



PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DE CHILE

FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES

ESCUELA DE PSICOLOGÍA

**Experiencias biográficas de participantes de  
un programa de alfabetización. Una exploración  
sobre el desarrollo de procesos cognitivos  
precursores de la lectura en adultos**

**RENATO JOAQUÍN MORETTI TAPIA**

Profesor Guía: Christian Sebastián Balmaceda

Tesis presentada a la Escuela de Psicología de la Pontificia Universidad Católica de Chile para optar al grado académico de Magíster en Psicología, Mención Psicología Educacional.

**Agosto, 2011  
Santiago, Chile**



PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DE CHILE

FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES

ESCUELA DE PSICOLOGÍA

**Experiencias biográficas de participantes de  
un programa de alfabetización. Una exploración  
sobre el desarrollo de procesos cognitivos  
precursores de la lectura en adultos**

**RENATO JOAQUÍN MORETTI TAPIA**

Profesor Guía: Christian Sebastián Balmaceda

Tesis presentada a la Escuela de Psicología de la Pontificia Universidad Católica  
de Chile para optar al grado académico de Magíster en Psicología, Mención  
Psicología Educacional

## AGRADECIMIENTOS

Quisiera agradecer brevemente a quienes contribuyeron a la realización de esta investigación: P. Freire, G. Gallardo y R. Veloso, presentes en la reflexión inicial y conversaciones incidentales que quizás no recuerden, pero fueron importantes para la investigación; M. Paredes y A. Fielbaum por su ayuda en la revisión y transcripción de grabaciones; A. Torres, J. Contreras, A. Haye y L. Bravo por sus sugerencias y apreciaciones.

A los participantes y monitores de la campaña de alfabetización Contigo Aprendo que tomaron parte en la fase empírica de esta investigación.

A María Isabel, por su cariño y aliento en diferentes momentos de este trabajo.

Finalmente, pero no en último lugar, a Christian Sebastián por su invitación a trabajar, su confianza y su paciente guía. De no ser por su instigación, probablemente no me hubiese animado a seguir una formación de postgrado. Y por ello estoy muy agradecido.

## Índice General

<b>ÍNDICE GENERAL</b> .....	<b>IV</b>
<b>ÍNDICE DE TABLAS</b> .....	<b>V</b>
<b>RESUMEN</b> .....	<b>VI</b>
<b>INTRODUCCIÓN</b> .....	<b>1</b>
<b>ANTECEDENTES TEÓRICOS Y EMPÍRICOS</b> .....	<b>4</b>
DESARROLLO Y APRENDIZAJE DE LA LECTURA.....	4
PRECURSORES COGNITIVOS DE LA LECTURA EN ADULTOS .....	8
PERFILES DE PRECURSORES COGNITIVOS DE LA LECTURA .....	14
CONTEXTOS RELACIONADOS CON EL DESARROLLO DE LOS PRECURSORES DE LA LECTURA.....	15
INVESTIGACIÓN BIOGRÁFICA, MEMORIA, RELATO. ....	22
<b>OBJETIVOS</b> .....	<b>25</b>
OBJETIVO GENERAL .....	25
OBJETIVOS ESPECÍFICOS .....	25
<b>PREGUNTAS DIRECTRICES</b> .....	<b>26</b>
<b>METODOLOGÍA</b> .....	<b>27</b>
PARTICIPANTES .....	27
PROCEDIMIENTO .....	30
INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE INFORMACIÓN .....	31
PROCEDIMIENTO GENERAL DE ANÁLISIS DE DATOS .....	32
<b>RESULTADOS</b> .....	<b>35</b>
PARTICIPANTES DEL GRUPO 1 .....	35
AMANDA .....	36
LUISA .....	39
JUSTO .....	42
ASPECTOS COMUNES A LOS TRES CASOS .....	45
PARTICIPANTES GRUPO 2 .....	46
MARCIA .....	46
FERNANDA .....	49
JAIME .....	52
ASPECTOS COMUNES A LOS TRES CASOS .....	55
PARTICIPANTES GRUPO 3 .....	56
MABEL .....	56
ÁNGELA .....	59
ASPECTOS COMUNES A LOS DOS CASOS .....	62
<b>CONCLUSIONES Y DISCUSIÓN</b> .....	<b>63</b>
CONTEXTOS SOCIOCULTURALES Y DESARROLLO DE PRECURSORES .....	68
LIMITACIONES Y PROYECCIONES .....	69
<b>LISTA DE REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b> .....	<b>72</b>
<b>ANEXOS</b> .....	<b>85</b>

## Índice de Tablas

<b>TABLA 1: PERFILES DE PRECURSORES DE LA LECTURA.....</b>	<b>14</b>
<b>TABLA 2: CARACTERÍSTICAS DE LOS GRUPOS .....</b>	<b>28</b>
<b>TABLA 3: CARACTERÍSTICAS DE LOS PARTICIPANTES .....</b>	<b>29</b>

## Resumen

Esta investigación<sup>1</sup> tuvo por propósito reconstruir el itinerario biográfico de un grupo de participantes de un programa de alfabetización de adultos, explorando y relacionando sus experiencias socioculturales con el desarrollo de procesos cognitivos precursores de la lectura. Para ello, se realizó una investigación biográfica (Sautu, 2004), con muestreo deliberado (Patton, 1987) basado en la ubicación de un grupo de participantes en tres perfiles de desarrollo de precursores fonológicos, ortográficos y semánticos de la lectura (Sebastián & Moretti, 2010a). Se realizó una reconstrucción cronológica y diacrónica de la biografía de cada participante (Bertaux, 2005; Rosenthal, 2004), y se analizó las experiencias biográficas teóricamente relevantes para el desarrollo de los mencionados precursores cognitivos.

Entre los principales hallazgos, los participantes del perfil de desarrollo 1 reportaron una experiencia escolar obstaculizada junto con experiencias educativas durante la adultez, mientras que los participantes del perfil 2 contaron con una experiencia escolar más sistemática o experiencias educativas informales durante la adultez. En cambio, los participantes del perfil 3 prácticamente no presentaron escolarización ni reportaron actividades educativas relacionadas con el lenguaje escrito.

Los resultados son coherentes con que ciertas prácticas familiares explican un bajo desarrollo de la lectura y escritura (Purcell-Gates, 2003) y, por otro lado, sugieren que el involucramiento en el aprendizaje escolar de los hijos tiene consecuencias en el desarrollo de los padres. La participación comunitaria también puede influir en el aprendizaje de habilidades de lectura. Por último, es relevante observar que entre los participantes hay experiencias de abandono, obstaculización escolar y marginación social que se relacionan con su nivel de desarrollo de la lectura y la escritura. Se discute proyecciones y limitaciones del estudio.

---

<sup>1</sup> Esta tesis formó parte y contó con financiamiento del proyecto FONDECYT No. 11060333 *Literacidad en adultos. Determinantes cognitivos y motivacionales del aprendizaje de la lectura y la escritura*. Investigador responsable, Christian Sebastián B.

## Introducción

Según la definición del año 1958 de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO] (2006), estar alfabetizado es ser capaz de leer y escribir un enunciado simple de la vida cotidiana, comprendiéndolo. Se puede afirmar que la alfabetización se relaciona con el desarrollo de competencias que permiten a las personas desempeñarse con eficacia en dominios de actividad social caracterizados por lenguajes, dispositivos semióticos o tipos de discurso que les son propios (Kohl de Oliveira & Valsiner, 1998; Larrain, 2002; 2009; Torres 2008). En este sentido, se considera que estar alfabetizado es una condición necesaria para alcanzar condiciones básicas de integración y calidad de vida en las sociedades modernas (Fransman, 2008). Se ha observado que las personas que no cuentan con competencias alfabéticas tienen dificultades personales, familiares y sociales en áreas como salud, educación, economía e integración social, y tienden a reproducir las condiciones que perpetúan el analfabetismo a través de las generaciones (Bravo, Contreras & Larrañaga, 2002; Martínez & Fernández, 2010).

El desarrollo de los procesos psicológicos implicados en la lectura y la escritura comienza mucho antes de la instrucción escolar del lenguaje escrito (Ferreiro & Teberosky, 1979/2005; Luria, 1929/1998, Vygotski, 1931/1995; Whitehurst & Lonigan, 1998), y se vincula con la participación sistemática de las personas en actividades y contextos sociales relacionados con el lenguaje escrito (Kalman, 2003, 2004; Rogoff & Morelli, 1982; Rogoff, Mosier, Mistry & Göncü, 1993). Desde la literatura contemporánea se puede proponer que los procesos cognitivos precursores de la lectura, es decir sus fundamentos y componentes (Rhyner, Haebig & West, 2009), corresponden a procesos fonológicos, ortográficos y semánticos (Alegría, 2006; Bravo, 2006). El desarrollo de los precursores de la lectura en la infancia implica un conjunto de interacciones socioculturales, especialmente en el contexto familiar (Purcell-Gates, 2003). En el caso de los adultos, la variabilidad del desarrollo y la dependencia cultural tiende a ser mayor (Baltes & Smith, 2004), por lo tanto es esperable que la variedad de

experiencias relacionadas con el desarrollo del lenguaje escrito también lo sea. En esta línea, se ha planteado que existen prácticas cotidianas que promueven un aprendizaje informal e incidental de habilidades y conocimientos relativos al lenguaje escrito (Taylor, 2006) y que el desarrollo de los precursores de la lectura depende de la trayectoria vital del sujeto (Sebastián, 2006). Sin embargo, no abunda la evidencia respecto al desarrollo de precursores de la lectura en adultos, lo cual forma parte de la baja cantidad de investigación sobre a los aspectos psicológicos del aprendizaje de la lectura en adultos comparada con el mismo tipo de investigación en niños (Venezky & Sabatini, 2002).

Hay evidencia de los efectos de la escolarización infantil en el desarrollo de las habilidades específicas relacionadas con la lectura (Morrison & McDonalds, 2002), pero no tanto de la experiencia educativa de adultos analfabetos o poco alfabetizados (Greenberg, Ehri & Perin, 2002). Las investigaciones destacan el papel de la familia en las expectativas y motivaciones de aprendizaje (Sebastián & de Villers, 2006); el desarrollo de oportunidades laborales como consecuencia de contar con destrezas de lectura y escritura (Ananiadou, Jenkins & Wolf, 2004; Bravo, Contreras & Larrañaga, 2002; Hunter, 2007) o la promoción de competencias comunicativas y pragmáticas en la participación comunitaria (ver Kalman, 2004); pero no destacan el papel de la familia, el trabajo o la comunidad en el desarrollo de habilidades relacionadas específicamente con la lectura en personas adultas.

La presente investigación tiene el propósito de contribuir al conocimiento del desarrollo de los precursores cognitivos de la lectura en adultos, reconstruyendo el itinerario biográfico de un grupo de participantes de un programa de alfabetización de adultos y relacionando sus experiencias socioculturales con el desarrollo de procesos cognitivos fonológicos, ortográficos y semánticos precursores de la lectura. Específicamente, se busca interpretar su experiencia sociocultural en función de su adscripción a un perfil particular de precursores cognitivos de la lectura (Sebastián & Moretti, 2010a; 2010b). Esto se vincula con la necesidad de comprender el impacto de la

historia instruccional en el desempeño de los adultos (Greenberg et al., 2002) o, de manera más precisa para esta investigación, explorar los efectos de las experiencias socioculturales sobre el desarrollo de los precursores cognitivos de la lectura.

Para el modelo bioecológico, la experiencia, el modo en que las propiedades de un ambiente son experimentadas subjetivamente por un individuo, forma parte fundamental de las interacciones que producen desarrollo (Bronfenbrenner, 2005), mientras que desde una perspectiva sociohistórica el desarrollo de la conciencia depende del dominio del lenguaje, pero también de la experiencia sociocultural (Vygotski, 1934/1993). La investigación biográfica a partir de relatos de vida aparece como una aproximación razonable a las experiencias socioculturales de los individuos, considerando este tipo de relato como un reporte de las experiencias pasadas de una persona y el significado que tienen para ella (Clasen, 1998). No se puede dejar de considerar, sin embargo, que el relato de vida es una construcción narrativa en que están implicadas la identidad (Hammack, 2008) y la memoria (Nelson, 2003); que no es sólo un reporte desde el punto de vista parcial del narrador, sino también una reconstrucción que responde a las condiciones y preocupaciones del presente (Campbell, 2006) y que, al mismo tiempo, se ampara en un pacto tácito que lo supone verdadero (Ricoeur, 2000).

La presente investigación tiene una metodología cualitativa, pues implica una reconstrucción e interpretación del punto de vista de los participantes involucrados en la realidad estudiada (Flick, 2004), en este caso el punto de vista del narrador del relato de vida. Se invitó a un pequeño número de participantes de un programa de alfabetización de adultos a relatar sus experiencias de vida, en base a un muestreo deliberado (Patton, 1987) de casos típicos y variados determinados en función de su pertenencia a un perfil de precursores de la lectura, y tomando en cuenta su edad, años de escolaridad y sexo. Para la recolección de datos se utilizó entrevistas narrativas y semiestructuradas. Los relatos obtenidos se analizaron por medio de herramientas del enfoque biográfico-narrativo (Rosenthal, 2004), etnosociológico (Bertaux, 2005) y análisis cualitativo de contenidos (Flick, 2004).

## Antecedentes Teóricos y Empíricos

En esta sección se revisan los principales elementos teóricos y empíricos que sustentan la investigación. Sin embargo, este apartado busca también contribuir a la construcción del problema teórico y empírico, proponiendo una perspectiva de interpretación sobre el desarrollo de los procesos implicados en la lectura (prehistoria de la lectura, parafraseando a Vygotski, 1931/1995) desde el punto de vista del aprendizaje y desarrollo en adultos considerados no-alfabetizados.

### *Desarrollo y Aprendizaje de la Lectura*

El lenguaje escrito corresponde a un sistema semiótico (Vygotski, 1931/1995; 1934/1993) o representacional (Kohl de Oliveira & Valsiner, 1998) desarrollado a través de la historia cultural humana, que a la vez es un proceso intersubjetivo que puede ser apropiado por los individuos en el contexto de sus actividades y experiencias socioculturales (Vygotski, 1934/1993; Kalman, 2003; 2004).

Se ha discutido ampliamente respecto a los efectos psicológicos, lingüísticos y culturales del lenguaje escrito (ver Olson & Torrance, 1998), distinguiéndose inclusive entre una perspectiva autónoma y una perspectiva ideológica de la alfabetización (Street, 1984; 2005). La primera, que aboga por un efecto transformador del lenguaje escrito sobre la mente y la cultura con relativa independencia de su contexto y funciones, ha perdido terreno a partir de los hallazgos de la investigación etnográfica y psicológica (Maddox, 2007; Scribner & Cole, 1999). Siguiendo a Watson (2002), la alfabetización no cambia los procesos cognitivos, si no es convocando el pensamiento y el lenguaje en un sentido relevante para una tarea determinada.

El enfrentamiento de cada individuo a tareas mediadas por el lenguaje escrito implica dos procesos complementarios: la lectura y la escritura, interpretación y producción de textos en términos de Ferreiro y Teberoski (1979/2005), o comprensión y expresión del lenguaje escrito en palabras de Vygotski (1934/1993). Brian Street (2005)

ha observado que predomina el interés de superar el analfabetismo como problema social a través de enseñar a las personas a ‘leer’, mientras que, según Emilia Ferreiro (2000), en la tradición anglosajona prevalece la preocupación por el aprendizaje de la lectura. Aunque ambos autores cuestionan este énfasis que deja en segundo plano a la escritura, cabe explorar separadamente el desarrollo de la lectura, como proceso que forma parte del lenguaje escrito. En este sentido, la lectura tiene características propias. Por ejemplo, se ha identificado dos componentes principales de los procesos de lectura: la decodificación, o proceso de asociación entre el signo escrito y el sonido del lenguaje oral correspondiente, y la comprensión, o proceso de asignación de significado a una representación visual-acústica (Cole, 1999). Vygotski (1931/1995), plantea que la comprensión del lenguaje escrito tiene por punto inicial la relación entre lenguaje escrito y lenguaje oral, aunque progresivamente aquélla se independiza del símbolo verbal y se convierte en proceso interno. Por su parte, para Ferreiro y Teberosky (1979/2005) la lectura depende del conocimiento lingüístico del sujeto y corresponde a un acto de coordinación de información con el objeto de construir significado lingüístico. Es posible, entonces, considerar la lectura como un proceso complejo y distinto de la escritura, aunque relacionado con este y otros procesos psicológicos y lingüísticos.

Es ampliamente compartido que los procesos de desarrollo individual conducentes a la lectura y la escritura comienzan mucho antes del periodo del aprendizaje escolar convencional (Rhyner et al., 2009). En términos de Luria y Vygotski, existe toda una prehistoria infantil del desarrollo del lenguaje escrito (Luria, 1929/1998; Vygotski, 1931/1995). En este sentido, la investigación contemporánea identifica un dominio de alfabetización emergente que se desarrolla en una fase temprana de la vida del niño, consistente en un conjunto de habilidades, conocimientos y actitudes precursoras, es decir, que se desarrollan antes pero están relacionadas con la lectura y la escritura convencional (Rhyner, et al., 2009; Whitehurst & Lonigan, 1998; 2002). Desde esta perspectiva, el desarrollo de las capacidades de leer y escribir es un continuo donde no existe una demarcación absoluta entre estar o no alfabetizado, donde el lenguaje oral, la lectura y la escritura se desarrollan de manera concurrente e

interdependiente a partir de la exposición del niño a interacciones sociales de las que el lenguaje escrito es un componente importante (Whitehurst & Lonigan, 1998). Aunque la investigación sobre los aspectos psicológicos del aprendizaje de la lectura en adultos ha sido especialmente pobre comparada con el mismo tipo de investigación en niños (ver Venezky & Sabatini, 2002, National Institute of Child Health and Human Development [NICHD], 2000; Newman & Dickinson, 2002), cabe considerar que todo aquel periodo de alfabetización emergente en el caso de las personas que aprenden a leer y escribir durante su adultez se presenta igualmente, aunque como un periodo muy extenso que abarca etapas del ciclo vital situadas incluso más allá de la infancia y la adolescencia.

Para el desarrollo psicológico es requisito que ocurran interacciones y experiencias sostenidas en el tiempo entre el individuo y su ambiente, que impliquen la participación del individuo en actividades progresivamente más complejas y apoyadas por el involucramiento de un tercero (Bronfenbrenner, 2005). Por ello, se hace patente que el desarrollo del lenguaje escrito requiere más que la ‘exposición’ a interacciones sociales relacionadas con este tipo de lenguaje. El desarrollo cognitivo conducente a la lectura tiene relación con la participación activa y sistemática en diferentes actividades y contextos sociales ((Rogoff & Morelli, 1982; Rogoff, et al, 1993) relacionados con la escritura (Kalman, 2003; 2004). Puede pensarse el desarrollo del lenguaje escrito como un proceso de internalización (Vygotski, 1934/1993; Wertsch, 1998) de herramientas de la cultura escrita (entendiendo ‘cultura escrita’ como el equivalente general de ‘literacy’, siguiendo a Ferreiro [2001] en este sentido). De tal manera, el desarrollo del lenguaje escrito y específicamente de los procesos cognitivos precursores de la lectura se entiende aquí como un proceso de dominio y apropiación de destrezas específicas (Wertsch, 1998), que se desarrolla en actividades sociales mediadas por artefactos y desarrolladas en contextos culturales específicos y dinámicos.

Es importante mantener que el aprendizaje de la lectura requiere de la actividad escolar en tanto educativa. En el caso de los niños, se ha observado que ésta interactúa con su desarrollo cognitivo y lingüístico general y su experiencia sociocultural temprana

(Alegría, 2006; Bravo, 2006; De Vega y Cuetos, 1999; Villalón, 2008). Esto es especialmente relevante considerando que la noción de alfabetización emergente dio espacio a que se entendiera la capacidad de leer como un logro espontáneo de los niños en contextos letrados, lo cual demostró ser inefectivo para el logro de la lectura en todos los niños (Braslavsky, 2005). El logro de la lectura tiene una estrecha relación con la actividad educativa y, por lo tanto, con los arreglos y las actividades dispuestas socialmente para convertir a las nuevas generaciones en seres culturales, promoviendo su desarrollo y transmitiendo los logros culturales acumulados por el grupo humano (Cole, 1999; 2005). En otras palabras, el logro de la lectura no es tanto un logro individual espontáneo como el resultado de las interacciones sociales que tienen por consecuencia la producción y reproducción de la cultura.

Respecto a la noción de ‘precursor’, ésta implica la idea de antecedente, fundamento y componente de un tipo de logro o nueva capacidad (Rhyner et al., 2009). Se puede pensar que estos procesos precursores de la lectura, además, mantienen una línea de desarrollo propia pero relacionada con el desarrollo de la lectura (Sebastián & Moretti, 2010a; 2010b). Ello implica que los precursores de la lectura no acaban necesariamente su desarrollo luego de lograda la capacidad inicial de leer, aunque dicho desarrollo se vea afectado por este logro. En este sentido, la articulación de conocimientos, habilidades y actitudes que permite la lectura inicial es sólo el comienzo de un largo proceso de desarrollo que potencialmente abarca todo el ciclo vital (Alexander, 2005/2006; Torres, 2006), pero no sólo referido a la competencia de leer, sino también al de sus componentes.

Existe un amplio grupo de investigaciones que dan cuenta de los procesos cognitivos implicados en la adquisición de la lectura (Justice & Pullen, 2003; Lonigan & Sanahan, 2010; Villalón, 2008; Whitehurst & Lonigan, 1998; 2002; Wood, 2000). Aunque no hay acuerdo en cuáles son los procesos o componentes necesarios (Rhyner, et al., 2009), basándose en una revisión comprensiva de la literatura relevante, Alegría (2006) y Bravo (2006) distinguen los procesos fonológicos, ortográficos y semánticos

como esenciales para la lectura inicial. Este conjunto de procesos permite al individuo construir un significado personal a partir de los signos gráficos, por medio de su transformación en lenguaje oral en una primera etapa de desarrollo lector (Bravo, 2006; Ehri, 1998; Villalón 2008). Según Alegría (2006) otros componentes, como los procesos pragmáticos o sintácticos, no son específicos de la lectura pues forman parte de la comprensión del lenguaje en general y no son, por lo tanto, antecedentes privativos del leer. Sólo los procesos fonológicos, ortográficos y semánticos permiten la identificación de palabras escritas, la actividad central y propia de la lectura (Alegría, 2006; Carpio, Defior & Justicia, 2007).<sup>2</sup>

A continuación se presenta una revisión de la literatura sobre el desarrollo de los tres procesos cognitivos precursores de la lectura antes señalados, en adultos.

#### *Precursores Cognitivos de la Lectura en Adultos*

*Procesos fonológicos.* Los procesos fonológicos se relacionan con la destreza de segmentar y manipular voluntariamente unidades fonológicas en el lenguaje oral, lo que generalmente se reconoce como conciencia fonológica (Alegría, 2006; Bravo, 2006; Ehri, 2003). Adrián, Alegría & Morais (1995) condujeron un estudio en español, con 15 analfabetos y 32 lectores rudimentarios, y encontraron que los primeros contaban con niveles muy bajos de procesamiento fonológico voluntario, aún cuando eran capaces de discriminar unidades fonéticas y apreciar rimas; en cambio los lectores rudimentarios alcanzaron un rendimiento mucho más alto en las pruebas utilizadas. Este resultado da a

---

<sup>2</sup> Es posible considerar otros procesos psicológicos como necesarios para el desarrollo de la lectura. Por ejemplo, los procesos motivacionales requeridos y a la vez desarrollados en las actividades socioculturales relativas al lenguaje escrito. Se puede retrucar que los procesos aquí tratados como precursores corresponden sólo a procesos cognitivos específicos de la identificación de palabras escritas, pero ello sólo expone la distinción entre procesos ‘fríos’ y ‘calientes’ (Pintrich, 2003) sin abordar la posibilidad de otros procesos involucrados y necesarios para el desarrollo de la lectura inicial de orden no cognitivo. Es decir, otros procesos que, al ser también necesarios, deben formar parte de la articulación que compone la lectura. Ello es un problema para la noción de precursor esbozada en este texto, pues estos procesos no son precursores en el mismo sentido que los trabajados aquí (componentes de un proceso cognitivo complejo). Por ello, sólo se defiende que ciertos procesos son precursores cognitivos de la lectura, sin asumir que son los procesos suficientes para leer comprensivamente un texto.

entender que habilidades como la conciencia fonológica no son el resultado de la mera maduración cognitiva o lingüística, sino que requieren cierto tipo de experiencia educativa que confronte al individuo con el código alfabético, como ocurrió en el caso de los lectores rudimentarios.

Aprender a leer en un sistema alfabético como el castellano implica contar con destrezas fonológicas, dado que las letras refieren a fonemas, pero al mismo tiempo el aprender a leer suscita estas destrezas (Alegría, 2006). En un sentido más preciso, la lectura alfabética y la sensibilidad fonológica están relacionadas recíprocamente (Burguess & Lonigan, 1998). Aunque la sensibilidad fonológica no es lo mismo que la conciencia fonológica (Adrián et al., 1995), se puede decir que corresponde a un tipo de proceso fonológico que, bajo la forma de la apreciación de rimas y aliteraciones, influye en el desarrollo de diferencias interpersonales en las habilidades de lectura y que a su vez, influencia el desarrollo de los niveles más altos de sensibilidad fonológica, que corresponderían a conciencia fonémica (Burguess & Lonigan, 1998).

Greenberg, Ehri y Perin (1997) condujeron un estudio que comparó a 72 estudiantes de un programa de alfabetización de adultos con 72 niños con niveles equivalentes de lectura, en tareas de procesamiento fonológico y procesamiento ortográfico. Los adultos se desempeñaron mucho peor que los niños en segmentación y deletreo de fonemas y en lectura de pseudo-palabras (*nonwords*). Una explicación posible es que los adultos tuvieron debilidades fonológicas severas en su juventud, las cuales se volvieron a presentar en su participación en el programa. Un análisis posterior de estas autoras (Greenberg, et al., 2002), mostró que las diferencias entre adultos y niños no eran sólo de naturaleza cuantitativa, sino también cualitativa: ambos grupos tendieron a utilizar diferentes procesos cognitivos y aproximaciones a las pruebas, incluyendo estrategias compensatorias de sus respectivas debilidades. En este sentido, los niños tendieron a usar estrategias fonológicas mucho más que los adultos, mientras que estos tendieron a usar estrategias ortográficas mucho más que los niños.

Jiménez y Venegas (2004), condujeron un estudio con 103 adultos de bajo alfabetismo (*low-literacy*) en España, con el fin de establecer si la decodificación de palabras se ve afectada por la conciencia fonológica. Sus hallazgos sugieren que las destrezas fonológicas se relacionan con la capacidad de decodificar palabras, específicamente la habilidad de segmentar fonemas, dado que el castellano es un idioma fonológicamente transparente en que la mayoría de los fonemas está representada en el léxico hablado de los individuos.

*Procesos ortográficos.* Los procesos ortográficos corresponden a procesos de reconocimiento de signos gráficos dentro de un contexto ortográfico (Bravo, 2006). En niños que aprenden a leer normalmente el desarrollo del reconocimiento visual ortográfico se basa en la proficiencia fonológica, que les permite relacionar los aspectos fonéticos y ortográficos.

Se ha señalado que los procesos fonológicos y los procesos ortográficos son las dos caras de la decodificación, involucrando estos últimos el procesamiento de letras y la memoria, mientras los primeros refieren a los sonidos implicados en las palabras (Greenberg, et al., 1997). Se ha identificado relaciones tempranas entre el conocimiento de letras -una forma rudimentaria de lectura- y la sensibilidad fonológica -una forma temprana de procesamiento fonológico- (Burguess & Lonigan, 1998). En algunos trabajos la decodificación tiende a identificarse más bien con las estrategias ortográficas, midiéndose incluso sólo por medio del reconocimiento de palabras y el conocimiento de letras (ver Jiménez & Venegas, 2004), sin embargo, que un individuo privilegie el uso de procesos fonológicos o procesos ortográficos en tareas de deletreo y lectura parece relacionarse más bien con el grado de familiaridad del sujeto con la palabras que se le presentan (Carpio et al., 2007). De cualquier manera, la decodificación ha recibido menos atención por parte de la investigación de lectura en adultos que los procesos de comprensión lingüística (Greenberg et al., 1997), aunque es un aspecto propio de la lectura y parece ser capaz de explicar las dificultades de los adultos con bajo nivel de escolaridad.

En el estudio de Greenberg et al. (1997), los adultos se desempeñaron mejor que los niños en algunas tareas relacionadas con procesamiento ortográfico, como leer mejor palabras a simple vista (*sight words*). En cambio, los niños deletrearon y detectaron mejor las discrepancias entre las rimas y el deletreo de las palabras. Por otro lado, ambos grupos se desempeñaron de manera similar cuando tuvieron que distinguir secuencias de palabras válidas e inválidas, y posiciones comunes y no comunes de letras. Ahora bien, la fortaleza en procesamiento ortográfico de los adultos, en comparación con las debilidades fonológicas antes citadas, tendría relación con una mayor exposición y mayor práctica en leer palabras escritas, es decir, con el largo tiempo con que los adultos han contado para memorizar palabras y poder reconocerlas, particularmente en el caso de palabras a simple vista (*sight words*). El estudio de Greenberg et al. (2002), mostró que los adultos se apoyaban en estrategias compensatorias de carácter ortográfico, tratando de recordar secuencias de letras para dar cuenta de tareas de decodificación. Se puede señalar que los resultados de este estudio, en términos globales, son congruentes con la idea de que los procesos fonológicos explican de mejor manera el éxito de los lectores novatos (Vellutino, Tunmer, Jaccard & Chen, 2007), y que hay adultos que tratan de compensar sus debilidades en estos procesos por medio de una estrategia que es más bien útil ante palabras escritas con que el lector se encuentra ya familiarizado (Carpio et al., 2007).

Un estudio realizado por Cardoso-Martins, Rodrigues & Ehri (2003), investigó el conocimiento y las estrategias que usan los adultos analfabetos para identificar material impreso. Esto es relevante porque los adultos analfabetos y de bajo alfabetismo que viven en contextos urbanos están expuestos cotidianamente a este tipo de material. 20 adultos brasileños participaron de la investigación. Uno de los hallazgos principales fue que aunque algunos analfabetos poseían conocimiento sustancial de los nombres y sonidos de las letras y podían leer los materiales impresos cuando se presentaban en su contexto original, su rendimiento bajó notoriamente cuando los letreros fueron presentados aislados de ese contexto; por otro lado, cuando las letras de los avisos fueron alteradas, pocos se dieron cuenta de ello. De esto se desprende que a pesar de su

exposición prolongada a impresos en el ambiente cotidiano, estos adultos no prestaban particular atención ni recordaban las letras específicas de estos textos.

Por otro lado, la habilidad de usar las relaciones entre letras y sonidos para leer y escribir palabras en un nivel rudimentario no se extendió a la lectura de impresos cotidianos (Cardoso-Martins et al., 2003), pues estos textos están incrustados en contextos lo suficientemente ricos que permiten interpretarlos sin recurrir a habilidades específicas de la lectura. Al parecer, sólo cuando no existen claves contextuales suficientes, los no lectores que conocen las letras se ven obligados a utilizar su conocimiento de éstas para dar cuenta del texto. En este sentido, la exposición a textos escritos tales como letreros y avisos, no implica que se desarrollen o pongan en juego necesariamente las destrezas de decodificación (sean fonológicas u ortográficas), puesto que la presencia de claves contextuales no promueve que los adultos analfabetos pongan en juego los procesos de decodificación que caracterizan a la lectura en tanto identificación de palabras.

Por último, según buena parte de la literatura los procesos ortográficos son posteriores y suponen a los procesos fonológicos (Alegría, 2006; Bravo, 2006). Sin embargo, Vellutino et al. (2007) señalan que es posible establecer una relación causal entre el análisis visual y la conciencia fonológica, mientras se ha observado que la experiencia de adultos con bajos niveles de alfabetismo eventualmente permite la memorización y el reconocimiento de palabras (Greenberg et al, 1997; 2002). En este sentido es posible pensar que, aunque en el desarrollo de la lectura de niños escolarizados los procesos fonológicos pueden anteceder a los procesos ortográficos, por lo menos en el caso de los adultos que participan en programas de alfabetización esta sucesión es discutible.

*Procesos semánticos.* La lectura no implica sólo decodificar, sino también comprender (Bravo, 2006; Vellutino et al., 2007; Whitehurst & Lonigan, 1998). Un problema importante es qué significa comprensión, dado que las habilidades de

decodificación convergen hacia este proceso psicológico. La comprensión no es un proceso exclusivo de la lectura y se presenta como uno de los tópicos más relevantes para las disciplinas que se hacen cargo de los procesos discursivos (ver Bajtín, 1982; Voloshinov, 1929/2009).

En el caso de la comprensión lectora se ha señalado la necesidad de contar con habilidades de procesamiento semántico compuestas por procesos de abstracción verbal, que permiten la distinción del significado de una palabra entre otros significados cercanos, y categorización verbal, que permiten la relación del significado con otros significados en una categoría. Ambos tipos de operaciones se presentan en el aprendizaje de la lectura y también son resultados de otros tipos de aprendizaje en el lenguaje oral (Bravo, 2006). Esto último es relevante, puesto que la comprensión lectora está altamente relacionada con la comprensión del lenguaje oral por un lado, y con la identificación de palabras por otro (Vellutino et al., 2007), es decir, con aquella actividad propia de la lectura en que están implicadas las estrategias fonológicas y ortográficas.

Esta imagen es coherente con el modelo de Whitehurst & Lonigan (1998). Estos autores, al clasificar los componentes de la lectura y la escritura en habilidades ‘dentro-fuera’ o ‘*code-related*’ y habilidades ‘fuera-dentro’ o ‘*comprehension-related*’ (Storch & Whitehurst, 2002), distinguen entre las habilidades de decodificación y aquellos procesos que permiten al niño comprender el contexto en que la lectura ocurre y el sentido que cobra cada palabra del texto. De hecho, las habilidades del lenguaje oral aparentemente son más importantes para la comprensión lectora que para la decodificación (Nacional Early Literacy Panel [NELP], 2008; Lonigan & Sanahan, 2010). Considerando esto, el hecho de que un adulto analfabeto no analice un texto impreso cotidiano al que se ve expuesto pero sí comprenda su sentido general (Cardoso-Martins et al., 2003), tiene que ver con la activación de procesos de comprensión contextual que ha desarrollado en el dominio de lenguaje oral cotidiano, sin el concurso de procesos de decodificación lectora. De esta manera, la comprensión de un impreso

cotidiano por medio de habilidades *fuera-dentro*, relegando las habilidades *dentro-fuera*, correspondería a un modo de dar cuenta del lenguaje escrito comprendiendo el contexto en que aparece, mas no leyendo en estricto rigor. Esto es un argumento a favor de la necesidad de la instrucción para lograr la lectura, pero considerando que el desarrollo de los procesos de comprensión comienza previamente al proceso auténtico de leer.

### *Perfiles de Precursores Cognitivos de la Lectura*

Los tres tipos de procesos cognitivos precursores de la lectura pueden presentar diversos niveles de desarrollo en distintos individuos. Según esta idea, los adultos tendrían diferentes niveles de desarrollo de sus procesos semánticos, ortográficos y fonológicos, particularmente antes del inicio del aprendizaje de la lectura, por lo que tomados en conjunto debieran presentar distintas configuraciones interindividuales. Sebastián & Moretti (2010a; 2010b), describieron tres patrones o perfiles empíricos consistentes respecto al nivel de desarrollo de procesos fonológicos, ortográficos y semánticos, medidos a través de pruebas de conciencia fonológica inicial, reconocimiento de letras y palabras, y habilidades de razonamiento verbal, respectivamente (ver Tabla 1).

Tabla 1: Perfiles de Precursores de la Lectura

Perfil	Nivel de desempeño		
	Conciencia fonológica	Reconocimiento letras y palabras	Razonamiento verbal
1	Bajo	Alto	Medio-bajo
2	Medio-alto	Alto	Medio
3	Muy-bajo	Medio-bajo	Medio-bajo

¿Qué significado tienen estos perfiles, es decir, la variabilidad aparentemente sistemática en el desarrollo de los precursores de la lectura? Una interpretación general es que la variabilidad interindividual sería efecto del desarrollo del lenguaje escrito determinado por la participación sociocultural de los individuos (Kalman, 2003, 2004;

Rogoff & Morelli, 1982; Rogoff et al., 1993). Según Baltes y Smith (2004) la plasticidad biológica y la fidelidad genética disminuyen conforme avanza la edad de las personas, mientras que la dependencia de los recursos culturales aumenta. En este sentido, la variabilidad en el nivel de desarrollo de los precursores de la lectura puede pensarse como reflejo de la variabilidad de experiencias socioculturales sostenidas por los participantes a lo largo de su vida, y la cada vez más importante dependencia que tiene el funcionamiento psicológico respecto de los recursos culturales disponibles.

