



Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar, Ciudad de México, México.
ISSN 2707-2207 / ISSN 2707-2215 (en línea), julio-agosto 2025,
Volumen 9, Número 4.

https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v9i2

**ENTRE LA VIDA COTIDIANA Y EL AULA
POSIBLE: HALLAZGOS EXPLORATORIOS DE
DOS ENTREVISTAS INICIALES EN UN CÍRCULO
DE ALFABETIZACIÓN DE PERSONAS ADULTAS
EN XALAPA, VERACRUZ**

**BETWEEN EVERYDAY LIFE AND THE POSSIBLE
CLASSROOM: EXPLORATORY FINDINGS FROM TWO
INITIAL INTERVIEWS IN AN ADULT LITERACY
CIRCLE IN XALAPA, VERACRUZ**

Uriel Domínguez Lerma
Universidad Pedagógica Veracruzana, México

DOI: https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v9i4.19708

Entre la Vida Cotidiana y el Aula Posible: Hallazgos Exploratorios de dos Entrevistas Iniciales en un Círculo de Alfabetización de Personas Adultas en Xalapa, Veracruz

Uriel Domínguez Lerma¹udominguez@msev.gob.mx<https://orcid.org/0009-0005-8827-3832>Universidad Pedagógica Veracruzana
México

RESUMEN

La alfabetización de personas jóvenes y adultas en México continúa siendo una deuda educativa vinculada a desigualdades históricas y contextos de exclusión social. Este artículo, de carácter exploratorio, analiza desde un enfoque cualitativo, sociocultural y crítico, los procesos iniciales de alfabetización de dos personas adultas de una colonia urbana de Xalapa, Veracruz. A través de entrevistas abiertas y análisis temático asistido por ATLAS.ti 25, se identificaron cuatro ejes principales: saberes previos sobre el sistema de escritura, prácticas letradas digitales, dimensión afectiva e identitaria, y barreras de acceso y agencia. Los hallazgos sugieren que la alfabetización no parte de cero, sino que se construye a partir de recursos fragmentarios, trayectorias biográficas y prácticas situadas. Asimismo, muestran que las plataformas digitales, los vínculos emocionales y las estrategias de resistencia son componentes centrales para comprender cómo los adultos se acercan a lo escrito. Dada la naturaleza limitada de la muestra, los resultados no son generalizables, pero ofrecen pistas iniciales para repensar la alfabetización como un proceso plural, dialógico y emancipador, enraizado en la vida cotidiana y orientado hacia la justicia social.

Palabras clave: alfabetización de adultos, saberes previos, literacidades múltiples, prácticas digitales, justicia social

¹ Autor principal.

Correspondencia: udominguez@msev.gob.mx

Between Everyday Life and the Possible Classroom: Exploratory Findings from Two Initial Interviews in an Adult Literacy Circle In Xalapa, Veracruz

ABSTRACT

Adult literacy in Mexico remains an unresolved educational debt, closely linked to historical inequalities and contexts of social exclusion. This exploratory study analyzes, from a qualitative, sociocultural, and critical perspective, the initial literacy processes of two adults living in an urban neighborhood of Xalapa, Veracruz. Through open interviews and thematic analysis supported by ATLAS.ti 25, four main axes were identified: prior knowledge of the writing system, digital literacy practices, affective and identity dimensions, and barriers to access and agency. The findings suggest that literacy does not start from zero but is built upon fragmentary resources, biographical trajectories, and situated practices. They also show that digital platforms, emotional ties, and strategies of resistance are central components for understanding how adults approach the written word. Given the limited sample, the results are not generalizable; however, they offer initial insights to reconsider literacy as a plural, dialogical, and emancipatory process, rooted in everyday life and oriented toward social justice.

Keywords: adult literacy, prior knowledge, multiple literacies, digital practices, social justice

Artículo recibido 22 julio 2025

Aceptado para publicación: 25 agosto 2025



INTRODUCCIÓN

La alfabetización de personas jóvenes y adultas en México constituye, aún en la actualidad, una deuda socioeducativa no resuelta. A pesar de las políticas públicas implementadas durante las últimas décadas, amplios sectores de la población continúan enfrentando barreras para acceder a la lectura y la escritura, situación que se intensifica en contextos de pobreza urbana, marginación social y rezago educativo. El analfabetismo, más que un problema exclusivamente técnico, se manifiesta como un fenómeno estructural y multidimensional, ligado a desigualdades históricas, exclusión social y ausencia de oportunidades educativas (Latapí, 2009; Schmelkes, 2008).

En este marco, la ciudad de Xalapa representa una paradoja, si bien es reconocida por su vida cultural y académica, concentra zonas con fuertes índices de inseguridad, precariedad laboral y rezago educativo. En estas comunidades, el acceso a programas de alfabetización depende de factores tan diversos como la disponibilidad de espacios comunitarios, la motivación de los participantes y el acompañamiento familiar.

La relevancia de abordar este tema radica en que la alfabetización de adultos no puede reducirse a un proceso de adquisición de habilidades técnicas. Tal como advierte Freire, la enseñanza de la lectura y la escritura es, ante todo, un proceso político y cultural que debe reconocer las trayectorias, los saberes y las condiciones de vida de quienes participan (Ocampo, 2008; Cruz Aguilar, 2020). Desde esta perspectiva, alfabetizar implica mucho más que decodificar grafemas: se trata de leer el mundo con los otros, problematizar la realidad y habilitar rutas de emancipación individual y colectiva (Freire, citado en Solís Sánchez, 2020).

