



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL-HIDALGO UNIDAD
131 LICENCIATURA EN INTERVENCIÓN EDUCATIVA
LÍNEA ESPECÍFICA: EDUCACIÓN PARA JÓVENES Y
ADULTOS

MODALIDAD DE TITULACIÓN
PROYECTO DE INTERVENCIÓN
LA ALFABETIZACIÓN PARA ADULTOS: UN
ASUNTO PENDIENTE

DENI MAHETSI GARCÍA CLARO

ASESOR CONTENIDO:
MARTHA GUADALUPE AMADOR ARISTA

ENERO, 2026



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL-HIDALGO UNIDAD
131 LICENCIATURA EN INTERVENCIÓN EDUCATIVA
LÍNEA ESPECÍFICA: EDUCACIÓN PARA JÓVENES Y
ADULTOS

MODALIDAD DE TITULACIÓN

***PROYECTO DE INTERVENCIÓN
LA ALFABETIZACIÓN PARA ADULTOS: UN
ASUNTO PENDIENTE***

QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE LICENCIADA EN
INTERVENCIÓN EDUCATIVA

DENI MAHETSI GARCÍA CLARO

ASESOR CONTENIDO:
MARTHA GUADALUPE AMADOR ARISTA

ENERO, 2026

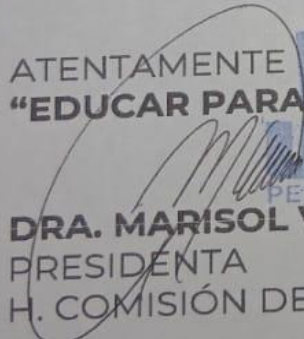
**IHE**INSTITUTO HIDALGUENSE
DE EDUCACIÓNUPN/DT/Of. No. 037/2026-I
DICTAMEN DE TRABAJO

Pachuca de Soto, Hgo., 06 de febrero de 2026.

C. DENI MAHETSI GARCÍA CLARO
PRESENTE.

En mi calidad de Presidenta de la Comisión de Titulación de esta Unidad, me permito informarle que, como resultado del análisis realizado al **PROYECTO DE INTERVENCIÓN** intitulado: **"LA ALFABETIZACIÓN DE LOS ADULTOS: UN ASUNTO PENDIENTE"**, presentada por su tutor **MTRA. MARTHA GUADALUPE AMADOR ARISTA**, ha sido **DICTAMINADO** para obtener el título de Licenciada en Intervención Educativa, al haber reunido los requisitos académicos establecidos al respecto por la institución.

Con base en lo anterior, tengo a bien informarle que puede ser presentado ante el H. Jurado que se le designará al solicitar su examen profesional.

ATENTAMENTE
"EDUCAR PARA TRANSFORMAR"
DRA. MARISOL VITE VARGAS
PRESIDENTA
H. COMISIÓN DE TITULACIÓN

C.c.p.- Depto. de Titulación. - Universidad Pedagógica Nacional-Hidalgo.
Documento válido por 60 días a partir de la fecha de expedición.

MVV/JMVC/jahm*

Blvr. Felipe Ángeles s/n, Col. Venta Prieta,
Pachuca de Soto, Hgo., C. P. 42083.
Ofic.: 771 711 1174
www.upnhidalgo.edu.mx
direcciongeneral@upnhidalgo.edu.mx

ÍNDICE

	PAG
INTRODUCCIÓN	2
CAPÍTULO 1. LA ALFABETIZACIÓN DE PERSONAS ADULTAS: UN ASUNTO PENDIENTE	11
1.1. Problematicación en el ámbito internacional	12
1.2. Política educativa en alfabetización de los adultos en el ámbito nacional	14
1.2.1. El Instituto Nacional para la Educación de los Adultos (INEA)	19
1.2.2. Centro Regional de Educación Fundamental para América Latina y el Caribe (CREFAL)	21
1.3 Ámbito estatal y municipal	23
1.3.1. El analfabetismo de los adultos en el estado de Hidalgo	24
1.3.2. El municipio de San Salvador: Un acercamiento al contexto social y educativo de los adultos en rezago	28
1.4. Diagnóstico socioeducativo de Dengandho de Juárez: una localidad olvidada	32
CAPÍTULO 2. DEL SONIDO A LA PALABRA ESCRITA: APROXIMACIONES TEÓRICAS A LA ALFABETIZACIÓN DE ADULTOS	39
2.1. Conceptualización sobre la alfabetización de las personas adultas	39
2.2. Definiciones clásicas y conceptuales de la alfabetización de adultos	40
2.2.1. La alfabetización como derecho humano y motor del desarrollo social	42
2.2.2. De la codificación al enfoque de herramientas para la vida	45
2.2.3. Prácticas sociales del lenguaje	47
2.3. Enfoques teórico y metodológico de la alfabetización de personas adultas	49
2.3.1. Paulo Freire: La alfabetización crítica y liberadora	50
2.3.2. Construir la escritura, construir sentido: aportes de Emilia Ferreiro	55
2.3.3. Textos con sentido, lectores con voz: la alfabetización crítica, colaboraciones de Villarreal. <i>La lectura en la escuela (1994)</i> .	57
2.3.4. Aportes de Delia Lerner: la lectura como práctica social	69
CAPÍTULO 3. LA ALFABETIZACIÓN EN CONTEXTOS REALES: UN COMPROMISO DE INTERVENCIÓN PERMANENTE	75
3.1. Principios metodológicos que orientan la intervención para la alfabetización de personas adultas en contextos reales	76
3.2. El taller alfabetizador: Una posibilidad para la atención de jóvenes y personas adultas	79
3.3. Cronograma de actividades	84
3.4. Seguimiento y evaluación del taller	140
CONCLUSIONES	142
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	144
ANEXO 1	149

INTRODUCCIÓN

En esta introducción presento mi proyecto de intervención, el cual corresponde a la modalidad de titulación que elegí al permitirme aplicar lo que aprendí durante la Licenciatura en Intervención Educativa (LIE) en la UPN Hidalgo, en la línea de educación de personas Jóvenes y Adultos (EPJA). Considero que esta opción es una forma muy significativa de concretar mi formación inicial en esta institución.

Este trabajo tiene como propósito responder a una necesidad detectada en la comunidad de Dengandho de Juárez, en el municipio de San Salvador, Hidalgo, que surge del interés por contribuir al mejoramiento de las condiciones educativas de las personas adultas que no tuvieron la oportunidad de aprender a leer y escribir. Más allá de ser un requisito para la titulación, este proyecto representa un compromiso personal y profesional para movilizar las competencias profesionales adquiridas durante la formación en la LIE, en la línea de educación para personas jóvenes y adultos (EPJA).

Un proyecto de intervención es una propuesta que se organiza y se planifica con la intención de atender una problemática real en un contexto específico. No se trata solamente de realizar actividades, sino de hacerlo con sentido, basándose en un diagnóstico que permita entender lo que está pasando, por qué ocurre y cómo se puede mejorar. En este caso, el proyecto se enfoca en la falta de alfabetización en adultos, y busca generar un espacio de aprendizaje significativo, adaptado a sus tiempos, necesidades e intereses. Intervenir significa actuar de manera directa en una realidad que se quiere transformar. Es un proceso que implica acercarse, escuchar, participar y trabajar junto con las personas, sin imponer, sino construyendo con ellas. La intervención busca abrir caminos para que las personas puedan desarrollar sus capacidades y mejorar su calidad de vida. Desde esta visión, el presente proyecto representa una forma de acompañar a los adultos en su proceso de aprendizaje, reconociendo su valor, su historia y todo lo que tienen por aportar.

Ahora bien, fue en la comunidad de Dengandho de Juárez, en el municipio de San Salvador Hidalgo, dentro del preescolar indígena “Vicente Suárez”, donde tuve la oportunidad de convivir no solo con el personal docente, sino también con los padres y madres de familia. Desde un principio, al ir conociendo el contexto y escuchando las experiencias de quienes forman parte de la comunidad, noté una problemática que me llamó mucho la atención. A partir de esa realidad es que realicé en mi primer periodo de prácticas en las que hice el reconocimiento de la realidad y posteriormente surgió la intención de crear un taller de alfabetización para adultos, enfocado principalmente en los padres y madres de familia del preescolar.

Al principio, debo reconocer que muchas de las actividades que llevé a cabo no estuvieron fundamentadas en referentes teóricos y obedecían más a la inmediatez de la práctica. Es decir, en mi afán por atender a las personas adultas, incluía actividades como si fueran para una población infantil, basándome únicamente en lo que creía que podía funcionar en ese momento. Con el tiempo entendí que esto pasaba porque yo actuaba más desde la intuición y la urgencia que desde una planeación sólida. Me guiaba por lo que veía en la convivencia diaria con la comunidad y pensaba que adaptando lo que ya conocía sería suficiente. Después comprendí que el trabajo con personas adultas requiere otros enfoques y fundamentos que fui incorporando conforme avanzaba el taller. Y aunque he reconocido que había pequeños avances, no me sentía satisfecha con lo realizado. Fue a partir de los cuestionamientos realizados en el espacio de acompañamiento académico sobre las prácticas que comencé a identificar el poco conocimiento que tenía sobre las instituciones y metodologías que existen en nuestro país para la alfabetización de los adultos. Lo anterior me obligó a la búsqueda de información que me abría el panorama sobre esta problemática. Comprendí que no es suficiente fijarse solo en lo que pasa en el contexto inmediato, sino que también influyen otros elementos más amplios, como las condiciones sociales de fondo y las decisiones institucionales que rodean la problemática. También entendí que necesitaba conocer mejor el tema para poder identificar cómo se relacionan todos estos factores en un mismo caso. Durante este proceso reflexioné sobre las competencias que debe tener un futuro interventor: saber hacer un diagnóstico, planear estrategias acordes al contexto, trabajar en equipo y proponer actividades educativas que

realmente respondan a la realidad de las personas adultas.

Ahora, en esta nueva etapa y a partir del conocimiento adquirido sobre este campo de estudio relacionado con la alfabetización de los adultos, mi propuesta se fortalece. Durante mi formación en la licenciatura fui desarrollando una serie de competencias profesionales que movilizó en la concreción de la presente propuesta. Como estudiante realicé ejercicios para elaborar diagnósticos educativos, diseñar, planear y evaluar propuestas pedagógicas. Reflexiono que hubo espacios formativos claves que permitieron lo anterior. Por ejemplo, Diagnóstico Socioeducativo me enseñó a detectar las necesidades y problemáticas concretas del entorno, mientras que Intervención Educativa me dio el conocimiento necesario para abordar esas necesidades desde una postura propositiva. Gracias a Diseño Curricular y Evaluación Educativa, aprendí a elaborar propuestas educativas sólidas y a verificar su eficacia en contextos reales. Además, la línea específica: Corrientes en la Educación de Personas Jóvenes y Adultas me permitió profundizar en el campo EPJA, comprender sus retos y particularidades, y así lograr que las propuestas que planteo sean realmente pertinentes. También materias como Creación de Ambientes de Aprendizaje y Planeación me ayudaron a diseñar espacios significativos y a pensar estratégicamente para lograr resultados efectivos y sostenibles.

Considero que tales espacios formativos me proporcionaron fundamentos teóricos y metodológicos bien cimentados. La propuesta que presento es el resultado del proceso formativo vivido, de las reflexiones y transformación en acción que experimenté en las prácticas profesionales. Esa primera experiencia en la práctica me permitió ampliar los referentes teóricos y metodológicos, para que las actividades tuvieran un sustento más claro y bien pensado. También empecé a considerar los planteamientos de instituciones como el INEA y el CREFAL, que han trabajado de manera importante en esta problemática del rezago educativo en personas adultas. Sin duda, su revisión me permitió tomar decisiones al respecto. Reconocer su importancia, pero también las limitaciones al no llegar a este tipo de comunidades, como lo constituye Dengandho de Juárez.

Esta propuesta de intervención se desarrolló a partir de una metodología cualitativa.

“La investigación cualitativa es un proceso interrogativo de comprensión basado en distintas tradiciones metodológicas de indagación que exploran un problema social o humano. El investigador construye un panorama complejo y holístico, analiza discursos, refiere visiones detalladas de los informantes y lleva a cabo el estudio en un entorno natural.” (Creswell, 2005, p. 13). Consideré que era la más pertinente porque me permite conocer y comprender a fondo una problemática social desde la experiencia vivida, el contacto directo y la participación, base para la construcción de una propuesta educativa con sentido y coherencia que toma como base el contexto y las necesidades de los participantes.

Las prácticas profesionales estuvieron orientadas al reconocimiento del contexto social inmediato con el fin de problematizar y poder arribar a un diagnóstico cercano. Al principio, utilicé principalmente dicha metodología, ya que el objetivo principal no era contar cuántas personas adultas no sabían leer y escribir, sino entender cómo viven esta situación, qué sienten, qué necesidades tienen y de qué manera se puede trabajar con ellas desde un enfoque educativo.

El enfoque cualitativo me permitió acercarme a los participantes de una manera más cercana y humana. A diferencia de otros métodos que se basan en números o mediciones, lo cualitativo busca comprender lo que sienten, piensan y viven las personas en su propio contexto. Por eso, este método me dio la posibilidad de escuchar directamente sus voces, conocer sus experiencias y comprender sus necesidades reales. En la práctica, este acercamiento se dio a través de la observación y el diálogo abierto, lo que me permitió generar confianza y un ambiente de respeto mutuo. De esta manera realicé entrevistas a participantes en un taller que llevé a cabo sobre la “alfabetización para adultos” (Anexo 1).

Aunado a lo anterior, es importante mencionar que también hice la búsqueda de información documental. Revisé datos sobre el analfabetismo a nivel local, estatal y nacional lo que me abrió un panorama desconocido hasta ese momento. Me sorprendí de los datos estadísticos que me sugerían que no se ha erradicado el analfabetismo en nuestro país. Las fuentes de consulta fueron las derivadas de instituciones como el INEGI y me sirvieron para conocer datos generales, por ejemplo: cuántas personas saben leer y escribir en una región, cuál es el nivel de

escolaridad promedio o cuántos adultos participan en programas educativos. En este caso, los datos duros me permitieron reflexionar sobre los avances y las deudas pendientes que se tienen con este sector de la población. Amplié sustantivamente el reconocimiento sobre la problemática, lo que me sugirió al mismo tiempo centrar la mirada en el espacio micro donde realizaba las prácticas.

En este espacio pude acercarme a las personas adultas de la comunidad de forma más humana, escucharlas, observar su entorno, y entender sus procesos desde lo que vivían día a día. Las primeras señales de la problemática surgieron a partir de la convivencia diaria, de conversaciones informales y del contacto directo con las familias que llevaban a sus hijos al preescolar. Poco a poco se fui construyendo una idea más clara de lo que estaba pasando, lo que dio origen al proyecto de alfabetización. Por otra parte, el método cuantitativo se utiliza para medir, analizar y comparar datos numéricos, lo que permite conocer la magnitud de una situación de manera objetiva.

En esta propuesta, aunque la intervención se centró en la comunidad, se adoptó un enfoque mixto, incorporando lo cuantitativo de manera complementaria para una mejor comprensión de la problemática. Lo anterior me permitió conocer cifras y tendencias relevantes, a la vez reconocer las necesidades reales de los participantes con el fin de que las estrategias de intervención fueran fundamentadas y ajustadas a la realidad de la comunidad. Además de observar lo que ocurría con las personas adultas, también reflexioné sobre mi propio papel como estudiante en formación, analizando lo que hacía bien, lo que podía mejorar y lo que iba aprendiendo en el proceso. El proceso experimentado durante mis prácticas profesionales y la construcción de este proyecto me permitió confirmar que los planteamientos teóricos y metodológicos aprendidos en las aulas tienen sentido cuando se llevan a la realidad. Esta propuesta constituye una oportunidad para ponerlo en práctica. Trabajar directamente con personas adultas en una comunidad me permitió ver que los conceptos que parecían abstractos en clase, como participación, inclusión o alfabetización funcional, en la práctica toman forma cuando se escuchan las voces de quienes enfrentan ciertas problemáticas.

La intervención realizada a través de las prácticas profesionales no solo fue una

forma de aplicar lo aprendido, sino también de transformar esa teoría en acciones reales, pensadas desde las necesidades del otro. Esta experiencia también me hizo darme cuenta de que la práctica no siempre sigue una estructura rígida. Muchas veces hay que adaptarse, improvisar, ser flexible y tomar decisiones sobre la marcha. Esta experiencia formativa fue una oportunidad para hacer un verdadero puente entre lo que aprendí académicamente y lo que viví en el campo. Esa vinculación entre teoría y práctica no solo fortaleció mi formación profesional, sino también mi compromiso con una educación que responda a las realidades de las personas. Aunque la idea inicial de mi propuesta de intervención surgió directamente de las experiencias y aprendizajes obtenidos durante mis prácticas profesionales en la comunidad, comprendí que para que esta propuesta tuviera un fundamento sólido y pudiera responder de manera efectiva a la problemática detectada, era necesario enriquecerla con una búsqueda y análisis profundo de elementos teóricos relacionados con la alfabetización de adultos.

Este proceso de investigación me llevó a estudiar en detalle qué significa la alfabetización en el contexto de las personas adultas, entendiendo que no se trata solo de aprender a leer y escribir, sino de adquirir habilidades que les permitan desenvolverse mejor en su vida cotidiana, social y laboral. También indagué sobre las características particulares de la alfabetización en adultos, que es muy diferente a la de niños, debido a sus experiencias de vida, motivaciones y retos específicos. Además, me dediqué a conocer cuáles son las instituciones en México que tienen la responsabilidad de atender esta tarea, como el INEA (Instituto Nacional para la Educación de los Adultos) y otros programas estatales o locales. Analicé sus objetivos, metodologías, programas y los avances que han logrado a nivel nacional. Pero también identifiqué las limitaciones que enfrentan, como la falta de cobertura en comunidades alejadas o indígenas, la insuficiente difusión de los servicios, y la falta de recursos o apoyo para llegar efectivamente a todos los sectores que lo necesitan.

Entender este panorama social e institucional fue fundamental para que mi propuesta no se quedara solo en una idea local o aislada, sino que reconociera un contexto social más amplio con el fin de conocerlas se conectara con las políticas,

estrategias y realidades más amplias del país. De esta manera, pude identificar por qué en ciertas comunidades, como la de Dengandho de Juárez donde realicé mis prácticas, los servicios de alfabetización no llegan o no tienen el impacto esperado. Este estudio documental y contextual amplió significativamente mi horizonte y me ayudó a tener un dominio más profundo del tema. Gracias a esto, pude fortalecer mi propuesta de intervención, incorporando enfoques, técnicas y estrategias que respondan mejor a las necesidades reales. Así, mi trabajo no solo se basa en la experiencia vivida en campo, sino también en un respaldo académico y técnico que le da mayor rigor y pertinencia. Este enfoque integral busca que la propuesta no sea solo un ejercicio académico, sino una herramienta útil y viable que pueda ser aprovechada y replicada en el futuro para seguir apoyando la alfabetización de adultos en contextos similares.

Para mí el proceso de construir esta propuesta involucró combinar la vivencia directa con el estudio teórico e institucional, para generar un proyecto más completo, consciente y con mayor posibilidad de impacto positivo en la comunidad. Además, es importante mencionar que este trabajo forma parte de un proyecto de intervención, es decir, una propuesta concreta para atender una necesidad educativa real detectada en el campo. Esta modalidad de titulación no solo me ha permitido aplicar lo que aprendí a lo largo de la carrera, sino que también me ha dado la oportunidad de cumplir con el perfil de egreso del interventor educativo, ya que he tenido que diagnosticar, planear, actuar, reflexionar y proponer desde una mirada crítica, situada y comprometida con la realidad de las personas con las que trabajé. El trabajo completo se estructura en tres capítulos. El capítulo uno se enfoca en contextualizar la alfabetización de personas adultas como un tema urgente y todavía pendiente. Parte del ámbito internacional, nacional, estatal (Hidalgo) y municipal con el fin de identificar cómo los esfuerzos institucionales en la atención a las personas que no saben leer y escribir no llegan a comunidades como Dengandho de Juárez, cuya vulnerabilidad está acentuada. Concluyo el capítulo con el diagnóstico situacional de dicha problemática en la comunidad señalada, donde destaco algunas de sus características para su atención con propuestas reales.

El capítulo dos desarrolla los referentes teóricos y metodológicos que sustentan esta

propuesta. Aquí retomo las de autoras y autores como Paulo Freire, Emilia Ferreiro y Delia Lerner, así como enfoques institucionales como el del INEA y el CREFAL. También abordo la alfabetización como un derecho humano, como una herramienta de transformación social, y se reflexiona sobre el valor sonoro del lenguaje, las prácticas sociales y la importancia de diseñar estrategias significativas y contextualizadas. Y en el capítulo tres, presento la propuesta de intervención. Describo el contexto en el que surge, se explica la necesidad concreta que se busca atender, se justifica la propuesta con base en lo observado durante las prácticas profesionales y se plantean las actividades del taller alfabetizador. Además, se fundamenta los principios metodológicos que la sustentan, los referentes pedagógicos que la inspiran y se hace una reflexión sobre cómo se podría dar seguimiento y evaluar la efectividad de esta intervención en el futuro. También se incluye el cronograma de actividades con enfoque en el desarrollo del pensamiento crítico, el diálogo y la participación comunitaria.

El proyecto de intervención ha sido pensado con la intención de construir una propuesta que no se quede en la teoría, sino que pueda tener un impacto real en las personas adultas que aún no han tenido acceso a la alfabetización. Porque al final, lo que se busca no es solo que aprendan a leer y escribir, sino que puedan usar el lenguaje para transformar su vida y su comunidad. Este proyecto de intervención no lo veo como algo que termina aquí. Al contrario, me gustaría que fuera un primer paso para futuras acciones, y si en algún momento tengo la oportunidad, me encantaría retomar esta propuesta o incluso crear un nuevo taller de alfabetización para adultos, ya con ampliando mi forma de pensar, podrían abrirse talleres, en comunidades que no tienen servicio del INEA, ofrecerlos a presidencias municipales etc.

Ya para finalizar el primer apartado de mi propuesta me gustaría agregar los objetivos:

Objetivo general:

Promover la alfabetización de personas adultas en Dengandho de Juárez mediante actividades pedagógicas contextualizadas que partan de su identidad, lengua y

realidad, favoreciendo el uso significativo del lenguaje en su vida cotidiana.

Objetivos específicos

- Desarrollar el pensamiento crítico de los participantes a través del diálogo y la reflexión sobre su entorno.
- Fortalecer la confianza para expresarse tanto de forma oral como escrita, compartiendo sus ideas, vivencias y opiniones en espacios colectivos.
- Impulsar que las y los participantes hagan valer su voz dentro de la comunidad, reconociendo el valor de su palabra en la transformación de su realidad.

CAPÍTULO 1

LA ALFABETIZACIÓN DE LOS ADULTOS: UN ASUNTO PENDIENTE

La alfabetización de los adultos es un desafío persistente en distintos contextos a nivel nacional, estatal y municipal. A pesar de los esfuerzos de múltiples instituciones y programas destinados a erradicar el analfabetismo, este fenómeno sigue presente en diversos sectores de la población. La problemática radica en que el analfabetismo limita el acceso a mejores oportunidades laborales, la participación ciudadana y el ejercicio pleno de derechos fundamentales. Además, perpetúa ciclos de pobreza y desigualdad, afectando no solo a los individuos, sino también a sus familias y comunidades.

El capítulo se estructura en tres apartados principales. En primer lugar, se presenta la problematización del ámbito internacional, abordando las políticas educativas orientadas a la alfabetización de personas adultas y el papel de organismos de carácter internacional que han incidido en este campo. En este sentido, se retoma el trabajo del Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe (CREFAL), el cual, aunque tuvo su origen como una iniciativa impulsada por Jaime Torres Bodet durante su gestión como director general de la UNESCO, se ha consolidado como un organismo de alcance internacional en materia de educación de personas adultas. Posteriormente, se analiza el ámbito nacional, centrando la atención en la situación de México en relación con la alfabetización de adultos, a partir de la revisión de políticas públicas, programas gubernamentales y la labor de instituciones como el Instituto Nacional para la Educación de los Adultos (INEA). Finalmente, el análisis se sitúa en los ámbitos estatal y municipal, con el propósito de comprender la realidad local y los desafíos específicos que enfrenta la alfabetización de personas adultas en la región.

El título de este capítulo enfatiza que la alfabetización de adultos sigue siendo un "asunto pendiente" porque, aunque se han logrado avances significativos y existen numerosos apoyos institucionales, la presencia de comunidades rezagadas y poblaciones vulnerables evidencia que el problema aún no ha sido completamente

solucionado. Mientras haya personas que carecen de habilidades básicas de lectura y escritura, el compromiso con la alfabetización debe continuar siendo una prioridad. Este análisis permitirá reflexionar sobre la necesidad de reforzar y rediseñar estrategias que aseguren una educación incluyente y efectiva para todos los adultos en situación de analfabetismo lo cual es el sentido de la intervención.

1.1 Problematicación en el ámbito internacional

La delimitación del campo de estudio en la educación de jóvenes y adultos, con especial enfoque en la alfabetización, destaca la importancia de abordar este tema como un desafío relevante que requiere la atención y el compromiso de diversas instancias e instituciones autorizadas. Se asevera que el problema de la alfabetización persiste, sobre todo en zonas rurales, donde históricamente se han concentrado las tasas más altas de analfabetismo y rezago educativo. De acuerdo con el INEGI, las zonas rurales presentan mayores dificultades de acceso y continuidad educativa, lo que se refleja en niveles más bajos de alfabetización en comparación con las áreas urbanas (INEGI, 2012).

Desde una perspectiva macroestructural, este tema está estrechamente relacionado con el derecho universal a la educación, la equidad, la igualdad y la garantía de los derechos fundamentales. Además, subraya la responsabilidad del Estado de asegurar que todas las personas, sin importar su contexto, tengan acceso a oportunidades educativas que les permitan mejorar su calidad de vida y participar activamente en la sociedad. La alfabetización no solo es un tema educativo, sino un asunto de justicia social que debe ser tratado con seriedad y compromiso por parte de todos los actores involucrados. El Marco Global y Políticas de Alfabetización representado principalmente por la Organización de Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, (UNESCO, 2020) establece metas y políticas a nivel internacional que guían a los países en el desarrollo de sus programas de alfabetización, también al promover la alfabetización funcional (la alfabetización funcional implica no solo la capacidad de descifrar textos, sino también de usarlos para participar activamente en la sociedad, mejorar la calidad de vida y contribuir al

desarrollo (UNESCO, 2006), por lo que fomenta programas que no solo enseñen a leer y escribir, sino que también proporcionen habilidades prácticas que los adultos puedan aplicar en su vida.

Además, la UNESCO apoya investigaciones y desarrolla materiales que destacan la importancia de la alfabetización en el desarrollo social y económico. También proporciona guías y recursos a los países para mejorar sus sistemas educativos y asegurar el acceso a la educación de calidad, todo esto con el Apoyo Financiero y Asesoría mediante iniciativas como el Fondo de Alfabetización (2020) donde dicha organización brinda apoyo financiero y técnico a programas de alfabetización en países en vías de desarrollo, promoviendo así una mayor cobertura y calidad en la educación para adultos. A nivel internacional, la alfabetización de las personas adultas continúa siendo un desafío importante a pesar de los avances registrados en las últimas décadas. De acuerdo con la UNESCO, aproximadamente 739 millones de adultos de 15 años o más no saben leer ni escribir, y dos tercios de esta población son mujeres, lo que evidencia una brecha de género persistente (UNESCO, 2023). Aunque la tasa mundial de alfabetización ha aumentado de manera gradual hasta aproximarse al 87%, este progreso ha sido desigual, especialmente en regiones como África Subsahariana y Asia Meridional, donde las oportunidades para la educación de adultos siguen siendo limitadas (UNESCO, 2023). Además, pese a que la alfabetización forma parte de los compromisos globales establecidos en la meta 4.6 de los Objetivos de Desarrollo Sostenible, que busca garantizar que jóvenes y adultos adquieran habilidades básicas de lectura y escritura para 2030, los informes internacionales muestran que aún persisten retos estructurales que dificultan su cumplimiento (UNESCO, 2024). Este panorama internacional confirma que el analfabetismo adulto no es un fenómeno aislado, sino una problemática global que impacta de manera diferenciada a distintas regiones y poblaciones.

A pesar de los esfuerzos y lineamientos internacionales impulsados por organismos como la UNESCO, la alfabetización de personas adultas sigue siendo una problemática vigente a nivel mundial. La existencia de programas, políticas y fondos

de apoyo no ha sido suficiente para atender de manera efectiva a las poblaciones más vulnerables, especialmente en contextos rurales y de marginación, donde el acceso a la educación continua siendo limitado. Esto muestra que el problema no se resuelve únicamente con estrategias generales, sino que está profundamente ligado a condiciones sociales, económicas y estructurales que siguen reproduciendo la exclusión educativa.

Desde mi punto de vista, la persistencia del analfabetismo en personas adultas evidencia una brecha entre los compromisos internacionales y la realidad que viven quienes no han tenido acceso a la educación básica. Por ello, la alfabetización no debe entenderse solo como una meta institucional, sino como un derecho que requiere acciones concretas, contextualizadas y sostenidas, capaces de responder a las necesidades reales de las personas adultas y a las condiciones en las que se desarrolla su vida cotidiana.

