomía personal y un medio de alcanzar el desarrollo individual y social. Las oportunidades educativas dependen de la alfabetización, ya que ésta es la base del aprendizaje a lo largo de toda la vida (UNESCO, 2013a).

La alfabetización facilita el acceso al conocimiento y pone en marcha un proceso de empoderamiento y de confianza en sí mismo que beneficia a todos. Esta energía, multiplicada por millones de personas, es la que sustenta el futuro de las sociedades (UNESCO, 2014c).

El presente trabajo se inscribe en el marco de las investigaciones realizadas en el campo de la adquisición de competencias de lectura y escritura, particularmente en el de la alfabetización y la educación de adultos. A través de este estudio se da a conocer qué es la alfabetización, el contexto en el que se sitúa, por qué es importante, cómo se pone en práctica, cómo ha evolucionado, así como la relevancia de la misma desde un punto de vista internacional. Se analiza particularmente la alfabetización de personas adultas y la importancia de la misma en el mundo, temática hoy relevante en las agendas internacionales. Por último, se busca impulsar futuras investigaciones que permitan profundizar en áreas clave de la alfabetización de adultos en sus distintos contextos.

La finalidad es analizar la situación actual de la alfabetización en general, de la alfabetización de adultos y los programas o iniciativas para llevarla a cabo desde una perspectiva histórica, e incidir en factores de éxito de estos programas. Se ha buscado información desde distintos ángulos: literatura, trabajos de investigación y tesis realizados en este campo por universidades y otras instituciones y organizaciones de prestigio nacionales o internacionales. En esta investigación de ámbito internacional el punto de referencia es siempre la UNESCO, organización internacional de las Naciones Unidas dedicada particularmente a velar por la educación en el mundo, ya que los demás organismos internacionales al tratar el tema de la educación lo enfocan de forma más somera o centrada en otros aspectos complementarios. Así, por ejemplo, el Banco mundial trata el tema desde un enfoque económico y laboral, la UNICEF desde su mirada sobre la infancia, la Organización de Estados Iberoamericanos desde la perspectiva de la región de América Latina, etc.

La razón fundamental que nos impulsó a desarrollar este trabajo de investigación es nuestra experiencia académica orientada fundamentalmente al área educativa, así como la profesional realizada en la UNESCO y que nos ha permitido aprender y acceder a una gran cantidad de información en el área de la alfabetización a nivel internacional. Siempre nos hemos interesado por el proceso de aprendizaje de la lectura y la escritura,

por considerarlo base fundamental para el desarrollo de las personas, en tanto que seres humanos capaces de vivir una vida digna en la sociedad en la que se encuentran.

En el transcurrir del tiempo, la alfabetización ha pasado de ser un instrumento de utilización comercial y de registro a ser el instrumento clave de comunicación y mejora de nuestras vidas. Como se verá con más detalle en este estudio, en los años que siguieron a la II Guerra Mundial hubo un resurgir de la educación en países que intentaban reorganizarse. Sigue una época en la que se dio prioridad a la educación y alfabetización primaria. A ello sucedió, dicho de una forma muy somera, un vínculo entre alfabetización y trabajo. En los inicios de los años 90 en la UNESCO se dedicaban enormes esfuerzos humanos y financieros para emplearlos en la Educación Para Todos. En los pasillos y oficinas de la UNESCO la palabra alfabetización estaba a la orden del día.

El mundo actual impone muchos retos y cambios. Para afrontarlos se necesita estar preparado. La alfabetización de adultos, en concreto, tiene como fin la adquisición de la lectura y la escritura. El verdadero desafío es que los adultos, así como los niños y los jóvenes, nada o escasamente alfabetizados, tengan acceso a la lengua escrita, incluso y gracias a ello también, a una educación básica de calidad que les permita seguir aprendiendo en el futuro.

La alfabetización, y en particular la alfabetización de adultos, es en el presente un asunto que preocupa a los organismos internacionales. La alfabetización aparece hoy imbricada con los principales problemas mundiales a los que actualmente hay que hacer frente: la erradicación de la pobreza, el logro de la paz y seguridad, la necesidad de la sanidad para todos, la educación, la creación de sociedades sostenibles, la educación para la lucha contra el cambio climático, los grandes movimientos migratorios, el crecimiento económico, la democracia y ciudadanía mundial, en definitiva se promueve una educación para forjar los nuevos valores, competencias y conocimientos que necesitan actualmente hombres y mujeres de todas las sociedades. Cada vez se siente más que la solución al logro de la alfabetización universal no puede venir dada solo desde el sector educativo, sino que necesita vincularse a otros temas como la salud, la economía, la sociedad, la cultura, la política y las nuevas tecnologías.

Con todo ello, nuestro interés y la parte central de esta investigación es mostrar las numerosas y muy diversas iniciativas existentes sobre alfabetización de adultos a nivel mundial. El objetivo principal, es buscar a través de esta investigación indicadores de logro y éxito y, por extensión, de selección de Buenas Prácticas o de Prácticas Exitosas en cuanto a iniciativas, programas o campañas de alfabetización. Se entiende aquí por Buenas Prácticas, iniciativas eficaces que se promueven para producir cambios y asegurar la continuidad de su uso. De acuerdo con la UNESCO una Buena Práctica ha de ser, en términos generales: *innovadora*, desarrolla soluciones nuevas o creativas; *efectiva*, demuestra un impacto positivo y tangible sobre la mejora; *sostenible*, por sus exigencias sociales, económicas y medioambientales pueden mantenerse en el tiempo y producir efectos duraderos; y *replicable*, sirve como modelo para desarrollar políticas, iniciativas y actuaciones en otros lugares (UNESCO, 2007a).

Se quiere ofrecer una visión internacional sobre la alfabetización y los programas que se llevan a cabo para adultos analizando la información pertinente, significativa y relevante lo suficientemente representativa como para dar cuenta de la globalidad de forma sintética; información que compile, sintetice, de cuenta y permita llegar a un conocimiento de conjunto sin dejar elementos por analizar sobre la materia de discusión que aquí se estudia.

El desarrollo de esta investigación atiende a la situación pasada y presente de los programas de alfabetización de adultos. La literatura sobre el tema es muy variada y amplia, la información existente a nivel mundial está muy dispersa y poco sistematizada. Todo ello nos lleva a preguntarnos: ¿Cuáles son las características que definen hoy a los programas de educación de adultos?, ¿Cómo han evolucionado a lo largo de la historia?, ¿Qué elementos son comunes a los programas antiguos y los actuales?, ¿Qué hacen que sean exitosos?, ¿Quiénes son los beneficiarios de las iniciativas actuales de la alfabetización de adultos?

En la *primera parte del capítulo primero* de este trabajo, se ofrece una *revisión conceptual*, en la que se muestra qué es lo que ha dado origen a la alfabetización, por qué surgió y cómo se ha ido delimitando. Para ello, se hace un breve *recorrido histórico* sobre el origen de la escritura en diversas culturas. A partir de aquí se profundiza sobre cómo las sociedades se han ido alfabetizando a lo largo de la historia.

Si bien este trabajo pretende ofrecer una visión de conjunto sobre la situación de la alfabetización a nivel mundial, este capítulo se limita prioritariamente a Europa y el mundo occidental por ser la zona de la que más datos se dispone al hablar de cómo se ha producido la transición de un estado de analfabetismo hacia sociedades alfabetizadas. Los elementos de información de otras regiones a este respecto son limitados, en parte debido a falta de datos de censos de población que en un principio eran necesarios para converger en la alfabetización.

Esto lleva a comprender mejor cómo son los programas o iniciativas de alfabetización de adultos y por qué han evolucionado como lo han hecho.

En este primer capítulo se dedica un apartado a recoger numerosas *definiciones del concepto alfabetización* y su evolución a lo largo del tiempo. Otros aspectos que han contribuido a delimitar lo que se entiende por alfabetización y conceptualizarla han sido los sistemas de medición y el estudio de la evaluación de la misma, aspecto que se considera al analizar la situación de la alfabetización a nivel mundial.

Abordado el concepto y situado en el contexto histórico, en el *capítulo segundo*, se examina, en primer lugar, la alfabetización en el marco internacional, se muestra el papel que la UNESCO ha desarrollado y sigue teniendo través de la historia; un papel indiscutible por ser la educación la base fundamental de su trabajo. Se hace un recorrido para mostrar las distintas *reuniones internacionales que han tratado el tema de la alfabetización* y la educación de adultos.

El análisis de la evolución de la alfabetización en el mundo y su contextualización en el marco internacional conduce de forma ineluctable al estudio de la forma de evaluarla. Por ello, en segundo lugar, se abordan *los métodos de medición para evaluar la alfabetización* como una manera de obtención de datos sobre la alfabetización en el mundo.

En tercer lugar, se muestran los datos sobre la situación de la alfabetización en el mundo evolutivamente. Se hace un análisis asimismo de los datos existentes sobre factores como las tasas de alfabetización en relación con otros factores como la población, el producto interior bruto y el gasto en porcentaje de PNB en educación.

Y finalmente se dedica el apartado siguiente de este capítulo al *Instituto de educación a lo largo de toda la vida* de la UNESCO (UIL), situado en Hamburgo y cuya labor en la actualidad sobre el tema que se estudia es indiscutible particularmente el trabajo que realiza sobre las campañas, programas o iniciativas de alfabetización. Este capítulo conduce directamente al análisis detallado de programas de alfabetización.

El *capítulo tercero* trata sobre *los programas de alfabetización*. Presenta una visión de las iniciativas de la alfabetización de adultos que hay en el mundo, basándose en el análisis de diversas fuentes se describen los programas para tratar de conocerlos, comprenderlos y poder analizarlos.

El *cuarto capítulo* está destinado a la evaluación de programas de alfabetización de adultos. En el *primer apartado* se explica la metodología utilizada en el presente trabajo, consistente en la elaboración de un sistema de categorías para el análisis de programas de alfabetización de adultos. Este sistema de categorías constituye la base para el análisis comparativo y la valoración de los programas que se muestra en el *segundo apartado*. Es importante analizar factores de éxito de los programas de alfabetización, ya que esto puede suponer establecer claves para la obtención de mejoras en las tasas de alfabetización y en los resultados de la adquisición de misma. Así pues, una vez descritos se analizan y valoran para poder concluir sobre la viabilidad y eficacia de los mismos.

Por último, el *capítulo de conclusiones y prospectiva, capítulo quinto*, va a permitir establecer las reflexiones y sugerencias a las que se ha llegado y que pretenden ofrecer la base de nuevas investigaciones para ahondar aún más y mejorar los distintos tipos de iniciativas de educación de adultos existentes hoy en el mundo.

Este trabajo va dedicado a los adultos que carecen o tienen escasas competencias de lectoescritura. En efecto, imaginar que alcanzar una educación primaria universal erradicaría la falta de alfabetización entre las personas adultas es aún un tópico. La alfabetización de adultos sigue siendo un tema de gran actualidad, un campo en el que todavía queda mucho trabajo por hacer.

Se concluye el capítulo con este párrafo del Marco de Acción Belén (2009) aprobado por la Sexta Conferencia Internacional sobre Educación de Adultos en 2009, que es una importante referencia sobre la educación de adultos a escala mundial y que recoge la idea sobre la alfabetización de adultos en la que se sitúa este trabajo:

El aprendizaje y la educación de adultos son una respuesta fundamental y necesaria a los retos que afrontamos. Son un componente esencial de un sistema global y completo de *aprendizaje y educación a lo largo de la vida* que integra el aprendizaje *formal, no formal e informal*, y que se dirige explícita o implícitamente a los educandos jóvenes y adultos. A fin de cuentas, el aprendizaje y la *educación de adultos* consisten en *proporcionar contextos y procesos de aprendizaje que sean atractivos y atentos a las necesidades de los adultos en tanto que ciudadanos activos*. Consisten en formar a personas independientes y autónomas, capaces de construir y de reconstruir sus vidas en culturas, sociedades y economías complejas y en rápido cambio –en el *trabajo, en la familia y en la vida comunitaria y social*–. La necesidad de desempeñar distintos tipos de trabajo en el curso de la vida, la adaptación a *nuevos* contextos en situaciones de desplazamiento o emigración, la importancia de las iniciativas empresariales y la capacidad para sostener mejoras de la calidad de vida: *éstas y otras circunstancias* socioeconómicas exigen un aprendizaje permanente durante la vida adulta. El aprendizaje y la educación de adultos no sólo ofrecen competencias específicas, sino que además son un factor fundamental de la confianza en sí mismo, la autoestima, un sólido sentimiento de identidad y apoyo mutuo (UIL UNESCO, 2010).

En síntesis, la alfabetización, un derecho fundamental humano y base de aprendizajes en general es condición *sine qua non* para posteriores aprendizajes, es aún un desafío en el mundo actual. En particular la alfabetización necesita ser revalorizada a nivel local, nacional e internacional. Este trabajo trata sobre las iniciativas que ofrecen soluciones para incrementar las tasas de alfabetismo en el mundo y lo que es más importante para ofrecer competencias de lectoescritura a los adultos que en el siglo XXI carecen de ellas.



## **CAPÍTULO 1**

# **QUÉ SE ENTIENDE POR ALFABETIZACIÓN**



## Capítulo 1. Qué se entiende por alfabetización

### 1.1. Lengua escrita y alfabetización, perspectiva histórica

*La cultura de lo impreso ha impregnado la totalidad de las prácticas culturales  
(Chartier, 2000, p. 44)*

*A lo largo de la historia, la escritura ha sido un fenómeno cada vez más progresivo y democrático (...) El dominio de esta tecnología ha estado siempre unido al progreso económico, social y cultural de las sociedades, pero sobre todo de los individuos. Con el correr del tiempo la capacidad de leer y escribir ha pasado de ser un fenómeno minoritario al que sólo unos pocos privilegiados tenían acceso, a ser un fenómeno de masas. En las sociedades actuales se habla de alfabetización masiva (Clemente y Domínguez, 2014b, pp. 21-23)*

En este capítulo se muestra cómo ha surgido la escritura, cómo se han desarrollado los sistemas de escritura y cómo han ido apareciendo gradual e históricamente en las sociedades las personas alfabetizadas primero minoritarias y luego ya más numerosas.

Asimismo, se establece el concepto de alfabetización en su evolución en el transcurrir del tiempo e igualmente se muestra la influencia que el surgir de los sistemas de medición ha tenido en el concepto mismo de alfabetización.

La escritura surge aproximadamente hace más de 5.000 años en antiguas civilizaciones de Sumeria, de Egipto y de China desarrollándose después por todo el mundo. Hace 35.000 años el hombre prehistórico trazaba los primeros dibujos en las paredes rocosas de las cavernas. Pero sólo mucho más tarde aparecen en Mesopotamia y luego en Egipto los primeros signos escritos.

Según Gelb (1973) la escritura nace cuando el hombre pretende representar algo de forma gráfica y duradera. La mayoría de las lenguas han ido adoptando con el paso del tiempo sistemas de escritura que permiten una representación de ideas y palabras y la conservación y transmisión de estas a otras personas. Es decir, sólo mucho después de la transmisión por vía oral, se sintió la necesidad de representar gráficamente las ideas, objetos, palabras y más tarde directamente los sonidos con el fin de conservarlos: –de este modo nació la escritura–. La mayoría de las lenguas han tenido así este privilegio de convertirse en escritura.

La tradición de la lengua oral –así como el analfabetismo (por contraposición al termino alfabetismo) – ha sido sin embargo prevalente a lo largo de la historia durante milenios. El primer uso que ofrecían las lenguas escritas fue registrar información útil para gobierno, ciudades, se utilizaba en transacciones comerciales o impuestos. Luego ya aparecerían libros religiosos, obras literarias, etc.

*La escritura en Mesopotamia.* Una de las primeras civilizaciones que desarrolló un sistema de escritura fue la mesopotámica. Se puede considerar que la escritura cuneiforme, inventada por los sumerios, es el sistema de escritura más antiguo, situado

hace unos 3.500 años. La escritura cuneiforme responde a la necesidad del registro de bienes y a fines comerciales, para ello se adoptaron signos en forma de cuñas, signos cuneiformes, que se imprimían con una caña cortada a bisel, en tabletas de arcilla cruda que después se cocían. En un principio este sistema fue pictográfico, en el que a través de un signo icónico dibujado se representan objetos o ideas. La escritura sumeria se extendería entre diversos pueblos (acadios, babilónicos, asirios).

*La escritura en Egipto y los jeroglíficos.* En Egipto se desarrolló más tarde otro sistema de escritura: los jeroglíficos. La escritura egipcia ha sido de igual modo uno de los sistemas de escritura de la Antigüedad más importantes. En su forma más característica y antigua denominada jeroglíficos representa símbolos grabados que los egipcios consideraban como la palabra de los dioses.

El sistema jeroglífico se usó para reproducir textos religiosos en contextos monumentales, grabados especialmente en piedra, de hecho, los antiguos griegos le dieron el nombre de las palabras griegas hieros, "sagrado", y glyphein, "grabar" y significa grabado sagrado, de donde deriva la actual palabra "jeroglífico". Después de la piedra, se realizarían grabados en sarcófagos de madera y papiro. Además, el aspecto externo de esta escritura jeroglífica, muy próximo al dibujo, le da un carácter fundamentalmente decorativo.

En el caso de la escritura egipcia la literatura muestra que obedece más bien a fines religiosos, en Egipto, la escritura, conocida sólo por los sacerdotes, estaba pues al servicio de lo sagrado, y no respondía a fines comerciales como es el caso del sistema de escritura mesopotámica.

Si bien la escritura cuneiforme va a conocer una amplia expansión entre distintos pueblos, en el caso de la escritura egipcia se puede decir que quedaría relegada solo para el pueblo egipcio.

Hablar de alfabetización en esta época implica hablar de los escribas. La figura del escriba denota una persona encargada de escribir los hechos importantes de la vida egipcia, entre otras cosas se ocupaba de registrar los nacimientos y defunciones y de repartir y cobrar los impuestos. Los escribas eran quienes de forma casi exclusiva aprendían a leer y escribir. Se recuerda en este sentido que en los inicios de muchas civilizaciones son sólo unos pocos los privilegiados que tienen acceso a la lectura y escritura.

*La escritura en China. Otro tipo de escritura en la antigüedad es la escritura china,* la cual está muy vinculada al mundo de los antepasados. En China la primera función de la escritura fue comunicar con el más allá, cosa que demuestran algunos vestigios arqueológicos como petos de tortugas y huesos de animales con inscripciones de escritura oracular. Es decir que en China la escritura tuvo inicialmente una función mágica, contrariamente a lo que sucedió en Sumeria donde sirvió primero para llevar la contabilidad (UNESCO, 1995). La tradición atribuye el origen de la escritura china a emperadores legendarios o a alguno de sus secretarios. Lo que sí se conoce con seguridad por evidencias arqueológicas es que en su origen la escritura china se

realizaba como se acaba de mencionar sobre el hueso de un animal o la concha de una tortuga, en el que se hacían orificios y grietas. Los caracteres más antiguos son pictogramas, esto es, dibujos del concepto que representan (UNESCO, 1995).

En China, en el siglo VI a.C., el confucianismo hizo proliferar las comunidades de fieles con identidad diferenciada, que se denominaron ju, esto es, “letrados”. Aunque no eran los únicos miembros de la sociedad china que sabían leer y escribir, los ju eran los custodios de los inestimables escritos y enseñanzas de los antepasados. En la antigua Grecia, las hermandades de carácter religioso –como los pitagóricos y los epicúreos– constituyeron comunidades cerradas que se dedicaban al aprendizaje. Los sofistas fueron los precursores de la profesión docente, al percibir emolumentos y mantener una relación de corta duración con sus discípulos. Posteriormente, la triple formación inculcada a los adolescentes – arte militar, atletismo y estética– fue sustituida por la enseñanza impartida en escuelas bien estructuradas que, en un principio, fueron fundadas por algunos discípulos de Sócrates con el propósito de transmitir conocimientos a los adultos. En la India, los sacerdotes brahmanes crearon cofradías en las que se recitaban textos durante las ceremonias rituales. Más tarde, en tiempos del budismo y el jainismo, estas cofradías sacerdotales se convirtieron en estructuras donde maestros y discípulos estudiaban y comentaban los textos védicos (UNESCO, 2006b, p.204).

La invención de la escritura supuso un hito. Se puede decir que la escritura ha marcado la historia de la humanidad: hay un antes y después de la escritura. Las distintas civilizaciones han desarrollado diversos sistemas de escritura: ideográfica, pictográfica, logográfica, silábica, alfabética. La escritura ha ido evolucionando desde un simple dibujo que ha representado objetos e ideas, a pasar a representar sonidos que hiciesen referencia a los objetos que representaban para pasar a fonetizarse es decir a representar los sonidos del habla o de un idioma.

La primera forma de escritura que se desarrolla se denominó pictográfica. La escritura pictográfica es en un principio fácil de interpretar, ya que los signos se parecen a los objetos que representan. En el caso de la escritura ideográfica, cada signo o grupo de signos expresa una idea, este tipo de escritura está muy próxima a la anterior. La ventaja de este sistema ideográfico es que puede ser entendido por personas de distintas regiones del mundo. Al mismo tiempo la desventaja es que se necesita conocer el simbolismo de cada uno de los signos que la componen y memorizar un importante número de ellos.

En su evolución, las escrituras comenzaron a registrar no sólo ideas, sino también sonidos. Combinaron signos y formaron palabras; se parecía a los jeroglíficos de los pasatiempos en los periódicos actuales. Por ejemplo, el signo de "sol" y el signo de "dado" forman la palabra 'soldado'. Fue un avance significativo y decisivo precursor de la escritura fonética. La escritura cuneiforme es más esquemática que la escritura ideográfica primitiva. El sistema de escritura fenicio, ya fonetizado, aunque era consonántico fue difundido por todo el Mediterráneo y muchos pueblos lo adoptaron y adaptaron, es el caso de los griegos, verdaderos inventores del alfabeto como lo

concebimos hoy, que claramente lo derivaron del sistema fenicio. Los griegos crearon el primer alfabeto en el siglo VIII a. de C. sobre el que se construyeron sucesivamente otros. El sistema de escritura jeroglífica desarrollada por los egipcios para representar seres o cosas, con el tiempo evolucionaría también para adquirir este doble carácter pictográfico y fonético, ideográfico y consonántico.

Así pues, las primeras escrituras fueron logográficas y antes pictográficas. El proceso de evolución hasta llegar al alfabeto fue largo. El paso del logograma a fonograma supuso que los signos pasasen a representar sonidos y no cosas o conceptos directamente, se pasaría pues a la fonetización. Además, y como menciona Clemente (2004):

La evolución hacia los alfabetos pasó, desde esos primeros signos fonéticos añadidos a los ideogramas o logogramas, a un segundo estadio en que se representaron sólo los elementos fónicos de la lengua. Al principio fueron escrituras silábicas, que representaban la lengua oral, pero en el nivel silábico, y a lo largo de la historia han existido bastantes silabarios, como los cuneiformes, los semítico-occidentales, o el chipriota. En la actualidad permanecen vivos los dos silabarios de la escritura japonesa, (el *hiragana* y el *katakana*). (p.54).

Hoy en día, tanto en China como en Japón, por citar dos ejemplos, existen sistemas de escritura ideográficos. El sistema de escritura chino, por su parte, es mixto (ideogramas con elementos fonéticos) y tuvo sus comienzos hacia el 3000 a. C. El sentido de la escritura es de arriba hacia abajo comenzando por la derecha. Los tres elementos básicos del sistema de escritura chino son: pictogramas, ideogramas y fonogramas; todos ellos ya aparecen en el sistema de los huesos-oráculo en los orígenes de esta escritura. Los primeros textos de escritura china encontrados parecen tener relación con la agricultura, las cosechas, el tiempo, etc.

*El Alfabeto.* Todos los primeros sistemas de representación se caracterizaban por tener multitud de signos distintos para cada palabra o frase, con lo que aprender a escribir no era tarea fácil. Un paso más en la evolución de la escritura es la fonetización y la invención del alfabeto. Las primeras escrituras eran difíciles de dominar. La gran aportación de la alfabetización a la que han evolucionado hoy algunas lenguas ha sido la economía ya que con pocos signos se puede representar todo aquello que se quiera. El sistema fenicio que fue al principio consonántico va a dar paso a nuestro alfabeto. En los alfabetos, cada letra representa un sonido, de modo que con unos treinta signos se pueden escribir todas las palabras de la lengua. El cambio a este sistema tenía grandes ventajas, pues veintinueve letras son menos que los cientos de caracteres que se deben retener en chino, menos que los varios centenares de jeroglíficos egipcios o que los seiscientos signos cuneiformes que manejaban los escribas en Mesopotamia. “El alfabeto es el primer sistema de escritura que representa autónomamente y con el mismo tipo de grafías todos los fonemas de la lengua tanto los consonánticos como vocálicos” (Clemente, 2004, p.54). La invención del alfabeto abrió la posibilidad de que muchas más personas aprendieran a escribir, de que muchas más personas accediesen a la alfabetización.

Si bien es interesante la evolución de los sistemas de escritura mencionada, lo es también el recorrido que la población va a ir haciendo para apropiarse de ellos. En las *antiguas civilizaciones*, como se ha mencionado, solo un número limitado de personas estaban capacitadas para descifrar los sistemas de escritura. En la *Edad Media*, la mayor parte de la población permanece analfabeta. Prácticamente sólo el clérigo lee y escribe, (lectura silenciosa). Los monasterios y las abadías de la Iglesia católica protegieron la escritura, aunque de forma limitada. Se escribía o leía poco y los estilos ornamentales de los copistas de la época solían dificultar la lectura de los textos que, escritos en latín, eran lejanos a la lengua vulgar.

En los monasterios también se realiza una importante aportación a la evolución de la escritura. En los conventos se conservaron las tradiciones de pureza, honradez y elevación moral del mundo clásico. Los monjes copistas, denominados así porque copiaban los textos, se dedicaban a estudiarlos y transcribirlos; lo hacían en los antiguos manuscritos de hermosa caligrafía, adornados con extraordinarias policromías en miniatura y los guardaban en sus bibliotecas.

Un gran acontecimiento en la historia de la escritura está representado por *la aparición de la imprenta* de tipos móviles inventada por Gutenberg hacia 1436 (véase figura 1). Nótese que posteriormente al abaratare *los libros* pasan a ser difundidos más allá de los estrictos límites de las élites aristocráticas. De hecho, a lo largo de la historia el soporte utilizado de los sistemas de escritura ha ido modificándose, pasando desde las primeras inscripciones en tabletas en arcilla o rollos de papiro, las inscripciones en huesos o caparazones de tortuga, el surgimiento del papel, los libros y la imprenta hasta la posterior aparición de internet y las tecnologías de la información y comunicación, cuyo uso y difusión van a incidir en los procesos de alfabetización.

#### *Historia de la escritura y la alfabetización*

- 1. El origen de la escritura. Inicio de nuestra historia*
- 2. Desarrollo de sistemas de escritura. La Escritura Mesopotámica. Los jeroglíficos egipcios*
- 3. La escritura en China*
- 4. Invención del Alfabeto*
- 5. Orígenes y difusión del cristianismo. El papel del clérigo, Edad Media*
- 6. Aparición de la imprenta 1436*
- 7. Reforma luterana 1517 e Ilustración XVII*
- 8. Revolución industrial. 1800 educación para el desarrollo económico y social*
- 9. Siglo XX Guerras mundiales y reconstrucción*
- 10. Era numérica. Turing - ordenador/ Tel móviles/ www*
- 11. Siglo XXI nueva era y lo que el futuro nos depara*

**Figura 1.** Hechos clave en Historia de la escritura y la alfabetización. Fuente: Elaboración propia

Siguiendo con la evolución cronológica iniciada, *luego*, se va perfilando el Humanismo renacentista. *El Renacimiento* cultural estableció nuevos valores y principios en oposición a los valores medievales y feudales. A un cambio tecnológico como el

representado por la invención de la imprenta se le va a unir las *características religiosas* de la época. Aparecerá una nueva actitud religiosa que culmina con Lutero y el espíritu de la Reforma. La Reforma protestante de Lutero en Alemania (1517), supone la interpretación libre de la Biblia (que traduce al alemán). Este hecho implica para el mundo occidental de aquella época una *gran campaña de alfabetización* al estimular la lectura de la Biblia en lengua vernácula en los países protestantes (principios del siglo XVI), lo que no sucedió en los países católicos.

Chartier (2002, p. 195) lo indica en estos términos: “en toda Europa mediante la catequización comienza la primera gran alfabetización masiva: leer en el texto las verdades de la fe para conocerlas literalmente”.

En *la Edad Moderna* se constata, al igual que en el período medieval, un elevado índice de analfabetismo en el conjunto de la población europea. A finales del Medioevo, las escuelas son escasas; los libros caros e inaccesibles y son los nobles, el clero, y la alta burguesía, así como los comerciantes los que están alfabetizados. Con la llegada de la época moderna se produce un acercamiento, cada vez mayor, entre las personas no alfabetizadas y la cultura letrada. De esta manera, el sector iletrado de la sociedad (clases medias urbana principalmente y rurales) intensifica su relación con la lectura y la escritura, siempre a través de la oralidad. (Adaptado de Sierra, 2004).

El progreso realizado por los Estados europeos en las tres centurias siguientes al Medioevo, hacia su modernización y desarrollo económico se verá acompañado de una expansión considerable de la alfabetización y la cultura. En vísperas de la Revolución Francesa (1789), se puede decir que en el privilegiado Noroeste del Continente se llega a conseguir que, por término medio, la mitad de los hombres sepan firmar y una proporción mayor sea capaz de leer textos sencillos. Véase, así mismo, el ejemplo que se menciona a continuación sobre la alfabetización en (el antiguo reino de) Suecia en la Europa de los siglos XVII y XVIII.

El contexto religioso de la alfabetización es particularmente visible en la Europa protestante de los siglos XVII y XVIII. Un ejemplo clásico es el de la Suecia luterana, donde la Iglesia llevaba a cabo exámenes anuales en todas las casas para verificar el grado de conocimiento que cada miembro de la familia tenía de la lectura, del catecismo, etcétera. Los resultados se registraban sistemáticamente, con distinción de niveles de capacidad como «comienza a leer», «lee un poco», etcétera. Los registros se conservaban con cuidado y son hoy una rica y original fuente de estudio de la alfabetización a comienzos de la era moderna. Entre otras cosas, desvelan que la difusión de la lectura, que se extendía incluso a mujeres y a niños de zonas rurales, era consecuencia de una campaña masiva que tuvo lugar entre 1670 y 1720. En conjunto, sin embargo, la Europa moderna era en su fase inicial una sociedad de alfabetización restringida en la que sólo una minoría de la población (sobre todo varones, urbanos y protestantes) sabían leer y, en menor número aún, escribir (Briggs et Burke, 2002, pp 44-45).

Además, las escuelas se fueron multiplicando y surgen campañas alfabetizadoras organizadas por los Gobiernos. Los colegios también serían más numerosos y los libros

más accesibles (al abarataarse y escribirse en lenguas vernáculas). En fin, el proceso de transformación fue lento pero aun así, la educación y la alfabetización se extienden de manera considerable en numerosas zonas de Europa en esta época.

De modo significativo, el modelo de educación eclesiástica y en el hogar configurado por los suecos no sólo consiguió formar una población alfabetizada, sino que también puso un especial interés en la alfabetización de mujeres.

Las Reformas del siglo XVI representaron las primeras grandes campañas educativas y de alfabetización. Los precedentes a estos primeros intentos sistemáticos de enseñanza en aulas o en clases eran muy anteriores. Un primer esbozo de esto se produjo ya en las antiguas Grecia (en la que la escuela acogía a los jóvenes y se les enseñaba el alfabeto) y en la Roma Imperial en donde también existían clases (en las que se podría ver un inicio a la alfabetización y educación). Las propuestas utópicas de los humanistas cristianos de los siglos XV y XVI y las Reformas del siglo XVI representan las primeras grandes campañas educativas, crearon un precedente y marcaron una época por su trascendencia para el futuro en el desarrollo social y educativo de Occidente.

Si el ideal de la Reforma protestante se centró en la lectura de la palabra de Dios, el ideal de la Ilustración es el del conocimiento a través de los textos y del *método científico*. En los siglos XVII y XVIII, hay un progreso asombroso, en las letras, las ciencias y la filosofía. Como ejemplo de este progreso intelectual se puede indicar a los filósofos y enciclopedistas franceses, quienes prepararon el advenimiento de la Edad Contemporánea. Frente a la enseñanza clásica y humanística, que se venía realizando en latín, *los ilustrados* proponen la idea de que el adulto puede educarse por sí mismo a través de la letra impresa –con ese fin nació La Enciclopedia– (Blanco Freijeiro, s.f.).

En la Europa del siglo XVIII es notable el contraste Norte-Sur:

Europa se escinde en dos: al Norte, la Europa científica, ilustrada: norte de Francia, Inglaterra y Gales, centro y sur de Escocia, parte de Irlanda, los Países Bajos, Renania, parte de Alemania, Suiza, parte de Austria, la Italia del Po y Venecia. *Esta es la Europa que lee, la de las Luces.* (...) Y al Sur, los países católicos, mucho menos alfabetizados, mucho más resistentes a los cambios y a la Ilustración (Almeida, 1988, p. 6).

En *el siglo XIX* la revolución industrial y los procesos de democratización dan un nuevo auge a la necesidad de leer y escribir. A comienzos del *siglo XIX* se cobra conciencia de que la lectura ha llegado a ser un acto de la vida urbana. Se mencionan aspectos como la explosión de la producción impresa y la importancia de la escuela o la figura del bibliotecario. En la historia del mundo occidental se va a observar entonces el papel de las *enseñanzas privada y pública*, así como también el de *la educación formal y la informal* y su incidencia en la alfabetización.

Ya en el *siglo XX*, la alfabetización se va a convertir en el objetivo número uno en materia educativa ya que la alfabetización va a ser entendida como un derecho humano, un recurso para la autonomía personal y un factor de desarrollo social. Además, no se

puede dejar de mencionar, siguiendo este recorrido histórico, que actualmente, las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) dan una nueva orientación a la lectura y escritura en la que a partir de una información múltiple y desordenada, se elige, se analiza y se construye. Internet por su parte, hace bajar los costes de producción y de difusión, como lo hizo la impresión a finales de la Edad Media.

Parte central de este trabajo versa sobre los procesos de alfabetización en los *siglos XX y XXI* y la situación de la alfabetización en la actualidad y se analizará más adelante. Sin embargo, se pueden destacar otras importantes funciones de la alfabetización que no se han observado, pero no por ello carecen de importancia, como el progreso personal, el disfrute o la acción colectiva en términos culturales, políticos o económicos.

Antes de seguir se establece un breve inciso para situar la labor de la UNESCO, organismo internacional dedicado por excelencia a la educación, en su contexto.

### **La UNESCO institución de las Naciones Unidas con un mandato mundial en materia de educación.**

*El origen de la UNESCO* se debe ubicar en el fin de la segunda guerra mundial, es entonces cuando se celebra una reunión de ministros de educación en Londres para analizar cómo hacer frente a la educación en la situación de postguerra. De aquí va a surgir la UNESCO y sus ideales. Su objetivo primordial fue y sigue siendo crear la paz a través de la educación, y por ende crear y conseguir la alfabetización de todos a través de la cual se pueda construir un mundo mejor.

En 1942, en plena Segunda Guerra Mundial, los Gobiernos de los países europeos que enfrentan a la Alemania nazi y sus aliados se reunieron en Inglaterra en la Conferencia de Ministros Aliados de Educación (CAME). La guerra está lejos de terminar, pero los países se preguntan ya sobre la manera en que van a reconstruir los sistemas educativos una vez restablecida la paz. Muy rápidamente este proyecto crece y adquiere una dimensión universal. Nuevos Gobiernos deciden participar, entre ellos el de los Estados Unidos de América. Sobre la base de la propuesta de la CAME, se celebra en Londres del 1º al 16 de noviembre de 1945, justamente al concluir la guerra, una Conferencia de las Naciones Unidas para el establecimiento de una organización educativa y cultural. Ésta reúne a los representantes de unos 40 Estados. Con el impulso de Francia y del Reino Unido, dos países muy afectados por el conflicto, los delegados deciden crear una organización destinada a instituir una verdadera cultura de paz. Dentro de su espíritu, esta nueva organización debe establecer la "solidaridad intelectual y moral de la humanidad" y, de esta manera, impedir que se desencadene una nueva guerra mundial. Al final de la conferencia, 37 de estos Estados firman la Constitución que marca el nacimiento de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura es decir de la UNESCO. Recuperado de <http://www.unesco.org/new/es/unesco/about-us/who-we-are/history/>

Más tarde en el año 2000 se habla del Decenio de las Naciones Unidas para la Alfabetización (2003-2012). El Decenio, ya en un marco internacional, implica a todos,

Gobiernos, comunidades, organismos internacionales, y es para todos. Se observan múltiples diferencias en lo que se refiere a los niveles de alfabetización de cada país, e incluso entre los que manejan la lengua escrita y las personas que carecen de competencia de lectoescritura y que la ignoran, entre unos y otros están los que saben leer y escribir con menos perfección y los que apenas descifran sin comprender el simbolismo de la escritura.

La UNESCO señalaba en 2006 que “las tasas de alfabetización de los adultos, medidas según los métodos convencionales, habían progresado regularmente en los últimos decenios” (UNESCO, 2006b, p. 201) y que la competencia lectora es un requisito básico para la mayor parte de los trabajos formales en el mundo en ese momento.

Hoy en día, más del 80% de la población mundial de más de 15 años posee competencias mínimas en lectura y escritura. Esto refleja la transformación social sin precedentes que se ha producido desde mediados del siglo XIX, una época en la que sólo el 10% de los adultos del mundo sabían leer y escribir. El desarrollo de la educación formal, las campañas de alfabetización bien organizadas y las políticas de fomento de las posibilidades de aprendizaje de los adultos son elementos que han desempeñado un papel importante en la ampliación del acceso a la alfabetización (UNESCO, 2006b, p. 25).

Cabe indicar que la UNESCO está comprometida con lo que –idealmente– sería la consecución de hombres letrados (alfabetizados) y sociedades en las que el progreso económico o social en general nos dirija hacia un mundo de paz, salud, longevidad y bienestar. Miles de años después de la invención de la escritura se podría decir que a finales del siglo XIX y principios del XX ha habido un significativo crecimiento de la alfabetización. A pesar de existir aun altas tasas de analfabetismo en el mundo.

«La lectura no es mera reproducción. Es comprensión (de la lengua escrita) para aprender»

La lectura en la historia

- Los primeros textos son de hace 5.000 años. Leer servía para interpretar unos códigos que aportaban información útil. Solo unos cuantos sabían leer.
- La Biblia, primera gran lectura colectiva. De carácter oral. Solo unos cuantos saben leerla e interpretarla, según un dogma establecido. Quienes no saben leer se creen el significado que les dan.
- La Reforma y la Contrarreforma religiosa. Se ponen en entredicho el dogma y las interpretaciones oficiales de la Biblia.
- La imprenta. Amplía el número de lectores y abre la puerta a que cada lector intérprete de una manera personal lo que lee.
- Actualmente, las nuevas tecnologías fomentan una nueva forma de lectura. El lector es activo: a partir de una información múltiple y desordenada, elige, analiza y construye. Recuperado de <http://www.debats.cat/es/debates/la-competencia-lectora-una-clave-para-el-aprendizaje>

## 1.2. El concepto de alfabetización e influencia de los sistemas de evaluación internacionales

En este apartado se define el concepto de alfabetización en su evolución cronológica. Además, se define asimismo en su relación con los sistemas de medición a nivel internacional para entender qué significa que una persona está alfabetizada y poder hacer un seguimiento de los procesos de alfabetización.

¿Qué significa que una persona está alfabetizada? El concepto de alfabetización ha evolucionado en el transcurso de las distintas épocas, a medida que la sociedad ha ido experimentado profundas transformaciones.

Como hemos dicho en el apartado anterior de este capítulo, la alfabetización se ha definido e interpretado de múltiples maneras, que han cambiado con el correr del tiempo bajo la influencia de los trabajos de investigación y las prioridades en materia de políticas a nivel internacional y nacional. En todas las definiciones hay un elemento común fundamental: *“la alfabetización encarna las competencias de lectura y escritura. Las nociones de aritmética elemental se suelen considerar asimismo un complemento o un componente de la alfabetización”* (UNESCO, 2006b, p. 23).

Al haberse reconocido las limitaciones que entraña una concepción de la alfabetización basada exclusivamente en las competencias, en la segunda mitad del siglo XX se ha tratado de hacer hincapié en las utilidades y aplicaciones de las competencias en función de modalidades *“útiles”* para la sociedad (UNESCO, 2006b).

En la década de los años 1950, se consideraba analfabeta aquella persona que, simplemente, no sabía descodificar los signos necesarios para leer y escribir. Así, una definición de la UNESCO en 1958 expresa: *“Está alfabetizada toda persona que puede leer y escribir –comprendiéndolo– un enunciado simple y breve que guarda relación con su vida cotidiana”*.

En los decenios de 1960 y 1970, la noción de *“alfabetización funcional”* ha ido cobrando un mayor arraigo y ha puesto de relieve los nexos entre la alfabetización, la productividad y el desarrollo socioeconómico global. Así en 1978 la UNESCO adoptó la siguiente definición de la alfabetización funcional:

Está alfabetizada funcionalmente toda persona que puede realizar todas las actividades en las que es necesaria la alfabetización para propiciar un funcionamiento eficaz de su grupo o comunidad y permitirle seguir utilizando la lectura, la escritura y el cálculo con miras a su desarrollo individual y el de la comunidad.

A lo largo de los decenios de 1980 y 1990, las definiciones de la alfabetización se fueron ampliando para tener en cuenta los desafíos de la mundialización, comprendiendo las repercusiones de las nuevas tecnologías y los media modernos y la aparición de las economías del conocimiento (UNESCO, 2006).

La evolución conceptual de la alfabetización muestra el paso de la noción de descodificación de sistemas de escritura al aprendizaje de la lectoescritura vinculado a exigencias socio laborales y comunitarias. A ello se añade el vínculo de la alfabetización con la noción de aprendizaje a lo largo de toda la vida (incluyendo los contextos formales, no formales e informales) y esto se completa a su vez con el enlace que se puede hacer entre la adquisición de competencias y el uso que se pueda hacer de ellas.

### **El concepto de alfabetización en el marco de la evaluación.**

Este recorrido histórico se relaciona con el desarrollo de los sistemas de medición de alfabetización en general y de la alfabetización de adultos en particular. Situado en un contexto internacional, ha sido y es también importante el hecho de tener que recurrir a métodos de medición para evaluar la alfabetización y esto, para obtener datos pertinentes que nos ofrezcan una visión general de la situación, de los desafíos a afrontar y asumir el seguimiento en la consecución de la misma. Dada la relevancia fundamental de la alfabetización y sus implicaciones en las distintas esferas de la vida social, cultural, política, económica, etc., el hecho de contar con datos en este campo hace que su medición haya sido una preocupación recurrente para la UNESCO. Las competencias en alfabetismo y sus usos, implican la presencia de un amplio y heterogéneo conjunto de entornos sociales y múltiples factores intervinientes.

Estos instrumentos de medición necesitan definir lo más claramente posible aquello que miden y al ir apareciendo o actualizándose el concepto de alfabetización se va a ir redefiniendo. En los últimos 20 años se han realizado muchos esfuerzos para desarrollar y ampliar las evaluaciones a nivel internacional que miden el aprendizaje de los estudiantes y en particular una evaluación directa de competencias de lectura a través de diversos sistemas nacionales y/o estudios internacionales y regionales tales como Programa de Evaluación y Monitoreo de la Alfabetización (LAMP, por sus siglas en inglés) y el Programa Internacional para la Evaluación de las Competencias de Adultos (PIAAC, por sus siglas en inglés) entre otros. Ello ha implicado que la definición de alfabetización se haya ido matizando o modelando en el transcurrir del tiempo.

La definición de alfabetización ha de considerarse en un continuum. Algunas definiciones consideran la alfabetización a lo largo de toda la vida desde la niñez hasta la edad adulta (*Kennedy, E. et al., 2012*). Como menciona Alexander (2005) en un estudio sobre la alfabetización en edad preescolar: el desarrollo de la alfabetización se produce durante toda la vida de las personas desde el ‘vientre a la tumba’. Es importante considerar la alfabetización en el transcurrir del desarrollo durante toda la vida para examinar y conceptualizar una definición de alfabetización desde una *perspectiva amplia y global*, al tiempo que se tiene debidamente en cuenta la importancia de los cruciales primeros años de desarrollo de la alfabetización.

Véase por ejemplo el programa PISA, Programa de Evaluación Internacional de los Alumnos. Este es un proyecto de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), cuyo objetivo es evaluar a los alumnos cuando llegan al final de la etapa de enseñanza obligatoria a los 15 años. En este caso el concepto de alfabetización se vincula claramente a nociones de utilidad de la misma y al concepto de sociedad. Se

considera aquí el programa PISA por ser similar al programa equivalente en adultos que se va a ver seguidamente, el programa PIAAC.

Uno de los rasgos más novedosos que observamos en el programa PISA (PISA comienza en el año 2000) es el concepto de alfabetización. El uso que de este término se hace en el proyecto sobrepasa el empleo habitual y clásico de alfabetización en sentido lectoescritor, para referirse a un tipo de formación capaz de suministrar a los alumnos un bagaje intelectual suficiente para afrontar *los retos de la vida real y de la edad adulta*. Se define en cada una de las áreas en términos de conocimientos y habilidades necesarias para una participación *social* plena y no en términos de conocimiento curricular (Cuevas Cerveró y Vives i Gràcia, 2005, p 54).

Así, los expertos que participaron en PISA, adoptaron la siguiente definición de competencia lectora: *“Competencia lectora: La capacidad que tiene un individuo de comprender, utilizar y analizar textos escritos con objeto de alcanzar sus propias metas, desarrollar sus conocimientos y posibilidades y participar en la sociedad”* (OCDE, 2006, p. 13).

En el programa PISA de 2006 se menciona que esa definición supera la idea tradicional de competencia lectora como proceso de descodificación y comprensión literal. En lugar de ello, parte de la base de que la competencia lectora comporta comprender informaciones escritas, utilizarlas y reflexionar sobre ellas para cumplir una gran variedad de fines. La definición tiene, pues, en cuenta el papel activo e interactivo del lector que adquiere información a partir de textos escritos. La definición también está abierta a la enorme variedad de situaciones en las que la competencia lectora puede desempeñar un papel para los adultos jóvenes, situaciones que van desde lo público a lo privado, desde *el entorno escolar al laboral*, desde el ejercicio activo de la ciudadanía hasta *el aprendizaje continuo*. Asimismo, hace explícita la idea de que la capacidad de lectura permite al individuo dar satisfacción a una serie de aspiraciones personales, que abarcan desde la consecución de metas específicas, como la cualificación educativa o el éxito profesional, hasta objetivos menos inmediatos destinados a enriquecer y mejorar la vida personal. La competencia lectora también proporciona a las personas unos instrumentos lingüísticos que resultan cada vez más necesarios para poder hacer frente a las exigencias de las sociedades modernas, con su extenso aparato burocrático, sus instituciones formales y sus complejos sistemas legales (PISA 2006).

Otro proceso de evaluación es el Programa de Evaluación y de Monitoreo de la Alfabetización LAMP. Desarrollado por el *Instituto de Estadística de la UNESCO (UIS)* con el objetivo de recopilar datos de calidad sobre alfabetismo mediante encuestas nacionales de hogares. Esta encuesta va destinada a adultos (de 15 años o más) para identificar el rango completo de alfabetismo (*desde las competencias más básicas hasta las competencias necesarias para participar plenamente en una sociedad de aprendizaje*). La dimensión comparativa del programa LAMP le permite contribuir al diseño y supervisión de programas tanto a nivel nacional como internacional.

Su diseño se inspiró en encuestas conducidas en países de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE): la *Encuesta Internacional de Alfabetización de Adultos* (IALS por sus siglas en inglés) y la *Encuesta sobre Alfabetización de Adultos y Habilidades para la Vida* (ALL por sus siglas en inglés). Estas representaron los esfuerzos más importantes en la medición de competencias de alfabetismo y uso de números de modo internacional. Aprender de sus fortalezas y debilidades contribuyó a definir LAMP en sus primeros años (UIS<sup>1</sup> UNESCO, 2009b, p. 7).

El programa LAMP ha sido diseñado tomando en cuenta el enlace del *alfabetismo con los aspectos sociales, económicos y culturales*. LAMP aborda el tema de la distribución de diferentes habilidades entre la población y la necesidad de utilizar esas habilidades para operar en situaciones de la vida diaria.

Se menciona así mismo que:

*en un estudio sobre los cambios históricos de los objetivos curriculares de la lectura Säljö (2009) señalaba que los requisitos para alfabetizaciones funcionales hoy (en esa época) eran muy altos, comparados con los de épocas anteriores. El significado de alfabetización se ha extendido desde la capacidad de leer y escribir a un conjunto de habilidades y competencias. Por ejemplo, el Programa de Evaluación y Monitoreo de la Alfabetización (LAMP) de la UNESCO (iniciado en 2003) define la alfabetización como la capacidad de identificar, comprender, interpretar, crear, comunicar y calcular, usando los materiales impresos y escritos asociados con diferentes contextos. La alfabetización implica un proceso continuo de aprendizaje que permite a una persona alcanzar sus metas, desarrollar su conocimiento o potenciales, y participar plenamente en la comunidad y más ampliamente en la sociedad (Limberg, et al., 2012) [Traducción del autor]*

El Programa Internacional para la Evaluación de la Competencia de los Adultos (PIAAC por sus siglas en inglés: Program for the International Assessment of Adult Competencies) es otro de los programas internacionales de evaluación de competencias de comprensión lectora. Se podría decir que la evaluación PIAAC es el equivalente del programa PISA para adultos. La encuesta PIAAC es un programa de la OCDE para evaluar competencias transversales de los adultos de 16 a 65 años. Mide habilidades y destrezas necesarias para *participar en sociedad y para el desarrollo de las economías de los países, tiene en cuenta el grado de escolaridad y los tipos de salida laboral*. En concreto se evalúan los rendimientos en tres competencias: comprensión lectora, matemáticas y resolución de problemas en entornos informatizados. En este contexto la definición de la OCDE para la comprensión lectora es la siguiente: *“la habilidad para entender, evaluar, utilizar e implicarse con textos escritos, participar en la sociedad, alcanzar las metas*

---

<sup>1</sup> Nota: El Instituto de Estadística de la UNESCO (UIS) recopila datos de más de 200 países y territorios por medio de encuestas anuales y de sus asociaciones con organizaciones como la OCDE y EuroStat. El Instituto de Estadística de la UNESCO (UIS) es la oficina de estadística de la UNESCO y es el depositario de la ONU en materia de estadísticas mundiales en el campo de la educación creado para desarrollar y suministrar estadísticas exactas, oportunas y políticamente relevantes, requeridas en un contexto actual cada vez más complejo y rápidamente cambiante.

*propuestas y desarrollar el mayor conocimiento y potencial posibles” OCDE, (s.f.) Nota país España*

<http://www.oecd.org/piaac-es/Literacy%20ES.pdf>

En definitiva, estas iniciativas de evaluación internacionales reconocen la importancia de la alfabetización no como una capacidad de leer y escribir con entendimiento de un texto sino como algo que va más allá y que va a poder facilitar al individuo el desarrollo de capacidades para una participación plena en la sociedad.

### **1.3. Resumen**

En este capítulo se expone cómo ha surgido la escritura y cómo han evolucionado los distintos tipos de sistemas de escritura en el seno de distintas civilizaciones a lo largo de la historia. Cuáles son, qué finalidad tenían y cómo las personas poco a poco se han ido alfabetizado con el transcurso del tiempo.

Se ha observado el origen de la escritura y su desarrollo con el paso del tiempo, así como factores que a lo largo de la historia han sido claves para ello. Se exponen los diversos tipos de escritura que existen en relación a la manera de decodificar los símbolos que usan y se muestra cómo los distintos pueblos han ido acercándose a la alfabetización y alfabetizándose cuando ello ha sido posible y cómo se inicia la larga andadura en la que actualmente se camina hacia una alfabetización universal.

Así mismo, se ha repasado la definición del concepto de alfabetización que ayuda a comprender mejor la alfabetización de adultos. El concepto ha ido evolucionando en el transcurrir del tiempo según las características históricas y culturales.

Se muestra también cómo han sido los esfuerzos que han surgido en el evaluar o medir la alfabetización de adultos en un marco internacional, lo cual ha dado lugar también a tener que definir en cada caso la alfabetización, se observa que la definición de alfabetización se va matizando y modelando también al ir surgiendo nuevos métodos de medición.

Quedan muchas preguntas por resolver, cómo es hoy la alfabetización en relación a las primeras épocas en las que aparece, cómo ha evolucionado y por qué, y qué define la alfabetización de los adultos.

## **CAPÍTULO 2**

# **LA ALFABETIZACIÓN DE PERSONAS ADULTAS A NIVEL INTERNACIONAL**



## Capítulo 2. La alfabetización de personas adultas a nivel internacional

En este capítulo se expresa cómo es la situación de la alfabetización de adultos en un marco internacional, mostrando las grandes conferencias que han abordado la alfabetización y educación de adultos. Se exponen también, desde una perspectiva internacional, distintos sistemas de medición que con el paso del tiempo han ido surgiendo para poder mostrar la situación que sobre la alfabetización hay en el mundo.

Se muestran, además, los datos más recientes existentes sobre la situación actual de la alfabetización global y por regiones. Por último, se menciona el Instituto de la UNESCO para el Aprendizaje a lo Largo de Toda la Vida y su trabajo especializado en educación de adultos. Todo ello sirve de base para el estudio y posterior análisis, que se realiza en los capítulos siguientes, sobre los programas de educación de adultos que en definitiva a largo plazo sirven para paliar la situación de la falta de alfabetización en el mundo.

### 2.1. Las grandes Conferencias de las Naciones Unidas relativas a la alfabetización y la educación de adultos y El Decenio de las Naciones Unidas sobre la alfabetización (DNUA, 2003-2012)

La UNESCO nace en 1945; como ya se ha mencionado antes de los años 70 se hablaba principalmente de la alfabetización primaria, relacionada con el proporcionar lectura, escritura y cálculo a los individuos. Grandes Conferencias internacionales van a abordar el tema de la alfabetización. En Tokio (1972) y en Nairobi (1976), aparece el concepto de alfabetización funcional, frente al de alfabetización primaria o alfabetización básica. En 1985 en la Unesco en Paris se habla de la alfabetización funcional, la social y la cultural.

Teniendo en cuenta la evolución del concepto de alfabetización que se ha visto en el capítulo anterior, la Declaración Mundial sobre Educación para Todos, adoptada en Jomtien en 1990, situó la problemática de la alfabetización en el contexto más vasto de la satisfacción de las *necesidades educativas fundamentales de todos* –niños, jóvenes y adultos–, al proclamar que:

estas necesidades abarcan tanto las herramientas esenciales para el aprendizaje –lectura, escritura, expresión oral, cálculo, solución de problemas– como los contenidos básicos del aprendizaje –conocimientos teóricos y prácticos, valores y actitudes– necesarios para que los seres humanos puedan sobrevivir, desarrollar plenamente sus capacidades, vivir y trabajar con dignidad, participar plenamente en el desarrollo, mejorar la calidad de su vida, tomar decisiones fundamentadas y continuar aprendiendo (UNESCO, 1999, p.6).

El Marco de Acción de Dakar (véase la figura 2), que representó un compromiso colectivo para actuar en pro de la educación para todos, y la resolución adoptada en 2002 por la Asamblea General de las Naciones Unidas sobre el Decenio de la Alfabetización (2003-2012) han reconocido que la alfabetización es un *elemento medular del aprendizaje a lo largo de toda la vida*. Esa resolución dice lo siguiente:

La alfabetización es esencial para que todo niño, joven y adulto, adquiera los conocimientos esenciales para la vida cotidiana que les permitan hacer frente a los problemas con que pueden tropezar en la vida y representa un avance fundamental en la educación básica, que es un medio indispensable para la participación eficaz en las sociedades y la economía del siglo XXI (UNESCO, 2006b). Además, la comunidad internacional ha destacado en esa resolución el aspecto social de la alfabetización, al reiterar “que la alfabetización para todos es la esencia de la educación básica para todos, y que la creación de entornos y sociedades alfabetizados es esencial para lograr los objetivos de erradicar la pobreza, reducir la mortalidad infantil, poner coto al crecimiento de la población, lograr la igualdad entre los géneros y lograr el desarrollo sostenible, la paz y la democracia (UNESCO, 2006b, p.3).

#### **Los seis objetivos de la EPT fijados en Dakar**

1. Extender y mejorar la protección y educación integrales de la primera infancia, especialmente de los niños más vulnerables y desfavorecidos.
2. Velar por que, de aquí a 2015, todos los niños, y sobre todo las niñas, los niños que se encuentran en situaciones difíciles y los que pertenecen a minorías étnicas, tengan acceso a una enseñanza primaria gratuita y obligatoria de buena calidad y la terminen.
3. Velar por que sean atendidas las necesidades de aprendizaje de todos los jóvenes y adultos mediante un acceso equitativo a programas adecuados de aprendizaje y preparación para la vida diaria.
4. Aumentar de aquí al año 2015 los niveles de alfabetización de los adultos en un 50%, en particular tratándose de las mujeres, y facilitar a todos los adultos un acceso equitativo a la educación básica y la educación permanente.
5. Suprimir las disparidades entre los géneros en la enseñanza primaria y secundaria de aquí al año 2005 y lograr para 2015 la igualdad entre los géneros en la educación, en particular garantizando a las niñas un acceso pleno y equitativo a una educación básica de buena calidad, con las mismas posibilidades de obtener buenos resultados.
6. Mejorar todos los aspectos cualitativos de la educación, garantizando los parámetros más elevados, a fin de conseguir para todos resultados de aprendizaje reconocidos y mensurables, especialmente en lectura, escritura, aritmética y competencias prácticas esenciales para la vida diaria.