En términos teóricos, diversas autoras han señalado que las personas adultas arriban a los procesos de alfabetización con saberes previos significativos, contruidos en la experiencia social y laboral (Ferreiro, citada en Rodríguez Arocho, 2019; Kalman, 2003). Ignorar estos conocimientos podría constituir una forma de despojo epistemológico, pues significa desconocer que incluso quienes se autodefinen como “analfabetas” movilizan estrategias funcionales para interactuar con lo escrito en su vida cotidiana.



La investigación sobre alfabetización en adultos ha transitado de una visión fonocéntrica hacia enfoques socioculturales y críticos que reconocen la diversidad de prácticas letradas. Street (1984) introdujo la noción de literacy practices para subrayar que la lectura y la escritura se aprenden en interacción con la comunidad, y Zavala (2002) advirtió que dichas prácticas no deben jerarquizarse, sino reconocerse en su pluralidad. De manera complementaria, Torres (2006, 2009) y Picón (2022) señalan que la alfabetización debe ser entendida como un derecho habilitador, pues permite acceder a otros derechos sociales y políticos, y constituye un eje de justicia social.

El estudio que aquí se presenta se inscribe en esta discusión y se propone explorar los procesos iniciales de alfabetización en dos adultos de una colonia urbana de Xalapa. El primero es un joven (A1) que certificó la secundaria en un Centro de Atención Múltiple, pero que refiere no saber leer ni escribir; la segunda es una mujer comerciante de aproximadamente 50 años (R1) que nunca tuvo acceso a la escolarización formal.

La elección metodológica responde a la necesidad de articular investigación y acción en un proceso de coparticipación comunitaria. Desde un enfoque cualitativo, sociocultural y crítico, se conformó un círculo de estudio en un espacio comunitario (una capilla en construcción) y se realizaron entrevistas abiertas con los participantes.

Los resultados preliminares sugieren al menos cuatro ejes de análisis: 1) saberes previos sobre el sistema de escritura, que aparecen como fragmentos de conocimiento (letras iniciales, patrones visuales, numeracidad) y que podrían constituirse en recursos pedagógicos; 2) prácticas letradas digitales como puerta de entrada, que evidencian cómo las plataformas digitales median hoy el contacto con lo escrito, incluso en contextos de alfabetización inicial; 3) dimensión afectiva e identitaria, que revela cómo la inseguridad, la deslegitimación o la validación influyen en la manera en que los adultos se perciben como aprendientes; y 4) barreras de acceso y agencia, que muestran la coexistencia de limitaciones estructurales (tiempo, inseguridad, presión familiar) con estrategias de resistencia (uso de calculadora, apoyo de familiares, navegación digital).

En conclusión, este artículo busca contribuir a la comprensión de la alfabetización de adultos desde un enfoque situado, reconociendo que no se trata de un proceso lineal ni universalizable, sino de un entramado de trayectorias, prácticas y emociones que se configuran en contextos específicos.



Como advierte Schmelkes (1996), la calidad educativa depende de su pertinencia cultural, y como enfatiza el pensamiento freiriano, no puede haber una única estrategia pedagógica que funcione para todos los contextos (Ocampo, 2008).

METODOLOGÍA

El presente estudio se inscribe en el paradigma cualitativo, con una perspectiva sociocultural y crítica, y se desarrolla bajo la modalidad de proyecto de investigación-incidencia, en concordancia con las orientaciones de la Secretaría de Ciencia, Humanidades, Tecnología e Innovación (SECIHTI), a través de sus proyectos en el PRONACE-Educación, donde se busca producir conocimiento académico, y sobre todo generar transformaciones concretas en los territorios en un proceso de coparticipación y construcción horizontal del conocimiento junto con las personas adultas que integran el círculo de estudio, devolviendo resultados y aprendizajes a la comunidad, reconociendo sus trayectorias de vida, saberes previos y condiciones de participación como fuentes de saber pedagógico.

Por tratarse únicamente de dos participantes, este estudio adquiere un carácter exploratorio, con un alcance limitado cuyo propósito no es la generalización de resultados, sino la identificación de pistas iniciales que permitan abrir nuevas rutas de indagación y orientar reflexiones pedagógicas situadas.

La investigación se llevó a cabo en la ciudad de Xalapa, Veracruz, una capital regional caracterizada por su diversidad social y cultural, pero también por la persistencia de desigualdades educativas. El círculo de estudio quedó conformado, en esta fase inicial, por dos participantes seleccionados bajo criterios de inclusión definidos: trayectorias educativas total o parcialmente interrumpidas, condición de analfabetismo declarada, interés en aprender a leer y escribir, y disposición para participar en el círculo de alfabetización.

- Educando (A1): joven de 18 años que se encuentra inscrito en un Centro de Atención Múltiple. Aunque cuenta con escolarización formal, refiere no saber leer ni escribir de manera autónoma. Vive con su madre, a quien apoya en labores domésticas, y con otros familiares. Sus responsabilidades incluyen actividades del hogar y apoyo ocasional en el trabajo de su familia.
- Educanda (R1): mujer de alrededor de 55 años, comerciante establecida en la colonia, dedicada a la venta de comida. Nunca tuvo acceso a la escolarización formal. Su vida cotidiana se centra en su negocio y en responsabilidades de cuidado familiar. Refiere no saber leer ni escribir.



La producción de información se realizó mediante entrevistas abiertas, organizadas con ejes de conversación en torno a intereses, saberes previos y actividades cotidianas vinculadas con prácticas comunicativas orales y escritas. Cada entrevista tuvo una duración aproximada de 50 minutos y se llevó a cabo en un espacio comunitario: una capilla en construcción, que se configuró como sede temporal del círculo de estudio. Las entrevistas fueron registradas en audio con consentimiento verbal de los participantes, dadas sus condiciones de analfabetismo, y posteriormente transcritas de manera literal, respetando convenciones básicas de oralidad.