1.2 Política educativa en la alfabetización de los adultos en el ámbito nacional

En el ámbito nacional existe el marco jurídico que nos regula mediante la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, donde el tema de la alfabetización está implícitamente abordado en el Artículo 3º, el cual establece que toda persona tiene derecho a recibir educación y que esta debe ser inclusiva y equitativa. Aunque no menciona específicamente a los adultos, el artículo subraya que el sistema educativo debe atender a quienes no han completado su proceso de alfabetización en cualquier etapa de la vida. El Artículo 3º indica que la educación básica es obligatoria y gratuita, lo que incluye la alfabetización de adultos como parte de los esfuerzos del Estado para garantizar el derecho a la educación. Además, el artículo señala que se deben implementar políticas para erradicar el analfabetismo y fomentar el aprendizaje continuo (Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, 2021).

La normatividad relacionada con la alfabetización en México se sustenta principalmente en el marco jurídico nacional que reconoce la educación como un derecho fundamental y una responsabilidad del Estado. En este sentido, la Ley General de Educación establece las bases para garantizar el acceso a la educación

básica de todas las personas, incluyendo a jóvenes y personas adultas mayores de 15 años que no han concluido la primaria o la secundaria (Ley General de Educación, 2019). Dicho ordenamiento jurídico define los lineamientos para el desarrollo de programas de alfabetización y educación para adultos, con el propósito de asegurar que la población cuente con oportunidades reales para completar su formación básica y mejorar sus condiciones de vida.

El apartado específico al que hace referencia este fragmento de la Ley General de Educación (LGE) es el Capítulo VI: De la Educación para Adultos, particularmente el Artículo 43.

Fundamento legal en la LGE (2020):

Establece que la educación para adultos está destinada a personas mayores de 15 años que no hayan concluido la educación básica, y debe garantizarse su acceso a programas de alfabetización, así como a la educación primaria y secundaria. (Artículo 43)

Destaca que estos programas deben priorizar a comunidades rurales e indígenas, donde el analfabetismo es más prevalente.

También señala que el objetivo de la educación para adultos es brindar conocimientos que permitan la integración social y laboral de esta población. En relación con la alfabetización, esta ley destaca la importancia de proporcionar a los adultos la oportunidad de completar su educación, especialmente en comunidades rurales e indígenas donde el analfabetismo persiste. Dicha ley establece la educación básica y continúa para personas mayores de 15 años que no completaron primaria o secundaria, donde la alfabetización de adultos se le define como un elemento esencial dentro del sistema educativo, y su propósito es ofrecer a esta población la oportunidad de obtener conocimientos básicos que les permitan integrarse activamente en la sociedad y el mercado laboral (Ley General de Educación, 2020; Secretaría de Educación Pública, 2020).

En congruencia con dicha normatividad el Estado mexicano define a la Secretaría

de Educación Pública (SEP), como el organismo encargado de la regulación y coordinación de los programas educativos en México. En el ámbito de la alfabetización, la SEP desempeña un papel crucial al crear y coordinar estrategias que aseguren que los programas lleguen a las comunidades más necesitadas. La SEP se encarga de la normativa y financiamiento de los programas de educación para adultos, asegurando recursos y políticas adecuadas para que programas como los del Instituto Nacional para la Educación de los Adultos (INEA) se expandan a nivel nacional. Además, impulsa planes educativos inclusivos, para que el sistema educativo responda a las necesidades de todos los ciudadanos, incluyendo a los adultos que requieren educación básica.

Así mismo colabora con otras dependencias y organizaciones para promover la educación de adultos y abordar el analfabetismo desde diferentes perspectivas y contextos" (Secretaría de Educación Pública, 2020; INEA, 2020). La SEP en México tiene la responsabilidad de definir las políticas y directrices generales para la educación en el país, incluyendo la educación básica y la alfabetización de adultos. Sin embargo, la implementación y ejecución de estas políticas específicas puede ser realizada por diversas autoridades educativas dependiendo del contexto y las necesidades locales. El enfoque de la SEP sobre la alfabetización establece normativas y marcos regulatorios para los programas educativos, asegurando que las estrategias sean inclusivas y cubran las necesidades de los sectores más vulnerables, como las personas que no han completado su educación básica.

Para la alfabetización de adultos, por ejemplo, la SEP trabaja en colaboración con el INEA para implementar programas que garanticen el acceso de adultos a la educación básica; coordina el financiamiento del programa y establece los marcos normativos; el INEA, en consecuencia, los implementa y opera al dar atención al universo de jóvenes y adultos que lo requieran no han logrado mediante el Modelo Educativo para la Vida y el Trabajo (MEVyT) para abordar las necesidades de alfabetización en diferentes contextos y comunidades.

Corresponde al marco normativo y operativo nacional. Lo anterior no sustituye la

coordinación interinstitucional, donde las autoridades educativas de los estados y municipios tienen la responsabilidad de implementar las políticas adecuadas a sus respectivos contextos. Por ejemplo, los gobiernos estatales y municipales pueden adaptar los programas según las particularidades de sus regiones, en colaboración con la SEP y el INEA (Secretaría de Educación Pública, 2020; INEA, 2020). Dicha colaboración tiene la intención de garantizar que los programas de alfabetización lleguen a las comunidades más necesitadas. Mientras que la SEP se encarga de coordinar y regular las políticas educativas a nivel nacional, el INEA tiene la responsabilidad de implementar estos programas, especialmente enfocados en la alfabetización de adultos.

Ahora bien, sobre este marco normativo-operativo surge la pregunta: si existe una institución en nuestro país y estado con la relevancia citada, ¿por qué circunstancias no opera en algunas comunidades? Al respecto, el INEA asume que enfrenta varios desafíos para poder operar en comunidades alejadas y en atender a las poblaciones más vulnerables, por lo que específicamente el analfabetismo no se ha logrado erradicar. Aunado a lo anterior, definen que la diversidad lingüística y cultural en estas comunidades es un factor importante, ya que el INEA necesita traducir y adaptar sus materiales educativos a las lenguas originarias, lo cual no siempre es posible debido a limitaciones de recursos (INEA, 2020). Además, el aislamiento geográfico de muchas comunidades indígenas dificulta el acceso a los programas educativos, ya que la infraestructura y los centros educativos son escasos en zonas rurales (INEGI, 2020; CDI, 2020). A esto se suman barreras sociales y culturales, como el machismo y la falta de apoyo familiar, que afectan especialmente la participación de las mujeres y los jóvenes en los programas de alfabetización (UNESCO, 2020). Estos desafíos son fundamentales para entender por qué, a pesar de los avances en la reducción del analfabetismo, persisten aún grandes rezagos.

En México, recientemente se han impulsado acciones más directas para disminuir el analfabetismo. Un ejemplo es la 1ª Jornada Nacional de Incorporación para la Alfabetización, que el Instituto Nacional para la Educación de los Adultos llevó a cabo los días 21, 22 y 23 de marzo de 2025, con la intención de acercar servicios

educativos gratuitos a jóvenes y adultos que no saben leer ni escribir o que no han concluido su educación básica (INEA, 2025). Durante esta jornada se instalaron puntos de información en todo el país, se ofrecieron materiales de estudio sin costo y se brindó acompañamiento de personal capacitado. El objetivo principal fue incorporar a nuevas personas al proceso de alfabetización, reincorporar a quienes lo habían interrumpido e invitar a mayores de 15 años que requieren apoyo para aprender a leer, escribir o realizar operaciones básicas.

Además, se han establecido nuevas alianzas institucionales para fortalecer esta tarea. En septiembre de 2024, la Universidad Pedagógica Nacional y el INEA firmaron un convenio con el propósito de unir esfuerzos para que México pueda declararse libre de analfabetismo en 2026. Durante este evento se destacó que, para octubre de 2024, el índice de analfabetismo era de 4.2 % y que se proyectaba una disminución a 3.08 % para finales de 2025 (UPN, 2024). Como parte de este compromiso, cada estudiante de la UPN apoyará a dos personas adultas en su proceso de alfabetización utilizando materiales actualizados desarrollados por el INEA y la SEP, algunos con integración de herramientas digitales. Este convenio busca no solo que las personas aprendan a leer y escribir, sino acompañarlas hasta obtener su certificado de bachillerato, lo cual representa una mejora sustancial en sus oportunidades educativas y laborales (UPN, 2024).

Otra acción reciente que refuerza los esfuerzos para disminuir el analfabetismo en México es el programa de Servicio Social “Universitarios por la Alfabetización”, implementado por la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo. Este programa ha tenido un papel importante en la atención educativa de personas mayores de 15 años que no han concluido su educación básica o media superior. Durante una ceremonia institucional, el director general del INEA destacó que el estudiantado de la UAEH ha acompañado a la población a lo largo de 24 generaciones, contribuyendo a que más personas puedan aprender a leer, escribir y avanzar en sus estudios (UAEH, 2025). En el periodo diciembre 2024 – mayo 2025, un total de 61 personas concluyeron su nivel de primaria, secundaria o bachillerato gracias al apoyo de las y los universitarios.

De acuerdo con el INEA y el Instituto Hidalguense de Educación para Adultos (IHEA), este esfuerzo conjunto permitirá avanzar en la reducción del rezago educativo de más de 140 mil personas en el estado de Hidalgo, en un contexto en el que, a nivel nacional, se estima que 4.2 millones de mexicanas y mexicanos aún no saben leer ni escribir (UAEH, 2025). Las autoridades universitarias también resaltaron que este programa refleja el compromiso social de las juventudes, quienes aplican sus conocimientos para acompañar a personas adultas que, por diversas razones, no pudieron integrarse a un sistema escolarizado en su momento. A través de esta labor, se fortalece el acceso a la educación, se amplían oportunidades de desarrollo y se impulsa un enfoque de justicia social orientado a transformar vidas y comunidades.

1.2.1 El Instituto Nacional de Educación de los Adultos (INEA)

El Instituto Nacional para la Educación de los Adultos (INEA), es un organismo descentralizado de la Secretaría de Educación Pública (SEP) de México, creado en 1981. Su propósito principal es garantizar el derecho a la educación para jóvenes y adultos mayores de 15 años que no hayan iniciado o concluido su educación básica (primaria y secundaria). A través de sus programas, el INEA promueve la alfabetización, el aprendizaje significativo y la inclusión social, con especial atención a los sectores más vulnerables como comunidades indígenas, jornaleros agrícolas, personas con discapacidad y mujeres en situaciones desfavorecidas. El INEA, bajo la supervisión de la SEP, es quien efectivamente desarrolla y pone en marcha los programas educativos a nivel local, basándose en el Modelo Educativo para la Vida y el Trabajo (MEVyT). La SEP proporciona los recursos financieros, establece las normativas y asegura que los programas sean accesibles a todos los sectores de la población, con un enfoque inclusivo que atiende a poblaciones vulnerables como las comunidades indígenas, personas con discapacidad y habitantes de zonas rurales (SEP, 2020; INEA, 2020). Además, la colaboración interinstitucional entre gobiernos locales, organizaciones civiles y el INEA permite que los programas sean adaptados a las necesidades específicas de cada comunidad, maximizando su

impacto en la reducción del analfabetismo.

El MEVyT tiene un enfoque flexible que adapta los contenidos educativos a las necesidades reales de los participantes, integrando módulos sobre derechos humanos, salud, desarrollo personal y comunitario, entre otros. Este modelo permite que el aprendizaje sea práctico y relevante, mejorando no solo las habilidades de lectoescritura, sino también las condiciones de vida de los participantes. Bajo este modelo se impulsa el Enfoque en la alfabetización de adultos, como uno de los pilares del INEA. Sus programas se dirigen a reducir las tasas de analfabetismo, que, según el Censo de Población y Vivienda 2020, afecta al 4.7% de la población en México (INEGI, 2020). El INEA implementa estrategias diferenciadas para atender a grupos diversos, incluyendo el uso de materiales educativos en lenguas indígenas y la promoción de la alfabetización funcional. Estas acciones están alineadas con los principios de la UNESCO sobre educación para el desarrollo sostenible.

La Sede del INEA: su reconocimiento internacional. En México, el INEA es la entidad responsable de la educación básica para adultos y opera como el principal organismo en este ámbito. No todos los países tienen una institución equivalente con el mismo nivel de estructura o alcance. Sin embargo, organizaciones internacionales como la UNESCO establecen lineamientos globales y apoyan a los países en sus esfuerzos de alfabetización. México es la sede única del INEA, y aunque no existe una matriz internacional con esta denominación, su modelo educativo ha sido reconocido a nivel internacional, influenciado por enfoques globales como los promovidos por la UNESCO. Otros países tienen instituciones similares, pero son independientes y adaptadas a sus contextos nacionales. En nuestro país el INEA es el principal organismo encargado de la alfabetización de adultos cuya misión es reducir las tasas de analfabetismo, especialmente en sectores vulnerables, y garantizar que las personas mayores de 15 años que no hayan completado su educación básica puedan acceder a programas de alfabetización. El INEA ha sido fundamental en la implementación de

políticas educativas adaptadas a las necesidades de la población adulta, incluyendo a personas en situación de pobreza, comunidades indígenas y otros grupos marginados (INEGI, 2020; UNESCO Institute for Lifelong Learning, 2020).

La misión del INEA “es garantizar el derecho a la educación de personas mayores de 15 años que no hayan iniciado o concluido sus estudios de educación básica en México” (INEA, s. f.). El objetivo de la institución es promover la alfabetización y ofrecer educación primaria y secundaria, con especial atención a poblaciones vulnerables, como comunidades indígenas, rurales, y personas en situación de pobreza. Su visión “es lograr un México sin analfabetismo y con acceso universal a la educación básica para adultos, contribuyendo a una sociedad más igualitaria y con mejores oportunidades de desarrollo para todos los mexicanos” (INEA, 2020).

La misión y visión se conjugan para ser una institución innovadora y accesible, que facilite el aprendizaje significativo y fomente el desarrollo personal y social de sus participantes. Ambos objetivos se alinean con los principios de inclusión, equidad y justicia social en el acceso a la educación, promoviendo un enfoque integral y personalizado en los procesos educativos.

1.2.2 Centro Regional de Educación Fundamental para América Latina y el Caribe (CREFAL)

El Centro Regional de Educación Fundamental para América Latina y el Caribe (CREFAL) es una institución que juega un papel clave en la alfabetización de adultos en América Latina y el Caribe. Fundado en 1951 en Pátzcuaro, Michoacán, México, bajo los auspicios de la UNESCO y la Secretaría de Educación Pública de México. Su misión original fue capacitar a educadores en métodos de educación para adultos, especialmente en contextos rurales. A lo largo de los años, CREFAL ha evolucionado hacia un centro de formación, investigación y desarrollo de políticas educativas que promueven la alfabetización y la educación popular.

De acuerdo con fuentes oficiales y confiables, los objetivos del Centro de

Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe (CREFAL) se orientan a fortalecer la educación de personas jóvenes y adultas en la región mediante acciones de cooperación, formación e investigación. En este sentido, el CREFAL tiene como objetivo general promover la cooperación regional en materia de educación de personas adultas, a través de la formación de recursos humanos especializados, la investigación, la documentación, la sistematización y el intercambio de experiencias educativas, así como la producción y difusión de materiales especializados (CREFAL, 1951; Secretaría de Educación Pública).

De manera más específica, el CREFAL busca organizar y desarrollar actividades de estudio, investigación, documentación y formación relacionadas con la educación de jóvenes y adultos; recabar, analizar y difundir información especializada que contribuya al fortalecimiento de este campo educativo; formar personal técnico y docente con capacidades para atender programas de alfabetización y educación de adultos; apoyar la cooperación entre los países de América Latina y el Caribe; y promover la sistematización de experiencias innovadoras que favorezcan el desarrollo de políticas y prácticas educativas pertinentes en la región (CREFAL, 1951).

Dicha institución ha trabajado en múltiples proyectos en diversas regiones de América Latina, colaborando con gobiernos, organización no gubernamental (ONG) y comunidades para reducir el analfabetismo. Su influencia ha sido clave en la creación de políticas públicas y en la mejora de las estrategias educativas regionales. En la actualidad, sigue siendo una institución líder en la alfabetización de los adultos que ha ampliado su enfoque hacia temas como la equidad de género, la inclusión social, el desarrollo sostenible y la educación intercultural (CREFAL, 2020).

El CREFAL ha implementado los siguientes programas:

- Educación a lo largo de la vida: Promueve la alfabetización básica y la formación continua, para que los individuos puedan seguir aprendiendo a lo

largo de su vida. (CREFAL, 2020). Investigación educativa: El CREFAL fomenta investigaciones sobre prácticas educativas en la región, con el fin de mejorar las estrategias de alfabetización y desarrollo comunitario (CREFAL, 2020).

- El impacto que tiene esta institución es a nivel internacional, cuya sede central se ubica en nuestro país. No existe una matriz regional o país sede para cada país de América Latina. Dicha relevancia se hace presente en la colaboración de esta institución con distintos gobiernos, organizaciones no gubernamentales y otras instituciones internacionales, ofreciendo programas de capacitación, materiales educativos y asistencia técnica en diferentes países de la región. Además, las políticas y programas que impulsa están alineados con los principios internacionales de educación inclusiva y desarrollo sostenible promovidos por organizaciones como la UNESCO (UNESCO, 2020).

1.3 Ámbito estatal y municipal

En el siguiente apartado se aborda la problemática del analfabetismo en el estado de Hidalgo y el municipio de San Salvador, mediante algunos rasgos que caracterizan las dimensiones social, económica, política y cultural. El analfabetismo ya que sigue siendo un reto significativo, especialmente en comunidades rurales e indígenas, donde las condiciones estructurales han limitado el acceso a la educación. También a nivel municipal, en San Salvador, esta problemática se evidencia en localidades como Dengandho de Juárez, donde la falta de alfabetización en adultos no solo refleja una brecha educativa, sino también desigualdades económicas y sociales arraigadas.

1.3.1 El analfabetismo de los adultos en el estado de Hidalgo

A nivel estatal, Hidalgo mantiene un rezago importante en alfabetización entre la población adulta: según el Censo de Población y Vivienda 2020 del INEGI, la tasa de analfabetismo (población de 15 años y más que no sabe leer ni escribir) en

Hidalgo se redujo de 14.9% en 2000 a 6.6% en 2020, aunque persisten municipios con porcentajes mucho mayores (INEGI, 2020). Más recientemente, las autoridades educativas locales estiman que en la entidad hay alrededor de 141 574 personas que no saben leer ni escribir (aproximadamente 5–6% de la población adulta), y reportan avances en la alfabetización a través de programas estatales: durante la administración actual el Instituto Hidalguense de Educación para Adultos (IHEA) registra la certificación y alfabetización de miles de personas en los últimos años, además de coordinar acciones con el INEA y universidades locales para ampliar la cobertura (IHEA/medios locales, 2025). Estos datos muestran que, aunque Hidalgo ha reducido considerablemente su tasa de analfabetismo en las dos últimas décadas, el problema sigue siendo relevante y exige estrategias sostenidas y articuladas entre instituciones para lograr su eliminación.

Uno de los principales desafíos que aún enfrenta Hidalgo es el analfabetismo en adultos. A pesar de los avances en educación, el estado sigue presentando altas tasas de analfabetismo, especialmente en las regiones más marginadas y rurales. El acceso limitado a servicios educativos de calidad, junto con factores económicos y la migración, ha provocado que muchos adultos no hayan completado su educación básica, lo que perpetúa la pobreza y limita las oportunidades laborales (INEGI, 2021). El analfabetismo, combinado con los bajos niveles de escolaridad, afecta gravemente las posibilidades de los habitantes de Hidalgo de acceder a empleos calificados y mejor remunerados. En Hidalgo, los niveles e instituciones educativas enfocadas en adultos analfabetas juegan un papel clave en tratar de cerrar la brecha educativa que aún persiste. Las oportunidades educativas para este grupo se han ido desarrollando, pero aún enfrentan desafíos considerables en cuanto a acceso y calidad (CNDH, 2024). Una de las principales instituciones encargadas de la educación para adultos es el Instituto Hidalguense de Educación para Adultos (IHEA), que ofrece programas de alfabetización y educación básica para adultos. Estos programas están diseñados para personas mayores de 15 años que no han concluido su educación primaria o secundaria, permitiéndoles no solo aprender a leer y escribir, sino también continuar con su formación académica y obtener certificados oficiales (IHEA, 2025).

Además, los programas del IHEA buscan responder a necesidades específicas de la población adulta. Por ejemplo, el Programa de Alfabetización está orientado a quienes nunca han aprendido a leer o escribir, proporcionando estrategias didácticas que facilitan el aprendizaje en entornos comunitarios. El Programa de Educación Primaria y Secundaria para Adultos permite a quienes abandonaron la escuela completar su formación básica y obtener certificados oficiales, abriendo oportunidades educativas y laborales. Por otro lado, el Programa de Educación Complementaria y Certificación reconoce los conocimientos y habilidades previas de los adultos, validando su experiencia y facilitando la continuación de estudios o la inserción laboral.

Estos programas reflejan un enfoque integral que combina la enseñanza de competencias académicas con el fortalecimiento de la autonomía y la participación social de los adultos. La flexibilidad en horarios, la adaptación a contextos locales y el acompañamiento personalizado permiten superar barreras como la falta de tiempo, recursos o acceso a centros educativos. Así, la labor del IHEA trasciende la alfabetización básica: fomenta la inclusión social, mejora la calidad de vida y contribuye al desarrollo económico y comunitario de Hidalgo (IHEA, 2025).

El IHEA forma parte de una red más amplia adscrita al Instituto Nacional para la Educación de los Adultos (INEA), que busca garantizar que los adultos tengan acceso a programas que se adapten a sus circunstancias y necesidades (INEA, 2025). Además, existen centros comunitarios de educación en los que se ofrece alfabetización y asesorías personalizadas para facilitar el proceso de aprendizaje a personas que viven en zonas rurales o marginadas, donde el acceso a la educación formal es más complicado (INEGI, 2024). Estos centros intentan abordar uno de los mayores obstáculos para los adultos analfabetas: la falta de tiempo y recursos para asistir a programas de educación convencional, debido a que muchos de ellos deben trabajar para sostener a sus familias (CNDH, 2024).

En regiones como la Huasteca y el Valle del Mezquital, los esfuerzos gubernamentales para reducir este problema se han intensificado, pero aún existen desafíos importantes. La educación de adultos debe ser una prioridad en la agenda

pública para garantizar un desarrollo más inclusivo y equitativo en todas las regiones del estado. La compleja estructura geográfica de Hidalgo ha influido en su división territorial y política, facilitando la implementación de políticas adaptadas a las diversas necesidades locales. En Hidalgo, la educación para adultos constituye un componente esencial para reducir las desigualdades educativas que aún persisten en diferentes comunidades. A pesar de los avances en cobertura escolar en niveles básicos, muchas personas mayores de 15 años no han podido concluir su educación primaria o secundaria, lo que limita su desarrollo personal, social y laboral. En este escenario, el Instituto Hidalguense de Educación para Adultos (IHEA) ha jugado un papel central, al diseñar e implementar programas que no solo se enfocan en la alfabetización, sino que también ofrecen la posibilidad de continuar con la formación académica formal y obtener certificados oficiales. Esta labor no se limita únicamente a la adquisición de habilidades básicas de lectura y escritura, sino que también promueve la inclusión social y fortalece la autonomía de quienes participan en sus programas, generando un impacto significativo en la vida de los beneficiarios (IHEA, 2025).

Reflexionando sobre la importancia de estas acciones, se puede observar que el IHEA cumple una función doble: por un lado, responde a la necesidad inmediata de alfabetización, ofreciendo a los adultos herramientas fundamentales para desenvolverse en su vida diaria y participar activamente en la sociedad; por otro lado, abre la posibilidad de continuar con estudios formales, lo que contribuye a mejorar las oportunidades laborales y el bienestar general de las personas. Así, la intervención del IHEA se convierte en un ejemplo de cómo la educación para adultos no es solo un proceso de aprendizaje académico, sino un instrumento para el desarrollo integral, la equidad y la movilidad social. Además, la trayectoria del IHEA evidencia que la educación de adultos requiere de un enfoque flexible y adaptado a las necesidades específicas de cada comunidad. Muchos de los beneficiarios enfrentan barreras económicas, sociales y culturales que dificultan su acceso a los programas educativos, por lo que la estrategia institucional debe combinar enseñanza formal con metodologías participativas, apoyo comunitario y acompañamiento personalizado. Esta aproximación permite que los adultos no solo

adquieran conocimientos, sino que también desarrollen confianza en sus capacidades y reconozcan su derecho a aprender a lo largo de toda la vida.

En este sentido, la labor del IHEA trasciende la simple instrucción académica: contribuye a la construcción de ciudadanos capaces de tomar decisiones informadas, participar activamente en su comunidad y mejorar su calidad de vida. La educación de adultos, bajo esta perspectiva, se convierte en una herramienta estratégica para la inclusión social y la reducción de brechas educativas, reafirmando la importancia de instituciones como el IHEA en la promoción del desarrollo integral en Hidalgo (IHEA, 2025).

En cuanto al Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE), su enfoque principal es proporcionar servicios educativos en comunidades rurales y marginadas, centrándose en la educación básica para niños y jóvenes. Aunque sus programas pueden tener un impacto indirecto en la alfabetización de adultos al mejorar el entorno educativo general de las comunidades, su misión principal no está dirigida específicamente a la educación de adultos (CONAFE, 2023). El reto, sin embargo, no radica solo en la existencia de estos programas, sino en su efectividad y accesibilidad. A pesar de los esfuerzos, muchos adultos analfabetos enfrentan dificultades para acceder a la educación, ya sea por barreras geográficas, económicas o sociales (CNDH, 2024). La diversidad cultural y lingüística de Hidalgo también añade una capa adicional de complejidad, ya que algunos programas no están diseñados para atender las necesidades específicas de las comunidades indígenas, que en muchos casos son las más afectadas por el analfabetismo (INEA, 2025).

El analfabetismo en adultos también está relacionado con los niveles de pobreza y las condiciones socioeconómicas. El 38.4% de la población de Hidalgo vivía en situación de pobreza moderada y el 7.24% en pobreza extrema, lo que refleja las dificultades para acceder a servicios básicos, incluida la educación (INEGI, 2020). Esta situación resalta la necesidad de que los programas educativos para adultos analfabetas no solo sean accesibles, sino también adaptables y efectivos, para que realmente puedan ofrecer una oportunidad de cambio. La alfabetización de los

adultos no solo mejora sus posibilidades laborales, sino que también impacta positivamente en sus familias y comunidades, rompiendo ciclos de pobreza y exclusión social que han persistido durante generaciones. Si bien existen esfuerzos institucionales para mitigar esta problemática, los datos reflejan que aún persisten brechas significativas que limitan el acceso y la permanencia de las personas en procesos educativos. Frente a este panorama, es fundamental reconocer las regiones y localidades en su particularidad para implementar acciones de alfabetización ligadas a sus entornos inmediatos, es decir, intentar llevar a esas regiones alejadas de las cabeceras municipales espacios para alfabetizar a las personas, sin que les represente una inversión económica al por desplazarse a otras regiones y que se adapten a su dinámica social.

1.3.2 El municipio de San Salvador: Un acercamiento al contexto social y educativo de los adultos en rezago

En el municipio de San Salvador, Hidalgo, la situación del analfabetismo entre la población adulta refleja brechas educativas importantes. Según datos sociodemográficos del municipio, el 7.43 % de la población de 15 años y más es analfabeta, con mayor presencia en mujeres (9.37 %) que en hombres (5.22 %). Además, San Salvador cuenta con una alta proporción de población indígena, ya que 42.73 % de las personas hablan una lengua indígena y 23.83 % lo hacen junto con el español. Estos factores culturales y lingüísticos influyen en los retos de acceso, permanencia y continuidad en la educación básica y en los procesos de alfabetización para personas adultas en zonas rurales (mexico.pueblosamerica.com, 2024).

Según la Encuesta de Calidad de Vida San Salvador 2022, en el municipio capital el 96 % de las personas de 10 años o más sabe leer y escribir, lo cual indica que la mayoría de la población adulta cuenta con habilidades básicas de lecto-escritura. Sin embargo, alrededor del 4 % de los habitantes aún no está alfabetizado, lo que evidencia que persisten brechas educativas incluso con los avances en cobertura escolar. El informe también señala diferencias por género, mostrando una tasa de alfabetización ligeramente mayor en hombres (97 %) que en mujeres (95 %), lo que

refleja desigualdades en el acceso y la continuidad educativa. Estos datos permiten comprender que, aunque San Salvador presenta una elevada proporción de población alfabetizada, subsisten grupos vulnerables que carecen de estas competencias, limitando su participación social y laboral (El Diario de Hoy, 2023).

En el caso de dicho municipio, se evidencian con mayor claridad las dificultades que enfrentan las comunidades en contextos de rezago educativo. A pesar de los avances en infraestructura y políticas públicas, la realidad sigue mostrando que muchos adultos no tuvieron acceso a una educación formal en su infancia y hoy enfrentan barreras para incorporarse a procesos de alfabetización. La falta de recursos, la necesidad de priorizar el trabajo sobre la educación y la escasa oferta de programas adaptados a sus necesidades han perpetuado esta situación. Este rezago no solo limita el desarrollo personal de los habitantes, sino que también impacta en el progreso de la comunidad en su conjunto. Ante ello, es imprescindible replantear estrategias educativas que consideren la realidad sociocultural del municipio y brinden herramientas funcionales que permitan a los adultos integrarse de manera activa en su entorno.

En San Salvador, Hidalgo, las instituciones que operan en el ámbito de la alfabetización de adultos trabajan en colaboración con distintas dependencias gubernamentales y programas educativos. Uno de los principales organismos es el Instituto Hidalguense de Educación para Adultos (IHEA) es una institución pública en el estado de Hidalgo encargada de brindar educación básica a jóvenes y adultos que no han concluido su educación primaria o secundaria. Su objetivo principal es reducir el analfabetismo y mejorar los niveles de escolaridad en la población adulta mediante programas de alfabetización, asesorías educativas y certificación de estudio (Instituto Hidalguense de Educación para Adultos [IHEA], 2025). Instituto Hidalguense de Educación para Adultos, el cual opera bajo el respaldo del Instituto Nacional para la Educación de los Adultos (INEA).