#### **Objetivos de Desarrollo para el Milenio**

1. Objetivo 2: Lograr la enseñanza primaria universal.  
Meta 3: Velar por que de aquí a 2015 todos los niños y niñas puedan terminar un ciclo completo de enseñanza primaria.
2. Objetivo 3: Promover la igualdad entre los géneros y la autonomía de la mujer.  
Meta 4: Eliminar las desigualdades entre los géneros en la enseñanza primaria y secundaria, preferiblemente para el año 2005, y en todos los niveles de la enseñanza para 2015.

**Figura 2.** El Marco de Acción de Dakar, los seis objetivos de la Educación para todos (EPT) y los Objetivos de Desarrollo del Milenio (ODM). Fuente: UNESCO, 2006b

Como se ve a lo largo de su historia, la UNESCO ha promovido la celebración de diversas reuniones mundiales sobre el tema de la Educación de Adultos (Elsinor 1949, Montreal 1960, Tokio 1972, París 1985, Hamburgo 1995 y Belém 2009) (véase figura 3). Estos foros han dado origen a una amplia documentación sobre este asunto. A la

primera Conferencia Internacional sobre Educación de Adultos (Elsinor, Dinamarca, 1949) que representó para la UNESCO el punto de partida sobre la educación permanente siguieron otras conferencias como la de Montreal (1960) que sugería la importancia de la creación de un fondo para la lucha contra el analfabetismo y el fomento de la educación de adultos en los países en vías de desarrollo (...); y que mencionaba en su apartado denominado: Interdependencia entre el sistema escolar y la educación de adultos, lo siguiente: “el trabajo de educación de adultos se verá facilitado si va precedido de una buena preparación en la escuela o en la universidad” (UNESCO,1960). En Tokio (1972) se indica que la educación en general debe adaptarse a las necesidades reales de las personas y de los pueblos. En París (1985) se habla de la evolución de la educación de adultos y las perspectivas de su desarrollo como prolongación natural de la alfabetización.

Las grandes Conferencias de las Naciones Unidas relativas a la educación y alfabetización de adultos	
Conferencias de Naciones Unidas de educación de adultos	
Título	Año
Elsinor (Dinamarca)	1949
Montreal (Canadá)	1960
Tokio (Japón)	1972
París (Francia)	1985
Hamburgo (Alemania) (CONFINTEA V)	1997
Belém (Brasil) (CONFINTEA VI)	2009
Grandes conferencias de educación	
Conferencia en Jomtien, (Tailandia) EPT	1990
Conferencia Mundial en Dakar, (Senegal)	2000
Otros eventos relacionados	
Cumbre del Milenio OMD, Nueva York (USA)	2000
Decenio de la Alfabetización	2003-2012

**Figura 3.** Cuadro recapitulativo sobre las grandes Conferencias de las Naciones Unidas relativas a la educación y alfabetización de adultos. Fuente: Elaboración propia

En marzo de 1990 se celebraría en Jomtien (Tailandia) la "Conferencia Mundial sobre Educación para Todos". Esta Conferencia marcó un hito en la lucha por conseguir la educación básica, en ella se estudiaría con gran esmero la situación de la alfabetización en el mundo y se puso especial atención en la accesibilidad de todos a la educación, (educación que les garantice la satisfacción de las necesidades básicas del aprendizaje).

Seis años después de la Conferencia de Jomtien (Tailandia), tendría lugar la Reunión de Medios del Decenio del Foro Consultivo Internacional sobre Educación para Todos en junio de 1996, en Amman, Jordania. En esta reunión se trata de evaluar los avances logrados desde la Conferencia de Jomtien. Se hace hincapié sobre todo en los esfuerzos dedicados a la educación y en los progresos acometidos y por realizar en lo que a educación para todos respecta. En el comunicado final se subraya asimismo la importancia de las inversiones en educación de adultos y en alfabetización.

No se puede dejar de señalar la perspectiva que ofrece la V Conferencia Internacional de Educación de las Personas Adultas que tuvo lugar en Hamburgo en 1997 con respecto a la alfabetización. En la ciudad alemana, se expresa una nueva visión de la alfabetización que se vincula a una dimensión *económica y social* al mismo tiempo que

deja una clara constancia de la importancia de una alfabetización que enfatiza el componente de educación permanente. En esta Conferencia se expresa lo que se acaba de exponer con los siguientes términos: “La alfabetización es, además, un catalizador de la participación en las actividades sociales, culturales, políticas y económicas, así como para aprender durante toda la vida” (UNESCO, 1997). Además, se considera la educación de adultos como parte integrante del proceso de aprendizaje permanente a lo largo de toda la vida, que fomente tanto la educación familiar y comunitaria como el diálogo intercultural, que respete las diferencias y la diversidad, y que por consiguiente contribuya a forjar una cultura de paz.

Ahora se habla de educación de adultos y:

por educación de adultos se entiende el conjunto de procesos de aprendizaje, formal o no, gracias al cual las personas cuyo entorno social considera adultos desarrollan sus capacidades, enriquecen sus conocimientos y mejoran sus competencias técnicas o profesionales o las reorientan a fin de atender sus propias necesidades y las de la sociedad. La educación de adultos comprende la educación formal y la permanente, la educación no formal y toda la gama de oportunidades de educación informal y ocasional existentes en una sociedad educativa multicultural, en la que se reconocen los enfoques teóricos y los basados en la práctica (UNESCO, 1997, p.11).

Al margen de estas conferencias específicas sobre educación de adultos, cabe señalar que en Salamanca se celebró, del 7 al 10 de junio de 1994, una Conferencia Mundial sobre ‘Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad’ (UNESCO, 1994). Esta Conferencia proporciona una plataforma para afirmar el principio de la Educación para Todos examinando la práctica para asegurar que los niños y jóvenes con necesidades educativas especiales sean incluidos en todas estas iniciativas y puedan ocupar el lugar que les corresponde en una sociedad en aprendizaje y por tanto ser alfabetizados.

En el año 2000 se realiza en el Foro Mundial sobre la Educación, celebrado en Dakar (Senegal) la evaluación de los logros alcanzados desde la Conferencia de Tailandia (en 1990). Ello supuso el más amplio balance de la educación básica realizado hasta este año (Marco de Acción de Dakar, 2000). En este caso no sólo se observan los resultados obtenidos desde 1990, sino que sirve como estímulo para seguir trabajando en favor de la educación básica universal y de la alfabetización.

Desde el año 2000, el compromiso de la comunidad internacional con la alfabetización se estructura en torno a los seis objetivos fijados en el Foro Mundial sobre la Educación de Dakar y los Objetivos de Desarrollo para el Milenio (ODM) (véase la figura 2). Marco de Acción de Dakar (2000), en los debates sobre la alfabetización entre los planificadores de la acción internacional y las partes interesadas se ha hecho hincapié no sólo en el incremento de los niveles de alfabetización, sino también en las nuevas concepciones de ésta (UNESCO, 2006b).

La proclamación del *Decenio de las Naciones Unidas de la Alfabetización (2003-2012)* ha sido probablemente la reiteración más firme del compromiso renovado en pro de la

alfabetización. En el ámbito internacional se han intensificado las actividades de sensibilización y de otro tipo, pero los esfuerzos realizados en favor de la alfabetización, así como la labor efectuada en relación con las definiciones y mediciones de ésta y sus beneficiarios, varían mucho en función de las organizaciones. Algunos factores –por ejemplo, la cuestión de las lenguas, el tema de la igualdad de género, el sida y las situaciones de emergencia y conflicto– complican la tarea y hacen más apremiante la necesidad de comprender, promover y garantizar la alfabetización para todos. Asimismo, ponen de manifiesto la dificultad de formular un enfoque internacional unificado de las políticas en la materia.

En 2002, las Naciones Unidas proclamaron el periodo 2003-2012 Decenio de la Alfabetización. Se reconoció que la alfabetización es un elemento fundamental del aprendizaje a lo largo de toda la vida y se afirmó que:

es esencial para que todo niño, joven y adulto, adquiera los conocimientos esenciales para la vida cotidiana que les permitan hacer frente a los problemas con que pueden tropezar en la vida y representa un avance fundamental en la educación básica, que es un medio indispensable para la participación eficaz en las sociedades y la economía del siglo XXI” (Naciones Unidas, 2002, p.1).

Esta resolución también ha tenido en cuenta la dimensión social de la alfabetización para todos.

Entre otros objetivos el Decenio de las Naciones Unidas de la Alfabetización apuntaba a conseguir para el año 2012 que se capacite a todos los educandos para que consigan dominar la lectura, la escritura, el cálculo y las competencias necesarias para la vida diaria (UNESCO, 2006b).

En diciembre 2009 tiene lugar en Belém do Pará (Brasil) la Sexta Conferencia Internacional de Educación de Adultos (CONFINTEA VI). En esta ocasión los términos *educación de adultos* y *educación para el desarrollo sostenible* aparecen muy vinculados al de *alfabetización*. Es así como desde esta conferencia y en los años siguientes la alfabetización en la UNESCO se vincula de manera expresa con los dos términos que se acaba de mencionar. El objetivo de la Sexta Conferencia Internacional sobre Educación de Adultos (CONFINTEA VI) es renovar el impulso a nivel mundial en materia de aprendizaje y educación de adultos, destacando el papel decisivo que el aprendizaje y la educación de adultos tiene para el logro de la Educación para todos (EPT) y los Objetivos de Desarrollo del Milenio (ODM), en relación a la construcción de economías del conocimiento y sociedades del aprendizaje, así como en otros marcos de referencia de política internacionales importantes relativos a la educación y el desarrollo, como pueden ser en particular la Iniciativa de Alfabetización “Saber para poder” (LIFE), el Decenio de las Naciones Unidas de la Alfabetización (DNUA) y el Decenio de las Naciones Unidas de la Educación para el Desarrollo Sostenible (DEDS).

Una de las organizaciones que más ha trabajado y sigue trabajando por la alfabetización en el mundo es la UNESCO. Como menciona Wagner (2000) también se pueden destacar dos de sus instituciones, el Instituto de Educación, con sede en

Hamburgo, que organizó en 1997 la 5ª Conferencia Internacional sobre la Educación de Adultos, y el Instituto Internacional de Alfabetización, que organizó la Conferencia Mundial sobre la Alfabetización celebrada en Filadelfia, en 1996, así como una serie de Foros regionales sobre la alfabetización. Por otra parte, el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD), el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) y el Banco Mundial, han aportado su ayuda a los programas de alfabetización, así como otras organizaciones bilaterales como NORAD, SIDA, DANIDA, USAID. El PNUD durante los años 60-70 desarrolló un curso con el título de Programa Experimental Mundial sobre la Alfabetización, y UNICEF sigue tomando parte activa en la promoción de las competencias básicas y necesarias para mejorar la vida de jóvenes no escolarizados, en especial de niñas y mujeres jóvenes.

## **2.2. Sistemas de evaluación de la alfabetización de adultos: evolución en el ámbito internacional**

A casi ninguna persona adulta le gusta reconocer que es analfabeta, pero mucho menos les gusta y conviene a los gobiernos evidenciar las tasas reales de analfabetismo que perviven en su país. Hay que tener en cuenta que la mayoría de las bases de datos disponibles están realizadas a partir de censos o encuestas en las que las personas autoproclaman si saben o no leer y escribir (Entreculturas, 2007, p. 16).

La alfabetización, como se ha visto, ha evolucionado en la complejidad de su concepto y en las estrategias pedagógicas que se aplican. De una definición centrada en las destrezas básicas de manejo del código se ha pasado a otra que privilegia la comprensión y el uso de la lectura y escritura en distintos contextos y situaciones comunicativas en las cuales participan los sujetos.

Los modelos de evaluación de la alfabetización han evolucionado igualmente desde un enfoque dicotómico (alfabetizados y no alfabetizados, utilizado en los censos, y basado en declaraciones de los encuestados o declaraciones de terceros) a la utilización en otros tipos de pruebas con estándares que reconocen una continuidad de los distintos niveles de alfabetización. Estos instrumentos tienen en cuenta la gama de competencias funcionales aplicables en distintas situaciones –por ejemplo, la lectura de un contrato jurídico o un periódico, o la utilización de un ordenador– y el hecho de que lo importante, en última instancia, es la aptitud para captar el o los significados de un texto y forjarse una opinión crítica (UNESCO, 2005, p. 143). Hoy no solo se mide si los adultos están alfabetizados o no, sino también su nivel de alfabetización y las consecuencias y relaciones para las personas y sus comunidades.

En 1971, la Asociación Internacional para la Evaluación del Rendimiento Escolar (IEA) realiza por primera vez un estudio comparativo sobre la comprensión de textos (Martínez y Fernández, 2010, p. 20).

A inicio de los 90 se comenzaron a generalizar las mediciones directas sobre niveles de alfabetización, aun cuando los marcos utilizados para medir la alfabetización todavía no habían sido suficientemente consensuados. “Entre otros, el *Nacional Assessment of Educational Progress* (NAEP) se proponía describir la naturaleza y el alcance de los

problemas de alfabetización que tienen los jóvenes adultos en un país desarrollado, donde el concepto de alfabetización consiste básicamente, como dice el propio estudio, en utilizar información escrita e impresa para actuar en la sociedad, alcanzar las metas que uno se ha fijado y desarrollar los propios conocimientos y posibilidades” (Ribero et al., 2010, p. 32).

Así, en los años noventa, se desarrollan y aplican instrumentos de evaluación en lectura: como por ejemplo las encuestas de la IEA Reading literacy (1991) y el International Adult Literacy Study (IALS, 1994), que hacen referencia por primera vez a los conceptos de ‘literacy’ y ‘reading literacy’ que asocian la comprensión y los usos sociales de la lectura. (Martínez y Fernández, 2010, p 21).

La OCDE desarrolla entre 1994 y 1996 una primera encuesta internacional realizada entre sus estados miembros. Seguidamente el Estudio Internacional de Alfabetización de Adultos (International Adult Literacy Survey, IALS), conducido entre 1994 y 1998 conjuntamente por Statistics Canada y la OCDE, iba a ofrecer una evaluación comparativa para los adultos.

En 1997, la OCDE puso en marcha el Programa para la Evaluación Internacional de alumnos (Programme for International Student Assessment, PISA). Este programa representa un esfuerzo de cooperación entre los países participantes (miembros de la OCDE) para medir hasta qué punto los alumnos, en este caso de 15 años, son capaces de enfrentarse a los desafíos que puede depararles su vida futura.

Otros dos sistemas de evaluación de alfabetización de adultos aparecidos después de 2003 son el Programa de Evaluación y Monitoreo de la Alfabetización (LAMP, por sus siglas en inglés) de la UNESCO y las Encuestas sobre habilidades para el empleo y la productividad (STEP) del Banco Mundial.

En el año 2003 se da a conocer un nuevo proyecto, Programa de Evaluación y Monitoreo de la Alfabetización (LAMP, por sus siglas en inglés). Este programa emplea una encuesta realizada a una muestra de adultos (de 15 años o más) para identificar el rango completo de alfabetismo (desde las competencias más básicas hasta las competencias necesarias para participar plenamente en una sociedad de aprendizaje). LAMP también fortalece las capacidades estadísticas en el área de encuestas y de evaluación del alfabetismo (UNESCO, 2008a; Martínez, y Fernández, 2010, p.20).

El Banco Mundial desarrolla en 2010 encuestas sobre habilidades para el empleo y la productividad (STEP). El objetivo en este caso era medir las competencias de los adultos, incluidas las competencias de lectura y escritura, pero dentro de un marco vinculado a un programa sobre habilidades para el empleo y la productividad.

Otro instrumento internacional de medición establecido es el Programa Internacional para la Evaluación de la Competencia de los Adultos (PIAAC por sus siglas en inglés: Program for the International Assessment of Adult Competencies), impulsado por la OECD, como continuidad del IALS (ya mencionado) cuyo objetivo es la evaluación de competencias de comprensión lectora, incluyendo en este caso la medición de la

capacidad de resolver problemas con uso del ordenador. En este caso se amplía el alcance de la medición de las competencias de los adultos para tener en cuenta las que son pertinentes en la época digital y se amplían así las habilidades que abarca el concepto de alfabetización.

La OCDE en colaboración con la UNESCO y el Banco Mundial están trabajando en la actualidad para realizar un sistema de medición similar al programa PIAAC, pero una forma abreviada, poco costosa y adaptada a países de ingresos bajos y medios.

El programa PIAAC inicialmente se ha llevado a cabo principalmente en países de Europa y América, además de medir si una persona está alfabetizada o no va más allá y mide el grado en que la persona está alfabetizada.

Sin embargo, la amplitud de la tarea en la búsqueda de datos a nivel internacional conlleva una gran complejidad que supone tener en cuenta el coste, los recursos técnicos y el tiempo necesarios para llevarla a cabo.

No obstante, han sido muchos los avances conseguidos y la medición de las competencias de lectura y escritura a nivel internacional y a niveles nacionales ha ido y sigue evolucionando con el paso del tiempo. Los resultados que arrojan son decisivos en la toma de decisiones a la hora de buscar soluciones al problema de la alfabetización. Los recursos desarrollados por estos instrumentos de medición deberán tenerse en cuenta para el desarrollo de sistemas de seguimiento a nivel nacional e internacional.

### **2.3. Análisis de datos sobre la alfabetización de adultos por región y la situación actual de la alfabetización de adultos: Perspectiva mundial global y regional**

En este apartado se va a ofrecer una visión de conjunto de los datos existentes sobre la situación de la alfabetización en el mundo. Se realiza un análisis por regiones. La composición de las regiones establecida, cuya fuente es el Informe de Seguimiento de la EPT en el mundo: La educación para Todos 2000-2015: Logros y desafíos, (2015) figura en el anexo I. Por otra parte, las regiones están dispuestas por orden alfabético.

La mayoría de los datos que figuran en los cuadros estadísticos mencionados en este apartado de esta investigación corresponden al año lectivo que terminó en 2011 y se basan en los resultados de encuestas transmitidos al *Instituto de Estadística de la UNESCO (IEU)* y procesados allí antes de finales de mayo de 2013. Recuperado de [http://es.unesco.org/gem-report/sites/gem-report/files/Intro\\_full\\_1.pdf](http://es.unesco.org/gem-report/sites/gem-report/files/Intro_full_1.pdf)

Según los datos que recogía el *Instituto de Estadística de la UNESCO (IEU)* (2014) en el mundo había 7 291 millones de adultos de los cuales, a pesar de los progresos realizados, 751 millones son analfabetos (véase la tabla 1).

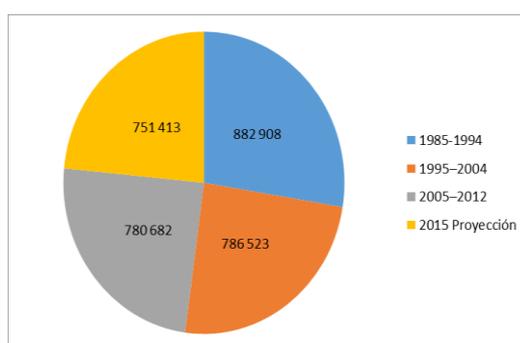
**Tabla 1.** Número de adultos analfabetos (personas de 15 años y más) Total (000) en el mundo.  
Fuente: Instituto de Estadística de la UNESCO (IEU), 2015

	Año			
	1985-1994	1995-2004	2005-2012	2015 Proyección
	Total (000)	Total (000)	Total (000)	Total (000)
N° adultos analfabetos	882 908	786 523	780 682	751 413

Las principales fuentes de información que se han utilizado recurrentemente han sido las siguientes: el atlas de la UNESCO (en inglés eAtlas), sobre la alfabetización que permite explorar y adaptar mapas, gráficos y cuadros de clasificación para los indicadores sobre jóvenes, adultos y los mayores y la información del Instituto de Estadística de la UNESCO (UIS), que recopila datos de más de 200 países y territorios por medio de encuestas anuales y de sus asociaciones con organizaciones como la OCDE y EuroStat. Este instituto es la fuente oficial de datos utilizados para el seguimiento de los objetivos de la educación y del alfabetismo asociados a la Educación para todos (EPT) y los Objetivos de Desarrollo del Milenio (ODM) (véase URL: <http://www.uis.unesco.org/data/atlas-literacy/fr>).

El Instituto de Estadística de la UNESCO (UIS), oficina de estadística de la UNESCO, es el depositario de la ONU en materia de estadísticas mundiales en los campos de la educación, la ciencia y la tecnología, la cultura y la comunicación. El UIS fue fundado en 1999. Se creó con el fin de mejorar el programa de estadística de la UNESCO, así como para desarrollar y suministrar estadísticas exactas, oportunas y políticamente relevantes, requeridas en un contexto actual cada vez más complejo y rápidamente cambiante. La sede del UIS se encuentra en Montreal, Canadá.

Como puede observarse en la tabla 1 y en la figura 4, el número de adultos analfabetos (personas de 15 años y más) en el mundo ha ido disminuyendo y ha pasado de 882 908 en el periodo 1985-1994 a 751 413 en las proyecciones que se habían hecho para 2015 según los datos del Instituto de Estadística de la UNESCO de 2014.<sup>2</sup>



**Figura 4.** Número de analfabetos (personas de 15 años y más) Total (000) en el mundo. Fuente: Base de datos IEU

<sup>2</sup> Nota: Los datos de alfabetización no se recogen anualmente. Por tanto, los datos regionales y mundiales se refieren a decenios censales. En las figuras, 1990 se refiere al decenio censal 1985-1994; 2000 a los datos del decenio censal 1995-2004; y 2010 a los datos más recientes del periodo 2005-2012. Fuente: Base de datos del IEU. Tendencias históricas en la alfabetización de adultos y perspectivas de realización previamente establecidas para 2015 (UIS UNESCO, 2014).

Si se observa la tabla 2 los datos estadísticos señalan que en el periodo 2000 la tasa de alfabetización de los adultos (personas de 15 años y más) en el mundo es del 82%, en el periodo 2010 había en el mundo una tasa de alfabetización de adultos del 84% y la proyección de esta tasa de alfabetización de adultos para el año 2015 era del 86%, es decir aumento del 2% en cada uno de estos intervalos de tiempo.

**Tabla 2.** Tasa de alfabetización de los adultos (personas de 15 años y más) (%) mundial por periodos. Fuente: Base de datos IEU

Tasa de alfabetización de los adultos	Año			
	1985–1994 (1990)	1995–2004 (2000)	2005–2012 (2010)	2015 Proyección (2015)
	Total (%)	Total (%)	Total (%)	Total (%)
Mundo	76	82	84	86

Entre 1990 y 2010 ha habido un incremento del 8 %. Si esta comparación se hace entre 1990 y 2000, hay un incremento de 6%. Entre 1990 y la proyección establecida para 2015 hay un incremento del 10%. Gradualmente aparece un incremento del 6%, 2% y 2% entre el periodo 1990 y 2000, entre 2000 y 2010 y entre 2010 y la proyección de 2015.

La tabla 3 muestra la tasa de alfabetización en el mundo por regiones y por años.

**Tabla 3.** Tasa de alfabetización de adultos (personas de 15 años y más) por región y año

Región	Año							
	a	b	(b-a)	c	(c-b)	d 2015 Proyección	(d-c)	(d-a)
África Subsahariana	53	57	4	59	2	63	4	10
América Latina y el Caribe	86	90	4	92	2	93	1	7
Asia Central	98	99	1	100	1	100	0	2
Asia Meridional y Occidental	47	59	12	63	4	69	6	22
Asia Oriental y el Pacífico	82	92	10	95	3	96	1	14
Estados Árabes	55	67	12	78	11	80	2	25
Europa Central y Oriental	96	97	1	99	2	99	0	3

En la figura 5, se muestra la evolución de las tasas de alfabetización de los adultos por región en los periodos 1990, 2000, 2010 así como la proyección para 2015 a partir de datos acopiados por la UNESCO.

Este análisis indica que la tasa de alfabetización de los adultos ha aumentado en todas las regiones del mundo.

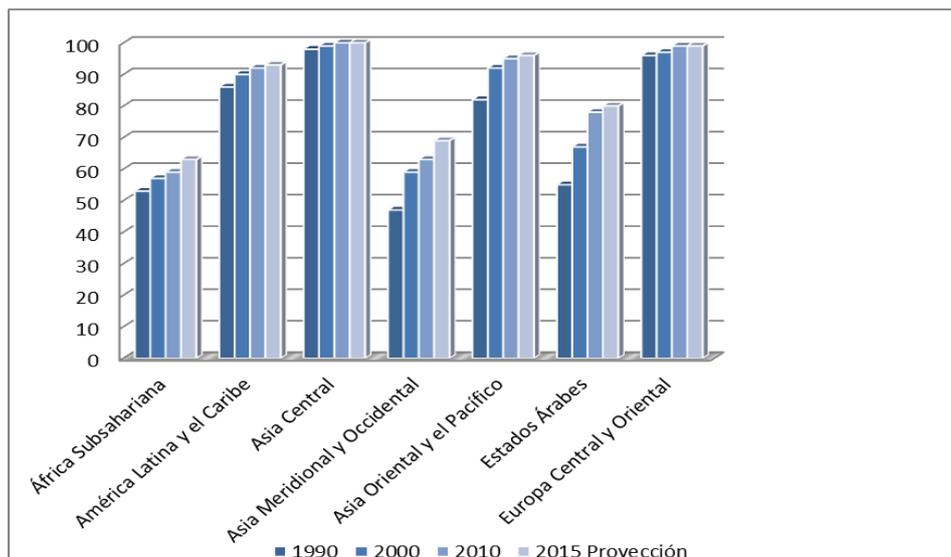


Figura 5. Tasa de alfabetización de adultos por región y año. Base de datos IEU

Para la década 1990 en las regiones con tasa más baja de alfabetismo, esta tasa se sitúa alrededor del 50 %. Es decir: Asia Meridional y Occidental 47%, África Subsahariana 53%, y los Estados Árabes 55%. Las tasas más altas en este mismo periodo son para Asia Central (98%) seguida muy de cerca de Europa Central y Oriental (96%).

En la década 2000 las dos regiones con tasas más bajas de alfabetización son África Subsahariana con 57% y Asia Meridional y Occidental con 59%. Los Estados Árabes tienen un 67%. Todas las demás regiones tienen tasas de alfabetización superiores al 90%. Si se comparan los datos del periodo 1990 con los del periodo 2000 se observa que mientras que África Subsahariana ha aumentado de 53% a 57%, es decir 4 puntos, en la región de Asia Meridional y Occidental se pasa de 47% a 59 % es decir un aumento de 12 puntos y en los Estados Árabes se pasa de 55% a 67 %, también un aumento de 12 puntos. El incremento en estas dos últimas regiones es considerablemente mayor. En América Latina y el Caribe el aumento es de 4 puntos también, pasando de una tasa de alfabetización de 86% en el periodo de 1990 a 90% en el de 2000. Para el resto de las regiones el incremento de las tasas de alfabetización entre el periodo 1990 y 2000 es el siguiente: en Asia Oriental y el Pacífico hay un incremento de 10 puntos, pasa de 82% a 92%; en Europa Central y Oriental hay un incremento de 1 punto, pasa de 96% a 97% y en Asia Central hay también un incremento de 1 punto, pasa de 98 a 99%.

En la década 2010 las tasas de alfabetización de adultos más bajas se sitúan en África Subsahariana con 59% y en Asia Meridional y Occidental con 63%. En la proyección de 2015 estas dos mismas regiones siguen siendo las que tienen más bajas tasas de alfabetización con 63 % y 69% respectivamente. La tasa de alfabetización de adultos en la década 2010 es superior al 90% en todas las otras regiones del mundo (a excepción de los Estados Árabes que se sitúa en el 78%) Asia Central (100%), Europa Central y Oriental (99%), América Latina y el Caribe (92%), Asia Oriental y el Pacífico (95%).

Si se comparan los datos de la tabla 3 más antiguos con los más recientes (década 1990 y proyecciones 2015) se constata lo siguiente: considerando las tres regiones con la tasa de alfabetización más baja en la década 1990 Asia Meridional y Occidental, África

Subsahariana y los Estados Árabes, que se sitúan en torno al 50%, se aprecia que las dos regiones en las que hay una gran diferencia entre la década 1900 y la proyección para 2015 son los Estados Árabes en los que la tasa aumenta de 55% a 80% (incremento de 25 Puntos), y Asia Meridional y Occidental que aumenta de 47% a 69 % (22 puntos). Mientras que la tercera región, África Subsahariana que partía de una tasa de alfabetización también baja ha pasado de 53% a 63%, el incremento ha sido tan sólo de 10 puntos.

Los progresos han sido igualmente notables en la región de Asia Oriental y el Pacífico en la que se observa un aumento de 14 puntos.

Las regiones con un aumento inferior en las tasas de alfabetización entre la década 1900 y la proyección para 2015 son Europa Central y Oriental (3 puntos) y Asia Central (2 puntos), seguidas de América Latina y el Caribe (con 7 puntos).

*En la proyección de 2015* ninguna región está por debajo del 50%. Las dos regiones que tienen las tasas más bajas de alfabetización son África Subsahariana (63%) y Asia Meridional y Occidental (69%). África Subsahariana es la región del mundo con la tasa de alfabetización de adultos más baja. Por el contrario, la tasa de alfabetización de adultos en la proyección 2015 es superior al 90% en todas las otras regiones del mundo a excepción de los Estados Árabes que se sitúa en (80%), Asia Centra I (100%), Europa Central y Oriental (99%), América Latina y el Caribe (93%) y Asia Oriental y el Pacífico (96%).

Los datos del Instituto de Estadísticas de la UNESCO indican que las medias regionales pueden esconder disparidades entre países. Aunque aquí no se ha hecho un análisis por países (dada la envergadura del mismo), se puede citar como ejemplo el caso de África Subsahariana en la que la tasa de alfabetización varía de 15% en Níger al 95 % en Guinea Ecuatorial (UNESCO EFA, 2015).

Con todo lo que se acaba de exponer, se ha mostrado que los progresos realizados en alfabetización de adultos siguen un aumento progresivo, pero aún son lentos e insuficientes. En general, todos los datos disponibles apuntan a la necesidad de seguir centrando los esfuerzos para conseguir una alfabetización universal sobre todo en el África Subsahariana, en Asia Meridional y Occidental y en los Estados Árabes.

Las figuras que siguen (figuras 6 a 12), expresan de forma gráfica los datos que se acaban de exponer distribuidos en función de las regiones del mundo: la evolución de las tasa de alfabetización de los adultos (personas de 15 años y más) en tantos por ciento (%) que ha habido por región si se considera los distintos periodos 1990, 2000, 2010, y las proyecciones que se habían realizado para 2015. Se da paso a ver cada región (véase en anexo I la composición de los países del mundo en las distintas regiones establecida por la UNESCO en su Informe de Seguimiento de la Educación Para Todos en el mundo de 2015).

### A) África Subsahariana.

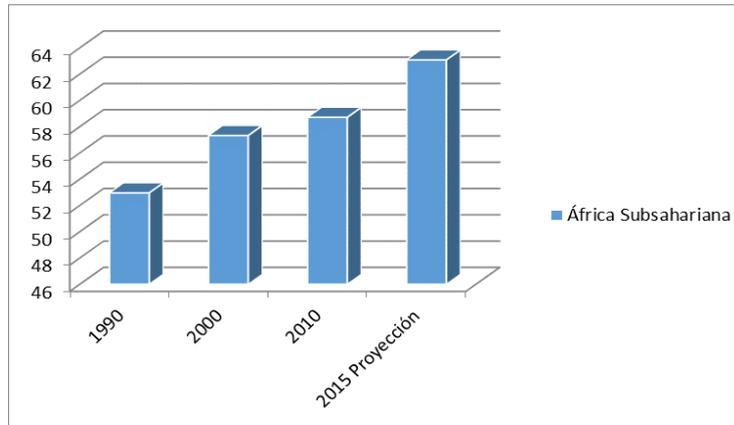


Figura 6. Tasa de alfabetización en África Subsahariana en los periodos 1990, 2000, 2010 y proyección 2015

En África Subsahariana la diferencia de la tasa de alfabetización entre el periodo 1990 y la proyección 2015 es de 10 puntos. En África Subsahariana se observan también tasas bastante bajas de alfabetización si se compara esta región con las demás regiones del mundo a excepción de Asia Meridional y Occidental con tasas igualmente bajas. Entre 1990 y 2000 hay un pequeño incremento de 4 puntos. Entre 2000 y 2010 hay un pequeño incremento de 2. Entre 2010 y la proyección 2015 el incremento es todavía pequeño, de 4 puntos. Aún hay tasas de alfabetización bastante bajas de 63%.

### B) América Latina y el Caribe.

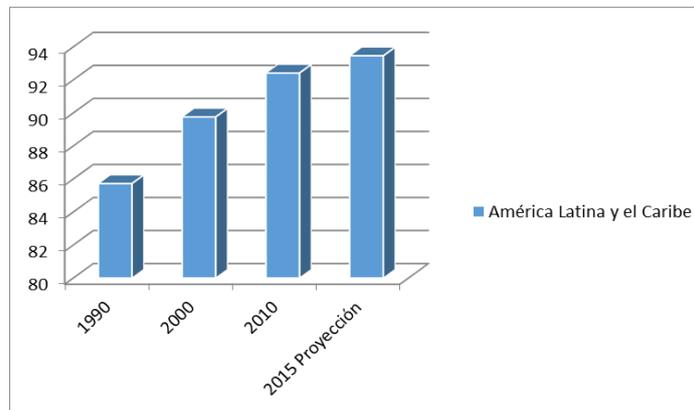


Figura 7. Tasa de alfabetización en América Latina y el Caribe en los periodos 1990, 2000, 2010 y proyección 2015

En América Latina y el Caribe, la diferencia de la tasa de alfabetización entre el periodo 1990 y la proyección 2015 es de 7 puntos. En América Latina y el Caribe se aprecia un incremento progresivo de 4, 2 y 1 puntos respectivamente para los intervalos entre 1990 y 2000, entre 2000 y 2010 y entre 2010 y la proyección 2015. En la proyección 2015 existe una tasa de alfabetización de 93%.

### C) Asia Central.

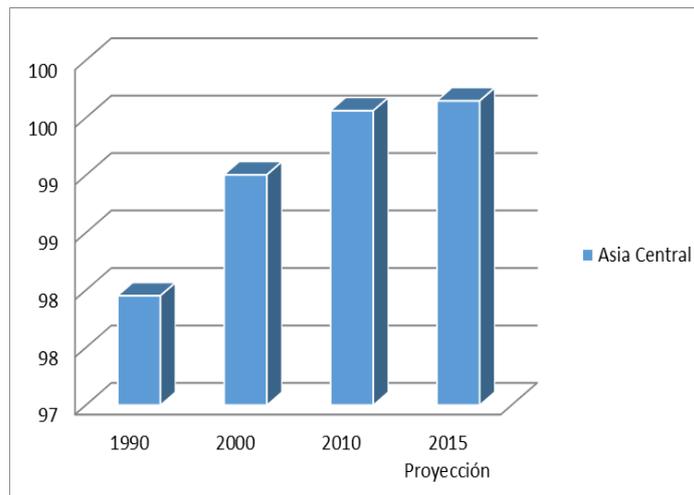


Figura 8. Tasa de alfabetización en Asia Central en los periodos 1990, 2000, 2010 y proyección 2015

Asia Central es una región con tasas de alfabetización elevadas. El incremento de la tasa de alfabetización entre el periodo 1990 y la proyección 2015 es de 2 puntos. En Asia Central ocurre lo mismo que en el caso precedente. Las tasas de alfabetización son altas y aumentan poco. Entre 1990 y 2000 hay 1 punto de diferencia y entre 2000 y 2010 hay otro punto de diferencia para llegar en 2010 al 100% y continuar con esta tasa en la proyección 2015.

### D) Asia Meridional y Occidental.

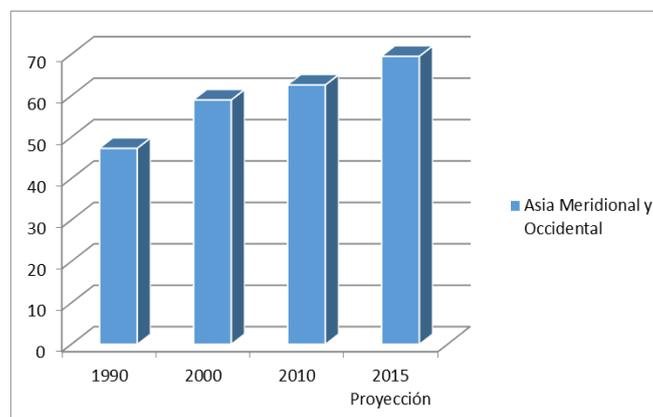


Figura 9. Tasa de alfabetización en Asia Meridional y Occidental en los periodos 1990, 2000, 2010 y proyección 2015

En Asia Meridional y Occidental la diferencia de la tasa de alfabetización entre el periodo 1990 y la proyección 2015 es muy alta, es de 22 puntos. Frente a los dos casos anteriores se constatan unas tasas de alfabetización mucho más bajas. Se parte de un porcentaje de alfabetización de 47% el periodo 1990. Entre 1990 y 2000 hay un considerable incremento de 12 puntos, del 47% al 59%. Entre 2000 y 2010 el incremento es inferior de 4 puntos y entre 2010 y la proyección 2015 el incremento es de 6 puntos.

Hay una tasa de 69% en la proyección 2015 lo cual indica que queda un enorme porcentaje de adultos por alfabetizar.

### E) Asia Oriental y el Pacífico.

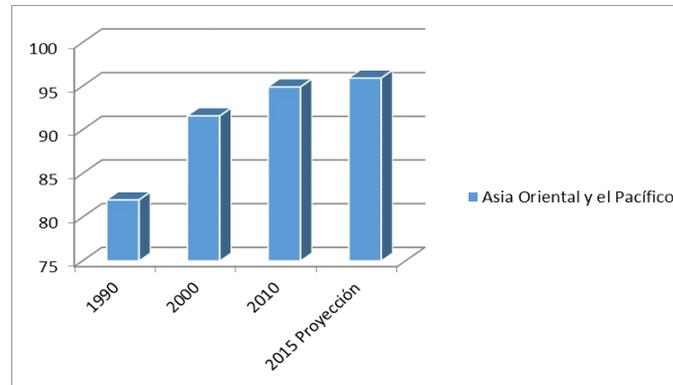


Figura 10. Tasa de alfabetización en Asia Oriental y el Pacífico en los periodos 1990, 2000, 2010 y proyección 2015

En Asia Oriental y el Pacífico el incremento de la tasa de alfabetización entre el periodo 1990 y la proyección 2015 es bastante elevado con 14 puntos. En Asia Oriental y el Pacífico hay un gran incremento de la tasa de alfabetización ente el primer periodo que se estudia 1990 y 2000, de 10 puntos. El resto de los periodos muestran un incremento bastante inferior: entre 2000 y 2010 de 3 puntos y entre 2010 y la proyección 2015 de 1 punto. Para alcanzar en este caso una tasa de alfabetización de 96%.

### F) Estados Árabes.

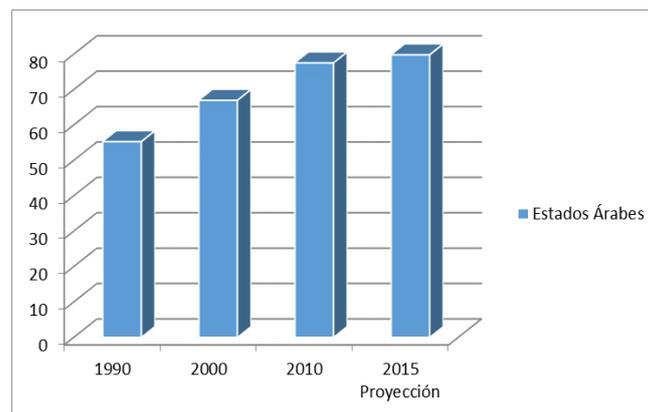
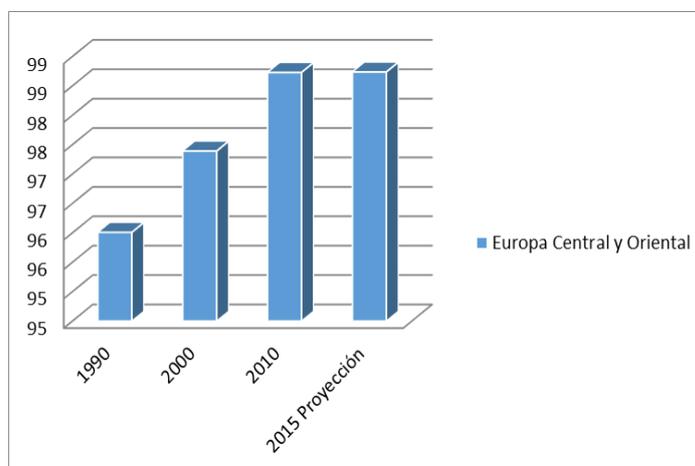


Figura 11. Tasa de alfabetización en los Estados Árabes en los periodos 1990, 2000, 2010 y proyección 2015

En los Estados Árabes entre el periodo 1990 y la proyección 2015 hay un incremento de 25 puntos. El aumento de las tasas de alfabetización entre los periodos de 1990 a 2000 y entre 2000 y 2010 ha sido considerablemente mayor, de 12 y 11 puntos respectivamente, mientras que el aumento entre 2010 y la proyección 2015 es tan solo de 2 puntos.

### G) Europa Central y Oriental.



**Figura 12.** Tasa de alfabetización en Europa Central y Oriental en los periodos 1990, 2000, 2010 y proyección 2015

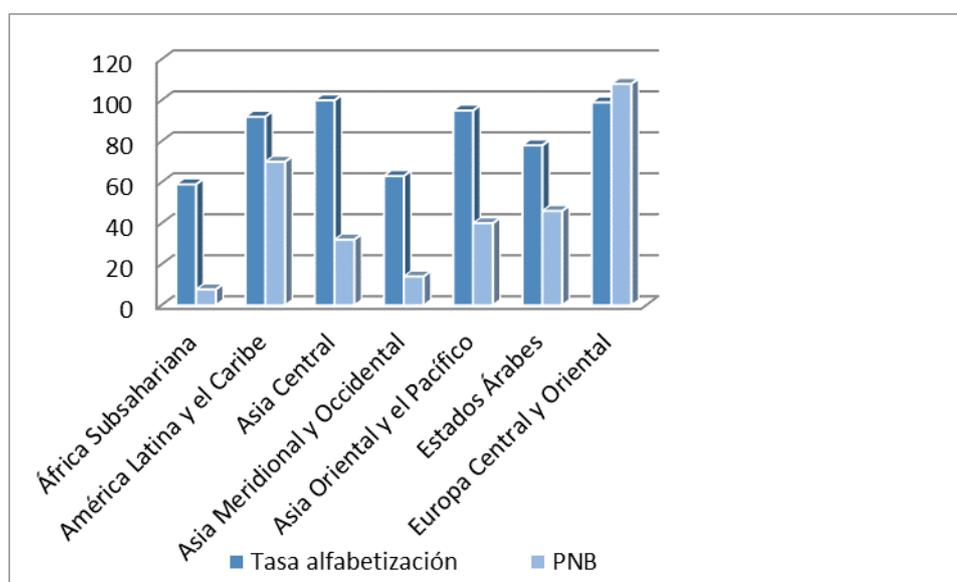
En Europa Central y Oriental el incremento de la tasa de alfabetización entre el periodo 1990 y la proyección 2015 es de 3 puntos. En Europa Central y Oriental el aumento de las tasas de alfabetización es considerablemente inferior al caso anterior. Hay 1 punto de diferencia entre los periodos 1990 y 2000 y 1 punto de diferencia entre 2000 y 2010. Entre 2010 y la proyección 2015 la tasa de alfabetización se estabiliza en el 99%.

## Relaciones alfabetización, PNB, Población.

Analizada la evolución de las tasas de alfabetización en las distintas regiones del mundo se pasa a establecer las relaciones entre las tasas de alfabetización y otros tres factores. A saber: las tasas de alfabetización de adultos en relación con el PNB, en relación con el gasto público en educación en % del PNB y por último en relación con la población indicado para el periodo 2005-2012.

Se entiende por *Producto Nacional Bruto (PNB)*: antigua denominación del Ingreso Nacional Bruto, siendo este el valor de todos los bienes y servicios finales producidos en un país en un año determinado (producto interior bruto), aumentado con los ingresos que los residentes en ese país han recibido del extranjero y disminuido de los ingresos abonados a los no residentes (UNESCO, 2015j, p. 459).

En relación al *Gasto público* en educación se hace referencia al total del gasto ordinario y en capital dedicado a la educación por las administraciones locales, regionales y nacionales, comprendidos los municipios. Las contribuciones de las familias no se incluyen. Este término incluye el gasto público efectuado para los establecimientos de enseñanza públicos y privados (UNESCO, 2015j, p. 459).

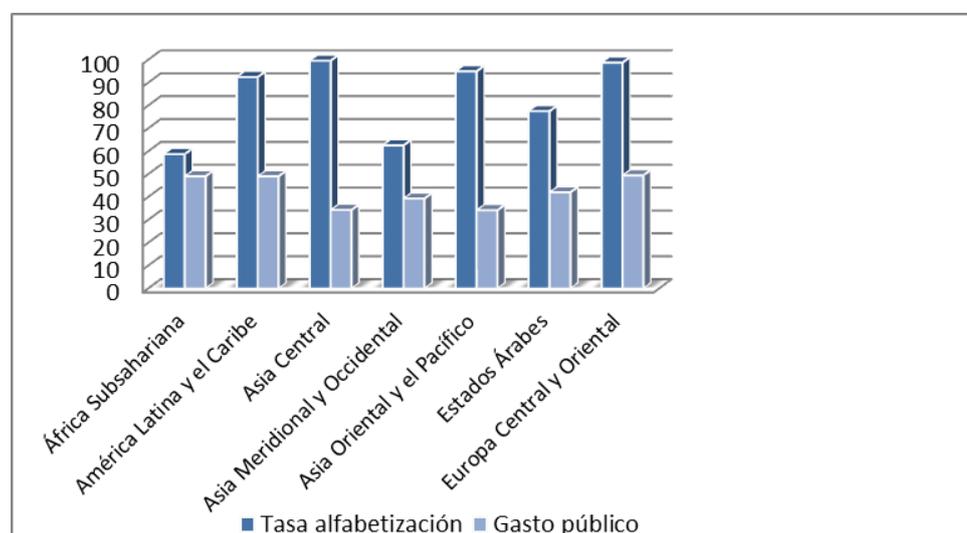


**Figura 13.** Tasa de alfabetización de los adultos (personas de 15 años y más) (2012) y PNB por habitante (2012) por región  
(Serie 1: Tasa de alfabetización de los adultos (personas de 15 años y más) (2012);  
Serie 2: PNB por habitante (2012) por región)

Los datos muestran que las regiones con un PNB mayor son Europa Central y Oriental y América Latina y el Caribe, ambas con altos porcentajes de alfabetización. Las regiones con un PNB inferior son Asia Meridional y Occidental y África Subsahariana. Allí donde el PNB es inferior las tasas de alfabetismo son más bajas (véanse figura 13 y tabla 4).

**Tabla 4.** Tasa de alfabetización de los adultos (personas de 15 años y más) (2012) y PNB por habitante (2012) por región

Tasa de alfabetización de los adultos (personas de 15 años y más) (2012) y PNB por habitante <sup>2</sup> (2012) por región.		
Región	Alfabetización 2012	PNB por habitante 2012 Dólares (corrientes)
África Subsahariana	59	770
América Latina y el Caribe	92	7020
Asia Central	100	3290
Asia Meridional y Occidental	63	1405
Asia Oriental y el Pacífico	95	4040
Estados Árabes	78	4670
Europa Central y Oriental	99	10830



**Figura 14.** Tasa de alfabetización de los adultos (personas de 15 años y más) (2012) y Total del gasto público en educación en % del PNB (2012) por región.

Serie 1: Tasa de alfabetización de los adultos (personas de 15 años y más) (2012)

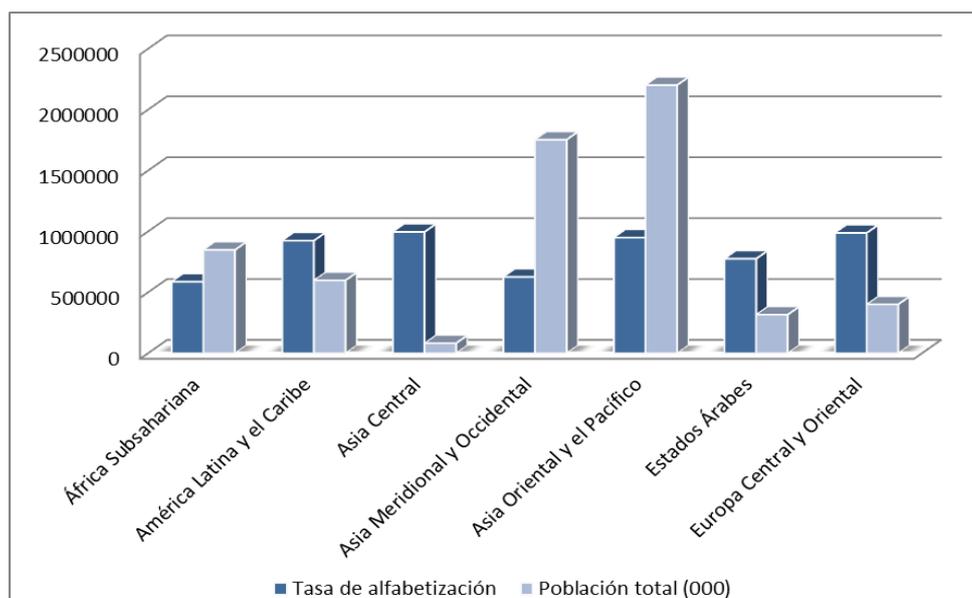
Serie 2: Total del gasto público en educación en % del PNB (2012)

Las regiones que muestran un mayor gasto público en educación son África Subsahariana, América Latina y el Caribe y Europa Central y Occidental las tres con 49. Las regiones con menor gasto público son Asia Oriental y el Pacífico y Asia Central, con 34 las dos. De entre las dos regiones que dedican un mayor presupuesto a la educación, Europa Central y Oriental y América Latina y el Caribe tienen tasas altas de alfabetización de adultos, mientras que África Subsahariana tiene tasas bajas de alfabetización (véanse figura 14 y tabla 5).

**Tabla 5.** Tasa de alfabetización de los adultos (personas de 15 años y más) (2012) y Total del gasto público en educación en % del PNB (2012) por región

Tasa de alfabetización de los adultos (personas de 15 años y más) (2012) y Total del gasto público en educación en % del PNB (2012) por región.		
Región	Alfabetización 2012	Gasto Público en Educación 2012
África Subsahariana	59	49
América Latina y el Caribe	92	49
Asia Central	100	34
Asia Meridional y Occidental	63	39
Asia Oriental y el Pacífico	95	34
Estados Árabes	78	42
Europa Central y Oriental	99	49

La región menos poblada del mundo Asia Central es la que presenta una tasa de alfabetización mayor.



**Figura 15.** Tasa de alfabetización de los adultos (personas de 15 años y más) 2012 y Población Total (000) (2012) por región

Serie 1: Tasa de alfabetización de los adultos (personas de 15 años y más) (2012)

Serie 2: Población (2012)

De las dos regiones más pobladas en 2012 en Asia Oriental y el Pacífico se constata una elevada tasa de alfabetización, mientras que en Asia Meridional y Occidental se aprecia una tasa de alfabetización baja. Sin embargo en Asia Central, la región menos poblada aparece la mayor tasa de alfabetización (véanse figura 15 y tabla 6).

**Tabla 6.** Tasa de alfabetización de los adultos (personas de 15 años y más) (2012) y Población Total (000) (2012) por región

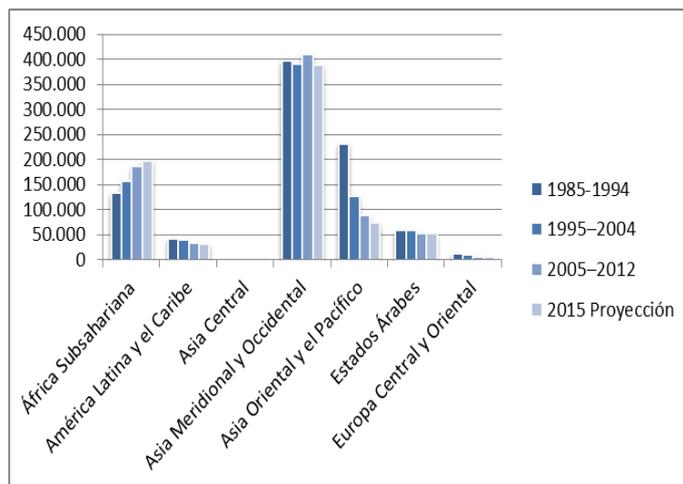
Tasa de alfabetización de los adultos (personas de 15 años y más) 2012 y Población (2012) Total (000) por región		
Región	Alfabetización 2012	Población Total (000) 2012
África Subsahariana	59	847 958
América Latina y el Caribe	92	598 268
Asia Central	100	81 834
Asia Meridional y Occidental	63	1 753 029
Asia Oriental y el Pacífico	95	2 201 692
Estados Árabes	78	316 077
Europa Central y Oriental	99	401 109

A pesar de haber indicado las cifras relativas a las tasas de alfabetización en el mundo puede resultar elocuente mostrar el número de los adultos analfabetos que existen en el mundo. Las figuras 16 y 17 y la tabla 7 muestran el número de los adultos analfabetos (personas de 15 años y más) por año y por región.

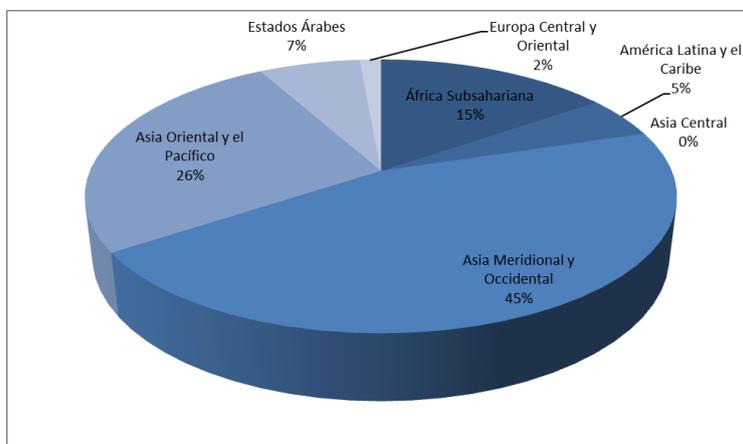
**Tabla 7.** Número de los adultos analfabetos Total (000) (personas de 15 años y más) por año y por región  
Fuente: Base de datos del Instituto de Estadística de la UNESCO (IEU)

Región	Año			
	1985-1994	1995–2004	2005–2012	2015 Proyección
África Subsahariana	133,725	156,736	186,902	196,997
América Latina y el Caribe	42,345	38,488	33,030	30,202
Asia Central	931	482	262	220
Asia Meridional y Occidental	397,260	390,219	409,909	388,295
Asia Oriental y el Pacífico	230,875	127,020	88,067	73,850
Estados Árabes	57,955	57,936	51,774	51,430
Europa Central y Oriental	12,153	8,574	4,288	4,179

Se indica de forma gráfica a continuación el desglose de la tabla 7 por región (véanse las figuras 18 a 21).

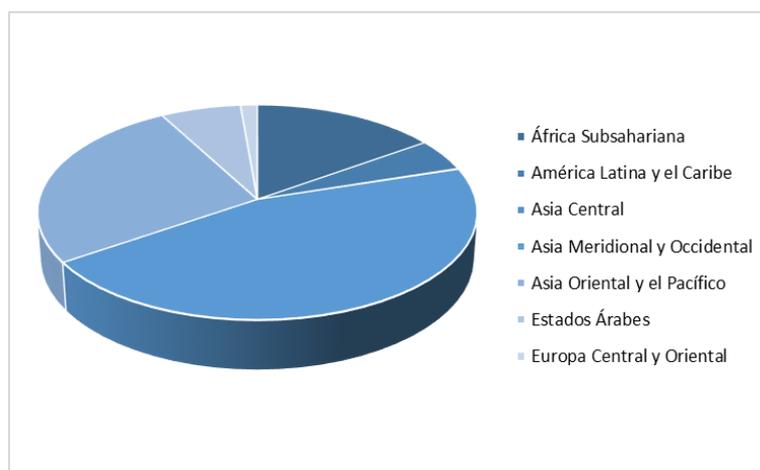


**Figura 16.** Número de los adultos analfabetos Total (000) (personas de 15 años y más) por año y por región.  
Serie 1: 1985-1994. Serie 2: 1995-2004; Serie 3: 2005-2012. Serie 4: 2015

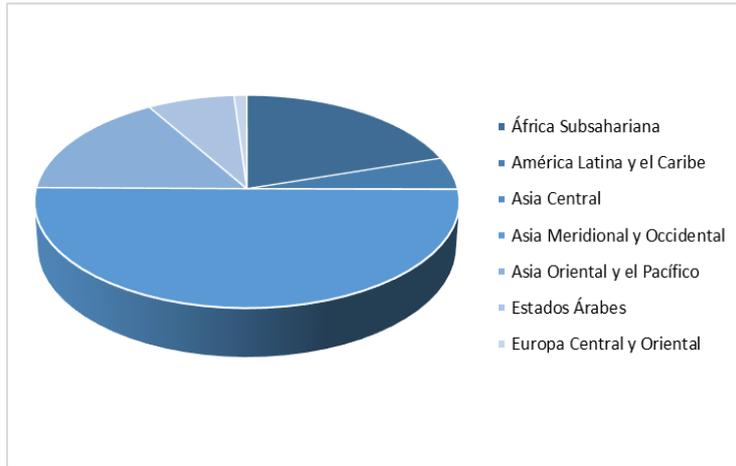


**Figura 17.** Número de los adultos analfabetos Total (000) (personas de 15 años y más) por año y por región

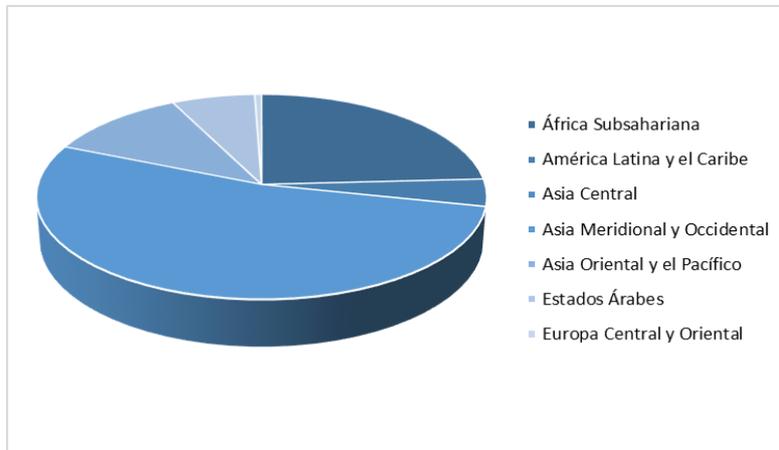
Las figuras siguientes (figuras 18 a 21) muestran por periodo y por región el número de los adultos analfabetos Total (000) (personas de 15 años y más).



