Autores:

Ana Imelda

Coronel Cabanillas

Jesús Manuel

Rodelo Pérez

Alfabetización de adultos: claroscuros de mujeres alfabetizadas en un contexto rural adverso

Cuadernos Artesanos de Comunicación / 170

UAdeO
UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE OCCIDENTE

Cuadernos Artesanos de Comunicación

Coordinador editorial: José Manuel de Pablos - jpablos@ull.edu.es

Comité Científico

Presidencia: José Luis Piñuel Raigada (UCM)

Secretaría: Milena Trenta

- Octavio **Islas** (Universidad Central del Ecuador)
- Ramón **Zallo** (Universidad del País Vasco, UPV-EHU)
- Núria **Almiron** (Universidad Pompeu Fabra, UPF)
- Francisco **Campos Freire** (Universidad de Santiago de Compostela)
- José **Cisneros** (Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, BUAP)
- Bernardo **Díaz Nosty** (Universidad de Málaga, UMA)
- Carlos **Elías** (Universidad Carlos III de Madrid, UC3M)
- Paulina B. **Emanuelli** (Universidad Nacional de Córdoba, UNC)
- José Luis **González Esteban** (Universitat Miguel Hernández de Elche, UMH)
- Marisa **Humanes** (Universidad Rey Juan Carlos, URJC)
- Juan José **Igartua** (Universidad de Salamanca, USAL)
- Xosé **López** (Universidad de Santiago de Compostela)
- Maricela **López-Ornelas** (Universidad Autónoma de Baja California, UABC)
- Javier **Marzal** (Universidad Jaume I, UJI)
- José Antonio **Meyer** (Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, BUAP)
- Ramón **Reig** (Universidad de Sevilla, US)
- Miquel **Rodrigo Alsina** (Universidad Pompeu Fabra, UPF)
- Xosé **Soengas** (Universidad de Santiago de Compostela)
- José Luis **Terrón** (Universidad Autónoma de Barcelona, UAB)
- José Miguel **Túñez** (Universidad de Santiago, USC)
- Victoria **Tur** (Universidad de Alicante, UA)
- Miguel **Vicente** (Universidad de Valladolid, UVA)

* Queda expresamente autorizada la reproducción total o parcial de los textos publicados en este libro, en cualquier formato o soporte imaginables, salvo por explícita voluntad en contra del autor o autora o en caso de ediciones con ánimo de lucro. Las publicaciones donde se incluyan textos de esta publicación serán ediciones no comerciales y han de estar igualmente acogidas a Creative Commons. Harán constar esta licencia y el carácter no venal de la publicación.

Este libro y cada uno de los capítulos que contiene (**en su caso**), así como las imágenes incluidas, si no se indica lo contrario, se encuentran bajo una Licencia Creative Commons Atribución-No Comercial-Sin Derivadas 3.0 Unported. Puede ver una copia de esta licencia en <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/> Esto significa que Ud. es libre de reproducir y distribuir esta obra, siempre que cite la autoría, que no se use con fines comerciales o lucrativos y que no haga ninguna obra derivada. Si quiere hacer alguna de las cosas que aparecen como no permitidas, contacte con los coordinadores del libro o con el autor del capítulo correspondiente.

* La responsabilidad de cada texto es de su autor o autora.

(Autores)

Ana Imelda Coronel Cabanillas y Jesús Manuel Rodelo Pérez

Alfabetización de adultos: claroscuros de mujeres alfabetizadas en un contexto rural adverso

Cuadernos Artesanos de Comunicación / 170

UAdeO
UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE OCCIDENTE

CAC 170° - *Alfabetización de adultos: claroscuros de mujeres alfabetizadas en un contexto rural adverso*

Ana Imelda Coronel Cabanillas, Jesús Manuel Rodelo Pérez (Autores)

| Precio social: 7,65€ | Precio en librería. 9,95€ |

Editoras: Milena Trenta y Almudena Barrientos Báez

Diseño: F. Drago

Ilustración de portada: Fragmento del cuadro Mujer pensando de Vale (Bolonia)

Imprime y **distribuye**: F. Drago. Andocopias S. L.

c/ La Hornera, 41. La Laguna. Tenerife.

Teléfono: 922 250 554 | fotocopiasdrago@telefonica.net

Edita: Sociedad Latina de Comunicación Social – edición no venal

- La Laguna (Tenerife), 2019 – Creative Commons

<http://www.revistalatinacs.org/14SLCS/portada2014.html>

Descargar en pdf:

<http://www.cuadernosartesanos.org/#170>

Protocolo de envío de manuscritos con destino a CAC: (la colección que corresponda)

<http://www.cuadernosartesanos.org/protocolo.html>

ISBN – 13: 978-84-17314-22-4

DL: TF-574-2020

DOI: 10.4185/cac170

Alfabetización de adultos: claroscuros de mujeres alfabetizadas en un contexto rural adverso

Resumen

El libro Alfabetización de adultos: claroscuros de mujeres alfabetizadas en un contexto rural adverso tiene como propósito describir y explicar el proceso de alfabetización del Instituto Sinaloense para la Educación de los Adultos (ISEA) en un grupo de mujeres de la comunidad de Villa Benito Juárez del municipio de Navolato en Sinaloa, México.

La propuesta metodológica es con enfoque mixto a partir de la aplicación de una encuesta de ocho preguntas donde se abordaron las dimensiones de la vida personal, familiar y laboral de las 14 mujeres alfabetizadas, y una entrevista semiestructurada a las participantes, con el fin de conocer la problemática que tuvieron para alfabetizarse y su percepción sobre el proceso alfabetizador que implementó el ISEA en esta comunidad. Una dimensión fundamental considerada en esta investigación fue la aplicación de un test de lectura y escritura a las 14 mujeres alfabetizadas por el ISEA con el objetivo de conocer el nivel de competencias comunicativas logradas por ellas.

En los resultados de esta investigación se considera que el nivel de competencias comunicativas de las mujeres alfabetizadas no presentó los resultados óptimos propuestos en los objetivos y logros del programa alfabetizador del ISEA. Esto se debió a que en la práctica académica la problemática del contexto familiar, laboral y social de las participantes pertenecientes a la clase más vulnerable y desprotegida de la sociedad, complicó la impartición del taller, el cual, a pesar de que presenta un abordaje adecuado en su concepción pedagógica y está diseñado bajo el enfoque de la educación basada en competencias, se aplicó de manera tradicional en la práctica educativa.

Palabras claves

Jóvenes, aprendizaje, alfabetización *transmedia*, tecnología, cultura participativa

Forma de citar este libro:

Coronel Cabanillas AI. Rodelo Pérez JM. (Autores.). (2020). *Alfabetización de adultos: claroscuros de mujeres alfabetizadas en un contexto rural adverso*. Cuadernos Artesanos de Comunicación, cac170. La Laguna (Tenerife): Latina.

DOI: 10.4185/cac170

Índice

INTRODUCCIÓN	9
1. HISTORIA DE LA ALFABETIZACIÓN Y LA EDUCACIÓN PARA ADULTOS EN MÉXICO Y SINALOYA	13
1.1 Evolución histórica por antecedentes de la educación de adultos en México	13
1.2 Instituto Nacional para la Educación de los Adultos: características y logros	21
1.3 Perspectiva general de las acciones alfabetizadoras en Sinaloa	29
2. FUNDAMENTOS DEL PROGRAMA DE ALFABETIZACIÓN DEL ISEA	35
2.1 La palabra generadora	35
2.2 El método y las palabras	38
2.3 Fundamento pedagógico del programa «La palabra generadora», del ISEA	39
2.4 El desarrollo de las sesiones	41
2.5 Pasos del método	44
2.6 El cuaderno de ejercicios «La palabra» que utiliza el ISEA para alfabetizar	46
2.7 Matemáticas para empezar	48
2.8 Abordaje del enfoque por competencias en el programa alfabetizador «La palabra generadora» del ISEA	52
2.9 Las competencias en los materiales educativos del ISEA	55
3. ENFOQUES TEÓRICOS Y CONCEPTUALES DE LA EDUCACIÓN PARA ADULTOS	59
3.1 Analfabetismo y alfabetización: dos caras del mismo problema	59
3.2 La alfabetización	63
3.3 La alfabetización funcional para adultos	65
3.4 Enfoques teóricos de la educación para adultos	67
3.5 Las competencias comunicativas en la alfabetización a personas jóvenes y adultos	73
3.5.1 Conceptualización de las competencias	73
3.5.2 Competencias comunicativas	82
4. ENFOQUE METODOLÓGICO	93
4.1 Tipos de investigación	93
4.2 Enfoques de la investigación: cuantitativo y cualitativo	94
4.3 Estudio de caso	95
4.4 Villa Benito Juárez: su contexto geográfico y poblacional	96

5. RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN	99
5.1 Resultado de las encuestas	99
5.2 Alfabetización y vida cotidiana en la voz de las mujeres	105
La no incorporación y retiro del proceso educativo formal	107
5.2.2 Problemática para asistir al curso de alfabetización	113
5.2.3 Opinión de las mujeres alfabetizadas sobre el taller	117
5.2.4 Informe de las entrevistadas sobre el círculo de aprendizaje	123
5.2.5 Testimonio escrito de las competencias comunicativas de las mujeres alfabetizadas por el ISEA	127
5.2.6 Lectura y comprensión de un texto	131
5.2.7 Resolución de problemas de cálculo básico	135
5.2.8 Testimonio de la facilitadora del taller de alfabetización	138
PARA SEGUIR REFLEXIONANDO	144
REFERENCIAS	152

El contenido de este libro ha sido sometido a un proceso de revisión de doble ciego por pares, semejante al sistema de revisión de un artículo científico para un journal.

Introducción

EN las décadas recientes, el conocimiento se ha convertido en el eje del nuevo paradigma educativo que busca responder a las demandas de una sociedad cambiante y globalizada, mediante la formación de seres humanos informados, con valores y comprometidos con su entorno social. Sin embargo, estamos inmersos en una comunidad donde todos los sistemas económicos descansan sobre una base del conocimiento (Toffler, 1995) que contrasta con la desigualdad educativa que afecta principalmente a niños y mujeres de los sectores más pobres y marginados de la sociedad.

La educación, como derecho humano fundamental, es un componente indispensable para el progreso económico y social de cualquier nación, por lo que este derecho debe estar al alcance de todas las personas. En México, la obligatoriedad educativa está asentada en el artículo 3° de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (2014, p. 5): «una educación pública obligatoria, laica, gratuita y de calidad». Sin embargo, este mandato constitucional requiere también de recursos para lograrlo. Es decir, el sistema educativo mexicano no solo debe garantizar un espacio a los alumnos y alumnas de los diferentes niveles educativos, sino que además debe responder con una educación de calidad e incluyente a los sectores marginados y desprotegidos de la sociedad para que participen de manera competitiva, solidaria y con integración social.

Con base en los datos de la encuesta intercensal del Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI, 2015), en México hay 4 millones 749 mil 057 personas mayores de 15 años que no saben leer y escribir. De ellas, 87 mil adultos analfabetas pertenecen a Sinaloa, quienes por sus

condiciones de supervivencia y trabajo forman parte de los grupos marginados y en situación de pobreza y que, obviamente, carecen de las competencias comunicativas básicas para desempeñarse con eficacia en la sociedad.

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2013, p. 16) reconoce que el analfabetismo está asociado a las condiciones estructurales de la sociedad: «su reproducción está vinculada a las condiciones de pobreza y a la negación de acceso a la educación de calidad para toda la población». Como lo menciona A. Toffler (1995), la desigualdad en la distribución del conocimiento imposibilita alcanzar una sociedad democrática y justa, mientras un alto porcentaje de la población se mantenga fuera del alcance de la lengua escrita.

Para estos millones de personas mayores de 15 años y que forman parte del rezago educativo en México, resulta crucial y demandante una propuesta de educación para adultos que responda a las necesidades educativas de este sector de la población con base en una política alfabetizadora que considere el perfil sociodemográfico, cultural, social y laboral de las personas analfabetas.

La alfabetización, además de concebirse como la adquisición de un aprendizaje elemental, es la puerta de entrada al aprendizaje permanente de la educación para adultos. Este tipo de enseñanza se refiere a «los servicios educativos orientados a la alfabetización, primaria y secundaria de las personas jóvenes y adultas mayores de 15 años que no han iniciado o terminado la educación básica» (*Diario Oficial de la Federación*, 2013, p. 21). Esta instrucción se apoya en la solidaridad social, está vinculada a la formación para el trabajo y trata de ajustarse a las condiciones de tiempo y lugar de los educandos.

La alfabetización forma parte del programa de educación para adultos. A este se le denomina nivel inicial y ha sido siempre objeto de interés en distintos países como Cuba, Chile, India, Somalia y Brasil, los cuales han hecho grandes aportes pedagógicos y metodológicos para atender a este sector de la sociedad. Sin embargo, informes de investigación como el de la UNESCO (2013) advierten que los problemas de alfabetización son de carácter organizativo y administrativo, además de la complicación para retener a los adultos en los programas de

alfabetización, quienes, por sus condiciones relacionadas con la edad, familia y trabajo, presentan diferentes problemáticas para asistir a los talleres, cuando deciden aprender a leer y escribir.

Esta situación afecta principalmente a la población femenina donde se encuentran las tasas más altas de deserción escolar (analfabetismo, primaria y secundaria incompleta). En el caso del analfabetismo, de acuerdo con la encuesta intercensal (INEGI, 2015) cuatro de cada 100 hombres y seis de cada 100 mujeres de 15 años y más no saben leer y escribir. Como puede observarse, el sector femenino supera con dos puntos el porcentaje de analfabetismo al de los hombres, lo cual obedece a varios factores; entre ellos, la histórica marginación que han sufrido las mujeres en el ámbito educativo, así como la doble jornada laboral que se les ha impuesto ante la necesidad de cooperar en el hogar con un trabajo remunerado y las obligaciones en labores de la casa y el cuidado de los hijos.

A partir de estos datos, que muestran la problemática educativa femenina, surgió el interés por estudiar a este sector más vulnerable mediante la investigación denominada «Alfabetización de adultos: claroscuros de mujeres alfabetizadas en un contexto rural adverso», cuyo propósito fue describir y explicar el proceso de alfabetización del Instituto Sinaloense para la Educación de los Adultos.

En el capítulo 1 se presenta un panorama histórico sobre la alfabetización en México y Sinaloa desde las políticas de la educación de los adultos en el México antiguo hasta la aparición del Instituto Sinaloense para la Educación de los Adultos, creado por decreto del Ejecutivo estatal el 3 de diciembre de 1999 con el objeto de ofrecer educación básica a las personas mayores de 15 años en un intento de abatir el rezago educativo en ese nivel.

El programa alfabetizador del ISEA se describe en el segundo capítulo e incluye el análisis del modelo educativo y el material didáctico que se utiliza para alfabetizar a las personas mayores de 15 años que no han cursado o concluido la educación primaria y secundaria y ya no pueden incorporarse al sistema escolarizado. Además, se aborda el enfoque por competencias en el programa alfabetizador del ISEA.

El debate teórico y conceptual de la alfabetización se realiza en el capítulo 3; primero se definen los conceptos básicos del objeto de estudio y luego se analizan los enfoques dominantes sobre la educación para adultos. En este mismo apartado se abordan las competencias comunicativas en la alfabetización a personas jóvenes y adultas.

En el capítulo 4, referente al enfoque metodológico, se describen los métodos y técnicas utilizadas en el trabajo de campo, con la elaboración de la encuesta y la entrevista semiestructurada, así como los instrumentos metodológicos aplicados a una muestra de mujeres alfabetizadas por el ISEA y que viven en la sindicatura de Villa Benito Juárez del municipio de Navolato, con la finalidad de obtener información acerca del perfil sociodemográfico de las participantes y las necesidades y obstáculos que enfrentaron estas mujeres para alfabetizarse.

En el capítulo 5, «Resultados de la investigación», se describe el perfil sociodemográfico de las mujeres de la comunidad de Villa Benito Juárez alfabetizadas por el ISEA y que integran el caso de estudio de esta investigación. Este capítulo contiene el apartado «Alfabetización y vida cotidiana: la voz de las mujeres»; ahí se presentan los resultados obtenidos con el enfoque cualitativo por medio de entrevistas semiestructuradas, en las que se describen las problemáticas socioeconómicas que tuvieron las mujeres para alfabetizarse. Asimismo, se incluye el aspecto metodológico del programa alfabetizador y el trabajo de las alfabetizadoras.

Finalmente, se presentan las conclusiones a manera de planteamientos reflexivos en torno a las problemáticas que afectan este programa educativo en un contexto de desigualdad económica, social y cultural, que históricamente ha prevalecido en sectores de pobreza extrema. Sin embargo, es posible generar nuevos procesos igualitarios con base en una política de Estado que privilegie la erradicación de prácticas educativas excluyentes de origen, como es el carecer de los derechos más elementales a tener una vida digna.

Historia de la alfabetización y la educación para adultos en México y Sinaloa

1.1 Evolución histórica por antecedentes de la educación de adultos en México

EN la época prehispánica, la enseñanza recibida dependía de la casta social a la que pertenecía la persona, así como la condición que poseía en su estrato social. La sociedad novohispana estaba dividida en grupos, según el origen de las personas. Los españoles eran minoría, pero poseían poder, tierras y casi todas las minas; además, ocupaban los cargos importantes en el gobierno y la Iglesia; ambos eran los encargados de la formación de las castas de indios, negros y mestizos. La educación tenía dos fines principales: la evangelización y la educación popular indígena.

Con la llegada de los españoles, y con ello la doctrina de la evangelización, los frailes aprendieron las lenguas de la Nueva España —según nombró Cortés las tierras conquistadas—, y «a través de la doctrina religiosa predicaron y publicaron vocabularios, gramática y catecismo» (González, 2009, p. 19). Para comprender mejor a la gente, los frailes primero estudiaron a la gente que querían cristianizar y para lograr tal objetivo fundaron colegios para educar a los hijos de los señores, que al crecer gobernarían a su gente.

Los primeros misioneros enseñaron desde el evangelio hasta nuevas formas de vivir y trabajar, sorprendiéndose de la facilidad con que sus discípulos aprendían los oficios y las artes. Por ello, los misioneros, que junto con el náhuatl, también asimilaban otros conocimientos de los indios, entre ellos la costumbre

prehispánica de memorizar largos textos e historias, empleando como ilustración y recurso nemotécnico la presentación de pinturas en lienzos o papeles, pensaron en utilizar el mismo sistema para explicar la doctrina cristiana, y se aplicaron a la tarea de pintar ellos mismos o hacer que sus ayudantes pintaran algunas escenas evangélicas y figuras simbólicas de los mandamientos y sacramentos (Gonzalbo, 1993; citada por Salinas y Romero, 1993, p. 65).

En esta época, la educación estaba fundamentada en la evangelización, es decir, en la acción y efecto de predicar el Evangelio de Jesús y difundir el cristianismo por los españoles a los indios. Esta evangelización se prolongó hasta el siglo XVIII, periodo en que la Ilustración provocó grandes cambios culturales, y fue precisamente en esta etapa cuando la educación se concibió como un sistema escolar necesario.

Hace más de 200 años, en la Ciudad de México se estableció la primera imprenta y la Academia de San Carlos; desde su constitución se convirtió en el centro medular de la creación artística en América; tenía como objetivo principal «educar y capacitar a los llamados naturales, es decir, a los indígenas de la Nueva España, a quienes se les enseñaba dibujo y matemáticas, ya que tenían grandes deseos de mejorar sus habilidades y capacitación» (Salinas y Romero, 1993, p. 66). Todavía hoy esta academia funciona como escuela de artes plásticas y ha sido semillero de grandes talentos en el mundo del arte.

Fue en el siglo XVIII cuando la Corona Española y la Iglesia se unieron para trabajar en la necesidad de castellanizar a los indios. Sin embargo, fue hasta inicios del siglo XIX cuando en México se creó la Academia de Primeras Letras para Adultos en donde los indígenas deberían aprender a leer y escribir. De esta forma, saber leer era ya una habilidad necesaria y no se concebía solo como un proyecto religioso, sino como un proceso alfabetizador.

De hecho, la Constitución Política de la Monarquía Española establecía en 1812 «que era necesario el saber leer y escribir para los jóvenes que llegaban a la mayoría de edad y quisieran ejercer sus derechos como ciudadanos» (Vázquez, 1993, p. 34). Además, solicitaba que los niños aprendieran la lectura, la escritura, el cálculo y el catecismo.

Después de la consumación de la Guerra de Independencia (27 de septiembre de 1821), el panorama económico y social de México no era muy alentador:

[...] no había comercio marítimo y las fronteras estaban mal señaladas; en más de cuatro millones y medio de kilómetros cuadrados vivían menos de siete millones de personas, casi todas en el centro del país y una décima parte de la población había muerto en la guerra; del total de esta población una gran parte era indígena de quienes existía controversia sobre si enseñarles el español o permitir que cada etnia conservara su propia lengua (Pérez y López Portillo, 2008, p. 220).

La mayor parte de los mexicanos vivía en el campo, en poblados muy pequeños. En ese tiempo solo uno de cada diez mexicanos sabía leer y escribir; por otra parte, en esta época la educación pública, que ya era incipiente, prácticamente se extinguió. De esta forma, los gobiernos de la Independencia tuvieron el reto de construir un sistema educativo o, por lo menos, empezar a atender este reclamo social.

En los primeros años después de la Independencia de México, la gente siguió viviendo con muchas costumbres que tenían en el Virreinato; celebraban más fiestas religiosas que cívicas. En esta época predominó un gran interés por la historia y en estudiar la manera de ser de los mexicanos. Así, la educación se convirtió en el instrumento más importante para afirmar el nacionalismo y se fundaron institutos, escuelas y revistas como *El Renacimiento*, de Ignacio Manuel Altamirano.

El 15 de julio de 1867, la capital de México recibió con júbilo a Benito Juárez, quien regresaba triunfante como presidente de México, y aunque muchos de sus proyectos no pudieron concretarse por falta de presupuesto económico, sí consiguió promulgar leyes que fortalecieron la educación pública y multiplicar las escuelas que el gobierno sostenía para los niños.

Con el Porfiriato (1877) se marcó definitivamente el triunfo de los liberales sobre el imperio. En el aspecto económico, México tuvo un crecimiento nunca antes visto, pero este desarrollo favoreció desproporcionadamente a los pocos mexicanos y extranjeros que

tenían dinero para invertir. En educación, el país vivió algún tiempo la dicha pródiga del ideal utópico de alfabetizar a toda la población: «Desde los inicios, el perfil que marcó el gobierno era proporcionar una instrucción elemental obligatoria para todos. La democracia educativa era una meta lejana, pero posible» (Bazant, 2006, p. 15).

A comienzos del siglo XX, pese a que con el Porfiriato se habían obtenido logros en el desarrollo económico del país, y aunque mucha gente se interesaba por leer, el analfabetismo constituía un problema para el país; «en el año de 1900, el 84% de la población no sabía leer y escribir» (op. cit, p. 16), con lo que se intentó solucionarlo con las «escuelas rudimentarias» en las que en dos años se podría aprender a leer, escribir y calcular. De esta manera, la enseñanza adquirió un carácter práctico y durante este periodo no solo se alcanzó el objetivo de enseñar a leer y escribir, sino que también se crearon escuelas públicas de comercio, artes y oficio, que alcanzaron una gran actividad.

A finales de 1916, con Venustiano Carranza al frente, se reformó la Constitución de 1857 (promulgada por Benito Juárez). Así, la nueva Constitución se promulgó el 5 de febrero de 1917. En ella se reconocieron los derechos sociales, como el de la huelga y el de organización de los trabajadores, el derecho a la educación y el derecho de la nación a regular la propiedad privada, según el interés de la comunidad.

En esta nueva Constitución, el artículo tercero especifica que «La educación primaria debe ser obligatoria y gratuita. Además, debe de ser laica, ajena a toda doctrina religiosa, para garantizar la libertad de cultos» (Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos de 1917).

En el gobierno de Álvaro Obregón (1920- 1924) hubo otra revolución tan intensa como la armada, «la revolución de la educación y las artes», a cargo de José Vasconcelos, quien como secretario de Educación Pública se esforzó para que «el alfabeto llegara a todos los que no sabían leer y escribir, incluyendo a los adultos» (Pescador, 2013, p. 282). Él pensaba que sería con la educación de las masas como se podía lograr una transformación de los mexicanos a mejores ciudadanos mediante la formación de los hombres y mujeres de la nación.

Además, J. Vasconcelos organizó las misiones culturales, creadas para influir prioritariamente sobre los sectores sociales adultos con mayor necesidad de renovación cultural. De acuerdo con J. Pescador (op. cit., pp. 289-290), el programa incluía todos los aspectos de una renovación cultural:

[...] cuestiones educativas, de economía doméstica e higiene, sociales, culturales y económico productivas. Su función integraba la labor de la escuela, complementándose mutuamente, a la vez que analizaba el problema educacional en toda su amplitud. El personal que componía estas misiones permanentes estaba integrado por un profesor en educación y técnica de la enseñanza, una trabajadora social, un agrónomo, un maestro en pequeñas industrias y un profesor en educación física.

El funcionamiento de las misiones era itinerante, con una permanencia mínima de tres años en cada comunidad, por lo que al retirarse cada colectividad debía quedar organizada de manera que fueran permanentes sus beneficios y logros alcanzados.

Como una medida de evitar el analfabetismo regresivo o por desuso, Vasconcelos expresó la necesidad de crear bibliotecas en todos los pueblos y rancherías del país, pues lo que ya sabían leer no tenían que leer, y los que estaban aprendiendo lo olvidarían sino se fomentaba el hábito de la lectura.

El esfuerzo fue encomiable; las misiones culturales, verdadera educación de adultos inspirada en la obra de los frailes del XIV, trataron de transformar la conciencia y transmitir una mezcla de contenidos prácticos y espirituales que pretendían un México mejor (Vázquez, 1993, p. 36).

Años más tarde, en el gobierno del presidente Lázaro Cárdenas (1934 - 1940), se produjeron cambios significativos. Bajo la inspiración de John Dewey se adoptó la escuela activa a la que se unirían después otras corrientes dentro de la educación (Lerner, 1979). La educación para los adultos se profundizó y radicalizó, además de que se multiplicaron las escuelas, sobre todo rurales, y se promovió la enseñanza técnica.

En el periodo de la Segunda Guerra Mundial (1939- 1945) hubo una campaña de alfabetización muy intensa. Desde entonces, la escuela

primaria pública, gratuita y obligatoria, no ha dejado de crecer. En 1940 había dos millones de alumnos; en la actualidad, los datos de la encuesta intercensal (INEGI, 2015) registra que «en México el 96% de las niñas y niños de 6 a 14 años asisten a la escuela», lo cual se ha incrementado en los últimos 45 años.

Si bien el analfabetismo había disminuido en el transcurso de las décadas los cuarenta a sesenta, pasando del 56% al 39.6% respecto a la población total del país, el problema continuaba vigente, pues muchas de las personas alfabetizadas se habían convertido en analfabetas funcionales (Salinas y Romero, 1993, p. 67). Como una solución a esta problemática, se creó *El plan de los 11 años* (1960- 1970), una política educativa de Estado que

[...] buscaba acelerar y mejorar el proceso educativo en México. Bajo la dirección del ministro y Secretario de Educación Pública, Jaime Torres Bodet, el gobierno federal editó enormes cantidades de libros de texto, entregados a los educandos gratuitamente. Se modificaron los planes de estudio de educación normal al reagrupar las asignaturas por áreas y renovar los métodos. Las demandas de la población requerían muchos más profesores y escuelas, por ello en numerosos casos la población se organizó para hacer caminos, escuelas y otras obras, dentro del llamado ejército del trabajo (Schmelkes, 2010, pp. 6-18).

El 24 de diciembre de 1943 Jaime Torres Bodet, como titular de la SEP, se encontró con una situación preocupante: el censo de 1940 reveló que «el 55.2% de la población estaba compuesta por analfabetos que superaban los seis años de edad. En pocas palabras, más de la mitad de los habitantes de México no sabían leer ni escribir» (Meneses, 1988, p. 271).

En respuesta a esta situación, en 1944 Torres Bodet inició la primera Campaña Nacional de Alfabetización en México. Ese programa tuvo como objetivo la enseñanza de los conocimientos básicos de manera sencilla a la población analfabeta. Para concretar este programa, «el gobierno imprimió 10 millones de ejemplares de la Cartilla Nacional de Alfabetización y 8 millones de cuadernos de trabajo en español y en varios dialectos» (Agüero, 2000, p. 19).

Esta campaña fue apoyada por la promulgación de la *Ley de Emergencia*, hecha por el presidente Ávila Camacho en este mismo año y se establecía que

[...] todos los mexicanos residentes en el territorio nacional, sin distinción de sexo u ocupación, mayores de 18 años y menores de 60, que supieran leer y escribir y no estuvieran incapacitados tenían la obligación de enseñar a leer y escribir cuando menos a otro habitante de la república que no supiera hacerlo, que no estuviera incapacitado y cuya edad estuviera comprendida entre los 6 y los 40 años (Sotelo, 1989, p. 319).

En el gobierno del expresidente de México Gustavo Díaz Ordaz (1964-1970), el analfabetismo seguía siendo uno de los principales problemas educativos. De acuerdo con cifras censales, «existían 7.6 millones de analfabetos, representando aproximadamente el 24% de la población total» (Pescador, 2013, p. 312), por lo que se llevó a cabo una nueva campaña de alfabetización, que consistía no solo en enseñar a leer y escribir, sino también fomentar normas básicas de higiene, agricultura, formación profesional y nociones prácticas que les permitieran a los analfabetos integrarse mejor a la vida del país.

En este mismo sexenio se priorizó la educación de los niños, quienes no deberían rebasar los 15 años sin saber leer y escribir, y se dejó en segundo término a los adultos de hasta 50 años para quienes a finales de su sexenio (1965) comenzó una campaña de alfabetización por medio de la televisión.

Agustín Yáñez, secretario de Educación Pública de 1964-1970, dio un nuevo impulso a la Campaña de Alfabetización programada sobre nuevas bases. Dividió cada entidad del país en regiones homogéneas para aplicar en ellas todos los medios disponibles y terminar con el analfabetismo. La campaña de 1965 fue apoyada por los medios electrónicos de la época: la radio y la televisión.

La influencia en el país de 90 000 poblados dispersos que tenían una población menor de 1000 habitantes determinó la creación de aulas móviles que comenzaron a funcionar en el país a partir de 1966 a cargo de maestros rurales federales y ubicados dentro

de zonas de influencia de las misiones culturales (Vidal, 1981, p. 122).

Esta campaña de alfabetización constituye una parte importante de la televisión educativa mexicana. De 1965 a 1968 se añadió al curso básico «Yo puedo hacerlo» y otro denominado «Un paso más». En este contexto se estaban buscando mecanismos atractivos para enseñar a los adultos.

El agotamiento del modelo del desarrollo económico y la crisis del 68 marcaron la década de los setenta en México. En este periodo, el rezago educativo se entendía como un obstáculo para la integración de la nación y el desarrollo del país. La magnitud del problema de la educación en México era posible comprenderla observando las siguientes estadísticas donde más seis millones de personas de 15 años o más que no sabían leer, ni escribir; 12 millones que no habían concluido su educación primaria y nueve millones sin haber iniciado o concluido su educación secundaria (Ferreiro, 1987).

En el régimen de Luis Echeverría Álvarez (1970- 1976) se promulgó en 1975 la *Ley Nacional de Educación* encargada de regular la enseñanza para las personas mayores de 15 años que no habían terminado la primaria y la secundaria. Esta educación fue concebida como educación extraescolar, basada en la enseñanza autodidacta y la solidaridad social.

La *Ley Nacional de Educación* señala en su artículo 6° que «El sistema educativo tendrá una estructura que permita al educando, a cualquier tiempo, incorporarse a la vida económica y social y que el trabajador pueda estudiar» (Pescador, 2014, p. 311). De esta manera, esta Ley abrió las posibilidades de flexibilizar el sistema educativo y, por tanto, da cabida a otras modalidades, como el Sistema Nacional de Educación para Adultos, que tomó cuerpo en el mismo año de 1975 con la promulgación de la *Ley Nacional de Educación para Adultos*.

En esa Ley se expresaron los elementos de estrategia a seguir para la educación de adultos en el país basados en el autodidactismo y solidaridad social, lo cual le dio una de las características más relevantes al nuevo sistema educativo mexicano.

Pese a estos esfuerzos legislativos y alfabetizadores, en 1976 el índice de analfabetismo en México era muy alto todavía y era un clamor general que este problema debía erradicarse debido a los numerosos problemas, culturales, sociales y de desarrollo económico que provocaban al país.

Para responder a esta demanda, en 1978 inició el programa *Educación para Todos*, el inspirado en los principios fundamentales del artículo 3º constitucional y en la *Ley Federal de Educación*; sin embargo, el programa no alcanzó el éxito esperado, porque se presentaron los problemas de siempre: falta de motivación, deserción y dificultad para llevar a cabo esta propuesta autodidacta.

En el periodo sexenal de José López Portillo también se llevaron a cabo acciones relevantes en el ámbito educativo. Entre los programas más importantes se encuentran las Misiones Culturales, orientadas principalmente hacia la educación de adultos en comunidades rurales: «en 1980 hubo 215 misiones, con mil 700 maestros que atendieron a 645 comunidades y a una población total de 202 mil 800 personas» (Torres, 1995, p. 97).

Además, operó el programa de secundaria por televisión, que en 1980 funcionó como programa federal en 10 estados; en la telesecundaria intensiva para adultos comenzaron a transmitirse «temas de primaria», así como otros programas de capacitación técnica e industrial. «La población atendida ascendió a 79 mil 415 alumnos, con un total de 2 mil 692 docentes y en el año académico de 1979-1980 se graduaron 20 mil 095 alumnos» (op. cit., p. 95).

En 1981 se elaboró el *Programa Nacional de Alfabetización* y se creó el Instituto Nacional de Educación para Adultos (INEA) con la finalidad de enfrentar al reto de brindar educación a más de seis millones de adultos analfabetas y 21 millones de adultos que no habían concluido la educación básica.

1.2 Instituto Nacional para la Educación de los Adultos: características y logros alcanzados

El INEA es un organismo descentralizado de la administración pública federal, con personalidad jurídica y patrimonio propio, establecido por

mandato presidencial y publicado en el *Diario Oficial de la Federación* el 31 de agosto de 1981.

El universo de trabajo de este Instituto abarca las 32 entidades federativas y atiende a 30 millones, 331 mil 242 mexicanos y mexicanas mayores de 15 años que conforman el rezago educativo (INEGI, 2015). Esta población se ubica en regiones con características muy diversas y que «por sus condiciones de supervivencia y trabajo forma parte casi en su totalidad de grupos marginados y en situación de pobreza» (DOF, 2013, p. 2) afectados por factores socioeconómicos y culturales que impiden la educación de las personas o limitan su derecho educativo.

En cumplimiento de sus atribuciones, el INEA se encarga de definir los modelos educativos para la población en situación de rezago educativo, hacer investigaciones sobre la materia, elaborar y distribuir materiales educativos, reconocer y certificar los estudios de educación básica de personas jóvenes mayores de 15 años y adultos que no hayan cursado o concluido dichos estudios (INEA, 2004, p. 4).

Con este marco de referencia, de 1981 hasta la fecha el Instituto ha hecho considerables esfuerzos para cumplir con los objetivos que marca la *Ley General de Educación*, la cual dispone en su artículo 39 que

[...] en el sistema educativo nacional quedan comprendidas la educación inicial, la educación especial y la educación para adultos y que de acuerdo con las necesidades educativas específicas de la población, también podrá impartirse educación con programas o contenidos particulares para atender dichas necesidades. Asimismo, en su artículo 43 señala que la educación para adultos está destinada a individuos de 15 años o más que no hayan cursado o concluido la educación primaria y secundaria, y se presta a través de los servicios de alfabetización, educación primaria y secundaria, así como la formación para el trabajo, con las particularidades adecuadas a dicha población. Esta educación se apoyará en la solidaridad social (DOF, 2013, p. 2).