Ahora bien, ¿qué tipo de experiencias socioculturales han tenido las personas, para presentar un determinado perfil de configuración de precursores de la lectura, diferente al de otras? Si la participación sistemática en actividades sociales relacionadas con el lenguaje escrito produce desarrollo de los precursores de la lectura, cada configuración tendría relación con las experiencias biográficas sistemáticas de los participantes, en diferentes contextos de uso del lenguaje escrito. Existen prácticas cotidianas que promueven un aprendizaje informal e incidental de habilidades y conocimientos relativos al lenguaje escrito. Taylor (2006) propone que las prácticas de aprendizaje informal, motivadas por los roles sociales de los sujetos y situadas en ambientes determinados (hogar, comunidad, trabajo), promueven el desarrollo de habilidades tales como la lectura de material impreso. A continuación se exploran algunos de los contextos frecuentemente presentes en la literatura sobre alfabetización y desarrollo del lenguaje escrito.

#### *Contextos Relacionados con el Desarrollo de los Precursores de la Lectura*

*Contexto escolar.* Cole (2005) plantea que los cambios cognitivos asociados a la escolarización formal son específicos de contenido y contexto y aunque en estudios clásicos se sostuvo un mayor rendimiento cognitivo general de los niños escolarizados, estos resultados parecían más bien efecto del tipo de actividades con que se evaluaba las capacidades cognitivas (Cole, 1999; Scribner & Cole, 1999). En el mismo sentido, el patrón de cambios de las habilidades implicadas en la lectura atribuible a la

escolarización es altamente específico. Los efectos de la escolarización sobre la alfabetización se relacionan con la lectura en contextos formales relacionados con el tipo de uso del lenguaje escrito en la escuela (Cole, 2005), mientras que respecto a las habilidades específicas, según Christian (2000, citado en Morrison & McDonald, 2002), existen efectos fuertes de la escolarización infantil sobre el desarrollo de la segmentación fonémica.

No hay evidencia particular sobre los efectos específicos de la experiencia educativa en adultos analfabetos o poco alfabetizados (Greenberg et al., 2002). Sin embargo, recordando que los adultos con bajos niveles de lectura y escolaridad tienden a compensar sus debilidades fonológicas con estrategias ortográficas (Greenberg, et al., 1997; 2002), probablemente el efecto de la escolarización sobre el desarrollo de la lectura se deba al entrenamiento en estrategias fonológicas. Entonces, respecto a los adultos participantes de un proceso de alfabetización cabe preguntarse por su nivel de escolaridad y cómo está implicado en su mayor o menor desarrollo fonológico en un contexto de aprendizaje formal. Se esperaría que a mayor escolarización, mayor fortaleza de las estrategias fonológicas y mayor cercanía con el logro de la lectura en el contexto formal de alfabetización.

*Contexto familiar.* Se ha observado que las prácticas alfabetizadoras de las familias inciden en la experiencia de los niños con el lenguaje escrito (Wasik, Dobbins, & Hermann, 2002; Purcell-Gates, 2003). Algunas investigaciones señalan que existen diferencias en las prácticas de alfabetización espontáneas de las familias, según su nivel socioeconómico y características culturales y sociales (Braslavsky, 2005; Goldenburg, 2002; Vernon-Feagans, Scheffner, Miccio & Manlove, 2002), siendo éstas más o menos compatibles y sinérgicas con el contexto de alfabetización escolar (Wasik et al, 2002; Purcell-Gates, 2003).

Según Purcell-Gates (2003), las prácticas de alfabetización familiares explican mejor el rendimiento académico, el coeficiente intelectual y el desarrollo del lenguaje

que el nivel socioeconómico, cuyo efecto está más bien mediado por las prácticas parentales (Ripke & Huston, 2006). De ahí la relevancia del nivel educativo de padres y madres o el uso de materiales escritos en las tareas domésticas: los factores más relevantes para el aprendizaje del lenguaje escrito giran en torno a los modos concretos en que las familias y las comunidades lo utilizan. Según Purcell-Gates, “la escritura es un ‘fenómeno’ del mundo que debe ser experimentado en uso, para ser reconocido como semiótica y utilizada para el desarrollo de conceptos y habilidades” (2003, p. 34). Por ello que la afirmación de que todos los niños cuentan con experiencias de lenguaje escrito cuando llegan a la escuela es sumamente cuestionable, pues esto depende de su participación en interacciones alfabetizadoras en sus hogares y comunidades.

Existen relaciones específicas entre las características de las familias y la lectura, escritura y lenguaje oral de los niños (Wasik et al, 2002). Susperreguy, Strasser, Lissi y Mendive (2007), señalan factores familiares que inciden en el desarrollo de habilidades de alfabetización emergente, como las creencias, valores y prácticas relacionadas con la literacidad y los recursos literarios disponibles en el hogar. En este estudio es relevante la observación de que tales factores en Chile tienen diferencias respecto a los hallazgos en países desarrollados, fundamentalmente una menor frecuencia de prácticas de literacidad, y similitudes, como la asociación entre el nivel socioeconómico y el tipo de prácticas alfabetizadoras.

Dadas las características demográficas y culturales generales de la población adulta analfabeta, es muy probable que sus experiencias con el lenguaje escrito durante su propia infancia estén relacionadas con la transmisión intergeneracional del analfabetismo (Torres, 2006): padres con bajos niveles de alfabetización, en un contexto sociocultural con pocas oportunidades educativas, donde las prácticas alfabetizadoras están orientadas hacia aplicaciones concretas e instrumentales no del todo compatibles con las prácticas del sistema escolar (ver Wasik et al., 2002). Cabe mencionar que una diferencia importante entre familias de alta y baja escolaridad es que las primeras tienden a involucrar a los niños en actividades y contextos de lectura a temprana edad,

mientras las segundas tienden más bien a relevar la enseñanza explícita de las letras (Susperreguy et al., 2007). Esto último puede tener una incidencia positiva, específicamente en las habilidades de reconocimiento de letras (Purcell-Gates, 2003).

Hay escasa evidencia desde el punto de vista del desarrollo de la lectura en los adultos de la familia. Aún así, se ha observado que variables familiares como las expectativas y demandas de la crianza tienen efectos motivacionales en el aprendizaje de la lectura y la escritura por parte de los adultos (Letelier, 1996; Sebastián & de Villers, 2006). Sin embargo, no se dispone de estudios que relacionen los roles y expectativas familiares de los adultos con sus variables cognitivas, ni especialmente con el desarrollo de precursores de la lectura.

*Contexto laboral.* Las investigaciones suelen subrayar el desarrollo de oportunidades laborales como consecuencia de contar con destrezas de lectura y escritura (Ananiadou, Jenkins & Wolf, 2004; Bravo, Contreras & Larrañaga, 2002; Hunter, 2007), pero no el papel de la experiencia laboral en el desarrollo de habilidades relacionadas con el lenguaje escrito.

En Peredo (2003) se aborda la lectura laboral en el marco de los desafíos que impone el mundo laboral a los trabajadores dependiendo de las funciones que éstos desempeñan. En tal estudio, la lectura laboral incluye “las prácticas alfabéticas que ocurren dentro de un espacio físico como el lugar de trabajo, [...] los materiales escritos que se relacionan con el cumplimiento de las tareas en las diferentes ocupaciones y que nos remiten a distintos ámbitos, jerarquías y funciones que probablemente demandan habilidades lectoras distintas” (pp. 14-15). Según la autora, las investigaciones sugieren la existencia de diferencias importantes entre la lectura laboral y la escolar, puesto que la primera incentivaría destrezas específicas como la localización de información, y que las habilidades de lectura y su configuración debieran variar de ocupación en ocupación según el tipo de actividades que se realice en cada contexto laboral (Peredo, 2003).

La investigación de Kalman (2003) hace pensar que se desarrollan estrategias ortográficas en situaciones laborales específicas, por ejemplo, que el trabajo de personas no lectoras en contextos letrados promovería el reconocimiento de los signos escritos. En este sentido, resulta ilustrativo un caso analizado por la autora: para hacer uso del lenguaje escrito, y así superar los desafíos del contexto laboral (venta de artículos de almacén) la dependiente ‘copiaba los nombres’ de los productos y anotaba su precio en un listado. Sin que su sistema de lectura y escritura fuese canónico, esta mujer usaba el lenguaje escrito con fines mnemotécnicos.

*Contexto comunitario.* Kalman (2004) señala la importancia de comprender la cultura escrita en su contexto local, y la comunidad inmediata como espacio de lectura y escritura. Según la autora, para comprender el acceso a la cultura escrita es necesario comprender cómo se utiliza el lenguaje escrito en su contexto de uso, es decir, en los espacios sociales y las conductas que se esperan en ellos.

Kalman (2004) destaca el papel de la disponibilidad y uso de materiales impresos. De hecho, se ha defendido que la comunicación cotidiana con material impreso es una de las formas más efectivas para el desarrollo de habilidades relacionadas con el lenguaje escrito en adultos (Lynch, 2009). Sin embargo, es necesario recordar que la lectura del material impreso cotidiano en adultos con bajos niveles de alfabetización parece depender notablemente de las claves contextuales (Cardoso-Martins et al. 2003) y no promueve necesariamente habilidades específicas de la lectura.

A partir del estudio reportado por Kalman (2004), se puede inferir que la ‘comunidad’ es un espacio heterogéneo en cuanto a tipos de prácticas e interacciones alfabetizadoras, entre las que se puede observar el carácter privilegiado de las interacciones orales en torno a lo escrito, las que promueven más bien el comentario que la lectura compartida o pública, la amplia circulación de impresos entre lectores con diferentes niveles de experticia, y la posibilidad de resolver tareas de lectura y escritura por medio de la ayuda de terceras personas. Es difícil señalar una hipótesis clara

respecto a las habilidades de lectura, aunque se puede decir que en el espacio comunitario se promoverían más bien competencias pragmáticas y comunicativas del lenguaje general, que habilidades específicas de la lectura. En este sentido cabe especular que, de influir, las interacciones discursivas en la comunidad lo harían respecto a los procesos semánticos de la lectura, dada su relación con el desarrollo de la comprensión en el lenguaje oral.

*Género.* No es difícil sostener que existen diferencias de género en los procesos de desarrollo cultural. Las investigaciones de Letelier (1996) y Kalman (2003; 2004) son ilustrativas respecto a las características de la población femenina adulta con bajos niveles de alfabetización. En contextos sociales donde existen itinerarios biográficos ya trazados para las personas según su sexo, es verosímil pensar que éstos tendrán efecto sobre el desarrollo de los precursores de la lectura. La investigación de Letelier (1996) muestra que “aunque existen evidencias que permiten afirmar que se está revirtiendo la tendencia tradicional según la cual los hombres siempre tuvieron mejores oportunidades educativas, las mujeres continúan presentando una mayor tasa de analfabetismo y baja escolaridad” (p. 130), de lo cual se infiere que la desigualdad de géneros afecta el acceso a actividades educativas formales relacionadas con el lenguaje escrito, coherentemente con los reportes de UNESCO respecto a la desigual distribución del alfabetismo por sexo (UNESCO, 2010).

Se puede observar que las mujeres participantes del estudio de Letelier (1996) tienen historias de vida en que se vieron obligadas a abandonar tempranamente la escuela para asumir roles familiares o laborales, o como consecuencia de variados problemas en sus familias de origen. Por otro lado, luego de la deserción escolar estas mujeres se han visto en relaciones de subordinación, con poca necesidad del uso del lenguaje escrito aunque hayan desarrollado estrategias para afrontarlo. Las participantes mostraron distintos niveles de destreza con el lenguaje escrito, relacionados con su nivel de escolarización, contexto de vida y autopercepción.

*Edad.* Según los datos publicados por el Ministerio de Planificación y Cooperación de Chile [MIDEPLAN] (2004) el porcentaje de personas en situación de analfabetismo aumenta en las cohortes de edad mayores. Mientras el Censo Nacional de 2002 indica un 3,1% de analfabetismo en la cohorte 15-19 años, éste llega a un 20,6% en la cohorte 60-69 años. Estos datos son coherentes con los hallazgos de la Encuesta Internacional de Alfabetización de Adultos [IALS] (Bravo y Contreras, 2001).

Lo anterior es, con seguridad, consecuencia del aumento de la cobertura de la educación básica desde mediados del siglo XX en Chile. Según Salazar y Pinto (2002), en el periodo 1938-1973 los niños y jóvenes populares de Chile comienzan a crecer rodeados de expectativas de educación e integración a la modernidad. Sin embargo, hubo quienes quedaron excluidos de estos beneficios, particularmente niños pobres del campo (Rojas, 2010), niños en situación de desprotección y niños que asumieron responsabilidades laborales adultas (Salazar y Pinto, 2002). De esto se desprende que el analfabetismo adulto contemporáneo emerge en el contexto de un proceso de modernización desigual: los adultos considerados analfabetos en nuestro país corresponden en gran medida a aquellos niños y jóvenes marginados de la modernización a mediados del siglo XX.

En consecuencia, es esperable que el público mayoritario de un programa de alfabetización de adultos se ubique en tramos de edad cercanos a la adultez mayor. Cabe notar que entre la población con menos de 3 años de escolaridad que no lee, el mayor número se concentra en torno al tramo entre 60 y 69 años de edad (Corvalán, 2008). Esto implica considerar que el desarrollo de los precursores cognitivos de la lectura en adultos tiene lugar no sólo en el contexto de una dependencia progresiva de los medios culturales a través de una prolongada extensión de tiempo vital, sino también en el contexto del desarrollo psicológico individual de la adultez y especialmente en el de la adultez media y mayor (ver Baltes, Staudinger & Lindenber, 1999; Undurraga, 2004; 2010).

### *Investigación biográfica, memoria, relato.*<sup>3</sup>

La investigación biográfica es un amplio campo con diferentes áreas, aproximaciones y estrategias de investigación difusas y superpuestas (Bertaux, 1993; Zinn, 2004). La aproximación de la presente investigación requiere considerar la historia de vida experienciada y la historia de vida narrada como dos campos diferentes, aunque relacionados (Bertaux, 2005; Rosenthal, 1993). En este sentido, se considera que las personas acumulan durante su vida diversas experiencias biográficas y pueden desarrollar una descripción coherente de éstas a través de sus autopresentaciones o relatos biográficos (Rosenthal, 2004; Rosenthal & Fischer-Rosenthal, 2004). Esto se relaciona con los tres órdenes de realidad que distingue Bertaux (2005) respecto al relato: (a) la realidad histórico-empírica o ‘itinerario biográfico’; (b) la realidad física y semántica de lo que la persona sabe y piensa retrospectivamente sobre su itinerario biográfico, y (c) la realidad discursiva del relato producido en la interacción dialógica de la entrevista. En cualquier caso se reconoce dos órdenes principales: el de la experiencia allá-entonces, con sus aspectos fácticos y vivencias, y el del aquí-ahora, lo que se sabe y piensa sobre el pasado y las características de la construcción discursiva actual.

*Memoria autobiográfica.* El problema de explorar el pasado conlleva el problema de la memoria. La memoria ha sido entendida predominantemente por medio del modelo del archivo de información eventualmente recuperable. Sin embargo, hay razones para concebir la memoria como un conjunto de prácticas sociales y culturales desarrolladas por personas, con agencia e intencionalidad, a través de artefactos culturales y sistemas simbólicos que cumplen funciones mnemónicas (Brockmeier, 2010), tales como los relatos.

La memoria autobiográfica corresponde a un sistema de memoria relacionado con el conocimiento autobiográfico (periodos vitales, eventos generales, conocimiento

---

<sup>3</sup> Esta sección, en estricto rigor, no forma parte de los Antecedentes Teóricos y Empíricos del estudio, sino de los elementos que fundamentan su metodología. Se presenta aquí respondiendo a constricciones de la estructura de presentación del informe, particularmente en la sección metodológica.

de eventos específicos) y con las metas actuales del sí mismo (Conway & Pleydell-Peirce, 2000). Este sistema emerge entre las demandas de asimilar la experiencia de un hecho determinada y mantener un registro estable, duradero y coherente de sí mismo (Conway, Singer & Tagini, 2004). Tal tipo de memoria está estrechamente relacionada con el relato o narración. Desde el punto de vista de su desarrollo, la memoria autobiográfica tiene orígenes socioculturales relativos al lenguaje y la narrativa (Hoerl, 2007; Nelson & Fivush, 2004). Aunque la memoria autobiográfica tiene funciones cognitivo-afectivas (Conway, 2003) y directivas (Pillemer, 2003), es necesario destacar que también cumple funciones identitarias (Wilson & Ross, 2003) personales y sociales, tales como permitir el desarrollo de una narrativa de vida personal y única (Nelson, 2003). Existe además evidencia para proponer una organización narrativa de la memoria autobiográfica (Thomsen & Berntsen, 2005). Por ello es sustentable explorar las experiencias biográficas a través del relato de vida, en tanto producción y artefacto que pone en juego el recordar.

*Relato de vida.* El relato de vida corresponde al reporte de una persona sobre sus experiencias pasadas y el significado que tienen para ella (Clasen, 1998), por lo cual tiene la particularidad de recoger su perspectiva y la evaluación personal de tales experiencias (Sautu, 2004). Para Bolívar y Domingo (2006), el relato de vida corresponde a “la narración de una vida tal como la persona la ha vivido y/o cuenta” (p. 14). Uno de los rasgos de los relatos de vida es que siempre trata de las experiencias de quien habla (Lindón, 1999).

El relato de vida tiene, entre otros propósitos, construir un sentido estable de continuidad y dar cuenta de los cambios de sí mismo a través del tiempo (Pasupathi, Manssur & Brubaker, 2007). En este sentido, es también una estrategia narrativa para afrontar el problema de desarrollar y mantener la identidad, que emerge durante la adolescencia y la adultez (Erikson, 1985; 1994). Para Hammack (2008) la identidad, junto con distinguirse por su contenido ideológico (Erikson, 1994), se destaca por su carácter de narrativa personal (McAdams, 2003) y por ser una práctica social y cultural

mediada por el lenguaje (Macías, Amián, Sánchez-Medina & Marco, 2010; Penuel & Wertsch, 1995).

La narrativa, el sí mismo y el relato de vida están determinados por el contexto cultural en que se desarrollan las experiencias de los individuos (Bruner, 1991; 2004; Hammack, 2008; Ochs & Capps, 1996). En particular, es necesario observar que el contexto próximo de la construcción del relato de vida hace que varíen sus audiencias y metas (Pasupathi, Manssur & Brubaker, 2007), por lo tanto incide en el proceso de construcción del propio relato.

*Fidelidad e integridad del relato.* Se ha señalado que una de las principales debilidades de los datos basados en el recuerdo tiene relación con la fiabilidad de la información (Kohli, 1981). En este sentido, esta investigación se sitúa entre el respeto a la palabra del autor de su relato, por cuanto a la memoria tiene la ventaja del reconocimiento del pasado, y el problema de saber si el texto honra el pacto tácito que lo supone verdadero (Ricoeur, 2000). Cabe agregar que recordar el pasado de manera correcta envuelve una responsabilidad implícita hacia los otros y por lo tanto implica integridad (Campbell, 2006). Según Campbell, considerar la memoria como reconstrucción implica responder a las preocupaciones del presente y a la forma en que las demás personas recuerdan, y tomar en cuenta el carácter reconstructivo del recuerdo más que socavar la posibilidad de recordar con precisión e integridad. En este sentido, se debiera asumir como propio de la reconstrucción del pasado que el testimonio se ve afectado por las experiencias pasadas, las condiciones del presente y la interpretación subjetiva de los eventos.

## Objetivos

### *Objetivo General*

Reconstruir el itinerario biográfico de participantes de un programa de alfabetización de adultos, explorando y relacionando sus experiencias socioculturales con el desarrollo de procesos fonológicos, ortográficos y semánticos precursores de la lectura.

### *Objetivos Específicos*

1. Reconstruir la cronología biográfica e identificar periodos de vida e hitos biográficos a partir de los relatos de vida de los participantes del estudio.
2. Identificar eventos generales y específicos que caracterizan los periodos de vida en los relatos de los participantes.
3. Identificar y describir contextos y experiencias socioculturales relacionadas con el desarrollo del lenguaje escrito y los precursores cognitivos de la lectura, en el relato de los participantes.
4. Articular y comparar los itinerarios biográficos de los participantes del estudio, en base a su adscripción a determinado perfil de precursores de la lectura.

## Preguntas Directrices

1. ¿Cuáles son y qué caracteriza a los periodos de vida y los hitos biográficos de los participantes? ¿Cuáles son sus actividades, actores principales y contextos?
2. ¿Cuáles son y qué caracteriza a los eventos generales y específicos en los relatos de vida de los participantes?
3. ¿Cuáles son las características generales y específicas de la escolarización de los participantes? ¿Cómo se relacionan con el desarrollo de los precursores cognitivos de la lectura?
4. ¿Cuáles son las características generales y específicas del itinerario laboral de los participantes? ¿Cómo se relaciona con el desarrollo de los precursores cognitivos de la lectura?
5. ¿Cuáles son las características generales y específicas de la vida familiar de los participantes? ¿Cómo se relaciona con el desarrollo de los precursores de la lectura?
6. ¿Cuáles son las características generales y específicas de la participación comunitaria (en organizaciones comunitarias, políticas, religiosas, deportivas, etc.) de los participantes? ¿Cómo se relaciona con el desarrollo de los precursores cognitivos de la lectura?
7. ¿Cuáles son las características generales y específicas de los procesos de enculturación asociados al género y la edad de los participantes? ¿Cómo se relaciona con el desarrollo de los precursores de la lectura?
8. ¿Cuáles son las características generales y específicas de otros contextos y actividades socioculturales de los participantes? ¿Cómo influyen en el desarrollo de los precursores de la lectura?
9. ¿Cómo evalúan los participantes sus experiencias biográficas y, en términos generales, el relato de su vida?

## Metodología

Esta investigación tiene una metodología cualitativa, pues su propósito es dar cuenta de experiencias biográficas a partir de relatos producidos en la interacción entre investigador y entrevistado, con base en el trabajo biográfico de este último. Por ello, la metodología debe ser capaz de comprender la visión de los sujetos involucrados en la construcción de la realidad estudiada, particularmente los narradores (Flick, 2004), y reconocer en su objeto de estudio una construcción social que en calidad de texto se convierte en material empírico de reconstrucción e interpretación (Flick, von Kardoff & Steinke, 2004).

La investigación ha sido diseñada como una secuencia de estudios de caso y considerada como una indagación en profundidad, que no busca proponer generalizaciones a partir de sus resultados, sino, más bien, representar en su particularidad (Flick, 2004) los puntos de vista e itinerarios biográficos de cada sujeto.

### *Participantes*

La investigación se realizó con participantes de la cohorte 2008 de la campaña de alfabetización y post-alfabetización 'Contigo Aprendo', pertenecientes a la Región Metropolitana de Santiago. La campaña fue impulsada por el programa de formación permanente Chilecalifica, y tuvo por propósito desarrollar oportunidades de alfabetización y competencias de lenguaje escrito y matemáticas para personas analfabetas o con menos de cuatro años de escolaridad, combinando aspectos de la educación formal y la educación popular, y conduciendo a una certificación oficial correspondiente al primer nivel de educación básica de adultos (Sotomayor, 2010). La campaña se diseñó con una duración anual de seis meses, con una regularidad de seis horas cronológicas distribuidas en dos o tres sesiones realizadas en horarios flexibles y en espacios comunitarios cercanos a los hogares de los participantes (Corvalán, 2008).

Cabe destacar que la relevancia, a priori, de contar con participantes de una campaña de alfabetización guarda relación con que se trata de personas que no siguieron los procesos de alfabetización que se dan regularmente en la escuela. En este sentido, a través de sus relatos se vuelve posible reconocer cursos de desarrollo psicológico y cultural especiales, alternativos a los procesos de desarrollo esperables en la escolarización infantil regular. Esto contribuye a una perspectiva general del desarrollo del lenguaje escrito a lo largo de la vida, más general que la del aprendizaje de la lectura en la infancia escolarizable y escolarizada.

Se utilizó una estrategia de selección muestral deliberada (Patton, 1987), basada en criterios de tipicidad y desviación de los casos respecto a variables predefinidas. Se estableció tres casos ‘típicos’ y seis casos ‘variados’ (*deviant cases*) en base a su distancia de los valores frecuentes en estos factores. Con ello se buscó variar perspectivas dentro del campo muestral.

Los criterios fundamentales de selección fueron aportados por los resultados de un estudio previo (Sebastián & Moretti, 2010a), realizado entre los participantes de la campaña Contigo Aprendo del año 2008. En aquel estudio se estableció tres perfiles de procesos cognitivos precursores de la lectura a partir de un análisis de conglomerados (Afifi & Clark, 1996), aplicado a los resultados de pruebas de estrategias fonológicas, ortográficas y semánticas realizadas al inicio del programa. En la Tabla 2 se presentan las características de los grupos correspondientes a cada perfil, considerando las variables de sexo, edad y años de escolaridad identificadas en ese estudio:

Tabla 2: Características de los grupos

Grupo	n	Sexo		Escolaridad (años)			Edad (años)		
		Fem.	Masc.	Rango	Media	SD	Rango	Media	SD
1 (Perfil 1)	99	87,90%	12,10%	0-12	2,86	2,5	17-85	57,76	13,6
2 (Perfil 2)	37	83,80%	16,20%	0-12	5,59	3,3	29-80	55,49	14,8
3 (Perfil 3)	20	75%	25%	0-10	1,63	3,3	21-77	54,44	17,4

En el Anexo 1 se presentan los datos estadísticos descriptivos de cada grupo, en detalle. A partir de tales antecedentes se determinó el caso típico y dos casos variados por grupo. Un caso variado del grupo 3 fue considerado perdido, pues no fue posible involucrar al único caso factible. En la Tabla 3 se presentan las características de la muestra definitiva:

Tabla 3: Características de los Participantes

Grupo	Caso	Tipo	Sexo	Escolaridad (años)	Edad (años)
1	Amanda <sup>a</sup>	Típico	Fem.	3	58
	Luisa	Variado	Fem.	0 <sup>b</sup>	60
	Justo	Variado	Masc. <sup>b</sup>	0 <sup>b</sup>	59
2	Marcia	Típico	Fem.	7	59
	Fernanda	Variado	Fem.	0 <sup>b</sup>	63
	Jaime	Variado	Masc. <sup>b</sup>	6	65
3	Mabel	Típico	Fem.	0	66
	Ángela	Variado	Fem.	1 <sup>b</sup>	74

a. Se utiliza seudónimos en todos los casos.

b. Factor variado.

Las participantes Amanda, Marcia y Mabel fueron escogidos en función de su tipicidad, es decir, correspondieron a aquellos casos más cercanos a la media de escolaridad y formaron parte del género mayoritario en cada grupo. Dentro del grupo 1 se consideró relevante profundizar en un caso que no contara con escolaridad, por lo que se escogió a Luisa, mientras que Justo correspondió a una variación en cuanto a género, tomando en cuenta que en todos los grupos el género masculino constituyó minoría. Dentro del grupo 2, se consideró relevante contar con un caso sin escolaridad (Fernanda), pues es el grupo con mayor escolaridad reportada y los mejores desempeños en las pruebas de precursores de la lectura (particularmente conciencia fonológica), por eso se volvió relevante explorar un itinerario biográfico sin experiencia escolar reportada a la que se pudiera atribuir estos resultados; el caso de Jaime se escogió por su variación en cuanto a género. Respecto al grupo 3, se hizo relevante contar con la participación de

una persona con escolaridad (Ángela), mientras que la variación de género se vio dificultada por no contar con un caso que cumpliera con las características necesarias. En ningún grupo se varió la edad pues estuvo fuera de alcance incluir a participantes más jóvenes: estos fueron escasos, reticentes a participar y/o presentaban dificultades cognitivas que desaconsejaban su involucramiento.

### *Procedimiento*

Luego de determinar las características de los casos requeridos, se identificó a todos los participantes de la promoción 2008 de la campaña Contigo Aprendo que las cumplieran, seleccionándose tres participantes por cada grupo. Luego se contactó sucesivamente a los monitores de los grupos de alfabetización en que estas personas participaron (no se entrevistó más de dos casos en paralelo). Se procedió de esta manera pues se consideró invasivo un contacto directo e imprevisto con los participantes; además se estimó razonable respetar el marco institucional en que se realizaba la investigación general<sup>4</sup>. También, se contempló que en una conversación con el monitor se podría obtener datos relevantes de los participantes (estado de salud, accesibilidad, etc.) y mediación para la comunicación inicial, debido a la cercanía que frecuentemente mantenían participantes y monitores (debido al diseño propio de la campaña). En esta fase se comunicó a los monitores las finalidades de la investigación y se consultó su opinión sobre la factibilidad de llevar a cabo un proceso de entrevistas con los participantes ya identificados. Además se solicitó información en los casos en que algunos antecedentes de contacto no estaban disponibles.

Luego se contactó a los participantes (en esta fase tres personas desistieron de participar, por lo que hubo 12 contactos iniciales en total). Luego que el monitor comunicara al participante la invitación a formar parte de la investigación y éste aceptara

---

<sup>4</sup> Acuerdo de colaboración entre la campaña Contigo Aprendo y el proyecto FONDECYT No. 11060333, bajo cuyo alero se realizó esta investigación.

provisionalmente, el investigador dialogó telefónicamente<sup>5</sup> con cada persona indicando las finalidades y naturaleza de la investigación junto con la forma en que se usaría la información recolectada, clarificando las condiciones de su participación (confidencialidad y voluntariedad), la necesidad de grabar la entrevista y la existencia de la carta de consentimiento informado, junto con la retribución por su colaboración (entrevistas transcritas). Esta fase culminó con la firma de la carta de consentimiento.

Luego se realizó las entrevistas. Se hizo dos por cada participante, dejando abierta la posibilidad de una tercera. Cada entrevista fue transcrita y revisada teniendo por criterio su manejabilidad, legibilidad e interpretabilidad. Cada texto fue sometido a un análisis preliminar para evaluar la necesidad de profundizar o clarificar tópicos y la necesidad de una entrevista complementaria (la tercera entrevista fue realizada solo en un caso, debido a la interrupción de la entrevista inicial). Todas las entrevistas fueron realizadas en los hogares de los participantes. La duración de las entrevistas fluctuó entre cuarenta y cinco minutos y dos horas de conversación. En total se realizó diecinueve entrevistas.

La última fase del proceso de recolección de datos consistió en la devolución, situación con que se cerró el proceso de entrevistas haciendo entrega de las transcripciones de éstas, editadas para lectura, a los participantes.

### *Instrumentos de Recolección de Información*

Se realizó una serie de entrevistas biográficas, entendidas como una combinación entre entrevistas de orientación narrativa y entrevistas semiestandarizadas (Hopf, 2004). La secuencia de entrevistas se realizó al modo de la entrevista narrativa, es decir procurando que el entrevistado asumiera el rol de narrador. Generalmente, el proceso de

---

<sup>5</sup> En cuatro casos se realizó directamente una visita a la persona contactada. En dos de ellos estuvo presente la monitora del grupo de alfabetización, mientras que en uno de ellos el contacto se realizó en el local comunitario donde funcionaba el grupo de alfabetización, pues la persona había reprobado en 2008 y vuelto a ingresar a la campaña.

entrevista autobiográfico-narrativa implica (a) formular una pregunta generativa que provoque el desarrollo de una narración y (b) el planteamiento de de preguntas y respuestas inmanentes (aclaraciones de información, profundización en la narrativa principal) y preguntas que introducen nuevo material (Appel, 2005; Riemann, 2003). Sin embargo, durante las entrevistas no se respetó tajantemente la distinción entre estos dos momentos. Así, la pregunta generativa, concerniente a relatar la historia de vida desde la infancia hasta el momento actual, fue acompañada por intervenciones basadas en el guión de entrevista (Anexo 2) diseñado durante la investigación.

La segunda entrevista en todos los casos fue de tipo semiestructurado (Flick, 2004) y realizada con apoyo de una guía de preguntas abiertas, basada en el análisis preliminar del material producido en la primera entrevista y los aspectos no cubiertos en ésta. En algunos casos la segunda entrevista comenzó con un recuento, por parte del entrevistador, de lo relatado en la primera entrevista. En este momento se buscó corroborar las referencias cronológicas de los eventos biográficos relatados por los participantes en el primer encuentro.

Cada entrevista fue transcrita de manera independiente y revisada por el investigador, todo ello con fines de triangulación y mantención de la fidelidad del texto. En la transcripción se utilizó una pauta de convenciones paralingüísticas (Anexo 3), las que se mantienen en los segmentos de texto citados en los resultados del estudio.

#### *Procedimiento General de Análisis de Datos*

Para cada caso se realizó tres tipos de análisis. En primer lugar, una reconstrucción cronológica y diacrónica de datos biográficos (Bertaux, 2005; Rosenthal, 2004) en pos del itinerario biográfico de los participantes. En segundo lugar, una identificación de la evaluación global retrospectiva del narrador. En tercer lugar, se analizó las experiencias biográficas de los participantes considerando los contextos y

actividades teóricamente relevantes para el desarrollo de precursores cognitivos de la lectura.

*Reconstrucción cronológica y diacrónica.* Recogiendo la necesidad de “observar la diferencia entre narración y vida en la unidad de una autopresentación lingüística en tiempo real” (Rosenthal & Fischer-Rosenthal, 2004, p. 261), se realizó un primer movimiento analítico consistente en reconstruir la cronología real de la historia de vida. Para ello se extrajo todos los datos del texto que pueden considerarse relativamente libres de interpretación, ordenándolos cronológicamente en base a la secuencia temporal de eventos del curso vital (Rosenthal, 2004).

Luego de la reconstrucción cronológica se realizó un proceso de análisis diacrónico. La estructura diacrónica de los acontecimientos biográficos significa para Bertaux (2005), que existen relaciones previas y posteriores entre los acontecimientos que se suceden en el tiempo. Se supone que el narrador es capaz de realizar un relato coherente y consistente no sólo respecto a los eventos, sino también a su orden. Y dado que el relato de vida es fundamentalmente una improvisación, es necesaria una reconstrucción de la estructura diacrónica, que será de carácter verosímil pero no un espejo de la estructura real del itinerario biográfico. De la reconstrucción cronológica y diacrónica se obtiene el itinerario biográfico de cada participante, es decir, las situaciones que ha vivido y las maneras en que lo ha hecho.

*Evaluación global retrospectiva.* Se busca identificar, provisionalmente, los puntos de vista valorativos del narrador hacia la totalidad de la vida narrada. Se busca establecer la evaluación que realiza el narrador-protagonista respecto de su vida, para lo cual se persigue reconocer aquellos pasajes en que se juzga la globalidad del itinerario vital.

La evaluación global, además de ayudar a reconocer las valoraciones globales respecto de la vida relatada, ayuda comprender el trasfondo de significado de las

experiencias biográficas de los participantes en el relato. En este sentido, la evaluación global, como paso del análisis, no responde a un objetivo específico de la investigación, sino a un paso considerado necesario para la comprensión general de lo narrado. Forma parte del relato el significado actual que tienen las experiencias pasadas para el participante. Levantar una hipótesis razonable sobre este significado contribuye a distinguir, con cierta plausibilidad, hechos y vivencias pasadas respecto de lo que se sabe y piensa actualmente.<sup>6</sup>

*Análisis de experiencias biográficas relevantes.* En esta fase se identifica y describe las experiencias y actividades relacionadas teóricamente con el desarrollo del lenguaje escrito, y en particular con el desarrollo de los precursores cognitivos de la lectura, que aparecen en los relatos de los participantes. Tales aspectos se distinguen a partir de los ámbitos de la educación (considerando escolarización en la niñez e involucramiento educativo en la adultez), la familia (interacciones familiares en la infancia y la adultez), el trabajo, y la participación comunitaria (incluyendo la experiencia cotidiana con material escrito).

Este análisis se realiza a partir de una codificación inicial del contenido de las entrevistas transcritas (Flick, 2004), identificando y seleccionando segmentos temáticos basadas en los contextos y experiencias de lenguaje escrito de los participantes. Se considera en este análisis contextos, interacciones y actores de las diferentes experiencias relevantes.

Se debe señalar que el análisis de los aspectos comunes de las experiencias socioculturales se realizó haciendo abstracción de su momento o contexto biográfico, volviendo a él luego de haber establecido los aspectos compartidos de las experiencias comparadas.

---

<sup>6</sup> Por ello se agregó la pregunta directriz no. 9, aunque no corresponde a un objetivo específico explícitamente.

## Resultados

A continuación se expone los resultados del análisis de los relatos de vida de los participantes. Se presenta cada uno de los ocho casos, organizados por grupo (perfiles 1, 2 y 3). Para cada caso se describe (a) una síntesis del itinerario biográfico reconstruido (b) las evaluaciones globales retrospectivas de los participantes y (c) el análisis de las experiencias relacionadas con el lenguaje escrito. Luego de la presentación de los resultados de los participantes, se muestra una breve síntesis de los aspectos comunes de cada grupo.

Por medio de la presentación de los itinerarios biográficos de los participantes se da cuenta de los objetivos específicos n° 1 y n° 2 del estudio, mientras con el análisis de experiencias relacionadas con el lenguaje escrito se da cuenta del objetivo específico n° 3. La articulación de resultados a nivel de grupo da cuenta del objetivo específico n° 4.

La presentación de los resultados de análisis, particularmente de los resultados del análisis de experiencias biográficas, se rige por dos criterios (a) la disponibilidad de información en el relato de vida respecto al tópico de análisis (por ejemplo, si no hay información respecto a la escolaridad de un participante, esta categoría no se presenta); y (b) la presentación de información sobre experiencias relativas al foco de estudio. La información considerada secundaria respecto al desarrollo del lenguaje escrito aparece en los anexos respectivos, pero no es tratada en esta sección.

### *Participantes del Grupo 1*

Se describen los resultados principales concernientes a los participantes del grupo 1 (perfil 1). En el Anexo 4 se presenta un esquema de los hitos biográficos de los participantes del grupo.

