

**UNIVERSIDAD ANDINA SIMÓN BOLÍVAR**  
**SEDE ECUADOR**

*“Mujeres que leen su vida: alfabetización con sentido en Don  
Juan”*

*(Programa Piloto de Alfabetización a Niñas y Mujeres en Jama,  
Provincia de Manabí)*

**PROYECTO PILOTO DE ALFABETIZACIÓN A  
MUJERES Y NIÑAS DEL CANTÓN JAMA  
Proyecto financiado por UNESCO**

*Soledad Mena*

**Noviembre 2025**

## PRESENTACIÓN

El presente informe da cuenta de la implementación del Proyecto de Alfabetización de Mujeres adultas, niñas y niños de la comunidad de Don Juan, del Cantón Jama, Provincia de Manabí, desarrollado por la Universidad Andina Simón Bolívar, Sede Ecuador (UASB-E), en alianza con la organización comunitaria A Mano Manaba, durante el período febrero-octubre de 2025. Este proyecto se enmarca en las acciones de vinculación con la sociedad del Área de Educación de la Universidad, cuyo propósito es fortalecer procesos de formación, investigación e innovación educativa orientados al desarrollo local, la equidad y la justicia social.

La propuesta surge en respuesta a la necesidad de reducir las brechas de alfabetización que aún persisten en la región manabita, especialmente entre las mujeres adultas rurales, quienes históricamente han tenido un acceso limitado a la educación formal. Según los datos del Instituto Nacional de Estadística y Censos (INEC, 2022), el analfabetismo en la provincia de Manabí alcanza el 6 % de la población mayor de 15 años, afectando de manera más aguda a las mujeres, a las poblaciones rurales y a las comunidades afectadas por el terremoto de 2016. Frente a esta realidad, la alfabetización no se concibe como un acto compensatorio, sino como un derecho humano fundamental y una vía de fortalecimiento de las capacidades individuales y colectivas.

El proyecto se desarrolló aplicando la metodología *Escuelas Lectoras*, creada y coordinada por la UASB-E, una propuesta de enseñanza de la lengua escrita que concibe la lectura y la escritura como prácticas sociales y culturales con sentido. A diferencia de los modelos tradicionales basados en la decodificación de letras y sílabas, *Escuelas Lectoras* promueve que los procesos de alfabetización partan de la palabra viva de las personas, de sus saberes y experiencias, convirtiendo el aprendizaje en un ejercicio de diálogo y de conciencia. En esta experiencia, las participantes aprendieron a leer y escribir desde lo que conocen y valoran —sus historias de vida— con el objetivo de fortalecer su identidad y su autoestima.

La Fundación A Mano Manaba, con sede en Don Juan, comunidad del cantón Jama, fue el interlocutor territorial clave para la ejecución del proyecto. Su experiencia en trabajo comunitario, mediación cultural y gestión de espacios educativos permitió establecer una colaboración efectiva entre la universidad y la comunidad, garantizando la pertinencia social y cultural de las acciones. Las actividades se desarrollaron principalmente en la biblioteca comunitaria A Mano Manaba, que se convirtió en un espacio de encuentro, aprendizaje y creación colectiva.

Este informe sistematiza la experiencia desde una doble perspectiva: por un lado, presenta los resultados pedagógicos y sociales alcanzados por las mujeres y niñas participantes; y por otro, ofrece una sistematización de la propuesta empleada, junto con una reflexión crítica sobre los aprendizajes, desafíos y potencialidades de la alfabetización con enfoque de género, interculturalidad y territorio. En su conjunto, el documento busca contribuir al

debate sobre la educación de personas adultas en Ecuador, demostrando que la palabra puede ser una herramienta de transformación personal y comunitaria cuando se enseña con sentido, respeto y esperanza.

## **ANTECEDENTES Y JUSTIFICACIÓN**

El Ecuador ha experimentado avances importantes en la reducción del analfabetismo durante las últimas dos décadas; sin embargo, la exclusión educativa sigue afectando a sectores específicos de la población. Según los datos del Instituto Nacional de Estadística y Censos (INEC, 2022), el analfabetismo nacional se sitúa en 4,5 % entre las personas de 15 años y más, con una marcada brecha de género y territorio: el 5,6 % corresponde a mujeres y el 3,5 % a hombres; mientras que en las zonas rurales la cifra asciende al 8 %. Estas desigualdades reflejan no solo la falta de acceso a la escolaridad, sino también las condiciones estructurales que la dificultan —pobreza, movilidad, aislamiento geográfico y responsabilidades familiares—, especialmente en el caso de las mujeres adultas, quienes históricamente han debido priorizar el cuidado del hogar sobre su formación personal.

En la provincia de Manabí, los índices son más elevados. De acuerdo con la misma fuente, cerca del 6 % de la población adulta mayor de 15 años no sabe leer ni escribir, con concentraciones más altas en los cantones Jama, Pedernales, Sucre, Chone y Rocafuerte. Las mujeres rurales mayores de 35 años constituyen el grupo más afectado por el rezago educativo, debido a su temprana incorporación al trabajo doméstico y agrícola, a la falta de escuelas cercanas y a los efectos sociales del terremoto de 2016, que destruyó buena parte de la infraestructura escolar.

A esta exclusión educativa se suman las condiciones de desigualdad de género que persisten en la región: embarazos precoces, violencia intrafamiliar, abandono escolar femenino y dependencia económica. En muchas comunidades, las niñas interrumpen su educación por maternidad temprana o por asumir labores de cuidado, lo que limita sus oportunidades de desarrollo y perpetúa la feminización de la pobreza. La alfabetización de mujeres adultas, en este contexto, no solo representa una medida educativa compensatoria, sino una acción emancipadora y de reparación social, que permite a las mujeres recuperar su voz, fortalecer su autonomía y participar con mayor libertad en la vida comunitaria.

De este modo, alfabetizar en Manabí —y especialmente a mujeres rurales— implica mucho más que enseñar a leer y escribir: significa crear condiciones para la equidad, la justicia y el reconocimiento de los derechos humanos y educativos de las mujeres, históricamente invisibilizadas por las políticas públicas y las prácticas escolares tradicionales.

### **Justificación de la intervención**

El proyecto se justifica no solo por la necesidad urgente de reducir los índices de analfabetismo, sino también por su enfoque de género, interculturalidad y territorio, que

busca reconocer a las mujeres como protagonistas activas de su propio aprendizaje. En este marco, la UASB-E, como institución de educación superior comprometida con la formación y alfabetización de las poblaciones históricamente excluidas, presentó a la UNESCO el Programa Piloto de Alfabetización a Niñas y Mujeres en Jama, Provincia de Manabí, aprobado en el contexto del Programa de Participación para el bienio 2024–2025.

Para la ejecución del proyecto, la UASB-E aplicó la metodología innovadora *Escuelas Lectoras*, desarrollada por su Área de Educación desde el año 2002, con resultados ampliamente reconocidos en la enseñanza inicial de la lengua escrita. Este enfoque concibe la lectura y la escritura como prácticas socioculturales, situadas en la vida cotidiana, y se diferencia de los programas estatales de alfabetización —como *Yo sí puedo* (2006–2011), *Educación Básica para Jóvenes y Adultos (EBJA)* y la campaña *Todos ABC Monseñor Leonidas Proaño* (desde 2017)— que priorizaron la enseñanza mecánica del código escrito. Si bien estos programas lograron avances en cobertura y ampliación del acceso educativo, investigaciones recientes (Yépez, 2020; UNESCO, 2016) han evidenciado que su eficacia ha sido limitada en sostenibilidad y profundidad, pues se centraron en la decodificación técnica y no en la formación de lectores críticos y culturalmente situados.

En contraste, el enfoque de *Escuelas Lectoras* buscó que las mujeres aprendan a leer y escribir desde sus historias de vida, sus saberes y su contexto, fortaleciendo su autonomía, autoestima y participación comunitaria. En este contexto, el proyecto de alfabetización adquirió un sentido emancipador y de justicia social, al concebir a la lectura y a la escritura como instrumentos de transformación personal y comunitaria, que permiten a las mujeres participantes reconocerse como portadoras de saberes y agentes de cambio en su comunidad.

La selección de la comunidad de Don Juan, en el cantón Jama, provincia de Manabí, como territorio piloto del proyecto respondió no solo a la presencia de un alto número de mujeres adultas que no pudieron acceder a la escuela o que la abandonaron tempranamente para asumir responsabilidades domésticas, agrícolas y de cuidado, sino a la presencia en la zona de la Fundación A Mano Manaba, una organización comunitaria con amplia trayectoria en procesos educativos y de desarrollo local, cuya participación resultó clave para garantizar la articulación territorial, la convocatoria y el acompañamiento pedagógico de las participantes.

La Fundación A Mano Manaba (FAMM) desempeñó un papel fundamental en la implementación territorial del proyecto, actuando como interlocutora comunitaria y aliada estratégica de la UASB-E. Su experiencia en la gestión de la biblioteca comunitaria y en diversos proyectos culturales en Don Juan, permitió articular esfuerzos entre la academia y la comunidad, generando un modelo participativo y sostenible de alfabetización.

La Fundación se encargó de seleccionar a las tutoras locales, brindar apoyo logístico y facilitar los espacios comunitarios para el desarrollo de las actividades formativas. Esta

alianza fortaleció la dimensión territorial del proyecto, al combinar el respaldo académico y metodológico de la UASB-E con el arraigo y la legitimidad comunitaria de la FAMM, garantizando así un proceso de alfabetización contextualizado, participativo y coherente con las realidades culturales de las mujeres manabitas.

## DESCRIPCIÓN GENERAL DEL PROYECTO

Este Proyecto, aprobado y financiado por la UNESCO, se inscribe en el Programa 1 de la UNESCO que explicita: “Los sistemas educativos transformadores en materia de género empoderan a los educandos, garantizan entornos de aprendizaje seguros y eliminan los obstáculos educativos agravados por la crisis del aprendizaje, en particular para las niñas y las mujeres”, y en el document 42 C/5 específicamente el product 1: ED2; y el ED4, que dice: “Los educandos han adquirido las competencias pertinentes para satisfacer sus propias necesidades, así como las del mercado laboral y de la sociedad, mediante la alfabetización, la enseñanza y formación técnica y profesional (EFTP), la educación en ciencia, tecnología, ingeniería y matemáticas (CTIM) y la educación superior”. (UNESCO, 2023, 16)

El proyecto se desarrolló durante un período de ocho meses, iniciando en febrero y concluyendo en octubre de 2025, y se organizó en cuatro momentos sucesivos e interrelacionados, que articularon la formación, implementación, evaluación y cierre del proceso.

- *Primer momento: formación de tutoras e inscripción de participantes.*

Este periodo estuvo destinado a la capacitación de las tutoras seleccionadas por la FAMM, realizada en la biblioteca de la Fundación, durante los meses de febrero y marzo de 2025, desde las 9h00 hasta las 14h00 (5horas diarias). La formación abordó los fundamentos teóricos y metodológicos de la propuesta *Escuelas Lectoras*, enfatizando la lectura y escritura como prácticas socioculturales y significativas. En este momento también se diseñó el material didáctico desde los contextos sociales, culturales e intereses de las participantes.



Simultáneamente, en este período también se realizó la convocatoria e inscripción al programa de alfabetización a las señoras y jóvenes de Don Juan.

- *Segundo momento: implementación del proceso de alfabetización.*

Inició el 1 de abril y concluyó el 29 de agosto de 2025. Durante esta fase, las tutoras desarrollaron sesiones semanales con las participantes, aplicando una agenda diaria que organizaba en 2 horas diarias: Actividades de lectura; actividades de escritura; enseñanza del código alfabético.





- *Tercer momento: sistematización de las experiencias de las tutoras.*

En el mes de septiembre, las tutoras participaron en un proceso de sistematización y reflexión pedagógica de sus experiencias, con el acompañamiento de la UASB-E. Esta actividad permitió generar aprendizajes colectivos y evidencias del proceso, y culminó con la elaboración de un informe de sus experiencias para tener el certificado universitario, que acredita a las tutoras como conocedoras de la metodología *Escuelas Lectoras* en alfabetización.

### **Formación de tutoras e inscripción de participantes**

La propuesta presentada a la UNESCO contemplaba la participación de dos tutoras responsables del proceso de alfabetización, quienes debían ser seleccionadas por la Fundación A Mano Manaba (FMM). El criterio de selección establecido por la fundación fue que las tutoras contaran con título de licenciatura y experiencia en el ámbito educativo. En este marco, fueron contratadas Digénita Georgina Castro y Maryuri Puertas.

El plan inicial preveía organizar el proceso en dos grupos diferenciados: uno conformado por jóvenes, que asistirían a las sesiones en horario matutino, y otro integrado por mujeres adultas, que participarían en la jornada vespertina. Con base en esta planificación, las tutoras acordaron distribuirse de la siguiente manera: Digénita Castro asumiría el grupo de la mañana, y Maryuri Puertas el de la tarde.

Con el propósito de fortalecer su equipo de trabajo de la biblioteca, A Mano Manaba gestionó la capacitación de las tutoras en la Universidad Andina Simón Bolívar e incorporó también a dos mediadoras de la biblioteca comunitaria, Miryam Rivas y Angélica Aveiga, quienes participaron en el proceso formativo cubriendo personalmente los costos, con gran entusiasmo y compromiso.

Aunque inicialmente fueron designadas como ayudantes por FMM, el conocimiento que Miryam Rivas y Angélica Aveiga tenían de la comunidad, junto con su motivación y disposición para desempeñarse como educadoras, permitió que asumieran mayores responsabilidades dentro del proyecto. Finalmente, se encargaron del grupo de niñas y niños en la jornada matutina, mientras que Georgina Castro y Maryuri Puertas continuaron al frente del grupo de mujeres adultas en el horario vespertino.

Esta reorganización respondió a la necesidad de atender los distintos niveles de desarrollo lector y escritor presentes entre las participantes de ambas jornadas. La heterogeneidad era notable. En el grupo de la tarde, algunas señoras nunca habían tomado un lápiz ni utilizado un cuaderno, mientras que otras, aunque consideraban que “no sabían leer ni escribir”, poseían saberes previos que, al dotarse de sentido mediante nuevas prácticas, emergieron y se consolidaron con rapidez. En este contexto, durante las sesiones vespertinas se conformaron dos subgrupos de aprendizaje: uno integrado por ocho señoras sin experiencia previa en lectura y escritura, y otro por doce señoras que avanzaron con mayor facilidad.

Una situación similar se observó en el grupo de la mañana. Un primer subgrupo, conformado por siete niñas y niños de los niveles elemental y medio, no sabía leer ni escribir por diversas razones señaladas por sus docentes, lo que afectaba su autoestima y su participación escolar. El segundo subgrupo, también de siete niñas y niños, presentaba conocimientos previos más consolidados, lo que les permitió avanzar con mayor rapidez. Esta organización pedagógica permitió ofrecer una atención más personalizada, adecuar las estrategias a las necesidades de cada estudiante y favorecer el avance progresivo de todos los participantes, respetando sus ritmos de aprendizaje y su nivel de apropiación del lenguaje escrito.

En este primer momento de la capacitación, se definieron las actividades que las tutoras realizarían durante las dos horas diarias de alfabetización, estableciendo un modelo de trabajo que combinara la organización pedagógica con la flexibilidad necesaria para adaptarse al ritmo y las necesidades de las participantes. Para ello, se acordó una “Agenda Diaria” que sirviera como guía estructurante, coherente con el enfoque metodológico de *Escuelas Lectoras*, pero abierta a la espontaneidad del grupo.