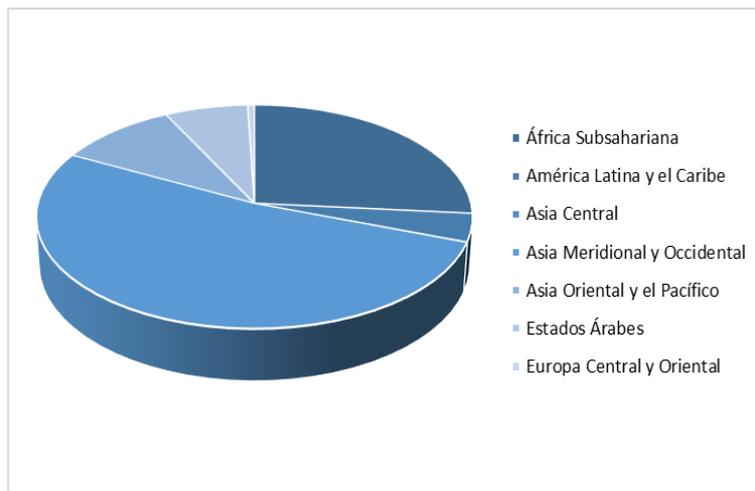
**Figura 18.** Número de los adultos analfabetos Total (000) (personas de 15 años y más) por región en el periodo 1985-1994



**Figura 19.** Número de los adultos analfabetos Total (000) (personas de 15 años y más) por región en el periodo 1995-2004



**Figura 20.** Número de los adultos analfabetos Total (000) (personas de 15 años y más) por región en el periodo 2005-2012



**Figura 21.** Número de los adultos analfabetos Total (000) (personas de 15 años y más) por región, 2015 Proyección

## **La situación actual de la alfabetización: Perspectiva mundial global y regional.**

Por último, se presentan datos más recientes sobre la alfabetización de adultos, que completan el análisis que se acaba de mostrar. Estos datos han sido publicados en noviembre 2015 y son los últimos de que se dispone.

Los datos del Instituto de Estadística de la UNESCO (UIS) muestran que en el mundo, 758 millones de adultos carecen aún de las competencias básicas de lectura y escritura.

Por medio de sus encuestas anuales y de acuerdos de trabajo conjunto con organismos como la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE) y Eurostat, el UIS recolecta datos de 200 países y territorios (UNESCO, eAtlas, 2016) Recuperado de

URL: <http://www.uis.unesco.org/data/atlas-literacy/sp>

<http://tellmaps.com/uis/literacy/?subject=-601865091&lang=es>

## **La alfabetización de poblaciones adultas en el mundo.**

“Los Estados Árabes y los países de Asia Meridional y Occidental han logrado los mayores avances en las tasas de alfabetización de adultos en las últimas dos décadas” [...] Las tasas promedio de alfabetización de adultos superan el 90% en Europa Central y Oriental, Asia Central, Asia Oriental y el Pacífico, y América Latina y el Caribe. Las tasas más bajas pertenecen a África Subsahariana y Asia Meridional y Occidental. Los siguientes países poseen tasas de alfabetización de adultos inferiores al 50%: Afganistán (38%), Benín (38%), Burkina Faso (36%), Chad (40%), Costa de Marfil (43%), Etiopía (49%), Guinea (30%), Liberia (48%), Malí (39%), Níger (19%), República Centroafricana (37%), Sierra Leona (48%) y Sudán del Sur (sin datos) (UNESCO, eAtlas, 2016).

En valores absolutos, hay 758 millones de adultos que tienen dificultades para leer y escribir. De hecho, a pesar de los avances logrados en las tasas de alfabetización, el sur de Asia sigue siendo la región donde viven más de la mitad (51%) de la población adulta analfabeta mundial. África Subsahariana cuenta con la cuarta parte de esta población (UNESCO, eAtlas, 2016).

“Las sociedades alfabetizadas son más ricas que aquellas donde el analfabetismo es generalizado. Se ha observado una relación muy estrecha entre las tasas de alfabetización de un país y la riqueza nacional (medida en PIB per cápita). Además, se identifica una tendencia de disminución de la población que vive en la pobreza (por ejemplo, con menos de 2 USD por día) a medida que aumentan las tasas de alfabetización. Consultar los datos para visualizar esta correlación en los países E9 más poblados: Bangladesh, Brasil, China, Egipto, India, Indonesia, México, Nigeria y Pakistán.” (UNESCO, eAtlas, 2016) Recuperado de <http://tellmaps.com/uis/literacy/?subject=-601865091&lang=es>

Los últimos datos del Instituto de Estadística de la UNESCO (UIS) muestran que la tasa de alfabetización de adultos en el mundo se elevaba a 85,3 % (UIS UNESCO Institute for Statistics Data Centre, 2016).

Un estudio detallado de los informes regionales que se establecieron al preparar el Informe de Seguimiento de la Educación para Todos, (EPT) en el Mundo, de la UNESCO de 2015, arroja los valores que se exponen a continuación. Esto da una visión de la situación sobre el alfabetismo en el mundo por región.

#### *América Latina y el Caribe*

En América Latina y el Caribe hay 33 millones de adultos, que carecen de las habilidades básicas de alfabetización.

La tasa de alfabetización de adultos en esta región ha pasado de 86% a 90% entre 1990 y 2000. En 2012 era de 92% y 93% en 2015. Aún hay un gran número de adultos no alfabetizados en la región.

#### *África Subsahariana*

El África Subsahariana desde el año 2000 presenta un crecimiento económico sostenido particularmente favorable al desarrollo de la educación, sin que, sin embargo, haya habido una reducción significativa de la pobreza lo cual es un obstáculo mayor en el área de la educación. La tasa de alfabetismo media de los adultos en África subsahariana ha pasado de 53% a 57% entre 1990 y 2000; sin embargo, en 2012 la tasa se aproximaba tan solo al 59 %. Esta región tiene el record mundial en lo que a analfabetismo de adultos se refiere y es también la región que avanza o progresa con más lentitud en esta área. Según las estimaciones en 2012 había 187 millones de adultos que no saben leer ni escribir. A pesar de la mejora de la tasa de alfabetismo de adultos, el número de adultos analfabetos ha aumentado pasando de 134 millones en 1990 a alrededor de 157 millones en 2000 y teniendo en cuenta el crecimiento demográfico constante se preveía 197 millones en 2015.

#### *Asia Oriental y el Pacífico*

Aunque la tasa de alfabetismo ha aumentado en la región, 74 millones de personas adultas todavía carecen de las habilidades básicas de alfabetización.

La tasa de alfabetización de personas adultas estimada en 2012 en la región fue de casi 95%. Este porcentaje equivale a decir que 88 millones de personas que carecían de las competencias básicas, frente a la cifra de 127 millones de personas adultas analfabetas que había en el año 2000.

#### *Asia Meridional y Occidental*

Unos 400 millones de adultos siguen teniendo bajos niveles de alfabetización en la región. El promedio de tasa de alfabetización de personas adultas en la región en 1990

era del 47%, y aumentó a casi el 59% en 2000 y al 63% en 2012. Se espera que alcanzase el 69% en 2015.

El número de adultos con un bajo nivel de alfabetización ha aumentado de 390 millones en 2000 a casi 410 millones en el período 2005-2012, debido al crecimiento de la población, pero se prevé que descienda a 388 millones en 2015.

### *Estados Árabes*

La tasa de alfabetización de adultos estimada ha sido del 78% en 2012 en los Estados Árabes. En otras palabras, un 22% de la población adulta carecía de las habilidades básicas de lectura y escritura. Esto equivale a unos 52 millones de personas, un porcentaje que ha aumentado poco desde 2000, cuando el número total de adultos analfabetos era de 58 millones.

### *Europa*

Los países de Europa Occidental y América del Norte, tienen un porcentaje muy pequeño de adultos que carezcan de competencias básicas de lectura y escritura. En Europa Central y Oriental la alfabetización de adultos es casi universal. Por ejemplo, las tasas de alfabetización de adultos para 2005-2012 (disponible para 21 de los 25 países) oscilaron entre 97% en Albania y 100% en once países incluyendo la Federación Rusa (para más información consultar: Europe and North America. Final synthesis report of the Education for All 2015. Regional Review for Europe and North America. UNESCO EFA. Education for All 2015 Regional Review).

Sin embargo, alrededor de uno de cada cinco adultos en Europa tiene un bajo nivel de alfabetización lectora y matemática, y casi uno de cada tres tiene una nula o muy baja competencia en TIC. Recuperado de <http://blog.educalab.es/cniie/2015,/02/13/eurydice-publica/>

Como se observa, los datos indican que la tasa de alfabetización de adultos en el mundo ha aumentado desde los años 1990. Las tendencias son bastantes dispares en las distintas regiones del mundo. Las dos regiones más desfavorecidas actualmente son Asia Meridional y Occidental y África Subsahariana. Esto equivale a decir que la mayoría de las personas no alfabetizadas que están hoy en el mundo se sitúan en estas dos regiones. Las regiones con mayores tasas de alfabetización son Asia Central, Europa Central y Oriental y Asia Oriental y el Pacífico, seguidas de América Latina y el Caribe. Entre las regiones con tasas superiores al 90% y las regiones con tasas inferiores al 70%, se sitúan los Estados Árabes con una tasa de alfabetización de 80%. De entre todas las regiones, los mayores avances realizados entre 1990 y la actualidad o dicho de otra manera el mayor incremento en las tasas de alfabetización, se ha producido en las regiones de los Estados Árabes y Asia Meridional y Occidental.

## 2.4. El Instituto de la UNESCO para el Aprendizaje a lo Largo de Toda la Vida (UIL)

El Instituto de la UNESCO para el Aprendizaje a lo Largo de Toda la Vida que se va a exponer a continuación, es una institución de la UNESCO que centra su trabajo en la alfabetización prestando una atención particular a la educación de adultos y como su propio nombre indica al aprendizaje a lo largo de toda la vida.

Se dedica un capítulo al estudio del Instituto de la UNESCO para el Aprendizaje a lo Largo de Toda la Vida que, en adelante denominaremos como UIL (por sus siglas en inglés, The UNESCO Institute for Lifelong Learning). Este Instituto es un centro Internacional de la UNESCO que está especializado en la educación y particularmente en la promoción de políticas y aprendizaje a lo largo de toda la vida. Su acción se concentra de forma más concreta en el aprendizaje y la educación de adultos, especialmente la alfabetización y la educación no formal. También dedica parte de su atención a oportunidades alternativas de aprendizaje de grupos marginados y desfavorecidos.

Las actividades de este Instituto (UIL) están destinadas a la consecución de los objetivos y metas que las agendas internacionales en materia de educación van estableciendo. De forma más concreta:

- la realización de la Educación para Todos (EPT),
- el logro de los Objetivos de Desarrollo del Milenio (ODM) ya mencionados en capítulos anteriores, así como de los objetivos fijados por otra serie de iniciativas:
  - la serie de Conferencias Internacionales de Educación de Adultos (CONFINTEA),
  - el Decenio de las Naciones Unidas de la Alfabetización (DNUA) 2003-2012,
  - el Decenio de la Educación para el Desarrollo Sostenible (DEDS) 2005-2014 y
  - la Iniciativa “Saber para poder” (LIFE) de la UNESCO.

Una de las características de este instituto consiste en atender a las preocupaciones manifestadas por los Estados Miembros de la UNESCO, su labor se centra en este caso en los países con una baja tasa de alfabetización, prestando especial atención a los países de África.

A pesar de que el centro principal es África y los países en desarrollo, también se aborda el tema de la Alfabetización en Europa. El objetivo del Instituto UIL en relación con sus actividades es promover la alfabetización como un fundamento del aprendizaje a lo largo de toda la vida. Para ello se sirve de la formación, información, investigación, documentación y publicación como actividades principales. La sede de este instituto se sitúa en la ciudad de Hamburgo. El Instituto ofrece en su página web gran cantidad de información sobre el desarrollo de la educación de adultos en el mundo como la mayor parte de la información que sobre él aquí se ha reseñado (UIL UNESCO, 2016) Recuperado de <http://uil.unesco.org/es/portal/>

Para comprender mejor el rol de este Instituto, cuyo papel en el desarrollo de los programas de alfabetización y de educación de adultos es determinante, es preciso conocer su historia.

Fuente: <http://www.uil.unesco.org/es/instituto-unesco-educacion-precursor-del-uil-se-fundo-hace-60-anos>

Como se mencionó anteriormente, cuando la UNESCO fue fundada en 1946, se considera como una de sus tareas más urgentes el remediar la situación desesperada que existía en Europa y Asia devastadas por la guerra. Se inician entonces múltiples compromisos y actividades cuyos objetivos eran el resurgir de la vida cultural y académica a través de intercambio de información entre los países, ejerciendo influencia en el área de la educación.

Durante la 5ª Conferencia General de la UNESCO celebrada en Florencia en junio de 1950, se alcanza el compromiso de la creación del Instituto de la UNESCO para la Educación (IUE), (que fue el precursor del UIL actual). El IUE debía servir de vector para promover los derechos humanos y la comprensión Internacional. La primera reunión del Consejo de Administración se realizó del 17 al 19 de junio de 1951 en Wiesbaden, Alemania. María Montessori y Jean Piaget participan en ella. En julio de 1952 el Instituto comienza formalmente su trabajo.

En sus inicios el Instituto UIL trabaja en temas que van desde la educación preescolar hasta la educación de adultos y desde la educación formal hasta la educación no formal. No obstante, muy pronto, el trabajo de esta institución se iría centrando cada vez más en la educación de adultos. Si bien en los primeros años los esfuerzos del Instituto se centran en Europa, enseguida se van a propagar hacia otros continentes y hacia los países en desarrollo. Al inicio contribuye de forma extensa a que pueblos y naciones que antes no habían tenido la ocasión pudiesen ser escuchados, y reunirse con otros para poder intercambiar puntos de vistas.

En 1972, veinte años más tarde, cuando se publica el Informe *Aprender a ser*, el Informe de la Comisión Faure, la educación a lo largo de toda la vida (más tarde denominado aprendizaje a lo largo de toda la vida) pasa a ser el punto central del trabajo del Instituto. Se publican así mismo obras sobre el significado, el concepto y la evaluación de la educación a lo largo de toda la vida. De hecho, el informe encomendado a Edgar Faure dice así:

Nuestro último postulado es que la educación, para formar a este hombre completo cuyo advenimiento se hace más necesario a medida que restricciones cada día más duras fragmentan y atomizan en forma creciente al individuo, sólo puede ser global y permanente. Ya no se trata de adquirir, aisladamente, conocimientos definitivos, sino de prepararse para elaborar, a *todo lo largo de la vida*, un saber en constante evolución y de «aprender a ser» (Faure, 1972, pp. 16-17).

Cabe mencionar asimismo que otra de las acciones realizadas por el Instituto es la organización de las grandes y transcendentales Conferencias sobre educación de adultos

denominadas CONFINTEA V y CONFINTEA VI. La reunión CONFINTEA V fue una reunión significativa e importante en el compromiso global adoptado en torno a la educación de adultos y la educación no formal. La reunión CONFINTEA VI por su parte, se mantiene en este compromiso global del aprendizaje de adultos y de la educación no formal en la perspectiva del aprendizaje a lo ancho y a lo largo de toda la vida, y acuerda medidas concretas a fin de traducir esta visión en acción.

En 2007, el Instituto se transforma (cambia de su estatus de fundación a Instituto y cambia de nombre) y pasa de ser el Instituto de la UNESCO para la Educación (IUE) a ser el *Instituto de la UNESCO para el Aprendizaje a lo Largo de Toda la Vida* UIL. Este nuevo nombre refleja de manera clara el hecho de que el Instituto desde hacía muchos años se hubiese especializado en el aprendizaje de adultos, así como en la educación fuera de la escuela y no formal en la perspectiva del aprendizaje a lo largo de toda la vida.

Entre las diversas actividades que el Instituto de la UNESCO para el Aprendizaje a lo Largo de Toda la Vida (UIL) realiza se puede destacar la Iniciativa “Saber para poder”. La Iniciativa de Alfabetización Saber para Poder (LIFE - Literacy Initiative for Empowerment) es un marco estratégico mundial creado en su inicio para la ejecución del Decenio de las Naciones Unidas de la Alfabetización (2003-2012), con el fin de alcanzar los objetivos de la Educación para Todos (EPT), y con especial atención a la alfabetización de adultos y a los niños no escolarizados. Estos objetivos pueden verse en la figura 2. Los países del mundo se comprometieron para trabajar e intentar alcanzarlos en 2015. Recuperado de <http://www.unesco.org/new/es/education/themes/education-building-blocks/literacy/un-literacy-decade/literacy-initiative-life/>

La iniciativa LIFE fue creada cuando resultó evidente que los esfuerzos que se estaban realizando en materia de alfabetización no alcanzarían para lograr una mejora del 50 por ciento de los índices de alfabetización de adultos que se preveían hasta 2015.

La Iniciativa de Alfabetización ‘Saber para poder’ (LIFE) se concibe como un marco estratégico de diez años (2006-2015) para aunar esfuerzos de alfabetización en los 35 países en los que el analfabetismo constituye un reto crucial. Es esencialmente una iniciativa para apoyar a los países para lograr una mejora del 50% en sus tasas de alfabetización de adultos hasta el 2015. Fuente: <http://uil.unesco.org/es/portal/areas-de-trabajo/alfabetizacion-y-habilidades-basicas/iniciativa-de-alfabetizacion-saber-para-poder-life/news-target/literacy-initiative-for-empowerment-life/c0944fef584a58d27d1a9bef08dd0a51/>

Gracias a la iniciativa LIFE que sirve como marco de referencia para fortalecer en algunos países los esfuerzos nacionales de la alfabetización, se invitó a un total de 35 países a implementar LIFE durante un período de 10 años (2006-2015), durante tres fases progresivas y a recibir apoyo prioritario directo de la UNESCO. Estos países representan el 85% de la población analfabeta del mundo por lo que era importante atender a sus niveles de alfabetismo.

Por último, se menciona que el instituto publica destacados Informes con el balance de la situación sobre el tema. En el segundo Informe mundial sobre el aprendizaje y la

educación de adultos (GRALE): Repensando la Alfabetización, (2013) se indica que no existe aún una visión común de cómo plantear la alfabetización como un proceso de aprendizaje a lo largo de toda la vida. Así mismo expone que el fomento de la lectura, la escritura y el cálculo implica un proceso continuado a lo largo de la vida, tanto en ambiente de educación formal como fuera de él. Por otra parte se menciona la rápida evolución en las exigencias de aprendizaje del mundo actual que requiere de una continua adquisición de nuevas habilidades, como puede ser la capacidad para enviar un email, o el perfeccionamiento de competencias en uso de páginas web que integren texto, imágenes y sonido.\* Fuente:

<http://uil.unesco.org/es/portal/areas-de-trabajo/aprendizaje-y-educacion-de-adultos/portal-de-confitea/news-target/new-unesco-report-highlights-the-challenge-of-measuring-literacy/8d1d3442bb983dc8bf531af3a20be0d8/>

\* Para más información al respecto se puede consultar el siguiente enlace:  
<http://www.uil.unesco.org/es/alfabetizacion-y-habilidades-basicas/asociados/nuevo-informe-unesco-destaca-reto-medir-alfabetizacio>

## 2.5. Resumen

Este capítulo recoge una visión global de la situación de la alfabetización de adultos a nivel internacional. Para ello, en la primera parte se muestra un breve recorrido histórico a través de las distintas Conferencias de las Naciones Unidas en relación a la alfabetización y educación de adultos. Se aborda así mismo el Decenio de la Alfabetización, periodo comprendido entre 2003 y 2012 destinado a incrementar el trabajo en favor de la alfabetización que entonces era considerado como un elemento fundamental del aprendizaje a lo largo de toda la vida afirmando que “es esencial para que todo niño, joven y adulto, adquiera los conocimientos esenciales para la vida cotidiana que les permitan hacer frente a los problemas con que pueden tropezar en la vida” (UNESCO, 2010). Todo este trabajo implica un acercamiento paulatino a la alfabetización universal. Si bien este es un logro aún lejos de ser alcanzado.

Los modelos de evaluación de la alfabetización de adultos, al igual que se vio que ocurría con el concepto mismo de la alfabetización, también han evolucionado desde un enfoque dicotómico (alfabetizados y analfabetos, utilizado en los censos) a la utilización en otros casos de pruebas con estándares que reconocen una continuidad en los distintos niveles de alfabetización o en las que se evalúa el nivel de competencias adquiridas. En la segunda parte de este capítulo, se exponen desde una perspectiva internacional distintos sistemas de medición que con el paso del tiempo han ido surgiendo.

En la tercera parte, se muestran los datos más recientes que existen sobre la situación actual de la alfabetización global y por regiones.

Por último, se muestra lo que es y la función del Instituto de la UNESCO para el Aprendizaje a lo Largo de Toda la Vida: centro Internacional de la UNESCO especializado en la educación y particularmente en la promoción de políticas y aprendizaje a lo largo de toda la vida. Su acción se concentra de forma más concreta en el aprendizaje y la educación de adultos, especialmente la alfabetización y la educación no formal.

(También dedica parte de su atención a oportunidades alternativas de aprendizaje de grupos marginados o desfavorecidos).

Esta presentación y visión de la alfabetización de adultos nos lleva a plantearnos el estudio concreto de las iniciativas llevadas hoy a cabo para paliar el analfabetismo de adultos en el mundo.

## **CAPÍTULO 3**

# **PROGRAMAS DE ALFABETIZACIÓN DE ADULTOS**



### Capítulo 3. Programas de alfabetización de adultos

En este capítulo se analizan programas de alfabetización de adultos. Se pretende con ello dar ejemplos de buenas prácticas y casos exitosos en el campo de la alfabetización y la adquisición de competencias básicas de adultos en lectura y escritura, mostrando la importancia de la mejora que producen entre sus beneficiarios. Como se mencionó con anterioridad, se entiende por buenas prácticas, iniciativas eficaces que se promueven para producir cambios y asegurar la continuidad de su uso. De acuerdo con la UNESCO una Buena Práctica ha de ser, en términos generales: innovadora, efectiva, sostenible, y replicable. *Innovadora* porque desarrolla soluciones nuevas o creativas; *efectiva*, porque demuestra un impacto positivo y tangible sobre la mejora; *sostenible* porque por sus exigencias sociales, económicas y medioambientales pueden mantenerse en el tiempo y producir efectos duraderos; y *replicable*, porque sirve como modelo para desarrollar políticas, iniciativas y actuaciones en otros lugares (UNESCO, 2007a).

Esta compilación muestra la enorme diversidad y variedad de iniciativas que han existido y existen en el mundo. El análisis de estos programas tiene dos objetivos. En primer lugar, está destinado a favorecer el estudio y servir de inspiración en la planificación y realización de futuras iniciativas de alfabetización y quiere ser una contribución a la mejora en la medida de lo posible de proyectos en este ámbito de la alfabetización de adultos, al tratar principalmente de hacer un escrutinio de factores que se imbrican en los procesos de alfabetización de adultos. Y, en segundo lugar, facilitar la toma de decisiones en torno a iniciativas de alfabetización de facilitadores, decisores, docentes, especialistas y todos aquellos que de una u otra manera están implicados en éste área de trabajo.

Resulta difícil establecer en este estudio un resumen cualitativo completo y exacto de todas las actividades nacionales o campañas de alfabetización a lo largo de la historia, (o en un periodo dado) hacer un balance de los hechos o bien de los resultados obtenidos por cuanto se necesita que éstos sean comparables, cuantitativamente homogéneos y este no es siempre el caso.

Hay que recordar que son particularmente abundantes la diversidad de las situaciones y de experiencias en el campo de trabajo que nos ocupa. Sin embargo, nuestro objetivo es recoger, determinar y mostrar, un conjunto valioso de iniciativas y tendencias en materia de alfabetización de adultos en un marco internacional.

Dada la carencia de una recolección sistemática de datos completa y analítica sobre los programas de alfabetización de educación de adultos desde una perspectiva histórica, para realizar este trabajo se han utilizado varias fuentes como: la base de datos del Instituto de la UNESCO para el Aprendizaje a lo Largo de Toda la Vida (UIL) – anteriormente mencionado– así como diversos informes de organizaciones internacionales y la literatura reciente existente sobre el tema. Se menciona particularmente el Informe de Seguimiento de la EPT en el mundo 2015: La educación para Todos 2000-2015: Logros y desafíos y el Informe Mundial sobre el Aprendizaje y la Educación de Adultos de la UNESCO-UIL de 2010 por habernos sido de particular utilidad.

Este análisis se inicia en el siglo XX y se sigue una secuencia temporal agrupando en dos etapas las iniciativas o programas de alfabetización de adultos que se van a analizar: programas llevados a cabo en el siglo XX y programas llevados a cabo en el siglo XXI; en este segundo apartado se diferencia a su vez entre: programas masivos de principios del siglo XXI y programas no masivos del siglo XXI. Un programa de alfabetización masivo es aquel que cumple una serie de requisitos: es realizado por el Gobierno de un país, dirigido a aquellos que carecen de competencias de lectoescritura, a través de un amplio proceso que implica llegar a muchos, con una sensibilización extensa de gran cantidad de población, una vasta participación de docentes y educandos implicados en el proceso, y en su base, en algunos casos, con un carácter ideológico, político o social.

Se utilizan distintos criterios tales como la situación geográfica, para tener una representación regional por lo que se eligen iniciativas en países de todas las regiones del mundo; además se establecen las siguientes categorías (que se explican ampliamente en el capítulo siguiente, punto 4.1):

- El tipo de programa
- El tipo de organismo que los crea
- El tipo de organismo que los financia
- El personal que los lleva a cabo
- Los grupos destinatarios o beneficiarios de los programas
- El tipo de soportes utilizados
- La duración de los programas
- El tipo de contexto o espacio en que se realizan
- La evaluación de los programas

En el caso de los dos programas seleccionados del siglo XX para este estudio, (la campaña de alfabetización para erradicar el analfabetismo en Rusia y la campaña de alfabetización de masas en Vietnam) se ha mantenido, como puede observarse, el término campaña por ser el que mayoritariamente se encuentra en la literatura a pesar de que también se encuentre el término programa para referirse a ellas. La figura 22 muestra las iniciativas de alfabetización que se van a examinar.

Como se explicará más tarde, la elección de los programas atiende a aspectos geográficos, cronológicos y referentes a los criterios que se establecen para estudiarlos y que se acaban de mencionar.

Iniciativas de Alfabetización Título. País. Fecha	Breve descripción
Siglo XX	
Campaña de alfabetización masiva. Rusia 1919 - 1939 Campaña masiva siglo XX	Proceso de alfabetización masivo en Rusia destinado al conjunto de su población.
Campaña de alfabetización de masas. Vietnam, 1945 - 1977 Campaña masiva siglo XX	Proceso de alfabetización masivo para combatir el analfabetismo en Vietnam.
Siglo XXI. Programas masivos de principios siglo XXI	
Yo sí puedo. Cuba Iniciado en 2000.	Programa cuyo principio básico consiste en la utilización de emisiones de radio y televisión y videocintas como método integrador para alfabetizar a todos en el país.
Yo sí puedo. Timor Oriental Iniciado en 2005.	Adaptación del método 'Yo sí puedo' al contexto de Timor Oriental para la alfabetización a través de emisiones de radio.
Programa: Escuela de barrio. Arabia Saudí. Iniciado en 2006.	Programa nacional de alfabetización y formación profesional en un medio no formal para personas desfavorecidas.
Programa: Kha ri Gude. Aprendamos. Sudáfrica Iniciado en 2008.	Alfabetización básica en su primer idioma. Se centra en educación inclusiva para adultos con poca o ninguna educación formal, y se intenta dirigir también a grupos sociales vulnerables y, a menudo marginados, como las mujeres, los jóvenes y las personas con discapacidad.
Misión Saakshar Bharat India. Iniciada en 2009.	Esta iniciativa tiene como objetivo reducir significativamente el número de adultos analfabetos en todo el país y pone el acento también en mujeres y adolescentes y en facilitar y reforzar un ambiente en el interior de las comunidades que fomente el aprendizaje permanente a lo largo de la vida.
Siglo XXI. Programas no masivos siglo XXI	
Programa de alfabetización de adultos intensivo de Diez días. India. Iniciado en 2004 y prolongado en 2008.	Programa de alfabetización para adultos (decisiones en sus comunidades y dependientes de otros por carecer de competencias básicas), principalmente mujeres, en zonas tribales, marginadas.
Programa de alfabetización funcional para mujeres de cooperativas de argán. Marruecos. Iniciado en 2008.	Programa de alfabetización de adultos destinado a mujeres de cooperativas de argán.
Programa de aprendizaje familiar en prisión. Reino Unido de Gran Bretaña e Irlanda del Norte. Iniciado en 2008.	Programa de alfabetización dirigido a madres en medio carcelario y a sus hijos.

Programa de Post-alfabetización basado en móviles en Pakistán. Iniciado en 2009.	Programa de alfabetización a través del uso de teléfonos móviles, dirigido en particular a mujeres jóvenes y adultas.
Programa de educación en lengua materna en el norte de Uganda. Iniciado en 2009.	Programa de enseñanza en lengua materna para reforzar el uso de lenguas locales en comunidades marginadas en el país, y para reconstrucción de comunidades en situación de post-conflicto.
Iniciativa de educación de adultos. Austria. Iniciado en 2012.	Programa de alfabetización de adultos que carecen de competencias básicas en lectura y escritura para que completen su educación. Alto porcentaje inmigrantes y mujeres.
Sistema Interactivo Transformemos Educando en el departamento de Guainía, Colombia. Proyecto Piloto iniciado en 2013.	Programa de alfabetización multilingüe que hace uso de las TIC.
Servicio de Centros de aprendizaje comunitario municipales para personas con discapacidad. China. Iniciado en 2013.	Programa de alfabetización destinado a personas con necesidades especiales, principalmente para aquellos que viven en zonas rurales, a fin de facilitarles que participen de forma plena en todas las esferas de la vida social.
Aprendizaje familiar: Aprendiendo juntos. Suecia. Iniciado en 2013	Programa de adquisición de habilidades de lectura y escritura (en lengua sueca) destinado a familias de origen extranjero y sus hijos.
Programa: Libros electrónicos y alfabetización familiar. Etiopía. Iniciado en 2014.	Programa de alfabetización familiar en zonas rurales a través del uso de medios digitales.

**Figura 22.** Iniciativas de alfabetización analizadas: título y descripción. Elaboración propia

### **3.1. Primera etapa. Siglo XX**

En el estudio histórico del capítulo 2 se muestra la evolución de las sociedades alfabetizadas hasta el siglo XX. Este trabajo inicia el estudio de los programas de alfabetización con detalle precisamente en esa época en el siglo XX ya que es el periodo en el que empiezan a surgir iniciativas de alfabetización destinadas a todos dejando de ser en el pasado algo exclusivo para unos pocos.

En el siglo XX, algunos países desarrollaron diversas campañas masivas de alfabetización. La particularidad de estas campañas radicó en tener como objetivo el mejorar las competencias de lectura y escritura (y cálculo) de un número importante de adultos que no habían tenido acceso a ellas. En general fueron iniciativas gubernamentales que implicaron la reformulación de leyes de apoyo a la alfabetización (UNESCO, 2006b).

Bhola publica en 1982 un exhaustivo análisis de algunas campañas de alfabetización desarrolladas durante el siglo XX en el mundo. En la selección de campañas del siglo XX que este autor hace tiene en cuenta varios criterios. A saber: las campañas representan varias regiones del mundo, se han hecho en distintas lenguas, (como por ejemplo el ruso o vietnamita), y se han contextualizado en distintos medios sociales, históricos, políticos, económicos y culturales. Así los países elegidos en este estudio de Bhola fueron los siguientes: Birmania, Brasil, China, Cuba, Somalia, Tanzania, Rusia y Vietnam. Aquí se analizan dos de ellas: la campaña de Rusia entre 1919 y 1939 y la de Vietnam entre 1945 y 1977. Se han tomado a modo de ejemplo las dos más antiguas ya que aquí interesa hacer un análisis que compendie iniciativas exitosas e innovadoras, de alfabetización a lo largo de la historia y estas dos campañas son un buen ejemplo dentro de las grandes campañas de este periodo histórico (siglo XX). Se pasa a describir estas 2 campañas a partir principalmente de los estudios realizados por diversos autores (Arnovze y Graff, 1987; Bhola, 1981, 1982, 1984, 1991, 1997, 1999; y Lind 2008).

#### **Campaña de alfabetización masiva. Rusia. 1919 - 1939.**

En primer lugar, se menciona la que podría ser considerada como el antepasado de las grandes campañas de alfabetización modernas que se han realizado. La campaña de alfabetización para erradicar el analfabetismo (70 % en aquella época) en Rusia entre 1919 y 1939. Esta es la primera tentativa de realización por parte de un estado para alfabetizar al conjunto de su población: mujeres, hombres, obreros, personas del campo y de la ciudad, hablantes de 122 idiomas, distribuidos en el mayor país del mundo por su extensión geográfica.

Esta campaña entrelaza factores políticos, económicos y culturales. En su origen se tiene en cuenta la diversidad lingüística estipulando que todos pueden aprender en su propia lengua o en ruso. Se desea una campaña no formal extraescolar en la que se quiere lograr una alfabetización para todos en un país carente de las infraestructuras necesarias para llevarla a cabo.

El objetivo de esta campaña de enseñanza de lectura y escritura es crear un hombre soviético nuevo y preparar a los ciudadanos para una participación activa en la vida social, política e industrial del país. En sus inicios se lleva a cabo un enorme despliegue de difusión en papel, radio y otros medios de comunicación del decreto que promulgaba la apertura de un frente contra el analfabetismo. Se sensibiliza a la gente sobre la importancia que tiene estar alfabetizado y sus posteriores beneficios económicos, laborales, sociales, etc. También se hace una gran campaña de motivación y movilización de futuros alumnos para que participasen.

Es interesante mencionar cómo se organiza a los formadores. Se esperaba que todo maestro participase en el proceso de alfabetización, cuando se les solicitase tenían que enseñar y actuar como supervisores. Además se suponía que todo ciudadano alfabetizado debería servir como formador, 'deja al alfabeto enseñar al analfabeto'. Se impone, pues, un sistema de formación en métodos de instrucción (además de recibir instrucción sobre la doctrina del partido) y para ello se abren centros de aprendizaje.

En 1920 se crea una comisión extraordinaria para luchar contra la falta de alfabetización que consiste en un mecanismo organizativo para coordinar todos los otros órganos del gobierno, organizaciones públicas y asociaciones de voluntarios; su función es motivar a la masa de gente, registrar a las personas no alfabetizadas, elaborar métodos de enseñanza y textos y contratar docentes y supervisores para ejecutar el programa.

La fase preparatoria de esta campaña es muy larga. Las mejorías se irían apreciando progresivamente.

Como se acaba de mencionar y sin olvidar el contexto político y social del país en aquella época, hay que señalar que todos los que sabían leer y escribir fueron invitados a 'instruir a los iletrados'. Se identifican también a profesores, personas alfabetizadas que trabajan en fábricas, granjas, edificios escolares, iglesias, oficinas, tiendas de nómadas y se contrata a personas voluntarias (entre sindicalistas, alumnos de escuela y otros). Asimismo, se invita a autores conocidos a escribir libros de lectura para adultos y manuales para los recién alfabetizados.

Los métodos de enseñanza y los soportes utilizados son clásicos. Se distribuyen manuales y materiales de enseñanza y se solicita a directores de fábricas, granjeros y sindicalistas para que se aseguren de poder ofrecer el equipamiento necesario para escuelas de adultos (pupitres, pizarras, etc.). Se parte de la idea de que lo importante es ir allí donde estaba la gente y no que la gente acudiese a la escuela donde esta estuviese ubicada. Los cursos se desarrollan en aulas pero también en todo espacio que se pudiese habilitar o utilizar fácilmente como centro para ello, como granjas, oficinas, prisiones, iglesias, centros de salud, espacios asociativos, centros de aprendizaje, etc.

Se realiza un control de los presupuestos destinados a erradicar la falta de alfabetización; se contribuye a crear un entorno alfabetizado. Se incita a recitar de forma oral, a hacer lecturas para alumnos adultos, lecturas y charlas sobre política, trabajo e

higiene. Se organizan excursiones a museos y visitas a librerías y se aseguran de que las librerías tengan siempre material de instrucción y libros.

Si bien en un principio se promulga el multilingüismo y el uso de lenguas locales en el proceso de enseñanza, a finales de los años treinta, concretamente en 1938, el ruso pasa a ser obligatorio en las escuelas y a ser más popular en las clases de alfabetización. Los cursos tienen un promedio de duración de unos 7 meses y se adaptan a distintos contextos. Los alumnos son examinados y se les certifica por la obtención de sus resultados.

Esta campaña es supervisada por el Comisariado para la instrucción pública, bajo el control del Partido Comunista y financiada por el Estado y ello a través de un proceso de centralización y de descentralización. El Comisariado para la instrucción pública se ocupa del monitoreo y evaluación haciendo un análisis del trabajo realizado del que se derivan los datos que se usan para mejorar el trabajo futuro.

La magnitud de esta campaña es impresionante. Los resultados indicaban que durante sus primeros 18 meses se movilizó a 200.000 profesores y que cinco millones de personas fueron alfabetizadas. Tres años después de su puesta en marcha el número señalado era de siete millones.

Cabe destacar pues, que uno de los grandes méritos de campañas como ésta es el haber podido poner en marcha una iniciativa de tan gran envergadura, se trata como se ve de una obra gigantesca. Por otra parte, puede ser calificada como innovadora en su tiempo ya que es la que se puede considerar como primera gran campaña de este tipo que se realiza en el mundo (primer intento en la historia, de un Estado que quiere que todos sus habitantes estén alfabetizados).

**All the illiterate population of the Republic aged 8 to 50 years is obliged to learn to read and write in mother tongue or in Russian according to their own wish. The instruction is to be conducted in State schools both existing and being newly established for the illiterate population in accordance with the Government's plans. The organs of the National Commissariat are authorized to use national houses, churches, clubs, private houses, suitable rooms in factories, firms, in Soviet establishments, etc. Those who deviate from the duties fixed by the Decree and prevent illiterates from attending schools will be brought to justice.++**

Fuente: Bholá 1982

**"Let the literate teach the illiterate";**

Fuente: Bholá 1982

**There was mobilization of the people by the people. The "activist" workers and peasants recruited other illiterate workers and peasants for literacy classes. Former illiterates spoke to small groups at special meetings, explaining how they had studied, under what conditions and what benefits had accrued to them now that they could read and write.**

Fuente: Bhola 1982

**Mobilization of technical resources.** There was also a mobilization of technical resources. All who were literate were asked to be teachers to teach the illiterate. Volunteers were drawn from trade unions, students in schools and members of Komosol — the communist youth organization. Well-known authors were enlisted to write primers for adults and to write followup books for new readers. To discover and mobilize technical talent among the general population, primer competitions were organized. All this effort was supported by a really impressive governmental program of language research in almost all of the languages used in the U.S.S.R.

Fuente: Bhola 1982

En conclusión, esta iniciativa realizada a nivel nacional en el contexto histórico y socio-político en el que se produce es exitosa en gran medida porque se produjo un incremento notable de la tasa de personas alfabetizadas. Otro de los grandes éxitos de esta campaña ha sido la igualdad de oportunidades que ofrece ya que es accesible por igual a todas las clases sociales, a distintos grupos étnicos y promulga la igualdad de género dando las mismas oportunidades a hombres y a mujeres sin distinción. En el caso de la alfabetización de las mujeres y como menciona Bhola (1982) se les incentiva ofreciendo facilidades como el cuidado de los hijos para que puedan acudir mientras tanto a clases.

## **Campaña de alfabetización de masas. Vietnam. 1945 - 1977.**

La campaña de alfabetización de masas de Vietnam en realidad fue un conjunto de cuatro campañas, tres de las cuales se llevaron a cabo en el norte y una en el sur del país. La primera se inició en 1945 y alcanzó 3.020.000 de personas entre octubre 1945 y diciembre 1946. La segunda campaña se realizó entre junio de 1948 y junio de 1950 y alcanzó 8.109.600 de personas. La tercera campaña se realizó entre 1956 y 1958 y en este caso se alfabetizó a 2.161.300 de personas. Cada campaña fue más extensa y sofisticada que las que le precedieron. Una cuarta campaña tuvo lugar entre 1976 y 1977 en el sur del país, que se habría unificado con el norte por entonces.

**In order to safeguard our independence and to make our country strong and prosperous, each Vietnamese citizen should know his rights and his duties, and he should be capable of contributing to the work of national construction. Above all, everyone should be able to read and write quoc ngu.**

**Those who already know how to read and write should pass their knowledge on to the others. The illiterate should make every effort to learn. Husbands would teach their wives; older brothers and sisters should teach their younger brothers and sisters; children should teach their parents; the master of the house should teach those living beneath his roof.**

**As for women, they should study all the more assiduously in order to make up for the countless obstacles that have prevented them from obtaining instruction up till now. The hour has struck for them to catch up with men and to make themselves worthy to be full-fledged citizens.**

Fuente: Bhola, 1982

La situación de Vietnam en 1945 muestra un nivel de analfabetismo del 80% al 90% y una campaña que se lleva a cabo en condiciones de guerra. Bajo la dominación china y francesa la alfabetización fue accesible solo para un pequeño número de ciudadanos de Vietnam. A pesar de los contextos de dominación extranjera, guerra y aislamiento desde la declaración de la independencia en 1945, la educación para todos pasaría a ser una prioridad en la agenda del Gobierno de Vietnam. Ho Chí Minh, jefe del partido comunista, es quien pone en marcha la campaña de alfabetización en un contexto particular de un país que se encuentra en situación de postguerra y descolonización. Se plantea el combatir el analfabetismo a través de un proceso masivo vinculado a aspectos ideológicos o sociales.

El objetivo es alcanzar un primer nivel de educación general para todos en todo el país. Se pretende llegar también a los grupos de personas de regiones montañosas que cubren un área geográfica de dos tercios del país y que pertenecen a unas setenta etnias sin lenguaje escrito en algunos casos. Se tiene la idea de que la gente debe contribuir al desarrollo económico del país.

Esta campaña se financia en su casi totalidad por medio de contribuciones públicas. Para organizar el trabajo, el organismo encargado de ello denominado Departamento de educación popular divide su trabajo en cuatro oficinas o departamentos: organización pedagógica, producción de manuales, logística y reparto de materiales pedagógicos, y propaganda. A partir del Comité central de educación se establecen cuatro niveles para distribuir y organizar el trabajo, se dividen así en Oficinas centrales, de provincia, de distrito y de las aldeas. En cada nivel la tarea de alfabetización se encomienda a funcionarios altamente cualificados.

Siguen el principio de que 'la gente enseñe a la gente' por medio de un amplio proceso de sensibilización de todo el mundo. En las zonas lejanas se recurre a jóvenes alfabetizados que van a ejercer como profesores, a los que se añaden voluntarios que van a trabajar sin ser remunerados. En realidad, se forman pequeños grupos de instructores voluntarios entre la población local lo cual va a incrementar la eficacia de esta iniciativa. Se organizan cursos acelerados de formación de docentes de 5 o 6 días, se les sensibiliza y se les responsabiliza.

Es importante destacar que se lleva a cabo una inmensa campaña de sensibilización para que la gente sea consciente de que su objetivo va a ser erradicar el analfabetismo, que deben responsabilizarse en su movilización para ello y que deben encontrar sus propias vías para solucionar cualquier dificultad a la hora de conseguir este objetivo.

El proceso de enseñanza para los alumnos implica tres o cuatro meses de formación. Se estipulan 70 lecciones para un nivel básico de alfabetización a las que luego se pueden añadir más. Este proceso se adapta a los distintos contextos como ciudades o campo y a los distintos grupos o tipos de personas, también pretenden luchar contra la fastidiosa tendencia de hacer que los alumnos acudan a clases en lugares diseñados para ello. Se hacen exámenes a las personas alfabetizadas para seguir su evolución. La escritura de Vietnam, según menciona Bholá (1982), no es difícil de aprender, una persona que estudie una hora diaria puede ser considerada letrada al cabo de tres o cuatro meses.

Asimismo, existe un grupo específico de inspección encargado del seguimiento y evaluación de la campaña que verifica el éxito a nivel local, comprueba que los cursos se han realizado e indica las tasas de alfabetización alcanzadas.

Después de varias campañas sucesivas en 1978 se pone fin a este tipo de iniciativas. Más de 10 millones de personas fueron alfabetizadas durante nueve años. La alfabetización tuvo incidencias notables en el ámbito de la productividad y de la salud, así como de la revalorización de la mujer que participa en la producción y asuntos políticos.

En conclusión, esta iniciativa muestra que con determinación se puede conseguir una campaña exitosa. Las autoridades vietnamitas no esperan a que la guerra finalice para poner en marcha este proceso de alfabetización, sino que se aprovechan las mismas

condiciones de guerra que refuerzan el que la gente quiera ser alfabetizada y buenos patriotas. Se respeta la diversidad cultural.

Una vez finalizadas estas campañas en el futuro se tendrían en cuenta dos aspectos: en primer lugar, se continúa considerando el principio de que es la gente la que enseña a la gente y en segundo lugar se presta una cuidadosa atención al enlace entre la educación de los niños y la de los adultos.

A diferencia de la campaña anteriormente mencionada llevada a cabo en Rusia esta se realiza en un sólo idioma.

Estas dos campañas mencionadas se realizaron en décadas distintas, así, si la campaña llevada a cabo en Rusia se comenzó en los años 20, la de Vietnam se inició en los años 40. A pesar de las diferencias por haberse realizado en distintas lenguas, en distintos años, en distintas regiones del mundo, en distintos contextos sociales, históricos, políticos y económicos estas dos campañas tienen varios puntos en común: la movilización a gran escala de la población en los países en los que se han desarrollado, han sido realizadas a nivel nacional, por instancias gubernamentales, dirigidas a un cuantioso grupo de personas, llevadas a cabo en un periodo de tiempo determinado relativamente extenso y con un factor de organización importante. Ambas se han iniciado y realizado en el siglo pasado.

Antes de pasar a ver iniciativas del siglo XXI merece la pena destacar un hecho histórico de los años 50: la aparición del concepto de alfabetización funcional, así como la influencia de la teoría de Paolo Freire en campañas de alfabetización.

En sus orígenes cuando se hablaba de 'alfabetización funcional', se consideraba que dentro de un programa de alfabetización funcional el aprendizaje de la escritura y la lectura y la formación profesional estaban estrechamente vinculados (UNESCO, 1970).

En los decenios de 1960 y 1970, la noción de 'alfabetización funcional' fue cobrando importancia y puso de relieve los vínculos que existen entre la alfabetización, la productividad y el desarrollo socioeconómico global. Así, una de las definiciones de alfabetización/analfabetismo funcional que se estableció fue la siguiente:

Está funcionalmente alfabetizada o es analfabeta funcional la persona que, respectivamente, es capaz o incapaz de realizar todas las actividades en que la alfabetización es necesaria para la actuación eficaz en su grupo o comunidad y que le permiten seguir valiéndose de la lectura, la escritura y la aritmética al servicio de su propio desarrollo y el de la comunidad.

Esta definición ha sido adoptada por la Conferencia General de la UNESCO en 1978 y se utilizaba todavía en el año 2006 (UNESCO, 2006b).

Este hecho va a condicionar numerosas iniciativas de alfabetización a partir de entonces, particularmente aquellas que hacen de la adquisición de competencias

necesarias para la vida profesional una de las condiciones a tener en cuenta en el proceso mismo de alfabetización.

Con respecto a la teoría de Paulo Freire, es muchísima la literatura que existe sobre el tema. Freire plantea una educación que pueda servir de vía de cambio para marginados y oprimidos, herramienta por tanto de liberación. Considerando la realidad en la que vive, tanto él como su pueblo, intenta, desde un ámbito educativo, responder a los desafíos que esa misma realidad plantea. Freire habla de libertad, concientización y transformación de la sociedad. En la teoría de Freire, el proceso de alfabetización tiene todos los ingredientes necesarios para la liberación. «... el aprendizaje y profundización de la propia palabra, la palabra de aquellos que no les es permitido expresarse, la palabra de los oprimidos que sólo a través de ella pueden liberarse y enfrentar críticamente el proceso dialéctico de su historización (ser persona en la historia)» (Universidad de Huelva, 2016).

Sus importantes contribuciones han logrado abrir nuevos caminos en el ámbito educativo sirviendo de herramienta de transformación social en la construcción de sociedades democráticas y participativas. De la misma forma, pone de relieve la relación de la educación con la ciudadanía, y su carácter político y formativo para crear ciudadanos críticos, responsables y activos.

Su modelo de educación para la libertad como condición previa para lograr la democracia ha tenido una clara incidencia en nuevas ideas liberadoras y en renovaciones pedagógicas posteriores. La influencia de Freire en el pensamiento pedagógico posterior es indiscutible, y en consecuencia también en los procesos de alfabetización de adultos.

Particularmente en América Latina, la pedagogía del oprimido de Paulo Freire ha sido muy conocida y seguida como modelo de educación de adultos, incluyendo una dimensión de transformación estructural desde abajo, partiendo de las circunstancias de la vida diaria del pueblo y teniendo como objetivo final la construcción de una sociedad más justa (UIL, UNESCO, 2010).

La educación permanente y la educación durante toda la vida son conceptos mencionados en dos importantes informes de educación de la UNESCO. En efecto:

Dos informes de la UNESCO formularon principios clave en una perspectiva de aprendizaje a lo largo de toda la vida. Se trata del Informe de la Comisión Internacional para el Desarrollo de la Educación, Aprender a ser. La educación del futuro (Faure et al., 1972) y el Informe de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI, La educación encierra un tesoro (Delors et al., 1996), que mostraron la necesidad de una cultura del aprendizaje abierta a todos y que cubre un continuo de aprendizaje que va desde la educación formal hasta la educación no formal e informal (UNESCO, UIL, 2010).

Algunos de los programas que recoge la base de datos de la UNESCO a través del Instituto UIL anteriormente mencionado, muestran claramente influencia de la teoría de Freire.

Volviendo a las campañas masivas realizadas en el siglo XX que se acaban de analizar y después de todo lo expuesto podría estipularse que una campaña masiva de alfabetización es pues una iniciativa de alfabetización a nivel nacional, organizada por los Gobiernos y destinada a grupos muy numerosos de población.

Se puede mencionar otro factor interesante y recogido por algunos autores como J. Oxenham en 2004, es el hecho de que durante muchos años las campañas de alfabetización fueron dirigidas a nivel nacional por gobiernos y agencias nacionales mientras que la particularidad de los programas organizados por estructuras privadas o voluntarias (en general más pequeñas) es que en su mayoría habían trabajado de forma aislada y sin ayuda de los gobiernos.

Las campañas masivas del siglo pasado han ido dando paso a otras iniciativas de alfabetización en nuestro siglo, que como se verá se van a adaptar a los contextos en los que surgen, y aunque algunas de ellas tienen muchos puntos en común otras se diferencian claramente.

## 3.2. Segunda etapa

### 3.2.1. Programas masivos de principios del siglo XXI.<sup>3</sup>

A principios del siglo XXI se llevan a cabo una serie de programas masivos de alfabetización de adultos. Un ejemplo significativo de ellos es el que se inicia en Cuba en el año 2000. Esta iniciativa ha tenido la característica particular de haber sido ampliamente extendida y aplicada en otros países. Una segunda iniciativa que se va a estudiar es una adaptación en Timor Oriental de la realizada en Cuba. Otros tres grandes programas que se van a analizar y que se iniciaron algo más tarde entre los años 2006 y 2009 han sido los de Sudáfrica, de Arabia Saudí y de la India, de amplitud también considerable. Todas estas iniciativas tienen en común el haber sido puestas en marcha por el Gobierno de sus respectivos países, si bien una de ellas se realiza en América Latina, otra en África, otra en Asia, otra en Países Árabes y la última es una adaptación de la realizada en América Latina llevada a Asia (Timor Oriental en concreto). Se pasa a exponer cada una de ellas a partir principalmente de los estudios realizados por diversos autores (Arnovze y Graff, 1987; Bholá, 1981, 1982, 1984, 1991, 1997, 1999; Boughton, 2010; Lind 2008 y Oxenham, 2004, 2008) así como de los datos compilados por el UIL de la UNESCO.

#### ***Yo sí puedo. Cuba.***

El programa de alfabetización 'Yo sí puedo' surge en el año 2000. Es desarrollado por el Instituto Pedagógico Latinoamericano y Caribeño (IPLAC) que es una institución del Ministerio de Educación de la República de Cuba. Se ha concebido como una iniciativa política y como una oportunidad para movilizar a distintos protagonistas en el plano local, para que las poblaciones desfavorecidas puedan tener un acceso fácil a los conocimientos básicos de lectura y escritura.

En sus orígenes se experimenta en Haití con emisiones de radio. Posteriormente, y ya en Cuba su principio básico consiste en la utilización de emisiones de radio y televisión junto con cintas de video. El material utilizado, consiste, en un conjunto de 65 grabaciones previamente realizadas en Cuba, un libro de ejercicios para el educando y un manual para el alfabetizador. Este material sirve de guía en la preparación, exploración y reflexión para el aprendizaje, la experimentación, práctica y aprendizaje en sí, y la consolidación y generalización de los conocimientos adquiridos. Los educandos acuden a clases diarias de lunes a viernes, durante dos horas. La duración de los cursos es de entre tres a seis meses ello considerado dentro de un programa global comprensivo nacional a mayor escala y de mayor duración. Se estipula que en unas 7 semanas podían aprender a leer y escribir, lo cual es el objetivo buscado. Se consideraría alfabetizada, a aquella persona capaz de leer y escribir, al final del curso, una carta legible presentada en una forma determinada. En este programa la evaluación de educandos es realizada por los facilitadores.

---

<sup>3</sup> Se denomina programas a todas las iniciativas del siglo XXI, si bien la literatura sobre el tema utiliza para denominar a los programas masivos del siglo XXI indistintamente los términos campaña y programa

Destinado a llegar a muchas personas adultas al mismo tiempo en zonas en las que hay gran dispersión de la población, este programa parece adaptado a países con pocos recursos, por no necesitarse instituciones educativas específicas para realizarlo, al ser un programa básicamente de alfabetización a distancia, ni multitud de personal profesionalizado (formadores, coordinadores, guías o monitores) entre otras cosas para ello. Además, no parece muy costoso debido a su forma de propagarse y ejecutarse.

En un estudio sobre este programa (UNESCO, 2006c) se menciona lo siguiente: “Yo sí puedo es un método de alfabetización que no se reduce a la adquisición de destrezas de lectura y escritura únicamente, sino que engloba otros aspectos como el aprendizaje de competencias para la vida diaria y la movilización social”. El modelo llevado a otras regiones del mundo posteriormente no difiere mucho de las aplicaciones que se hicieron inicialmente en América Latina.

Este es un programa de características masivo pero iniciado y desarrollado a principios del siglo XXI, en el año 2000. Como otros programas masivos el Gobierno está implicado en la creación y financiación.

En este programa se observan estrechos lazos entre un movimiento ideológico-político y el objetivo de alfabetización lo cual ocurre también en los dos casos anteriormente mencionados: las iniciativas de Rusia y de Vietnam.

Entre 2003 y 2013, más de 7 millones de personas de treinta países, principalmente de América Latina y el Caribe y de África Subsahariana, aprendieron a leer y escribir siguiendo el modelo de alfabetización Yo sí puedo. Algunos Gobiernos definen el programa Yo sí puedo como muy económico para poder llegar a un vasto número de personas en un periodo de tiempo razonablemente corto.

Si algo hay que destacar de esta iniciativa, es el hecho de que ha sido muy popular, según nuestra opinión, por el alcance que ha tenido. Si bien cada programa masivo mencionado anteriormente queda relegado en el país en el que surge, en este caso tiene una característica peculiar: esta iniciativa va a ser exportada a otras culturas, a otras lenguas y a otros países. Para hacernos una idea de la envergadura que ha tenido Muhr (2015) menciona que ha sido usado en países en América Latina como: Argentina, Belice, Brasil, Colombia, República Dominicana, El Salvador, Granada, Guatemala, Haití, Honduras, Jamaica, México, Panamá, Paraguay, Perú, Uruguay y Venezuela; en países de África como: Angola, Cabo Verde, Guinea-Bissau, Etiopía, Mozambique, Namibia, Nigeria y Sudáfrica; en contextos asiáticos, especialmente Timor Oriental; y por último en Australia, Canadá, Nueva Zelanda, España y los EE.UU. (Muhr, 2015).

Quizá uno de los factores que en su origen contribuyó en cierta manera a su extensión, fuese el idioma en el que se realiza, el español, por ser uno de los más utilizados en el mundo. Posteriormente se constata así mismo, lo que parece indicar que una traducción del material original ha sido posible y ha dado buenos resultados al adaptarse en estos casos a otras culturas. Esto se comprueba al analizar el programa de Timor Oriental que se va a estudiar posteriormente.

Este programa, al ser expuesto en las sesiones del sistema de las Naciones Unidas dedicadas a la educación, se benefició de los favores, si así se puede expresar, de una gran visibilidad entre los Estados miembros que componen este sistema. Esto lo demuestra por ejemplo el hecho de que haya sido discutido en las reuniones del Consejo Ejecutivo de la UNESCO en su 175 reunión en el año 2006 (UNESCO, 2006c).