## *Amanda*

*Síntesis de itinerario biográfico.* Amanda nació en 1950 en la zona rural precordillerana de la Provincia del Limarí (Región de Coquimbo), siendo la tercera de cinco hermanos. Sus padres fueron trabajadores del campo que no sabían leer ni escribir.

Amanda asistió a una escuela rural durante los tres primeros cursos de educación primaria. Reporta que existían dificultades para acceder a la escuela, debido a su distancia y a un clima que hacía muy difícil la asistencia en invierno. Además señala que el docente maltrataba y atemorizaba a los estudiantes, y los padres no los apoyaban efectivamente en las actividades escolares. A los 10 años de edad dejó de asistir a la escuela, y se dedicó a realizar actividades laborales domésticas. Cuando tenía doce años de edad falleció su abuela materna, con quien mantuvo una relación muy cercana durante su infancia.

En 1964 ingresó a un internado de monjas en una ciudad cercana, en régimen semi-interno. En 1965 sufrió una violación y queda embarazada, por lo cual no regresó al internado como estudiante, aunque mantuvo su vinculación con las religiosas. En 1966 nació su hijo, quien quedó al cuidado de la madre de Amanda. Ésta última viajó a trabajar como empleada a una casa particular en la ciudad, desde donde colaboraba económicamente para la mantención de su hijo.

A la edad de 18 años decidió viajar a una ciudad minera de la Región de Antofagasta por incitación de un hermano, para trabajar como cocinera en un casino de trabajadores. En este lugar conoció y entabló una relación con quien es hoy su marido, naciendo tres hijos en 1969, 1971 y 1972, respectivamente. Durante este último año emigraron a Santiago, estableciéndose en el sector poniente de la capital. En 1973 nació su hija menor, en fecha cercana al Golpe de Estado. Amanda da a entender que estuvo muy involucrada en la educación de sus hijos, interviniendo en sus tareas escolares cuando era posible y dándoles soporte material y afectivo para su educación. Hacia

1974-75 participó en su primer curso educativo sobre repostería y comenzó a participar sostenidamente en las actividades de la parroquia del sector donde vive.

Actualmente lleva una vida que se divide entre las actividades de su hogar y las que se organizan en la parroquia (actividades educativas, religiosas, solidarias y orientadas al adulto mayor). En este contexto supo de la existencia del programa de alfabetización, inscribiéndose en él.

*Evaluación retrospectiva.* La evaluación retrospectiva de Amanda implica la presentación de una persona que ha salido adelante, que ha superado el sufrimiento (particularmente de la infancia), mediante el esfuerzo. En esto es una dimensión destacada el haber postergado el aprendizaje del leer y escribir ‘bien’ hasta la adultez. El aprendizaje de la lectura y la escritura se connotan a modo de ‘desarrollo como persona’, es decir, como alguien que sabe ‘defenderse, pararse y responder’. Es relevante el ‘deber’ de sacrificarse por los hijos (como sus padres lo hicieron por Amanda y sus hermanos) postergando el desarrollo personal hasta el logro del desarrollo personal de otros (los hijos).

*Experiencias relacionadas con el desarrollo del lenguaje escrito.* A continuación se presentan los aspectos más salientes del relato de vida de Amanda concernientes a su experiencia con el lenguaje escrito. Tales aspectos se presentan categorizados como experiencias familiares, experiencia escolar, educación de los hijos, y experiencias cotidianas y comunitarias. (Datos sistematizados aparecen en el Anexo 5).

1. Experiencias familiares. Los padres de Amanda no sabían leer ni escribir, ni fueron a la escuela, aunque Amanda relata que su madre la ayudaba con las actividades escolares a pesar de ‘no saber’. Por otro lado, su abuela sí sabía leer y tenía libros, además incentivaba a aprender y leía cuentos a Amanda.

2. Experiencia escolar. La experiencia escolar de Amanda está situada en un contexto rural de pobreza, donde las familias debían realizar ‘sacrificios’ para que los

niños asistieran a la escuela. Entre estos sacrificios destaca el asistir a la escuela a pesar de la distancia y los obstáculos del clima, aunque del discurso de Amanda se desprende que tales sacrificios no se traducían en un apoyo educativo efectivo de los padres (es decir, que redundara en mejores aprendizajes). A esto se debe sumar una experiencia marcada por un docente que prácticamente no enseñaba y más bien maltrataba sistemáticamente a los estudiantes. Todo esto tiene por consecuencia que Amanda evalúe ese tiempo como “duro y doloroso” y señale que aprendió “poco y nada” en la escuela. Sin embargo, logró aprender el abecedario y por consiguiente las letras mediante la ayuda de una amiga cercana.

La última experiencia educativa formal de Amanda fue un año de internado hacia los catorce años de edad: “Ahí: a-, +ahí fue+ donde yo ya: aprendí más... a... a tener más conocimiento de:, leer, de escribir... sumar , restar” (AA, I, 47). Da a entender que, en efecto, durante su trayectoria escolar sí aprendió a leer. Ante esto, Amanda señala que “lo que a mí lo que me costaba era mucho entender. Incluso de repente si yo puedo leer, y se me olvida... yo puedo leer mi bue::n trozo y después ¿ +Que lo que leí+ a la final? Como que se me olvi:da”. (AA, I, 86).

Se puede destacar dos aspectos: por un lado, que la lectura no es sólo identificar letras y palabras, pues lo que está en juego en la experiencia de Amanda es el ‘entender’ y la ‘memoria’. Esto sugiere dificultades en el ámbito de la comprensión lectora más que en el de la decodificación. Este último aparece en su discurso como ‘leer como papagayo’, una forma de repetir la palabra escrita mecánicamente, análogamente al modo en que esta ave repite la palabra oral sin comprenderla.

3. Crianza de los hijos. En este ámbito se destaca el esfuerzo de Amanda porque sus hijos tuvieran una experiencia educativa más fácil y exitosa que sus padres. Por ello Amanda se encontraba siempre preocupada de sus materiales y tareas escolares, junto con incentivarles cumplir con sus tareas escolares. Sin embargo, su apoyo educativo no parece implicar un involucramiento en las actividades de aprendizaje de los hijos.

4. Experiencias cotidianas y comunitarias. En este ámbito se destaca, por un lado, que Amanda contaba con estrategias que le permitían, por ejemplo, seguir instrucciones escritas de cocina y por otro, que el contexto urbano ofrecía una serie de desafíos al desplazamiento de Amanda en la ciudad, siendo ejemplo de esto las dificultades en el reconocimiento de microbuses y en el desplazamiento en tren subterráneo. Sin embargo, afrontaba esto memorizando indicaciones y recorridos, y solicitando ayuda a terceros, lo cual implica la utilización de estrategias suplementarias más que el desarrollo de habilidades para dar cuenta individualmente de los desafíos de lo escrito en el contexto urbano.

### *Luisa*

*Síntesis de itinerario biográfico.* Luisa nació en 1947 en la zona precordillerana de la Provincia de Ñuble (Región del Biobío), siendo la mayor de los 4 hijos de una familia de agricultores. Luisa recuerda que su padre sabía leer, pero no así su madre.

Cuando Luisa tenía aproximadamente 7 años de edad falleció su padre, luego de un largo cáncer. Luego de ello la madre de Luisa volvió a vivir con sus propios padres, mientras sus hijos fueron ubicados en diferentes casas de familiares. En este periodo Luisa asistió a una escuela rural, aunque tuvo una experiencia educativa poco sistemática. Completó el tercer año de educación formal, pero a los 10 años dejó la escuela y se fue a vivir y trabajar haciendo mandados con unos parientes de una localidad cercana, lugar donde estuvo hasta los 13 años de edad, aproximadamente. Entretanto, su madre volvió a casarse y enviudar, naciendo de esta relación cuatro medio hermanos de Luisa.

Hacia 1960 Luisa se mudó a una ciudad de la Región del Maule, donde permaneció aproximadamente 5 años. Primero trabajó para una familia, principalmente dedicada a realizar mandados. Luego trabajó con otra familia cuidando niños y

realizando labores de cocinera. En esta época comenzó a recibir un salario y a colaborar con el sustento de su madre y sus medio hermanos.

Hacia los 17 años de edad viajó a Santiago, para trabajar como empleada doméstica de una familia acomodada en el sector oriente de la ciudad, por invitación de una persona que fue amiga de su padre. Señala haber aprendido a leer en esta época, con ayuda de los hijos de sus patrones. También asistió a la escuela durante un breve periodo. Mientras trabajaba en esta familia conoció a su actual pareja, con quien se retiró del trabajo y comenzó a convivir desde 1973 aproximadamente (en el sector sur de Santiago, donde todavía vive), mientras se encontraba embarazada de su hijo mayor.

Luisa reporta una serie de dificultades con su suegra y su familia política, con quienes convivía en esta época. Por otro lado, el marido comenzó a ocuparse como transportista, instalando más tarde una empresa de su propiedad en este rubro. Hacia 1978 nació su hija, época en que comienzan a resolverse las dificultades con su familia política.

Luisa señala no haberse involucrado mayormente en las tareas escolares de los hijos. Ellos recibían ayuda de familiares, en la escuela y a través de compañeros de los niños. Ambos hijos egresaron de cuarto año de educación media con formación técnico profesional y se dedican a trabajar en la empresa familiar. Luisa también crió a un sobrino de la misma edad que su hijo mayor, pero éste se fue de su lado ya cerca de la adolescencia.

En la época de la entrevista, Luisa continúa participando en el programa de alfabetización, por segundo año. Además, está criando a otro sobrino, quien tiene doce años de edad y de quien es apoderada.

*Evaluación retrospectiva.* Respecto a los aspectos evaluativos globales de su vida, Luisa se presenta como una persona que ‘ha tenido suerte’. A nivel explícito se declara feliz, y señala:

es una:: bonita: experiencia que encuentro que tuve, porque yo no me esperaba eso, me ha acompañado demasiado la suerte. [...] Yo antes no:, no pensé nunca que iba a vivir así como vivo ahora... que siempre iba a andar trabajando por ahí... de... empleada. (LS, II, 505-523).

Se puede inferir que en esta evaluación (‘yo antes no pensé nunca que iba a vivir como vivo ahora’) juega un rol fundamental el giro producido por la formación de pareja y el desarrollo de su familia, junto con las características personales de los integrantes de la familia percibidas por Luisa.

*Experiencias relacionadas con el desarrollo del lenguaje escrito.* A continuación se presentan los aspectos más salientes del relato de vida de Luisa concernientes a su experiencia con el lenguaje escrito. Tales aspectos se presentan categorizados como experiencias familiares, experiencia escolar, contexto laboral, educación de los hijos, experiencias cotidianas y comunitarias, y experiencias educativas en la adultez. (Datos sistematizados aparecen en el Anexo 6).

1. Experiencias familiares. La madre de Luisa no sabía leer ni escribir, mientras que el padre sí sabía. Sin embargo, este último falleció tempranamente. Sumado a esto, la diáspora familiar hace que las experiencias familiares educativas se puedan presumir nulas o poco significativas.

2. Experiencia escolar. En el relato de la Luisa aparecen tres factores que afectan su experiencia escolar. Por un lado, las ausencias frecuentes de los profesores. En segundo lugar, el profesor sacaba a Luisa de clases para hacerla cuidar de su hijo pequeño. Y en tercer lugar, el inicio de la escolaridad de Luisa coincide con el fallecimiento de su padre, dando a entender que esta pérdida afectó su disponibilidad para aprender. De todas maneras, señala Luisa haber aprendido a leer, pero no a escribir. Posteriormente, en Santiago asistió a una escuela por breve tiempo, pero no pudo mantenerse estudiando y trabajando al mismo tiempo.

3. Contexto laboral. Luisa trabajó entre mediados de los '60 y comienzos de los '70 como empleada doméstica, dedicada parte del tiempo a cuidar a los niños de la casa. En este contexto aprendió de manera a leer y escribir de manera significativa, destacando en su relato el aprendizaje de las letras.

4. Educación de los hijos. Según su relato, no se involucraba particularmente en las tareas escolares de sus hijos, dejando la ayuda escolar en manos de su esposo, profesores o compañeros de sus hijos.

5. Experiencias cotidianas y comunitarias. En este ámbito aparece la identificación del texto impreso (identificar 'lo que dice una micro' por ejemplo). Por otro lado se señalan dificultades en la escritura.

### *Justo*

*Síntesis de itinerario biográfico.* Justo nació en 1949, en la zona costera de la Provincia de Ñuble (Región del Biobío), siendo el segundo de 12 hijos de una familia de agricultores medieros. Su padre sabía leer y escribir, su madre no.

Justo recuerda que desde su temprana infancia trabajó en labores del campo. Particularmente él y su hermano mayor tomaron responsabilidades de trabajo mientras su padre estuvo enfermo durante varios años. Fue matriculado, pero asistió sólo a algunas clases a una escuela rural distante. Ya hacia los 17 años de edad comenzó a trabajar durante algunas temporadas, a lo largo de tres años, en un fundo maderero.

Hacia 1971 Justo emigra a Santiago. Trabajó algunos días en la construcción y luego como peoneta en una empresa de lácteos. Hacia 1973 empieza a trabajar como lechero. Por la misma época obtiene un permiso de conductor y además se inscribe en una escuela nocturna, sin embargo esta última experiencia fue interrumpida por eventos relacionados con el Golpe Militar de ese año.

Hacia 1974 conoció y se casó con su actual esposa. En 1975 nació el primero de sus tres hijos, poco tiempo después la segunda, y hacia 1987 la menor. Cada nacimiento coincidió con los diferentes cambios de casa de la familia en el sector poniente de Santiago. Todos los hijos tienen educación post secundaria, y la menor se encuentra actualmente en la universidad.

Hacia fines de los '80 comenzó a trabajar como jardinero en el sector oriente de la ciudad. Durante esta época comenzó también a participar sostenidamente en actividades parroquiales y deportivas.

En el momento de la entrevista, Justo mantiene su trabajo como jardinero y colabora, junto a su esposa, atendiendo un negocio de comida rápida, propiedad de su hijo mayor. Ingresó al programa de alfabetización a instancias de una de sus hijas. Aprobó el primer nivel, pero no continuó este año debido a restricciones de tiempo.

*Evaluación global retrospectiva.* Justo realiza una síntesis explícita que se puede reconstruir en tres momentos. Por un lado, el 'no haber tenido niñez', lo cual se refiere a que desde pequeño asumió responsabilidades laborales de adulto ("de niño a hombre al tiro a trabajar" JS, I, 257-261). En segundo lugar, el haberse 'levantado del barro', lo cual es una imagen que evoca por una parte su pasado en el campo y el trabajo en la tierra y, por otro, el haber pasado "hartas pellejerías". En este sentido, levantarse del barro es equivalente a salir adelante a base del esfuerzo y del trabajo. Esto se conecta con el tercer momento, que es sopesar la improbabilidad de su momento presente considerando su pasado: "yo no debería tener lo que tengo" (JS, I, 554). Este momento presente, que pudo no haber sido, se relaciona con el tipo de vida que ha podido dar sus hijos, que señala con la frase "ellos no andan sufriendo lo que uno sufrió" (JS, I, 555)

*Experiencias relacionadas con el desarrollo del lenguaje escrito.* A continuación se presentan los aspectos más salientes del relato de vida de Justo concernientes a su experiencia con el lenguaje escrito. Estos aspectos se presentan categorizados como

experiencias familiares, experiencia escolar, experiencias cotidianas y comunitarias y experiencias educativas en la adultez. (Datos sistematizados aparecen en el Anexo 7)

1. Experiencias familiares. No hay antecedentes de interacciones relacionadas con el lenguaje escrito en la familia de origen de Justo, a pesar que su padre sabía leer y escribir.

2. Experiencia escolar. En esta categoría, se puede mencionar que la dificultad para aprender a leer y escribir en la infancia es atribuida al contexto, dada la distancia y las dificultades para acceder a la escuela, y por otro lado a las responsabilidades derivadas del trabajo, dado que la economía de la familia dependía del trabajo en el campo y el padre no estaba disponible para realizarlo. La asistencia a la escuela prácticamente hubiese imposibilitado la subsistencia familiar.

3. Experiencias cotidianas y comunitarias. La necesidad de conocer la lectura comienza a aparecer cuando Justo llega a Santiago, hacia los 20 años de edad. En este sentido, un motivador para leer fue la necesidad de desplazarse en el espacio urbano y abordar la locomoción colectiva. Esto podría considerarse como motivo para el desarrollo de la lectura de textos impresos. Justo destaca que aprender a leer fue para él un proceso costoso de hacer que ‘las letras le contestaran’, pero ya conociendo las letras.

4. Experiencias educativas en la adultez. En relación a lo anterior, es importante considerar que Justo asistió durante un tiempo a una escuela en Santiago hacia 1973. Señala que asistió a pocas clases pero, sin embargo, aprendió lectura. No es clara la relación temporal entre sus intentos personales por leer y su experiencia de aprendizaje escolar de la lectura, no quedando claro en qué medida atribuye su aprendizaje a cada tipo de experiencia. De cualquier manera, Justo señala haber aprendido a leer, mientras que los motivos de su ingreso al programa de alfabetización se vinculan más bien a la escritura que a la lectura.

### *Aspectos Comunes a los Tres Casos*

1. Desde un punto de vista evaluativo, las tres valoraciones retrospectivas acentúan un itinerario de desarrollo. En el caso de Amanda y Justo, como procesos de superación de condiciones adversas por medio del esfuerzo. En el caso de Luisa también existen elementos de superación, sin embargo, juega un papel más destacado la figura de la suerte (la fortuna).
2. Los tres participantes del grupo 1 tienen un origen rural, con al menos uno de los padres sin manejo de la lectura y la escritura. No aparecen experiencias familiares particularmente significativas para el desarrollo del lenguaje escrito en general (en el caso de Amanda esto es discutible, pues sus declaraciones son ambivalentes en este punto).
3. En los tres casos la experiencia escolar se vio sistemáticamente obstaculizada, llegando en el caso de Justo a no tener más que algunas sesiones de escuela.
4. A partir del inicio de la adolescencia la experiencia de los tres participantes comienza a diversificarse:
  - a. Amanda tiene la oportunidad de asistir brevemente a un internado, donde desarrolla su lectura (decodificación).
  - b. Luisa aprende elementos de lectura en el contexto de su trabajo (aprendizaje de letras).
  - c. Justo, más tardíamente, participa en una escuela donde comienza a aprender la lectura, la cual continúa practicando de manera autónoma (hacer hablar a las letras).

## *Participantes Grupo 2*

Se presentan los resultados concernientes a los participantes del grupo 2 (Perfil 2). En el anexo 8 se presenta un esquema con los hitos biográficos de los tres participantes.

### *Marcia*

*Síntesis de itinerario biográfico.* Marcia nació en Santiago (1949) y fue hija única de madre soltera. Esta última trabajaba como empleada doméstica ‘puertas adentro’, y no sabía leer ni escribir. Marcia recuerda que solía estar sola en su dormitorio la mayor parte del tiempo durante su infancia, mientras su madre trabajaba.

Aproximadamente a los cinco años de edad ingresó a un internado de religiosas, donde estuvo durante un año y medio. A partir de ahí peregrinó por diferentes colegios de Santiago, según los cambios de trabajo de su madre. Repitió algunos cursos de primaria. Cuando tenía nueve años su madre se casó y de esa relación nacieron dos medio hermanos, mellizos, a los cuales debía ayudar a cuidar. A los quince años de edad, estando en primer año de humanidades, Marcia fue retirada de la escuela por su madre para cuidar a los hermanos mientras ella trabajaba.

En este periodo conoció a su marido y a los diecisiete años de edad contrajo matrimonio, dejando de vivir con su madre. En 1968 nace su primer hijo y en 1969 el segundo. En 1970 participaron en una toma de terrenos en el oriente de Santiago, para la cual se comenzó a construir viviendas definitivas en las inmediaciones del propio campamento. Sin embargo el Golpe de Estado interrumpió la vida de la toma y el proceso de construcción, desapareciendo además dirigentes y algunos vecinos. Hacia 1976 recibieron su vivienda definitiva dentro del mismo sector.

En 1972 nació el tercer hijo, en 1976 la cuarta y en 1981 su hijo menor. Durante la época escolar de los hijos, Marcia señala que los ayudaba con los conocimientos que

mantenía desde sus tiempos de escuela, además de conminarlos a estudiar. Todos los hijos completaron cuarto medio, excepto el menor que llegó hasta octavo año básico.

Marcia trabajó esporádicamente desde comienzos de los '80 y a mediados de los '90 comenzó a trabajar como empleada doméstica de manera estable. Durante esa época crió a los hijos de sus jefes, especialmente a la hija mayor, a quien ayudaba en sus actividades escolares. En el año 2000 dejó de trabajar para esta familia, cuando sus jefes dieron por terminado su matrimonio.

Al momento de la entrevista Marcia colabora en la crianza de los nietos que viven con ella y ayuda a una hija a atender el almacén que instaló en la casa. Hace un tiempo participó en el programa de la tercera edad, sin embargo en el momento de la entrevista se encuentra exclusivamente involucrada en el programa de alfabetización, por segundo año, al que accedió por una invitación.

*Evaluación retrospectiva.* En el relato de Marcia aparecen añoranzas sobre situaciones que hubieran cambiado hipotéticamente su vida, bajo la forma de condicionales ('si hubiera tenido a mi padre, habría seguido estudiando'), lo cual implica una actitud ambivalente hacia su trayectoria vital, considerando que a continuación menciona que 'el destino no fue así', o que aquello que hizo, debía hacerlo. Esto es que se enfoca específicamente en la educación (los estudios), lo cual estaría a la base del anhelo de Marcia por aprender: "yo me quedé con eso de que yo quería seguir estudiando" (MC, I, 104). Se puede inferir que su involucramiento en el programa de alfabetización tiene relación con el deseo de estudiar postergado en su juventud, y no tanto con la necesidad de desarrollar competencias relacionadas al leer o escribir: "es como que yo quisiera revivir todo lo que yo:, no pude aprender cuando estaba:, cuando era niña... eso es lo que:, pretendo hacer." (MC, II, 225)

*Experiencias relacionadas con el desarrollo del lenguaje escrito.* A continuación se presentan los aspectos más salientes del relato de vida de Marcia concernientes a su

experiencia con el lenguaje escrito. Estos aspectos se presentan categorizados como experiencias familiares, experiencia escolar, experiencias cotidianas y comunitarias, educación de los hijos y experiencias laborales. (Datos sistematizados aparecen en el Anexo 9).

1. Experiencias familiares. No aparecen experiencias familiares relacionadas con el desarrollo del lenguaje escrito. En el relato de Marcia, la madre no se involucraba en las tareas y actividades escolares ni de lectura: “En la casa yo:, nadie me enseñaba a leer, ni a escribir, nada” (MC, I, 3).

2. Experiencia escolar. Aparecen varios segmentos del relato dedicados a la escuela, pero específicamente respecto al aprendizaje de la lectura y la escritura sólo se produce un segmento en que releva (a) el aprendizaje de la lectura en base a libros de texto (‘Silabario Lea’ ‘Silabario Hispanoamericano’), (b) la dificultad que implicó para ella el ‘juntar las letras’ y (c) que esta dificultad también se relacionaba con la falta de apoyo ‘de otra persona’ a su aprendizaje. Sin embargo, aprendió la lectura y la escritura, aunque señala a propósito de su participación en el programa de alfabetización que “hay cosas que yo no:, no sabía, por ejemplo, los sustanti:vos, los adjeti:vos. Esas cosas a mí me costaba mucho. Y ahora yo, yo digo, mire si era una cosa tan fácil que uno podía aprender...” (MC, II, 103).

3. Experiencias cotidianas y comunitarias. Según su relato, eventualmente Marcia logró aprender a leer. Tomó aprecio por la lectura y acudía a revistas y novelas breves, las cuales obtenía de la escuela y de patronos de su madre en determinadas circunstancias.

4. Educación de los hijos. Marcia señala que estaba preocupada de que sus hijos aprendieran a leer. Comenta que a sus hijos se les dificultaba aprender y esto la hacía desesperar: “entonces yo me aburría y le daba sus... sus coscorriones, para que aprendiera luego” (MC, I, 251). Por otro lado, indica haberles ayudado, ‘hasta donde

podía'. No se observan indicios respecto a aprendizajes o prácticas específicas de lectura y escritura.

5. Experiencias laborales. En el ámbito laboral se destaca que, habiéndose desempeñado como empleada doméstica, ayudó a la crianza de una hija de sus jefes. “ahí le tuve que enseñarle yo... y ella quedó:, ya leyendo casi cuando:, yo me retiré.” (MC, II, 183)

### *Fernanda*

*Síntesis de itinerario biográfico.* Fernanda nació en Santiago, en 1944, y fue la segunda de 7 hermanos. Su madre no sabía leer ni escribir y señala que su padre fue alcohólico. Da a entender que su familia vivía en un contexto de pobreza que dificultaba la mantención de los hijos.

Hacia los 6 años de edad, la madre entregó a Fernanda a una vecina. Vivió con ella hasta los 7 años aproximadamente, habiendo estado menos de un año en la escuela. Entonces la madre la reclamó y llevó consigo para que ayudara a cuidar a sus hermanos. Luego, a los ocho años de edad, fue entregada a otra familia para trabajar. Sufrió maltratos y escapó. A continuación la recibió otra familia que la inscribió en el colegio, donde estuvo dos años. Sin embargo, en sus propias palabras, “no aprendía nada” y sentía que a sus padres no les importaba si estudiaba o no, por lo cual dejó de asistir. Hacia los catorce años de edad, abandonó a la familia que la había recibido, para ir a trabajar en diferentes casas como niñera ‘puertas adentro’ o cocinera, con la finalidad de ayudar a su madre a mantener a sus hermanos menores.

Hacia los quince años se vio obligada a casarse, luego de quedar encinta como consecuencia del abuso sexual por parte de su, a continuación, marido. Luego perdió a ese bebé y además sufrió diferentes experiencias de maltrato verbal y físico en la casa de sus suegros, donde vivía. Hacia 1962 nació su primer hijo y, mientras estaba embarazada del segundo, comenzó a trabajar en labores agrícolas, dadas las dificultades económicas

por las que atravesaba. Más tarde sufrió un intento de envenenamiento por parte de su marido, que dañó significativamente su salud. Ya con dos hijos y embarazada otra vez, se mudó a un sitio que había obtenido en el sector poniente de Santiago, por medio de un subsidio habitacional. El esposo dejó de vivir con Fernanda, aunque hacia 1969 quedó esperando a la cuarta hija del matrimonio, en una fase de reconciliación. Al poco tiempo Fernanda y su esposo se separaron de hecho y tiempo después ‘anularon’ el matrimonio.

La etapa en que vivió sola con sus hijos fue para Fernanda “el tiempo más malo”, pues debía trabajar prácticamente todo el tiempo mientras los niños mayores cuidaban a los más pequeños. En esa época el esposo intentó quedarse con la tuición los hijos, episodio que afectó fuertemente a Fernanda y la hizo temer sobre la posibilidad de que le arrebataran a sus hijos.

Hacia 1970 conoció a quien sería su segunda pareja. Cuando comenzó a vivir con él dejó de trabajar, pues ya contó con un mejor pasar económico. Tuvo tres hijos más hacia 1976, 1977 y 1985, respectivamente. Durante la crianza de todos sus hijos Fernanda se involucró vivamente en sus actividades educativas, ayudándoles tanto a hacer las tareas escolares como participando en la escuela, manteniendo contacto con los profesores y participando en diferentes eventos. Respecto a esto, señala que la razón de su involucramiento fue la desconfianza y el preferir, por lo tanto, estar cerca del lugar donde estudiaban sus hijos (y posteriormente sus nietos).

Después de una crisis de salud y una experiencia religiosa importante ocurrida aproximadamente 20 años antes de la entrevista, Fernanda se convirtió al evangelismo y comenzó a asistir regularmente a una comunidad religiosa. Ella dice que solía participar en diferentes actividades y fiestas propias de la comunidad.

En el pasado reciente Fernanda dejó de convivir con su pareja, señalando diferencias de carácter, aunque mantienen su relación. En el mismo periodo, unos siete u ocho años antes de la entrevista, volvió a trabajar durante un año y medio, primero como

empleada doméstica y luego como personal de aseo en una empresa, sin embargo su salud se debilitó y dejó de trabajar. En la actualidad mantiene una relación cercana con sus hijos y sus hermanas, no tanto así con sus hermanos. Hace dos años comenzó a participar en un centro del adulto mayor y al año siguiente en el programa de alfabetización. Al momento de la entrevista había dejado de participar por falta de tiempo, aunque deseaba retomarlo.

*Evaluación global retrospectiva.* Considerando la evaluación que hace Fernanda de su vida, se puede rescatar tres aspectos relevantes de su autopresentación: por un lado, la relevancia de ‘no tener estudios’. Por una parte, esto se relaciona con un autoconcepto dañado en el pasado: “yo decía no, que voy a estudiar yo si no aprendo nada, yo soy burra... nunca voy a aprender.” (FN, I, 47). Es decir, el no haber estudiado se relacionaría con aspectos subjetivos, y no sólo con los aspectos contextuales que obstaculizaron su escolarización. Ahora, bien, esta falta de estudios implica también una situación socialmente vulnerable “Por eso es que: abusaba la gente conmigo” (FN, II, 284). Con este trasfondo, Fernanda animaba particularmente a sus hijas a estudiar “estudien hijas, no sean como yo, que... [...] van a ir a servir de empleadas, y las van a tratar mal” (FN, II, 416). Junto con ello, Fernanda presenta un relato de sacrificio a favor de los hijos, sacrificio que finalmente se ve recompensado por la retribución de los hijos. A esta recompensa o premio “que van dando los hijos, como van creciendo” (FN, I, 211), se suma los aprendizajes logrados en el curso de alfabetización como recompensa personal, que tiene un efecto sobre el autoconcepto inicial: ser ‘burra’ no forma parte de la identidad actual, sino de una forma de reconocerse en el pasado.

*Experiencias relacionadas con el desarrollo del lenguaje escrito.* A continuación se presentan los aspectos más salientes del relato de vida de Fernanda concernientes a su experiencia con el lenguaje escrito. Estos aspectos se presentan categorizados como experiencias familiares, experiencias cotidianas y comunitarias y educación de los hijos. (Datos sistematizados aparecen en el Anexo 10).

1. Experiencias familiares. En este ámbito las experiencias relacionadas con el lenguaje escrito no aparecen como significativas, notando el énfasis que da Fernanda al mensaje “Entonces yo puedo decir a mí no me enseñaron mis papás” (FN, II, 276-280). Por otro lado, Fernanda no tuvo una interacción estable y cotidiana con su familia durante su infancia, al menos hasta donde llega su testimonio.

2. Educación de los hijos. Fernanda estuvo muy involucrada en las actividades escolares de sus hijos tanto como en sus tareas. En este sentido es destacable como rescata el haber aprendido a ‘juntar las letras’ ayudando a sus hijos en sus deberes escolares. Este actuar es coherente con el carácter normativo y fundamental con que valora el rol educativo de los padres: “Las primeras letras son los papás, (2.0) y las primeras palabras son los papás. No el colegio.” (FN, II, 273), esto iría más allá del carácter de lector o no lector de los padres.

3. Experiencias cotidianas y comunitarias. La experiencia de aprender a ‘juntar y leer letras’ con los hijos fue un antecedente del aprendizaje de la lectura que lograría en la iglesia donde participa Fernanda. Ella considera que en este contexto aprendió a leer correctamente. “Lo único que nunca aprendí... que leer con acento, que la coma, esa cuestión ahí yo no, ahí si que... no aprendo eso. Pero desenvolverme en lectura, yo puedo.” (FN, II, 266-268). De tal manera se configura un espacio en que el aprendizaje es aún necesario respecto a las propiedades gramaticales propias del lenguaje escrito y al aprendizaje de la escritura, lo cual será posteriormente destacado por Fernanda en su participación en el programa de alfabetización.

### *Jaime*

*Síntesis de itinerario biográfico.* Jaime nació en 1942, en una familia de inquilinos de una hacienda ubicada en el sector costero de la Provincia de Cardenal Caro (Sexta Región). Fue el penúltimo de 12 hermanos. Sus padres no sabían leer ni escribir. Jaime señala que se explotaba a la gente de la hacienda, y que muchas veces no

alcanzaba el dinero para tener ropa adecuada o a veces las cosechas eran insuficientes para sustentarse.

Recuerda que desde antes de iniciar el periodo escolar acompañaba a su padre en labores del campo, y que mientras asistía a la escuela solía ausentarse por varias días debido a estar trabajando. Sólo los tres hijos menores recibieron educación escolar. Jaime estudió desde primero a sexto año. Recuerda que disfrutaba del colegio, sin embargo, debió dejarlo pues se le requirió para trabajar. Por otra parte, en la hacienda recibió educación religiosa en preparación para la comunión y la confirmación católica.

Jaime se mantuvo trabajando en la hacienda hasta los 18 años edad, momento en que se presentó al Servicio Militar, sin ser reclutado, como era su deseo. Hacia 1963 emigró a Santiago, idea que había considerado desde tiempo atrás. En Santiago consiguió empleo en una amasandería. Hacia 1968 conoció a su futura esposa, con quien se casó al año siguiente. En 1970 y 1971 nacen sus dos primeros hijos.

Hacia 1972 participó de una toma de terrenos, de la cual llegó a ser uno de sus delegados. En 1976 junto a su familia recibió y se mudó a su vivienda definitiva en el sector precordillerano de Santiago. En 1980 nació su tercer hijo. Respecto a la educación de estos, Jaime indica que fue mayormente preocupación de su esposa, debido a que los largos turnos de trabajo le impedían estar presente durante la mayor parte del día en su casa.

Durante los años '70 Jaime realizó varias actividades laborales, pero ya hacia 1978 se sumó a la empresa donde trabajaría por casi veinte años, integrando posteriormente a sus dos hijos mayores. De este empleo se retiró en 1997, luego de tener problemas con uno de los dueños y proseguir un litigio laboral.

En el periodo siguiente Jaime sufrió algunas dificultades económicas y sobre todo de salud hacia 2003. En esa época se distanció de la parroquia de su sector, en la cual había participado anteriormente, y falló en el intento de mantener una carnicería

junto a uno de sus hijos. Desde 2006 comenzó a tomar sistemáticamente cursos educativos y de capacitación, entre los cuales emergió la posibilidad de participar en el programa de alfabetización

*Evaluación retrospectiva.* Respecto a la evaluación de su vida, en el relato de Jaime aparece (a) el papel del padre como modelo (“lo que ví en él, es lo que soy yo ahora” (JC, I, 3), idea con que abre su reporte biográfico. Podría decirse que para Jaime su padre es prácticamente la representación de la responsabilidad, el sacrificio y el trabajo, además de fuente de sabiduría práctica. Por otra parte, Jaime considera estar agradecido de la vida, señalando estar feliz con lo que tiene, lo que ha logrado con su ‘sacrificio’; insistiendo también en la responsabilidad, ‘no fallar’, no quedar mal, como causa de no tener problemas y aceptarse como persona. En este sentido, la evaluación de su vida y de sí mismo parece realizarse desde fuera, coincidiendo con el punto de vista de la imagen de su padre.

*Experiencias relacionadas con el desarrollo del lenguaje escrito.* A continuación se presentan los aspectos más salientes del relato de vida de Jaime concernientes a su experiencia con el lenguaje escrito. Estos aspectos se presentan categorizados como experiencias familiares y experiencia escolar. (Datos sistematizados aparecen en el Anexo 11).

1. Experiencias familiares. Los padres y la mayor parte de sus hermanos no sabían leer, escribir, ni fueron a la escuela. Los tres menores, incluyendo a Jaime, sí asistieron a la escuela. Jaime atribuye esto a que “antes no había colegio”. No aparecen experiencias familiares significativas desde el punto de vista de la lectura y la escritura.

2. Experiencias escolares. Jaime recuerda haber aprendido lectura y escritura ‘en el silabario del ojo’ (‘Silabario Matte’). Comenta que aprendió primero las letras, luego a reunir las letras... y luego menciona una serie de palabras simples propias de silabario. Recuerda que luego de cierto momento ya podía leer de manera autónoma. Se puede

atribuir a la experiencia escolar de Jaime el aprendizaje de la lectura y la escritura, incluso señala “yo era feliz cuando leía: a poh, y cuando me ponía a estudiar, porque... me gustaba” (JC, III, 145), sin embargo, da a entender que para sus padres era suficiente que supiera leer y sacar cuentas, y era preferible que trabajara.

Otras experiencias relacionadas con el lenguaje escrito no aparecen tratadas con relevancia, aunque suponen su manejo funcional, como es el ámbito del trabajo y el desplazamiento en la ciudad. Respecto a interacciones educativas con sus hijos, señala que la encargada de ello fue su esposa, debido a sus largos turnos de trabajo.

#### *Aspectos Comunes a los Tres Casos*

1. En ningún caso aparecen interacciones significativas en las familias de origen, respecto al desarrollo del lenguaje escrito.
2. En el caso de Marcia y Jaime (a) el aprendizaje de la lectura y la escritura se relaciona con la experiencia escolar, que en ambos casos se extiende por aproximadamente 6 años. (b) el aprendizaje de la lectura se vincula al texto-silabario y (c) en ambos casos se destaca el valor de la lectura y el aprendizaje, a pesar de las dificultades para realizarlos.
3. En el caso de Marcia, no se identifica el logro de componentes de la lectura en su experiencia escolar fragmentaria. Sin embargo, al llegar la adultez logra (a) aprendizaje de las letras interactuando en las tareas escolares con los hijos y (b) la lectura en el espacio de enseñanza no formal de la iglesia. En este sentido, logra compensar en una medida significativa los aprendizajes de lectura no logrados en su época escolar.