La secuencia acordada fue la siguiente: iniciar la jornada con un **saludo y bienvenida**, creando un ambiente de confianza y afecto; continuar con un espacio de **lectura** compartida, seguido de un momento de **escritura**, en el que las participantes pudieran expresar sus experiencias, recuerdos y emociones. Es decir, sus vidas. Luego se incorporaba un breve espacio de movimiento o relajación, destinado a recuperar la atención y el bienestar físico, y finalmente se concluía la jornada con actividades de aprendizaje del **código alfabético**, trabajadas a partir de palabras clave significativas para las mujeres.

Posteriormente se añadió la práctica de compartir un refrigerio al cierre de la sesión. Si bien el proyecto no había contemplado recursos específicos para ello —una omisión reconocida durante la ejecución—, las tutoras intentaron subsanar el impase con alternativas locales y solidarias, aunque estas no lograron sostenerse en el tiempo. Solo cuando la capacitadora de la UASB-E visitaba la comunidad, se compartía un refrigerio sencillo que transformaba el ambiente en un espacio festivo y de convivencia.

Esta experiencia permitió comprender que el acto de compartir alimentos tiene un profundo valor pedagógico y simbólico. En contextos de alfabetización con mujeres adultas, el espacio del refrigerio no representa una pausa improductiva, sino un tiempo de vínculo, confianza y comunidad: allí se conversa, se ríe, se recuerdan historias y se fortalecen los lazos afectivos que sostienen el aprendizaje. Por ello, se concluyó que integrar estos momentos en la planificación favorece la creación de un clima educativo horizontal, donde el conocimiento circula acompañado de cuidado, respeto y alegría. Aprender también implica compartir, encontrarse y reconocerse en los otros; por tanto, este gesto cotidiano debería asumirse como parte constitutiva de la metodología misma.

## **Convocatoria y diagnóstico inicial**

El equipo de tutoras seleccionadas por la Fundación A Mano Manaba (FMM) para implementar el programa de alfabetización con mujeres y niñas de la comunidad de Don Juan, en el cantón Jama, emprendió una convocatoria abierta para invitar a las participantes a sumarse al proyecto. Como resultado de este proceso, se inscribieron treinta mujeres adultas y ocho jóvenes, motivadas por el deseo de aprender a leer y escribir. De este grupo, siete mujeres manifestaron no haber asistido nunca a la escuela, por lo que no sabían escribir sus nombres. Las veintitrés restantes contaron que habían abandonado la escuela entre los seis y nueve años de edad, sin haber consolidado las habilidades básicas de lectura y de escritura. Varias de ellas expresaron, con emoción, que esta era la primera vez que alguien les ofrecía la oportunidad de aprender, y que el proyecto representaba una esperanza largamente esperada.

Durante la primera fase del trabajo, y en articulación con la capacitación inicial, las tutoras entrevistaron e inscribieron a las señoras que vivían cerca de la biblioteca comunitaria, para facilitar su asistencia a las jornadas de alfabetización. Estos encuentros, realizados casa por casa y en espacios cotidianos de conversación, revelaron el interés que tenían las señoras por aprender a leer y a escribir. Tales confesiones evidenciaron no solo la falta de oportunidades educativas, sino también la carga emocional y simbólica de vivir sin acceso pleno a la palabra escrita.

Asimismo, las participantes coincidieron en denunciar una situación de abandono institucional. El escaso acceso a programas estatales de alfabetización permanente y la ausencia de ofertas educativas en la zona limitaron el derecho a la educación. Esta exclusión se ve agravada por la falta de conectividad tecnológica y las condiciones de aislamiento geográfico, factores que han mantenido a la comunidad al margen de las políticas públicas educativas.

## **Condiciones estructurales de desigualdad**

Esta situación se encuentra profundamente vinculada con las condiciones estructurales de desigualdad de género que atraviesan la vida de las mujeres rurales manabitas. En el caso de Jama, y particularmente en Don Juan, los testimonios recogidos durante la fase de diagnóstico revelaron que factores como los embarazos precoces, la violencia doméstica, la división sexual del trabajo y la dependencia económica han limitado históricamente las trayectorias educativas de las mujeres. Estas condiciones, arraigadas en patrones culturales y relaciones de poder desiguales, han provocado que muchas niñas y jóvenes abandonen la escuela antes de consolidar las habilidades básicas de lectura y escritura.

A ello se suma la precariedad del sistema educativo rural: la ausencia frecuente de docentes, la escasa infraestructura escolar y el uso del maltrato o la descalificación como estrategias “disciplinarias”, que lejos de promover el aprendizaje, generaron rechazo, miedo y desmotivación. En este contexto, muchas niñas fueron empujadas a asumir

tempranamente responsabilidades domésticas o de maternidad, quedando excluidas del derecho a la educación. Lo más preocupante es que esta exclusión no pertenece solo al pasado: varias jóvenes de entre veinte y treinta años compartieron historias similares, evidenciando que las brechas educativas y las violencias simbólicas que afectaron a sus madres persisten en las nuevas generaciones.

### **Resistencias y dimensión emancipadora del proyecto**

El proceso de convocatoria permitió también visibilizar las resistencias culturales aún presentes en torno al derecho de las mujeres a la educación. Las tutoras fueron testigos de cómo, en distintos hogares, los esposos o familiares desalentaban la participación de las mujeres en el programa, argumentando que aprender a leer y escribir era “innecesario” o una pérdida de tiempo a su edad. Expresiones como “Loro viejo no aprende a hablar” o “¿Cómo va a aprender, si no sabe ni las vocales?” fueron frecuentes en esos primeros días, reflejando un imaginario patriarcal que limita las posibilidades de aprendizaje femenino. En algunos casos, las tutoras debieron incluso dialogar directamente con los esposos para obtener su consentimiento y garantizar la asistencia de las participantes.

Tales comentarios y comportamientos no son simples opiniones individuales, sino que expresan la persistencia de una estructura patriarcal que ha naturalizado la subordinación de las mujeres y negado su derecho al conocimiento y a la palabra. Este discurso, que infantiliza y desautoriza a las mujeres adultas, actúa como un mecanismo simbólico de control y exclusión (Bourdieu 1998), reforzando la división sexual del trabajo y el confinamiento al espacio doméstico. Así, la prohibición de aprender no solo limita el acceso a la alfabetización, sino que reproduce la desigualdad de género como orden social.

En este contexto, la experiencia de alfabetización adquirió un valor profundamente emancipador. Aprender a leer y escribir se convirtió en un acto político y simbólico, una forma de desafiar los mandatos culturales, romper el silencio y reconstruir la autoestima de las participantes. Como señala Freire (1970), “nombrar el mundo es el primer acto de libertad”.

Las actitudes de los esposos y familiares hicieron que las tutoras asumieran una responsabilidad clave: romper los estereotipos y las formas de exclusión simbólica y social. Comprendieron que su papel en el proceso de alfabetización sería determinante para que las señoras avanzaran hacia la autonomía, reconociéndose como sujetas de saber y de derechos. Aunque el tiempo del proyecto fue limitado, las tutoras y gestoras fueron conscientes de que este proceso debía dejar sembrada una semilla de cambio, fortaleciendo la autoconfianza, el deseo de superación y la valoración de la educación como oportunidad de transformación personal y comunitaria.

### **Ampliación de la población beneficiaria**

Al inicio del proyecto se contó con la participación de algunas jóvenes interesadas en integrarse al proceso. Sin embargo, su permanencia fue breve, pues en mayo debían

incorporarse al colegio de Jama. Ante esta situación, las tutoras establecieron un acuerdo con la escuela Bartolomé de las Casas, de la comunidad de Don Juan, para identificar a las niñas con mayores dificultades en lectura y escritura y ofrecerles apoyo dentro del programa. Las docentes de la institución, motivadas por la iniciativa, solicitaron que también se incluyera a algunos niños que enfrentaban las mismas dificultades.

Este cambio fue consultado con la UNESCO, que aprobó favorablemente la ampliación del grupo, reconociendo el valor pedagógico y social de la propuesta. No obstante, la experiencia puso en evidencia una realidad preocupante: se replicaban en los niños y niñas las mismas dinámicas de exclusión educativa vividas por las mujeres adultas. Muchos terminaban los primeros años de escolaridad sin haber logrado leer ni escribir de manera funcional. Finalmente, se aceptó a diez niñas y cuatro niños, aunque las maestras insistieron en incluir a más. Una dificultad detectada fue la desigualdad en los niveles de avance, ya que no todos comenzaron al mismo tiempo. Quienes participaron de manera continua durante los cuatro meses lograron desarrollar mejores herramientas lectoras y escritoras, mientras que quienes se incorporaron tardíamente presentaron progresos más lentos y parciales.

### **Perfil de las señoras y niñas participantes**

Las señoras, niñas y niños que participaron en el proyecto de alfabetización son habitantes de la comunidad costera de Don Juan, ubicada en el cantón Jama, al norte de la provincia de Manabí. En esta zona, la vida cotidiana gira en torno a la pesca artesanal, principal fuente de sustento de las familias. Sin embargo, desde hace varios años, los ingresos familiares han disminuido progresivamente debido a la presencia de intermediarios que compran el pescado a precios injustos.

En la actualidad, esta situación se ha agravado por la aparición de piratas en el mar, quienes, además de robar motores y capturas, han llegado a golpear y amenazar de muerte a los pescadores. A ello se suma la falta de control sobre los barcos de gran calado, que ingresan en las zonas reservadas para la pesca artesanal, apropiándose de los recursos marinos que pertenecen a las comunidades costeras.

Frente a esta realidad, la economía familiar se ha visto fuertemente afectada, y muchos hombres se han visto obligados a migrar hacia otras provincias en busca de trabajos temporales. Esta migración ha dejado a las mujeres con la responsabilidad de sostener a sus hijos, asumiendo solas la carga económica y afectiva del hogar, en muchos casos dependiendo de remesas que no siempre llegan o resultan insuficientes.

Las mujeres que participaron en el programa están en un amplio rango de edades (de 23 a 88 años), lo que refleja una gran diversidad generacional. La mayoría se concentraba entre los 36 y 60 años, etapa asociada a una alta motivación por aprender. Este cuadro permite analizar diferencias de edad entre las participantes:

<b>Generación</b>	<b>Rango aproximado de nacimiento</b>	<b>Edades actuales</b>	<b>Número de participantes</b>
Generación jóvenes adultas	1990–2002	23 – 35 años	5
Generación adultas medias	1965–1989	36 – 60 años	10
Generación adultas mayores	antes de 1965	61 – 88 años	5

Esta variedad de edades representó una oportunidad para promover aprendizajes colaborativos e intergeneracionales, donde las experiencias de vida y los saberes cotidianos se convierten en recursos pedagógicos valiosos.

El grupo correspondiente a la generación de mujeres jóvenes adultas comparte una realidad marcada por la responsabilidad del cuidado familiar. La mayoría tiene entre tres y cinco hijos, en su mayoría todavía escolares, de quienes son las principales responsables en cuanto a alimentación, salud y protección. Tres de las señoras fueron madres muy jóvenes, alrededor de los 14 años, fruto de un primer “compromiso”. Estos primeros hijos no viven con sus nuevas familias, sino con sus abuelos maternos o con los padres biológicos, en contextos de conflicto o distancia emocional con las madres.

Todas, excepto dos que no asistieron nunca a la escuela, cursaron su infancia en la Escuela Bartolomé de las Casas, ubicada en la misma comunidad de Don Juan. Sin embargo, según sus propios testimonios, no aprendieron a leer ni a escribir durante su paso por la escuela. Ninguna tuvo la oportunidad de continuar estudios secundarios o superiores, y en la actualidad no acceden a empleos formales ni estables.

Algunas mujeres realizan trabajos temporales de limpieza o cocina en las urbanizaciones vacacionales que han proliferado en la zona, destinadas principalmente a familias provenientes de la Sierra. Tres de ellas acompañan a sus esposos en las faenas de pesca, mientras que una posee un pequeño terreno donde cría cerdos y cultiva productos para el consumo familiar.

La relación con sus esposos está marcada por una estructura jerárquica y autoritaria: son los hombres quienes deciden sobre los asuntos familiares y personales. Muchas de ellas enfrentan diversas formas de violencia, que trascienden lo físico e incluyen agresiones psicológicas y simbólicas. Estas prácticas de maltrato socavan su autoestima, limitan su capacidad de reacción y perpetúan el silenciamiento de sus voces, generando un círculo de vulnerabilidad difícil de romper.

La generación de mujeres adultas medias comparte varios de estos rasgos. También soportan el peso del cuidado familiar y mantienen relaciones desiguales con sus parejas, caracterizadas por la dependencia económica, la subordinación social, la violencia y la falta de reconocimiento. Estas condiciones restringen significativamente sus oportunidades de desarrollo personal y su posibilidad de continuar estudios. Algunas de las señoras de esta generación viven solas; la mayoría son abuelas y tienen a su cargo el cuidado de sus nietos y nietas. Cinco de ellas nunca asistieron a la escuela, debido a la decisión de sus padres de priorizar el trabajo doméstico o agrícola.

La generación de mujeres adultas mayores tampoco tuvo acceso a la educación formal. Según sus testimonios, los profesores no llegaban a las zonas rurales, por lo que sus padres consideraban más útil que aprendieran a trabajar junto a ellos. Otras relatan que sus familias les prohibieron aprender a leer o escribir para evitar que se “enamoraran” escribiendo cartas, lo que les induciría a realizar actos considerados “indecorosos”. De este grupo, solo una señora sabía leer y escribir, pero decidió inscribirse en el programa para reforzar sus conocimientos y compartir con sus vecinas, buscando espacios de socialización y compañía. Estas señoras adultas mayores reciben el bono del gobierno, y algún dinero de sus hijos. Cuidan de sus parejas enfermas, y de sus nietos y nietas. Sus hijos ya no viven con ellas.

Una característica transversal a las tres generaciones es la maternidad temprana. Varias participantes se comprometieron siendo apenas niñas, algunas a los 10 años, lo que marcó profundamente sus trayectorias personales, educativas y sociales.

### **Bartolomé de las Casas**

La comunidad de Don Juan cuenta con una escuela a la que han asistido prácticamente todos sus habitantes. Como el proyecto estaba dirigido también a jóvenes mujeres, se estableció contacto con la directora para que comunicara la iniciativa a las estudiantes interesadas en participar voluntariamente. La directora aceptó la invitación, pero no convocó a las alumnas de los grados superiores. Las niñas que asistieron acogieron con entusiasmo la propuesta, solicitando que el proyecto les permitiera ausentarse de la escuela dos horas por la mañana para luego reincorporarse a clases. Así se acordó que, desde la apertura de la jornada escolar, serían retiradas a las 7h30 y regresarían a las 9h30.

En la escuela se evidenciaba una dificultad grave: muchos niños y niñas de la básica media no sabían leer ni escribir, y los docentes no encontraban estrategias efectivas para enfrentar esta situación. Ante ello, solicitaron que el proyecto incluyera también a estudiantes varones. La petición fue planteada a la UNESCO, que autorizó su incorporación. De esta manera, participaron 12 niñas y 5 niños, con edades entre 7 y 13 años, cursando entre tercero y séptimo de educación básica.