En un recuento histórico sobre el INEA, encontramos que en sus primeros años de su creación –1981-1983–, el Instituto poseía una estructura nacional y administrativa con servicios propios, con los cuales comienza a operar el programa nacional de alfabetización,

sustentado «en los principios educativos de Paulo Freire a través de la atención directa grupal con base en el método de la palabra generadora y con apoyo del material didáctico «Paso a paso» y «El que sabe... sabe» (Castro, 2011, p. 81). Por su parte, el *Programa de Educación Básica* inició su operación con los materiales didácticos de la Primaria Intensiva para Adultos (PRIAD), y con los de la Secundaria Abierta (SECAB).

En el periodo 1984-1985, el Instituto organiza sus acciones educativas en los siguientes programas:

Alfabetización, Educación básica, Promoción cultural y Capacitación para el trabajo. Por su parte, el programa de alfabetización continúa operando por medio de la Palabra generadora, y se inicia la operación del Método Global de Análisis Estructural, para la alfabetización de los adultos con dos modalidades: rural y urbana. Se inicia, además, el diseño de una nueva propuesta titulada Modelo General de Innovación Educativa (MGI), encaminada al desarrollo de un nuevo programa de educación básica para adultos y que constituye el antecedente del Modelo Pedagógico de Educación Primaria para Adultos (García, 1996, p. 177).

Sin embargo, 1985 constituye no solo un periodo de logros para el INEA, sino también un año difícil, ya que por los acontecimientos derivados del terremoto de 1985 y a escasos cuatro años de haber iniciado formalmente su gestión, sus oficinas centrales quedaron prácticamente desmanteladas, lo que impidió el desarrollo de varias acciones, y su impacto se reflejó en el retraso de algunas metas y proyectos específicos.

Reorganizado física y funcionalmente, en 1986 el Instituto promueve sus servicios con los siguientes programas y actividades:

- a) Se lleva a cabo la Encuesta Nacional sobre Alfabetización.
- b) En el ámbito de capacitación para el trabajo, inician los cursos de capacitación no formal para el trabajo y el bienestar familiar.
- c) Se impulsan los establecimientos de centros de asesorías y consultas para adultos.

- d) Se crean los materiales didácticos para cubrir el plan de estudios del Modelo Pedagógico de Educación Primaria para Adultos con los siguientes títulos: Antología literaria estatal, Historia mínima estatal, Geografía estatal, Salud y alimentación regional, Biografías de personajes estatales, Leyes e instituciones estatales y Ecología estatal.
- e) Comienza la implementación de los sistemas computarizados y seguimiento de los servicios educativos del INEA; inicia también con el proceso de desconcentración de la acreditación y certificado de estudios (Galván, 2005, p. 2).

En la década de los noventa el Instituto experimenta un nuevo cambio en su estructura programática y en sus acciones educativas, ya que de una estructura por programas pasa a una por funciones, quedando integradas sus principales áreas de la siguiente manera (García, 1996, p. 180):

- a) Contenidos, métodos y materiales educativos.
- b) Formación del personal educativo.
- c) Planeación y seguimiento educativo.
- d) Investigación educativa.
- e) Participación social y concertación de servicios.

Es importante enfatizar que en este periodo el INEA acrecienta su imagen institucional con los diferentes niveles de gobierno, autoridades, organizaciones y grupos específicos de población. Su cobertura se amplía hacia la atención de localidades dispersas y alejadas del centro de la población.

Un hecho importante en la historia del Instituto fueron los cambios pedagógicos y administrativos que emprendió en 1995, y que implicaba flexibilizar sus propuestas educativas y atender de forma específica a los grupos marginados, como eran los habitantes de las zonas rurales, indígenas, madres trabajadoras y población migrante; para lograrlo, desarrolló los siguientes objetivos: diseñó el Modelo Educativo para la Vida (MEV), organizó programas especiales e inició su proceso de descentralización.

En el año 2001, el INEA puso mayor énfasis en la dimensión del trabajo, por lo que cambió al Modelo Educativo para la Vida y el Trabajo (MEVyT) con el objeto de ofrecer una educación que mejorara la vida y el trabajo de los grupos en rezago educativo y convertirse en una opción para el resto de la población que deseaba continuar aprendiendo. Así, el propósito principal del MEVyT es

[...] ofrecer a personas jóvenes y adultas opciones educativas vinculadas con sus necesidades e intereses y encaminadas a desarrollar sus competencias para desenvolverse en mejores condiciones en su vida personal, familiar, laboral y social. En este aspecto el modelo se concentra en la alfabetización y el cálculo matemático para ayudar a los adultos a satisfacer sus necesidades y a desarrollar competencias claves y habilidades básicas (Castro y de Anda, 2007, pp. 122-123).

Este modelo concuerda con las evoluciones sociales, políticas, económicas y tecnológicas, así como con las innovaciones y los compromisos internacionales, por lo que hace suyo los conceptos de la UNESCO: aprender a aprender, aprender a entender, aprender a hacer, aprender a ser y aprender a vivir con otros (Delors, 1996). El MEVyT se integra con tres niveles: el inicial, que corresponde a la alfabetización; el intermedio equivale a la primaria y el nivel avanzado que corresponde a la secundaria.

La lectura, la escritura, la capacidad para calcular, la expresión oral y la comprensión del contexto se consideran herramientas esenciales del aprendizaje; por esta razón, el contenido básico de este modelo busca

Fomentar el desarrollo de las habilidades de comunicación, de la solución de problemas, de razonamiento y participación, de modo que les permita a las personas jóvenes y adultas vivir y trabajar con dignidad, continuar aprendiendo, tener oportunidades de trabajo, cuidar de su salud y su familia, tomar decisiones fundamentales y convertirse en ciudadanos conscientes (Castro y de Anda, 2007, p. 123).

La operación práctica-pedagógica del modelo se lleva a cabo mediante los puntos de encuentro, que son lugares de reunión en escuelas, bibliotecas, etc., donde acuden periódicamente los participantes de los

talleres, y con el apoyo solidario del asesor se organizan en círculos de estudio para estudiar y aprender en un horario convenido. Por último, el sistema de acreditación se lleva a cabo a través de un examen final, previo cumplimiento de los requisitos administrativos y académicos establecidos para el reconocimiento oficial de la aprobación de un módulo, parte o nivel educativo.

Tabla 1.1 Alfabetizados por el INEA, 2000-2010

Años	Educados atendidos	Egresados (graduados)
2000	244 244	150 630
2001	234 855	154 056
2002	328 093	144 449
2003	337 563	114 389
2004	435 179	129 219
2005	646 635	111 318
2006	473 916	147 481
2007	314 229	122 437
2008	340 786	105 910
2009	268 122	109 425
2010	196 899	114 002
Total de 2000 a 2010	3 820 521	1 403 316
Promedio	347 320	127 574

Fuente: Tomado de J. Narro y D. Moctezuma (2012), «Analfabetismo en México: una deuda social». *Realidad, Datos y Espacios, Revista Internacional de Estadística y Geografía*, vol. 3, núm. 3, septiembre-diciembre de 2012.

Con este recorrido histórico por el Instituto Nacional para la Educación de los Adultos, se puede mostrar que el Instituto en México ha logrado avances importantes para abatir el rezago educativo y este

esfuerzo alfabetizador puede analizarse en la tabla 1.1, que va de la década de 2000 hasta 2010 y en la cual el INEA reporta haber atendido en ese lapso a 3 millones 850 mil 521 personas en sus programas de alfabetización, de los cuales 1 millón 403 mil 316 se graduaron, es decir, concluyeron con su proceso de alfabetización (Narro y Moctezuma, 2012, p. 11).

Como se puede observar en la tabla 1.1, son notables los esfuerzos y logros del Instituto Nacional para la Educación de los Adultos en las décadas de 2000 a 2010, pero entre sus resultados más recientes destacan los comprendidos en el periodo 2007 a 2012, cuando este organismo logró que 4 millones 222 mil 663 (cifra estimada al cierre de 2012) jóvenes y adultos de 15 años y más concluyeran por lo menos un nivel en alfabetización, primaria o secundaria. Cabe destacar que la cifra mencionada «es superior en 13 puntos porcentuales respecto al periodo 2001-2006, que fue de 3 millones 738 mil 289, manteniendo así el compromiso de ofrecer dichos servicios a más población en condición de rezago educativo» (DOF, 2013, p. 3).

Los resultados del censo de 2010, al ser contrastados con los obtenidos en el XII Censo General de Población y Vivienda de 2000, donde la población en condición de rezago educativo era de 32.6 millones, muestra que en 2010 se registró un rezago educativo de 31.9 millones, representando una reducción del 2%, reducción histórica que se presenta por primera vez después de 30 años de la creación del INEA (DOF, 2014, p. 2).

Respecto a los progresos en el abatimiento al rezago educativo, las estimaciones muestran que

[...] se ha reducido tanto en valores absolutos como en relativos, teniendo un efecto más importante en la población en condición de analfabetismo, que muestra una reducción del 20% en el índice de analfabetismo; asimismo, el índice de la población sin primaria muestra una reducción de 15.8% y del 2.4% para la población sin secundaria. Con base en esta información, los compromisos internacionales que el país tiene en materia de reducción del índice de analfabetismo serán cumplidos, en virtud que se alcanzará un índice del 6% antes de llegar al año 2015 (DOF, 2013, p. 3).

En relación con la población hablante de lengua indígena, el logro más importante se observa en el índice de analfabetismo de dicha población, colocándose, según las estimaciones, en un 27.1%, logrando una reducción de 4.5 puntos porcentuales, lo que representa un 14.2% menos que al cierre del año 2006 (ídem).

Al analizar las tasas de alfabetización por grupo de edad, el INEGI (2010) reporta que de cada 100 personas entre 15 y 24 años, 97 saben leer y escribir un recado; sin embargo, en un recuento histórico sobre la evolución del analfabetismo de 1990 a 2010 por género, se aprecia de forma clara que los índices de alfabetización han favorecido en forma importante al grupo de mujeres y hombres jóvenes, es decir, los que tienen entre 15 y 29 años de edad (tabla 1.2).

Tabla 1.2. Analfabetismo por grupo de edad y género de 1990 a 2010

Grupos	1990		2000		2010	
	Analfabetos	Tasa de analfabetismo	Analfabetos	Tasa de analfabetismo	Analfabetos	Tasa de analfabetismo
15-29 años	1 264.6	5.3	982.7	3.6	558.8	1.9
Hombres	512.0	4.4	437.3	3.3	273.2	1.9
Mujeres	752.6	6.1	545.4	3.9	285.7	1.9
30-59 años	3 149.3	15.2	2 868.7	10.0	2 361.6	6.1
Hombres	1 128.8	11.3	1 017.1	7.4	894.3	4.9
Mujeres	2 020.4	18.9	1 851.2	12.4	1 467.3	7.3
60 años y más	1 747.8	35.0	2 091.1	30.1	2 473.3	24.6
Hombres	664.3	28.3	778.8	23.9	931.8	19.9
Mujeres	1 083.5	41.1	1 312.3	35.5	1 541.5	28.7

Total	6 162.0	12.4	5 942.0	9.5	5 393.7	6.9
Hombres	2 305.2	9.6	2 233.2	7.4	2 099.3	5.6
Mujeres	3 856.8	15.0	3 708.8	11.3	3 294.4	8.1

Fuente: Tomado de J. Narro y D. Moctezuma (2012), «Analfabetismo en México: una deuda social». *Realidad, datos y espacios, Revista Internacional de Estadística y Geografía*, vol. 3, núm. 3, septiembre-diciembre de 2012.

Como se puede apreciar en la tabla 1.2, el grupo de los adultos mayores (60 años y más) son los que presentan mayores tasas de analfabetismo, y sobresalen también las mujeres con casi 29% de este grupo mayores de 60 años que no saben leer y escribir y en quienes el esfuerzo alfabetizador no ha sido muy exitoso, por lo menos así lo demuestran los números.

En los datos estadísticos citados se exponen los avances en los procesos educativos de la alfabetización en México, pero demuestran también que las campañas de alfabetización por el INEA no han sido suficientes para abatir el analfabetismo, y para que sean exitosas se requiere, entre otras cosas, «un cambio en el contexto y estructura social que rodea a los alfabetizados, sobre todo a los que habitan en las zonas pobres y marginadas» (Schmelkes, 2010; citada por Narro y Moctezuma, 2012, p. 13).

1.3 Perspectiva general de las acciones alfabetizadoras en Sinaloa

Respaldado en el programa para un nuevo federalismo y en el decreto para la descentralización de los servicios de educación para adultos – publicado el 15 de agosto de 2000–, el INEA inició el proceso de federalización como una estrategia para optimizar y extender los servicios educativos, y propiciar así la participación de los gobiernos de los estados como promotores de la educación.

Con estas acciones, el Instituto Nacional para la Educación de los Adultos proporciona sus servicios en las 32 entidades federativas por conducto de los institutos, creados como resultado de la

descentralización o a través de las delegaciones estatales que aún dependen de las oficinas centrales.

Bajo esta descentralización, el INEA sigue conservando la rectoría en educación para adultos, regula los modelos pedagógicos, los materiales didácticos y el Sistema Nacional de Acreditación y Certificación de estudios con validez oficial para toda la república, quedando facultado para hacer la evaluación global del sistema.

Desde finales de la década de los noventa, el estado de Sinaloa forma parte de los cambios estructurales del INEA y crea el Instituto Sinaloense para la Educación de los Adultos como un organismo público descentralizado, con personalidad jurídica y patrimonio propio, constituido por decreto gubernamental el 24 de octubre de 1999. En su artículo 2º, el decreto establece que

El Instituto Sinaloense para la Educación de los Adultos tendrá por objeto prestar los servicios de educación básica en el estado de Sinaloa, la cual comprende la alfabetización, la educación primaria y la secundaria, así como la formación para el trabajo, con los contenidos particulares para atender las necesidades educativas específicas de ese sector de la población y se apoyará en la solidaridad social. La educación para adultos, como parte del Sistema Educativo Nacional, deberá cumplir con los planes y programas de estudio que rigen a esta modalidad educativa no escolarizada y, consiguientemente, observar la normatividad establecida por el Instituto Nacional para la Educación de los Adultos (p. 1).

En su visión, este organismo alfabetizador se propone «brindar una educación eficiente y de calidad, acorde a las necesidades y características del rezago educativo y ser la opción educativa más flexible para los jóvenes y adultos que no han concluido su educación básica» (ISEA, 2013, p. 1). En su estructura organizacional, el ISEA establece como misión

Lograr una plena integración de los adultos a la actividad productiva y cultural del Estado y del país, mediante la obtención de conocimientos, habilidades y valores, así como incrementar las competencias y habilidades básicas de los adultos para potencializar el desarrollo y sus actividades personales, familiares, sociales y productivas.

Al iniciar sus labores como organismo descentralizado del gobierno federal, y pese a los esfuerzos realizados por el INEA para disminuir el analfabetismo, el ISEA comenzó a operar administrativamente (1999), cuando el analfabetismo en Sinaloa y el rezago educativo seguían siendo uno de los principales problemas en el estado.

Justo en el año 2000, en el periodo de gobierno de Juan S. Millán Lizárraga, Sinaloa tenía una población de 15 años y más de 1 millón 665 mil 153 personas, de la cual poco más de la mitad –886 mil 85– se encontraba en rezago educativo, situación que ubicaba al estado en un grado alto de atraso escolar, con 53.2% (INEGI, 2004).

Al analizar la situación del rezago educativo en las últimas décadas de la población mayor de 15 años, se puede observar que esta problemática educativa no cambió significativamente: en el primer quinquenio, 1990-1995, aumentó en 68 mil 812 personas, para disminuir en el segundo, 1995-2000, en 6 mil 977 personas (INEGI, 2004); además, en la tabla 1.3 se puede observar que en las décadas de los noventa y 2000 las personas en situación de rezago educativo permanecieron por arriba de las 800 mil.

Tabla 1.3. Situación de 15 años y más en rezago educativo por sexo, 1990, 1995 y 2000 en Sinaloa

Sexo	1990	1995	2000
Total	824 250	893 062	886 085
Hombres	404 745	448 348	438 387
Mujeres	419 505	444 714	447 698

Fuente: Tomado del INEGI (2004), *El rezago educativo en la población mexicana*, México.

Los datos anteriores también indican que en Sinaloa en la década de los noventa se incorporaron al rezago educativo casi 62 mil personas de 15 años y más por no haber terminado la secundaria. En cuanto a género, el porcentaje de hombres y mujeres en rezago educativo se presentó de manera muy similar. Sin embargo, en el quinquenio 1995-2000 Sinaloa es uno de los estados que muestran una disminución en el rezago educativo de los hombres (casi 10 mil personas), lo cual no

sucedió con las mujeres, pues su proporción fue en aumento (con 2 mil 984 mujeres) que se incorporaron a los índices de rezago educativo por no contar con los estudios básicos completos.

Respecto al rezago educativo por situación geográfica, los datos censales del INEGI (op. cit., p. 353) indican que en el año 2000

- El 62% de la población de 15 años y más en rezago educativo se localizaba en cuatro de los 18 municipios que integran al estado: Culiacán, Mazatlán, Ahome y Guasave; en conjunto, suman 555 mil 858 personas sin educación básica completa.
- Ahora bien, al observar el porcentaje de población que no había logrado concluir la educación básica en cada municipio, se tiene que los menores porcentajes los obtuvieron tres de los municipios mencionados: Mazatlán (44.4%), Culiacán (45.9%) y Ahome (46.1%), ubicándolos con un grado bajo de rezago, junto con Salvador Alvarado (46.6%).
- En cinco municipios (El Fuerte, Angostura, Rosario, Guasave y Escuinapa) seis de cada diez personas no tenían la secundaria terminada, por lo que se ubicaban con un grado de rezago medio.
- En ocho municipios el grado de rezago obtenido era alto, con porcentajes de 67% (Navolato) a 80.8% (Choix).
- Solo en Badiraguato el grado de rezago educativo era extremo, ya que únicamente dos de cada 10 personas de 15 años y más cuentan con la educación básica completa.

Con este panorama educativo, el gobierno de Sinaloa en ese periodo se fijó entre sus objetivos estratégicos del *Plan Estatal de Desarrollo 1999-2004* consolidar un sistema educativo estatal, ofreciendo servicios de calidad a la población demandante en los diversos tipos y modalidades, ampliando la cobertura educativa y mejorando la infraestructura física en todos los niveles, ya que en el mismo documento se considera que «la inversión en educación es fundamental para preservar nuestros mejores valores culturales. Debe educarse para la vida; para impulsar el desarrollo integral de la sociedad; para crecer con paz y libertades; para redistribuir la riqueza y reducir la pobreza» (UPS, 2004, p. 1).

El problema del rezago educativo continúa en Sinaloa en el año 2010; en esos momentos, el Censo de Población y Vivienda (2010) registraba una población de 1 millón 969 mil 412 personas mayores de 15 años, de los cuales 773 mil 215 personas se encontraban en rezago educativo y representaban al 39.3% de la población sinaloense.

Por su parte, los avances logrados en educación se hacen evidentes al comparar el promedio de escolaridad de la población mayor de 15 años, ya que este se incrementó del año 2000 a 2010 al pasar de 8.9 a 9.1 años; respecto al analfabetismo, disminuyó en las décadas de 2000 a 2010 del 8 al 5%, respectivamente, colocándose por debajo de la media nacional, que es del 6.9 por ciento.

Conforme a esos propósitos, en el campo educativo Sinaloa logró para el año 2004 disminuir el analfabetismo al 7.6%, inferior al promedio nacional, que ascendía al 8.3%; no obstante, y de acuerdo con los datos de la encuesta inter censal del INEGI (2015), en la entidad cuatro de cada 100 personas de 15 años y más no saben leer ni escribir. Según las mismas estimaciones del INEGI (op. cit.), la población sinaloense alcanzó un nivel educativo equivalente al tercer año de secundaria, que ubica a la entidad por encima de la media nacional (9.1).

En el *Plan Estatal de Desarrollo de Sinaloa 2017- 2021* (PEDS, p. 102) se describe la situación que guarda el sistema educativo en el estado en relación con el rezago educativo:

La población de 15 años y más consta de 2 millones 224 mil 855 personas en Sinaloa, por arriba de la edad normativa o en extra edad para cursar algún nivel de educación básica obligatoria regular y que, por no haber iniciado o concluido el nivel reglamentario según la edad se encuentran en rezago educativo, el cual asciende a 32.2 por ciento. De este monto, el 11.4% no ha terminado primaria y el 17% tiene secundaria inconclusa. Finalmente, el restante 3.8% es analfabeta; en otras palabras, 83 mil 574 personas que aún no saben leer y escribir.

Ante este panorama educativo, el gobierno estatal de Quirino Ordaz Coppel se plantea entre sus metas (PEDS, 2017- 2021, p. 71):

- a) Reducir el abandono escolar, para mantenerlo por debajo de la media nacional al obtener porcentajes de 0.2% en primaria,

- 3.8% en secundaria, 10.5% en media superior y el 6.5% en superior.
- b) Lograr que el grado promedio de escolaridad aumente al menos en 11 años (equivalente al segundo año de bachillerato).
 - c) Ubicar a la entidad entre los cinco primeros lugares a escala nacional en grado promedio de escolaridad.
 - d) Declarar a Sinaloa con bandera blanca, manteniendo por debajo del 4.0% el analfabetismo.

En este aspecto, el *Programa Estatal de Educación 2017-2021* (PEE, p. 34) plantea la necesidad de «fortalecer los mecanismos de atención al rezago educativo, así como los de educación para adultos y de capacitación para el trabajo, ya que en términos de equidad la principal brecha es del 3.8% que no sabe leer ni escribir».

Para ello, el mismo documento (PEE) añade que se requiere otorgar a los centros que atiende el rezago, a su personal docente y a los alumnos, incluidas las Misiones Culturales, bibliografía, el material y recursos didácticos, mobiliario y equipamiento necesario para desarrollar su función en condiciones dignas.

El ISEA, por su parte, se compromete a seguir promoviendo y proporcionando los servicios de educación básica en el estado a través del Modelo de Educación para la Vida y el Trabajo (MEVyT), en el cual la educación para personas jóvenes y adultas «es considerada la mejor manera de promover la alfabetización y la continuidad educativa» (Castro y de Anda, 2007, p. 122).

Fundamentos del programa de alfabetización del ISEA

2.1 La palabra generadora

A TRAVÉS del Modelo de Educación para la Vida y el Trabajo (MEVyT), el INEA ofrece a personas mayores de 15 años que no han concluido su educación básica, educación gratuita de alfabetización, primaria y secundaria, así como servicios de acreditación, certificación de los conocimientos y aprendizajes en esos niveles. También este Instituto brinda la educación primaria a niños, niñas y jóvenes de 10 a 14 años de edad, que no asisten a la escuela, y presta servicios educativos a la población indígena, adecuada a sus necesidades de continuidad educativa y de conformidad con sus características, contextos a partir de un enfoque intercultural bilingüe.

El MEVyT plantea el tratamiento de contenidos y temas educativos considerando las experiencias, saberes y conocimientos de los educandos y a través de su propuesta curricular se propone vincular la educación y el trabajo a través de «competencias básicas que posibilitan un aumento de la capacidad productiva de cada individuo y de una sociedad en su conjunto» (Castro, 2011, p. 196).

En el marco de los servicios educativos que ofrece el INEA, destaca el programa de alfabetización para personas jóvenes y adultas que se imparte en el nivel inicial, a través del programa denominado «La palabra generadora», el cual se ofrece en los 31 estados de la república mexicana.

En el caso de Sinaloa, el organismo público descentralizado responsable de la educación para personas jóvenes y adultas es el Instituto Sinaloense para la Educación de los Adultos (ISEA), creado por decreto ejecutivo en 1999. A fin de cumplir con su compromiso como organismo alfabetizador, el ISEA utiliza el método «La palabra generadora» para enseñar a leer, escribir y calcular a las personas analfabetas mayores de 15 años. Este proceso educativo forma parte de la educación básica y se le llama nivel inicial, porque va más allá de la enseñanza del alfabeto, los números y el sistema de escritura y lectura. Su objetivo principal es

[...] propiciar en las personas jóvenes y adultas el desarrollo y uso, con sentido y continuidad, de las habilidades básicas de lectura, escritura y cálculo escrito, como herramienta para poder enfrentar situaciones elementales de su vida cotidiana y para contar con los elementos básicos que les faciliten seguir aprendiendo (DOF, 2009, p. 13).

La alfabetización inicial, llamada también alfabetización funcional en este programa, pretende «que las personas aprendan también a utilizar y aplicar, de manera continua y eficiente la cultura escrita, de forma que no recaigan en el analfabetismo por desuso, olvido o incomprensión» (ídem).

El tiempo promedio para estudiar y acreditar el curso de alfabetización es entre cinco y 10 meses para las personas hispanohablantes; para ello, se requiere que los participantes asistan con regularidad a las sesiones. Para concluir el nivel de alfabetización, los participantes en los talleres que imparte el Instituto Sinaloense para la Educación de los Adultos deben acreditar el módulo «La palabra generadora». El material del módulo está compuesto por dos cuadernos de ejercicios: uno, referente a la palabra oral y escrita y, el otro, sobre las matemáticas; ambos son el soporte didáctico del programa de alfabetización.

Desde el inicio de sus actividades (1999), el ISEA ha utilizado el método «La palabra generadora», ya que considera que este es el que presenta más ventajas para la atención de la población por alfabetizar. Se le llama método de la palabra generadora porque de la descomposición silábica de ellas se originan nuevas palabras, las cuales deben ser del

conocimiento y de la utilización frecuente por los adultos para referirse a sus problemas, necesidades e intereses.

El método sugiere que en el proceso alfabetizador se dedique un tiempo a la reflexión y análisis de los problemas planteados, mediante el diálogo e intercambio de experiencias, el aprendizaje de la lectura, escritura y cálculo básico. Entre las características del método destacan (ISEA, 2013, p. 6)

- a) Estimula el pensamiento crítico.
- b) Promueve la actividad y la capacidad creadora.
- c) c) Fomenta el diálogo y la comunicación entre el grupo y la comunidad, ya que esta se convierte en coparticipe y corresponsable del proceso de alfabetización.
- d) Parte de problemas o situaciones concretas de la vida del adulto.

Además, este método garantiza que las personas jóvenes y adultas aprendan desde el primer día y vayan generando bases firmes para el aprendizaje de la lecto-escritura. Como ya se explicó, el método que utiliza el ISEA para alfabetizar se basa en el manejo y análisis de ciertas palabras llamadas generadoras, las cuales deben ser de uso común de la población y formar parte de su vocabulario. Así, se garantiza que los participantes, receptores de este método, siempre comprendan el significado de las palabras y las relacionen con su vida cotidiana. Con ello, el ISEA (op. cit., p. 2) se propone, también, que los participantes de los talleres:

- a) Incorporen gradualmente todas las letras del alfabeto, sus sonidos y combinaciones.
- b) Escriban y lean sílabas y palabras cada vez más complejas.
- c) Tengan las bases para leer y escribir otras palabras, frases y textos.
- d) Integren el conocimiento del lenguaje escrito.

A través del *Manual del alfabetizador*, el ISEA (ídem) aclara a los facilitadores que el método «La palabra generadora» no debe aplicarse mecánicamente:

No se trata de que el adulto aprenda de memoria las sílabas y sonidos, porque si lo hace así, es probable que en un breve tiempo olvide lo aprendido y el esfuerzo resulte inútil. Lo más importante es encaminar a las personas a comprender lo que se

dice y lo que se lee, así como a expresar lo que se desea y piensa. Las sílabas y las palabras son parte del camino, no son la meta de alfabetización y el fin es lograr que las personas mejoren su comunicación oral y escrita.

2.2 El método y las palabras

El método para alfabetizar del ISEA, llamado «La palabra generadora», pretende ser participativo. Para ello, propone propiciar el diálogo, el debate y la reflexión en el proceso de enseñanza aprendizaje en cada una de las sesiones.

A continuación, se enumeran los diferentes aspectos del lenguaje de las palabras generadoras que integran este método alfabetizador (ISEA, 2013, p. 3):

- a) Las sílabas, vocales y consonantes (mayúsculas y minúsculas).
- b) Las palabras y las relaciones entre palabras.
- c) Los enunciados y las partes que lo componen (sustantivos, verbos, adjetivos, artículos, preposiciones, conjunciones y adverbios).
- d) Los signos de puntuación y de entonación.
- e) Los tipos de textos (recados, letreros, folletos, documentos, poemas y cuentos).
- f) Las funciones de la lengua (saludar, pedir, invitar, describir, opinar y aconsejar).

Con este método se trabaja de manera sumativa las sílabas se van añadiendo en cadenas y los elementos se introducen poco a poco, hasta integrarse y utilizarse activamente en las siguientes sesiones. De esta manera, las personas los irán distinguiendo y utilizando cada vez más, sin que necesariamente conozcan los nombres técnicos de estos elementos.

En este programa se recomienda que las personas adultas trabajen en forma constructiva: se advierte la necesidad de entregar a los y las participantes herramientas que les permitan crear sus propios conceptos y conocimientos, los cuales les servirán cuando se enfrenten y tengan que resolver una situación problemática. Para lograrlo, se sugiere que desde la primera palabra generadora los asistentes al taller copien las familias silábicas en cartoncitos o papelitos y jueguen a

unirlas para encontrar palabras que relacionarán con su significado. También propone que incorporen actividades e ideas para que los hombres y mujeres del círculo de aprendizaje hagan suya la lengua escrita.

Debido a que es común encontrar en los talleres de alfabetización a personas que han acumulado muchos conocimientos derivados de su quehacer diario y que poseen una cultura oral que se alimenta de la cultura práctica, así como de la transmisión a través de las generaciones, por ello se recomienda que en la alfabetización de adultos las palabras y los temas didácticos se relacionen con las cosas que están a su alrededor, con sus deseos de expresarse y con aspectos de interés para su vida y su comunidad.

En este aspecto, el método de «La palabra generadora» del ISEA (op. cit., p. 3) recomienda a los facilitadores trabajar con las siguientes palabras generadoras, incluidas en la tabla 2.1.

Tabla 2.1. Palabras generadoras del método para alfabetizar del ISEA

1. Pala	8. Cantina
2. Piñata	9. Mercado
3. Familia	10. Trabajo
4. Basura	11. Tortilla
5. Medicina	12. Leche
6. Casa	13. Guitarra
7. Vacuna	14. México

Fuente: Elaboración propia, con información del *Manual del Alfabetizador* del ISEA, 2013.

2.3 Fundamento pedagógico del programa «La palabra generadora», del ISEA

El programa de alfabetización del Instituto Sinaloense para la Educación de los Adultos retoma la tesis de la teoría de Paulo Freire (2005), quien parte del reconocimiento de que el hombre analfabeta

también tiene cultura, por lo que «se debe recoger el vocabulario de las palabras que más hablan y que reflejen los problemas en donde viven» (Ocampo, 2018, p. 69). También considera que este tipo de educación debe ser dialógico y activa que se fundamente en un trabajo educativo crítico, a fin de que las personas reflexionen sobre sus problemas y transformen su realidad.

Con este enfoque crítico e integral de la alfabetización, la propuesta constructivista de Freire (2009, p. 104) considera que el diálogo

Se nutre del amor, de la humildad, de la esperanza, de la fe, de la confianza. Poreso solo el diálogo comunica. Y cuando los polos del diálogo se ligan así, con amor, esperanza y fe uno en el otro, se hacen críticos en la búsqueda de algo. Se crea entonces, una relación de simpatía entre ambos. Solo ahí hay comunicación.

Este diálogo debe enfocarse a situaciones vivenciales de los participantes y construido por cada uno de ellos. En este aspecto, Freire defendió que cada sujeto es responsable de la construcción de este conocimiento y de la redefinición de lo que ha aprendido. Este principio incluye tanto al niño, joven o adulto quienes, asegura Freire, «solo pueden aprender cuando tienen un proyecto de vida donde el conocimiento es significativo para ellos y cuando lenguaje y realidad se vinculan dinámicamente» (2004, p. 94). En consecuencia, es el sujeto quien aprende a través de su propia acción transformadora; el que construye sus categorías de pensamiento, organiza su mundo y lo transforma.

Entonces, explica Freire, que la tarea del educador en este proceso de liberación y protección de la educación bancaria, en la que «la educación es el acto de depositar, de transferir valores y conocimientos, donde no se verifica, ni puede verificarse esta superación. Por el contrario, al reflejar la sociedad opresora, siendo una dimensión de la cultura del silencio» (Freire, 2005, pp. 73- 74). En contraparte, Freire sugiere la educación liberadora a través de «problematizar en los educandos, el contenido que los mediatiza, y no la de disertar sobre él, darlo, extenderlo, entregarlo, como si se tratase de algo ya hecho, elaborado, acabado y terminado» (2010, p. 94) porque, además, en este acto de problematizar a los educandos, el educador se encuentra igualmente problematizado y entre más humilde sea más profunda será

la readmiración de la situación problemática y mayor el aprendizaje que obtendrá a través de sus educandos.

Simultáneamente con la elaboración de su teoría pedagógica, Freire insiste en una estrecha relación entre: reflexión, práctica y teoría. Separada de la práctica, dirá: «la teoría es puro verbalismo inoperante; desvinculada de la teoría, la práctica es activismo ciego. Es por esto mismo que no hay praxis auténtica fuera de la unidad dialéctica acción-reflexión, práctica-teoría» (Freire, 2004, p. 30). Con este pensamiento, Freire analizaba profundamente la relación entre educación y sociedad, lo que también lo encauzó hacia la comprensión de su discurso entre la clase opresora y la dominada.

2. 4 El desarrollo de las sesiones

Respecto al tiempo que deben durar las sesiones para alfabetizar adultos, en el *Manual del alfabetizador* (2013) se sugiere que cada sesión con el círculo de estudios dure dos horas y que se lleven a cabo tres o cuatro veces por semana.

El total de las sesiones está dividida en tres fases, las cuales se explican a través de la tabla 2.2.

Tabla 2.2. Las fases para alfabetizar adultos en el ISEA

Fase 1: inicial	Fase 2: sesiones de aprendizaje	Fase 3: sesiones de integración
<ul style="list-style-type: none"> • Presentación • Reconocimiento de los saberes 	<ul style="list-style-type: none"> • Introducción a las palabras generadoras • Introducción a las matemáticas 	<ul style="list-style-type: none"> • Integración y aplicación de los conocimientos adquiridos • Evaluación final

Fuente: Elaboración propia, con datos tomados del *Manual del alfabetizador* (ISEA, 2013, p. 3).

Para el adecuado desarrollo de las sesiones, el programa de alfabetización del ISEA (op. cit., p. 4) recomienda que desde el inicio del taller

[...] se motive a los adultos y se les demuestre que saben más de lo que creen, por ejemplo: que sepan para qué sirve un periódico, aunque no sepan leerlo y que reconozcan y sepan para que sirven algunos documentos personales (actas de nacimientos, credenciales, cartillas, etc.).

También, en su procedimiento didáctico, el programa indica que desde las primeras sesiones se entregue el alfabeto al grupo y que a partir de ese momento ocupe un lugar visible en el círculo de estudio, aunque todavía no conozcan las letras: el alfabeto será una herramienta importante en su aprendizaje. La primera sesión es una de las más importantes, porque influye en gran medida para que el adulto decida si se queda o retira del taller (ídem).

Entre las actividades que debe realizar el alfabetizador en la primera sesión, en el *Manual del alfabetizador de Sinaloa* (2013, p. 4) se recomienda

- a) Llegar al lugar de la sesión cuando menos media hora antes para revisar que todo esté en orden.
- b) Platicar con los adultos que vayan llegando e invitarlos a pasar y comenzar una plática cordial con ellos.
- c) Iniciar la sesión cuando esté el grupo completo, o con la presencia de la mayoría, si ya es tarde.
- d) Empezar la sesión dando el nombre y explicando el papel del alfabetizador.
- e) Solicitar a cada uno de los adultos que se presenten que digan su nombre, ocupación y para qué quieren aprender; es conveniente aplicar una dinámica de presentación.
- f) Explicarles qué es lo que van aprender en el grupo y cuál es el compromiso del facilitador y el de ellos.
- g) Explicarles cómo van aprender, mostrando los materiales que usarán.
- h) Enseñarles a escribir y leer el nombre propio a los y las participantes del taller.