### *Participantes Grupo 3*

A continuación se describen los resultados concernientes a las participantes del grupo 3 (Perfil 3). En el Anexo 12 se presente un esquema con los hitos biográficos de las dos participantes de este grupo.

#### *Mabel*

*Síntesis de itinerario biográfico.* Mabel nació el año 1940 en una localidad rural de la Provincia del Biobío. No tiene recuerdos de su padre. Fue la mayor de tres hermanas. Su madre, trabajadora, no sabía leer ni escribir.

Mabel creció en diferentes casas de familiares, generalmente separada de sus hermanas. Señala que desde pequeñas debieron trabajar en labores domésticas o agrícolas y que gracias a ese trabajo se sustentaban. No tuvieron experiencia escolar y se mantuvieron trabajando prácticamente durante toda su infancia.

Cuando Mabel tenía alrededor de 8 años, su madre conoció a una nueva pareja y formó una familia. Mabel y sus hermanas se mantenían en contacto y visitaban a su madre, pero no vivieron con esta nueva familia y además sufrieron maltratos por parte del padrastro.

Alrededor de los 10 años de edad Mabel fue llevada a Santiago, donde se mantuvo trabajando con unos familiares en labores domésticas y sufrió diferentes maltratos. A los doce años regresó de la capital y comenzó a trabajar como empleada doméstica ‘puertas adentro’, durante un periodo aproximado de tres años. Luego, hacia los quince años, trabaja en una pensión de trabajadores forestales. En este contexto conoció al que sería su marido, un hombre varios años mayor que ella, de quien quedó esperando un hijo a pesar suyo. Cuando se casaron, dejó de trabajar de manera estable.

Hacia 1957, Mabel y su esposo se instalaron en Santiago, donde el marido pasó a trabajar en la industria textil. Participaron en una toma de terrenos en 1959. Luego vivieron en una ciudad del sur por dos años, debido a las opciones de trabajo de su marido. Después regresaron a Santiago y vivieron en diferentes lugares hasta que en 1966 Mabel recibió su vivienda definitiva en el sector sur de la capital. Hacia 1973, el marido abandonó a Mabel y a sus hijos.

Mabel tuvo en total siete hijos (4 hombres, 3 mujeres), a todos los cuales envió a la escuela desde los siete años de edad. Todos terminaron la educación básica, aunque algunos no finalizaron la educación media y se dedicaron inmediatamente a trabajar. Un suceso que marcó profundamente a Mabel fue el suicidio de su hijo mayor cuando éste tenía 24 años de edad y todavía vivía con ella.

En el momento de la entrevista, Mabel participa en un club del adulto mayor y en el programa de alfabetización (por segundo año, debido a que reprobó la evaluación final del año anterior). Además colabora con la crianza de algunos bisnietos que viven con ella.

*Evaluación retrospectiva.* En el relato de Mabel se presentan los siguientes elementos: (a) destaca ‘que no tuvo niñez’, lo cual quiere decir que no tuvo las vivencias esperables para un niño, para lo cual contrasta su experiencia con la experiencia de sus propios hijos; (b) el poder preocuparse actualmente de su persona, es decir, el poder disponer de sí misma luego que sus hijos han dejado de vivir a su lado. En este sentido, destaca que los momentos actuales con sus hijos son los “buenos momentos” de su vida. “Yo salgo... ya, la vida es mía no más... si yo tengo que salir a alguna parte, si se me ofrece ir a un paseo, yo voy, lo paso bien, todo sanamente...” (AB, I, 63). Un tercer aspecto es (c) el nunca haberse preocupado de sí misma hasta la época actual, lo que forma parte de las razones por las cuales no intentó, antes, aprender a leer y escribir. En este sentido, su entrega hacia los hijos implicó no considerar sus propias necesidades de desarrollo personal. Aunque, observa Mabel, también ocurrió que no sabía de programas

educativos ‘para los que no saben’, y que le avergonzaba exponer su falta de conocimiento de la lectura y la escritura.

*Experiencias relacionadas con el desarrollo del lenguaje escrito.* A continuación se presentan los aspectos más salientes del relato de vida de Mabel concernientes a su experiencia con el lenguaje escrito. Se debe observar que en su relato no hay ni experiencias familiares ni escolares relacionadas con el lenguaje escrito. Se presentan estas categorías para revisar las razones de la falta de escolaridad. (Datos sistematizados aparecen en el Anexo 13).

1. Experiencias familiares y escolares. Mabel señala que había escuela en el pueblo donde vivía, pero se pregunta “¿Por qué no nos mandaban?” (MB, I, 47). En el relato, Mabel atribuye esto a la falta de un padre: “nosotros no teníamos el papá, para que él se preocupara de darnos educación” (MB; I, 49). Sin embargo, esta explicación se sitúa en un contexto de negligencia general hacia la infancia, en que “la gente no se preocupaba... de que uno fuera al colegio... lo que interesaba era el servicio... de uno, que uno trabajara” (MB, II, 9). En sus palabras otra vez, no hubo “nadie... que me hubiesen dicho a mí: ...oye, ven para acá, yo te voy a enseñar a leer... te voy a enseñar a poner tu nombre, nadie, nunca...” (MB, II, 49).

2. Contexto laboral: En este espacio destacan dos experiencias. La primera, una expectativa rota de ser enviada a la escuela. Con esta idea Mabel viajó a trabajar a Santiago hacia los catorce años de edad, palabra que no fue cumplida por las personas comprometidas. La segunda experiencia pertenece a la adultez, y es la de vender cosméticos por catálogo desde su casa para una popular compañía de productos de belleza. Es relevante comentar que este tipo de ocupación expone a las personas al lenguaje escrito, sin embargo, tal exposición es respecto a textos impresos y no requiere la identificación de palabras necesariamente, dado que tales catálogos presentan las imágenes de sus productos y no requieren la lectura para concretar ventas.

3. Educación de los hijos. Respecto a las tareas escolares, señala Mabel que los ayudaba dentro de sus posibilidades, animándolos a realizar sus tareas correctamente, aunque también recurría a vecinos para ayudar a sus hijos. Cuando estos crecieron, los mayores comenzaron a colaborar con los más pequeños. En este sentido, es relevante notar como, retrospectivamente, Mabel se cuestiona que no hubiera aprovechado la circunstancia de la educación de sus hijos para aprender con ellos. Observa que todo su tiempo estaba dedicado a sus hijos, y dice: “no me preocupé de mi persona, la dejé, me dejé estar no más... \_ésa es la verdad de las cosas\_” (MB, I, 27).

4. Experiencias cotidianas y comunitarias. En este ámbito aparecen las formas en que Mabel afrontaba la realización de algunas actividades, como el uso de listas escritas por otros para hacer compras (listas que eran revisadas directamente por el vendedor). Respecto a otro tipo de actividades, como leer una cuenta de gastos o servicios o el nombre de una calle, señala la necesidad de valerse de otra persona, de tener de preguntar. Para Mabel no saber leer, “es lo mismo que no ver” (MB, II, 55), lo cual representa de manera gráfica la experiencia de no poder leer o valerse por sí misma frente a la escritura. “A mí me da vergüenza cuando algo me preguntan y no sé” (MB, II, 119), señala Mabel, al no poder, por ejemplo, leer un letrero.

### *Ángela*

*Síntesis de itinerario biográfico.* Ángela afirma que nació en 1933<sup>7</sup>, en una localidad costera del sur de la Provincia de Concepción (Región del Bío-bío), siendo la mayor de cuatro hermanos. Su padre fue minero del carbón, mientras que su madre fue dueña de casa y se dedicaba además a la confección y venta de alimentos caseros. Sus dos padres sabían leer y escribir.

Ángela fue inscrita para ir al colegio a la edad de siete años. Sin embargo, su madre estaba enferma y sus frecuentes recaídas le impedían asistir más de una o dos

---

<sup>7</sup> Es probable que su fecha de nacimiento sea más reciente, pues no calza con la cronología de los eventos que suceden en su cronología biográfica.

semanas corridas, dado que la cuidaba y suplía en las tareas domésticas durante estos periodos. Por otro lado, su padre creía que las mujeres no necesitaban estudios, sólo los hombres. Por estas causas, mientras sus hermanos asistieron a la escuela, y aunque su madre eventualmente mejoró, Ángela no completó seis meses en la escuela y fue retirada.

Según Ángela, cuando tenía aproximadamente 10 años de edad, su padre fue detenido, acusado de ser comunista<sup>8</sup> y relegado durante varios meses. Luego de su liberación la familia se mudó a otra ciudad, donde el padre comenzó a trabajar en el rubro de la construcción.

Hacia los 16 años de edad, Ángela comenzó a trabajar como obrera en diferentes industrias manufactureras. A los 18 años viajó a Santiago y comenzó a trabajar como empleada doméstica. Posteriormente se casó y tuvo un hijo en 1962, pero ese mismo año falleció su marido. Siguió trabajando como empleada doméstica. Tiempo después el niño quedó al cuidado de su abuela materna, quien lo inscribió en un internado de menores, manteniéndose en esta condición hasta entrada la adolescencia.

Poco tiempo después conoció a quien sería su segundo marido. Éste falleció hacia 2001. En esta relación Ángela sufrió de constante violencia física y verbal. Tuvo un hijo hacia 1967. Respecto a las actividades escolares, Ángela refiere que se apoyaba en vecinos y eventualmente en el esposo.

A lo largo de su vida Ángela ha asistido a la iglesia de manera regular, pero poco frecuente. Además de ello participa en un centro del adulto mayor, desde hace más de veinte años según sus palabras. En ese contexto conoció el programa de alfabetización y se inscribió. Ángela sobrevivió a todos sus hermanos y mantiene una relación cercana con sus hijos y nietos.

---

<sup>8</sup> Probablemente hacia 1948, cuando se promulgó la Ley de Defensa Permanente de la Democracia que proscribió al Partido Comunista y persiguió a sus militantes y simpatizantes (Moulián, 2006).

*Evaluación global retrospectiva.* La evaluación de Ángela refiere más bien a características personales. Por ejemplo, respecto a su poco aprendizaje, termina interpretándolo con una metáfora devaluadora: “lo que usted le +mandara a hacer+, se lo hacía mi mamá... pero la hija le salió más burra” (AG, I, 3). A esto se suma su percepción de haberse dañado como consecuencia de la relación con su segundo marido “yo +antes no era así+ para hablar, no me enredaba ninguna cosa... pero los mismos nervios, a mí me dejó enferma de los nervios mi... el papá de mi hijo...” (AG, I, 20).

*Experiencias relacionadas con el desarrollo del lenguaje escrito.* A continuación se presentan los aspectos más salientes del relato de vida de Ángela concernientes a su experiencia con el lenguaje escrito. Estos aspectos se presentan categorizados como experiencias familiares, escolares, cotidianas y comunitarias. (Datos sistematizados aparecen en el Anexo 14).

1. Experiencias familiares: refiere Ángela que todos los integrantes de su familia sabían leer y escribir, excepto ella que no asistió a la escuela con regularidad: “aprendí muy poqui:to... nada poh, hago cuenta que nada aprendí.” (AG, II, 5). La interacción con su madre aparece como un ámbito de potencial desarrollo de lenguaje escrito, pero no es claro que se realizaran interacciones basadas en la lectura o la escritura.

2. Experiencia escolar: Ángela alcanzó a estar aproximadamente medio año en la escuela. Recuerda haber aprendido a escribir algunas palabras que ya ha olvidado, e insiste en que aprendió ‘muy poquito’

3. Experiencias cotidianas y comunitarias. Señala Ángela que, por ejemplo, en las compras, ella no entregaba al dependiente el papel con el listado de compras, porque ello le avergonzaba, y prefería llevarlo memorizado. Respecto a la movilización en transporte urbano suele preguntar, pero evita dar a entender que no sabe leer. En este sentido, Ángela, ante los desafíos de la vida cotidiana, ha preferido disimular su falta de manejo de la lectura, sobre todo memorizando indicaciones y listas. Por otra parte,

menciona que a una señora, al parecer su empleadora, le interesó enseñarle, sin embargo Ángela siempre se apoyó en su memoria más que en el aprendizaje de la lectura.

#### *Aspectos Comunes a los Dos Casos*

1. A pesar que los contextos de Mabel y Ángela son muy diferentes (rural la primera, urbano la segunda), ambas comparten, por diferentes razones, una experiencia común: la de haberles sido negada la experiencia escolar *siendo ésta accesible*. Esto último se debe destacar porque no es la misma condición que hace a otros participantes no tener escolarización. Ambas fueron víctimas de negligencias o decisiones (relacionadas con el machismo, en el caso de Ángela) que las marginaron del proceso escolar durante su infancia.
2. En ambos casos es visible la falta de experiencias educativas remediales. En este sentido, mientras para Mabel el no poder leer ni escribir es motivo de vergüenza y se vive como una especie de ceguera, lamentando el no haber intentado aprender antes, para Ángela no aparece como un problema relevante en la medida que era capaz de disimularlo y sacar adelante sus actividades. En este sentido, Ángela se lamenta más bien de su presente, momento en que no se reconoce en sus dificultades para aprender y desenvolverse.

## Conclusiones y Discusión

El presente estudio se propuso reconstruir el itinerario biográfico de participantes de un programa de alfabetización de adultos, explorando y relacionando sus experiencias socioculturales con el desarrollo de procesos cognitivos precursores de la lectura. Para ello, a partir de tres perfiles correspondientes a diferentes niveles de desarrollo de procesos fonológicos, ortográficos y semánticos, se exploraron las experiencias biográficas de participantes correspondientes a cada perfil, teniendo como trasfondo su itinerario biográfico y la evaluación retrospectiva de cada participante sobre su propia historia.

### *Síntesis de Resultados por Perfil de Precursores*

Respecto a los participantes del grupo 1, estos correspondían a personas que cumplían con el perfil 1 de precursores cognitivos de la lectura, es decir bajo nivel de desempeño en conciencia fonológica, alto nivel en reconocimiento de letras y palabras y nivel medio-bajo en razonamiento verbal. Debiera pensarse, entonces, que los participantes de este grupo han desarrollado mayormente procesos ortográficos y en menor medida razonamiento verbal y conciencia fonológica, es decir que por un lado pueden reconocer signos gráficos en un contexto ortográfico (Bravo, 2006) y por otro, tienen cierto nivel de dificultad para manipular y segmentar unidades fonológicas (Alegría, 2006) y asignar significados precisos a las unidades del lenguaje (Cole, 1999).

Los tres participantes del grupo 1 tuvieron como rasgos comunes: (a) valoraciones retrospectivas generales que acentúan un itinerario de desarrollo ascendente, (b) un origen donde al menos uno de los padres no sabía leer ni escribir, ni habían tenido, con una relativa certeza, experiencias familiares significativas para el desarrollo del lenguaje escrito y (c) una experiencia escolar infantil sistemáticamente obstaculizada, no superior a 4 años y en un caso, prácticamente nula. Por último, (d) el itinerario de estos participantes a partir de inicios de la adolescencia se diversifica,

aunque mantiene como rasgo común el aprendizaje parcial de la lectura: decodificación con dificultades de comprensión en el caso de Amanda, y en el caso de Luisa y Justo, el aprendizaje de las letras, aunque Luisa señala poder leer sin enfatizar dificultades, mientras que Justo sí señala el desafío que a veces implica hacer ‘que las letras contesten’.

Esto nos lleva a interpretar el desarrollo de los precursores del perfil 1, al menos en estos participantes, a través de la siguiente hipótesis comprensiva: en el caso de Justo y en menor medida el de Luisa, el aprendizaje de las letras y el esfuerzo por juntarlas forma parte de una estrategia de naturaleza antes ortográfica que fonológica, lo cual estaría detrás de la experiencia de dificultad de Justo para ‘hacer hablar las letras’ y por otro lado, haría justicia a los aprendizajes, realizados de manera informal y espontánea por Luisa y Justo, de reconocimiento de textos impresos en el espacio público. En el caso de Amanda, en cambio, nos encontramos con una situación en parte diferente: ella estaría representando las dificultades presentes en este grupo en el plano semántico, en la asignación de significado a lo leído. Ello estaría a la base de su experiencia previa al programa de alfabetización, de ‘leer como papagayo’. Cabría preguntarse, no obstante, en qué residía específicamente tal dificultad. Su reporte durante la entrevista da a entender claramente que superó esta situación. Ello hace pensar que la dificultad posiblemente estaba relacionada con una estrategia semántica inefectiva para abordar las actividades de lectura, pero modificada por efecto del aprendizaje sistemática atribuible a la campaña de alfabetización.

Por su parte, los participantes del grupo 2, que correspondían al perfil 2 de precursores, se caracterizó por un nivel de desempeño medio alto en conciencia fonológica, un nivel alto en reconocimiento de palabras, y un nivel medio en razonamiento verbal. Es decir, en estos participantes se han desarrollado procesos fonológicos y ortográficos y en menor medida procesos semánticos, lo cual implica que pueden reconocer signos gráficos en un contexto ortográfico y manipular y segmentar

unidades fonológicas, junto con asignar con relativa eficacia significados precisos a las unidades visuales y fonológicas.

Ahora bien, los tres participantes del grupo 2 se caracterizaron porque (a) no aparecen interacciones familiares significativas respecto al desarrollo del lenguaje escrito; (b) en el caso de Marcia y Jaime el aprendizaje de la lectura y la escritura se relaciona con la experiencia escolar, el uso del silabario y en ambos casos se destaca el valor de la lectura y el aprendizaje. En este sentido, se puede atribuir con relativa seguridad el alto desarrollo de los precursores de la lectura, particularmente los ortográficos y fonológicos, al desarrollo de la lectura en su experiencia escolar durante la niñez.

Sin embargo en el caso de Fernanda no es identificable el desarrollo de componentes de la lectura en su experiencia escolar fragmentada. No obstante, a través de dos experiencias, que podríamos considerar informales, complementarias y a la larga remediales, Fernanda parece haber alcanzado el desempeño correspondiente al grupo 2. Por un lado, el aprendizaje de las letras con sus hijos la sitúa en un nivel relativamente inicial del aprendizaje de la lectura, coherentemente con el énfasis en el aprendizaje de letras característico de familias de NSE bajo (Susperreguy et al, 2007) y el desarrollo de estrategias de reconocimiento ortográfico que caracteriza a los adultos de bajo nivel de literacidad (Greenberg, et al, 1997; 2002). Este aprendizaje interactúa probablemente con las experiencias educativas sistemáticas en torno a la lectura, que reporta ocurrieron en la iglesia evangélica donde participa. Se podría decir que estas experiencias contribuyeron al desarrollo de los procesos fonológicos y semánticos necesarios para una lectura en propiedad, pero con base en el conocimiento previo de letras y palabras.

Respecto a los participantes del grupo 3 (perfil 3), caracterizado por un nivel muy bajo de desempeño en conciencia fonológica, y niveles medio bajos en reconocimiento de letras y palabras y razonamiento verbal, se puede señalar que presentan dificultades muy relevantes para dar cuenta de tareas de procesamiento

fonológico, teniendo un desempeño parcialmente mejor en procesamiento ortográfico y semántico.

Las dos participantes del grupo tuvieron como características comunes el no haber podido acceder a la escolarización y además el no reportar participación en actividades educativas complementarias o remediales (formales o informales), relacionadas con el lenguaje escrito. Es coherente con la literatura el señalar que las estrategias fonológicas son uno de los aspectos que más requieren de instrucción deliberada (Adrián Alegría & Morais, 1995; Alegría, 2006), por lo cual es comprensible que la conciencia fonológica se presente en un nivel bajo de desempeño. No obstante es observable que los otros procesos no se presentan a un nivel particularmente bajo, lo cual haría especular que el razonamiento verbal se ha desarrollado a través de las experiencias e interacciones discursivas cotidianas y que el procesamiento ortográfico presenta cierto nivel de desarrollo dado el frecuente contacto que los adultos urbanos tienen con el lenguaje escrito.

Esto último da pie al planteamiento de un problema. Hasta acá la interpretación del efecto de las experiencias socioculturales sobre el desarrollo de los precursores se ha hecho de manera independiente, es decir, haciendo énfasis en cómo determinadas experiencias incidirían en el desarrollo de determinado precursor, sin consideración de los demás. Una investigación posterior que tratase de dar cuenta de los efectos de las experiencias socioculturales o la participación social sobre el desarrollo de los procesos implicados en la lectura, tendría que considerar no sólo el efecto sobre cada tipo de proceso aislado, sino sobre el conjunto interrelacionado de ellos.

Esto, sin embargo, mantiene algunos problemas. Por un lado, qué tipo de relación que existe entre los propios precursores. Cabría especular, por ejemplo, si el desarrollo de cada uno de los precursores tiene un efecto sinérgico sobre los demás y en qué medida. Un estudio paralelo (Sebastián & Moretti, trabajo en proceso), sugiere que la configuración de precursores cognitivos tiene un efecto en el aprendizaje lector que va

más allá de sumatoria de cada precursor. Se podría pensar que cada configuración opera al modo de una estructuración, que no se puede comprender como una yuxtaposición de elementos con efectos independientes. Otro problema corresponde al de los mecanismos específicos por los que una práctica en un contexto determinado produce desarrollo de los precursores. Estas preguntas están fuera del alcance de un estudio exploratorio como el presente y merecen ser trabajadas en estudios futuros, particularmente en la población adulta.

Otro aspecto tiene que ver con la relación entre cada perfil o configuración de precursores. Considerando las características de los perfiles de precursores y las experiencias biográficas de los participantes, se podría pensar que cada perfil corresponde a una fase del desarrollo ontogenético previo a la lectura en adultos. En este sentido, el bajo nivel de desempeño del grupo 3 (perfil 3) se comprendería a partir de una experiencia que poco promovió el desarrollo de los precursores cognitivos y particularmente aquellos relativos a la decodificación (fonológicos y ortográficos); ésta sería entonces una fase gobernada por una forma periférica de resolver las tareas del lenguaje escrito a través del lenguaje oral y la memoria (estrategias mnemotécnicas, por ejemplo en el caso de Ángela). Un segundo momento correspondería al perfil 1, donde experiencias heterogéneas con materiales impresos y actividades educativas informales y formales conducen a un nivel de desarrollo significativo de procesos ortográficos, correspondiente a una forma rudimentaria de lectura (Burguess & Lonigan, 1998) que depende del contexto (Cardoso-Martins et al, 2003), útil para dar de tareas cotidianas en el medio urbano (por ejemplo, reconocer el recorrido de un microbús). Esta configuración eventualmente permitiría lograr competencias de decodificación de más alto nivel (fonológicas y ortográficas), al interactuar con procesos educativos informales (Fernanda) que entrenen en tareas de correspondencia entre grafemas y fonemas que tienen por fin, por ejemplo, dar voz a la palabra escrita (lectura bíblica). Esta configuración, así lograda, es comparable a la de personas que tuvieron una experiencia escolar más regular (Marcia, Jaime), pero tiene su origen en un itinerario especial, muy diferente. Esta larga especulación, claramente, requiere ser puesta a prueba.

### *Contextos Socioculturales y Desarrollo de Precursores*

Cabe discutir el rol de los diferentes contextos socioculturales que fueron explorados en el presente estudio. Respecto al contexto escolar, los resultados de la investigación son coherentes con la tesis del efecto de la escolarización sobre procesos de orden fonológico (Christian, 2000; citado en Morrison & McDonald, 2002): justamente aquellos participantes que reportaron una experiencia escolar más prolongada (Marcia, Jaime) formaron parte del grupo con mayor desarrollo fonológico (perfil 2).

Respecto al contexto familiar, los resultados de la investigación muestran dos señales entre los participantes: que es predominante la falta de experiencias con el lenguaje escrito en las familias de origen y que es frecuente que al menos uno de los padres haya sido analfabeto. Estas condiciones son coherentes con que la falta de prácticas de literacidad en la familia explica un bajo desarrollo de la lectura y la escritura (Purcell-Gates, 2003) y que el analfabetismo tiende a transmitirse intergeneracionalmente (Torres, 2006). Por otro lado, encontramos en un caso que la actividad educativa de los hijos tuvo efectos sobre el desarrollo de los padres (en este caso, la madre, Fernanda). Además todos los participantes, independiente de cuan distantes se encontraban de manejar el lenguaje escrito, se preocuparon activamente de que sus hijos aprendieran a leer y escribir y tuvieran una escolarización regular, lo que contribuyó a no reproducir en ellos su situación de analfabetismo.

Respecto al contexto laboral, aparecieron pocos resultados que hicieran pensar en un efecto de las experiencias laborales de los participantes sobre el desarrollo de los precursores de la lectura. Cabe observar que en varios casos (Amanda, Justo, Fernanda) el lenguaje escrito no es un aspecto relevante para el desempeño laboral. Sólo en un caso fue evidente que el trabajo implicó un proceso de aprendizaje de lenguaje escrito (Luisa), pero ello se debió a que se constituyó en un espacio de enseñanza específica e intencionada de la lectura y la escritura.

Respecto al contexto comunitario, en un caso la participación en la iglesia implicó la enseñanza y el aprendizaje de habilidades específicas de la lectura (Fernanda). En otros casos fue más bien una vía de acceso para el programa de alfabetización (Marcia, Amanda, Mabel, Ángela). Respecto a trámites, compras y otras actividades relativas al texto, varios participantes desarrollaron estrategias que suplieron la necesidad de leer o escribir, aunque en un par de casos la necesidad de utilizar textos impresos urbanos (letreros) promovió el desarrollo de reconocimiento contextual (Cardoso-Martins et al., 2003) o la motivación para aprender a leer.

Por último, respecto al género, en un caso es relativamente claro que la condición de analfabetismo fue promovida por la discriminación de género al interior de la familia (Ángela), y resultan frecuentes las experiencias de abandono u obstaculización escolar por motivos domésticos (Marcia, Ángela) o laborales (Fernanda, Luisa). En el resto de los casos, considerando que las dinámicas de discriminación por género siguen operando, fue evidente la experiencia de marginación relacionada con la clase social. En este sentido, debemos recordar a Salazar y Pinto (2002) y Rojas (2010) cuando señalan que quienes quedaron fuera de los beneficios de la modernización fueron niños pobres del campo (Amanda, Luisa, Justo), niños desprotegidos (Mabel, Fernanda) y niños que asumieron responsabilidades de trabajo adulto (Justo, Mabel; Fernanda). A ello debemos agregar niños pobres de la ciudad (Marcia, Fernanda). Sólo Jaime, dentro del grupo, se benefició parcialmente de la modernización de mediados de siglo XX, al convertirse en uno de los primeros integrantes de su familia que accedió y se mantuvo en una escuela en contexto rural, aunque también su escolarización se detuvo por razones laborales de subsistencia familiar.

### *Limitaciones y Proyecciones*

Una de las limitaciones del estudio guarda relación con su pequeño número de participantes. Según Venezky y Sabatini (2002), este es un problema metodológico común en la investigación psicológica del aprendizaje de la lectura y la escritura en

adultos. En este estudio, la muestra estuvo limitada en primer lugar por el número de participantes del estudio mayor previo (Sebastián & Moretti, 2010a), luego por su adscripción a perfiles de precursores, y luego por su accesibilidad y disponibilidad. Estudios posteriores debieran contar con muestras mayores para poder así dar más margen a la generalización de sus hallazgos, puesto que este estudio sólo puede proponer hipótesis para posteriores refinamientos y puestas a prueba.

Otra limitación del estudio tiene relación con su diseño metodológico cualitativo. El presente estudio intenta contribuir a la investigación sobre las experiencias socioculturales a lo largo de la vida de los adultos, apoyándose en la idea de que es relevante considerar la experiencia para comprender y explicar el desarrollo (Bronfenbrenner, 2005). Sin embargo, junto con aumentar el número de participantes, sería conveniente considerar el desarrollo de estudios, por ejemplo, de diseño longitudinal, con la pretensión de poner a prueba los efectos de las experiencias de las personas sobre el desarrollo, a partir de evidencia menos dependiente e intervenida por los procesos psicológicos que influyen en la producción del relato de vida en tanto reporte o testimonio de las experiencias pasadas.

La presente investigación tuvo por propósito contribuir a la investigación en aprendizaje y desarrollo de la lectura (Venezky & Sabatini, 2002), y específicamente al conocimiento del desarrollo de los precursores cognitivos de la lectura en adultos, relacionando este último con la historia de experiencias socioculturales de los individuos. En este sentido, puede decirse que sus hallazgos son coherentes con la tesis general de que la experiencia sociocultural influye sobre el desarrollo psicológico. Los hallazgos aquí presentados, por otra parte, sugieren que es conveniente ir más allá de comprender la historia instruccional (Greenberg, et al 2002), para comprender la historia sociocultural que influye en el desempeño de los adultos en lectura. En este sentido, resultaría de valor profundizar en futuras investigaciones (a) la comprensión sobre el modo en que las prácticas familiares influyen en el desarrollo del lenguaje escrito en los adultos, ampliando de este modo el alcance de la investigación en alfabetización familiar

y (b) la comprensión sobre el modo en que la participación comunitaria influye en el desarrollo del lenguaje escrito desde el punto de vista de los precursores de la lectura, pues aunque existen indagaciones etnográficas sobre las relaciones entre comunidad y alfabetización (Kalman, 2004), esto no parece ocurrir para las relaciones entre participación social-comunitaria y el desarrollo cognitivo de procesos de lectura.

El presente estudio intentó vincular la experiencia, que implica la perspectiva de los sujetos junto con las interacciones que producen desarrollo (Bronfenbrenner, 2005), con el desarrollo psicológico del lenguaje escrito desde la perspectiva de sus procesos mentales, lo cual puede ser una marco pertinente para la investigación sobre el desarrollo del lenguaje escrito y la alfabetización. Una perspectiva que se pregunta por el interjuego de cultura y desarrollo psicológico, puede contribuir a ampliar las perspectivas que acentúan el aprendizaje de la lectura ligado a los procesos escolares que ocurren durante la infancia y a discutir los enfoques que funden la alfabetización con los procesos mentales de leer y escribir. Evocando a Vygotski (1934/1993), para identificar relaciones es necesario distinguir, y en el caso del desarrollo de la lectura, es necesario distinguir entre las prácticas culturales de lectura y escritura y los procesos de desarrollo del lenguaje escrito para comprender su dinámica y relaciones. Esta investigación es una pequeña contribución en este sentido, desde la perspectiva de los procesos psicológicos ligados a la lectura.

## Lista de Referencias Bibliográficas

- Afifi, A., & Clark, V. (1996). *Computer-Aided Multivariate Analysis* (3rd Ed.). London: Chapman & Hall.
- Adrián, J., Alegria, J., & Morais, J. (1995). Metaphonological abilities of Spanish illiterate adults. *International Journal of Psychology*, 30(3), 329-353.
- Alegría, J. (2006). Por un enfoque psicolingüístico del aprendizaje de la lectura y sus dificultades -20 años después-. *Infancia y Aprendizaje*, 29(1), 93-111.
- Alexander, P. (2005/2006). The path to competent: A lifespan developmental perspective on reading. *Journal of Literacy Research*, 37(4), 413-436.
- Ananadiou, K., Jenkins, A. & Wolf, A. (2004). Basic skills and workplace learning: What do we actually know about their benefits. *Studies in Continuing Education*, 26(2), 289-308.
- Appel, M. (2005). La entrevista autobiográfica narrativa: fundamentos teóricos y la praxis del análisis mostrada a partir del estudio de caso sobre el cambio cultural de los Otomíes en México [127 párrafos]. *Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research*, 6(2), Art. 16. Recuperado el 30 de enero, 2010, desde <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0502160>.
- Bajtín, M. (1982). *Estética de la Creación Verbal*. Madrid: Siglo XXI.
- Baltes, P. & Smith, J. (2004). Life span psychology: From developmental contextualism to developmental biocultural co-constructivism. *Research in Human Development*, 1(3), 123-144.
- Baltes, P., Staudinberg, U. & Lindenbergh, U. (1999). Lifespan psychology: Theory and application to Intellectual functioning. *Annual Review of Psychology*, 50, 471-507.
- Bertaux, D. (1993). La perspectiva biográfica. Su validez metodológica, sus potencialidades. En J. M. Marinas & C. Santamarina (Eds.), *La Historia Oral. Métodos y Experiencias*. Madrid: Debate.

- Bertaux, D. (2005). *Los Relatos de Vida*. Barcelona: Bellaterra.
- Bolívar, A. & Domingo, J. (2006). La investigación biográfica y narrativa en Iberoamérica: campos de desarrollo y estado actual [112 parágrafos] *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 7(4), Art. 12. Recuperado el 15 de octubre, 2009, desde <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0604125>.
- Braslavsky, B. (2005). *Enseñar a Leer lo que se Lee. La Alfabetización en la Familia y en la Escuela*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Bravo, D. & Contreras, D. (2001). *Competencias Básicas de la Población Adulta*. Santiago de Chile: Departamento de Economía Universidad de Chile/Corporación de Fomento de la Producción.
- Bravo, D., Contreras, D., & Larrañaga, O. (2002). *Functional Literacy and Job Opportunities (Documento de trabajo N° 125)*. Santiago de Chile: Departamento de Economía, Facultad de Ciencias Económicas y Administrativas, Universidad de Chile.
- Bravo, L. (2006). *Lectura Inicial y Psicología Cognitiva* (2ª ed.). Santiago: Ediciones Universidad Católica de Chile.
- Brockmeier, J. (2010). After the archive: Remapping memory. *Culture and Psychology*, 16(1), 5-35.
- Bronfenbrenner, U. (2005). The bioecological theory of human development. En *Making Human Beings Human. Bioecological Perspectives on Human Development*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Burgess, S. & Lonigan, C. J. (1998). Bidirectional relations of phonological sensitivity and prereading abilities: Evidence from a preschool sample. *Journal of Experimental Child Psychology* 70, 117-141.
- Bruner, J. (1991). *Actos de Significado. Más allá de la Revolución Cognitiva*. Madrid: Alianza.
- Bruner, J. (2004). Life as narrative. *Social Research*, 71(3), 691-710.

- Clasen, J. (1998). Life reviews and life stories. En J. Giele, & G. Elder (Eds.) *Methods of Life Course Research*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Campbell, S. (2006). Our faithfulness to the pass: Reconstructing memory value. *Philosophical Psychology*, 19(3), 361-380.
- Cardoso-Martins, C., Rodrigues, L. A., & Ehri, L. C. (2003). Place of environmental print in reading development: Evidence from nonliterate adults. *Scientific Studies of Reading*, 7(4), 335-355.
- Carpio, M. V., Defior, S., & Justicia, F. (2007). Efectos del entrenamiento en conciencia fonológica y reglas de correspondencia grafema-fonema en la adquisición del lenguaje escrito de adultos analfabetos. *Estudios de Psicología*, 28(3), 369-383.
- Cole, M. (1999). *Psicología Cultural*. Madrid: Morata.
- Cole, M. (2005). Cross-cultural and historical perspectives on the developmental consequences of education. *Human Development*, 48, 195-216.
- Conway, M. (2003). Commentary. Cognitive-affective mechanisms and processes in autobiographical memory. *Memory*, 11(2), 217-224.
- Conway, M., & Pleydell-Pearce, C. (2000). The construction of autobiographical memories in the self-memory system. *Psychological Review*, 107(2), 261-288.
- Conway, M., Singer, J., & Tagini, A. (2004). The self and autobiographical memory: Correspondence and coherence. *Social cognition*, 22(5), 491-529.
- Corvalán, J. (2008). *Situación Presente de la Educación de Personas Jóvenes y Adultas en Chile*. México: Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe.
- De Vega, M. & Cuetos, F. (1999). *Psicolingüística del Español*. Madrid: Trotta.
- Ehri, L. C. (1998). Phases of word learning: Implications for instruction with delayed and disabled readers. *Reading and Writing Quarterly*, 14, 135-163.

- Ehri, L. C. (2003, march). *Systematic phonics instruction: Findings of the National Reading Panel*. Paper presented at the invitation seminar organised by the Standards and Effectiveness Unit, Department of Education and Skills, British Government. London, England.
- Erikson, E. (1985). *El ciclo vital completado*. Buenos Aires: Paidós.
- Erikson, E. (1994). *Un Modo de Ver las Cosas. Escritos Selectos de 1930 a 1980*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Ferreiro, E. (2000). *Cultura Escrita y Educación. Conversaciones de Emilia Ferreiro con José Antonio Castorina, Daniel Goldin y Rosa María Torres*. México: Siglo XXI.
- Ferreiro, E. (2001). *Pasado y Presente de los Verbos Leer y Escribir*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Ferreiro, E., & Teberoski, A. (2005). *Los Sistemas de Escritura en el Desarrollo del Niño* (22ª Ed.). México: Siglo XXI Editores. (Trabajo publicado originalmente en 1979)
- Flick, U. (2004). *Introducción a la Investigación Cualitativa*. Madrid: Morata.
- Flick, U., von Kardoff, E. & Steinke, I. (Eds.) (2004). *A Companion to Qualitative Research*. Londres: Sage.
- Fransman, J. (2008). Conceptualising literacy for policy and practice. *Adult Education and Development*, 71. Recuperado el 31 de enero, 2011, desde <http://www.iiz-dvv.de>.
- Goldenburg, C. (2002). Making school work for low income families in the 21<sup>st</sup> century. En S. Neuman & D. Dickinson (Eds.), *Handbook of Early Literacy Research*. New York, NY: The Guilford Press.
- Greenberg, D., Ehri, L., & Perin, D. (1997). Are word-reading processes the same or different in adult literacy students and third–fifth graders matched for reading level? *Journal of Educational Psychology*, 89, 262-275.