Estos niños y niñas no comprendía qué significaba leer ni escribir, pues el énfasis escolar se había centrado casi exclusivamente en el aprendizaje mecánico de las letras bajo el

método silábico. El diagnóstico inicial de las niñas y niñas reveló que, si bien, sabían los nombres de las letras, no tenían comprensión.

### **La capacitación inicial**

Es relevante señalar que las tutoras pertenecen a la primera generación de sus familias que ha aprendido a leer y escribir, ya que sus padres no tuvieron acceso a la alfabetización. En consecuencia, no habían desarrollado hábitos consolidados de lectura y escritura, lo cual representó un desafío y una oportunidad para el proyecto, porque convirtió a este proceso en una experiencia de doble vía: mientras las tutoras recibieron formación pedagógica y metodológica, también fortalecieron sus propias habilidades lectoras y escritoras. Así, el proyecto formó al equipo capacitador al mismo tiempo que éste acompañaba los procesos de alfabetización de las mujeres participantes.

Por otro lado, las tutoras seleccionadas no contaban con experiencia previa en metodologías activas o participativas, es decir, en enfoques centrados en el protagonismo de las estudiantes y en la construcción colectiva del aprendizaje. Su experiencia previa se vinculaba, en general, a formas tradicionales de enseñanza, basadas en la transmisión de contenidos y en la memorización. Por esta razón, el proceso de formación representó para ellas un cambio profundo en la concepción de enseñar y aprender, que implicó asumir un rol de mediadoras y acompañantes del aprendizaje, más que de transmisoras de conocimientos. Este tránsito metodológico fue uno de los puntos neurálgicos más significativos del proyecto, pues permitió que las tutoras fueran incorporando prácticas de diálogo, indagación y lectura significativa, transformando su propia manera de concebir la educación.

La capacitación de las tutoras se desarrolló en dos modalidades complementarias. La primera o inicial correspondió a una fase inicial intensiva, llevada a cabo durante los dos primeros meses del proyecto, en la que se abordaron los fundamentos teóricos y metodológicos de la propuesta *Escuelas Lectoras*. La segunda modalidad consistió en clases demostrativas, que se realizaron de manera continua a lo largo del proceso. Durante dos semanas de cada mes, la capacitadora de la UASB-E trabajaba directamente con los grupos: en la mañana con las niñas y jóvenes, y en la tarde con las mujeres adultas.

Las clases demostrativas cumplieron un papel formativo fundamental dentro del proceso de capacitación. Su propósito fue modelar las estrategias, dinámicas y recursos pedagógicos que debía emplear una mediadora para favorecer la comprensión, la reflexión y la construcción progresiva del aprendizaje. A través de estas sesiones, las tutoras pudieron observar, participar y experimentar actividades centradas en la lectura significativa, el diálogo y la escritura con sentido y la enseñanza del código alfabético, desde la ruta fonológica. De este modo, la formación no se limitó a la transmisión teórica, sino que se transformó en un espacio de aprendizaje situado y colaborativo, donde las tutoras aprendían haciendo y reflexionando sobre su propia práctica.

Esta práctica acompañada —realizada bajo la guía constante de la especialista de la UASB-E— se consolidó como un proceso clave de aprendizaje profesional. Este acompañamiento permitió que las tutoras, sin experiencia previa en alfabetización, aprendieran en contexto, explorando y descubriendo gradualmente los fundamentos del oficio de enseñar. Dado el tiempo limitado de implementación, la asesoría permanente se convirtió en un andamiaje formativo, en el sentido vigotskiano, donde la observación, la retroalimentación y la reflexión compartida posibilitaron avanzar desde la imitación guiada hacia una comprensión más consciente de su rol pedagógico.

Más que buscar una autonomía inmediata, el proceso propició una formación inicial sostenida en la práctica reflexiva. Las tutoras comenzaron a reconocerse como mediadoras de lectura y escritura, capaces de generar ambientes de aprendizaje dialógico y de acompañar con sensibilidad los procesos de las señoras, niñas y niños participantes. En coherencia con la noción de zona de desarrollo próximo de Vygotsky, la metodología adoptada ofreció las condiciones para que el aprendizaje profesional emergiera en interacción, en diálogo y en colaboración, sentando las bases de un crecimiento futuro en su desarrollo como educadoras populares.

El 28 de marzo de 2025 se realizó la inauguración de la jornada de alfabetización, que se iniciaría el 1ero de abril. Se invitaron a todas las señoras y jóvenes inscritas. Para esta primera vez asistieron 5 jóvenes y 18 señoras. Este día se inició con un efusivo saludo y se les entregó y leyó una carta de invitación, escrita por el equipo responsable de la alfabetización:

<p>☞</p> <p><b>Las cartas del viento</b></p> <p>En una comunidad lejana, entre el mar y caminos de tierra, vive un grupo de mujeres que pasa sus días entre los quehaceres del hogar. Desde que amanece hasta que anochece, sus manos no descansan: cocinan, lavan, cuidan a sus hijos y atienden a sus maridos. Sus pensamientos siempre están ocupados en lo mismo: la comida, la ropa, la limpieza, las necesidades de los demás.</p> <p>Desde pequeñas, han escuchado las mismas palabras una y otra vez:</p> <p>—Ustedes son buenas para esto, nada más.</p> <p>—No necesitan aprender más, su inteligencia es para la casa.</p> <p>—El mundo no es para las mujeres, es para los hombres.</p> <p>Tantas veces oyeron esas frases que terminaron por creerlas. Crecieron convencidas de que el mundo no les pertenecía, de que su voz no era importante. No se preguntaban qué querían, qué soñaban, qué les gustaba. Nunca habían pensado en ellas mismas porque nadie les enseñó a hacerlo.</p> <p>Hasta que un día, una carta llegó a cada casa de la comunidad. No era una factura ni una lista de pendientes. Era una invitación:</p> <p><i>“Las mujeres de la biblioteca de Don Juan les invitamos a una aventura. Una aventura para descubrir quiénes somos, para encontrar nuestra voz y para desarrollar nuestra fuerza. La lectura y la escritura serán nuestras herramientas. Juntas aprenderemos que las historias también nos pertenecen, que</i></p>	<p><i>nuestras palabras tienen poder, que podemos imaginar y construir otros caminos. ¡Las estamos esperando!</i></p> <p>Y aquí estamos. Hemos aceptado la invitación y llegamos con distintos sentimientos: algunas con curiosidad, otras con miedo. Por primera vez, alguien nos ha invitado, a nosotras. Nos hemos preparado lo mejor posible y llegamos juntas a la biblioteca.</p> <p>—¡Voy a aprender a leer y a escribir! —me digo para mis adentros, con los ojos brillantes de emoción.</p> <p>—Toda la vida nos han dicho que no podíamos, pero aquí estamos —pienso, con una mezcla de nervios y esperanza.</p> <p>Ahora estamos sentadas en la sala, respirando hondo, mirándonos unas a otras, con el corazón latándonos fuerte. Estamos sintiendo algo que nunca antes habíamos sentido: la posibilidad de ser más de lo que siempre nos dijeron.</p>
---	---

“Las cartas del viento” fue el título de la carta de invitación que se la entregó a las señoras que asistieron a la inauguración del proyecto de alfabetización. Este texto no solo cumplía una función informativa, sino que constituía una primera aproximación pedagógica y simbólica al sentido profundo del proyecto. En sus líneas, se las invitaba a aprender a leer y escribir como herramientas para tener voz, para recuperar la palabra propia y ejercer su derecho a nombrar el mundo.

A diferencia de la escuela tradicional, donde la lectura y la escritura suelen presentarse como obligaciones académicas, en esta propuesta se las concebía como una aventura interior y colectiva, una oportunidad para reencontrarse consigo mismas como mujeres portadoras de saberes, historias y experiencias valiosas. La carta, en tono afectuoso y cercano, las convocaba a “descubrir quiénes somos” y “encontrar nuestra voz”, transformando la alfabetización en un proceso de reconocimiento y emancipación.

Desde una perspectiva freireana, esta experiencia resignificaba el acto de alfabetizar: leer y escribir dejaban de ser prácticas mecánicas para convertirse en actos de conciencia crítica, en formas de leer el mundo y de reescribir la propia historia (Freire, 1970). Así, Las cartas del viento se convirtió en un gesto inaugural cargado de sentido: una invitación al despertar personal y colectivo, donde la palabra recuperada se convierte en instrumento de libertad.

Después de la lectura de la carta, se llevó a cabo una dinámica de confianza que marcó simbólicamente el inicio del proceso de alfabetización. Las tutoras explicaron que el lugar donde se desarrollaría el programa era un espacio seguro, un entorno donde las palabras, emociones y experiencias compartidas serían respetadas. Se enfatizó que “lo que se diga aquí, se queda aquí”, reafirmando el compromiso de confidencialidad y cuidado mutuo. Las participantes inauguraron un espacio en el que podían hablar libremente, sin temor al juicio ni al “chisme”, para que el aprendizaje pudiera construirse sobre la base del respeto y la escucha.

Este gesto, aunque sencillo, tuvo un profundo valor pedagógico y cultural. Las tutoras, conocedoras de las dinámicas comunitarias y con voz protagonista en el proyecto, comprendieron que sin confianza no puede haber aprendizaje significativo. Crear ese pacto de cuidado colectivo fue una forma de romper con los temores y silencios históricos que las mujeres han interiorizado, permitiéndoles asumir la alfabetización como un proceso de encuentro y liberación personal.

En este momento es importante resaltar la importancia de que las tutoras hayan sido de la misma comunidad. Este fue un factor decisivo para el éxito del proceso de alfabetización. Su conocimiento profundo de las dinámicas culturales, los modos de comunicación, las costumbres y los vínculos familiares les permitió generar un ambiente de confianza y empatía desde el inicio. Las tutoras comprendían las formas locales de hablar, los silencios, los tiempos y las maneras de relacionarse de las mujeres participantes, lo que facilitó una mediación respetuosa y contextualizada. Al compartir los mismos códigos

culturales, lograron traducir los objetivos pedagógicos de la alfabetización a experiencias significativas, cercanas y emocionalmente seguras. En este sentido, su rol fue más allá de la enseñanza técnica: se convirtieron en puentes entre la propuesta educativa y la vida cotidiana de las mujeres, garantizando la pertinencia cultural del programa y fortaleciendo el sentido de pertenencia comunitaria.

### **Objetivos y contenidos de la capacitación a las tutoras**

El primer objetivo de la capacitación inicial fue redefinir los conceptos de lectura y escritura desde el enfoque sociocultural, superando las visiones tradicionales que las reducen a la decodificación de signos o al aprendizaje técnico del alfabeto. Con este propósito, la capacitadora de la UASB-E inició el proceso proponiendo un ejercicio de autobiografía pedagógica: pidió a cada tutora que contara quién es, qué cosas considera más importantes en su vida, de dónde proviene, quiénes fueron sus padres y cuál ha sido su relación con la escuela y con el aprendizaje de la lectura y la escritura. La docente responsable del proyecto de la UASB-E transcribió las entrevistas y se le entregó a cada tutora su historia de vida.

La reacción de las tutoras fue profunda y reveladora. Al ver sus palabras convertidas en texto, descubrieron cómo la escritura otorga permanencia y sentido a la experiencia, y cómo lo que antes se expresaba oralmente adquiriría una nueva dimensión simbólica y emocional al ser leído. Se sintieron orgullosas de sus historias y muchas compartieron sus textos con familiares y amigos, evidenciando el poder afectivo y comunicativo de la palabra escrita.

A través de este ejercicio, las tutoras comprendieron que enseñar a leer y escribir implicaba despertar el deseo y la motivación por hacerlo, ya que la lectura y la escritura siempre responden a una intención significativa. Varias tutoras expresaron que leyeron sus biografías a sus hijos, movidas por el anhelo de que reconozcan el valor de sus trayectorias y aprendizajes de vida. Este momento se convirtió así en una experiencia fundacional del proceso formativo, al demostrar que la alfabetización no comienza con las letras, sino con la necesidad humana de decir, ser escuchadas y ser reconocidas.

Este proceso de redefinir el significado de la lengua escrita fue profundamente valorado por las tutoras, quienes reconocieron en él una nueva forma de entender la alfabetización. A través de diversas actividades y ejercicios de lectura y escritura significativa, pudieron constatar que la comprensión no reside en las letras mismas, ni la falta de comprensión se debe a la incapacidad del lector, sino a la desconexión entre el texto, la experiencia vital de quien lo lee, su intención, entre otros factores. Esta toma de conciencia constituyó un paso importante para iniciar la transformación de su práctica docente.

En este primer momento aún no se logró romper por completo la concepción tradicional que las tutoras tenían sobre la enseñanza de la lectura y la escritura. Las tutoras, si bien reconocían este nuevo significado de lectura y escritura, en el fondo mantenían la idea,

fuertemente arraigada por años de escolarización, de que leer y escribir son actividades esencialmente mecánicas, basadas en la asociación entre letras y sonidos, y que el dominio del código alfabético constituye el punto de partida y la meta del aprendizaje. Este reconocimiento fue clave para la capacitadora de la UASB-E, pues evidenció la necesidad de acompañar de manera más prolongada y reflexiva el proceso de cambio conceptual, ayudando a las tutoras a comprender que la lectura y la escritura son, ante todo, prácticas sociales y culturales que adquieren sentido cuando se vinculan con la vida y la palabra propia.

Como advierte Michael Fullan (2002), los procesos de cambio educativo “no se implantan de un día para otro”, porque implican transformar creencias, hábitos y culturas profesionales. Del mismo modo, Donald Schön (1992) señala que el aprendizaje profesional auténtico se produce cuando el docente reflexiona sobre su acción y logra integrar la nueva comprensión a su práctica cotidiana. En ese sentido, el proceso vivido por las tutoras fue un ejemplo claro de que comprender el cambio no es lo mismo que incorporarlo, y que la práctica docente se transforma en la medida en que se transforma la mirada sobre el enseñar y el aprender.

### **Redefinición de los conceptos de lectura y escritura**

Otro de los ejercicios desarrollados en este primer momento para redefinir los conceptos de lectura y escritura consistió en guiar una reflexión sobre cómo las tutoras habían aprendido a leer y a escribir. Este ejercicio de memoria pedagógica las llevó a narrar sus experiencias en los primeros años de escuela, evocando recuerdos que, en la mayoría de los casos, estaban asociados al maltrato, la presión y la corrección autoritaria. Si bien muchas de ellas juzgaron críticamente esas prácticas, reconocieron que, según su propia valoración, “gracias a esa mano dura” habían logrado aprender. Esta ambivalencia reveló cómo el maltrato había sido naturalizado como un medio legítimo para aprender, incluso cuando había dejado huellas afectivas negativas.

Durante el diálogo, las tutoras empezaron a cuestionar la eficacia real de esas prácticas, dichas “tradicionales”, reconociendo que la forma en que aprendieron —basada en el miedo, la repetición y la obediencia— no fomentó el gusto por la lectura, sino que, por el contrario, las alejó de ella. Coincidieron en que su escasa relación actual con la lectura y la escritura se debía, en gran medida, a la manera en que fueron enseñadas: con un enfoque centrado en la memorización del método silábico, que valoraba la precisión del código por encima del sentido. Esta toma de conciencia permitió iniciar un proceso de relectura crítica de sus propias trayectorias escolares, comprendiendo que aprender a leer no debería implicar disciplinamiento, sino descubrimiento, disfrute y expresión personal.