El tratamiento analítico siguió un proceso deductivo-inductivo articulado en dos momentos:

- Codificación inicial: las transcripciones fueron incorporadas al software ATLAS.ti 25, donde se aplicó un proceso de codificación intencionada por la IA. Los códigos generados fueron revisados rigurosamente por el investigador para su fusión, depuración, reorganización y creación de categorías analíticas más consistentes. Se garantizó así una interpretación humana y crítica, evitando la dependencia de los resultados automatizados.
- Análisis de co-ocurrencias: se trabajó a nivel de documento, buscando identificar patrones de relación entre categorías. Este recurso se utilizó como un complemento para enriquecer la lectura cualitativa, sin sustituir la interpretación situada de los discursos de los participantes.

El objetivo fue identificar y contrastar categorías emergentes con el marco conceptual, generando hallazgos directamente vinculados con la práctica alfabetizadora en curso.

La confidencialidad se garantizó mediante el uso de pseudónimos (A1 y R1) y la protección de los archivos de audio y transcripciones.

Asimismo, se acordó con los participantes la devolución de resultados en forma de retroalimentación individual durante las asesorías, reafirmando el compromiso de reciprocidad e incidencia social.

Se reconoce como limitación el tamaño de la muestra, por lo que no se busca generalización. Esto es coherente con el carácter exploratorio del estudio, cuyo interés se centra en comprender procesos situados y abrir líneas de reflexión pedagógica que oriente la práctica situada del proceso de alfabetización.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Saberes previos sobre el sistema de escritura

En las dos entrevistas aparecen elementos que permiten pensar que los participantes cuentan con conocimientos previos del sistema de escritura. Aunque ambos se nombran a sí mismos como personas que “no saben leer ni escribir”, ciertos pasajes parecen mostrar que poseen un conjunto de saberes que, sin ser sistematizados, podrían constituirse en un punto de partida para su proceso de alfabetización.

En el caso de la educanda (R1), el reconocimiento de nombres propios en WhatsApp se presenta como un indicio de familiaridad con las configuraciones globales de palabras. Al buscar la palabra “Anaí”, menciona que la recuerda por su secuencia de letras: *“Porque ya se me quedó eso grabado... ubico la A... Ana... y la I al final”*. Esto podría interpretarse como una forma de lectura por patrón visual, que no necesariamente implica decodificación convencional, pero que sí aproxima a reconocer regularidades del sistema gráfico. El hecho de que se aferre a letras iniciales y finales sugiere que, aunque no domina todo el alfabeto, sí construye hipótesis sobre la escritura a partir de lo significativo. Por otro lado, al presentársele la lectura de una marca de refresco, la educanda refiere identificar la palabra en la etiqueta: *“...está diciendo Coca... ahí sé... Pero ya cuando está, por ejemplo, con la i o la e, ahí es donde yo ya me equivoco.”* En el marco del proceso dialógico, ella aludió a la dificultad que le generaban las combinaciones de la letra “c” con las vocales i y e, luego se buscó precisar la diferencia entre las sílabas co y ce: *“La c y la o de Coca... Co, es c-o. Pero si dices una c y una e entonces no es ‘que’, es ce.”* Este intercambio muestra que la educanda posee nociones fonográficas aún incipientes, construidas a partir de ejemplos de la vida cotidiana. Esto permite hipotetizar que, aunque no ha transitado por un proceso formal de aprendizaje, ciertas reglas de correspondencia sonido–letra ya circulan en su experiencia social y, por tanto, pueden ser movilizadas pedagógicamente.

En el caso del educando (A1), los indicios parecen distintos. Al utilizar el buscador de WhatsApp, escribe solo la letra inicial del nombre que desea localizar y combina esa letra con el apoyo visual de la foto y el tamaño de la palabra: *“Lo busco... escribo la letra R... y ya”*.

Esta práctica podría ser vista como un ejercicio de lectura parcial que se apoya en pistas múltiples: la letra inicial, el contexto digital, el ícono asociado. Más adelante, al identificar la palabra “foto”, comenta: *“Es la F de acá”*, asociando la letra inicial con la palabra completa. Aunque se trata de un reconocimiento limitado, parece señalar que el educando no está completamente ajeno al principio alfabético.

Ambos educandos, además, dan muestras de manejar la direccionalidad del sistema de escritura. El educando (A1) comenta que, cuando intenta leer, comienza “del lado izquierdo”, lo cual podría interpretarse como un indicio de que ha interiorizado la convención cultural básica de la lectura en español. Si bien este conocimiento no garantiza comprensión, sí podría constituirse en un elemento facilitador.

De manera general, puede decirse que los dos participantes muestran saberes previos fragmentarios que no alcanzan a configurar un dominio del sistema, pero que podrían entenderse como recursos latentes. Reconocer la importancia de estos recursos da lugar a plantear la hipótesis de que ciertas prácticas (como identificar nombres, logos o letras iniciales) acercan a lo escrito de una manera funcional y situada.

Prácticas letradas digitales como puerta de entrada

La presencia de teléfonos celulares en la vida cotidiana de los participantes abre un terreno para comprender cómo se aproximan a lo escrito a través de entornos digitales, por lo cual parece que las plataformas de mensajería y redes sociales se han convertido en espacios significativos de contacto con la escritura.

En la educanda, el uso de WhatsApp muestra que, aunque no se sienta segura escribiendo, logra sostener conversaciones. Ella misma explica que revisa los mensajes que escribe con el apoyo de su hijo: *“veo que... queda bien... y si no... ‘Jesús, ven que voy a mandar un mensaje’”*. Esta situación podría interpretarse como un ejemplo de práctica letrada compartida, en la que el acto de escribir no es individual, sino que involucra al entorno familiar. Además, sus mensajes suelen ser breves y, en ocasiones, prefiere el uso de notas de voz, lo que refleja una estrategia de comunicación adaptada a su nivel de confianza con la escritura.