Este instituto proporciona asesoría educativa, materiales didácticos y certificación

para quienes concluyen los niveles de alfabetización, primaria y secundaria (IHEA, s.f.). Además, el Sistema Municipal para el Desarrollo Integral de la Familia (SMDIF) de San Salvador colabora con programas de educación comunitaria y asistencia social. Aunque su principal enfoque es el bienestar de la población vulnerable, también promueve el acceso a la educación mediante iniciativas locales, algunas de ellas en coordinación con el IHEA y otras instituciones estatales (Secretaría de Educación Pública de Hidalgo, 2023). Otra institución clave es la Secretaría de Educación Pública de Hidalgo (SEPH), que brinda apoyo técnico y metodológico a los programas de alfabetización en municipios con altos índices de rezago educativo. A través de sus programas, se capacita a asesores educativos y se generan estrategias para mejorar el aprendizaje en adultos (Secretaría de Educación Pública de Hidalgo, 2023). Gracias a la cooperación entre estas instituciones, la alfabetización en San Salvador ha avanzado, permitiendo que más personas accedan a oportunidades educativas y mejoren su calidad de vida.

Desde una perspectiva estructural, la comprensión de los factores que influyen en el analfabetismo es crucial para poder diseñar una propuesta de intervención. La infraestructura educativa insuficiente y la falta de programas accesibles son manifestaciones visibles de una estructura social que no ha logrado proveer los recursos y el apoyo necesarios para que todos los miembros de la comunidad tengan las mismas oportunidades educativas. Esto no solo refleja la falta de interés de las personas, sino una barrera que se encuentra a nivel social, económico y político, que limita el acceso a una educación inclusiva. En el caso específico de San Salvador, Hidalgo, conocer estas barreras es esencial para poder intervenir de manera efectiva, ya que la población enfrenta desafíos adicionales que incluyen factores lingüísticos y culturales, como la coexistencia del español y las lenguas indígenas. Esto implica que cualquier estrategia de alfabetización no debe ser un modelo único, sino que debe tener en cuenta las características y necesidades locales.

Las personas en esta comunidad no solo requieren de educación básica, sino también de un enfoque que respete y promueva su lengua y cultura, creando un entorno de aprendizaje que sea accesible, comprensible y relevante. La limitación

en la participación comunitaria debido al analfabetismo también puede agravar la situación. Las personas que no saben leer ni escribir se sienten excluidas del proceso de toma de decisiones y tienen dificultades para acceder a servicios básicos, como la atención médica, la seguridad social o programas de apoyo gubernamental. Por lo tanto, la alfabetización no solo debe verse como un proceso académico, sino como una herramienta fundamental para la inclusión social y la mejora de la calidad de vida de las personas. Económicamente, la falta de habilidades de lectura y escritura restringe las oportunidades laborales, lo que perpetúa los ciclos de pobreza. Si las personas no pueden acceder a trabajos mejor remunerados o a la capacitación necesaria, las posibilidades de mejora se reducen considerablemente, lo que mantiene a las familias en una situación de vulnerabilidad.

Además, el analfabetismo genera barreras para acceder a información relevante que podría permitir a las personas mejorar su situación económica. En el ámbito político, las estrategias de alfabetización deben estar alineadas con las realidades locales. En muchos casos, las políticas educativas no se adaptan a las especificidades culturales y geográficas, lo que puede hacer que los programas no sean eficaces o, incluso, inalcanzables para las personas que más los necesitan. Para que los programas de alfabetización sean efectivos, deben ser inclusivos, tener en cuenta la diversidad lingüística y cultural y proporcionar apoyos personalizados que respondan a las circunstancias individuales de los participantes.

1.4 Diagnóstico socioeducativo de Dengandho de Juárez: una localidad olvidada

La caracterización de la localidad de Dengandho la construí a partir de la investigación documental sobre sus principales características económicas y en forma particular a partir de la información recabada con el personal directivo y docente del jardín de niños que solicitó el apoyo para trabajar con los padres de familia que no estaban alfabetizados. Reflexiono que, si bien partí de una necesidad expresada por una autoridad educativa, el contacto con sus habitantes, mediante

charlas informales y de la necesidad de conocer el contexto en el que iba a desarrollar las prácticas profesionales me obligó a interesarme por conocer este espacio social. Además, por la familiaridad que tengo al ser originaria de la región.

El municipio de San Salvador, donde se ubica la localidad de Dengandhó de Juárez, presenta un contexto social caracterizado por rezago educativo y condiciones económicas que limitan el acceso de la población adulta a la alfabetización. De acuerdo con el Censo de Población y Vivienda 2020, el 8.6% de la población de 15 años y más en San Salvador no sabe leer ni escribir, cifra mayor al promedio estatal de Hidalgo, que es de 6.9% (INEGI, 2020). Estos datos muestran que, aunque el estado ha avanzado en la reducción del analfabetismo, el municipio mantiene niveles superiores a la media estatal, lo que evidencia desigualdades persistentes.

Dengandhó de Juárez es una localidad rural del municipio de San Salvador, en el estado de Hidalgo, con una población de 526 habitantes registrada en el Censo de Población y Vivienda 2020 del Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI), siendo parte de las comunidades más pequeñas del municipio. La localidad se encuentra a una altitud de aproximadamente 1,977 metros sobre el nivel del mar, lo que caracteriza su clima y sus condiciones de vida en un entorno principalmente rural y con base en actividades del campo y la economía informal (PueblosAmerica.com, 2024).

El contexto socioeconómico de Hidalgo muestra altos niveles de pobreza multidimensional que impactan el acceso a servicios y derechos sociales, incluido el educativo. Según las estimaciones de pobreza por entidad federativa publicadas por el Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (CONEVAL), una proporción significativa de la población hidalguense vivía en situación de pobreza, caracterizada por carencias sociales, ingresos insuficientes y limitaciones de acceso a servicios básicos, lo que refleja desigualdades estructurales que también se trasladan a las zonas rurales del municipio de San Salvador. En mediciones anteriores de CONEVAL, más del 40 por ciento de la población de Hidalgo se encontraba en situación de pobreza multidimensional, con

una parte de esa población en condición de pobreza extrema, lo cual condiciona las oportunidades educativas y laborales de las familias en comunidades rurales.

En este contexto, las barreras económicas y sociales en Dengandhó de Juárez se reflejan en la priorización del trabajo informal o agrícola por parte de muchos jóvenes y adultos, quienes, ante la falta de recursos, optan por incorporarse tempranamente al mercado laboral en lugar de continuar con su educación. Esta realidad se ve reforzada por la evidencia de que la pobreza multidimensional limita la posibilidad de acceso a educación de calidad, al restringir la capacidad de las familias para cubrir costos asociados con el estudio, como transporte, materiales escolares o el tiempo dedicado al aprendizaje, lo cual contribuye a una mayor tasa de deserción escolar en comparación con áreas urbanas o con mejores condiciones económicas (CONEVAL, 2020).

A partir de estas condiciones, es razonable inferir que Dengandhó de Juárez enfrenta desafíos similares o incluso más pronunciados que los promedios del municipio y del estado, especialmente considerando su carácter rural y su menor acceso a servicios educativos y oportunidades económicas. Esto sitúa a la comunidad en una situación de vulnerabilidad educativa que requiere atención focalizada para abordar tanto las carencias académicas como las estructurales que impiden la continuidad escolar y el acceso a mejores oportunidades de desarrollo.

El rezago educativo en esta zona se relaciona con factores estructurales como la marginación y la dependencia de actividades económicas de baja remuneración. El Sistema de Información del Gobierno de Hidalgo reportó que en 2024 San Salvador mantiene altos niveles de carencias sociales, especialmente en acceso a servicios básicos y educación, los cuales se reflejan en la permanencia de población adulta con primaria incompleta o sin escolaridad formal (SIGEH, 2024). Estas condiciones socioeconómicas repercuten en la participación en procesos de alfabetización, pues gran parte de los adultos se inserta en trabajos agrícolas o informales que dificultan la asistencia continua a programas educativos. Además, el Instituto Hidalguense de Educación para Adultos (IHEA) ha señalado que el Valle del Mezquital región a la que pertenece San Salvador concentra un número importante de personas mayores

de 15 años en condición de rezago educativo, particularmente adultos que no han concluido la educación básica debido a limitaciones económicas, responsabilidades familiares o barreras lingüísticas (IHEA, 2023). Esto coincide con los datos del INEA a nivel nacional, que indican que en los municipios rurales e indígenas el analfabetismo es más prevalente debido a la desigual distribución de oportunidades educativas y a la falta de programas permanentes en las comunidades (INEA, 2022).

En el caso específico de Dengandhó de Juárez, aunque los datos estadísticos se registran a nivel municipal, los informes comunitarios del Gobierno de Hidalgo reconocen que las localidades del Valle del Mezquital presentan tasas de crecimiento poblacional bajas, altos índices de marginación y rezago educativo histórico, especialmente en población adulta mayor que no tuvo acceso a la escuela durante su infancia (Gobierno del Estado de Hidalgo, 2010). Estas condiciones han contribuido a que muchos adultos no dominen la lectura y escritura, y continúen reproduciéndose patrones de bajo nivel educativo entre generaciones.

De manera general, el diagnóstico muestra que el analfabetismo en los adultos de Dengandhó de Juárez se explica por tres factores principales: a) rezago estructural previo, que dejó a generaciones sin acceso a la escolarización; b) condiciones socioeconómicas actuales que obligan a priorizar el trabajo sobre la educación; y c) falta de cobertura constante de programas de alfabetización, lo cual ha limitado la continuidad educativa de jóvenes y adultos. Por ello, la comunidad requiere intervenciones flexibles, culturalmente pertinentes y sostenidas en el tiempo para disminuir el rezago educativo.

Anteriormente mencione que aunque existen apoyos abarcando el tema de analfabetismo en el municipio de San Salvador, hay comunidades donde el acceso a estos programas sigue siendo limitado. Esto se debe principalmente a que son zonas con mayor rezago educativo y condiciones geográficas o socioeconómicas adversas. En comunidades más alejadas, como Xuchitlán, Boxtha o El Mejay, o en este caso Dengandho de Juárez, la falta de infraestructura educativa y la dispersión

de la población dificultan la implementación de programas presenciales de alfabetización (Secretaría de Educación Pública de Hidalgo [SEPH], 2023). Uno de los principales obstáculos es la falta de recursos y personal educativo suficiente. Aunque el Instituto Hidalguense de Educación para Adultos (IHEA) y el Sistema Municipal para el Desarrollo Integral de la Familia (SMDIF) trabajan en la alfabetización de adultos, sus programas dependen de la disponibilidad de asesores voluntarios y del financiamiento gubernamental, lo que impide que lleguen a todas las comunidades (IHEA, s.f.).

Otro factor clave es la situación económica y laboral de la población adulta en estas zonas, donde muchas personas trabajan en actividades agrícolas o jornaleras, lo que limita su tiempo disponible para asistir a clases. Además, en algunas comunidades indígenas persisten barreras lingüísticas, ya que el español no es la lengua materna de muchos habitantes, y los programas de alfabetización no siempre incluyen materiales en lenguas originarias como el hñähñu (Secretaría de Educación Pública de Hidalgo, 2023). La falta de transporte público también representa un desafío, ya que muchas localidades no cuentan con rutas de acceso adecuadas, lo que dificulta el traslado de los asesores educativos y de los propios alumnos a los centros de alfabetización.

Como resultado, las zonas más alejadas del municipio siguen enfrentando dificultades para acceder a oportunidades educativas, perpetuando el rezago en la alfabetización de adultos. A pesar de que Dengandho de Juárez es una comunidad del municipio de San Salvador, Hidalgo, los programas de alfabetización de adultos no han logrado establecerse de manera constante ni con la cobertura necesaria. Esto se debe a varios factores estructurales y sociales que limitan el acceso a estos apoyos. Uno de los principales obstáculos identificados es la falta de infraestructura educativa y de espacios adecuados para la enseñanza de personas adultas. Si bien el Instituto Hidalguense de Educación para Adultos (IHEA) es la instancia encargada de atender el rezago educativo en el estado, en la localidad de Dengandho de Juárez no se cuenta con centros de educación para adultos formalmente establecidos, lo que obliga a las personas interesadas a trasladarse a otras

localidades y dificulta su asistencia regular.

Otro problema importante es la disponibilidad de asesores educativos. En comunidades más grandes del municipio, como la cabecera de San Salvador o Caxuxi, los programas cuentan con voluntarios y facilitadores que imparten clases. Sin embargo, en Dengandho de Juárez hay una escasez de asesores, ya que muchos de los que trabajan en alfabetización son asignados a localidades con una mayor densidad de población, donde el impacto del programa es más visible (Secretaría de Educación Pública de Hidalgo [SEPH], 2023).

Asimismo, la situación laboral y económica de la población adulta influye en la baja participación en programas de alfabetización. Muchas personas en Dengandho de Juárez trabajan en actividades agrícolas o jornaleras, lo que les impide asistir con regularidad a clases. Al no contar con un horario flexible ni alternativas de educación a distancia, la continuidad de su aprendizaje se ve afectada (Secretaría de Educación Pública de Hidalgo, 2023). Otro factor que limita el acceso es el rezago en servicios de transporte y conectividad. Dengandho de Juárez, al ser una comunidad rural, no cuenta con rutas de transporte eficientes hacia los centros de alfabetización en otras localidades, lo que complica la movilidad de los estudiantes y asesores. Además, los programas que dependen del apoyo del municipio priorizan comunidades con mayor accesibilidad y número de beneficiarios, dejando a Dengandho de Juárez en una situación de desventaja (SEPH, 2023). La falta de infraestructura, la escasez de asesores, las condiciones económicas de la población y la poca accesibilidad han sido factores determinantes para que los programas de alfabetización no lleguen de manera directa o con la frecuencia necesaria.

La falta de apoyo del Instituto Nacional para la Educación de los Adultos (INEA) en Dengandho de Juárez evidencia una problemática más amplia que no solo afecta a esta comunidad, sino que se repite en otros municipios (Zacualtipán de Ángeles, Tianguistengo, Chapulhuacán y La Misión enfrentan retos similares), donde la alfabetización de adultos no ha sido una prioridad. A pesar de que existen programas institucionales para atender el rezago educativo, en la práctica su

alcance es limitado, dejando a muchas comunidades rurales sin acceso a una educación básica. Esto genera una necesidad urgente de atender a los adultos que, por diversas circunstancias, no tuvieron la oportunidad de aprender a leer y escribir. Durante mis prácticas profesionales, tuve la oportunidad de trabajar directamente con adultos en situación de analfabetismo, lo que me permitió comprender de manera cercana las dificultades que enfrentan y las limitaciones del sistema educativo para atenderlos. Si bien se lograron avances significativos, también pude advertir aciertos y desaciertos en la metodología utilizada. Entre los aciertos, destaco la construcción de un espacio de confianza con los participantes, el enfoque participativo basado en sus propias experiencias y el fortalecimiento de su motivación para aprender. Sin embargo, también hubo retos importantes, como la falta de materiales adecuados, la irregularidad en la asistencia y la ausencia de un programa de seguimiento que garantizara la continuidad del aprendizaje. Estos aprendizajes me han llevado a la necesidad de estructurar un proyecto de intervención, basado en la experiencia adquirida y en la revisión de estrategias que han demostrado ser efectivas en otros contextos. Este proyecto buscará dar respuesta a la falta de alfabetización en comunidades como Dengandho de Juárez, diseñando un modelo educativo accesible y funcional, adaptado a las condiciones y necesidades reales de los adultos. La intervención no solo se enfocará en enseñar a leer y escribir, sino en fortalecer el desarrollo integral de los participantes, reconociendo la alfabetización como un derecho y una herramienta clave para mejorar su calidad de vida.

Si bien el camino no está exento de dificultades, el hecho de haber trabajado directamente con la comunidad me ha dado una perspectiva de lo que funciona y de lo que puede mejorarse. Ahora, con este conocimiento, el siguiente paso es diseñar una propuesta concreta que pueda contribuir de manera real a reducir el rezago educativo en los adultos de Dengandho de Juárez y posiblemente, en otras comunidades con problemáticas similares.

CAPÍTULO 2

DEL SONIDO A LA PALABRA ESCRITA: APROXIMACIONES TEÓRICAS A LA ALFABETIZACIÓN DE LOS ADULTOS

En este segundo capítulo me enfocaré en desarrollar los referentes teóricos que sustentan la alfabetización de adultos. Primero hablaré sobre la conceptualización de qué es la alfabetización y, especialmente, cómo se entiende cuando se trabaja con personas adultas. También la abordaré como un derecho humano y como una herramienta que impulsa el desarrollo social, entendiendo que su importancia va mucho más allá de solo saber leer y escribir.

Me interesa hacer énfasis en que la alfabetización debe contemplar también el reconocimiento del valor sonoro de las palabras, no solo su representación escrita. ¿A qué me refiero con eso? A que no solo vean cómo se escribe una palabra, sino que puedan identificar los sonidos que la forman, es decir, que puedan relacionar lo que escuchan con lo que ven escrito. Esta parte es súper importante porque muchas veces se aprende a leer de memoria o por repetición, pero sin entender bien cómo suenan las letras o cómo se combinan los sonidos. Y eso puede dificultar mucho el proceso de aprendizaje. Esto es fundamental para lograr un aprendizaje completo y significativo. Además, pondré especial atención en los enfoques teóricos y metodológicos que han orientado la alfabetización de adultos, ya que entender estas bases nos ayuda a construir mejores estrategias. Retomaré también algunos de los

modelos educativos que ya mencioné en el primer capítulo, como: el INEA, el CREFAL y la educación popular, para profundizar un poco más en cómo han sido aplicados en diferentes contextos. Con lo anterior busco formar una base teórica sólida que sirve de sustento para la propuesta de intervención que se presentará más adelante.

2.1 Conceptualización sobre la alfabetización de adultos

Antes de poder hablar de estrategias o programas educativos, es importante entender primero qué significa realmente el concepto de alfabetización, y en especial, cómo cambia cuando nos referimos a personas adultas.

Antes, se pensaba que alfabetizar era solo enseñar a leer y escribir, así, tal cual. Pero ahora entendemos que va mucho más allá. Según la UNESCO (2006), no se trata solo de reconocer letras o palabras, sino de que las personas puedan entender lo que leen, interpretarlo y aplicarlo en su día a día. O sea, no basta con saber leer por leer, sino que la lectura y la escritura deben servirles para resolver necesidades reales, para expresarse, para tomar decisiones y participar activamente en su comunidad. Alfabetizar no es solo enseñar letras, sino dar herramientas para que puedan desenvolverse mejor en su entorno y tener una voz propia. Cuando se trabaja con personas adultas, la alfabetización no es igual que con los niños. Los adultos ya vienen con toda una vida recorrida: tienen historias, experiencias, conocimientos y formas de ver el mundo que se deben tomar en cuenta. Por eso, no se trata solo de que aprendan a leer y escribir por aprender, sino de que eso les sirva para mejorar su vida, conocer sus derechos, tener más oportunidades y poder participar más activamente en su comunidad.

También es clave reconocer que el lenguaje no es solo lo que se escribe. En la alfabetización de adultos, hay que considerar el valor sonoro de las palabras: cómo suenan, qué significan en el día a día, cómo se usan en la conversación y lo que representan dentro de su cultura. No se trata solo de copiar letras, sino de que puedan entender y usar el lenguaje como una herramienta real, que les sirva y que

tenga sentido en su vida. Así, la alfabetización de adultos se entiende hoy como un proceso integral, que conecta el leer, el escribir y el hablar con la vida real de las personas, respetando su contexto, su cultura y sus necesidades específicas.

2.2 Definiciones clásicas y actuales de la alfabetización de adultos

Hablar de este tema implica reconocer que este concepto no siempre ha significado lo mismo. A lo largo del tiempo, su definición ha cambiado, adaptándose a las necesidades sociales, económicas y culturales de cada época.

En un inicio, de manera clásica, la alfabetización se entendía de forma muy básica. Según la UNESCO (1958), una persona alfabetizada era simplemente aquella que podía "leer y escribir, con comprensión, un enunciado sencillo relacionado con su vida diaria". Esta definición dominó durante muchos años, enfocándose únicamente en la habilidad técnica de reconocer signos escritos y plasmarlos en papel. Se trataba, sobre todo, de un proceso mecánico: decodificar letras, formar palabras y escribir frases simples. Sin embargo, con el paso del tiempo, esta manera de ver la alfabetización empezó a quedarse corta frente a la complejidad de las sociedades actuales. Aprender a leer y escribir ya no podía ser visto como un fin en sí mismo, sino como una herramienta para entender, participar y transformar el entorno. En ese sentido, la alfabetización tuvo que ser pensada de manera mucho más amplia y profunda.

Por su parte, la UNESCO amplía todavía más esta perspectiva al señalar que la alfabetización no se limita solo a saber leer y escribir, sino que también implica "la capacidad de identificar, comprender, interpretar, crear, comunicar y calcular utilizando materiales impresos y escritos asociados con diversos contextos" (UNESCO, 2018, p. 1). Esta definición resalta que alfabetizar no es solo enseñar códigos escritos, sino brindar herramientas para que las personas puedan usar el lenguaje de forma funcional y significativa en su vida diaria. Desde esta visión, la alfabetización no se limita a la lectura y escritura tradicional, sino que incluye también la capacidad de adaptarse a diferentes formas de comunicación, como la

digital, la financiera o la ciudadana. Hoy en día, tanto organismos internacionales como nacionales han replanteado este concepto. Por ejemplo, se enfatiza que la alfabetización debe ser un proceso significativo y funcional para los adultos, permitiéndoles desarrollar habilidades que les sean útiles en su vida cotidiana y en su contexto social y cultural (SEP, 2005). Esto quiere decir que la alfabetización debe ser útil en la vida diaria de los adultos, permitiéndoles resolver problemas, ejercer sus derechos, comunicarse mejor y acceder a mejores oportunidades.

En el caso específico de los adultos, es necesario considerar que ellos llegan al proceso educativo con experiencias, saberes y conocimientos previos. Por eso, alfabetizar adultos no puede ser igual que alfabetizar a un niño. No se trata solo de enseñarles el "abc", sino de reconocer sus trayectorias de vida, sus formas de comunicación y sus necesidades reales. También es importante mencionar que en este enfoque actual de la alfabetización no podemos dejar de lado el valor sonoro del lenguaje. Muchas veces se piensa que leer y escribir son procesos completamente visuales, pero en realidad el sonido, la entonación y la palabra hablada tienen un peso fundamental en la apropiación del lenguaje. Reconocer el valor sonoro es entender que alfabetizar también significa darle sentido a la palabra hablada, respetando la cultura oral y la forma en que los adultos viven su comunicación diaria. Hoy sabemos que alfabetizar a un adulto implica mucho más que enseñarle a leer o escribir unas cuantas frases. Implica ofrecerle herramientas para comprender su entorno, participar activamente en construir su propia voz y transformar su vida a partir del lenguaje.

Para comprender la alfabetización desde una perspectiva actual, resulta fundamental recurrir a los aportes de Emilia Ferreiro. La autora sostiene que aprender a leer y escribir no es simplemente dominar un código, sino un proceso de construcción en el que las personas formulan hipótesis, exploran el sistema de escritura y desarrollan significados propios a partir de su experiencia. Según Ferreiro (2001), la alfabetización implica reconocer al sujeto como constructor activo del conocimiento escrito, no como un receptor pasivo de normas.

2.2.1 La alfabetización como derecho humano y motor del desarrollo social

Hablar de alfabetización implica hablar de derechos humanos. Desde hace muchos años, distintas organizaciones han reconocido que saber leer y escribir no es un privilegio, sino una necesidad básica para poder vivir con dignidad. El derecho a la educación, establecido en el artículo 26 de la Declaración Universal de los Derechos Humanos (ONU, 1948), incluye de manera implícita el acceso a la alfabetización, ya que difícilmente una persona puede ejercer plenamente sus derechos si no sabe leer, escribir o comunicarse de forma efectiva. Entonces, esta debe ser entendida como un derecho desde los organismos internacionales: derecho llave.

Una persona que sabe leer puede acceder a información sobre salud, entender sus derechos laborales, participar en elecciones, exigir justicia o simplemente defenderse de un abuso. Por eso, la UNESCO (2015) afirma que "la alfabetización es un motor esencial del desarrollo humano sostenible". No se trata únicamente de un beneficio individual, sino de un factor clave para transformar sociedades completas.

En contextos como el de México, este derecho ha sido respaldado también en el marco jurídico nacional. El artículo 3° de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (2021) establece que toda persona tiene derecho a recibir educación de calidad, inclusiva y equitativa. Aunque no se menciona de forma explícita la alfabetización de adultos, es evidente que el Estado tiene la responsabilidad de garantizar este acceso a quienes no lograron concluir sus estudios básicos en su niñez o juventud.

Ampliar la visión sobre el derecho humano a la educación en el marco del proyecto educativo nacional implica reconocer este derecho no solo como una obligación formal del Estado, sino como un compromiso profundo con la transformación social y la justicia educativa. El derecho a la educación, consagrado en el artículo 3° de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, no debe entenderse únicamente como la garantía de acceso a niveles básicos de instrucción, sino como un proceso continuo que abarca desde la educación inicial hasta la formación permanente a lo largo de la vida. Esta perspectiva corresponde a lo establecido por

marcos internacionales de derechos humanos, que resaltan que la educación debe ser accesible, inclusiva y de calidad, y que constituye una de las herramientas más potentes para superar las desigualdades y promover la autonomía personal de niñas, niños y adultos por igual (UNESCO, 2025).

Bajo esta óptica, el proyecto educativo nacional se legitima no solo en términos de políticas educativas y programas, sino también como un mecanismo de progresividad del derecho humano a la educación, en el que el Estado debe garantizar recursos y estrategias que permitan a todas las personas acceder a oportunidades educativas sin discriminación y de manera efectiva. El principio de progresividad implica que la educación no puede verse como una carga presupuestaria, sino como la mejor inversión posible para capacitar a la sociedad y reducir brechas sociales profundas, tal como lo han señalado diversos expertos en derechos humanos y educación en el contexto mexicano (Contreras Bustamante, 2024). Además, reconocer el derecho humano a la educación dentro del proyecto educativo nacional implica considerar no solo los aspectos normativos y jurídicos, sino también los retos materiales y pedagógicos que enfrenta el sistema educativo. Esto abarca aspectos como la calidad de la enseñanza, la formación docente, la adecuación de contenidos y la atención a contextos diversos, rurales y urbanos. En este sentido, ampliar la visión del derecho a la educación requiere políticas públicas que articulen iniciativas intersectoriales, que no se limiten a cumplir con la obligatoriedad formal, sino que atiendan las condiciones reales de vulnerabilidad en las que muchas personas viven y aprenden.

Entonces asumir esta visión implica empoderar a las comunidades educativas, reconociendo que el derecho a la educación es inseparable de otros derechos humanos y que su cumplimiento efectivo exige voluntad política, inversión sostenida y coherencia entre las políticas, la legislación y las prácticas educativas. Solo así el proyecto educativo nacional dejará de ser una declaración de principios para convertirse en un instrumento tangible de inclusión, desarrollo y justicia social.

De hecho, instituciones como el Instituto Nacional para la Educación de los Adultos

(INEA) han sido creadas precisamente para atender esta necesidad, reconociendo que la alfabetización de adultos es una prioridad social. Además, comprender la alfabetización como derecho implica verla también como una herramienta de empoderamiento. No basta con enseñar a una persona a leer y escribir de forma mecánica; es necesario formar ciudadanos críticos, capaces de comprender su entorno, de analizar la información que reciben y de participar activamente en la toma de decisiones que afectan sus vidas. Como menciona la UNESCO (2017), "la alfabetización no solo cambia la vida individual, sino que transforma comunidades enteras".

Desde un enfoque de desarrollo social, alfabetizar a los adultos contribuye a romper ciclos de pobreza y marginación. Las personas alfabetizadas tienen mayores posibilidades de acceder a mejores empleos, mejorar su salud, apoyar la educación de sus hijos y participar activamente en los espacios públicos de sus comunidades. Por ejemplo, un adulto que aprende a leer puede entender indicaciones médicas, firmar un contrato de trabajo de forma segura, llenar un formulario de servicios sociales o simplemente disfrutar de la lectura como parte de su crecimiento personal. No se puede dejar de mencionar que el analfabetismo es un factor de exclusión social muy profundo. Según datos de la UNESCO (2016), las personas que no saben leer ni escribir enfrentan barreras constantes en el acceso a servicios de salud, programas gubernamentales, capacitación laboral y participación política. En este sentido, cada adulto que queda al margen de la alfabetización es una oportunidad perdida de construir sociedades equitativas e incluyentes.

Entender la alfabetización como un derecho humano también nos obliga a pensar en su calidad y en su pertinencia. No basta con garantizar el acceso a programas educativos; es necesario que estos sean de calidad, que respeten la cultura y la lengua de los adultos, y que estén adaptados a sus necesidades reales. Especialmente en contextos rurales o indígenas, comunidades como Dengandho de Juárez, donde la alfabetización debe ser sensible a la diversidad cultural, reconociendo el valor sonoro, oral y simbólico del lenguaje en cada comunidad.