- Greenberg, D., Ehri, L., & Perin, D. (2002). Do adult literacy students make the same word-reading and spelling errors as children matched for word-reading age? *Scientific Studies of Reading*, 6(3), 221-243.
- Hammack, P. (2008). Narrative and the cultural psychology of identity. *Personality and Social Psychology Review*, 12, 222-247.
- Hoerl, C. (2007). Episodic memory, autobiographical memory, narrative: On three notions in current approaches to memory development. *Philosophical Psychology*, 20(5), 621-640.
- Hopf, C. (2004). Qualitative interviews: An overview. En U. Flick, E. von Kardoff & I. Steinke (Eds.), *A Companion to Qualitative Research* (pp. 203-208). Londres: Sage.
- Hunter, J. (2007). Language, literacy, and performance: Working identities in the back of the house. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 28(2), 243-257.
- Jiménez, J. E., & Venegas, E. (2004). Defining phonological awareness and its relationship to reading skills in low-literacy adults. *Journal of Educational Psychology*, 96(4), 798-810.
- Justice, L. M., & Pullen, P. C. (2003). Promising interventions for promoting emergent literacy skills: Three evidence-based approaches. *Topics in Early Childhood Special Education*, 23(3), 99-113.
- Kalman, J. (2003). El acceso a la cultura escrita: la participación social y la apropiación de conocimientos en eventos cotidianos de lectura y escritura. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 8(17), 37-66.
- Kalman, J. (2004). El estudio de la comunidad como un espacio para leer y escribir. *Revista Brasileira de Educação*, 26, 5-28.
- Kohl de Oliveira, M., & Valsiner, J. (1998). *Literacy in Human Development*. Stamford, CT: Ablex Publishing.
- Kohli, M. (1981). Biography: Account, text, method. En D. Bertaux (Ed.), *Biography and Society*. Beverly Hills, CA: Sage.

- La Belle, T. (2000). The changing nature of non formal education in Latin America. *Comparative Education*, 36(1), 21-36.
- Larrain, A. (2002). Alfabetismo funcional: un desafío de todos. *Psyche*, 11(1), 43-56.
- Larrain, A. (2009). El rol de la argumentación en la alfabetización científica. *Estudios Públicos*, 116, 167-193.
- Letelier, M. (1996). *Analfabetismo femenino en el Chile de los '90*. Santiago de Chile: UNESCO/UNICEF.
- Lindón, A. (1999). Narrativas autobiográficas, memoria y mitos: una aproximación a la acción social. *Economía, Sociedad y Territorio*, 2(6), 295-310.
- Lonigan, C. J., & Sanahan, T. (2010). Developing early literacy skills: Things we know we know and things we know we don't know. *Educational Researcher*, 39(4), 340-346.
- Luria, A. (1998). The development of writing in the child. In M. Kohl de Oliveira & J. Valsiner (Eds.), *Literacy in Human Development*. Stamford, CT: Ablex Publishing. (Trabajo publicado originalmente en 1929)
- Lynch, J. (2009). Print literacy engagement of parents from low-income backgrounds: Implications for adult and family literacy programs. *Journal of Adolescent and Adult Literacy*, 52(6), 509-521.
- Macías, B., Amián, J., Sánchez-Medina, J. & Marco, M. (2010). Literacy and the formation of cultural identity. *Theory & Psychology*, 20(2), 231-250.
- Maddox, B. (2007). What can ethnographic studies tell us about the consequences of literacy? *Comparative Education*, 43(2), 253-271.
- Martínez, R., & Fernández, A. (2010). *Impacto Social y Económico del Analfabetismo: Modelo de Análisis y Estudio Piloto*. Santiago de Chile: CEPAL/UNESCO.
- McAdams, D. (2003). Identity and the life story. En R. Fivush & C. Haden (Eds.), *Autobiographical Memory and the Construction of a Narrative Self*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

- Ministerio de Planificación y Cooperación de Chile [MIDEPLAN] (2004). *Distribución del Capital Humano en Chile*. Recuperado el 8 de julio, 2008, desde [http://www.infopais.cl/interior/pdf/centrodoc\\_213.pdf](http://www.infopais.cl/interior/pdf/centrodoc_213.pdf).
- Morrison, F. & McDonald, C. (2002). Understanding schooling effects on early literacy: A working research strategy. *Journal of School Psychology*, 40(6), 493-500.
- Nacional Early Literacy Panel [NELP] (2008). *Developing Early Literacy. Report of the National Early Literacy Panel*. Washington, DC: National Institute for Literacy.
- National Institute of Child Health and Human Development [NICHD] (2000). *Report of the National Reading Panel. Teaching Children to Read: An Evidence-Based Assessment of the Scientific Research Literature on Reading and its Implications for Reading Instruction* (NIH Publication No. 00-4769). Washington, DC: U.S. Government Printing Office.
- Nelson, K. & Fivush, R. (2004). The emergente of autobiographical memory: A social cultural developmental theory. *Psychological Review*, 111(2), 486-511.
- Nelson, K. (2003). Self and social functions: Individual autobiographical memory and collective narrative. *Memory*, 11(2), 125-136.
- Newman, S. & Dickinson, D. (Eds.) (2002). *Handbook of early literacy research*. New York, NY: The Guilford Press.
- Ochs, E. & Capps, L. (1996). Narrating the self. *Annual Review of Anthropology*, 25, 19-43.
- Olson, D. & Torrance, N. (1998). *Cultura Escrita y Oralidad*. Barcelona: Gedisa
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Tecnología [UNESCO] (2006). *La Alfabetización, un Factor Vital. Informe de Seguimiento de la Educación para Todos en el Mundo*. París: Autor.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Tecnología [UNESCO] (2010). *Llegar a los Marginados. Informe de Seguimiento de la Educación para Todos en el Mundo*. París: Autor.

- Pasupathi, M., Mansour, E. & Brubaker, J. R. Developing a life story: Constructing relations between self and experience in autobiographical narratives. *Human Development*, 50, 85-110.
- Patton, M. (1987). *How to Use Qualitative Methods in Evaluation*. Newbury Park, CA: Sage.
- Penuel, W. R. & Wertsch, J. V. (1995). Vygotski and identity formation: A sociocultural approach. *Educational Psychologist*, 30(2), 83-92.
- Peredo, M. (2003). La importancia del contexto en la lectura laboral. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 8(17), 13-35.
- Pillemer, D. B. (2003). Directive functions of autobiographical memory: The guiding power of the specific episode. *Memory*, 11(2), 193-202.
- Pintrich, P. (2003). A motivational science perspective on the role of student motivation in learning and teaching contexts. *Journal of Educational Psychology*, 95(4), 667-686
- Purcel-Gates, V. (2003). La alfabetización familiar: coordinación entre los aprendizajes de la escuela y del hogar. En A. Teberosky y M. Soler (Comps.), *Contextos de Alfabetización Inicial*. Barcelona: Editorial Horsori.
- Ricoeur, P. (2007). Historia y memoria. La escritura de la historia y la representación del pasado. En A. Pérotin-Dumon (Dir.), *Historizar el Pasado Vivo en América Latina*. Recuperado el 28 de octubre, 2008, desde <http://www.historizarelpasadovivo.cl/downloads/ricoeur.pdf>.
- Riemann, G. (2003). A joint project against the backdrop of a research tradition: An introduction to "Doing Biographical Research" [36 párrafos]. *Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research*, 4(3), Art. 18. Recuperado el 17 de febrero, 2010, desde <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0303185>.
- Ripke, M. & Huston, A. (2006). Poverty. Consequences for children. En L. Balter y C. Tamis-LeMonda (Eds.), *Child Psychology. A Handbook of Contemporary Issues* (2<sup>nd</sup> Ed.). New York, NY: Psychology Press.

- Rhyner, P. M., Haebig, E. K., & West, K. M. (2009). Understanding frameworks for emergent literacy stage. En P. M. Rhyner (Ed.), *Emergent Literacy and Language Development. Promoting Learning in Early Childhood*. New York, NY: The Guilford Press.
- Rogoff, B., & Morelli, G. (1982). Perspectives on children's development from cultural psychology. *American Psychologist*, *44*, 343-348.
- Rogoff, B., Mosier, C., Mistry, J., & Göncü, A. (1993). Toddler's guided participation with their caregivers in cultural activity. In E. A. Forman, N. Minick, & C. A. Stone (Eds.), *Contexts for Learning: Sociocultural Dynamics in Children's Development*. New York, NY: Oxford University Press.
- Rojas, J. (2010). *Historia de la Infancia en el Chile Republicano 1810-2010*. Santiago: Junta Nacional de Jardines Infantiles.
- Rosenthal, G. (1993). Reconstruction of life stories. *The narrative Study of Lives*, *1*(1), 59-91.
- Rosenthal, G. (2004). Biographical research. En C. Seale, G. Gobo, J. F. Gubrium, D. Silverman (Eds.), *Qualitative Research Practice*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Rosenthal, G., & Fischer-Rosenthal, W. (2004). the analisis of narrative-biographical interviews. En U. Flick, E. von Kardoff & Steinke, I. (Eds.), *A Companion to Qualitative Research*. London: SAGE.
- Salazar, G., & Pinto, J. (2002). *Historia Contemporánea de Chile V. Niñez y Juventud*. Santiago: LOM Ediciones.
- Sautu, R. (2004). Estilos y prácticas de la investigación biográfica. En R. Sautu (Comp.), *El Método biográfico. La Reconstrucción de la Sociedad a Partir del Testimonio de sus Actores*. Buenos Aires: Lumiere.
- Scribner, S. & Cole, M. (1999). *The Psychology of Literacy*. Cambridge: MA: Harvard University Press.

- Sebastián, C. (2006). *Literacidad en Adultos. Determinantes Cognitivos y Motivacionales del Aprendizaje de la Lectura y la Escritura*. (Proyecto FONDECYT de iniciación de investigación No. 11060333). Santiago: Pontificia Universidad Católica de Chile, Escuela de Psicología.
- Sebastián, C., & Moretti, R. (2010a). Life trajectories and cognitive precursors of adult literacy. En B. Merrill & González, J. (Eds.), *Educational Journeys and Changing Lives. Adult Student Experiences. Vol 1*. Sevilla: Edición Digital@Tres.
- Sebastián, C., & Moretti, R. (2010b, septiembre). *Profiles of Cognitive Precursors of Adult Literacy. A Linkage between Learners' Biographical Trajectories and their Reading Learning Processes*. Ponencia presentada en 6th European Research Conference: Adult Learning in Europe – Understanding Diverse Meanings and Contexts, European Society for Research on the Education of Adults, Lynköping, Suecia.
- Sebastián, C. & Moretti, R. (work in progress). Profiles of cognitive precursors to reading acquisition: Contributions to a developmental perspective of adult literacy.
- Sebastián, C., & de Villers, G. (2006). Dynamiques identitaires et sens de la formation. Une étude exploratoire du point de vue historico-culturel. En J. Barbier, E. Bourgeois, G. de Villers, & M. Kaddouri (Eds.), *Constructions Identitaires et Mobilisation des Sujets en Formation*. París: L'Harmattan.
- Sotomayor, F. (2010). “Contigo Aprendo”. Nuestra experiencia de alfabetización. *Diálogos. Educación de Adultos, edición especial*, 3-6. Recuperado el 21 de enero, 2011, desde [http://cca.mineduc.cl/Materiales\\_Campana\\_Contigo\\_Aprendo/](http://cca.mineduc.cl/Materiales_Campana_Contigo_Aprendo/).
- Storch, S. A., & Whitehurst, G. J. (2002). Oral language and code-related precursors to reading: Evidence from a longitudinal structural model. *Developmental Psychology*, 38(6), 934-947.

- Street, B. (1984). *Literacy in Theory and Practice*. New York, NY: Cambridge University Press.
- Street, B. (2005). *Understanding and Defining Literacy*. Paper commissioned for the EFA Global Monitoring Report 2006. Recuperado el 30 de enero, 2011, desde <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001461/146186e.pdf>.
- Susperreguy, M. I., Strasser, K., Lissi, M. R., & Mendive, S. (2007). Creencias y prácticas de literacidad en familias chilenas con distintos niveles educativos. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 39(2), 239-251.
- Taylor, M. C. (2006). Informal adult learning and everyday literacy practices. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 49(6), 500-509
- Thomsen, D., & Berntsen, D. (2005). The end point effect in autobiographical memory: More than a calendar is needed. *Memory*, 13(8), 846-861.
- Torres, R. M. (2006). Alfabetización y aprendizaje a lo largo de toda la vida. *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, [Año 28](1). 25-38.
- Torres, R. M. (2008). *Alfabetización y Acceso a la Cultura Escrita por parte de Jóvenes y Adultos Excluidos del Sistema Escolar. Un Estudio de Campo en Nueve Países de América Latina y el Caribe. Resumen Ejecutivo*. CREFAL-Fronesis. Recuperado el 8 de julio, 2008, desde [http://www.crefal.edu.mx/investigacion/abstract\\_rosa\\_maria\\_torres.htm](http://www.crefal.edu.mx/investigacion/abstract_rosa_maria_torres.htm).
- Undurraga, C. (2004). *¿Cómo Aprenden los Adultos? Una Mirada Psicoeducativa*. Santiago de Chile: Ediciones Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Undurraga, C. (2010). *De la Conquista del Mundo a la Conquista de Sí Mismo*. Santiago de Chile: Ediciones Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Vellutino, F. R., Tunmer, W. E., Jaccard, J. J., & Chen, R. (2007). Components of reading ability: Multivariate evidence for a convergent skills model of reading development. *Scientific Studies of Reading*, 11(1), 3-32.
- Venezky, R. L., & Sabatini, J. P. (2002). Introduction to this special issue: Reading development in adults. *Scientific Studies of Reading*, 6(3), 217-220.

- Vernon-Feagans, L., Scheffner, C., Miccio, A., & Manlove, E. (2002). Early language and literacy skills in low-income African American and Hispanic children. En S. Neuman & D. Dickinson (Eds.) *Handbook of Early Literacy Research*. New York, NY: The Guilford Press.
- Villalón, M. (2008). *Alfabetización Inicial. Claves de Acceso a la Lectura y Escritura desde los Primeros Meses de Vida*. Santiago de Chile: Ediciones Universidad Católica de Chile.
- Voloshinov, V. N. (2009). *El Marxismo y la Filosofía del Lenguaje*. Buenos Aires: Ediciones Godot. (Publicado originalmente en 1929)
- Vygotski, L. S. (1993). Pensamiento y lenguaje. En *Obras Escogidas II. Problemas de Psicología General*. Madrid: Visor. (Trabajo publicado originalmente en 1934)
- Vygotski, L. S. (1995). La prehistoria del desarrollo del lenguaje escrito. En *Obras Escogidas III. Problemas del Desarrollo de la Psique*. Madrid: Visor. (Trabajo publicado originalmente en 1931)
- Wasik, B., Dobbins, D., & Herrmann, S. (2002). Intergenerational family literacy: Concepts, research, and practice. En S. Neuman & D. Dickinson (Eds.) *Handbook of Early Literacy Research*. New York, NY: The Guilford Press.
- Watson, R. (2002). Literacy and oral language: Implications for early literacy acquisition. En S. Newman & D. Dickinson (Eds.), *Handbook of Early Literacy Research*. New York, NY: The Guilford Press.
- Wertsch, J. (1998). *La Mente en Acción*. Buenos Aires: Aique.
- Whitehurst, G. J., & Lonigan, C. J. (1998). Child development and emergent literacy. *Child Development*, 69(3), 848-872.
- Whitehurst G. J., & Lonigan, C. J. (2002). Emergent literacy: from prereaders to readers. En S. Neuman & D. Dickinson (Eds.) *Handbook of Early Literacy Research*. New York, NY: The Guilford Press.
- Wilson, A. E. & Ross, M. (2003). The identity function of autobiographical memory: Time is on our side. *Memory*, 11(2), 137-149.

- Wood, C. (2000). Rhyme awareness, ortographic analogy use, phonemic awareness and reading: An examination of relationships. *Educational Psychology*, 20(1), 5-15.
- Zinn, J. (2004). *Introduction to Biographical Research*. Social Contexts and Responses to Risk Network [SCARR] working paper N° 4. Recuperado el 13 de febrero, 2010, desde <http://www.kent.ac.uk/scarr/publications/Wkpaper2004.htm>.

## Anexos

<b>ANEXO 1: ESTADÍSTICOS DESCRIPTIVOS POR PERFIL DE PRECURSORES.....</b>	<b>86</b>
<b>ANEXO 2: PAUTA DE ENTREVISTA BIOGRÁFICA .....</b>	<b>95</b>
<b>ANEXO 3: PAUTA DE CONVENCIONES UTILIZADAS EN LA TRANSCRIPCIÓN .....</b>	<b>99</b>
<b>ANEXO 4: ESQUEMA DE HITOS BIOGRÁFICOS GRUPO 1 .....</b>	<b>100</b>
<b>ANEXO 5: SEGMENTACIÓN TEMÁTICA DE TEXTOS CASO AMANDA .....</b>	<b>103</b>
<b>ANEXO 6: SEGMENTACIÓN TEMÁTICA DE TEXTOS CASO LUISA .....</b>	<b>114</b>
<b>ANEXO 7: SEGMENTACIÓN TEMÁTICA DE TEXTOS CASO JUSTO.....</b>	<b>119</b>
<b>ANEXO 8: ESQUEMA DE HITOS BIOGRÁFICOS GRUPO 2 .....</b>	<b>127</b>
<b>ANEXO 9: SEGMENTACIÓN TEMÁTICA DE TEXTOS CASO MARCIA.....</b>	<b>131</b>
<b>ANEXO 10: SEGMENTACIÓN TEMÁTICA DE TEXTOS CASO FERNANDA .....</b>	<b>136</b>
<b>ANEXO 11: SEGMENTACIÓN TEMÁTICA DE TEXTOS CASO JAIME.....</b>	<b>141</b>
<b>ANEXO 12: ESQUEMA DE HITOS BIOGRÁFICOS GRUPO 3 .....</b>	<b>145</b>
<b>ANEXO 13: SEGMENTACIÓN TEMÁTICA DE TEXTOS CASO MABEL.....</b>	<b>147</b>
<b>ANEXO 14: SEGMENTACIÓN TEMÁTICA DE TEXTOS CASO ÁNGELA .....</b>	<b>155</b>

## Anexo 1: Estadísticos descriptivos por perfil de precursores

*Grupo 1: Desempeño alto en “reconocimiento de palabras”, desempeño medio-bajo en “razonamiento verbal” y desempeño bajo en “conciencia fonológica”*

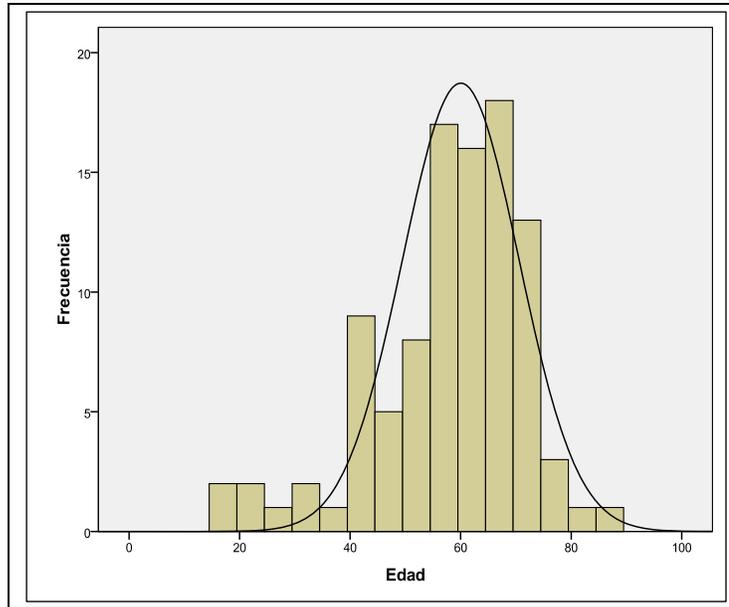
El grupo 1 se compuso de 99 sujetos. Se presentan a continuación los estadísticos descriptivos del Grupo 1 en las variables ‘Edad’, ‘Escolaridad’ y ‘Sexo’ (ver Tabla 1).

Tabla 1: Estadísticos descriptivos grupo 1

	Edad (años)	Escolaridad (años)
N válido	99	94
N perdido	0	5
Media	57,76	2,86
Error estándar de la media	1,363	0,253
Desviación estándar	13,566	2,452
Mediana	60	3,00
Moda	60	3
Rango	68	12
Mínimo	17	0
Máximo	85	12
Sexo	Femenino	Masculino
Frecuencia	87	12
Porcentaje	87,9	12,1

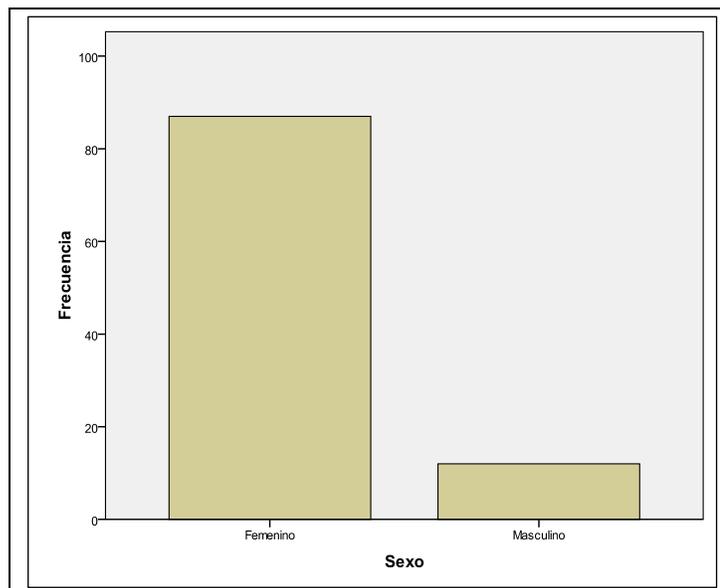
*Edad:* en este grupo la media fue de 57,76 años, con una desviación estándar de 13, 566. La mediana y la moda se ubicaron en los 60 años. El rango de la variable se extendió entre los 17 y los 85 años de edad. En el Gráfico 1 se puede visualizar la distribución de esta variable en el grupo.

Gráfico 1: Frecuencias de la variable edad en el Grupo 1



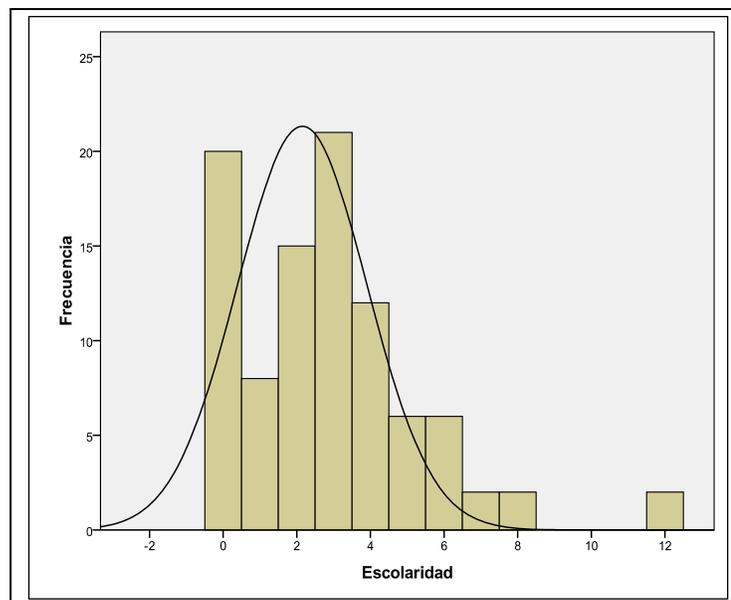
*Sexo:* el 87,9% de los casos correspondió a sexo femenino (87 casos), y el 12,1% correspondió a sexo masculino (12 casos), lo que se traduce en una proporción de 29 mujeres por cada 4 hombres. Esto puede visualizarse en el Gráfico 2.

Gráfico 2: Frecuencias de la variable sexo en el grupo 1



*Escolaridad:* la media se ubicó en los 2,86 años, con una desviación estándar de 2,452. La mediana y la moda se ubicaron en los 3 años de escolaridad. El rango de la variable se extendió entre 0 y 12 años. Es de considerar que un número importante de sujetos se reportó sin escolarización (20 casos, frente a 21 casos con 3 años de escolarización), como puede verse en el Gráfico 3.

Gráfico 3: Frecuencias de la variable escolarización en el Grupo 1



En definitiva, a partir del análisis estadístico descriptivo se puede decir que el Grupo 1 se caracteriza por estar compuesto por personas de 17 a 85 años que se concentran en torno a los 57,76 (SD= 13,566), mayoritariamente mujeres, y que reporta alrededor de 3 años de escolarización (M= 2,86; SD= 2,452), aunque un número importante reporta cero años en esta última variable.

*Grupo 2: Desempeño alto en “reconocimiento de palabras”, desempeño medio-alto en “conciencia fonológica” y desempeño medio en “razonamiento verbal”.*

El grupo 2 estuvo compuesto por 37 sujetos. Se describen a continuación los estadísticos descriptivos del Grupo (ver Tabla 2).

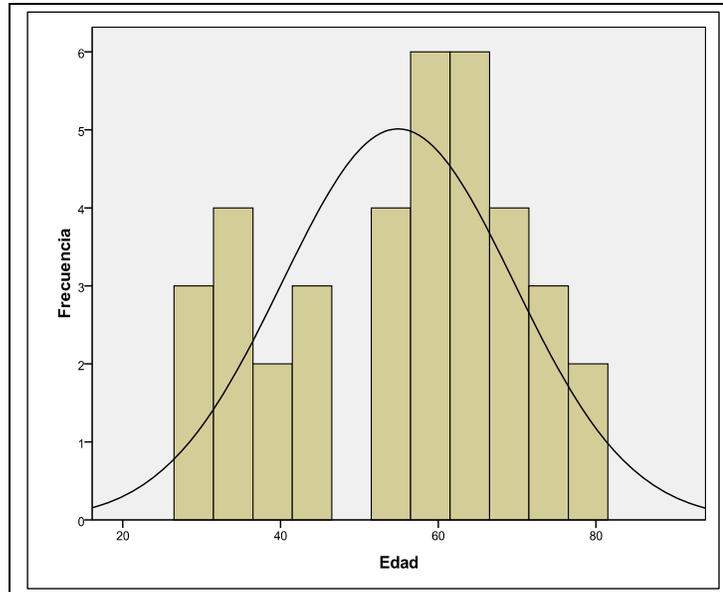
Tabla 2: Estadísticos descriptivos Grupo 2

	Edad (años)	Escolaridad (años)
N válido	37	34
N perdido	0	3
Media	55,49	5,59
Error estándar de la media	2,433	0,573
Desviación estándar	14,8	3,34
Mediana	59	6
Moda	29 <sup>a</sup>	6
Rango	51	12
Mínimo	29	0
Máximo	80	12
Sexo	Femenino	Masculino
Frecuencia	31	6
Porcentaje	83,8	16,2

a. Existen varias modas de edad en el grupo, todas constituidas por 2 sujetos. Se muestra la moda de menor valor.

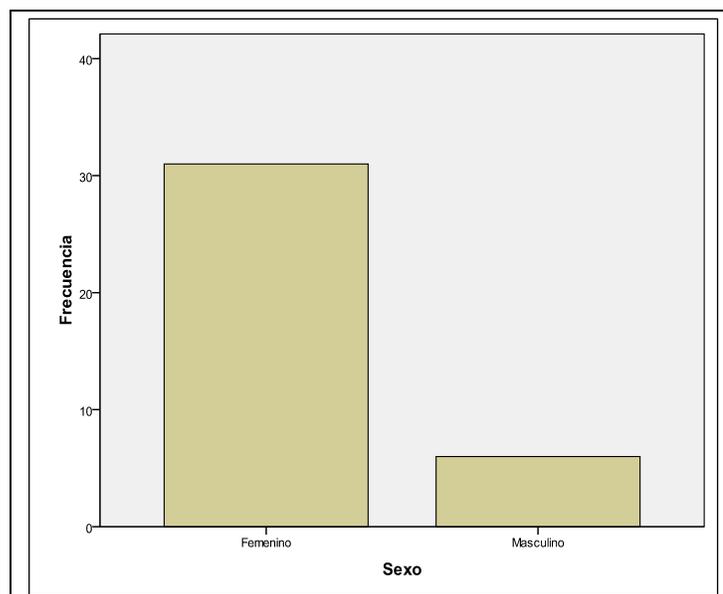
*Edad:* el Grupo 2 presentó una media de 55,49 años con una desviación estándar de 14,8. La mediana de edad fue de 59 años, mientras que la moda tuvo múltiples valores que no concentraron más de dos sujetos cada uno. El rango de edad del grupo se extendió entre los 29 y los 80 años. En el Gráfico 4 puede visualizarse la distribución de la variable en el grupo.

Gráfico 4: Frecuencias de la variable edad en el Grupo 2



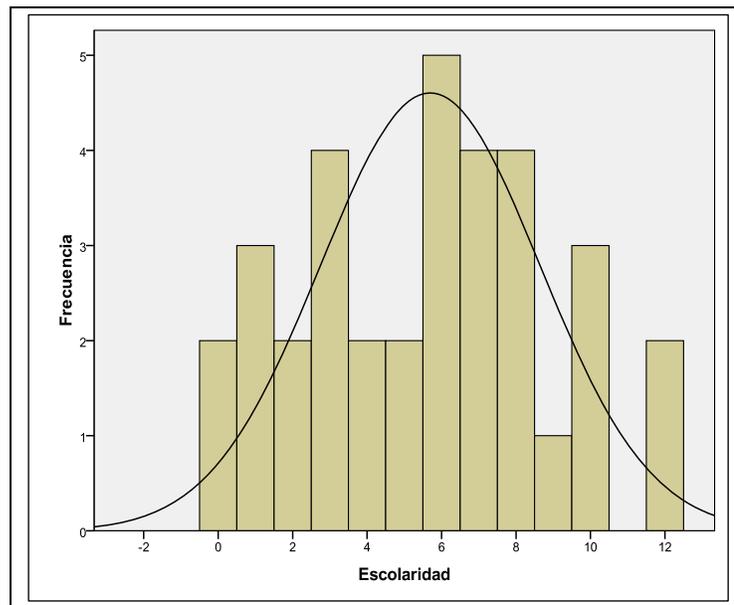
*Sexo*: el grupo 2 tuvo un 83,8% de mujeres y un 16,2% de hombres, presentándose una proporción de 31 mujeres por cada 6 hombres. Esto puede visualizarse en el Gráfico 5.

Gráfico 5: Frecuencias de la variable sexo en el grupo 2



*Escolaridad:* la media fue de 5,59 años con una desviación estándar de 3,340. La moda y la mediana se ubicaron en los 6 años de escolaridad. El rango de la variable se extendió entre 0 y 12 años. La distribución de la variable puede visualizarse en el Gráfico 6.

Gráfico 6 Frecuencias de la variable escolaridad en el Grupo 2



En síntesis, se puede decir que el Grupo 2 se caracterizó como un grupo compuesto por personas de 29 a 80 años de edad, con un promedio de edad de 55,49 años ( $SD= 14,8$ ), mayoritariamente mujeres, con alrededor de 6 años de escolaridad ( $M= 5,59$ ;  $SD= 3,34$ ).

*Grupo 3: Desempeño medio-bajo en “reconocimiento de palabras” y en “razonamiento verbal”, y desempeño muy bajo en “conciencia fonológica”.*

El grupo 3 estuvo conformado por 20 sujetos. Se describen a continuación los estadísticos descriptivos del grupo (ver Tabla 3).

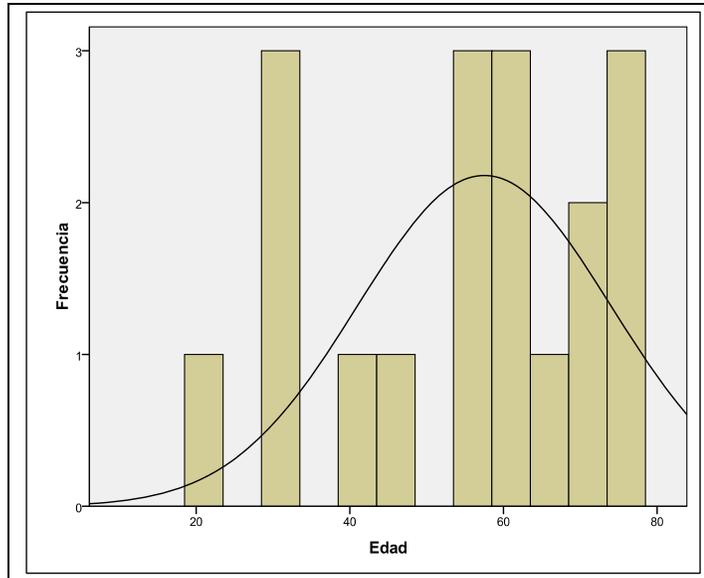
Tabla 3: Estadísticos descriptivos Grupo 3

	Edad (años)	Escolaridad (años)
N válido	18	19
N perdido	2	1
Media	54,44	1,63
Error estándar de la media	4,104	0,746
Desviación estándar	17,413	3,253
Mediana	57,50	0
Moda	55 <sup>a</sup>	0
Rango	56	10
Mínimo	21	0
Máximo	77	10
Sexo	Femenino	Masculino
Frecuencia	15	5
Porcentaje	75	25

a. Existen varias modas de edad en el grupo, todas constituidas por 2 sujetos. Se muestra la moda de menor valor.

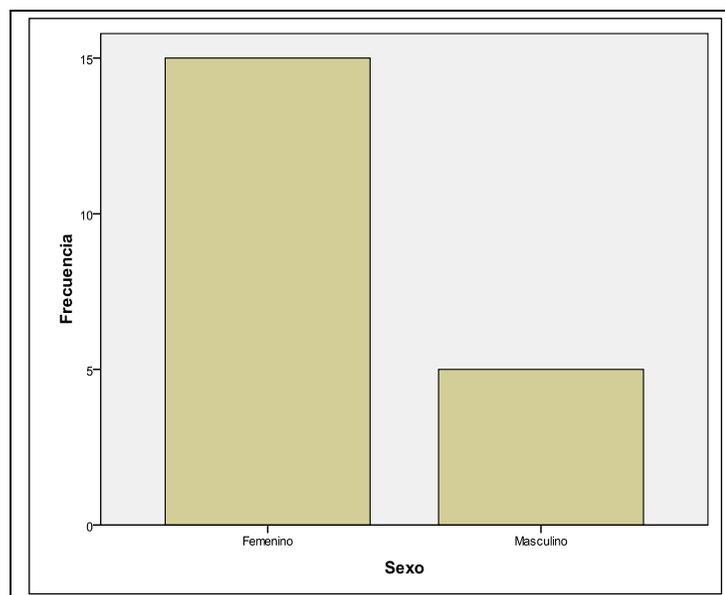
*Edad:* el promedio de los sujetos fue de 54,44 años, con una desviación estándar de 17,413. La mediana se ubico en 57,5 años, mientras que se presentaron múltiples modas con 2 sujetos. El rango de edad del grupo se extendió entre los 21 y los 77 años. En el Gráfico 7 se puede visualizar la distribución de la variable en el grupo.

Gráfico 7: Frecuencias de la variable edad en el Grupo 3



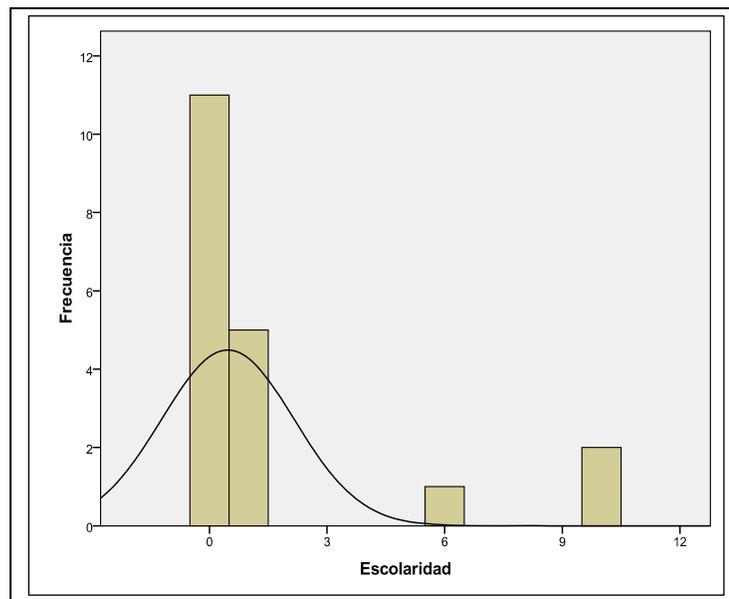
*Sexo*: la mayoría de los sujetos del Grupo 3 correspondió a mujeres, con un 75% (15 casos), frente a un 25% de hombres (5 casos), vale decir, con 3 mujeres por cada hombre. Esta proporción puede visualizarse en el Gráfico 8.