Las conclusiones a las que llegaron las tutoras durante este proceso formativo las llevaron a proponer nuevas maneras de enseñar la lectura y la escritura, basadas en el sentido, la experiencia y la mediación pedagógica. No obstante, es importante subrayar que el cambio de concepción sobre la lectura y la escritura no ocurre de manera inmediata, sino

que constituye un proceso gradual y complejo. Si bien las tutoras lograron comprender racionalmente las razones pedagógicas y políticas que sustentan la alfabetización como práctica sociocultural, la transferencia de esa comprensión a la práctica de aula requerirá tiempo, acompañamiento y reflexión continua.

Con las tutoras se redefinió el concepto de lectura y escritura como dos competencias socioculturales, entendidas no como habilidades técnicas, sino como prácticas sociales cargadas de sentido y propósito. Se partió del reconocimiento de que las tutoras irían construyendo progresivamente el significado mismo de esta definición, a medida que avanzara el proyecto y se confrontaran las experiencias, los contextos y los aprendizajes de las participantes.

Se redefinió que la lectura y la escritura son “prácticas que las personas realizan con un objetivo determinado”, porque nadie lee por leer ni escribe por escribir. Toda lectura y toda escritura responden a una necesidad, a un deseo o a una intención comunicativa. Esta nueva redefinición presentó un desafío fundamental: ¿cómo enseñar a leer y escribir a las mujeres adultas, considerando que la propuesta presentada a la UNESCO utiliza estas competencias comunicativas como herramientas para fortalecer la autoestima, la valoración personal y el empoderamiento colectivo? La pregunta orientó la reflexión posterior, cuando se presentó como estrategia “las historias de vida”.

La estrategia “historias de vida” tanto para leer, como para escribir fue una decisión pedagógica potente, no solo porque se materializaba la concepción sociocultural de lectura y escritura, sino porque reconocía y valoraba la oralidad. Desde las perspectivas del enfoque socio cultural y de las “nuevas literacidades” el hablar, comentar o intercambiar ideas no son actos previos o inferiores a la escritura, sino formas legítimas de leer y escribir el mundo. Autores como Brian Street (1984) y James Gee (1996) sostienen que la lectura y la escritura no pueden entenderse como simples competencias técnicas, sino como prácticas sociales de significado que incluyen modos de comunicación oral, gestual y comunitaria. Así, cuando las mujeres participantes del programa narraban, opinaban o compartían sus experiencias, estaban ya produciendo textos orales que revelaban comprensión, interpretación y creación de sentido. La palabra hablada constituye, entonces, una forma de escritura viva: se lee el entorno para interpretarlo y se “escribe” con la voz para transformarlo.

En este sentido, la propuesta integró, como formas de leer y escribir, las interacciones orales —los comentarios, los relatos, las conversaciones cotidianas—. Las señoras y las niñas leyeron la realidad e incursionaron a producir discursos propios. Desde esta mirada, leer no se limitaba a decodificar letras, sino que implicaba reconocer intenciones, tonos, gestos y significados en los discursos ajenos; y escribir no se restringía al trazo gráfico, sino a la capacidad de producir lenguaje con sentido, incluso de manera oral. Como plantea Kalman (2008), *“las prácticas de oralidad son prácticas de lectura y escritura en tanto producen, reproducen y negocian significados en contextos sociales concretos”*. En una alfabetización con enfoque sociocultural, escuchar, hablar y dialogar son ya actos

de literacidad, porque en ellos se aprende a usar la palabra como herramienta de pensamiento y de relación con los otros.

En este contexto, uno de los contenidos más fuertes de la capacitación fue el reconocer a la oralidad como parte de las prácticas de lectura y escritura. Esta valoración de la oralidad transformó la concepción misma de alfabetización: no se trataba de enseñar letras, sino de habilitar voces. Cuando una mujer comenta una lectura, pregunta por el sentido de una palabra o cuenta lo que comprendió, está ejerciendo su derecho a interpretar y producir discurso. Esta visión, coherente con Freire (1970) y Street (1993), propone una alfabetización dialógica, donde el conocimiento no se transmite, sino que se construye en el intercambio. Hablar y comentar se vuelven así actos de lectura crítica y escritura simbólica, porque cada intervención oral es una toma de posición frente al mundo. En este marco, la palabra dicha tiene la misma dignidad que la palabra escrita, y ambas forman parte de una pedagogía del lenguaje que reconoce el poder del habla como una forma de leer, escribir y transformar la realidad.

### **Historias de vida para la lectura y la escritura**

Enseñar y aprender a leer y escribir desde las historias de vida de las mujeres se articuló de manera coherente con la metodología de *Escuelas Lectoras*, que concibe la alfabetización como un proceso integral en el que la oralidad, la lectura y la escritura forman un continuo de significados. Los momentos de conversación y lectura compartida resultaron esenciales para despertar el deseo de leer y escribir, resignificando estas prácticas como espacios de expresión, memoria y transformación. Este enfoque marcó una ruptura con las concepciones tradicionales centradas en la decodificación mecánica del código escrito. Desde las nuevas literacidades (Street, 1984; Gee, 1996), se entiende que leer no es solo descifrar signos, sino interpretar el mundo desde la experiencia y la voz de quienes lo habitan. En este sentido, el diálogo se convirtió en el punto de partida para escribir con sentido, reconociendo que toda palabra dicha o escrita puede transformar la realidad.

Esta perspectiva envió a las participantes —mujeres, niñas y niños— un mensaje profundo: leer y escribir no son habilidades abstractas, sino prácticas sociales que adquieren sentido en la experiencia compartida (Street, 1984). La alfabetización dejó de ser un ejercicio técnico para convertirse en una práctica de “saber con sentido”, donde la palabra escrita emergió como herramienta de expresión y de construcción de identidad. La escritura biográfica, en particular, permitió a las señoras descubrir que su vida también es texto, relato y conocimiento. Partir de las historias de vida implicó reconocer que toda persona posee una voz y un saber previo que merece ser narrado y legitimado. Así, la alfabetización se transformó en un proceso de apropiación afectiva de la lengua escrita, más cercano a la memoria y la emoción que a la repetición o la copia.

Desde una mirada feminista, esta metodología adquiere una potencia emancipadora. Las mujeres, históricamente silenciadas, encontraron en la lectura y la escritura una forma de

recuperar su palabra y reinscribir su experiencia en la historia colectiva. Como sostiene Bell Hooks (1994), “la educación como práctica de la libertad comienza cuando las mujeres se reconocen como sujetos capaces de nombrar el mundo con su propia voz”. Entonces, hablar, comentar y escribir sobre sus vidas no solo permitiría a las señoras y niñas aprender a leer y escribir, sino a reconstruir su identidad y desafiar las narrativas patriarcales que las mantienen en la invisibilidad.

En el plano didáctico, trabajar con historias de vida potenció la motivación, la comprensión lectora y la escritura significativa. Las participantes hablaban, leían y escribían motivadas porque comprendían el propósito de sus palabras. Como explica Emilia Ferreiro (1999), “nadie aprende a escribir copiando signos, sino comprendiendo para qué y para quién escribe”. Las emociones, los recuerdos y las vivencias actuaron como motores del aprendizaje, haciendo de la alfabetización un espacio de encuentro, diálogo y reparación simbólica.

Esta metodología se concretó en la lectura de historias de vida de las propias participantes y de mujeres de distintas épocas y lugares que desafiaron los estereotipos de género y las estructuras patriarcales. Se trabajaron biografías de figuras como Rigoberta Menchú, Tránsito Amaguaña, Malala Yousafzai, Harriet Tubman, Marie Curie o Eufrosina Cruz, entre otras. Las tutoras guiaban el diálogo, motivando a las señoras a comparar sus vidas con las de las protagonistas, identificar semejanzas y diferencias, y reconocer los diversos modos en que las mujeres enfrentan la desigualdad. Este ejercicio permitió conectar la experiencia personal con la historia naturales colectiva, revelando que muchas de las situaciones de maltrato o subordinación no son, sino construcciones sociales que pueden transformarse.

A continuación, presento dos biografías, como ejemplo, y las características de la mediación pedagógica llevada a cabo:

#### HARRIET TUBMAN DEFENSORA DE LA LIBERTAD

Una tarde cualquiera, una niña se encontraba de pie frente a una tienda de comestibles cuando presencié una escena que marcaría su vida para siempre. Un hombre pasó corriendo a toda prisa. Iba descalzo, con el rostro descompuesto por el miedo. Detrás de él, un hombre blanco lo perseguía furioso, gritando con desesperación:



—¡Deténganlo! ¡Ese hombre es mi esclavo!

La niña, de apenas doce años, no se movió. Se llamaba Harriet. Como el hombre que huía, ella también era esclava, y aunque aún no tenía palabras para nombrarlo, en su corazón sabía lo que significaba anhelar la libertad. No podía impedir la fuga; por el contrario, deseaba con todas sus fuerzas que el fugitivo lograra escapar. Quería ayudarlo. Quería correr con él.

El perseguidor, en su furia, lanzó un pesado objeto de hierro intentando alcanzar al hombre en fuga. Pero falló el tiro, y el proyectil impactó con violencia la cabeza de Harriet. La herida fue profunda, casi mortal, pero su espesa cabellera —nunca antes peinada— absorbió parte del golpe y le salvó la vida.

—Mi cabello nunca había sido arreglado —relataría años después—. Parecía un canasto de paja.

Ese golpe le dejó secuelas de por vida, como dolores crónicos y episodios de pérdida de conciencia. Pero también le dejó una certeza: la libertad valía cualquier sacrificio.

Años más tarde, cuando los dueños de Harriet decidieron venderla, ella supo que era el momento de escapar. Aprovechó la oportunidad y huyó. Se escondía durante el día y caminaba sin descanso durante la noche, guiada por las estrellas y por una fe inquebrantable. Cuando finalmente cruzó la frontera hacia el estado libre de Pensilvania, se detuvo y contempló sus manos, incrédula.

—Me miré las manos para ver si seguía siendo la misma persona ahora que era libre. Todo era tan glorioso que me sentí en el cielo.

Pero Harriet no se conformó con su propia libertad. Recordó al esclavo herido, pensó en su familia que seguía encadenada en Maryland, y comprendió que su destino era más grande que ella misma. Decidió regresar, una y otra vez, para liberar a quienes aún vivían bajo el yugo de la esclavitud.

Durante once años, realizó diecinueve misiones de rescate, desafiando leyes, vigilancias y peligros indescriptibles. Con valentía y astucia, condujo a más de trescientas personas hacia la libertad a través del ferrocarril subterráneo, una red secreta de caminos y refugios.

Nunca fue capturada. Y jamás perdió a una sola persona. Su vida fue un canto a la dignidad humana y un ejemplo inmortal de lo que significa luchar por la libertad de todos.

## GRACE O'MALLEY LA REINA PIRATA DE IRLANDA



Hace más de 400 años, en la costa salvaje del oeste de Irlanda, nació Grace O'Malley. Fue una niña pelirroja, valiente y decidida, que desde pequeña mostró una conexión profunda con el mar. Mientras otros niños jugaban en tierra firme, ella pasaba horas observando las olas, soñando con surcar los océanos como los navegantes que tanto admiraba.

Su padre era un poderoso jefe de clan y dueño de una flota de barcos mercantes. Pero cuando Grace expresó su deseo de navegar, él le respondió con una negativa tajante:

—Las mujeres no pueden ser navegantes. Tu cabello se enredaría en las cuerdas del barco.

Pero Grace no aceptó esa respuesta. Decidida a demostrar lo contrario, se cortó la cabellera y se vistió como un niño. Su coraje y determinación fueron tan grandes que su padre, sorprendido, finalmente la dejó subir a bordo de sus navíos.

Durante una de sus primeras travesías, el barco fue atacado por piratas. Mientras los marineros combatían, Grace saltó desde el cordaje sobre uno de los atacantes, lo tomó por sorpresa y ayudó a derrotarlos. Aquel día no solo se ganó el respeto de su padre, sino también el de toda la tripulación. Con el paso de los años, Grace se convirtió en una navegante experta y una mujer de armas tomar. Cuando su familia fue amenazada por el dominio inglés, decidió convertirse en pirata para defender sus tierras y su libertad. Su flota creció, conquistó islas y castillos, y llegó a controlar gran parte de la costa atlántica irlandesa. Era temida por sus enemigos y admirada por su pueblo, que la llamaba "la Reina del Mar de Connacht".

Pero la historia de Grace no se limitó a la lucha. Cuando los ingleses capturaron a sus hijos, no dudó en viajar a Inglaterra para entrevistarse con Isabel I, la reina más poderosa de su tiempo. Vestida con ropas elegantes y hablando con firmeza, Grace exigió la liberación de sus hijos y la devolución de sus propiedades. Para sorpresa de todos, la reina aceptó. Dos mujeres, de mundos opuestos, se reconocieron mutuamente como líderes fuertes, astutas y valientes.

Grace O'Malley vivió hasta los 73 años, una edad extraordinaria para la época, sobre todo para una mujer que pasó gran parte de su vida en el mar, al mando de barcos y tropas. Su historia ha perdurado porque fue una mujer que se atrevió a romper con lo que se esperaba de ella, que convirtió su rebeldía en liderazgo y que defendió su identidad y la de su pueblo con inteligencia y coraje.

Hoy, Grace es recordada como una de las primeras mujeres en la historia occidental en ejercer el poder político y militar de manera activa, en una época dominada por hombres y por imperios.

## PREGUNTAS DE COMPRENSIÓN

### Nivel literal

1. ¿Dónde nació Grace O'Malley?
2. ¿Qué hizo su padre cuando ella le pidió ir a navegar?
3. ¿Cómo convenció Grace a su padre de dejarla subir a los barcos?
4. ¿Qué hizo Grace cuando fueron atacados por piratas?
5. ¿Por qué decidió convertirse en pirata?
6. ¿Con qué reina se reunió para liberar a sus hijos?

### Nivel inferencial

7. ¿Por qué crees que Grace fue capaz de ganar el respeto de marineros y jefes en un mundo dominado por hombres?
8. ¿Qué aspectos de su personalidad aparecen tanto en su niñez como en su adultez?
9. ¿Qué te sugiere el hecho de que Isabel I accediera a negociar con ella?
10. ¿Por qué se puede decir que Grace fue más que una pirata?

### Nivel crítico y reflexivo

11. ¿Consideras que Grace fue una heroína? ¿Por qué?
12. ¿Qué enseñanzas nos deja su historia hoy, especialmente para las mujeres y niñas?
13. ¿Cómo se relaciona la lucha de Grace con las luchas actuales por la igualdad de género?
14. Si pudieras preguntarle algo a Grace O'Malley, ¿qué le preguntarías y por qué?

Estos son dos ejemplos de lectura de mujeres —Grace O'Malley y Harriet Tubman— que comparten una fuerza vital que trasciende su tiempo y su contexto: ambas desafiaron los límites impuestos a las mujeres por sistemas de dominación —colonial y patriarcal en el caso de Grace, esclavista y racista en el de Harriet— y convirtieron la adversidad en liderazgo. Las dos actuaron movidas por un profundo sentido de libertad y justicia. Grace defendió la soberanía de su pueblo irlandés frente al dominio inglés y se abrió un lugar en el mundo marítimo, reservado a los hombres; Harriet, por su parte, rompió las cadenas de la esclavitud y arriesgó su vida para liberar a cientos de personas. Ambas representan figuras femeninas que resisten desde la acción, la valentía y la conciencia de su dignidad.