En la primera sesión, en el Manual se sugiere también informar y compartir las reglas generales del ambiente para el círculo de

aprendizaje, las cuales no deben imponerse por el facilitador, sino que se deben elaborar a partir de las sugerencias de los propios adultos.

Algunas de las reglas que sugiere el programa alfabetizador del ISEA se refieren a una adecuada comunicación que debe haber en el círculo de aprendizaje y las cuales las podemos ver con detalle en la tabla 2.3.

Tabla 2.3. Reglas del programa alfabetizador del ISEA

Ser puntuales	Esta regla incluye tanto al alfabetizador (a) como a los y las participantes del taller
Fomentar la autoestima alta	Ayudar para que los y las participantes tengan una valoración positiva de ellos y ellas mismas, aceptándose y sintiéndose bien con lo que hacen
El respeto en el círculo de aprendizaje	Es importante fomentar el respeto entre los y las integrantes del taller, a fin de que haya un ambiente de confianza y cordialidad entre ellos y ellas
Practicar la comunicación asertiva	Practicar esta habilidad comunicativa con el objetivo de que los y las integrantes del taller expresen lo que piensen, creen o necesitan sin ofender a los demás. Esta habilidad incluye también la comunicación no verbal

Fuente: Elaboración propia, con datos del *Manual del alfabetizador* (op. cit., p. 5).

Para el desarrollo de la segunda sesión, el Manual del ISEA plantea en su procedimiento trabajar con las palabras generadoras, lo que ayudará a las personas adultas a aprender a leer en función de palabras elegidas

para que piensen y relacionen la forma escrita con el significado de lo que «sabe leer», lo que «dice» o «significa» el lenguaje escrito.

Respecto al número de palabras generadoras que se trabajarán por sesión, en el Manual se recomienda que se distribuyan de acuerdo con el número de sesiones que se tendrán, tomando en cuenta el grado de dificultad de algunas de ellas, sin presionarse por el tiempo, ya que lo importante es respetar el ritmo de los adultos y que ellos aprendan.

Una recomendación importante del programa didáctico del ISEA consiste en aprovechar de manera natural los temas que se desprendan de las palabras generadoras, no solo en las áreas de comunicación y lenguaje, sino también en ejercicios de conteo y valoración de números.

2.5 Pasos del método

El método «La palabra generadora» que implementa el Instituto Sinaloense para la Educación de los Adultos con el propósito de alfabetizar está estructurado didácticamente en ocho pasos, los cuales se explican en la tabla 2.4.

Tabla 2.4. Proceso alfabetizador del ISEA

1. Presentación de imagen o fotografía	
---	--

	El trabajo inicia con una plática relacionada con temas que interesen al adulto
--	---

	Esta plática es motivada con fotografías que ayudan a que el grupo se interese en tomar parte activa y a comentarlo con sus vecinos, familiares y con sus compañeros de trabajo, con el fin de que juntos enfrenten sus propios problemas. Con ello se propicia:
--	--

	a) La discusión a través de preguntas sobre las fotografías, relacionando la vida cotidiana de los adultos

con lo que aparece en las mismas

- b) El análisis y reflexión de los adultos sobre su realidad, con la finalidad de proponer posibles alternativas de solución que permitan mejorar su vida cotidiana

2. Presentación de la palabra

Terminando la discusión del tema, se coloca al lado de la imagen o fotografía, el letrero de la palabra

- a) Se invita al grupo a descubrir la palabra escrita, relacionando el significado de la palabra con la imagen o fotografía
- b) Se invita al grupo a que lea en voz alta varias veces la palabra escrita

3. División silábica de la palabra

Se da lectura a la palabra de manera clara y pausada, con la finalidad de que los adultos distingan que esta se divide en sílabas, partes o trozos

4. Presentación de la familia silábica

Se expone al grupo las familias silábicas de cada una de las sílabas, con el propósito de que el adulto identifique y diferencie cada una. Se van presentando las familias silábicas de cada una de las sílabas que forman la palabra

	de manera separada, hasta que el adulto las reconozca y se las aprenda
5. Formación de nuevas palabras	Con las familias silábicas se van formando nuevas palabras Se unen dos o más sílabas para formar una palabra
6. Formación de frases y oraciones	Se unen dos o más palabras que juntas tengan un significado
7. Ejercitación de lo aprendido	Se utiliza el cuaderno de trabajo, donde el adulto ejercita lo que va aprendiendo
8. Reflexión y evaluación del avance	El adulto analizará su aprendizaje, y es importante hacerle notar lo que ha avanzado y aprendido, así como lo que no alcanzó para su reforzamiento

Fuente: Elaborado con información del *Manual del alfabetizador de Sinaloa* (op. cit., pp. 6-7).

Como se puede observar en la tabla 2.4, el tratamiento metodológico que utiliza el ISEA para alfabetizar parte de una imagen o fotografía que sirve de anclaje para problematizar una situación y propiciar la discusión y reflexión entre los y las participantes del taller.

La palabra generadora es el centro del aprendizaje, pero se aborda de manera participativa y constructivista, de manera diferente al método tradicional de enseñanza. Con este método se recupera y se reconocen los saberes previos de los adultos, así como se fomenta una relación de comunicación asertiva y de autoestima alta con los y las participantes de este proceso alfabetizador.

2.6 El cuaderno de ejercicios «La palabra» que utiliza el ISEA para alfabetizar

El cuaderno de ejercicios «La palabra» que utiliza el Instituto Sinaloense para la Educación de los Adultos como apoyo didáctico en la

alfabetización de personas consta de 222 páginas coloridas y compuestas por letras mayúsculas, minúsculas, imágenes e historias cortas.

En su contenido, el cuaderno contiene una selección de letras, palabras, frases e historias breves orientadas a ejercitar en los educandos actividades centradas en la escritura y lectura con diferentes niveles de complejidad. Los ejercicios se aplican de manera sumativa: inician con vocales y palabras generadoras que se van sumando en el desarrollo del texto mediante las combinaciones con letras y sílabas que permiten a los y las participantes del taller la construcción de nuevos vocablos relacionados con el lenguaje y los conocimientos previos de los adultos.

En su primera página, el cuaderno de ejercicios contempla como primera actividad la lectura y escritura del nombre propio de los y las participantes del taller. En cada una de las hojas tanto al lado izquierdo como derecho se presentan las indicaciones pedagógicas para el facilitador, a través de las cuales se especifica lo que debe hacer el adulto en los 225 ejercicios que integran el cuaderno.

La primera palabra generadora que encontramos en el cuaderno de ejercicios es «PALA», en la que se observa el énfasis en la enseñanza de las sílabas con las consonantes «P y L», acompañada de las vocales, las cuales ya fueron incluidas en los primeros ejercicios de alfabetización. Algunas de las oraciones que complementan el ejercicio de la palabra «PALA» son: «Lupe pela a Lalo», «El papel lo lee Pili», «Polo pela al papá», «Yo le leo a Lupe» y «Yo pulo la pala».

A la mitad de los ejercicios del cuaderno para alfabetizar del ISEA, se observa que aparecen enunciados con el uso del «sí» afirmativo y el «si» condicional, el «¿por qué?» para preguntar y el «porque» para responder y explicar, así como la incorporación de un vocabulario más complejo centrado en las sílabas trabadas y el uso de la «gue» y el «gui» a través de la palabra generadora «guitarra».

Palabras como «familia» y «tortilla» también están incluidas en el vocablo de las lecciones para el proceso de aprendizaje de los adultos, con las cuales se pretende aprovechar los aprendizajes previos y experiencia de los adultos, acercándolos a su cotidianidad para un saber efectivo.

La última palabra generadora del cuaderno de ejercicios es «México», donde se observan grupos consonánticos como «Xóchitl» y «Xochimilco» con la enseñanza de la letra «X», poco frecuente y con un grado de mayor dificultad en el idioma español. En la lección referente a la palabra «México» notamos que es una lectura que refiere la situación geográfica, cultural, económica y educativa del país.

La percepción visual es una de las herramientas didácticas que se utilizan en el cuaderno de ejercicios, pero mediante este proceso de enseñanza aprendizaje sensorial se nota una importante diferenciación entre los quehaceres propios del hombre y la mujer, quien aparece en las páginas 122, 144 y 154 vinculada con las tareas familiares, del hogar y de artesanía tradicional.

Por su parte, la imagen del hombre aparece relacionada con trabajos fuera del hogar como la fábrica y la pesca, y llama la atención que en la página 130 aparezca la imagen masculina en una cantina, con indicaciones específicas para que el asesor aborde los problemas de alcoholismo y drogadicción que pudiera haber en esa comunidad.

En relación con la letra, se observa que se respeta la enseñanza en el uso de la mayúscula y la minúscula, pero se omite la letra cursiva, y el cuaderno incluye solamente diez ejercicios de caligrafía que se anexan al final del texto.

2.7 Matemáticas para empezar

La propuesta de alfabetización del Instituto Sinaloense para la Educación de los Adultos en el nivel inicial incluye también el aprendizaje de las matemáticas básicas: utilizar los números, operaciones, figuras y medidas como medios o herramientas para organizar e interpretar información, resolver problemas y tomar decisiones.

El área de las matemáticas es redefinida en el método para alfabetizar del Instituto Sinaloense para la Educación de los Adultos tomando en cuenta que «Las personas jóvenes y adultas han construido sus conocimientos matemáticos interactuando con su entorno y con otras personas» (Ávila y Waldegg, 1997, p. 61); por eso, muchos adultos, aunque no sepan leer y escribir, cuentan con conocimientos de

matemáticas básicas. Por ello pueden contar y realizar mentalmente operaciones sencillas de suma, resta, multiplicación y división.

Bajo estos principios, la guía del asesor «Matemáticas para empezar» del INEA (2012, p. 2) recomienda: «considerar lo que saben y los intereses específicos de los adultos, para que cuando se trabajen las matemáticas en el círculo de estudios a los y las participantes les parezcan cercanos y con sentido estos conocimientos».

El aprendizaje matemático en las personas jóvenes y adultas se genera a través de contextos específicos, de ahí que «gran parte del conocimiento del cálculo es construido en situaciones de intercambio comercial. De manera similar, las acciones de pesar y medir son el origen principal de las concepciones sobre las fracciones» (op. cit., pp. 2- 3); por ello, para enseñar matemáticas a las personas jóvenes y adultas se recomienda aprovechar las actividades que realizan cotidianamente y que agreguen a sus conocimientos previos otros nuevos.

La metodología didáctica del módulo «Matemáticas para empezar» que utiliza el ISEA (op. cit., p. 3) en el proceso alfabetizador se divide en cuatro pasos:

- a) Inicia con una pregunta de contexto, a fin de ubicar la situación problemática que se abordará.
- b) Se pide a las personas que resuelvan el problema o preguntas como ellas sepan.
- c) Se presentan algunos ejemplos de cómo otras personas resuelvan el problema o actividad.
- d) Finalmente, se presentan los procedimientos formales.

Como todo proyecto educativo, el módulo «Matemáticas para empezar» se plantea una meta y objetivos de aprendizaje por lograr, los cuales se enumeran y explican en la tabla 2.5.

Tabla 2.5. Metas y objetivos del módulo «Matemáticas para empezar» del ISEA

1. Que la persona joven o adulta lea, escriba, compare y ordene números hasta de cuatro cifras	Para ello se recomienda que los participantes del taller lean y escriban precios de mercancías que compren, pasajes, números de domicilios y recibos de agua y de luz
2. Que la persona joven o adulta resuelva problemas de suma y resta	Se sugiere aprovechar cualquier situación cotidiana de compra-venta en el mercado o la tienda para plantear y resolver problemas de suma y resta con monedas y billetes
3. Que la persona joven o adulta identifique algunas figuras geométricas y reproduzca diseños sencillos	Para lograr este objetivo, se recomienda aprovechar y utilizar los diferentes objetos y formas del entorno, así como los diseños de artesanías de la región o localidad
4. Que la persona joven o adulta ubique lugares representados en un croquis	Trazar croquis y planos implica el manejo de códigos; por ello se recomienda realizar con los adultos actividades con el sentido de la ubicación, dibujos de su entorno y problemáticas de encontrar alguna persona de su grupo de aprendizaje
5. Que la persona joven o adulta identifique las unidades para medir longitudes en metros y centímetros, peso en kilogramos, líquidos en litros y tiempos en meses, días y horas	Por lo general, las personas que asisten a los cursos de alfabetización tienen experiencias y conocimientos en relación con la medición al comprar y vender productos; por ello es importante que para lograr este objetivo se

trabaje en actividades utilizando el metro y el litro

6. Que la persona joven o adulta resuelva problemas utilizando tablas sencillas de proporcionalidad	Es importante recordar que las personas ya manejan procedimientos previos matemáticos para resolver problemas; por ello se debe permitir hacerlos, si a ellos les resulta útil, pero que también se promueva el uso de tablas de proporcionalidad para la resolución de problemas
7. Que la persona joven y adulta resuelva problemas de reparto, utilizando diferentes estrategias	La división es abordada aquí únicamente con operaciones de reparto y es hasta el nivel intermedio cuando se aborda con mayor complejidad

Fuente: Elaboración propia, con datos de la Guía del asesor «Matemáticas para empezar» (2012). México: INEA, pp. 6-11.

Para la enseñanza aprendizaje de las personas que cursan el módulo inicial de matemáticas, el Instituto Sinaloense para la Educación de los Adultos se apoya en una metodología didáctica que fue explicada, así como de un paquete de material didáctico que debe entregarse a los participantes desde la primera sesión (op. cit., p. 5) y el cual incluye un libro del adulto, un cuaderno de trabajo, un paquete de billetes y monedas, una cinta métrica, una regla graduada en centímetros, una caja de cinco colores y una calculadora básica.

Las personas jóvenes y adultas tienen características particulares relacionadas con las situaciones que viven y las cuales ayudan o afectan su proceso de enseñanza aprendizaje; por ello, el *Manual alfabetizador del INEA* (2012, p. 34) recomienda que al impartir programas para la educación de adultos

- a) Se propicie en el grupo un ambiente de confianza, entusiasmo y participación.
- b) Se organicen actividades recreativas o deportivas que permitan mayor integración del grupo.
- c) Realizar una evaluación diagnóstica para saber de dónde se parte.
- d) Inicien las sesiones con un resumen de los que ya se vio.
- e) Antes de concluir las sesiones, se debe buscar un espacio para que las personas compartan sus dudas.
- f) Invitar al grupo a que identifique el problema matemático con su vida diaria.
- g) Organizar actividades que se desarrollen de manera colectiva.
- h) Brindar la atención necesaria a todas las personas; si es necesario, personalizada.
- i) Considerar las autoevaluaciones del módulo como parte del proceso de aprendizaje.

Finalmente, se reitera propiciar en las personas jóvenes y adultas la aplicación de los conocimientos aprendidos de clase en la vida diaria, a través de la lectura de recibos, avisos, cartas, llenado de formularios y operaciones de matemáticas que se requieren en situaciones reales de la comunicación, pero sobre todo motivarlos a seguir estudiando y a ejercer a plenitud su derecho a la educación.

2.8 Abordaje del enfoque por competencias en el programa alfabetizador «La palabra generadora», del ISEA

El valor educativo de la Educación Basada en Competencias (EBC) se desprende del aporte que la competencia debe estar vinculada con el «saber» y el «hacer», y con ello las personas posean la capacidad de actuar eficazmente en una situación problematizada y definida.

Perrenoud (1998) se refiere a la competencia como la capacidad que se apoya en los conocimientos, pero que no se reduce a ellos. Para hacer frente lo mejor posible a una situación, explica que «se deben poner en juego y en conjunto varios recursos cognitivos, entre ellos los conocimientos» (p. 7). El autor añade que las competencias movilizan

diferentes conocimientos que, por lo general, son disciplinarios (p. 51). Con esta definición del término competencia se aboga por una concepción abierta donde se movilizan e integran diversos saberes y recursos cognitivos para enfrentar una problemática en una situación y momento específico.

La Educación Basada en Competencias se aplica en muchos países y modelos educativos, y el Programa Educativo del Instituto Nacional para la Educación de los Adultos titulado «Modelo de Educación para la Vida y el Trabajo (MEVyT)», no es la excepción; por ello, en su oferta educativa de alfabetización para personas jóvenes y adultas trabaja en su plan de estudios bajo el enfoque por competencias.

En el MEVyT la alfabetización dirigida a las personas jóvenes y adultas forma parte de la primaria y se le denomina «nivel inicial»; su propósito es

Proporcionar en las personas que participan en los talleres de alfabetización, las habilidades básicas de lectura, escritura y cálculo escrito y con ello, las personas puedan enfrentar situaciones de su vida cotidiana y puedan contar con los elementos básicos que les permitan seguir aprendiendo. Entonces, en este nivel en el MEVyT se busca que las personas comprendan, aprovechen y usen la lengua escrita y el cálculo elemental con sentido y continuidad (Castro, 2011, pp. 233 - 236).

El nivel de alfabetización comprende tres módulos básicos: La palabra, Para empezar y Matemáticas para empezar, cuyos logros previstos a desarrollar con cada uno de ellos sustentan las etapas de alfabetización de acuerdo con el estudio y acreditación de los mismos.

El Modelo para la Educación, la Vida y el Trabajo define las competencias como la capacidad de las personas jóvenes y adultas para integrar los conocimientos, habilidades, aptitudes, actitudes y valores específicos requeridos para responder y actuar satisfactoriamente en torno a algún aspecto, problema, oportunidad o destreza concreta dentro de los diferentes ámbitos de vida. Las competencias pueden ser medidas por niveles y pueden continuar desarrollándose (DOF, 2013, p. 14).

Con esta definición se observa que para el MEVyT las competencias son actuaciones integrales que incluyen tanto el saber ser, el saber hacer y el saber conocer, que permiten a los y las alfabetizadas resolver una situación problematizada con ética e idoneidad.

Para este modelo educativo es importante que las personas que estudian la educación básica no solo adquieran conocimientos, sino que también desarrollen diversas competencias, que además de ser útiles en su vida les permitan seguir aprendiendo. A estas competencias el MEVyT las ubica como competencias generales y son: comunicación, participación, razonamiento y solución de problemas, las cuales se definen en la figura 2.1, elaborada con información del DOF (2005, p. 8).

Figura 2.1. Competencias generales del MEVyT.

Fuente: Diario Oficial de la Federación (2005, p. 8)

En la figura 2.1, se puede observar que el MEVyT centra su atención en el aprendizaje de las personas jóvenes o adultas, da prioridad a la

comprensión de los contenidos, más que a la definición y memorización de los conceptos, para que las personas sean capaces de utilizar sus conocimientos previos y los adquiridos en los círculos de aprendizaje para identificar y resolver problemas.

2.9 Las competencias en los materiales educativos del ISEA

Se ha visto que la alfabetización forma parte del programa de educación para adultos que ofrece el Instituto Nacional para la Educación de los Adultos mediante el Modelo para la Educación de la Vida y el Trabajo, y el cual se aplica en todos los estados de la república por medio de las delegaciones.

También se hizo hincapié que en Sinaloa el organismo encargado de proporcionar los servicios educativos de alfabetización y educación básica a personas mayores de 15 años es el Instituto Sinaloense para la Educación de los Adultos, el cual utiliza los soportes didácticos La palabra, Para empezar y Matemáticas para empezar con el objeto de ofrecer a las personas jóvenes y adultas las competencias básicas de lectura, escritura y cálculo básico.

En los materiales educativos que son el soporte didáctico del programa de alfabetización del ISEA se promueve el desarrollo de estas competencias mediante las actividades y contenidos que se proponen.

Así, en cada una de las 14 palabras generadoras del manual «La palabra» y los temas de aprendizaje del cuaderno Matemáticas para empezar», se identifica un proceso educativo basado en el enfoque por competencias a través del siguiente formato:

- Una pregunta sugerida para el diálogo a través de una palabra generadora.
- La habilidad o habilidades ejercidas.
- Los logros esperados de la persona adulta.

Por ejemplo, en la página 27 del cuaderno de ejercicios «La palabra» (ISEA, 2013) se explica en la siguiente tabla cómo utiliza el MEVyT el enfoque por competencias en esta sesión (tabla 2.6).

Tabla 2.6. Ejemplo del enfoque por competencias en el MEVyT

Preguntas	Actividad	Habilidad ejercida	Material	Logros
¿Qué es una pala?	Pega la palabra	Comunicación oral, mímica	Cartones con familias silábicas y la palabra pala	Identifica la palabra pala en un contexto representando en forma mímica y a partir de preguntas
¿En qué clase de trabajos se usan?	pala en una pared frente al grupo y pregunta si alguien sabe lo que dice ahí? Si no saben, hazte entender con mímica	comprensión y producción de textos escritos		
¿Cuántas clases de palas hay?				

Fuente: Elaboración propia, con información del cuaderno de ejercicios «La palabra» (INEA, 2013, pp. 27-34).

Con este ejemplo, de la tabla 2.6, se puede observar que en la redacción de esta competencia se tomaron en cuenta los siguientes elementos básicos: unas preguntas que sirven de anclaje para problematizar la sesión, actividades a través del lenguaje mímico e icónico y por último una capacidad que fue desarrollada con un nivel de logro, integrada por conocimientos previos y habilidades comunicativas orales y escritas ejercidas en un contexto determinado.

Los conocimientos y habilidades son algunos de los aspectos que se tomaron en cuenta en el MEVyT para el diseño y logro de esta competencia. Sin embargo, la Educación Basada en Competencias, cuando se aplica a personas jóvenes y adultos, requiere además de otras consideraciones como la edad, y los problemas que afectan a este sector de la población, a fin de tomar en cuenta su situación y perfil sociodemográfico, y partir de estas consideraciones para lograr en ellos

aprendizajes significativos con las experiencias y conocimientos previos que han tenido en el transcurso de su vida.

También es muy importante que cada competencia esté orientada de manera clara, sencilla, con objetivos alcanzables y aplicables a la solución de problemas en el ámbito social, familiar y laboral, tomando como base el bagaje cultural y de experiencias de los y las participantes de los talleres de alfabetización, porque de lo contrario, si el adulto percibe que aquello que aprende no le sirve, se desmotivará, disminuirá su interés en las sesiones y dejará de aprender o de asistir al curso.

En conclusión, resulta vital que los y las participantes mantengan el interés y gusto por lo que aprenden, que los aprendizajes les resulten agradables para evitar una predisposición negativa hacia las horas de estudio, considerando que este último no forma parte de sus prioridades.

Teniendo en cuenta lo expuesto, la pedagogía de los adultos con enfoque por competencias debe tomar en cuenta las necesidades, intereses, motivaciones y aspiraciones de los participantes para que ellos puedan adquirir conocimientos, desarrollar hábitos y habilidades que le servirán para responder con idoneidad alguna problemática de su vida social, familiar o laboral.

Enfoques teóricos y conceptuales de la educación para adultos

3.1 Analfabetismo y alfabetización: dos caras del mismo problema

EL ANÁLISIS del analfabetismo y la alfabetización han estado entrelazados por diferentes puntos de vista y argumentos particulares de cada contexto social, además de las orientaciones filosóficas a partir de quienes elaboran los discursos sobre estos temas. Así, la definición del analfabetismo es un concepto subjetivo y global; subjetivo porque depende de quién lo defina; no es la misma definición que le otorga una institución gubernamental al analfabetismo, que el concepto de analfabetas, y global porque es un problema que existe en cualquier parte del mundo con diferentes niveles e inconvenientes.

En cuanto a la conceptualización del término analfabeto nos encontramos con diversas definiciones, y una de ellas es la que otorga la UNESCO, quien en 1958 (citado por Moreno y Viñao, 1988, p. 9) señaló que «analfabeta es la persona que no es capaz de leer y escribir, comprendiéndola, una breve y sencilla exposición de hechos relativos a su vida cotidiana». Años más tarde (1978), la misma UNESCO señalaba que analfabeta se debería considerar a «cualquier persona incapaz de ejercer todas las actividades para las cuales la alfabetización es necesaria, en interés del buen funcionamiento y desarrollo personal y de su comunidad».

Por su parte el *Diccionario de la Real Academia Española* (DRAE, 2018) explica que analfabetismo proviene de analfabeto, del latín *analphabētus*, y este del gramema ἀναλφάβητος. Adjetivo que no sabe leer ni escribir y adjetivo ignorante, sin cultura o profano en alguna disciplina.

También el DRAE (op. cit.) se refiere al analfabetismo como la falta de instrucción elemental en un país, concerniente especialmente al número de sus ciudadanos que no saben leer y escribir.

Así, desde el punto de vista restrictivo, el analfabetismo es la cualidad de analfabeto, una palabra de origen latino (*analphabētus*) que refiere a aquella persona que no sabe leer ni escribir y calcular, pero desde una definición extensiva el término se utiliza también para nombrar a los individuos ignorantes o que carecen de instrucción elemental en alguna disciplina; aquí podríamos hablar de analfabetismo tecnológico, gramatical, matemático, muy común en nuestra vida cotidiana.

En este trabajo el analfabetismo será entendido como la incapacidad de las mujeres -mayores de 15 años para leer, escribir y calcular, o la carencia de algunas de estas habilidades, que se deben generalmente a la falta de aprendizaje y que obstruyen su desarrollo en la sociedad, ya que no le permiten entender, interpretar y transformar su realidad.

¿Por qué incluimos en nuestra definición de analfabetismo a las mujeres que no saben leer, pero sí escribir o a las que saben escribir, pero no leer? Debido a que en el inicio de nuestro trabajo exploratorio de campo, al hacer algunas entrevistas de acercamiento a mujeres alfabetizadas por el ISEA, sujetos de estudio de esta investigación, la señora Isabel nos comentaba: «Yo sé leer poquito, pero no sé escribir». Así, con esta declaración doña Isabel rompe con la creencia de que ser analfabeto es no saber leer ni escribir. En este primer acercamiento con las mujeres alfabetizadas vimos con frecuencia que eso no es así: hay personas que pueden leer, pero no pueden escribir, o bien ellas consideran que saben escribir, porque ponen su nombre por escrito. Además, con estas declaraciones nos pudimos dar cuenta que hay diferentes grados de alfabetización y que siempre hay conocimientos previos en quienes inician un proceso de aprendizaje escolar; es decir, los adultos no alfabetizados tienen un cúmulo de conocimientos del mundo como manejo de técnicas artesanales y de cultivo, cultura y experiencias personales, que enriquecen su acervo cognitivo.

En esta investigación se plantean ejes temáticos básicos, entre los que destacan el analfabetismo y la alfabetización, por lo que en este apartado se verá que la discusión aún no ha terminado respecto a las deficiencias o habilidades específicas necesarias para considerar que

alguien es analfabeto o alfabetizado, además de cuáles son los «niveles» o «características» obligatorias que definirán quiénes y cuántos son los llamados analfabetos; por último, cuáles deben ser las competencias y habilidades necesarias para considerar que una persona se ha alfabetizado y con ello se pueda desenvolver adecuadamente en su contexto social.

Como lo plantea Rosa María Torres (1990), la imprecisión en la que se han sostenido los conceptos de analfabetismo y alfabetización han favorecido la divulgación de términos (a menudo superpuestos o parcialmente superpuestos) para referirse a los estudios y niveles que intervienen en el eje analfabetismo-alfabetización, tales como analfabetismo absoluto, puro, regresivo por desuso, funcional, o los de analfabeto, semianalfabeto, semialfabetizado y neoalfabetizado:

Por analfabetos absolutos o puros se ha comprendido a quienes no conocen los signos del idioma o, si los conocen, tienen un manejo precario. Se incluyen en este grupo aquellas personas que nunca han asistido a la escuela y que por primera vez se ponen en contacto con letras y números.

El término analfabetismo por desuso o regresivo se ha utilizado para denominar a quienes han logrado un manejo de las habilidades de lectura y escritura, pero al no practicarlas las han olvidado, regresando a la calidad de analfabetos absolutos (op. cit.). Generalmente, los analfabetos viven en un medio social incipientemente letrado, donde la circulación de impresos es mínima, situación que conlleva al llamado «analfabetismo por desuso». Estas personas además han asistido en algún momento a la escuela, pero la abandonaron por diferentes motivos.

Por analfabetos funcionales usualmente se entiende a aquellas personas que, teniendo habilidades elementales en lectura y escritura, no les son suficientes para desenvolverse en el medio letrado. Según algunos autores como Londoño (1992, p. 133), el analfabetismo funcional se debe «al no reconocimiento de la importancia del saber y la cultura popular, que ha significado la imposición de un saber escolar, académico, a comunidades con formas de organizaciones no modernizadas dentro de las cuales es posible sobrevivir sin haber asistido a la escuela».

En este sentido, Infante (1993, p. 16) considera que «tanto el sistema educativo como el productivo engendran analfabetos funcionales; el primero, al no lograr adecuarse a las necesidades y características de los sectores postergados y, el segundo, al no promover en mayor amplitud el desarrollo de las habilidades superiores».

Como se ha sostenido en este trabajo, los analfabetos son aquellas personas que no saben leer ni escribir o que carecen de alguna de estas habilidades; además, no comprenden un texto sencillo, ni pueden exponer de forma elemental hechos de su vida cotidiana. Consideramos, entonces analfabetos funcionales a quienes no pueden emprender aquellas actividades en que la alfabetización es necesaria para la actuación eficaz en su grupo y comunidad.

En esta clasificación de los tipos de analfabetas, la profesora cubana Leonela Relys (2003) añade que existen los iletrados especiales, quienes requieren de atención educativa especial por presentar limitaciones físicas de tipo audiovisual, motoras, ausencia de sus miembros, etcétera. Se incluyen también en este grupo a quienes, por determinada edad, no les es posible aprender con la misma capacidad que el resto de los participantes.

Por su parte, los autores norteamericanos Ronald Nash, Ravich y Finn (citados por Hirsh, 1987) consideran que hay tres tipos de analfabetismo: funcional, cultural y moral. Consideran analfabetos culturales a toda persona ignorante de los fundamentos de cualquier área del conocimiento; llaman analfabetos funcionales a quienes se quedan por debajo del estándar conveniente esperado de alguna competencia, aun cuando sea competente en habilidades del lenguaje. Por analfabetismo moral entienden la pérdida de valores de los individuos. Ravich y Finn coinciden con Hirsh en que hay una tendencia en la profesión de la educación para creer que lo que los niños aprenden no es tan importante, comparado con el cómo aprenden. El contenido es, de hecho, irrelevante, en tanto que las habilidades apropiadas estén siendo desarrolladas y ejercidas.

Con el surgimiento de las nuevas tecnologías, los especialistas hablan también de analfabetismo tecnológico. Este tipo de analfabetismo se refiere a la incapacidad para utilizar las nuevas tecnologías, tanto en la

vida diaria como en el mundo laboral, y no está asociada con la educación académica en otras materias.

Como se observa, el analfabetismo es un problema social que se manifiesta en diversos niveles y con diferentes carencias, pero lo cierto es que en el siglo XXI, con los adelantos tecnológicos que nos invaden y abruman, aún sigue presente el número de analfabetas que carecen de la habilidad en la expresión del lenguaje oral, escrito y matemático necesarios para que cualquier persona se desenvuelva eficazmente en la sociedad, además de que la condición de analfabeta «limita el crecimiento de las personas y afecta su entorno familiar, restringe el acceso a los beneficios del desarrollo y obstaculiza el goce de otros derechos humanos» (Narro y Moctezuma, 2012, p. 16).

3.2 La alfabetización

En el panorama de la educación se cataloga a los sujetos en dos grandes categorías: los analfabetos y los alfabetizados. Sin embargo, no se dispone de criterios que permitan evaluar —en forma categórica— cuándo un individuo puede considerarse analfabeto o plenamente alfabetizado. Por ejemplo, Freire (2005, p. 6) plantea que «no existían ignorantes ni sabios absolutos».

Por su parte, Latapí (1986) menciona una forma muy amplia de posibles definiciones en relación con el conocimiento y dominio de la lecto-escritura, desde quien solo puede escribir con dificultad su nombre, hasta quien es capaz de redactar una carta; desde quien solo alcanza a descifrar el nombre de una calle, hasta quien puede comprender un texto en lenguaje abstracto.

Las definiciones y conceptos de la alfabetización se han ampliado considerablemente en los últimos cincuenta años bajo la influencia de los trabajos de investigación y las prioridades en materia de políticas a nivel internacional y nacional. Desde la década de los cincuenta, las organizaciones internacionales, en concreto la UNESCO, han desempeñado un papel importante en la elaboración de políticas relativas a la alfabetización basándose en las nuevas definiciones que han surgido.

En todas las definiciones, la alfabetización incluye las competencias de lectura y escritura, y las nociones elementales de cálculo y aritmética se

suelen considerar un complemento o un componente de la alfabetización.

Para propósitos de esta investigación, los autores coinciden con el término de alfabetización propuesto por la UNESCO (2004) en el que la define como la habilidad para identificar, entender, interpretar, crear, comunicar y calcular, mediante el uso de materiales escritos e impresos relacionada con distintos contextos. Es decir, no se concibe la alfabetización como una tarea mecánica de aprendizaje de contenidos (saber leer, escribir y calcular), sino como la adquisición de estos conocimientos que pueden aplicarse y practicarse en situaciones y contextos de gran diversidad desde la esfera familiar, laboral y cotidiana.

Esta concepción de grados diferenciados de alfabetización ha tenido un escaso desarrollo teórico. Por eso, las definiciones y propuestas sobre lo que se considera persona alfabetizada depende de muchos factores, y así Wagner (1989) considera

No alfabetizado: aquella persona que no puede leer un texto de manera comprensiva y no puede escribir un texto breve en una de las lenguas nacionales: tampoco puede reconocer palabras o signos y documentos de la vida diaria, ni realizar tareas específicas, relacionadas con estos como puede ser escribir su nombre o reconocer el significado de signos públicos.

Básicamente alfabetizado: aquella persona que no puede leer un texto de manera comprensiva y no puede escribir un texto breve en una de las lenguas nacionales, pero puede reconocer palabras o signos y documentos de la vida diaria, y puede realizar tareas específicas relacionadas con estos como escribir su nombre o reconocer el significado de signos públicos.

Medianamente alfabetizado: aquella persona que puede con alguna dificultad (por ejemplo, cometiendo errores) leer un texto de manera comprensiva y puede escribir un texto breve en una de las lenguas nacionales.

Altamente alfabetizado: aquella persona que puede, con muy poca dificultad (cometiendo pocos errores), leer un texto de

manera comprensiva y puede escribir un texto breve en una de las lenguas nacionales.

Aunque hay gran variedad o niveles de alfabetización, los problemas básicos de la alfabetización se hallan en todas las sociedades, afectando el desarrollo pleno de hombres y mujeres que carecen de las habilidades básicas para desenvolverse en el mundo letrado. Y como lo señalan Narro y Moctezuma (2012, p. 16), «Saber leer y escribir es un logro, pero no es suficiente; por eso la alfabetización debe ir más allá de solo enseñar a leer y escribir; tiene que procurar en términos generales, proporcionar herramientas y valores para un mejor desempeño en la sociedad».

3.3 La alfabetización funcional para adultos

Desde las décadas los sesenta y setenta del siglo pasado, los responsables de la elaboración y aplicación de políticas de la comunidad internacional han subrayado la función desempeñada por la alfabetización en el crecimiento económico y el desarrollo nacional, especialmente en los países que acababan de independizarse.

Es a partir de la *Conferencia Internacional de Tokio* en 1972, cuando la UNESCO comienza a revisar el término alfabetización ampliando los márgenes hacia la acción social llegando a definir la alfabetización funcional como

Un proceso de desarrollo de las capacidades básicas de la lectura, escritura y cálculo que permita al individuo la participación plena en el conjunto de actividades de la persona, ya sean las del ciudadano, las del trabajador y las del individuo inserto en la familia, barrio y ciudad.