Gráfico 8: Frecuencias de la variable sexo en el grupo 3



*Escolaridad:* la media fue de 1,63 años con una desviación estándar de 3,253. La mediana y la moda fueron de 0 años de escolaridad (11 sujetos). El rango de la variable se extendió entre 0 y 10 años. La distribución de la variable puede visualizarse en el Gráfico 9.

Gráfico 9: Frecuencias de la variable escolarización en el Grupo 3



En síntesis, se puede decir que el Grupo 3 se caracteriza como un grupo compuesto por personas de 21 a 77 años, con un promedio de edad de 54,44 años (SD=. 17,413), con una proporción de 3 mujeres por 1 hombre, con un promedio de escolaridad de 1,63 años (SD= 3,253) y reportándose sin escolarización la mayor parte del grupo.

## Anexo 2: Pauta de entrevista biográfica

### *Introducción*

- Le contacté porque estoy haciendo una investigación en que busco conocer la historia de personas adultas que han aprendido a leer y escribir hace poco tiempo. Por eso me comuniqué con usted, me interesa conocer la historia de su vida, su infancia, juventud y adultez, hasta el momento en que comenzó a ir al curso de alfabetización.
- En esta investigación queremos conocer qué eventos, sucesos, vivencias, van marcando la vida de las personas que aprenden a leer y escribir siendo adultos, y qué experiencia tienen con la lectura y la escritura antes de entrar al curso de alfabetización. Su historia será reunida con otras historias de personas que serán entrevistadas.
- Me gustaría reunirme con usted al menos dos veces, durante una hora más o menos en cada entrevista. La idea es que en la primera entrevista me cuente sus vivencias, y en la segunda entrevista pueda consultarle sobre algunos temas más puntuales de su historia. [Cosas en que tenga dudas, etc.]
- Existe una carta de consentimiento, que es un contrato que asegura que la información que usted me cuente será tratada con respeto y confidencialidad.

[Lectura carta de consentimiento].

[Recordar la existencia de un regalo de retribución, y que también se le devolverá su historia escrita]

- Si no le molesta, es muy importante para mí grabar la entrevista, y así no perder detalle de lo que me cuente. Empecemos.

### *Inicio de Entrevista*

- Quisiera pedirle que vayamos revisando los periodos más importantes de su vida, desde sus primeros recuerdos de infancia, hasta cuando empezó a ir al curso de alfabetización. La idea es ir viendo en qué años sucedieron los eventos de su vida y en qué lugares, quienes estaban ahí, qué cosas pasaron, etc.
- También me gustaría hacerle algunas preguntas sobre el leer y escribir durante su vida. Entonces usted me va contando su historia, y yo le pregunto por las dudas que me vayan surgiendo en el camino, ¿de acuerdo?

### *Preguntas-Guía*

INFANCIA [En caso de no comienzo del relato, estancamiento, omisión de la infancia]

- ¿Puede contarme cosas de cuando era niño/a? ¿Cuáles son los recuerdos más antiguos que tiene de su infancia?
- Las personas de su familia o las que conocía sabían leer? ¿Leían de vez en cuando o frecuentemente? ¿Leían con usted? ¿Había libros o revistas en su casa?

ÉPOCA ESCOLAR [En caso de estancamiento, omisión de la vida escolar]

- ¿Puede usted contarme cosas la época en que los niños suelen ir al colegio?
- ¿Fue al colegio? Si no, ¿por qué no?
- En el colegio, ¿cómo fue su experiencia de cuando enseñaban a leer y escribir?  
[Aclaración: cómo fue su experiencia de aprender a leer, cuanto -o qué- aprendió?]

VIDA FAMILIAR [En caso de estancamiento u omisión de la vida familiar de origen]

- ¿Puede contarme cosas de su familia cuando era niña? ¿Cosas de sus padres (hermanos, abuelos)?

#### VIDA LABORAL [En caso de estancamiento, omisión de la vida laboral]

- ¿Desde cuando trabaja/trabajó/ha trabajado usted? ¿Cómo ha sido su historia de trabajos/qué trabajos ha tenido? ¿Cómo han ido cambiando? ¿A Qué cosas se ha dedicado? ¿Qué cosas tuvo que aprender en su trabajo?
- En el trabajo, ¿sentía que tenía que saber leer? ¿Era necesario? ¿Cómo se las arreglaba cuando tenía que hacer algo que estuviese escrito?

#### VIDA FAMILIAR II [En caso de estancamiento familia actual]

- Puede contarme cosas de cuando conoció a su pareja/señora/marido
- Puede contarme cosas de cuando tuvo a su(s) hijo(s)
- Puede contarme cosas de cuando su(s) hijo(s) comenzaron a crecer.
- Puede contarme cosas de cuando su(s) hijo(s) comenzaron a ir al colegio
- ¿Se le hacía necesario leer y escribir, cómo lo hacía/se las arreglaba? (Indagar en tareas escolares, comunicaciones escolares, apoyo escolar material).

#### PARTICIPACIÓN SOCIAL [En caso de omisión o estancamiento de participación social]

- Estuvo usted alguna vez en una organización social, como un partido o sindicato. Cuénteme.
- ¿Fue usted alguna vez dirigente? Cuénteme.
- ¿Ha participado en parroquia o iglesia? Cuénteme.
- (Para todas las preguntas, especificar: ¿Se le hacía necesario leer y escribir, cómo lo hacía/se las arreglaba?)

#### VIDA COTIDIANA:

- ¿En qué aspectos de su vida cotidiana era o es más necesario saber leer o escribir? ¿Qué hacía, cómo se las arreglaba?

- Indagar: trámites, movilización en la ciudad, uso de medicamentos, seguir instrucciones o recetas, etc.

#### PASADO CERCANO Respecto al periodo anterior al inicio del curso

- ¿Por qué decidió entrar a estudiar? ¿Cómo fue el proceso de decidir/animarse a estudiar?
- ¿Qué reacción tuvo su pareja cuando decidió volver a estudiar? ¿Y sus hijos? ¿otras personas cercanas?

#### *Preguntas de Apoyo*

- DESCRIPTORES ¿Cuándo sucedió eso? ¿Cómo era ese lugar/tiempo? ¿Quiénes estaban ahí? ¿Qué hacían? ¿Cómo se llevaban? ¿Qué buscaban/Por qué estaban ahí?
- CONECTORES ¿Por qué hizo usted eso? ¿Por qué hizo [alguien] eso? / (¿Qué pensó en ese momento? ¿Qué opina de su reacción -propia-?) [Para evitar ambigüedades] ¿Podría haber hecho otra cosa? ¿Podría haber sido de otra forma?
- INVITACIÓN [Repetir últimas frases, recoger ideas sugeridas/insinuadas] ¿Y qué pasó después? ¿Qué pasó antes? ¿Cómo sucedió [tal]?
- ACLARACIÓN ¿Qué es...? ¿De qué se trata...? [En el caso de términos (conceptos, actividades, etc.) que el entrevistador no conozca]

#### *Finalización de Entrevistas*

Agradecer el tiempo concedido y la información compartida. Preguntar si desea decir algo sobre la entrevista antes de terminar. Dejar acordada la próxima reunión.

[ENTREVISTA 2. Preguntar si desea decir algo sobre la entrevista antes de terminar. Dejar abierta la posibilidad de una nueva reunión. Acordar entrega de entrevistas transcritas.]

### Anexo 3: Pauta de convenciones utilizadas en la transcripción

:	Cuando se alarga el sonido de la letra anterior (en vez de casaa, casa:, en vez de leeejos, le::jos)
,	Micro-pausa (había chanchos, gallinas, patos)
.	Micro-pausa que marca cambio de tópico (cuando bajamos del valle nos encontramos con X. Me acuerdo que en el valle...)
...	Pausa moderada de alrededor de un segundo
(2.0)	Pausa de varios segundos indicados en paréntesis
-	Interrupción palabra o frase (Fuimos a la ca- ca- casa...)
(palabra)	Trascripción poco clara
*palabra*	Palabra dicha mientras se pronuncia con risa
**	Risa sin palabra
_palabra_ _frase_	Palabra o frase con baja del tono (o murmuración que se entiende)
(RUIDO)	Eventos paralingüísticos registrados en la grabación
(xxx)	palabra ininteligible
+palabra+ +frase+	Palabra o frase con alza del tono
<i>Cursiva</i>	Lee, recita, canta una obra (por ejemplo, cita de una obra, como dice una canción, lee un cuaderno, etc.)
<b><u>Palabra</u></b>	Énfasis en esa palabra

## Anexo 4: Esquema de Hitos Biográficos Grupo 1

Periodo	Contexto	Familia	Educación	Trabajo	Comunidad Vida cotidiana
<b>Infancia y niñez temprana</b> (1-6 años aprox.)	Contexto de pobreza rural. Entorno sociocultural escasamente alfabetizado. ( <b>Amanda</b> )	Padres no lectores. Relación con abuela lectora ( <b>Amanda</b> ).			
	Entorno sociocultural escasamente alfabetizado ( <b>Luisa</b> )	Padre escasamente lector, madre no lectora ( <b>Luisa</b> )			
	Contexto de pobreza rural. Entorno sociocultural no alfabetizado ( <b>Justo</b> )	Padre sabe leer, madre analfabeta ( <b>Justo</b> )			
<b>Niñez intermedia</b> (7-12 años aprox.)			Asiste a la escuela 3 años Malos tratos por parte del profesor rural. Abandono de la escuela al tercer año Amiga le enseña el alfabeto ( <b>Amanda</b> )	Actividades laborales domésticas. ( <b>Amanda</b> )	
		Muerte temprana del padre; Comienza a vivir en casas de familiares Madre vuelve a casarse ( <b>Luisa</b> )	Abandono de la escuela al tercer año. Experiencia escolar poco sistemática ( <b>Luisa</b> )		

<b>Periodo</b>	<b>Contexto</b>	<b>Familia</b>	<b>Educación</b>	<b>Trabajo</b>	<b>Comunidad Vida cotidiana</b>
		Padre enferma de gravedad. <b>(Justo)</b>	Inscripción y abandono de la escuela (4 clases). <b>(Justo)</b>	Trabajo en labores agrícolas, para reemplazar al padre enfermo. <b>(Justo)</b>	
<b>Adolescencia</b> (12 a 20 años aprox.)		Muerte abuela materna <b>(Amanda)</b>	Breve periodo en internado de religiosas y abandono definitivo de la escuela (embarazo no deseado). <b>(Amanda)</b>	Trabajo doméstico Migración a ciudad minera, como cocinera <b>(Amanda)</b>	
			Experiencia breve de escuela para adultos <b>(Luisa)</b>	Migraciones ciudad. Trabajo doméstico. Hijos de empleadores enseñan el alfabeto y elementos de lectura <b>(Luisa)</b>	
				Trabajos forestales temporales. <b>(Justo)</b>	
<b>Adulthood temprana</b> (20-40 años aprox.)	Ubicación de todos los participantes en Santiago	Inicio relación con marido actual Nacimientos e inicio de periodo de escolarización de los hijos. Participación activa como soporte educativo. <b>(Amanda)</b>	Primeras experiencias de participación educativa (repostería) <b>(Amanda)</b>		Migración familiar a Santiago y dificultades para moverse en la ciudad Primeras experiencias de participación en parroquia <b>(Amanda)</b>

Periodo	Contexto	Familia	Educación	Trabajo	Comunidad Vida cotidiana
		Empieza relación con pareja actual. Abandona empleo Nacimientos e inicio de periodo de escolarización de los hijos ( <b>Luisa</b> )			
		Recuerdo de “ausencia” en la crianza de los hijos, debido a las obligaciones laborales ( <b>Justo</b> )	Involucramiento en escuela nocturna. Haber aprendido “bastante” lectura. Practica la lectura autónomamente, en privado. ( <b>Justo</b> )	Peoneta, vendedor y repartidor de empresa lechera Inicio de labores de jardinería ( <b>Justo</b> )	Dificultades de lectura en el espacio urbano.. Comienza a intentar “hacer hablar” las letras Participación en parroquia (catequesis) ( <b>Justo</b> )
<b>Adultez media y avanzada</b> (40 en adelante)			Involucramiento en curso de alfabetización ( <b>Amanda</b> )		Participación en grupo parroquial ( <b>Amanda</b> )
			Involucramiento en curso de alfabetización ( <b>Luisa</b> )		
			Involucramiento en curso de alfabetización ( <b>Justo</b> )		

## Anexo 5: Segmentación Temática de Textos Caso Amanda

*[Experiencias Familiares] “Mi mamá no sabía leer nada...”*

Mi papá:, mi mamá no sabía leer nada, mi mamá firmaba:, con su dedo. Mi papá:, firmaba. Él no sabía leer ni escribir, pero, sumaba, restaba y multiplicaba como, los dioses. E:ll-, ellos no fueron nunca al colegio. Entonce:s, mi mamá, igual ella: cuando pa... pa hacer la A, la O, todas esa:s, las letras, ella me ayudaba con su manito y me ayudaba mi mamá... a pesar de que ella no sabía. Entonces le decía a mi hermana mayor ¿ +Por qué+ no le ayudas a tu hermana más chi::ca poh? Si ella es más chica, tú tení que ayudarle, si tu sabí un poco +más que e:lla+... (AA, I, 25)

*[Experiencias Familiares] “Mi abuelita me leía...”*

A.: Mi abuelita me, me leía no más, porque ella tenía:, libros, cosas. Porque ella fue siempre muy católica poh ¿Ve?... entonces siempre: lo:s, tuvo que nosotras fuéramos católicas. Entonce:s, ella leía: y yo escuchaba poh. (AA, II, 49)

R.: ¿La biblia? (AA, II, 50)

A.: Claro. Y ella me decía, que yo tenía que ir a la escue:la, que tenía que apre:nder, todo eso... entonces\_, siempre tuve el apoyo de:, pa que aprendiera a leer y todo pero:, mi profesor era él, ma:lo. (AA, II, 51)

*[Época Escolar] “Todo ese tiempo fue duro y doloroso para mí...”*

Ahí había una escuelita. Iríamos su:s sesenta niños. Todos de muy escasos recursos... los papás con harto sacrificio nos... nos mandaban al colegio... yo caminaba como me:dia hora más o menos, para llegar, al colegio\_. Todos los días, en la mañana... y:, en el invierno no íbamos a clase. Porque nevaba mucho. Alrededor de dos, tres metros caían. Es, una zona cordilleral esa.

(CARRASPEA). Entonces, lo poco y nada que ahí, llegué a aprender... el profesor que teníamos era, muy estricto... ma:lo se podría decir que era. No como aho:ra que, les enseñan a los niños. Les explican, él no explicaba. Él tiraba no más y:, si el que +quería aprendía+, y el que no, mala suerte no más. (AA, I, 5).

[...] En vez de, aprender, en vez de:, de ir contentos, íbamos todos aterrorizados al colegio. No tuvimos una buena:... eh, los primeros años fueron muy duros para nosotros, para aprender a:... a leer y escribir. Y como los papás de uno no, tampoco sabían leer y escribir no:, no nos apoyaban como nosotros. O +como yo+ apoyé a mis hijos, porque tengo todos gracias a Dios mis hijos profesionales. Entonce:s, todo ese tiempo fue, duro, y doloroso para mí. Por eso que yo de:, adulto +siempre decía+, +algún día+ voy a tener la oportunidad de poder, eh, ir al colegio y +aprender a leer+. Pero ya cuando ya tenga, +todos mis hijos+, que hayan estudia:do, tengan su profesión. Yo me había (sacrificado) por ellos (AA, I, 7).

*[Época Escolar] Qué le importaba al profesor si los niños aprendían o no aprendían... (AA, I, 14-19)*

E. [...]¿En el colegio usted tiene recuerdos de que le hayan enseñado a leer y escribir? (AA, I, 14)

A.: +Muy poco+, muy poco. El profesor no lo:s... una vez le podía decir mire +esta letra+ se hace así así... nunca, nos retaba no más... nu:nca nos, nos +tomó en cuenta+. O sea antes, los profesores no tomaban +mucho en cuenta+. Además é:l, en esa lejanía que estaba, total qué le importaba a él si la gente aprendía, si los niños aprendían o no aprendían. (AA, I, 15)

R.: Si no aprendían no importaba... (AA, I, 16)

A.: No importaba, para él no, no, no le interesaba... y... además nosotros tampoco, como le teníamos miedo, no nos daba el interés de... de +poder aprender+. Con el miedo que teníamos, que ...él cuando nos hacía leer, todavía me acuerdo cuando estaba como en segundo, tercer año... yo recibí muchas cachetadas de él... muchas... xxx xxx, si teníamos trenzas, nos levantaba de las +trenzas para arriba+. +Cómo no vas a saber leer+,+ como no vas a aprender+. Cómo, si xxxx, si el mismo no nos enseñaba. Nosotros no podíamos, decir, profesor usted no:... [...] no nos enseña bien, o no nos dice... qué letras son. (AA, I, 17-19).

*[Época Escolar] “El abecedario me lo enseñó una amiga”*

Yo me acuerdo que el abecedario, yo por una amiga que:, siempre me acuerdo de ella, nunca me lo voy a olvidar. El abecedario me lo enseñó una amiga. Estábamos chiquitas, ella vecina de nosotros, y con ella, ella me enseñó el abecedario. Y lo cantábamos, me acuerdo, arriba de las piedras, cantábamos el abecedario. (AA, I, 19).

[...] cuando, cuando yo le: decía, al profesor. Yo +ya me sé+ otra letra. A ver ¿Cuál es? Yo no podía pronunciar... eh la doble ve... entonces, yo le decía, +las dos+. ¿+Cuál es esa+? +Las dos ve poh+. No podía pronunciar +la doble ve+ poh, porque:... y ella me decía do:ble ve, doble, es do:ble, doble ve... tuve recuerdos +muy bonitos+ con mi amiga yo. (AA, I, 22).

*[Época Escolar] En el internado aprendí a tener más conocimiento de leer...*

A.: [...] Tuve la oportunidad porque allá:, con unos, unas monjas... iban y me, me, estuve un año en el internado, en O.

R.: ¿Y eso fue antes o después de cuando empezó a trabajar?

A.: Después de trabajar. O sea:, ya no seguí trabaja:ndo. Porque la:s, las monjitas querían que yo siguiera: estudiando, que no me quedara +ahí no más+. Entonces ellas me trajeron allí ahí a [...], al, al internado. Estuve un año ahí. En el internado. Me iba el día, domingo en la noche, en la tarde, y llegaba al internado hasta el día viernes, el día viernes a las dos de la, tarde salíamos y ya nos íbamos pal campo \_en las micros\_. Estuve +un año+ yo ahí, en ese internado. Ahí: a-, +ahí fue+ donde yo ya: aprendí más... a... a tener más conocimiento de:, leer, de escribir... sumar , restar. (AA, I, 45-47).

Ellas me, xxx, yo me quedaba ahí entonces ellas me ayudaban en reforzamiento. A, que yo, aprendiera bien a escribir, que aprendiera bien a leer, y así me... todo ese año. (AA, I, 84).

*[Educación de los Hijos] Que se les hiciera más fácil que a nosotros*

Ahí yo ayudá:ndoles, eh, +siempre yo pendiente+ de que ellos fueran, +mucho mejor+ que yo. Que ellos tuvieran todo lo que yo no pude, estudiar. Me conseguía libros, buscábamos por todos lados, íbamos al persa. Yo ayudándole, y:, salimos adelante con mis niños. Lo principal que era que, darles una +buena educación+ a ellos, que tuvieran que no, se esforzaran como nosotros y mi esposo, nos esforzamos pa ayudarlos a ellos. Que se les hiciera más fácil, su educación y todo. Y gracias a dios que todos tienen su buena profesión. (AA, I, 160)

[...] Si eso es lo más, lo más importante que ellos, estudiaran, que ellos tuvieran una posibilidad que yo no: la tuve. Por eso yo siempre dije, voy a sacrificarme todo lo que yo pueda, para que mis hijos tengan una profesión... se eduquen bien, tengan una profesión, tengan como:... lo que yo no pude, hacer, digamos. Porque yo no lo pude hace:r, no pude seguir... y yo decía a lo mejor era por flojera... o eran porque:, no podía y eran los medios poh, más encima que no

había, como para poder estudiar bien, o como:, mi hija, que cuando:, bajó de rendimiento en el colegio mi esposo me dijo busque una persona para que le ayude, a la niña poh. Págueme a una señora, a una profesora, le iba a dar, clases particulares a la casa a ella. Y así salió adelante po. (AA, II, 113)

A.: Y eso es lo que deberían de +haber hecho+ con, eso es lo que yo le decía, en esos años, +no había+ de eso, ni mi mamá ni mi papá tenían, esa, inteligencia, de decir, pucha, le vamos a ayudarle a mi hija pa que:... \_no poh, xxx xxx\_... a lo que:, yo aprendí no más y listo. Porque cuando M., eh, se atrasó:, por su enfermedad se atrasó e:lla... eh... porque le dio, tifus. Entonces estuvo va:rio tiempo que no pudo:... ir al colegio y todo, entonces ella se atrasó y donde tuvo tanta fiebre, to:do como que le dio una epilepsia, confundía las pala:bras, las co:sas, entonces ahí, tu- tuve que buscar una profesora que le fuera, a dar clases a la casa. Iba, tres veces en la semana, una hora o dos horas. Y así, ligerito e:n, antes de tres meses ella ya estaba, nuevamente... bien. (AA, II, 115)

*[Educación de los hijos] Esforzarse para ayudarlos a estudiar*

Igua:l, igual tuve que, ayudarlos a ellos, a ver, lo que, lo que yo podía ayudarles xxx... a que ellos leyeran. A que ellos, escribieran bien, estar pendientes de su:s materiales, que no les faltara nada, que estuvieran, +al día+ con las tare:a. Porque ellos almorza:ban, se lavaban sus manos, ya, (APLAUDE) +tarea en mano+. Vamos a hacer la tarea. Lo que siempre me preocupé de ellos que llevaran todas sus tareas... +mal hechas+ o +mal hechas+, pero:, sus tareas tenían que ir al día. Y se:r responsable yo le decía lo que, porque mi esposo siempre les decía lo mismo, sie:mpre me decían a mí, responsable, porque si usted:,s no son responsables desde chicos, cuando trabajen... como van a:, responder en el trabajo. Así que, siempre bien responsables, y todos salieron +muy buenos trabajadores+. No tengo que, que quejarme... y empezamos solos y quedamos solos los dos pue ¿Ve? \*\* (AA, I, 162)

Después con el tiempo, cuando ya:, mis niños empezaron a necesitar, que ellos necesitaban, que los ayudara con las tare:as... ahí fue lo difícil pa mí poh... porque mi esposo, siempre trabajaba afue:ra. Y yo tenía que ayudarle a mis hijos, +cómo lo hacía+, tenía que, esforzarme todo lo que pudiera. (AA, II, 111)

Cuando ellos me pedí:an, libros y cosas, pa alguna tare:a, y no estaba ahí, había que buscar. Aquí en e:l, aquí en S. con T., \_S. aquí, ahí hay un persa. Un mercado persa. Ahí: yo me iba:, con mi hija a buscar. Por ahí conseguíamos li:bro:s, empezábamos a buscar y hasta que encontrábamos, si le bu-, yo le busqué por +todos los medios+, para poder, ayudarlos. Buscábamos libros... hay u:na, que se llama los roperos de E.. También habían, tenían una biblioteca. Ahí también íbamos a buscar. Cuando ya:, mis hijos, empezaron a leer ya. Me decían mamá:, vamos ahí, a los roperos ahí, tiene que habe:r, libros o alguna cosa. Ahí íbamos a sacar tareas. Porque la municipalidad, estaba muy, muy acá. Nosotros vivíamos allá en la E, y la, municipalidad nos quedaba más lejos. Entonces los roperos de E., estaban más ce:rca. Ahí íbamo:s, a buscar tareas. (AA, II, 129)

A.: Solitos ahí, y yo ahí pegadita... que ma:mi, que e:sto lo o:tro, pero mami quédate con nosotros, que mamá me falta esto que mamá. +Ahí yo+, pendiente, o recortes, ayudándoles a buscar los recortes que antes todos los niños recortando cosas. Ahora no poh, ahora, buscan en el computador y lo sacan ahí no más, se terminó. Porque mis nietos son así poh. (AA, II, 137)

A.: [...] hasta hace poco no po, había que esforzarse mucho, igual que:... cuando mi hija... eh... estudió para auxiliar de pá:rvulos, se amanecía casi haciendo tareas. Entonce:s, +escribía, escribía+ y me daba pena verla como escribía y le dije a mi esposo, sa:be que la M., tanto que escribe esta pobre, que tiene tantas cosas que escribir ¿Por qué no le compramos una máquina de escribir? \_Y le compramos una máquina de escribir\_. Ahí la, todavía la tiene ella, xxx, su máquina ahí, que vive haciendo tareas. Que:, le comprábamos los roneos,

las hojas así que ahí tenía ella para hacer todas sus tarea. O mami, me +ayuda a recortar esto para pegar aquí+, que mami que esto, entonces, +todas esas cosas+ teníamos que ayudarles a ellos (AA, II, 139)

A.: [...] Era:, la mayor, ella, eh, la Y. ella, la que más se esforzó ayudándoles a sus hermanos más chicos también po. Claro que yo un:nca me despreocupé de ella, de que ella fuera igual al colegio, no:... yo +hacía todas mis cosas+ en la casa, cosa que ellos tuvieran, +todas las posibilidades+, que no dijeran ay, que mi mamá me mandó hacer esto, no. Ustedes se levantan, se duchan, toman desayuno, y +nos va:mos+ al colegio. Así lo hice yo co:n, con todos. Con los cuatro, pegaditos al colegio, Juan ya se sabía la hora, allá los iba a buscar, +fui siempre+ de esas mamás bien apegadas, los iba a dejar, y a buscar al colegio... na:da de que ellos se i:ban. Se venían solos, \_nada\_. (AA, II, 135)

*[Experiencias Cotidianas y Comunitarias] Seguir una receta*

Igual, yo igual, eh, o sea... +para todo+ hay que tene:r, medidas, las recetas. Porque, hay que saber leer lo que dice el producto, entonce:s... lo +poco y nada+, que yo sabía lo ocupaba, lo buscaba en la este, y ahí entendía. Igual que el dueño me decía, los gramos... que no se pasen de los gramos... un tercio, un octavo. Entonces todas esas cosas van en las matemáticas, y lo que yo no podía aprender y que es lo que ahora la señora M. nos enseñó... que es lo que era un tercio, que es lo que era un octavo [R: ¿Las fracciones?] Las fracciones, eso yo no, no lo aprendí nunca. Y ahora lo vine a aprender, ahora de, adulto. (AA, II, 172)

[...] Yo lo llevaba por tazas, o po:r, cuánto se llama, o por kilo, por medios kilos y todo. Pero:, no como nos enseñaron ahora po, lo que nos enseñó la señora M., yo decía, en +esos años+ me hubiera gustado a mi haber aprendido así... +esos

años+ cuando yo estuve en el colegio... si nos hubieran enseñado así, u:f, qué feliz sería (AA, II, 176)

*[Experiencias Cotidianas y Comunitarias] Dificultades para moverse en el espacio urbano (AA, II, 270-284)*

+A veces me preguntaban una dirección+... yo eso, por eso le digo que, yo menos mal que tengo, esa memoria que me ayudó, a +muchas cosas+... porque yo:, siempre recordaba las calles. Y mi, mi esposo igual, é:l, tie:ne una memoria \_que para que le digo\_. Se conoce todo Santiago, y usted le pregunta por tal calle, ésta, y +él sabe+... eh... cuando vino mi mamá y mi papá por primera vez acá Santiago... yo los llevé a recorrer todo Santiago... el cerro San Cristó:bal, Santa Lucí:a, La Mone:da... +todas las pa:rtes+ que... y siendo que yo conocía poco. Y me las arreglé +muy bien+ pa llevarlos. Incluso:, bueno ahora ya no ya poh, ahora vino ya xxx... e:n, Febrero vino un cuñado de E., que hace más de xxx años que él estaba en E. Entonces vino con otra: amiga, aquí a la casa. Y yo:, fui la guía... salimos pa todos lados... y no tuve problemas, +ni un problema+... incluso ellos andaban más perdidos que:... porque está todo diferente... están todas las ca:lles, el centro, está muy diferentes de cuando ella estaba aquí, entonce:s, \_yo no tuve ningún problema\_, en nada.

R.: ¿Pero habían algunas cosas sí que a usted le complicaban?

A.: La locomoción... [...] la que complica, es la locomoción. Porque de aquí teníamos que toma:r, al metro. Del metro pa allá:, así, teníamos que, arreglarnos.

R.: ¿Se acuerda alguna vez que haya tenido un problema importante por no haber podido leer bien?

A.: \_Que recuerde, no, no\_. [...] Porque como le digo. Si yo +tenía problemas+, preguntaba [...] Porque siempre decía... preguntando se llega a Roma, como dicen. Pero siempre me las arreglé así.

[Aprendizaje de la Lectura] “Ahora yo lo leo y sé lo que dice, a qué se refiere”

Me costó mucho para poder entender, lo que a mí lo que me costaba era mucho entender. Incluso de repente si yo puedo leer, y se me olvida... yo puedo leer mi bue:n trozo y después ¿ +Que lo que leí+ a la final? Como que se me olvi:da. Como que no tenía retención de, memoria. O sea se me olvidaban las cosas, con mucho facilidad. (AA, I, 86).

Yo lo leía como papagayo no más todo lo que, decía el libro lo leía, pero después no sabía que es lo que era. Ahora no poh, ahora yo lo le:o, y sé lo que dice, a qué se refiere, todo eso. (AA, I, 90).

Es +muy buena+ esa novela... sí (2.0) Ahora yo, yo lo entiendo todo y:, xxx, y siempre, me las he arreglado para:, pa leer lo:s, trocitos... de la biblia:, o trocitos de la mmm (2.0) Pero no... antes leía como papagayo, xxx, me pasa:ba. No había puntos, no había nada, llegaba no más. Ahora no poh, ahora:, yo me detengo en las puntos, las comas... eh, la, la exclamación. (AA, II, 262)

A.: Igual que pa escribir. Yo +escribía no más+. Aquí está, aquí está el cuade:rno y aquí escribía, +todo por parejo+ no más. Yo no me detenía:, a buscar una este o:... la:, cuánto se llama... ara escribir la: (3.0) Cuánto se llama, los nombres con mayúscula, yo escribía todo... para mí eran todas las letras iguales... entonces, eso es lo que ahora, no poh. Ahora yo aprendí, las minúsculas, las mayúsculas, imprenta... manuscrita... respetar (2.0) Los puntos, los si:gnos (1.5) \_Las comas\_. (AA, II, 264)

*[Evaluación Global Retrospectiva]*

He sido feliz, +muy feliz+ en mi vida, pero, ahora de adulto más porque aprendí yo a, a +leer bien+, a escribir, a desarrollarme como persona. Si incluso yo, +fui muy tímida+, era muy tímida, si yo incluso todavía tengo:, a mí se me pone, yo me pongo hasta tartamuda. Se me enreda la lengua pa hablar. Porque: de los mismos nervios yo:, hablaba mal (2.5) Sufrí mucho cuando chica. Tuve mucho sufrimiento. Más mi violación, cargar con un hijo que:, no sabía qué era, tener un hijo, no sabía lo qué es... la responsabilidad (1.5) Pero:, +seguí adelante+, seguí adelante, encontré un hombre que me quiso, me respetó, y me +ha respetado+ siempre... formamos un hogar hermoso con mis otros hijos, cuando nos casamos los hijos nos hicieron el matrimonio... porque el enviudó y ahí nos pudimos casar, después de xxx... porque él enviudó... entonces, +qué más+ puedo pedirle, a dios... sólo darle las gracias, las infinitas gracias de que, +esta persona+ que está aquí es, gracias al esfuerzo (2.5) A +mucho esfuerzo+ (2.0) Esa es mi historia po... y con dolor que:, con dolor que (SOLLOZA) cuando tuve a mis padres vivos yo, ellos +siempre se esforzaron+ por nosotros (2.0) Que fuéramos alguien en la vida... porque cuando tuviéramos hijos, también nos íbamos a esforzar por ellos, y es lo que yo he hecho, hice... esforzarme por mis hijos. Y cada día po, yo no:... +todos los días+, si no me llaman ellos los llamo yo... como están... mis nietos igual... yo a mi nieto, le enseñé a leer a escribir. Chiquitito estaba porque, mami ¿Cómo se escribe eso, mami cómo se escribe? Entonces yo, le enseñaba también, yo le, le ayudaba, a hacer sus tareas. Pero, con el conocimiento que yo tenía, mi poco, mi +poco conocimiento+ que yo tenía. No como ahora, que yo ya, puedo decir, +hagamos una suma+, +hagamos una resta+, o leamos este libro, de qué se trata (1.5) \_Y eso\_. (AA, I, 176)

El día en que la señora M. me entregó esa prueba+ y me dijo señora A. aquí tiene, un siete, en su prueba, lloré ese día... frente a +todas mis compañeras+... ese día yo lloré porque, nunca me había sacado un siete en una tarea... o nunca

me habían dicho, +está perfecto+, está bien. Y +ese fue+, el mejor día de mi vida, haber aprendido a leer... a desarrollar u-... una prueba (6.0) Ojalá ese día, me lo hubieran dicho cuando yo tenía uno:s... diez, doce años... +ahí tienen una prueba+. Pero después ya de adulta, a mis cincuentay ocho años recibí... una prueba con un siete (3.0) Quien me lo iba a decir... y esa es mi historia de mi vida que he tenido yo, con harto esfuerzo, para poder llegar ahora de adulto, a aprender a leer y a escribir bien, a desarrollarme, llegar a una parte y decir, ajh, aquí es... tomar una micro sin equivocarme porque aquí va esa micro iba adonde yo tengo que ir... o dar bien una dirección, porque yo ya sé donde es... yo ahora voy a L. donde vive mi hija, sé la micro que tengo que tomar, sé donde, tengo que bajarme... sin equivocarme, sin perderme, porque cuando yo llegué aquí a Santiago yo llegué nula... no sabía pa donde iba la micro como se dice... mi esposo que trabajaba me soltó, me dejó sola ahí no más, arrégleselas como usted pueda. Pero ahora no:, ahora yo ya sé tomar una micro... sé: defenderme, sé pararme y sé responder... que nadie me pase a llevar, ese ha sido mi logro, con aprender a leer y a escribir (2.0) Esa es mi +historia de vida+ (2.0) con altos y bajos, pero, esa es mi historia (SOLLOZA) (AA, I, 178)

## Anexo 6: Segmentación Temática de Textos Caso Luisa

*[Experiencias Familiares] Mi papá leía él poquito, pero la mamá no sabía nada*

Mi papá leía él poquito, también sabía poco... [...] Pero la mamá no sabía nada. [...] Antes creo que no habían colegios cuando ellos, antes, en la edad de ellos po, cuando estaban chicos ellos, no había colegio. Era ignorante, ignorante la gente, más ignorante que ahora, porque ahora está más: s... civilizada la gente de allá del campo (LS, I, 371-377)

*[Experiencia Escolar] Fui al colegio, pero no aprendía*

yo cuando fui al colegio fui muy poquito, y colegio de campo. En esos años lo profesore:s no había tanto control como hay ahora... a veces no iban en...iban una vez, iban quince días y quince días más no iban nah \_xxx xxx... \_si antes era:... no hay, no había control como el que hay ahora para un, para un profesional que... [...] el profesor era de S. Y ellos estaban en el campo allá, en el lado de... de... cuánto se llama, del río P, en esas partes en que es campo campo, Entonces no iban los profesores... estaba, nosotros íbamos al colegio, pero no iban los profesores, nos decían, la o::tra semana. [...] entonces por eso también uno no aprendía. Ahora hay más control eso sí... no es, no es igual allá en el campo, está más poblado, ahora tienen luz, en esos años no había luz, no había nada... ahora tienen [...] de todo. (LS, I, 307-311)

De siete años más o menos fui al colegio, pero el colegio pa empe-, había un solo colegio, y... los profesores a veces iban una... iban quince días al mes, y... no iban nada más, porque eran de S., y como allá era campo, tenía su familia en S. Entonces en esos tiempos había poco control po, en los colegios, y no, no nos hacían casi clases. Y más encima e:l... profesor era casado, tenía señora, y me sacaba de la sala para que le cuidara la guagua, entonces eso también, todo eso me:... no pude aprender, porque me sacaban de la clase. Como no teníamos

papá, entonces... y la mamá:... estaba lejos de nosotros, y, y estábamos con el tío... entonces me sacaban de clases pa ver la guagua... (AA, II, 57)

Si fui a la escuela, pero no:... no aprendía, porque como tenía el problema, le digo...no es igual cuando están los papás, y yo era la regalona. Era la regalona porque era mayor... entonces me afectó mucho no, no aprendía... aprendí a leer, pero no aprendí a escribir (LS, I, 37)

*[Experiencia Escolar] Fui al colegio, pero no me daba la cabeza para estudiar y trabajar*

Y fui también a un colegio ahí a M., pero ahí: estuve como tres meses no más fui, porque no::, no, no me daba la cabeza para estudiar y de-, y trabajar. [...] yo los acostaba muy tarde, y en la mañana a las siete ya había que estar con los niños, listos para el, para el furgón, pasaba la micro a buscar los niños al colegio. Entonces yo no:..., no terminé ahí en ese colegio. (LS, II, 275-279)

*[Contexto Laboral] Los niños me enseñaban las letras y me enseñaban a leer*

R.: [...] usted me decía que al principio, antes de que comenzara la entrevista que había, como, aprendido algunas cosas cuando cuidaba a los niños también.