En el proyecto de alfabetización, las biografías de mujeres ocuparon un lugar simbólico y pedagógico fundamental. Al leer y comentar sus historias, las señoras, niñas y niños descubrieron que la lucha, por ejemplo, de Grace y Harriet no pertenecía al pasado ni a otras geografías, sino que dialogaba con sus propias experiencias de opresión, desigualdad y resistencia. Estas lecturas suscitaban identificación, emoción y reflexión: las mujeres reconocieron en ellas su propia fuerza y voz y, sobre todo, la posibilidad de transformar su realidad.

La lectura de vidas como, por ejemplo, las de Grace O'Malley y Harriet Tubman convirtió la alfabetización en un acto político y liberador, en el que aprender a leer y escribir significó también aprender a nombrar el mundo, reconocerse como sujetas de derechos y tejer redes de solidaridad femenina que desafían la subordinación. También se elaboraron historias inventadas de mujeres, cuyo objetivo era desencadenar el diálogo y la reflexión.

Un ejemplo de estos textos elaborados conjuntamente entre las tutoras y la capacitadora experta de la UASB fueron los siguientes:

2

#### "La palabra que me faltaba"

Antonia tenía 62 años y nunca había escrito su nombre. Su padre decía que las mujeres no necesitaban aprender: "Mientras cocinen bien y obedezcan, no les falta nada". Luego su esposo repitió lo mismo, durante décadas: "¿Leer para qué? Si tú no sales de la casa".

Así pasaron los años, entre ollas, escobas y silencios. Pero Antonia guardaba un anhelo secreto: entender las cartas que llegaban, escribirles a sus hijas que migraron, leer los remedios sin depender de nadie. Lo pensaba en voz baja, mientras lavaba la ropa o pelaba yucas. Hasta que una tarde, en la reunión de la iglesia, una amiga murmuró:

—Dicen que van a dar clases de lectura en la casa comunal. Yo quiero ir.

Antonia no lo dudó. Esa noche, cuando le mencionó a su esposo la idea, él soltó una carcajada:

—¡Ahora sí que me haces reír! ¿Quién va a cuidar la casa mientras tú juegas a ser doctora?

Antonia no discutió. Pero al día siguiente, con una libreta prestada, caminó hasta la casa comunal. Allí encontró a otras mujeres como ella: cansadas de callar, de pedir permiso hasta para soñar. La maestra, una joven que hablaba con dulzura y respeto, les dijo:

—Leer no es solo juntar letras. Es entender el mundo. Y ustedes tienen derecho.

Las primeras semanas fueron difíciles. Antonia temblaba al escribir, le dolía la espalda de tanto concentrarse. Pero no faltaba ni un día. Aprendió despacio, con orgullo. Y cuando logró leer su primera oración completa — "Mi nombre es Antonia y tengo derecho a aprender" — lloró.

Un mes después, escribió una carta a su hija en España. Su esposo la miró en silencio. Ya no se reía.

—Nunca pensé que lo harías —dijo.

—Porque nunca lo permitiste —respondió ella—. Pero ahora ya puedo sola.

Las mujeres del pueblo siguen reuniéndose. Algunas todavía esconden los cuadernos. Pero ya no se esconden de sí mismas. Antonia aprendió a leer, sí. Pero también a nombrarse, a entender su historia, a cambiar su destino con una palabra escrita con su propia mano.

2

#### "Manos que sostienen el mundo"

Desde niña, Mariana sabía hervir el arroz sin que se pegara, remendar pantalones con puntadas invisibles y curar la fiebre con hierbas de su abuela. A los catorce, ya era la encargada de cocinar, limpiar y cuidar a sus tres hermanos. "Eso es lo natural", le decían. "Las mujeres sirven para eso".

Durante años, Mariana creyó que sus manos solo servían para lavar, barrer, planchar. Pero un día, mientras arreglaba la licuadora con un destornillador viejo que guardaba en una caja de galletas, escuchó sin querer a su cuñado burlarse:

—Mariana sabrá cocinar, pero no tiene ni idea de cosas importantes. Eso de la casa es cosa fácil, de mujeres.

Sintió la rabia subirle por la garganta como un grito. ¿Fácil? ¿Cuidar niños con fiebre era fácil? ¿Resolver qué comer con pocos centavos era fácil? ¿Prevenir que todo se venga abajo cuando nadie más se ocupa era fácil?

Esa noche, mientras lavaba la grasa de sus manos —no de aceite de cocina, sino de motor— recordó un sueño antiguo: de niña se quedaba mirando cómo su papá arreglaba motos, deseando aprender. Pero nunca se lo permitieron.

Al día siguiente, cruzó la ciudad hasta un taller. Tocó la puerta, respiró hondo y dijo:

—Quiero aprender mecánica de motos. No vengo a mirar. Vengo a ensuciarme las manos.

Se rieron al principio. Pero semanas después, los tornillos que ajustaba no se soltaban. El motor que ella montaba rugía sin fallas. Mariana descubrió que no solo sabía mantener una casa viva, sino también devolverle la vida a una máquina.

Al volver del taller, aún hacía sopa, cuidaba a sus sobrinos y limpiaba el piso. Pero ya no lo hacía con vergüenza ni resignación. Sabía que ese conocimiento era un saber profundo, que sostenía la vida. Y ahora, además, sabía cambiar bujías.

Con sus manos, Mariana no solo cuidaba. También construía. También transformaba. También soñaba.

Las conversaciones posteriores de la lectura de las biografías reales e inventadas fueron espacios de conciencia crítica y empoderamiento. Las mujeres leían y escuchaban; se reconocían y resignificaban su experiencia, convirtiendo su reflexión en una herramienta de sanación y transformación. La alfabetización, entonces, trascendió el aprendizaje técnico para convertirse en un proceso emancipador y de justicia simbólica. En términos pedagógicos y políticos, enseñar a leer y escribir desde las historias de vida fue una apuesta por la dignidad y la igualdad.

### La escritura

Para el trabajo de escritura, se acordó replicar la experiencia de entrevista y transcripción de las historias de vida, que previamente habían vivido las tutoras, esta vez con las participantes del programa. El propósito era revivir la emoción, la memoria y el descubrimiento personal que las tutoras experimentaron al ser entrevistadas sobre sus propias trayectorias. Cada historia transcrita se convertiría en el punto de partida para que las señoras y niñas la fueran ampliando, corrigiendo o enriqueciendo a lo largo de los cinco meses del proyecto, integrando nuevos recuerdos, sentimientos o acontecimientos significativos de sus vidas.

Dado el tiempo limitado para entrevistar a todas las participantes, se adoptó una estrategia complementaria denominada “Yo dicto, mi tutora escribe”, inspirada en el principio freireano de que “la palabra nace del diálogo y se escribe en la acción” (Freire, 1970). Bajo esta modalidad, las señoras dictaban sus experiencias a la tutora, quien las registraba en papelotes o en el pizarrón, respetando su modo de hablar y el sentido original de sus palabras. Esta dinámica permitió que cada mujer enunciara, con su propia voz, su historia, sin la presión inicial de tener que escribirla, mientras la tutora actuaba como mediadora de la palabra escrita, no como correctora. La escritura se concibió, así como un acto colectivo y afectivo, donde el acompañamiento se transformó en una práctica de reconocimiento y legitimación de la voz de las mujeres.

Posteriormente, cada participante recibió su biografía escrita para revisarla, enriquecerla y completarla a lo largo del proyecto. Este proceso de relectura y reescritura permitió que las mujeres incorporaran nuevas reflexiones surgidas del diálogo con las historias de vida trabajadas en las sesiones de lectura. El texto final, entonces, no fue solo un registro individual, sino una síntesis de aprendizajes personales y colectivos: las señoras integraron en sus biografías las resonancias de otras vidas, las experiencias compartidas en el grupo y la comprensión crítica de su propia historia.

En este punto del proceso, no todas las participantes —señoras, niñas y niños— avanzaron de la misma manera ni alcanzaron los mismos resultados. Se conformaron dos grupos diferenciados, tanto entre las mujeres adultas como entre los niños y niñas, marcados principalmente por las experiencias previas que cada uno tenía en relación con la lectura y la escritura.

En el caso de las señoras, esta diferencia fue más notoria. Un primer grupo, integrado por cinco mujeres, nunca había asistido a la escuela y, por lo tanto, no sabía utilizar el lápiz ni el cuaderno. Su proceso fue más lento, aunque lleno de entusiasmo y perseverancia. Un segundo grupo, conformado por aproximadamente once mujeres que habían cursado entre uno y cuatro años de escolaridad, manifestó al inicio no saber leer ni escribir, pero a lo largo del proyecto lograron reactivar y resignificar esos aprendizajes previos. A medida que comprendieron el sentido de la lectura y la escritura en su vida cotidiana, recuperaron la confianza y alcanzaron un manejo fluido y significativo del código escrito.

En el caso de las niñas y los niños, la situación fue más compleja. Aunque todos estaban escolarizados, sus maestras reconocían no saber cómo enfrentar las dificultades que presentaban en lectura y escritura. Muchos provenían de contextos que no respondían a las expectativas del sistema escolar, lo que llevó a que la escuela trasladara al proyecto de alfabetización la responsabilidad de atender esas brechas. En total participaron diez niñas y cuatro niños; tres de ellos se mantuvieron rezagados debido a su incorporación tardía al proceso, y una niña requirió un acompañamiento más personalizado por presentar lateralidad cruzada.

Estos son ejemplos de las historias de vida, que las dictaron a las tutoras y luego se les entregó transcritas. Doña Ramona es una señora de 60 años y Estrellita es una joven de 23 años

### **Mi vida, mi palabra**

Delia Ramona Chila

Me llamo Delia Ramona Chila y vivo en Don Juan. Me levanto a las 4:00 de la mañana para arreglar la casa. De ahí bajo a arreglar mi jardín, darle de comer a las gallinas y barrer el patio. Luego voy a hacer el desayuno.

Vivía en el campo, donde la vida era muy bonita. Mis padres trabajaban sembrando verde, cacao, maíz y arroz, y nosotros les ayudábamos.

Hace 20 años migré junto a mi familia a Don Juan, donde la vida es más cara, porque todo hay que comprarlo.

En el campo, los profesores no eran puntuales y, como no venían, yo me dedicaba a jugar pelota, a pelear, y allí se me rompía la ropa. Mi papá decidió no mandarme más.

### **Mi vida, mi palabra**

Estrellita

Tuve a mi primer hijo a los 16 años. Fui mamá soltera hasta que mi hijo cumplió un año. Luego me comprometí con mi actual esposo, con quien tengo dos niñas. Soy ama de casa y actualmente estoy estudiando en el proceso de alfabetización para aprender más.

Siempre tuve el sueño de ser futbolista en grupos de mujeres. Recuerdo que jugábamos hasta tarde... y siempre ganábamos. Siempre pensé que me casaría con mi esposo. Ahora ya no quiero ser futbolista, para no tener problemas. He visto a otras parejas separarse, y tengo miedo de que eso me pase a mí. Por eso desistí de ese sueño.

A veces quisiera que regresaran esos tiempos de antes, cuando le sacaba comida a escondidas a mi abuela para jugar a la cocina con mis tías.

Estas dos biografías de Ramona y Estrellita las escriben desde lugares distintos de la experiencia, pero ambas construyen sentido desde la cotidianidad y el esfuerzo. Ramona recupera una vida de trabajo campesino y doméstico, invisibilizada por la sociedad, pero cargada de saberes y dignidad. Su texto revela cómo la pobreza, la falta de acceso a la educación y las desigualdades de género marcaron su historia. Estrellita, en cambio, a pesar de pasar por las mismas necesidades, narra su tránsito de la adolescencia a la maternidad temprana, sus renuncias y miedos en una sociedad que castiga la autonomía femenina. Ambas biografías muestran cómo las condiciones económicas, de género y educativas determinan los caminos de vida, pero también cómo las mujeres resisten y encuentran fuerza en su palabra.

El diálogo realizado con estos pequeños trozos de vida abrió una reflexión crítica: “¿Por qué será que las mujeres, como Estrellita o como Ramona, tuvieron que dejar de estudiar para cuidar o trabajar? ¿Por qué la escuela o la sociedad no les dio las mismas oportunidades? De este modo, la retroalimentación no apunta a la corrección formal, sino a provocar pensamiento y conciencia sobre las causas estructurales de las desigualdades. Leer y escribir sus vidas permite a las participantes mirarse con orgullo y también con sentido crítico, reconociendo que su historia personal forma parte de una historia colectiva de mujeres que buscan justicia, educación y dignidad.

Como trabajo final, las señoras, niñas y niños iniciaron la escritura de sus propias biografías. Este ejercicio, si bien no se pudo concluir, tuvo un profundo significado, pues escribir sobre sus vidas dio sentido al acto de escribir: fueron ellas y ellos quienes decidieron qué aspectos de su historia querían compartir y socializar. De este modo, la escritura dejó de ser una tarea impuesta para convertirse en un acto de autoconocimiento, expresión y reconocimiento colectivo.



mi mamá era como  
una de mis papá era  
agraciado lo decía  
de memoria en la tienda  
café-maíz-cacao  
vende y etron productos  
de ciclo corto desde  
que era pequeña los  
ayudaba a mi mamá  
en los tareas  
domesticas y a mi

papá en el campo a  
mi no me gustaba mucho  
salir de la casa por eso  
ayudaba.  
yo me compré  
a los 14 años no pude  
casarme yo que era  
menor de edad fuimos  
al registro civil y como no  
podimos casarnos decidimos  
continuar, luego

comenzaron a valer  
mis hijos gracias a  
ellos con salud  
yo quisé matricarme en  
este programa para  
aprender un poquito  
más de letras y aquí  
nos enseñaron el alfabeto  
con fonidos.  
ya puedo escribir  
mis nombres y apellidos

también puedo formar  
otros palabreros y  
oraciones  
lo agradezco mucho a los  
miembros de Unesco a la  
Universidad Andina y a  
Famim por este proyecto  
que me brindaron acá  
en mi comunidad Dentum.

**Biografía de Teresa Sosa**, señora de 66 años, fue un año a la escuela y aprendió a leer y a escribir en el proyecto. Pertenece al grupo avanzado.

Nombre: Teresa Divina Soza

Fecha de nacimiento: 25 de Octubre 1958

Nul. 1305548479

La fecha de nacimiento es el veinticinco de octubre del 1958. Nació en el que son los y mi nombre es Divina Teresa Soza. Mi padre se llama José Soza y mi madre se llama...

yo jugaba a los dominos y también jugaba a los casimbo con mi omi guitar del bovio, pero mi mamá me me desaba jugar me llamaba pero quella prendió a lo de mar y giro glau he cosa...