En el educando, la relación con lo digital se manifiesta de manera distinta. Relata que conoció a una persona en un live de TikTok y que después de intercambiar contactos, acostumbra a localizarla en WhatsApp por su nombre y fotografía. Esto podría sugerir que su participación en plataformas digitales le permite vincular nombres escritos con identidades sociales concretas, lo cual da sentido al esfuerzo de reconocer palabras. En otra escena, al recibir un mensaje con la palabra “hola”, con la que está familiarizado, logra anticipar que se trata de un saludo y, al observar los signos de interrogación, menciona que parece una pregunta, que no puede leer. Esto muestran que, aunque la lectura no sea fluida, existe un uso de pistas textuales.

En ambos casos, se observa que las plataformas digitales funcionan como un puente. Podría pensarse que el reconocimiento de nombres de contactos, el uso del teclado predictivo y la preferencia por audios no son prácticas aisladas, sino estrategias situadas que permiten sostener interacciones en la vida diaria. Aunque no necesariamente deriven en alfabetización convencional, podrían interpretarse como puertas de entrada para vincular lo digital con procesos de enseñanza más formales.

Dimensión afectiva e identitaria

Un aspecto transversal en las entrevistas es la dimensión emocional y cómo influye en la manera en que los participantes se perciben a sí mismos como aprendientes. Ambos insisten en que “no saben leer ni escribir”, pero, al mismo tiempo, muestran fragmentos de saber. Este contraste parece estar atravesado por discursos familiares y por experiencias previas que han marcado su relación con la escritura.

En el caso de la educanda, la inseguridad se refleja en su insistencia en revisar sus mensajes antes de enviarlos. Expresa que a veces se queda “un buen rato analizando... antes de enviarlo”. Esta práctica podría interpretarse como una señal de autoexigencia y de cierto temor a equivocarse, pero también como muestra de un proceso metacognitivo en el que ella misma evalúa su producción escrita. La actitud personal del alfabetizador (investigador), quien insiste en que “no hay exámenes”, “...son diálogos, pláticas”, parece contribuir a reducir la ansiedad y a construir un espacio seguro.

En el educando, la dimensión afectiva se manifiesta de manera más conflictiva. Señala que su hermano le recuerda constantemente que “no sabe leer” y que se cansa de que le pida ayuda. Esto podría ser leído como un discurso de deslegitimación que afecta su identidad lectora.

Sin embargo, durante la entrevista, cuando logra reconocer una palabra o anticipar el sentido de un



mensaje, recibe retroalimentación positiva: *“Eso es empezar a leer... lo estás haciendo muy bien”*. Estos comentarios podrían contribuir a contrarrestar la percepción negativa y a abrir la posibilidad de que el educando se reconozca como alguien que puede aprender, sin importar los años de escolaridad poco exitosa.

En ambos casos, parece que la autoimagen como no lectores convive con evidencias de competencia parcial, y que el modo en que los otros (familia) reconocen o invalidan esas competencias influye en la motivación y la persistencia. Es posible hipotetizar que, para avanzar en los procesos de alfabetización, resulta necesario sostener un clima emocional de apoyo, reconocimiento y paciencia.

Barreras de acceso y agencia

En la educanda la principal limitación parece estar relacionada con las demandas de su negocio y de la vida doméstica. Relata que trabaja en la venta de antojitos mexicanos y que utiliza la calculadora para realizar sumas repetidas (12+12...). Sin embargo, también menciona que, cuando da cambio, lo hace mentalmente sin necesidad de calculadora, lo que sugiere que posee estrategias numéricas funcionales. Este contraste podría interpretarse como una señal de que la alfabetización no parte de la nada: existen prácticas de cálculo y de organización que podrían aprovecharse pedagógicamente.

En el educando, las barreras parecen estar más vinculadas a lo simbólico y lo familiar. La presión de su hermano, quien lo descalifica, parece limitar su confianza, mientras que el apoyo de su madre, que le enseña a responder mensajes con audios, funciona como un recurso de agencia. Su habilidad para buscar contactos en WhatsApp escribiendo solo una letra inicial puede leerse como una estrategia adaptativa frente a sus dificultades. No se trata de dominio convencional, pero sí de una manera de apropiarse de lo digital en sus propios términos.

De manera general, podría decirse que los dos participantes se mueven en un campo donde las barreras estructurales (tiempo, inseguridad, presión familiar) coexisten con estrategias de agencia (apoyos familiares, uso de calculadora, navegación digital). Aunque es temprano para afirmar tendencias, los datos sugieren que estas formas de agencia podrían constituir puntos de entrada pedagógicos si se reconocen como tales en sus procesos de alfabetización.

Por otra parte, los hallazgos exploratorios obtenidos a través del análisis cualitativo pueden complementarse con algunos indicios que emergen del conteo de frecuencias en la codificación de las entrevistas:

Tabla 1. Tabla resumen de frecuencias por tema. Elaboración propia.

Temas codificados	Entrevista del educando (A1)	Entrevista de la educanda (R1)
Saberes previos	215	216
Prácticas digitales	33	22
Dimensión afectiva-identitaria	16	24
Barreras de acceso y agencia	54	115

Si bien la interpretación cualitativa ha permitido reconstruir la riqueza de los discursos y prácticas del educando y la educanda, el conteo de frecuencias por tema aporta un panorama complementario que ayuda a dimensionar la recurrencia de ciertos ejes en las entrevistas. Los datos de la Tabla de frecuencias muestran que los cuatro temas (saberes previos, prácticas digitales, dimensión afectiva-identitaria y barreras de acceso y agencia) aparecen en ambos participantes, aunque con énfasis diferenciados.