A lo largo del periodo 1980-1990, las definiciones de la alfabetización se fueron ampliando para tener en cuenta los retos de la mundialización, incluidas las repercusiones de las nuevas tecnologías, los medios modernos y el surgimiento de las sociedades del conocimiento. También se prestó una gran atención a la(s) lengua(s) en las que se adquiere y aplica la alfabetización y a las lenguas originarias de los alfabetizados.

La *Declaración Mundial sobre Educación para Todos*, adoptada en Jomtien en 1990, situó la problemática de la alfabetización en el contexto más vasto de la satisfacción de las necesidades educativas fundamentales de todos los niños, jóvenes y adultos.

Hoy en día, se está cobrando conciencia del contexto social más amplio que permite propiciar, adquirir, profundizar y mantener las competencias básicas en lectura, escritura y cálculo, y por eso la alfabetización ya no se concibe como un fenómeno exclusivamente individual, sino también como un fenómeno contextual y social (UNESCO, 2006, pp. 23-24).

A partir de las definiciones anteriores podemos distinguir que la alfabetización funcional rompe con el esquema de alfabetización tradicional y no ve este proceso solo como el aprendizaje de la lectura, la escritura y el cálculo, sino como una contribución a la liberación del hombre y la mujer para su plena realización; por ello, el término analfabetismo funcional ha sido promovido por la UNESCO para imprimir a la alfabetización una significación y un alcance más allá de la mera capacitación técnica para la lectura, escritura y el cálculo.

En síntesis, en esta investigación se aborda el concepto de alfabetización funcional como el conjunto de conocimientos que la persona analfabeta adulta adquiere y que puede aplicar a una función determinada, lo cual se traducirá en el desarrollo de competencias no solo mecánicas como saber leer, escribir y calcular, sino como el conjunto de habilidades que las mujeres analfabetas adquirirán, desarrollarán y aplicarán en cualquier contexto que la realidad cotidiana requiera; de ahí que consideremos que en todo proceso alfabetizador se le debe apostar a la enseñanza funcional, porque toda persona alfabetizada necesita saber aplicar los conocimientos aprendidos.

Entonces, se hablará de personas alfabetizadas funcionales cuando ellos hayan adquirido los conocimientos y las técnicas de lectura, escritura y cálculo que las capacite para emprender con eficacia todas las actividades que les su contexto social, cultura o grupo. Este tipo de alfabetización funcional supera a la alfabetización rudimentaria, reducida únicamente a la enseñanza de la lectura y la escritura.

3.4 Enfoques teóricos de la educación para adultos

En este apartado se analizan los enfoques teóricos de la educación para adultos más utilizados en los último años, considerando que se entiende por enfoque el conjunto de puntos de vista, razonamientos, formas de pensar y sentir hacia la realización de acciones concretas que marcan la perspectiva de interés hacia donde se focaliza el estudio de un determinado objeto (Terrero, 2006).

En esta revisión de las teorías relacionadas con nuestro objeto de estudio, se ha encontrado que en la educación de adultos se asumen posturas fundamentales: la primera de este grupo es el enfoque tradicional, referido al aprendizaje de la lecto-escritura, pero totalmente desvinculado de los intereses de los analfabetos, pues utilizó los métodos de enseñanza que se aplicaban con los niños y niñas de primaria desde los años cuarenta en México.

Este aprendizaje, que en sus primeras etapas es concebido como puramente mecánico e instrumental, es explicado por Ferreiro (2010, p. 192) de la siguiente manera: «Este enfoque tradicional del aprendizaje de la lectura y la escritura consiste en considerar esta enseñanza como la adquisición de un código de transcripción de unidades sonoras en unidades gráficas (escritura) y de unidades gráficas en unidades sonoras (lectura).» Además, Ferreiro (op. cit.) añade que con esta visión mecanicista de la alfabetización se complica el aprendizaje, ya que deja totalmente de lado las capacidades cognitivas e impide reflexionar durante el proceso de la alfabetización (pp. 193-194).

Las experiencias obtenidas con la aplicación de este enfoque por lo general terminaron en el fracaso, pues en la medida en que los alfabetizados aprendieron un sistema de símbolos desconectados de su realidad, no tuvieron la oportunidad de aplicar lo aprendido y cayeron de nuevo en el analfabetismo por desuso.

Este enfoque fue llamado tradicional, porque estaba concebido sobre la definición de analfabetismo utilizada por la UNESCO, donde la alfabetización priorizaba las competencias de lectura y escritura descontextualizada de los intereses de los analfabetos y donde las

nociones elementales de cálculo y aritmética se solían considerar un complemento o un componente de la alfabetización.

Otro enfoque aplicado a la alfabetización de adultos es el funcional. Su principal característica consistió en la asociación o relación del aprendizaje de la lectura y escritura con el trabajo u ocupación del iletrado participante; si se trataba de analfabetos agricultores o pescadores, la escritura, lectura y cálculo, debían utilizar todo el lenguaje y cálculo relacionado con las actividades que desarrollaban a diario. Así, se trataba no solo de aprender la lectura y escritura, sino que este aprendizaje de la lectura y escritura debía estar relacionado con la correspondiente actividad o trabajo que desarrollaba el analfabeto.

En ese sentido, en 1972 la UNESCO resumió esta concepción sosteniendo que

[...] si los analfabetos no cuentan con ventajas efectivas de mejora de su condición económica social, el aprendizaje de la lectura y escritura no significa una motivación real. Por otro lado, si los analfabetos no cuentan con oportunidades prácticas de utilizar lo aprendido, el dominio de la lectura y escritura se perderá.

A esta concepción, todavía en ocasiones vigente, aplicada por la mayor parte de los países latinoamericanos, se le ha reconocido virtudes y defectos. Al respecto, Augusto Salazar (1974, p. 8) sostuvo que

[...] su mayor virtud es poner al alfabetizado en la situación concreta del proceso económico social de su comunidad. Su riesgo más grande es tomar la alfabetización como instrumento al servicio de la preparación de mano de obra para el desarrollo económico, sea cual fuere el sistema global de la sociedad a la cual pertenece el alfabetizando.

El enfoque de la modernización/capital humano ha sido también aplicado en la alfabetización de adultos, el cual considera la educación en general, y la educación de adultos en particular, una variable estrechamente ligada a los procesos del desarrollo socioeconómico. Para Daniel Lerner, la alfabetización y la educación básica de adultos permiten anticipar los cambios sociales y psicológicos que son parte sustancial de la teoría de la modernización, entendida como

[...] un grupo complejo, pero coherente de disposiciones psicológicas manifestadas en cualidades generales como el sentido de la eficiencia, la orientación hacia nuevas experiencias, el interés por la planificación, todas las cuales, a su vez, están vinculadas con cierta disposición a participar en relaciones institucionales como ver un ciudadano activo, dar gran valor a la ciencia y mantener la autonomía de parentesco (Lerner, 1958, pp.63-64).

Entre los principales exponentes del enfoque de la modernización destaca Mark Blaug, citado por Torres (1995, pp. 32-33), quien ha observado que la alfabetización y la educación básica de adultos contribuyen claramente al desarrollo económico al

- a) Aumentar la productividad de los recién alfabetizados.
- b) Aumentar la productividad de los que trabajan con los que trabajan con los recién alfabetizados.
- c) Ampliar la difusión del conocimiento general de los individuos (capacitación en salud y nutrición infantil y en general reducir el costo de la transmisión de información práctica.
- d) Estimular la demanda de capacitación técnica y educación vocacional.
- e) Actuar como un instrumento para seleccionar los elementos más valiosos de la población e incrementar su movilidad ocupacional.
- f) Fortalecer los incentivos económicos, es decir, la tendencia de las personas a responder positivamente a un incremento de la compensación por sus esfuerzos.

De esta manera, la educación de adultos y la alfabetización son consideradas factores esenciales en el proceso de movilización social a través del cambio en las actitudes, los valores y las expectativas, cambios que son consecuencia directa de la alfabetización, la educación, el aumento de las comunicaciones, la exposición a los medios de comunicación masivos y la urbanización.

En este apartado no se debe pasar por alto el enfoque psicosocial, o de la pedagogía del oprimido y la educación popular de Freire, quien

sostiene que los principales problemas de la educación no son pedagógicos, sino políticos.

En su discurso pedagógico, Freire critica la «educación bancaria», donde explica que el sujeto de la educación es el educador quien conduce al educando a la memorización mecánica de los contenidos y convierte a los educandos en recipientes en donde se deposita el saber; para lograrlo, la «educación bancaria» niega el diálogo como esencia de la educación y se convierte en antidialógica.

En contraparte, Freire sugiere la educación problematizadora, que rompe con los esquemas verticales característicos de la educación bancaria, de este modo:

[...] el educador ya no es solo el que educa sino aquel que, en tanto educa, es educado a través del diálogo con el educando, quien al ser educado, también educa. Así, ambos se transforman en sujetos del proceso en que crecen juntos y en el cual «los argumentos de la autoridad» ya no rigen. Ahora, ya nadie educa a nadie, así como tampoco nadie se educa a sí mismo, los hombres se educan en comunión a través de un acto cognitivo (Freire, 2005, p. 92).

Freire plantea que las palabras que se utilicen para alfabetizar tienen que tener un significado, no pueden ser «huecas». Por tanto, el proceso de alfabetización debe iniciar con la investigación del vocabulario de los que se van a alfabetizar y seleccionar las denominadas palabras generadoras, palabras que tienen mayor carga emocional y social, que reflejan el problema más sentido para el grupo, y de ahí el nombre de método psicosocial. Este método se hace más efectivo en los contextos sociales en transformación, pues propicia procesos de movilización y politización en los analfabetos.

Desde el punto de vista de esta filosofía, la educación de adultos se vincula más estrechamente con las necesidades de las comunidades y responde más con mayor facilidad a las demandas de estas que el sistema de educación formal; para ello, Torres (1995, p. 36) hace las siguientes observaciones:

- a) La educación de adultos posee una flexibilidad en su organización y en sus programas que no tienen los sistemas formales más rígidos y burocratizados.
- b) Los resultados de la educación de adultos son más inmediatos que los de la educación formal; no es necesario esperar diez o quince años de preparación formal para que el «graduado» pueda incorporarse a los mercados de trabajo o a la actividad política, como ocurre con los niños.
- c) Por último, la educación de adultos ha demostrado ser sumamente importante como instrumento de movilización y desarrollo de conciencia política; en este sentido, la pedagogía del oprimido representa una pedagogía progresista y liberadora.

Otro de los enfoques teóricos para la alfabetización de adultos es el que se ha denominado «idealismo pragmático»: ve la educación como un acto de socializar individuos para la competencia social. Entre los principales pensadores de este enfoque se encuentra la filosofía de la educación de Dewey, quien en su teoría del conocimiento destacaba «la necesidad de comprobar el pensamiento por medio de la acción si se quiere que este se convierta en conocimiento» (UNESCO, 1993, p. 2). En este sentido, la teoría de la experiencia de Dewey se basa en dos principios centrales: la continuidad y la interacción.

El principio de la continuidad se refiere a la noción de que los seres humanos son sensibles a (o están afectados por) la experiencia; los seres humanos aprenden algo, ya sea positivo o negativo, de cada experiencia, y las experiencias acumuladas influyen en la naturaleza de las experiencias futuras. La continuidad se refiere a esta idea de que cada experiencia se almacena y se lleva hacia el futuro, guste o no, debido a que cada experiencia es una fuerza en movimiento. En cambio, el principio de la interacción se basa en la noción de continuidad y explica cómo la experiencia pasada interactúa con la situación actual para crear la experiencia presente (Dewey, 1998, pp. 12-15).

Otro enfoque teórico de la educación de adultos que se analiza en esta investigación es la ingeniería social; se define como aquella que diseña soluciones que afectan la forma de organización y de interacción de las

personas. Al igual que la teoría de la modernización, este enfoque sostiene una ideología de progreso técnico en la que la función del aparato ideológico parece estar vinculada con las necesidades e imperativos de la industria.

Se trata de formar recursos humanos como instrumento para fines económico e incluye la abierta aceptación del desplazamiento de los componentes sociales de la educación, apartándose así del enfoque más humanista de Dewey o de la educación permanente (Torres, 1995, p. 44).

De esa manera, en términos estrictamente metodológicos, la ingeniería social se caracteriza por el planteamiento y expansión de sistemas masivos de educación de adultos, generalmente orientados hacia las áreas suburbanas y rurales, sin mayor preocupación por la calidad de la educación impartida. Entonces, la educación de adultos es entendida aquí como un mecanismo de credencialización política, y la ingeniería social como una alternativa que propone la participación únicamente por canales corporativos con intervención estatal activa, en contra de las tendencias surgidas del idealismo pragmático que buscan una participación más autónoma de las poblaciones y las comunidades.

El último enfoque teórico de la educación de adultos que aquí se analiza es el enfoque de género e intercultural; se refiere a las relaciones entre mujeres y hombres y otras relaciones como las que establecen las mujeres entre ellas y los hombres con otros hombres, al igual que con el resto de la sociedad. Este enfoque forma parte de la educación intercultural, definida por Aguado (1996, p. 54) como

[...] un enfoque educativo holístico e inclusivo que, partiendo del respeto y la valoración de la diversidad cultural, busca la reforma de la escuela como totalidad para incrementar la equidad educativa superar el racismo / discriminación / exclusión, favorecer la comunicación, la competencia intercultural y apoyar el cambio social, según los principios de justicia social.

Este enfoque se vuelve indispensable en la educación para personas jóvenes y adultas, en específico cuando se trata de promover en los analfabetos la superación del trato de inferioridad que sufre la persona

por ser hombre o mujer, así como fomentar el crecimiento del promedio de escolaridad y alfabetización entre las mujeres, en particular de las que viven en zonas rurales y en las que se habla alguna lengua diferente al español.

El enfoque intercultural se refiere también a la interacción, aprendizaje y diálogo que se establece entre las culturas, con la intención de recoger y reconocer lo mejor de ellas para el desarrollo de las comunidades en un marco flexible y tolerante de las relaciones humanas. La interculturalidad es una noción que indica los esfuerzos que se hacen para lograr intercambios equitativos y construir relaciones dialógicas entre personas y grupos de universos culturales diferentes.

Entendida en esos términos, la interculturalidad constituye un principio rector de toda educación. En ese sentido, la interculturalidad propicia la construcción y valoración de la identidad, personal y cultural, como base para relacionarse con otras identidades, individuales y sociales. Igualmente, favorece la formación en valores humanos universales, como el respeto mutuo, la justicia y la paz.

El enfoque de género y el enfoque intercultural forman parte de los llamados enfoques transversales «que postulan un conjunto de principios, valores y conceptos que nos ayudan a comprender mejor y con mayor profundidad la compleja realidad social y cultural en la que vivimos» (Isaac, 2004, pp. 105-106).

3.5 Las competencias comunicativas en la alfabetización a personas jóvenes y adultas

3.5.1 Conceptualización de las competencias

Al estudiar las competencias, debe decirse que no hay una definición única y compartida sobre el concepto de competencia; lo que hay es una abundante literatura sobre el enfoque que en torno a él han construido y difundido distintas instancias, tanto del ámbito laboral como del educativo.

Partiendo de que no es una tarea fácil y que implica identificar las distintas corrientes y escuelas que de él existen, es necesario definirlo y precisarlo por medio la conceptualización que han hecho diferentes autores a fin de que con esta revisión pongamos sobre la mesa algunos

de los elementos del debate que este concepto ha suscitado y el cual ha adquirido, en opinión de Ángel Díaz Barriga (2011, p. 5), un carácter central en prácticamente todas las reformas educativas en lo que va del siglo XXI y que se inscriben en lo que se ha denominado como la segunda generación de la era de la calidad iniciada a finales de la década de los ochenta.

Además de tratarse de un término polisémico, que se expresa con abundancia de definiciones, las competencias llevan aparejada una confusión terminológica que es importante reconocer. En el origen de tal confusión está, entre otras cosas, el hecho de que en el concepto subyacen asociadas dos palabras inglesas: *competence* y *competency*. La primera se refiere a un atributo específico que puede ser poseído por alguien o ciertas categorías concretas o cualidades, en tanto que la segunda denota cualidades genéricas que no pueden especificarse (Navío, 2005, p. 37).

Otro problema que se presenta cuando se desea definir el concepto es que el tratamiento dado a la competencia en los diversos países no es el mismo. En Inglaterra, por ejemplo, surge asociado a la evaluación, y se utiliza para organizar y fomentar la formación profesional; en Alemania y Dinamarca se le vincula a definiciones profesionales globales y su fin consiste en mejorar el proceso de formación, en Francia se liga a la formación profesional continua, en los Países Bajos se equipara a cualificaciones y en España y Portugal se liga a la nueva formación profesional (op. cit., p. 49).

Otra complicación que se presenta es que se han difundido definiciones que encierran un grado de ambigüedad tal que, más que aclarar el significado del término, lo que hacen es confundir. Torres (2008, p. 152) comparte una definición de competencia contenida en dos documentos oficiales en España:

[...] una posible definición de competencia básica es la capacidad de poner en práctica de forma integrada, en contextos y situaciones diversas, los conocimientos, las habilidades y las actitudes personales adquiridas. El concepto de competencia incluye tanto los saberes como las habilidades y las actitudes y va más allá del saber y del saber hacer, incluyendo el saber ser o estar.

Sobre el origen etimológico del término, debe señalarse que la competencia se deriva del griego *agon* y *agonistas*, términos con los que se indica a la persona que se han preparado para ganar en las competencias olímpicas, con la obligación de salir victoriosas; por tanto, de aparecer en los registros de la historia. Es decir, era el *areté* suprema que anhelaba todo ciudadano griego de triunfar en el combate, adquirir la posición de héroe y, por tanto, ver su nombre distinguido en la historia. Así, la educación griega tenía como fin alcanzar este *areté* de virtud suprema. Sin embargo, este *areté* cambia de sentido a partir de Pitágoras, Platón y Aristóteles, donde el propósito de ser el mejor se traslada en el saber y, de esta manera, las competencias se desplazan desde habilidades y destrezas atléticas para triunfar hacia exigencias de índole cultural y cognoscitivo (Argudin, 2007).

Ya en la Grecia clásica, Aristóteles planteó en varias de sus obras filosóficas una continua relación entre el saber y el proceso de desempeño, como bien puede apreciarse en su *Metafísica* (1999). Al respecto, encontramos:

- a) Se argumenta que si bien todos los hombres tienen las mismas facultades (capacidades para el conocimiento), lo que los hace diferentes es el uso que les dan.
- b) Las personas poseen una potencia/facultad y esta se expresa en actos/actuaciones particulares. La potencia es posibilidad y el acto es lo que se da realmente, siendo el devenir el paso de la potencia al acto, de la materia a la forma (Torres, 2001; Bustamante, 2003).
- c) Las personas tienen por naturaleza el deseo de saber, el cual irrumpe también por el placer y su utilidad.

Otra referente importante sobre el concepto de competencia es Noam Chomsky, quien, desde el campo de la lingüística, a partir de las teorías del lenguaje, instaura en 1965 el concepto de competencias y las define como «las capacidades y disposición para el desempeño e interpretación y, por lo tanto, como actividades cognoscitivas abiertas al futuro y a lo inesperado» (Garduño y Guerra, 2010, p. 77). De acuerdo con este autor (Chomsky, 1995),

La competencia lingüística es la capacidad que posee todo ser humano de manera congénita de poder hablar y crear mensajes que nunca antes había escuchado, se agrupa en las operaciones gramaticales que tiene interiorizado el individuo y se activan según se desarrolle su capacidad coloquial. Es decir, el lenguaje surge desde dentro del individuo y no desde el ámbito social como sostenía Saussure, lo que significa que tiene un carácter creativo y generativo.

Tobón refiere un enfoque socioformativo en el que retoma el concepto de competencias como

Una actuación integral para realizar actividades y resolver problemas de una determinada área, con idoneidad, integrando el saber ser (actitudes y valores), el saber conocer (conceptos y teorías) y el saber hacer (habilidades, procedimientos y técnicas), todos estos aspectos articulados de forma sistémica y pertinente (2008, p. 21).

Como se observa, esta definición muestra aspectos esenciales en el concepto de competencias, como actuación que requiere siempre de un desempeño en alguna actividad o problema identificable, además de la integración de los saberes que necesariamente se tienen que aplicar para hablar de competencias, pues de lo contrario estaríamos refiriéndonos a capacidades, habilidades y saberes. Todos estos aspectos deben acompañarse de un compromiso ético para que la persona sea responsable consigo misma y con los demás, teniendo como base los valores universales.

A su vez, Perrenoud (2004, p. 11) advierte que las competencias representan «una capacidad de movilizar varios recursos cognitivos para hacer frente a un tipo de situaciones». De esta manera, se puede observar que Perrenoud enfatiza y aporta el concepto de «movilizar información» en el proceso de enseñanza aprendizaje como una manera de plasmar la representación de Piaget sobre la clasificación de los esquemas de acción y, asimismo, compartida con el enfoque del aprendizaje fundado en la resolución de problemas. En el fondo, su planteamiento es una fuerte crítica al aprendizaje memorístico que ha promovido la educación tradicional.

Para Denyer et al. (2007, p. 16), por su lado, las competencias son «una prescripción abierta que implica la capacidad de afrontar una situación compleja, con la intervención de varios saberes». En este caso, es necesario que una persona que enfrenta cierta situación pueda reconstruir en ese contexto el conocimiento, inventar algo, proponer una solución o tomar decisiones. Esta visión, vinculada con el enfoque de corte constructivista, refiere una acción responsable y autorregulada, esto es, que de manera consciente hace el individuo, por lo que involucra no solo un saber hacer, sino también un saber ser.

Por su parte, los críticos del enfoque por competencias, como Díaz Barriga Arceo y Hernández Rojas (2010, p. 15), sostienen que

Para enseñar competencias no basta con enseñar referenciales o listados de competencias e insertarlas en el currículo, tampoco con la transmisión de conocimientos o la automatización de procedimientos. Para enseñar competencias se requiere crear situaciones didácticas que permitan enfrentar directamente a los estudiantes con las tareas que se esperan resuelvan.

De esta manera, los autores insisten y coinciden en que la enseñanza basada en el enfoque por competencias adolece de una falta la construcción teórica y conceptual del término. Díaz Barriga (2006) cuestiona este enfoque al señalar que «es un disfraz de cambio y no una alternativa real», crítica que el educador Gimeno Sacristán (2008, p. 57) comparte al afirmar que lo único novedoso que aportan las competencias es un nuevo lenguaje o jerga, «una técnica convertida en una ideología fácil de echar raíces en terrenos baldíos».

Con esta recapitulación del término competencias queda manifiesta la polisemia del concepto apuntada desde el principio, pues no hay un término único y de aceptación general. De las explicaciones que se han dado al respecto destacan que es un campo joven de estudio o que la definición del concepto depende desde el enfoque que se estudie o aplique. En este aspecto, conviene aclarar que las competencias se abordan en la educación y en el área laboral desde distintos enfoques. Gonczi y Mertens (citados en Navío, 2005), por ejemplo, identifican tres enfoques en los que pueden integrarse las diversas definiciones de competencia que se han vertido: para el primero, estos son el conductista, el genérico y el integrado, en tanto que los señalados por

Mertens son el conductista, el funcional y el constructivista. En la tabla 3.1 se describe cada uno.

Tabla 3.1. Enfoques de las competencias, según Gonzi y Mertens

Enfoques de Gonzi	Enfoques de Mertens
<i>Conductista:</i> entiende la competencia como conductas asociadas a tareas concretas. Se relaciona con la ejecución satisfactoria	<i>Conductista:</i> parte de la persona que hace bien su trabajo de acuerdo con los resultados esperados y define el puesto en términos de las características esperadas de ella
<i>Genérico:</i> centra su atención en las características del individuo, cruciales para una actuación específica. Considera aspectos que no se consideran en el enfoque conductista, como conocimientos, capacidades, habilidades, actitudes, etcétera	<i>Funcional:</i> centra su atención en describir el puesto o la función atendiendo a elementos de competencia con criterios de evaluación que indican los niveles mínimos requeridos
<i>Integrado:</i> intenta vincular el enfoque de los atributos generales con el contexto en que estos se ponen en juego	<i>Constructivista:</i> plantea que la competencia se construye no solo a partir de la función que nace en el mercado, sino también a partir de la persona (sus objetivos y posibilidades)

Fuente: Retomado de Navío (2005).

Tobón (2008), por su parte, identifica no tres, sino cuatro enfoques de las competencias, los cuales son definidos en la tabla 3.2 y precisa, además, la epistemología en la que están fundamentados. Como se aprecia, conserva los tres enfoques señalados por Mertens y agrega uno al que denomina socioformativo complejo (ESC).

Tabla 3.2. Enfoques de las competencias, según Tobón

Enfoque	Definición	Epistemología
	Asume las competencias como:	
Conductual	Comportamientos clave de las personas para la competitividad de las organizaciones	Empírico-analítica Neo-positivista
Funcionalista	Conjuntos de atributos que deben tener las personas para cumplir con los propósitos de los procesos laborales/profesionales, enmarcados en funciones definidas	Funcionalismo
Constructivista	Habilidades, conocimientos y destrezas para resolver dificultades en los procesos laborales/profesionales, desde el marco organizacional	Constructivismo
Socioformativo o complejo	Procesos complejos de desempeño ante actividades y problemas con idoneidad y ética, buscando la realización personal, la calidad de vida y el desarrollo social y económico sostenible y en equilibrio con el ambiente	Pensamiento complejo

Fuente: Retomado de Tobón y Tobón, 2008.

El enfoque socioformativo, también conocido como sistémico-complejo, es posible concretarlo en un modelo en el que se incluyen tres componentes básicos: problemas, competencias y criterios, sin dejar de lado la pertinencia y la integralidad del desempeño humano ante los problemas. Según Tobón, este enfoque representa la

alternativa porque da prioridad a la formación integral de las personas, además de que las competencias se abordan desde el proyecto ético de vida, con seres humanos emprendedores y competentes, enlazando la práctica con el conocimiento, la reflexión y la ética. Los principios bajo los cuales se normalizan las competencias en este enfoque son cinco:

1. Las competencias se determinan a partir de identificar los problemas sociales, profesionales y disciplinares, presentes o del futuro.
2. Los problemas se asumen como retos que a la vez son la base para orientar la formación.
3. Cada competencia se describe como un desempeño íntegro e integral, en torno a un para qué.
4. En cada competencia se determinan criterios con el fin de orientar tanto su formación como evaluación y certificación.
5. Los criterios buscan dar cuenta de los diferentes saberes que se integran en la competencia. Es así como se tienen criterios para el saber ser, criterios para el saber conocer y criterios para el saber hacer (Tobón, op. cit., p. 13).

Sobre las competencias, Díaz Barriga (2011, pp. 6-18) identifica seis escuelas de pensamiento o enfoques, algunos de los cuales se conectan en ciertos aspectos (el laboral y conductual, por ejemplo), pero otros son claramente contrapuestos (el conductista y el socioconstructivista). Se presenta una descripción general de cada uno:

1) *Enfoque laboral*. Incluye la noción de flexibilidad y capacidad de resolver situaciones, sin recurrir a un patrón de comportamiento establecido. Un tema clave para comprender este enfoque es la aceptación de que las normas de competencia se definen a partir de consultas o encuestas realizadas a empleadores, ya sea organismos representativos o grupos intersectoriales.

2) *Enfoque conductual*. Se vincula de manera estrecha al enfoque laboral y propone que una competencia se formule con un verbo, una conducta o desempeño y las condiciones de ejecución que permiten su evidencia. Así visualizadas, las competencias suponen un retorno de la

teoría de los objetivos conductuales a la educación, cuyo debate se remonta a la pedagogía estadounidense de principios del siglo veinte.

3) *Enfoque etimológico*. Se trata de un enfoque marginal en el que se defiende que el tema de las competencias está alejado de las políticas globales, planteando que el término tiene una larga historia en el desarrollo de la humanidad.

4) *Enfoque funcional*. Defiende que todo lo que se aprende debe tener una utilidad inmediata. Lo representan los trabajos del programa de evaluación internacional denominado *Program International for Student Assessment* (PISA) que ha impulsado la OCDE desde principios del siglo veintiuno.

5) *Enfoque socioconstructivista*. Surge a partir de establecer articulaciones entre el constructo competencia y la línea vygotskiana del constructivismo. Tales articulaciones pueden agruparse en tres tendencias claras: (a) reconocer el papel del sujeto en la construcción de su conocimiento, (b) el aprendizaje situado-aprendizaje en contexto, y (c) el reconocimiento de la necesidad de graduar, de acuerdo con la complejidad intrínseca de la construcción del conocimiento, cada proceso de aprendizaje.

6) *Enfoque pedagógico-didáctico*. Las preguntas se orientan al campo de cómo organizar y gestionar el aprendizaje para generar una articulación diferente entre el mundo real y lo que aprende un estudiante, entre lo que se propone aprender y el deseo del alumno, y así lograr un encuentro entre el proyecto de enseñanza construido desde el docente con el proyecto de aprendizaje desarrollado por el alumno.

Con lo expuesto, importa subrayar que el debate actual sobre las competencias en el campo educativo muestra que en su corta trayectoria se han generado diversas tendencias, cuyo reconocimiento es una condición para entender las dificultades que este enfoque ha tenido y tiene para su aplicación, no solo por los expertos en el campo del currículo, sino también por los docentes, quienes son los encargados, finalmente, de llevar al plano de la realidad los planteamientos formales que se hacen en los programas de estudio.

No se trata –importa decirlo– de llegar a ningún consenso, pero sí de que quienes se desempeñan en el campo de la educación (docentes,

diseñadores curriculares, planificadores educativos, etc.) tengan conciencia de que la educación que se promueve desde el constructo de las competencias es vista a través no de una, sino de muchas miradas, pues no hay que olvidar que en la educación, como en cualquier otro ámbito de lo social, luchan y se confrontan intereses de grupos de poder que buscan imponer su ideología y su modelo de sociedad y de mundo. Sin embargo, como afirma Díaz Barriga, analizar y reflexionar sobre lo que representan estos distintos enfoques de las competencias «Será de gran ayuda para buscar las estructuras que mejor reflejen los intereses de la educación y derivar la construcción de estrategias de aprendizaje significativas y acordes a esta perspectiva» (op. cit., p. 4).

De nuestra parte, y con fundamento en el debate teórico-conceptual visto, es posible definir las competencias educativas como el conjunto de conocimientos teóricos y reflexivos que, acompañados de elementos afectivos, sociales, sensoriales y éticos, permiten al alumno llevar adecuadamente una tarea y resolver problemas en un contexto determinado. Es decir, se considera que no es posible concebir y aplicar las competencias sin teoría, reflexión y ética, pues ello las convertiría en una actividad instrumental, ajena al proceso educativo integral, además de que en el proceso de enseñanza aprendizaje el contexto cobra relevancia; tanto maestros, directivos, padres de familia y sociedad tienen que comprometerse y participar en este proceso educador para lograr este fin.

3.5.2 Competencias comunicativas

Para efectos de esta investigación, entenderemos por competencias comunicativas a la capacidad de las personas para integrar y realizar adecuadamente el proceso de comunicación oral y escrita, con base en la movilización de recursos cognitivos que permitan afrontar una situación con la intervención de varios saberes: teoría, actitudes, valores, habilidades y procedimientos.

Es decir, las competencias comunicativas tienen que ver con la expresión verbal y no verbal, pero implican mucho más que hablar y redactar coloquialmente. La competencia comunicativa es «alcanzar una expresión lúcida, que consiste en usar palabras (por escrito u

oralmente) con claridad, con orden, con coherencia, con énfasis debidos, con vivacidad y poder de persuasión». (Peñaloza, 2003, p. 63).

Entonces, con este criterio, Peñaloza (op. cit.) deja claro que cualquier persona puede expresarse, aunque defectuosa o impropiamente, para una comprensión elemental, e incluso puede haber comprensión aun cuando la expresión es confusa o incorrecta y con palabras necesarias ausentes, pero quien desarrolla la competencia comunicativa lo hace de manera fluida, transparente y convincente.

Al hacer un análisis teórico del concepto competencias comunicativas, se advierte que en esta definición se han incluido aspectos relacionados con lo lingüístico y lo pragmático, pero se ha tratado insuficientemente el aspecto interactivo y social de esta área.

En este devenir histórico encontramos que el término «communicative competence» fue acuñado por Dell Hymes (1971) para referirse a la habilidad de los hablantes nativos para usar los recursos de su lengua de manera que no fueran lingüísticamente correctos, sino también socialmente apropiados. Para este autor las competencias comunicativas son un conjunto de conocimientos que permiten a las personas utilizar el lenguaje como instrumento de comunicación en un contexto social determinado; para ello, relaciona conocimiento con uso y actuación.

En palabras de Hymes (citado por Llobera et al., 1995, p. 105), la competencia comunicativa se relaciona con saber «cuándo hablar, cuándo no, y de qué hablar, con quién, cuándo, dónde, en qué forma»; es decir, se traduce en la capacidad de formar enunciados que no solo sean gramaticalmente correctos, sino también socialmente apropiados. Con su modelo de competencia comunicativa, Hymes afirmaba que para hablar una lengua correctamente no solo se necesita aprender su vocabulario y gramática, sino también el contexto.

Este autor, estudioso de la lengua en los años sesenta, desarrolló una teoría adecuada del uso de la lengua, a partir de la integración entre teoría lingüística, comunicativa y cultural; para ello, propuso cuatro criterios para describir las formas de comunicación, cuya aplicación a una determinada expresión permiten establecer:

- a) Si es formalmente posible (y en qué medida lo es); si se ha emitido siguiendo unas determinadas reglas, relacionadas tanto con la gramática de la lengua como con la cultura de la comunidad de habla.
- b) Si es factible (y en qué medida lo es), en virtud de los medios de actuación disponibles; si las condiciones normales de una persona (en cuanto a memoria, percepción, etc.) permiten emitirla, recibirla y procesarla satisfactoriamente.
- c) Si es apropiada (y en qué medida lo es) en relación con la situación en la que se utiliza; si se adecua a las variables que pueden darse en las distintas situaciones de comunicación.
- d) Si se da en la realidad (y en qué medida se da); si una expresión que resulta posible formalmente, factible y apropiada, es efectivamente usada por los miembros de la comunidad de habla. En efecto, según Hymes, «puede que algo resulte posible, factible, apropiado y que no llegue a ocurrir» (Hymes citado por Llobera et al., 1995, pp. 105- 129).

Otro antecedente histórico de las competencias comunicativas lo encontramos en el lingüista americano Chomsky, quien presentó la división entre competencia y actuación lingüística para explicar que la competencia es el conocimiento teórico de la lengua y la actuación es el uso real de la lengua en la cotidianidad. Con esta dicotomía, Chomsky (1972) allana el camino para lo que hoy día se conoce como competencia y desempeño en la educación basada en competencias.

Entonces, para Chomsky la competencia equivalía a las reglas lingüísticas que pueden generar frases gramaticalmente correctas y la actuación con la aplicación de dichas frases en el discurso. Sin embargo, en 1980 Chomsky aclararía que no todos los aspectos relacionados con la lengua incluían una actuación y con ello reconocería que, además de la competencia gramatical, también existe la competencia pragmática referida al «conocimiento de las condiciones y modo de uso apropiado de la lengua conforme a varios fines» (Chomsky, 1980, p. 224).

El mérito del análisis de Chomsky reside, por tanto, en la diferenciación entre competencia y actuación para referirse al conocimiento y uso de

la lengua. Con ello demostraba que «el lenguaje es más que una colección de símbolos; constituye un sistema organizado y generativo que se adquiere y se controla como conjunto de reglas para la formulación de expresiones orales, interpretables y aplicables» (Fernández, 2001, p. 264).

La conceptualización de competencias comunicativas posteriores a la de Chomsky e Hymes continuó siendo el eje de análisis de muchos autores y autoras de diferentes áreas de las ciencias sociales, pedagógicas y psicológicas, que destacan la necesidad del uso adecuado de la lengua. Estos principios y contribuciones se retoman a continuación de manera cronológica (Bermúdez y González, 2011, pp. 95- 110).