Otra prueba del auge y la popularidad que ha tenido, es el haber recibido en 2006 el Premio Rey Sejong, otorgado por la UNESCO. Este galardón recompensa a la Cátedra de Alfabetización y Educación para Jóvenes y Adultos del Instituto Pedagógico Latinoamericano y Caribeño (IPLAC) de la República de Cuba, por su labor en favor de la alfabetización.

Por último, cabe destacar el factor 'uso de métodos audiovisuales en educación de adultos', lo cual favorece a nuestro entender el ampliar el alcance y la eficacia del material didáctico elaborado no sólo para los programas de alfabetización propiamente dichos, sino también para posibles fases posteriores de aprendizaje a lo largo de toda la vida. Sin olvidar también el factor de que esta iniciativa aborda temas relativos a la higiene, salud, medio ambiente y familia, relacionados con el contexto particular del país en el que se desarrollan.

El programa Yo sí puedo ha constituido una estrategia valiosa para luchar contra el analfabetismo y consigue además de la alfabetización, el objetivo fundamental de la inserción social, económica y política de la comunidad del país donde viven. El alcance en cuanto al número de personas que han beneficiado de él es indiscutible, y una prueba de su éxito.

### ***Adaptación del programa 'Yo sí puedo' en Timor Oriental.***

Se estudia ahora otra iniciativa, en este caso en Asia, en Timor Oriental, donde también se lleva a cabo un programa nacional de alfabetización organizado por el Gobierno y que ha sido una adaptación del programa Yo sí puedo inicialmente puesto en marcha en Cuba.

Se quiere llegar a un número considerable de adultos no alfabetizados en un periodo corto de tiempo a través de un método que combine la tecnología de la educación a distancia, con un sistema nacional de política de movilización, control y coordinación, e implementado por coordinadores locales escasamente formados pero respaldados por asesores técnicos altamente cualificados.

Este programa se inicia después de periodos de cambios políticos y guerras. No se puede olvidar que la isla estuvo habitada por exploradores portugueses y holandeses. La colonia portuguesa declaró la independencia el 28 de noviembre de 1975, pero fue invadida y ocupada por Indonesia nueve días después, antes de que la independencia hubiese sido internacionalmente reconocida, esto último ocurrió el 20 de mayo de 2002. Después de su independencia la nación se ha convertido en miembro de las Naciones Unidas.

En 2005 llegan once asesores educativos cubanos que forman a más de cuatrocientos tutores locales para dar clases en todos los rincones del país, utilizando un método que ellos denominan 'alfanumérico', con manuales como los elaborados en el programa cubano mencionado previamente y emitido a través de tecnología audiovisual. La campaña se lanza en 2007. Tres años después, más de 70.000 adultos completaron con éxito un curso de alfabetización básica de trece semanas (traducción del autor, Boughton, 2010: 58-73). Este programa corrió a cargo del Ministerio de Educación.

Del análisis de esta iniciativa se deduce en primer lugar la importancia de la armonización con las condiciones locales existentes en la sociedad y el contexto particular en que se va a implantar. Se observa como en el caso que aquí nos ocupa, que se necesita adecuarse de la forma más conveniente a las particularidades del país. Y uno de los elementos que aquí se ha de exponer es la adaptación al idioma.

Como menciona Boughton (2010) en aquella época la constitución reconocía dos lenguas oficiales el portugués y el tetun, además había otros dos idiomas de trabajo el Indonesio y el Inglés; cuando se inició el programa y para evitar la traducción de los materiales (y su elevado coste) en un primer momento, se decidió utilizar el material ya existente en Portugués, por haberse utilizado y adecuado previamente en Brasil y más tarde el material sería traducido a la otra lengua oficial del país: el tetun.

En definitiva, este es pues, un proceso de alfabetización nacional de masas que a diferencia del anteriormente mencionado, no se ha establecido originalmente en el país sino que ha sido una adaptación de otro programa desarrollado en otro país.

Merece la pena también destacar, como muestra la literatura sobre esta iniciativa y en concreto como mencionan los autores Boughton y Durnan (2014c: 559-580) que uno de sus destacados resultados es la fuerte evidencia del incremento de la confianza en sí mismo de todos los implicados en este proceso para desempeñar un papel más activo en el desarrollo de actividades a nivel comunitario.

En todo caso es difícil imaginar un sistema eficaz para poner fin a las desigualdades derivadas de las condiciones particulares en que se encuentra Timor Oriental cuando se inicia este proceso de alfabetización. El programa nacional de alfabetización aquí establecido promete un camino hacia una mayor igualdad social y política, y una mayor eficacia hacia la democracia.

### ***Programa: Escuela de barrio. Arabia Saudí.***

Este es un programa creado y financiado por el Gobierno de Arabia Saudí en 2006 para alfabetizar a aquellas personas que viven en comunidades desfavorecidas.

El programa nacional denominado Escuela de barrio tiene por objetivo principal ofrecer alfabetización y formación profesional en un medio no formal para adultos desfavorecidos. Se trata de responder a las necesidades de comunidades, particularmente las de mujeres, que han carecido o tenido pocas posibilidades de acceder a la alfabetización o a la formación profesional. Se quiere dar autonomía a las

mujeres a nivel social, económico, laboral y sanitario y destacar la importancia de la comunidad en el proceso de alfabetización de adultos. El programa pretende desarrollar la capacidad de los miembros de su comunidad para que puedan gestionar mejor sus recursos a través de talleres de reciclaje, y de planificación financiera.

Se pretende incrementar la tasa de alfabetismo y promover la alfabetización para contribuir al desarrollo económico y social de las comunidades pobres. Crear un modelo de alfabetización que se adapte a la vida cotidiana de sus participantes y que tenga en cuenta el mercado laboral. Establecer lazos entre un programa de educación de adultos y un plan nacional de desarrollo social.

La gestión del programa se lleva a cabo por la División del Ministerio de Educación encargado de la Educación de la Mujer. Además se cuenta con el apoyo de organizaciones no gubernamentales y organismos del sector privado.

Este programa es de tipo comunitario. Se busca dar a las mujeres competencias necesarias para que puedan ejercer un empleo y colaborar en el desarrollo de su familia y de su comunidad. Se ofrecen así, tres categorías de competencias: alfabetización, formación profesional y cursos de competencias de la vida cotidiana.

Se realiza la sensibilización de comunidades desfavorecidas a través de la televisión, internet y anuncios en prensa y publicaciones, así como en las mezquitas y centros de salud para dar a conocer el programa. El programa se experimenta primero en Yeda. En su origen se inscribieron más de 1000 educandas tanto a cursos de alfabetización como a otros cursos en paralelo de informática, inglés, costura, fotografía cocina, composición floral o artesanía. El programa de alfabetización propone también la posibilidad de aprender además de una primera una segunda lengua. Después de la fase piloto el programa Escuela de barrio se extiende a otras comunidades. Se amplía a 77 localidades con la participación de 19.288 educandas adultas.

Los cursos se organizan en escuelas públicas locales y su duración varía entre 1 y 9 meses. Se utilizan soportes como libros y otros materiales escritos adaptados a las necesidades de las educandas quienes tienen acceso a las bibliotecas escolares y pueden hacer uso de los ordenadores.

La División de programas del Ministerio y la División de Educación de adultos se encargan de la organización de los cursos, algunos de ellos son instaurados por inspectores regionales de educación. Además, los cursos de formación profesional corren a cargo de docentes profesionales en colaboración con la División de Enseñanza Técnica y de Formación Profesional. El programa Escuela de barrio es animado por voluntarios y empleados a tiempo parcial. Además, el Ministerio contrata educadores cualificados entre los docentes de escuelas públicas, o centros de educación de adultos o especialistas en distintas áreas o incluso jubilados. Todo docente tiene que tener una formación adecuada. Cada docente se ocupa de unas 15 personas y son remunerados. La alfabetización se realiza a través de distintas materias en talleres, en clases o en salas de informática.

Se evalúa a las educandas al finalizar la formación y el Ministerio les otorga un diploma oficial. Las educandas que realizan cursos de formación profesional también son evaluadas a través de test teóricos y prácticos y reciben un diploma. Los diplomas que obtienen ayudan a las mujeres a iniciar actividades generadoras de recursos y ofrecer apoyo a su familia.

La mayoría de las mujeres que participan en este programa mejoran su calidad de vida. Y adquieren competencias que les permiten encontrar un empleo y mejorar la calidad de vida individual y comunitaria.

El seguimiento del programa se hace mensualmente a partir de 3 indicadores: los efectivos, el éxito de las educandas y la mejora del programa (se interroga sobre la satisfacción y adquisiciones a animadores, supervisores y participantes).

Se menciona como resultado del programa un gran incremento de participantes desde el inicio de su creación, con numerosos cursos de alfabetización, así como talleres de formación profesional y programas de competencia de la vida diaria.

En conclusión, cabe destacar de este programa que es una iniciativa nacional establecida en un país que tiene una alta tasa de alfabetización de adultos (95% en las proyecciones establecidas para 2015) (véase anexo II) y en el que sin embargo existen comunidades vulnerables particularmente mujeres desfavorecidas al margen de la educación formal, para las cuales este programa está orientado. Además, esta iniciativa tiene una fuerte connotación vocacional, ya que lo que se persigue como objetivo es que las educandas puedan en último término ejercer un trabajo y por ende tiene repercusiones a nivel socioeconómico del país.

### ***Programa: Kha ri Gude. Sudáfrica.***

Otro importante programa de alfabetización es Kha ri Gude, Aprendamos, en español, también se le denomina KGALP por sus siglas en inglés Kha Ri Gude Adult Literacy Program. Este programa ha sido puesto en marcha y financiado por el gobierno de Sudáfrica a través del Ministerio de Educación Básica en 2008 y está destinado a adultos sin escolarizar que no saben leer ni escribir. El programa de alfabetización de masas Kha Ri Gude se lleva a cabo en 11 lenguas y permite a los educandos adultos alcanzar la alfabetización básica en su primer idioma.

Aunque KGALP es un programa de educación inclusiva diseñado para todo adulto con poca, o ninguna educación formal, se pone un marcado acento en las personas vulnerables, mujeres necesitadas o personas que viven en zonas pobres o zonas rurales alejadas. Esta iniciativa diseñada para permitir que millones de adultos sean alfabetizados se puede considerar como perteneciente a la categoría del tipo masiva y realizada en nuestro siglo.

Se elabora un material específico para los estudiantes del programa Kha ri Gude cuyo objeto es facilitar a los educandos adultos una alfabetización básica y sostenible en su primer idioma. Este material se ofrece en las once lenguas oficiales de Sudáfrica. Para

adaptarse a personas con necesidades especiales se producen asimismo materiales en Braille en las once lenguas y materiales adaptados para sordos mediante la lengua de signos.

Tanto los materiales como las actividades están muy estructurados y los temas hacen referencia a los intereses de los educandos teniendo en cuenta el contexto socioeconómico en el que viven y las habilidades necesarias en el día a día, se menciona como ejemplo la salud, igualdad de género, prevención del VIH y SIDA, nutrición, educación para la ciudadanía, educación ambiental y producción de ingresos como medio de subsistencia.

El Ministerio de Educación Básica se ocupa de contratar a educadores en distintas comunidades del país y crea 35 000 sitios o centros de aprendizaje implantados en estas comunidades extendidos por todo el país. Estos centros de aprendizaje pueden ser infraestructuras básicas, como una granja o la parada de autobús como lugar de recepción de la gente, o bien instituciones como iglesias, centros comunitarios o prisiones. En algunos casos el aprendizaje se efectúa incluso al aire libre, bajo los árboles, lo cual manifiesta el interés que el Estado tiene en alcanzar a todo estudiante potencial, incluyendo aquellos que viven en condiciones difíciles y en lugares con falta de infraestructuras básicas.

Para facilitar el proceso de alfabetización se cuenta con un equipo de docentes, funcionarios administradores, y coordinadores voluntarios (a los que se forma) que provienen de las comunidades implicadas. Se contrata a 75000 personas incluyendo a 150 educadores sordos y 100 educadores ciegos. El personal voluntario tiene que tener un nivel de educación equivalente al bachillerato y reciben además una formación complementaria. Cada educador/animador se ocupa de un promedio de 15 a 18 educandos, y las personas voluntarias reciben un salario en función de los resultados que obtienen.

El educando acude a clase 3 veces por semana durante 6 meses (240 horas). Se prevén algunos meses más en caso de necesidad, así como el hecho de que los alumnos puedan repetir el curso en caso de no haber adquirido las competencias básicas establecidas. Este programa se desarrolla durante años.

El programa KGALP ha establecido un extenso sistema de monitoreo y evaluación gestionado por los supervisores y coordinadores de modo que cada supervisor lleva a cabo el trabajo de monitoreo y evaluación de 10 profesores o facilitadores y cada coordinador se encarga de 20 supervisores cada uno. Este proceso ayuda además a los coordinadores y supervisores del programa a resolver muchos problemas que surgen a nivel local y garantizar así un trabajo de alta calidad.

Existe además un proceso de supervisión de los estudiantes que se realiza a través de una evaluación continua. Esta se realiza prácticamente mediante una carpeta de actividades de control de competencias de lectura y escritura disponibles en su lengua materna, así como de actividades de cálculo. Estos ejercicios tienen en cuenta y reflejan los conocimientos adquiridos y el progreso en las diversas etapas del aprendizaje. Los

estudiantes deben completar estas carpetas de evaluación que, corregidas por un voluntario, revisadas por supervisores y controlada después por coordinadores se agrupan y envían a la sede social del programa donde las notas son verificadas por miembros de la Autoridad Sudafricana de Calificaciones (SAQA). En la actualidad, se reciben más del 80% de las carpetas lo que demuestra el alto nivel de retención de los alumnos en el programa. Los alumnos que aprueban reciben un diploma emitido por el comité de revisión del Departamento de Educación Básica. Todos los estudiantes son calificados con relación a los mismos criterios (Boughton, 2010; Hanemann, 2014; y UNESCO, 2015: 171).

Al final del proceso de evaluación, la información personal del alumnado junto con sus calificaciones para cada actividad se registra en una base de datos de valoración para el análisis estadístico. Esto va a definir las medidas y las estrategias que hay que poner en práctica con el fin de optimizar los resultados generados por el programa.

Este es un ejemplo de programa que se produce en contexto multilingüe. Se pone claramente el acento en promover el derecho a una educación en lengua materna. Los materiales se proporcionan en once lenguas distintas habladas en el país. Se ofrecen también cursos de inglés oral como segunda lengua para facilitar la integración ya que figura entre las lenguas oficiales del país y se necesita en muchos casos para cuestiones administrativas.

Desde el inicio del programa, cuyo objetivo es reducir la tasa de analfabetismo en el país el número de educandos que se inscriben no ha hecho más que aumentar.

El programa genera beneficios concretos para los alumnos, sus familias, sus comunidades y, por extensión, para todo el país. Se mencionan los siguientes ejemplos: muchos estudiantes adquieren habilidades de lectoescritura en su idioma local además de expresión oral en inglés, también se les prepara para hacerse más independientes y continuar los procesos de aprendizaje en el futuro fomentando el aprendizaje a lo largo de toda la vida. KGALP favorece asimismo la creación de empleo incluso en casos para personas con necesidades educativas especiales, a menudo marginadas y aisladas dándoles así la oportunidad de poder ser más independientes y favoreciendo su autonomía.

El Estado financia el programa durante los años 2008 a 2012, con 780 millones de dólares. Se espera que se prolongue más allá del bienio 2016 - 2017.

Además del aprendizaje de la lectoescritura se da importancia al aspecto sostenible a la promoción de la inserción social y la generación de medios de subsistencia como se acaba de mencionar.

Recapitulando se puede decir que en cuanto a este movimiento masivo de alfabetización en un país africano se resaltan algunos aspectos exitosos. A parte del hecho de dirigirse en primera instancia a un número importante de adultos que hayan recibido una escasa enseñanza incluso ninguna, se realizan grandes esfuerzos para tener en cuenta a personas desfavorecidas.

Se destaca en este programa como se ha mencionado el trabajo en un contexto plurilingüe, dado que se trabaja con 11 lenguas y se ofrece el aprendizaje en lengua materna además de ofrecer el aprendizaje de una segunda lengua. Se respeta así la diversidad e igualdad de oportunidades lo cual favorece de este modo el fortalecimiento de la cohesión nacional.

El aprendizaje en contextos multilingües no es el tema específico que se aborda en este estudio, sin embargo, se puede resaltar que, como menciona Torres (2009) el uso de una u otra lengua en los procesos educativos y por tanto en los procesos de alfabetización, no debería ser un impedimento, sino que la opción lingüística debería ser apropiada para adaptarse a las necesidades de los educandos.

Así mismo, es considerable el esfuerzo que se realiza para movilizar a las comunidades ya que se contrata numeroso personal para llevar a cabo este programa. Como se menciona anteriormente en un periodo inicial se moviliza a 75.000 personas.

Por último, se destaca, como indica el Instituto de la UNESCO para el Aprendizaje a lo Largo de Toda la Vida (UIL Lit Base, 2016) que este programa ha favorecido una democratización progresiva por sus diversas cualidades y entre ellas sobre todo porque hacen distribución de materiales de educación para la ciudadanía.

Como referencia y para que se pueda hacer una idea de las tasas de alfabetización de los adultos en Sudáfrica en 2000 es de 82%, en 2010 es de 94% y la proyección estimada para 2015 era del 94% (véase anexo II). Ha habido un incremento de tasa de alfabetización en el país de 12%.

En definitiva, los programas Yo sí puedo de Cuba y Kha ri Gude de Sudáfrica han sido ampliamente citados en la UNESCO en los últimos años, particularmente por haber sido ambos galardonados con el Premio de Alfabetización UNESCO-Rey Sejong lo cual les proporciona una reconocida aceptación y popularidad (UNESCO 2015j).

### ***Misión Saakshar Bharat. India.***

**Misión Saakshar Bharat** es una iniciativa de alfabetización puesta en marcha en 2009 en la India. Se lleva a cabo en todo el país, y es creada y financiada por el Gobierno que tenía como finalidad aumentar la tasa nacional de alfabetización de adultos, de los cuales un número importante son mujeres (UNESCO, 2015j; UIL, 2013c). Esta iniciativa nacional que presta atención especial a la alfabetización de la mujer corre a cargo del Departamento de Enseñanza Escolar y de Alfabetización del Ministerio de Desarrollo de los Recursos Humanos del Gobierno de la India. Se pone en marcha al constatar en los censos las bajas tasas de alfabetización del país.

El objetivo es reforzar la promoción de la alfabetización de adultos que carecen de competencias de lectoescritura sobre todo en zonas rurales por medio de centros de educación de adultos con un enfoque comunitario. Si bien tiene un marcado matiz en fomentar la igualdad de género se presta atención igualmente a otra serie de factores que se tienen también en cuenta como la casta, la etnicidad, la religión y la discapacidad.

Para llevar a cabo este importante programa de alfabetización funcional dirigido a adultos analfabetos se establece esta iniciativa masiva que se extiende a distintos distritos del país. Cubre tanto la alfabetización y la educación básica como la formación profesional. Ha sido descrito como un programa popular en el que el Gobierno actúa como facilitador y proveedor de recursos, pero trabajando en estrecha cooperación con las comunidades locales para ajustar el programa a sus necesidades. De hecho, los responsables de la organización y de la prestación de los cursos son los centros de aprendizaje comunitario que ofrecen cursos de enseñanza de la lectura y escritura, así como un variado programa de cursos de formación continua que posibilitan a su vez el mantenimiento de las habilidades adquiridas principalmente a través del uso de libros, de medios de comunicación y de TIC todo ello en una perspectiva del aprendizaje a lo largo de toda la vida.

Estos centros de educación de adultos son el instrumento operativo de la Misión Saakshar Bharat. Se establece un centro sobre la base de uno por una población de 5000 habitantes. El presupuesto del programa entre 2009 y 2012 es 1,2 mil millones de dólares americanos (UIL Lit Base, 2016).

Los facilitadores son adultos analfabetos voluntarios, residentes locales ubicados en sus centros de educación, que actúan como movilizador, formador y educador, y son responsables de la enseñanza de la lectura y de la escritura de un promedio de 8 a 10 personas. Los alfabetizadores reciben una formación antes, durante y después del proceso de enseñanza. Para llevar a cabo el programa se moviliza a un gran número de personal. También se realiza el abastecimiento de bibliotecas y salas de lectura, situadas en los centros de educación de adultos, que van a ser la base física en la que se realizan los cursos. Los materiales didácticos se elaboran en la lengua local predominante. Se identifican las necesidades e intereses de los educandos para asegurar su pertinencia y basándose en ellos, educadores de adultos y expertos en los diversos temas desarrollan este material didáctico.

Los cursos tienen un contenido que se acerca a las realidades socioculturales de los alumnos incluyendo temas como la agricultura y la salud entre otros. El currículo incluye una serie de contenidos comunes basados en el Marco Curricular Nacional de Educación de Adultos, así como contenidos de tipo local pertinente.

Los educandos reciben generalmente 300 horas de curso para alcanzar el nivel de alfabetización de básica. Los niveles de competencia adquiridos por los nuevos alfabetizados se evalúan a través de un examen con la consiguiente certificación y los resultados que obtienen se incluyen y están disponibles en el sitio web del organismo encargado. Esto es considerado de hecho una característica esencial de la Misión Saakshar Bharat. La evaluación de los alumnos tiene como objetivo reconocer sus logros y permitir a los estudiantes que puedan participar en las oportunidades que ofrece la educación continua. La autoridad competente, la National Literacy Mission Authority (NLMA) ha evaluado y certificado a 14.438.004 adultos por sus buenos resultados en lectura, escritura y aritmética básica en un periodo de tres años.

Como es un programa de una gran envergadura para la planificación, supervisión y la evaluación de impacto se crea un Centro Nacional de informática y un sistema informático específico de monitoreo WePMIS (Sistema Informático de Información y Monitoreo). Este sistema permite que los centros tengan actualizada información sobre los cursos, los tutores, los alumnos y que se mejore el proceso de evaluación en general e incluso en el terreno, además de mostrar los avances realizados que permiten si necesario tomar medidas para mejorar los programas. Se facilita a los usuarios las infraestructuras necesarias en ordenadores y conexión internet y la formación necesaria sobre este sistema informático.

Para que la gestión financiera sea global y transparente, también se crea un sistema informático en línea que va a permitir mejorar la rendición de cuentas y asegurar la disponibilidad y distribución fluida de fondos. Cada nivel de dirección es responsable del monitoreo y la evaluación de todas las unidades que lo constituyen: distrito, institución, y establecimientos de aldeas.

Este programa tiene gran amplitud y por ello considerable complejidad. La gestión eficaz del mismo depende de un cuidadoso seguimiento en tiempo real en el que cada nivel de gobernanza es responsable de los niveles que se encuentran a su cargo por debajo.

Entre 2009 y 2012 esta iniciativa se propaga a 372 distritos. La mayoría de los estados del país han ejecutado exitosamente el programa Misión Saakshar Bharat. Se han creado unas 170.000 instalaciones, tales como bibliotecas y áreas de lectura, en el contexto de la formación continua del programa (UIL Lit Base, 2016).

¿Qué se puede destacar de este importante programa masivo de alfabetización funcional? Conjuntamente con los elementos que se acaba de mencionar, hay muchos otros factores que merecen la atención. En primer lugar el hecho de que sea un programa de una enorme envergadura con materiales de contenido en lenguas locales.

Destaca igualmente el importante desglose de recursos humanos ya que Saakshar Bharat debe movilizar a un gran número de alfabetizadores voluntarios para lograr la meta global de 70 millones de alfabetizados que se habían propuesto.

Recuérdese asimismo que es un enfoque centrado en la comunidad que ofrece buenos resultados. Los denominados centros de educación de adultos bien organizados pueden incidir en la buena evolución hacia resultados esperados, evitando dispersión y pérdida de recursos.

Esta iniciativa como se ha visto, favorece la adquisición de competencias básicas de lectura y escritura y también facilita el desarrollo personal, por ello se ha mostrado como exitoso.

En este apartado se han visto programas masivos de inicios del siglo XXI. De todas las iniciativas hasta aquí mencionadas se destacan los rasgos siguientes: todas ellas se han llevado a cabo en la primera década de nuestro siglo; van dirigidas a grupos muy numerosos de población y han sido puestas en marcha por el Gobierno de cada país

incluyendo el programa de Timor Oriental que tiene la particularidad de ser una adaptación del de Yo sí puedo iniciado en Cuba. Todos estos programas han realizado grandes esfuerzos y han tenido incidencia en el incremento del número de personas alfabetizadas en sus respectivos países y en la integración de estas personas en los respectivos lugares en que se han realizado.

### **3.2.2. Programas no masivos del siglo XXI.**

En el apartado anterior se han identificado iniciativas de tipo masivo en el siglo XXI denominadas utilizando el término programas.

En la actualidad, discursos políticos y documentos oficiales revelan una amplia gama de términos utilizados en diferentes países para las principales intervenciones de alfabetización, a menudo de manera intercambiable. Estas incluyen "programa" "campaña", "iniciativa", "movimiento" "proyecto", "proceso", "plan" "intervención" y "misión".

En el área de la planificación autores como Ander Egg (1991) denominan programa a "un conjunto generalizado, coherente e integrado de actividades, servicios o procesos expresados en un conjunto de proyectos relacionados o coordinados entre sí y que son de similar naturaleza". Además, se puede establecer una relación de inclusión entre los términos programa, proyecto, actividad en la que cada uno de ellos engloba a los siguientes: un programa con varios proyectos, un proyecto con varias actividades.

Por otra parte, una de las fuentes principales de este trabajo, que es en concreto la base de datos del Instituto de la UNESCO para el Aprendizaje a lo Largo de Toda la Vida (UIL) referente a programas de alfabetización de adultos, en muchos casos las denomina indistintamente. Se observa, en esta base de datos, que el término programas designa, por ejemplo, a la iniciativa masiva de Sudáfrica, así como a la iniciativa no masiva de Suecia por citar dos ejemplos.

En este estudio el término *programa* se utiliza para designar a todas ellas y para referirse de manera general a iniciativas o intervenciones de alfabetización de adultos del siglo XXI.

Por otra parte, en lo que se refiere a terminología sobre las numerosas iniciativas de alfabetización que aquí nos ocupan Valdés y al., (2013) mencionan que: "Es difícil distinguir con precisión cuándo se puede denominar a una acción alfabetizadora plan, programa o campaña, pues dichas acciones tienen alcances y duraciones muy distintas: algunas se desarrollan en pocos meses, mientras que otras presentan una mayor extensión".

Si esto es así, más que definir la variedad de términos existente (planes, proyectos, programas y campañas) lo que resulta interesante hoy es dilucidar qué factores se pueden extrapolar en la eficacia de estas iniciativas e integrarlos en el marco global de la educación para todos y el aprendizaje a lo largo de toda la vida. Para facilitar este

análisis y la lectura de este trabajo se ha optado por utilizar el término *programas* para hacer referencia a todas ellas.

En este apartado se analizarán programas de alfabetización de adultos de este siglo. En este caso se han elegido programas no masivos frente a los programas estudiados anteriormente destinados todos ellos a grandes cantidades de adultos. Se analizan programas destinados no a masas de población sino a grupos menos numerosos de personas, pero no masivos. Se estudian aquí, como se va a ver, programas que se caracterizan principalmente por ser ejemplos de iniciativas que toman sus características principales en función del grupo de personas beneficiario al que van destinadas. Por ejemplo, el programa de aprendizaje familiar en prisión del Reino Unido de Gran Bretaña e Irlanda del Norte que aquí se expone destinado a mujeres en prisión, o el programa de educación en lengua materna para comunidades marginadas en el norte de Uganda destinados a niños escolarizados y a sus padres, por citar dos programas. Personas con necesidades especiales, mujeres desfavorecidas, personas que viven en zonas rurales aisladas, son algunos ejemplos del tipo de población a quienes van destinados algunos de estos programas. Estos programas tienen una característica esencial: la diversidad de contextos en los que se practican.

#### ***Programa de Alfabetización de Adultos intensivo de Diez Días. India.***

Este programa, iniciado en 2004, surge como respuesta a la necesidad de alfabetizar a aquellas personas que dentro de distintas tribus en la India necesitan tomar decisiones a nivel local y carecen de competencias necesarias en lectura y escritura para desarrollar tareas de liderazgo y a menudo dependen de otros para leer. Aunque va orientado a hombres y mujeres algunos de estos programas de alfabetización se destinan exclusivamente a estas últimas.

El organismo encargado de esta iniciativa es un centro no estatal el Centro de Recursos denominado Laya, situado en Visakhapatnam, en la región de Andhra Pradesh, en el que se realiza la formación. Con posterioridad el programa se expande a través de otros centros de formación comunitarios aldeanos.

Este Centro ofrece recursos a personas de comunidades tribales, rurales y marginadas para que puedan controlar sus propios bienes: la tierra, el agua, los bosques, obtener medios de subsistencia y que en último término mejoren la comprensión de los contextos económicos tanto macro como microeconómicos en los que viven.

La financiación la lleva a cabo el organismo católico alemán denominado Katholische Zentralstelle für Entwicklungshilfe (MISEREOR).

El primer programa se inicia en el año 2004 y va dirigido a adultos, en este caso exclusivamente mujeres, en la región tribal del norte de Andhra Pradesh, India. Luego se prolonga a partir del año 2008, se extiende también a hombres y se prevé que se siga prolongando. El Centro Laya centraliza un trabajo que después se va diseminando gracias a la labor de otros centros de aprendizaje comunitario en distintas zonas del país.

Los adultos a los que se destina este programa pertenecen a varias comunidades que en numerosos casos habían tenido contacto con la alfabetización, aunque fuese escasa.

El programa implica 10 días enteros de formación y su duración es de setenta horas distribuidas en un periodo de 10 días. Las estudiantes que acuden aquí son mujeres aldeanas que se dedican exclusivamente a esta formación, liberándose de sus habituales tareas domésticas familiares y concentrándose por ello de lleno en el aprendizaje de nuevas competencias en alfabetización durante el periodo completo de su formación. Se les pide el pago de la formación por considerar que así se comprometen a participar y seguir el programa. Además, al cabo de 6 meses se hace otra formación de tres días para actualizar las competencias previamente adquiridas. Los programas de alfabetización se realizan en los centros de formación y los soportes utilizados son clásicos.

Se enseña el Telugú, lengua India con un proceso de aprendizaje fonético, primero vocales, luego consonantes y luego la combinación de ambas. Al mismo tiempo se imparte enseñanza para el desarrollo de otras competencias vinculadas a contenidos como la higiene y la agricultura.

Se realiza un trabajo de forma interactiva e innovadora incluyendo a veces métodos con variedad de temas como por ejemplo ejercicios de ensayos de tribunales, donde los alumnos pueden practicar y ejercitar sus destrezas legales o la promoción de la medicina tradicional con ejercicios para el cuidado de la salud a base de plantas locales e incluso estudio de micro-empresas.

Se cuida el proceso de selección de los futuros educadores. Los formadores iniciales son mujeres jóvenes lugareñas, a las que se pide que estén en posesión de un diploma de educación secundaria y un buen conocimiento de los problemas de la región; además deben disponer de competencias de comunicación. Reciben una corta formación y además se les remunera por su labor.

Así mismo, existe un proceso de monitoreo y evaluación para el seguimiento de programa. El organismo que lo crea se encarga de la evaluación. Las estudiantes son evaluadas durante todo el proceso de aprendizaje con relación a una lista de indicadores de progreso y por medio de test estructurados. Los centros de formación hacen un cuidadoso acompañamiento de los educandos durante todo el proceso. La información recogida por el Instituto de la UNESCO para el Aprendizaje a lo Largo de Toda la Vida (UIL Lit Base, 2016) expresa que después de diez días de entrenamiento, en este caso casi todos los estudiantes (90%) pueden leer y escribir algunas palabras. Alrededor del 60% pueden leer frases simples y, de éstos, la mitad pueden leer historias sencillas. Se evalúan igualmente los progresos de los educandos: al iniciar el curso, cada día, al final del curso de diez días y después del curso de actualización que realizan al cabo de 6 meses con actividades de seguimiento para reforzar los conocimientos adquiridos. También se evalúa el rendimiento de los docentes a lo largo de todo el programa.

El programa de alfabetización del Centro de Recursos Laya permite a los alumnos adquirir los conocimientos, habilidades y valores necesarios para ser ciudadanos responsables, combatir las injusticias sociales y comprender mejor la economía a

pequeña o a gran escala. Al mismo tiempo este programa ha tenido un impacto positivo en la autoestima y la confianza de los participantes, especialmente en las mujeres tribales para que puedan desempeñar sus funciones en tanto que regentes de su comunidad. Resulta eficaz al revalorizar el papel de la mujer en tanto que dirigentes de tribus.

Se constata una mejora de la estima personal de las mujeres que ahora son más proclives a expresar sus opiniones sobre cuestiones económicas y medioambientales locales e incluso que son elegidas para diversos puestos de responsabilidad de la administración y autonomía local.

Entre 2004 y 2008 el programa se extiende a unos 600 beneficiarios mayoritariamente mujeres. En 2008 se amplía también a hombres. Se pretende seguir expandiéndolo para que personas de otras aldeas puedan alcanzar la alfabetización.

En definitiva, este programa tiene una orientación muy vocacional. Supone una dedicación exclusiva durante un periodo de 10 días para los participantes que lo realizan, lo cual es algo novedoso y que no se ha visto en otros programas de este estudio. Esto implica una relación estrecha entre el facilitador y el educando, lo cual puede ser considerado en algunas ocasiones como un factor positivo en el proceso de aprendizaje, dado que un mejor conocimiento del alumno facilita y mejora el proceso.

Al mismo tiempo, se destaca el modo de funcionamiento de los centros de aprendizaje comunitario de este tipo a la hora de ofrecer competencias de alfabetización a los beneficiarios del programa orientados a mejorar su calidad de vida.

Este programa destinado a mujeres es un ejemplo de la importancia que la igualdad de género tiene en el seno de la sociedad actual y de las Naciones Unidas en particular. Es mucha la literatura y el trabajo existente en relación a este tema, prueba de ello es la creación en julio de 2010 de ONU Mujeres, la entidad de la ONU para la Igualdad de Género y el Empoderamiento de la Mujer:

Las desigualdades entre los géneros están muy arraigadas en las sociedades. Las mujeres no tienen acceso a un trabajo decente y se enfrentan a la segregación ocupacional y a las diferencias en los salarios por su sexo. A veces también se les niega el acceso a la educación básica y a los servicios de salud. Las mujeres de todas las regiones del mundo son víctimas de violencia y de discriminación y están mal representadas en los procesos de la toma de decisiones. Durante varios años, la ONU se ha enfrentado a serias dificultades en sus esfuerzos por promover la igualdad de género en el mundo, incluyendo una financiación inadecuada y ningún motor reconocido que dirija las actividades de la ONU en materia de igualdad de género. ONU Mujeres ha sido creada para atender esas dificultades. Será un defensor dinámico y fuerte de las mujeres y de las niñas, otorgándoles una voz poderosa en los ámbitos mundial, regional y local Recuperado de <http://www.unwomen.org/es/about-us/about-un-women#sthash.pTrHHBmp.dpuf>

Según las estimaciones mundiales más recientes, publicadas por el Instituto de Estadística de la UNESCO (UIS) en su página web de 2016, en valores absolutos hay 758 millones de adultos que tienen dificultades para leer y escribir. Es impactante notar que dos tercios de los adultos analfabetos del mundo son mujeres (479 millones) <http://tellmaps.com/uis/literacy/?subject=-1003531175&lang=es>

La UNESCO sigue defendiendo hoy la alfabetización para todos, pero con una mirada hacia las mujeres en situación de desventaja, adultos en situación de pobreza extrema, en situaciones de emergencia, personas vulnerables y marginadas en general.

***Programa de alfabetización funcional para mujeres de cooperativas de argán. Marruecos.***

El organismo encargado de este programa de alfabetización de adultos para mujeres de cooperativas de argán en Marruecos es una ONG nacional, la asociación Ibn Albaytar. Su objetivo es vincular el progreso social y económico con la protección del medio ambiente.

Iniciado en 2008 este programa es financiado por ONG y donantes extranjeros.

Colaboran también el Centro nacional de desarrollo de la alfabetización (CNDA), 'Nutrition Act' y la cooperación internacional de Mónaco.

El comercio del aceite de argán es una actividad específica realizada en Marruecos practicada principalmente por mujeres que viven en el medio rural. Este aceite alimentario es también apreciado en cosmética y por sus propiedades medicinales.

El árbol de argán sirve al mismo tiempo como una especie de fortaleza para hacer barrera contra el avance del desierto del Sahara en el sur. Existiendo el peligro de sobreexplotación dado el interés que suscita se plantea en contraposición la protección del medio ambiente, y la promoción de una relación equilibrada entre las personas y la naturaleza.

En 1998, la UNESCO declara Reserva de la Biosfera del árbol de argán, a esta zona que incluye el Parque Nacional de Souss-Massa, en el marco del Programa el Hombre y la Biosfera (MAB) de la UNESCO.

En este contexto aparecen las cooperativas que realizan el comercio de argán y los cursos de alfabetización que al tiempo que ofrecen las competencias de lectoescritura organizan en paralelo actividades generadoras de ingresos en beneficio de las mujeres miembros de estas cooperativas de argán.

La asociación Ibn Al Baytar (AIB) trabaja en el área de la educación de adultos en estas cooperativas de aceite de argán desde 2003. Inicialmente los cursos se realizan en árabe y no dan prioridad a la consolidación de la alfabetización. A esto se añade que el idioma que prevalece entre las mujeres no es el árabe sino el berebere. Por ello se presta atención a este contexto y se decide poner en marcha en 2008 este programa en

la lengua materna de las participantes, el tamazit, la lengua bereber que hablan, lo cual facilita el aprendizaje y comprensión de los contenidos.

El programa además de la alfabetización persigue otros objetivos como la sensibilización de las mujeres de cooperativas a la protección del medio ambiente, desde la importancia que la reserva de la biosfera de argán tiene y el porqué es necesario protegerla. Cómo trabajar en una cooperativa, derechos, obligaciones, gestión, contabilidad, calidad y legislación sobre la familia.

Los cursos tienen una duración de seis meses y los llevan a cabo animadores, remunerados, que reciben una formación específica para ello. Cada animador supervisa dos grupos de una media de cincuenta participantes y las sesiones de trabajo son muy participativas, lo cual permite que el animador pueda ir evaluando las adquisiciones que se van logrando al mismo tiempo. Estos animadores tienen experiencia en educación de adultos y reciben formación en 3 temas concretos, alfabetización, legislación de cooperativas y educación sanitaria y jurídica. A esto se añade formación en técnicas de comunicación, de evaluación y uso de medios audiovisuales.

Se utilizan soportes pedagógicos audiovisuales (DVD) en lengua tamazit. Estos han sido cuidadosamente preparados por una sociedad de producción artística que elabora en total doce películas para la realización de este programa. Además, se usan manuales clásicos, para ayudar en la adquisición de competencias de lectoescritura y de desenvolvimiento en la gestión del comercio de argán. Existe un manual para el educador y otro para el educando.

El animador realiza la evaluación de los resultados de aprendizaje por parte de las educandas de forma continua durante las sesiones. Al final de cada módulo de aprendizaje se realizan igualmente test para ver los conocimientos y adquisiciones realizadas. Las evaluaciones sirven además para retomar lo no hecho e ir adaptando el programa a las necesidades de las educandas. Por último, al final del año se realiza una evaluación, se entrega una calificación, pero no se otorgan diplomas. Igualmente se cuenta con la participación de supervisores pedagógicos que visitan los centros de formación mensualmente para hacer una evaluación, así como para apoyar a los animadores en el buen desarrollo del programa.

También se realizan otras evaluaciones por parte de consultores externos o doctorandos que se interesan por el impacto del programa y la sensibilización de las mujeres en la protección del medio ambiente y del comercio de argán.

El programa se realiza en distintas provincias y se extiende cada vez más. Cada año participan 240 mujeres que viven en zonas rurales. El programa menciona resultados positivos como mejoras en la producción de aceite de argán y la extensión del programa a otras cooperativas en la región.

En conclusión, cabe destacar tres particularidades de este programa: estar destinado a mujeres que viven en zonas rurales, el uso de soportes de televisión y DVD y por último el hecho de que el programa se lleve a cabo en la lengua materna (tamazit) de las

beneficiarias que hace que puedan seguirlo con facilidad. Este programa sirve de modelo a otras personas en la región.

***Programa de Aprendizaje Familiar en Prisión. Reino Unido de Gran Bretaña e Irlanda del Norte.***

Un análisis de estudios realizados por parte de dos organismos: el Prison Reform Trust (PRT) y la agencia Basic Skills Agency (BSA) así como información relevada por la Social Exclusion Unit (SEU) ponen de manifiesto que los prisioneros en el Reino Unido tienen dificultades con la alfabetización y posterior reinserción social. Esto es lo que da lugar a la decisión de la puesta en marcha de este programa.

Esta iniciativa es ejecutada por la organización no estatal Un buen inicio para las familias (Best Start for Families, BSfF en inglés) y otras instituciones asociadas que aportan apoyo técnico y financiero como Learning Unlimited, Big Lottery, Camden and Islington Family Learning, and National Offender Management Service mediante HMP Holloway & Pentonville Prisons.

Este programa iniciado en 2008 se realiza en las prisiones de Holloway y Pentonville y puede definirse como intergeneracional, de educación no formal realizado en prisión y dirigido a mujeres detenidas y a sus hijos.

De entre todos los programas que se mencionan este es el único que dirige su atención exclusivamente a condenadas. Se alude a algún otro programa en el que los cursos se efectuaban en prisiones, pero estas eran el local en el que se ejecutaban y no el público al que iban dirigidas. Este programa está designado a madres en medio carcelario y a sus hijos. Se trata de enfatizar el papel que los padres desempeñan en el apoyo al aprendizaje de la lectura y la escritura de sus hijos. Por otra parte, se estimula el enriquecer los vínculos familiares con miras a facilitar la inserción de las presas en sus familias y en la comunidad una vez que sean liberadas, así se estimulan actitudes positivas en alfabetización y por extrapolación en las relaciones humanas.

Las áreas de trabajo se relacionan con los intereses y necesidades de los padres y sus niños. Los temas cubiertos durante las sesiones de aprendizaje destinadas sólo a las madres incluyen por ejemplo aritmética básica, escritura y buenas prácticas parentales. El material didáctico utilizado se elabora de manera participativa con la colaboración de los organizadores del proyecto, de diversos asociados institucionales e incluso de las beneficiarias del programa. Este hecho parece bastante novedoso en el contexto en el que se está trabajando dado que los alumnos participan en la elaboración de los materiales.

Los tutores o facilitadores pueden ser o no voluntarios, tienen formación y experiencia en educación no formal especialmente en educación de adultos y de la primera infancia, incluso se les ofrece la posibilidad de seguir formándose. Reciben remuneración por el trabajo. Una vez formados, a cada educador –con el apoyo de un guardián de prisión y voluntarios competentes–, se le asigna una media de 7 educandos

cuando trabajan con las madres o de 40 participantes cuando trabajan con madres e hijos conjuntamente.

Existen clases destinadas únicamente a las madres y otras destinadas a madres, padres e hijos conjuntamente. Durante estas últimas se realizan actividades comunes, interactivas y orientadas siempre a los intereses de los beneficiarios, se pone el acento en que las madres puedan asumir activamente su papel en la educación de sus hijos. El programa es regularmente evaluado y no existe una acreditación oficial.

El proceso de evaluación se realiza gracias a la colaboración de múltiples asociados: el personal técnico de la BSfF, los asociados, el personal de las prisiones, la Office for Standards in Education, Children's Services and Skills (OFSTED) y las propias alumnas. Para ello se recurre a observaciones sobre el terreno, entrevistas y consultas en profundidad. A través de cuestionarios las beneficiarias del programa van a mostrar qué es lo que han aprendido, el impacto que tiene en su vida diaria y bienestar, los desafíos que han afrontado, así como sugerencias para mejorarlo basándose en sus experiencias de aprendizaje. Entre los resultados importantes señalados del PFLP se puede incluir el desarrollo y difusión de material de aprendizaje y módulos de orientación de calidad para apoyar los programas de aprendizaje familiar en prisión.

Otro de los logros de este proyecto es que la BSfF ha formado en las prisiones a muchos funcionarios, voluntarios, cuidadores de los hijos de las presas y personal civil que trabaja con las presas para permitirles que continúen con el desarrollo de este programa o de otros programas similares colaborando con BSfF y con otros organismos.

Una evaluación interna del programa indica que durante los últimos tres años un total de 1264 presas y 1000 niños participaron en él. Los resultados mostraron que tiene éxito, se mejoran las competencias en lectoescritura de las beneficiarias, se crean condiciones favorables para ello y se establecen precedentes para poder ampliarlo en otros lugares, además al tiempo que se ha creado y desarrollado el programa se ha ido formando a personal suficientemente cualificado para poder realizar un seguimiento del mismo.

El programa ejerce un papel importante en el fortalecimiento de lazos familiares en la relación entre madres e hijos. También proporciona a las presas competencias sociales clave para ayudarles a reintegrarse exitosamente en sus familias. La transformación de los días de visita de la familia en días de aprendizaje familiar crea una oportunidad para que las madres detenidas interactúen y aprendan con sus hijos. Estas visitas transformadas en sesiones de aprendizaje familiar crean un ambiente particular en la prisión, y suponen un gran cambio positivo en la institución.

En conclusión, se señala así la importancia que la alfabetización puede tener en aspectos de inserción y rehabilitación social. Por otro lado se destaca además del factor intergeneracional como innovador, la forma de elaboración de materiales específicos para este programa que a su vez se extrapolan y pueden llevarse a otros centros penitenciarios e incluso a otros tipos de programas de alfabetización.

### ***Programa de Post-alfabetización Basado en Móviles. Pakistán.***

Esta iniciativa emprendida en 2009 se lleva a cabo gracias a la cooperación de la Oficina de la UNESCO en Islamabad junto con la ONG BUNYAD Foundation (Lahore) y otros asociados como el Punjab Department of Literacy and Non-Formal Basic Education (Lahore) y la Dhaka Ahsania Mission Pakistan (Islamabad) a los que se une también la empresa de teléfonos móviles Mobilink Pakistán.

La Oficina de la UNESCO en Islamabad se encarga del desarrollo general del programa, su ejecución, seguimiento y evaluación, de la evolución de los progresos de los educandos, la dotación de manuales y de teléfonos móviles y ordenadores y de la financiación de los sueldos de los docentes. La ONG BUNYAD Foundation (Lahore) se encarga de la evaluación de las necesidades a paliar, la movilización de la comunidad y familias, los cursos de alfabetización básica y la formación de los docentes, así como del envío de los mensajes SMS y asistencia a los educandos en la fase final del programa. La empresa de teléfonos móviles Mobilink Pakistán ofrece: 1) tarjetas SIM y servicios de SMS gratuitos durante cuatro meses para 2500 educandas; 2) soportes lógicos gratuitos basados en la web, que permiten enviar y recibir mensajes de SMS y, 3) el servidor que recopila las respuestas de las educandas a los cuestionarios de opción múltiple. Luego se añaden otros asociados como Nokia Pakistán que desarrolla los soportes lógicos o aplicaciones en los teléfonos móviles y se encarga de la instalación de los mismos.

Se denomina programa de post-alfabetización porque su origen está en la constatación de que existen adultos que habiendo completado una alfabetización básica no tienen luego ocasión de mantener y practicar estas competencias adquiridas y por ello vuelven a caer en el analfabetismo.

Destinado a mujeres con pocas o ninguna noción elemental de alfabetización se tiene como objetivo principal facilitar el acceso a las competencias de lectoescritura utilizando el envío de contenidos a través de mensajes SMS por medio de teléfonos móviles a los cuales la beneficiarias deben responder tras su lectura, se busca la alfabetización así como la promoción de conocimientos de diversos aspectos de la vida diaria y la familiarización con medios tecnológicos.

Se identifican zonas donde haya al menos 25 mujeres no alfabetizadas y se sensibiliza a la comunidad, a los dirigentes de la comunidad, las familias y las mujeres en general sobre las ventajas del uso de los teléfonos móviles y de este programa.

El programa tiene una duración de 6 meses y lo llevan a cabo formadores o facilitadores de la propia comunidad. Los dos primeros meses las educandas acuden a un centro comunitario 2 o 3 horas al día a razón de 6 días por semana para seguir un curso básico de alfabetización durante el cual aprenden a escribir el alfabeto y a leer. Tras estos dos meses se inicia el trabajo de alfabetización con el uso de móviles, para ello se ofrece gratuitamente teléfonos móviles a las estudiantes quienes reciben mensajes cortos SMS, que deben copiar, leer y practicar escribiéndolos en sus cuadernos de trabajo, también deben responder a preguntas relacionadas con ellos. Los mensajes se vinculan primero a temas como la salud, aritmética, recetas de comida, etc. y después

van siendo cada vez más complicados relacionados con la gestión de los riesgos de un desastre, economía, diversidad cultural, cultura del Pakistán y derechos humanos entre otros temas.

Se hace un monitoreo a través de los móviles y de exámenes en centros de educación para ver la evolución, y el desarrollo de sus competencias.

Se crean unos comités aldeanos de educación que se van a encargar de identificar y gestionar los lugares o centros de educación y de identificar a los formadores, también planifican, ejecutan y evalúan el programa en sus diversas fases y movilizan a las comunidades implicadas. El aprendizaje se lleva a cabo en estos centros educativos en distintos distritos. Se hacen actividades extraescolares para niños y de educación familiar para padres.

Este programa se evalúa con el monitoreo de los educandos a través de un sistema Web que envía mensajes de texto SMS con preguntas a las educandas. Los resultados se sintetizan y registran en la web. Por otra parte, se hacen exámenes mensuales en los centros de educación para ver su evolución y las competencias adquiridas.

En este caso en Pakistán se recurre a la utilización de nuevas tecnologías en la alfabetización de adultos gracias al uso de teléfonos móviles, aunque también se ayudan de manuales clásicos.

La extensión del programa podría considerarse una prueba de su éxito creciente: En 2009 se inicia una fase piloto en la que se crean 10 centros de educación en tres distritos de la provincia de Punjab y en la que 250 educandas completaron el programa.

Tras el éxito de la fase piloto, entre abril y septiembre de 2010 se realiza una segunda fase con la instalación de otros 50 centros piloto en las áreas rurales de cuatro distritos de Punjab, donde participan 1250 educandas. En esta fase también se constata una considerable mejora en las competencias de lectoescritura de las educandas. De nuevo tras el éxito de la segunda fase se inicia en 2012 un tercer período en el que se esperaba que unas 2500 educandas terminasen el programa.

Se prevé que en el futuro el comité de educación aldeano continúe su trabajo como órgano administrativo y responsable de la recaudación de fondos para cubrir los gastos de funcionamiento de los centros de educación.

En lo que a las dos primeras fases del programa se refiere, informes y testimonios expresan que las educandas están satisfechas con el éxito del programa ya que han aprendido a leer, escribir, nociones de cálculo, y tienen más confianza en sí mismas, comparten las lecciones aprendidas con sus compañeras y familiares incluso llevan a sus hijas a los centros de educación.

No obstante, a pesar del uso creciente de dispositivos móviles el acceso a Internet sigue siendo reducido en algunas partes del mundo (UNESCO, 2015j).

En definitiva, este programa es uno de los numerosos ejemplos que hoy en día existen de iniciativas de alfabetización para mujeres. Cada vez se multiplican más los programas destinados a este tipo de población, y ello como se ha visto gracias entre otras cosas al gran despliegue que las Naciones Unidas entre otros realiza para conseguir una igualdad de género en el mundo.

Esta iniciativa es relativamente novedosa en lo que a uso de nuevas tecnologías se refiere en los procesos de alfabetización de adultos. Una vez concluida, los teléfonos móviles pasan a ser propiedad de los educandos. Esto ha llevado a pensar a los organizadores de esta iniciativa que para una fase posterior de mantenimiento y práctica de la lectura y escritura el uso de estos teléfonos móviles podría ser una buena alternativa.

### ***Programa de educación en lengua materna en el norte de Uganda.***

El programa Educación en lengua materna en el norte de Uganda, iniciado en 2009, es realizado por una ONG denominada Alfabetización y educación básica de adultos, (Literacy and Adult Basic Education, LABE, por sus siglas en inglés). Esta organización tiene como misión promover prácticas de alfabetización entre miembros de comunidades locales (en particular mujeres y niños) en su lengua materna.

Este programa es un programa formal y no formal dirigido a alumnos de primero a tercer año escolar y a sus padres y parientes. Para su financiación se cuenta con la asociación de varios organismos: Oxfam Novib, Comic Relief (UK) y Africa Educational Trust (AET).

Antes de iniciar el proyecto, LABE el organismo que ejecuta el programa hace una evaluación completa sobre las necesidades de los padres quienes son evaluados de manera informal en reuniones de sensibilización iniciales celebradas en la comunidad. El objetivo de estas reuniones es explicar la finalidad del proyecto y presentar las políticas del gobierno en materia de educación en idiomas locales. Así mismo se evalúan las necesidades en cuanto a docentes se refiere para decidir qué formaciones específicas se van a ofrecer.

En Uganda el inglés y el suajili son las lenguas oficiales, además de otras 40 lenguas locales que existen en el país. El gobierno ha querido promocionar las lenguas locales en la educación y estipula que cualquier idioma puede ser utilizado como medio de instrucción en las escuelas y otras instituciones educativas. El programa Educación en lengua materna en el norte de Uganda se pone en marcha en seis distritos en situación de post-conflicto del norte del país: Adjumani, Arua, Gulu, Koboko, Nwoya y Yumbe. En estos seis distritos se hablan cinco idiomas locales.

Para ejecutar este programa la mayor parte de las actividades se realizan en centros educativos de tipo familiar que están situados en distintas comunidades. Estos centros tienen la particularidad de que pueden ser un refugio realizado con paja y hierba, el interior de una casa o granja seleccionada o simplemente la sombra de un árbol designados como espacio que hace la función de una escuela.

Estos ‘centros de aprendizaje en el hogar’ o centros educativos de tipo familiar están asociados a una escuela primaria cercana y van a permitir realizar programas educativos para niños en edad preescolar, programas de actividades extraescolares para los niños que acuden a la escuela primaria y programas de educación familiar para los adultos.

Además de los cursos de alfabetización de adultos propiamente dichos se anima a los padres a participar en actividades orientadas a la generación de recursos económicos. Como se aprecia este tipo de iniciativa es más familiar que comunitaria y pretende crear lazos entre el hogar y la escuela.

Los principales ejecutores de este programa son personas voluntarias locales denominadas educadores parentales y elegidos por la comunidad según criterios establecidos por la organización LABE. Estas personas, suelen ser en general miembros de la familia de los alumnos de primer a tercer curso escolar con educación básica y dominio de su lengua local. Se les ofrece una formación adecuada para que puedan desempeñar sus funciones. También participan en el proceso de enseñanza los maestros de estos niveles (1º a 3º) quienes desarrollan un papel importante ya que son los que inician a los niños a la lengua materna, los que forman a los ‘educadores parentales’ y los que dirigen las actividades de aprendizaje que los niños y sus padres ejecutan conjuntamente.

En una primera fase del programa con la ayuda de maestros y de los niños se desarrollan una variedad de materiales de enseñanza y aprendizaje y se distribuyen en las zonas en las que se efectúa el proyecto. Estos materiales son creados por los maestros con el apoyo técnico de comités de idiomas locales. La organización LABE se encarga de que los materiales de lectura se hagan en cada idioma local. Durante la primera fase del programa, más de 25.420 libros de cuentos escritos en cinco idiomas locales se han impreso y distribuido en las escuelas, a las familias y a los centros de aprendizaje en el hogar. En una segunda fase se pone el acento en la formación de los maestros, en la promoción de educación en lengua materna y en el aumento de la implicación de los padres en el programa.

La formación dura 9 meses. Se lleva a cabo en varios periodos entre 2009 y 2013. Un segundo periodo se inicia en 2014 y pretende seguir hasta 2018.

La organización LABE establece reuniones de gestión trimestrales para ver los progresos realizados y eventuales dificultades. También se organizan reuniones periódicas de seguimiento de programa entre los organizadores, asociados gubernamentales y las comunidades. Se producen publicaciones regularmente como informes anuales que se difunden ampliamente para mantener informados a todos: gobierno, sociedad, civil y partes interesadas. Estas publicaciones exponen los progresos realizados y proponen soluciones a cualquier dificultad que pueda surgir.

LABE pone en relación a los padres con el personal de los servicios administrativos de la comunidad competentes para que puedan participar en la evaluación anual haciendo un examen nacional escrito de alfabetización en idioma local. Los padres reciben un certificado de validez y adquisición de competencias. Los maestros son también evaluados por sus consejeros educativos itinerantes en el marco de la formación continua que se les ofrece.

Se menciona como resultado de este ‘programa de alfabetización en lenguas locales’: el aumento del número de inscripciones de niños en las escuelas primarias. Los alumnos que participan en el programa mostraron también mayor confianza, así como mejoría en la lectura y la escritura en su lengua materna.

También aumenta la matrícula de padres en los cursos de alfabetización de adultos. En este sentido se obtienen resultados positivos que hacen de éste un programa eficaz. El hecho de que la alfabetización y enseñanza se haga en los primeros años del proceso educativo en lengua local, hace que los padres se sientan cómodos en el medio escolar. Los padres ahora alfabetizados saben leer y escribir y comprenden lo que sus hijos aprenden en la escuela además de estar mejor preparados para desenvolverse en la sociedad en la que viven. A nivel comunitario también se observan resultados positivos ya que se crean lazos entre los hogares y la escuela y por ende entre los miembros de la comunidad. LABE, la organización encargada del programa, ha sido considerada por el propio Ministerio de Educación como una de las mejores iniciativas de alfabetización de adultos en Uganda.

La alfabetización de personas adultas en este programa incrementa la confianza de los educandos en sí mismos, facilita la educación de sus hijos, y ofrece una participación más activa en las actividades comunitarias. En este caso en concreto se mencionan que algunos padres, especialmente las madres, han tomado posiciones de liderazgo en sus comunidades y han introducido nuevas actividades en sus grupos de alfabetización, incluyendo por ejemplo el tema del trabajo para generar ingresos.