En primer lugar, los saberes previos concentran la mayor parte de las menciones en ambas entrevistas: 215 en el educando y 216 en la educanda. Esta cercanía numérica sugiere que, aunque con trayectorias distintas, los dos participantes recurren de manera constante a fragmentos de conocimiento vinculados con letras, patrones visuales, numeracidad o estrategias de reconocimiento. Esta categoría cuantitativa puede apoyar la hipótesis cualitativa de que la alfabetización adulta no parte de cero, sino que se apoya en capitales culturales latentes.

En contraste, las prácticas digitales muestran un número más reducido de referencias: 33 en el educando y 22 en la educanda. Aunque estas cifras son menores respecto a los saberes previos, marcan una diferencia interesante: El educando, en su experiencia cotidiana, parece involucrarse más en interacciones digitales que la educanda, lo cual coincide con su participación en WhatsApp y TikTok como escenarios de contacto con lo escrito. Este dato numérico abre la posibilidad de interpretar que, para algunos jóvenes en contextos de rezago educativo, lo digital constituye un terreno de aproximación más frecuente que para adultos.

La dimensión afectiva e identitaria presenta aún menos ocurrencias: 16 en el educando y 24 en la

educanda. Estas cifras bajas no deben interpretarse como irrelevancia del tema, sino como un indicio de que lo afectivo cruza transversalmente los relatos, aunque no siempre se verbalice de forma explícita. El hecho de que la educanda registre más menciones que el educando podría estar vinculado con su tendencia a reflexionar sobre la inseguridad al escribir mensajes, en tanto que en el educando estas referencias emergen de forma más indirecta, especialmente al relatar interacciones familiares.

Finalmente, las barreras de acceso y agencia muestran un contraste: 54 en el educando frente a 115 en la educanda. Esta diferencia apoya la lectura cualitativa de que la educanda enfrenta de manera más constante limitaciones estructurales asociadas al género y la edad (tiempo, autoempleo, trabajo doméstico y cuidado familiar) que pueden influir en su participación en el círculo de estudio. En el educando, aunque también se mencionan barreras, estas parecen más vinculadas a la deslegitimación simbólica y a la presión social, lo que explicaría la menor frecuencia relativa en comparación con la educanda.

En conjunto, las cifras permiten matizar las interpretaciones cualitativas. Si bien no deben entenderse como medidas de importancia definitiva, se ofrecen pistas importantes:

- Los saberes previos son un eje compartido central en ambos participantes.
- Las prácticas digitales aparecen con mayor frecuencia en el joven, sugiriendo un vínculo generacional con entornos tecnológicos.
- La dimensión afectiva es menos verbalizada, pero tiende a ser más visible en la educanda.
- Las barreras y agencias se presentan con mucha más fuerza en la educanda, lo que refleja condiciones estructurales que afectan de manera diferenciada a mujeres adultas en contextos urbanos.

De esta manera, el análisis cuantitativo complementa la lectura interpretativa al mostrar tendencias comparativas que matizan las hipótesis emergentes. Estas tendencias deben leerse como indicios y no como conclusiones. Lo que las cifras permiten es apoyar la idea de que cada participante moviliza recursos distintos, enmarcados en su experiencia de vida, su entorno social y sus prácticas cotidianas, lo cual abre la posibilidad de diseñar estrategias pedagógicas diferenciadas en el círculo de estudio.

Por otra parte, una primera contribución de este estudio se relaciona con la manera en que los saberes previos sobre el sistema de escritura podrían constituirse en un punto de partida del proceso de alfabetización. Los resultados sugieren que tanto el educando como la educanda recurren con frecuencia a fragmentos de conocimiento (letras iniciales, formas globales, direccionalidad) que, aunque dispersos y no sistematizados, pueden ser comprendidos como capitales culturales latentes. Las cifras de codificación apoyan esta hipótesis: 215 referencias en A1 y 216 en R1. La literatura reciente confirma que quienes se inician en la alfabetización poseen, por lo general, nociones dispersas sobre la lengua escrita adquiridas en su vida cotidiana. Por ejemplo, investigaciones en contextos latinoamericanos sostienen que es difícil encontrar adultos en un desconocimiento absoluto del sistema escrito, pues la mayoría maneja al menos elementos rudimentarios del mismo (Carceglia y Cejas, 2021). Asimismo, un estudio cualitativo en Ecuador concluye que las experiencias biográficas de las personas adultas, a menudo invisibilizadas por la modernidad escolar, poseen un alto potencial para la construcción de nuevos aprendizajes y saberes en los procesos de alfabetización (Tingo & Moreno, 2022).

Este hallazgo dialoga con la perspectiva de Ferreiro (citada en Rodríguez Arocho, 2019), quien sostiene que la alfabetización no parte de cero y que los adultos elaboran hipótesis activas sobre el funcionamiento del sistema escrito aun sin instrucción formal. De hecho, evidencias actuales reafirman que niños, jóvenes y adultos ya cuentan con cierto grado de conocimiento sobre la lengua escrita antes de la enseñanza formal, producto de su inmersión en una “ciudad diseñada para lectores y escritores” (Carceglia y Cejas, 2021).

De igual modo, Kalman (2003) plantea que el acceso a la cultura escrita implica reconocer que las personas adultas ya participan en prácticas de lectura y escritura, aunque no se ajusten a modelos escolares.