- a) *Emilio Ortiz (1997)*. Concibe la competencia comunicativa como la capacidad del maestro para establecer una comunicación efectiva y eficientemente óptima (con sus alumnos), al desarrollar en su personalidad un estilo de comunicación flexible y lograr resultados educativos deseados. Han sido tratadas como habilidades comunicativas: la lectura, la expresión oral y escrita y la observación. Dicho autor en sus trabajos describe tres etapas para el desarrollo de competencias comunicativas y elabora un conjunto de exigencias a la personalidad del maestro para ser competente comunicativamente e influir positivamente en el desarrollo de estas en los educandos.
- b) *Canale y Swain (1980)*. Al identificar las dimensiones de la competencia comunicativa apuntan hacia el aspecto verbal y pragmático, pues tienen en cuenta el conocimiento de las estructuras lingüísticas, la adecuación de su uso a las exigencias del contexto, la estructuración coherente del discurso y el empleo de estrategias efectivas para iniciar, desarrollar y finalizar la comunicación. Integran en el concepto de competencia comunicativa «los conocimientos y habilidades necesarios para lograr una comunicación eficiente, de modo que integran dos componentes que en Chomsky y en Hymes habían aparecido desligados.

- c) *Mainueneau (1984)*. Se opone al concepto chomskyano de competencia lingüística y formula su concepto de competencia interdiscursiva, que define desde la teoría de la enunciación como el dominio que poseen los enunciadores de un discurso, que les permite producir y entender enunciados de conformidad con una formación discursiva y reconocer los enunciados compatibles e incompatibles con ella.
- d) *Caridad Cancio (1998)*. Define la competencia comunicativa como aquella que comprende lo gramatical, pero también actitudes, valores y motivaciones referentes a la lengua, a sus rasgos y usos, e integra actitudes para la interrelación de la lengua con otros códigos de la conducta comunicativa.
- e) *Castillo Mercado (2000)*. Centra su interés en el desarrollo de la competencia comunicativa, entendida como la capacidad de comprender un amplio y rico repertorio lingüístico dentro de la actividad comunicativa en un contexto determinado. Implica el conocimiento del sistema lingüístico y de los códigos no verbales y de sus condiciones de uso en función de contextos y situaciones de comunicación.
- f) *Cot (2000)*. Seguidor de los criterios de Canale y Swain, a partir del concepto de interacción define el concepto de competencia pragmática y declara como dimensiones de esta: la sociolingüística, la textual y la estratégica, en las cuales está presente el componente interactivo.
- g) *Charaudeau (2001)*. Elabora un modelo que consta de tres niveles, con tres tipos de competencias correspondientes para el sujeto: competencia situacional, competencia discursiva y competencia semiolingüística. La primera exige que todo sujeto que se comunica esté apto para construir su discurso en función de la identidad de los protagonistas del intercambio, de su finalidad, su propósito y circunstancias materiales que lo rodean. La segunda exige de cada sujeto que se comunica e interpreta que sea capaz de manipular (yo)-reconocer (tú) las estrategias de puesta en

escena que se desprenden de las necesidades inherentes al marco situacional y la última postula que todo sujeto que se comunica e interpreta pueda manipular-reconocer la forma de los signos, sus reglas combinatorias y su sentido, sabiendo que se usan para expresar una intención de comunicación, de acuerdo con los elementos del marco situacional y las exigencias de la organización del discurso. Este tipo de competencia comprende tres niveles que implican cada uno: saber-hacer en términos de composición del texto, saber-hacer en términos de construcción gramatical y saber-hacer relativo al uso adecuado de las palabras y el léxico.

- h) *El Consejo de Europa (2001)*. Analiza la competencia comunicativa en tres componentes: sociolingüístico (aspectos socioculturales o convenciones sociales del uso del lenguaje), lingüístico (abarca los sistemas léxico, fonológico, sintáctico y las destrezas y otras dimensiones del lenguaje como sistema) y pragmático (la interacción por medio del lenguaje, así como todos los aspectos extra y paralingüísticos que apoyan la comunicación), cada uno de los cuales consta de tres elementos: unos conocimientos declarativos («Conceptos»: un Saber), unas habilidades y destrezas («Procedimientos»: un Saber Hacer) y una competencia existencial («Actitudes»: un Saber Ser).
- i) *Forgas (2003)*. Señala que el talento comunicativo requiere de un determinado nivel de desarrollo de la inteligencia para saber, saber hacer y saber actuar, que no es bajo, ni necesariamente excepcional. Por ello, plantea que en la actualidad las competencias comunicativas forman parte de las competencias profesionales.
- j) *Romeú (2004)*. Define las competencias comunicativas como «una configuración psicológica que integra las capacidades para interactuar en diversos contextos socioculturales con diferentes fines y propósitos». Se articulan así los procesos cognitivos y

metacognitivos, el dominio de las estructuras discursivas y la actuación sociocultural del individuo.

A más de cuarenta años transcurridos desde que Hymes y Chomsky estudiaron las competencias comunicativas, este concepto ha sufrido revisiones y cambios que son consecuencia de las ideas originales y lo cual ha propiciado que hay un acuerdo para definir las como el

[...] conjunto de conocimientos y habilidades que un hablante debe haber adquirido a lo largo de su vida para enfrentarse a una situación comunicativa concreta, y a la capacidad de afrontar con éxito los múltiples condicionantes de la comunicación (Mendoza y Cantero 2003, p. 43).

Con esta definición de Mendoza y Cantero (op. cit.), tomamos como referente las palabras «afrontar con éxito» para aclarar que los conocimientos de la gramática, de la lingüística y de la propia teoría de la comunicación no dan a nadie competencia comunicativa. Son análisis teóricos de la lengua y de la comunicación. En sí, las competencias comunicativas, al igual que las competencias laborales o empresariales, requieren del ejercicio y la experiencia continua, hasta lograr la práctica necesaria. Entonces, no solo se trata de conocer la estructura u organización de la lengua, sino el uso persistente de la lengua bajo la guía de un maestro, lo que otorga la competencia comunicativa y que permite una expresión eficaz y aceptable en un contexto determinado.

Las competencias comunicativas son el eje básico en las personas jóvenes y adultos que participan en los talleres de alfabetización con el objetivo de adquirir las destrezas fundamentales de la comunicación oral y escrita, que son hablar y entender, escribir y leer. Entre las competencias comunicativas adquiere relevancia el concepto habilidad comunicativa a la que Berlo (1978) se refiere al puntualizar que «cuando hablamos, debemos saber cómo pronunciar nuestras palabras, cómo gesticular e interpretar los mensajes que recibimos y cómo alterar nuestros propios mensajes a medida que hablamos» (p. 91).

Debido a que en la alfabetización de jóvenes y adultos el objetivo es que las personas logren las competencias comunicativas orales y escritas en un nivel inicial –que tengan conocimientos de la lengua y la

habilidad para utilizarla en un contexto comunicativo específico—, entonces resulta conveniente distinguir algunas diferencias entre la lengua oral y escrita para tener claro las destrezas o habilidades comunicativas que se ponen en juego en un proceso comunicativo (tabla 3.3).

Tabla 3.3. Diferencias entre la lengua oral y escrita

Lenguaje oral	Lenguaje escrito
Se realiza en presencia actuante de los interlocutores y hay estímulos y respuestas enlazadas	No se realiza en presencia del lector y por lo cual no hay un estímulo respuesta inmediato; implica un mayor espacio temporal
Comunicación espontánea. El emisor puede rectificar, pero no borrar lo que ha dicho; por su parte, el receptor está obligado a comprender el texto en el momento de la emisión y tal como se emite.	Comunicación elaborada. El emisor puede corregir y rehacer el texto sin dejar rastros ni huellas
En la realización oral utilizamos las palabras, junto a la entonación, los gestos, la mímica, las modulaciones de la voz, el tono o énfasis cuando lo creemos oportuno	En el código escrito, las palabras y los signos de puntuación poseen dificultades para sustituir la entonación, los gestos, las pausas más o menos significativas y los matices de ritmo, musicalidad, etc., que enriquecen y complementan a los demás elementos
En el discurso oral se dan repeticiones y se usan constantemente muletillas, interjecciones, exclamaciones, con bastante flexibilidad y aceptación general	En el escrito, sin embargo, no son correctas las repeticiones ni el uso constante de interjecciones, exclamaciones y muletillas

La sintaxis queda rota muchas veces en la conversación y se usan con mayor libertad la morfología y la semántica

El lenguaje oral es universal

El que habla tiene poco tiempo para reflexionar y, por tanto, puede ser poco preciso y adolecer de total concisión

La lengua oral tiene carácter temporal

En la escritura se exige el uso correcto de la sintaxis y una mayor precisión léxico-semántica

La lengua escrita no lo es

El que escribe, tiene tiempo suficiente para reflexionar y, por tanto, puede ser más conciso y expresarse con precisión

La lengua escrita tiene carácter espacial

Fuente: Tomado de Cassany et al. (1994, pp. 90-91).

Como se observa, las competencias comunicativas implican el desarrollo de las habilidades relacionadas con el lenguaje oral y escrito, los cuales tienen características diferentes que se deben tomar en cuenta en los procesos de enseñanza aprendizaje para la alfabetización de personas; además, por el desconocimiento o confusión que se tiene, algunas veces cuando se elaboran programas de estudio o se llevan estos mismos a la práctica pedagógica, conviene entonces reseñar las conceptualizaciones de leer y escribir, las cuales elaboramos siguiendo a Roca et al. (1995), quien a su vez parte de la revisión de sus ideas tomando como base a autores, como Chomsky y Ferreiro.

La lectura se define como un proceso de coordinación de diversas informaciones encaminadas a obtener información que se buscaba o esperaba encontrar. La lectura no consiste solo en descifrar un código para pasar después a la comprensión. La escritura, por su parte, es un sistema de representación con sus propios elementos y características; es decir, el lenguaje escrito no es el lenguaje oral transmitido por escrito, sino una variedad del lenguaje que dispone de medios y características propios y se utiliza en situaciones distintas, según las diferentes funciones de la comunicación.

En las competencias comunicativas para la alfabetización de adultos, leer se define como

Comprender lo que está escrito en un texto, una gráfica o una imagen y darle un significado de acuerdo con lo que la persona ya sabe, conoce o vive cada día. Leer también significa relacionarse con un texto, es decir, establecer una especie de diálogo o plática con el autor del texto: qué dice, por qué lo dice, para qué lo dice (Pérez et al., 2006, p. 41).

También en esta misma investigación y área educativa, la escritura se entiende como «Expresar y comunicar pensamientos, deseos, opiniones, críticas o emociones, registrar y organizar la información, y dejar constancia perdurable de lo que se sabe o se investiga» (op. cit., p. 43). Por ello, en la práctica pedagógica se recomienda a los adultos que para escribir mejor tomen en cuenta las siguientes recomendaciones:

- a) Antes de escribir, piensa en la persona a quien quieres decir algo, define cuál es tu intención o propósito y el tipo de texto que vas a producir; reflexiona sobre lo que quieres escribir y ordena tus ideas.
- b) Cuando escribas, busca la mejor manera de expresar tus pensamientos, ideas, deseos, opiniones, utilizando frases cortas y directas.
- c) Finalmente, revisa el texto o escrito, corrígelo hasta que tengas una versión que te parezca satisfactoria (op.cit., p. 44).

Con estas definiciones y recomendaciones, se puede concluir que la alfabetización de personas jóvenes y adultos tiene como objetivo el despliegue del lenguaje oral y escrito para lograr en los alfabetizados y alfabetizadas el dominio de las competencias comunicativas, es decir, a su capacidad integrada por conocimientos, habilidades, actitudes y valores que permiten a estas personas utilizar eficazmente y de manera apropiada la lengua con diferentes funciones y en situaciones de un contexto determinado.

Respecto a la evaluación de las competencias comunicativas, vale la pena recordar las recomendaciones de Peñaloza (2003), quien destaca la importancia de olvidarse de la obsesión por evaluar todo y a cada momento; cada una de las tareas asignadas –señala– debe dar lugar a una calificación parcial, pero como simultáneamente hay la

observación y la opinión del docente que estimula los aciertos y que señala los defectos para mejorarlos, el afán de retroalimentación se encuentra presente en todo instante. La nota final es sencillamente el promedio de todas las notas parciales. No hay necesidad de exámenes de ningún tipo. El promedio final refleja con bastante exactitud el trabajo real de cada estudiante a lo largo de las semanas que dura el ciclo académico.

Entonces, la evaluación de las competencias comunicativas es permanente. Cada tarea de redacción, cada lectura y conversación sobre la misma, cada ejercicio de expresión oral y escrita dan origen a una constante labor de guía y de la corrección a los errores, a un acompañamiento y orientación de fallas, en el ánimo de ir poco a poco mejorando la expresión de los educandos.

Enfoque metodológico

4.1. Tipos de investigación

EN el ámbito de la metodología hay diferentes tipos de estudios de acuerdo con su alcance o grado de profundidad. Así, hay investigaciones exploratorias que se realizan para conocer de manera general algo sobre lo que no se ha investigado aún, o sobre lo que existen muy pocos datos, por lo que su finalidad es aportar una primera mirada del fenómeno estudiado. «Los estudios exploratorios generalmente identifican tendencias, relaciones potenciales entre variables y establecen la «pauta o bases» para investigaciones posteriores rigurosas» (Dankhe, 1986, p. 412).

Sin embargo, con mucha frecuencia, el propósito del investigador consiste en describir situaciones y hechos, esto es, investigar qué y cómo se manifiestan determinado fenómeno a este tipo de investigación se le conoce como descriptiva que de acuerdo con Danke (1989, citado por Hernández, Fernández y Baptista, 2003, p.117) «Los estudios descriptivos buscan especificar las propiedades, características y perfiles importantes de personas, grupos, comunidades o cualquier otro fenómeno que se someta a un análisis».

Otros estudios tienen la finalidad central de explicar cómo es o cómo funciona un fenómeno. A este tipo de estudio se les llama explicativos, los cuales, más allá de describir el fenómeno, se concentran en estudiar las causas o los efectos de un determinado hecho por medio de la prueba de hipótesis. «En estas investigaciones son muy importantes “los nexos de causalidad”, que no son otra cosa que explicaciones basadas en entender qué factores causan o producen qué tipo de hechos» (Orozco y González, 2012, p. 38).

En síntesis, y de acuerdo con su finalidad, diríamos que la investigación «Alfabetización de adultos: claroscuros de mujeres alfabetizadas en un contexto rural adverso» es de tipo descriptiva- explicativa, ya que la finalidad fue describir y explicar el proceso de alfabetización llevado a cabo por el Instituto Sinaloense para la Educación de los Adultos en una comunidad.

4.2 Enfoques de la investigación: cuantitativo y cualitativo

En este trabajo se eligió el enfoque mixto de investigación por considerar que las características del estudio así lo requerían. El método cuantitativo nos permitió obtener y catalogar los datos sociodemográficos de los sujetos de la investigación; asimismo, el enfoque cualitativo nos proporcionó información que no hubiera sido posible obtener de otra manera sobre las diversas problemáticas que padecen las mujeres objeto de estudio. En ese sentido, se eligió la entrevista semiestructurada que se caracteriza por ser abierta, no directiva, en la cual generalmente se utiliza una guía donde el entrevistador tiene la posibilidad de introducir preguntas adicionales para obtener mayor información sobre algunos tópicos no contemplados (Hernández, Fernández y Baptista, 2003).

Para hacer la entrevista, se atendieron las recomendaciones de Martínez (1998, pp. 65-68), quien propone tomar en cuenta los siguientes puntos:

- a) Contar con una guía de entrevista, con preguntas agrupadas por temas o categorías, con base en los objetivos del estudio y la literatura del tema.
- b) Elegir un lugar agradable que favorezca un diálogo profundo con el entrevistado y sin ruidos que entorpezcan la entrevista y la grabación.
- c) Explicar al entrevistado los propósitos de la entrevista y solicitar autorización para grabarla o videograbarla.
- d) Tomar los datos personales que se consideren apropiados para los fines de la investigación.
- e) La actitud general del entrevistador debe ser receptiva y sensible, no mostrar desaprobación en los testimonios.

- f) Seguir la guía de preguntas de manera que el entrevistado hable de manera libre y espontánea; si es necesario, se modifica el orden y contenido de las preguntas acorde al proceso de la entrevista.
- g) No interrumpir el curso del pensamiento del entrevistado y dar libertad de tratar otros temas que el entrevistador perciba relacionados con las preguntas.
- h) Con prudencia y sin presión invitar al entrevistado a explicar, profundizar o aclarar aspectos relevantes para el propósito del estudio (op. cit, 65- 68).

4.3 Estudio de caso

La selección de la muestra se determinó de forma intencional o basada en criterios, los cuales, de acuerdo con Martínez (2006, p. 12), son «considerados necesarios o altamente convenientes para tener una unidad de análisis con las mayores ventajas con los fines que persigue la investigación» obteniendo mediante la selección un grupo típico de estudio. La muestra estuvo integrada por 14 mujeres mayores de 15 años que fueron alfabetizadas por el Instituto Sinaloense para la Educación de los Adultos de la comunidad de Villa Benito Juárez del municipio de Navolato.

En este caso, se seleccionó la comunidad de Villa Benito Juárez porque en ese lugar el ISEA había implementado recientemente el programa de alfabetización. De esta manera, se pudieron analizar con evidencia, a través del método científico, resultados educativos inmediatos del instituto, y con ello evitar sesgos en la investigación por estudiar a personas alfabetizadas que por falta de práctica o no seguir estudiando volvieron al analfabetismo por desuso u olvido; y por último se eligieron solo a las mujeres alfabetizadas del taller y se excluyeron a los hombres, ya que el interés de esta investigación fue la alfabetización femenina.

De igual forma, se aplicó una entrevista semiestructurada a la facilitadora del taller (anexo 3); el instrumento incluyó el testimonio de la facilitadora sobre las características de las participantes del círculo de estudio, las potencialidades de las estudiantes, los temas de interés y

desinterés de las neoalfabetizadas, su opinión respecto al material de apoyo y la problemática para alfabetizarse de las participantes.

Se utilizó un test de lectura y escritura (anexo 4) para conocer el nivel de sus competencias comunicativas, a través del testimonio escrito que consideró la competencia de las participantes en la escritura de su nombre completo, el escrito de una carta para un familiar, lectura y comprensión de un breve texto y la resolución de dos problemas de cálculo básico.

Se recurrió también al análisis de contenido, definido por Krippendorff como

[...] el conjunto de métodos y técnicas de investigación destinados a facilitar la descripción e interpretación sistemática de los componentes semánticos y formales de todo tipo de mensaje, y la formulación de inferencias válidas acerca de los datos reunidos (1990, p. 11).

En este sentido, se describieron y analizaron los componentes didácticos «La palabra» y «Matemáticas para empezar» del programa alfabetizador del ISEA, así como algunos acuerdos en materia de alfabetización publicados en el *Diario Oficial de la Federación* y los planes estatales de desarrollo en Sinaloa en los periodos 1999-2004, 2011-2016 y 2017-2021.

4.4 Villa Benito Juárez: su contexto geográfico y poblacional

La sindicatura de Villa Benito Juárez, Navolato, conocida también como Campo Gobierno, de poco más de 26 mil habitantes, es una de las poblaciones de Sinaloa que presenta los dos extremos de la vida económica y social, con todos sus contrastes de desarrollo y pobreza.

Considerado como el ‘corazón agrícola’ del valle de Culiacán, por reunir la mayor extensión de tierras bajo el sistema de riego para el cultivo de granos, y de invernaderos para la horticultura protegida, cuya producción está destinada al mercado de Estados Unidos, es también uno de los sitios donde aún no llegan en su totalidad los servicios básicos elementales, como agua potable y drenaje.

La razón de este atraso es que Villa Benito Juárez se fundó alrededor de los campos agrícolas por la afluencia de trabajadores migrantes

provenientes del sur del país que se quedaron a radicar permanentemente en Sinaloa, y si bien es ya una sindicatura de regular tamaño, su particularidad es que se encuentra aislada de los municipios más cercanos, que son Culiacán y Navolato, lo que la excluye geográficamente de formar parte de zonas conurbadas que le permitan un acceso más rápido a los servicios básicos que requiere una población.

Su atraso se torna más evidente, porque aunado a estas carencias en infraestructura urbana, sus habitantes padecen un nivel de vida precario, cuya mayor expresión se muestra en que es uno de los lugares con mayor porcentaje de analfabetismo en Sinaloa, con más de 2 mil 600 personas mayores de 15 años de edad que no saber leer ni escribir, equivalente al 10% de la población.

Comprendido el desarrollo no solo como un índice de progreso económico, sino de bienestar social de la población, el analfabetismo representa un lastre en el mejoramiento de la calidad de vida de sus habitantes, porque los sume en un círculo vicioso de bajas expectativas y los encadena al trabajo físico en el surco del campo, cuyo único horizonte es el pago del jornal conforme a su capacidad de recolección.

Pudiera pensarse que esta condición social afecta a todos los analfabetas de Villa Benito Juárez por igual, pero en realidad tiene mayores repercusiones entre las mujeres, no solo porque son más entre el total de personas que no saben leer ni escribir, sino porque desde niñas son marginadas de acudir a la escuela para que se hagan cargo de las labores en el hogar, ante la ausencia de padres que acuden a trabajar al campo.

En las entrevistas semiestructuradas en el trabajo de campo de la presente investigación se detectó como común denominador entre las familias consultadas que acostumbraban mandar a los niños varones a la escuela, pero dejaban a las niñas en las casas para que apoyaran con la limpieza y la alimentación, lo que de entrada explica una de las causas de por qué las mujeres sean mayoría entre la población analfabeta.

Además, si la familia va creciendo el relevo de responsabilidades para la mujer no le representa ningún beneficio, porque al haber más niñas que se incorporan a las labores domésticas, las que dejan de hacerlo no

son enviadas a la escuela aun cuando hayan rebasado su edad escolar, sino que pasan a las labores del campo para seguir aportando al sostén de la familia esta vez junto con sus padres.

Es en la edad adulta cuando estas mujeres han tenido la oportunidad de recibir la alfabetización mediante los cursos que lleva a Villa Benito Juárez el Instituto Sinaloense de Educación para los Adultos (ISEA) en horarios flexibles que les permiten seguir combinando su trabajo en el campo y sus responsabilidades en la atención del hogar, de maridos y de hijos.

Así como en su niñez, estas mujeres siguen esforzándose doblemente porque además de las clases presenciales que tienen que llevar en el Centro de Bachillerato Técnico y Agropecuario (CEBETA) dos días a la semana, deben dedicar tiempo en sus casas para cumplir con sus tareas y hacer los ejercicios de escritura y lectura, porque saben que sin la práctica difícilmente podrán asegurar ese conocimiento recibido.

Entre las mujeres consultadas se observa por fortuna otro entorno que puede ser motivador para esta tarea; sus hijos ya saben leer y escribir, y la naturalidad con la que lo hacen puede resultar estimulante para que las mujeres venzan el prejuicio de que es algo difícil o de que su edad no se los permite. Si los niños lo hacen, ellas también pueden hacerlo.

Por otra parte, saber leer y escribir representa para ellas no solo el dominio de esa competencia, con la que pueden salir adelante en sus necesidades de comunicación o incluso de trámites ante dependencias de gobierno, sino que lo ven como una meta de superación personal desde el punto de vista de la revalorización de su condición de ser humano, que les haga perder el miedo y les dé seguridad en su comportamiento.

Es decir, este anhelo de las mujeres en proceso de alfabetización va más allá de cumplir finalmente una tarea pendiente que no pudieron cursar en su niñez, y lo asumen como la oportunidad que tienen para mejorar su vida y de ser más competentes en sus actividades diarias para ir saliendo del círculo vicioso de precariedad y condiciones adversas en la que han tenido que vivir desde su infancia.

Resultados de la investigación

5.1 Resultado de las encuestas

EN el trabajo de campo se aplicaron 14 encuestas a mujeres sinaloenses de la comunidad de Villa Benito Juárez, municipio de Navolato. Esta información estadística nos permitió aproximarnos a la realidad sociodemográfica de las mujeres alfabetizadas por el ISEA, sujetos de estudio de esta investigación.

Para conocer algunas características de las mujeres consideradas en el caso de estudio, se describen aspectos relacionados con su edad, lugar de nacimiento, estado civil, familia y situación laboral.

Gráfica 5.1. Edad de las mujeres alfabetizadas por el ISEA.

Fuente: Elaboración propia.

En la gráfica 5.1 se puede observar que la edad de las mujeres encuestadas oscila entre 19 y 65 años y que el promedio es de 38 años: persiste la característica de mujeres adultas a quienes les tocó vivir su infancia en una época en que la instrucción formal estaba reservada para los varones, o que no había las condiciones familiares y sociales para asistir a la escuela.

Otro aspecto analizado en la encuesta es el lugar de nacimiento de las mujeres alfabetizadas por el ISEA, y en los resultados destaca (gráfica 5.2) que la mayoría proviene del sur de la república mexicana, de zonas rurales donde se presentan los índices de analfabetismo más altos del país. Al analizar la alfabetización desde esta perspectiva, se debe tener en cuenta que de las mujeres encuestadas solo cuatro son de origen sinaloense y el resto proviene de otras entidades, como Guerrero, Oaxaca, Veracruz y Guanajuato, donde el índice de analfabetismo oscila entre el 8 y 16%, muy por arriba de la media nacional, que es del 6.0% (INEGI, 2010).

Gráfica 5.2. Lugar de nacimiento de las mujeres alfabetizadas por el ISEA.

Fuente: Elaboración propia.

Estos datos reiteran la tendencia de la migración femenina hacia otros lugares donde ellas ven un nicho o ‘ventana’ de oportunidad laboral. El caso de la sindicatura de Villa Benito Juárez del municipio de Navolato representa un polo de atracción para muchos inmigrantes, puesto que es una región donde la fuerza de trabajo empleada está ligada a la producción hortícola, y la mayor parte de la mano de obra que se contrata son jornaleros y jornaleras agrícolas de Guerrero, Oaxaca y Puebla.

En relación con el estado civil de las mujeres encuestadas, los datos indican que el 57% son casadas, en tanto que el 29% declaró vivir en unión libre y el resto 14% son divorciadas (gráfica .53). Con los resultados de la encuesta se pudo observar que el mayor porcentaje de mujeres vive con pareja y se declararon dependientes ya sea del marido o concubino, lo que de entrada coloca a estas mujeres de baja escolaridad en una situación de subordinación ante el hombre.

Gráfica 5.3. Estado civil de las mujeres alfabetizadas por el ISEA.

Fuente: Elaboración propia.

Las 14 mujeres estudiadas declararon tener hijos. El promedio es de tres. El rango más alto del número hijos es una mujer alfabetizada que tuvo nueve hijos (gráfica 5.4) y quien expresó que ella tuvo muchos embarazos «porque nunca utilizó ningún método anticonceptivo y además le hubiera dado miedo que dañara su salud».

Gráfica 5.4. Número de hijos de mujeres alfabetizadas por el ISEA.

Fuente: Elaboración propia.

Estas mujeres con muy baja escolaridad carecen de las condiciones económicas para satisfacer sus necesidades básicas de alimentación, vivienda, salud y educación, pero además son ignoradas en campañas de difusión y apoyo, como derechos sexuales y reproductivos.

Respecto a la pregunta ¿a qué edad tuvo su primer hijo?, se pudo comprobar (gráfica 5.5) que más del 70% tuvo su primer hijo antes de los 19 años y solo una de ellas fue madre por primera vez a los 34 años. Entonces, y de acuerdo con el parámetro de la Organización Mundial de la Salud, la mayoría de estas mujeres encuestadas fueron madres adolescentes, lo cual obstruyó sus posibilidades de asistir a la escuela y las orilló a acceder a empleos precarios.

Gráfica 5.5. Edad del primer hijo de las mujeres alfabetizadas por el ISEA.

Fuente: Elaboración propia.

Los indicadores laborales registran que hay una tendencia creciente a la incorporación de la mujer al mundo de trabajo, y desde una visión cuantitativa del caso de estudio de investigación la aseveración se cumple, puesto que más del 90% de las mujeres encuestadas declaró que trabaja y recibe una remuneración por su jornada laboral. Sin embargo, la incorporación laboral de la mujer es desigual en todos los contextos, porque estas mujeres con baja o nula instrucción, efectivamente tienen un empleo, pero debido a sus características escolares están obligadas a aceptar empleos en actividades agrícolas donde la jornada laboral es larga, pesada, de bajo sueldo y sin prestaciones económicas establecidas por la ley.

Como se menciona, las mujeres alfabetizadas por el ISEA en la sindicatura de Villa Benito Juárez trabajan en el campo como jornaleras agrícolas con salarios que no alcanzan a cubrir las necesidades más elementales del grupo familiar, por lo que en muchas ocasiones tienen la necesidad de incorporar al trabajo a varios miembros de la familia para sobrevivir.

Este tipo de situación laboral no es del agrado de las mujeres sinaloenses alfabetizadas, quienes en su mayoría (64%) respondió que no están contentas con su trabajo actual; además, si relacionamos esta información estadística con la edad tenemos que el 29% expresó el gusto por su trabajo (gráfica 5.6), pero son estas mujeres encuestadas las de menor edad (19, 20, 25 y 36 años) las que tal vez ahora tienen la salud y energía suficientes para realizar las pesadas labores del campo, pero que no visualizan que según vaya aumentando su edad tendrán la imperante necesidad de mejores condiciones laborales para el sustento propio y familiar.

Gráfica 5.6. Trabajo remunerado de las mujeres alfabetizadas por el ISEA.

Fuente: Elaboración propia.

Por último, al encuestar a las mujeres alfabetizadas de la comunidad de Villa Benito Juárez del municipio de Navolato acerca de si necesitan leer y escribir en su trabajo actual, el 100% de las que trabajan respondió que sí.

Resultan significativas las respuestas anteriores, ya que estas mujeres incorporadas al mercado laboral reflejan sus aspiraciones de ascenso en su trabajo, ya que señalaron que con las habilidades de la lectura y

escritura podrían trabajar como «apuntadoras»: anotando desde un lugar con sombra qué hace y cuánto hacen los y las jornaleras agrícolas en el día y no tener que sembrar, cosechar y recolectar bajo las inclemencias del sol o el frío. Estos datos son un reflejo real de las aspiraciones de las mujeres por una vida laboral distinta y en mejores condiciones a la que tienen.

5.2 Alfabetización y vida cotidiana en la voz de las mujeres

La información cuantitativa analizada ha permitido aproximarnos a una parte de la realidad estadística de las mujeres alfabetizadas por el Instituto Sinaloense para la Educación de los Adultos. Sin embargo, esta dimensión constituye solo una parte del problema planteado, por lo que en este segundo apartado del trabajo de campo de la investigación se explicó –con el enfoque cualitativo– la problemática y los obstáculos que tuvieron las mujeres sinaloenses para alfabetizarse, así como el significado que le dan a la alfabetización y las competencias comunicativas que lograron en el taller.

El instrumento utilizado para la recolección de la información en el trabajo cualitativo de campo fue la entrevista semiestructurada en los domicilios particulares de las entrevistadas y en el salón donde tomaban sus clases, el cual pertenece al Centro de Bachillerato Tecnológico Agropecuario N° 40, donde se imparte en el turno matutino educación media superior, está situado en la misma localidad de Villa Juárez. En las tardes, dicha institución educativa facilita un aula para impartir el taller de alfabetización de adultos durante dos días a la semana de 16:00 a 18:00 horas.

El aula donde se imparten las clases es de color gris con escasa ventilación e iluminación; hay computadoras apagadas a los lados, en el medio del salón mesas, asientos, pupitres y un pizarrón enfrente. Se observa material impreso para alfabetizar guardado y protegido. Con estas características, se asume que para ellas aprender a leer y escribir tiene que ser en un lugar cerrado, fuera de las aulas y con una maestra dirigiendo la clase desde el pizarrón.

Las entrevistas se hicieron en las casas y escuela donde las mujeres tomaron su curso de alfabetización, ya que ahí se garantizaba la disponibilidad del tiempo de las entrevistadas y la calidad del registro

de los audios en las grabaciones, al mismo tiempo que estos espacios – ya conocido por los sujetos– favoreció la confianza y la expresión narrativa de las mujeres interrogadas.

Para el registro de los testimonios, se utilizó una grabadora de audio, previa consulta y autorización de cada entrevistada. Estas grabaciones auditivas han sido de gran utilidad para reconstruir las sesiones y lo cual nos ha permitido repasar las narraciones de las entrevistadas desde una perspectiva más integral.

También, al final de la entrevista, se recopilaron los testimonios escritos elaborados por las estudiantes del taller de alfabetización sobre su aprendizaje y la adquisición de las competencias comunicativas que efectivamente lograron en el curso.

Después de analizar los datos obtenidos en el trabajo de campo, se decidió construirlos y organizarlos en categorías, las cuales se presentan en la tabla 5.1.

Tabla 5.1. Categorías establecidas en el trabajo de campo de la investigación

5.2.1 La no incorporación y retiro del proceso educativo formal	Desintegración familiar Pobreza y ruralidad <i>Bullyng</i> Trabajo infantil Falta de espacios Educativos
5.2.2 Problemática personal para asistir al curso	Laborales Familiares Sociales
5.2.3 Opinión de las mujeres alfabetizadas sobre el taller	Tiempo de duración Opinión sobre los temas tratados Opinión sobre las clases Significado de la alfabetización en su vida diaria
Informe de las entrevistadas sobre el círculo de aprendizaje	Participación en las clases Tareas y trabajos en clases Opinión sobre la facilitadora del taller Relación con la facilitadora
Testimonio escrito de las competencias comunicativas de	Escribir sus nombres y apellidos Escrito de una carta para un familiar

las mujeres alfabetizadas por el
ISEA

**Lectura y comprensión de un
texto**

Lectura de una carta
Compresión y respuestas a preguntas
del texto

**Resolución de problemas de
cálculo básico**

Problema con suma de cálculo básico
Problema de resta con cálculo básico

**Testimonio de la facilitadora del
taller**

Características de los y las
participantes del círculo de estudio
Potencialidades de las participantes
Temas de interés y desinterés de las
neoalfabetizadas
El material de apoyo
Problemáticas de las participantes del
taller para alfabetizarse

Fuente: Elaboración propia.

5.2.1 La no incorporación y retiro del proceso educativo formal

Al iniciar la sesión de las entrevistas, el tema de la no incorporación o retiro del proceso educativo formal no fue intencionado. Sin embargo, en la mayoría de los casos surgió espontáneamente en la parte inicial de la presentación al preguntarles sobre la problemática personal para asistir al curso. Con ello nos pudimos dar cuenta de que para estas mujeres es necesario expresar lo que ellas perciben como la causa original de sus carencias educativas, por lo que fluidamente nos narraron su problemática inicial en relación con su proceso educativo formal.

Las explicaciones para la discriminación educativa de las mujeres están muy ligados al pensamiento tradicional que se tiene del rol que deben desempeñar las personas según el sexo al que pertenecen.

Los hombres tienen que ir a la escuela porque van a mantener a su familia y las mujeres no, porque tienen que ayudar en las labores del hogar.

Las mujeres deben estar en la casa al cuidado de los hermanos y cuando se pueda que vayan a la escuela.

Vale más que las mujeres se queden en la casa, porque afuera corren mucho peligro.

Estas son algunas de las experiencias que compartieron las mujeres en el transcurso de las entrevistas, lo que demuestra que persiste la desigualdad de género tanto en las zonas rurales como urbanas y que es necesario aplicar una política real de género que fomente la inclusión y frene las desigualdades educativas a favor de un estado y una sociedad más democrática e inclusiva.

En este aspecto, algunos líderes mundiales han enfatizado en las recientes conferencias internacionales (por ejemplo, Beijing, Copenhague, Cairo, Roma, Viena) así como en otros foros, como la Asamblea General de las Naciones Unidas de 1990, que sin la educación para las mujeres (niñas, jóvenes y adultas) el objetivo de la igualdad entre los géneros jamás será logrado y los avances en el desarrollo humano y económico estarán restringidos. En este contexto, la mitigación de la pobreza, q objetivo fundamental del sistema de las Naciones Unidas, jamás se logrará sin una preocupación específica, inmediata y sostenida por una educación democrática y equitativa (UNESCO, 2001).