2.2.2. De la codificación al enfoque de herramientas para la vida

Como ya mencioné, durante mucho tiempo, el concepto de alfabetización estuvo muy limitado a enseñar a leer y escribir. Se pensaba que una vez que una persona lograba reconocer letras, formar palabras y escribir frases sencillas, ya estaba "alfabetizada" y, por tanto, ya había cumplido con ese proceso educativo. Esta visión tan reducida fue suficiente en sociedades donde las demandas sociales y laborales no eran tan complejas como las que tenemos actualmente. Sin embargo, conforme las sociedades fueron cambiando, también cambiaron las necesidades de las personas. Leer y escribir, aunque siguen siendo fundamentales, dejó de ser suficiente para enfrentar los retos de la vida diaria. Se hizo evidente que no bastaba con decodificar textos, sino que era necesario comprenderlos, analizarlos y utilizarlos de manera práctica para resolver problemas, tomar decisiones, participar en la vida social, acceder a mejores empleos y ejercer plenamente los derechos ciudadanos.

Hoy en día, la alfabetización ya no se ve solo como algo que se enseña en la escuela para saber leer y escribir, sino como algo mucho más importante. Es una herramienta que puede ayudar a las personas a mejorar su vida, a tener más oportunidades y a participar activamente en su comunidad. Ya no se trata solo de aprender por aprender, sino de que ese aprendizaje sirva para algo real, que tenga un impacto en su día a día. En el caso de los adultos, este cambio de perspectiva es todavía más importante. Ellos necesitan que lo que aprendan tenga un sentido práctico inmediato. Por eso, hoy se entiende que alfabetizar a un adulto implica no solo enseñarle a leer o escribir en abstracto, sino brindarle herramientas que pueda aplicar en su trabajo, en su hogar, en su comunidad, en su salud y en su participación social. Este enfoque también ha sido impulsado por instituciones como el Instituto Nacional para la Educación de los Adultos (INEA), que a través del Modelo Educativo para la Vida y el Trabajo (MEVyT), plantea que los procesos de alfabetización deben estar conectados con la vida cotidiana de los adultos. Según el INEA (2020), los contenidos educativos deben ser significativos para los

participantes, respondiendo a sus intereses y necesidades reales.

Este enfoque de alfabetización que conecta el aprendizaje con la vida diaria tiene un gran impacto a largo plazo. No se trata solo de enseñar a leer o escribir, sino de dar herramientas que los adultos puedan usar en su trabajo, en su hogar y en la comunidad. Con el tiempo, esto ayuda a que las personas mejoren su calidad de vida y compartan lo que aprenden con su familia y vecinos, fomentando que más personas se interesen por aprender. Además, aprender de manera práctica permite que los adultos tengan más oportunidades de empleo, tomen decisiones más informadas y se sientan más seguros de sí mismos. Programas como el MEVyT del INEA han demostrado que cuando el aprendizaje está ligado a la vida real, los conocimientos se mantienen por más tiempo y se aplican de manera efectiva (INEA, 2024) Este tipo de alfabetización no solo enseña a leer y escribir, sino que ayuda a los adultos a mejorar su vida, participar más en su comunidad y abrir nuevas oportunidades para ellos y sus familias.

Así, la alfabetización deja de ser solo un acto escolarizado para convertirse en un proceso vital que acompaña a las personas en su crecimiento, en su autonomía y en su capacidad de transformar su realidad. Entender esta evolución es fundamental para cualquier programa de alfabetización que quiera ser realmente efectivo, ya que significa reconocer que cada palabra aprendida, cada texto leído y cada idea escrita deben tener un impacto directo en la vida diaria de quienes participan en estos procesos.

2.2.3. Prácticas sociales de lenguaje

Las prácticas sociales del lenguaje son las distintas maneras en las que las personas usamos el lenguaje para comunicarnos, interactuar y construir significado en nuestra vida cotidiana. No se trata simplemente de dominar reglas gramaticales, sino de participar socialmente a través del lenguaje en contextos reales y significativos. Como explica Carlos Lomas (1999), "el lenguaje no es un simple instrumento para describir la realidad, sino una herramienta poderosa para construirla, transformarla y darle sentido" (p. 23). Esto significa que cada vez que

hablamos, escribimos, leemos o escuchamos, no solo estamos compartiendo información, sino también creando vínculos, reforzando valores, y participando en dinámicas sociales que moldean la vida en comunidad.

Desde esta perspectiva, las prácticas sociales del lenguaje cumplen funciones fundamentales:

- Permiten a las personas comunicarse eficazmente en distintos ámbitos.
- Favorecen su participación en la vida escolar, familiar, laboral y comunitaria.
- Ayudan a interpretar, cuestionar y transformar el entorno a través de la palabra.

Trabajar estas prácticas en el ámbito educativo implica poner a los estudiantes en situaciones reales de comunicación, para que no solo aprendan a "decir bien", sino a "decir con sentido", de manera crítica y comprometida. Como señala nuevamente Lomas (1999), "enseñar lenguaje es enseñar a vivir, a convivir y a cambiar el mundo" (p. 45). Por tanto, más que enfocarse únicamente en la forma, el enfoque en las prácticas sociales del lenguaje busca que los estudiantes desarrollen competencias comunicativas que les permitan ser ciudadanos activos, reflexivos y transformadores de su realidad.

Ahora bien, ahora que me enfoco en el tema de alfabetización, no se puede reducir simplemente al acto de leer y escribir de manera mecánica. Hoy sabemos que el lenguaje no se aprende en el vacío, sino que está profundamente ligado a las prácticas sociales que las personas realizan cotidianamente. Leer, escribir y hablar son actividades que tienen sentido dentro de contextos sociales específicos, donde cada acción de comunicación cumple una función en la vida diaria.

Esta visión es desarrollada de manera muy clara por Carlos Lomas, quien afirma que "el lenguaje no es una competencia individual, sino una práctica social que nos permite actuar en el mundo y construirnos como sujetos sociales" (Lomas, 1999, p.

31). Desde esta perspectiva, alfabetizar no significa únicamente enseñar habilidades técnicas, sino acompañar a las personas en su incorporación a las prácticas sociales de su comunidad, aquellas donde el lenguaje oral y escrito juega un papel central. Pensar la alfabetización de adultos desde las prácticas sociales implica reconocer que las personas adultas ya participan, de múltiples maneras, en formas de comunicación social. Muchos de ellos han vivido toda su vida resolviendo situaciones, transmitiendo saberes y organizándose comunitariamente a través del lenguaje oral, aunque no dominan aún el lenguaje escrito. Como explica Lomas (2000), "la alfabetización es un proceso de participación activa en las prácticas sociales de lectura y escritura" (p. 25), no un simple aprendizaje escolarizado.

Esto nos quiere decir que al alfabetizar adultos no basta con enseñar el alfabeto o frases sin sentido. Es necesario conectar el aprendizaje con situaciones reales: leer horarios de transporte, escribir una solicitud de apoyo, interpretar una receta médica, o comprender una noticia que afecta su comunidad. El lenguaje se aprende en su uso, no en el aislamiento de un salón de clases.

Además, cuando hablamos de prácticas sociales del lenguaje, también debemos reconocer la importancia de la cultura oral. Especialmente en contextos rurales o indígenas, como muchas de las comunidades de Hidalgo, el conocimiento tradicional se transmite a través de la palabra hablada, los relatos, los cantos y las conversaciones cotidianas. Ignorar este valor sonoro sería un error, ya que, por el contrario, debemos partir de él para construir procesos de alfabetización significativos. El Instituto Nacional para la Educación de los Adultos (INEA), a través de su Modelo Educativo para la Vida y el Trabajo (MEVyT), ha buscado acercarse a esta perspectiva, diseñando módulos que integran aprendizajes de lectura y escritura en temas cotidianos como salud, derechos, trabajo y vida comunitaria (INEA, 2020).

2.3 Enfoques teórico y metodológico de la alfabetización de personas adultas

Hablare sobre los principales referentes teóricos y metodológicos que sustentan la

alfabetización de adultos. Retomaré distintas ideas de autores que explican cómo aprenden las personas adultas, cuáles son los enfoques que han guiado los procesos de alfabetización y qué principios son importantes considerar al momento de diseñar estrategias educativas para este sector. La intención es construir una base teórica que permita entender mejor los retos y las posibilidades de alfabetizar en contextos reales y diversos, siempre respetando los saberes y las trayectorias de vida de quienes participan en estos procesos. Los argumentos desarrollados en este apartado se sustentan en diversas obras que permiten comprender la alfabetización como un proceso social y crítico, particularmente en el trabajo con personas adultas. Entre las obras referidas se encuentran *Pedagogía del oprimido* (Freire, 1970), *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura* (Ferreiro, 1990), *La lectura en la escuela* (Gómez Palacio, Villarreal, López Araiza, González y Adame, 1994) y *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario* (Lerner, 2001), las cuales sirven como base teórica para el análisis presentado.

2.3.1 Paulo Freire: La alfabetización crítica y liberadora

No se puede hablar de alfabetización para adultos sin mencionar a uno de los pensadores más influyentes en este campo: Paulo Freire. Su obra transformó radicalmente la manera en que concebimos la educación popular y la alfabetización crítica. Para Freire (1970), la educación no es nunca neutral: o sirve para domesticar y mantener a las personas en su lugar, o sirve para liberarlas y darles herramientas para transformar su realidad. En este sentido, alfabetizar no es simplemente enseñar a juntar letras; es invitar a los individuos a leer el mundo para poder escribir su historia de una manera nueva.

La alfabetización para adultos representa mucho más que el simple acto de aprender a leer y escribir. Se trata de un proceso profundamente humano, que reconoce y respeta la trayectoria de vida de cada persona, sus saberes previos, sus experiencias, sus maneras de interpretar el mundo. Cuando hablamos de alfabetizar adultos, hablamos también de dignificar su existencia, de abrirles caminos hacia la

participación plena en la sociedad, hacia el pensamiento crítico y hacia la transformación de su propia realidad. Desde esta perspectiva, la alfabetización no puede ni debe ser entendida como un procedimiento técnico o mecánico. Muy al contrario, implica un compromiso ético y político con la libertad, la autonomía y la justicia. Enseñar a leer y escribir es, en esencia, permitir que las personas puedan reescribir su historia, puedan cuestionar el orden establecido y generar cambios tanto en su vida personal como en su entorno.

Dentro de este proceso, un aspecto fundamental es la conciencia del valor sonoro de las palabras. Entonces, hay que reconocer que cada letra, cada sílaba, cada palabra tiene un sonido, es un paso esencial para establecer el puente entre el mundo oral y el mundo escrito. Especialmente en adultos, que ya tienen patrones de lenguaje muy consolidados, la conciencia fonológica es crucial. No basta con memorizar palabras o copiar frases; se necesita una comprensión profunda del sonido, del ritmo, de la musicalidad del lenguaje, para que la lectura y la escritura se conviertan en verdaderas herramientas de expresión y liberación. Freire propuso que la alfabetización debía partir de las palabras que tuvieran sentido en la vida concreta de los educandos. Así, diseñó un método basado en tres momentos fundamentales. El primero es la investigación del conjunto de palabras que forman parte de su realidad cotidiana. Aquí se realiza un trabajo previo de campo en el que se recogen las palabras más significativas para la comunidad: aquellas que forman parte de su vida diaria, que tocan su trabajo, su cultura, sus luchas. Estas palabras no son elegidas de manera arbitraria, sino que surgen de la propia realidad de los participantes, asegurando un vínculo emocional y vital con el aprendizaje. (Freire, P. (1968). *Pedagogía del oprimido*.)

Una vez identificadas las palabras generadoras, se pasa al segundo momento, el de la codificación. En esta fase, las palabras se representan a través de imágenes, dramatizaciones o situaciones que condensan su significado. La idea es que las personas, al observar estas representaciones, puedan identificarse, puedan encontrar aspectos de su propia vida reflejados en ellas. No se trata simplemente

de aprender letras y sílabas, sino de poner en juego su capacidad de análisis, de interpretación, de crítica frente a su propia realidad.

El tercer momento es la decodificación y problematización. Aquí se invita a los participantes a interpretar críticamente las imágenes, las palabras y las situaciones presentadas. Se fomenta la reflexión sobre sus condiciones de vida, sobre las injusticias que puedan vivir, sobre las posibilidades de transformación. Al mismo tiempo, se trabaja directamente en la adquisición de la lectura y la escritura, pero no como fines en sí mismos, sino como medios para ampliar su capacidad de pensar el mundo y actuar sobre él. Freire (1970) insistía en que la alfabetización solo tiene sentido si contribuye a que los individuos nombren el mundo de forma consciente, crítica y liberadora.

En la propuesta de Paulo Freire, el diálogo juega un papel fundamental. No se trata de una relación donde el educador simplemente transmite conocimientos a alguien que solo escucha, sino de una conversación entre iguales, donde tanto el que enseña como el que aprende comparten saberes y se enriquecen mutuamente. Freire planteaba que el aprendizaje surge en la relación con los demás y con el mundo que los rodea. Desde el enfoque freireano, la alfabetización implica, entonces, un compromiso con la vida y la dignidad de las personas. No se puede alfabetizar desde la indiferencia ni desde la superioridad; se alfabetiza desde el respeto, desde el amor, desde la profunda convicción de que cada ser humano tiene derecho a leer y a escribir su propia historia. La metodología basada en estos principios no puede ser otra que la de la participación activa, la problematización constante y el respeto absoluto por los saberes populares. En lugar de imponer contenidos ajenos, se parte de las experiencias concretas de los participantes para construir el conocimiento de manera colectiva. No se concibe al educador como un transmisor de información, sino como un facilitador de procesos, un mediador que acompaña, que provoca, que siembra inquietudes, que escucha con atención y respeto.

Al adentrarme en su postura, se logra reconocer que la alfabetización de adultos es un proceso profundamente complejo y humano, en el que se entrelazan

dimensiones técnicas, emocionales, culturales y políticas. La voz de Paulo Freire sigue resonando hoy más que nunca, recordándonos que enseñar a leer no es simplemente enseñar letras: es enseñar a pensar, a cuestionar, a soñar.

Aplicar hoy en día el pensamiento de Paulo Freire en los procesos de alfabetización de adultos sigue siendo no solo vigente, sino urgente. En un mundo donde las desigualdades educativas persisten y donde la exclusión social se ha sofisticado de nuevas maneras, retomar sus ideas representa una apuesta ética por una educación verdaderamente transformadora. Una manera concreta de llevar su propuesta a la práctica sería diseñar programas de alfabetización que partan, de manera radical, de la realidad de los participantes. En lugar de imponer un currículo fijo y ajeno, se debería iniciar cada proceso educativo realizando un levantamiento del universo cultural de los alfabetizandos: sus palabras, sus temas de interés, sus problemas cotidianos. Así como Freire proponía investigar las palabras generadoras, hoy podríamos investigar los temas generadores de cada comunidad, conectando la enseñanza de la lectura y la escritura con las luchas y aspiraciones reales de las personas. El uso de materiales didácticos también debería adaptarse a esta filosofía. No se trataría de entregar libros prefabricados, sino de construir colectivamente los materiales de estudio, partiendo de fotografías, relatos orales, narrativas locales o incluso situaciones actuales que afecten a los participantes. De esta manera, se podría fortalecer la conciencia crítica desde el primer contacto con el lenguaje escrito, y no dejar la reflexión para un momento posterior. Aquí es justo donde se marca la diferencia con enfoques más institucionales, que piensan que basta con repartir materiales y poner a alguien al frente, aunque esa persona no tenga las herramientas ni la preparación para dialogar de verdad con el grupo. En muchos casos, se pierde la oportunidad de construir desde lo colectivo y de reconocer al instructor como un participante más, no como alguien que llega a imponer conocimientos.

Otro aspecto que sería fundamental es incorporar el diálogo como eje metodológico. En una sociedad saturada de información y discursos verticales, recuperar el diálogo auténtico (ese que implica escucha profunda, respeto y construcción

colectiva del sentido) sería un acto de resistencia pedagógica. Como decía Freire (1970), "el diálogo se establece en la horizontalidad de las relaciones" (p. 98), y solo así puede surgir una educación que no imponga, sino que libere.

También sería indispensable reconocer el error como parte esencial del proceso. Hoy más que nunca, en un mundo donde todo parece exigir perfección inmediata, el enfoque de Freire de valorar el error como parte de la construcción del saber puede abrir espacios de aprendizaje más humanos, donde la equivocación no sea motivo de vergüenza, sino una oportunidad para profundizar, repensar y mejorar. En la actualidad, además, podríamos fortalecer la propuesta de Freire incorporando herramientas tecnológicas de manera crítica. Usar medios digitales para investigar el universo vocabulario, para dialogar a distancia, para compartir experiencias de alfabetización, pero siempre sin perder de vista su advertencia principal: que la técnica nunca sustituya la reflexión, ni el medio sustituya el sentido.

Más allá de las metodologías específicas, aplicar hoy el pensamiento freireano significa comprometerse a ver en cada alfabetizando a un sujeto histórico, no a un número estadístico. Significa creer, de manera profunda, en la capacidad de todas las personas de pensar, de soñar y de transformar su vida a través del conocimiento y la acción colectiva. Es importante mencionar otra de las obras fundamentales de Paulo Freire: *La educación como práctica de la libertad* (1969). En este libro, Freire desarrolla la idea de que educar no es simplemente transmitir saberes, sino crear las condiciones para que el educando pueda ejercer su libertad. Plantea que "la educación auténtica no se hace de A para B o de A sobre B, sino de A con B" (Freire, 1969, p. 57), destacando una vez más el valor del diálogo y de la construcción conjunta del conocimiento. En *La educación como práctica de la libertad*, Freire también enfatiza que educar es un acto político: neutralidad no existe, y todo proceso educativo o bien reproduce el orden existente o bien lo cuestiona. Esta postura fortalece la idea de que alfabetizar no puede ser nunca un acto inocente. Enseñar a leer y escribir es, inevitablemente, enseñar a interpretar el mundo y a decidir cómo actuar sobre él. Ambas obras (*Pedagogía del oprimido* y *La educación como práctica de la libertad*) nos muestran que alfabetizar, cuando se hace desde

la esperanza, la conciencia crítica y el respeto profundo por el otro, es mucho más que un acto pedagógico: es un acto de amor, de lucha y de construcción de una nueva sociedad.

2.3.2 Construir la escritura, construir sentido: Aportes de Emilia Ferreiro

Entonces en este mismo camino de entender la alfabetización como un proceso vivo, dinámico y profundamente humano, resulta imposible no mencionar las aportaciones de Emilia Ferreiro. Aunque su enfoque parte desde una perspectiva más psicológica y constructivista, (lo que significa que cambia la manera de enseñar y aprender, especialmente para adultos, porque convierte la alfabetización en algo que tiene sentido y utilidad en la vida real, en lugar de ser un ejercicio mecánico o abstracto), su visión también rompe con las concepciones tradicionales de la enseñanza de la lectura y la escritura, dándole un giro radical a la manera en que entendemos cómo las personas, y en particular los adultos en procesos de alfabetización se apropian del lenguaje escrito. Ferreiro, basándose en los trabajos de Jean Piaget, plantea que aprender a leer y escribir no es simplemente memorizar letras, sonidos o reglas ortográficas, sino construir una hipótesis activa sobre el funcionamiento del sistema de escritura. Así como Freire defendía que los alfabetizandos debían “leer el mundo” antes que la palabra, Ferreiro sostiene que los aprendices (niños o adultos) construyen internamente teorías acerca de lo que es escribir y leer, mucho antes de dominar formalmente el código. Desde esta perspectiva, el error, lejos de ser un fracaso, se convierte en una prueba del proceso de construcción del conocimiento.

Desde esta perspectiva un adulto que comienza a escribir de manera no convencional no está “equivocado” en el sentido tradicional, sino que está mostrando una hipótesis propia acerca de cómo funciona la escritura. Ferreiro (1979) señala que “el niño (y por extensión podemos decir también el adulto en proceso de alfabetización) no copia modelos pasivamente, sino que reconstruye, interpreta, intenta darle sentido a lo que se le presenta” (p. 12).

Aprender a leer y escribir no es igual para todas las personas. Cada adulto llega al aprendizaje con sus propias ideas y formas de entender las cosas, y estas deben ser tomadas en cuenta en lugar de corregirlas automáticamente. Este enfoque nos muestra que la alfabetización no es un proceso lineal en el que todos avanzan paso a paso de la misma manera. Tradicionalmente se enseñaba primero las letras, luego las sílabas, después las palabras y finalmente los textos, como si todos tuvieran que seguir la misma escalera. En cambio, ahora se reconoce que cada persona aprende de manera única y significativa, aplicando lo que aprende a su vida diaria.

Ferreiro rompe completamente con esta visión. A través de sus investigaciones, demuestra que cada persona construye su comprensión sobre la escritura de formas únicas, basándose en su propia experiencia, en sus intuiciones, en sus hipótesis internas sobre cómo funciona el lenguaje escrito. Es decir, el proceso de alfabetización no sigue un camino predecible para todos. Hay avances, retrocesos, saltos, reestructuraciones. Hay quienes descubren primero la relación entre el sonido y la letra, y hay quienes primero entienden que la escritura representa ideas, aunque todavía no sepan cómo codificarlas correctamente. Lo que nos dice, en el fondo, es que el aprendizaje real no es como una receta de cocina, donde si sigues los pasos exactamente, obtienes el mismo resultado. Cada alfabetizando construye su propio recorrido, atraviesa conflictos internos, genera hipótesis equivocadas que después reformula, experimenta momentos de comprensión súbita y momentos de confusión.

Ferreiro (1979) explica que "el proceso de adquisición de la lengua escrita no es un proceso de copia pasiva, sino una construcción activa" (p. 15). Esto significa que en lugar de exigir que todos aprendan de manera uniforme y siguiendo los mismos métodos, el educador debe reconocer la riqueza de esos caminos individuales, acompañar los procesos con respeto y paciencia, y ofrecer situaciones que desafíen las hipótesis que cada uno va elaborando.

Así, abandonar la idea de un camino lineal, uniforme y controlado no es resignarse al caos, sino aceptar que aprender a leer y escribir es una aventura cognitiva donde

cada persona va descubriendo, explorando, corrigiéndose y reconstruyendo su conocimiento de maneras únicas. Me parece que, en realidad, como muestra Ferreiro en sus investigaciones, cada persona construye su propio recorrido de apropiación del sistema de escritura, enfrentándose a contradicciones, reformulando sus hipótesis, avanzando y retrocediendo de maneras que no siempre son predecibles, Ferreiro rompe con el supuesto de que aprender a leer es simplemente aprender a decodificar signos. Ella demuestra que la comprensión del lenguaje escrito está ligada a procesos de reflexión sobre el significado, sobre las convenciones sociales de la escritura, sobre la función comunicativa del texto. En este sentido, la alfabetización, tal como la entiende, es también una construcción social y cultural, no solo un aprendizaje técnico. Aplicar estas ideas en la alfabetización de adultos significa cambiar profundamente nuestras prácticas. No se trataría simplemente de enseñarles a reconocer letras y formar palabras, sino de acompañarlos en la construcción de significados, de hipótesis, de descubrimientos. Implicaría reconocer que los adultos alfabetizandos también tienen sus propias maneras de interpretar la escritura, basadas en sus experiencias, en su contexto, en su historia personal.

Continuando el tema de reflexión sobre la alfabetización como un proceso de construcción activa y significativa, no puedo dejar de mencionar las aportaciones de Emilia Ferreiro y Margarita Gómez Palacio en su obra *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura* (1982). Aunque este trabajo se centró principalmente en el estudio del proceso de adquisición de la escritura en niños, muchas de las ideas que plantean son perfectamente aplicables cuando pensamos en la alfabetización de adultos, especialmente si se asume que aprender a leer y escribir es mucho más que memorizar letras o seguir instrucciones.

Desde esta perspectiva, el acceso al lenguaje escrito se entiende como un proceso activo de construcción del conocimiento, en el que el individuo interpreta y reorganiza la información escrita en función de su experiencia y comprensión del mundo. Es decir, la persona que se alfabetiza no simplemente recibe información, sino que la interpreta, la reorganiza y la adapta a su manera de entender el mundo.

Esta forma de ver el aprendizaje nos invita a entender que los adultos, al igual que los niños, llegan al proceso de alfabetización con ideas, intuiciones y creencias propias sobre cómo funciona la escritura, aunque esas ideas no siempre coincidan con el sistema convencional. No aprenden porque se les diga qué hacer, sino porque logran darle sentido a lo que están descubriendo.

Algo que me parece fundamental de esta perspectiva es que rompe por completo con la idea de que todos los aprendices deben seguir un mismo camino ordenado y predecible. Ferreiro y Gómez Palacio muestran cómo el aprendizaje de la lengua escrita es un recorrido lleno de intentos, errores, avances y retrocesos, y que cada persona atraviesa diferentes momentos de comprensión que no siempre siguen una secuencia fija o uniforme (Ferreiro y Gómez Palacio, 1982, p. 20). Esto quiere decir que no es realista esperar que todos los adultos que aprenden a leer y escribir lo hagan a la misma velocidad ni de la misma manera. Además, se plantea que en el aprendizaje intervienen de manera crucial dos elementos: la competencia lingüística y la competencia cognitiva del sujeto (Ferreiro y Gómez Palacio, 1982, p. 13). Esto significa que no basta con que una persona sepa hablar su idioma; necesita además desarrollar habilidades de pensamiento que le permitan comprender cómo funciona la representación gráfica del lenguaje. Aprender a leer y escribir requiere entender que las palabras que decimos pueden ser registradas en un sistema visual que tiene reglas propias.

Esto puede parecer obvio para quienes ya dominamos la escritura, pero en realidad es un enorme salto conceptual. No es lo mismo reconocer sonidos que comprender que esos sonidos se pueden representar en símbolos que siguen ciertas convenciones sociales. Si bien la obra de Ferreiro y Gómez Palacio se centra en los niños, trasladar sus ideas al contexto de alfabetización de adultos es perfectamente válido si partimos del reconocimiento de que muchos adultos, sobre todo aquellos que nunca tuvieron contacto formal con la escritura, enfrentan los mismos desafíos cognitivos que enfrentan los niños pequeños: deben descubrir el principio alfabético, deben entender que las letras representan sonidos, que el orden de las letras cambia el significado, y que escribir tiene una función social y comunicativa.

Desde esta visión, trabajar en la alfabetización de adultos no puede reducirse a enseñar a copiar letras o a memorizar frases. Significa acompañar procesos internos de construcción, donde cada persona formula y reformula sus hipótesis sobre cómo se escribe y cómo se lee. Las autoras afirman que “el niño no copia modelos pasivamente, sino que reconstruye el objeto de conocimiento” (Ferreiro y Gómez Palacio, 1982, p. 15), y podríamos decir que lo mismo sucede con los adultos: no aprenden repitiendo, sino pensando, equivocándose, corrigiéndose y volviendo a intentar. Por eso, no debería sorprendernos encontrar en adultos recién alfabetizándose errores que parecen “infantiles”, como escribir las letras en desorden, cambiar sílabas o inventar palabras nuevas. Estos errores, más que fallos, son señales de que el proceso de construcción del conocimiento está en marcha. Son muestras visibles de la actividad mental que está ocurriendo mientras la persona trata de darle sentido a un sistema nuevo para ella. Si no se entiende esta lógica de construcción activa, sería muy fácil caer en prácticas educativas que humillan o desalientan a los adultos en su aprendizaje, corrigiendo de manera fría o exigiendo un dominio inmediato del código escrito. Desde la mirada que proponen Ferreiro y Gómez Palacio, es fundamental que el educador no solo enseñe, sino que observe, escuche e interprete los procesos de cada alfabetizando, respetando su ritmo, sus hipótesis y su necesidad de experimentar con el lenguaje.

Profundizando aún más en la comprensión de los procesos de alfabetización, resulta necesario considerar que leer y escribir no solo implica aprender a reconocer letras o formar palabras, sino también apropiarse de toda una cultura que se estructura alrededor de la palabra escrita. Hasta ahora hemos visto cómo el aprendizaje de la lengua escrita es un proceso activo de construcción, como lo señalaban Freire y Ferreiro en sus primeros trabajos. Sin embargo, para entender completamente las implicaciones de la alfabetización en la vida de las personas adultas, es importante avanzar hacia una mirada más amplia sobre lo que significa “ingresar” a la cultura escrita. Es en este punto donde resultan especialmente valiosas las ideas que Emilia Ferreiro desarrolla en *El ingreso a la escritura y a las culturas de lo escrito* (2002). Este libro no sólo reafirma que el aprendizaje de la

lectura y la escritura es un proceso complejo, sino que amplía la discusión hacia el impacto cultural y social que tiene la apropiación del lenguaje escrito.

Ferreiro señala que “el aprendizaje de la lengua escrita supone el ingreso a un mundo nuevo, el mundo de las culturas letradas, en las que la palabra escrita organiza múltiples aspectos de la vida social” (Ferreiro, 2002, p. 17). Esto significa que alfabetizar no puede reducirse a enseñar habilidades técnicas. Se trata, en realidad, de abrir la puerta de acceso a un universo en donde la escritura regula múltiples interacciones sociales, define derechos, organiza instituciones y establece formas de participación ciudadana.

Así, cuando se trabaja en procesos de alfabetización de adultos, no se debe pensar únicamente en que la persona aprenda a leer un texto sencillo o a firmar un documento. La meta es mucho más profunda: se trata de acompañar su entrada en un mundo donde la palabra escrita es una herramienta de inclusión, de poder y de transformación. Sin esta mirada, los esfuerzos de alfabetización corren el riesgo de quedarse en un plano meramente instrumental, desconectados de la vida real de los alfabetizandos.

Un aspecto que merece ser explicado con más detalle es el concepto de cultura escrita que maneja Ferreiro. No se refiere únicamente a saber leer o escribir, sino a todo un entramado de prácticas, normas, sentidos y formas de interacción que giran en torno al lenguaje escrito. La cultura escrita incluye leer una receta de cocina, firmar un contrato, enviar una carta, interpretar un reglamento, escribir una historia o comprender un boletín informativo. Es decir, va mucho más allá del simple acto de juntar letras.