En sintonía, investigaciones recientes evidencian que las trayectorias biográficas de los educandos revelan una riqueza de saberes históricamente invisibilizados que, al ser analizados y resignificados, constituyen un recurso pedagógico valioso en los procesos de alfabetización y en la construcción de aprendizajes significativos (Tingo & Moreno, 2022; Amaya & Fonseca, 2019).



No obstante, surgen tensiones con los enfoques fonocéntricos que han dominado los programas de alfabetización en México, centrados en la conciencia fonémica y la decodificación lineal (Solís Sánchez, 2020). Los métodos tradicionales de alfabetización partieron del supuesto de que la persona adulta iniciaba el proceso sin conocimientos previos de la lengua escrita. Carceglia y Cejas (2021) advierten que los métodos alfabéticos tradicionales partieron de este supuesto erróneo, obviando los saberes en uso.

A partir de los indicios recogidos, parece plausible pensar que estrategias como la anticipación por letras ancla o el reconocimiento de patrones visuales podrían ser igual de significativas que el fonema en contextos de alfabetización tardía. De manera hipotética, este escenario abre la posibilidad de replantear los programas: en lugar de partir de la “carencia fonética”, podrían iniciarse desde los saberes en uso. Ello conecta con la pedagogía crítica de Freire, para quien el punto de partida educativo son las palabras generadoras situadas en la vida concreta de las personas, es decir, desde su universo vocabular (Freire, citado en Solís Sánchez, 2020). Esta visión se alinea con enfoques actuales de educación popular, que conciben el proceso educativo como un encuentro de saberes entre educador y educandos, donde quien participa “ya tiene saberes, y esos saberes son importantes y deben ser tenidos como valiosos e incluidos en el proceso” (Carceglia y Cejas, 2021, p. 77).

Una segunda contribución refiere al papel de las plataformas digitales en la alfabetización inicial de adultos. En el educando, las interacciones en WhatsApp y TikTok se convierten en un escenario donde lo escrito aparece asociado a identidades y relaciones sociales. En la educanda, aunque en menor número, también se registran usos de mensajes y audios que configuran una literacidad compartida con su hijo. Estas diferencias se reflejan en el conteo: 33 menciones en A1 frente a 22 en R1. Estos indicios parecen alinearse con la noción de literacidades múltiples planteada por Street (1984) y desarrollada por Zavala et al. (2004), quienes sostienen que la escritura debe comprenderse como un conjunto de prácticas situadas. De hecho, la visión contemporánea de la alfabetización, según UNESCO (2025), reconoce que no se limita al dominio de la lectura, la escritura y el cálculo, sino que abarca la capacidad de identificar, comprender, interpretar, crear y comunicarse en un mundo crecientemente digital y mediado por textos.



Asimismo, define hoy la alfabetización como un continuo de aprendizajes y niveles de competencia en lectura, escritura y uso de números a lo largo de la vida, que forma parte de un conjunto más amplio de habilidades que incluyen competencias digitales y mediáticas. Estas competencias letradas se expanden y transforman conforme las personas interactúan con la información y el aprendizaje a través de tecnologías digitales (UNESCO, 2025).

El hecho de que A1 escriba una inicial para localizar un contacto o que R1 reconozca un nombre en WhatsApp sugiere que, aunque no lean de forma convencional, sí participan en eventos letrados digitales que para ellos son significativos. En otras palabras, acciones cotidianas que resultan en enviar un mensaje de voz pueden considerarse como manifestaciones de prácticas de escritura situada en su vida diaria.

Desde un enfoque fonocéntrico tradicional, estas acciones podrían verse como insuficientes. Sin embargo, desde una perspectiva funcional-crítica, pueden considerarse puertas de entrada significativas que vinculan lo escrito con la vida cotidiana. Schmelkes (2008) recuerda que la educación de adultos debe anclarse en la realidad social. En la actualidad, esto implica reconocer que los entornos digitales forman parte constitutiva de la vida social de las personas mayores. Por ejemplo, la integración de herramientas como WhatsApp y Zoom demostraron beneficios concretos en la alfabetización digital, en un grupo de adultos mayores en Chillán, Chile, aunque en el mismo estudio no se observaron cambios significativos en la participación social, probablemente debido al corto tiempo de implementación (Acosta, Gallegos, Sol & Maurelia, 2024).

Esto demuestra el potencial de las tecnologías para motivar y empoderar a aprendientes tradicionalmente excluidos de la cultura escrita. Así, la alfabetización digital podría convertirse en un espacio de motivación y agencia que complemente (y no sustituya) las rutas convencionales. En línea con Torres (2006), la alfabetización puede concebirse como aprendizaje a lo largo de la vida, integrando nuevos medios. Este giro abre un campo propicio de exploración: la integración pedagógica de entornos digitales como escenarios iniciales de apropiación de lo escrito.

Una tercera contribución radica en el reconocimiento del componente afectivo e identitario como un factor en la alfabetización.



En R1, la inseguridad al enviar mensajes y la necesidad de validar lo escrito reflejan cómo la alfabetización no solo implica técnicas, sino también emociones asociadas a la autoimagen. En A1, la insistencia de su hermano en recordarle que “no sabe leer” constituye un discurso de deslegitimación que condiciona su identidad lectora.

La codificación muestra diferencias: 16 referencias en A1 frente a 24 en R1. Aunque las cifras son bajas, este dato puede interpretarse como señal de que lo afectivo se manifiesta de manera transversal, más que explícita.

Estos hallazgos guardan afinidad con Ferreiro (citada en Rodríguez Arocho, 2019), quien sostenía que los errores forman parte de hipótesis productivas en la construcción del conocimiento. Cuando esas hipótesis son invalidadas, se refuerzan sentimientos de incapacidad. En contraste, Freire plantea, como recuerda Ocampo (2008), que el reconocimiento positivo es esencial para la emancipación.