Se destaca en esta iniciativa el uso del idioma local en contextos multilingües como facilitador de aprendizaje, este caso se produce en otros ejemplos que aquí se estudian como se ha podido ver a lo largo de este capítulo.

Así mismo cabe señalar también que este ejemplo es el único que se ha expuesto hasta ahora de un país en situación de post-conflicto en nuestro siglo. Lo cual nos lleva a tomar conciencia de las características de un contexto particular como este. En este tipo de casos los recursos para la educación no son un tema prioritario y se dejan de lado para dar cabida a temas primordiales como la consecución de una situación de paz y la seguridad que después permita la reconstrucción de un sistema que dé lugar a personas alfabetizadas.

### ***Iniciativa de educación de adultos. Austria.***

El objetivo de este programa, iniciado en 2012, es alfabetizar a los adultos que carecen de competencias básicas o que nunca se graduaron en la escuela secundaria, para que puedan continuar y terminar sus estudios. El programa es gratuito y lo lleva a cabo el Ministerio Federal de Educación y de Asuntos de la Mujer en colaboración con los nueve Estados federados austriacos. La financiación es nacional y desde principios de 2015, el programa está financiado también por el Fondo Social Europeo. El coste anual es de 25 millones de euros.

En tanto que miembro de la OCDE, Austria tiene un promedio inferior a otros países en lo que se refiere a competencias de alfabetización de adultos (...) Con una fuerte tradición en educación formal desde el siglo XVIII (en el que se estableció la obligatoriedad de la enseñanza primaria para niños y niñas de entre 6 y 12 años), Austria dedica un 5,6 % de su PIB a la educación (UIL Lit Base, 2016).

Esta iniciativa que surgió como se acaba de mencionar de la cooperación entre el Ministerio Federal de Educación y Asuntos de la Mujer y los nueve Estados federales de Austria, tiene dos características fundamentales, por un lado se requiere la aplicación de normas de calidad sólidas en todo el país y por otra parte todos los cursos son gratuitos, como resultado de una financiación nacional. Aunque inicialmente los beneficiarios son adultos en general, la gran mayoría de adultos que van a participar en ella son inmigrantes y mujeres.

Este programa se ha puesto en marcha debido al número significativo de personas con bajos resultados en competencias de lectoescritura en Austria, tanto en personas que hablan alemán como lengua materna, como en aquellos para los que se trata de una segunda lengua. Por ello, se establecen dos áreas principales de trabajo, en primer lugar se hacen cursos para adquisición de competencias básicas y en segundo lugar se crea un programa de educación secundaria. El aprendizaje se realiza en centros de educación de adultos destinados específicamente a la formación.

Se organizan grupos con un formador y 6 alumnos. Los soportes que se usan son clásicos y se adaptan a las distintas necesidades y niveles. Se anima al alumno a usar ordenadores para la escritura de textos, a escuchar programas de radio austriacos para mejorar la comprensión del idioma. El alumno acude a clase 2 horas y media a razón de dos veces por semana y la formación puede seguirse en un periodo de entre 3 a 12 meses. El contenido de la formación se centra en adquisición de competencias básicas de lectura y escritura, de matemáticas y de informática.

Es un programa bastante personalizado. Para alcanzar el objetivo deseado en este tipo de programas hay un seguimiento cuidadoso del nivel de competencias y adquisición de cada uno de los alumnos antes, durante y después de todo el proceso de aprendizaje. El contenido y ritmo de aprendizaje también se adapta al alumno así como el currículo que igualmente se adapta a las necesidades específicas de los alumnos. Para los cursos de competencias básicas el contenido se centra en adquisición de la lectoescritura en alemán y en el uso de TIC. Para los cursos de adquisiciones de nivel medio el currículo se centra en las siguientes áreas: alemán, inglés, matemáticas, orientación profesional y algún modulo sobre salud, tecnología o creatividad o una tercera lengua. En este tipo de programas se pone el acento en el trabajo para aportar ayuda personalizada orientada a la búsqueda de empleo.

Entre los diversos programas realizados en el marco de esta iniciativa existen varios como el de adquisición de competencias básicas que se lleva a cabo en un centro de educación de adultos en Tirol o bien otro que es una iniciativa social innovadora que se hace en Styria situada en el sureste del país y que se orienta además de promover una alfabetización de adultos, a mejorar las condiciones socio laborales de grupos

marginados en Austria y sobre todo de migrantes procedentes de Europa del Este y de los Balcanes.

Un comité directivo compuesto por representantes de los Estados federados y del Ministerio y asociados de la sociedad civil, supervisa el proceso. Los resultados obtenidos por parte de las instituciones que participan en esta iniciativa a través de una evaluación continua se publican periódicamente a través de informes.

Un alto porcentaje son inmigrantes y otro alto porcentaje son mujeres, de hecho, algunos de los cursos se destinan exclusivamente a ellas (UIL Lit Base, 2016). La mayoría de las partes implicadas en este proyecto evalúan esta iniciativa de alfabetización de adultos como muy enriquecedora para el contexto educativo austriaco y más en concreto en el incremento del acceso a la educación para adultos marginados y desfavorecidos.

Se hacen entrevistas a antiguos participantes de los cursos para analizar el enfoque, la intensidad y duración y evaluar la prestación de servicios sociales y la orientación. El análisis de la evaluación de los participantes da una imagen claramente positiva. El 83% de los antiguos participantes clasifican los cursos como 'muy buenos'. La mayoría de los alumnos han ganado confianza en sí mismos y están motivados para continuar los estudios.

Los proveedores de los servicios de educación general están satisfechos con la primera fase de la iniciativa. También elogian las oportunidades de colaboración y trabajo entre las redes que se crean gracias al programa. Los formadores hacen una evaluación positiva igualmente, la tasa de participación en los programas ha sobrepasado las expectativas que tenían.

Este programa se lleva a cabo en una primera fase entre enero de 2012 y diciembre de 2014. El segundo periodo para esta iniciativa de educación de adultos se inicia a principios de 2015 en este caso se tienen en cuenta los conocimientos adquiridos a partir de la evaluación del primer ciclo.

Esta iniciativa de alfabetización de adultos se hace en un país desarrollado, en contraposición con los ejemplos precedentes y muestra la problemática de países en los que se observa que si bien existen tasas considerables de alfabetización, cuando se profundiza para ver qué grado de alfabetización existe, aparecen bajos rendimientos. Estudios como el Programa Internacional para la Evaluación de la Competencia de los Adultos (PIAAC por sus siglas en inglés), demuestran en este caso un bajo rendimiento en pruebas sobre habilidades de alfabetización en adultos. Por ello surge la necesidad de reforzar la adquisición de estas competencias para ellos (UIL Lit Base, 2016).

Este programa parece ajustarse al objetivo que se ha propuesto en el sentido de que ofrece una prestación adecuada a las necesidades de los respectivos grupos beneficiarios.

### ***Sistema interactivo Transformemos Educando en el departamento de Guainía, Colombia.***

La iniciativa de alfabetización de adultos denominada Sistema Interactivo Transformemos Educando (SITE) se desarrolla en el departamento de Guainía, (Colombia). El proyecto piloto creado en este departamento recientemente en 2013, por la Fundación Transformemos se basa en la experiencia previa llevada a cabo durante siete años, por esta fundación que es una organización de la sociedad civil.

A esta Fundación se asocia el Ministerio de Educación Nacional del Gobierno de Guainía. La Fundación Transformemos utiliza los recursos de entidades como el Ministerio de Educación Nacional y empresas privadas para desarrollar este programa. Dado que es un sistema de educación formal, todo el proceso educativo se hace a través del sistema educativo oficial con sus infraestructuras escolares y su personal administrativo. Se intenta así demostrar que es posible llevar a cabo una educación pertinente, flexible y oficial, equivalente a la educación primaria y secundaria para jóvenes y adultos vulnerables aprovechando el sistema educativo oficial.

El primer programa informático educativo para aulas interactivas se creó en 2010. Este programa informático educativo multilingüe se ha adaptado hoy en día a ordenadores portátiles o tabletas digitales, cubre todas las materias escolares y se ha llevado a distintas áreas geográficas del país.

Dentro del programa general se centra aquí la atención en el proyecto específico que se realiza en la zona específica de Guainía. El origen de este programa piloto fue una investigación realizada sobre la educación en Guainía por la Fundación Transformemos, con el apoyo de un grupo especializado en la educación étnica en la región. El departamento de Guainía está situado en una zona de Colombia en la que el 80% de la población son indígenas de los cuales una parte son personas sin competencias básicas en lectura y escritura. Además, esta zona tiene un gran abandono escolar y es un área de pobreza extrema a lo que hay que añadir cuestiones de salud como un alto número de embarazos de adolescentes y de mortalidad infantil. Para paliar esta situación el Gobierno decide aceptar la proposición de introducir en sus establecimientos educativos oficiales el Sistema Interactivo Transformemos Educando (SITE). Este programa está financiado por entidades gubernamentales y empresas privadas.

En 2013 La Fundación Transformemos inicia este programa piloto basado en el uso de materiales didácticos interactivos que respetan las especificidades de la región en la que se hablan hasta 4 lenguas indígenas además del español. Desde entonces este programa se realiza en las instituciones educativas movilizándolo a jóvenes y adultos analfabetos. A cada estudiante se le asigna su propia tableta con el programa informático Transformemos y los materiales didácticos interactivos se acoplan al tipo de educandos a los que va destinado.

La metodología es interactiva con trabajo individual y colectivo. El uso de soporte de las TIC fundamentalmente facilita la promoción de la riqueza cultural expresada gracias a

la variedad de lenguas. Se busca el facilitar la inclusión de las diversas comunidades y formular contenidos de módulos de alfabetización para educación primaria y secundaria. El educando puede seguir los cursos en el aula en la pantalla general o bien en su tableta y trabajar en el aula y fuera de ella.

Se contrata y forma a maestros. Dado que este programa se realiza en una zona geográfica aislada se prestó una atención especial para asegurar que los docentes diplomados en educación primaria y secundaria fuesen de la región, trabajasen en educación y conociesen una lengua indígena. El enlace con el sistema educativo formal se realiza en parte por el personal que lleva a cabo este proceso de alfabetización ya que esta formación se realiza aprovechando los mecanismos ya existentes en cada una de las instituciones educativas oficiales. Los maestros reciben formación sobre metodología y fundamentos básicos de educación de jóvenes y adultos, así como de intervención didáctica con textos y ordenadores portátiles o tabletas, y por último sobre las prácticas en aulas, la didáctica y las diferencias con una educación tradicional y los desafíos futuros. Los docentes son remunerados por su trabajo. En cuanto a las disciplinas curriculares se adaptan a las establecidas a nivel nacional.

Los estudiantes de este proyecto son evaluados de forma continua, por ejemplo, al final de cada unidad temática, y al finalizar el programa obteniendo después un certificado de acuerdo con sus logros. EL título que obtienen es equivalente a los diplomas oficiales nacionales. El proyecto conlleva un seguimiento que se realiza a través de un control en las aulas, reuniones con los directores de las instituciones educativas, reuniones con los docentes, recogida de información de docentes y alumnos sobre el impacto del programa, aspectos tecnológicos y logísticos del mismo; y como se mencionó seguimiento de los resultados de los alumnos.

La evaluación la realiza el organismo ejecutor y los organizadores han estimado el coste en 300 dólares por alumno y por año.

El uso del programa informático educativo con tabletas digitales Transformemos en el departamento de Guainía arroja resultados favorables. Esto se debe en parte a la larga experiencia adquirida en el pasado con la aplicación del sistema interactivo Transformemos y el uso del programa informático educativo durante años y su uso en otros lugares del país. “El número de alumnos matriculados jóvenes y adultos incrementa considerablemente y la deserción de niños también disminuye desde que los adultos comienzan a estudiar con el apoyo de las TIC. Para este programa piloto se han señalado unas 3.600 persona inscritas” Recuperado de [http://transformemos.com/Quienes\\_Somos.html](http://transformemos.com/Quienes_Somos.html)

Como se ve gracias a este trabajo se obtienen numerosos resultados. Se mencionan entre otros el acceso más fácil a las nuevas tecnologías para muchos jóvenes y adultos vulnerables; la formación de numerosos profesores en la educación de jóvenes y adultos; la entrega de cuantiosas cantidades de materiales educativos impresos (libros) adaptados a la cultura, y necesidades de cada población atendida; la creación de numerosas aulas interactivas con el programa informático educativo Transformemos instalado en cada ordenador portátil y con un proyector (UIL Lit Base, 2016).

El uso de tabletas digitales es algo innovador en la zona, lo cual ha incidido para atraer a los estudiantes hacia el programa.

Es importante destacar así mismo en este tipo de iniciativa la importancia del papel que el formador, en este caso maestros licenciados en educación básica primaria y secundaria de la región, desempeña, así como el hecho de que se aprovechen los recursos del sistema educativo formal y se trasladen adaptándolos a los usuarios identificados para el buen funcionamiento de este programa.

Este tipo de iniciativa es un buen ejemplo de uso eficaz de las TIC en programas de alfabetización de adultos para llegar a un amplio número de personas. Este caso muestra el impacto que las tecnologías de la información y la comunicación, las TIC, pueden tener en hacer el proceso de aprendizaje más accesible, más fácil, menos costoso, más rápido y de mayor alcance.

Este es un ejemplo de programa de integración. Las personas que participan en este programa pueden utilizar su propio idioma, para hablar y comunicar con los demás en el aula y para el uso de las tabletas. Se les ofrece la oportunidad de utilizar las cuatro lenguas indígenas y el español lo cual contribuye al mismo tiempo al respeto de la diversidad y de la riqueza multicultural y multilingüe.

Cabe mencionar que el contexto familiar tiene una incidencia también en la alfabetización de los niños, el que padres educados puedan ayudar a sus hijos en su escolaridad y proceso educativo es un factor positivo en este programa. Este tipo de iniciativa muestra una incidencia en la reducción del abandono escolar ya que se logra integrar de nuevo en el sistema educativo oficial a los padres, madres, tíos y hermanos mayores. Ahora, cada grupo familiar dispone de una tableta con la que todos pueden avanzar en sus estudios.

Según menciona (UIL Lit Base, 2016) la Universidad Nacional de Colombia ha realizado un estudio que evaluaba y comparaba los resultados de distintos programas de educación de jóvenes y adultos en el país. Los resultados mostraban que de entre todos los programas evaluados, los servicios educativos de la Fundación Transformemos eran los mejores en lo que se refiere a la calidad de sus manuales escolares y promoción de desarrollo social. Este estudio se realizó en 2009 previamente a la puesta en marcha del proyecto piloto que aquí se analiza iniciado en Guainía en 2013. No obstante, el proyecto piloto parte ya de la base de una larga experiencia.

Esta fundación fue ganadora del premio UNESCO-Confucio de Alfabetización en el año 2012. Lo que le supuso además de la gratificación por la labor realizada el dar un ímpetu al trabajo hecho y al seguimiento del mismo en el futuro, así como al desarrollo del programa piloto.

El acceso de comunidades que viven marginadas del conocimiento de las sociedades actuales se muestra en iniciativas de este tipo en las que hay un gran interés por llegar a una comunidad indígena y ofrecerle la posibilidad de integrarse, no quedarse aislada gracias a su nueva capacidad para utilizar las nuevas tecnologías digitales y la adquisición

de competencias de lectura y escritura. Al mismo tiempo se pretende aquí preservar la riqueza cultural expresada en el lenguaje.

El acceso de los jóvenes y de los adultos vulnerables por vivir en zonas aisladas a la alfabetización y la cultura digital mediante el sistema interactivo Transformemos permite en último término preservar la cultura y además combatir la pobreza.

Desde que se implantó el Sistema Interactivo Transformemos Educando en el departamento colombiano de Guainía iniciado en 2013, se ha extendido a otros municipios o comunidades.

### ***Servicio de Centros de aprendizaje comunitario municipales para Personas con Discapacidad. China.***

Este programa de alfabetización se dirige a personas con necesidades especiales y tiene como objetivo promover líneas de acción para facilitar el acceso a los servicios ofrecidos por los centros de aprendizaje comunitario (Community learning centres, CLC por sus siglas en inglés) en algunas comunidades y que puedan mejorar su calidad de vida.

En 2011, la Federación de Discapacidad de China (DPF) junto con el Centro de investigación para la educación y el aprendizaje a lo largo de la vida de la asociación china para la educación de adultos (Lifelong Education and Learning Research Centre, LELRC por sus siglas en inglés) efectúan un estudio sobre las condiciones de vida de las personas con necesidades especiales en zonas rurales. Esto fue lo que llevó a iniciar este programa en 2013. Ulteriormente, se hace otro estudio detallado para analizar la situación de las personas con necesidades especiales en los pueblos y ciudades por medio de cuestionarios in situ y consecuentemente en función de los datos obtenidos se planifica el trabajo que se realiza en los centros. Seguidamente se plantea la necesidad de dar una solución a las limitadas oportunidades de aprendizaje que tienen las personas que viven en zonas rurales. Para apoyar los esfuerzos del Gobierno en este sentido, el Centro de investigación para la educación y el aprendizaje a lo largo de la vida de la asociación china para la educación de adultos (LELRC por sus siglas en inglés) desarrolla este programa. Este organismo ha sido creado por la Asociación china para la educación de adultos (CAES por sus siglas en inglés) que se ha asociado a su vez con la UNESCO y otras organizaciones bilaterales. La principal labor del organismo es llevar programas de alfabetización a zonas rurales determinadas y fortalecer la colaboración entre las instituciones y organizaciones de apoyo a personas con necesidades especiales.

La financiación corre a cargo del LELRC en colaboración con el Gobierno cantonal/comunitario de cada uno de los 9 centros de aprendizaje comunitario que realizan este programa.

Este programa se introduce y desarrolla en 2013 en tres provincias en China (Hebei, Jiangsu and Zhejiang) y en una municipalidad en Shanghai. En total hay nueve centros de aprendizaje comunitario. El objetivo general es permitir que las personas con discapacidad, especialmente las que viven en zonas rurales, participen por igual en todos

los campos de la vida social pudiendo ofrecerles además de alfabetización el desarrollo de habilidades para ello. Se tienen en consideración tanto las discapacidades físicas como las dificultades de aprendizaje.

El programa hace uso de centros de aprendizaje comunitario ya existentes que se utilizan como espacios en los que se desarrolla el programa. Se ofrece asistencia técnica a través de la formación de personal, así como de la provisión de materiales de aprendizaje y si es necesario un servicio de consulta. Cada centro organiza y prepara actividades propias específicas para sus beneficiarios. El currículo, los métodos de aprendizaje y evaluación son elaborados adaptándose a las necesidades locales.

Para llevar a cabo estos programas se acude a docentes que son seleccionados por medio de un concurso examen (oposición) y remunerados por el Gobierno. Además, se organizan cursos de formación para los docentes y los administradores de los centros de aprendizaje comunitario. Cada centro de aprendizaje tiene entre siete u ocho docentes en general, aunque a veces el número puede ser mayor. Una vez al año se realiza un seminario conjunto para los docentes y funcionarios de todos los centros comunitarios, creando así una red que permite mejorar el intercambio de experiencias y recursos y fortalece el desarrollo del programa.

Todos estos centros comunitarios están equipados con bibliotecas donde los estudiantes adultos tienen acceso a periódicos, revistas, libros, incluyendo libros de audio y ordenadores con conexión a Internet. En la mayoría de los pueblos y municipios, hay una sala con un equipo especial para que las personas con discapacidad visual puedan disfrutar de películas. Muchos centros de aprendizaje comunitario también proporcionan dispositivos y una gama de materiales para escuchar versiones audio.

Para el seguimiento y la evaluación de esta iniciativa cada centro de aprendizaje comunitario elabora un informe que sirve de registro de actividades y muestra el impacto del programa. Igualmente, para examinar los niveles de alfabetización de los alumnos existe un examen nacional estándar. “Al final del programa de alfabetización de adultos, cada participante debe pasar este examen, independientemente de su capacidad de aprendizaje. El Gobierno provincial entrega un certificado de alfabetización a las personas que lo aprueban” (UIL Lit Base, 2016).

“Más de 5,000 estudiantes adultos con necesidades especiales se benefician de este programa de los cuales cuarenta han finalizado el programa completo de alfabetización de adultos y muchos otros están en vías de finalizarlo”. (UIL Lit Base, 2016).

Hay un factor de formación en capacidades técnicas creado con el objetivo de facilitar la adquisición de competencias necesarias para desarrollar un oficio posteriormente, que lleve a los educandos en el futuro a desenvolverse de forma autónoma e independiente y tener una actividad generadora de ingresos que les permita vivir. Este programa facilita la obtención de un empleo y un salario a algunos de sus beneficiarios.

Cabe destacar en este tipo de programas de alfabetización destinados a adultos el hecho de que atienden a diversos criterios en cuanto a las personas a los que van

dirigidos como la discapacidad, o el hecho de que vivan en zonas rurales. Por otra parte, como se ha visto, no solo se busca la inserción social, sino que se ofrece la posibilidad de un aprendizaje que les permita en el futuro una forma de ganarse la vida, y así ser autónomos no solo a nivel personal sino también a nivel laboral. Igualmente hay un factor ocio, deporte y cultura que son tenidos en cuenta y que ayudan a mejorar la calidad de vida.

Este programa muestra claramente los esfuerzos que un país realiza para la integración de las personas con necesidades especiales y la atención prestada a su educación y alfabetización. En los inicios de la propuesta de las Naciones Unidas por promulgar la integración de personas con necesidades educativas especiales, China ya muestra su interés y dedicación por este tema. Este hecho se constata cuando en la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas especiales, que tuvo lugar en Salamanca en 1994, el presidente de la Federación de Personas con Discapacidades de esta nación, declaró que su país estaba involucrado en el programa de la UNESCO sobre las necesidades especiales en el aula y consideraba importante trabajar para conseguir el acceso a la educación de las personas con necesidades especiales. En los últimos años, China mantiene sus esfuerzos, tanto en términos de políticas, como en prácticas, para reconocer y responder a las necesidades educativas de las personas con necesidades especiales intentando por ejemplo asegurar que tengan igualdad de acceso a la educación y el programa que se acaba de mencionar es prueba de ello.

Este programa es una iniciativa ambiciosa no obstante dada la extensión geográfica y poblacional del país necesita ser ampliado aún más. No obstante, los progresos en el área de alfabetización e integración de las personas con necesidades especiales son notables si se considera que se permite alcanzar a alfabetizar a personas que viven en zonas alejadas o en condiciones de vulnerabilidad.

Este es un claro ejemplo de procesos de alfabetización que, además de orientarse a personas vulnerables, tiene un enfoque de orientación funcional, dirigido a favorecer el desarrollo laboral de la persona.

### ***Aprendizaje familiar: Aprendiendo juntos. Suecia.***

Este programa, iniciado en 2013 en Suecia, tiene la particularidad de estar destinado a niños de entre 3 y 10 años y a sus padres, de familias inmigrantes que han llegado recientemente al país o que, si bien llevan ya algún tiempo en él, no dominan o no han adquirido competencias de lenguaje sueco adecuadas, que les permitan integrarse.

Se ha elegido este programa porque se ha iniciado recientemente, en el año 2013, porque se crea y va destinado específicamente para inmigrantes caso que no se ha visto anteriormente y por último por ser uno de los programas añadidos muy recientemente a la base de datos Lit Base (UIL Lit Base, 2016) que ya se ha mencionado anteriormente y que nos ha servido particularmente de referencia en nuestra investigación. El programa de Austria que se ha visto anteriormente es una iniciativa de alfabetización para todo adulto que carezca de competencias de lectoescritura en alemán tanto si esta es su lengua materna como si es lengua extranjera. Ahora bien, una vez puesto en marcha

este programa, se constata que el mayor porcentaje de personas que acuden son inmigrantes, así es que se adapta a ellos.

Linköping es una ciudad sueca multicultural en pleno crecimiento debido a la llegada de un considerable número de inmigrantes principalmente de Iraq, Somalia y Siria. Este programa surge cuando se observa que los niños hijos de inmigrantes tienen dificultades en el seguimiento de su escolaridad. Por otra parte, los padres de estos niños no saben sueco, lo cual dificulta también la tarea. A ello hay que añadir que el número de inmigrantes crece y la necesidad de apoyar a los padres se incrementa. El objetivo es mejorar las habilidades de alfabetización de niños de padres inmigrantes y al mismo tiempo mejorar las habilidades de alfabetización de sus padres. El Ayuntamiento de Linköping, es el encargado de la organización de este programa bajo la dirección de la Sección de recursos y apoyo de educación del Departamento de Educación de esta Municipalidad. La financiación en su totalidad corre a cargo de este Municipio. En los datos del Instituto de la UNESCO para el Aprendizaje a lo Largo de Toda la Vida se menciona que el coste anual es 57,000 dólares americanos (UIL Lit Base, 2016).

En Suecia, la legislación educativa prevé que los niños que tienen una lengua materna distinta al sueco en su hogar tengan la oportunidad de desarrollar ambas la propia y el sueco. La educación en lengua materna es voluntaria y se lleva a cabo principalmente fuera del horario escolar.

Las escuelas suecas emplean cada vez más a maestros que dominan una o más de las lenguas habladas por los padres de niños nacidos en el extranjero. El objetivo es hacer uso de la habilidad de los alumnos en su lengua materna para facilitar su adquisición de la lengua sueca.

Se ofrece apoyo a escuelas de nivel preescolar, primaria y secundaria con personal especializado, formaciones relativas a niños con necesidades específicas en esta área y cursos para los padres de estos niños.

En Linköping, se cuenta con cerca de ochenta profesores de preescolar y primaria específicamente para el apoyo en este trabajo. Hay dos tipos de formadores: por un lado tutores contratados entre el personal del Departamento de Educación del municipio de Linköping que son profesionales con experiencia en educación y buen conocimiento de la lengua y cultura sueca y por otro lado tutores que se pueden denominar personas enlace y que suelen ser inmigrantes que llegaron al país hace al menos 10 años, con un buen conocimiento del sistema educativo sueco y con un buen nivel de lengua sueca y de su propia lengua nativa que será la misma que la de los educados que se va a alfabetizar (la lengua materna de los participantes es somalí o árabe). El Ayuntamiento organiza así mismo sesiones periódicas de formación para los tutores personas enlace.

Desde un punto de vista metodológico el programa se realiza a través de entre 5 y 10 sesiones de dos horas una vez por semana. Cada curso es impartido por dos tutores a cinco o seis familias del mismo idioma, en general suele haber entre 10 y 15 educandos y tienen lugar en centros de salud infantil, escuelas o centros de educación preescolar en el mismo barrio. En el caso de que participasen niños con necesidades particulares

individuales los grupos se reducen a dos o tres familias. Uno de los tutores habla la lengua materna de los participantes somalí o árabe. Se suele implicar a compatriotas de los educandos ya integrados en el país para que las personas enlace faciliten también este proceso. Las sesiones se dan generalmente en sueco y la persona enlace tiene como misión asegurar que el contenido es entendido por todos los alumnos.

El material utilizado es elaborado por el Departamento de Educación inspirado en programas de educación de adultos ya existentes. Antes de iniciarse los cursos se da a los tutores el material adecuado además de permitirles que elaboren sus propios programas para adaptarlos a las necesidades e intereses de los educandos. Se sigue el calendario sueco. Las actividades se centran en la adquisición de habilidades de alfabetización, lenguaje y matemáticas, añadiendo en ciertos casos temas relacionados con la sociedad sueca.

Finalizado el curso se hace una evaluación a padres y si posible a sus hijos por medio de cuestionarios cortos para evaluar sus progresos. Se pide a los padres que describan sus logros de aprendizaje y la utilidad de los conocimientos adquiridos para la vida cotidiana. Los tutores no hacen una evaluación de resultados de manera estructurada, lo que les interesa, es saber cómo los padres pueden mejorar sus habilidades de lenguaje y alfabetización para incidir a su vez en la de sus hijos. Al final del curso, los participantes adultos reciben un diploma lo cual supone un gran mérito para los educandos ya que es el primer documento oficial que recibieron en su país de acogida (Suecia) y lo pueden incluir en su curriculum y utilizar en posibles solicitudes de empleo (UIL Lit Base, 2016).

Los tutores hacen un informe referente a los resultados del curso sobre la coordinación del programa, y otro sobre las evaluaciones del curso hechas por los padres. El Departamento de Educación está en estrecho contacto con los tutores, analiza sus informes y evalúa la ejecución del programa. Por último, la continua interacción existente entre el Departamento de Educación, los gerentes, los directores de centros de preescolar y los docentes asegura una evaluación continua, así como la evaluación de las necesidades futuras y el posterior seguimiento del programa.

Los resultados encontrados expresaban que los niños mejoran sus competencias en lectoescritura; los padres mejoran sus competencias en lectoescritura y se sensibilizan sobre la importancia que su papel tiene en el desarrollo de sus hijos, adquiriendo una mayor confianza en sí y aumentando las interacciones con sus hijos de forma positiva; los docentes explican que los resultados en los grupos son buenos y que la interacción entre las culturas sueca y no sueca les ha ayudado a tener una mayor comprensión sobre la diversidad cultural. Para la comunidad se señalan otros muchos beneficios: la mejora de habilidades de lectoescritura en los niños incide a su vez en una participación más activa en la escuela y en las actividades de la comunidad, lo cual a su vez repercute en la integración social tanto de los niños como de sus padres.

Una evaluación interna expresa que “este programa en general ofrece una experiencia positiva para padres, hijos y profesionales. Después de un período de prueba, se concluyó que Aprender Juntos es un método exitoso a través del cual se pueden desarrollar habilidades de lectoescritura, lenguaje y aritmética. Además de

permitir la adquisición de estas habilidades, Aprender Juntos permite a los beneficiarios del programa ganar confianza en sí mismos. Al mismo tiempo, un investigador de la Universidad de Linköping acaba de terminar una evaluación sobre el programa Aprender Juntos. En el estudio participaron veinte niños y sus madres y su objetivo fue examinar si el aprendizaje familiar tiene un impacto positivo en el aprendizaje de los niños y en las relaciones sociales, la interacción entre padres e hijos y la relación entre el hogar y la escuela. Los resultados muestran que el aprendizaje familiar tiene un efecto positivo significativo en el desarrollo de conocimientos, habilidades sociales y en la interacción escuela y el hogar involucrando a los padres nacidos en el extranjero y a sus hijos. Las habilidades de lectura, escritura y lengua sueca de los padres y los niños participantes han mejorado. Sin embargo, el logro más valioso de Aprender juntos es una mayor conciencia entre los padres participantes de la importancia de apoyar activamente el desarrollo de sus hijos (UIL Lit Base, 2016).

Desde el inicio del programa, se han impartido treinta cursos: nueve en 2014 y veintiuno en 2015, con la participación aproximadamente de 175 padres y 210 niños. Se estima que el 80 por ciento de los niños tenían entre 4 y 6 años de edad. (UIL Lit Base, 2016).

Recapitulando cabe destacar dos componentes esenciales de este programa: el factor idioma y el factor personas vulnerables en nuestro caso inmigrantes. Hay que situarse en un contexto que está muy de actualidad y en un país –Suecia– que recibe un importante número de inmigrantes. En este caso las personas inmigrantes con lengua extranjera tienden a tener bajos niveles de alfabetización y dominio del idioma del país de acogida, el sueco, y a obtener resultados mucho más bajos en alfabetización que las personas nativas y de lengua materna sueco (OCDE, 2015).

Asimismo, se puede agregar otro factor: que el proceso de enseñanza en este caso tiene un enfoque de aprendizaje familiar, el programa ‘Aprendiendo juntos’ persigue crear oportunidades para mejorar las competencias de alfabetización tanto para los padres como para los niños.

La puesta en marcha de este tipo de iniciativas para la alfabetización a través del aprendizaje de padres e hijos juntos, favorece las buenas relaciones familiares y mejora la interacción dentro de las familias a través del juego, el estudio y la realización de tareas domésticas. También favorece la consecuente integración e inserción social al facilitar el conocer a nuevas personas.

Son numerosos los casos de alfabetización familiar que existen en el mundo, El Instituto UIL recoge algunos en países como en Alemania, Guatemala, Malta, Nueva Zelanda, Palestina, Rumania, Sudáfrica, Turquía y Uganda entre otros.

En este estudio varios programas analizados son de tipo familiar, véanse por ejemplo los programas del Reino Unido, Uganda o Etiopía.

### ***Programa de Libros electrónicos y alfabetización familiar. Etiopía.***

El objetivo de este programa, iniciado 2014, es facilitar acceso a un material digital de calidad en lengua materna a niños de edad preescolar entre 3 y 6 años y a sus familias para su alfabetización. Ofrece libros electrónicos en diferentes lenguas lo cual es un factor importante a tener en cuenta en contextos multilingües ya que en este tipo de situaciones los libros en lenguas locales son escasos e imprimirlos en los diversos idiomas supone un coste excesivo.

Etiopía es un país con un amplio porcentaje de personas no alfabetizadas (la proyección de la tasa de alfabetización de adultos para 2015 era de 49%) (véase anexo II) debido en gran parte a la falta de recursos financieros y materiales necesarios. Este programa está gestionado por la organización: CODE-Etiopía. Desde 1959 esta organización se dedica a mejorar las habilidades de alfabetización de niños y jóvenes a través de la publicación de libros, el mantenimiento de bibliotecas y la formación docente. En Etiopía, la CODE-Etiopía ha creado hasta hoy 97 bibliotecas comunitarias en zonas rurales de este país (UIL Lit Base, 2016). Diversos estudios muestran que hay muchos padres que carecen de educación primaria y son aún numerosos los que carecen de educación alguna.

El programa específico que aquí se menciona pretende fomentar con el uso de libros electrónicos, la lectura, en familias de zonas rurales de Etiopía, a través de actividades que pueden apoyar la alfabetización integral de la familia, así como el desarrollo de la alfabetización en la edad preescolar.

La financiación corre a cargo de la organización Canadian Organization for Development (CODE-Éthiopie) junto con una subvención del programa de innovación denominado Electronic Information for Libraries - Public Library Innovation Programme, EIFL-PLIP por sus siglas en inglés, que cubre la dotación de ordenadores en 3 bibliotecas piloto, proyectores, pantallas de proyección y algunos libros electrónicos de autores e ilustradores locales. Las colectividades locales cubren los salarios de los bibliotecarios que son los facilitadores de este programa.

Para el desarrollo de esta iniciativa se hizo un programa piloto. Se eligen tres bibliotecas y dos bibliotecarios en cada una de ellas. Se les proporciona un conjunto de libros electrónicos en diferentes lenguas locales y las herramientas de las TIC necesarias para utilizarlos en talleres de alfabetización familiar.

Los encargados de realizar el programa son bibliotecarios a los que se ofrece una formación, en la que se abordan temas como la alfabetización familiar y cómo elaborar un programa de alfabetización, así como sobre las competencias básicas en informática necesarias para el buen desarrollo del programa con el uso de libros electrónicos. Previamente los participantes han recibido ya formaciones en biblioteconomía y aproximación a la lectura. Las bibliotecas comunitarias rurales de este programa se sitúan en los estados de Oromía, Amara; y Dire Dawa, una de las dos administraciones de la ciudad en Etiopía.

El personal de las bibliotecas organiza y gestiona al menos tres talleres de alfabetización familiar, dirigidos a niños en edad preescolar y sus padres. Cada taller tiene una duración de 11 semanas con sesiones todas las semanas. Durante estas sesiones, el bibliotecario realiza actividades destinadas a mejorar las habilidades de lectoescritura de niños y sus padres.

El objetivo de este programa es implicar a padres en las actividades escolares de sus hijos y ofrecerles también conocimientos sobre el desarrollo del niño. Además, se pretende que los padres acudan a los centros de aprendizaje comunitario y utilicen sus recursos. Por otro lado se favorece la formación de redes y mecanismos de ayuda entre los miembros de la comunidad. La alfabetización, es así parte central de este programa en el que niños y padres van a efectuar actividades de aprendizaje que les inciten a interactuar y a aprender unos de otros. Se trata de un enfoque que favorece el aspecto intergeneracional dentro de las familias y de la comunidad y crea un puente entre la escuela y la familia y entre la educación formal y la no formal ayudando a padres e hijos a convertirse en asociados en el proceso educativo.

El papel de los bibliotecarios que participan en el programa es promover las actividades de lectura. Las bibliotecas comunitarias se crean con dos objetivos: recoger libros y facilitar al acceso a los mismos. Una buena biblioteca no es solo aquella que dispone de libros sino la que además ofrece un lugar de aprendizaje de los miembros de su comunidad y de promoción de actividades de aprendizaje.

Los materiales educativos utilizados en este caso son libros electrónicos en dos idiomas locales para niveles elementales. Autores e ilustradores locales elaboran los primeros libros. Cada libro propone una serie de actividades que van desde el descubrimiento del libro hasta actividades de expresión oral y sensibilización fonética. En las últimas sesiones del proceso de aprendizaje los educandos elaboran su propio libro electrónico, redactan sus propios textos que a su vez son finalizados o enriquecidos por profesionales. Los libros que se van creando pasan a formar parte de la colección de las bibliotecas enriqueciéndolas.

Dotados de un ordenador y de conexión internet el uso de libros electrónicos es accesible para todos. Incluso una vez descargados los libros en el libro electrónico, se pueden leer sin necesidad de la conexión internet. Su carácter accesible es especialmente importante en un contexto multilingüe rural marcado por la escasez de libros en idiomas locales. El acceso a la misma obra en diferentes idiomas es una respuesta inmediata a esta necesidad. El tema de la accesibilidad también es relevante dado el alto coste de la impresión de libros en todos los idiomas.

Se realiza una evaluación del programa por medio de encuestas que se pasan a los bibliotecarios, a los alumnos, así como a las familias. Los bibliotecarios reciben unos test y cuestionarios para que registren el trabajo realizado. Se pasa un test a los niños antes y después de realizar el programa para evaluar sus progresos en alfabetización. Otro cuestionario sirve para recoger información sobre las familias como el nivel de escolaridad de los padres y sus costumbres en relación con la lectura. Un cuestionario adicional recoge las impresiones de las familias en relación a los libros electrónicos y a

las actividades que se realizan con ellos. Todo ello va a permitir adaptar el programa a las necesidades locales. Los datos resultantes se analizan para ver el impacto de este programa. Muchos padres han mejorado el nivel de competencias de lectoescritura. Además, se ha observado un incremento de personas que acuden a las bibliotecas y una mayor sensibilización de los niños hacia la lectura.

La organización Code-Etiopia ayuda a los bibliotecarios que lo necesitan durante el proceso de administración de pruebas de análisis para ver la eficacia del mismo y saber cómo mejorarlo.

La mayoría de los bibliotecarios que han participado en este programa manifiestan sentirse más seguros y mejor preparados para efectuar y promover las actividades de lectura en el desarrollo futuro de su profesión.

Entre mayo de 2014 y junio de 2015, se hicieron once talleres a los que acudieron unos 20 niños y sus familias; unas 90 personas en total asistieron en un año a estos talleres.

Los organizadores del programa indican que un aspecto interesante de este programa es la creación de los libros electrónicos en colaboración con las familias que reflejan la experiencia de sus usuarios con relatos pertinentes relacionados con sus tradiciones, valores y memorias de la comunidad además de pasar a formar parte y enriquecer las bibliotecas.

Este programa ha beneficiado no sólo a las personas que lo han realizado y que eran destinatarias del mismo sino también a los demás miembros de las comunidades en las que viven ya que se ha observado que la comunidad en su conjunto hace un uso de las TIC disponibles en las bibliotecas.

En síntesis, el uso de bibliotecas como espacio de alfabetización y difusión de material, la digitalización de materiales, el uso de lenguas locales en contextos multilingües y el factor familia son algunos de los elementos a destacar de este programa, así como el trabajar con niños de edad temprana. Si el presente trabajo sobre alfabetización está centrado en las personas adultas, no por ello se puede dejar de mencionar –aunque brevemente y por estar en cierta manera relacionadas– las múltiples ventajas que la educación preescolar puede aportar a la educación de adultos. Los niños alfabetizados pueden incitar a sus padres no o poco alfabetizados a alfabetizarse como ya se vio.

Además, un programa de alfabetización preparado para niños en edad preescolar puede aprovechar, utilizar y adaptar los recursos e infraestructura de que dispone y extrapolarlos a sus padres nada o poco alfabetizados, e incluso utilizarlos simultáneamente. En definitiva, en este programa, es innovador el trabajo conjunto de niños y padres que en general suele ir separado a pesar de que se hayan mencionado en nuestro trabajo otras iniciativas en la que padres e hijos trabajaban conjuntamente como son el ejemplo del programa de aprendizaje familiar de Suecia, el de educación en lengua materna en el norte de Uganda, y el caso del programa familiar en Reino Unido.

### **3.3. Resumen**

En este capítulo se ha realizado una descripción de programas de alfabetización de adultos. En primer lugar, se han mostrado dos grandes campañas masivas de alfabetización llevadas a cabo en el siglo pasado en Rusia y Vietnam. Después se exponen dos tipos de iniciativas distintas: por un lado, iniciativas de tipo masivo aparecidas en la primera década del siglo XXI, estas iniciativas son las de Cuba, Timor Oriental, Arabia Saudí, Sudáfrica y la Misión Saakshar Bharat de la India; por otro lado, se exponen iniciativas no masivas realizadas en el siglo XXI iniciadas a finales de la primera década o ya en estos últimos años. Estos programas son el programa intensivo de 10 días de la India, y los programas de Marruecos, Reino Unido de Gran Bretaña e Irlanda del Norte, Pakistán, Uganda, Austria, Colombia, China, Suecia y Etiopía. La descripción de estos programas nos va a permitir en el capítulo siguiente hacer un análisis y valoración de los mismos.

## **CAPÍTULO 4**

# **EVALUACIÓN DE PROGRAMAS DE ALFABETIZACIÓN DE ADULTOS**



## Capítulo 4. Evaluación de programas de alfabetización de adultos

### 4.1 Metodología de análisis de programas de alfabetización de adultos

Como se señaló anteriormente la finalidad de este trabajo es, por un lado, fomentar el estudio de iniciativas de alfabetización de adultos y contribuir a una mejora de las mismas así como facilitar la toma de decisiones a todos los profesionales implicados en esta área de trabajo, como facilitadores, docentes, planificadores y especialistas. Por otro lado, el objetivo es presentar, analizar y valorar programas de alfabetización de adultos a nivel internacional.

Se analizan, pues, a continuación, una serie de programas de alfabetización de adultos que se consideran representativos de los programas existentes en el mundo. Para ello, se elabora un sistema de categorías mediante datos descriptivos con el fin de examinar comparativamente las características de cada uno de los programas.

Dada la carencia de una recopilación completa con una metodología que compare los programas de alfabetización de adultos a nivel internacional, para establecer esta muestra de programas se ha recurrido a varias fuentes de información. En primer lugar, la literatura existente sobre el tema para la elección de todos los programas de alfabetización de adultos que se estudian, particularmente para el estudio de los programas más antiguos. En segundo lugar, los programas recogidos en la base de datos del Instituto de la UNESCO para el Aprendizaje a lo Largo de Toda la Vida, (UIL)<sup>4</sup> y que se han utilizado para la elección cronológica de los programas de alfabetización de adultos (antiguos y más recientes), para la selección de los programas en relación a sus beneficiarios y para la elección geográfica (representación de las distintas regiones del mundo). En tercer lugar, las iniciativas mencionadas expresamente en los informes internacionales en el área de la educación, de los que se mencionan dos, por ser los más destacados y pertinentes en este caso: el Informe de Seguimiento de la Educación para todos en el mundo 2015: La educación para Todos 2000-2015: Logros y desafíos (UNESCO, 2015) y el Informe mundial sobre el aprendizaje y la educación de adultos del Instituto de la UNESCO para el aprendizaje a lo largo de toda la vida, GRALE (por sus siglas en inglés Global Report on Adult Learning and Education) (UIL UNESCO, 2010). Y, por último, los Programas que han obtenido premios Internacionales de Alfabetización de la UNESCO (destinados a adultos), ya que desde 1967, la UNESCO otorga los denominados Premios Internacionales de Alfabetización a programas sobresalientes e innovadores que promueven la alfabetización. En el transcurso de los años, los prestigiosos premios de alfabetización de la UNESCO han recompensado a más de 470 iniciativas emprendidas por gobiernos y ONG de todo el mundo. Todas estas han sido fundamentalmente las fuentes a las que se ha recurrido para la elección de los programas de alfabetización de adultos que se estudian en este trabajo.

Para la selección de la muestra de este estudio se elaboró una base de datos en la que se recogen los distintos programas de alfabetización de adultos acopiados por la

---

<sup>4</sup> Estudios de caso de la base de datos de la UNESCO prácticas eficaces de alfabetización y aritmética básica (LitBase) <http://www.unesco.org/uil/litbase/>

organización de la UNESCO a través de su Instituto de Hamburgo en Alemania el UIL (Instituto de la UNESCO para el aprendizaje a lo largo de toda la vida). Se recogen los 144 programas de alfabetización de adultos por el UIL reseñados en su página web hasta la fecha de enero 2016 (véase anexo III). Debido a la falta de información con respecto a la actualización de estos datos en algunos casos, pareció pertinente tener en cuenta criterios como la antigüedad en la creación de los programas, el tipo de personas a quienes va dirigido y la zona geográfica en que se sitúan.

A partir de todo esto se realizó una selección por orden cronológico, siguiendo una secuencia temporal agrupando en dos etapas las iniciativas o programas de alfabetización de adultos que se van a analizar: los programas realizados en el siglo XX y los programas llevados a cabo en el siglo XXI. En este último apartado se diferencia a su vez entre: los programas masivos de principios del siglo XXI y los programas no masivos o parciales del siglo XXI (véase figura 23). Conviene recordar que en el estudio histórico expuesto en el capítulo 2 se muestra la evolución de los procesos de alfabetización hasta el siglo XX. El estudio comparativo que se va a realizar ahora se inicia pues en ese periodo y se centra en los programas de alfabetización de adultos que surgen entonces, es decir, en el siglo XX y se prolongan hasta nuestros días.

Siglo XX. Programas masivos siglo XX	
1.	Campaña de alfabetización masiva. Rusia. 1919 - 1939. Campaña masiva siglo XX
2.	Campaña de alfabetización de masas. Vietnam. 1945 - 1977. Campaña masiva siglo XX
Siglo XXI. Programas masivos de principios siglo XXI	
3.	Yo sí puedo. Cuba. Programa masivo siglo XXI. Iniciado 2000
4.	Yo sí puedo. Timor Oriental. Programa masivo siglo XXI. Iniciado 2005
5.	Programa: Escuela de barrio. Arabia Saudí. Programa masivo siglo XXI. Iniciado 2006.
6.	Programa: Kha ri Gude, Aprendamos. Sudáfrica. Programa masivo siglo XXI. Iniciado 2008
7.	Misión Saakshar Bharat. India. Programa masivo siglo XXI. Iniciado 2009
Siglo XXI. Programas no masivos siglo XXI	
8.	Programa de alfabetización de adultos intensivo Diez días. India. Iniciado en 2004 y prolongado en 2008.
9.	Programa de alfabetización funcional para mujeres de cooperativas de argán. Marruecos. Iniciado en 2008
10.	Programa de aprendizaje familiar en prisión. Reino Unido de Gran Bretaña e Irlanda del Norte. Iniciado en 2008.
11.	Programa de Post-alfabetización basado en uso de teléfonos móviles en Pakistán. Iniciado en 2009.
12.	Programa de educación en lengua materna en el norte de Uganda. Iniciado en 2009.
13.	Iniciativa de educación de adultos. Austria. Iniciado en 2012.
14.	Sistema Interactivo Transformemos Educando en el departamento de Guainía. Colombia. Iniciado en 2013.
15.	Servicio de Centros de aprendizaje comunitario municipales para personas con discapacidad. China. Iniciado en 2013.
16.	Aprendizaje familiar: Aprendiendo juntos. Suecia. Iniciado en 2013
17.	Programa: Libros electrónicos y alfabetización familiar. Etiopía. Iniciado en 2014.

**Figura 23.** Iniciativas o programas de alfabetización de adultos seleccionados y ordenados cronológicamente

El último programa estudiado se inició en el año 2014. Se considera necesario dejar un espacio de tiempo suficiente como para poder analizar el programa y que permita ver mejor los resultados y el impacto que tiene.

Además de la secuencia cronológica se tienen en cuenta otros criterios tales como la situación geografía, para tener una representación regional eligiendo iniciativas en países de todas las regiones del mundo, o los contextos en los que estos programas se van a desarrollar.

Los programas elegidos son una muestra representativa de cada una de las categorías e indicadores que se han establecido.

La figura 23 muestra las iniciativas de alfabetización que se van a examinar, en ella se expresa la denominación de cada programa al que se le asigna un número por orden cronológico de inicio de ejecución del mismo en los distintos periodos establecidos, con el fin de facilitar el análisis de los programas, además se ha elaborado como instrumento para realizar este análisis, una ficha para cada programa que pueden verse en el anexo IV.

Una vez seleccionados los programas, se describen y, posteriormente, se crea un sistema de *categorías* (ver la síntesis del mismo en el anexo V) que facilite el estudio comparativo de los programas. Se establecen para ello las siguientes *categorías* a observar para cada programa: *tipo de programa; el organismo creador; el organismo que financia; quién lo desarrolla; beneficiarios; soportes utilizados; desarrollo del programa en el que se observa su duración y contexto de desarrollo; evaluación en la que se observa el tipo y los criterios de evaluación y si se ofrece certificación y por último repercusiones del programa* (Véase la figura 24).

1. Tipo de programa.
2. Organismo creador.
3. Organismo que financia.
4. Personal que lo desarrolla.
5. Beneficiarios.
6. Soportes.
7. Duración.
8. Contexto.
9. Evaluación: Tipo. Criterios. Certificación
10. Repercusiones del programa.

**Figura 24.** Sistema de categorías establecido para el análisis de los programas de alfabetización de adultos

A continuación, se define cada categoría y sus indicadores. Este sistema de categorías e indicadores nos va a permitir, mediante datos descriptivos, analizar y valorar las características de cada uno de los programas.

### *1. Tipo de programa*

Se refiere principalmente al alcance del mismo, si va destinado a una extensa población o a grupos más reducidos.

- 1.1. *Masivo.* En general un programa masivo es aquel que cumple una serie de requisitos: es realizado por el Gobierno para la alfabetización de todos los ciudadanos que lo necesitan carentes de competencias de lectoescritura a través de un amplio proceso que implica llegar a muchos, con una sensibilización extensa de masas de gente, una vasta participación de docentes

y educandos implicados en el proceso, y en su base, en algunos casos, con un carácter ideológico, político o social.

- 1.2. *Parcial*. Se trata de los programas destinados a un número de beneficiarios menos numeroso.

## 2. *Organismo creador*

Se trata de quién es el responsable y el organizador del programa.

- 2.1. *Gubernamental internacional*. Referido a varias naciones. Organismo que se extiende más allá de las competencias o fronteras de un Estado con una estructura orgánica permanente.
- 2.2. *Gubernamental nacional*. Hace referencia al gobierno en tanto que órgano superior del poder ejecutivo de un Estado o de una comunidad política, constituido por el presidente y los ministros o consejeros.
- 2.3. *Gubernamental local*. Se refiere a organismos autonómicos, cantonales, regionales, departamentales, provinciales, municipales, etc. El hecho de que este estudio se haga a nivel internacional, hace que aparezcan entidades gubernamentales locales diferenciadas según los distintos países.
- 2.4. *Organismo privado*. Entidad creada por individuos (denominados accionistas) con fines lucrativos (para obtención de beneficios en sus negocios).
- 2.5. *Sociedad civil*. Ciudadanos de una sociedad determinada que actúan de manera colectiva fuera de cualquiera estructura gubernamental. Ejemplos de esto son: redes, movimientos, asociaciones de ciudadanos, fundaciones, grupos religiosos, sindicatos, categorías profesionales, clubs sociales. En este estudio aparecen ejemplos como: estudiantes alfabetizados movilizados o contratados, lugareñas a las que se forma, educadores parentales elegidos por la comunidad. Aquí se incluyen *las ONG*. Siendo una ONG una organización sin ánimo de lucro formada por ciudadanos comunes que comparten una misión común y que es independiente de estructuras gubernamentales. La ONG se refiere al nivel de participación en sus actividades de la comunidad destinataria. Estas actividades pueden incluir por ejemplo los derechos humanos, el medio ambiente, la salud, el desarrollo y por supuesto la educación. El ámbito de operación de una ONG indica la escala en la que trabaja, que puede ser local, regional, nacional o internacional.

## 3. *Organismo que financia*

Se refiere al que cubre los gastos del programa.

Los indicadores de los organismos que financian son los mismos que los establecidos para los organismos creadores:

- 3.1. *Gubernamental internacional.*
- 3.2. *Gubernamental nacional.*
- 3.3. *Gubernamental local.*
- 3.4. *Organismo privado.*
- 3.5. *Sociedad civil. Otros organismos no estatales. Aquí se incluyen las ONG.*

#### 4. *Personal que desarrolla los programas*

Se entiende la persona que ejecuta los programas, que realiza los cursos de alfabetización.

##### 4.1. *Tipo de personal*

- 4.1.1. *Funcionario:* Persona que trabaja para el estado, que ejerce profesionalmente un empleo público.
- 4.1.2. *Personal de empresas privadas:* El personal que trabaja en empresas privadas.
- 4.1.3. *Personal de sociedad civil:* asociaciones locales, ONG, etc. Personal que trabaja en estructuras de la sociedad civil como asociaciones locales, ONG, etc. véase la definición de sociedad civil más arriba.
- 4.1.4. *Voluntarios:* Persona que ejecuta un trabajo o servicio por propia voluntad, sin obligación.

##### 4.2. *Formación del personal*

- 4.2.1. *Docente:* Persona que con la formación adecuada ejerce la enseñanza de las competencias de lectoescritura en estos programas.
- 4.2.2. *Bibliotecario:* Personal formado para gestionar una biblioteca.
- 4.2.3. *Otros.* Personal no reconocido como profesional de la enseñanza, pero que ejerce esta labor. Personal de apoyo, mediador, facilitadores, personas enlace, asesor parental, personal identificado y formado justo antes de implementar el programa para ejercer la función de docente.

#### 5. *Beneficiarios*

En esta categoría se incluyen diversos grupos de personas a los que van dirigidos los programas. Grupos de adultos en general, mujeres, personas con necesidades educativas especiales, inmigrantes, familias, prisioneros, personas en comunidades multiculturales/ multilingüísticas, personas en zonas de conflictos bélicos, personas en zonas pobres, en zonas rurales, aisladas.

- 5.1. *Mujeres.*
- 5.2. *Personas con necesidades educativas especiales.*
- 5.3. *Personas que viven en zonas rurales, aisladas, pobres.*
- 5.4. *Personas en situación de conflictos bélicos.*
- 5.5. *Inmigrantes.*
- 5.6. *Familias.*
- 5.7. *Personas en prisiones.*
- 5.8. *Personas en contextos multiculturales/multilingüísticos.*

5.9. *Todos los adultos en general.*

## 6. Soportes

Material de apoyo en las tareas docentes. Pueden ser de distinta naturaleza:

- 6.1. *Medios impresos. Hace referencia en general a manuales o libros impresos clásicos no digitales.*
- 6.2. *Radio y Televisión.*
- 6.3. *Soportes digitales.* Debido a la utilización creciente de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en los contextos educativos la gama entre los recursos educativos electrónicos es muy amplia. Estos recursos pueden denominarse en el ámbito educativo de distinta manera: objeto digital de aprendizaje, material digital de aprendizaje, material educativo electrónico, recurso digital educativo. Este estudio denomina TIC a programas informáticos, ordenadores, tabletas, teléfonos móviles y pizarras digitales.

## 7. Duración

Se entiende el espacio de tiempo en el que se desarrollan los programas.

- 7.1. *Programa de corta duración. Inferior a un año.*
- 7.2. *Programa de larga duración. Superior a un año.*

## 8. Contexto o espacio

Se trata del lugar en el que se desarrollan los cursos.

- 8.1. *Aulas*
- 8.2. *Bibliotecas*
- 8.3. *Calles*
- 8.4. *Ayuntamientos*
- 8.5. *Prisiones*
- 8.6. *Centros de salud*
- 8.7. *Centros religiosos: iglesias, mezquitas, etc.*
- 8.8. *Hogares*
- 8.9. *Oficinas*
- 8.10. *Espacios asociativos / centros de aprendizaje. Espacios asociativos centros comunitarios de aprendizaje. Institución educativa local generalmente gestionada por gente local con el fin de proveer educación.*

## 9. Evaluación del programa

- 9.1. *Tipo de Evaluación.*
  - 9.1.1. *Evaluación interna del programa.* En este caso el organismo que lleva a cabo el programa lo evalúa. Se valoran los resultados obtenidos en los procesos de alfabetización, coordinación del programa, calidad de la

enseñanza, soportes, espacios, evaluación del personal implicado evaluaciones de los docentes y otro personal implicado en el desarrollo del programa.

9.1.2. *Evaluación externa del programa.* Organismos externos al programa realizan un estudio y valoración del mismo.

## 9.2. *Criterios de evaluación*

9.2.1. *Éxito de programa.* Se refiere al número de personas alfabetizadas. Generalmente se realiza un examen a los educandos para ver si han adquirido las competencias de lectoescritura establecidas. En algún caso aislado se menciona solo el número de personas que han participado en el programa.

9.2.2. *Valoración de educandos.* Opinión personal (positiva para hacer referencia a éxito del programa) que los educandos proporcionan sobre el programa, manifestada en general a través de informes, encuestas, cuestionarios, etc.

9.2.3. *Relación coste/resultados.* Relación entre el coste del programa y el número de personas alfabetizadas. No se obtuvieron los datos pertinentes para realizar el análisis a partir de este indicador.

## 9.3. *Certificación de la evaluación para los educandos.*

9.3.1. *Sí*

9.3.2. *No*

## 10. *Repercusiones del programa*

En esta categoría se recoge información relativa a los efectos o resultados que los programas tienen tanto en los educandos como en la comunidad en la que viven. En general a la hora de hacer una evaluación y el balance de programas, se mencionan repercusiones personales y comunitarias.