5.2.1.1 Desintegración familiar

Una de las primeras razones por las que las mujeres no fueron a la escuela es la relacionada con la desintegración familiar, la cual obedeció principalmente al factor económico, los vicios como el alcoholismo y la falta de empleo que caracteriza a las regiones donde vivían las entrevistadas.

Mi mamá era madre soltera y nosotros éramos muchos hermanos; entonces, ninguno fuimos a la escuela, porque ella no tenía dinero para mandarnos a estudiar.

Mis papás andaban de campo en campo siempre buscando trabajo, no teníamos dinero; por eso, nosotros no fuimos a la escuela y siempre durábamos poquito en cada lugar.

Otra de las mujeres entrevistadas comentó:

Nosotros vivíamos en el campo y yo no fui a la escuela, porque nunca tuve un papá que me apoyara y mi mamá se casó con un señor cuando yo tenía tres años y él nunca nos apoyó en nada, mucho menos para estudiar.

Diversas investigaciones convergen al señalar que las causas del analfabetismo son profundas y que la familia es la primera institución donde el ser humano recibe sus primeros valores espirituales, sociales y éticos, por lo que factores como la emigración, la pobreza económica y los problemas familiares obstruyen el desarrollo pleno y frenan el proceso educativo de las personas; además, cuando hay desintegración se rompe la unidad familiar, lo que significa que uno o más de sus miembros deja de desempeñarse adecuadamente en el núcleo familiar, y entre sus principales consecuencias (Marchesi, 2003) destaca el fracaso escolar al no lograrse el título académico mínimo obligatorio de un sistema educativo.

5.2.1.2 Pobreza y ruralidad

Entre los motivos principales por los que las participantes del taller no fueron a la escuela durante su infancia destacan la pobreza y la ruralidad. Se trata de mujeres que vivieron su niñez marcadas por la carencia material y oportunidades educativas, donde su única opción era trabajar a temprana edad y ayudar con los gastos familiares, como se puede observar en el segmento siguiente:

Una cuadrilla de puros plebillos chiquitos

[...] vivíamos en un rancho y allá mataron a mi papá y nos vinimos a este campo y éramos 10 en la familia; somos ocho mujeres y dos varones, y yo desde los 8 años ya trabajaba en el campo; yo nunca tuve tiempo de estudiar, puro trabajar para sacar a mis hermanos más chiquitos adelante. Por eso mis hermanas más chiquitas, pues de perdida terminaron la secundaria, pero como yo no estudié nada.

Mis hermanos grandes también trabajaban. Hay veces que nosotras llorábamos porque estábamos muy chiquitos, y a mis hermanas más chiquitas ya trabajaban ellas en el empaque y nosotros, como teníamos muy poquita edad, pues en las máquinas es peligroso [...] y nosotros trabajamos con pura gente

del sur toda la temporada, yo y mi hermana; llorábamos, hay veces las dos nos veníamos del campo llorando, pues cuando nos corrían llorábamos porque ya perdíamos el día y sabíamos que al día siguiente teníamos que trabajar todo el día. Como de 8 o 9 años ya trabajábamos nosotros

Pues antes había cuadrillas de puros plebillos chiquitos. Y el mayordomo hay veces en que él nos ayudaba a sacar las tareas con tal de que descansáramos nosotros; muy bueno el señor. Y pues, de ahí ya trabajando ya crecimos más, ya nos daban el corte de chile, el corte de pepino, subiendo la tierra, en el azadón, arrancando pasto. Y ya fuimos creciendo más, ya estábamos más grandecitas; llegó la temporada del empaque, nos hablaron al empaque y ahí rezagábamos y ya pues así fuimos creciendo. Yo ya nunca tuve oportunidad de estudiar. Yo lo que quería era sacar adelante a mis hermanos, o sea, decía yo, esto me pasaba por no haber estudiado, aunque yo sabía que no estudié porque mi ma no podía haberme dado los estudios que tenía que haber estudiado, porque si ella hubiera podido darme hubiera estudiado yo.

Este tipo de carencias económicas inciden de manera determinante en la educación escolar de las niñas, jóvenes y mujeres adultas, pero sobre todo, como lo señala Torres (2005), obstruye o impide el acceso a la educación, empobrece su calidad y complica su distribución equitativa.

La forzada incorporación al trabajo desde niñas, así como la falta de escuelas para estudiar, es otra de las razones que aludieron las entrevistadas:

Allá donde vivíamos, en el campo no había escuela y además nosotros éramos un montón, pues entonces ninguno pudimos estudiar.

La ruralidad y la pobreza son factores coincidentes, por lo que las mujeres no fueron a la escuela, y alrededor del mundo, así como en México y Sinaloa, el analfabetismo es un factor simultáneo a la carencia económica donde las zonas más pobres, o con la peor distribución de la riqueza y del ingreso, tienen las tasas más altas de analfabetismo (UNESCO, 2008, citado por Torres, 2008). En este sentido, las mujeres

mayores que viven en las áreas rurales enfrentan más problemas para asistir a los programas de alfabetización de adultos, en especial si pertenecen a un grupo étnico minoritario.

Como se ha mencionado en el marco teórico de este trabajo, el analfabetismo no es un fenómeno individual, sino de naturaleza estructural. En el caso de Sinaloa, el mayor índice de analfabetismo se encuentra en la zona mayormente serrana en los municipios de Badiraguato, Cosalá, Choix, Elota y Mocorito (ISEA, 2016) y en estos lugares, como en cualquier otro, la educación se convierte en la llave que puede abrir el acceso a una mejor calidad de vida. Como lo señala uno de los principales exponentes del enfoque de la modernización, Mark Blaug (citado por Torres, 1995, pp. 32-33), la alfabetización mejora la calidad de vida de las personas, de sus familias, comunidades y naciones al aumentar la productividad de los recién alfabetizados, además de ofrecerles la posibilidad de acceder a beneficios, acciones y desarrollo para su bien personal y social.

Aunado a ello, los padres instruidos o que se han beneficiado de una educación formal o de programas educativos para adultos, tienen mayores posibilidades de enviar a sus hijos a la escuela y ayudarles con sus deberes (UNESCO, 2006) fortaleciendo el ámbito educativo y así interrumpir la transmisión intergeneracional del analfabetismo.

5.2.1.3 Bullying

Una de las entrevistadas, proveniente del estado de Zacatecas y con 65 años de edad, recordó que ella solo fue unos días a la escuela, pero desertó a causa de que las niñas de su grupo le hacían *bullying*:

Había una niña en el campo, más o menos de mi tamaño, que siempre me insistía para que yo fuera a la escuela y entonces que me animo, pero desde el primer día de clases había un grupito de niñas que no me querían, o yo creo que les caí mal, y uno de los días que salimos al recreo yo me arrimé por debajo de un arbolito y entonces ahí llegaron las niñas, quienes me gritaban y me empezaron aruñar; yo como pude me les escapé y ya jamás volví a la escuela, porque me daba miedo que golpearan la «bolita» de las niñas.

Con este caso de deserción escolar por motivos de *bullying* escolar, nos podemos dar cuenta de que la violencia entre los y las estudiantes de las escuelas es más antiguo de lo que se piensa, como es el caso de nuestra entrevistada anterior, quien sufrió agresiones verbales y físicas por sus compañeras en 1959: hace más de 54 años que sucedió este caso.

5.2.1.4 La infancia

Otra de los motivos que manifestaron las mujeres por las que no fueron a la escuela son la lucha por la sobrevivencia; la pobreza oprime, y oprime doblemente a las mujeres convertidas temprano en trabajadoras del campo y madres de sus hermanos

[...] yo tenía ocho años y me mandaron a trabajar en el campo; pues ya sabrá, me la llevé puro trabajando y trabajando para sacar adelante a mis hermanos los más chiquitos, pues de perdida ellos terminaron la secundaria, aunque yo no haya podido ir a la escuela.

La amargura se refleja en estas declaraciones, que desgraciadamente confirman el patrón familiar donde impera la creencia de que las mujeres son propiedad de la familia y pueden ser usadas como instrumentos para resolver los problemas familiares. Gayle Rubin (2008, p. 95) señala que «la representación de la mujer como (mercancía, débil, esposa o doméstica) se manifiesta en el contexto de las relaciones sociales, de tal forma que estas representaciones se expresan en el contexto cultural»: los roles de género tienen sentido porque se fundamentan y enmarcan en una cultura específica a través de estereotipos.

Estos valores, de acuerdo con Tomás Ibáñez (2004, p. 120) «están orientados y cumplen la función de mantener los valores sociales dominantes, valores sociales que emergen de la existencia de determinadas relaciones de poder basadas en las desigualdades sociales». Además, aun cuando se ha comprobado y advertido que la educación es el componente crucial para la eliminación del trabajo infantil, todavía predominan las creencias y prácticas familiares de discriminación educativa de la mujer. Por ello, «es imperante la necesidad de trabajar para promover la igualdad entre los sexos y la

autonomía de la mujer, eliminando la desigualdad entre los géneros en cualquier nivel y tipo de enseñanza, en particular la lectura y la escritura y otras competencias fundamentales para la vida» (ODM, 2000).

5.2.1.5 Falta de espacios educativos

La mayor parte de las entrevistadas expresó que vivieron su infancia en el campo, donde no había o estaban alejadas las escuelas. Por eso no disfrutaron de este derecho constitucional que debe incluir también a los niños, niñas y personas adultas de las zonas rurales y marginadas.

Argumentos de autodiscriminación y baja autoestima, como «soy muy cabeza dura y nunca se me grabó nada cuando fui poquito a la escuela», fueron compartidos por las entrevistadas al abordar el tema de la deserción escolar.

Entonces, podemos observar que en nuestro caso de estudio la mayoría de las razones de las mujeres para no asistir a la escuela en edad escolar señalan la vivencia de fuertes problemas económicos y familiares, como «verse obligadas a trabajar desde niñas en el campo y primero tener que cuidar a los hermanos y después a sus hijos», roles de adultas que se vieron obligadas a asumir desde niñas. Este tipo de información nos muestra que para entender desde su origen el problema de la alfabetización femenina es necesario hacer un esfuerzo por correlacionarlo con las condiciones de vida de las mujeres afectadas.

5.2.2 Problemática para asistir al curso de alfabetización

Con la finalidad de conocer los obstáculos que tuvieron las mujeres para iniciar y continuar con su proceso de alfabetización, se elaboró un apartado en la guía de la entrevista semiestructurada. Estas fueron las respuestas más frecuentes expresadas por las 14 entrevistadas:

5.2.2.1 Laborales

El tema del trabajo en el campo es común en la vida cotidiana de las mujeres, sujetos de estudio de esta investigación. Por eso, en el desarrollo de la entrevista se abordó considerando algunos aspectos fundamentales, como la escritura para la realización de las actividades en su empleo. Expresiones como «Hay veces que llego tarde al curso, porque tengo mucho trabajo en el campo, y además llego muy

cansada», se repiten a lo largo de las entrevistas como un factor que lastra la labor de alfabetización

En el momento de la entrevista, más del 90% de las mujeres se encontraba trabajando en labores del campo y recibía una remuneración económica por su jornada laboral.

Todas las mujeres entrevistadas de la comunidad de Villa Benito Juárez dijeron que trabajan en el campo, ya sea como recolectoras de legumbres o en los empaques, ganando en promedio 800 pesos semanales, sin prestaciones económicas y sociales.

Además, para las entrevistadas de mayor edad, el trabajo de campo es muy pesado del que se quejan continuamente:

Mire, nunca podemos dejar de trabajar, porque si no lo hacemos tampoco hay paga y cuando amanece lloviendo andamos descalzas, en un carrito paradas, agarradas de un tubo como de tres metros cortando pepino hasta donde le alcance a uno la mano; el carrito caminando y uno cortando todo lo que puede.

Sin embargo, otra de las entrevistadas, de las más jóvenes, se expresó orgullosa porque dijo que era encargada de sanidad. En qué consiste se le preguntó:

Ah, nos encargamos de que no escuchen música, que no traigan puestos aretes, anillos, ni uñas largas y pintadas, que esté todo en orden, sobre todo ahorita que va a venir la auditoría.

Al preguntarles la necesidad de aprender a leer y escribir para tener mejores trabajos, respondieron que en el campo podrían trabajar como «apuntadoras», una labor que consiste en supervisar y anotar qué hacen y cuánto hacen los y las jornaleras agrícolas en un día de trabajo. También destacaron la necesidad de la escritura en su área laboral, ya que lo necesitan para firmar la nómina a quienes les pagan con tarjeta bancaria. Al entrevistar a las mujeres alfabetizadas, nos encontramos con una referencia constante de cansancio en sus distintas modalidades –físico, mental y emocional–, además del complicado contexto en que realizan su proceso alfabetizador, el cual ha sido un obstáculo para lograr las competencias de lectura y escritura, continuar y acreditar su cursos de educación básica.

5.2.2.2 Familiares

Pero además de tener que trabajar fuera de la casa, las mujeres entrevistadas atribuyen su cansancio para estudiar a las labores del hogar que tienen que hacer antes o después del curso:

Yo llego directo del trabajo a la casa y aprovecho el tiempo (como quince minutos) para hacer limpieza, pues no me gusta irme a estudiar y dejar el cochinerito.

Es precisamente este elemento histórico y social de obligación doméstica para las mujeres lo que determina que este tipo de trabajo lo hagan las mujeres, no los hombres, y como lo explica Rubin (1975, citado por Lamas, 1996, p. 28) «el capitalismo es heredero de una larga tradición en que las mujeres no heredan, no dirigen y que no hablan con Dios»; es una forma cultural de femineidad y no masculinidad en tareas cotidianas que las mujeres asumen como propias y obligatorias y que se constituyen en impedimentos concretos para iniciar o continuar con los procesos de aprendizajes.

En estas mismas respuestas de problemática familiar para estudiar, se inscriben los problemas de salud, sobre todo para las que tienen hijos pequeños o están embarazadas:

Yo tengo como cuatro faltas, pero todas han sido porque se me hace tarde en el trabajo o tengo al niño enfermo; además, me han contado que las personas mayores que toman aquí las clases a veces no vienen porque se sienten mal.

Cuando no voy al curso es porque mis hijos están enfermos o cuando a mí se me baja la presión.

Mi problema es que ya estoy muy embarazada; a veces no voy, porque estoy muy cansada y además ya que nazca mi hijo, voy a dejar la escuela porque no tengo quién me lo cuide.

Un dato importante en estas respuestas fue que ninguna de las entrevistadas mencionó el impedimento de su pareja (esposo o concubino) para iniciar y continuar con el curso de alfabetización, por lo que en apariencia no constituyó un impedimento para la alfabetización de estas mujeres. Sin embargo, al compartir en la entrevista la actitud del esposo o concubino cuando ella se va al curso,

nos pudimos dar cuenta de que para las mujeres era obligatorio atender trabajo, casa, hijos y esposo antes de irse a estudiar, y no hacerlo les generaba sentimientos de culpa, por lo que la frase de apoyo por el esposo, «qué bueno que estudias», es en muchas ocasiones solo discurso, no hechos.

En muchos de los casos, no se profundiza sobre las razones que sostienen la desigualdad entre hombre y mujeres, además de que la verdadera problemática está oculta; por ello se debe sensibilizar, pero también se debe trabajar con prácticas y estrategias que reduzcan dicha desigualdad; también se plantea la propuesta de construir relaciones en donde mujeres y hombres tengan las mismas condiciones para ejercer sus derechos y participar en los ámbitos de la vida social (CEDM, 1981).

5.2.2.3 Sociales

Un factor importante en el proceso de la alfabetización es el contexto social en el que se desarrolla. En el caso específico de esta investigación, y como ya lo hemos señalado, nuestro caso de estudio se llevó a cabo en la comunidad de Villa Benito Juárez del municipio de Navolato, uno de los lugares de Sinaloa que representan los dos extremos de la vida económica y social, con todos sus contrastes de desarrollo y pobreza.

Al entrevistar a las mujeres alfabetizadas sobre los problemas sociales que tienen para asistir al curso, una de las respuestas frecuentes fueron las relacionadas con el alumbrado público y las condiciones climáticas, puesto que las mujeres expresaron sentir miedo cuando salen tarde del curso y ya está muy oscuro; por otra parte, añadieron que cuando llueve no pueden salir de sus casas porque no se puede caminar. Estas son solo una parte de las necesidades de servicios básicos que presenta la comunidad de Villa Benito Juárez: alumbrado público, pavimentación y drenaje, y que obstruyó la asistencia al curso de alfabetización de las entrevistadas.

No se debe perder de vista que algunas características comunitarias del entorno influyen en la posibilidad de acceder a la adquisición de las competencias de lectura y escritura en hombres y mujeres; por ejemplo, la falta de alumbrado público, un indicador negativo en el proceso de alfabetización de las mujeres entrevistadas, y que evidencia la relación

entre el desarrollo de los procesos de alfabetización y los entornos donde se adquieren y mantienen esas competencias.

5.2.3 Opinión de las mujeres alfabetizadas sobre el taller

En relación con el programa de estudio y sus contenidos, las participantes del taller de alfabetización implementado por el ISEA manifestaron su opinión al respecto:

5.2.3.1 Tiempo de duración

Las 14 mujeres entrevistadas consideraron insuficiente las cuatro horas semanales en que se imparte el taller. En este aspecto, el INEA (2013) recomienda que las personas asistan de tres a cuatro veces por semana con una duración de dos horas cada sesión y el tiempo promedio para estudiar, y acreditar el curso de alfabetización es entre cinco y diez meses para las personas hispanohablantes; para ello, se requiere que los participantes asistan con regularidad a las sesiones.

En referencia a lo anterior, la pedagoga ecuatoriana Rosa María Torres (1989, pp. 1- 2) señala que

[...] la idea de alfabetizar (aprender a leer y escribir) se resuelve en una etapa generalmente de corta duración, seguida de otra etapa llamada post-alfabetización, es una «solución» y un invento muy propio de la educación de adultos. Compara que en el caso de la educación infantil, el sistema escolar concede a niños y niñas por lo menos un año escolar completo (9 meses de asistencia diaria, varias horas al día) para aprender a leer y escribir y paradójicamente, de los adultos –de quienes suele afirmarse, por lo demás, que tienen más dificultades para la alfabetización que los niños– se espera que aprendan a leer y escribir en un corto programa de alfabetización, necesitando en esa medida irremediabilmente de una muleta llamada «post-alfabetización».

5.2.3.2 Opinión sobre los temas tratados

A todas las participantes del taller les parecieron interesantes los temas tratados durante el programa de alfabetización y no mostraron ningún desagrado por las historias vistas. Sin embargo, solamente dos de ellas pudieron recordar algunas de las lecturas impartidas en el curso, las cuales dijeron que se llamaban «Violeta» y El alacrán», pero al buscarlas

en el contenido del libro que utiliza el ISEA para alfabetizar no las encontramos, por lo que se intuye que las maestra las agregó en su planeación didáctica.

En este aspecto, el método de la palabra generadora que implementó el ISEA en las mujeres alfabetizadas de la comunidad de Villa Juárez utiliza la aplicación de 14 palabras generadoras que incluyen conocimiento cultural, social y de cuidados de la salud. Sin embargo, conviene considerar la importancia de las participantes en las decisiones sobre qué contenidos se deben impartir en los cursos de alfabetización, partiendo del conocimiento previo de los educandos. En este apartado del proceso de la alfabetización es importante recordar los pasos del método activo dialogal, crítico de Paulo Freire (citado por Ojokheta, 2014) que comprende las siguientes fases:

La primera fase se denomina estudiar el contexto. En esta fase un equipo estudia el contexto en que vive la población con el fin de determinar el vocabulario común y los problemas que confronta la gente en un área particular. Para averiguar esto, se obtienen palabras de la propia población a través de conversaciones informales. La tarea de dicho equipo es registrar de manera fidedigna las palabras y el lenguaje que utilizaban las personas durante la conversación informal.

La segunda fase se denomina seleccionar palabras de entre el vocabulario descubierto. En esta fase se toma cuidadosamente nota de todas las palabras sugeridas durante las conversaciones informales con la población, y el equipo escoge aquellas que están más cargadas de sentido existencial y son relevantes para la gente. El equipo no solo pone interés en las expresiones típicas de las personas, sino también en las palabras que tienen para ellas mayor contenido emocional. Estas palabras –Freire las llamaba palabras generativas– tienen la capacidad de generar en los/as estudiantes otras palabras. El criterio más importante para la selección de una palabra por parte del equipo es que esta debe tener la capacidad de encarar la realidad social, cultural y política en que vive la población. La palabra tiene que significar y sugerir algo importante para la gente. La palabra debe proporcionar un estímulo tanto mental como emocional para los/as estudiantes.

En relación con lo anterior, Ferreiro (2007) pregunta: ¿no será posible considerar una acción alfabetizadora que tome como punto de partida lo que estos adultos saben, en lugar de partir de lo que ignoran? En su respuesta, la investigadora del Cinvestav recomienda que antes de emprender una propuesta de alfabetización se vuelve necesario saber cómo conceptualiza el adulto analfabeto el sistema de escritura socialmente constituido.

5.2.3.3 Opinión sobre las clases

Al cuestionarles cómo eran sus clases para aprender a leer y escribir, la entrevistada respondió

No pues muy bien, la maestra a como vamos llegando nos pone palabras para a completar y si no sabemos nos ayuda mucho. Me gusta cuando leemos, pero me aburre estar escribiendo, sobre todo cuando no son palabras sencillitas.

Otra de las participantes del círculo de aprendizaje detalló:

Cuando llegamos, nos apuntamos en la lista de asistencia; de allí la maestra ya nos está esperando y nos pone dictados para que nosotras solas los resolvamos y cuando ve que ya no podemos, ella nos ayuda también.

Con estas expresiones pudimos darnos cuenta de que las mujeres alfabetizadas por el ISEA se comportan en clase como espectadoras de la realidad y que aunque no hay un método único para alfabetizar, los programas para ser efectivos deben tomar en cuenta el conocimiento previo de los educandos, con temas atractivos y que tengan como principio básico las necesidades del individuo a fin de atraer su atención y cumplir con las expectativas de los educandos.

Uno de los enfoques para alfabetizar que en el apartado teórico de este libro se ha analizado es la propuesta constructivista de Paulo Freire (2009), quien explicó que se debe tomar en cuenta en el texto el contexto para una mejor comprensión de la realidad; asegura que todas las personas pueden aprender y saben algo, puesto que el hombre no es un simple espectador de la realidad,

[...] sino que puede inferir en la realidad para modificarla, creando o recreando la herencia cultural recibida, integrándose a las

condiciones de su contexto, respondiendo a sus desafíos, objetivándose a sí mismo, discerniendo, trascendiendo, se lanza el hombre a un dominio que le es exclusivo, el de la historia de la cultura (pp. 30-31).

Este principio, que incluye tanto al niño, joven o las mujeres adultas, como son nuestro caso de estudio de la comunidad de Villa Benito Juárez, solo se verá aplicado cuando el conocimiento sea significativo para ellas y cuando lenguaje y realidad se vinculen dinámicamente.

Respecto a la pregunta ¿qué le resultó más fácil, leer o escribir?, se pudo constatar con la entrevista que es frecuente que las personas tengan mayor facilidad para la lectura que la escritura. Ello explica que mientras el 90% de las mujeres alfabetizadas aseguró leer, solamente cuatro de ellas hicieron el esfuerzo por demostrar las competencias comunicativas para escribir una carta a un familiar, e incluso las 14 entrevistadas admitieron que no podían llenar una solicitud de trabajo y que se les complica leer otros temas que no sean las lecturas del libro. En este caso, Torres (2008, pp. 1-2) señala que

Una persona está «alfabetizada» cuando maneja con autonomía el lenguaje escrito, lee comprendiendo lo que lee y es capaz de transmitir con claridad sus propias ideas por escrito, de modo que otras personas puedan comprender lo que escribe. Además, entre los requerimientos básicos de lectura y escritura de una persona adulta destaca la necesidad de buscar y encontrar un trabajo, llenar una solicitud de empleo, usar el transporte público y leer un periódico.

Estos datos sirven de referencia para aclarar que aprender a escribir es una tarea más exigente y que dominar la lectura no garantiza simultáneamente el dominio de la escritura, sino que son habilidades distintas que necesitan estrategias didácticas diferentes para demostrar que se tienen las competencias necesarias para comprender, interpretar y criticar la realidad que rodea a las personas.

También queremos señalar que al relacionar la edad con las competencias de la lecto-escritura se puede destacar que las mujeres más jóvenes entrevistadas demuestran tener mayores habilidades para la escritura y la comprensión del texto y en quienes además la actitud y

la motivación para estudiar son mayores que el resto de las entrevistadas.

5.2.3.4 Significado de la alfabetización en su vida diaria

Ayudar con las tareas a sus hijos e hijas y desenvolverse en el mundo letrado son las principales motivaciones que encontraron las mujeres con la alfabetización. Estas necesidades presentes en cada uno de los contextos de las entrevistadas se acompañan de expresiones como «poder ayudar a los hijos en las tareas y leer los recibos de su casa» y en la conducta de sus hijos, estuvieron presentes en las entrevistas:

Saber comportarse

Yo quiero ayudar a mi hija en su escuela y sus tareas; además, enseñarle para que se sepa comportar, que aprenda a pedir las cosas y no tenga malas costumbres. A mí me gusta apoyar a mis hijos para que estudien y no anden como yo trabajando en el campo, porque usted no se imagina lo pesado que es este trabajo.

Una de las mujeres entrevistadas insistió en la satisfacción de alfabetizarse para ayudar a los hijos en la tarea:

Ir a la escuela me ayudó para poder apoyar a mi hijo, el más pequeño que tiene seis años y está en primero de primaria; yo me sentaba con él para hacer la tarea, y aunque no sabía mucho lo acompañaba y aprendíamos juntos.

Vamos a juntar estas letras

Aquí con mis hijos, porque como mi niño el año pasado iba en primero y hay veces a él me lo mandan así para afuera a trabajar, y hay veces que yo me ponía con él, aunque yo no sabía le decía: «papi, mira, lee esto, vamos a juntar estas letras», a pesar de que yo no sabía, pero yo todo el tiempo estoy encima de ellos; nos sentábamos a leer y qué tiene que él se equivocara en algo, y ya le hablaba yo a la niña, y le decía; «niña, ven , ¿qué dice aquí? Fíjate si el niño está leyendo bien», y ya ella le decía que sí, y ya de hay entre los dos nos poníamos y ya en eso él me decía: «me dejaron esto de tarea», y ya de ahí, a pesar que yo no sé; yo siempre he estado con ellos al pendiente de que hagan la tarea o, a ver,

léanme esto, o a ver, enséñenme si la maestra les revisó la tarea y todo eso, y cuando está el, él les ayuda.

No poner la huella

A mí me ayudó el curso para poder firmar y ya no poner la huella como lo hacía antes. Yo me siento bien con el curso, porque ya sé poner mi nombre completo y eso me gusta mucho, porque antes me daba mucha vergüenza poner la huella. Ahora que voy a la escuela ya me siento más segura de ir al centro porque ya sé ver los precios, y cuando llegan papeles a la casa, de perdida sé qué están diciendo. Ahora ya me siento mejor cuando me enseñan algún papelito y de perdida sé de qué se trata; entonces creo que ya no estoy «tonta».

En conclusión, podemos observar que el gran porcentaje de mujeres entrevistadas encuentran en la alfabetización la satisfacción de acompañar a sus hijos en los trabajos escolares, así como motivarlos, con base en su ejemplo, para que estudien y tengan acceso a trabajos mejores y más remunerados que el de ellas.

Hay evidencia que muestra que la educación de los padres – especialmente de las madres– impacta de manera importante en la vida de sus hijos e hijas en varios campos: salud, nutrición, cuidado, protección, asistencia y permanencia en la escuela. Al respecto, Torres (1995, p. 5) señala que

El nivel educativo de los adultos-padres, y los usos concretos de la lectura y la escritura en el hogar, estimulan o inhiben el desarrollo de su prole. En todas las regiones, países y culturas, las mujeres que no saben leer ni escribir confiesan que una de sus mayores motivaciones para aprender tiene que ver con la vida escolar de sus hijos: ayudarles a hacer las tareas, sentirse más seguras para acudir a la escuela, asistir a las reuniones de padres de familia, hablar con los profesores, etcétera. Es tan importante la educación de padres y madres para el bienestar de los niños que –como lo hemos sostenido muchas veces– el derecho de niños y niñas a la educación básica debería incluir el derecho a madres y padres educados.

Además, y de acuerdo con Torres, consideramos que el proceso de alfabetización no solo incide en el mejoramiento de las condiciones materiales y familiares de las mujeres entrevistadas, sino, lo más importante, ha representado una reivindicación personal de estima y apreciación propia, ya que las mujeres confesaron en la entrevista que se sentían menospreciadas cuando no sabía leer y escribir.

5.2.4 Informe de las entrevistadas sobre el círculo de aprendizaje

Las experiencias personales de las participantes constituyen un elemento fundamental para analizar y enriquecer los círculos de aprendizaje que se desarrollan en la educación para adultos.

En la didáctica hay diferentes clasificaciones de los métodos de enseñanza aprendizaje para alfabetizar adultos, pero independientemente de la clasificación los métodos tienen algo en común: se aprende poco a poco y se parte de lo sencillo hasta lo más complejo de manera secuencial y acumulativa.

Cuando se trata de alfabetizar adultos, el método que se utilice en los círculos de aprendizaje debe estar relacionado y aplicado con las características e intereses de los y las participantes del grupo. De ahí que en los resultados del trabajo de campo regresamos al marco teórico de esta investigación doctoral para recordar e insistir en las palabras del destacado educador brasileño Paulo Freire, cuando dijo que el método fundamental a utilizar en el adulto es «a partir del diálogo, de manera que los alfabetizados tomen conciencia sobre los problemas existentes que aquejan a las personas» (Freire, 2005, p. 90).

Alfabetizar adultos es una tarea ardua que implica destrabar habilidades esenciales, como la comunicación oral y escrita y el pensamiento para resolver problemas básicos de cálculo; por ello, esta labor requiere de un proceso de enseñanza aprendizaje acorde a las necesidades e intereses de los adultos.

5.2.4.1 Participación en las clases

Con la finalidad de conocer cómo se desarrollaron los círculos de aprendizaje en el programa de alfabetización implementado por el ISEA en la comunidad de Villa Benito Juárez, se entrevistó a las participantes, quienes compartieron sus vivencias en torno a su participación en clase,

la problemática para cumplir con las tareas y su percepción sobre la relación con la maestra

La maestra apunta en el pizarrón y nosotros copiamos la lección, después ella nos dice «a ver quién va a pasar, quiero que cada una pase» y entonces algunas nos animamos y escribimos en el pizarrón.

A veces la maestra escribe en el pizarrón palabras salteadas para que nosotras las acomodemos y así podamos participar; eso sí me gusta, pero lo de los enunciados no.

La maestra siempre llega temprano; las faltistas somos nosotras, pero cuando llegamos al salón ella inicia escribiendo en el pizarrón palabras para que uno las complete.

Algunas veces la maestra apunta en el pizarrón y nosotros copiamos lo que dice ahí, pero eso de participar todavía nos da vergüenza.

Yo ya estoy grande, tengo más de 60 años; por eso no me interesa participar mucho en la clase y nada más escucho a la maestra.

Con estas declaraciones se puede observar una situación tradicional en las clases que implementa el ISEA para alfabetizar adultos y desvinculadas del método elaborado por el profesor Freire para quien los conceptos de aula, centro y clase, son sustituidos por los círculos de cultura y grupo de adultos. Estos círculos constituyen la unidad básica del proceso educativo en donde

No se enseña o se dialoga con cada miembro como individuo aislado o accidentalmente colocado dentro de un grupo; ni se trabaja con un conjunto impersonal de adultos. El grupo integrado por personas que activamente y en equipo realizan una tarea común es considerado como la unidad creadora del proceso, a través de la cual en ese mismo grupo y cada uno de sus miembros se alfabetiza a sí mismo (Rodríguez, 1977, p. 5).

Entonces, lo fundamental en este proceso de alfabetización se realiza de un frecuente diálogo, en donde los miembros del grupo, a partir de lo que ya saben, se enseñan unos a otros y el coordinador por su parte

trata de colocar todo el proceso como una responsabilidad y una creación de los participantes del círculo.

5.2.4.2 Tareas y trabajos en clases

Las participantes del taller narran en sus relatos la relevancia que significa cumplir con las tareas para aprender a leer y escribir mejor y más rápido para desenvolverse en el mundo cotidiano; sin embargo, el trabajo y el cansancio algunas veces les impide o complica ir al curso y cumplir con las obligaciones escolares:

La maestra nos deja poca tarea; yo la hago como en la nohecita y cuando no le entiendo le pido ayuda a mi hijo, el que tiene 11 años de edad.

Pues siempre se me hace algo de tarea, como dos páginas del libro que nos dieron, más aparte lo de la libreta; yo a veces no le entiendo y me ayuda mi hijo, el que está en segundo año de secundaria.

Cuando hay mucho trabajo no voy a la escuela y para entenderle lo que vieron le pregunto a la maestra o a las demás señoras que sí han ido al curso.

Yo aunque esté cansada trato de hacer las tareas, pues para aprender más, pero cuando son palabras largas y no entiendo bien le preguntó a mi esposo.

No obstante, el difícil contexto en que se realizan los programas alfabetizadores para adultos, otros de los factores que inciden negativamente en estos procesos de enseñanza aprendizaje son las cargas familiares, cansancio y falta de tiempo para hacer las tareas, lo que provoca una constante desmotivación y algunas veces el abandono de las personas adultas a los programas de alfabetización. Al respecto, Torres (1989, p. 12) señala que «estas debilidades y el abandono de la educación por parte de los adultos han sido utilizadas para desahuciar la alfabetización / educación de adultos como una inversión inútil, costosa, sin rédito ni en términos pedagógicos, ni en términos económicos y sociales».

5.2.4.3 Opinión sobre la facilitadora del taller

En todo proceso de alfabetización la persona que hace el papel de facilitadora cumple un papel fundamental:

Es él o ella quien está en contacto directo con las personas, de su trabajo pedagógico y social dependerá en gran medida el logro de los aprendizajes como también la cohesión del grupo y el buen desarrollo del proceso educativo. El desempeño de la persona que alfabetiza no solo está relacionado con su voluntad y características personales, sino con la orientación, formación y acompañamiento que tengan para realizar su labor (Infante y Letelier, 2011, p. 6).

Por ello, se consideró relevante en esta investigación conocer la opinión que tienen las participantes del taller sobre la actitud de la maestra. Al respecto, todas las entrevistadas se mostraron agradecidas y contentas con ella, valoraron su paciencia y el clima de amistad que propicia en la clase:

La maestra es muy buena con nosotras, tiene calma y no se desespera.

Cuando no le entiendo algo, ella siempre nos dice: poco a poquito, no se desespere.

Nombre, la maestra es muy cumplida, llega temprano y tiene mucha paciencia para enseñarnos.

Yo le estoy muy agradecida por haberme enseñado las letras y siempre le voy a estar agradecida.

5.2.4.4 Relación con la facilitadora

Cuando se les preguntó a las entrevistadas cómo recordarían a su maestra del taller de alfabetización, la frase común fue «como una buena amiga».

Como podemos ver, en el círculo de aprendizaje de alfabetización de este caso de estudio predomina la actitud cordial, amable y paciente de la maestra, pero resalta la escasa interacción dialogal y grupal que hay entre las compañeras del curso y la facilitadora, así como la poca participación protagónica de las receptoras de este proceso educativo,

con lo cual el curso se ubica más en el denominado «enfoque tradicional», el cual considera a las participantes como simples receptoras de los saberes que les suministran, como simples destinatarios de los contenidos educativos.