Hay evidencias que profundizan en esta dimensión emocional. Según Ferreiro y Teberosky (2005), aprender a leer y escribir contribuye al desarrollo de la autoestima, la expresión emocional y la comprensión de los propios sentimientos, fomentando incluso la empatía y la capacidad de manejar emociones complejas. Esto significa que la alfabetización, más allá de enseñar letras, incide en la manera en que la persona se percibe y proyecta en su vida cotidiana. Diversos estudios con poblaciones de baja escolaridad han mostrado que los adultos conciben la educación como un medio para reconstruir su confianza. En esa línea, una encuesta nacional reciente en Estados Unidos (ALL IN & FTI Consulting, 2025) reveló que el 94% de los adultos con baja literacidad valoran la oportunidad de aprender, pues reconocen en ella el potencial de ganar confianza en sí mismos y mejorar sus habilidades para el trabajo y la vida.

La tensión es clara: mientras los métodos fonéticos priorizan la instrucción secuencial de grafemas (Altamirano, 2010), los enfoques funcionales y críticos subrayan que la alfabetización supone también una reconstrucción identitaria y social (Baquiro, 2020). En esta lectura, sin reconocimiento emocional, (Ferreiro & Teberosky, 2005), los avances técnicos podrían resultar frágiles. En cambio, cuando el proceso favorece el empoderamiento al validar su esfuerzo, se promueve una identidad de aprendiz capaz y se sientan bases más sólidas para la continuidad.



Una cuarta contribución emergente se relaciona con la identificación de barreras de acceso y, al mismo tiempo, de estrategias de agencia. En R1, las limitaciones provienen de la falta de tiempo, la carga laboral y las responsabilidades familiares; en A1, las barreras parecen más simbólicas, vinculadas a la presión social y a la desvalorización de su aprendizaje. Las cifras de la tabla muestran una diferencia marcada: 115 referencias en R1 frente a 54 en A1. Esta disparidad apoya la interpretación cualitativa de que en R1 predominan las alusiones a obstáculos estructurales, mientras que en A1 se mencionan con menor frecuencia y en un plano más simbólico. A pesar de estas restricciones, ambos despliegan formas de agencia: R1 utiliza la calculadora y su experiencia comercial; A1 recurre a letras iniciales o audios. Estos hallazgos, aunque situados en contextos particulares, dialogan con la afirmación de Schmelkes (1996) de que la calidad educativa depende de reconocer los contextos locales.

En este sentido, no se trata solo de obstáculos externos, sino también de formas de resistencia y adaptación que pueden constituir bases para una pedagogía crítica. La importancia de abordar tanto las barreras estructurales como la agencia del aprendiz forma parte del debate pedagógico contemporáneo. A nivel internacional, se subraya que promover la alfabetización de jóvenes y adultos exige estrategias nacionales que atiendan a los grupos vulnerados, en particular mujeres y niñas, y que aprovechen las tecnologías digitales para expandir equitativamente las oportunidades de aprendizaje (UNESCO, 2025). Esto implica que los programas deben adaptarse a las realidades locales de los educandos (condiciones de trabajo, género o idioma) en lugar de aplicar enfoques homogéneos que invisibilicen dichas realidades. La perspectiva funcional y crítica de la alfabetización se acerca a esta visión, concibiendo el proceso como transformación individual y colectiva (Torres, 2009) donde los propios sujetos participan activamente en su aprendizaje. De hecho, la alfabetización se reconoce globalmente como un factor de empoderamiento personal y social, capaz de ampliar las capacidades de las personas, contribuir a reducir la pobreza, favoreciendo su participación en la vida económica y cívica, y genera efectos positivos en la salud y el desarrollo sostenible (UNESCO, 2025).



CONCLUSIONES

Este análisis realizado en un círculo de alfabetización ofrece indicios que podrían contribuir a replantear cómo se conciben inicialmente los procesos de enseñanza en contextos urbanos de rezago educativo. Los hallazgos, aunque limitados, permiten vislumbrar que la alfabetización difícilmente parte de un vacío. Más bien, aparecen hipótesis y recursos parciales que, aunque fragmentarios, pueden llegar a constituirse en un capital cultural en uso. Reconocer y articular estos elementos podría resultar más productivo que insistir en lo que “falta”, pues abre la posibilidad de construir aprendizajes significativos desde lo existente.

Del mismo modo, se identificaron prácticas digitales que, sin sustituir al aprendizaje sistemático, parecen abrir pequeños espacios de interacción con lo escrito. Acciones como identificar un contacto por su inicial, enviar un audio o reconocer un saludo escrito muestran que, en ciertos casos, los entornos digitales se convierten en escenarios de aproximación funcional a la escritura. Para los alfabetizadores, estas experiencias podrían aprovecharse como puertas de entrada motivadoras, aun cuando su potencial pedagógico dependa de las condiciones de acceso y del acompañamiento disponible.

En la dimensión afectiva e identitaria, aunque varía entre participantes, es notoria la inseguridad al escribir. Los discursos familiares que deslegitiman el esfuerzo inciden en la autopercepción como aprendientes, mientras que la validación de pequeños avances parece generar confianza. Esto sugiere que, en algunos casos, la construcción de un espacio libre de sanciones y la resignificación del error como oportunidad podrían favorecer mejores procesos. No obstante, el tema requiere seguir explorándose con mayor amplitud para entender mejor cómo las emociones y la identidad intervienen en la alfabetización de adultos.