10.1. *Repercusión laboral.* Hace referencia al desarrollo de un trabajo. Genera oportunidades de empleo y genera ingresos para el beneficiario directo del programa o educando. *Funcional* que sirve para algo, que tiene una función (económica, social). En repercusiones del programa laboral se hace referencia explícita en algunos casos a que el *programa genere oportunidades de empleo e ingresos.*

10.2. *Repercusión social* que repercute en la sociedad. Si se habla de programas exitosos implicaría cambio positivo en las relaciones de individuos, grupos e instituciones en una sociedad. Produce beneficio en la comunidad en la que se desarrolla el programa. Para el bienestar social por contraposición al desarrollo personal. La alfabetización favorece la integración social y es herramienta de promoción de los derechos y construcción de desarrollo humano y social. *Sociedad.* Conjunto de personas, pueblos o naciones que conviven bajo normas

comunes. La alfabetización facilita el desenvolverse en el medio socio cultural en que se vive.

- 10.3. *Repercusión cultural.* La cultura es un término en el que se incluyen los modos de vida, las costumbres, el conocimiento, el arte, las creencias, la ley, la moral, el desarrollo científico, el desarrollo industrial en una época, en un grupo social. La alfabetización está orientada a la adquisición de competencias, aptitudes y conocimientos necesarios para la expresión de la experiencia cultural. En este estudio se entiende por repercusión cultural de un programa de alfabetización la que facilita la comprensión, el respeto, la adquisición de la propia cultura y de la diversidad cultural.
- 10.4. *Repercusión familiar.* Relativa a las relaciones familiares. Se refiere a las repercusiones en los miembros de la familia.
- 10.5. *Repercusión personal.* Referida a sí mismo. Propio de la persona. Relacionada con el yo. Confianza en sí y autoestima.
- 10.6. *Repercusión medio ambiental.* Relacionada con un conjunto de circunstancias o condiciones exteriores a un ser vivo que influyen en su desarrollo y en sus actividades.
- 10.7. *Repercusión sanitaria.* Relativa al estado en el que un ser orgánico funciona normalmente. Condiciones buenas.

## 4.2. Análisis de los programas de alfabetización de adultos

Una vez establecido el sistema de categorías se procede a analizar los programas seleccionados (véase capítulo 3) y a realizar un estudio comparativo que permita *observar las características* de cada uno de los programas, *su impacto* y *cómo han evolucionado con el tiempo*.

A continuación se presenta el análisis de cada una de estas categorías.

### 1. Tipos de programa.

El estudio de los programas de alfabetización de adultos muestra que algunos de ellos son masivos frente a otros que no lo son. En este análisis (véanse figura 25 y tabla 8), aparecen 10 programas de tipo parcial y siete programas de tipo masivo. Las iniciativas o programas masivos, como se ha mencionado previamente, son creados a nivel nacional, con una visión amplia en cuanto al número de beneficiarios que se pretende alcanzar al querer alfabetizar a todos los adultos de un país y conllevan, a menudo, extensos procesos de sensibilización de la población en general y de puesta en marcha e implementación.

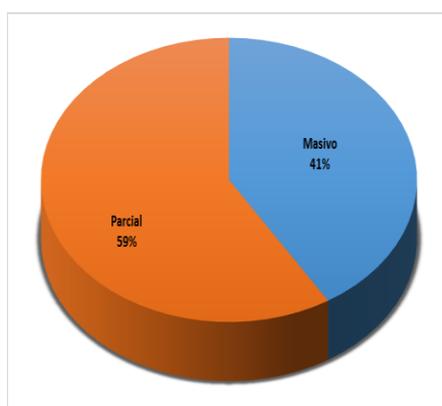


Figura 25. Tipo de programa

Las iniciativas de alfabetización del siglo pasado de este estudio son masivas. Ahora bien, en el siglo XXI existen numerosas iniciativas de alfabetización similares a los programas masivos del siglo anterior que comparten rasgos comunes entre los que se destacan el hecho de que sean dirigidos por los Gobiernos o de que se dirijan a cantidades de población muy numerosas o muy extendidas geográficamente en un país (véase figura 26). Algunos como el caso del programa de Cuba ya iniciado en el año 2000 son masivos por tener el objetivo nacional de alfabetizar a todos los ciudadanos que lo necesiten, adaptándose a las realidades del país e implicando para ello a todos los ciudadanos, instituciones y organizaciones. El programa de alfabetización Kha ri Gude de Sudáfrica se puede considerar igualmente una iniciativa de alfabetización a gran escala, diseñada por el Gobierno para todo adulto con poca, o ninguna instrucción. Lo mismo ocurre con la Misión Saakshar Bharat de India, que adopta el enfoque de un programa masivo al querer impartir alfabetización funcional a los adultos analfabetos del país.

Estos tres casos se desarrollan en el siglo XXI. A ello se añade el programa ‘Escuela de barrio’ de Arabia Saudí que se ha considerado igualmente como un programa masivo, en el sentido de ser un programa nacional destinado a una población muy numerosa.

1. Campaña de alfabetización para erradicar el analfabetismo, Rusia 1919 - 1939. Campaña masiva siglo XX
2. Campaña de alfabetización de masas, Vietnam, 1945 - 1977. Campaña masiva siglo XX
3. Yo sí puedo, Cuba. Programa masivo siglo XXI. Iniciado 2000
4. Yo sí puedo, Timor Oriental. Programa masivo siglo XXI. Iniciado 2005
5. Programa: Escuela de barrio, Arabia Saudí. Programa masivo siglo XXI. Iniciado. 2006
6. Programa de alfabetización: Aprendamos, Kha ri Gude. Sudáfrica. Programa masivo siglo XXI. Iniciado 2008
7. Misión Saakshar Bharat, India. Programa masivo siglo XXI. Iniciado 2009

Figura 26. Programas de alfabetización de adultos masivos

Estos procesos de alfabetización masiva facilitan en general la igualdad de oportunidades para todos. Además, algunos de los programas masivos ponen el acento en ofrecer alfabetización a la mujer, para que no quede excluida. Este es el caso de los programas realizados en Rusia, Cuba, Arabia Saudí y la Misión Saakshar Bharat en India. La atención particular que se presta a grupos específicos, como se acaba de mencionar para el caso de mujeres desfavorecidas, se aplica también a otros grupos con distintos valores o situaciones laborales, educativas, culturales, religiosas, sociales y/o diversidad lingüística.

Las iniciativas masivas, particularmente las más antiguas, surgen a menudo durante o después de procesos de guerra, o de movimientos revolucionarios o de descolonización. Los estrechos lazos entre un movimiento ideológico-político y el objetivo de alfabetización se observan por ejemplo en el programa de alfabetización de Cuba, lo cual ocurre también en los programas de Rusia y Vietnam realizados el siglo pasado.

Tabla 8. Tipo de programa

Tipo de programa	Número de los programas de alfabetización de adultos																	Total
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	
Masivo	1	1	1	1	1	1	1											7
Parcial								1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10

De entre los programas masivos que se analizan, se aprecian dos que se realizaron en el siglo pasado mientras que el resto se iniciaron en el siglo XXI. Si bien en el pasado los programas estaban muy vinculados a aspectos ideológicos o movimientos revolucionarios o sociales, ahora han evolucionado y tienen otras connotaciones como, por ejemplo, su dedicación más específica a poblaciones vulnerables en vez de ir destinados a un país por entero. Para ello, realizan una planificación, ofreciendo materiales y un currículo, más orientados, además –o en vez de a todos los ciudadanos– a grupos específicos de educandos. Los programas nacionales más recientes son más flexibles en el sentido de que tienden a prestar una atención especial y a adaptarse a las

necesidades de grupos particularmente vulnerables. Por último, las iniciativas parciales son más flexibles y de menos alcance en cuanto al número de personas a los que van dirigidas.

La movilización social y el compromiso comunitario desempeñan un papel importante en los procesos de alfabetización a gran escala. Este hecho se constata, por ejemplo, en los procesos de contratación de personal docente y de todo aquel que va a ejecutar el programa como es el caso de los voluntarios, así como en el proceso de sensibilización de la comunidad en general sobre la importancia del estar alfabetizado. Estos dos factores son llamativos particularmente en las iniciativas de Rusia y de Vietnam del siglo pasado, pero también en las de Cuba y de Sudáfrica de este siglo.

Millones de personas fueron alfabetizadas gracias a programas como el de Rusia o el de Vietnam, que cabe recordar se desarrollaron durante muchos años. Con respecto a otros programas masivos más recientes, es decir, llevados a cabo en nuestro siglo, como son el realizado en Cuba, en Arabia Saudí, en Sudáfrica o la Misión Saakshar Bharat en India también fueron importantes los efectivos alfabetizados, si bien se constata que el número de personas a las que alcanzan disminuye con el correr del tiempo y es bastante inferior. Nótese no obstante que algunos de estos programas como el programa de Sudáfrica están aún en curso de realización.

En las décadas de los años 1970 y 80, los programas de alfabetización de adultos de masas fueron originados generalmente por los Gobiernos en, o tras, procesos de liberación de guerra, de descolonización o movimientos revolucionarios. Frente a esto, autores como Lind (2008) sugieren que en la década de los 90 los enfoques de tipo masivo se hicieron menos populares debido sobre todo a una interpretación restrictiva de los objetivos de educación perseguidos por las Naciones Unidas para alcanzar la Educación para Todos (EPT) y también por la creencia errónea de que la matrícula en la educación primaria es un indicador suficiente de progreso y logros educativos de alfabetización. Sin embargo, en los últimos diez años se puede observar de nuevo una creciente tendencia por parte de los Gobiernos de muchos países para poner en marcha programas de alfabetización de adultos como estrategias nacionales de movilización con el objetivo de erradicar el analfabetismo de una vez por todas y mejorar los niveles educativos generales de la población. Lo que ha supuesto el regreso de los programas de alfabetización de adultos de tipo masivo a gran escala en el siglo XXI, aunque como se acaba de mencionar con el paso del tiempo se han ido haciendo más flexibles. Los programas masivos del siglo pasado se realizaron en países como Rusia (iniciada en 1919), Vietnam (en 1945), China (1950), Cuba (1961, Birmania (1960), Brasil (1967), Tanzania (1971), Somalia (1974), Etiopía (1979), Nicaragua (1980), Zimbabue (1983) y Ecuador (1988) todos ellos mencionados por Bholá, (1981) y Hanemann, (2015). Hoy iniciativas a gran escala en busca de mayores posibilidades de acceso a la educación y alfabetización de los adultos se constatan especialmente en las regiones de América Latina, África y Asia entre otras cosas para así aumentar las tasas de alfabetización en el mundo presumiblemente por ser las regiones que en los últimos años registran mayor número de población no alfabetizada.

Las iniciativas a gran escala pueden dar buenos resultados, ahora bien, en la actualidad dado el mundo rápidamente cambiante en el que vivimos tienen que adaptarse a los contextos particulares en que se realizan. Las de menor envergadura muestran asimismo su eficacia, si bien sería pertinente no considerarlas de forma aislada, sino que deberían insertarse en estructuras de más amplia cobertura (nacionales) para que pudiesen mantener su continuidad y ser así más eficaces.

## 2. Organismo creador.

Se expone en este apartado cuáles son las instituciones que crean los programas de alfabetización de adultos.

La mayoría de los programas que se han analizado en este trabajo se caracterizan por encontrar su origen en los Gobiernos que los organizan, que como se ve, en muchas ocasiones son también los que los financian.

Las tablas 9 y 10 y la figura 27 muestran ocho programas creados por los Gobiernos: los programas de Rusia, Vietnam, Cuba, de Timor Oriental, de Arabia Saudí, de Sudáfrica, de Austria, y el programa Misión Saakshar Bharat de India. Cuando el Gobierno es el que los pone en marcha, en la mayoría de los casos lo hace a nivel nacional y a través de los Ministerios competentes en materia de Educación.

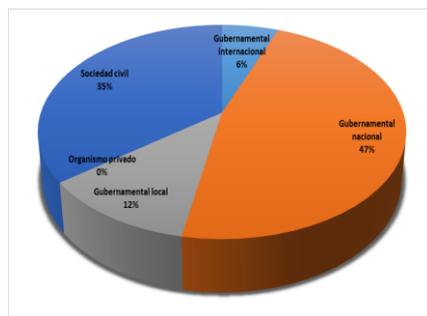
Tabla 9. Organismo creador

Organismo creador	Número de los programas de alfabetización de adultos																	
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	Total
Gubernamental internacional											1							1
Gubernamental nacional	1	1	1	1	1	1	1						1					8
Gubernamental local													1			1		2
Organismo privado																		0
Sociedad civil									1	1	1	1		1			1	6

Tabla 10. Organismo creador: número de programas de alfabetización de adultos

Gubernamental internacional	Gubernamental nacional	Gubernamental local	Organismo privado	Sociedad civil
1	8	2	0	6

Existen dos casos en los que se puede hablar de organismos gubernamentales locales para la creación de programas de alfabetización de adultos: el del programa de Austria en el que además del Ministerio de Educación contribuyen otros organismos gubernamentales locales: los Estados federados de este país. El segundo ejemplo es otro organismo gubernamental local que crea un programa de alfabetización: la Municipalidad de Linköping en el programa de Suecia.



**Figura 27.** Organismo creador

El programa de Pakistán es el único en el que una organización internacional (la UNESCO) participa en su creación.

No hay ningún caso en el que empresas privadas estén en el origen de programas.

La categoría de estructuras no gubernamentales que se ha denominado la sociedad civil aparece en seis programas. Esto corresponde a otro tipo de organizaciones creadoras, en este caso, de programas de alfabetización de adultos entre las que se encuentran por ejemplo ONG y fundaciones. En este estudio se distribuyen de la siguiente manera. Cuatro ONG: la asociación Ibn Albaytar en el programa de Marruecos, BUNYAD en el programa de Pakistán, LABE en el programa de Uganda y CODE-Etiopía para el programa de Etiopía. Se agregan, asimismo, la asociación local Bsff en el programa del Reino Unido y la Fundación Transformemos en el programa de Colombia.

A esto se añaden otros dos organismos: el centro de investigación LELRC para China y el Centro de recursos Laya en el programa de Diez días de la India como estructuras para la creación de programas de alfabetización de adultos.

En algún programa se presenta una asociación de distintos organismos gubernamentales y no gubernamentales como es el caso del programa de Pakistán en el que un organismo internacional, la UNESCO, y una ONG de la sociedad civil, BUNYAD, unen sus esfuerzos para crear esta iniciativa de alfabetización. El otro caso en que se combinan dos tipos de organismos es el de Austria, en el que como se ha mencionado participan dos organismos gubernamentales uno a nivel nacional el Ministerio de Educación y otro organismo gubernamental a nivel local: los Estados federados de este país.

Se aprecia en este estudio cronológicamente que los programas más antiguos en su mayoría han sido creados por los Gobiernos concretamente por estructuras gubernamentales nacionales a través de los Ministerios de Educación, mientras que los más recientes son creados en general por organismos de la sociedad civil. Además, a medida que pasa el tiempo, surgen también las cooperaciones entre diversos organismos, así el Ministerio de Educación se asocia con Estados federados en el caso de Austria o bien una organización internacional se asocia con una ONG en el caso de Pakistán. En este estudio, este tipo de asociaciones no existen en los programas más antiguos.

En realidad, una combinación de distintos tipos de estructuras podría ser beneficiosa. El Estado con el paso del tiempo puede aportar cierta estabilidad en el mantenimiento de programas de alfabetización de adultos. La sociedad civil (ciudadanos con independencia del ámbito estatal) por su parte ha ido cobrando con el paso del tiempo cada vez un papel más importante en la creación e implementación de programas de alfabetización de adultos. Frente al papel de los gobiernos, la sociedad civil contribuye a crear ideas y enfoques, es rica en crear métodos y recursos (un ejemplo de esto sería la creación de programas de alfabetización con bibliotecas itinerantes por ejemplo), aborda la alfabetización de adultos en los diversos contextos entendiendo que la persona carente de competencia de lectoescritura al margen de la falta de la cultura escrita también suele estar marginada en otros aspectos, vive en la pobreza, es una mujer en peores condiciones que otras personas, etc. La sociedad civil, cuando es activa, incorpora a menudo en su trabajo a las voces que vienen del terreno, lo cual es importante a tener en cuenta, y suele ofrecer soluciones más a corto plazo.

### 3. Organismo que financia.

Como muestran las tablas 11 y 12 y la figura 28 los Gobiernos son los que financian la mayoría de los programas, en siete casos lo hacen solos y en un caso lo hace en colaboración con un organismo internacional. Los datos que aparecen indican que los dos programas del siglo pasado son financiados y creados por el Gobierno, los grandes programas masivos de inicios de este siglo también. Los programas masivos de Rusia, Vietnam, Cuba, Arabia Saudí, Sudáfrica, y la Misión Saakshar Bharat de la India, así como el programa no masivo de Austria son financiados a nivel nacional por el Gobierno de sus respectivos países.

Tabla 11. Organismo que financia

Organismo que financia	Número de los programas de alfabetización de adultos																	Total
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	
Gubernamental internacional											1		1					2
Gubernamental nacional	1	1	1		1	1	1						1					7
Gubernamental local														1	1	1		3
Organismo privado											1			1				2
Sociedad civil								1	1	1			1				1	5

Tabla 12. Organismo que financia: número de programas de alfabetización de adultos

Gubernamental internacional	Gubernamental nacional	Gubernamental local	Organismo privado	Sociedad civil
2	7	3	2	5

Por otro lado, aparece en tres casos la financiación por parte de estructuras gubernamentales locales de tipo departamentales, autonómicas, regionales, provinciales, cantonales, etc. Se pueden mencionar los programas de Colombia en el que es el Departamento de Guainía el que financia, el programa de China financiado por el Gobierno Cantonal y el programa de Suecia financiado por un municipio, la Municipalidad de Linköping.

En lo que respecta a la sociedad civil este indicador aparece en cinco ocasiones. En algunos casos son ONG las que van a financiar los programas, esto ocurre en los programas de Marruecos y Etiopía, en otros casos son organismos caritativos u organizaciones sin ánimo de lucro como en el programa de diez días de la India, el del Reino Unido y en el de Uganda.

El caso de la financiación por parte de organismos internacionales aparece en dos programas, los de Pakistán y Austria. En el primero, la oficina de la UNESCO en Islamabad contribuye económicamente, aunque de manera adicional a otras fuentes de financiación para el desarrollo del programa. En la iniciativa austriaca, si bien la financiación inicial se realiza por parte del gobierno del país, en una segunda fase del programa se cuenta con apoyo económico del Fondo Social Europeo.

En general, las organizaciones internacionales, como por ejemplo la UNESCO, establecen líneas de acción en la planificación y desarrollo de programas de alfabetización de adultos, pero en la mayoría de los casos no son las que implementan o financian directamente este tipo de iniciativas (ni a nivel nacional ni a nivel local). Aunque en determinados casos se destina algún tipo de ayuda para costear proyectos específicos como en el ejemplo del programa de Austria, donde el Fondo Social Europeo contribuye financieramente al conjunto global de iniciativas de alfabetización de adultos en este país, a nivel mundial las organizaciones internacionales no son las originarias de la creación de ellos. De hecho, frecuentemente no es una tarea que les sea propicia ya que por ejemplo la UNESCO tiene como misión velar por la educación en el mundo a través de cinco funciones: ser laboratorio de ideas, ser un catalizador de la cooperación internacional, ser un organismo normativo, ser un creador de capacidad en los Estados Miembros y un centro de intercambio de información. Estas son las funciones de la UNESCO que no incluye específicamente la financiación de programas de este tipo y que se traducen esencialmente en mecanismos de intervención para la ejecución de los programas que lleva a cabo en sus áreas de trabajo (la educación, la ciencia, la cultura y la comunicación e información).

En este estudio, en dos programas aparecen empresas privadas como agentes de financiación, este es el caso del programa de Pakistán en el que figuran las empresas Mobilink Pakistán y Nokia Pakistán y el de Colombia.

Mientras que la financiación de las distintas iniciativas cuando estas son a gran escala suele venir dada por los Gobiernos y en su mayoría a través del Ministerio de Educación, en el caso de las iniciativas de menor envergadura de esta muestra, con costes claramente inferiores, se encuentran otros organismos de financiación, como se acaba de mencionar, en casos como los programas de Marruecos y Etiopía, pero también en programas como el del Reino Unido, Uganda y el de Diez días de la India, a pesar de que también hubiesen podido ser los Gobiernos los que financiaran este tipo de programas.

Desde un punto de vista cronológico, si bien en los inicios eran los organismos gubernamentales nacionales los que financiaban los programas de alfabetización de adultos, con el pasar del tiempo, aparecen otros organismos que los costean: organismos gubernamentales internacionales, organismos gubernamentales locales,

empresas privadas o bien organismos de la sociedad civil en la que aparecen por ejemplo ONG, fundaciones, y asociaciones que de una u otra forma velan por la educación y por mejorar el nivel de vida de los ciudadanos.

Independientemente del organismo que financia existe así mismo un único caso en el que se solicita a las alumnas el pago de la formación por considerar que así se comprometen a participar y seguir el programa, (de esta forma se contribuye también a la financiación del programa). Este es el programa de diez días de la India.

Igual que ocurre con los organismos creadores de programas de alfabetización de adultos, y como se acaba de mencionar, son los Gobiernos los que en su mayoría financian los programas de alfabetización de adultos, seguidos de estructuras de la sociedad civil. Si bien en los programas más antiguos son los gobiernos solos los que financian con el transcurrir de tiempo las fuentes de financiación se van diversificando para dar paso también a otras estructuras más pequeñas locales, ONG o empresas privadas que van a intervenir en estos procesos.

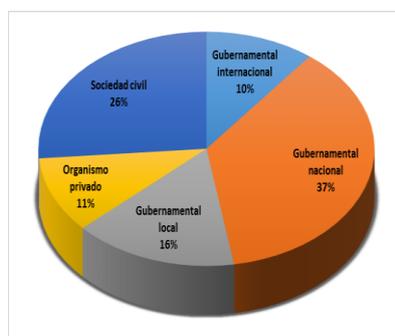


Figura 28. Organismo que financia

#### 4. Personal que desarrolla los programas.

Se analiza ahora quién implementa los programas de alfabetización de adultos, quien realiza los cursos de alfabetización.

Los docentes son elemento relevante para el desarrollo del proceso de aprendizaje, capaces de facilitar el incrementar la calidad de la educación en general y de alfabetización en particular. Por ello, es importante destacar el papel que desempeñan en este trabajo (véase figura 30).

El análisis de los programas realizado muestra que la persona encargada de los cursos de alfabetización recibe diversas denominaciones, docente, educador, profesor, maestro, pero también facilitador, instructor, coordinador, guía, monitor, movilizador o educador parental. También aparecen los bibliotecarios y otro tipo de personal como mediadores o personal de apoyo.

En cuanto al *tipo de personal* se puede hablar de aquellos que trabajan en la función pública o funcionarios, personal de empresas privadas, personal de la sociedad civil y voluntarios.

Una persona voluntaria puede encargarse de la enseñanza de competencias de lectoescritura; este estudio indica que en general los voluntarios suelen recibir una formación no formal previa antes de hacerlo, y en muchos casos reciben una remuneración.

La tabla 13 y figura 29 muestran que son los funcionarios los que con una mayoría, en 10 ocasiones, realizan la labor de alfabetización de adultos. Esto ocurre en los programas de Rusia, Vietnam, Cuba, Timor Oriental, Arabia Saudí, Sudáfrica, Uganda, Colombia, China y Suecia. Aparece después la categoría Voluntarios en siete programas, que son los de Rusia, Vietnam, Arabia Saudí, Sudáfrica, la Misión Saakshar Bharat en India, el programa del Reino Unido y el de Uganda.

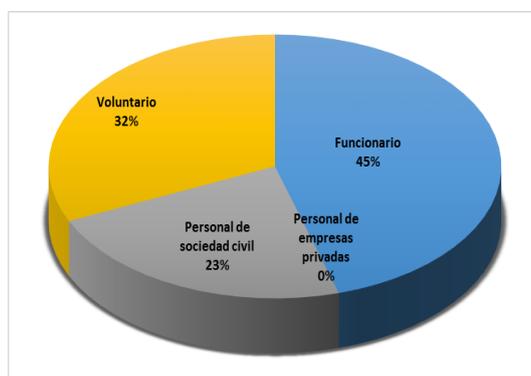
**Tabla 13.** Personal que desarrolla los programas

Tipo de personal	Número de los programas de alfabetización de adultos																	Total
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	
Funcionario	1	1	1	1	1	1						1		1	1	1		10
Personal de empresas privadas																		0
Personal de sociedad civil								1	1	1	1					1		5
Voluntarios	1	1			1	1	1			1		1						7

Formación del personal	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	Total
Docente	1	1	1	1	1	1						1		1	1	1		10
Bibliotecario																	1	1
Otros								1	1	1	1					1		5

Como se puede observar en algunos programas la figura del funcionario aparece unida a la del voluntario, este es el caso de los programas de Rusia, Vietnam, Arabia Saudí, de Sudáfrica y de Uganda.



**Figura 29.** Personal que desarrolla los programas: tipo de personal

Se constatan cinco programas en los que aparece la categoría de personal de la sociedad civil: el de 10 días de la India, y los de Marruecos, Reino Unido, Pakistán y Suecia. En su mayoría son personas locales o pertenecientes a las comunidades en las que los programas se desarrollan.

No aparece personal de empresas privadas que ejerza la labor decente de alfabetización para estos programas.

Por otra parte, y en lo que respecta a *la formación de personal* y como muestra la figura 30 se constata que en 10 casos son los docentes los que van a realizar los programas. El docente es en este caso el profesional que se dedica a la enseñanza de la lectoescritura para los adultos. Así, figuran en los programas de Rusia, Vietnam, Cuba, Timor Oriental, Arabia Saudí, Sudáfrica, Uganda, Colombia, China y Suecia.

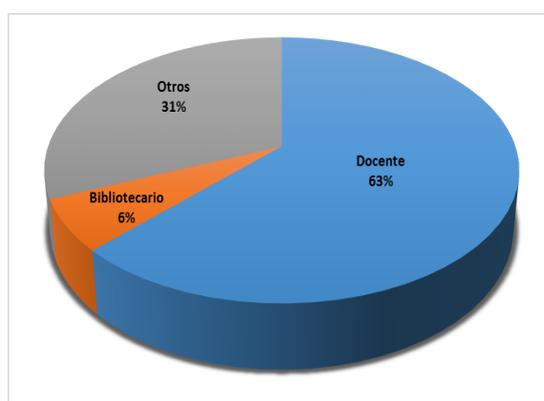


Figura 30. Personal que desarrolla los programas: formación del personal

Igualmente se observa en la tabla 13 que en cinco ocasiones aparece la categoría 'Otros' en donde se distinguen distintos perfiles. Se ha considerado 'Otros' a aquellas personas que no siendo profesionales de la enseñanza van a realizarla, recibiendo en general justo antes una formación para poder desempeñar esta tarea. En el programa de 10 días de la India se mencionan a mujeres lugareñas a las que se instruye para ello. En el programa de Marruecos aparecen animadores que reciben una formación. En el programa del Reino Unido, son tutores, facilitadores a los que se enseña. En el caso de Pakistán, se alude a animadores de la comunidad a los que también se capacita. En el programa de Suecia, como se ha mencionado previamente, se habla de personas enlace que van a complementar la labor de los docentes para asegurarse de que los educandos entienden lo que los educadores están transmitiendo.

A todos ellos hay que añadir la categoría Bibliotecarios. En un programa: el de Etiopía, los bibliotecarios son los que se van a encargar de la alfabetización de los adultos. En algún programa más se hace uso específico de bibliotecas para la alfabetización de adultos, pero no son los bibliotecarios que en ellas están, los que específicamente corren a cargo de la responsabilidad de la alfabetización de los adultos, esto ocurre en el programa de China y de Etiopía.

Desde un punto de vista cronológico la figura del funcionario aparece claramente en los programas iniciales y sigue existiendo en los programas actuales. Algo parecido

ocurre con los voluntarios que están presentes tanto en programas del siglo pasado como de este. La figura del docente aparece en el siglo pasado y en este, sin embargo, se constata que la figura de la categoría 'Otros' en la que se engloba a personal no docente al que se cualifica para realizar las funciones del mismo no aparece en los programas iniciales sino posteriormente tal vez vinculado al desarrollo actual de iniciativas de la sociedad civil.

Existe una tendencia según estos datos a querer profesionalizar a los educadores de adultos. Esto se corresponde con los esfuerzos que se van haciendo cada vez más para mejorar el estatus del encargado de los programas ofreciendo una formación de calidad, certificación y una remuneración adecuada, así como los recursos necesarios que permitan y conduzcan a su vez a una realización de programas de alfabetización de adultos de calidad.

## 5. Beneficiarios.

Se pasa ahora a ver los beneficiarios es decir a quiénes van destinados los programas de alfabetización de adultos.

La categoría de las personas a quienes va dirigido el programa, los beneficiarios, requiere atención particular por ser, a nuestro entender, una de las que más y mejor define la especificidad de los programas de alfabetización: aquellos a quienes van destinados.



Figura 31. Beneficiarios

Determinados programas como los realizados en el siglo pasado se destinan a toda población adulta no alfabetizada en su conjunto. En otros casos, se aprecia que aunque el objetivo principal es la alfabetización de todos los ciudadanos en general, se presta también especial atención a determinados grupos de población, grupos vulnerables, o marginados como ocurre en el programa de Rusia, o en el de Sudáfrica. Por el contrario, otros programas se destinan exclusivamente a poblaciones específicas, por ellos definidas o determinadas, como es el caso del programa familiar para mujeres en prisión del Reino Unido.

La atención especial a grupos vulnerables es algo que se constata en muchos de los programas analizados, y aparece con marcada tendencia con el transcurrir del tiempo. La

alfabetización para todos se adapta a las necesidades de los más necesitados, Las categorías que se han establecido incluyen a la mujer vulnerable, las personas con necesidades educativas especiales, las personas que viven en zonas pobres, zonas rurales, aisladas o en lugares con conflictos bélicos, las personas inmigrantes, las familias no alfabetizadas, las personas que están en prisiones o las que viven en comunidades con diversidad lingüística y cultural.

Gran número de los programas, es decir nueve, se realizan en *zonas pobres*, rurales, aisladas (véase figura 31). Este es el caso de programas como el de Vietnam cuyo objetivo es la alfabetización de todos, pero particularmente de aquellos que están en extensas zonas montañosas. El de Cuba, donde se quiere llegar a todos, pero preferentemente a personas desfavorecidas. El programa de Sudáfrica, en el que también se pone un marcado acento en personas vulnerables, que viven en zonas pobres o alejadas. La Misión Saakshar Bharat de India, está dirigida especialmente para personas en zonas rurales. El programa de Marruecos para personas que viven en zonas rurales. El programa de Diez días de India, para aldeanos en zonas tribales. El de Colombia para personas en zona característicamente pobre, de China para personas en zonas rurales y de Etiopía también va específicamente para personas en zonas rurales.

Ocho programas van destinados a tres categorías distintas de beneficiarios: los destinados a los adultos en general, los dirigidos a mujeres, y los que se realizan para personas que viven en zonas multiculturales o multilingües.

Los programas destinados al *público en general* son cronológicamente los más antiguos y generados en su gran mayoría a nivel estatal por los gobiernos de los países en cuestión (véanse las tablas 14 y 9).

Tabla 14. Beneficiarios

Beneficiarios	Número de los programas de alfabetización de adultos																		
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	Total	
Mujeres					1	1	1	1	1	1	1	1						8	
Con necesidades educativas especiales															1			1	
En zonas rurales, aisladas, pobres		1	1			1	1	1	1					1	1		1	9	
Con conflictos bélicos		1		1								1						3	
Inmigrantes													1				1	2	
Familias										1		1					1	1	4
En prisiones										1								1	
Comunidades multiculturales / multilingüísticas	1	1		1		1						1		1		1	1	8	
General (todos)	1	1	1	1		1	1					1	1					8	

Se observa una clara tendencia a tener en cuenta a la *mujer* de forma acentuada y un incremento en el interés en buscar la igualdad de género, este análisis indica que ocho de 17 programas se destinan a mujeres. Naciones Unidas destina importantes recursos humanos y financieros para promover e intentar alcanzar la igualdad de la mujer en muchos ámbitos, pero particularmente en el que aquí se trata: que las mujeres estén

alfabetizadas. De entre los programas analizados se observa que cuatro de ellos van destinados exclusivamente a mujeres: el programa Escuela de barrio de Arabia Saudí, el programa de alfabetización funcional para mujeres en cooperativas de argán de Marruecos, el programa de Aprendizaje Familiar en Prisión. Reino Unido de Gran Bretaña e Irlanda del Norte y el programa de Post-alfabetización Basado en Móviles en Pakistán.

Otros cuatro programas sin ser exclusivos para mujeres, prestan atención especial y un marcado acento en su labor por la mujer: Kha ri Gude en Sudáfrica, la Misión Ssakhhar Bharat en India y el programa en lengua materna en el norte de Uganda. Cabe mencionar dentro de estos últimos el programa intensivo de diez días en la India que, dentro de una iniciativa general de alfabetización de adultos, inicialmente se hizo con mujeres y luego se extendería también a hombres.

De los 17 programas, ocho se ofrecen a personas en zonas *multiculturales y/o multilingües*. Los programas de alfabetización de adultos en contextos multiculturales/multilingües se adecuan a realidades muy diversas: en este estudio aparecen algunos prototipos de ello: programas de alfabetización en una nación con varias lenguas locales y oficiales, en zonas con grupos de indígenas o comunidades con lenguas minoritarias o en zonas con personas desplazadas que para integrarse necesitan aprender el idioma del país que les acoge.

Como se vio anteriormente, el programa de Sudáfrica se produce en contexto multilingüe y pone el acento en promover el derecho a una educación en lengua materna a lo que además se añade la enseñanza del inglés como segunda lengua (lengua oficial en el país y necesaria por ejemplo para cuestiones administrativas). El programa de Uganda y el programa de Etiopía promueven la alfabetización en lengua materna para grupos marginados. El programa de Suecia, está destinado a familias inmigrantes (cuyas lenguas maternas son somalí o árabe) para que, al aprender el idioma del país de acogida, el sueco, puedan integrarse. Además, se ofrecen cursos en varios idiomas en los programas de Rusia del siglo pasado y en los programas de este siglo de Sudáfrica, Uganda, Colombia y Etiopía. En el caso de Timor Oriental en un principio los cursos se realizaron en portugués y luego se harían en tetun (las lenguas oficiales del país). El programa de Vietnam se realiza en un solo idioma, aunque se lleva a cabo en un contexto multilingüe. En todo caso, es importante que los programas de alfabetización de los adultos se adecuen a las necesidades del educando teniendo en cuenta su contexto socio-lingüístico.

De los diecisiete programas, cuatro se destinan a *familias*: a niños de preescolar y sus familiares en el programa de Etiopía, a mujeres prisioneras y sus hijos en el del Reino Unido, a madres e hijos en el de Uganda y a niños inmigrantes y sus padres en el de Suecia.

Este tipo de iniciativas denominadas también intergeneracionales, ofrecen apoyo a padres y se centran en las interacciones entre padres e hijos. Teniendo en cuenta entre otros aspectos que padres alfabetizados pueden ofrecer un entorno más propicio a sus

hijos a la hora de que estos adquieran competencias de lectoescritura. Se trata igualmente de reforzar las relaciones hogar-escuela y familia-escuela-comunidad.

Los programas de alfabetización de carácter familiar pueden ir destinados a los padres, a los hijos, o a ambos y ofrecer las sesiones de aprendizaje por separado o conjuntamente. Los modelos de alfabetización de adultos de carácter familiar pueden fortalecer el aprendizaje de todos sus miembros y se usan particularmente en medios desfavorecidos. Como se puede apreciar en este contexto, este tipo de iniciativas tiene bastante aceptación en la región de África en países en desarrollo, pero también en países desarrollados en Europa, en este último caso, se dirigen a grupos desfavorecidos como prisioneras o inmigrantes, mientras que en el primer caso se dirigen a grupos de población desfavorecidos que viven en zonas pobres, zonas rurales y aisladas. En Etiopía, el programa va dirigido a niños en edad preescolar y sus padres. En el programa de aprendizaje familiar en prisión del Reino Unido existen clases destinadas únicamente a las madres y otras destinadas a padres e hijos. El programa de aprendizaje familiar de Suecia está destinado a niños de entre 3 y 10 años y a sus padres, de familias inmigrantes que no dominan el lenguaje sueco, para que tanto padres como hijos puedan integrarse en el país evitando así la exclusión y las dificultades que ello pudiese acarrear. Y, por último, el programa de educación en lengua materna en el norte de Uganda se dirige a alumnos de primer a tercer año escolar y a sus padres y parientes. Todos ellos tienen como objetivo como se ha visto apoyar el aprendizaje de la lectoescritura de los miembros de las familias beneficiarias.

Tres programas aparecen para las categorías de población en situación de *post-conflicto* bélico el programa de Vietnam, el de Timor Oriental y el de Uganda.

Dos programas se destinan a personas *inmigrantes*: el de Austria y el de Suecia, ambos en Europa. El programa de Austria tiene como objetivo inicial mejorar las competencias de lectoescritura de los adultos, mientras que el programa de Suecia en su inicio tiene como objetivo mejorar las competencias de lectoescritura, así como facilitar la integración de las personas inmigrantes.

Así mismo, la tabla 14 indica un programa destinado exclusivamente a personas con *necesidades educativas especiales*, el de China. También existen, no obstante, programas que estando destinados a la población en general prestan atención a personas con necesidades educativas especiales como es el caso del programa de Sudáfrica que como se mencionó, para adaptarse a personas con necesidades especiales produce, por ejemplo, materiales en Braille o en lengua de signos.

De entre los programas mencionados el único que dirige su atención exclusivamente a *prisioneras* es el programa familiar del Reino Unido. Este programa cuyo objetivo es también evitar la exclusión social ofrece así la posibilidad a personas que viven en medio carcelario de alfabetizarse, de fomentar unas buenas relaciones familiares, de incrementar la confianza en sí al tiempo que se facilita su integración social.

Se ha mencionado algún otro programa en el que los cursos se efectuaban en prisiones, pero estas eran el local en el que se ejecutaban y no el público al que iban dirigidas.

Los programas de alfabetización de adultos se van diversificando con el transcurrir del tiempo. No se puede hablar de un tipo de programa a la hora de alfabetizar a los adultos. Los programas se van adaptando a las necesidades cambiantes de un mundo en rápida evolución y a las necesidades de aquellos que siendo adultos y no habiendo adquirido las competencias básicas de lectoescritura tienen dificultades para desenvolverse en él.

## 6. Los soportes.

Se analizan ahora los materiales que se usan para llevar a cabo los programas de alfabetización de adultos.

Los soportes utilizados en la mayor parte de los programas son impresos, los manuales convencionales y las clásicas cartillas, así como libros, cuentos, revistas, etc., realizados en papel y caracterizados en general por ser soportes impresos frente a los soportes digitales (véanse figura 32 y tabla 15).

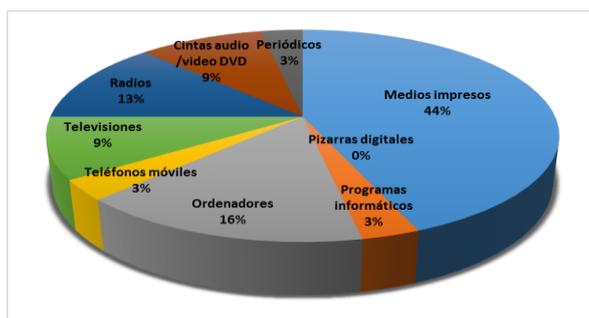


Figura 32. Soportes utilizados

Un análisis de la tabla 15 muestra un mayor uso de material impreso frente al empleo de otros tipos de soportes.

El uso de ordenadores, teléfonos móviles, pizarras digitales en su conjunto podrían englobarse en la categoría de nuevas tecnologías. Si se suman todos éstos se obtienen 6 puntos (véase la tabla 15). Los programas que usan este tipo de soportes son programas recientes, de ellos cinco utilizan ordenadores: Arabia Saudí, Austria, Colombia, China, y Etiopía y un programa utiliza teléfonos móviles el de Pakistán.

Por otra parte, en este estudio, usan radio y televisión, esencialmente los programas de Rusia, Cuba, Timor Oriental, Marruecos y Colombia. Los programas de Cuba, Timor Oriental y Marruecos hacen uso además de material audiovisual como DVD o casetes.

La iniciativa de Colombia además de hacer uso de ordenadores portátiles o tabletas digitales integra un programa informático educativo multilingüe realizado exclusivamente para llevar a cabo la alfabetización de adultos.

Tabla 15. Soportes utilizados

Soportes	Número de los programas de alfabetización de adultos																	Total
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	
Medios impresos	1		1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1		1	1		14
Programas informáticos														1				1
Ordenadores					1								1	1	1		1	5
Teléfonos móviles											1							1
Pizarras digitales																		0
Televisiones			1	1				1										3
Radios	1		1	1									1					4
Cintas audio /video DVD			1	1				1										3
Periódicos	1																	1

Se podría suponer que la utilización de ordenadores comparada con el uso de soportes impresos, fuese mayoritaria en el siglo XXI pero esta muestra no ofrece un resultado concluyente en este sentido, ya que si se usan, no es de modo exclusivo ni parecen ser sustitutivos por ahora de los soportes no digitales. Se aprecia que en los programas más recientes los soportes impresos se siguen utilizando casi tanto como en los más antiguos.

En la mayoría de los programas antiguos el uso de soportes impresos prevalece, si bien en algunos casos se combinan con el uso de la televisión y la radio junto con materiales audiovisuales, como es el caso del programa de Cuba. En este ejemplo se aprecia que el uso de la radio y de la televisión con videocasetes permite optimizar los recursos humanos y materiales que se tienen con la finalidad de poder llegar a todos con pocos medios.

La aparición de lo que en su momento se denominó nuevas tecnologías en las últimas décadas del siglo XX y de lo que se denomina Tecnologías de la Información y las Comunicaciones (TIC), ha causado enormes cambios en las sociedades actuales y por supuesto va a tener una gran incidencia en el desarrollo de los procesos educativos en general y de la alfabetización de adultos en particular. En lo que aquí respecta esta aparición de las nuevas tecnologías en las últimas décadas del siglo XX se refleja claramente en la tabla 15 ya que se aprecian mayoritariamente concentradas en los programas más recientes.

En los programas de este estudio existen múltiples casos en los que se usan ordenadores, tabletas y teléfonos móviles como ejemplos de uso de nuevas tecnologías. La mención de uso de ordenadores, programas informáticos específicos y de teléfonos móviles siguiendo un orden cronológico surge en programas de alfabetización más tardíos. Las pizarras digitales no aparecen mencionadas en ninguno de ellos.

De los programas que usan TIC, tres lo hacen de forma exclusiva este es el caso de los programas de Pakistán, de Colombia y de Etiopía. El programa de Pakistán hace uso de teléfonos móviles, el programa de Colombia utiliza tabletas y un programa informático y

el programa de Etiopía emplea libros electrónicos. Por lo demás, algunos de los programas combinan el uso de estas tecnologías con manuales impresos como es el caso de los programas de China y Austria que junto con soportes no digitales se apoyan del uso de ordenadores.

El uso de las TIC en educación propicia modificaciones en las formas tradicionales de enseñar y aprender. Las denominadas nuevas tecnologías pueden proporcionar una enseñanza y aprendizaje eficaz de la lectoescritura facilitando el acceso y los resultados, incluso pueden favorecer las posibilidades del aprendizaje a lo largo de toda la vida. Por otra parte cabe mencionar también que hoy las Naciones Unidas presta una atención especial al uso de móviles en los procesos de alfabetización y particularmente en los países en desarrollo.

Se concluye así que a nivel mundial se siguen usando soportes impresos a los que se han ido añadiendo los digitales. El análisis realizado no indica la sustitución de los segundos por los primeros, sino que más bien indica aún una fase de transición y combinación de ambos. Sin embargo, quizás por su poderoso carácter social, las nuevas tecnologías se han ido introduciendo en el mundo educativo y ello, aunque de distinta manera y a distinta velocidad tanto en los países desarrollados como en los países en desarrollo.

La UNESCO considera cada vez más iniciativas para estudiar cómo las tecnologías móviles pueden apoyar la consecución de la Educación para Todos (EPT) y es que cada vez más se extiende el uso del aprendizaje móvil<sup>5</sup> que aparece como una rama de las TIC en la educación. Los programas de aprendizaje móvil parten del supuesto de que los educandos tienen acceso a la tecnología. Ante la creciente disponibilidad de las tecnologías móviles<sup>2</sup> cada vez más se replantean las posibilidades de las TIC en la educación y en particular en la alfabetización de adultos.

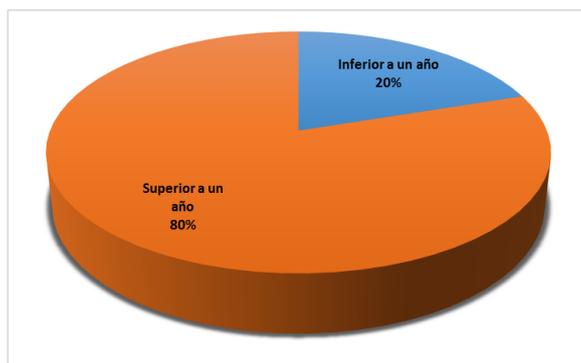
## **7. Duración de los programas.**

Para este estudio se ha definido como programa de corta duración a aquel que se desarrolla en un periodo de tiempo de menos de un año.

---

<sup>5</sup> **1. El aprendizaje móvil** comporta la utilización de tecnología móvil, sola o en combinación con cualquier otro tipo de tecnología de la información y las comunicaciones (TIC), a fin de facilitar el aprendizaje en cualquier momento y lugar. Puede realizarse de muchos modos diferentes: hay quien utiliza los dispositivos móviles para acceder a recursos pedagógicos, conectarse con otras personas o crear contenidos, tanto dentro como fuera del aula. El aprendizaje móvil abarca también los esfuerzos por lograr metas educativas amplias, como la administración eficaz de los sistemas escolares y la mejora de la comunicación entre escuelas y familias (UNESCO, 2013b).

**2. Las tecnologías móviles** están en constante evolución: la diversidad de dispositivos existentes en el mercado actual es inmensa e incluye, a grandes rasgos, los teléfonos móviles, las tabletas, los lectores electrónicos, los reproductores de sonido portátiles y las consolas de juego manuales. Mañana la lista será distinta. Para soslayar la delicada cuestión de la precisión semántica, la UNESCO ha decidido utilizar una definición amplia de los dispositivos móviles, en la que simplemente se reconoce que son digitales, portátiles, controlados por lo general por una persona (y no por una institución), que es además su dueña, tienen acceso a Internet y capacidad multimedia, y pueden facilitar un gran número de tareas, especialmente las relacionadas con la comunicación (UNESCO, 2013b).



**Figura 33.** Duración de los programas

Es difícil establecer cuál sería la duración ideal para completar con éxito un curso de alfabetización de adultos. De entre los programas analizados existe algún curso muy corto y en concreto el programa de Diez días de la India que tiene la particularidad de solicitar a los educandos que durante esos diez días se dediquen en exclusividad al programa liberándose de cualquier otra tarea que pudiesen tener habitualmente. Otros programas como el llevado a cabo en Suecia tienen una duración de 10 semanas en las que se realizan 10 sesiones de 2 horas y el programa de Etiopía se realiza durante once semanas. Los programas de corta duración son escasos (véase figura 33).

Como muestra la tabla 16 y en el caso completamente opuesto están los grandes programas masivos. En ellos los cursos de alfabetización se desarrollan durante meses y esto se prolonga a veces durante años –al considerarlo dentro de una iniciativa global de mayor amplitud– para hacerse accesibles a una mayor cantidad de población en contextos complejos hasta el extremo de 20 años de duración que tuvo la campaña rusa que se ha analizado.

**Tabla 16.** Duración de los programas

Duración	Número de los programas de alfabetización de adultos																	Total	
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17		
Inferior a un año								1									1	1	3
Superior a un año	1	1	1	1	1	1	1		1		1	1	1	1					12

De manera general según los datos recopilados en este trabajo se podría estimar una duración de alrededor de seis a nueve meses para la gran mayoría de los cursos de alfabetización pero matizando que éstos pueden ser considerados en algunos casos como una parte de un conjunto global de duración mayor.

## 8. Contexto o espacio en el que se desarrollan los programas.

Se analiza en este apartado el lugar o contexto en el que se elabora el proceso de alfabetización de adultos.

Como muestran la figura 34 y la tabla 17, entre los programas analizados, nueve se llevan a cabo en centros asociativos o comunitarios asignados para ello. Este es el caso de los programas de Rusia, de Sudáfrica, de Marruecos, de Pakistán, de Austria, de China y de Suecia y en los dos programas de India.

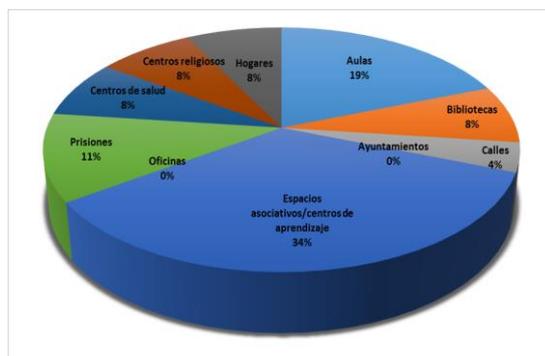


Figura 34. Contexto o espacios en el que se desarrollan

En segundo lugar, aparecen cinco programas que se desarrollan en las tradicionales aulas escolares.

Por último, los cursos se desarrollan también en lugares como prisiones, hogares, bibliotecas, centros de salud, centros religiosos y en oficinas o lugares de trabajo. Esto ocurre en programas como los de Cuba, Timor Oriental, Reino Unido y Uganda. La diversidad geográfica y cultural de esta muestra podría explicar en parte esta diversificación.

Tabla 17. Contexto o espacios en el que se desarrollan

Contexto espacios de desarrollo	Número de los programas de alfabetización de adultos																	Total
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	
Aulas	1			1								1	1		1			5
Bibliotecas															1		1	2
Calles												1						1
Ayuntamientos																		0
Espacios asociativos / centros de aprendizaje	1				1	1	1	1		1		1		1	1			9
Prisiones	1				1					1								3
Centros de salud	1														1			2
Centros religiosos	1				1													2
Hogares	1											1						2

Con respecto a los programas ofrecidos en los centros de aprendizaje comunitario cabe mencionar que en general suelen ser más flexibles que otros tipos de programas. Estos son comunes en particular en la región de Asia (UIL, 2014d), de hecho, en la muestra que se estudia se observan iniciativas de tipo comunitario en los dos programas de la India y en el programa de China, todos ellos situados en esta región. Estas iniciativas no son en absoluto exclusivas en Asia ya que aparecen también en otras regiones. La UNESCO promueve este tipo de programas desde 1991. Incluso en la Sexta

Conferencia internacional de educación de adultos, celebrada en Brasil en 2009, se estableció un compromiso de la comunidad internacional para velar por la promoción de tal tipo de iniciativas expresando el deseo de crear espacios de aprendizaje comunitarios y mejorar el acceso a la gama completa de programas de aprendizaje y educación de adultos y la participación en los mismos. En general, en este tipo de centros se observa además una fuerte identificación de sus miembros en la comunidad, se suelen ofrecer variedad de aprendizajes y frecuentemente son de bajo coste (UIL, 2014d).

## 9. Evaluación.

Un aspecto importante a tener en cuenta en el estudio de los programas de alfabetización de adultos es la evaluación, que va a permitir apreciar el valor que tienen y si son exitosos o no. Se examina aquí por una parte, el tipo de evaluación que se realiza del programa y, por otra, los criterios que se siguen para la evaluación de los alumnos. Al hacer este último análisis se constata que en algunos casos los alumnos evaluados reciben una certificación y se deja constancia de ello.

### 9.1. Tipo de evaluación que se realiza del programa.

En este apartado se constata que la mayoría de los programas, 15 de los 17, expresan explícitamente realizar una evaluación del mismo por parte de los organismos que los implementan y/o crean (véase figura 35). Se menciona hacer un seguimiento y valoración de distintos aspectos de los programas, supervisando la organización, coordinación, desarrollo y continuidad interna de los programas, la implicación de los distintos asociados en los mismos, el rendimiento de los docentes que los realizan, el cumplimiento de objetivos establecidos inicialmente, etc.

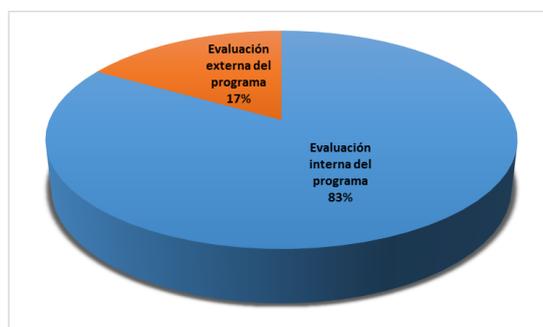


Figura 35. Tipo de evaluación

Además, como se observa en la tabla 18 tres programas mencionan la realización de evaluaciones externas: el programa de Marruecos, el de Colombia y el de Suecia. Podría considerarse que una evaluación externa sea más objetiva. En los tres casos en los que aparecen en este estudio evaluaciones externas se arrojan resultados positivos sobre los programas.

En el caso del programa de Colombia, la universidad nacional de Colombia realizó un estudio que evaluaba y comparaba los resultados de distintos programas de educación de jóvenes y adultos en el país. Los resultados mostraban que de entre todos los

programas evaluados, los servicios educativos de la organización que llevaba a cabo el programa, la Fundación Transformemos, eran los mejores en lo que se refiere a la calidad de sus manuales escolares y promoción de desarrollo social. En el programa de Suecia se menciona un estudio realizado por un organismo externo, la Universidad de Linköping, que muestra una mejora en el desarrollo de conocimientos y habilidades sociales de los educandos así como en las habilidades en lectura, escritura y lengua sueca tanto de los padres como de los niños participantes en el programa. En el caso de Marruecos, se mencionan igualmente evaluaciones externas realizadas por estudiantes de doctorado o consultores externos.

La gran mayoría de los programas realizan evaluaciones que permiten promover mejoras en los mismos. Esto es importante en último término ya que las evaluaciones puestas en manos de los decisores y creadores de programas van a ser una herramienta para poder planificar y llegar a crear y mantener programas de alfabetización de adultos de calidad.

Tabla 18. Tipo de evaluación

Tipo de evaluación	Número de los programas de alfabetización de adultos																	
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	Total
Evaluación interna del programa	1	1	1	1	1	1	1	1		1	1		1	1	1	1	1	15
Evaluación externa del programa									1					1		1		3

## 9.2. Criterios de evaluación.

Se analizan ahora los criterios de evaluación. Se observa en la figura 36 y en la tabla 19 que la mayor parte de los programas realizan una evaluación de sus alumnos para ver los logros que han adquirido en competencias en lectoescritura.

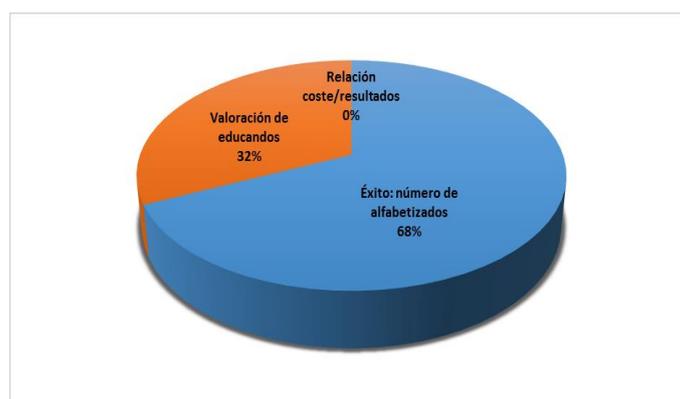


Figura 36. Criterios de evaluación

En la mayoría de los programas, es decir en 15 en este caso, se menciona como factor de éxito en número de personas alfabetizadas, entendiéndose por ello, aquella persona capaz de leer y escribir un texto más o menos breve. A nivel internacional, se siguen teniendo en cuenta este tipo de consideraciones en ausencia de datos necesarios

sobre niveles de competencias en alfabetización (que permitan una comparación de todos los países del mundo).

Sin embargo, no todos los programas indican la cantidad de personas alfabetizadas. En raros casos, la información de que se dispone es el número de personas a las que se ofrecen cursos de alfabetización de adultos, o bien el número de educandos que asisten a los cursos o bien y por último en casos excepcionales el número de adultos que completa el curso.

Se señala también como indicador en este apartado, el que los educandos valoren los logros que han alcanzado o su nivel de satisfacción. Esto ocurre en siete de los programas estudiados.

En la mayor parte de los casos no se dispone de información sobre la relación coste /resultados que permita establecer una comparación y posterior análisis entre los programas estudiados.

**Tabla 19.** Criterios de evaluación

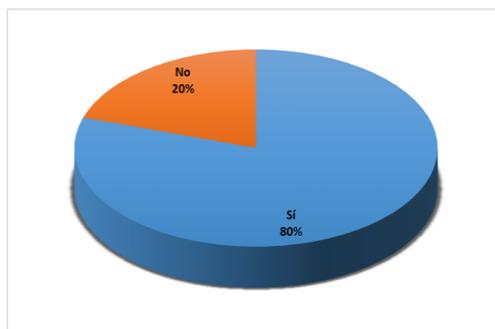
Criterios de evaluación	Número de los programas de alfabetización de adultos																	
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	Total
Éxito: número de alfabetizados	1	1	1		1	1	1	1	1	1	1	1		1	1	1	1	15
Valoración de educandos					1					1	1	1	1		1		1	7
Relación coste/resultados																		0

Al realizar el análisis sobre la evaluación de los resultados de los educandos de los programas de alfabetización de adultos aparece con frecuencia el hecho de que los alumnos reciban un certificado o diploma tras completar exitosamente sus cursos, esto se expone en el apartado siguiente.