Ferreiro también advierte que las culturas de lo escrito no son homogéneas; no existe un solo modo correcto de leer o escribir válido para todos. Dependiendo del contexto social y cultural, las prácticas de la escritura varían, y estas variaciones también afectan el acceso que tienen las personas al mundo letrado. Por ejemplo, no es lo mismo la escritura académica que la escritura comercial, ni es igual escribir

en un ámbito rural que en un entorno urbano. Esta diversidad obliga a pensar la alfabetización como un proceso que debe ser sensible al contexto de vida de cada alfabetizando, en lugar de imponer un modelo único y rígido. Otro punto fundamental que aparece en esta obra es la afirmación de que el acceso a la cultura escrita está profundamente atravesado por desigualdades sociales. Como señala Ferreiro (2002), “la alfabetización se ha convertido en un marcador de inclusión o exclusión social” (p. 21). Es decir, en nuestras sociedades, el no saber leer y escribir no sólo limita las oportunidades laborales o educativas, sino que directamente condiciona la posibilidad de ejercer plenamente los derechos ciudadanos. La escritura no es simplemente una habilidad, es un medio para acceder a mejores condiciones de vida, para participar en las decisiones que nos afectan, para defenderse frente a injusticias.

Además, Ferreiro hace un señalamiento muy potente cuando afirma que la palabra escrita ha sido históricamente un instrumento de poder (Ferreiro, 2002, p. 28). Esto quiere decir que aprender a escribir no es solamente un acto escolar o técnico, sino también un acto político: alfabetizar es permitir que más personas tengan acceso a una herramienta que históricamente ha sido usada para excluir o dominar, pero también para resistir y transformar. Desde esta perspectiva, alfabetizar adultos hoy implica diseñar procesos educativos que no sólo enseñen a leer y escribir correctamente, sino que también empoderen a los alfabetizandos para participar crítica y activamente en la vida social. Implica trabajar con textos reales de su vida diaria, permitirles producir sus propios textos, analizar críticamente los discursos que circulan en su entorno y fortalecer su capacidad de interpretar y transformar su realidad a través de la palabra escrita.

Después de entender la alfabetización como un ingreso a las culturas de lo escrito, resulta necesario seguir profundizando en cómo ocurre este proceso en la práctica concreta, cómo se puede pensar de manera crítica y qué enfoques debemos evitar o fortalecer. Para esto, las ideas que Emilia Ferreiro expone en *Alfabetización: teoría y práctica* (1990) ofrecen una perspectiva que complementa de manera natural todo lo que hemos venido reflexionando. En este libro, Ferreiro retoma y amplía muchas

de sus investigaciones anteriores, pero ahora pone el acento no solo en la construcción del conocimiento sobre la lengua escrita, sino también en cuestionar las formas tradicionales de enseñanza que, muchas veces, terminan limitando o frustrando el verdadero acceso de los individuos a la escritura.

Ferreiro señala que la alfabetización no puede ser entendida simplemente como “aprender a convertir sonidos en letras”, sino que se trata de un proceso de comprensión y reconstrucción del sistema de escritura como una representación de la lengua (Ferreiro, 1990, p. 23). Esto es importante, porque nos hace ver que la escritura no es un espejo exacto de lo que hablamos; es un sistema diferente, que tiene sus propias reglas y que, por tanto, requiere de una reflexión profunda para ser apropiado verdaderamente. Esta idea tiene consecuencias prácticas muy claras: cuando alfabetizamos, especialmente a adultos, no podemos asumir que basta con enseñarles las letras o hacerles copiar frases. Necesitamos ayudarles a reflexionar sobre cómo funciona la escritura, sobre por qué ciertas palabras se escriben de un modo y no de otro, sobre cómo el significado se construye y no simplemente se copia. La autora es muy crítica con las metodologías tradicionales que fragmentan excesivamente el aprendizaje: aquellas que comienzan enseñando letras aisladas, luego sílabas, luego palabras y mucho después frases completas.

Ella señala que este enfoque fragmentado no refleja la naturaleza real del lenguaje y dificulta que los aprendices comprendan el verdadero propósito de leer y escribir: comunicarse, construir sentido, participar en la vida social. Ferreiro (1990) afirma que “el niño (y podríamos extenderlo al adulto alfabetizando) necesita comprender el sentido del acto de escribir desde el principio, no después de haber aprendido todas las letras” (p. 35). Esto significa que desde el inicio del proceso educativo deberíamos trabajar con textos completos, con significados reales, con situaciones comunicativas verdaderas, no con ejercicios mecánicos que poco tienen que ver con la vida real.

Una idea que también resalta en *Alfabetización: teoría y práctica* es que el error debe ser visto como parte natural del proceso de aprendizaje. No como una falla

que hay que corregir de inmediato, sino como un indicador de las hipótesis que el aprendiz está construyendo. Desde esta perspectiva, cada error contiene una lógica interna que puede ayudarnos a entender en qué etapa del proceso se encuentra la persona y cómo acompañarla mejor en su evolución. Aplicando lo anterior, la alfabetización de adultos sería imprescindible diseñar experiencias de aprendizaje que respeten sus formas de entender la escritura, que partan de sus contextos reales y que ofrezcan oportunidades constantes de reflexión crítica. No se trata de imponer modelos rígidos, sino de construir con ellos un proceso vivo, dinámico y profundamente respetuoso de su dignidad como aprendices y como personas. Ferreiro también insiste en la necesidad de entender que la alfabetización no es simplemente una técnica neutral. Enseñar a leer y escribir implica inevitablemente insertar a las personas en relaciones de poder, de inclusión o de exclusión, de acceso o de marginación. Como ella misma dice, "la alfabetización está en el centro de las luchas sociales por la igualdad" (Ferreiro, 1990, p. 42).

Por lo tanto, alfabetizar no puede ser visto como un acto aislado, sino como parte de una práctica social comprometida con la justicia y la transformación. Los planteamientos revisados refuerzan la idea de que alfabetizar adultos no puede reducirse a "enseñar letras", sino que implica acompañarlos en la construcción de su propio lugar en un mundo donde la palabra escrita organiza el trabajo, las leyes, la memoria histórica y la vida cotidiana. En esta misma línea, lo que Ferreiro plantea en *Alfabetización: teoría y práctica* es que el proceso de aprender a leer y escribir debe ser visto como un acto intelectual profundo, como una forma de pensar, de interpretar y de dialogar con el mundo. Y que nuestro rol como educadores no es tanto transmitir reglas, sino abrir caminos de reflexión, de construcción de sentido y de participación activa en la cultura escrita.

Reflexionando sobre lo anterior sobre la alfabetización como un ingreso a las culturas de lo escrito, y sobre el papel social y político de la palabra escrita, resulta necesario detenernos en cómo se estructura el proceso de aprender a leer y escribir, tanto desde una perspectiva teórica como práctica. La propuesta de Emilia Ferreiro en *Alfabetización: teoría y práctica* (1990) ofrece una mirada crítica y renovadora

que enriquece esta reflexión, permitiéndonos comprender mejor los desafíos que enfrenta una persona cuando se adentra en el mundo de la escritura. Uno de los primeros aspectos que Ferreiro aborda es la presentación del lenguaje y su relación con el proceso de alfabetización. Ella advierte que, tradicionalmente, el lenguaje escrito ha sido presentado de manera simplificada, casi como una mera transcripción del lenguaje oral (Ferreiro, 1990, p. 21).

Esta visión limita enormemente la comprensión real del sistema de escritura, porque reduce la lectura a “decir en voz alta” lo que está escrito, ignorando que el lenguaje escrito tiene estructuras propias, formas particulares de organización del discurso, y exigencias distintas al habla cotidiana.

Esta confusión entre lenguaje oral y lenguaje escrito no es un tema menor. Afecta directamente la manera en que se enseña a leer y escribir, y también cómo las personas entienden qué significa realmente ser parte de una cultura escrita. En el caso de los adultos en procesos de alfabetización, esto se traduce muchas veces en frustraciones: sienten que saben expresarse verbalmente, pero que no logran “atrapar” ese mismo lenguaje cuando intentan escribirlo. Entender que el lenguaje escrito tiene su propia lógica permite aliviar esa tensión y trabajar de forma más respetuosa con los procesos de construcción de los alfabetizandos. Este planteamiento nos lleva a otro punto crucial que Ferreiro desarrolla: los problemas involucrados en la construcción de la representación escrita del lenguaje, en especial la relación entre la totalidad y las partes. Aprender a escribir no consiste en memorizar letras aisladas, ni en unir sonidos de manera mecánica. Es mucho más complejo: requiere comprender cómo pequeñas unidades (letras y sílabas) se organizan para formar unidades de sentido más grandes (palabras, frases, textos completos). Ferreiro señala que una de las mayores dificultades en el proceso de alfabetización es lograr que los aprendices no se queden atrapados solo en las partes o solo en el todo (Ferreiro, 1990, p. 29). Si se enfocan únicamente en las partes, corren el riesgo de leer mecánicamente sin entender el sentido. Si se enfocan solo en el todo, podrían captar la idea general pero sin dominar las herramientas necesarias para producir textos coherentes y correctos.

Por eso, Ferreiro sugiere que el aprendizaje significativo se da cuando los alfabetizandos logran articular ambas dimensiones, entendiendo que las partes construyen el todo y que el todo da sentido a las partes (Ferreiro, 1990, p. 31). Aplicado al contexto de alfabetización de adultos, ya que la alfabetización no es un proceso que funcione igual para todas las personas. Más bien, se va construyendo a partir de la historia de vida, del contexto cultural y de la relación que cada quien ha tenido con la lectura y la escritura. Tanto en la niñez como en la adultez, aprender a leer y escribir implica ir formando ideas propias sobre cómo funciona el sistema de escritura, probar, equivocarse y volver a intentar, siempre dentro de situaciones reales y significativas. En el caso de las personas adultas, este proceso no puede tratarse como si fuera una repetición de lo que se hace con los niños. Los adultos llegan con conocimientos previos, experiencias laborales y cotidianas, y una forma particular de entender el mundo escrito. Por eso es fundamental partir de lo que ya saben y han vivido, en lugar de aplicar métodos rígidos o esquemas pensados para la infancia. Entender la alfabetización desde esta mirada ayuda a diseñar acompañamientos más coherentes, respetuosos y útiles para quienes buscan aprender en etapas posteriores de la vida.

En este contexto, también es necesario detenernos en el espacio que ocupan la lectura y la escritura dentro de la educación. Ferreiro critica que, históricamente, estas habilidades han sido tratadas como asignaturas independientes y descontextualizadas, separadas de los otros saberes escolares (Ferreiro, 1990, p. 39). Leer y escribir no deberían ser solo competencias que se evalúan mediante exámenes formales, sino prácticas vivas que atraviesen todas las áreas del conocimiento y de la vida cotidiana. Este señalamiento es especialmente importante cuando pensamos en adultos que no han tenido acceso a la escolarización tradicional. Para ellos, reinserirse en un modelo rígido y académico puede resultar poco motivador o incluso intimidante. Más que imponer esquemas escolares clásicos, se trata de construir espacios de alfabetización que integren la lectura y la escritura de manera funcional, útil y significativa: leer noticias, interpretar documentos oficiales, escribir solicitudes, narrar historias personales, construir proyectos comunitarios. Así, alfabetizar sería devolverle a la escritura su sentido

social y humano, más allá de su sentido escolar.

Como sostiene Ferreiro, “la alfabetización no debe ser entendida como un simple prerequisite para la escolarización, sino como un proceso cultural amplio y profundo” (Ferreiro, 1990, p. 40). Entonces, todo lo anterior se conecta de manera natural con la reflexión sobre los procesos de adquisición de la lengua escrita dentro del contexto escolar. Aunque Ferreiro se enfoca principalmente en la experiencia infantil, sus observaciones son perfectamente válidas para el trabajo con adultos.

Ella muestra cómo, en el contexto escolar tradicional, muchas veces se imponen métodos de enseñanza que no respetan los procesos de construcción activa del conocimiento. Se espera que todos aprendan del mismo modo, siguiendo los mismos pasos, a la misma velocidad (Ferreiro, 1990, p. 45). Sin embargo, como he analizado, tanto niños como adultos tienen su propia lógica interna para apropiarse del lenguaje escrito, construyen hipótesis, reformulan ideas, cometen errores que en realidad son pasos necesarios hacia el aprendizaje. Trasladado a la alfabetización de adultos, esto significa que no podemos esperar resultados homogéneos, ni podemos tratar el error como un simple fallo a corregir.

El error es una ventana abierta al pensamiento del aprendiz, una oportunidad para comprender mejor su proceso y acompañarlo de manera más efectiva y respetuosa. Me resulta evidente que alfabetizar no es una tarea mecánica ni uniforme. Es acompañar procesos de descubrimiento, de apropiación crítica, de reconstrucción cultural. En palabras de la misma Ferreiro, “alfabetizar es posibilitar que cada individuo construya su propio lugar en la cultura escrita, de manera significativa y transformadora” (Ferreiro, 1990, p. 50).

2.3.3 Textos con sentido, lectores con voz: la alfabetización crítica colaboraciones de Villarreal. *La lectura en la escuela* (1994).

En el contexto de lo ya mencionado, me gustaría integrar ahora algunas

aportaciones del libro *La lectura en la escuela (1994)*, de Margarita Gómez Palacio, Ma. Beatriz Villarreal, Ma. De Lourdes López Araiza, Laura V. González y Ma. Georgina Adame. Aunque el texto se enfoca principalmente en la enseñanza de la lectura en contextos escolares, muchas de sus ideas pueden ser adaptadas y resultan muy útiles para pensar los procesos de alfabetización de adultos. Una de las primeras ideas que quiero destacar es que leer no es simplemente decodificar signos. Desde el inicio, las autoras advierten que reducir la lectura a "traducir" letras en sonidos es una visión limitada y empobrecedora. Leer, en realidad, implica construir significados, establecer relaciones, interpretar intenciones y vincular el texto con los conocimientos previos del lector (Gómez Palacio et al., 1994, p. 11).

Esta concepción de la lectura como un proceso de interpretación activa (lo que significa que leer no es solo reconocer palabras, sino entenderlas, relacionarlas con lo que sabemos y reflexionar sobre ellas, participando activamente en la construcción del significado del texto), conecta perfectamente con lo que he venido desarrollando: alfabetizar no es solo enseñar códigos, sino formar lectores capaces de dialogar críticamente con los textos. Esto resulta especialmente importante en el caso de los adultos en proceso de alfabetización, quienes muchas veces se enfrentan a textos que, aunque logran "leer" en voz alta, no alcanzan a comprender profundamente. Según las autoras, leer es una actividad cultural que involucra la interacción entre el texto, el contexto y el lector (Gómez Palacio et al., 1994, p. 17).

Por tanto, un buen proceso de alfabetización no debería enfocarse únicamente en la corrección técnica, sino en enseñar a los adultos a encontrar sentido en los textos que leen, a relacionarlos con su vida cotidiana y a utilizarlos como herramientas de comprensión y transformación de su realidad. Otro punto clave que desarrolla el libro es la necesidad de trabajar con textos completos desde el inicio del proceso de enseñanza. Las autoras critican los métodos que fragmentan en exceso la enseñanza de la lectura, reduciéndola a ejercicios con letras, sílabas o palabras aisladas, sin un sentido comunicativo real (Gómez Palacio et al., 1994, p. 25). Esta observación va de la mano con la postura de Ferreiro, quien señala que trabajar

solo con partes sueltas del lenguaje no permite que el aprendiz entienda el verdadero propósito de la lectura: construir significado a partir de textos completos y situaciones reales de comunicación.

En el caso de adultos, esto implica que no se debería partir de ejercicios abstractos o sin relación con su vida diaria. La propuesta sería trabajar desde el inicio con textos que tengan relevancia para ellos: noticias, avisos, recetas, instrucciones de uso, cartas personales, reglamentos, entre otros. La lectura tiene que ser vista y vivida como algo útil, cercano, necesario, y no como una serie de ejercicios escolares desconectados de su realidad. Además, el libro subraya que la motivación es un factor esencial en el aprendizaje de la lectura. Leer no debe ser presentado como una obligación o una tarea mecánica, sino como una oportunidad para descubrir, para saber más, para comunicarse mejor (Gómez Palacio et al., 1994, p. 30). Esto es especialmente crucial en la alfabetización de adultos, donde muchas veces existe una historia previa de fracaso o de frustración escolar. Recuperar el placer de leer, despertar la curiosidad y mostrar el valor práctico de la lectura son estrategias fundamentales para sostener el interés y el esfuerzo a lo largo del proceso.

Las autoras proponen que el papel del educador no debe ser el de un mero transmisor de información, sino el de un mediador que acompañe, oriente, y construya junto con los alumnos el sentido de los textos (Gómez Palacio et al., 1994, p. 35). Esto implica cambiar la posición tradicional del maestro que "corrige" desde una posición de autoridad, por una figura que dialoga, escucha y guía respetuosamente los procesos de interpretación de cada aprendiz. Las aportaciones de La lectura en la escuela refuerzan y complementan la idea de que alfabetizar no es simplemente enseñar a decodificar letras, sino enseñar a comprender, a interpretar, a reflexionar y a apropiarse del lenguaje escrito como una herramienta vital para la vida personal y social. En el caso de adultos, esto significa diseñar procesos de alfabetización significativos, contextualizados, respetuosos de sus tiempos y de sus historias, centrados en el sentido profundo de leer: construir puentes entre el texto y la vida.

2.3.4 Aportes de Delia Lerner: la lectura como práctica social

En el proceso de entender la alfabetización como algo más que una técnica instrumental, resulta fundamental integrar las aportaciones de Delia Lerner, quien en su obra *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario* (2001) realiza un análisis profundo sobre el lugar que deben ocupar las prácticas de lectura y escritura en la vida educativa y social de las personas. Y aunque su reflexión parte de la enseñanza en el ámbito escolar infantil, muchos de sus planteamientos son esenciales para repensar los procesos de alfabetización de adultos, especialmente si consideramos la alfabetización no como un fin escolar en sí mismo, sino como un medio para la participación crítica y activa en la vida social.

Una de las ideas principales que Lerner desarrolla es que leer y escribir son prácticas sociales complejas, que se aprenden mediante la participación activa en situaciones reales de comunicación (Lerner, 2001, p. 15).

Desde esta perspectiva, no se puede enseñar a leer y escribir de manera aislada, a través de ejercicios mecánicos que repiten sílabas o copian palabras sueltas. La lectura y la escritura tienen sentido únicamente cuando están insertas en prácticas culturales vivas: leer para informarse, para resolver problemas, para comunicarse, para expresar ideas y emociones. Aplicar esta visión a la alfabetización de adultos significa reconocer que no basta con enseñar el código escrito. El aprendizaje tiene que partir de situaciones reales que sean relevantes para la vida cotidiana de los alfabetizandos. Esto implica trabajar con documentos de uso diario, como cartas, recibos, recetas, noticias locales, reglamentos, en lugar de textos artificiales creados solo para fines escolares. Otro planteamiento importante que realiza Lerner es que el aprendizaje de la lengua escrita es un proceso de construcción activa, no de simple recepción pasiva de información. Cada aprendiz, sea niño o adulto, elabora hipótesis sobre cómo funciona la escritura, prueba esas hipótesis en la práctica, se equivoca, corrige, y avanza (Lerner, 2001, p. 24). Esta visión del error como parte natural del aprendizaje es crucial para la alfabetización de adultos. Muchas

personas que inician este camino cargan con el peso emocional de experiencias previas de fracaso escolar, donde los errores eran castigados o motivo de burla.

Desde la mirada de Lerner, el error no debe ser visto como un obstáculo, sino como un signo positivo de que el aprendiz está pensando, intentando comprender, construyendo su conocimiento. Relacionado con esto, Delia Lerner señala que el aprendizaje de la lectura y la escritura no es un proceso lineal ni uniforme. No todos los alfabetizandos recorren los mismos caminos, ni al mismo ritmo, ni con las mismas estrategias (Lerner, 2001, p. 28). Mientras algunos logran rápidamente la decodificación, pero tardan en construir sentido, otros pueden captar la idea global de los textos pero aún cometen errores en la ortografía o la puntuación. Entender esta diversidad es esencial para evitar prácticas pedagógicas rígidas que solo terminan excluyendo a quienes no se ajustan a los ritmos esperados. Un punto muy interesante que aporta Lerner es su crítica a las formas tradicionales con las que muchas veces se enseña a leer y escribir en la escuela. Ella señala que estas prácticas suelen centrarse en ejercicios descontextualizados, que poco tienen que ver con las verdaderas prácticas sociales del lenguaje (Lerner, 2001, p. 30). Por ejemplo, menciona el uso de frases sin sentido, creadas solo para practicar sílabas (como “mamá me ama”), o la copia de listas de palabras que no significan nada para el estudiante. Este tipo de actividades, lejos de motivar, alejan a los aprendices del verdadero propósito de la lectura y la escritura: construir sentido y comunicarse.

Frente a esto, Lerner propone que la enseñanza debe basarse en situaciones auténticas de comunicación escrita, donde el texto tenga un propósito real: informar, contar, pedir, recordar, protestar, crear. En el caso de los adultos, esto es todavía más relevante. Muchos alfabetizandos adultos buscan aprender no para pasar un examen, sino para poder entender los documentos que reciben, para comunicarse con instituciones, para ayudar a sus hijos en la escuela, para comprender mejor el mundo que los rodea. Partir de sus necesidades reales, de sus intereses, de sus contextos, es la única manera de construir un aprendizaje que sea verdaderamente significativo y duradero. Otro aporte importante de Lerner es su insistencia en que

los lectores y escritores no se forman enfrentándolos a textos “fáciles” o “de baja calidad”. Por el contrario, ella sostiene que es necesario ofrecer desde el principio textos ricos y variados, que planteen desafíos reales al pensamiento y la interpretación (Lerner, 2001, p. 35).

Limitar a los alfabetizandos a materiales excesivamente simplificados puede ser contraproducente: les da una visión reducida de lo que es la cultura escrita y limita su desarrollo como lectores críticos. Por ello, la alfabetización de adultos debe incluir no solo materiales funcionales (como facturas, instructivos o solicitudes), sino también abrir espacios para textos literarios, relatos históricos, poesías populares, biografías, noticias actuales. Cada tipo de texto ofrece oportunidades distintas para construir sentido, reflexionar sobre la realidad y ampliar el horizonte cultural de los participantes.

Lerner también propone que leer y escribir no son fines en sí mismos, sino medios para acceder a nuevos conocimientos y participar activamente en la vida social (Lerner, 2001, p. 40). Esta afirmación es fundamental para romper con la visión reduccionista de la alfabetización como un simple aprendizaje técnico. En realidad, aprender a leer y escribir abre la puerta a la formación continua, a la apropiación de derechos, a la construcción de la memoria colectiva, a la capacidad de intervenir en debates públicos y de exigir justicia social. La autora plantea que la alfabetización es un proceso continuo. No se trata de “saber leer y escribir” en un sentido cerrado y acabado, sino de aprender siempre más, de enfrentar nuevos tipos de textos, de enriquecer constantemente las competencias lectoras y escritoras (Lerner, 2001, p. 43). Esta perspectiva es muy importante para acompañar a los adultos sin presiones indebidas, respetando sus tiempos y ritmos, entendiendo que el dominio de la lengua escrita es un viaje que dura toda la vida, y no un punto de llegada inmediato. Leer y escribir en la escuela nos ofrece una mirada profunda, crítica y esperanzadora sobre los procesos de alfabetización. Alfabetizar, siguiendo a Delia Lerner, es mucho más que enseñar a descifrar letras: es permitir a las personas

construir sentidos, apropiarse de la cultura escrita, participar activamente en la sociedad y transformar su propia vida a través de la palabra.

Para cerrar este capítulo teórico y reflexivo, comprendo que hablar de alfabetización es mucho más que referirse a un proceso técnico o mecánico de adquisición de habilidades. A partir del análisis de diferentes autores, cada uno con su matiz particular, se vuelve evidente que alfabetizar significa abrir las puertas hacia la participación activa en la cultura escrita, hacia la construcción de la identidad personal y colectiva, y hacia el ejercicio pleno de la ciudadanía, lo que significa que aprender a leer y escribir permite a las personas participar en la sociedad, entender y compartir ideas, desarrollar su identidad y tomar decisiones como ciudadanos activos

Desde Paulo Freire, he entendido que alfabetizar no es solamente enseñar a leer palabras, sino fundamentalmente enseñar a leer el mundo. Freire plantea que todo proceso educativo es, en esencia, político, y que la alfabetización debe ser un acto de liberación, no de domesticación. Su idea de que "alfabetizarse no es repetir palabras, sino aprender a decir su palabra" (Freire, 1970, p. 123) resuena profundamente cuando se piensa en adultos que han sido históricamente excluidos de la cultura escrita. No se trata solo de brindar herramientas técnicas, sino de permitir que cada persona se reconozca como sujeto histórico capaz de transformar su realidad. De Emilia Ferreiro, por su parte, retomo que el proceso de apropiación de la lengua escrita es activo, conflictivo y profundamente personal. Ferreiro demostró que cada aprendiz elabora hipótesis, enfrenta contradicciones, comete errores que no deben verse como fracasos, sino como etapas naturales de construcción del conocimiento (Ferreiro, 1990, p. 24). Su visión crítica de los métodos tradicionales fragmentados invita a pensar la alfabetización de adultos como un proceso respetuoso de los tiempos, de las estrategias y de la lógica interna de cada aprendiz. Al incorporar las ideas de Margarita Gómez Palacio y su equipo, pude reforzar la importancia de concebir la lectura no como un fin en sí mismo, sino como un proceso de interpretación activa. Leer no es simplemente decodificar signos, sino construir significados en diálogo constante con los textos y con el propio

contexto de vida. Esta perspectiva resulta esencial para plantear procesos de alfabetización que estén ligados a la vida cotidiana de los adultos, donde cada texto leído sea un puente entre el conocimiento y la acción.

En este mismo sentido, Delia Lerner amplía esta mirada al insistir en que leer y escribir son prácticas culturales, no actividades escolares aisladas. Su propuesta de trabajar siempre desde situaciones significativas, con diversidad de géneros textuales y en contextos reales, ofrece una guía concreta para pensar programas de alfabetización verdaderamente inclusivos, que no reduzcan la enseñanza de la lengua escrita a la repetición sin sentido. Como ella misma afirma, "leer y escribir son actividades que permiten apropiarse de nuevos saberes, transformar el pensamiento, participar en el mundo social" (Lerner, 2001, p. 40). Desde todo este conjunto de perspectivas, puedo formular una propuesta que atraviesa y da sentido a todo este capítulo: La alfabetización de adultos no puede ni debe ser vista como un proceso técnico o escolarizado, limitado a la decodificación de signos. Debe ser entendida como un proceso cultural, social y político, en el que cada individuo, a su ritmo y desde su propia historia, construye sentido, se apropia críticamente de la cultura escrita y encuentra en ella una herramienta para el ejercicio de sus derechos y la transformación de su vida. Queda claro, entonces, que alfabetizar es mucho más que enseñar a juntar letras. Es ofrecer a cada persona la posibilidad de narrar su propia historia, de defender su palabra, de imaginar otros futuros posibles. Es reconocer que el acceso pleno a la escritura y a la lectura no es un privilegio, sino un derecho fundamental que abre las puertas a la libertad, a la participación activa, a la memoria colectiva y a la dignidad humana. Cerrar este capítulo no significa cerrar el tema, porque la alfabetización, como proceso inacabado, sigue viva en cada acto de lectura, en cada palabra escrita, en cada historia contada por quienes, a través del lenguaje, se descubren capaces no solo de nombrar el mundo, sino también de transformarlo.

CAPÍTULO 3

LA ALFABETIZACIÓN EN CONTEXTOS REALES: UN COMPROMISO DE INTERVENCIÓN PERMANENTE

Esta propuesta de intervención surge como respuesta a una necesidad identificada en la comunidad de Dengandho de Juárez, municipio de San Salvador Hidalgo, donde se han detectado casos de personas adultas que enfrentan barreras para acceder a la lectura y escritura. Durante el diagnóstico realizado en mi práctica profesional, al convivir con padres y madres de familia del preescolar indígena “Vicente Suárez”, fue evidente la falta de oportunidades educativas para adultos, así como el deseo genuino de aprender. Además, ante la ausencia del INEA en Dengandho las soluciones a algunas problemáticas han tenido que venir desde la misma comunidad.

A partir de la experiencia que viví durante mis prácticas en la comunidad de Dengandho de Juárez, surgió la inquietud de realizar una propuesta que respondiera a una necesidad real: la alfabetización de personas adultas. No se trata solo de enseñar a leer y escribir, sino de crear un espacio donde las personas puedan reconocerse, compartir lo que saben y aprender desde su propia realidad.

Por eso he rediseñado y reestructurado un **Taller alfabetizador** que desarrollé en mis prácticas profesionales, dirigido especialmente a jóvenes y adultos que no tuvieron la oportunidad de aprender en su momento.

El diagnóstico realizado en la comunidad reveló que la ausencia de programas formales no es el único obstáculo, sino también la falta de estrategias pedagógicas que partan de la experiencia de los participantes y de su entorno. Frente a esto, la propuesta no busca imponer un esquema tradicional de enseñanza, sino diseñar una propuesta de intervención mediante el taller de alfabetización que se construya desde las vivencias, los saberes y las palabras propias de la comunidad.

3.1 Principios metodológicos que orientan la intervención para la alfabetización de los adultos en contextos reales.

La intervención diseñada para alfabetizar a personas adultas en la comunidad de Dengandho de Juárez se fundamenta en una base teórica crítica, social y profundamente humana. Los principios metodológicos que guían esta propuesta están inspirados en autores como Paulo Freire, Emilia Ferreiro y Delia Lerner, cuyas ideas ayudan a ver la alfabetización no solo como el hecho de enseñar a leer y escribir, sino como una experiencia transformadora, que parte de la realidad de las personas y de lo que viven día con día.