Por esa razón, se debe tener presente lo planteado en el apartado teórico de este libro donde el pedagogo del siglo XX, Paulo Freire, critica los procesos pedagógicos tradicionales que se establecen entre educando y educador, en los que se trata al educando como si fuera un «banco» y «depósito» de conocimientos: no existe un intercambio y diálogo, sino únicamente un profesor que narra y unos objetos pasivos, los alumnos, que escuchan, que ignoran y están obligados a guardar toda la información memorísticamente. Por ello, Freire destaca que «en la medida en que esta visión bancaria anula el poder creador de los educandos o los minimiza, estimulando así su ingenuidad y no su criticidad, satisface los intereses de los opresores» (2005, p. 52). Por tanto, el pedagogo brasileño enfatiza que el único medio para protegerse de la educación bancaria es una educación dialógica y activa que se basa en un trabajo educativo crítico.

Cuando se habla de la alfabetización para adultos, se insiste mucho en que el método a partir del diálogo constante estimula a los participantes a ser protagonistas de su aprendizaje; por ende, ocurre un fenómeno de desinhibición donde los neoalfabetizados son capaces de plantear sus problemas, dudas, preguntas, interrogantes acerca de la interpretación de la realidad, a trabajar en equipos, dejando a un lado los intereses individuales (Isaac, 2007, p. 71).

Aunado a esta situación, se agrega la falta de tiempo de las participantes para hacer sus tareas, pero al mismo tiempo se denota el valor que le dan las mujeres entrevistadas al apoyo del esposo y los hijos para resolver la tarea, lo cual en esta práctica educativa se considera valioso, puesto que este tipo de interacciones y apoyos directos son cruciales para el avance de las personas en el proceso de alfabetización.

5.2.5 Testimonio escrito de las competencias comunicativas de las mujeres alfabetizadas por el ISEA

Al finalizar la sesión de las preguntas de la entrevista, se procedió a recopilar los escritos elaborados por las estudiantes del taller de

alfabetización implementado por el Instituto Sinaloense para la Educación de los Adultos en la comunidad de Villa Benito Juárez.

Con base en estas evidencias se analizan los niveles en las habilidades de lectura, escritura y cálculo elemental que han logrado las participantes en el taller. Si bien es cierto que el análisis de los escritos no son evaluativos, sí nos permiten conocer de manera sistemática y objetiva el avance y logros de las mujeres participantes en el taller. Los testimonios contruidos por las participantes del taller permite valorar los contenidos sistematizados y relacionados con los objetivos del programa de alfabetización, además de que en la educación para adultos es muy importante conocer la opinión y criterio de los y las participantes, es decir, su propia autoevaluación con lo cual se eleva su autoestima, se mantiene el interés porque ven su progreso y constatan que no están perdiendo su tiempo.

En el marco teórico de esta investigación, se ha clasificado a las personas alfabetizadas en cuatro niveles (Wagner, 1989): no alfabetizado, básicamente alfabetizado, medianamente alfabetizado y altamente alfabetizado, los cuales nos servirán de referencia para ubicar los logros alcanzados por las mujeres del taller de alfabetización y ver cómo se manifiestan las competencias comunicativas en ellas.

5.2.5.1 Escribir sus nombres y apellidos

Se solicitó a las participantes que escribieran su nombre completo: de las 14 mujeres alfabetizadas, 12 lo escribieron sin dificultad, una con dificultad y una no lo pudo escribir. Aquí resulta importante destacar que las personas que tuvieron dificultad o no pudieron escribir su nombre son las que más faltas y problemas personales han tenido para ir al curso. También llama la atención que las dos personas que aclararon que no podían o se les complicaba escribir su nombre no fueron capaces de hacerlo o lo realizaron de manera incompleta, pero también fueron ellas mismas las que manifestaron que sí lo podían copiar, con lo cual dedujimos que para estas participantes copiar escritos es una habilidad que antecede a escribir.

Poner su nombre o escribir una frase corta son habilidades que necesitan las mujeres para desenvolverse en su vida diaria, y aunque se aclaró en el marco teórico de este trabajo que no basta saber leer y

escribir para considerar a una persona alfabetizada, sí son requerimientos básicos, necesarios, para enfrentar la problemática cotidiana y que mínimamente se esperan encontrar en una persona alfabetizada.

Aunque es cierto que en los años cincuenta se consideraba como alfabetizada «a la persona capaz de leer con discernimiento y escribir una frase breve y sencilla sobre su vida cotidiana» (UNESCO, 1965, p. 7). Debido a la evolución y complejización de la humanidad y al aumento de las exigencias educativas, el concepto de analfabetismo ha ido incorporando cada vez más la relación con el contexto y las habilidades funcionales de lectura, escritura y cálculo, inevitables para un mejor desenvolvimiento en el medio y la resolución de situaciones cotidianas.

Continuando con el análisis del escrito hecho por las mujeres alfabetizadas, se observa que ninguna de ellas pone el acento gráfico a los nombres que deben llevarlo, lo cual es necesario para fomentar el inicio de una cultura con corrección ortográfica. En el testimonio escrito se reconoce la labor estilista en la caligrafía de algunas mujeres entrevistadas, quienes mostraron legibilidad con letras bien formadas, separadas y ordenadas correctamente. En nueve de los escritos con los nombres de las participantes del taller de alfabetización se observa:

- a) Escritura continua.
- b) Homogénea.
- c) Líneas con tendencia recta.
- d) Separación y proporción de letras.
- e) Márgenes establecidos.
- f) Letras adecuadamente cerradas.

Sin embargo, en tres de los testimonios escritos de las entrevistadas que lograron escribir su nombre se denota:

- a) Escritura sin continuidad.
- b) Trazos inseguros, verticales, con tendencia hacia arriba.
- c) Las líneas de escritura no respetan ni mantienen los márgenes.

Las participantes que más complicación tuvieron para escribir sus nombres adjudicaron esta carencia a la falta de tiempo para practicar, y

la entrevistada que más rápido y mejor escribió su nombre dice que logró con mucha práctica porque se lo propuso cuando se iba a casar:

Yo siempre soñé con casarme, pues entonces me daba vergüenza poner nada más la huella, y me propuse aprenderme de memoria mi nombre y practicar hasta que me saliera bien bonito; la verdad, recuerdo que cuando me tocó firmar estaba sudando mucho, yo creo que por los nervios, pero satisfecha porque lo logré.

En los círculos de aprendizaje para alfabetizar adultos, no todos y todas las participantes logran con igual grado de éxito los objetivos que el programa se propone, aun cuando se dé la misma atención pedagógica, el ritmo de aprendizaje es diferente en cada adulto; también es común que en estos círculos de estudios lleguen personas con habilidades muy diversas, pero todas ellas son convocadas y admitidas en un taller donde deben aprender a leer y escribir.

5.2.5.2 Escrito de una carta para un familiar

La segunda actividad que se les pidió a las participantes fue la de escribir una carta para un familiar que viviera en otra ciudad; para ello, se les entregó material necesario, como hojas blancas, lápiz o pluma, con el propósito de que ellas eligieran con qué escribir.

Esta acción resultó un desafío para la mayoría de ellas; diez de las participantes declararon inmediatamente que no eran capaces de hacerlo. El aprendizaje esperado era una carta con 20 palabras como mínimo, lo cual se considera como regular en las evaluaciones de talleres para alfabetizar adultos.

Sin duda, escribir una carta tiene mayor grado de complejidad, ya que implica una labor de escritura, síntesis y comprensión por las alfabetizadas; por ello, se explica que en esta actividad las frases más frecuentes y comunes en las participantes de este taller fueron las de «no sé» o «no puedo».

Al analizar los escritos de las cuatro mujeres que sí pudieron escribir el texto de la carta para un familiar, se puede reflexionar lo siguiente:

- a) Los cuatro escritos son solo enunciados y ninguno completa el párrafo de redacción.
- b) Los mensajes fueron dirigidos a sus mamás y sus hijas.

- c) Expresan sentimientos de amor y lejanía.
- d) Una de ellas hace una pregunta en la carta, pero no escribe los signos de interrogación.
- e) No aplican la regla de las letras mayúsculas.
- f) La caligrafía es poco legible.

A pesar de que cuatro de las participantes del taller hicieron un esfuerzo por demostrar el dominio en la escritura de textos, a cada momento de la actividad hacían una pausa para disculparse por no escribir correctamente. Con ello dimos cuenta de que ellas ven el código escrito como una estructura compleja, que requiere de tiempo y esfuerzo para aprenderla y que están conscientes de que aún no dominan con integridad. En este contexto encontramos personas que habían cursado el taller de alfabetización con diferentes niveles de competencias comunicativas, que en su mayoría (10) corresponden a mujeres con un nivel deficiente o poco alfabetizado y que, además, deben enfrentar problemas relacionados con el logro de la alfabetización en diversos contextos y situaciones; por ejemplo, ayudar a los hijos en la escuela, llenar una solicitud de trabajo y hacer trámites personales y familiares.

Al finalizar este ejercicio, observamos que escribir una carta no es una necesidad primordial para las mujeres alfabetizadas, ya que expresaron que cuando necesitan comunicarse con los hijos, hijas o algún familiar que vive lejos, lo hacen a través de llamadas por celular, y de esta manera se enteran cómo están, cómo va el trabajo y los hijos para quienes los tienen.

5.2.6 Lectura y comprensión de un texto¹

A las entrevistadas se les dio a leer la siguiente carta a fin de analizar el nivel de lectura y comprensión en ellas:

¹ Para elaborar los ejercicios en este trabajo, se tomó como base el formato aplicado por María Eugenia Letelier, autora del libro *Analfabetismo femenino en Chile en los '90*, UNESCO, UNICEF.

Querida hermana:

Te extraño mucho, no te había escrito antes porque estuve muy enferma.

Aquí en Estados Unidos la vida es muy dura, hace mucho frío y con este cambio brusco de temperatura me enfermé de neumonía. Mi esposo Juan ya consiguió trabajo en una panadería y los niños están sanos y van muy bien en la escuela.

Claudia, la mayor de mis hijas, dice que extraña mucho México y se quiere ir para allá en las vacaciones y te escribo para saber si es posible que la recibas.

Respóndeme con sinceridad, muchas gracias y salúdame a toda la familia.

Rosa del Carmen

5.2.6.1 Lectura de una carta

En principio, se les solicitó a las participantes leer en voz alta el texto anterior y con base en ello podemos anotar las siguientes observaciones:

- a) Solo tres de las alfabetizadas leyeron sin complicaciones la carta.
- b) Un porcentaje importante (ocho de las alfabetizadas) leyeron con complicación el escrito; es decir, tenían problemas con las sílabas trabadas y no tenían entonación y ritmo.
- c) El resto de las entrevistadas (tres) no pudieron leer el escrito.

Con base en los datos anteriores, se comparte la siguiente reflexión que nos permite identificar de manera operativa los diferentes niveles de la habilidad lectora en las mujeres alfabetizadas por el ISEA: el mayor porcentaje de las mujeres de este caso de estudio (ocho) tienen un nivel deficiente de alfabetización: puede leer con dificultad, cometiendo

errores un texto; sin embargo, sus conocimientos son limitados en las sílabas trabadas y su lectura carece de entonación y ritmo. El resto de las personas entrevistadas (tres) se consideran no alfabetizadas y las otras tres altamente alfabetizadas.

5.2.6.2 Compresión y respuestas a preguntas del texto

El tema de la comprensión lectora ha sido una preocupación constante en los programas y organismos relacionados con la alfabetización, no solo por la necesidad de llenar el requisito en las estadísticas de los resultados en estos programas, sino porque como lo señalamos en el marco teórico de esta investigación, es necesario romper con la alfabetización mecánica y tradicional para imprimir a la alfabetización una significación y un alcance más allá de la mera capacitación técnica para la lectura, escritura y el cálculo.

En torno a ello, en esta lectura buscamos comprender cuál es el nivel de comprensión de las mujeres alfabetizadas mediante la aplicación de las siguientes tres preguntas de comprensión:

1. ¿Qué le pide Rosa del Carmen a María?
2. ¿En qué trabaja el esposo de Rosa del Carmen?
3. ¿De qué se enfermó la hermana de María?

El análisis de las competencias en la comprensión lectora de esta actividad se hizo con base en los niveles de comprensión que se propone alcanzar el programa «La palabra generadora» que implementó el ISEA en las participantes del taller de la comunidad de Villa Benito Juárez, las cuales son:

- a) Lee enunciados sencillos y explica su contenido.
- b) Comprende mensajes de cartas y recados con fines distintos.
- c) Explica oralmente lo que sucede en los textos que lee: ¿qué sucedió antes?, ¿qué sucedió después?, ¿quién participó en la historia?

De acuerdo con esta clasificación, y tomando en cuenta a las participantes que sí pudieron leer el escrito, se puede indicar que

- a) Solamente tres del total de las participantes alcanzaron los tres

niveles de las competencias: son capaces de identificar, explicar y hacer reflexiones acertadas sobre el tema de la lectura.

- b) Una de las participantes alcanzó el nivel de traducción en la lectura, pero no pudo comprender ni explicar el texto.
- c) El resto de las participantes (siete) leyeron con dificultad el texto y no alcanzaron la comprensión de la lectura, por lo que no pudieron responder a las preguntas de la carta.

Un dato importante en esta actividad fue cuando la leerles la carta a las tres entrevistadas que no pudieron leer el escrito nos dimos cuenta de que podían responder correctamente las preguntas; entonces, ellas no tienen la habilidad de la comprensión lectora, pero eso no significa que no tengan las competencias de la comprensión oral, es decir, son capaces de escuchar y comprender lo que se les lee o dice.

Los resultados que arrojan la actividad de lectura y comprensión del texto necesariamente nos obligan a regresar al pensamiento de Paulo Freire, quien insistía en que la alfabetización no solo significa aprender a leer, escribir, sino que un paso imprescindible es que las participantes del proceso alfabetizador comprendan, analicen y reflexionen sobre lo que están leyendo o escribiendo, ya que en una sociedad invadida por la palabra escrita y por la imagen es básico comprender y responder a la realidad; para participar en el mundo actual, hay que ser alfabeto, pero sobre todo hay que ser competente. De esta manera, el proceso alfabetizador forma parte, por tanto, de otro más amplio de capacitación para una mayor autonomía, formación y capacidad de lectura crítica y liberadora.

Por su parte, Torres (1989, p. 32) aclara que en los círculos de aprendizaje para personas adultas, la alfabetización es funcional o no es alfabetización, porque aclara que

Leer sin comprender, no es leer; es a duras penas descodificar, descifrar. Saber leer implica no solo estar en capacidad de leer lo que consta en la cartilla o el material de lectura usado dentro de la clase, sino leer en el mundo real, fuera del aula y del material programado para «aprender a leer». Escribir sin lograr expresar con claridad las propias ideas, y sin lograr que otros comprendan lo escrito, no es escribir: es apenas garabatear o bien copiar algo escrito por otros,

siguiendo un modelo. Por ello, hay quienes cuestionan la propia existencia del llamado «retorno al analfabetismo», en tanto se trataría más bien de una alfabetización débil e incompleta, que produce personas «neo-alfabetizadas», a medio camino de su proceso de aprendizaje.

5.2.7 Resolución de problemas de cálculo básico

El conocimiento de cálculo numérico básico en la alfabetización de adultos se refiere a la habilidad de realizar operaciones matemáticas: suma, resta, multiplicación y división. El cálculo numérico es una destreza esencial y en las recién alfabetizadas el dominio en las operaciones básicas son indispensables para las actividades en su vida cotidiana.

En este apartado del trabajo de campo de este libro se analizan los avances en el aprendizaje de las matemáticas en las mujeres alfabetizadas por el ISEA de la comunidad de Villa Benito Juárez. El análisis se basa en las prácticas didácticas, acompañadas de experiencias cualitativas de las 14 entrevistadas.

De inicio, en la entrevista las mujeres alfabetizadas reconocían la necesidad de las matemáticas para su vida familiar y laboral:

Yo tengo que sacar las cuentas de lo que me da mi esposo, lo que gano yo y lo que gasto en la semana para que nos alcance el dinero.

Pues tengo que ser muy cuidadosa con los gastos y en la mente siempre traigo mi cuenta, porque imagínese si no nos alcanza el dinero, no tenemos quién nos preste para salir del apuro.

Como siempre he trabajado en el campo, pues ahí necesitamos contar mucho lo que hacemos, y me pongo bien lista para que así no me hagan trampa el día de la paga.

Llevar un registro y orden en los ingresos y gastos familiares es una responsabilidad de las mujeres entrevistadas y forma parte de su quehacer diario. También destaca la capacidad significativa que ellas han desarrollado con las matemáticas por la inherente necesidad que

tienen con los números en su trabajo.

Sin embargo, las mujeres alfabetizadas que muestran bajos niveles de competencias en ésta área se enfrentan a numerosas desventajas personales y económicas:

Cuando voy al centro a comprar alguna blusa, sí entiendo cuánto cuesta, pero en lo que me confundo es en los descuentos.

Una vez me fio el señor de la tiendita y a mí me dio la impresión que me cobró de más, pero no supe cómo alegarle.

Yo me siento segura para ir a pagar los recibos de la luz y el agua, pero cuando es con cajero me pongo nerviosa, me trabo y no sé qué hacer.

En la alfabetización de adultos, el cálculo numérico ha sido incluido como un «adorno» y se ha priorizado la enseñanza aprendizaje de la lectura y escritura, y aunque la mayor parte de los adultos sin alfabetizar posee conocimientos previamente contruidos de la aritmética, sigue siendo necesario que las políticas educativas incluyan con mayor impacto en la matriz curricular las lecciones de matemáticas, con el objetivo de ayudar a los participantes a enfrentar situaciones familiares, a la toma de decisiones, a la resolución de situaciones problemáticas que les permitan mejor desarrollo de las competencias y habilidades necesarias para la vida, además de estimular el razonamiento, contribuir a resolver las necesidades de la vida de los participantes como individuos, como ciudadanos preocupados y reflexivos para actuar en su medio.

Como parte de la investigación en la experiencia didáctica de las personas alfabetizadas por el ISEA en la comunidad de Villa Benito Juárez, abordamos un análisis sobre los conocimientos de cálculo elemental que poseían las mujeres adultas alfabetizadas.

En la introducción al análisis se plantearon los siguientes ejercicios numéricos:

5.2.7.1 Problema con suma de cálculo básico

Manuel tiene reunidos 20 pesos y su primo Pedro le regaló 8 pesos, ¿Cuántos pesos tiene Manuel ahora?

5.2.7.2 Problema con resta de cálculo básico

María vende plátanos en el mercado. Hoy en la mañana tenía 47 plátanos; al finalizar de la tarde había vendido 24. ¿Cuántos plátanos le quedaron para vender al día al día siguiente?

La actividad consistía en que las mujeres alfabetizadas resolvieran los problemas matemáticos anteriores, en de la sesión, los investigadores les leyeron los ejercicios numéricos a las mujeres alfabetizadas con la intención de que ellas mismas los resolvieran de manera escrita y estas son las observaciones que se desprenden al respecto:

- a) Doce de las 14 mujeres de este caso de estudio lograron resolver correctamente los ejercicios.
- b) Las 12 mujeres que resolvieron correctamente los ejercicios numéricos lo hicieron a través del conteo mental oral utilizando su conocimiento previo de las matemáticas.
- c) Ninguna de las mujeres que resolvieron correctamente los ejercicios matemáticos pudieron utilizar la escritura numérica.
- d) Las mujeres que resolvieron correctamente los ejercicios de cálculo elemental se mostraron nerviosas e inseguras al resolver las actividades.
- e) La resolución de los problemas matemáticos fue en un plazo relativamente corto.
- f) Todas las mujeres, incluso las que no resolvieron los problemas matemáticos, reconocieron el valor nominal de algunos billetes de moneda nacional mostrados por la entrevistadora.
- g) La mayoría de las mujeres alfabetizadas dijo conocer e identificar los números hasta el cincuenta.

A través de esta exploración de conocimientos matemáticos, podemos concluir que en el campo de la educación matemática para alfabetizar adultos no se están aprovechando y vinculando los conocimientos previos de ellos poseen para eficientizar estos procesos educativos.

En este tipo de instrucción parece que prevalecen modalidades de enseñanza en la aritmética, similares a los que se usan con los niños, aun cuando desde finales de los años cuarenta ha sido un postulado básico de la alfabetización valorar los conocimientos previos de los y las analfabetas. Las operaciones aritméticas de los analfabetos se relacionan con su trabajo, con los intercambios comerciales y con el dinero (Ferreiro, 1983; Luria, 1980). También se ha afirmado que el pensamiento matemático de los analfabetos está irremediamente ligado al contexto en que se genera la experiencia particular y que esta liga no permite resolver problemas más allá de los datos proporcionados por el ámbito de la propia experiencia (Luria, 1980).

Con la actividad numérica por las mujeres alfabetizadas vimos que ellas han desarrollado una estructura del pensamiento matemático que se deriva principalmente del manejo del dinero como una necesidad administrativa en su vida personal, familiar y laboral. Con ello se confirma que el cálculo es una actividad fundamental en la vida cotidiana de las personas; por ello, más que considerarse como un «adorno», se debe incluir y atender como parte fundamental en la educación para alfabetizar adultos. De esta manera, se trata de que los participantes de los talleres de alfabetización perciban las operaciones matemáticas como un bien social y cultural, y que relacionen la experiencia personal con su capacidad para plantear y resolver algunos problemas numéricos, así como de que confíen en sí mismos como personas capaces de insertarse en su comunidad y mejorar su calidad de vida.

5.2.8 Testimonio de la facilitadora del taller de alfabetización

Las palabras facilitador y participante en la educación para alfabetizar adultos se refieren a la figura del profesor y alumno que participan en este proceso de enseñanza aprendizaje. Aunque el concepto facilitador reemplaza en términos tradicionales al profesor, es común que en los círculos de aprendizaje se les siga nombrando como maestro o maestra a quienes orientan y enseñan a los adultos en este proceso educativo.

En consecuencia, en todo proceso de enseñanza aprendizaje para la educación de adultos es necesario contar con los servicios profesionales del andragogo o facilitador, quien no solo debe saber qué enseñar, sino también cómo hacerlo. Entonces, en este tipo de

educación el facilitador debe ser un profesional en la disciplina de la androgogía y que además posea una adecuada formación humanista.

En el caso específico de esta investigación, la facilitadora del taller comentó en la entrevista que tiene más de 12 años de experiencia trabajando en los programas para alfabetizar adultos y que lo hace convencida de ayudar a las personas para que aprendan a leer y escribir, y de esta manera estén preparadas para resolver las situaciones y problemas que se les presentan en la vida cotidiana.

Al preguntarle cómo se inició en los programas de alfabetización de adultos respondió que al concluir sus estudios de educación media superior atendió a una invitación del Instituto Sinaloense para la Educación de los Adultos y después de una previa capacitación comenzó a dar clases a las personas mayores que no sabían leer y escribir.

Alfabetizar adultos no es una tarea fácil. Se requieren en promedio ocho meses para que las personas aprendan a leer y escribir, señaló la facilitadora, quien destacó que la paciencia es la principal cualidad que deben tener las personas que enseñan a leer y escribir a los participantes.

«Yo soy de aquí de Villa Juárez, mi corazón pertenece a estas tierras, conozco cómo son las personas y me gusta ser su maestra», expresó la entrevistada al manifestar su orgullo por ser la facilitadora del taller de alfabetización para alfabetizar adultos.

En los programas para alfabetizar adultos se recomienda que, además que la facilitadora sea del lugar donde se imparte el taller, tenga disposición y empatía con las personas que toman el curso. En el caso de la facilitadora de la comunidad de Villa Benito Juárez, se pudo observar que propicia un clima agradable en el círculo de aprendizaje y al terminar la sesión del día se retira de la escuela acompañada de algunas participantes, quienes parece que son sus vecinas.

En este acompañamiento, la facilitadora anima a algunas participantes a que sigan asistiendo al curso, les dice que ya están por concluir y las motiva a seguir estudiando.

Para las evaluaciones y análisis de toda acción alfabetizadora, es importante conocer y tomar en cuenta las voces de todos los actores que participan en este proceso educativo; por ello, y con fines metodológicos establecidos, se ha diseñado y aplicado en el trabajo de campo de este libro una guía de entrevista semiestructurada que fue realizada a la facilitadora del taller de alfabetización de las mujeres, sujetos de estudio, que estudiaron en la comunidad de Villa Benito Juárez.

Es importante aclarar que esta actividad no fue espontánea. Por el contrario, tuvo fines y objetivos metodológicos bien definidos, los cuales se enumeran a continuación:

Conocer cuántos participantes terminaron el programa de alfabetización en su círculo de aprendizaje?

¿Cuántos eran analfabetos puros y cuántos funcionales?

¿Cuáles eran las principales dificultades de las participantes del taller para asistir y aprender al curso?

¿Qué temas fueron de mayor interés para las recién alfabetizadas y que les pueden seguir interesando para continuar desarrollando las habilidades de lectura y escritura recientemente adquiridas?

De los resultados en la entrevista semiestructurada, aplicada a la facilitadora del taller de alfabetización, se desprenden las siguientes regularidades:

5.2.8.1 Características de los y las participantes del círculo de aprendizaje

- a) El número de alfabetizados que terminaron el programa de alfabetización «La palabra generadora» fue de 30 de los 50 que iniciaron.
- b) De ellos y ellas ,10 llegaron al curso siendo analfabetas puros.
- c) En cuanto a las principales complicaciones pedagógicas detectadas por la facilitadora del taller en sus participantes se enumeran las siguientes: pronuncian y escriben con dificultad las trabadas, leen con silabeo, solo algunas de ellas leen y

escriben los párrafos completos y no comprenden bien los textos largos.

- d) Sobre los avances pedagógicos de las participantes, la facilitadora mencionó: algunas veces entrelazan correctamente las mayúsculas cursivas y las minúsculas; también algunas veces escriben y leen oraciones completas.

Como se observa, la evaluación de la facilitadora del taller coincide con el propio testimonio de las participantes, quienes reconocen sus deficiencias en la lectura, escritura y comprensión de textos; de ahí que sea importante recuperar el concepto de alfabetización de Rosa María Torres (1989, p. 32), quien señala que una persona alfabetizada «es aquella capaz de manejar la lengua escrita con autonomía y solvencia: leer y escribir comprensivamente, leer y escribir para satisfacer necesidades de expresión, comunicación, información y aprendizaje relevantes a cada situación y contexto». En otros términos, una alfabetización funcional promovida por la UNESCO (1992) para funcionar de manera efectiva en la sociedad.

5.2.8.2 Potencialidades de las participantes

En cuanto a las potencialidades de sus participantes, la facilitadora del taller señaló las siguientes:

- a) Son capaces de emitir juicios y opiniones sobre los temas tratados en el programa «La palabra».
- b) Conocen los números del 1 al 50.
- c) Se interesan por seguir estudiando.

5.2.8.3 Temas de interés y desinterés de los neoalfabetizados

En relación con los temas que pudieran ser de la preferencia de los neoalfabetizados para seguir desarrollando las habilidades de lectura y escritura, la facilitadora del taller de alfabetización enumeró los siguientes:

- a) De identidad nacional.
- b) De historia del país.
- c) De las diferentes regiones del país.
- d) De lugares interesantes del país.

- e) De alcoholismo.
- f) De las drogas.
- g) De accidentes caseros.
- h) De salud.
- i) De matemáticas.
- j) De cocina.
- k) De artesanía.

Los temas que la facilitadora consideró que no eran de interés de las recién alfabetizados fueron:

- a) De política.
- b) De deportes.
- c) De modas.

Como podemos ver, los temas que la facilitadora del taller de alfabetización del ISEA considera que son de interés de los participantes los sitúa en una actitud de valoración positiva hacia su familia, comunidad y país. También es importante destacar que los temas que la facilitadora enumeró coinciden con las respuestas de algunas entrevistadas para quienes el deporte, la moda y sobre todo las clases de zumba antes de iniciar las clases son de poco interés y además cansados para ellas, porque llegan al círculo de aprendizaje después de una larga y ardua jornada laboral.

En este aspecto, es importante tomar en cuenta los criterios de Isaac (2004), cuando plantea que los contenidos de los programas para alfabetizar adultos deben responder a las necesidades e intereses de los y las participantes para que se mantengan el interés y el gusto por lo que aprenden, que los aprendizajes les resulten agradables para evitar una predisposición negativa hacia las horas de estudio considerando que este último no forma parte de sus prioridades.

5.2.8.4 Material de apoyo

Como todo proceso de enseñanza aprendizaje, el curso de alfabetización en la comunidad de Villa Benito Juárez tiene dificultades para llevarse a cabo; de estas, la facilitadora destaca:

- a) Material de alfabetización incompleto y que no corresponde al programa institucional del ISEA; la facilitadora se lamenta por ello y dice que le gustaría trabajar con el libro *La palabra*, porque es más completo, tiene más actividades, pero que en el ISEA le dicen que no hay. Ella trabaja con el libro *Yo aprendo a leer*.
- b) Falta de material de apoyo para alfabetizar, como hojas blancas, lápices, plumas, crayolas y plumones de colores, así como una computadora y cañón para proyectar imágenes e historias a las participantes.

Respecto al material de apoyo para alfabetizar adultos, Rosa María Torres (1989) opina que estos materiales de lectura, capacitación y divulgación que producen tanto el Estado como los organismos no gubernamentales no son materiales pensados para lectores *amateurs*, sino para lectores avanzados. Lo mismo se aplica a periódicos, revistas, boletines, carteles en las calles, material impreso producido en el marco de campañas políticas, comerciales, de salud, etcétera. Además, compara que

La pedagogía en el campo de la educación de adultos ha avanzado poco en el ámbito específico de la alfabetización, subsistiendo enfoques y métodos de enseñanza más atrasados que los que predominan en el campo de la alfabetización infantil. Mientras que en la alfabetización de adultos el estancamiento es notorio, la alfabetización infantil viene revelándose como un campo dinámico y renovador, con potencial para construir una cultura pedagógica alternativa en el medio escolar (op. cit., p. 34).

5.2.8.5 Problemática de las participantes del taller para alfabetizarse

Los círculos de enseñanza para alfabetizar adultos siguen operando en condiciones adversas, desde el equipamiento y material de apoyo, hasta el perfil de los y las participantes, quienes usualmente son personas que trabajan, atienden labores del hogar y siguen luchando para asistir a sus clases de alfabetización. Al respecto, la facilitadora del taller en la comunidad de Villa Benito Juárez comentó las siguientes dificultades que enfrentaron las participantes: impuntualidad en la clase; «Yo

siempre llego puntual, pero tengo que empezar como una media hora tarde, porque las personas llegan apuradas y tarde de sus labores del campo; usted puede ver que algunas vienen con sus ropas de trabajo», comenta la encargada del taller de alfabetización.

También cansancio laboral y el síndrome de «la sobrecarga» en las mujeres del curso: «Mire, a mí me da mucha tristeza, porque antes que termine la clase, algunas mujeres están desesperadas y me dicen: «ya me tengo que ir porque tengo que hacer la cena», “Tengo mucha ropa que lavar”, «Quiero descansar un poco, porque vengo muy cansada del campo». Entonces yo les pido que por lo menos copien la tarea y la hagan para que no se retrasen mucho en la clase, dice la facilitadora.

Con base en estas consideraciones expresadas por la alfabetizadora, se puede concluir que:

- a) La facilitadora necesita para trabajar el material didáctico del programa «La palabra», puesto que considera que es mejor y más completo que el de «Yo aprendo a leer», con el cual ella imparte las sesiones de alfabetización en la comunidad de Villa Benito Juárez.
- b) Material didáctico y de apoyo tecnológico complementario del material impreso para apoyar los procesos de enseñanza aprendizaje de los participantes del taller.
- c) Implementar programas de becas económicas para que las mujeres puedan tener mejores condiciones para estudiar.
- d) Fomentar una verdadera igualdad de género en las familias y que el esposo y los hijos e hijas se comprometan y apoyen en las tareas del hogar, a fin de que las mujeres del taller de alfabetización tengan mejores condiciones para cursar este proceso educativo.

Para seguir reflexionando

Después de analizar los resultados, presentamos las siguientes reflexiones como punto de partida para nuevas investigaciones:

Los esfuerzos alfabetizadores en México han sido una preocupación constante de los distintos gobiernos, y en esta área la mayor atención a las necesidades educativas de los adultos se han realizado en los últimos

años, a partir de 1975, cuando el Estado mexicano le asignó un peso significativo a la educación para las personas jóvenes y mayores de 15 años, con el establecimiento de la *Ley Nacional de Educación para Adultos*, y en 1981 con la creación del INEA. Sin embargo, y a pesar de los esfuerzos del gobierno mexicano por disminuir el analfabetismo, todavía en el país hay 4 millones 749 mil 057 personas mayores de 15 años que no saben leer y escribir, de los cuales 87 mil adultos analfabetas pertenecen a Sinaloa (INEGI, 2015).

Acerca del programa alfabetizador del Instituto Sinaloense para la Educación de los Adultos «La palabra generadora», desde su creación en 1999, el ISEA utiliza este método para enseñar a leer, escribir y calcular a las personas analfabetas. En el análisis de dicho programa compuesto por dos cuadernos de ejercicios (uno referente a la palabra oral y escrita y el otro sobre matemáticas), mostramos que está diseñado bajo el enfoque de la educación basada en competencias y pretende ser participativo, pero en la práctica pedagógica se aplica de manera tradicional.

El sustento teórico se estableció a partir del desarrollo de los principales enfoques relacionados con la educación para adultos e iniciamos este recorrido con el enfoque tradicional, el cual concierne al aprendizaje de la lectura y escritura, pero totalmente desvinculado de los intereses de los analfabetos, ya que utilizó los métodos de enseñanza que se aplicaban con los niños y niñas de primaria desde los años cuarenta en México. Es lo que Ferreiro (2010, pp. 193-194) critica como «la visión mecanicista de la alfabetización, ya que además de dificultar el aprendizaje, deja totalmente de lado las capacidades cognitivas e impide reflexionar durante el proceso de la alfabetización».

En este mismo apartado, enfatizamos en el enfoque psicosocial o de la pedagogía del oprimido, de Paulo Freire, quien a través de su pedagogía sustenta que las personas aprendan con base en situaciones de la vida cotidiana. El mismo Freire (2005) critica la concepción bancaria de la educación, donde explica que el sujeto de la educación es el educador, quien conduce al alumno a la memorización mecánica de los contenidos y convierte a los educandos en recipientes en donde se deposita el saber; para lograrlo, la «educación bancaria» niega el diálogo como esencia de la educación y se convierte en antidialógica. Para contrarrestar la educación bancaria, Freire (2010) sugiere la educación

liberadora a través de «problematizar en los educandos el contenido que los mediatiza, y no la de disertar sobre él, darlo, extenderlo, entregarlo, como si se tratase de algo ya hecho, elaborado, acabado y terminado» (p. 94).

Otro de los enfoques teóricos para la alfabetización de adultos es el que se ha llamado como «idealismo pragmático», el cual ve la educación como un acto de socializar individuos para la competencia social. Entre los principales pensadores de este enfoque se encuentra la filosofía moderna de la educación de John Dewey, quien en su teoría del conocimiento destacaba «la necesidad de comprobar el pensamiento por medio de la acción, si se quiere que este se convierta en conocimiento» (UNESCO, 1993, p. 2).

El enfoque de género e intercultural es definido por Aguado (1996, p. 54) como «un enfoque educativo holístico e inclusivo que, partiendo del respeto y la valoración de la diversidad cultural, busca la reforma de la escuela como totalidad para incrementar la equidad educativa»; esta perspectiva es necesaria en la educación para adultos cuando se promueve en los analfabetas la escolarización formal y la superación al trato de inferioridad que sufren como hombre o mujer.