No le gusto bio-ella quería a que le diera en la cabeza mi mamá no sé con mi padre o trabajo

en el campo

y yo que vivía en casa de tiora

mi casa era de rano grande

y tenía cuartos y cuartos y cocinaba

con limo mi casa tenía un los

los cafés de madera y de ellos

mi mamá con la lampara de que

yo sí en ese tiempo modico

los electricos y tal bien y cuando

ba a dormir y por eso de ellos

reclor

y co co rino to en ella de barro

y hornos de limo en mi casa

tenia palmo de coco de lima

manjer. naranja mandarina

aguacates nostenio. omimales

que me gustaban jugar

en la escuela tenia muchos amigos

padre con los ros y jugar

cuando era niño y tres hermanos

pero ella se iba con

mi papá y mi mamá molleaba

trabajo o trabajar

misos y misos cafés más y

café y otros

por eso no estudiaba

por nuestro padre no quer

ban a trabajar y tan

bien la escuela era tonta y

y peli gresos mi primera

compañera mía fue llame con

para mí y los di de de cinco

de los di de cinco tubo mi pa

mas y ya cuando un día

poro se que la vida está

facil pero la vida está di

fiel y me era lo mismo que

está mi padre. Dehidi

comprometerme por que mas

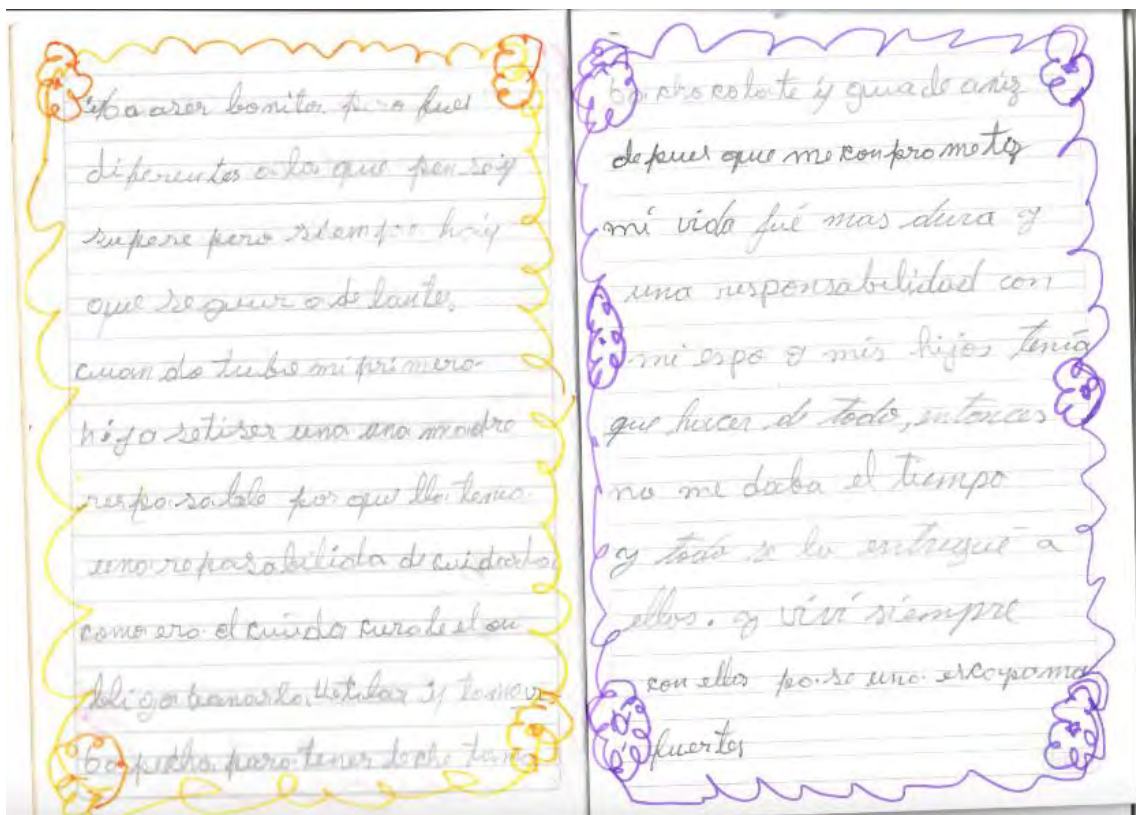
enamore de mi esposa de ella

pende que al guando mi

se paraba a tinto que son

ra conijo en adelante

yo pende que el matrimonio



**Biografía de Grecia Coque**, señora de 40 años, fue tres años a la escuela y aprendió a leer y a escribir en el proyecto. Pertenece al grupo avanzado.



yo naci en Mamabí  
En Don Juan  
de pequeños en gusta la  
jugar a la coima con mi  
mamá y a veces sola  
Mi Papá se llamaba Romero  
Papá y mi mamá: Pinita Santos  
Como me llamo  
Cecilia Isabel Roque Santos  
cuando y donde naci  
en don Juan 25 de julio 1985

Tuvo hermanos cuantos hermanos  
2 hermanas 6 hermanos  
Que hacian molestaban  
con formaban y quise domestico  
Mi padre  
Yo soy la última de los hijos  
mamá  
a que jugaban de chiquita  
jugaban la coima  
que quisiera jugar  
con las amiguitas  
Como me llama mi mamá y mi papá.

ma  
Que le gustaba hacer  
jugar la muñeca y andar bicicleta  
y las cosas como ir a la escuela  
caminado.  
Cuanto horas que pasaba con los  
profesores y hora  
Mi casa era de cocina y grande de  
a hacer porque se cocinaba con la  
Tenia un color café claro tenia 3  
cuantos, una sola camadas, cocinero

Y banes a fuerza de casa te  
le me iba con tiempo de hacer  
y ese tiempo no existia la luz  
electricidad se cocinaba en  
horno de barro y se cocinaban  
verduras azules y las  
panes azules  
Mi primera menstruacion fue  
a los 12 años y sente mucho  
miedo porque nunca me habbiam  
de eso mi mamá

y tampoco papá ni mis hermanas  
era muy triste y mi mamá no  
sabia nada ni como explicarme  
porque eso paso con ella y era en  
ese tiempo un tabaco habia de eso  
no se entendian que me iba pasado  
con la menstruacion solo conversaba  
en la escuela ya le dije mi amiga que  
porque yo iba pasando misma a un  
adolecencia.

atamos frente la plaza vivamos  
con papá y mamá mis hermanas  
y vivia mi papá pedaban las bar  
y las personas del mar y con eso  
los manteniamos y despues con  
el tiempo cosa fueron cambios  
cuando llega el dolar cesamos en  
mis hermanas crecieron se fueron  
y de cuando otros queriamos  
mi papá ya se fue con mi hermana  
mamá se fue a guayaquil con ella

yo ya me puse a trabajar una casa de  
una persona viva y a la hora habia  
los 18 años y me se aguraba mi mamá  
con los 20 años se trabaja despues ya  
no pudo ayudar por que me case  
mi primer compromiso fue los 18  
años  
Me comprometí pensando que mi vida  
era mejor irme con mi mamá pero mi  
contrato mucho fue tan difícil tube  
que hacer madre temprana edad

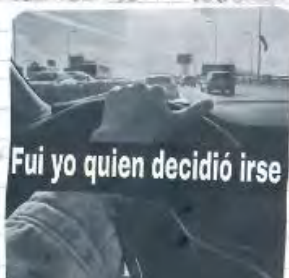
La decisión de comprometerse y casarse es profundamente un proceso y vida de pareja a involucra la búsqueda de estabilidad emocional y seguridad, el deseo de formalizar una relación y culturales y las expectativas familiares muchas personas buscan en el matrimonio una base sólida para su vida sintiendo que la unión con su pareja les brinda

un sentido de pertenencia y seguridad emocional en muchas sociedades, el matrimonio sigue siendo una institución arraigada y esperada lo que puede influir en la decisión de la pareja de formalizar su relación para algunas personas casarse es una paso natural en el camino hacia la formación de una familia incluyendo lo

### crianza de los hijos



Desde un sentimiento de pérdida de varios sucesos y pérdida hasta una sensación de fuerza y poder personal desde un estado estent



yo decidí irme no una decisión fácil me fui por mi bien por el cuidado me me sentía importante así que agarré mis fuerza y decidí irme algunos me dicen que tal vez me arrepentiría pero no conocen mi historia lo que siento lo pienso y lo que me duele es que tome la mala decisión y saber que aunque me duele un poco el

comozan esta en paz la mente  
esta troquita me ha quitado

con gram peso de encima

Pierón que soy mala persona  
pero al contrario lo hago

porque me quiero demostrando  
me estoy cuidando

cuantas pareja siguen fuertes

pero ya no son felices la  
vida se desperdicia cuando

esta en un lugar donde has

perdido tu libertad

Vete cuando sienta que te esta  
marchitando que tu mejoras

años se estan pasando cuando  
sienta ya no hay amor

cuando todo los dia hago pelias  
cuando se terminen la

muestras de cariño se valiente  
hablo claro y vale

Quiérete mucho y vale

Mi hijo tamaño pecho para  
me sabia leche tute que tamaño  
colado chocolate Sopa de gallina  
sopa de hueso y agua de amas  
mis cuidado fue en mi casa despues de  
dar aluz en el hospital

despues que me caso mi vida  
fue hermosa por tener como  
la vida familia que yo queria  
mi vida tener mis hijos mi esposo  
ten mi hogar

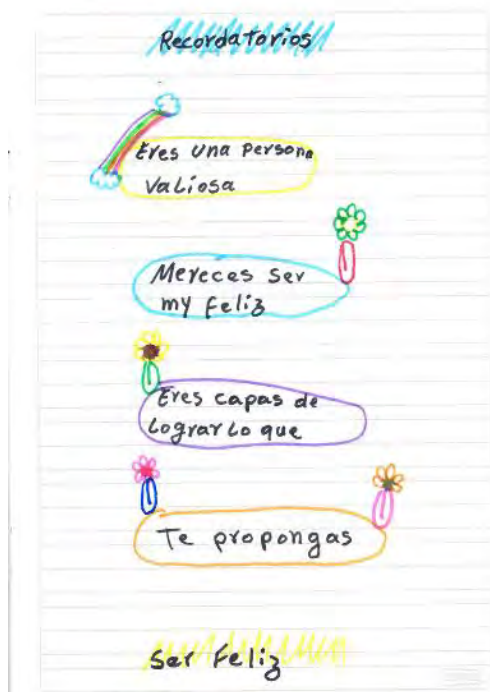
yo vivia en Guayaquil mi familia  
que era pequeña y diez trabajo  
y estudiaba todos los dia con mi  
hija en lazo para terminar mis  
secundaria para socar mi familia  
delante sea tiempo en vida con mi  
trabajabamos los dos tenía algunas  
me cuidaba mis hijos poder  
estudiar y ver mi hogar  
de primero vivia casa de mis  
suegro mis cuidador despues de

un año los fuimos a visitar  
al  
trabaje como casa de una familia  
apellido Moncayo era linda  
patrona yo estaba pendiente  
de uno  
yo ahora vivimos mis pareja más  
dos hijos sigo estudiando y  
trabajando para salir adelante  
por mis hijos mi familia darle  
un futuro mi hijos

me deja mucha enseñanza  
en este programa de alfabetización  
aprendi mucha cosa maravillosa  
hermosa gracias adios me siento  
muy contenta se quedan  
han preferido tener una persona  
con nosotros cosa aprendi  
se sabe muy bien yo casi  
no habia cosa gracias este  
programa aprendi muy bien

a futuro deseo tener un negocio  
propio familiar  
seguir estudiando para aprender  
más por mis hijos en semanas  
más para que ellos se preparen  
seran unos grande profesionales  
dejar algo en el futuro  
mi esperancia que hay tenido  
aprender un programa alfabetiza  
ción yo me siento muy contenta  
por estar en este programa de estudio

Ser tu mamá es mi versión favorita  
Ni cuando cambio mis prioridades  
cambiaron, mi tiempo dejó  
de ser mio y aunque a veces extraño  
a la mujer que fui, amara la mamá  
en la que me converti porque ser  
mamá no es perderse, es transformarse  
se en alguien amor mas ella se si  
misma y cuando eso ocurre que miramos  
con tanto amor se que todo a  
volado la pena



**Biografía de Delia Ramona Chila**, de 60 años, nunca asistió a la escuela. En este proyecto, descubrió por primera vez la lógica del castellano escrito, comprendiendo la relación entre los sonidos (fonemas) y las letras (grafemas) a partir de una primera serie de palabras. Este descubrimiento le permitió inferir cómo se escriben otras palabras, avanzando con autonomía y entusiasmo en su proceso de alfabetización.



yo me llamo Delia  
 Ramona Chila Zambrano  
 me pusieron ese nombre  
 porque mi abuelo se  
 llamaba Ramona, me  
 encanta mi nombre  
 viví en la parroquia  
 de San José del cantón  
 Pichincha.  
 mi mamá se llama  
 Estrella Zambrano

y mi papá se  
 llamaba Alipio Chilo  
 mi mamá era ama de  
 casa y papá era agricultor  
 es decir sembraba  
 maíz, cacao, café, avios,  
 arroz, yuca y otros  
 productos - de ciclo  
 corto.  
 desde que era pequeña  
 ayudaba a mi mamá

en las tareas  
 domésticas y a mi  
 papá en el campo.  
 no fui a la escuela,  
 porque mi mamá  
 no me quería  
 ir a la escuela.  
 mis padres por esa  
 razón no querían que  
 los hijos mayores no  
 fueran a la escuela

**Biografía de Lilián Chorito**, de 51 años, nunca asistió a la escuela. En este proyecto aprendió a leer y a escribir.




Nombre: Lilián Chorito  
 Apellido: Sosa Gómez  
 Edad: 51 1974.03.14  
 Cedula: 130795042-6  
 Celular: 0990 3592 65

Yo nací en manabí  
 Juma. de pequeña me gusta  
 ba jugar a la cocina con  
 mi mamá y a veces sola.  
 Mi papá se llamaba Pedro  
 Sosa y mi madre: Grecia  
 Gómez a raíz que ellos  
 fallecieron nos quedamos  
 solos los hermanos, mi  
 Yo no me iba a la escuela  
 porque mis padres nos lleva

van con ellos y no podía estudiar.

Mi juventud la viví en jama

Mi pasión era la música solo que no me dejaban

salir para nada no disfruté mi juventud.

yo quería un disco peguino una chif.

Mi casa era de barro y grande olía a humo porque se cocinaba

con leña

Tenía un color café claro

Tenía 3 cuartos, una sala,

comedor, cocina y baño a fuego

de caso. Se iluminaba con

lámpara de kerosén. y un

tiempo no existía la luz

eléctrica. Solo se cocinaba en

horno de leña y se asaban los

panes suzados, pelados. Se

los panes azar.

Estaba rodeado de café, caña

arabes de mandarinas, mandarina

Tenía animales como gallinas,

y puerco

Jugaba con mi perro, Toby

mi primera menstruación fue

a los 11 años y sentí mucha

miedo porque nunca me

hablarán de eso. ni mi mamá

y tampoco papá ni tías. para

mí fue algo nuevo eso y a lo

me triste.

y mi mamá no sabía nada ni

como explicarme, porque yo pasé

con ella y era en su tiempo un

tambi hablar de eso. y mi papá

no se enteró de que ella

menstruaba solo conversaba

de eso con mis primas y amigas

y en la escuela me sentía raro

porque yo pasé de la niñez a la

adolescencia.

He comprendido pensando que mi vida era mejor igual como marido pero mi cambio mucho fue tan difícil tuve que hacer madre a temprana edad tuve mis hijos mi vida fue difícil estaba sola sin mi mamá no sabía como hacer un bebé en brazos cuando tuve que aprender hacer mis cosas gracias a Dios aprendí hacer muchas cosas Decidí irme porque no sentía

sentí filij de timelo en mis brazos como mamá primerizo un sentimiento triste porque no tenía a mi mamá pero no sabía como hacer pero tuve que aprender hacer mis cosas no tenía quien me ayudara yo siendo una adolescente encargarme de una familia el hijo tomaba pecho para que saliera mucha leche

abogada de tantas cosas que me ponían hacer y ya me aguanté más y me fue mi familia pensaban de que una mujer dejada y con hijos ya conseguiría marido pero se equivocaban, la realidad era otra, pero yo aún sigo con mi esposo y mi vida no fue color de rosa como pensé, pero no me quejo no estoy tan mal Cuando tuve mi primer hijo

para que se alimentase  
toma mucha colada  
chocolate y suavasa

**Biografía de Elita Trinidad Coques**, de 53 años, según su testimonio, asistía de manera irregular a la escuela. En este proyecto aprendió a leer y a escribir.