Desde el enfoque de Paulo Freire, se toman como referencia sus tres momentos metodológicos: la lectura del mundo y la lectura crítica de la realidad. Aunque esta propuesta busca llegar al momento de la reflexión crítica y la acción, se considera fundamental trabajar primero con los dos momentos previos, ya que son los que le dan sentido al proceso. En especial, se parte de una observación y análisis de la realidad de las y los participantes, lo cual se relaciona con una primera lectura de su mundo, de sus experiencias y de su contexto. A partir de eso, se van incorporando elementos del lenguaje escrito, hasta llegar a la producción de textos propios y a la reflexión sobre lo que se aprende y se vive.

El primer momento, la lectura del mundo, tiene que ver con observar lo que nos rodea, cómo vivimos, qué sentimos, qué necesidades tenemos. El segundo, la lectura de la palabra, es cuando relacionamos eso que vivimos con palabras que nos representan. Finalmente, la lectura crítica es cuando ya entendemos lo que pasa y empezamos a cuestionarlo y buscar transformarlo. Como dice Freire (1970), “nadie educa a nadie, nadie se educa a sí mismo, los hombres se educan entre sí mediatizados por el mundo” (p. 72), lo que significa que el aprendizaje es algo que se construye juntos, a partir de lo que vivimos. La intervención se sustenta en el enfoque de Paulo Freire, particularmente en su propuesta de la alfabetización como práctica liberadora.

Freire plantea que antes de leer la palabra, es necesario leer el mundo, es decir, comprender la propia realidad, observarla, reflexionar sobre ella y reconocer que lo que vivimos tiene un sentido que puede ser nombrado y transformado. El diseño se fundamenta en la idea de que la lectura y la escritura deben emerger de la realidad de quienes aprenden. No se trata de enseñar letras y sílabas de manera aislada, sino de recuperar palabras que tienen sentido para los participantes, aquellas que nombran su mundo y que han estado presentes en su vida, incluso si nunca las han escrito antes. Los nombres de sus familiares, los letreros en la tienda, las herramientas del campo, las historias que han contado una y otra vez, todo ello se convierte en el punto de partida del aprendizaje.

La propuesta se organiza a partir de tres momentos metodológicos, retomados del enfoque pedagógico de Paulo Freire. En primer lugar, se contempla un diagnóstico inicial que permita conocer las experiencias previas de los participantes con la escritura, sus conocimientos previos y los significados que han construido en torno al lenguaje escrito. No se trata de medir su capacidad de leer o escribir, sino de comprender cómo han interactuado con la escritura a lo largo de su vida y qué barreras han enfrentado en el proceso. Posteriormente, el diseño metodológico se centra en el uso de palabras generadoras, narrativas comunitarias y materiales didácticos contextualizados. Se privilegia la oralidad como un puente hacia la

escritura, permitiendo que los participantes reconozcan en su propia voz el primer paso para la alfabetización. Los ejercicios de escritura se vinculan con situaciones concretas de su día a día, como escribir sus nombres, registrar productos en una libreta o identificar palabras en su entorno.

El diseño de materiales responde a esta misma lógica. Se conciben recursos accesibles y significativos, desde tarjetas con palabras clave extraídas de la comunidad hasta relatos ilustrados que reflejen su cotidianidad. Estos materiales buscan reforzar la conexión entre la oralidad y la escritura, facilitando el reconocimiento de las palabras como parte de su propia historia y no como elementos ajenos o impuestos. Más que una simple enseñanza de la lectoescritura, este diseño busca abrir caminos para que la alfabetización se convierta en un proceso vivo y significativo. No se trata de seguir un esquema rígido, sino de ofrecer un modelo que pueda adaptarse y transformarse según las necesidades y los ritmos de aprendizaje de quienes participan en él. La propuesta no busca definir cómo se evaluarán los avances, sino sentar las bases de un proceso de aprendizaje que respete y valore los saberes de la comunidad, permitiendo que la alfabetización se construya desde ellos y para ellos. (Freire, 1970/2005).

Luego, en el segundo momento, se pasa a la lectura de la palabra, que no es mecánica, sino significativa. Aquí, aprender a leer y escribir no es repetir letras o frases ajenas, sino nombrar el mundo con sentido propio, reconociendo las palabras que nos representan y que forman parte de nuestra cultura, nuestras costumbres y nuestra vida diaria. Ahora bien, en el tercer momento, se alcanza una lectura crítica, donde no solo se entiende lo que se lee o se escribe, sino que se analiza, se cuestiona y se transforma. Este es el enfoque que guía mi propuesta: que las personas adultas alfabetizandas se reconozcan como sujetos capaces de comprender y transformar su realidad a través del lenguaje, como lo plantea Freire: “En la alfabetización, lo importante no es aprender a repetir palabras, sino a decir su palabra, a tener su voz en el mundo” (Freire, 2005, p. 43).

Desde el enfoque constructivista, Emilia Ferreiro plantea que la lectura y la escritura no se aprenden de forma mecánica ni con métodos rígidos. Ella dice que cada persona, desde lo que sabe, va construyendo su propio camino para entender cómo funciona el lenguaje escrito (Ferreiro, 1990). Por eso, en esta propuesta se considera que equivocarse también es aprender, y se respetan los ritmos de cada persona. En concordancia con lo anterior, Delia Lerner (2001), aporta una idea muy importante: que leer y escribir son prácticas sociales. Es decir, que aprendemos a leer y escribir no en ejercicios aislados o irreales, sino cuando lo hacemos para algo que tiene sentido para nosotros: escribir una lista, leer una receta, anotar un número de teléfono, entender un aviso, etc.

Estos planteamientos me permitieron diseñar sesiones que se basan en situaciones reales, en las que las personas usen el lenguaje como lo harían en su vida cotidiana. Considero que poder hacer este tipo de trabajo, el interventor educativo debe tener conocimiento sobre los procesos de alfabetización de los adultos, sensibilidad, respeto y compromiso. No basta con saber teoría, también hay que saber escuchar, adaptarse, acompañar los procesos con paciencia y tener siempre presente que lo que se busca es una alfabetización que transforme, que libere y que empodere.

3.2 El taller alfabetizador: una posibilidad para la atención de los jóvenes y adultos.

Durante mis tres periodos de prácticas profesionales, tuve la oportunidad de trabajar directamente en la comunidad de Dengandho de Juárez, en el municipio de San Salvador Hidalgo, específicamente en el preescolar indígena “Vicente Suárez”. Desde el primer momento que llegué ahí, algo que me llamó mucho la atención fue la relación que se daba entre el preescolar y las familias. Poco a poco, al convivir con las madres y padres de familia, fui notando que existía una necesidad importante relacionada con la alfabetización de adultos. Muchas veces, esa falta de acceso al lenguaje escrito limitaba su participación activa en los procesos escolares de sus hijas e hijos, e incluso afectaba su vida diaria.

Fue así como, de manera sencilla y muy desde lo que iba aprendiendo, organicé y

llevé a cabo un taller de alfabetización con algunos padres y madres de familia. Este taller se convirtió en un espacio de confianza, de escucha y de aprendizaje mutuo. Aunque reconozco que no contaba con una propuesta metodológica sólida como la que hoy estoy desarrollando, esa experiencia fue clave para darme cuenta de que sí existe el interés y la disposición para aprender, solo que muchas veces no se cuenta con las condiciones adecuadas ni con alguien que los acompañe desde un enfoque respetuoso y adaptado a su contexto. Hoy, a través de este proyecto de intervención, retomo esa experiencia para pensar en una posibilidad futura: un taller alfabetizador mejor planeado, con una propuesta más clara, estructurada y pensada desde los enfoques que he ido aprendiendo a lo largo de la carrera. Esta vez, no se trata solo de enseñar a leer y escribir, sino de abrir un espacio educativo verdaderamente significativo, donde jóvenes y adultos puedan expresarse libremente, compartir sus experiencias, reconocerse entre ellos y fortalecer su participación en la comunidad.

Considero que un taller alfabetizador en Dengandho de Juárez no solo es posible, sino también necesario y urgente. Porque detrás de cada madre o padre que quiere aprender, hay algo más que letras: hay ganas de acompañar mejor a sus hijos, de entender lo que les rodea, de defender sus derechos y, sobre todo, de tener voz. Y creo firmemente que como interventores educativos, es ahí donde tenemos que estar: construyendo junto con ellos espacios donde el aprendizaje tenga sentido, esté conectado con su vida y pueda realmente transformar su realidad. Esta vez, el objetivo no sería solo enseñar a leer y escribir, sino abrir un espacio educativo significativo, donde los jóvenes y adultos puedan expresar lo que piensan, compartir sus experiencias y fortalecer su participación dentro de la comunidad.

Por eso, mi intención es que este proyecto pueda retomarse en el futuro, ya no como una práctica aislada, sino como una propuesta de intervención seria y comprometida, que reconozca los saberes de las personas, parta de su realidad, y les permita aprender con sentido y dignidad. En el futuro, me encantaría darle continuidad a este taller, retomarlo con una base más sólida; es decir, no solo con mejores materiales y mayor preparación, sino también profundizando en el enfoque

pedagógico que lo sostiene, para que tenga mayor impacto en la comunidad. Me gustaría incluso contar con el apoyo de otros profesionistas o instituciones interesadas en fortalecer la educación comunitaria. Pensar en un enfoque más sólido, que implique también revisar y reforzar los fundamentos metodológicos, lo cual me parece clave para que esta propuesta crezca y se fortalezca. La idea no es que se quede como una experiencia temporal, sino que llegue a convertirse en una práctica continua dentro de la comunidad: un espacio que se adapte, que crezca y que sirva para empoderar a más personas adultas que, por distintas razones, no tuvieron la oportunidad de aprender antes, con mejores materiales, mayor preparación, e incluso con el apoyo de otros profesionistas o instituciones interesadas en fortalecer la educación comunitaria. La idea de mi propuesta es que no se quede como una experiencia temporal, sino que se convierta en una práctica continua dentro de la comunidad, un espacio que crezca, que se adapte, y que sirva para empoderar a más personas adultas que, por distintas razones, no tuvieron la oportunidad de aprender antes.

Este taller está basado en el enfoque de Paulo Freire, que reconoce que el aprendizaje ocurre cuando hay diálogo, reflexión y una conexión profunda con la vida cotidiana de las personas. No se busca imponer contenidos, sino generar un proceso educativo donde los participantes se reconozcan como sujetos capaces de transformar su realidad. Este taller está pensado para personas jóvenes y adultas que por distintas razones no tuvieron acceso a la educación básica, o que abandonaron sus estudios sin haber concluido el proceso de alfabetización. El enfoque que guía esta propuesta es el de Paulo Freire, quien plantea que la educación no debe ser algo impuesto, sino construido en diálogo con las personas, partiendo de su realidad, su cultura y su forma de ver el mundo. Desde esa perspectiva, el lenguaje no se enseña como algo mecánico, sino como una herramienta para expresar ideas, compartir experiencias y transformar la realidad.

Lo que propongo es un taller alfabetizador, el cual se llevará a cabo mediante las actividades que diseñé y que se presentan en el siguiente cronograma. Estas

actividades están pensadas desde el enfoque de Paulo Freire, por lo que buscan fomentar la participación activa, el diálogo y el aprendizaje significativo en las personas adultas participantes. Cada una de las acciones está organizada de forma progresiva y tiene como objetivo acompañar el proceso de alfabetización de manera integral. Todo esto desde el enfoque de Paulo Freire, esta propuesta se basa en una alfabetización que no solo enseña a leer y escribir, sino que permite entender el mundo para transformarlo. Por eso, cada una de las actividades planteadas en el cronograma fue pensada no solo para adquirir habilidades lingüísticas, sino para despertar conciencia crítica, reflexionar sobre el entorno y generar espacios de diálogo comunitario.

- Características de la intervención:

Contextualizada: Cada sesión parte de la vida cotidiana de las y los participantes (el mercado, la comunidad, las festividades, la familia, etc.).

Dialógica: Se privilegia el diálogo como herramienta de construcción colectiva del conocimiento.

Crítica y transformadora: Se busca que las personas no solo aprendan a leer y escribir, sino que puedan analizar y actuar sobre su realidad.

Participativa y afectiva: Se crean espacios de confianza donde se valora la experiencia, la historia personal y la expresión emocional.

El taller se propone como un proceso de seis meses de duración, con sesiones dos veces por semana, de aproximadamente tres horas cada una. Esta frecuencia busca generar continuidad, pero sin interferir con las responsabilidades diarias de las y los participantes, ya que muchas personas trabajan, cuidan a su familia o realizan otras actividades. En cuanto al desarrollo, el taller está organizado en distintas etapas.

El desarrollo del taller que propongo está organizado en tres momentos que dialogan directamente con el proceso de alfabetización propuesto por Paulo Freire.

- En el **primer momento**, centrada en el reconocimiento del grupo y la generación de confianza, se recuperan las experiencias, la historia y la forma de expresión oral de las y los participantes. Este momento es fundamental, ya que la alfabetización no puede comenzar sin conocer la realidad de las personas, pues, como señala Freire, la educación debe partir de la vida concreta de los sujetos y de su manera de nombrar el mundo (Freire, 1970). A través del diálogo y el intercambio de experiencias, las y los participantes comienzan a reflexionar sobre su entorno y su lenguaje, sentando las bases para un aprendizaje significativo.
- El **segundo momento** se relaciona con el trabajo de palabras significativas que surgen del contexto de la comunidad, como nombres de lugares, oficios, tradiciones o actividades cotidianas. Este momento corresponde al uso de las llamadas *palabras generadoras*, las cuales permiten vincular el aprendizaje de la lectura y la escritura con la realidad social de los participantes. Freire plantea que estas palabras no se eligen al azar, sino que deben tener sentido para quienes aprenden, ya que de esta manera se facilita la comprensión del valor sonoro de las letras, la formación de sílabas y la construcción de palabras y frases con significado (Freire, 1969). Así, el aprendizaje se construye a partir de lo que las personas ya conocen y viven.
- En el tercer momento, el taller se orienta a la producción de textos sencillos, donde las y los participantes escriben sobre su comunidad, su vida y su entorno. Este momento refleja la aplicación de lo aprendido y la posibilidad de expresar ideas propias por medio de la escritura. De acuerdo con Freire, la alfabetización no debe limitarse a la adquisición de habilidades técnicas, sino que debe permitir que las personas se reconozcan como sujetos capaces de pensar, expresar y transformar su realidad a través de la palabra escrita (Freire, 1970). Por ello, en cada sesión se p

- rompe el diálogo, la reflexión colectiva y el intercambio de ideas, fortaleciendo no solo la lectura y la escritura, sino también la confianza y la participación activa.

De esta manera, las tres etapas del taller no solo responden a un proceso gradual de alfabetización, sino que integran los momentos freireanos de reflexión, análisis y acción, asegurando que el aprendizaje sea significativo y vinculado con la vida cotidiana de las personas adultas.

3.3 Cronograma de actividades

Las actividades del taller se estructuran tomando como referencia los momentos del proceso de alfabetización propuestos por Paulo Freire. En este sentido, el **primer momento** se ubica principalmente en las actividades de **introducción o inicio**, ya que es ahí donde se recuperan los saberes previos, las experiencias y el universo vocabular de las y los participantes, partiendo de su realidad y contexto. El **segundo momento** se desarrolla durante las actividades de **desarrollo**, en las que se trabajan de manera pedagógica las palabras y situaciones significativas mediante ejercicios de lectura, escritura, análisis y diálogo, favoreciendo la codificación y decodificación de la realidad. Finalmente, el **tercer momento** se encuentra en las actividades de **cierre**, donde se promueve la reflexión colectiva, la apropiación del aprendizaje y la toma de conciencia sobre la importancia de la lectura y la escritura en la vida cotidiana, fortaleciendo la confianza y el sentido del aprendizaje como una práctica transformadora (Freire, 1970).

S ¹	NOMBRE	SECUENCIA ACTIVIDADES	MATERIALES
1	Mi historia en palabras	PROPÓSITO: que los participantes reflexionen sobre la importancia de la	ACTIVIDAD 1.

¹ La S corresponde al número de sesión

		comunicación y la alfabetización en su vida cotidiana. A través del diálogo y la expresión corporal, expresan sus experiencias, desarrollan conciencia crítica (tercer momento de Freire) y fortalecen su confianza en el aprendizaje, entendiendo la lectura y escritura como herramientas de empoderamiento y cambio social. Actividad 1. Inicio: El interventor da la bienvenida a los participantes, creando un ambiente de confianza. Inicia con una conversación abierta, preguntando cómo se sienten al volver a este espacio de aprendizaje y qué expectativas tienen. Se fomenta que expresen sus emociones y experiencias previas en relación con la lectura y escritura. Para introducir el tema de la comunicación y su importancia en la vida cotidiana, el interventor plantea preguntas clave como: ¿Cómo nos comunicamos en nuestra comunidad? ¿Qué importancia tiene la comunicación en el trabajo, la familia y la vida diaria? ¿Qué dificultades han enfrentado por no saber leer o escribir? Este diálogo no solo permite conocer sus experiencias, sino que también les ayuda a reflexionar sobre su realidad, un	Actividad 1: - Actividad 2: Pizarrón o cartulina Palabras o frases (hechas por el interventor conforme escucha la historia) Cuaderno Lápiz y goma
--	--	---	---

		pilar fundamental del tercer momento de Freire, en el que los participantes comienzan a comprender críticamente su contexto. Desarrollo: El interventor propone una dinámica de juego y expresión corporal. Los participantes se colocan en círculo y, siguiendo indicaciones del interventor, representan con gestos y movimientos diferentes emociones y situaciones de la vida cotidiana, como alegría al recibir una carta, frustración al no poder leer un aviso, o satisfacción al poder escribir su nombre. Después, en pequeños grupos, cada participante comparte una experiencia en la que sintió que la Falta de alfabetización influyó en su vida. El interventor guía el diálogo para que identifiquen cómo la lectura y escritura pueden ser herramientas de transformación. Se les invita a expresar en una palabra lo que significa para ellos aprender a leer y escribir. Esto fortalece la construcción colectiva del conocimiento y su relación con su contexto, tal como lo plantea Freire en su tercer momento. Cierre: Para finalizar, el interventor retoma los sentimientos expresados al inicio y	
--	--	---	--

		pregunta si su perspectiva ha cambiado. Se hace una reflexión grupal sobre cómo el aprendizaje de la lectura y escritura puede abrir nuevas oportunidades en su vida. El interventor destaca que este proceso es colectivo, que no están solos y que juntos pueden construir su aprendizaje. Se les anima a seguir participando activamente en el taller, reforzando la idea de que su conocimiento previo es valioso y que, a través del diálogo y la práctica, lograrán apropiarse de la palabra escrita. Actividad 2. Inicio: El interventor inicia con una conversación abierta preguntando: ¿Qué historias se cuentan en su comunidad o familia? ¿Alguna vez han querido contar algo pero no han podido escribirlo? Se comparte oralmente una breve historia relacionada con el entorno de los participantes (puede ser un relato comunitario, un cuento popular o una anécdota de su vida). Se les invita a recordar y compartir una historia propia con el grupo. Esto fomenta la expresión oral, promoviendo confianza y el reconocimiento de su lengua como	
--	--	---	--

2	Construyendo frases con sentido	herramienta de comunicación. Desarrollo: Se presentan frases clave de la historia contada en cartulinas o pizarrón. El interventor las lee en voz alta, y los participantes intentan identificarlas y repetirlas. Esto refuerza la lectura inicial y el reconocimiento de palabras. Escritura guiada: Cada participante elige una palabra o frase significativa de la historia y, con apoyo del interventor, intenta escribirla en su cuaderno o en papel. Quienes tengan mayor confianza pueden escribir una oración sencilla. Expresión de la lengua: Se analiza el significado de las palabras escritas, relacionándolas con su contexto. Se comentan diferentes formas de decirlas en su comunidad. Esto fortalece la conexión con su identidad lingüística. Cierre: Cada participante comparte su palabra o frase con el grupo, explicando por qué la eligió. Se refuerza la idea de que su historia y su voz son valiosas. Finalmente, se realiza una lectura grupal de las frases escritas, fomentando la seguridad en su aprendizaje. PROPÓSITO: Que los participantes fortalezcan la expresión oral, la lectura, la escritura y la comprensión de la Lengua a través de la construcción de	
---	---	--	--

	frases significativas, mejorando cómo se ordenan y usan las palabras Actividad 1. Inicio: El interventor inicia la sesión recordando las palabras clave que los participantes escribieron en la sesión anterior. Se les pregunta: ¿Recuerdan por qué eligieron estas palabras? ¿Cómo las usarían para contar algo sobre su vida? Cada participante vuelve a leer su palabra o frase en voz alta, reforzando la expresión oral y la lectura inicial. Desarrollo: Formación de frases: Con apoyo del interventor, cada participante intenta construir una oración con su palabra clave. Si necesitan ayuda, el interventor les da una estructura base para guiarlos. Ejemplo: Si la palabra clave es "campo", podrían construir una oración como "Yo trabajo en el campo todos los días." El interventor guía a los participantes para mejorar la estructura de sus frases. Se trabaja en la concordancia entre Sujeto y verbo, el uso correcto de los artículos y la coherencia. Se fomenta la participación grupal para que entre todos propongan mejoras en	Actividad 1: Palabras anteriormente usadas en la clase anterior Lápiz y goma
--	--	--

3	Palabras que nos representan	las frases. Cada participante lee su frase corregida en voz alta. Se repiten las frases para reforzar la comprensión y pronunciación. Se comenta el significado de cada oración, relacionándola con la vida cotidiana. Cierre: El grupo reflexiona sobre cómo la escritura ayuda a organizar y expresar ideas. Se les motiva a seguir practicando con nuevas palabras y a intentar escribir frases en casa. Se cierra con una pequeña conversación sobre lo que aprendieron y cómo se sintieron en la actividad. PROPÓSITO: Que los participantes tomen conciencia sobre su identidad y contexto a través de la oralidad, la escritura y la reflexión sobre su entorno. Se busca que identifiquen el valor sonoro inicial de las palabras y comiencen a comprender las características del sistema de escritura. Actividad 1: Representándonos Inicio: El interventor da la bienvenida y plantea preguntas para incentivar la conversación: ¿Qué es lo más representativo de su comunidad? ¿Cómo es un día normal para ustedes? ¿Qué palabras usarían para describir	Lápiz y goma Cuaderno
---	-------------------------------------	---	-------------------------------------

		sus tradiciones y labores diarias? Cada participante expresa sus ideas oralmente, compartiendo elementos de su vida cotidiana, como el trabajo en el campo, las festividades locales o los productos que suelen consumir. Desarrollo: Identificación de palabras significativas: A partir de la conversación, el interventor anota en hojas 20 palabras que los participantes mencionan y que representan su contexto (ejemplo: metate, maíz, mercado, río, feria, pan, bordado). Se leen en voz alta para reforzar la conciencia fonológica y la relación entre palabra oral y escrita. Exploración del valor sonoro inicial: Se elige una palabra clave, por ejemplo, mercado. Se pide a los participantes que piensen en otras palabras, que comiencen igual (Mercancía, mercenario, mercería). Se repite con otra palabra, por ejemplo, Salvador (salve, sal, salmonelosis, Salma). Se observa cómo inician las palabras y se reflexiona sobre el valor sonoro inicial sin enfocarse en la sílaba. Un participante intenta escribir una palabra en el pizarrón. Si no puede, el interventor apoya, mientras todos observan y comentan.	
--	--	---	--

		Se dialoga sobre el significado de las palabras seleccionadas: ¿Por qué estas palabras son importantes en nuestra comunidad? ¿Qué nos dicen sobre nuestra vida diaria y nuestras raíces? Se relacionan con su historia y cultura, fomentando la conciencia sobre su identidad y contexto. Cierre: Clasificación de palabras por longitud: Se escriben todas en el pizarrón. Se identifica si son largas (más de tres sílabas) o cortas (menos de dos sílabas). Creación de enunciados: Se eligen tres palabras y cada participante crea un enunciado con apoyo del interventor. Ejemplo: La sal hace daño a la salud. En el mercado venden muchos productos. Preguntas de anticipación y ubicación: Se leen los enunciados y el interventor pregunta: ¿Dónde dirá “sal” en esta oración? ¿Qué creen que diga aquí? Se cierra con una reflexión sobre cómo las palabras reflejan su mundo y por qué aprender a escribirlas les permitirá contar su propia historia	
--	--	--	--

4	El ahorcado	PROPÓSITO: Fortalecer la reflexión sobre las palabras, mejorar la escritura y ampliar el vocabulario, fomentando la autoevaluación y la confianza en el aprendizaje. Actividad 1: Inicio: El interventor muestra tarjetas con la escritura de palabras tales como: gato, guitarra, garbanzo, guajolote, geranio, girasol, gardenia, gusano, gorro, gorila, gendarme, guapo, etc. Desarrollo: Muestra cada una de las palabras y las lee en voz alta. A continuación, les solicita a los participantes que junten las palabras cuyo sonido de la “g” sea suave. (gue, gui) y las peguen en el pizarrón, para que todos las visualicen. Posteriormente revisan y leen las palabras cuyo sonido sea fuerte (ga, go, gi) Cierre: Invitar a los participantes a reflexionar sobre la escritura de las palabras, e identificar sonidos fuertes y suaves con la “g” Actividad 2: Inicio: Explicar el juego del ahorcado (es una actividad lúdica utilizada en la alfabetización de adultos para reforzar el reconocimiento y escritura de palabras.	Lápiz y goma Cuaderno Tarjetas con palabras como: gato, guitarra, garbanzo, guajolote, geranio, girasol, gardenia, gusano, etc. Pizarrón
---	-------------	--	--

		Consiste en mirar palabra escrita y tratar de leerla analizando que letras le hace falta una palabra oculta, letra por letra, antes de que se complete un dibujo de un ahorcado.) Se utiliza el juego del ahorcado tradicional, pero con una variación. Desarrollo: Se dibuja la figura del ahorcado en la pizarra. El interventor muestra una tarjeta con una imagen relacionada con la palabra que los alumnos deben adivinar (ej: un gato). Los alumnos deben sugerir letras para completar la palabra, comenzando siempre por la "G". Cada vez que Adivinen una letra correctamente, el interventor la escribe en el pizarrón. Si analiza la palabra completa, el maestro refuerza la lección explicando por qué la palabra comienza con "G" y pide a los demás que intenten pronunciarla. Esto ayudará a que los alumnos se familiaricen con el sonido y la ortografía de las palabras con la letra "G". Cierre: Rotación de turnos: Los alumnos pueden rotar turnos para liderar el juego, lo que les permitirá involucrarse activamente, ya sea sugiriendo palabras o letras. El	
--	--	--	--

		objetivo es que todos participen y practiquen la lectura de palabras simples que empiezan con "G". Actividad 3. Organización en equipos: Divide a los alumnos en pequeños grupos o parejas. Cada equipo recibirá una cartulina o pizarra pequeña para escribir. Desafío de palabras misteriosas: el interventor dará una palabra secreta a cada equipo, que deberá ser escrita en su cartulina, pero dejando espacios en blanco para cada letra, como en el Juego del ahorcado. Desarrollo: Ejemplo: <i>Equipo 1 recibe la palabra girasol y escriben: G _ _ _ _ _ _ _</i> Turnos para adivinar: cada equipo se turnará para adivinar letras de las palabras de los otros equipos. Cada vez que un equipo acierte una letra, se completará en la cartulina o pizarra de ese equipo. Adivinanza colaborativa: Si un equipo logra adivinar la palabra completa de otro equipo, deberán leerla en voz alta y luego explicar qué significa o decir una oración usando la palabra. El equipo que escribió la palabra debe corregir o añadir más información si es necesario.	
--	--	---	--

5	Diario del grupo	Cierre: Una vez que todas las palabras hayan sido adivinadas, el interventor hará una revisión final con el grupo, repasando todas las palabras que se trabajaron durante la actividad, refiriéndose a sus significados y a las letras clave que ayudaron a descubrirlas. PROPÓSITO: Que los adultos no solo registren sus vivencias diarias, sino que reflexionen críticamente sobre su entorno, identificando problemáticas de la comunidad y proponiendo posibles soluciones a través del diálogo y la escritura. Actividad 1: Inicio: Se inicia con una pregunta detonadora: ¿Cuáles son los problemas o situaciones que más nos preocupan en la comunidad? Se da un espacio para compartir libremente. A medida que los participantes expresan sus ideas, el interventor anota en el pizarrón las palabras clave que surjan. Desarrollo: Las palabras clave se organizan en categorías para visualizar mejor los temas de interés (ejemplo: trabajo, educación, salud, tradiciones).	Mapa de Dengando Cuaderno Lápiz y goma
---	--------------------------------	---	---