En paralelo, las entrevistas permiten observar la coexistencia de barreras estructurales con formas de agencia. Estos hallazgos, aunque limitados, invitan a considerar que los adultos no necesariamente son receptores pasivos, sino que despliegan estrategias de resistencia y adaptación. En consecuencia, parece pertinente pensar en propuestas flexibles y culturalmente situadas que reconozcan dichas prácticas, aunque queda pendiente analizar cómo podrían traducirse en diseños pedagógicos replicables en distintos contextos.

En conjunto, los resultados sugieren que la alfabetización de adultos en contextos de rezago no debería



entenderse únicamente como la enseñanza de correspondencias fonéticas, sino más bien como un proceso situado de mediación entre saberes previos, prácticas cotidianas, emociones y estrategias de vida. No obstante, esta conclusión debe tomarse con cautela, dado el carácter exploratorio del estudio y el reducido número de participantes. Más que ofrecer un modelo acabado, los hallazgos invitan a reflexionar sobre la necesidad de construir, con cada grupo, rutas propias de aprendizaje, en sintonía con la perspectiva freiriana de “leer el mundo con los otros” (Freire, citado en Solís Sánchez, 2020).

Finalmente, la investigación abre interrogantes que permanecen pendientes: ¿Cómo podrían sistematizarse los saberes previos de las personas adultas para pensar otras aproximaciones a pesar del diseño curricular? ¿De qué manera integrar, de forma pedagógica, las prácticas digitales en círculos de alfabetización? ¿Qué estrategias emocionales favorecen con mayor eficacia una identidad positiva como aprendientes? Estas preguntas marcan posibles rutas para futuras indagaciones, en las que alfabetizadores, comunidades y académicos podrían seguir construyendo alternativas para garantizar, de manera situada y pertinente, el derecho a la cultura escrita.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- Acosta, M. del P., Gallegos Carrasco, N., Sol Díaz, A., & Maurelia Escalona, C. (2024). Alfabetización digital en redes sociales y participación social de personas mayores en Chillán, Chile. *Revista de Investigación e Información en Salud*, 19(47), 21–31.
- Adult Literacy and Learning Impact Network [ALL IN], & FTI Consulting. (2025). *Breaking barriers to adult literacy access: Insights from adults with low literacy across the United States*. Barbara Bush Foundation for Family Literacy. <https://allinliteracy.org/>
- Altamirano, A. (2010). *Discusión sobre los modelos de enseñanza de la lectura en los primeros grados inspirados en la conciencia fonológica*. Ministerio de Educación del Perú.
- Amaya, A., & Fonseca, A. (2019). Fractales de sabiduría de las personas mayores en el contexto del buen vivir. *Polisemia*, 26(14), 62–84.
- Baquiro, A. (2020). Alfabetización multimodal crítica: Textos complejos, comunicación del conocimiento y proyectos alternativos. En U. de Caldas (Ed.), *Comunicación – Educación en contextos de globalización, neoliberalismo y resistencia* (pp. 79–103). UD Editorial.



- Carceglia, D., & Cejas, A. (2021). Alfabetización y educación popular: Una propuesta para leer el mundo, escribir cada historia y transformar la realidad. Universidad Nacional de Quilmes.
- Cruz Aguilar, E. (2020). La educación transformadora en el pensamiento de Paulo Freire. *Educere*, 24(78), 197-206.
- Ferreiro, E., & Teberosky, A. (2005). Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño. Siglo XXI Editores.
- Kalman, J. (2003). El acceso a la cultura escrita: La participación social y la apropiación de conocimientos en eventos cotidianos de lectura y escritura. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 8(17), 37-66.
- Latapí Sarre, P. (2009). Un esfuerzo por construir la educación con personas jóvenes y adultas: Antología. Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe (CREFAL).
- Ocampo López, J. (2008). Paulo Freire y la pedagogía del oprimido. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 10, 57-72.
- Picón Espinoza, C. (2022). EPJA en movimiento: La educación de personas jóvenes y adultas es una tarea histórica en construcción. DVV International – Perú.
- Rodríguez Arocho, W. C., (2019). La alfabetización desde una perspectiva crítica: Los aportes de Vygotski, Freire y Martín-Baró. *Actualidades Investigativas en Educación*, 19(1), 786–812.
- Schmelkes, S. (1996). La Calidad de la Educación Primaria: El Caso de Puebla, México.
- Schmelkes, S. (2008). La educación de adultos y las cuestiones sociales: Antología. Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe (CREFAL).
- Solís Sánchez, C. del S. (2020). Nuestra conversación con Paulo Freire. *Decisio: Boletín de Investigación y Práctica Educativa*, (54–55), 97–101.
- Street, B. V. (1984). *Literacy in Theory and Practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Tingo Proaño, F. A. ., & Moreno Flores, E. A. (2022). Saberes emergentes en contextos dislocados: discursos sobre la alfabetización de personas adultas en el Ecuador. *Praxis Educativa*, 26(1), 1–23.



- Torres, R. M. (2006). Alfabetización y aprendizaje a lo largo de toda la vida. *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, 1(1), 25–37.
- Torres, R. M. (2009). De la alfabetización al aprendizaje a lo largo de toda la vida: Tendencias, temas y desafíos de la educación de personas jóvenes y adultas en América Latina y el Caribe. Síntesis del reporte regional. CREFAL / Instituto de la UNESCO para el Aprendizaje a lo Largo de Toda la Vida (UIL).
- UNESCO. (2025). Literacy: What you need to know about literacy. UNESCO.
<https://www.unesco.org/en/literacy>
- Zavala, V. (2002). (Des)encuentros con la escritura: Escuela y comunidad en los Andes peruanos. Lima: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú.
- Zavala, V., Niño-Murcia, M., & Ames, P. (Eds.). (2004). Escritura y sociedad: Nuevas perspectivas teóricas y etnográficas. Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú.