### ***9.3. Certificación de la evaluación para los educandos.***

En la figura 37 y la tabla 20 se puede observar que ocho programas ofrecen a sus alumnos un diploma o certificado de realización con éxito de los mismos. En general se hace un examen previo para su obtención. Este es el caso de los programas de Rusia, Arabia Saudí, Sudáfrica, Uganda, Colombia, China, Suecia y de la Misión Saakshar Bharat de India.

En Pakistán, las alumnas hacen un examen, pero no se menciona que se les certifique. En el Reino Unido se indica que no existe una acreditación oficial. Para el resto de los programas no se cuenta con información al respecto.



**Figura 37.** Certificación de la evaluación para los educandos

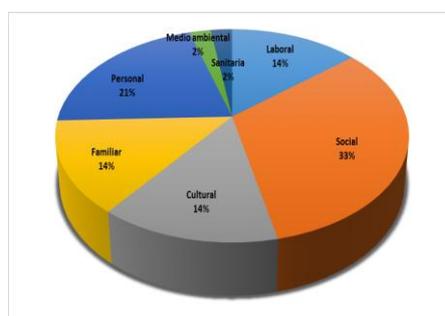
El hecho de que se reconozcan los logros adquiridos a través de una certificación es importante. En los programas analizados se constata a menudo que para el educando adulto es primordial ya que cuando se les ofrece un diploma en reconocimiento de los resultados de aprendizaje obtenidos, además de sentirse reconocidos, a menudo les ayuda a aumentar su autoestima (así lo mencionan muchos de ellos), en otros casos les permite el acceso a una continuidad de estudios. Incluso, en otros casos, facilita el acceso al mundo laboral. Como se ha mostrado, la mayor parte de los programas analizados ofrecen certificación a sus educandos lo cual repercute positivamente en los mismos.

**Tabla 20.** Certificación de la evaluación para los educandos

Certificación de la evaluación para los educandos	Número de los programas de alfabetización de adultos																	Total
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	
Sí	1				1	1	1					1		1	1	1		8
No										1	1							2

## 10. Repercusiones del programa.

Se analiza ahora cuál es el impacto que los programas tienen, añadido al factor de adquisición de competencias de lectoescritura y se ven los efectos o resultados que producen a nivel personal y en la comunidad en la que se desarrollan.



**Figura 38.** Repercusiones del programa

La figura 38 y la tabla 21 muestran el impacto que los programas tienen, además del factor de aprendizaje de las competencias de lectoescritura.

Tabla 21. Repercusiones del programa

Repercusiones del programa	Número de los programas de alfabetización de adultos																	Total
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	
Laboral					1	1	1		1				1		1			6
Social	1	1	1	1	1	1		1		1		1	1	1	1	1	1	14
Cultural	1	1				1								1		1	1	6
Familiar						1				1		1		1		1	1	6
Personal (confianza en sí, autoestima)						1	1	1		1	1	1	1		1	1		9
Medio ambiental									1									1
Sanitaria		1																1

El factor *social* aparece en la gran mayoría de los programas estudiados, 14 de ellos muestran repercusiones sociales es decir que producen beneficios para la sociedad en la que viven los educandos: favorecen las relaciones sociales, promulgan una participación activa en la comunidad, facilitan la integración en la comunidad o sociedad, colaboran para una cohesión social.

En segundo lugar, aparece mayoritaria la categoría personal, nueve programas muestran tener importantes repercusiones en la categoría *personal* de los alumnos e indican que los educandos han mejorado la confianza en sí mismos y su autoestima, y por extensión su capacidad de interaccionar con los que les rodean como sus parientes, amigos o la comunidad en que viven en general. Estos programas son los de Sudáfrica, Reino Unido, Pakistán, Uganda, Austria, China, Suecia, y los dos programas de la India.

En siguiente lugar y con seis puntos aparece la categoría *familiar*. Siete programas señalan mejora en las relaciones familiares, lo cual es importante dada la incidencia de las relaciones padres-hijos en el aprendizaje de la lectura y de la escritura. Estos son los programas de Sudáfrica, Reino Unido, Uganda, Colombia, Suecia y Etiopía.

De entre todos los programas, seis muestran una incidencia en aspectos de tipo *cultural* como la adquisición de la propia lengua y el enriquecimiento que esto produce (caso del programa de Colombia) o bien la valoración de otras cultural con las que conviven lo educandos (caso del programa de Sudáfrica). O el caso del programa de Suecia en el que los educandos al aprender el idioma sueco pueden después enriquecerse culturalmente en el país que les acoge. Los casos de Rusia y Vietnam en los que los educandos van a salir de una situación de analfabetismo y van a contribuir a una mejor situación nacional con mayor riqueza cultural y por último, el programa de Etiopía en el que los miembros de la comunidad en que se desarrolla el programa acuden a las bibliotecas y son actores muy activos en ellas lo cual repercute de manera decisiva en el enriquecimiento cultural de los educandos y de la comunidad.

Con relación al factor *laboral*, seis de los programas señalan que facilitan la adquisición de competencias que generen oportunidades de empleo o de ingresos o mejoras en las situaciones laborales existentes para algunos de sus beneficiarios. Estas

repercusiones se constatan en los programas de Arabia Saudí, Sudáfrica, la misión Saakshar Bharat de la India, el programa de Marruecos, de Austria y el de China.

En un solo programa se pone de manifiesto que se hayan producido mejoras en el factor *sanitario*. Es el caso del programa de Vietnam en el que expresa que la alfabetización ha tenido incidencias notables en la salud de sus destinatarios. En los demás programas no se hace una mención específica o particular a este tema a pesar de ser un asunto que podría considerarse que tiene una estrecha relación con la alfabetización. Por ejemplo, un adulto que para administrar un medicamento a su hijo o a sí mismo necesite entender el prospecto del mismo.

Un solo programa menciona repercusiones en el aspecto de desarrollo sostenible o *medioambientales* el de Marruecos. La educación para el desarrollo sostenible ha sido y sigue siendo un tema destacado en las agendas internacionales en los últimos años.

En definitiva, de entre todos los factores analizados los dos sobresalientes en las repercusiones de los programas de alfabetización de adultos son el personal y el social.

Por último, se constata que numerosos programas vinculan múltiples aspectos de esta categoría. Al factor social se vincula el laboral o el económico o bien el familiar o el personal o el sanitario. Todos los programas que muestran repercusiones familiares muestran también repercusiones en la sociedad. La gran mayoría de los programas que muestran repercusiones personales muestran también repercusiones en la sociedad. De los seis programas con repercusiones laborales, cuatro indican también repercusiones sociales. Todos los programas con incidencias culturales (que son seis) muestran repercusiones sociales.

Se destacan finalmente los dos programas que mencionan mayor número de factores en la repercusión después de haberlos realizado, son los programas de Sudáfrica y de Suecia. Como se ve estos factores a menudo están interrelacionados y repercuten unos en otros.

De manera general, se puede expresar que cuanto más se avanza por orden cronológico se van indicando o van apareciendo mayor número de factores en los que los programas repercuten y van siendo al mismo tiempo más variados. Esto coincide con el hecho de que los programas con la evolución histórica vayan diversificándose como se ha visto anteriormente y adaptándose cada vez y en mayor medida a las especificidades de los educandos y los contextos en los que se sitúan.

### **4.3. Resumen**

En este capítulo se ha realizado un análisis de programas de alfabetización previamente seleccionados. Se ha establecido una comparación de los mismos, así como una valoración de los resultados obtenidos. Aparecen los indicadores que son o no mayoritarios y se muestra cómo han ido evolucionando los programas con el transcurrir del tiempo en relación a las categorías e indicadores establecidos. Todo ello va a llevar a generar una serie de conclusiones que se van a ver en el capítulo siguiente.



## **CAPÍTULO 5**

### **CONCLUSIONES Y PROSPECTIVA**



## Capítulo 5. Conclusiones y Prospectiva

El objetivo de este trabajo era presentar, analizar y valorar programas de alfabetización de adultos a nivel internacional. Con este fin, se hizo una selección, y minuciosa descripción, de una muestra de prototipos de programas que se analizaron y valoraron con un sistema de categorías de elaboración propia, para lo cual, se utilizaron datos descriptivos que permitieron *observar las características* de cada uno de los programas y *cómo han evolucionado con el tiempo*. Se estableció el sistema de categorías siguiente para su análisis: tipo de programa, organismo creador, organismo que financia, personal que lo desarrolla, beneficiarios, soportes, duración del programa, contexto del programa, evaluación: tipo y criterios de evaluación y repercusiones del programa.

Tras la selección, descripción, análisis y valoración de los programas, se pueden extraer las siguientes conclusiones.

**1.** La característica esencial y destacada de los programas nacionales es que ya no tienden a ser exclusivamente unitarios y se muestran más flexibles en el sentido de que prestan una atención especial a grupos particulares de población. Al mismo tiempo, al lado de estos programas nacionales surgen otros particulares destinados a grupos específicos de población más reducidos, esto se debe en parte a que con el paso del tiempo se ha ido teniendo un mejor acceso y conocimiento de las personas en situación vulnerable y una mayor atención para las mismas.

**2.** Los resultados del estudio permiten indicar el impacto que *los Gobiernos* tienen en la creación de programas de alfabetización. Aunque son estos los que crean los programas de alfabetización de adultos en muchos casos, cada vez más, otras instituciones no estatales desempeñan este papel para ocuparse también de la alfabetización de adultos.

El hecho de que sean los Gobiernos los encargados de la creación de los programas produce una estabilidad en estas iniciativas de alfabetización que otro tipo de instituciones no puede ofrecer. Este análisis muestra que en los últimos años la sociedad civil se implica y realiza cada vez más una gran labor en materia de alfabetización de adultos sobre el terreno. Una sinergia de ambos (Gobiernos y sociedad civil) parece deseable. Se observa así la importancia creciente de establecer vínculos entre Gobiernos y otras asociaciones de voluntarios o asociaciones comunitarias para crear iniciativas a nivel local, nacional o internacional.

**3.** Respecto a los *organismos que financian* los programas, si bien hay diversas fuentes de financiación: gobiernos, comunidades, ONG, individuos, etc., son los gobiernos los que mayoritariamente financian los programas en su búsqueda por la alfabetización de todos sus ciudadanos y particularmente de los adultos en este caso. A su lado aparecen organismos de la sociedad civil que contribuyen también al apoyo económico a los programas. En lo que se refiere al sector privado, aunque pueda darse el caso, no es una práctica mayoritaria la de cubrir los gastos de programas de alfabetización de adultos.

La financiación de organismos de la sociedad civil u organismos gubernamentales locales no puede dar sostenibilidad a los procesos de alfabetización de adultos. Parece claro que los gobiernos necesitan estudiar cómo financiar la alfabetización de adultos en el futuro, teniendo en cuenta las mejores prácticas locales, nacionales e internacionales existentes.

4. Es la figura de los *docentes* la que mayoritariamente aparece para ocuparse de la realización de los programas de alfabetización de adultos. Se trata de un personal cualificado y formado. Los docentes son responsables a la hora de implementar los programas de alfabetización y esenciales para lograr una alfabetización de adultos de calidad, por lo que deberían estar profesionalmente formados tanto en procesos de alfabetización, como en el conocimiento del perfil de los destinatarios, tener por tanto competencias específicas para el desarrollo de estos programas y tener las competencias necesarias. La figura del docente que lleva a cabo la alfabetización de adultos debería gozar de un reconocimiento, certificación, formación y remuneración adecuados, lo cual incidiría en el éxito de los programas con la realización de programas de alfabetización de adultos de calidad.

Son numerosos los programas de alfabetización de adultos que se ayudan así mismo de personal voluntario. Estos desempeñan también un papel relevante en la realización práctica de los cursos, lo que implica formación específica en este sentido. A veces ya están capacitados en otras ocasiones, que en este estudio son la mayoría, necesitan y se les dota de una orientación y formación no formal para facilitarles el conocer a las personas, el programa y el trabajo a realizar de manera rápida y eficiente.

Desde otro punto de vista, aparecen pero en menor medida, personal de centros asociativos y bibliotecarios que se encargan de esta labor. Los datos de este trabajo no indican una prevalencia de personal de organismos de tipo ONG, organizaciones internacional o del sector privado en lo que se refiere a la realización de cursos de alfabetización de adultos. En general, este tipo de organismos suelen trabajar el tema de la alfabetización a otros niveles como la planificación, la financiación o la logística por ejemplo más que la ejecución en sí.

5. Se observa que una de las razones de la diversidad de los programas (no la única) es la pluralidad de destinatarios a los que se dirigen. Este trabajo da muestra de la diversidad de *beneficiarios* a los que los programas de alfabetización de adultos se destinan, una diversificación que se produce cada vez más.

El adulto no alfabetizado suele ser además una persona vulnerable o marginada. A menudo se encuentra ya en situación de dificultad y además esta situación se acrecienta por el simple hecho de no saber leer y escribir. Existiendo una doble desventaja frente a las personas que son capaces de hacerlo y en contextos favorables tienen ya mucho terreno ganado para desenvolverse de forma digna en el mundo.

6. En relación al uso de *sportes* en los procesos de alfabetización de adultos según nuestro análisis, se observa una utilización generalizada de manuales impresos y material no digital en los procesos de enseñanza/aprendizaje de la lectoescritura de

adultos. Asimismo, se observa la utilidad del uso de radio y televisión, en el desarrollo de los programas de alfabetización de adultos.

El uso de las tecnologías digitales ha ido surgiendo en los últimos años y aunque va tomando un lugar cada vez más importante no ha sustituido a los primeros. Igualmente se revela que el uso de TIC es perfectamente adaptable a distintos tipos de contextos. De igual modo se advierte que los países desarrollados como los países en desarrollo pueden sacar provecho del uso de estas tecnologías.

Se puede mencionar el uso de la tecnología, especialmente del ordenador e Internet, para apoyar el aprendizaje de la lectura y la escritura. Las sociedades modernas se han ido haciendo cada vez más complejas entre otras cosas por la aparición de las nuevas tecnologías. El acceso a la electricidad y a la conexión internet en los distintos lugares del mundo puede facilitar el acceso a la alfabetización y permitir que muchos adultos no queden excluidos de la alfabetización.

Este estudio muestra que en determinados casos las tecnologías móviles ofrecen un recurso de bajo costo que puede ampliar el acceso a la información y comunicación, y a la alfabetización. Lo mismo ocurre con el uso de software para fomentar los aprendizajes básicos de la lectoescritura.

Hoy vivimos en un mundo en el que los desplazamientos a nivel nacionales o internacionales incitan a las personas a desarrollar nuevos modos de comunicación y a usar las tecnologías de la información (tecnología móvil, los mensajes de texto y el correo electrónico para mantener los vínculos con familiares y amigos) y se debería reconocer las posibilidades que los usos de estas pueden ofrecer para estimular el interés y crear nuevos incentivos con los que desarrollar las competencias de lectoescritura.

**7.** En relación a la *duración* de los programas se observan programas de muy amplia duración, tanto como programas de muy corta duración. Se constata un promedio de 6 a 9 meses para realizar un programa de alfabetización básica para adultos. En general se suele establecer un número determinado de horas por semana para realizarlo. No obstante, algunos programas prolongan durante años este proceso al incluirlos en una iniciativa global a mayor escala y de mayor duración.

**8.** En cuanto *al lugar* en el que los programas de alfabetización de adultos se desarrollan son los centros asociativos y las aulas los que acogen en gran parte a los educandos y de forma minoritaria aparecen otros espacios como pueden ser una prisión, el hogar o una biblioteca. Cabe destacar el papel de los centros de aprendizaje comunitario, espacios en los que hay una gran participación e intercambio con la comunidad, que facilitan el aprendizaje a los miembros de esta y oportunidades de aprendizaje a lo largo plazo. Estos centros aparecen en multitud de programas y presentan buenos resultados, al adaptarse en general a los beneficiarios en sus contextos particulares. Además del espacio específico en el que se desarrollen los programas es importante el *contexto* o condiciones en las que se encuentran las familias y comunidades donde viven los educandos y que inciden sobre su disposición para el

aprendizaje. Sería deseable que las oportunidades de aprendizaje estén disponibles en el lugar y en el momento en que se necesitan, que sean pertinentes para los adultos que además tienen múltiples responsabilidades familiares, comunitarias o laborales en muchos casos.

**9.** En la mayoría de los programas de alfabetización de adultos analizados, quienes implementan y/o crean los programas realizan *evaluaciones*, tanto de los resultados de aprendizaje de los alumnos en cuanto a competencias de lectoescritura se refiere, generalmente a través de exámenes, como de pertinencia de los programas, supervisando la organización, coordinación, desarrollo y continuidad de los mismos, el cumplimiento de objetivos establecidos inicialmente, así como el rendimiento de los docentes que los realizan, a través de cuestionarios, encuestas, entrevistas, reuniones, etc. Por otro lado, son pocos los programas en los que aparecen evaluaciones externas de los mismos que en este estudio son exitosas.

En ocasiones, al valorar las competencias adquiridas se certifica por medio de un diploma. Este podría haberse considerado como otro indicador de éxito de un programa de alfabetización de adultos: la obtención de diplomas puede ser muy importante ya que en algunas ocasiones permite al educando una entrada al mundo laboral, así como en muchos casos una mejora de condiciones personales como en su autoestima o de integración social.

En este punto cabe mencionar de manera general que el éxito de un programa podría venir definido por la consecución de los objetivos propuestos, que en este estudio se traducen en la adquisición de competencias de lectoescritura por parte de los adultos a los que el programa va destinado.

**10.** Todas las iniciativas aquí analizadas sean cuales sean y del tipo que sean tienen un objetivo común conseguir la alfabetización de adultos. Además, los programas tienen repercusiones que vienen definidas por una serie de beneficios para las personas recién alfabetizadas. En este trabajo se han definido beneficios sociales, personales, familiares, culturales, laborales, medioambientales o sanitarios.

Mayoritariamente aparecen los beneficios sociales y personales. En términos de rendimiento social la alfabetización favorece una participación ciudadana más activa y mejor gestión del entorno. En cuanto a los beneficios personales estos se traducen en la mayoría de los casos por una mejora en la autoestima y confianza en sí mismos de los beneficiarios.

En numerosos casos aparece que la *influencia familiar* tiene un importante papel en la motivación y gusto por la lectura y en el acceso a competencias de lectoescritura. La interacción con libros y otros materiales impresos y la posibilidad de escribir en ambientes alfabetizados, desempeñan un papel crítico en el desarrollo de las competencias comunicacionales y de lectoescritura. El efecto familiar del adulto que con competencias de alfabetización contribuye a la educación de sus hijos, influenciándolos positivamente es destacable. Igualmente, la atracción del adulto hacia el mundo de la

alfabetización por parte de sus hijos escolarizados es un aspecto intergeneracional a tener en cuenta en algunos de los programas.

En determinados programas se pone de manifiesto que la alfabetización incide en la adquisición de conocimientos de la propia *cultura* y de otras culturas. Programas de alfabetización realizados en distintas lenguas favorecen el poder llegar al descubrimiento o a un mejor conocimiento de otras culturas, por ejemplo.

En términos de rentabilidad económica la alfabetización facilita la adquisición de conocimientos y habilidades que mejoran los medios de vida y el *empleo* y la productividad. Por ejemplo, personas adultas a los que los programas de alfabetización llevan a adquirir nuevas habilidades de orientación laboral (para la aplicación de técnicas de agricultura, el uso de un ordenador en su lugar de trabajo, el cómo mejorar la venta de sus productos por mencionar algún ejemplo).

Como se ha visto, la adquisición de la lectura y escritura es la base para otros muchos tipos de conocimientos. Los programas de alfabetización de adultos que inicialmente buscan ofrecer competencias de lectoescritura cada vez se asocian más a otro tipo de prestaciones. Los *beneficios* que se obtienen son conjuntamente con el aprendizaje de la lectura y escritura otros como la inserción laboral, la integración social, el desarrollo de conocimientos que permitan llevar vidas sanas y plenas, la participación ciudadana y cada vez más vivir en sociedades sostenibles en las que se preserve y cuide el medio ambiente y se piense en cómo es el mundo que se quiere dejar a las generaciones futuras.

A grandes rasgos podría decirse que uno de los resultados de este estudio es el proporcionar datos de programas de las distintas regiones del mundo que son escasos en la literatura en lengua española. La existente ofrece información relativa a programas, sobre todo, de la región de América latina pero mucha menos sobre los programas de otras regiones del mundo.

En este estudio sobre la alfabetización de adultos en el mundo, se constata la *gran* diversidad de programas que existen. No puede hablarse de un modelo universal, y sí de la existencia de una gran cantidad de iniciativas existentes que dan muestra por sí solas de la gran necesidad que aún existe entre los adultos del mundo de ofrecerles competencias de lectoescritura. Aun en los inicios del siglo XXI la alfabetización de adultos sigue siendo una meta por alcanzar.

Si la educación en general es hoy considerada *desde una visión integral* que equilibre el bienestar social, económico y humano, las tradiciones culturales y el respeto de los recursos naturales, la alfabetización de los adultos tiene igualmente que acoplarse a esta visión. Extender el significado de la alfabetización hacia contextos más amplios, que por medio de vías múltiples y flexibles busquen una continuidad en los niveles de competencia adquiridos y el uso eficaz que las personas hacen de ellos, es pues un objetivo primordial hoy a la hora de hablar de programas de alfabetización de adultos.

Otro de los resultados de esta investigación es el poder divulgar, fomentar, y compartir iniciativas que habiendo sido analizadas y consideradas como exitosas sirvan como modelo útil para futuras acciones en pro de la alfabetización de adultos. Las iniciativas de alfabetización de adultos estudiadas muestran muchos aspectos positivos, todas ellas surgen de la movilización de voluntades y esfuerzos para paliar lagunas en las competencias de lectoescritura en particular y además van encaminadas a fomentar una vida sostenible de los que adquieren estas competencias.

La realización de estudios apropiados; un trabajo conjunto de todos aquellos implicados que se han mencionado, Gobiernos, organizaciones internacionales, ONG, asociaciones locales; una apropiada planificación y organización, la dotación de recursos humanos y financieros suficientes, con educadores o facilitadores competentes y con un currículo e instalaciones y materiales pertinentes; la adaptación a las necesidades y contextos de los beneficiarios y la ejecución de un cuidadoso seguimiento y evaluación son factores clave para una alfabetización de adultos de calidad, para que los programas de alfabetización de adultos sean exitosos y conduzcan a una incremento notable de las tasas de alfabetismo en el mundo. Erradicar el analfabetismo, pero en particular el de los adultos por no haberse alfabetizado anteriormente en su niñez o juventud, debería ser una tarea prioritaria. Son muy numerosos los beneficios que se manifiestan a nivel individual, social y mundial. Los adultos, deberían tener oportunidades de aprender y de seguir aprendiendo y ello en el marco *del aprendizaje a lo largo de la vida para todos*.

## Prospectiva

Del trabajo realizado se pueden inducir o prever *nuevas líneas de investigación*. A partir de los análisis establecidos, nos han surgido cuestiones relevantes, por ejemplo:

¿Qué papel desempeñan estos programas en los procesos de transmisión de valores de ciudadanía y de democratización de las sociedades?

La alfabetización es aquí entendida no solo como adquisición de destrezas de lectoescritura sino vinculada a favorecer el acceso a la información necesaria para poder participar en las actividades a nivel local, nacional o internacional. Participar en las elecciones es difícil para aquel que no sabe leer y escribir. Así mismo, tomar decisiones para la comunidad en la que se vive es complejo para el que carece de estas competencias. Este es otro tema del que aún queda mucho por estudiar.

*Pero, ¿Cuál es el futuro para los programas de alfabetización de adultos? Se mencionan algunas sugerencias de seguimiento de este trabajo.*

Dada la *gran diversidad* existente en los programas de alfabetización de adultos, junto a la falta de evaluaciones sistematizadas a nivel internacional de los resultados de los programas, resulta difícil hacer un seguimiento y más aún estimar la calidad de los mismos. Por ello, se les debe dejar un cierto espacio y deben ir respaldados por un cierto margen de flexibilidad.

Al hablar de programas de alfabetización de adultos es importante tener en cuenta lo que el *destinatario* tiene que decir concretamente sobre los programas de alfabetización. Desde las intervenciones de la sociedad civil, se accede a este tipo de información de manera más próxima. Sería pertinente beneficiarse de esta información de forma que se puedan mejorar las intervenciones de alfabetización en el futuro e incluso llevarla al ámbito de las políticas educativas relativas a la alfabetización de adultos.

Igualmente, los esfuerzos futuros deberían seguir concentrándose en el análisis de los múltiples *contextos* que rodean al adulto no alfabetizado y ofrecer programas que los tengan en cuenta.

Sin entrar en la discusión de si lápiz u ordenador o bien si libro impreso o hipertexto, en los procesos de aprendizaje de lectoescritura, queda abierta la puerta a la investigación sobre el interesante tema de que ambos elementos funcionen en espacios mentales diferentes y den lugar a diversos tipos de operaciones cognitivas y de cómo van a ir evolucionando y ocupando un espacio en los procesos que aquí nos conciernen. El uso de las *TIC* en educación propicia cambios en las formas convencionales de enseñar y aprender, por ello y para que sea eficaz se necesitaría un estudio cuidadoso de los objetivos que se buscan, del contexto en el que se usan, de las necesidades de los educandos, y de los recursos existentes. Toda innovación supone un tiempo de adaptación. Tal vez merezca la pena también considerar el papel que el educador desempeña en el uso de las *TIC*.

Hoy las Naciones Unidas dedicadas a la educación, hablan de educación para el *desarrollo sostenible*, educación para la protección de *la biodiversidad*, educación sobre el *cambio climático*. Se trata de preservar el planeta para futuras generaciones a través de un equilibrio entre aspectos económicos, sociales, culturales y medio ambientales. Deberían realizarse estudios detallados sobre el desarrollo de programas de alfabetización de adultos que estén en armonía y tengan en cuenta este aspecto medioambiental.

Aun tratándose de un trabajo eminente descriptivo nos permitimos realizar algunas consideraciones que sin duda mejorarían los programas.

*¿Cómo podrían mejorarse los futuros programas de alfabetización de adultos?*

Fundamentalmente y además de todas las consideraciones apuntadas, teniendo en cuenta cuatro elementos: el *beneficiario* en su contexto, el *docente* o ejecutor, el uso de las *TIC* y en otro orden de cosas, con la asignación de una suficiente *financiación* que sea debidamente empleada.

A la hora de poner en marcha futuros programas de alfabetización elementos fundamentales y sobresalientes a considerar son los dos agentes que intervienen en ellos: el *educando en su contexto*, considerando sus características y motivaciones, y el *docente* que con la formación apropiada pueda ofrecer un trabajo de calidad para la obtención de los resultados perseguidos. Además se debería prestar mayor atención al reconocimiento del estatus, titulación y remuneración del docente. En lo que se refiere al educador debería establecerse de forma clara si en la ejecución de los programas de alfabetización de adultos se habla de expertos, docentes profesionalizados para la labor de la alfabetización de adultos y cuál debería ser el perfil de la persona que se ocupa de implementar estos programas.

En otro orden de ideas, el acceso a las tecnologías de la información y de la comunicación (*TIC*) y su uso, debería irse expandiendo cada vez más en los procesos de alfabetización de adultos, ya que pueden contribuir de una manera eficiente a proporcionar al educando la información requerida para la adquisición de competencias de lectoescritura y ayudarle en estos procesos de aprendizaje. Desde otra perspectiva, podrían contribuir de manera efectiva a la eliminación de una brecha aún mayor entre los adultos alfabetizados y los no alfabetizados.

Por último, sería de gran utilidad beneficiarse de la cooperación internacional estableciendo hermanamientos entre programas eficaces de localidades o países distintos, para compartir y expandir experiencias exitosas.

Si la UNESCO muestra un gran interés por el estudio, la compilación, y difusión de prácticas exitosas sobre programas de alfabetización de adultos, a través principalmente de la labor que realiza el UIL, cabe preguntarse cómo obtener el máximo rendimiento de las buenas prácticas docentes para llevarlas a cabo o implementarlas y en definitiva para conseguir la disminución del analfabetismo de adultos en el mundo.

En definitiva la gran pregunta es ¿cuáles serían las políticas, que podrían dar respuesta a los programas de alfabetización de adultos en del siglo XXI? Tema central en las discusiones sobre la alfabetización de adultos sería la formulación de políticas pertinentes que generen oportunidades de aprendizaje para esta población y que tengan en cuenta tanto los procesos a nivel individual como la magnitud de los cambios globales.

Este trabajo presenta distintas dimensiones del tema considerado. Se espera que sea una invitación a compartir y ampliar los aprendizajes realizados en los procesos de alfabetización y educación de adultos en el contexto del aprendizaje a lo largo de toda la vida.



## **BIBLIOGRAFÍA**



## Bibliografía

ActionAid, (2007). Writing the Wrongs. International Benchmarks on Adult Literacy. Recuperado de

[http://www.actionaid.org/sites/files/actionaid/writing\\_the\\_wrongs\\_-\\_full\\_-\\_english.pdf](http://www.actionaid.org/sites/files/actionaid/writing_the_wrongs_-_full_-_english.pdf)

Alexander, P. A. (2005). The path to competence: A lifespan developmental perspective on reading. *Journal of Literacy Research*, 37(4), 413-436.

Ander Egg, E. (1991). *Introducción a la planificación*. Madrid, España: Siglo XXI.

Arnové, R. F., & Graff, H. J. (1987). *National Literacy Campaigns: Historical and Comparative Perspectives*. New York and London, Plenum Press.

Benavot, A. (2015). Literacy in the 21st century: towards a dynamic nexus of social relations. *International review of education: journal of lifelong learning*. 61(3), 273-294. doi: 10.1007/s11159-015-9497-6

Bhola, H. S. (1981). Comparative Study of the Mass Literacy Campaigns of Tanzania and Kenya. Paper presented at the Annual Meeting of the African Studies Association. Bloomington, Indiana, Estados Unidos. Recuperado de <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED208200.pdf>

Bhola, H. S. (1982). Campaigning for literacy: A critical analysis of some selected literacy campaigns of the 20<sup>th</sup> century, with a memorandum to decision makers. UNESCO / ICAE study–Paris, France: UNESCO. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0005/000504/050482eb.pdf>

Bhola, H. S. (1984). *Campaigning for Literacy: Eight National Experiences of the Twentieth Century, with a Memorandum to Decision-Makers*. Paris, France: UNESCO.

Bhola, H. S. (1991). *La evaluación de proyectos, programas y campañas de "alfabetización para el desarrollo"*. Manuales y libros de referencia del IUE. Instituto de la Unesco para la Educación (IUE) y la Fundación alemana para el desarrollo internacional (DSE). Santiago, Chile: OREALC.

Bhola, H. S. (1997). What happened to the mass campaigns on their way to the twenty-first century? *Norrag News* 21, 27-29. Extraído el 31 de marzo de 2015, <http://norrag.t3dev1.cross-agency.ch/en/publications/norrag-news/online-version/the-fifth-international-conference-on-adult-education/detail/what-happened-to-the-mass-campaigns-on-their-way-to-the-twenty-first-century.html>

Bhola, H.S. (1999). Literacy campaigns: a policy perspective. En D. Wagner et al. *Literacy: An international Handbook*. (288-93). USA: Westview Press.

Blanco Freijeiro, A. (s.f.) Alfabetización y cultura. Recuperado de <http://www.artehistoria.com/v2/contextos/2198.htm>

Boughton, B. (2010). Back to the future? Timor-Leste, Cuba and the return of the mass literacy campaign. *Literacy and Numeracy Studies* 18(2), 23-40.

Boughton, B., & Durnan, D. (2014a). Cuba's yo sí puedo A global literacy movement? Postcolonial Directions in Education. *Adult Literacy and Adult Education*, 3(2), 325-359. ISSN: 2304-5388.

Boughton, B., & Durnan, D. (2014b). Cuba's 'Yes I Can' in Australia. Three Years On. Paper presented at the Australian Council of Adult Literacy Conference. Recuperado de <http://acal.edu.au/14conf/docs/Cuba-Yes-I-Can-in-Australia.pdf>

Boughton, B., & Durnan, D. (2014c). Cuba's 'Yes I Can' mass adult literacy campaign model in Timor-Leste and Aboriginal Australia: A comparative study. *International review of Education*. 60 (4) 559-580.

Briggs, A., y Burke, P. (2002). *De Gutenberg a Internet. Una historia social de los medios de comunicación*. Madrid: Santillana.

Chartier, A. M., y Hebrard, J. (2002). *La Lectura de Un Siglo a Otro*. Barcelona, España: Gedisa.

Chartier, R. (2000). *Cultura escrita, literatura e historia. Conversaciones con Roger Chartier*, México, Fondo de Cultura Económica.

Clemente Linuesa, M. (2004). *Lectura y cultura escrita*. Madrid, España: Morata.

Clemente Linuesa, M., y Domínguez Gutiérrez A. B. (2014a). La enseñanza de la lectura: Un enfoque psicolingüístico y sociocultural. Madrid, España: Pirámide.

Clemente Linuesa, M., y Domínguez Gutiérrez A. B. (2014b). Presentación. Didáctica de la lectura. *Aula. Revista de Pedagogía de la Universidad de Salamanca*.

Clemente Linuesa, M., y Rodríguez Martín I. (2014). Enseñanza inicial de la lengua escrita. De la teoría a la práctica. Didáctica de la lectura. *Aula. Revista de Pedagogía de la Universidad de Salamanca*. 105-121.

Cuevas Cerveró, A., y Vives i Gràcia J. (2005). La competencia lectora en el estudio PISA. Un análisis desde la alfabetización en información. *Anales de documentación*, Nº 8, 2005, 51-70. Biblioteca EPSEVG (Vilanova i la Geltrú). España. Recuperado de <http://revistas.um.es/analesdoc/article/viewFile/1082/1132>

Delors, J. (1996.). *Los cuatro pilares de la educación*. En *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI*, Madrid, España: Santillana/UNESCO. pp. 91-103.

Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Informe de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI. Madrid, España: Santillana-Ediciones UNESCO.

EACEA, (2011). *La educación formal de adultos en Europa: políticas y prácticas*. Agencia Ejecutiva en el Ámbito Educativo, Audiovisual y Cultural (EACEA P9 Eurydice). Bruselas. Bélgica. pp 17.

Eldred, J. (2013). *Literacy and Women's Empowerment: Stories of Success and Inspiration*. Hamburg, Germany: UNESCO Institute for Lifelong Learning.

Entre-culturas, (2007). Alfabetización puerta del conocimiento. (2007). *Colección Entre culturas*. Entre culturas fundación para la educación y el desarrollo de los pueblos. Septiembre 2007. Madrid, España.

European Commission high level group of experts on literacy, (2012). Final report. Luxembourg: Publications Office of the European Union. doi:10.2766/34382

European Commission/EACEA/Eurydice, (2015). *Adult Education and Training in Europe: Widening Access to Learning Opportunities*. Eurydice Report. Luxembourg: Publications Office of the European Union.

EURYDICE España-REDIE, (2011). *La educación formal de adultos en Europa: políticas y prácticas*. Madrid, España: Ministerio de Educación.

Faure, E. (1972). *Aprender a ser. La educación del futuro*. Madrid, España: Alianza Editorial.

Recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001329/132984s.pdf>

Gelb, I. J. (1976). *Historia de la escritura*. Madrid, España: Alianza.

Golder, C., y Gaonac'h, D. (2002). *Leer y comprender. Psicología de la lectura*. México: Siglo XXI Editores, S.A. de C.V.

Goody, J. (1996). *Cultura escrita en sociedades tradicionales*. Jack Goody (comp.). Barcelona, España: Gedisa.

Hanemann, U. (2009). *Advancing literacy: A review of LIFE 2006-2009*. Literacy Initiative for Empowerment. Global LIFE Mid-term Evaluation Report 2006-2011. Hamburg, Germany: UNESCO Institute for Lifelong Learning,

Hanemann, U. (2012). *Looking Forward with LIFE. Literacy Initiative for Empowerment*. Global LIFE Mid-term Evaluation Report 2006-2011. Hamburg, Germany: UNESCO Institute for Lifelong Learning,

Hanemann, U. (2014). *Evolution of literacy campaigns and programmes and their impact since 2000*. Background paper for the Education for All Global Monitoring Report 2015. Paris, France: UNESCO. ED/EFA/MRT/2015/PI/04

Hanemann, U. (2015). The evolution and impact of literacy campaigns and programmes 2000-2014. *UIL Research Series (1)*. Hamburg, Germany: UNESCO Institute for Lifelong Learning.

Hanemann, U. (2015). *Learning Families - Intergenerational Approaches to Literacy Teaching and Learning*. UNESCO Institute for Lifelong Learning. Hamburg. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002342/234252e.pdf>

Hanemann, U. (2015). *Transforming Our World – Literacy for Sustainable Development*. Hamburg, Germany: UNESCO Institute for Lifelong Learning,

Hanemann, U., & McKay, V. (2015). Lifelong literacy: some trends and issues in conceptualising and operationalising literacy from a lifelong learning perspective. *International review of education: journal of lifelong learning*. 61(3), 295-326.

Hanemann, U., & McKay, V. (2015). Lifelong literacy: towards a new agenda. *International review of education: journal of lifelong learning*. 61(3), 265-272.

Hanemann, U., & Scarpino, C. (2015). *Narrowing the gender gap: empowering women through literacy programmes*. Hamburg, Germany: UNESCO Institute for Lifelong Learning (UIL).

Hanemann, U., & Scarpino, C. (2016). *Literacy in multilingual and multicultural contexts: effective approaches to adult learning and education*. Hamburg, Germany: UNESCO UIL.

Harvey J. Graff. (1989). El legado de la alfabetización: constantes y contradicciones en la sociedad y la cultura occidentales. *Revista de Educación*, 288, 7-34.

Higounet, Ch. (2003). *L'écriture*. 11e édition. *Que sais-je?* (653). Paris, France: Presses universitaires de France.

Kairies, J., Fox, L., & Jimenez, J. P. (2013). *Literacy Programmes with a focus on women to reduce gender disparities*. Hamburg, Germany: UNESCO Institute for Lifelong Learning,

Kennedy, E., Dunphy, E., Dwyer, B., Hayes, G., McPhillips, T., Marsh, J., O'Connor, M., & Shiel, G. (2012). Literacy in Early Childhood and Primary Education (3-8 years). Research Report No. 15. Dublin, Ireland. National Council for Curriculum and Assessment. Dublin. [www.ncca.ie](http://www.ncca.ie)

Limberg, L., Olof S., & Sanna T. (2012). Three Theoretical Perspectives on Information Literacy. *HUMAN IT* 11. 2 (2012): 93-130. Published by the University of Borås.

Lind, A. (2008). *Literacy for All: Making a Difference*. Paris, UNESCO-IIEP. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001597/159785e.pdf> (Accessed 31 March 2014.)

McKay, V. (2015). Measuring and monitoring in the South African Kha Ri Gude mass literacy campaign. *International review of education: journal of lifelong learning*. 61(3), 365-397.

Manuel Martí, M. (2007). *La educación de adultos en Europa*. Tesis doctoral. Universitat de València, España.

Martínez, R. y Fernández, A. (2010). *El analfabetismo y su medición*. CEPAL - Colección Documentos de proyectos Impacto social y económico del analfabetismo: modelo de análisis y estudio piloto. Chile.

Mayorgas, A. R. (2010). *Arqueología de la palabra. Oralidad y escritura en el mundo antiguo*. Barcelona, Bellaterra: España.

Muhr, T. (2015). South-South cooperation in education and development: The ¡Yo, Sí Puedo! literacy method. *International Journal of Educational Development*, 43, 126-133. ISSN 0738-0593. United Kingdom: The University of Nottingham.

Mullis, I., Kennedy, A.M., Martin, M.O. y Sainsbury, M. (2006). PIRLS. Marcos teóricos y especificaciones de evaluación. Estudio Internacional de Progreso en Comprensión Lectora. Asociación Internacional para la Evaluación del Rendimiento Educativo (IEA), INECSE Ministerio de Educación y Ciencia de España.

Naciones Unidas, (2002). Resolución 56/116 de la Asamblea General sobre el Decenio de las Naciones Unidas de la Alfabetización. Recuperado de <http://www.un.org/es/events/observances/alfabetizacion/res116.html>

OCDE, (2006). PISA, Marco de la evaluación. Conocimientos y habilidades en Ciencias, Matemáticas y Lectura. OCDE. Santillana Educación S.L. p 13 y p 48.

OCDE, (2014). *L'Évaluation des compétences des adultes: Manuel à l'usage des lecteurs*. [Evaluación de competencias de adultos. Manual para lectores]. Paris, France: OCDE. doi : 10.1787/9789264204126-fr

OCDE, (2015). International Migration Outlook 2015. Paris, France: OCDE.

Oxenham, J. (2004). Quality in Literacy & Skills Development. The Quality of Programmes and Policies regarding Literacy and Skills Development. A study commissioned for the 2005 EFA Monitoring Report.

Oxenham, J. (2008). Effective Literacy Programmes: Options for Policy-makers. Paris, UNESCO. Oxfam. 2007. Paris, France: UNESCO.

Petrucci, A. (1999). *Alfabetismo, escritura, sociedad*. Barcelona, España: Gedisa.

Ramírez Sevilla, J. D. (2000). Sobre escritura y alfabetización. Lugares de encuentro entre psicología e historia. *Anuario de psicología*. 31(4), 59-77. Facultat de Psicologia: Barcelona.

Ribero, J., Letelier, M.E. y Rivera, J. (2010). Elementos conceptuales e históricos que deben considerar las políticas de alfabetización de personas adultas en América Latina. (Documento de borrador).

Robinson, C. (2005). Languages and literacies. In: Paper Commissioned for the EFA Education for All Global Monitoring Report 2006.

Robinson-Pant, A. (2014). Alfabetización para el desarrollo sostenible y el empoderamiento de las mujeres. Hamburgo, Alemania: Instituto de la UNESCO para el Aprendizaje a lo Largo de Toda la Vida.

Romero, M., Rodríguez, I. y Sánchez, A. (1995). *Arte de leer escrituras antiguas. Paleografía de lectura*. Huelva, España: Universidad de Huelva.

Saenger, P. (1997). *Space between Words. The Origins of Silent Reading*, Stanford University.

Sierra, L. (2004). Analfabetos y cultura letrada en el siglo de Cervantes: Los ejemplos del quijote. *Revista de Educación, núm. Extraordinario*, 49-59.

Solé, I. (2011). La competencia lectora, una clave para el aprendizaje. En <http://www.debats.cat/es/debates/la-competencia-lectora-una-clave-para-el-aprendizaje>

Timothy D. I. et Spezi C. H. (2014). La educación de adultos en retrospectiva: 60 años de CONFITEA poner el UIL. Brasilia UNESCO.

Torres, R.M. (2009). De la alfabetización al aprendizaje a lo largo de toda la vida: Tendencias, temas y desafíos de la educación de personas jóvenes y adultas en América Latina y el Caribe Síntesis del Reporte Regional. Hamburgo, Alemania: UNESCO-UIL.

UIL, Instituto de la UNESCO para el aprendizaje a lo largo de toda la vida, (2010). Informe mundial sobre el aprendizaje y la educación de adultos (GRALE I). Hamburgo, Alemania: UNESCO UIL. Recuperado de [http://www.unesco.org/fileadmin/MULTIMEDIA/INSTITUTES/UIL/confintea/pdf/GRALE/grale\\_sp.pdf](http://www.unesco.org/fileadmin/MULTIMEDIA/INSTITUTES/UIL/confintea/pdf/GRALE/grale_sp.pdf)

UIL, Instituto de la UNESCO para el aprendizaje a lo largo de toda la vida, (2010). Marco de acción de Belém. Aprovechar el poder y el potencial del aprendizaje y la educación de adultos para un futuro viable. Sexta Conferencia Internacional sobre Educación de Adultos (CONFINTEA VI), Belém do Pará (Brasil) 1-4 de diciembre. Hamburgo, Alemania: UNESCO UIL. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001877/187789m.pdf>

UIL, Instituto de la UNESCO para el aprendizaje a lo largo de toda la vida, (2012). Directrices de la UNESCO para el reconocimiento, validación y acreditación de los resultados del aprendizaje no formal e informal. Instituto de la UNESCO para el Aprendizaje a lo Largo de Toda la Vida. Hamburgo, Alemania: UNESCO UIL. pp 8.

UIL, Instituto de la UNESCO para el aprendizaje a lo largo de toda la vida, (2013a). El segundo Informe mundial sobre el aprendizaje y la educación de adultos: Repensar la Alfabetización (GRALE II). Instituto de la UNESCO por el Aprendizaje a lo Largo de Toda la Vida. GRALE. Hamburgo, Alemania: UNESCO UIL. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002258/225875s.pdf>

UIL, Instituto de la UNESCO para el Aprendizaje a lo Largo de Toda la Vida, (2013b). El segundo Informe mundial sobre el aprendizaje y la educación de adultos. Repensando la Alfabetización. Sumario y Recomendaciones. Hamburgo, Alemania: UNESCO UIL. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002234/223449s.pdf>

UIL, Instituto de la UNESCO para el aprendizaje a lo largo de toda la vida, (2013c). Programas de alfabetización centrados en las mujeres para reducir las desigualdades de género. Hamburgo, Alemania: UNESCO UIL.

UIL, Instituto de la UNESCO para el aprendizaje a lo largo de toda la vida, (2014a). Alfabetización y empoderamiento de las mujeres Historias de éxitos e inspiración. Hamburgo, Alemania: UNESCO UIL.

UIL, Instituto de la UNESCO para el aprendizaje a lo largo de toda la vida, (2014b). Aprovechar el Potencial de las TIC para la Alfabetización. Hamburgo, Alemania: UNESCO UIL.

UIL, Instituto de la UNESCO para el aprendizaje a lo largo de toda la vida, (2014c). Estrategia a plazo medio 2014-2021; Sentar las bases de un aprendizaje equitativo para todos a lo largo de toda la vida Instituto de la UNESCO para el Aprendizaje a lo Largo de Toda la Vida. Hamburgo, Alemania: UNESCO UIL. pp 16.

UIL, Instituto de la UNESCO para el aprendizaje a lo largo de toda la vida, (2014d). Policy Brief 4. (2014). Community Matters: Fulfilling Learning Potentials for Young Men and Women. UIL/2014/PI/H/2

UIL, UNESCO Institute for Lifelong Learning, (2015). Lifelong literacy: Towards a new agenda. *International review of education: journal of lifelong learning*. 61(3). Hamburg, Germany: UNESCO UIL. doi: 10.1007/s11159-015-9497-6

UIL, UNESCO Institute for Lifelong Learning, (2015). Transforming Our World: Literacy for Sustainable Development. Hamburg, Germany: UNESCO UIL.

UIL, Instituto de la UNESCO para el aprendizaje a lo largo de toda la vida, (2016). El tercer Informe mundial sobre el aprendizaje y la educación de adultos (GRALE III). Hamburgo, Alemania: UNESCO UIL.

UIS, UNESCO Institute for Statistics, (2005). Literacy Assessment and Monitoring Programme (LAMP) Information Brochure. Quebec, Canada: UNESCO-UIS.

UIS, UNESCO Institute for Statistics, (2008a). Guidelines and Methodology for the Collection, Processing and Dissemination of International Literacy Data. Version 3. Quebec, Canada: UNESCO-UIS.

UIS, UNESCO Institute for Statistics, (2008b). International Literacy Statistics: A Review of Concepts, Methodology and Current Data. Quebec, Canada: UNESCO-UIS.

UIS, UNESCO Institute for Statistics, (2009a). Medición, de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en educación. Manual del usuario. Documento técnico 2. Quebec, Canadá: UNESCO-UIS. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001883/188309s.pdf>

UIS, UNESCO Institute for Statistics, (2009b). The Next Generation of Literacy Statistics: Implementing the Literacy Assessment and Monitoring Programme (LAMP). Technical paper N° 1. UNESCO-UIS, Quebec, Canada: UNESCO-UIS.

UIS, UNESCO Institute for Statistics, (2013). Adult and youth literacy. National, regional and global trends UNESCO Institute for Statistics, 1985-2015. UIS Information paper. June 2013. Quebec, Canada: UNESCO-UIS.

UIS, UNESCO Institute for Statistics, (2013). Adult and youth literacy. UIS Fact Sheet. September 2013, No.26. Quebec, Canada: UNESCO-UIS.

UIS, UNESCO Institute for Statistics, (2013). Never Too Late To Complete School: Results of the UIS survey on adult education and literacy programmes in Latin America and the Caribbean. UIS Information paper N° 15 October 2013. Quebec, Canada: UNESCO-UIS.

UIS, UNESCO Institute for Statistics, (2013). CINE 2011, Clasificación Internacional Normalizada de la Educación. Quebec, Canadá: UNESCO-UIS.

UIS, UNESCO Institute for Statistics, (2014). Adult and youth literacy. UIS Fact Sheet. September 2014, No.29. Quebec, Canada: UNESCO-UIS.

UIS, UNESCO Institute for Statistics, (2015). Adult and youth literacy. UIS Fact Sheet. September 2015, No. 32. Quebec, Canada: UNESCO-UIS.

UIS, UNESCO Institute for Statistics, (2016). 50TH Anniversary of international literacy day: Literacy rates are on the rise but millions remain illiterate. UIS Fact Sheet. September 2016, No. 38. Quebec, Canada: UNESCO-UIS.

UNESCO, (1949). Conferencia Internacional de Educación de Adultos. Elsinore, Dinamarca.

UNESCO, (1960). Segunda Conferencia Mundial de Educación de Mundial de educación de adultos. Montreal, Canadá.

UNESCO, (1967). Alfabetización 1965-1967. Publicado con ocasión del Día Internacional de la Alfabetización 8 de septiembre de 1967. UNESCO 1961 ED.671D. 361s Paris, France. UNESCO.

UNESCO, (1970). La alfabetización funcional ¿cómo y por qué? Año Internacional de la Educación. Paris, France. UNESCO.

UNESCO, (1972). Tercera Conferencia Internacional sobre Educación de Adultos. Tokio, Japón.

UNESCO, (1976). Conferencia General, decimonovena reunión. Recomendación relativa al desarrollo de la educación de adultos. Nairobi, Kenia.

UNESCO, (1985). Cuarta Conferencia Internacional sobre Educación de Mundial de educación de adultos. Paris, Francia.

UNESCO, (1990). Conferencia Mundial sobre Educación Para Todos. Jomtien, Tailandia.

UNESCO, (1994). Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad. Salamanca, España.

UNESCO, (1995). Orígenes de la escritura. *El correo de la UNESCO*. Abril 1995. París, France. UNESCO.

UNESCO, (1996). Educación para todos: Alcanzar la meta. Reunión de Medios del Decenio del Foro Consultivo Internacional sobre Educación para Todos. 16-19 Junio de 1996, Amman, Jordania. Comunicado final.

UNESCO, (1997). Quinta Conferencia Internacional de Educación de las Personas Adultas 14 - 18 de Julio 1997. CONFINTEA. La educación de las personas adultas, Declaración de Hamburgo, Agenda para el futuro. Hamburgo, Alemania.

UNESCO, (2000). Foro Mundial sobre la educación. Dakar. Marco de acción de Dakar. Dakar, Senegal.

UNESCO, (2005). Educación para Todo. El imperativo de la calidad.

UNESCO, (2006a). Educación para Todo. Resumen del Informe de Seguimiento de 2006- La alfabetización, un factor vital.

UNESCO, (2006b). Informe de seguimiento de la EPT en el mundo. La alfabetización un factor vital. Informe de Seguimiento de la EPT en el mundo. Paris. Unesco. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001470/147000s.pdf>

UNESCO, (2006c). Study on the Effectiveness and Feasibility of the Literacy Training Method Yo Sí Puedo. Paris, France: UNESCO. Recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001468/146881e.pdf>

UNESCO, (2007a). Good Practices in the UNECE region. Education for Sustainable Development in Action. Good Practices N°2, 2007. Paris, France: UNESCO. pp 187. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001533/153319e.pdf>

UNESCO, (2007b). Informe de seguimiento de la EPT en el mundo. Bases Sólidas. Atención y Educación en la Primera Infancia. París, Francia: UNESCO.

UNESCO, (2007c). UNESCO (2005). Panorama Regional: América Latina y el Caribe. Bases Sólidas. Atención y Educación en la Primera Infancia.

UNESCO, (2008a). El Desafío Mundial de la Alfabetización. París, Francia: UNESCO.

UNESCO, (2008b). Informe de seguimiento de la EPT en el mundo. Educación para todos en 2015. ¿Alcanzaremos la meta? París, Francia: UNESCO.

UNESCO, (2009). Informe de seguimiento de la EPT en el Mundo. Superar la desigualdad. ¿Por qué es importante la gobernanza? París, Francia: UNESCO.

UNESCO, (2010). Informe de seguimiento de la EPT en el Mundo. Llegar a los marginados. París, Francia: UNESCO.

UNESCO, (2011a). Educación sobre el cambio climático para el desarrollo sostenible. Iniciativa de la UNESCO sobre el cambio climático. París, Francia: UNESCO. ED-2011/WS/3

UNESCO, (2011b). Informe de seguimiento de la EPT en el Mundo. Una crisis encubierta: conflictos armados y educación. París, Francia: UNESCO.

UNESCO, (2011c). La UNESCO y la educación: Toda persona tiene derecho a la educación. ED-2011/WS/30. París, Francia: UNESCO.

UNESCO, (2012a). Informe de seguimiento de la EPT en el Mundo. Los jóvenes y las competencias. París, Francia: UNESCO.

UNESCO, (2012b). Informe Regional de Monitoreo del progreso hacia una Educación de Calidad Para Todos en América Latina y El Caribe. Santiago, Chile: OREALC/UNESCO.

UNESCO, (2013a). Día internacional de la alfabetización: Alfabetización y desarrollo sostenible. Recuperado de <http://www.unesco.org/new/es/unesco/events/prizes-and-celebrations/celebrations/international-days/literacy-day-2013/>

UNESCO, (2013b). Directrices para las políticas de aprendizaje móvil. París, Francia: UNESCO.

UNESCO, (2014a). Día internacional de la alfabetización: Alfabetización y desarrollo sostenible. Recuperado de <http://www.unesco.org/new/es/unesco/events/prizes-and-celebrations/celebrations/international-days/literacy-day-2014/>

UNESCO, (2014b). Informe de seguimiento de la EPT en el Mundo. Enseñanza y aprendizaje: lograr la calidad para todos. París, Francia: UNESCO.

UNESCO, (2014c). Mensaje de la Sra. Irina Bokova, Directora General de la UNESCO, con motivo del Día Internacional de la Alfabetización. 8 de septiembre de 2014. París, Francia: UNESCO. <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002293/229343S.pdf>

UNESCO, (2014d). ¿Por qué es importante la alfabetización? Recuperado de <http://www.unesco.org/new/es/unesco/events/prizes-and-celebrations/celebrations/international-days/literacy-day-2014/>

UNESCO, (2015a). EFA Global Monitoring Report. (2015). Arab States: Press release for the 2015 report.

UNESCO, (2015b). EFA Global Monitoring Report. (2015). Arab States: Regional overview - 2015 report.

UNESCO, (2015c). EFA Global Monitoring Report. Central Asia & Central & Eastern Europe: Regional overview - 2015 report.

UNESCO, (2015d). EFA Global Monitoring Report. (2015). East Asia and the Pacific: Regional overview - 2015 report.

UNESCO, (2015e). EFA Global Monitoring Report. (2015). Latin America and the Caribbean: Regional overview - 2015 report.

UNESCO, (2015f). EFA Global Monitoring Report. (2015). Latin America: Press release for the 2015 report.

UNESCO, (2015g). EFA Global Monitoring Report. (2015). South and West Asia: Regional overview - 2015 report.

UNESCO, (2015h). EFA Global Monitoring Report. (2015). Sub-Saharan Africa: Press release for the 2015 report.

UNESCO, (2015i). EFA Global Monitoring Report. (2015). Sub-Saharan Africa: Regional overview - 2015 report.

UNESCO, (2015j). Informe de Seguimiento de la EPT en el mundo 2015: La educación para Todos 2000-2015: Logros y desafíos. París, Francia: Unesco.

UNESCO, (2015k). Mensaje de la Sra. Irina Bokova, Directora General de la UNESCO con motivo del Día Internacional de la Alfabetización, 8 de septiembre de 2015. París, Francia: UNESCO.

UNESCO, (2015l). World Education Forum. Incheon Declaration. Education 2030: Towards inclusive and equitable quality education and lifelong learning for all. ED-2016/WS/2. World Education Forum 19-22 May 2015, Incheon, Republic of Korea. Paris, France: UNESCO.

UNESCO, (2016a). Global Education Monitoring (GEM) Report. Education for People and Planet: Creating Sustainable Futures for All. Paris, France: UNESCO.

UNESCO, (2016b). Innovación en la alfabetización: ganadores de los Premios Internacionales de Alfabetización de la UNESCO. ED-2016/WS/36. Paris, France. UNESCO.

UNESCO, (2016c). Mensaje de la Sra. Irina Bokova, Directora General de la UNESCO, con motivo del 50º aniversario del Día Internacional de la Alfabetización, 8 de septiembre de 2016. París, Francia: UNESCO.

UNESCO Brasil y el UIL. (2009). Boletín (2) CONFINTEA marzo 2009. Ed UNESCO BRASIL y el Instituto de la UNESCO para el aprendizaje a lo largo de toda la vida.

UNESCO Omán, (2014). Declaración final de la Reunión Mundial sobre la Educación para Todos de 2014. Reunión Mundial sobre la Educación para Todos. UNESCO, Mascate, Omán. 12-14 de mayo de 2014. Paris: UNESCO. ED-14/EFA/ME/3

UNESCO Paris (2012). Declaración final. Reunión mundial sobre la Educación para Todos UNESCO, París. 21- 23 de noviembre de 2012. Paris: UNESCO. ED/EFA/2012/ME/3

UNESCO INNOVEMOS (2012). Políticas y prácticas en alfabetización de personas jóvenes y adultas. Lecciones desde la práctica innovadora en América Latina y el Caribe. Santiago, Santiago, Chile: OREALC/UNESCO - RIL.

UNESCO Institute for Education. (2002). *Towards an Open Learning World: 50 Years UNESCO Institute for Education*. Elfert, Maren (Ed.). Hamburg, Germany.