		Se elige un tema relevante para el grupo, como el acceso al agua potable, la falta de empleo o los cambios en las festividades tradicionales. Cada participante escribe una pequeña reflexión sobre el tema o dicta su idea para que otro la escriba. Cierre: Se leen en voz alta los textos y se identifican las palabras clave dentro de cada reflexión. Para cerrar, se realiza una reflexión grupal con preguntas como: ¿Cómo estas palabras reflejan nuestra realidad? ¿Qué emociones nos generan estos temas? ¿Cómo podemos contribuir al cambio? A través del intercambio de ideas, todos aprenden de todos y fortalecen su identidad como comunidad. Actividad 2: Inicio: Se dibuja o se trae un mapa de Dengandho en una hoja grande o en el pizarrón. Se les pregunta a los participantes: ¿Qué lugares de la comunidad son importantes para nosotros y por qué? Desarrollo: Cada participante identifica un punto clave en el mapa y escribe una palabra o	
--	--	---	--

	símbolo que represente problemáticas o aspectos significativos (ejemplo: "escuela sin suficientes materiales", "mercado con productos tradicionales", "zona de siembra en riesgo"). Luego, se reflexiona en grupo con preguntas como: ¿Por qué estos espacios son importantes para nuestra comunidad? ¿Cómo nos afectan las problemáticas que enfrentamos en ellos? Cierre: Cada participante pasa al frente, señala su palabra en el mapa y la lee en voz alta. Se invita al grupo a comentar cómo estos lugares impactan en su vida diaria. ¿Cómo nos ayuda esta actividad a comprender mejor nuestra comunidad? ¿Nos sentimos más conscientes de los problemas y fortalezas de nuestro entorno? ¿Cómo el conocimiento de nuestra comunidad nos ayuda a cuidarla mejor? A través del intercambio de ideas, todos aprenden de todos y fortalecen su identidad como comunidad. Actividad 3. Inicio: A partir del diario y del mapa de la comunidad, se eligen tres problemáticas comunitarias que consideren urgentes o significativas. Se reflexiona en grupo: ¿Por qué estas Problemáticas son importantes?	
--	--	--

		¿Cómo nos afectan en nuestra vida diaria? Desarrollo: Cada equipo elige una problemática y escribe una pequeña propuesta de solución, con ayuda del interventor. Se motiva a los participantes a pensar en soluciones realistas y alcanzables dentro de su comunidad. Ejemplo: Problemática: Escuela sin suficientes materiales. Organizar una colecta entre vecinos o solicitar apoyo a instituciones. Una vez escritas las propuestas, cada equipo las comparte en voz alta. Se organizan las ideas en enunciados y se realizan preguntas de anticipación y ubicación, como: ¿Dónde dice "mercado"? ¿Qué palabra crees que diga aquí? Cierre: Se realiza una reflexión grupal donde cada participante comparte cómo se sintió al proponer soluciones para su comunidad. Se les invita a expresar qué aprendieron y qué importancia tiene el trabajo en equipo para mejorar su entorno. Algunas preguntas para guiar la reflexión pueden ser: ¿Cómo nos sentimos al pensar en Soluciones para nuestra comunidad?	
--	--	--	--

6	Costumbres y tradiciones	¿Qué hemos descubierto sobre nuestra capacidad para generar cambios? ¿Cómo el trabajo en equipo fortalece nuestra comunidad? A través del intercambio de ideas, todos aprenden de todos y fortalecen su identidad como comunidad. PROPÓSITO: Que los adultos reflexiones sobre sus costumbres y tradiciones, las reconozcan como parte de su identidad y las analicen desde su perspectiva crítica mediante la escritura y el diálogo. ACTIVIDAD 1. Inicio: Se inicia una conversación grupal donde cada participante comparte alguna costumbre o tradición importante sobre su comunidad (festividades, rituales, creencias, gastronomía, etc.) Desarrollo: Se pueden hacer preguntas como: ¿Cuáles son las tradiciones más importantes de Dengando de Juárez? ¿Cómo han cambiado a lo largo del tiempo? ¿Qué significan para ustedes? A partir de la conversación, se anotan en una pizarra o carteles las palabras clave relacionadas con las costumbres mencionadas. Por ejemplo: "Día de Muertos", "molienda", "baile tradicional",	Lápiz y goma Cuaderno Pizarrón o cartulina Proporcionar material escrito (folletos, fragmentos de libros, artículos o cualquier recurso local)
---	--------------------------	---	--

		"comida comunitaria". Los participantes organizan las palabras en categorías como: Festividades Comida, música y danza creencias y ritos. Cierre: Se les invita a escribir un párrafo corto sobre una de estas tradiciones, enfocándose en su significado y en cómo se ha transformado con el tiempo. Se apoya a quienes lo necesiten en la escritura. Actividad 2: Inicio: El interventor Inicia la actividad preguntando a los participantes sobre las festividades y eventos tradicionales de la comunidad. Invita a una pequeña reflexión sobre por qué estos eventos son importantes para su cultura y cómo reflejan su identidad. Utiliza preguntas como: ¿Qué festividades recuerdas de tu niñez? ¿Qué sentimientos o recuerdos despiertan estas festividades? ¿Por qué crees que estas celebraciones son importantes para la comunidad? En este momento, invita a los participantes a reflexionar sobre las palabras que usan para describir estas festividades, animándolos a reconocer las connotaciones culturales y	
--	--	---	--

		emocionales de los términos. Explora las diferencias y similitudes en el uso del lenguaje entre los participantes. Organiza a los participantes en equipos pequeños de 3-4 personas. Explica que cada equipo va a crear un calendario de festividades y eventos tradicionales de la comunidad. Cada equipo debe incluir lo siguiente en su calendario: Fecha de la festividad o evento Nombre del evento y quiénes participan (familias, grupos locales, etc.) Elementos clave (comida, música, danzas, rituales, etc.) Importancia para la comunidad (significado, simbolismo, cohesión social, etc.) El equipo debe redactar brevemente en una hoja los elementos mencionados de cada evento. De esta manera, se fomenta la escritura y el trabajo en equipo, además de fortalecer la comprensión de la lengua escrita. Desarrollo: Los participantes en cada equipo deben investigar y anotar los eventos importantes de la comunidad, basándose en sus recuerdos y conocimientos compartidos. Se les puede dar una lista preliminar de festividades para que se aseguren de no dejar ninguna fuera. Aquí, el grupo puede consultar con miembros de la	
--	--	---	--

		comunidad, realizar entrevistas o reflexionar sobre eventos recientes. Mientras trabajan, anima a los equipos a compartir sus ideas verbalmente y a discutir sobre los detalles de los eventos. Esto fomenta la expresión oral y refuerza la comunicación efectiva entre los participantes. Los miembros deben explicar por qué ciertos elementos son importantes y cómo se relacionan con la identidad de la comunidad. Proporciona material escrito (folletos, fragmentos de libros, artículos o cualquier recurso local) sobre eventos tradicionales o culturales, y permite que los participantes lean en voz alta fragmentos importantes que puedan añadir a su calendario. Esto fomentará la comprensión lectora. Cierre: Presentación de los Calendarios: Cada equipo debe presentar su calendario al resto del grupo. Durante la presentación, cada equipo debe explicar las festividades, los participantes, los elementos clave y la importancia cultural de cada evento. Se debe fomentar que los participantes hagan uso de la expresión oral y presenten con claridad, practicando así su habilidad para hablar en público. Después de las presentaciones, organiza una discusión grupal sobre las festividades	
--	--	---	--

	presentadas. Pregunta a los participantes: ¿Hay festividades que se hayan perdido o cambiado con el tiempo? ¿Qué eventos consideran que deberían revitalizarse o documentarse para las futuras generaciones? Aquí, cada participante debe reflexionar sobre el impacto de la lengua y las tradiciones en su comunidad. Pueden discutir si las palabras utilizadas en la celebración de estos eventos han cambiado, cómo se transmite el conocimiento y qué podemos hacer para conservar la Lengua y la cultura de la comunidad. El interventor cierra la actividad con una reflexión sobre cómo el lenguaje juega un papel en la preservación de las tradiciones. Invitar a los participantes a pensar en cómo puede utilizar su lengua para fortalecer su identidad cultural y comunitaria. Puedes plantear preguntas como: ¿Cómo influye la lengua en nuestra percepción de las festividades? ¿Qué significa para ti el hecho de escribir o hablar sobre tus tradiciones? Como extensión de la actividad, el interventor invita a los participantes a escribir un pequeño párrafo sobre cuál es su festividad o evento favorito y por qué, aplicando lo aprendido sobre la	
--	--	--

7	La tiendita comunitaria	estructura de la escritura. Lengua y la cultura de la comunidad. El interventor cierra la actividad con una reflexión sobre cómo el lenguaje juega un papel en la preservación de las tradiciones. El interventor Invita a los participantes a pensar en cómo pueden utilizar su lengua para fortalecer su identidad cultural y comunitaria. El interventor plantea preguntas como: ¿Cómo influye la lengua en nuestra percepción de las festividades? ¿Qué significa para ti el hecho de escribir o hablar sobre tus tradiciones? Como extensión de la actividad, el interventor invita a los participantes a escribir un pequeño párrafo sobre cuál es su festividad o evento favorito y por qué, aplicando lo aprendido sobre la estructura de la escritura. PROPÓSITO: Que los participantes refuercen la identificación de palabras a partir de productos cotidianos, fomentando además, la reflexión sobre el consumo local y los cambios en los comercios comunitarios. Actividad 1: Inicio: Dinámica de inicio: El interventor Invita a los participantes a sentarse en círculo.	Lápiz y goma
---	---------------------------------------	---	---------------------

		Comienza la actividad generando una conversación abierta y participativa. El interventor pregunta a los participantes: ¿Dónde suelen hacer sus compras habitualmente? ¿Qué productos compran con más frecuencia? ¿Cómo ha cambiado el comercio en la comunidad con el paso del tiempo? Estas preguntas sirven para activar sus recuerdos y experiencias relacionadas con las tiendas locales y el consumo. El objetivo es que reflexionen sobre su relación con los productos que consumen y cómo ha evolucionado el comercio en su comunidad. Esta parte también ayuda a activar la identificación de palabras, ya que estarán mencionando productos de uso cotidiano. El interventor anima a los participantes a compartir sus recuerdos sobre cómo compraban antes, qué productos eran comunes en su infancia, y cómo eran los comercios en ese entonces. Se puede estimular la conversación con preguntas como: ¿Qué productos solían ser más comunes en las tiendas de antes? ¿Recuerdan cómo eran las tiendas en su niñez? ¿Cómo eran los vendedores? Esta conversación promoverá el	Cuaderno Envases de diferentes productos
--	--	---	--

		intercambio de experiencias y también les permitirá identificar productos tradicionales que se venden en la comunidad, creando una conexión entre la palabra y su significado. Desarrollo: Después de la conversación, con ayuda del interventor se les invita a los participantes a hacer una lista de los productos más comunes en la tiendita comunitaria de su localidad. Pueden escribir los nombres de estos productos en tarjetas o en una pizarra. Aquí es donde se refuerza la identificación de palabras. Reflexión sobre el comercio y el consumo: Mientras los participantes escriben la lista, fomenta una reflexión sobre cómo ha cambiado el comercio en su comunidad a lo largo de los años. El interventor hace preguntas adicionales como: ¿Qué tipo de productos locales eran más comunes antes? ¿Qué productos industriales han ganado terreno en la comunidad? ¿Qué productos creen que han desaparecido y por qué? Esta parte ayuda a que los participantes reflexionen sobre los cambios en sus hábitos de consumo, especialmente la transición de productos locales a	
--	--	---	--

		productos industrializados. Cierre: Para cerrar la actividad, el interventor organiza una discusión grupal sobre lo que han aprendido. Pregunta a los participantes: ¿Antes consumían más productos locales o ahora predominan los productos industrializados? ¿Qué beneficios o desventajas ven en consumir productos locales en comparación con los industrializados? ¿Qué productos les gustaría que regresaran a las tiendas comunitarias? Esta reflexión final permite que los participantes piensen críticamente sobre el impacto de sus decisiones de consumo y cómo estas afectan tanto a su comunidad como a su economía local. Además, les ayuda a conectar las palabras con las realidades del mercado y el comercio, reforzando el aprendizaje sobre la importancia de la Lengua y la cultura local. Actividad 2. Inicio: Se colocan en una mesa diferentes envases de productos. Desarrollo: Se pide a los participantes que los observen y lean los nombres en las etiquetas.	
--	--	---	--

	Se identifican palabras reflexionan sobre su escritura. Cada participante elige un producto y trata de escribir su nombre en una hoja. Se les apoya en la escritura según su nivel. Que alguien ayude si no se puede escribir, hacerlo el interventor. Tomar un momento para reflexionar la actividad. Las palabras escritas y leídas pueden formar parte del fichero de palabras. Se agrupan los productos por categorías (alimentos, limpieza, bebidas, etc.). Cierre: Preguntar: ¿Cuáles de estos productos se producían antes en la comunidad y cuáles se traen de fuera? ¿Cómo ha cambiado la forma de comprar y vender en su comunidad? ¿Qué beneficios tendría consumir Productos locales en lugar de industrializados? Se promueve una discusión sobre el impacto del comercio en la economía y cultura de la comunidad. Se pide a los participantes que escriban (o dicten) una frase sobre un producto que usan en su hogar y por qué es importante para ellos. Se refuerza la idea de que la escritura y la lectura nos permiten entender mejor	
--	---	--

		nuestro entorno y tomar decisiones informadas. Actividad 3: Inicio: Se pregunta a los participantes: ¿Cómo hacen su lista de compras? ¿Quién decide qué se compra en casa? ¿Han hecho alguna vez una lista escrita o siempre es de memoria? Desarrollo: Creación de la lista de compras: Se les pide que escriban los productos que compran con más frecuencia. Quienes aún no escriben fluidamente pueden hacer un dibujo o recortar imágenes de revistas. El interventor les apoya en la escritura, guiándolos a reflexionar sobre el valor sonoro inicial o final de las palabras, enfocándose en cómo los sonidos forman parte de la estructura de la palabra. No se trata solo de identificar letras o sonidos, sino de comprender la importancia del sonido en el contexto de la palabra completa, lo que ayuda a los participantes a desarrollar una mayor conciencia fonológica y una relación más profunda con el lenguaje. Se comparten las listas en grupo. Se observa qué productos se repiten y se comentan sus usos. Cierre: El interventor hace las siguientes	
--	--	---	--

8	Dictado de palabras	preguntas: ¿Cuáles de estos productos son esenciales y cuáles son opcionales? ¿Qué productos podríamos sustituir por opciones más saludables o económicas? Se reflexiona sobre cómo la alfabetización no solo sirve para leer y escribir, sino también para tomar mejores decisiones en la vida cotidiana. Cada participante escribe una frase sencilla con una recomendación para hacer mejores compras. Entre todo el grupo se comenta la importancia de la lectura y escritura en la vida diaria. PROPÓSITO: Identificar palabras significativas relacionadas con la vida cotidiana y contexto de los participantes. Actividad 1. Inicio: Los participantes elijen palabras relacionadas con las vivencias diarias. (Ejemplo: trabajo, familia, comunidad). Desarrollo: El resto de los participantes escuchan atentamente, después escriben en sus cuadernos, luego, se realiza un intercambio en binas para revisar lo que cada uno escribió. Cierre: Cada uno trata de leer lo que está escrito en el cuaderno que le toco. Actividad 2.	Lápiz y goma Cuaderno Tarjetas con sílabas
---	-----------------------------------	---	---

		Inicio: El interventor reparte tarjetas con sílabas a los participantes. Desarrollo: Los participantes deben formar palabras combinando las sílabas que tienen en sus tarjetas. Cierre: Al finalizar, comparten las palabras formadas y escriben algunas en la pizarra. Actividad 3. Inicio: El interventor lee una nota o noticia de la comunidad de Dengandho De Juárez, que contenga palabras que se les hagan familiares o les llamen la atención. Desarrollo: Los participantes escriben las palabras en sus cuadernos, luego se realiza una revisión conjunta en la pizarra. Cierre: Para cerrar, se lleva a cabo una reflexión grupal utilizando la metodología de Paulo Freire, que fomenta el diálogo y la conciencia crítica. Preguntas como: ¿Qué palabras les resultaron más familiares? ¿Cómo se conectan estas palabras con su vida diaria? ¿Cómo ven el proceso de aprendizaje en relación con su vida cotidiana? PROPÓSITO: Aprender a segmentar oraciones en palabras, usando ejemplos relevantes al entorno de los	
--	--	---	--

9	Segmentación de oraciones	participantes. Actividad 1. Inicio: El interventor escribe una oración en la pizarra sobre situaciones cotidianas del lugar (por ejemplo, "Vamos al mercado todos los martes"). Primero invitar a los participantes a que expresen ideas completas sobre acciones, actividades acontecimientos que ocurren en su localidad. Anotar algunas de las oraciones escribiéndolas en el pizarrón. Desarrollo: Los participantes tratan de identificar las palabras que forman la oración. Se les solicita que lean junto con el interventor cada una de las oraciones. Se hacen preguntas de ubicación de las palabras dentro de la oración. El interventor señala un sustantivo y pregunta: ¿qué dice aquí? así sucesivamente va señalando cada una De las palabras que forman parte del enunciado. por ejemplo: La señora muele la masa. ¿Qué dice aquí? (se señala el sustantivo, posteriormente el verbo y por último el artículo) se procede de la misma manera con cada una de las oraciones. También se hacen preguntas de	Lápiz y goma Cuaderno Tarjetas con palabras al azar
---	---	---	--

		predicción. La pregunta recomendada es: ¿dirá masa en alguna parte? ¿Dónde? se señala la palabra... ¿dirá señora en alguna parte? ¿Dónde? se señala la palabra. Estas preguntas invitan a reflexionar sobre el sentido de las palabras, a hacer conexiones con lo que ya saben y a pensar de manera anticipada. Cierre: Luego, cada participante copia la oración en su cuaderno. Reconocer las palabras en una oración es crucial para entender el mensaje que se nos transmite, tanto al leer como al escuchar. Este conocimiento nos ayuda a comprender mejor situaciones diarias, como leer un diario, identificar un nombre de tienda o calle, o entender una receta médica. Los participantes reflexionan sobre cómo constantemente utilizan la segmentación de palabras en su entorno, como cuando leen carteles, nombres de negocios o instrucciones. Estos ejemplos muestran cómo reconocer y organizar palabras les ayuda en su vida diaria. El objetivo es que los participantes comprendan la importancia de este proceso en su vida cotidiana y cómo les facilita comprender su entorno.	
--	--	---	--

		Actividad 2. Inicio: Reforzar el concepto de palabras dentro de oraciones mediante la manipulación de tarjetas. Desarrollo: El interventor reparte tarjetas con palabras para formar oraciones. Los participantes trabajan en pequeños grupos para ordenar las tarjetas y formar oraciones completas. Cierre: Una vez ordenadas, leen las oraciones en voz alta y escriben en sus cuadernos. Inicio: El interventor distribuye sobres con oraciones completas, escritas Correctamente. Las oraciones son simples y contienen vocabulario cotidiano para que los participantes se sientan cómodos con ellas. Se explica que el objetivo es leer las oraciones en voz alta, escribirlas en sus cuadernos y reflexionar sobre la organización de las palabras dentro de las oraciones. Además, se les invita a pensar sobre cómo las palabras se combinan para crear sentido. Desarrollo: Los participantes sacan una oración de su sobre y la leen en voz alta en grupo. El instructor puede guiar la lectura si es necesario, asegurándose de que todos	
--	--	--	--

		comprendan la pronunciación y el ritmo de las oraciones. Después de leer, cada participante copia la oración en su cuaderno. Durante este proceso, el interventor los anima a pensar en las palabras que componen la oración y cómo se organizan para expresar una idea completa. El interventor plantea preguntas de reflexión mientras los participantes escriben: ¿Qué palabras crees que son las más importantes en la oración?, ¿Por qué estas palabras están en ese orden?, ¿Cómo cambia el significado si las palabras se organizan de manera diferente? Estas preguntas promueven la reflexión sobre cómo funciona la lengua y la importancia del orden de las palabras. Cierre: Al finalizar la escritura, los participantes comparten sus oraciones con el grupo. Cada uno lee su oración en voz alta y a explicar brevemente qué significan para ellos las palabras en el contexto de la oración. Se realiza una breve discusión sobre cómo las oraciones que han escrito se pueden entender de diferentes maneras si el orden de las palabras cambia. Se reflexiona sobre cómo el lenguaje es una	
--	--	--	--

10	Cuenta cuentos	herramienta poderosa para comunicarse y cómo la organización de las palabras ayuda a dar claridad al mensaje. PROPÓSITO: Fomentar la expresión oral mediante la narración en grupo, relacionada con la vida cotidiana de los participantes. Actividad 1. Inicio: El interventor inicia un cuento sencillo que tenga relación con el contexto local (por ejemplo, sobre el mercado, el trabajo o la familia). Desarrollo: Cada participante añade una oración al cuento de manera espontánea hasta completar una historia. Cierre: Se realiza una reflexión grupal sobre las palabras que no conocían del cuento y su relación con la vida diaria. Actividad 2: Inicio: Desarrollar la creatividad y la expresión oral a través de la creación de personajes. Desarrollo: El interventor invita a los participantes a crear un personaje ficticio relacionado con su entorno, relacionado con tres palabras que hayan escuchado (por ejemplo, un vecino, un trabajador) Cierre: Cada participante describe las características del personaje, su	Lápiz y goma Cuaderno Cuento (relacionado al contexto local)
----	----------------	--	---

11	Palabras en familia	ocupación, y qué lo hace único. Luego, entre todos, inventan una historia corta donde los personajes interactúan, y tratan de escribirla en su cuaderno con ayuda del interventor Actividad 3. Inicio: Desarrollar la expresión oral mediante el contar cuentos en grupo. Desarrollo: El interventor invita a los participantes a sentarse en círculo. Cierre: Un participante comienza un Cuento con la frase “Había una vez...”, y cada participante añade una parte hasta terminar la historia. La actividad puede repetirse varias veces, creando diferentes cuentos PROPÓSITO: El propósito de la actividad es fortalecer el conocimiento de las familias léxicas. Los estudiantes asociarán palabras raíz con sus derivados, ampliarán su vocabulario, mejorarán la construcción de oraciones y reflexionarán sobre cómo las palabras derivadas se relacionan con la raíz. Actividad 1. El interventor reparte tarjetas con palabras base (o raíces) a los estudiantes. Las palabras base son Aquellas que contienen el significado fundamental y sobre las cuales se pueden formar otras palabras al agregar	Lápiz y goma Cuaderno Palabras base o raíz (hechas previamente por el interventor)
----	---------------------	---	---

		sufijos, prefijos u otros elementos. Por ejemplo: "Amor" es la base de palabras como "amoroso", "amistad", "enamorado", donde el lexema (amor) se mantiene y se le agregan diferentes gramemas para cambiar el contexto o significado. Los estudiantes deben identificar y asociar las palabras derivadas que pueden formarse a partir de las palabras base en sus tarjetas. Por ejemplo, si tienen la palabra "trabajo", podrían formar "trabajador", "trabajoso", "trabajadora", etc. Luego, deben escribir estas palabras derivadas en una lista o escribir oraciones que las utilicen correctamente. El interventor repasa las palabras y oraciones creadas por los estudiantes, asegurándose de que comprendan cómo el significado de la palabra cambia al modificarla, pero siempre partiendo de la base común que mantienen en su lexema. Desarrollo: Los alfabetizados deben asociar cada tarjeta de palabra raíz con las palabras derivadas correspondientes. Por ejemplo, si tienen la palabra raíz "trabajo", deberán asociarla con palabras como "trabajador", "trabajadora", "trabajoso". Antes de seguir con la asociación, se les	Dado
--	--	---	------

		invita a reflexionar sobre la escritura y la lectura de las palabras raíz. El instructor puede hacer preguntas como: ¿Cómo escribimos correctamente las palabras raíz? ¿Cuáles son los cambios en la ortografía de la raíz cuando formamos las palabras derivadas? ¿Qué diferencias notas entre la palabra raíz y sus derivadas al leerlas? Se les anima a leer en voz alta las palabras, observando las variaciones en las letras y cómo afectan el significado de la palabra original. Después de haber reflexionado, los estudiantes escribirán las palabras derivadas en sus cuadernos, asegurándose de que las han entendido correctamente. Además, se les puede pedir que utilicen estas palabras en oraciones para reforzar su comprensión. Luego, en grupo, deberán inventar una oración con una de las palabras derivadas para compartirla con la Clase. Cierre: Para llevar a los estudiantes a reflexionar sobre cómo las palabras derivadas están relacionadas con la raíz, el instructor puede: Hacer preguntas guiadas, como: "¿Cómo cambia el significado de la	
--	--	---	--

		palabra al agregar un sufijo?" o "¿Qué tienen en común estas palabras?" Dar ejemplos concretos, mostrando cómo las derivadas mantienen el núcleo del significado de la raíz, pero se transforman con sufijos. Fomentar una discusión grupal para que los estudiantes compartan sus ideas y comprendan mejor las conexiones entre las palabras. Pedir una reflexión escrita, donde los estudiantes resuman lo aprendido y den ejemplos. Actividad 2: Los estudiantes comparten y exploran las relaciones entre las palabras derivadas de una raíz en un formato de interacción circular, lo cual refuerza la idea de que cada palabra derivada se conecta a la raíz en un proceso continuo de formación de palabras. Esencialmente, el "círculo" simboliza Tanto la interacción entre los estudiantes como el proceso de formar una red de palabras derivadas. Inicio: El interventor organiza a los estudiantes en un círculo. Luego, reparte a cada uno una tarjeta con una palabra raíz escrita. Por ejemplo, si la palabra raíz es "amor", cada estudiante recibe esta palabra. Desarrollo:	
--	--	---	--

		El interventor reparte un dado especial, en el cual en lugar de números hay letras o sílabas. Cada estudiante lanza el dado y, dependiendo de la letra que haya salido, debe formar una palabra derivada que empiece con esa letra o que la contenga. Por ejemplo, si el dado muestra la letra "a", un estudiante podría formar "amable" a partir de la raíz "amor". Si un estudiante no puede formar una palabra derivada con la letra que le tocó, entonces tiene que pasar al pizarrón a escribir una palabra que alguien más del grupo le diga. Características del dado: Debe tener letras en lugar de números. Las letras deben ser legibles y claras. Debe haber espacio suficiente para escribir varias letras. El dado debe ser duradero y de tamaño adecuado para que todos los estudiantes puedan verlo y manejarlo fácilmente. El juego continúa hasta que no queden más palabras derivadas posibles. Cierre: Al final del juego, el interventor guía una reflexión grupal. Los estudiantes compartirán las palabras derivadas que formaron y discutirán cómo este ejercicio les ayudó a identificar nuevas palabras relacionadas con la raíz y cómo estas palabras forman parte de una misma	
--	--	---	--

	familia léxica. Actividad 3. Inicio: El interventor pide a los estudiantes que piensen en palabras raíz según lo que han entendido y les solicita que busquen ejemplos en su entorno o en su comunidad (familia, barrio, etc.) donde se usen esas palabras y sus derivadas. Ejemplos: Palabra raíz: "casa" Derivadas: casita, casero, casería, casero, casona. Ejemplo en el entorno: "Mi mamá trabaja como casera en una casa del barrio." Palabra raíz: "comer" Derivadas: comida, comedor, comedora, comilón. Ejemplo en el entorno: "En mi barrio hay un comedor popular donde todos podemos comer." Palabra raíz: "trabajo" Derivadas: trabajador, trabajadora, trabajoso, trabajito. Ejemplo en el entorno: "Mi papá es trabajador de la construcción." Palabra raíz: "flor" Derivadas: florero, florista, florecer, florecita. Ejemplo en el entorno: "Mi tía tiene muchas flores en su jardín, le encanta	
--	--	--

12	¿Tubo o tuvo?	ser florista. Desarrollo: Los estudiantes deben anotar ejemplos que estén relacionados con las palabras raíz y sus derivadas. En clase, compartirán con sus compañeros los ejemplos que encontraron, explicando cómo esas palabras se relacionan entre sí. Cierre: El interventor explica cómo el entorno cotidiano está lleno de ejemplos de palabras derivadas y cómo esto puede ayudarles a entender el lenguaje. PROPÓSITO: Que los alumnos descubran que algunas palabras se representan con más de una letra y reflexionen sobre su significado en contexto, identificando diferencias ortográficas que conllevan a distintos significados. Actividad 1. Inicio: El interventor les dicta una lista de palabras homófonas (palabras que suenan igual pero se escriben diferente y tienen distintos significados), como: tubo/tuvo, casa/caza, votar/botar, entre otras. Los alumnos las escriben en su cuaderno. El interventor organiza a los alumnos en binas recibe la tarea de analizar las palabras que fueron dictadas. Su objetivo es descubrir las diferencias entre las palabras homófonas en cuanto a su ortografía y significado. Desarrollo: Los equipos deben reflexionar	Lápiz y goma Cuaderno Lista de palabras homófonas (previamente seleccionadas por el interventor) Diccionario Textos cotidianos: Recortes, periódicos, revistas, cuentos cortos.
----	---------------	---	--

		sobre las diferencias entre palabras que se escriben de manera similar pero tienen significados diferentes, como, por ejemplo, tubo de agua vs. él tuvo una idea. El enfoque principal es que identifiquen cómo un Solo cambio en la escritura de una palabra (como una letra) cambia por completo su significado. Por ejemplo: tubo – tuvo, malla – maya, hola – ola, etc. Es importante que los estudiantes comprendan cómo, al cambiar una letra en la escritura, se altera el significado de la palabra. Luego, cada bina presenta ejemplos de frases utilizando las palabras que analizaron, para que el resto de los equipos identifiquen qué palabra corresponde a cada significado. Esto les permite practicar el uso correcto de las palabras en un contexto cotidiano, reforzando la reflexión sobre la escritura y el significado. De esta manera, los estudiantes reflexionan críticamente sobre la escritura de las palabras y cómo un pequeño cambio puede generar un cambio en el significado. Cierre: Las consultan el diccionario de palabras homófonas o una guía ortográfica para profundizar más sobre las reglas que deben seguir para diferenciar palabras que se escriben de	
--	--	--	--

		manera similar pero tienen significados diferentes. El interventor propone un juego: a cada equipo se le da una palabra homófona, y deben presentar una oración que ejemplifique su uso correcto. El equipo que mejor logre usar las palabras en contexto, gana. Un diccionario de palabras homófonas es una herramienta que recopila y explica las palabras que suenan igual (son homófonas) pero tienen diferentes significados y, a menudo, diferentes ortografías. Estas palabras pueden ser confusas, especialmente al escribirlas, porque, aunque su pronunciación es idéntica, su significado y escritura varían. Ejemplos de palabras homófonas: Bello (hermoso) y vello (pelos del cuerpo). Cazar (atrapar animales) y casar (unir en matrimonio). Actividad 2. El interventor proporciona a los alumnos distintos textos cotidianos como recortes de periódicos, revistas, cuentos cortos o textos informativos. Cada alumno debe leer el texto que le fue asignado y subrayar cualquier palabra homófona que encuentre, como valla/vaya, tubo/tuvo, bello/vello, etc. Desarrollo: Elaboración del “Diario de Palabras”: Cada alumno crea un “diario”	
--	--	--	--

		en su cuaderno donde escribirá las palabras homófonas que ha encontrado. En una columna anota las palabras y en otra, escribe oraciones que muestren cómo se usan en su contexto (por ejemplo: “Vaya, ¡qué sorpresa!” y “Pusieron una valla alrededor del jardín”). Una vez que los alumnos han llenado sus diarios con palabras, se organizan en parejas. Cada pareja intercambia sus diarios y discuten las oraciones que han escrito. Cada alumno tiene la oportunidad de explicar por qué usó cada palabra de una manera particular y cómo el contexto afecta su significado. El interventor coordina una reflexión grupal donde los alumnos pueden compartir las palabras que más les llamaron la atención y las diferencias de significado en contextos similares. Se discuten casos interesantes donde las palabras homófonas hayan generado confusión o donde su significado cambie dependiendo del uso. Cierre: El interventor recopila ejemplos de los diarios de los alumnos y escribe en el pizarrón las oraciones más interesantes. A través del diálogo, El grupo reflexiona sobre cómo el contexto es esencial para comprender el significado correcto de las palabras. Al	
--	--	---	--