Nombre: Elita Trinidad

Apellido: Coques Sanchez

Edad: 53 Años

Cedula: 130782492-8

Celular: 09 39 810854



yo nací en San Jacinto  
del Bona desde pequeña  
me gustaba trabajar en la  
granja.

Mi papá se llamaba Ramón  
Eugenio López y mi mamá  
se llama Dimita Manuel  
Sanchez y vivo en dos  
puerto al norte de Manabí  
tengo 6 hijas y 2 hijos como  
en total 8 hermanos.

Yo jugaba pelota con mis hermanas.  
Yo iba a la escuela Bartolomé de las Casas con mis hermanas yo pasaba desde las 7:00 hasta las 12:00 y mi casa era de madera y el techo de caña. Yo tenía cocina, cuartos, comedor, y el baño estaba afuera de la casa.

Yo era de color café y mi discriminación era con Verónica y ella, con mi mamá y se cocinaba con leña. Mi primera menstruación fue a los 12 años y mi mamá si me habla de eso y mi papá no decía nada. Mi papá era pescador y se dedicaba a eso.

Yo me case a los 14 años y a los 15 tuve mi primer hijo y en total tengo 4 hijos 3 niñas y 1 varón. Mi compromiso fue bonito y sigue con mi esposa. Decidí irme con mi esposa porque me enamoré de él y decidí irme, yo sé que era a muy temprana edad, pero así pasó.

Las personas siempre han tenido malicia en Toluca entonces ellos critican todo lo que hacen las mujeres y sus vidas sus vidas. Mi compromiso pensaba que mi vida iba a ser mejor, pero fue igual y sigue con mi esposa a pesar de los años y los hijos pero sigue con él.

cuando tufo mi primer hijo  
cuando mi primer hijo  
este ojo seti que que mi primer  
hijo fue una bendición  
que tener mi bebe- tenía  
tener cuidados absolutos  
con ASU. con camine  
los calcetanes y los pañales los  
placha y saumaba con  
carbón.

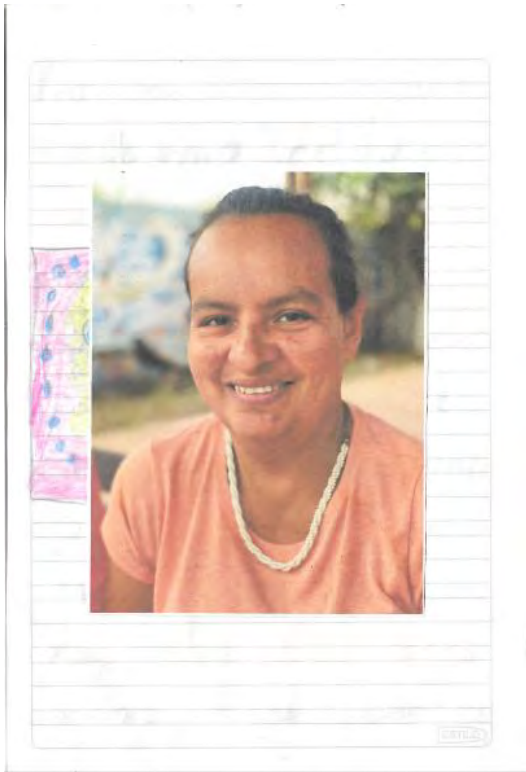
Mi hija tomaba pecho  
chocolate con leche. por que  
mellanara  
los chichi col. toda de  
quialquas  
y gollima- quialla-

vivo con mi hijo y mi  
esposo. ¡ Ma esto en mi casa  
cosinado por mi esposo y hijo  
aser Arte cadema sapatilla  
Aprende a es cantudida por  
en señole a miñeto mucha  
cosa.

por que me gusto este programa  
de alfabetización y aprender mucho  
aprende muchas con en este programa  
ma me siento muy contenta por que

aprende muchas cosas en este  
programa y me siento muy contenta  
y aprendo mucho con mis compañeros  
aprende a leer muy bien me siento  
mucha gracia este programa estoy  
muy contenta

**Biografía de Nieve Valdez**, de 43 años. No fue a la escuela, por decisión de su papá y aprendió a leer y escribir en el Proyecto.



Yo me llamo Nieves  
 Alegria Valdes  
 Zambrano. Yo  
 naci en Mauricio.  
 mi papá se llamaba  
 Cespim ya fallecido  
 y mi mamá se llama  
 Betty. Ella todavía  
 vive. Tuvo quince  
 hijos.  
 mi papá se dedicaba

a la agricultura y mi  
 mamá era amandi  
 casa - nosotros los  
 hijos le ayudabamos  
 en los tareas diarias  
 del campo.  
 desde pequeña yo le  
 ayudaba en la cocina  
 también había que  
 llevar el almuerzo  
 a los trabajadores

a la finca sale todos  
 los quince - diezos - que  
 turno - mis - padres - a unos  
 dos - mandaban a la  
 escuela y otros - me firmen  
 yo - me - compré - me -  
 lo - pronto - me -  
 vine a trabajar - me -  
 ahora - vivo - en - aquí -  
 Don Juan.  
 No hemos podido tener hijos

es adaptamos como actualmente  
estudia en el colegio  
en - primer - año .  
yo me - escribí - en - este -  
programa - para -  
aprender - un - poco - más - y  
agradable - en - las  
- tardes - de - mi - hijo .  
me - gustó - mucho - por que  
nos - enseñaron - hacer  
las - letras - con - sonidos .

gracias - por - que - más -  
fueron - mucho -  
paciencia - a - los - profesores

**Biografía de Estrellita**, de 23 años. Fue a la escuela de Don Juan. Según su testimonio no aprendió a leer ni a escribir. En este proyecto lo logró con muchos éxitos.



¿Cómo me llamo?

Estrella Estrella Barre E.

¿Cuándo y dónde nació?

¿Quién fue su papá?

Juan Barre

Mi mamá se llama.

Luz Karina

¿Cuántos hermanos tiene?

6 hermanos 5 mujeres 1 varón

A que jugaba de chiquita

Yo jugaba fútbol

Con quien jugaba?

Con mis amigos y amigas.

Mi horario de clases eran de 8:00 a h a 12:00 y de 1:00 y de la tarde.

Los profesores eran bien amables, nos defendían de los atropellos de los chicos que les gustaba molestar a las niñas.

Mi juventud fue muy alegre y me gustaba jugar pelota con apuestas incluidas.

Yo quería ser jugadora de pelota profesional.

Mi casa era de cartón de color café y sí tenía compartimientos como sala, comedor, baño cocina y el baño lo tenía interno.

Nos alumbrábamos con

lampara de Kerosene, candle vela.

En mi casa teníamos horno de leña y cocina y cocinaba mi mamá, hermana, y yo, nos ponía tareas de hacer a cada una para que no estemos desocupadas y no pensáramos en cosas feas.

En mi casa tenía naranjas cacao, mandarina, verde.

Yo tube mi primera menstruación barando y yo lloraba y no tenía interiores, porque mis tíos se me ponían los interiores y me tocó usar calzoncillos porque no tenía ya que mis tíos me estiraban los interiores y no me quedaban.

Ni mi papá ni mi mamá opinión nada de la menstruación.

ción.

Mi primer hijo lo tube así de pike y pose y ahí si tube novio y me fui a los 16 años y de ahí ya sali embarazada de mi primera hija

Yo pensé que era bonito tener marido pero me equivoqué porque no es igual; ya es una responsabilidad

tener familia

¿Cómo se sintió cuando tubo su primera hija?

Me sentí muy mal porque no sabía nada ni como lidiar a un bebé y mi mamá lo bañaba y lo vestía y hasta dormía con el bebé y mi mamá siempre me ayudó.

Mi bebé tomaba solo pecho nada de fórmula.

Para que me reproduzca la leche me daban chocolate, coloidal y me decían mas teta que cuerpo. y tengo 1 varon y 2 niñas

mi vida es muy ca legal con mis amigos y con todos soy amable y con todos es nada me puede cambiar yo me trabajo muy como de casa y me tengo amigos diferentes.

yo bien para la prender y en el momento de mis hijos y de prender mas y mis amigos son muy allegres y los reunimos

y remora  
 mucho de todo los chiste  
 que con tanto de lado  
 las cara que mas param en  
 el curso de alfabetización  
 La experiencia y muy bonita  
 e aprendido mucho lo que

**Biografía de María Cagua**, de 35 años. No fue a la escuela, le acompaña en la pesca a su esposo y cuida chanchos. No asistió con frecuencia a la alfabetización, por sus responsabilidades domésticas, pero entendió la lógica del castellano escrito y puede avanzar sola.



yo me llamo María  
 cagua. mi mamá se llama  
 carmen y vive todavía, lo  
 mismo mi papá que se llama  
 Santiago. tengo 8 hermanos  
 KLEVE, Pedro, Juani, Kishka,  
 Santiago, Betty,

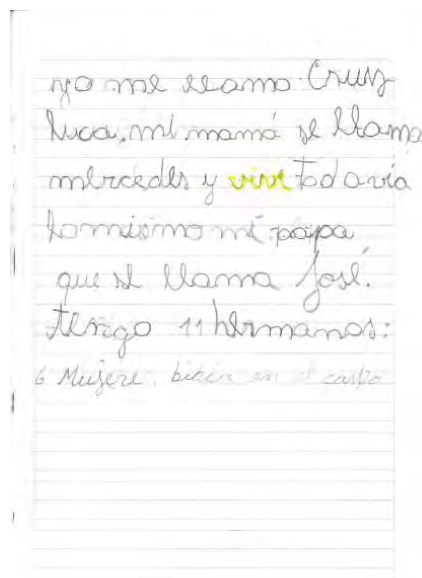
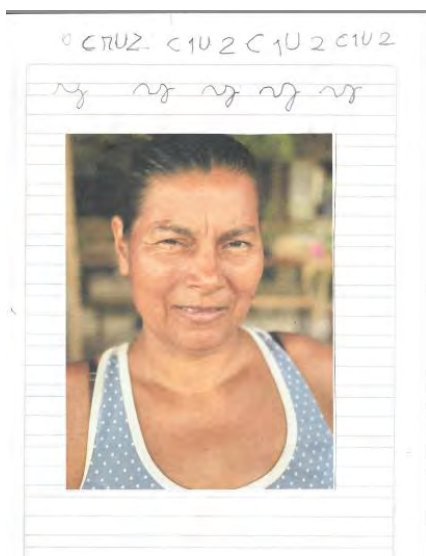
**Biografía de Santa Chila**, de 43 años. Fue a la escuela hasta 3er grado, pero, según su testimonio, no sabía ni leer ni escribir. El conocimiento de estos años se manifestaron en este proyecto y, doña Santa, a pesar de no asistir con frecuencia a la alfabetización, terminó leyendo y escribiendo.



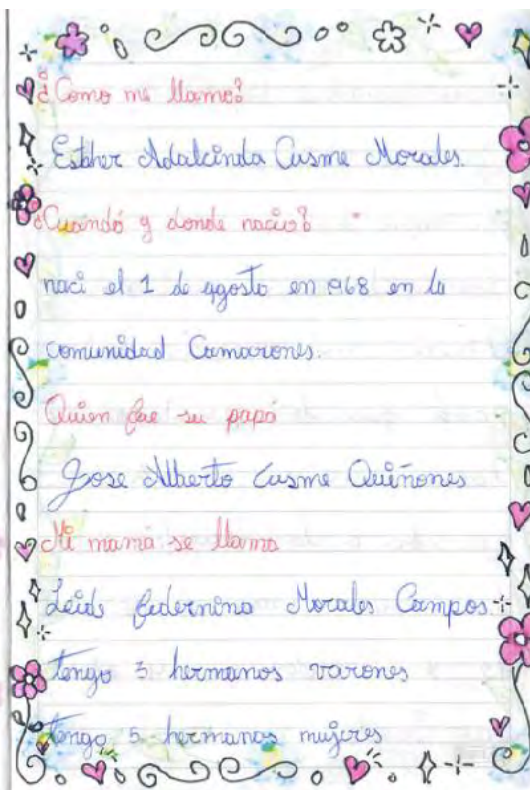
yo me llamo Santa Marlene  
 Chila Zambrano ya que  
 les gustaba mucho a mis  
 padres - mi abuela se llamaba  
 Santa Teresa yo nací un  
 Día de agosto una  
 parroquia de cantón  
 se denomina mi mamá se  
 llama Estrella Zambrano  
 y mi papá se llamaba  
 Alipio Chila, apimá en otro

lugar y mi papá agri-  
 cultor es de sus sembraba en  
 la tierra cati - maíz, cacao  
 manzanilla y otros productos  
 de ciclo corto, desde que era  
 pequeña yo les ayudaba a  
 mi mamá en las tareas  
 domésticas y a mi papá  
 en los trabajos del campo.  
 Yo fui a la escuela, los profesores  
 se nombraban a los

**Biografía de Cruz Luca**, nunca asistió a la escuela. Es una excelente cocinera y madre de tres hijos pescadores, quienes tampoco saben leer ni escribir. Aunque ella deseaba que participaran en el programa, los jóvenes sintieron vergüenza de asistir. Su proceso de aprendizaje fue desafiante, pues debió dejar atrás la seguridad de creer que saber el nombre de las letras era suficiente para leer. Poco a poco, fue reconociendo los sonidos del lenguaje y comprendiendo la relación entre ellos y las letras. Aunque se encuentra todavía en una fase inicial del proceso de alfabetización, hoy sabe tomar correctamente el lápiz, ubicarse en la hoja y escribir su nombre y otras palabras con entusiasmo y confianza. Cruz expresa que desea seguir aprendiendo, porque antes no sabía leer ni escribir, ni comprendía su utilidad.



**Biografía de Ester Cuseme**, asistió a la escuela hasta 4to grado. Tenía la percepción de que no sabía ni leer ni escribir. En el Proyecto, fortaleció los saberes adquiridos y escribe y lee con comprensión.