L.: Sí po, aprendí:: por, curiosidad, los mismo niños me enseñaban a la... las letras y... me enseñaban a leer el libro (LS, I, 110-111)

L.: Los niños me enseñaban, sí, cuando estaban haciendo las tareas, porque uno la mandaban para que no se pararan los niños tenía que estar ahí [...] y la niña más grande que ahí:, me empezó a, a enseñar a leer, ¿quierís aprender? Y me enseñaba en el mismo libro de ella. (LS, II, 295)

L.: todos los días las niñas, las chiquillas me enseñaban, me enseñaban, y de repente me decían, te voy a dar una tarea, y a la tarde te voy a tomar la lectura. Y

así aprendí, como un... las niñas más grandes me enseñaban igual que si hubieran sido una maestra, que era ya una... la má grandes tenían ya como: doce años, tenía la más grande.

me hacía hacer las letras, las hacía como podía yo, y ahí me decía esta es la e:le, y así me fue enseñando. Me enseñaba en un libro de esos de:, que salían antes con unos dibujos. Unos libros empastados que salían con puros dibujos, igual eran entretenidos, xxx... y ahí iba conociendo yo, de ahí me enseñaron a conocer las letras. Y después:s:, me fueron po-, me fueron poniendo la ele, la e con la... l, y así. (LS, II, 315-323)

#### *[Educación de los Hijos]*

R.: ¿Y cómo lo hacían con las tareas, por ejemplo, usted los ayudaba?

L.: Me ayudaba mi, mi cuñada. Porque tenía ella estaba en el colegio, y ella les enseñaba. Y en el colegio también les ayudaban harto, es muy buen colegio este. [...] Sí les ayudaban harto ahí, cuando no: comprendían las tareas iban en la tarde y les enseñaban ahí mismo en el colegio. [...]

R.: ¿Y usted no, no se metía mucho con las cosas de las tareas de los niños?

L.: No, mi esposo cuando estaba acá los ayudaba, o sino, hacían... o llenaban... después más grande ya traían compañeros, sus grupos ahí, y hacían las tareas en grupo, y ahí: aprendieron... (LS, I, 242-251)

#### *[Experiencias Cotidianas y Comunitarias]*

[...] porque como era::, y después a uno le van enseñando... la micro dice ta:nto, y uno ahí, eh:... en esos años me acuerdo que tomaba la T., la cuatro parece que era, que iba para T. Y te bajabai en C., y ahí seguir, y así me fui aprendiendo a...

pero ahora yo salgo solo, puedo de la G., hasta el 18 puedo llegar sola, pero al centro no: po... me pierdo... si salgo poco (LS, I, 361).

Usted a lo largo de su vida, eh ¿en qué cosas encontró que le afectaba más el tema de no saber leer bien, o escribir bien?

L.: En que a veces a uno le preguntan cosas, y no, no sabe responder bien. [...] Ahora yo ya me desenvuelvo un poco mejor, pero antes yo no:... me daba vergüenza, \_todas esas cosas...porque... me decían que escribiera algo, y no sé escribir (2.0) Sé firmar, pero... las letras para:... escribirlas no sé componer los nombres... con que letras van, las primeras, y todas esas cosas, me falta mucho. Si yo aprendí a leer no más. (LS, I, 302-305)

*[Evaluación Global Retrospectiva]*

No:: se me ocurre que contar, que:: como le digo la.... yo he tenido harta suerte en la:... a mí me ha acompañado mucho la suerte, porque mi marido como le digo, es un... es muy trabajador, muy buen dueño de casa (2.0) Y e:so poh... nos ha ido bien

R.: Usted decía la vez anterior que al principio había sido difícil, pero ahora...

L.: Sí, difícil, pero después ya no, porque ya crecieron los hi:jos... mi hijo también trabaja en lo mismo que mi marido, la hija:: lleva la contabilidad de todo... de la gente que trabaja, le hace las imposiciones, todo eso, trabajan en, en conjunto... entonce:s es una:: bonita: experiencia que encuentro que tuve, porque yo no me esperaba eso, me ha acompañado demasiado la suerte.

R.: ¿Y usted antes qué pensaba?

L.: Yo antes no:, no pensé nunca que iba a vivir así como vivo ahora... que siempre iba a andar trabajando por ahí... de... empleada.

R.: ¿Y usted cree que su vida es feliz ahora?

L.: Claro... soy empresaria, tengo gente trabajando.

R.: Tiene sus camiones

L.: Mis camiones, con todo, todo legal, gracias a diós... porque mi marido en eso es todo derecho, todo, todo...todo xxx la ley. Así que:, por ese lado soy feliz..., y mi hijo también me salió buen hijo, no tiene vicios... puro trabaja. (LS, II, 505-523)

## Anexo 7: Segmentación Temática de Textos Caso Justo

### *[Experiencias Familiares] Mi papá leía, mi mamá no*

[...] los papás de él vivían cerca, de donde él podía ir a estudiar, les quedaba cerca... así que, ahí aprendió él... mi mamá no poh, mamá vivía mucho, mu:::cho más lejos de donde vivíamos nosotros, pa las montañas. Que las casas más cerca estarían como ir de aquí a E... \*\*, pa decirle una cosa... (JS, II, 147)  
Y era como ir de aquí:... a la escuela militar, una cosa así... [...] Eran dos horas de camino, que había que caminar... [...] por el medio del barro... y ya después el viejo ya comenzó a enfermarse, ya no ... (JS, I, 15-19)

### *[Experiencia Escolar] Era puro atado que nos matricularan*

...y ahí:... comencé a crecer, fui, me inscribieron pa ir al colegio, \*\* fui como dos o cuatro veces, después en las lluvias no, no podíamos cruzar los caminos, po:r... por los ríos...y más el viejo enfermo, no podíamos trabajar, o hasta no podía ir al colegio... e:, era ra puro atado no más que nos, matricularan (JS, I, 15)

### *[Experiencias Cotidianas y Comunitarias] Vergüenza de andar preguntando*

[...] la, las cosas que: que uno por sí... que da vergüenza no saber... andar preguntando... yo ahora me puedo movilizar pa cualquier lado y no tengo que estar preguntando... (JS, II, 211)

### *[Aprendizaje de la Lectura] Yo conocías las letras y comencé a hacerlas que me contestaran*

R.: ¿Y cómo fue usted aprendiendo las palabras, las letras...?

J.: De a poco... porque:, no sé, +conocía las letras yo+... [...] Me sabía, todas las letras me las sabía, pero lo que no las podía... juntar, porque se me cruzaban

\*\*... no las podía hacer hablar, y eso es lo difícil, pero después como: ya conocía las letras, y comencé a:, ésta con esta otra es así y así... como le decía yo, a hacerlas que me contestaran \*\* [...] pero me cuesta, me costó... harto... pero:, de a poco de a poco...

R.: Pero ¿Qué recuerda usted como el, que... que lo obligó a hacerlas hablar...?

J.: Por lo que le decía yo el otro día, por... por las micros... porque si no sabía pa que lado tenía que ir...que micro tenía que toma ¿pa donde iba a ir? [...] No y otra cosa es que en ese tiempo además que tenían número... porque era más fácil, porque decía el número, número tanto, entonces ahí veía ya, esa me sirve... (JS, II, 162-173)

[...] como le digo yo llego pa:... me dicen vaya a tal parte, +yo voy po+, porque sé:, ahora que micro tengo que tomar, pa donde ir, hasta donde tengo que ir...y en el auto igual... (JS, II, 213-216)

*[Experiencias Cotidianas y Comunitarias] Permiso de conducción*

R.: [...] cuando le tocó sacar el permiso de manejar, ahí tienen que hacer una prueba de las leyes del tránsito también poh. ¿Y cómo lo hizo?

J.: \*\* Es que ahora, está mucho más complicado [...] en ese tiempo: no le preguntaban si sabía +leer o escribir+ ni una cosa... o sea usted iba y::... uno le decía::, no entiendo poco las preguntas... ah, no impo:rta... pero, si lo querían es que supiera manejar no más... no era tanto, +ahora no+ poh, ahora... xxx. [...] Ahora está súper complicado. Y ahora más complicado todavía creo. (JS, II, 504-511)

*[Experiencias Educativas en la Adulthood] Aprendí solo, pero participar me sirvió harto*

J.: [...] después como, crecí, trabajé unos años allá, después me vine para acá... aquí también cuando recién llegué ... me matriculé:, pero xxx al estudio (2.0) Lo que sé lo sé así no más:s, si:n... sin participar en colegios... lo que participé ahora:, por lo menos me sirvió harto... porque yo... por lo menos pa escribir me cuesta más, pero pa leer no:... como yo siempre he estado leyendo, así por las mías no más... eh, por lo menos... sé bastante... pero pa escribir me cuesta un poco... [...] participé acá, pa leer no tenía problemas. Pero pa escribir me costaba más.

(- R.: ¿Y cómo aprendió a leer? - J.: Así solo... - R.: ¿Solo? - J.: Sí - R.: ¿Pero de chico...? - J.: +No, no+ , después de que llegué acá. - R.: ¿Cuándo llegó a Santiago?)

J.: Sí, porque se me hacía más complicada las cosas pa:... si yo llegaba a una parte, cómo sabí:a... por lo menos la micro, saber qué micro tengo que tomar, saber pa adonde iba... eso me comenzó a:... por eso yo había +entrado al colegio+, como le digo. Me matriculé ahí en el que está ahí... al lado de la municipalidad... [...] Sí. Ahí me inscribí, fui como dos meses, o tres meses no me acuerdo, y vino el golpe de estado, y hasta ahí llegó e:l... [...] Pero yo no alcancé a nada, \_a estar nada\_... [...] iba en, +en la noche+. Y en la noche, después de que venía del trabajo me iba: al, al colegio... pero no me sirvió de nada como le digo porque qué, después vino el golpe de estado, quedó hasta ahí... el estudio, porque después no se podía ir... (JS, I, 19-37)

*[Experiencias Educativas en la Aduldez] Todos estos meses que estuve ahí en el colegio, aprendí a leer bastante.*

J.: ahí ya, estuve:, \_no me acuerdo cua:nto\_... sí, porque esto fue e:n (3.0) septiembre... ahí como e:l 11 de Septiembre fue el golpe... (R.: “Sí”) o sea que todos estos meses yo estuve ahí, en el colegio ahí... ahí aprendí:, aprendí a leer

bastante... [...] era una abuelita la profesora... y ha-, y tenía una pacie:ncia pa enseñar... y a los que sabíamos menos, nos, como que nos ayudaba más... porque ahí ya había:n personas que sabían, igual que acá donde fui yo, no ve que le dije que hay personas que saben mucho más, +pero van igual+ po... y:, yo iba con otra chica que vivía donde mis primos, parece que era hija, no sé, pero:, no era hija de la señora, algunos decían que era hija de él, que la había re-, que la había recogido, \_no preguntábamos xxx\_... y íbamos los dos al colegio... en, la noche, pero ella... no se qué curso estaría haciendo ella... estaba adelantando más porque... no sé qué le pasaría que iba en la noche cuando podía ir en el día, no sé poh... así que::, ahí estuvimos, participando.. y ahí de, esta chica me ayudaba a hacer las tareas también, y después del golpe ya:... hasta ahí quedaron las clases... había toque de que:da, estuvo hasta cuanto tiempo co:n... restricción en las noches, que no se podía andar en las noches, tarde... [...]Así que hasta ahí, ya después no... ya después me salí de ahí... (JS, II, 217-221)

*[Experiencias Educativas en la Aduldez] Mi señora siempre trató de enseñarme.*

[...] Mi señora quería que me enseñara y yo A::, me enseñaba un poco, y, de repente me enojaba... \*\* [...] y así nunca pude:, aprender con ella.

R.: ¿Y por qué se enojaba?

J.: No sé porque me hacía repetir mucho, y ahí me enojaba \*\*...no pue, así no se dice ahí, ¿cómo dice? Y, y::... y ahí no, más me daba rabia \*\*...pero si ella siempre trató de enseñarme, pero no:... no, no... por eso, me enojaba y no:... y ahí quedaba todo. (JS, II, 221-225)

*[Educación de los Hijos] Si mi nieto sabe casi más que yo*

R.: ¿Usted tiene recuerdos de haber, de haberse involucrado...? [...] en las cosas escolares de su hijo.

J.: Sí. [...]A reunión, cuando me tocaba ir a reunión... hasta a pintar las mesas, fui una vez. \*\* [...] J.: Sí:, bien, porque:... pidieron, cooperación... [...] había que:... xxx, íbamos por allá:... más lejos que xxx, a Avenida E... allá estaba el, allá íbamos a reunión, los dos con mi señora... podría haber ido +yo solo+, pero no:... íbamos los dos... y los únicos (2.0). Y habían personas que no aparecían nunca en reunión... y...decían, no:, que tiene que ir uno ir. Y después aparecían a fin de año... pa, pelear... ¿Qué:, pa donde iban a ir? ¿Qué pa que lado podían ir?... Y:, y +no ponían ni un peso+... y +los que más alegan+ (2.0) \_Eso es lo que yo no entiendo\_... que por qué no:, no pueden salir a tal parte, que por qué no pueden ir pa acá... yo les decía que:, tenían que pagar (2.0) A costillas de los demás querían que salgan a pasear los hijos. +No poh+, si a todos les cuesta.

R.: Claro, y aparte andaban exigiendo...pero por ejemplo ¿En el tema, como de las tareas?

J.: No, eso mi señora.

R.: Ya, usted no se involucró mucho...

J.: ...no:, en eso no, porque como:... si los ca-, mi nieto sabe casi más que yo po  
\*\* (JS, II, 520-535)

*[Experiencias Cotidianas y Comunitarias] Leían y le preguntaban que le parecía el tema*

En la capilla. [...] Participa:mos, seis años. [...] Pa la:, pal, cuando los cabros, para los cabros, cuando hicieron la primera comunión. [...] había que ir a catequesis... los papás participábamos el día (1.5) Viernes... y el jueves parece que lo hacía:... las reuniones de los cabros... [veíamos] cuestiones de la bi:bliá, leer, y ahí se va, se iba informando uno de para qué: una cosa, y para qué otra... [...] mi señora leía... es que el, que tiene que ver eso es el guía... los guías le

van. Igual que xxx, ahí le:en y después dicen qué les pareció:... y le daban u:n... un cua-, un librito... y ahí ver la, las tareas, qué tarea:s había que:, pasar (1.5) Y ahí después le preguntaban qué pa-, qué les parecía la:, el tema. +Una conversación+... Porque ellos leí:an...y decían ¿Qué les pareció la:... lo que leímos hoy día... eh, de qué se trata? Eso era lo que:, era pa, pa participar... eso era lo que:, era lo que nos hacían. (JS, II, 557-575)

*[Saber leer y escribir] La escritura se me va en collera*

lo que le decía yo, +pa escribir me cuesta más+... se me van en collera, de repente me salto una, una le:tra, y después por qué no, no dice lo que yo quiero...(JS, II, 213-216)

J.: La, el, el, el libro cuánto se llama (2.0) Historias Bíblicas, también lo he leído casi completo... +claro que no+, no... a veces, los sa:lmos, todas esas partes, no, no las busco en la:... en la biblia, sí... y esos me los salto \*\*, porque ahí, sale el salmo tanto, que hay que buscarlo en la biblia y leerlo, pero eso yo no lo:, eso no lo hago... Sigo, sigo... ése lo he leído comple-, casi, casi completo (2.5) La historia, la historia, también tengo un librito que de:... que también lo leído bastante e:l (2.0) De Pablo Neruda.... (JS, II, 265-267)

*[Evaluación Global Retrospectiva] No tuve niñez*

+fue triste+ un poco la:, mi niñez... o sea, +yo no tuve niñez+ prácticamente... porque fue:, de niño a hombre al tiro a trabajar... [...] No había nada más que hacer, \_no\_ (2.0) Y hasta grande... sí, bueno, ya después seguimos trabajando, porque ahí teníamos temporadas, que nos daba porque:... pa que saliéramos a trabajar, eh, por temporadas... igual que los temporeros, era una cosa así... (JS, I, 257-261)

*[Evaluación Global Retrospectiva] Del barro me he levantado*

[...] por lo menos le: cuento lo que, me ha pasado, lo que he vivido... que he pasado hartas pellejerías \*\* ...pero a dios gracias, eso es lo que digo yo, cómo:, hay personas que...bueno, que ahí los destinos son destinos... porque se ha dado cuenta que hay personas ricas que andan botadas en la calle... que han tenido...hasta profesores...han dado historias de profesores que andan bota:dos... [...] dese cuenta que yo por lo menos, pucha... +yo del barro me he ido levantando+ [...] Del barro, prácticamente porque yo xxx enterrado en el ba:rrro, en la tie:rra, en los inviernos, cuando lloví:a, sembrando el trigo, pa que, después cosechar, todo embarrado (3.0) Por eso yo di-... digo, doy gracias a dios por lo que tengo, lo que tengo pa como fui, con esfuerzo, todo con esfuerzo, yo, igual lo que conversamos con mi señora de repente, a los, mis cabros le digo: +ustedes lo tienen todo+, a este chico le digo igual, lo han tenido todo... xxx estar estudiando en la universida:d...cuanto sacrificio tuve que tener pa:, darles. (JS, I, 526-533)

*[Evaluación Global Retrospectiva] Yo no debería tener lo que tengo*

[...] siempre uno\_, piensa, analiza, piensa las cosas como fui... digo, digo yo, no debería ser como: lo que tengo, tener lo que tengo, a como fui... porque yo aquí, cuando yo llegué... llegué con prácticamente con lo que venía puesto... traía un parcito de zapatos... y dos mudas de ropa, las mejorcitas que tenía... dejé con la que trabajaba allá po...ni las ojotas tampoco \*\*... porque ésas eran las cosas que usaba allá uno, de esas cosi-, de, se hacía chala de los autos, de las ruedas de eso hacíamos nosotros, teníamos...con eso trabajábamos, invierno y verano...con el agua hasta las rodi:llas, e igual con las ojotitas no más... a veces se daban vueltas y quedaban los pies de:, de ojotas y las chalas de pie \*\*. ... sí... me da \*\* y, y pena a la vez de repente (JS, I, 554-555)

*[Evaluación Global Retrospectiva] Ellos no andan sufriendo como lo que sufrió uno*

[...] lo mismo le decía a mi hijo ayer, parece que el otro día también le dije... porque:... ellos, han tenido todo... no andan, no han andado sufriendo como lo que sufrió uno... todo lo que sufrió uno, y ellos no po, porque ellos... calenti:tos, a dios gracias... nunca les ha faltado nada... a veces, un poco, que está... un poco de ropa, que +andábamos medios complicados+, pero nunca les faltó pa vestirse, ni pa comer tampoco, su guatita lle:na, ¿Qué mejor?... y uno en el campo... a veces, casi habíamos estado todo el dí:a, nos mandaban lejos... y si no le daban adonde iba, tenía que volver a la casa.... +cantado de hambre+... porque no: , +no es cerca+... si nos mandaban tarde, le pillaba la hora de almuerzo ahí, y llegaba allá donde iba:, a dar el recado, y no le daban nada:, volver a la casa canta:do de hambre ahí, no hallaba la hora de llegar... +pa comer algo+ poh...y cabro chico por sí da:n ganas de comer po... (R.: “Sí po”) y más, caminando lejos... iba a donde i:ba, y después volver a la casa... \_mue:rtos de hambre. [...] Aquí en el último caso, con su par de pesos se compra un pan... ¿Allá adonde va a comprar un pan? \*\* (JS, I, 555)

## Anexo 8: Esquema de Hitos Biográficos Grupo 2

<b>Edad</b>	<b>Contexto</b>	<b>Familia</b>	<b>Educación</b>	<b>Trabajo</b>	<b>Comunidad Vida cotidiana</b>
<b>Infancia y niñez temprana</b> (1-6 años aprox.)	Infancia en contexto urbano ( <b>Marcia</b> ).	Hija única de madre soltera, empleada doméstica. No sabía leer ni escribir. Recuerdo de infancia solitaria ( <b>Marcia</b> ).	Educación preescolar (internado) ( <b>Marcia</b> )		
	Contexto de pobreza urbana ( <b>Fernanda</b> )	Familia de escasos recursos. Padre alcohólico. Madre no sabía leer ni escribir ( <b>Fernanda</b> )			
	Contexto de pobreza rural ( <b>Jaime</b> )	Familia de inquilinos de una hacienda agropecuaria. Padres no sabían leer ni escribir ( <b>Jaime</b> )		Actividades de trabajo agrícola ( <b>Jaime</b> )	
<b>Niñez intermedia</b> (7-12 años aprox.)		Madre se casa. Nacimiento de hermanos menores ( <b>Marcia</b> )	Apoyo escolar de compañeros de curso y profesores. Rotación por distintos establecimientos educativos. Falta de soporte familiar para el aprendizaje escolar. Constantes repitencias de curso ( <b>Marcia</b> )		Lectura de revistas y libros por iniciativa propia ( <b>Marcia</b> )

Edad	Contexto	Familia	Educación	Trabajo	Comunidad Vida cotidiana	
<b>Adolescencia</b> (12 a 20 años aprox.)	Vive entre diferentes familias, para algunas de las cuales trabaja no-remuneradamente. <b>(Fernanda)</b>	Vive con familia que la inscribe en la escuela, (2 años). Problemas la vista, dificultades de aprendizaje. Abandona la escuela para trabajar <b>(Fernanda)</b>	Experiencias de “explotación” y maltrato físico. <b>(Fernanda)</b>	Ayuda a la familia en labores del campo. <b>(Jaime)</b>		
	Ayudar en la crianza de los hermanos. Matrimonio y abandono del hogar materno. Comienza periodo de nacimiento de hijos <b>(Marcia)</b>	Es sacada del sistema escolar para cuidar a sus hermanos menores <b>(Marcia)</b>			Trabaja como empleada doméstica, “puertas adentro” <b>(Fernanda)</b>	
	Embarazo y matrimonio obligado. Deja el trabajo como empleada doméstica. Comienza periodo de nacimiento de hijos. <b>(Fernanda)</b>	Finaliza la escuela primaria. <b>(Jaime)</b>		Debe dedicarse por completo al trabajo. Labores agropecuarias y trabajo físico para la hacienda. <b>(Jaime)</b>		

<b>Edad</b>	<b>Contexto</b>	<b>Familia</b>	<b>Educación</b>	<b>Trabajo</b>	<b>Comunidad Vida cotidiana</b>
<b>Adulthood temprana</b> (20-40 años aprox.)	Contexto urbano (Santiago)	Apoya la escolarización de los hijos ( <b>Marcia</b> )			Participación en toma de terrenos ( <b>Marcia</b> )
		Escolarización de los hijos. Separación de primer marido. Conoce segunda pareja. Nacen hijos. Se involucra en las labores escolares y en la escuela ( <b>Fernanda</b> )		Periodo de trabajo agrícola y precariedad económica ( <b>Fernanda</b> )	
		Matrimonio. Nacimiento de hijos ( <b>Jaime</b> ).		Emigra a Santiago. Trabaja como empleado de panadería. Inestabilidad laboral ( <b>Jaime</b> )	Participación en toma de terrenos. Delegado. ( <b>Jaime</b> )
<b>Adulthood media y avanzada</b> (40 en adelante)		Ayuda a criar a nietos ( <b>Marcia</b> )	Ingresa programa de alfabetización. ( <b>Marcia</b> )	Trabajo como empleada doméstica. Apoya la crianza de hijos de los empleadores ( <b>Marcia</b> )	
		Separación de segunda pareja. ( <b>Fernanda</b> )	Ingresa a programa de alfabetización. ( <b>Fernanda</b> )	Trabajos como empleada doméstica y personal de aseo ( <b>Fernanda</b> )	Participa sistemáticamente en la iglesia evangélica, Aprendizaje de la lectura a través de actividades de iglesia. Participar en programa social del adulto mayor ( <b>Fernanda</b> )

Edad	Contexto	Familia	Educación	Trabajo	Comunidad Vida cotidiana
			Participa en programas educativos y de capacitación. Ingres a programa de alfabetización. <b>(Jaime)</b>	Abandona el trabajo asalariado. Enferma. Establece negocio, no prospera. <b>(Jaime)</b>	

## Anexo 9: Segmentación Temática de Textos Caso Marcia

### *[Experiencias Familiares] A mí me costó para aprender*

Bueno la:, experiencia mía que he tenido desde niña... yo:, bueno, mi mamá trabajaba, en casas particulares. Siempre me tenía:, en distintos colegios... entonces a mí me costaba para aprende:r... despué:s... pasaba de cu:rso, nadie me enseñaba nada pue, yo tenía que aprender... sola, o sea aprendía en mi casa, pero:... mi mamá nunca estaba preocupada de mí en ese:, porque tampoco como ella no sabía leer ni escribir... se dedicaba a trabajar para:, para ayudarme a mí. Porque yo era:, hija única y ella era +mamá soltera+, entonce:s, yo tenía que aprender lo que me enseñaban en el colegio no más. En la casa yo:, nadie me enseñaba a leer, ni a escribir, nada, sino que yo tenía que aprender por lo que me enseñaban los profesores. (MC, I, 3)

### *[Experiencia Escolar] Me costó mucho el primer año*

¿Recuerda usted por ejemplo, de la época cuando empezaba el colegio, como le enseñaron a leer y a escribir o si la ayudaron en el colegio a aprender eso?

M.: Bueno, los libros que me enseñaba, que eran libros ta:n, tan antiguos, ahora yo lo ve:o... +nada que ver+ con los libros, que tienen los niños de ahora... con los anti:guos... yo aprendía a leer en el libro Lea... xxx... esos eran los libros que yo aprendí a leer [...] me costó mucho, mucho el primer año, para mí fue terrible... me costaba, juntar las le:tras (2.0) Y aprendía con lo que me enseñaban los profesores... pero:, me costaba porque yo no tenía:, el apoyo de nadie, de:, otra persona que me enseñara. (MC, I, 111-116)

### *[Experiencia Escolar] A mí no se me olvidó nada*

R.: [...] ¿Usted sabía leer y escribir cuando entró al curso?

M.: Sí:... sí:, a mi no se me olvidó nada de lo que yo aprendí hasta:... 1° de Humanidades que estuve. (MC, I, 37-38)

[...] hay cosas que yo no:, no sabía, por ejemplo, los sustanti:vos, los adjeti:vos. Esas cosas a mí me costaba mucho. Y ahora yo, yo digo, mire si era una cosa tan fácil que uno podía aprender... (MC, II, 103)

*[Experiencias Cotidianas y Comunitarias] Cuando ya tomé el ritmo de la lectura, a mí me encantaba leer*

[...] después una vez ya que yo ya aprendí a leer, y lo que más me gustaba más a mí en ese tiempo e:h... al principio cuando yo no aprendía, me costaba mucho pero después ya, cuando ya tomé e:l, el ritmo de la: lectu:ra, a mi me encantaba leer... leer li:bros... eh, en ese tiempo de, habían mucha:s revistas de:... de Corín Tella:do... a veces me leía unas novelas que eran chiquititas así, pero eran novelas así ta:n grandes las leía completas. Me encantaba leer... esos libros (MC, II, 105)

R.:¿Y entonces de donde usted sacaba libros, donde los obtenía?

M.: De la biblioteca del cole:gio... había biblioteca en el colegio. [...] Claro que del colegio donde yo estaba en la P. había. (MC, II, 116-119) Ahí podía yo leer. (MC, II, 122-123)

*[Experiencias Cotidianas y Comunitarias] Cuando yo estaba enferma, entonces podía leer*

Cuando yo estaba enferma, la patrona de mi mamá, me pasaba uno-, unas revistas... que se llamaban o:, Okey. [...] Pero ella la:s, las plastificaba, +o sea+ las hacía así libros grandes, y:, me pasaba a mí:, esos libros para que yo leyera [...] Entonces yo podía leer ahí. Ella me pasaba cuando yo estaba enfe:rma,

tenía: una gripe, algo, yo estaba e:n, en la cama, como yo pasaba todo el día encerrada en una pieza, entonce:s, en eso me entretenía. Me ponía a leer Corín Te-, osea no... Okey. Habían o:tras revistas más... (MC, II, 125-129)

*[Educación de los Hijos] Lo único que yo quería era que aprendieran a leer*

[...] cuando empezaron a ir, eh, cuando iban al colegio yo le sacaba la mu:gre para que aprendieran \*\* porque lo único que yo quería era que aprendieran a leer. cuando estaban en prime:ro, segu:ndo año... o sea el mayor, me costó más. Ya el segundo:, el segundo hijo no me costó tanto porque, como sabía que yo castigaba al primero, y él tenía que aprender entonces prefería él tratar de aprender luego porque no quería que yo lo castigara. Mi hija no tuvo ningún problema. Y G. también salió un poco:, que le costó para aprender. También llegó hasta:, hasta octavo. Porque le costó para aprender. Era como yo así:, pero no porque nosotros no tratáramos de ayudarlo sino que a él le costaba para aprender. (MC, I, 241)

[...] le:s, les costaba... les costaba. R., el mayor... le costaba aprender. Pero yo estaba siempre ahí:, enseñándole. Y cuando no aprendía ya, me aburría yo de tanto enseñarle, y no quería:, no, no era que no quería si no que le +costaba aprender+, entonces yo me aburría y le daba sus... sus coscorrones, para que aprendiera luego. [...]Yo trataba de ayudarlo sí poh. Pero lo que yo podía, lo que había aprendido... (MC, I, 251-253)

y:, después ya ellos ya so:los... no me tuvieron proble:mas. Era más fácil también pa ellos porque habían cosas que:, por ejemplo la K. que:, ya estaba en terce:ro o cuarto preparatoria, xxx esas cosas yo me las sabí:a, le enseñaba las ta:blas, las divisio:nes... le enseñaba:... cuánto se llamaba, el lengua:je... cosas que yo había aprendido... de ahí pa adelante, porque yo no entendía, me lo tenía que enseñar ella porque yo, no lo sabía \*\*... así que (3.0) (MC, I, 253)

[...] y yo por lo mismo le decía a mis hijos que quería que:, que estudiaran hasta\_, que, podieran. Están casados sí, pero... llegaron hasta cuarto me:dio no más... pero yo también quería que ellos siguieran estudia:ndo, mi hijo uno quería ser contador, al final se casó también y no, no siguió:, lo que estaba estudiando. (M, I, 254) Y gracias a dios que:... todos tienen buenos trabajos... \_todos están bien\_, pero no lo que +ellos querían ser+. (MC, I, 256)

*[Experiencias Laborales] Tenía que enseñarle a la niña de donde yo trabajaba*

también me toco hacer lo mismo poh... con la niña:, de donde yo trabajaba: también poh. Tenía que enseñarle ella ya entró a: primer a:ño... a kí:nder, y después a primer a:ño... ahí le tuve que enseñarle yo... y ella quedó:, ya leyendo casi cuando:, yo me retiré. (MC, II, 183)

*[Acceso al Curso]*

R.: Oiga y ¿Cuál fue la razón por la cual ahora, el año pasado se metió al curso?

M.: Era porque yo quería ser como: volver a la infancia xxx... porque yo:, eh, bueno, estuve tanto, eh, tanto tiempo estudiando pero a mí se me grabó:, todo lo que yo aprendí. [...] Entonce:s cuando yo empecé a ir, con las personas que no sabían nada... yo sabía un poco más. (MC, II, 33-36)

es como empezar de nuevo la infancia, eso es lo que:, bueno, eso es lo que me pasa a mí... porque:, es como que yo quisiera revivir todo lo que yo:, no pude aprender cuando estaba:, cuando era niña... eso es lo que:, pretendo hacer. (MC, II, 225)

Pero bueno pero es que hay cosas que yo quiero aprender, les digo yo, por lo menos, aprender, para poder enseñar a los nietos, los que vienen más chicos...

porque en eso me puedo entretener ahora que ya estoy más:s... más, mayor. (MC, II, 229)

*[Evaluación Global Retrospectiva]*

[...] si yo hubiese, hubiese tenido a mi padre, porque mi padre fue de buena situación... \_mi padre, eh, era, cuánto se llama, era... español. Tenían buena situación, era el patrón de mi mamá... entonces ella decía:, que podría haber conocido a mi padre yo, y haber seguido estudia:ndo, y haber sido:, porque siempre me gustó haber sido cirujana. O matrona, e:sas cosas yo quería ser y hasta el día de hoy a mí... \_pero, desgraciadamente, no, no fue así, el destino me:\_... \_me puso otras cosas en el camino, (MC, I, 104)

ahí yo pensaba que era: para mejor casarse, pero igual yo me quedé ahí:... que no pude seguir eh, yo ahora digo, me reprocho yo hubiese estado soltera, hubiera seguido mis estu:dio:s... no me hubiera casado tan jo:ven... pero:, tenía que hacerlo. (MC, I, 30)

Si yo siempre decía cuando:... eran mis hijos chicos, que hubiese querido, no haberme casado. Bueno, no estoy arrepentida porque:, gracias a Dios, he pasado lo bueno, lo malo, de todo... en mi matrimonio... pero: \_he sido feliz con mis hijos... pero:, yo, quedé con eso de que yo quería seguir estudia:ndo, que yo siempre... (MC, I, 104)

## Anexo 10: Segmentación Temática de Textos Caso Fernanda

### *[Experiencias Familiares]*

[...] mi madre no sabía leer, \_mi mamá no sabía\_. Entonce::s yo puedo decir a mi no me enseñaron mis papás. [...] mi papá: sabía, pero mi papá era borracho... [...] Con nuestras hermanas algo pasaba, pero tampoco::... se hacía presente el papá. Porque papá, yo digo, papá el que está ahí:... de cabecita, ¿cierto? El que está ahí no hijo, te quedó +mal+ esta letra. No hijo, esta palabra está mal dicha. Ese es el papá. Cla::ro, ese es el papá, \_no el que pone la plata\_. Al menos pa mí no porque yo puse plata también. (FN, II, 276-280)

### *[Educación de los Hijos] Ayudar en tareas escolares*

Yo digo que más inventaba. Lo que yo +escuchaba+, yo como que lo::... me lo grababa aquí. Y::...lo poco y nada que sabía::... porque yo aprendí ... poco, pero yo era más como que inventaba... como pa poder enseñarles a mis hijos sus primeras letras. Inventá:bamos tare::as, inventábamos... bueno, la primera vez le quedaban mal, y después ya volvían... ellos mismos le ponían los profesores... Yo tuve muy buena acogida en el colegio... con los profesores. Incluso hay profesores que son:: casi familiares, porque:: apadrinaron a una de mis hi::jas pal casamien:to... entonces tuvimos buenas relaciones en el colegio, y yo vivía más allá poh. Pasaba en reunio:nes, fui de la directi:va... entonces todo eso a mi me sirvió, porque::... lo que le escuchaba a la profe, a mi me servía. Entonces lo que yo tenía que era buena:: pa captar lo que hablaban. En eso era buena, porque pa escribir le diré que nunca he sido buena. \_Nunca\_. (3.5) Y así aprendí... o sea, pude enseñarle::s lo más básico... a mis hijos. (2.0) Y ahora le estoy enseñando a mi nieta, que \*llega a \*preguntarme por las tareas. Como paso con ella, ella también me pregunta a mí. (FN, II; 130)

### *[Educación de los Hijos] Aprender a juntar las letras*

[...] yo tenía que enseñarles a leer, porque ellos llegaban con una tarea, y tenían que aprender... algo como pa hacer una prueba al otro día:... en primer año, porque en primer año ya les empiezan a hacerle le:tras, juntarlas. Entonces ahí yo aprendía con ellas..., a:: a juntar las letras. [...] Yo les decía... si y a ustedes +yo+ les enseñé lo primero que saben. (2.5) Y tengo una hermana mía, que sus hijas la tratan mal de analfabeta. Nosotros todas tuvimos pocos estudios, todas, no yo no más. Y::... y yo le digo a mi hermana, pregúntale a tus hijas quién les enseñó las primeras letras. Según ella le dijeron que los profesores, mentira. Las primeras letras son los papás, (2.0) y las primeras palabras son los papás. No el colegio. (2.5) Si después que entran a cla::ses ya: empiezan a hacerle tareas, ésta letra se hace así, ¿pero después pa leerlas? Es uno la que les enseña. (FN, II, 270-273)

*[Experiencias Cotidianas y Comunitarias] Ya en la iglesia leía más de corrido*

[...] nos hacen leer, por ser que::... los grandes tienen una sala aparte, los adultos mayor. Y ahí a ellos se les enseña, y los hacen leer. Y a mí me gusta participar, porque siempre desee saber leer, correctamente. Yo cuando aprendí a leer... no digamos que::... que leer bien, fue cuando empecé a enseñarles a mis hijos a estudiar. Ahí aprendí yo:: a juntar las letras, y a leerlas. Pero después ya en la iglesia, como que ahí ya: leía más de corrido, porque siempre me::... el:: pastor que le digo yo, que hace poquito falleció, él me enseñaba, (2.5) porque decía que era preferible leer una corrida bien, que dos malas, entonces nos hacía... la primera línea no más teníamos que leer. Y así aprendí yo, porque yo sabía que a mí me iba a tocarme. Me empezaba a leer de a poquito::, a juntar, hasta que ya. [...] ya juntaba las letras ya. Lo único que nunca aprendí... que leer con ace::nto, que la co::ma, esa cuestión ahí yo no, ahí si que... no aprendo eso. Pero desenvolverme en lectura, yo puedo. (FN, II, 266-268)

*[Experiencias Cotidianas y Comunitarias] Para firmar un papel, esperar que haya alguien para que lo lea*

[...] este año que pasó: anduve peleando los: los papeles de la casa, porque el papá de: estas niñitas, está a nombre de él, la casa ésta... y esta casa... o sea, él dejó botado todo se fue antes que construyeran esto. Yo he pagado todo, entonces según él que:: que es mía la casa, que tengo que juntar la plata pa pasarla:: a bienes raíces, nada más. Entonces yo pa ir a retirar los papeles, yo fui con: con mi hijo, pa que me lea los papeles. Y yo no::... bueno, ahora no, porque ahora:... yo +sé leer+ poh, yo:... antes no poh, antes yo... a mi me llegaba algún papel, bueno, tenía que esperar que vengan mis hijos o:: que haya alguien pa que lo lea, porque yo a nadie le firmo nada... así por deporte... (FN, II, 308)

*[Evaluación Global Retrospectiva] Nunca tuve estudios*

[...] yo decía no, que voy a estudiar yo si no aprendo nada, yo soy burra... nunca voy a aprender. (FN, I, 47)

Y yo le digo a mis hijos (les digo), yo trabajé toda mi vida y nunca tuve estudios. Ahora en todas partes obligan del cuarto pa arriba, hasta pa barrer las calles. (2.0) Pero yo nunca tuve estudios. Por eso es que: abusaba la gente conmigo..., porque abusan. No le digo que la última que trabajé hasta me pegaban. (FN, II, 284)

[...] pa mi era el problema, fue toda mi vida tenerle a mis hijos, nada más. Tenerle como decir..., que se preparen pa la, pa la vida que viene. \_Siempre les daba ese ánimo\_, estudien hijas, no sean como yo, que... yo siempre les decía, van a ir a servir de empleadas, y las van a tratar mal, y ustedes con un::a cosa, una profesión, chiquitita que sea, se van a valer por si mismas. Y: ahí están, a la hora que quieren trabajan. +No ganan:+ gran plata, pero ganan pa su entorno. no tienen que salir a:: a dar los pulmones, como se dice, porque yo lo di mucho, \_lo di mucho\_ (FN, II, 416-18)

*[Evaluación Global Retrospectiva] la recompensa*

[...] yo digo... todo lo que *pasé*, ahora estoy viviendo mi:... mi premio... porque son todos mis hijos buenos hijos... todos tienen su familia, trabajan, si::, no son tanto... pero, no son de estos que se llevan parados en la esqui:na... mi hija llega de su trabajo a su casa y... [...] le puedo decir que todos tienen su profesión, todos... porque:, aunque yo haya tenido otra familia después, otro hombre, yo les digo... e:, uno tiene que saber luchar para pode:r, darle estudio a los chicos, de alguna manera... (FN, I, 195-197)

[...] no importa que me haya... sacrificado tanto, porque uno tiene la recompensa igual después poh. Porque así son mis hijos, ahora ella viene to:dos los días. Ella es la que vive más cerca, porque mis otras hijas viven... en el cincuenta de S...., cerca de P. Se echan dos horas y media en llegar allá en micro. Entonce:s es demasiado lejos. Y ésta se demora una hora no más, \_más cerquita\_. (FN, II, 376)

*[Evaluación Global Retrospectiva] El premio mayor lo aprendí yo ahora*

Sí::, y es lo más bonito pa mi. Que es un premio pa todo el sacrificio que yo hice (2.0) Sí (2.0) Es el mejor premio que he tenido, aparte de mis hijos... porque el premio:, se lo van dando los hijos, como van creciendo. Pero el premio mayor, se puede decir, lo que aprendí yo ahora [...] \_así que\_, estoy contenta con lo que, he aprendi:do, y con lo que la vida me ha dado, altos y bajos, pero lo he superado... (FN, I, 211-213)

*[Saber leer y escribir]*

[...] no decir que sabía leer, escribir, porque escribir, todavía puedo decir que no he aprendido bien a escribir, porque hay letras que yo:: las hago al lote. Por ser, yo confundo la “B”, pa mi... “B” o “V” pa mi viene siendo lo mismo todavía...

todavía. Y eso que yo le digo que aprendí ha:rto el tiempo que estudié aquí ahora... en lo de adultos. (FN, II, 130)

[...] leía, tenía que juntar las letras... yo soy evangélica... entonces yo:... a veces me hacían leer, y me demoraba harto pa leer... y:... ahora no poh, ahora yo pesco, mi biblia y yo la leo... leo porque no confundo las letras... entonces leo, no bien bien, de corrido... buena lectora no soy, pero:... aprendí, a leer, aprendí a escribir algo... (FN, I, 187)

## Anexo 11: Segmentación Temática de Textos Caso Jaime

### *[Experiencias Familiares]*

R.: sus papá::s... [...], ¿ellos sabían:: eh: lo que es leer y escribi::r?