13	Juegos y rimas	final, se hace un ejercicio colectivo para corregir cualquier malentendido o confusión que haya surgido durante la actividad. PROPÓSITO: Que los alumnos creen rimas y pequeños versos de manera colaborativa, reflexionando sobre el uso del lenguaje en diferentes contextos y cómo este puede expresar ideas y emociones. Actividad 1. Inicio: El interventor inicia explicando que los alumnos trabajarán en grupos para crear rimas y versos cortos. Antes de comenzar con la creación de los versos, se dedica un momento a leer y reflexionar sobre cómo está escrita una rima. El interventor puede escribir una rima simple en el pizarrón, como la siguiente: "En el patio yo jugué, y a todos mis amigos invité." El interventor pregunta a los estudiantes: ¿Esta es una rima? ¿Por qué sí o por qué no? Aquí, se reflexiona sobre el concepto de rima y verso, señalando que una rima debe tener una estructura en la que las Palabras finales de los versos suenen similares, lo que en este caso no sucede. Luego, se invita a los estudiantes a observar y discutir qué elementos hacen	Lápiz y goma Cuaderno Ejemplos de rimas y versos
----	----------------	--	---

	que las rimas sean más efectivas o divertidas, y se les pide que tengan esto en cuenta cuando creen sus propios versos. Los alumnos se dividen en equipos de 4 o 5 personas. Cada equipo recibirá un tema para crear su rima, como "la escuela", "la familia", "los amigos", "el recreo", o cualquier otro tema que sea significativo para ellos. El objetivo es que creen una rima de al menos dos versos, pero pueden crear más si lo desean. El interventor puede proporcionar palabras clave o hacer una lluvia de ideas con los alumnos para inspirarles a realizar sus propias rimas. Desarrollo: Una vez que los equipos han creado sus rimas, se realiza un juego. Cada equipo debe decir su rima en voz alta, y los demás grupos deben intentar continuar la rima o agregar otro verso que rime con el anterior. Esto fomenta la creatividad y el pensamiento rápido además de mejorar el uso de lenguaje correcto. Después de jugar, el instructor guía una discusión donde se reflexiona sobre el significado de las rimas creadas. Pregunta a los alumnos cómo se sienten al crear versos que rimen, qué palabras les resultaron más difíciles de usar, y cómo las rimas pueden comunicar	
--	--	--

		emociones, ideas o situaciones cotidianas. Cierre: Como actividad adicional, cada grupo puede hacer un dibujo o ilustración que represente su rima. Esto les permite conectar el lenguaje escrito con el lenguaje visual, ampliando su comprensión de los significados. Actividad 2. El interventor explica que la clase va a trabajar en la creación de una historia breve, pero con una condición especial: cada oración o verso debe rimar con la siguiente. Esto permitirá que los alumnos desarrollen su creatividad y habilidades narrativas al tiempo que trabajan en la métrica de las palabras. Que los alumnos trabajen en grupos para crear una historia corta usando rimas, desarrollando su habilidad para construir narraciones de manera colaborativa y divertida. Desarrollo: El interventor puede comenzar con un ejemplo para mostrar cómo las rimas ayudan a contar historias de manera divertida: Identificar las palabras que riman: Había un niño que quería volar, Subió a un árbol para probar. De esta manera, las palabras "volar" y "probar" riman, ayudando a los estudiantes a identificar las conexiones	
--	--	--	--

		sonoras. Formación de equipos: Los alumnos se dividen en equipos de 3 integrantes. Cada equipo será responsable de escribir entre 4 y 6 versos que formen una pequeña parte de una historia más grande. Cada equipo recibirá un inicio de historia (relacionado con su contexto) propuesto por el instructor, por ejemplo: "Un gato aventurero decidió explorar." "Una niña en el bosque encontró un gran misterio." "Un perro valiente salvó a su amigo de un peligro." A partir de este comienzo, el equipo debe agregar versos que continúen la historia, pero siempre asegurándose de que las últimas palabras de cada verso rimen. Una vez que los equipos han creado sus versos, se juntan todas las partes de la historia y se lee en voz alta. Cada grupo contribuye con su sección, creando una historia rimada colaborativa que puede ser divertida, sorprendente o creativa. Después de leer la historia completa, el interventor guía una breve discusión donde los alumnos comparten cómo fue el proceso de crear rimas. Se les pregunta: ¿Qué les resultó más fácil o difícil? ¿Cómo lograron que las ideas siguieran	
--	--	---	--

14	Sopa de letras	fluyendo mientras mantenían la rima? ¿Les gustó el resultado final? Cierre: Como complemento, cada grupo puede ilustrar una parte de la historia que crearon, haciendo un dibujo que represente su fragmento de la narración rimada. Luego, estos dibujos se juntan para crear un mural de la "historia rimada". PROPÓSITO: Que los estudiantes reconozcan el valor sonoro convencional de las letras a través de una actividad colaborativa y divertida. El interventor comenzará explicando que se realizará una actividad de juego con palabras en la que se trabajará con letras, sonidos y la transformación de las palabras. Se dividirá a los estudiantes en equipos de 2 o 3 personas, y cada equipo recibirá una serie de tarjetas con letras del abecedario. Actividad 1. Inicio: El interventor indicará una palabra inicial (por ejemplo, "casa"). Los estudiantes deben buscar, utilizando las letras que tienen en sus tarjetas, otras palabras que se puedan formar cambiando una o varias letras de la palabra inicial. Por ejemplo, cambiar la "c" por una "p" para formar "pasa". Cada equipo tendrá un tiempo determinado	Lápiz y goma Cuaderno Tarjetas con palabras previamente hechas por el interventor como: casa
----	----------------	---	---

		para escribir el mayor número de palabras posibles a partir de la palabra inicial. Desarrollo: Después de un par de rondas, los equipos intercambiarán sus tarjetas de letras con otro equipo y deberán continuar buscando nuevas palabras. El interventor puede ofrecer pistas o guiar el proceso si es necesario. Cierre: Al finalizar el juego, se discutirá Cómo las palabras cambian de significado al alterar una sola letra, y se reflexionará sobre el valor sonoro convencional de las letras. Se reforzarán los aprendizajes utilizando ejemplos en los que los sonidos y significados de las palabras sean notables. Actividad 2. Inicio: Los estudiantes que aún no dominan la lectura y escritura se familiaricen con la identificación de palabras simples a través de un juego de sopa de letras adaptado. El objetivo es que reconozcan visualmente palabras claves que representen objetos o conceptos que les resulten familiares. Desarrollo: El interventor explicará que van a jugar a encontrar palabras escondidas dentro de una sopa de letras. Comenzará mostrándoles a los estudiantes una pizarra o una hoja con una sopa de letras. Les dirá que algunas	
--	--	---	--

		palabras que ya conocen están ocultas en esa cuadrícula, y su misión será encontrarlas. El interventor primero mostrará las tarjetas con imágenes de objetos cotidianos (por ejemplo, un dibujo de un "sol", una "mesa", etc.). Los Estudiantes deben identificar la imagen y decir la palabra en voz alta. A continuación, el interventor les mostrará cómo se escribe cada palabra debajo de la imagen correspondiente. Luego, se invita a los estudiantes a buscar las palabras que acaban de aprender dentro de la sopa de letras. Para facilitar la búsqueda, el instructor puede ir guiando la actividad al principio, señalando las letras que forman las palabras. Ejemplo: Se les muestra la palabra "sol" en una tarjeta. El interventor puede decir: "Vamos a buscar la palabra sol en esta sopa de letras. ¿Dónde está la letra S?". A medida que los estudiantes encuentran las palabras, se les pide que las rodeen o marquen. Después de cada hallazgo, el interventor les pedirá que lean la palabra encontrada en voz alta. Este proceso ayuda a reforzar la asociación entre las letras, las palabras y su significado. Cierre: Una vez que los estudiantes se	
--	--	---	--

15	Mi voz importa	sientan más seguros, se puede hacer una pequeña competencia en equipos. El interventor puede dividir a la clase en grupos y asignarle una palabra a cada uno. El primer equipo en encontrar su palabra en la sopa gana un punto. Al final de la actividad, el interventor puede pedir a los estudiantes que mencionen qué palabras aprendieron a reconocer y cómo se sintieron al buscarlas. Además, puede hacer una pequeña reflexión sobre cómo la lectura les ayuda a identificar cosas en su vida diaria. PROPÓSITO: Que los adultos aprendan a estructurar y compartir sus opiniones sobre temas cercanos a su vida cotidiana. El interventor introduce el tema del día (puede ser un tema de la comunidad, de la vida cotidiana, o algo que sea relevante para el grupo). Comienza preguntando: ¿Qué piensan de...? (por ejemplo, la importancia de la educación, la limpieza del entorno, etc.). Esta última actividad tiene un enfoque muy interesante, ya que invita a los alumnos a expresar su opinión mediante un texto. Para complementarla con un grupo de personas que están en proceso de alfabetización.	Lápiz y goma Cuaderno
----	----------------	---	--------------------------

		Actividad 1. Inicio: Los alumnos discuten oralmente sobre el tema. Mientras tanto, el interventor anota en el pizarrón las ideas más importantes que mencionen, con palabras o frases clave. Desarrollo: El interventor organiza las ideas en frases sencillas y les muestra cómo formar una opinión escrita. Los alumnos pueden sugerir cómo terminar las frases con su propio aporte. Los alumnos, ya con una estructura básica en mente, escriben individualmente una pequeña opinión. Si aún no pueden escribir, se les puede ofrecer tarjetas con palabras clave para que puedan elegir y formar oraciones con la ayuda del instructor. Al finalizar, los alumnos que deseen compartir su opinión la leen en voz alta, el interventor puede leer las opiniones por ellos. Se genera una pequeña discusión, reflexionando sobre la diversidad de pensamientos. Cierre: Si los alumnos ya están más avanzados en la escritura, se pueden revisar en conjunto algunas opiniones para mejorar la claridad o la forma en la que están escritas. Actividad 2. Inicio: Consolidar lo aprendido durante las actividades, invitando a los alumnos a	
--	--	--	--

		reflexionar sobre su progreso en el proceso de alfabetización, su participación en las actividades, y cómo estas les han ayudado a comunicarse y expresar sus ideas. Desarrollo: El interventor invita a los alumnos a recordar todas las actividades que realizaron, desde la primera hasta la última. Se pregunta: ¿Qué aprendimos? ¿Qué actividades les gustaron más? ¿En qué creen que mejoraron? Escribir en la pizarra o en un cartel las respuestas de los alumnos, destacando aspectos como la mejora en la lectura, escritura, comunicación o en la comprensión de nuevas ideas. Este ejercicio también ayuda a reafirmar el proceso de concientización, clave en la pedagogía de Paulo Freire. Como han trabajado en varias actividades donde los alumnos han tenido que expresar sus opiniones y reflexiones, este es un buen momento para valorar esas voces. El interventor puede invitar a los alumnos a compartir un pensamiento o idea que hayan escrito durante la última actividad, "Mi voz importa", reforzando la idea de que sus opiniones son valiosas y merecen ser escuchadas. Pedir a los alumnos que escriban o	
--	--	---	--

		dibujen algo que les haya gustado del proceso, o algo que hayan aprendido. Si alguno no puede escribir aún, puede hacer un dibujo simple o puede dictar su idea al interventor o a un compañero. La idea es que cada alumno se exprese libremente, y que estos resúmenes individuales se compartan en grupo, creando una especie de "mural colectivo" donde se pueda ver el progreso de todos. Si es posible, se pueden pegar los dibujos y escritos en la pared o en carteles para celebrar los logros.	
--	--	--	--

3.4 Seguimiento y evaluación del taller

Esta propuesta de intervención tiene como objetivo no solo diseñar un taller alfabetizador pensado desde las necesidades de la comunidad de Dengandho de Juárez, sino también imaginar cómo se podría evaluar su efectividad a futuro, cuando pueda llevarse a cabo. Es importante dejar claro cómo se pensaría el seguimiento del proceso, para saber si realmente cumple con el propósito de alfabetizar, ya que aunque por ahora no se tienen resultados concretos porque el taller aún no se ha implementado, es importante dejar claro cómo se pensaría el seguimiento del proceso, para saber si realmente cumple con el propósito de alfabetizar. Esto se puede enriquecer considerando mi experiencia de versiones anteriores del taller realizado en prácticas profesionales, que aportan información sobre la respuesta de los participantes y ayudan a orientar las estrategias y recursos hacia resultados más efectivos.

Una de las primeras formas de dar seguimiento sería a través de la observación continua del avance de los participantes, no solo en términos de si ya pueden leer o escribir mejor, sino también en cómo usan el lenguaje en su vida cotidiana: si se sienten más seguros para llenar un formato, leer un cartel, escribir un mensaje o participar en una reunión. Estos cambios, aunque parezcan pequeños, muestran que el lenguaje está empezando a formar parte de su día a día de una manera útil y significativa.

Es importante precisar cómo van a operar las estrategias y los recursos para que el taller se ejecute de manera clara y efectiva. En cuanto a **las estrategias**, estas se aplicarán de manera organizada y secuencial: cada actividad tendrá un objetivo concreto, un inicio, un desarrollo y un cierre, y se adaptará al nivel y ritmo de los participantes. En cuanto a **los recursos**, estos se usarán de manera intencionada y funcional. Cada material tendrá un propósito definido: los libros o lecturas se usarán para practicar la comprensión de textos, las hojas y lápices para ejercicios de escritura, los carteles para reforzar vocabulario o instrucciones, y cualquier recurso digital o visual servirá para ilustrar conceptos de manera clara. Además, se planificará el momento y la forma de uso de cada recurso, de manera que siempre contribuyan al aprendizaje y no interfieran ni distraigan a los participantes.

De esta manera, la operatividad de estrategias y recursos garantiza que el taller no sea solo teórico, sino que funcione de manera práctica y efectiva, facilitando que los participantes desarrollen habilidades de lectura y escritura que puedan aplicar en su vida cotidiana. Otra forma sería a través de la retroalimentación directa del grupo, preguntando constantemente qué les parece el taller, qué les funciona, qué les gustaría cambiar, o si se sienten más capaces o motivados para seguir aprendiendo. Esto se puede hacer con dinámicas sencillas, como conversaciones grupales, comentarios en un diario colectivo o incluso pequeñas entrevistas informales.

También podría llevarse un registro de las actividades realizadas y los logros individuales, no como calificaciones, sino como una forma de documentar los avances y los momentos importantes del proceso. La alfabetización, vista desde este enfoque, no se trata solo de lograr resultados medibles, sino de abrir caminos para

que las personas se reconozcan como sujetos capaces de aprender, expresarse y transformar su entorno.

CONCLUSIONES

A lo largo de la construcción de esta propuesta de intervención como opción de titulación comprendí que la alfabetización de personas adultas va mucho más allá de un tema educativo; representa también una deuda social pendiente y un derecho humano que, en muchas comunidades, sigue sin garantizarse. Esta propuesta surgió del contacto directo con una realidad concreta, pero también del deseo profundo de aportar desde lo que he aprendido en mi formación como interventora educativa. Lo que me motivó a diseñar esta propuesta fue ver de cerca las barreras que enfrentan muchas personas adultas para acceder a la educación. En particular, en la comunidad de Dengandho de Juárez, me encontré con madres y padres de familia que, por diferentes circunstancias, no tuvieron la oportunidad de aprender a leer y escribir. No se trata solo de cifras o porcentajes de analfabetismo, sino de personas reales, con historias, con deseos de aprender y de mejorar su vida. Eso fue lo que me impulsó a pensar en una intervención que no solo estuviera bien diseñada, sino que fuera útil y posible en su contexto.

Durante este proceso me fui dando cuenta de lo importante que es tener un sustento teórico claro, pero también de lo valioso que es conocer el lugar, hablar con la gente, escuchar sus voces y construir algo que realmente haga sentido para ellas y ellos. Esta propuesta no solo está basada en ideas académicas, también está hecha con la experiencia que viví en el lugar, con la empatía que surgió al convivir con las personas, y con la convicción de que la educación puede ser una herramienta para transformar realidades. Uno de los principales aprendizajes que me deja esta propuesta es que intervenir no significa imponer, sino acompañar. No se trata de llegar con soluciones listas, sino de construirlas junto con la comunidad, desde lo que son, desde lo que saben y desde lo que desean aprender. La alfabetización, en este caso, no es solo enseñar letras, sino abrir la posibilidad de que las personas puedan expresarse, comprender su entorno y tener más herramientas para desenvolverse en la vida cotidiana.

Aunque esta propuesta de titulación parte de un contexto específico y de una experiencia concreta, considero que puede ser tomada como base para otras intervenciones similares, especialmente en comunidades que, como Dengandho de Juárez, no han sido atendidas por los programas institucionales. Por eso me gustaría que en algún momento se pudiera retomar, replicar o incluso mejorar, ya sea por mí misma o por otras personas interesadas en este campo.

Además, esta propuesta también ha sido una forma de reafirmar mi vocación como futura profesional de la intervención educativa. Me permitió aplicar lo aprendido durante la carrera, pero también desarrollar habilidades que solo se adquieren en el contacto directo con la realidad: saber escuchar, adaptarme, trabajar en equipo, tomar decisiones con responsabilidad y actuar con sensibilidad frente a las problemáticas sociales. Y ya para finalizar, me parece que esto fue el resultado de un proceso que combinó lo académico con lo vivencial. No es un documento más, es un reflejo de lo que pienso, de lo que viví y de lo que me gustaría seguir haciendo. Me deja con la esperanza de que desde lo local, desde lo pequeño, también se puede hacer algo importante.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe. (s. f.).

¿Quiénes somos? Objetivos y funciones del CREFAL. CREFAL.

<https://www.crefal.org>

Comisión Nacional de los Derechos Humanos. (2024).

Informe sobre derechos humanos y educación para adultos.

<https://www.cndh.org.mx>

CONAFE. (2023).

Educación comunitaria en zonas rurales. Consejo Nacional de Fomento Educativo. <https://www.gob.mx/conafe>

Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. (2021).

Artículo 3º. Diario Oficial de la Federación.

El Diario de Hoy. (2023).

Resultados de la Encuesta de Calidad de Vida San Salvador 2022: Educación y condiciones sociales. <https://www.elsalvador.com>

Ferreiro, E. (1979).

Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño. Siglo XXI Editores.

Ferreiro, E. (1990).

Alfabetización: teoría y práctica. Siglo XXI Editores.

Ferreiro, E. (2002).

El ingreso a la escritura y a las culturas de lo escrito. Fondo de Cultura Económica.

Ferreiro, E., & Gómez Palacio, M. (1982).

Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura. Siglo XXI Editores.

Fondo Monetario Internacional. (2022).

Producto Interno Bruto y crecimiento económico en México.
<https://www.imf.org>

Freire, P. (1969).

La educación como práctica de la libertad. Siglo XXI Editores.

Freire, P. (1970).

Pedagogía del oprimido. Siglo XXI Editores.

Freire, P. (1984).

La importancia de leer y el proceso de liberación. Siglo XXI Editores.

Freire, P. (2005).

Pedagogía del oprimido (Obra original publicada en 1970). Siglo XXI Editores.

Global Alliance for Literacy & UNESCO Institute for Lifelong Learning. (2020).

Informe global sobre alfabetización. <https://uil.unesco.org>

Gobierno del Estado de Hidalgo. (2010).

Diagnóstico sociodemográfico del estado de Hidalgo. Comité Estatal de Población.

Gobierno del Estado de Hidalgo. (2023).

División territorial y administrativa del estado. <https://hidalgo.gob.mx>

Gómez Palacio, M., Villarreal, M. B., López Araiza, M. L., González, L. V., & Adame, M. G. (1994).

La lectura en la escuela: lo real, lo posible, lo necesario. Secretaría de Educación Pública.

INEA. (2020).

Modelo Educativo para la Vida y el Trabajo (MEVyT). <https://www.gob.mx/inea>

INEA. (2022).

Estadísticas del rezago educativo en México. <https://www.gob.mx/inea>

INEA. (2025).

Servicios educativos actualizados. <https://www.gob.mx/inea>

INEGI. (2012).

Analfabetismo en México: una deuda social. Revista de Divulgación Estadística. <https://rde.inegi.org.mx>

INEGI. (2020).

Censo de Población y Vivienda 2020. <https://www.inegi.org.mx>

INEGI. (2021).

Síntesis geográfica del estado de Hidalgo. <https://www.inegi.org.mx>

INEGI. (2022).

Indicadores clave de alfabetismo. <https://www.inegi.org.mx>

INEGI. (2024).

Proyecciones de población y rezago educativo. <https://www.inegi.org.mx>

Instituto Hidalguense de Educación para Adultos. (2023).

Informe anual de resultados. Gobierno del Estado de Hidalgo.

<https://ihea.hidalgo.gob.mx>

Instituto Hidalguense de Educación para Adultos. (2025).

Programas de alfabetización en Hidalgo. <https://www.ihea.hidalgo.gob.mx>

Instituto Nacional de los Pueblos Indígenas. (2020).

Informe sobre diversidad lingüística en México. INPI.

Indicadores del Gobierno del Estado de Hidalgo – IHEA. (s. f.).

Tasa de variación anual de la población analfabeta de 15 años y más en Hidalgo. <https://indicadores.hidalgo.gob.mx>

Lerner, D. (2001).

Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario. Fondo de Cultura Económica.

Lomas, C. (1999).

La educación lingüística: una perspectiva crítica. Paidós.

Lomas, C. (2000).

Lenguaje y educación. Octaedro.

López, A., & González, R. (2017).

Políticas públicas y alfabetización de adultos en México. *Revista de Estudios en Educación*, 30(1), 56–78.

Organización de las Naciones Unidas. (1948).

Declaración Universal de los Derechos Humanos. ONU.

Periódico Oficial del Estado de Hidalgo. (2023, 4 de abril).

Decreto gubernamental que determina la regionalización del estado libre y soberano de Hidalgo.

Secretaría de Educación Pública. (2005).

Acuerdo número 363 por el que se establece el Modelo de Educación para la Vida y el Trabajo (MEVyT). Diario Oficial de la Federación.

Secretaría de Educación Pública. (2020).

Política Nacional de Alfabetización de Adultos. <https://www.gob.mx/sep>

Secretaría de Educación Pública de Hidalgo. (2023).

Informe de cobertura educativa estatal. <https://seph.gob.mx>

UNESCO. (2006).

La alfabetización: una inversión esencial para el desarrollo.

UNESCO. (2015).

Educación para todos 2000–2015: logros y desafíos.

UNESCO. (2018).

Defining literacy. <https://gaml.uis.unesco.org>

UNESCO. (2023).

Literacy: datos clave. <https://www.unesco.org/en/literacy>

UNESCO. (2024).

Global Education Monitoring Report 2024: Literacy and adult learning.
<https://www.unesco.org/gem-report>

Anexo 1.

1. María Vázquez

¿Por qué decidiste aprender a leer y escribir?

Porque siempre me daba tristeza no poder firmar con mi nombre, tenía que poner mi huella. Ahora quiero que mis papeles lleven mi nombre escrito por mí.

¿Qué es lo que más trabajo te ha costado aprender?

Me cuesta mucho agarrar el lápiz, se me cansa la mano y me tiembla, pero no me doy por vencida

¿En qué cosas de tu vida diaria crees que te va a servir lo que aprendas?

Me va a servir para leer cuando voy al doctor o cuando llegan papeles de la escuela de mis hijos, ya no voy a depender de que alguien me los lea.

¿Cómo te sientes cada vez que logras aprender algo nuevo?

Me siento orgullosa, como si estuviera cumpliendo un sueño que tenía guardado desde niña.

¿Quién te apoya o te anima más en este aprendizaje?

Mi hija, ella me dice que sí puedo y me aplaude cuando escribo aunque sea despacio.

2. Pedro Ramírez

¿Por qué decidiste aprender a leer y escribir?

Decidí aprender porque me da vergüenza no saber, en el trabajo a veces me piden que lea una lista y no puedo. Quiero valerme por mí mismo.

¿Qué es lo que más trabajo te ha costado aprender?

Lo más difícil es acordarme de las letras, unas se me olvidan rápido, pero repito y repito hasta que se me queda.

¿En qué cosas de tu vida diaria crees que te va a servir lo que aprendas?

Me va a servir mucho para el trabajo, para anotar lo que necesito y no estar pidiendo ayuda.

¿Cómo te sientes cada vez que logras aprender algo nuevo?

Cuando aprendo algo me da gusto, siento como si estuviera más ligero, como que ya no me da tanta pena con la gente.

¿Quién te apoya o te anima más en este aprendizaje?

Mi esposa me anima, ella siempre me dice que no me rinda porque nunca es tarde para aprender.

3. Rosa Martínez

¿Por qué decidiste aprender a leer y escribir?

Porque quiero entender las cosas que me mandan mis hijos por recados, a veces me quedo con la duda de qué dicen.

¿Qué es lo que más trabajo te ha costado aprender?

Lo que más me cuesta es juntar las letras, a veces leo despacio y no me sale la palabra completa.

¿En qué cosas de tu vida diaria crees que te va a servir lo que aprendas?

Me va a servir para leer las oraciones en la iglesia y no quedarme callada cuando todos leen.

¿Cómo te sientes cada vez que logras aprender algo nuevo?

Me siento emocionada, como si fuera niña otra vez, con ganas de seguir aprendiendo.

¿Quién te apoya o te anima más en este aprendizaje?

Mis compañeras del grupo, porque entre todas nos reímos de los errores y nos echamos porras.

4. Juan García

¿Por qué decidiste aprender a leer y escribir?

Quiero aprender porque me da pena no poder escribir mi nombre, y porque me gusta sentir que puedo expresarme mejor.

¿Qué es lo que más trabajo te ha costado aprender?

Lo que más se me hace difícil es formar oraciones, pienso qué quiero decir, pero me tardo mucho en escribirlo.

¿En qué cosas de tu vida diaria crees que te va a servir lo que aprendas?

Me servirá para escribir recados cuando salgo a trabajar y dejo avisos en la casa.

¿Cómo te sientes cada vez que logras aprender algo nuevo?

Me siento animado, como que me quito un peso de encima cada vez que logro algo nuevo.

¿Quién te apoya o te anima más en este aprendizaje?

Mi hijo mayor me anima, me dice que si yo aprendo, él también se motiva para seguir en la escuela.

5. Ana Pérez

¿Por qué decidiste aprender a leer y escribir?

Decidí aprender porque quiero leer la Biblia, siempre escucho a otros leer y yo quiero hacerlo sola.

¿Qué es lo que más trabajo te ha costado aprender?

Me cuesta mucho recordar las palabras, leo y se me olvidan rápido, pero vuelvo a

intentarlo.

¿En qué cosas de tu vida diaria crees que te va a servir lo que aprendas?

Me servirá para leer letreros en el camino y no perderme cuando voy a otro pueblo.

¿Cómo te sientes cada vez que logras aprender algo nuevo?

Me siento feliz, me dan ganas de seguir aprendiendo porque ya no me siento menos que otros.

¿Quién te apoya o te anima más en este aprendizaje?

Mi esposo me dice que está orgulloso de mí porque nunca me había visto tan empeñada en algo.

6. Carlos Vázquez

¿Por qué decidiste aprender a leer y escribir?

Quise aprender porque a veces me piden mi dirección o mi teléfono y no sabía escribirlos bien, eso me daba pena.

¿Qué es lo que más trabajo te ha costado aprender?

Lo más difícil es que escribo lento, me tardo mucho y me desespero, pero voy avanzando.

¿En qué cosas de tu vida diaria crees que te va a servir lo que aprendas?

Me servirá para anotar cosas de la milpa y para cuando voy al pueblo a comprar, ya no se me va a olvidar lo que pido.

¿Cómo te sientes cada vez que logras aprender algo nuevo?

Me siento satisfecho, como cuando uno termina de trabajar un día duro y ve el resultado.

¿Quién te apoya o te anima más en este aprendizaje?

Mi familia entera me apoya, pero más mis nietos, ellos me preguntan qué aprendí en la clase y me hacen repetirlo.