Valdés, R., Pilz, D., Rivero, J., Machado, M. M., y Walder, G. (2013). Aportes conceptuales de la educación de personas jóvenes y adultas: hacia la construcción de sentidos comunes para la diversidad. Instituto de la UNESCO para el Aprendizaje a lo Largo de Toda la Vida y Organización de Estados Iberoamericanos. Hamburgo, Alemania. UIL/2013/PI/H/6

Viñao, A. (1984). Del analfabetismo a la alfabetización, análisis de una mutación antropológica e historiográfica. *Historia de la educación* (3), 151-190.

Viñao, A. (1985). Del analfabetismo a la alfabetización: análisis de una mutación antropológica e historiográfica (II). *Historia de la educación* (4), 209-226.

Viñao, A. (2002). La enseñanza de la lectura y escritura. Análisis socio-histórico. *Anales de documentación* (5), 345-358.

Wagner, D.A. (2000). Literacy and adult education. In: *Global Thematic Review prepared for the U.N. World Education Forum, Dakar, Senegal*, UNESCO, Paris.

Wagner, D.A., Kozma, R. (2005). *New Technologies for Literacy and Adult Education: A Global Perspective*. UNESCO, Paris.

Wagner, D.A. (2008). Literacy: Monitoring and Evaluation for Practice and Policy. *International Review of Education*. doi: 10.1007/s11159-008-9108-x

Wagner, D.A. (2008). Smaller, quicker, cheaper: alternative strategies for literacy assessment in the UN Literacy Decade. *International Journal of Education Research* 39(3), 293-309. UK: Elsevier Ltd.

Wagner, D.A. (2010). Literacy. *Handbook of Cultural Developmental Science*. NY: Taylor & Francis. M. Bornstein (Ed). 161-173

Wagner, D.A. (2011). What Happened to Literacy? Historical and Conceptual Perspectives On Literacy in UNESCO. *International Journal of Educational Development* 31(3) 319–323. UK: Elsevier Ltd.

Wagner, D. A., Babson, A., & Katie M. Murphy. (2011). How Much is Learning Measurement Worth? Assessment Costs in Low-Income Countries. *Current Issues in Comparative Education*. 14(1), 3-23. New York, USA: Columbia University, CICE.

Wagner, D. A. (2013). Improving Policies and Programs for Educational Quality: An example from the use of learning assessments. In P. R. Britto, P. L. Engle, & C. M. Super (Eds), *Handbook of Early Childhood Development Research and Its Impact on Global Policy*. (Chapter 20, 389-406). New York, USA: Oxford University Press.

Wagner, D. A. (2015). Learning and literacy: A research agenda for post-2015. *International review of education: journal of lifelong learning*. 61(3), 327–341 doi: 10.1007/s11159-015-9497-6.

Wells, G. (1988). *Aprender a leer y a escribir*. Barcelona, España: Laia.

## SITOGRAFIA

Almeida, J. (1988). Amplitud de la ilustración española. *Revista Cuenta y razón n° 40*. Recuperado de [http://www.cuentayrazon.org/revista/pdf/040/Num040\\_016.pdf](http://www.cuentayrazon.org/revista/pdf/040/Num040_016.pdf)

Asociación Argelina para la Alfabetización IQRAA. Recuperado de [http://www.unesco.org/new/es/media-services/single-view/news/alfabetizacion\\_y\\_desarrollo\\_sostenible\\_proyectos\\_de\\_argelia\\_burkina\\_faso\\_ecuador\\_espana\\_y\\_sudafrica\\_ganan\\_los\\_premios\\_de\\_alfabetizacion\\_de\\_la\\_unesco-1/#.ViAYw37hDIU](http://www.unesco.org/new/es/media-services/single-view/news/alfabetizacion_y_desarrollo_sostenible_proyectos_de_argelia_burkina_faso_ecuador_espana_y_sudafrica_ganan_los_premios_de_alfabetizacion_de_la_unesco-1/#.ViAYw37hDIU)

Consejo de Educación Popular de América Latina y El Caribe (canal) y Letelier Gálvez, M. E. La evaluación de aprendizajes y la educación popular de jóvenes y adultos. Recuperado de <http://www.gloobal.net/iepala/gloobal/fichas/ficha.php?entidad=Textos&id=15503&opcion=documento>

Naciones Unidas. (2013). Decenio de las Naciones Unidas de la Alfabetización. Nota del Secretario General. A/68/201. Recuperado de <https://documents-dds-ny.un.org/doc/UNDOC/GEN/N13/409/02/PDF/N1340902.pdf?OpenElement>

UIL Lit Base. (2016). Estudios de caso de la base de datos del Instituto de la UNESCO para el aprendizaje a lo largo de toda la vida: prácticas eficaces de alfabetización y aritmética básica. Recuperado de (LitBase) <http://www.unesco.org/uil/litbase/>

UIL UNESCO. (2016). Instituto de la UNESCO para el Aprendizaje a lo Largo de Toda la Vida. Recuperado de <http://www.uil.unesco.org/> y <http://uil.unesco.org/es/portal/>

UIS UNESCO Institute for Statistics (UIS) Data Centre (2016). [Instituto de Estadística de la UNESCO (UIS)]. Recuperado de <http://www.uis.unesco.org/datacentre/Pages/default.aspx>

UNESCO. (1976). Recomendación relativa al desarrollo de la educación de adultos aprobada por la Conferencia General en su decimonovena reunión Nairobi, 26 de noviembre de 1976. Recuperado de [http://www.unesco.org/education/uie/confintea/nairob\\_s.pdf](http://www.unesco.org/education/uie/confintea/nairob_s.pdf)

UNESCO. (2015). Recomendación sobre el aprendizaje y la educación de adultos. 13 de noviembre de 2015. Recuperado de [http://portal.unesco.org/es/ev.php-URL\\_ID=49354&URL\\_DO=DO\\_TOPIC&URL\\_SECTION=201.html](http://portal.unesco.org/es/ev.php-URL_ID=49354&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html)

UNESCO. (2016). eAtlas de la UNESCO sobre el alfabetismo. Recuperado de <http://tellmaps.com/uis/literacy/?lang=fr>

UNESCO e-Atlas series. Recuperado de <http://www.uis.unesco.org/education/pages/unesco-e-atlas-seriesFR.aspx>

OCDE Nota país España. Recuperado de <http://www.oecd.org/piaac-es/Literacy%20ES.pdf>

Origen o invención de la escritura. Recuperado de [http://www.profesorenlinea.cl/universalhistoria/Escritura\\_Origen.html](http://www.profesorenlinea.cl/universalhistoria/Escritura_Origen.html)

OIT UNESCO. Recomendación conjunta de la OIT y la UNESCO relativa a la situación del personal docente (1966) y Recomendación de la UNESCO relativa a la condición del personal docente de enseñanza superior (1997). Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0016/001604/160495s.pdf>

Transformemos: La Fundación para el Desarrollo Social Transformemos. Recuperado de [http://transformemos.com/Quienes\\_Somos.html](http://transformemos.com/Quienes_Somos.html)

United Nations. (2001). Resolution 56/116 on United Nations Literacy Decade. United Nations, New York. Recuperado de <http://www.un-documents.net/a56r116.htm>

Universidad de Huelva (2016). Paulo Freire. Pedagogo de los oprimidos y transmisor de la pedagogía de la esperanza. Enrique Martínez-Salanova Sánchez. Recuperado de [http://www.uhu.es/cine.educacion/figuraspedagogia/0\\_paulo\\_freire.htm](http://www.uhu.es/cine.educacion/figuraspedagogia/0_paulo_freire.htm)

## **ANEXOS**



## Anexo. I

### COMPOSICIÓN DE LAS REGIONES Y OTROS GRUPOS DE PAÍSES. INFORME DE SEGUIMIENTO DE LA EDUCACIÓN PARA TODOS EN EL MUNDO 2015 DE LA UNESCO

#### Clasificación de los países del mundo

##### ■ ■ Países en transición (18):

Doce países de la Comunidad de Estados Independientes, comprendidos cuatro en Europa Central y Oriental (Bielorrusia, Federación de Rusia, República de Moldavia y Ucrania) y los países de Asia Central menos Mongolia; más seis países de Europa Central y Oriental que antes formaban parte del grupo de países desarrollados: Albania, Bosnia y Herzegovina, Croacia, la ex República Yugoslava de Macedonia, Montenegro y Serbia.

##### ■ ■ Países desarrollados (38):

América del Norte y Europa Occidental (menos Chipre e Israel); Europa Central y Oriental (menos Albania, Bielorrusia, Bosnia y Herzegovina, Croacia, Federación de Rusia, la ex República Yugoslava de Macedonia, Montenegro, República de Moldavia, Serbia, Turquía y Ucrania); Australia, Bermudas, Japón y Nueva Zelanda.

##### ■ ■ Países en desarrollo (151):

Estados Árabes; Asia Oriental y el Pacífico (menos Australia, Japón y Nueva Zelanda); América Latina y el Caribe (menos Bermudas); Asia Meridional y Occidental; África Subsahariana; Chipre, Mongolia y Turquía.

Regiones de la EPT9

##### ■ ■ África Subsahariana (46 países):

Angola, Benín, Botsuana, Burkina Faso, Burundi, Cabo Verde, Chad, Camerún, Comoras, Congo, Costa de Marfil, Eritrea, Etiopía, Gabón, Gambia, Ghana, Guinea, Guinea-Bissau, Guinea Ecuatorial, Kenia, Lesoto, Liberia, Madagascar, Malawi, Malí, Mauricio, Mozambique, Namibia, Níger, Nigeria, República Centroafricana, República Democrática del Congo, República Unida de Tanzania, Ruanda, Santo Tomé y Príncipe, Senegal, Seychelles, Sierra Leona, Somalia, Sudáfrica, Sudán del Sur, Suazilandia, Togo, Uganda, Zambia y Zimbabue.

■ ■ *América Latina y el Caribe (43 países y territorios):*

Anguila, Antigua y Barbuda, Curazao, Argentina, Aruba, Bahamas, Barbados, Belice, Bermudas, Bolivia (Estado Plurinacional de), Brasil, Chile, Colombia, Costa Rica, Cuba, Dominica, Ecuador, El Salvador, Granada, Guatemala, Guyana, Haití, Honduras, Islas Caimán, Islas Turcas y Caicos, Islas Vírgenes Británicas, Jamaica, México, Montserrat, Nicaragua, Panamá, Paraguay, Perú, República Dominicana, Saint Kitts y Nevis, San Martín, San Vicente y las Granadinas, Santa Lucía, Sint Maarten, Surinam, Trinidad y Tobago, Uruguay y Venezuela (República Bolivariana de).

● ● *Caribe (24 países y territorios):*

Anguila, Antigua y Barbuda, Aruba, Bahamas, Barbados, Belice, Bermudas, Curazao, Dominica, Granada, Guyana, Haití, Islas Caimán, Islas Turcas y Caicos, Islas Vírgenes Británicas, Jamaica, Montserrat, Saint Kitts y Nevis, Santa Lucía, San Vicente y las Granadinas, San Martín<sup>11</sup>, Sint Maarten<sup>11</sup>, Surinam y Trinidad y Tobago.

● ● *América Latina (19 países):*

Argentina, Bolivia (Estado Plurinacional de), Brasil, Chile, Colombia, Costa Rica, Cuba, Ecuador, El Salvador, Guatemala, Honduras, México, Nicaragua, Panamá, Paraguay, Perú, República Dominicana, Uruguay y Venezuela (República Bolivariana de).

■ ■ *América del Norte y Europa Occidental (26 países y territorios):*

Alemania, Andorra, Austria, Bélgica, Canadá, Chipre, Dinamarca, España, Estados Unidos de América, Finlandia, Francia, Grecia, Irlanda, Islandia, Israel, Italia, Luxemburgo, Malta, Mónaco, Noruega, Países Bajos, Portugal, Reino Unido, San Marino, Suecia y Suiza.

■ ■ *Asia Central (9 países):*

Armenia, Azerbaiyán, Georgia, Kazajstán, Kirguistán, Mongolia, Tayikistán, Turkmenistán y Uzbekistán.

■ ■ *Asia Meridional y Occidental (9 países)*

Afganistán, Bangladesh, Bután, India, Irán (República Islámica del), Maldivas, Nepal, Pakistán y Sri Lanka.

■ ■ *Asia Oriental y el Pacífico (33 países y territorios)*

Australia, Brunei Darussalam, Camboya, República Popular Democrática de Corea, China, Fiyi, Filipinas, Kiribati, Indonesia, Islas Cook, Islas Marshall, Islas Salomón, Japón, Macao (China), Malasia, Micronesia (Estados Federados de), Myanmar, Nauru, Nueva Zelandia, Niue, Palao, Papúa Nueva Guinea, República de Corea, República Democrática Popular Lao, Samoa, Singapur, Tailandia, Timor-Leste, Tokelau, Tonga, Tuvalu, Vanuatu y Vietnam.

● ● *Asia Oriental (16 países y territorios):*

Brunei Darussalam, Camboya, China, República Popular Democrática de Corea, Filipinas, Indonesia, Japón, Macao (China), Malasia, Myanmar, República de Corea, República Democrática Popular Lao, Singapur, Tailandia, Timor-Leste y Vietnam.

● ● *Pacífico (17 países y territorios):*

Australia, Fiyi, Islas Cook, Islas Marshall, Islas Salomón, Kiribati, Micronesia (Estados Federados de), Nauru, Niue, Nueva Zelandia, Palao, Papúa Nueva Guinea, Samoa, Tokelau, Tonga, Tuvalu y Vanuatu.

■ ■ *Estados Árabes (20 países y territorios):*

Arabia Saudita, Argelia, Bahréin, Yibuti, Egipto, Emiratos Árabes Unidos, Iraq, Jordania, Kuwait, Líbano, Libia, Mauritania, Marruecos, Omán, Palestina, Qatar, República Árabe Siria, Sudán<sup>10</sup>, Túnez y Yemen.

■ ■ *Europa Central y Oriental (21 países):*

Albania, Bielorrusia, Bosnia y Herzegovina, Bulgaria, Croacia, Eslovaquia, Eslovenia, Estonia, Federación de Rusia, Hungría, la ex República Yugoslava de Macedonia, Letonia, Lituania, Montenegro, Polonia, República Checa, República de Moldavia, Rumania, Serbia, Turquía y Ucrania.

Países cuyos datos de educación se recogen mediante cuestionarios UOE

Países participantes en el Programa Mundial relativo a los Indicadores de la Educación (WEI)

Grupos de ingresos

■ ■ *Ingresos bajos (37 países):*

Afganistán, Bangladesh, Benín, Burkina Faso, Burundi, Camboya, Chad, Comoras, Eritrea, Etiopía, Gambia, Guinea, Guinea-Bissau, Haití, Kenia, Kirguistán, Liberia, Madagascar, Malawi, Malí, Mozambique, Myanmar, Nepal, Níger, República Centroafricana, República Democrática del Congo, República Popular Democrática de Corea, República Unida de Tanzania, Ruanda, Sierra Leona, Somalia, Sudán del Sur, Tayikistán, Togo, Tokelau, Uganda y Zimbabue.

■ ■ *Ingresos medios bajos (47 países):*

Armenia, Bután, Bolivia (Estado Plurinacional de), Cabo Verde, Camerún, Congo, Costa de Marfil, Yibuti, Egipto, El Salvador, Filipinas, Georgia, Ghana, Guatemala, Guyana, Honduras, India, Indonesia, Islas Salomón, Kiribati, Lesoto, Marruecos, Mauritania, Micronesia (Estados Federados de), Mongolia, Nicaragua, Nigeria, Pakistán, Palestina, Papúa Nueva Guinea, Paraguay, República Árabe Siria, República de Moldavia, República Democrática Popular Lao, Samoa, Santo Tomé y Príncipe, Senegal, Sri Lanka, Sudán, Suazilandia, Timor-Leste, Ucrania, Uzbekistán, Vanuatu, Vietnam, Yemen y Zambia.

■ ■ *Ingresos medios altos (58 países):*

Albania, Angola, Argelia, Argentina, Azerbaiyán, Bielorrusia, Belice, Bosnia y Herzegovina, Botsuana, Brasil, Bulgaria, China, Colombia, Costa Rica, Cuba, Dominica, Ecuador, Fiyi, Gabón, Granada, Hungría, Islas Cook, Islas Marshall, Irán (República Islámica del), Iraq, Jamaica, Jordania, Kazajstán, la ex República Yugoslava de Macedonia, Líbano, Libia, Malasia, Maldivas, Mauricio, México, Montenegro, Montserrat, Namibia, Nauru, Niue, Palaos, Panamá, Perú, República Dominicana, Rumania, Santa Lucía, San Vicente y las Granadinas, Serbia, Seychelles, Sudáfrica, Surinam, Tailandia, Tonga, Túnez,

Turquía, Turkmenistán, Tuvalu y Venezuela (República Bolivariana de).

■ ■ *Ingresos altos (65 países):*

Alemania, Andorra, Anguila, Antigua y Barbuda, Curazao, Arabia Saudita, Aruba, Australia, Austria, Bahamas, Bahréin, Barbados, Bélgica, Bermudas, Brunei Darussalam, Canadá, Chile, Chipre, Croacia, Dinamarca, Emiratos Árabes Unidos, Eslovaquia, Eslovenia, España, Estados Unidos de América, Estonia, Federación de Rusia, Finlandia, Francia, Grecia, Guinea Ecuatorial, Irlanda, Islandia, Islas Caimán, Islas Turcas y Caicos, Islas Vírgenes Británicas, Israel, Italia, Japón, Kuwait, Letonia, Lituania, Luxemburgo, Macao (China), Malta, Mónaco, Noruega, Nueva Zelanda, Omán, Países Bajos, Polonia, Portugal, Qatar, Reino Unido, República Checa, República de Corea, Saint Kitts y Newis, San Marino, San Martín, Singapur, Sint Maarten, Suecia, Suiza, Trinidad y Tobago y Uruguay<sup>6</sup>.

---

<sup>6</sup> Nota: La última denominación y por consiguiente clasificación de los países del mundo del Instituto de Estadística de la UNESCO (UIS) del informe mundial de educación de la UNESCO 2015 no corresponde con la recogida en la base de datos del Instituto de la UNESCO para el aprendizaje a lo largo de toda la vida (Lit Base 2016) en la que se sigue manteniendo la siguiente clasificación de regiones: África, Estados Árabes, Asia y el Pacífico, Europa y América del Norte y América Latina y el Caribe.



## ANEXO II.

**Tabla 22.** Tasa de alfabetización de los adultos (personas de 15 años y más) (%) de los países a los que pertenecen los programas analizados en este trabajo, en los siguiente periodos: 1995-2004 / 2005-2012 / Proyecciones 2015

Tasa de alfabetización de los adultos (personas de 15 años y más) (%)			
Países o territorios <sup>7</sup>	1995-2004	2005-2012	Proyecciones 2015
1. Rusia. 1919 - 1939	99	99	100
2. Vietnam. 1945 - 1977	90	94	95
3. Cuba. Iniciada en 2000	100	100	100
4. Timor Oriental. Iniciada en 2005	38	58	68
5. Arabia Saudí. Iniciado en 2006	83	94	95
6. Sudáfrica. Iniciada en 2008	82	94	94
7. MSB India. Iniciada en 2009	61	63	71
8. DD India. Iniciado en 2004	61	63	71
9. Marruecos. Iniciado en 2008	52	67	68
10. Reino Unido... Iniciado en 2008	...	...	...
11. Pakistán. Iniciado en 2009	45	55	58
12. Uganda. Iniciado en 2009	68	73	78
13. Austria. Iniciado en 2012	...	...	...
14. Colombia. Iniciado en 2013	93	94	95
15. China. Iniciado en 2013	91	95	96
16. Suecia. Iniciado en 2013	...	...	...
17. Etiopía. Iniciado en 2014	36	39	49

Fuente: Informe de Seguimiento de la EPT en el mundo 2015: La educación para Todos 2000-2015: Logros y desafíos.

<sup>7</sup> Nota: MSB = Misión Saakshar Bharat de la India.  
DD = Programa intensivo de diez días de la India.  
Reino Unido ... = Reino Unido de Gran Bretaña e Irlanda del Norte.



### **ANEXO III.**

#### **PROGRAMAS DE ALFABETIZACION RECOGIDOS POR EL INSTITUTO DE EDUCACIÓN A LO LARGO DE TODA LA VIDA DE LA UNESCO (UIL) EN SU BASE DE DATOS UIL LIT BASE.**

Fuente: <http://www.unesco.org/uil/litbase/>



	Programas de alfabetización	País
1	Educación Básica familiar	Uganda
2	Proyecto de Alfabetización a través de poesía (LTPP)	Yemen
3	Programa de Educación BRAC	Bangladés
4	Modelo Educación para la Vida y el Trabajo	México
5	Alfabetización de adultos a través de la tecnología de la información y la comunicación	Líbano
6	Comprensión de Lectura ATEK	Perú
7	Programas de Alfabetización y Educación Básica de Personas Adultas en Iberoamérica (PAEBA)	Perú
8	Programa Brasil Alfabetizado PBA	Brasil
9	Proyecto de Alfabetización Familiar	Sudáfrica
10	Programa de Alfabetización de Vanuatu	Vanuatu
11	Programa de alfabetización y educación no formal Al-Al-Taleem Mowazy (Aprendizaje Paralelo)	Palestina
12	Alfabetización a través de la educación a distancia	Mongolia
13	Proyecto de Empoderamiento de Padres para Educación Familiar (PEFaL)	Rumania
14	Programa de Educación Familiar	Malta
15	Programas de alfabetización familiar	Turquía
16	Programa de Educación Bilingüe	Burkina Faso
17	Programa de alfabetización ... para las Minorías Étnicas	Vietnam
18	Centros de educación de adultos en Samtskhe-Javakheti	Georgia
19	Programa de Educación Familiar (SPICE)	Estados Unidos de América
20	Lectura para mil millones de personas: subtítulos en el mismo idioma	India
21	Programa Nacional de Alfabetización (PNL)	Pakistán
22	Proyecto de Alfabetización Familiar FLY	Alemania
23	Proyecto de alfabetización para empoderamiento de la mujer en Marruecos	Marruecos
24	Programas de alfabetización Aprender (Kha Ri Gude o KGALP)	Sudáfrica
25	Biblioteca y Centros de Recursos Comunitarios (CLRC)	Nepal
26	Educación en Justicia de Género para Mujeres Marginadas	Indonesia
27	Quiero aprender (Ich will lernen)	Alemania
28	Programa de Aprendizaje de Adultos y de erradicación del analfabetismo	Jordania
29	Programas de alfabetización familiar	Canadá
30	Alfabetización básica y formación profesional para jóvenes adultos	Haití
31	Programa de Centros de Aprendizaje Comunitario	Nepal
32	El Bibliobús Bertolt Brecht y la Biblioteca Alemana-Nicaragüense	Nicaragua
33	Programas de educación en Prisión para jóvenes y adultos	Uruguay
34	Programa de Educación familiar e infantil (FACE)	Estados Unidos de América
35	En el país de Varela: Yo sí puedo	Uruguay
36	Alfabetización Integral Intrafamiliar	Guatemala
37	Alfabetización participativa liberadora implementada por las comunidades (APLICA)	Angola
38	Programa de educación básica para adultos (ABEP)	Botswana
39	Programa Comunitario para la Prevención de la Trata de Mujeres y Niños (CSPATWC)	Camboya
40	Centros de educación comunitaria para la alfabetización y formación profesional	Sierra Leona
41	Programa de Alfabetización Virtual Asistida	Colombia
42	Proyecto de la escuela Zé Peão	Brasil
43	Programa de Aprendizaje Familiar	México
44	Programa de gestión comunitaria forestal y alfabetización	Gambia
45	Sistema Interactivo Transformemos Educando	Colombia
46	Programa de Educación y Capacitación Permanente Chilecalifica	Chile
47	Los programas de alfabetización en el Marco Nacional de Cualificaciones	Mauricio
48	Biblioteca de la prisión en Münster	Alemania
49	Promoción de la alfabetización de la mujer en Angola y Mozambique	Mozambique
50	Aprendizaje a Distancia para Adultos: Radio ECCA Proyecto de Desarrollo Socioeconómico	Cabo Verde
51	Proyecto de Centros de Aprendizaje Comunitario	China
52	Apoyo a la calidad e igualdad en la educación	Mali
53	Proyecto de Alfabetización Familiar de Manukau	Nueva Zelanda
54	Leyendo Juntos	Australia
55	Espacio para leer: programa de publicaciones en idioma local	Camboya
56	Centros de Aprendizaje Comunitario	Kazajistán
57	Programa de educación no formal y continua	Bután
58	Campaña Nacional de Alfabetización (CNA)	Nepal
59	Programa de post-alfabetización mediante dispositivo móvil	Pakistán
60	Programa de Habilidades Básicas para la Vida Laboral	Noruega
61	Enseñar a los nómadas en su hábitat	India
62	Alfabetización y aprendizaje de habilidades para la vida para las familias de pastores	Mongolia
63	Proyecto SMILE en salud materna e infantil y entornos alfabetizados	Camboya
64	Proyecto SMILE en salud materna e infantil y entornos alfabetizados Mindanao	Filipinas
65	Cursos de alfabetización y de lengua de centros comunitarios en Osaka	Japón
66	Misión Saakshar Bharat	India
67	Programa australiano de aprendizaje del Inglés y de alfabetización en el lugar de trabajo (WELL)	Australia
68	El sistema de educación islámica de Gambia	Gambia
69	Programa de alfabetización funcional de adultos (FAL)	Uganda
70	Escuela de madres	República de Corea
71	Programa de alfabetización con móviles	Afganistán
72	Proyecto de Alfabetización Funcional para mujeres de cooperativas de argán	Marruecos
73	Educación financiera en beneficio de los aldeanos	Indonesia
74	Alfabetización integrada en wananga	Nueva Zelanda
75	Corre a Casa para Leer	Sudáfrica

	Programas de alfabetización	País
76	Aprende tu idioma, aprende mi idioma, nos entendemos, el mañana nos pertenece	Costa de Marfil
77	Lucha contra el analfabetismo	Francia
78	Proyecto Piloto del Sistema Interactivo Transformemos Educando en el departamento de Guainía	Colombia
79	EscribeEn	Irlanda
80	Alcanzar y leer	Estados Unidos de América
81	Nos encanta leer	Jordania
82	Servicio de información para la educación cívica de mujeres líderes iraquíes	Iraq
83	Programa de Alfabetización y empleo en Punjab	Pakistán
84	El Trabajo En Red Como Proyecto Educativo	España
85	Iniciativa Puentes para el futuro	Sudáfrica
86	Livstykett	Suecia
87	Empoderar a mujeres en pobreza extrema	Burkina Faso
88	Proyecto de Educación Básica de Jóvenes y Adultos	Ecuador
89	Proyectos de alfabetización medioambiental NaDEET	Namibia
90	Red de Radios Comunitarias para el Desarrollo y el Aprendizaje	Islas Salomón
91	Auto-Habilidades	Jamaica
92	Las Tecnologías de la información y la comunicación ( TIC) para la educación de adultos	Costa Rica
93	Matemáticas en todas partes	Reino Unido de Gran Bretaña e Irlanda del Norte
94	Lectura Urgente	Países Bajos
95	Alfabetización y Educación para la paz para mujeres y chicas jóvenes egresadas	Burkina Faso
96	Alfabetización, Formación e Inserción de la Mujer	Argelia
97	Alfabetización con móvil (ABC)	Níger
98	Educación y Empoderamiento a través de las TIC	Kenia
99	Proyecto de Alfabetización con Tecnologías de la Información para Chicas Jóvenes y Mujeres (PAJEF)	Senegal
100	Iniciativa Jokko	Senegal
101	Teléfono Rosa	Camboya
102	Programa de alfabetización en lengua materna	Brasil
103	El Maestro en Casa	Panamá
104	AlphaRoute	Canadá
105	Alfabetización en lengua materna en la región de Guera	Chad
106	Centros de Aprendizaje Comunitario	Uzbekistán
107	Centros de aprendizaje comunitario, programa de alfabetización y post alfabetización nacional	Vietnam
108	Educación funcional integrada de adultos	Etiopía
109	Programa de desarrollo comunitario y alfabetización (LCDP)	VietNam
110	Programa integrado de Empoderamiento de la Mujer (IWep)	Etiopía
111	Programa Ganokendra - Centros de Aprendizaje Comunitario	Bangladés
112	Akrab -Alfabetización Crea Poder	Indonesia
113	Programa de Apoyo a la mujer y Alfabetización funcional de Adultos	Turquia
114	Programa de educación madre-hijo (MCEP)	Nigeria
115	Programa de Alfabetización con móvil en Afganistán	Afganistán
116	Proyecto SAVE (SAGIP) Aprendizaje Permanente y educación para la paz	Filipinas
117	Programa Aldea profesional	Indonesia
118	Lucha contra el analfabetismo	Francia
119	Alfabetización para Mujeres	Iraq
120	Programa Nacional de Alfabetización	Burundi
121	Quisqueya Aprende Contigo	República Dominicana
122	Lectura y Escritura para el Pensamiento Crítico	Kazajistán
123	Stadtleben	Austria
124	Desafíos del Campo - un programa de alfabetización rural para adultos	Eslovenia
125	Servicios bibliotecarios innovadores para los niños y jóvenes vulnerables	Zambia
126	Lectura y Escritura por placer	Sudáfrica
127	Programa de aprendizaje en Clare	Irlanda
128	Alfabetización para el siglo 21: Promover la innovación Frente a Desastres Naturales	Indonesia
129	Programa de Educación Familiar	Nepal
130	Alfabetización de personas privadas de libertad	Chile
131	Programa de Educación Básica para Adultos	Egipto
132	Alfabetización en idioma local, un trampolín para la Igualdad de Género	Mozambique
133	Escuela de Barrio	Arabia Saudita
134	Romano Barardo	Eslovaquia
135	Ayuda a mi hijo a aprender	Irlanda
136	Historias de mis abuelos, Mis dibujos	Nepal
137	Transformar vidas en América Central, Informar y Alfabetizar	Honduras
138	Programa de Alfabetización de Jóvenes y adultos	Liberia
139	Programa de Alfabetización de Adultos intensivo Diez días	India
140	Libros electrónicos y Programa de Alfabetización Familiar	Etiopía
141	Iniciativa de Educación de Adultos	Austria
142	Proyecto de Alfabetización en Pakistán	Pakistán
143	Alfabetización para estudiantes con padres no alfabetos	República Islámica del Irán
144	Programa de Educación en lengua materna en el norte de Uganda	Uganda

## ANEXO IV.

### FICHAS DESCRIPTIVAS DE LOS PROGRAMAS DE ALFABETIZACION DE ADULTOS ANALIZADOS

#### PROGRAMA 1

##### TÍTULO - CAMPAÑA DE ALFABETIZACIÓN MASIVA. RUSIA.

País -	Rusia
Objetivo -	Alfabetización masiva del pueblo ruso
Organismo fundador -	Gobierno
Financia -	Gobierno
Fecha de creación -	1919
Duración -	20 años
Beneficiarios principales -	Todos
Beneficiarios particulares -	Igualdad de oportunidades para todos y para mujeres
Idioma de realización -	Ruso y lenguas locales.
Contexto de realización -	Multilingüe
Alcance -	Iniciativa nacional dirigida a todos los adultos Millones de personas fueron alfabetizadas
Particularidad -	Masivo del siglo XX. Carácter ideológico. Erradicar analfabetismo en el país

#### PROGRAMA 2

##### TÍTULO - CAMPAÑA DE ALFABETIZACIÓN DE MASAS. VIETNAM.

País -	Vietnam
Objetivo -	Alfabetización para todos
Organismo fundador -	Gobierno
Financia -	Gobierno
Fecha de creación -	1945
Duración -	4 campañas en 32 años
Beneficiarios principales -	Todos
Beneficiarios particulares -	Igualdad de oportunidades para todos y para mujeres Personas en extensas montañas
Idioma de realización -	Un solo idioma: vietnamita, en zona con diversidad étnica.
Contexto de realización -	Post-conflicto y descolonización
Alcance -	Iniciativa nacional Millones de personas aprenden a leer y escribir
Particularidad -	Masivo del siglo XX. Carácter ideológico

#### PROGRAMA 3

##### TÍTULO - YO SÍ PUEDO. CUBA.

País -	Cuba
Objetivo -	Alfabetización para todos
Organismo fundador -	Ejecutado por IPALC (Instituto Pedagógico Latinoamericano y Caribeño.). Gobierno
Financia -	Gobierno

Fecha de creación -	2000
Duración -	Años
Beneficiarios principales -	Todos
Beneficiarios particulares -	Personas en zonas aisladas
Idioma de realización -	Español
Contexto de realización -	Situación política del país
Alcance -	Iniciativa nacional Millones de personas
Particularidad -	Masivo con carácter ideológico-político. Uso de radio, televisión y videocintas con manuales. Implementado después en otros muchos países

#### **PROGRAMA 4**

##### **TÍTULO - YO SI PUEDO. TIMOR ORIENTAL.**

País -	Timor Oriental
Objetivo -	Alfabetización de adultos
Organismo fundador -	Gobierno
Financia -	...
Fecha de creación -	2005
Duración -	...
Beneficiarios principales -	Adultos no alfabetizados
Idioma de realización -	Portugués y posteriormente tetun
Contexto de realización -	Multilingüe. Post-conflicto
Alcance -	Iniciativa nacional
Particularidad -	Masivo. Adaptación de programa de Cuba en Timor Oriental Armonización a condiciones locales del país.

#### **PROGRAMA 5**

##### **TÍTULO - ESCUELA DE BARRIO. ARABIA SAUDÍ.**

País -	Arabia Saudí
Objetivo -	Alfabetización y formación profesional en medio no formal para personas desfavorecidas
Organismo fundador -	Gobierno
Financia -	Gobierno
Fecha de creación -	2006
Duración -	1 a 9 meses
Beneficiarios principales -	Comunidades desfavorecidas particularmente mujeres
Beneficiarios particulares -	Mujeres desfavorecidas
Idioma de realización -	Árabe y posibilidad segunda lengua
Contexto de realización -	Comunitario
Alcance -	Nacional
Particularidad -	Masivo. Programa nacional de alfabetización y formación profesional en un medio no formal para personas desfavorecidas.

## **PROGRAMA 6**

### **TÍTULO - KHA RI GUDE. SUDÁFRICA.**

País -	Sudáfrica
Objetivo -	Alfabetización de adultos sin escolarizar que no saben leer ni escribir
Organismo fundador -	Gobierno
Financia -	Gobierno
Fecha de creación -	2008
Duración -	Años. En curso
Beneficiarios principales -	Adultos con poca, o ninguna educación formal. Programa de educación inclusiva.
Beneficiarios particulares -	-Acento en personas vulnerables, particularmente en mujeres necesitadas y personas que viven en zonas pobres o zonas rurales alejadas.
Idioma de realización -	Se ofrecen materiales en las once lenguas oficiales de Sudáfrica. Igualmente en Braille en las once lenguas y materiales adaptados para sordos mediante la lengua de signos
Contexto de realización -	Multicultural. Multilingüe. Comunitario
Alcance -	Incremento de tasa de alfabetización en el país
Particularidad -	Masivo. Se lleva a cabo en 11 lenguas, los educandos pueden alcanzar la alfabetización básica en su primer idioma.

## **PROGRAMA 7**

### **TÍTULO - MISIÓN SAAKSHAR BHARAT. INDIA.**

País -	India
Objetivo -	Iniciativa nacional de alfabetización de adultos
Organismo fundador -	Gobierno
Financia -	Gobierno
Fecha de creación -	2009
Duración -	300 horas, dentro de periodo más largo
Beneficiarios principales -	Adultos no alfabetizados
Beneficiarios particulares -	Presta atención especial a la mujer y personas de zonas rurales
Idioma de realización -	Lenguas locales
Contexto de realización -	Realizado en centros comunitarios
Alcance -	14.438.004 adultos evaluados en tres años
Particularidad -	Masivo.

## **PROGRAMA 8**

### **TÍTULO - PROGRAMA DE ALFABETIZACIÓN DE ADULTOS INTENSIVO DE DIEZ DÍAS. INDIA.**

País -	India
Objetivo -	Iniciativa nacional de alfabetización de adultos

Organismo fundador -	Centro de Recursos denominado Laya
Financia -	Organismo no estatal MISEREOR
Fecha de creación -	2004
Duración -	10 días (70 horas)
Beneficiarios principales -	Adultos no alfabetizados tribales, rurales marginados
Beneficiarios particulares -	Primer programa para mujeres. Se extiende a hombres después
Idioma de realización -	Telugú
Contexto de realización -	Realizado en centros de formación comunitario aldeanos
Alcance -	...
Particularidad -	Ofrece valores para la ciudadanía, justicia social, personales. Generador de recursos económicos. Es comunitario

### **PROGRAMA 9**

#### **TÍTULO - PROGRAMA DE ALFABETIZACIÓN FUNCIONAL PARA MUJERES DE COOPERATIVAS DE ARGÁN. MARRUECOS.**

País -	Marruecos
Objetivo -	Programa de alfabetización de adultos destinado a mujeres de cooperativas de argán.
Organismo fundador -	La ONG nacional: asociación Ibn Albaytar
Financia -	ONG internacionales y donantes extranjeros
Fecha de creación -	2008
Duración -	6 meses en periodo global más amplio
Beneficiarios principales -	Mujeres
Beneficiarios particulares -	Personas en zonas rurales
Idioma de realización -	Inicialmente en árabe, después en tamazit
Contexto de realización -	Realizado en zona rural, en cooperativas de argán
Alcance -	240 personas cada año
Particularidad -	Uso de soportes pedagógicos audiovisuales (DVD), televisión y manuales impresos. Vínculo alfabetización y desarrollo sostenible, sensibilización protección medio ambiente.

### **PROGRAMA 10**

#### **TÍTULO - PROGRAMA DE APRENDIZAJE FAMILIAR EN PRISIÓN. REINO UNIDO DE GRAN BRETAÑA E IRLANDA DEL NORTE.**

País -	Reino Unido de Gran Bretaña e Irlanda del Norte
Objetivo -	Alfabetización de adultos, mujeres, en prisión y posterior reinserción social
Organismo fundador -	Organización no estatal Un buen inicio para las familias (Best Start for Families, BSfF en inglés)
Financia -	Agrupación de organizaciones no estatales
Fecha de creación -	2008
Duración -	...
Beneficiarios principales -	Mujeres detenidas y a sus hijos
Beneficiarios particulares -	Destinado exclusivamente a mujeres

Idioma de realización - Inglés  
Contexto de realización - Realizado en prisiones. Carácter familiar  
Alcance - 1264 presas y 1000 niños participaron en tres años  
Particularidad - Intergeneracional. No formal. Realizado en prisión

## **PROGRAMA 11**

### **TÍTULO - PROGRAMA DE POST-ALFABETIZACIÓN BASADO EN MÓVILES EN PAKISTÁN.**

País - Pakistán  
Objetivo - Alfabetización de adultos mujeres y preparación para la vida diaria  
Organismo fundador - Oficina de UNESCO en Islamabad, la ONG BUNYAD Foundation (Lahore), el Punjab Department of Literacy and Non-Formal Basic Education (Lahore) y la Dhaka Ahsania Mission Pakistan (Islamabad) junto con la empresa de teléfonos móviles Mobilink Pakistán  
Financia - Organización Internacional, la UNESCO (contribución) y empresas privadas mencionadas  
Fecha de creación - 2009  
Duración - 6 meses. 3 fases, 3 años  
Beneficiarios principales - Mujeres nada o poco alfabetizadas  
Beneficiarios particulares - Exclusivamente para mujeres  
Idioma de realización - ...  
Contexto de realización - Realizado en centros comunitarios en fase inicial  
Alcance - 250 educandas completaron el programa en 10 centros en 3 distritos de Punjab en 2009. El programa se extiende también a otras regiones del país.  
Particularidad - Para mujeres. Uso de TIC: teléfonos móviles. En centros comunitarios, se crean comités de aldeanos que los gestionan.

## **PROGRAMA 12**

### **TÍTULO - PROGRAMA DE EDUCACIÓN EN LENGUA MATERNA EN EL NORTE DE UGANDA.**

País - Uganda  
Objetivo - Alfabetización de miembros de comunidades locales (en particular mujeres y niños) en su lengua materna  
Organismo fundador - La ONG Alfabetización y educación básica de adultos, (Literacy and Adult Basic Education, LABE, por sus siglas en inglés)  
Financia - Organismos no estatales - Oxfam Novib, Comic Relief (UK) y Africa Educational Trust (AET)  
Fecha de creación - 2009  
Duración - Formación de 9 meses en contexto de mayor duración. Iniciativa que la ONG LABE lleva a cabo durante años.

Beneficiarios principales -	Alumnos de primero a tercer año escolar y a sus padres y parientes.
Beneficiarios particulares -	Presta atención especial a mujeres y niños. Busca paridad de género
Idioma de realización -	Idiomas locales
Contexto de realización -	Multilingüe. En centros educativos de carácter familiar
Alcance -	...
Particularidad -	En post-conflicto. El programa Educación en lengua materna en el norte de Uganda se pone en marcha en seis distritos de post-conflicto del norte del país - Adjumani, Arua, Gulu, Koboko, Nwoya y Yumbe. En estos seis distritos se hablan cinco idiomas locales. Uso del idioma local en contexto multilingüe

### **PROGRAMA 13**

#### **TÍTULO - INICIATIVA DE EDUCACIÓN DE ADULTOS. AUSTRIA.**

País -	Austria
Objetivo -	Alfabetización de adultos en su origen. Los participantes van a ser mayoritariamente inmigrantes
Organismo fundador -	Ministerio Federal de Educación y de Asuntos de la Mujer y los nueve Estados federados austriacos
Financia -	Nacional y desde 2015 contribuye Fondo Social Europeo
Fecha de creación -	2012
Duración	3 - 12 meses en iniciativa global de años
Beneficiarios principales -	Inicialmente para adultos
Beneficiarios particulares -	Presta atención especial a inmigrantes y cuida participación de mujeres
Idioma de realización -	Alemán
Contexto de realización -	Realizado en centros de educación de adultos
Alcance -	...
Particularidad -	Para inmigrantes en país desarrollado con número significativo de personas con bajos resultados en competencias de lectura y escritura

### **PROGRAMA 14**

#### **TÍTULO - SISTEMA INTERACTIVO TRANSFORMEMOS EDUCANDO EN DEPARTAMENTO DE GUAINÍA, COLOMBIA.**

País -	Colombia
Objetivo -	Alfabetización de adultos vulnerables y acceso a cultura digital
Organismo fundador -	Organismo no estatal, la Fundación Transformemos
Financia -	Gobierno y empresas privadas
Fecha de creación -	2013
Duración -	Años. Equivalente a primaria y secundaria de sistema escolar.
Beneficiarios principales -	Adultos indígenas en zonas pobres, marginados

Idioma de realización -	Cuatro idiomas locales y español
Contexto de realización -	Multilingüístico
Alcance -	Adultos del departamento de Guainía
Particularidad -	Uso de TIC: programa informático educativo multilingüe para ordenadores portátiles o tabletas que cubre todas las materias escolares. Se busca alfabetización de adultos equivalente a la de primaria y secundaria escolar

## **PROGRAMA 15**

### **TÍTULO - SERVICIO DE CENTROS DE APRENDIZAJE COMUNITARIO MUNICIPALES PARA PERSONAS CON DISCAPACIDAD. CHINA.**

País -	China
Objetivo -	Alfabetización de adultos con necesidades especiales e integración
Organismo fundador -	La asociación china para la educación de adultos, LELRC
Financia -	Gobierno y la asociación china para la educación de adultos, LELRC
Fecha de creación -	2013
Duración -	...
Beneficiarios principales -	Adultos con necesidades especiales
Beneficiarios particulares -	Presta atención especial a personas de zonas rurales alejadas
Idioma de realización -	...
Contexto de realización -	Realizado en centros comunitarios. Adaptación a personas ciegas y sordos
Alcance -	Adultos con necesidades especiales de zonas rurales alejadas
Particularidad -	Adaptado a personas adultas vulnerables con necesidades educativas especiales

## **PROGRAMA 16**

### **TÍTULO - APRENDIZAJE FAMILIAR. APRENDIENDO JUNTOS. SUECIA.**

País -	Suecia
Objetivo -	Alfabetización de adultos inmigrantes con dificultad para integración en el país
Organismo fundador -	Municipalidad de Linköping
Financia -	Municipalidad de Linköping
Fecha de creación -	2013
Duración -	10 sesiones de 2 horas
Beneficiarios principales -	Niños de entre 3 y 10 años y a sus padres, de familias inmigrantes
Idioma de realización -	Sueco, acompañado de persona enlace que habla lenguas nativas para facilitar comprensión.
Contexto de realización -	Ciudad sueca multicultural en pleno crecimiento
Alcance -	...
Particularidad -	Carácter familiar.

## **PROGRAMA 17**

### **TÍTULO – PROGRAMA: LIBROS ELECTRÓNICOS Y ALFABETIZACIÓN FAMILIAR. ETIOPIA.**

País -	Etiopia
Objetivo -	Alfabetización de adultos familiares de niños de edad preescolar
Organismo fundador -	La ONG Canadian Organization for Development (CODE -Ethiopia)
Financia -	CODE-Etiopia y subvención de EIFL-PLIP (Electronic Information for Libraries Public Library Innovation Programme), y colectividades locales
Fecha de creación -	2014
Duración -	Tres meses (11 semanas)
Beneficiarios principales -	Adultos no alfabetizados
Beneficiarios particulares -	Presta atención a personas de zonas rurales
Idioma de realización -	Idiomas locales
Contexto de realización -	Multilingüe. Carácter familiar. Realizado por bibliotecarios
Alcance -	...
Particularidad -	TIC: libros electrónicos en idiomas locales. Bibliotecas comunitarias en zonas rurales. Intergeneracional. Crear puente familia-escuela. Alfabetización con acceso a material digital en idiomas locales

## ANEXO V.

### SISTEMA DE CATEGORIAS ESTABLECIDO PARA EL ESTUDIO DE LOS PROGRAMAS DE ALFABETIZACION DE ADULTOS

#### **1. Tipo de programa**

- 1.1. Masivo.
- 1.2. Parcial.

#### **2. Organismo creador**

- 2.1. Gubernamental internacional.
- 2.2. Gubernamental nacional.
- 2.3. Gubernamental local.
- 2.4. Organismo privado.
- 2.5. Sociedad civil.

#### **3. Organismo que financia**

- 3.1. Gubernamental internacional.
- 3.2. Gubernamental nacional.
- 3.3. Gubernamental local.
- 3.4. Organismo privado.
- 3.5. Sociedad civil.

#### **4. Personal que desarrolla los programas**

##### **4.1 Tipo de personal**

- 4.1.1. Funcionario.
- 4.1.2. Personal de empresas privadas.
- 4.1.3. Personal de sociedad civil: asociaciones locales, ONG, etc.
- 4.1.2. Voluntarios.

##### **4.2 Formación del personal**

- 4.2.1. Docente.
- 4.2.2. Bibliotecario.
- 4.2.3. Otros.

#### **5. Beneficiarios**

- 5.1. Mujeres.
- 5.2. Personas con necesidades educativas especiales.
- 5.3. Personas que viven en zonas rurales, aisladas, pobres.
- 5.4. Personas en situación de conflictos bélicos.
- 5.5. Inmigrantes.
- 5.6. Familias.
- 5.7. Personas en prisiones.
- 5.8. Personas en contextos multiculturales/multilingüísticos.
- 5.9. Todos los adultos en general.

## **6. Soportes**

- 6.1. Medios impresos.
- 6.2. Radio y Televisión.
- 6.3. Soportes digitales.

## **7. Duración**

- 7.1. Programa de corta duración.
- 7.2. Programa de larga duración.

## **8. Contexto o espacio**

- 8.1. Aulas.
- 8.2. Bibliotecas.
- 8.3. Calles.
- 8.4. Ayuntamientos.
- 8.5. Prisiones.
- 8.6. Centros de salud.
- 8.7. Centros religiosos: iglesias, mezquitas, etc.
- 8.8. Hogares.
- 8.9. Oficinas.
- 8.10. Espacios asociativos / centros de aprendizaje.

## **9. Evaluación del programa**

### **9.1. Tipo de Evaluación.**

- 9.1.1. Evaluación interna del programa.
- 9.1.2. Evaluación externa del programa.

### **9.2. Criterios de evaluación**

- 9.2.1. Éxito de programa.
- 9.2.2. Valoración de educandos. Opinión personal.
- 9.2.3. Relación coste/resultados.

### **9.3. Certificación de la evaluación para los educandos.**

- 9.3.1. Sí.
- 9.3.2. No.

## **10. Repercusiones del programa**

- 10.1. Repercusión laboral.
- 10.2. Repercusión social.
- 10.3. Repercusión cultural.
- 10.4. Repercusión familiar.
- 10.5. Repercusión personal.
- 10.6. Repercusión medio ambiental.
- 10.7. Repercusión sanitaria.

## **ANEXO VI.**

### **LISTA, POR ORDEN CRONOLÓGICO, DE PROGRAMAS DE ALFABETIZACION DE ADULTOS ESTUDIADOS**

1. Rusia. 1919 - 1939.
2. Vietnam. 1945 - 1977.
3. Cuba. Iniciado en 2000.
4. Timor Oriental. Iniciado en 2005.
5. Arabia Saudí. Iniciado en 2006
6. Sudáfrica. Iniciado en 2008.
7. India: Misión Saakshar Bharat. Iniciada en 2009.
8. India: Programa intensivo de diez días. Iniciado en 2004.
9. Marruecos. Iniciado en 2008.
10. Reino Unido de Gran Bretaña e Irlanda del Norte. Iniciado en 2008.
11. Pakistán. Iniciado en 2009.
12. Uganda. Iniciado en 2009.
13. Austria. Iniciado en 2012.
14. Colombia. Iniciado en 2013.
15. China. Iniciado en 2013.
16. Suecia. Iniciado en 2013.
17. Etiopía. Iniciado en 2014.



## **ANEXO VII.**

### **LISTA DE PROGRAMAS DE ALFABETIZACION DE ADULTOS ORDENADOS POR REGIÓN**

#### **África**

Etiopía. Iniciado en 2014.

Sudáfrica. Iniciado 2008.

Uganda. Iniciado en 2009.

#### **América Latina**

Colombia. Iniciado en 2013.

Cuba. 2000.

#### **Asia**

China. Iniciado en 2013

India. Misión Saakshar Bharat. Iniciada 2009.

India. Programa intensivo de diez días de la India. Iniciado en 2004.

Pakistán. Iniciado en 2009.

Timor Oriental. Iniciado 2005.

Vietnam. 1945 - 1977.

#### **Estados Árabes**

Arabia Saudí. Iniciado en 2006.

Marruecos. Iniciado en 2008.

#### **Europa**

Austria. Iniciado en 2012.

Rusia. 1919 - 1939.

Reino Unido de Gran Bretaña e Irlanda del Norte. Iniciado en 2008.

Suecia. Iniciado en 2013



## ANEXO VIII.

### LISTA DE TABLAS Y FIGURAS

#### Lista de tablas

Tabla 1. Número de adultos analfabetos (personas de 15 años y más) Total (000) en el mundo, por región. Fuente: Instituto de Estadística de la UNESCO (IEU), 2015.

Tabla 2. Tasa de alfabetización de los adultos (personas de 15 años y más) (%) mundial por periodos. Fuente: Base de datos IEU.

Tabla 3. Tasa de alfabetización de adultos (personas de 15 años y más) por región y año.

Tabla 4. Tasa de alfabetización de los adultos (personas de 15 años y más) (2012) y PNB por habitante (2012) por región.

Tabla 5. Tasa de alfabetización de los adultos (personas de 15 años y más) (2012) y Total del gasto público en educación en % del PNB (2012) por región.

Tabla 6. Tasa de alfabetización de los adultos (personas de 15 años y más) (2012) y Población Total (000) (2012) por región.

Tabla 7. Número de los adultos analfabetos Total (000) (personas de 15 años y más) por año y por región.

Tabla 8. Tipo de programa.

Tabla 9. Organismo creador.

Tabla 10. Organismo creador: número de programas de alfabetización de adultos

Tabla 11. Organismo que financia.

Tabla 12. Organismo que financia: número de programas de alfabetización de adultos

Tabla 13. Personal que desarrolla los programas

Tabla 14. Beneficiarios.

Tabla 15. Soportes utilizados.

Tabla 16. Duración de los programas.

Tabla 17. Contexto o espacios en el que se desarrollan.

Tabla 18. Tipo de evaluación.

Tabla 19. Criterios de evaluación.

Tabla 20. Certificación de la evaluación para los educandos.

Tabla 21. Repercusiones del programa.

Tabla 22. Tasa de alfabetización de los adultos (personas de 15 años y más) (%) de los países a los que pertenecen los programas analizados en este trabajo; en los siguiente periodos: 1995-2004 / 2005-2012 / Proyecciones 2015

## Lista de figuras

Figura 1. Hechos clave en Historia de la escritura y la alfabetización. Fuente: Elaboración propia.

Figura 2. El Marco de Acción de Dakar, los seis objetivos de la Educación para todos (EPT) y los Objetivos de Desarrollo del Milenio (ODM). Fuente: UNESCO, 2006b.

Figura 3. Cuadro recapitulativo sobre las grandes Conferencias de las Naciones Unidas relativas a la educación y alfabetización de adultos.

Figura 4. Número de analfabetos (personas de 15 años y más) Total (000) en el mundo. Fuente: Base de datos IEU.

Figura 5. Tasa de alfabetización de adultos por región y año. Base de datos IEU.

Figura 6. Tasa de alfabetización en África Subsahariana en los periodos 1990, 2000, 2010 y proyección 2015.

Figura 7. Tasa de alfabetización en América Latina y el Caribe en los periodos 1990, 2000, 2010 y proyección 2015.

Figura 8. Tasa de alfabetización en Asia Central en los periodos 1990, 2000, 2010 y proyección 2015.

Figura 9. Tasa de alfabetización en Asia Meridional y Occidental en los periodos 1990, 2000, 2010 y proyección 2015.

Figura 10. Tasa de alfabetización en Asia Oriental y el Pacífico en los periodos 1990, 2000, 2010 y proyección 2015.

Figura 11. Tasa de alfabetización en Estados Árabes en los periodos 1990, 2000, 2010 y proyección 2015.

Figura 12. Tasa de alfabetización en Europa Central y Oriental en los periodos 1990, 2000, 2010 y proyección 2015.

Figura 13. Tasa de alfabetización de los adultos (personas de 15 años y más) (2012) y PNB por habitante (2012) por región.

Figura 14. Tasa de alfabetización de los adultos (personas de 15 años y más) (2012) y Total del gasto público en educación en % del PNB (2012) por región.

Figura 15. Tasa de alfabetización de los adultos (personas de 15 años y más) 2012 y Población Total (000) (2012) por región.

Figura 16. Número de los adultos analfabetos Total (000) (personas de 15 años y más) por año y por región.

Figura 17. Número de los adultos analfabetos Total (000) (personas de 15 años y más) por año y por región.

Figura 18. Número de los adultos analfabetos Total (000) (personas de 15 años y más) por región en el periodo 1985-1994.

Figura 19. Número de los adultos analfabetos Total (000) (personas de 15 años y más) por región en el periodo 1995-2004.

Figura 20. Número de los adultos analfabetos Total (000) (personas de 15 años y más) por región en el periodo 2005-2012.

Figura 21. Número de los adultos analfabetos Total (000) (personas de 15 años y más) por región, 2015 Proyección.

Figura 22. Iniciativas de alfabetización analizadas: título y descripción. Elaboración propia.

Figura 23. Iniciativas o programas de alfabetización de adultos seleccionados y ordenados cronológicamente.

Figura 24. Sistema de categorías establecido para el análisis de los programas de alfabetización de adultos.

Figura 25. Tipo de programa.

Figura 26. Programas de alfabetización de adultos masivos.

Figura 27. Organismo creador.

Figura 28. Organismo que financia.

Figura 29. Personal que desarrolla los programas: tipo de personal.

Figura 30. Personal que desarrolla los programas: formación del personal.

Figura 31. Beneficiarios.

Figura 32. Soportes utilizados;

Figura 33. Duración de los programas.

Figura 34. Contexto o espacios en el que se desarrollan.

Figura 35. Tipo de evaluación.

Figura 36. Criterios de evaluación.

Figura 37. Certificación de evaluación para los educandos

Figura 38. Repercusiones del programa.



## SIGLAS

CAME Conferencia de Ministros Aliados de Educación  
CINE Clasificación Internacional Normalizada de la Educación  
CONFINTEA Conferencia Internacional de Educación de Adultos  
DANIDA Agencia Danesa de Desarrollo Internacional  
DEDS Década de la Educación para el Desarrollo Sostenible  
DNUA Decenio de las Naciones Unidas de la Alfabetización  
EPT Educación para Todos  
EFA Education for All  
Eurostat Oficina Estadística de las Comunidades Europeas  
IALS International Adult Literacy Study  
IEA Asociación Internacional para la Evaluación del Rendimiento Escolar  
IEU Instituto de Estadística de la UNESCO  
IPE Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación de la UNESCO  
LAMP Programa de Evaluación y Seguimiento de la Alfabetización  
LIFE Iniciativa de Alfabetización: Saber para Poder  
NAEP Evaluación Nacional de los Progresos en Educación (Estados Unidos)  
NORAD Agencia Noruega de Cooperación Internacional  
OCDE Organización de Cooperación y Desarrollo Económicos  
ODM Objetivos de Desarrollo del Milenio  
ONG Organización no gubernamental  
PIAAC Programa para la Evaluación Internacional de las Competencias de los Adultos  
PISA Programa para la Evaluación Internacional de los Alumnos (OCDE)  
PNB Producto nacional bruto  
PNUD Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo  
SIDA Agencia Sueca de Cooperación para el Desarrollo Internacional  
STEP Skills Toward Employment and Productivity (Banco Mundial)  
TIC Tecnologías de la información y la comunicación  
UIL Instituto de la UNESCO para el Aprendizaje a lo Largo de Toda la Vida  
UIS Instituto de Estadística de la UNESCO  
UNESCO Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura  
UNICEF Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia  
USAID Agencia de los Estados Unidos para el Desarrollo Internacional





VNiVERSiDAD  
D SALAMANCA