Las competencias comunicativas consideradas como la capacidad de las personas para integrar y realizar adecuadamente el proceso de comunicación oral y escrita, a través de la movilización de varios recursos cognitivos que permitan afrontar una situación con la intervención de varios saberes: teoría, actitudes, valores, habilidades y procedimientos (Perrenoud, 2004, p. 11). Esta conceptualización propugna la puesta en práctica de los diversos saberes imprescindibles en el logro de las competencias. Sin perder de vista lo que bien señala Peñaloza (2003), las competencias comunicativas tienen que ver con la expresión verbal y no verbal, pero implican mucho más que hablar y redactar coloquialmente. La competencia comunicativa es «alcanzar una expresión lúcida, que consiste en usar palabras (por escrito u oralmente) con claridad, con orden, con coherencia, con énfasis debidos, con vivacidad y poder de persuasión» (op. cit., p. 63).

En este libro se planteó una propuesta metodológica cuantitativa y cualitativa a partir de la aplicación de una encuesta de ocho preguntas donde se abordaron las dimensiones de la vida personal, familiar y

laboral de las 14 mujeres alfabetizadas, y una entrevista semiestructurada a las participantes, a fin de conocer la problemática que tuvieron para alfabetizarse y su percepción sobre el proceso alfabetizador que implementó el ISEA en la comunidad de Villa Benito Juárez del municipio de Navolato, caso de estudio de esta investigación. En el enfoque cualitativo se aplicó también una entrevista semiestructurada a la facilitadora del taller a fin de conocer las principales dificultades que tuvieron las participantes en su proceso alfabetizador.

En esta investigación consideramos que el nivel de competencias comunicativas de las mujeres alfabetizadas por el ISEA en la comunidad de Villa Benito Juárez no presentó los resultados óptimos propuestos en los objetivos y logros del programa alfabetizador del ISEA.

Esto se debió a que en la práctica académica la problemática del contexto familiar, laboral y social de las participantes pertenecientes a la clase más vulnerable y desprotegida de la sociedad, complicó la impartición del taller, el cual, a pesar de que presenta un abordaje adecuado en su concepción pedagógica y está diseñado bajo el enfoque de la educación basada en competencias, se aplicó de manera tradicional en la práctica educativa, lo cual fue uno de los factores que complicaron el logro de las competencias comunicativas de las mujeres alfabetizadas por el ISEA.

Otras de las condiciones desfavorables del aprendizaje de las mujeres, se debió a las extensas jornadas de trabajo en el campo que como jornaleras agrícolas tienen que cumplir, y a la falta de tiempo libre para dedicarse a las tareas y ejercicios, como consecuencia de que las alumnas deben continuar su jornada diaria de labores en sus casas con el cuidado del hogar y de los hijos.

Respecto a las características sociodemográficas de las mujeres estudiadas en este trabajo, encontramos gran coincidencia con el estudio sobre el analfabetismo femenino en Chile, de María Eugenia Letelier. La información obtenida en ambas investigaciones nos mostraron que entre las condiciones de vida de las mujeres «predomina la maternidad precoz y una incorporación temprana a la actividad laboral» (2001, p. 130).

En su estudio, Letelier (2001) destaca que las características del contexto donde se desarrolla la vida de las mujeres son factores que determinan la incorporación y permanencia de las participantes en los talleres de alfabetización. En este sentido, nuestra investigación se llevó a cabo en Villa Benito Juárez, una comunidad rural con valores arraigados sobre el papel predominante del hombre y crisol cultural con la emigración proveniente de los estados del sur del país, donde es difícil que en las relaciones familiares se practique la equidad de género, y tanto padres como hijos asuman roles solidarios con la mujer que está interesada en alfabetizarse.

Predominó en nuestra investigación una situación muy semejante al estudio de Letelier (op. cit.): la dependencia de la mujer hacia el hombre, donde si bien es cierto que este le permite que participe en el programa de alfabetización, no la descarga de sus obligaciones domésticas ni del trabajo del campo, ya que sus actividades y el ingreso económico que aporta son indispensables para la buena conducción del hogar, ante lo cual Letelier advierte que «la primera causa para la no incorporación o abandono de la escuela es la falta de apoyo familiar» (p. 134), por lo que contar con el apoyo de la familia para estudiar es una necesidad primordial para las mujeres.

Como lo señalamos, las condiciones de pobreza y las carencias del entorno comunitario influyen en la posibilidad de acceder a la adquisición de las competencias de lectura y escritura; por ejemplo, la falta de alumbrado público, el cual se convirtió en un indicador negativo en el proceso de alfabetización de las mujeres entrevistadas en el municipio de Navolato, quienes expresaron «sentir miedo cuando salen tarde del curso y está oscuro».

Sobre la opinión de las mujeres acerca del curso alfabetizador, las 14 consideraron insuficientes las cuatro horas semanales que se imparte el taller, a lo que también la pedagoga ecuatoriana Rosa María Torres (1989, pp. 1- 2) señala que «la idea de alfabetizar personas en una etapa de corta duración es una solución e invento muy propio de la educación de adultos, quienes a pesar de tener más dificultades, se espera que aprendan a leer y escribir en un corto programa de alfabetización».

En esta misma temática, y con base a las expresiones como «la maestra nos pone dictados», «me gusta cuando leemos, pero me aburre estar

escribiendo», nos pudimos dar cuenta de que en el curso alfabetizador del ISEA las participantes se comportaron como espectadoras de la realidad y el proceso de enseñanza no se apega a los principios pedagógicos del método «La palabra generadora», que se caracteriza por «estimular el pensamiento crítico, fomentar el diálogo y la comunicación grupal, además de que sus sesiones deben iniciar con problemas o situaciones concretas de la vida del adulto» (ISEA, 2013, p. 2).

Ayudar con las tareas a sus hijos e hijas y desenvolverse en el mundo letrado son las principales motivaciones que tuvieron las mujeres para asistir al taller de alfabetización. Estas necesidades presentes en las entrevistas nos mostraron la estrecha relación que hay entre la superación personal y el incentivo de las participantes por contar con las competencias comunicativas para entender y ayudar en la formación escolar de su familia.

Una dimensión fundamental considerada en esta investigación fue la aplicación de un test de lectura y escritura que aplicamos a 14 mujeres alfabetizadas por el ISEA de la comunidad de Villa Benito Juárez, a fin de conocer el nivel de competencias comunicativas logradas por ellas, y de acuerdo con los resultados pudimos señalar que de las 14 participantes del taller de alfabetización solo tres lograron un nivel aceptable de las competencias comunicativas que les permite leer, escribir y sobre todo comprender los textos para la aplicación del conocimiento adquirido en su vida diaria. Estos datos coincidieron con los resultados de la investigación sobre el analfabetismo femenino en Chile de Letelier (2001), quien señaló que solamente un pequeño grupo de mujeres (16%) logró hacer los ejercicios de lectura y escritura propuestos en su investigación (p. 134).

En el análisis de lectura se constató que solo tres leyeron el texto propuesto sin dificultad; ocho tuvieron problemas de lectura, como entonación, ritmo y pronunciación de sílabas trabadas, y las restantes tres no pudieron leer el texto. Además, de las 11 que sí pudieron leerlo, siete no lo comprendieron, por lo que no cumplieron con la competencia de la comprensión lectora.

En cuanto a la escritura, se les propuso en el test que redactaran una pequeña carta a un familiar; 10 no pudieron escribirla y las cuatro

restantes sí, pero en todos los casos redactaron oraciones cortas, no párrafos. Asimismo, se constató que en la escritura incluso de sus nombres, no pusieron los acentos gráficos, lo cual es una de las recomendaciones del curso de alfabetización.

Como tercera y última parte del análisis del aprendizaje de las mujeres alfabetizadas, se les pidió que construyeran operaciones sencillas de aritmética; 12 de las 14 sí lo lograron. Además, todas identifican los números del 1 hasta el 50, y ninguna tiene problemas para manejar correctamente el valor de los billetes, lo que demuestra que poseen un conocimiento previo y una competencia para las operaciones sencillas con dinero, debido esto a su experiencia como trabajadoras que reciben una remuneración económica.

Mediante la entrevista semiestructurada que se realizó a la facilitadora del taller, pudimos conocer las principales dificultades de las participantes para cursar y concluir el programa. En sus respuestas, la facilitadora del ISEA en la comunidad de Villa Benito Juárez reconoció que el instituto tiene carencia de recursos para lograr un mejor impacto en las participantes, como es el hecho de que no cuentan con el texto *La palabra*, que es más completo y con mejores ejercicios que el libro *Yo aprendo a leer*, utilizado en este taller.

Acerca de la problemática que tuvieron las participantes en el proceso de alfabetización, la facilitadora destacó el cansancio laboral y «el síndrome de la sobrecarga»: tener que trabajar largas jornadas en el campo y después continuar con las labores de la casa y el cuidado de los hijos. En la evaluación del curso, la facilitadora coincidió con el testimonio de las participantes al reconocer las deficiencias en las competencias comunicativas de las mujeres, ya que admitió que muchas de ellas tenían problemas para escribir y comprender textos. Finalmente, señaló que le hacía falta el material didáctico suficiente para los ejercicios de las alumnas, como hojas, lápices, borradores, crayones y un proyector con computadora para la presentación interactiva de contenidos. En esos aspectos, el programa de alfabetización del ISEA tiene que mejorar, por lo cual proponemos las siguientes recomendaciones:

- Dotar del material didáctico necesario a cada participante y facilitadores de los talleres de alfabetización, indispensable en la organización y el logro de las competencias esperadas en los programas de educación para adultos.
- Impartir el taller desde su concepción pedagógica mediante una práctica académica que resulte atractiva para el adulto, es decir, que las clases partan del conocimiento, las necesidades previas de las participantes y que incidan directamente en sus actividades cotidianas; y que la comunicación en este proceso de enseñanza aprendizaje sea bidireccional, donde las participantes se asuman como protagonistas, no como espectadoras de su realidad.
- Se considera necesario la capacitación a los facilitadores de los talleres de educación para adultos, porque un ángulo problemático en esta investigación fue que el material didáctico está correctamente abordado en su concepción pedagógica y desde el enfoque de educación basada en competencias, pero en la práctica se aplicó de manera tradicionalista, no por falta de motivación de la facilitadora, sino por el desconocimiento de las técnicas educativas y de motivación de adultos.
- Se sugiere la utilización adecuada de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en el ejercicio de la enseñanza aprendizaje de la educación para adultos.
- El ISEA debe considerar el contexto familiar, laboral y social de las participantes del taller y promover convenios con las instancias gubernamentales pertinentes para que incluya en los programas de becas a estas personas, a fin de que puedan reducir sus jornadas de trabajo y aprovechar mejor su tiempo en la práctica diaria de su alfabetización.
- Incrementar las horas de los cursos de alfabetización y flexibilizar los horarios tomando en cuenta las opiniones y las numerosas ocupaciones de las participantes de los talleres.
- Sobre el contexto social, es necesario que las diferentes instancias gubernamentales proporcionen los servicios públicos básicos, como alumbrado público y pavimentación, que permita a las personas y comunidades tener las condiciones de seguridad y acceso a los beneficios del desarrollo en sus procesos alfabetizadores.

- Y por lo que toca a las alumnas, concientizar y buscar el apoyo de sus familias para tener mejores condiciones de estudio y aprovechar más y mejor su tiempo en la práctica diaria de su alfabetización.
- Finalmente, en continuidad con esta línea de investigación y con base en los resultados empíricos, se propone trabajar en futuras investigaciones «Una propuesta educomunicativa basada en el enfoque de la educación por competencias para alfabetizar mujeres en Sinaloa»; es decir, utilizar las nuevas tecnologías de la información y la comunicación en el proceso de enseñanza aprendizaje de las personas adultas.

Referencias

- Aguado, M. (1996). «Educación multicultural: su teoría y práctica». *Cuadernos de la UNED*, núm. 152. Madrid: UNED. Consultado el 18 de noviembre de 2012.
<http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0864>.
- Agüero, M. (2000). «Modelo y criterios de evaluación de materiales y contenidos de alfabetización y primaria para adultos». *Revista de Investigación Educativa*, vol. 5, núm. 9.
- Álvarez, J. (2011). *Cómo hacer investigación cualitativa: fundamentos y metodología*. México: Paidós.
- Argudin, Y. (2007). *Educación basada en competencias, nociones y antecedentes*. México: Trillas.
- Ávila, R. (1977). *La lengua y los hablantes*. México: Trillas.
- Bazant, M. (2006). *Historia de la educación durante el Porfiriato*. México: El Colegio de México.
- Berlo, K. (1978). *El proceso de la comunicación. Introducción a la teoría y a la práctica*. Buenos Aires: El Ateneo.
- Bermúdez, L. y González, L. (2011). «La competencia comunicativa: elemento clave en las organizaciones». Venezuela. *Quórum Académico*, vol. 8, núm. 1, enero-junio.
- Cassany, D., Luna, M. y Sanz, G. (1994). «Las habilidades lingüísticas. Introducción». *Enseñar lengua*. Reimpresión, 2008. Barcelona: Graó.

Castro, L. y de Anda, M.L. (2007). «Programa Nacional para la Educación de Adultos en México». *Alfabetización, conocimiento y desarrollo*. México: INEA.

Castro, M. (2011). *A 30 años de su creación, semblanza de la labor del Instituto Nacional para la Educación de los Adultos*. México: INEA.

Chomsky, N. (1980). *Rules and representations*. New York: Columbia University Press.

Chomsky, N. y Dieterich, H. (1995). *La sociedad global. Educación, mercado y democracia*. México: Joaquín Mortiz.

Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. «Capítulo I. De los derechos humanos y sus garantías. Artículo 3». *Diario Oficial de la Federación*, 7 de julio de 2014. Consulta el 15 de octubre del 2014.

<<http://www.ordenjuridico.gob.mx/Constitucion/cn16.pdf>>.

Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos de 1917.

«Capítulo I. De las garantías individuales, Artículo 3». Publicado por el Instituto de Investigaciones jurídicas. Consulta el 20 de octubre de 2014.

<<http://www.juridicas.unam.mx/infjur/leg/conshist/pdf/1917.pdf>>

.

Convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación hacia la mujer (1981). Adoptada y abierta a la firma y ratificación, o adhesión, por la Asamblea General en su resolución 34/180, de 18 de diciembre de 1979. Entrada en vigor: 3 de septiembre de 1981, de conformidad con el artículo 27 (1).

<http://www.uv.mx/msp/files/2012/11/tesis_silvia_pilar_lopez_hernandez.pdf>.

Cuaderno de ejercicios «*La palabra*» *Etapa inicial de educación básica*, (2013). México: Impresora y Encuadernadora Progreso.

Dankhe, G. (1986). «Investigación y comunicación». C. Fernández Collado y G. L. Dankhe (comps.), *La comunicación humana: ciencia social*, México: McGraw-Hill.

Decreto que crea el Instituto Sinaloense para la Educación de los Adultos (1999). Consultado el 17 de octubre de 2014.

<<http://www.sepyc.gob.mx/consultas/marcoLegal/decretos/decret>

o%20que%20crea%20el%20instituto%20sinaloense%20para%20la%20educacion%20de%20los%20adultos.pdf>.

Decreto que crea la Universidad Politécnica de Sinaloa (2004).

Consultado el 23 de octubre de 2014.

<<http://www.sepyc.gob.mx/consultas/marcoLegal/decretos/DECRETOQUECREALAUNIVERSIDADPOLIT%C3%89CNICADESIHALOA.pdf>>.

Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. México: UNESCO.

Denyer, M., Furnémont, J., Poulain, R. y Vanloubbeeck (2007). *Las competencias en la educación. Un balance*. México: FCE.

Dewey, J. (1998). *Experience and education: the 60th anniversary edition*.

United States of America: publication Data.

Diario Oficial de la Federación (2005). «Acuerdo número 363 por el que se establece el Modelo Educación para la Vida y el Trabajo».

México: SEGOB. Consultado el 23 de marzo de 2013.

<<http://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/ca8cef5b-610b-4d55-8a52-03f1b84d0d6c/a363.pdf>>.

_____ (2009). «Acuerdo número 504 por el que se emiten las Reglas de Operación de los Programas Atención a la Demanda de Educación para Adultos (INEA) y Modelo de Educación para la Vida y el Trabajo (INEA)». México: SEGOB. Consultado el 23 de octubre de 2013.

<http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5126288&fecha=24/12/2009>.

_____ (2013). «Acuerdo número 662 por el que se emiten las Reglas de Operación de los Programas Atención a la Demanda de Educación para Adultos (INEA) y Modelo de Educación para la Vida y el Trabajo (INEA)». México: SEGOB. Consultado el 17 de octubre de 2014.

<http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5288866&fecha=25/02/2013>.

_____ (2014). *Programa de Alfabetización y Abatimiento del Rezago Educativo 2014-2018. Programa Institucional.*, México: SEGOB.

Consultado el 17 de octubre de 2014.

<http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5343876&fecha=08/05/2014>.

_____ (2014). «Acuerdo número 02/03/14 por el que se emiten las Reglas de Operación del Programa Atención a la Demanda de Educación para Adultos (INEA) para el ejercicio fiscal 2014». México: SEGOB. Consultado el 17 de octubre de 2014.

<http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5340114&fecha=10/04/2014>.

Diccionario de la Real Academia Española (2018). Consultado el 23 de agosto de 2012. <<http://lema.rae.es/drae/?val=analfabeta>>.

Díaz-Barriga, Á. (2006). *El enfoque de competencias en educación, ¿una alternativa o un disfraz de cambio?* Consultado el 10 de febrero de 2012. <www.redalyc.org>.

_____ (2011). «Competencias en educación. Corrientes en educación e implicaciones para el currículo y el trabajo en el aula». *Universia*, IISUE, vol. 2, núm. 5.

Díaz, F. y Gerardo H.R. (2010). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo, una interpretación constructivista*. México: McGraw-Hill.

Díaz Martínez, M. (2004). *Teoría y metodología de los estudios de la mujer y el género*. Policopiado: Neuquén.

Feagin, J., Anthony, M. y Sjoberg, G. (eds., 1991). *A Case for Case Study*. Chapel Hill: University of North Carolina Press.

Fernández, C. (2001). *La comunicación humana en el mundo contemporáneo*. México: McGraw-Hill.

Ferreiro, E. (2007). *Alfabetización de niños y adultos. Textos escogidos*. Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe. México: Colección Paideia Latinoamericana.

_____ (2010). *Alfabetización, teoría y práctica*. México: Siglo XXI.

_____ (1987). «Alternativas a la comprensión del analfabetismo en la región. Proyecto principal de educación en América Latina y el Caribe». *Boletín 13*. Santiago de Chile: UNESCO, OREALC.

Ferreiro, E. et al. (1983). «Los adultos no alfabetizados y sus conceptualizaciones del sistema de escritura». México. *Cuadernos de Investigación Educativa*, núm. 10.

- Freire, P. (2004). *La importancia de leer y el proceso de liberación*. México: Siglo XXI.
- _____. (2005). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI.
- _____. (2009). *La educación como práctica de la libertad*. Madrid: Siglo XXI.
- _____. (2010). *¿Extensión o comunicación? La concientización en el medio rural*. México: Siglo XXI.
- García, E. (1996). *Educación de adultos XV años y más...* México: INEA.
- Garduño, T., y Guerra, M. (2010). *Una educación basada en competencias*. Col. Aula Nueva. México: SM.
- Galván, F. (2005). «Los retos de la aldea global» Ponencia. *Primer Foro de Educación Alternativa*. México. CESE, SEB, CESU, DGETI.
- Gayle, R. (2008). «El tráfico de mujeres: notas sobre la economía política del sexo». México. *Nueva Antropología*, vol. III, núm. 30.
- Gimeno, J. (2008). «Diez tesis sobre la aparente utilidad de las competencias en educación». José Gimeno Sacristán (comp.), *Educación por competencias, ¿qué hay de nuevo?* Madrid: Morata.
- Gobierno del Estado de Sinaloa. *Plan Estatal de Desarrollo (1999-2004)*. Consultado el 22 de agosto de 2014.
<http://www.laipsinaloa.gob.mx/images/stories/informes_1999_2004/PED99-04.PDF>.
- _____. *Plan Estatal de Desarrollo de Sinaloa 2017-2021*.
<<https://storage.googleapis.com/sinaloa-web/uploads/2017/06/plan-estatal-de-desarrollo-sinaloa-2017-2021.pdf>>.
- González, L. (2009). *Viaje por la historia de México*. México: Clío.
- Hernández, S., Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, P. (2003). *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill.
- Hirsh, E. (1987). *Alfabetismo cultural: lo que todo americano debe saber*. Boston: Houston, Mifflin.
- Hymes, D. (1971). «Acerca de la competencia comunicativa». Llobera et al. (1995), *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid: Edelsa.

Ibáñez, T. (2004). *Introducción a la psicología social*. España: Universitat Oberta de Catalunya.

Infante, I. (1993). «El analfabetismo funcional en América Latina: algunos de sus rasgos a partir de una investigación regional». Ponencia. *Encontro Latino-americano Educacao de Jovens e Adultos Trabalhadores*. Brasil: Olinda.

Infante, M. y Letelier, M. (2011). *La función del facilitador o de la facilitadora, y las dificultades del proceso de alfabetización. Guía para alfabetizadores y alfabetizados*. México: OEI.

Informe de Seguimiento sobre educación para Todos (1990). Jomtien, Tailandia: UNESCO.

Instituto Nacional para la Educación de los Adultos (2004). «Reglas de operación e indicadores de evaluación y de gestión del INEA para el año 2004». Consultado el 23 de octubre de 2014.

<http://www.conevyt.org.mx/cursos/para_asesor/curso_asesor/unidad1/reglasdeoperacion2004.pdf>.

_____ (2013). Cuaderno de ejercicios «*La palabra*». *Etapas iniciales de educación básica*. México: Progreso.

_____ (2012). *Matemáticas para empezar, Guía del asesor*. México: SEP.

_____ (2013). *Monitoreo de medios regionales*, México, Secretaría de Educación Pública Consultado el 20 de agosto de 2014.

<<http://repositorio.inec.gob.mx/doctos/sintesis/monitoreoregional200313.pdf>>.

Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática (2000). Censo General de Población y Vivienda. México: INEGI.

_____ (2004). *El rezago educativo en la población mexicana*, México: INEGI.

_____ (2010). Censo General de Población y Vivienda. México: INEGI.

_____ (2015). Encuesta Intercensal General de Población y Vivienda. México: INEGI.

Instituto Sinaloense para la Educación de los Adultos (2013). *La palabra generadora. Manual del alfabetizador Sinaloa*. México: Progreso.

- Isaac, N. (2004). «El milagro de leer y escribir, Palabra de maestro». Lima, Perú. *Revista Pedagógico Cultural*, núm. 41.
- _____. (2007). Tesis de doctorado «La factibilidad del programa “Ya puedo leer y escribir” para la sistematización de las habilidades de la lecto-escritura e introducción a las operaciones básicas de matemáticas en la República del Perú». Cuba: IPLA C.
- Krippendorff, K. (1990). *Metodología de análisis de contenido. Teoría y práctica*. Barcelona: Paidós.
- Kvale, S. (1996). *Interviews. An introduction to Qualitative Research Interviewing*. California: Sage Publications.
- Lamas, M. (1996). *El género: la construcción cultural de la diferencia sexual*. México: UNAM.
- Latapí, P. (1986). *Decisiones cruciales en la planificación, especialmente de programas de alfabetización*. Pátzcuaro: UNESCO, CREFAL.
- Lerner, D. (1958). *The Passing Traditional Society*. Glencoe: The Free Press.
- Lerner, V. (1979). *La educación socialista*. México: El Colegio de México.
- Letelier, E. (2001). *El analfabetismo femenino en el Chile de los '90*, Chile: UNESCO.
- Londoño, L. (1992). *El analfabetismo funcional: un nuevo punto de partida*. Lima: Tarea.
- López, H. (1998). «La metodología de encuesta». *Técnicas de investigación en sociedad, cultura y comunicación*. México: Pearson.
- Llobera, M. (1995). *Competencia comunicativa: documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. España: Edelsa.
- Luria, A. (1980). *Los procesos cognitivos*. Barcelona: Fontanela.
- Martínez, M. (1998). *La investigación cualitativa etnográfica en educación*. México: Trillas.
- _____. (2006). *La investigación cualitativa, síntesis conceptual*. Lima: UNMSM.
- Pérez, M. y López Portillo (2008). *Historia II*. México: ILCE.

Mendoza, A. y Cantero, F. (2003). «Didáctica de la lengua y de la literatura: aspectos epistemológicos». *Didáctica de la lengua y la literatura*. Madrid: Pearson Educación.

Meneses, E. (1988). *Tendencias educativas en México, 1934-1964*. México: Centro de Estudios Educativos.

Moreno, P. y Viñao A. (1988). *Alfabetización y educación de adultos en Murcia. Pasado, presente y futuro*. Universidad de Murcia: Secretariado de Publicaciones.

Narro, J. y Moctezuma, D. (2012). «Analfabetismo en México: una deuda social». *Realidad, Datos y Espacios, Revista Internacional de Estadística y Geografía*, vol. 3, núm. 3, septiembre-diciembre de 2012.

Navío, A. (2005). *Las competencias profesionales del formador. Una visión de la formación continua*. Barcelona: Octaedro.

Ocampo, J. (2018). «Paulo Freire y la pedagogía del oprimido». *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*.

<<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=86901005>>.

ODM (2000). *Objetivos del Desarrollo del Milenio*. México: ONU.

Orozco, G. y González, R. (2012). *Una coartada metodológica: abordajes cualitativos en la investigación en comunicación, medios y audiencias*. México: Tintable.

Ojokheta, K. (2014). *La metodología de Paulo Freire para la enseñanza*. Consultado el 10 de enero de 2014. <www.iiz-dvv.de/index.php?article_id=285&clang=3>.

Perrenoud, P. (1998). *Construire des compétences dès l'école*, Paris: ESF.

_____ (2004). *Diez Nuevas competencias para enseñar. Invitación al viaje*, Barcelona: Graó.

Peñaloza, W. (2003). *Los propósitos de la educación*. Perú: Pedagógico San Marcos.

Pescador, J. (2013). *Teorías y prácticas de la educación para adultos: El esfuerzo alfabetizador en México*. México: Once Ríos.

Relys, D. (2003). «La alfabetización por radio y televisión, curso 65».

Pedagogía, ciudad de La Habana, Cuba.

RN Noticias (2014). «Se ha reducido el analfabetismo en Sinaloa del 5 al 4.6 por ciento: Frías Castro». Consultado el 8 de septiembre de 2014. <<http://reportenaranja.com/portal/culiacan-2/se-ha-reducido-el-analfabetismo-en-sinaloa-de-5-al-4-6-por-ciento-informa-el-dr-frias-castro/>>.

Roca, N. et al. (1995). *Escritura y necesidades educativas especiales. Teoría y práctica de un enfoque constructivista*. Barcelona: Fundación Infancia y Aprendizaje.

Rodríguez, C. (1977). *El método Paulo Freire para alfabetizar adultos*. México: CREFAL.

Sabino, C. (1996). *El proceso de investigación*. Buenos Aires: Lumen.

Schemelkes, S. (2010). *Torres Bodet, el Plan de los once años y los libros de texto gratuitos*. México: INIDE.

Salazar, A. (1974). «Alfabetización tradicional y funcional». Lima. *Revista de Educación*, núm. 211.

Salinas, M. y Romero, M.T. (1993). *Historia de la alfabetización y de la educación de adultos en México*. México: INEA, El Colegio de México.

Sepyc. *Programa Estatal de Educación 2017-2021. Educación de calidad, incluyente y eficaz*. Culiacán: SEPyC.

Secretaría de Educación Pública (1993). «Ley General de Educación». *Diario Oficial de la Federación*, 13 de julio. México, DF.

Solana, F. (1980). *La política educativa de México en la UNESCO*. México: Sep.

Sotelo, J. (1981). «La educación socialista». F. Solana, R. Cardiel Reyes y R. Bolaños Martínez (coords.), *Historia de la educación pública en México*. México: Sep, FCE.

Stake, R. (1995). *Investigación con estudios de casos*. Madrid: Morata.

Taylor, S. y Bodgan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Buenos Aires: Paidós.

Terrero, A. (2006). «Modelo pedagógico de la alfabetización por radio». Tesis doctoral. La Habana, Cuba: IPLAC.

- Tobón, S. (2008). *La formación basada en competencias en la educación superior. El enfoque complejo*. Universidad Autónoma de Guadalajara, curso IGLU 2008. Guadalajara. <www.cife.ws y www.exiccom.org>.
- Toffler, A. (1995). *La creación de una nueva civilización*. Barcelona: Plaza y Janés.
- Torres, C. (1995). *Lapolítica de la educación no formal en América Latina*. México: Siglo XXI.
- Torres, J. (2008). «Obviando el debate sobre la cultura en el sistema educativo: cómo ser competentes sin conocimientos». José Gimeno Sacristán (comp.), *Educación por competencias, ¿qué hay de nuevo?* Madrid: Morata.
- Torres, R. (1989). «Luego de la alfabetización, ¿la postalfabetización? Problemas conceptuales y operativos». *Pedagogía*, vol. 6, núm. 20, octubre-diciembre. México: Universidad Pedagógica Nacional. .
- Torres, R. (1990). «¿Quiénes son los analfabetos?» Periódico *El Comercio*. Quito.
- _____ (1995). «El derecho de niños y niñas a una educación básica». *Education News*, núm. 14. New York: UNICEF. <<http://www.fronesis.org>>.
- _____ (2005). *Doce tesis para el cambio educativo*, Ecuador: Instituto Fronesis.
- _____ (2008). *No basta con enseñar a leer y escribir; hay que acercar la lectura y la escritura a la gente*. Ecuador: Instituto Fronesis.
- Torres, J. (2008). «Obviando el debate sobre la cultura en el sistema educativo: cómo ser competentes sin conocimientos». J. G. Sacristán (comp.), *Educación por competencias, ¿qué hay de nuevo?* Madrid: Morata.
- UNESCO (1965). «La alfabetización al servicio del desarrollo». *Congreso Mundial de Ministros de Educación para la Liquidación del Analfabetismo*. Teherán, París.
- _____ (1972). *Tercera Conferencia Internacional sobre la Educación de Adultos*. Tokio.

- _____ (1978). «Actas de la Conferencia General». 20 reunión de octubre 28 de noviembre de 1978, vol. 1. Resoluciones, Anexo 1. París.
- _____ (1993). «John Dewey (1859-1952)». París. *Perspectivas: Revista Trimestral de Educación Comparada*, vol. XXIII, núms. 1 y 2.
- _____ (2001). «Séptima Reunión del Comité Regional Intergubernamental del Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe».
<www.unesco.cl/medios/biblioteca/documentos/educacion_mujeres_jovenes_ahora_onu_esp.pdf>.
- _____ (2004). *La pluralidad de la alfabetización y sus implicaciones en políticas y programas. Documento de orientación*, sector educación. París: UNESCO.
- _____ (2006). «La alfabetización. Un factor vital», *Educación para Todos (EPT)*. Informe de seguimiento. París: Unesco.
- _____ (2013). *Alfabetización y educación. Lecciones desde la práctica innovadora en América Latina y el Caribe*. Chile: Orealc, UNESCO.
- Vázquez, J. (1993). «Evolución de la educación de adultos en México». *Revista Educación de Adultos*, vol. 3, núm. 15,
- Vidal, S. (1981). «Educación de adultos. Antecedentes históricos en México». *Revista Educación*, vol VII, núm. 35. México: CNTE.
- Wagner, D. (1989). «El porvenir de la alfabetización: Cinco problemas comunes a los países industrializados y en desarrollo». *Revista de Educación*, núm, 288, enero-abril.
- Yin, R. (1994). «Case Study Research». *Design and Methods, Applied Social Research Methods Series*, vol. 5. Thousand Oaks: Sage Publication.

Anexos

Anexo 1. Instrumento cuantitativo

Buenos días, estamos trabajando en la investigación denominada «Alfabetización de adultos: claroscuros de mujeres alfabetizadas en un contexto rural adverso», que tuvo como propósito describir y explicar

el proceso de alfabetización llevado a cabo por el Instituto Sinaloense para la Educación de los Adultos.

¿Sería tan amable de responder una encuesta y entrevista, y así colaborar con el proyecto? Sus respuestas serán de mucha ayuda.

1. ¿Cuál es su edad
2. ¿Dónde nació?
3. ¿Cuál es su estado civil?

- 1) Soltera ()
- 2) Casada ()
- 3) Divorciada ()
- 4) Viuda ()
- 5) Unión libre ()

4. ¿Cuántos hijos tiene?
5. ¿A qué edad tuvo su primer hijo?
6. ¿Usted ha realizado algún trabajo donde gane dinero?

Siempre

Casi siempre

De vez en cuando

Nunca

7. ¿Está contenta con su trabajo actual?

Sí

No

8. En su trabajo actual, ¿necesita saber leer y escribir?

Sí

No

Anexo 2. Instrumento cualitativo

Guía de entrevista a mujeres participantes en el programa ISEA Problemática personal para asistir al curso

1. ¿Tuvo algún tipo de problema para ir al curso de alfabetización?
2. ¿Qué tipo de problemas?
 - a) Personales_____
 - b) Familiares_____

- c) Sociales_____
- d) Económicos_____

3. ¿Alguna vez faltó al curso a causa de estos problemas?
4. ¿Cómo se mantuvo la asistencia en tu grupo de aprendizaje?
5. ¿Qué problemas había para comenzar el encuentro a la hora establecida?
6. ¿Conoce por qué algunas señoras abandonaron el programa de alfabetización?

Sobre el programa

- ¿El tiempo de duración del Programa fue muy corto, suficiente o muy largo? ¿Por qué?
- ¿Los temas tratados durante el Programa le resultaron interesantes, necesarios o aburridos?
- ¿Qué lectura recuerdan les gustó más? ¿Por qué?
- ¿Cómo eran sus clases para aprender a leer y escribir?
5. ¿Qué era lo que más le gustaba de sus clases?
 6. ¿Qué fue lo que más le disgustaba de sus clases?
 7. ¿Qué le resultó más fácil, leer o escribir?
 8. ¿Puede leer otras cosas que no sean las lecturas del folleto?
 9. Si le entrego una solicitud de trabajo, ¿necesitaría ayuda para llenarla?
 10. ¿En su vida diaria para qué le sirve haber aprendido a leer, escribir, sumar y restar?

Sobre el círculo de aprendizaje

1. ¿Usted participaba en las clases o nada más escuchaba al instructor?
2. ¿Le dejaban tarea o los trabajos los hacía en la clase?
3. ¿Qué pasaba si no entendían la tarea?
4. Cuando no entendían algo, ¿qué actitud tenía la facilitadora?
5. Si faltaba a algún encuentro, ¿podía aprender esa lección?
6. ¿Qué pudo aprender la facilitadora con ustedes?
7. Después de terminado el Programa, ¿cómo fueron las relaciones de los facilitadores (as) con ustedes?
8. Cuando pase el tiempo, ¿cómo recordarán a las facilitadores (as)?

Finalmente, sería tan amable de

Escribir sus nombres y apellidos

Escribir una carta para un familiar que viva en otra ciudad (80 palabras).

A María le escribió una carta su hermana, qué dice:

Querida hermana:

Te extraño mucho, no te había escrito antes porque estuve muy enferma.

Aquí en Estados Unidos la vida es muy dura, hace mucho frío y con este cambio brusco de temperatura me enfermé de neumonía. Mi esposo Juan ya consiguió trabajo en una panadería y los niños están sanos y van muy bien en la escuela.

Claudia, la mayor de mis hijas, dice que extraña mucho México y se quiere ir para allá en las vacaciones y te escribo para saber si es posible que la recibas.

Respóndeme con sinceridad, muchas gracias y salúdame a toda la familia.

Rosa del Carmen

Lea atentamente la carta y díganos qué le pide Rosa del Carmen a María:

¿En qué trabaja el esposo de Rosa del Carmen?

¿De qué se enfermó la hermana de María?

Lea y resuelva los siguientes problemas

a) Manuel tiene reunidos 20 pesos y su primo Pedro le regaló 8 pesos, ¿cuántos pesos tiene Manuel ahora?

b) María vende plátanos en el mercado. Hoy en la mañana tenía 47 plátanos, al final de la tarde había vendido 24. ¿Cuántos plátanos le quedaron para vender al día siguiente?