J.: no, no sabían leer, \_no\_. \_Los papás no sabían leer\_.

R.: ¿y: sus hermanos mayores?

J.: tampo:co.

R.: ¿y quiénes fueron [...] al colegio?

J.: fue... mi hermano J, y mi hermana M.

R.: ya, y usted.

J.: sí, sólo nosotros. Es que antes no había colegio,... si no había colegio. Cla::ro que siempre habían... personas que enseñaban a:lgo, pero::... eran muy... pocas co::sas no más. siempre habían personas que sabí:an, y enseñaban a las demás, pero:: (2.5) después parece que aprendieron a:lgo, por ejemplo, en e- el de M. sabía algo, también. Pero só::lo de especialista también. (2.0) Tenía un tío que nunca estuvo... yo tuve un tío que nunca estuvo a la escuela, y después aprendió a leer bie::n. (JC, III, 368-379)

### *[Experiencia Escolar]*

R.: ¿Pero usted se acuerda de cuando le enseñaron a leer y a escribir, por ejemplo?

J.: sí:: poh.

R.: ¿tiene ese recuerdo? ¿Y cómo fue eso?

J.: eh:... en el silabario del ojo.

R.: ya.

J.: (2.5) eh:... primero nos ib- nos aprendimos las letras. Después, a juntar las letras. (2.0) Pero: de ahí ya cuando:, por ejemplo, el ojo: (2.0) la mamá:, \_pare que estaba el papá:\_. Habían:... las primeras le:tras, ya. Después estaba el pe::rro, el bu::rro, (3.0) el bu::que, el bue::y. (2.0) Pero ya- ya cuando estaba ya en el:... iba pasa- iba pasan- el bu::que, por ejemplo::, o el buey, ya... uno ya sabía. O sea, ya... ya podía leer solo. Sí, ya sabía juntar las letras, todas esas cosas, pero de primera:, era más difícil. Pero todos teníam-... pero ya si y:... y ya más adelante, ya... ya uno sabía pronunciarlos todos. Iba \_conociendo\_. Después venía otro li:bro, o sea, el libro de... de primero, o sea uno... primero... era otro libro. (2.0) Y: ta- y también en el en el en el silabario de los ojos tenía:... poesía. Y ya tampoco me acuerdo de las poesías, pero teni-tenía que aprendérselas de memo:ria, (2.0) y ahí recitarlas, cuando le tocaba la tarea, uno tenía que recitar su:... lo que le: correspondía. Y después el otro libro igual poh. Uno:... y ant-ahora no sé si:... casi no hacen esas cosas de memoria. (JC, III, 141)

J.: (4.5) pero:... yo era feliz cuando leí:a poh, y cuando me ponía a estudiar, porque... me gustaba. Pero igual no... allá a uno lo:...no es lo mismo que:... no era lo mismo ahora, porque:... los papás:... ah, si sabe leer ta bien,... si sabe sacar cuentas ta bien, decía ¿para qué más?. Y trabajando. (JC, III, 145)

### *[Educación de los Hijos]*

R.: y ahí cuando lo::s... cuando los niños estaban creciendo, qué, ¿cómo lo hacían con las cosas de:: la escuela? ¿Quién veía las cosas de las tare::as?

J.: mi señora. (JC, III, 43)

ya, \_estuvo esos años\_... y su señora veía las cosas escolares entonces.

J.: sí

R.: usted no veía mucho eso...

J.: no porque yo no:... llegaba tarde, yo tenía... er- era largo... los turnos, trabajaba (JC, III; 314-317)

*[Evaluación Global Retrospectiva] Lo que vi en él es lo que soy ahora*

Me quiebro un poco porque:... los recuerdos de mi papá (2.0) Que fue muy trabajador... responsable... y yo todas las cosas las traje de él... \_lo que... así que, no con tanto estudio:, no pude, pero:... estoy feliz, como soy, me acepto como soy (2.0) Y tengo mi ca:sa. No +tengo una gran casa+, pero: es lo mejor que...mi esposa, mi familia, mis hijos bien... tengo tres hijos hombres (2.0) (JC, I, 3)

yo, yo, yo pienso que mi papá era feliz conmigo... trabajando, y yo también... tengo... +buenos recuerdos+ de él... porque, todo lo que hizo él, yo después lo practiqué po... o sea:, en muchas cosas que, que mi papá hacía... a veces yo lo pude hacer acá... \_en algunas cosas\_, lo hice acá, estando en Santiago. (JC, II, 163)

*[Evaluación Global Retrospectiva] soy responsable, no fallo*

Bueno, también... gracias a todos mi sacrifi:cio, que fueron, fueron buenos y malos, pero:, yo soy un agradecido de la vida. Y estoy contento como soy yo. Me acepto como persona, no tengo ningún problema:, porque yo: en ninguna parte quedo:, +quedo mal+, o sea:, no fallo. Aunque esté así pero:, igual, me siento

responsable... mis hijos también son responsables. El que el más, medio... el chico, el último es más problemático, pero también, es bueno. Pero a él le ha costado:, le ha costado más... la vida. Ha sido más difícil... (JC, II, 180)

Y además, como yo nunca... yo no era irresponsable, o sea:, mi plata la aprovechaba bien yo (2.0) No era de: las personas que salían, que unos se van a emborracharse, yo no: Yo esas cosas no las hacía, y además yo trabajaba aparte. (JC, I, 127)

## Anexo 12: Esquema de Hitos Biográficos Grupo 3

Edad	Contexto	Familia	Educación	Trabajo	Comunidad Vida cotidiana
<b>Infancia y niñez temprana</b> (1-6 años aprox.)	Contexto de pobreza rural ( <b>Mabel</b> )	Nace y crece en contexto rural. Fallece padre tempranamente. No vive con su madre, ( <b>Mabel</b> )			
	Zona de explotación carbonífera ( <b>Ángela</b> )	Padre minero del carbón. ( <b>Angela</b> )			
<b>Niñez intermedia</b> (7-12 años aprox.)		Contexto de negligencia y falta de cuidados ( <b>Mabel</b> )		Trabajo en labores del campo y en labores domésticas ( <b>Mabel</b> )	
		Ayudar a cuidar a hermanos ( <b>Ángela</b> )	Fue inscrita en la escuela, asiste algunos meses de un año. ( <b>Ángela</b> )		
<b>Adolescencia</b> (12 a 20 años aprox.)	Santiago	Conoce a marido, viajan a establecerse en Santiago. Nacimiento de primer hijo ( <b>Mabel</b> )		Trabaja como niñera; empleada doméstica; atiende pensión. ( <b>Mabel</b> )	Participa en toma de terrenos ( <b>Mabel</b> )
				Trabaja como obrera de la industria manufacturera ( <b>Ángela</b> )	
<b>Adulthood temprana</b> (20-40 años aprox.)	Santiago	Apoya a los hijos en las labores escolares. Vivienda definitiva.			

<b>Edad</b>	<b>Contexto</b>	<b>Familia</b>	<b>Educación</b>	<b>Trabajo</b>	<b>Comunidad Vida cotidiana</b>
		Separación de esposo. <b>(Mabel)</b>			
	Santiago	Primer esposo. Nacimiento hijo Enviuda al poco tiempo. Segundo esposo. Sufre violencia física y verbal. Segundo hijo. Apoyo escolar a los hijos. <b>(Angela)</b>		Emigra a Santiago, trabaja en la industria textil. Empleada doméstica. <b>(Angela)</b>	
<b>Adulthood media y avanzada</b> (40 en adelante)			Participación en centros de madres Ingresa a programa de alfabetización. <b>(Mabel)</b> .	Trabajo remunerado informal <b>(Mabel)</b>	Participación en programa del adulto mayor <b>(Mabel)</b>
		Enviuda de segundo esposo. <b>(Ángela)</b>	Ingresa a programa de alfabetización. <b>(Ángela)</b>		Participación en programa del adulto mayor <b>(Ángela)</b>

## Anexo 13: Segmentación Temática de Textos Caso Mabel

### *[Experiencias Familiares]*

En el campo es otra vida que uno lleva, no es como la vida del pueblo (2.0) Y cuando uno: llega al pueblo a vivir como que después... se va civilizando... por los roces que uno tiene po, que ya ve otras... otras personas, ve otras caras... y en el campo uno (1.5) No, no no trata con juventud, nada, no, son pura gente adulta, gente mayor... así era la vida cuando nosotros éramos niñas (3.0). Esa es la niñez de uno... (2.0) Así fue mi vida pue, ése mi sistema de vida... de mi niñez... no tan sólo de la mía po, de mis hermanas también po (TOSE). (MB, II, 27)

### *[Experiencia Escolar] La gente no se preocupaba de que uno fuera al colegio*

[...] nosotros por eso no tuvimos educación porque... no estábamos a (xxx) con mi mamá y la gente no se preocupaba... de que uno fuera al colegio... lo que interesaba era el servicio... de uno, que uno trabajara, (MB, II; 9)

[...] habían colegios, es que a uno no la ponían po. Habían colegios. Yo desde que tengo uso de razón... yo de que aprendí a conocer el mundo, yo conocí que habían colegios, pero a nosotras no nos mandaban no más. Y eso digo yo ¿Por qué no nos mandaban? (MB, I, 47)

[...] nosotros donde estábamos quedaba un colegio cerquita po. Pero y ¿Cómo los hijos de mi mamá, los últimos que tuvo con su pareja?... Esos quedaban lejos lejos, esos sí que eran colegios lejos... de donde ellos estaban, y los mandaban igual al colegio... aunque fuese lloviendo igual iban... y quedaban lejos... así que eso, los colegios ha habido colegios cerca, y colegios lejos. A lo menos en el campo son lejos los colegios. Pero igual mandaban los hijos al colegio. O sería porque ellos tenían su padre a su lado, nosotros no teníamos el papá, para que él

se preocupara de darnos educación. Porque sí, de ellos se preocupó, ella no sabía leer ni escribir. Pero sus hijos fueron al colegio (2.0). Llegaron hasta 5to año, pero lo hicieron, pero estudiaron (2.0) Y uno no (3.0) eso es lo que \_yo no entiendo, no sé porqué sería\_. (MB; I, 49)

[...] nunca, nunca, nadie nadie, nadie nadie... Que me hubiesen dicho a mi: ...*oye, ven para acá, yo te voy a enseñar a leer...* *te voy a enseñar a poner tu nombre*, nadie, nunca... (MB, II, 49)

[...] y así el... fueron pasando los años y así fui, creciendo, y (2.0) tuve uso de razón de que yo mi vida...que si yo hubiese sabido leer yo habría escrito todo lo que... hice... si ahora logro lo que estoy haciendo, a lo mejor un día voy a llegar a escribir... toda mi vida (3.5) como me crié en mi niñez (MB, II, 9)

#### *[Contexto Laboral]*

[...] me trajeron a Santiago, me tuvieron dos años aquí en Santiago (1.5) de los dos años... eh ya volví: al sur con... doce años... pero me trajeron porque me iban a poner al colegio, pero no fue así poh, me trajeron para que yo viniera a criar a una niñita, y la dejé de 2 años...2 años tenía la niñita, y yo me regre-, pedí yo que...ellos iban a ir pasear al sur. Y y me dijeron que me iban a llevar, ah, yo dije, aquí voy a quedar con mi mamá, porque... yo sufría aquí, me trataban mal, me pegaban... y fuimos, y llegamos allá, y... visitaron a mi mamá, y le dijeron le traigo a su hija pa... que te quería ver...y yo le dije, cuando nos íbamos a venir, que nos vamos a ir tal día, nos vamos, y yo le dije, no, yo no me voy más, me voy a quedar aquí (1.5) Y ahí me quedé, cerca de mi mamá, pero... me puse a trabajar (MB, I, 51)

mi trabajo mío: ha sido vendiendo AVON... \_está por ahí la revista recién\_... en eso me las, me las he, me las ganaba después... y en eso he trabajado, todavía vendo AVON (3.0) (AB, II, 105)

*[Educación de los Hijos]*

yo ¿sabe lo que hacía? Yo me ganaba al lado de él, y le decía, *oye, pero ¿y esta letra?... Si él iba a hacer la “A”, le decía yo, oye, ? pero cómo? no poh, está mal hecha, tenís que hacerla bien... o tenís que, la “i”, tenís que hacerla bien, ah sí...* y cuando ellos no entendían algo, yo les decía *sabís, anda donde la vecina... y preguntale al vecino, dile que por favor si te puede decir, que tú aquí no entiendes, que tienes que poner la respuesta, o cómo... ya, me decían...* había un caballero, que... tenía muebles, hacía muebles, y él tenía bien buena voluntad, y siempre nos enseñaba, decía, *cuando tengan algún problema vengan no más a preguntarme...* así que ellos iban y preguntaban... y::... y así aprendieron po... (2.0) Lo que yo no les podía explicar... no faltaba quien les decía, y... hacían sus tareas...después ya el que sabía más le ayudaba al que menos sabía po... (MB, II, 135)

*[Experiencias Cotidianas y Comunitarias] Listas y compras*

R.: Y... con la:s cosas escritas, cuando les daban...cuando tenía que ver listas, o cosas por el estilo...?

A.: Ahí no poh, tenía que conseguir que me... me las leyeran. A pesar que cuando uno iba a comprar a un negocio... eh mi marido a mí me hacía una lista poh, de todo lo que yo tenía que traer, entonces uno pasaba la lista no más. Y usted me despachaba todo lo que, lo que había que llevar, y todo lo iba ticando. Y después el, lo que había que pagar, y abajo venía la cuenta que había que pagar. (2.0) Así, así compraba la mercadería yo... (MB, I, 73)

*[Experiencias Cotidianas y Comunitarias] Trámites*

Con otra persona me acompañaba po... y lo que no sabía, si tenía que hacerlo sola, lo preguntaba... ahora no, porque si a mi llega alguna cuenta, o llega la

cuenta de la luz, ya por lo menos digo yo... me fijo, ah, ya, por lo menos sé, cuanto salió... antes no, andaba preguntando, *oye, cuanto salió aquí de la cuenta de la luz... ahora no*, por lo menos la tomo, y digo ya yo, *ah, ya salieron 30 mil pesos...* y así, el agua igual, antes no poh, cualquier cosa tenía que salir y preguntar... decía yo, *oye, por qué no me decís, por favor, cuánto es esto, aquí, allá* (2.0). Porque cuando uno no sabe, yo digo que es lo mismo que no ver... porque la educación hace falta... para muchas cosas... si uno no tiene educación no es nada... (MB, II, 55)

[...] y tiene que valerse uno de alguien po, cuando uno no sabe, y preguntar ...e::: *oye, por qué no me ayudai aquí? cuánto...?...* o *ayúdame a...enséñame aquí a leer, cómo dice aquí?* y todo eso...(2.0) Yo todo eso lo preguntaba, porque antes no lo sabía... (MB, II, 57)

O tiene que preguntar adonde vamos, o cómo se llama aquí (2.0) Y es vergonzoso eso...para mi, a mi me da vergüenza cuando algo me preguntan y no sé... o si uno va a ir... conocer los nombres de las calles, uno sale, y tiene que, necesita saber cómo se llama esta calle... tiene que andar preguntando po, porque si está el letrero puesto ahí, si no lo sabe leer... por eso me gustaría aprender po... (MB, II, 119)

M.: Ahora lo que me gustaría... lo único que me gustaría es aprender a leer, aprender a leer bien... eso me gustaría... lo único que pido ahora es aprender a leer, nada más...

R.: Pero ¿Cuál es la razón por la que usted quiere aprender?

A.: Porque:: veo que todos leen, y porqué yo digo no voy a poder, si es lindo saber (2.0) Porque si uno sale por ahí, o le pregunta alguien, o quiero ir a otra parte yo, o voy viajando, y me gustaría saber leer... el letrero, en qué estación

voy, en que pueblo voy ¿cierto? y cuando uno no sabe, mira no más po. (MB, II, 115-117)

*[Evaluación Global Retrospectiva] Yo no supe de mi niñez*

[...]como le digo, no supimos la, yo no supe de mi niñez. No supe lo que era jugar... como otros niños que juegan, saben jugar a la pelota, saben jugar, a tantas cosas... nosotros no ni a las muñecas, nada... no nos dejaban poh... porque no teníamos tampoco una muñeca... y si la queríamos tener veíamos a la otra niñita que tenía una muñeca... nosotros nos ingeniábamos con pedacitos de trapo no le digo yo, hacíamos unas muñequitas (2.0) [...] yo a mis hijos sí, no voy a decir que no, a ellos pa la pascua yo me preocupaba que tuvieran sus juguetes... pal 18 que tuvieran un vestidito nuevo... todas esas cosas siempre me preocupé de ellos... y... que no anduvieran descalzos, que eso es lo principal. No:, no los crié como me criaron a mí (2.0) Y a los hijos que: se crían ahora, que dicen... que les llaman la atención, y dicen no:, que si usted es enchapada a la antigua... usted no sabe... claro, es verdad que ahora estamos en otra época... pero::... uno mira y dice, y piensa, y dice, pensar que yo:, en mi niñez no tuve esto, no tuve esto otro...ahora por lo menos los niños lo tienen po... y antes no (3.0). Así fue la vida mía po... trabajando no más (2.0) No tuve niñez... todo fue trabajar... pero:: no me siento mal con lo que: aprendí, porque gracias a dios, hartó que me ha servido. (MB, I, 27)

*[Evaluación Global Retrospectiva] Y dije yo, ahora me va a tocar a mí*

R.: ¿Y usted desde cuando siente que empezaron a mejorar un poco más las cosas?

A.: Cuando ya mis hijos, se casaron.

R.: Cuando terminaron de casarse...

A.: Claro, ahí ya... me cambió a mi todo el sistema de mi vida porque: (2.0) Ellos ya, eh, dependen de su vida de ellos... ellos ya son harina de otro costal y... pero ellos sí... que nunca, me defraudan a mi, siempre están pendientes, cualquier cosa, si me falta algo... \_pero\_ así he vivido mi vida, pero lo he pasado bien. (MB, I, 163-169)

[...] y así\_ he conocido hartas partes en el sur que no conocía... conozco T, conozco D, conozco hartas partes que antes no las conocía... conozco C, conozco C, conozco L... para allá también hay playas, porque para allá... usted por partes no más cuando va viajando pierde el, el mar... pero via- casi viaja por pura orilla de mar... en vehículo, en, en bus... pero es bonito (2.0) Pero todo eso lo he conocido después que quedé sola, cuando ya mis hijos se mis hijos casaron... ahí... ya pude salir, y dije yo, ahora, me va a tocar a mi... (MB, I, 179)

[...] por lo menos ahora, digo yo, me preocupo de mi, de mi persona... si tengo que salir, salgo... si, me invita:n a una fiesta por ahí, o un cumpleaños, si puedo ir yo voy... y antes no poh, antes era... puro pasar en la casa no más... pero... por lo menos digo yo... bueno, los crié a los hijos, me salieron buenos, y ellos viven su vida, y yo vivo la mía (2.0) Nada más que porque no me puse a tener eh, hombre otra vez... porque ya, ya sabía lo que era tener un marido... para qué sí, meterse a las llamas después... pa quemarse... mejor quedarse ahí no más, ya sabía lo que era ser madre... con todos los hijos que tuve... ¿Para qué más?... Lo que duele es lo que le da al hombre uno, la juventud, porque la pierde poh, pierde todo lo más lindo de su vida... pero \_así\_ son las cosas (3.0) Y esa es la historia de mi vida pue... qué más le puedo contar... (MB, I, 185)

Buenos momentos, los buenos momentos que he tenido, los he disfrutado ahora, con mis hijos... esos han sido mis buenos momentos, porque en mi matrimonio yo no tuve felicidad...pero con mis hijos sí, he sido feliz, porque ellos... han

compartido en fiestas conmigo... eh, no son atrevidos, son buenos... entonces, para mi, le doy gracias a dios que en eso he sido... he sido sorteada con ellos, porque he tenido hijos buenos (2.0) Pero no:: de lo demás no, es la, eso es la felicidad...y que ahora yo puedo salir, si yo en el verano. yo en el verano ahora, yo saliendo estas niñitas del colegio, yo me voy pal sur... ya no me vengo hasta cuando vayan a entrar al colegio ... porque tengo hartas partes donde ir, tengo un hermano que vive bien en el sur... estoy unos días donde él... me lleva a otro lado, adonde él tiene... casa, tiene vehículos él, así que ni, no gasta en locomoción... si van a la playa me llevan, y ando con ellos, lo paso bien... he disfrutado, ahora que estoy vieja, he disfrutado lo que no disfruté:, cuando era joven, porque yo digo, yo lo más lindo, y lo más bonito que tenía, mi juventud, se la di a mi marido, pero... él no me supo pagar, me disfrutó no más... pero a mis hijos, con ellos ahora no:... ahora como ya ellos están casados, yo salgo... ya, la vida es mía no más... si yo tengo que salir a alguna parte, si se me ofrece ir a un paseo, yo voy, lo paso bien, todo sanamente... he aprendido a ir a club, ahora antes iba a los centros de madre... ahora ya voy al club del adulto mayor... hacen paseos, voy con ellos... pago mi pasaje, lo paso bien... así ha sido mi vida, ahora la he disfrutado, digo que he llevado una vida bonita, porque... sé lo que es salir, sé lo que es compartir con otras personas, porque antes no po... porque mi marido no nos sacaba a nadie, pa ninguna parte... y si íbamos a algún lado, teníamos que estar ahí sentados no más, adonde estaba él, nada más... no se sabía compartir con nadie (2.0) Y ahora no po, ahora ya salgo, yo le digo, bueno ahora pa adonde caiga mi zapato, pa allá voy... ahora ya mi hijo, el otro día vino, y me dice...mamá, me dice ¿Cuándo va a venir? Me dice... la vamos a estar esperando, venga pal año nuevo...eso si que la pascua y el año nuevo los paso en mi casa, después ya me vuelvo. (AB, I, 63)

*[Evaluación Global Retrospectiva] Nunca me preocupé de aprender*

Eso digo yo, ahora digo yo, y por qué yo cuando yo, mis hijos iban al colegio, por qué yo no pondría de mi parte, de decir, oye, sabís que a mi me gustaría aprender, como sabís tu (2.0) Eh, nunca me llamó la atención, la verdad de las cosas, nunca me llamó la atención decir... voy a aprender... porque no sé... e::, voy a guiarme por las tareas de ellos (2.0) No más que mi tiempo era dedicado a ellos no más... a ellos... que el que había que ir a dejar en la mañana al colegio, que había que darle o tenerle almuerzo... que lavar, que planchar, que si había que arreglar algo, vamos arreglándolo, ésa, esa era mi rutina... lo único que hacía po... entonces mi tiempo lo dedicaba así, puramente para ellos, no... no me preocupaba pa mi... ni que yo hubiese dicho me voy a, me preocupaba en arreglarme. no, nada pa mi, todo era pa ellos (1.5) Y sus ropas, todo tenían que tenerlo en buenas condiciones (1.5) Si algo se les rompía tenía que arreglárselos (3.0) y no me preocupé de mi persona, la dejé, me dejé estar no más... ésa es la verdad de las cosas... (MB, I, 27)

[...] nunca me preocupé poh... la verdad de las cosas, nunca me preocupé, no, nunca se me pasó por la mente decir... oh, yo podría ir a un cole:gio, o podría aprender... porque no:, no escuché nunca tampoco que hubiese habido un colegio que enseñaran po, a los que no sabían po, y *la verdad de las cosas* decía yo. *si voy a ir a un colegio donde van los demás que saben se van a reír de mi, porque yo no sé nada*... me daba vergüenza...la verdad de las cosas, era vergüenza (2.0) Eso me pasaba, me daba vergüenza, porque todavía poh, aquí mismo cuando yo voy y: veo que las demás... leen y escriben, y digo yo *¿Y yo?... he sido la más porra po* (MB, II, 143)

## Anexo 14: Segmentación Temática de Textos Caso Ángela

### *[Experiencias Familiares]*

Mi mamá sabía leer, no, mi mamá sabía, sabía: de todo... sabía leer, no:, correctamente bie:n, ella...mis hermanos también... [...] Y mi papá también. Si yo la única que yo, que como yo era la única mujer... a veces iba a la escuela, como le conté, que por mi mamá, todo ese...tenía que, mis hermanos +ir al colegio+ poh... y:, yo quedé:... bueno...aprendí muy poqui:to... nada poh, hago cuenta que nada aprendí. (AG, II, 3-5)

Mi mamá, eh... cuando se ponía a lee:r... como le dijera, la:... me enseñaba a rezar, xxx, y:... a veces se ponía a conversar, me conversa:ba de su fami:lia, de sus herma:nas... todo eso... y:, porque la familia de parte de mamá, ella:... fue todo, todo de la Armada poh... entonces yo:... ella me conversaba, me, mandaban fotos de todos los países que donde recorrían, le mandaban. Ella me conversaba, y yo, ya mamá, le decía, ya mamá. Porque mi mamá, era buena para conversar poh, así... me +quedaba dormida+ poh... ¿Tai durmiendo hija?... No mamita, le decía yo... despertaba, y seguí durmiendo, xxx \*\* , así...así escuchaba. AG, II, 11-13)

### *[Época Escolar]*

si yo sabía escribir Chi:le, mamá:, papá:, de memoria... ahora shh, ya se me olvidado... las canciones que había en el colegio, todo e:so... entonces... digo yo, ya me está fallando la memoria... (AG, II, 25)

R.:¿Cuánto tiempo usted alcanzó a estar en el colegio?

A.: Si no alcancé a estar ni medio año poh.

R.: Ya, poquitos meses

A.: Poquitos meses, como le dije yo... es que antes uno, lo ponían má:s... a los +sie:te años+ poh, en esos años (2.0) No como ahora, ahora lo ponen en kí:nder, tiene que pasar por kínder, no como antes... antes tenía que tener siete años, como le conté, mis hermanos también...pero yo fui muy po:co, (AG, 14-17)

Lo que yo aprendí fue, +mu:y poquito+... no, casi nada ...el o:jo, sabía algo, ahora no poh... ahora pregúnteme...me está diciendo una le-, unass palabras, y después al ratito al minuto, se me olvidan (2.0) ¿Cierto? Pero yo:, he aprendido un poquito. (AG, II, 21)

*[Experiencias Cotidianas y Comunitarias]*

Fíjese que a mí se me quedaba más, grabado, a veces me anotaban las cosas, las señoras... así... me +quedaba todo en la mente+, la verdura, que e:sto, esto, lo otro, pa' comprar... yo +nunca pasaba el papel+, porque +me daba vergüenza+ poh... y si me olvidaba: algo, le decía, es que parece que no sé lo que dice aquí:, le decía yo... +nada más+ \*\* ... \_y así\_.

R.: ¿Y el tema, por ejemplo, de las calles, o del cómo tomar micros, tuvo dificultad?

A.: Cuando me daban, me daban bien detallitos, xxx, la señora J. me daba, trabajaba ella en V., y yo venía para acá pa' B., después cuando ya se vino mi mamá, pa' B.... ya... me decía que micro tenía que tomar, todo... me daba el número, todo... entonces yo preguntaba, antes de subir pa, antes de subir a la micro... le decía ¿Va pa' V.? Sí, me decía:... y yo tenía el número ya:... qué, qué numeración había que tomar... pa' B. era igual... \_y así\_...y todavía:... yo voy al centro:, y +tomo la micro+ po.

R.: ¿Usted diría que se las arregla bien igual?

A.: Sí, es que le xxx, pregunto antes de subir ¿ +Pasa por aquí la micro+? haciéndome la xxx[14:04]... no me hago problema, las otras señoras +se hacen problema+ poh. (AG, I, 92-96)

¿Sentía que necesitaba saber leer y escribir, o no?

A.: Por el momento, no sentía nada po, como estaba trabajando, ganando mi plata... y yo, se me queda:ba, cuando yo aprendí las primeras... entré a trabajar en una industria, la primera vez... ah, entonce:s... trataba de aprende:r así, pero no:... despué::s ya:...cuando después ya me vine para acá para Santiago, me:nos porque yo entré a trabajar de empleada poh, yo nunca había estado, trabajar así de empleada, asesora del hogar po... pero gracias a dios que los patrones me salieron súper buenos. Porque yo fui +bien franca+, como le he dicho...me pidieron, recomendacio:nes... la libreta... al día... y:, y el carnet de identidad, y la:, el papel de:... ¿Cómo se llama? De antecedentes (2.0) Entonces no tuve, ningún problema...pero yo le dije así bien franca, así adonde. la señora J. [16:12] cuando le conté ese día yo a usted...la señora J. dijo no importa, me dijo... pero aquí va, a aprender... xxx, a veces ella sacaba un li:bro o:... se me quedaba +todo grabado+ lo que ella:... iba a +hacer aquí+, iba a hacer una to:rta, cualquier cosa... se me quedaba grabado, +a mí poh+... e:sto le falta, esto le falta, ¿Cómo sabe? +Porque si poh+, señora le decía yo... y ahora no po, algunas cosas me acuerdo, otras no.

R.: Pero entonces usted tenía buena memoria.

A.: Tenía buena memoria, si no le digo que me daban una lista para ir a comprar. A mí se me quedaba grabado todo, yo no pasaba la lista... me daba vergüenza.

R.: ¿Y cómo lo hacía para memorizarse tantas cosas?

A.: ¿Pal salir al centro?

R.: Por ejemplo, cuando le daban una lista larga ¿Cómo lo hacía para acordarse de todo?

A.: Porque me quedaba aquí.

R.: ¿Pero le quedaba así al tiro, todo...?

A.: Sí. Me quedaba grabado.

R.: No le hacía con los dedos...

A.: No. Y si ya, si se me olvidaba algo, así:, decía yo, mire qué, qué es lo dice aquí, le decía yo \*\* , no le entiendo que: \*\* ... y por no decirle que no, no sabía leer poh...me daba +más vergüenza también+ poh... +daba vergüenza+, +daba vergüenza+... pero... pero yo no:... por las calles a veces yo:, cuando me dijo la señora que:... me tocaba salida, ellos me daban número de la, de la locomoció:n, la c:alle, todo... se me quedaba grabado, preguntaba si... pero antes de subir en la micro preguntaba pa adonde iba \*\* ...entonces me dijo no...y +así+, lo más bien. (MB, II, 44-55)

¿Usted sintió en algún momento de su vida que le hizo falta saber leer y escribir?

A.: Cla:ro pueh... si hace falta... porque uno llega una carta y no sabe qué lo que dice, puede decir que la van a:... ¿Cómo se dijera?... \_xxx\_, la pueden matar, inocentemente, porque no sé poh... me voy a entregar yo misma. (AG, I, 100-101)

*[Aprendizaje de la Lectura y la Escritura]*

igual que soy muy inquieta... xxx [16:45]... no se leer, puedo escribirle todo un libro, pero no sé... el contenido (1.5) las palabras.

Rosa: Lo que ella quiere decir es que puede copiar, pero que no va entender lo que dice.

A.: Claro, por eso le digo.

R.: Pero tiene que tener paciencia...

A.: cuando tenga paciencia cuando me lleve, mi Dios no más... nada más...  
(AG, I, 105-109)

¿Le puedo hacer una pregunta?... ¿Qué es para usted, leer bien?

A.: Cla:ro poh, una xxx¿?[23:32]...juntar palabras, y leer correctamente bien poh... hasta estrechar bien las cosas po. Que +lo que dice+, que lo +que no lo dice+.

R.: Y, por ejemplo. ¿A usted le gustaría poder leer, un libro?

A.: Pero ¿Y cómo? Como le estoy diciendo. +No sé+ poh. Que por eso yo, tengo que aprender bien... co- yo le puedo leer u:n, le conozco la “a”, la “e”, la “i”, la “u”... la “l” (1.5) Entonces yo tengo que juntar las palabras para poder pronunciar bien las palabras, o si no, no puedo:. Si e:so es lo que pasa... yo antes no, no era así, yo me pongo media nerviosa, se me enreda la lengua \*\* para habla:r... y a:ntes hablaba mejo:r, pero que... no sé qué me pasa, yo, yo misma me \_desconozco\_. (AG, II, 96-99)

### *[Evaluación Global Retrospectiva]*

lo que usted le +mandara a hacer+, se lo hacía mi mamá... pero la hija le salió más burra \*\* , siempre di:go... todos mis hermanos supieron, tuvieron buenos trabajos... y así pasó, mi historia. (AG, I, 3)

yo +antes no era así+ para hablar, no me enredaba ninguna cosa... pero los mismos nervios, a mí me dejó enferma de los nervios mi... el papá de mi hijo... (AG, I, 20)

Yo me acuerdo... por eso yo digo, ¿P+or qué yo me acuerdo+ cosas de antes?... Ah... ¿ +Por qué yo no puedo aprender a leer+?, dije yo... eso es lo que:, siento. (AG, I, 86)