A qui jugaba de chiquito

jugaba con muñecos

Con quien jugaba

Con mis hermanos que mi

decía mi mamá y mi

patá que les gustaba

hacer casimón y labar

y iba a la escuela y

las horas eran de 8 a

12 y de dos a 4 de

la tarde

Los profesores nos castiga

ban por las Taras

Porque tenio que hacer los

obruas de la casa no me

daba tiempo de hacer las

Taras. Los profesores no

comprendian esta realidad

y mas castigaban havia

que tengamos misda y

queriamos ir a la

escuela

Mi juventud lo vivi en

Camaron y mi posición era

la música y si disfrute mi

juventud a plenitud yo

queria ser chef y mi

casa era de caña y su

color era café y si tenia

compartimientos de cocina

comedor sala, y su baño

la tenia fuera de la casa

se cocinaba con leña y

asi me ne gustaba

igualmente tenia que cocinar

se iluminaba con lampara

de kerosene con dil vela

Al rededor de mi casa

tenia orbales de naranjo

café limón aguacate

mango guabo coco y lulo

mi primera menstruación a

la 15 años ne tube a

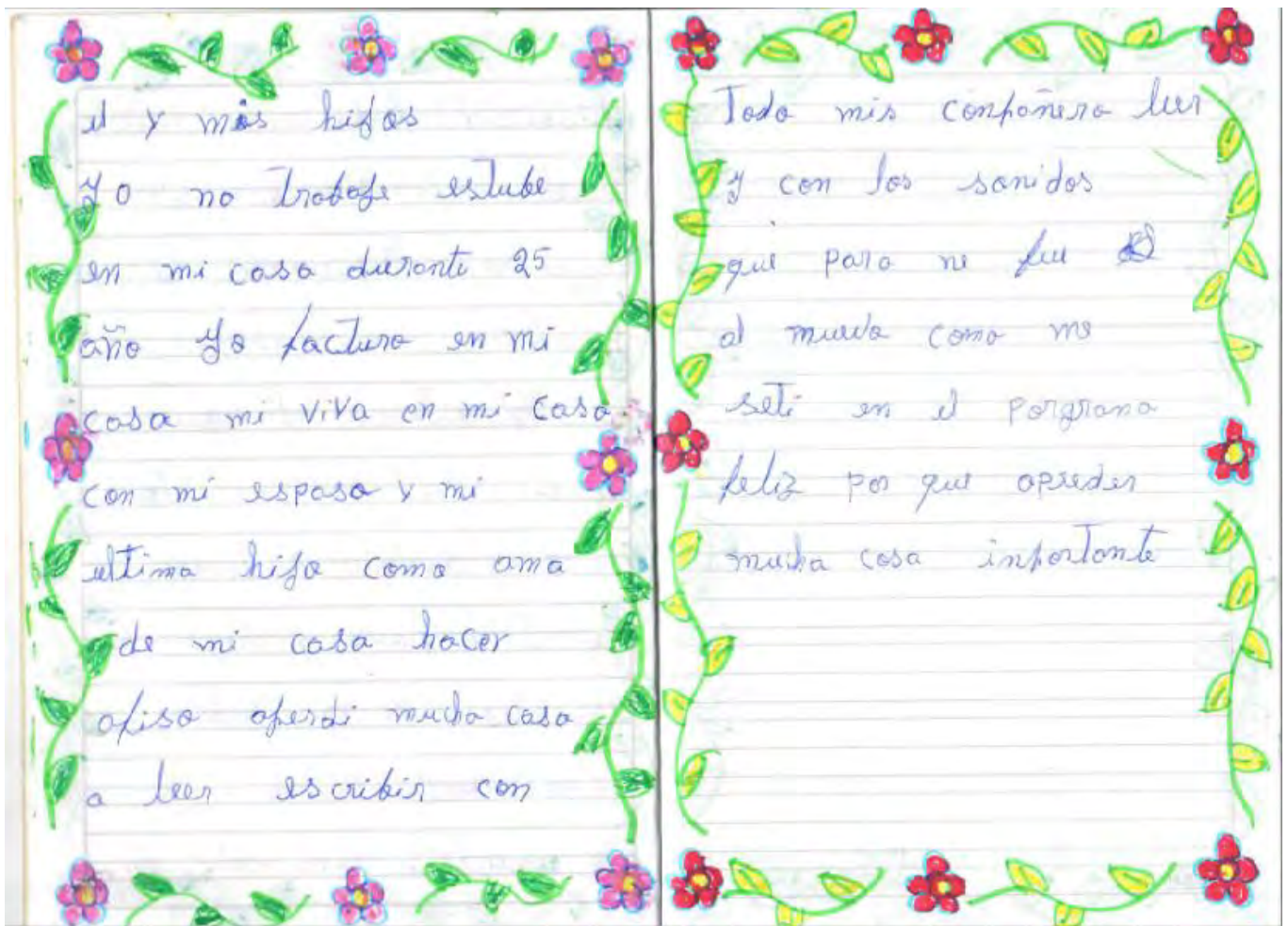
madre esa ni mamá

y papá no opinan nada.  
y mis amigos me conversaba  
y yo igualmente  
Mi primer compromiso fue a los  
años solo me comprometí y me  
fui a vivir con mi esposo y tube  
mi primera hija a los 20 años en  
total tengo 3 hijos y sigo con mi  
esposo.  
Las mujeres pensaban que yo una  
mujer unida no conseguiría otro

marido y que se decidiera quedarme  
sola y para vestir santo.  
Sentí que cuando mi vida iba a  
cambiar y que sería mejor, pero no,  
con altos y bajos pero ahí estoy  
gracias a Dios.  
Cuando tube mi primer hijo  
me sentí feliz de tener mi  
primera niña o primogé-  
nita como mamá.  
Primera se no isa

difícil pero los vecinos  
me ayudaron a  
lidiar con ella  
Mi hija Tamara pedio  
para que me saliera ch  
leche tomaba colada  
de caoguer y chocolate con  
leche despue que me  
comformeti ni vido fui  
distinta como cuando  
estamo saliendo tube mi

hijos y tube que  
darles más tiempo o alaa  
y a mi esposo lo si que  
pasa o uno etapa  
más fuerte en lo que  
nadis si esposo entense  
es por la que o toda  
nos Isca pasan y vino con  
los tíos de mi esposa  
dónde duró 3 mese y  
me muche a vivi solo con



**Biografía de Tatiana Celorio**, asistió a la escuela hasta 1er grado. Aprendió a leer y a escribir en este programa.



Yo me llamo Tatiana

de la parroquia de San Juan

Me gusta mi nombre.

si me gusta mucho más.

que fueron elegidos por mis padres.

Cuando y donde nací.

nací en la parroquia.

Yo me llamo Tatiana de la parroquia

me puso en nombre mi padre

a mi padre le canto ese nombre

Yo nací en la parroquia de San Juan

pertenecí al cantón portovieja

mi padre fue Guastavilla y

constantemente me habla de

llamarme Eumenia de la parroquia

Yo me comprometí a los

10 años tengo 7 hijos

me llevo el apellido que

tengo a mis hijos lo tengo estudiando

Yo me llamo Tatiana de la parroquia

me comprometí a los

10 años tengo 7 hijos en el momento

me llevo el apellido que

tengo mi hijo lo tengo es

estudiando vivo en la entrada

a los 10 de agosto via a vivir con mi

padre no estudié por mi padre

no tenía dinero mi madre luchó

para estudiar hasta el primer

grado de escuela básica

Yo quise estudiar pero no hubo la

oportunidad porque mis padres no

eran de bajo recurso y solo estudié

esta el primer grado y cuando me

me comprometí a los 10 años ya

los 15 tuve mi primer hijo y me

se dio que a criar mis hijos y en total

tuve 7 hijos y me dediqué a ser ama

de casa ya estudié a mis hijos

mi hijo ya es un hombre y está

trabajando y mi segunda hija es

comprometió a los 19 y también  
 tiene una hermosa princesa y  
 mis otras hijas están estudiando  
 el colegio y mi hijo está en la escuela  
 y de ahí se abrió este programa de  
 Alfabetización y me gustó inscribiendo  
 y fuise seguir estudiando para  
 saber más a leer y escribir y se  
 le aprendió más de lo que sabía  
 por eso quiero decir muchas gracias  
 a quienes están en la escuela aquí  
 a qui no está enseñando lo que sabemos

y a mi me gustaba pasar  
 jugar, bailar y abrí a jugar  
 con mi es pero aprendí a cocinar  
 a lavar y aprendí a criar gallina  
 y fuere a trabajar y ser responsable  
 de mi casa y de mis hijos

A continuación, se presentan los escritos elaborados por las niñas y los niños. Aunque no hubo tiempo suficiente para que pudieran expresar plenamente sus sentimientos y emociones, como ocurre en las biografías, fue su primera experiencia de escritura con sentido propio. A través de este ejercicio comprendieron que escribir no se limita a copiar o repetir lo que dicta el adulto, sino que puede ser una forma de pensar, crear y comunicar lo que se desea decir. Muchos de estos niños y niñas muestran, según testimonio de sus docentes, gran habilidad para la copia —actividad en la que no presentan dificultad—, pero este dominio es un ejercicio caligráfico vacío de significado porque no se vincula con la comprensión y la intención comunicativa.

Nombre  
 Emily  
 chica  
 Año  
 2025-2026

yo me llamo Emily chica  
 Mis Padres: Rubi y Rosi  
 tengo 10 años  
 tengo cuatro hermanos  
 Me gusta jugar con  
 mis hermanos.  
 mi profesora se  
 llama Annelis reinos

mi escuela se llama  
 Bartolome de los casos  
 Me gusta venir a biblioteca  
 porque me enseñan  
 con amor paciencia  
 yo aprendí a leer  
 con lachicos que me  
 enseñaron mucho.

Éste es Bartolome de  
 los casos  
 es un caserío dominicano  
 típico que depende  
 el pueblo.



Programa  
 Alfabetización  
 Nombre  
 José  
 Cevallos

Yo me llamo José Antonio  
 mi mamá se llama Ce  
 xikimo sin dah Juan  
 Mis hermanos se llama chéto  
 y Gobi  
 tengo siete años  
 se gusta jugar lo  
 pelota con mis primas  
 y mis hermanas  
 aludo con los chicos  
 de la casa.

Mi profesora se llama Xlamasa  
 me gusta como me enseñan  
 Mi Escuela se llama Bartolome  
 de las Casas  
 Voy todos los días a la escuela de la  
 parte de mi comunidad.  
 Mi sueño es estudiar para doctor  
 Mi sueño es estudiar para militar  
 a por mi comunidad

Nombre  
 Mia Sara  
 Medina  
 Ponce  
 Año  
 2025-2026

Yo me llamo Mia Sara Medina  
 Ponce  
 Mi mamá se llama Bibi  
 Medina  
 y mi mamá Paola Ponce  
 vivimos en San Juan  
 tengo 7 años  
 tengo un animalito  
 se llama Alexander

Mi profesora se llama  
 Xlamasa. Mi escuela se llama  
 Bartolome de las Casas.



Mi Escuela se llama Bartolome  
 de las Casas  
 voy todos los días a la escuela.  
 Mi sueño es tener una casa  
 propia con piscina me gusta  
 estudiar quiero ser policía  
 para ayudar a mi familia.  
 Qui es Bartolome de las Casas  
 Era un sacerdote dominico español  
 antiguo conquistador y defensor de  
 los pueblos

Nombre

Karla  
Alcivar Antequera

Año  
2025-2026

Yo me llamo Karla  
Nahomi

Nada: 16 de Julio

Mis: padre se llama: Karley  
Mariuti

vivo: en don Juan

tengo: 9 años

Mis: hermanas Teresa y Juliana

me gusta jugar con mis hermanas

comparto mi juguete

mi escuela: Bartolomé de

la Casas voy todos los días

a la Escuela es la

mas cercana de mi

Comunidad



mi profesora se llama

Asimonia Ramirez

solo: los pone ex sames

que es Bartolome de las "Cana

era un sacerdote de mi hijo español

antiguo con qui todos y deber ser de los pueblo

mi sueño es estudiar cuando  
sea grande quiero ser Doctora  
para curar a las personas.  
a ayudar a mi familia

me encanta las bibliotecas  
mucho porque enseñan con  
paciencia

Nombre

Amily Cevallos

Año

2025-2026

Yo me llamo Aggie  
Chocollas Chicas  
mi mamá se llama Santa  
mi padre se llama Pablo  
Cevallos  
Tengo nueve años nací  
el 10 de mayo de 2017  
Tengo nueve hermanas  
Karin, Luis, Dicle, lo  
me gusta aprender a leer  
Habría en el día de la casa

Quiero ser dentista por  
saludar a la gente  
y a mi mamá. Quiero ser  
dentista por que  
mis hermanas  
Tengo 9 años



Nombre

Elidy Navarrete

Año

2025-2026

Yo me llamo Elidy Guadalupe Navarrete  
Nací el 24 de octubre  
Mis padres: Elidy Victoria Chica y  
Alfredo Navarrete  
Tengo 9 años  
Mis hermanos: Blasimir, el otro  
Alfredo  
me gusta: almorzar en el  
restaurante en don Juan



Mi escuela: Bartolomé de las Casas  
y todos los días a la escuela en la  
manana: sereno de mi comunidad

Mi profesora se llama  
Arminia Ramirez  
solo los por la mañana  
que es Bartolomé de las Casas  
Era un sacerdote dominicano español  
antigua conquistador y defensor de los

pueblos.

me gusta leer, dibujar, ir de  
vacaciones por que me gusta ir a  
la casa

Nombre  
Derek  
Moreira  
Año  
2025-2026

yo me llamo Derek Moreira  
mi papá se llama Denis  
Vilimes en don Juan  
mis hermaneros se llaman  
Pamela y Juan.  
con mi papá soy

tengo 8 años mi  
papá trabaja lo  
cuidado a mi papá  
en la casa barbero  
las clases de  
semanas al trabajo  
de

Mis escuela se llama  
Baritalame de las casas  
voy todos los días a la  
tambien luego con mis  
compañeros me gusta  
compartir con ellos

Nombre  
Arelly Juliana  
Arteaga  
Año  
2025-2026

se llama Arelly Juliana Arteaga  
Mi mamá se llama Diana Teresa Arteaga  
Mi papá se llama Alberto Wuyllon Arteaga  
Mira, tengo ocho años  
nací en junio  
Tengo dos hermanas una se llama Yanely  
yo ni hermanas más  
cuando yo sea grande quiero ser policía  
me gusta jugar con mi hermana a las  
escarabidos, me gusta arreglar mi cuarto  
me gusta ir a la biblioteca

porque me inspiran a leer  
Mi profesora se llama Leonela Sedeno

La directora se llama consuelo  
relozanos  
Mi escuela se llama baritalame de las  
casas

voy todos los días a la escuela  
Mi sueño es tener una casa con  
Mi propia piscina me gusta  
estudiar quiero ser policía  
para ayudar a mi familia.

Nombre  
Keisha  
Vaca

Año  
2025-2026

yo me llamo Keisha Vaca  
mi mamá se llamo Nicol Espinoza  
Vivimos en Don Juan  
mi hermanas que se llamo Ariella  
me gusta jugar y ser me gusta ayudar  
con lo que hacer en casa  
Voy todo los dias a la escuela se llamo  
Bartolome de las Casas me gusta  
ir a la escuela porque me enseñan  
a leer porque me gusta a pelear  
tambien me gusta ir a la biblioteca

me enseñan a escribir a sus tambien

Mi director se llamo  
conrado Sabido

La escuela se llamo  
Bartolome de las  
Casas

Ante es Bartolome de las  
Casas un sacerdote dominico español  
antigo conquistador y defensor de los  
pueblos

Nombre  
Jesus  
Cevallos  
chicas

Año  
2025-2026

yo me llamo Je  
suvallos chicas  
mi mamá Delia  
mi pap cristhian  
trabajo diez años  
haci en jama



tengo hermanas este, Dora.  
me gusta jugar con mi hermanas  
tambien me gusta escribir en  
las cas de casa y me gusta

solo los pome examenes

Mi profesora se llama

Normita Ramirez  
Jesus

El es Bartolome de las Casas

El es un sacerdote dominico español

antigo conquistador y defensor de los  
pueblos

La escuela se llama:

Bartolome de las Casas

Voy todos los dias a la escuela

Programa  
Alfabetización  
Nombre  
Cihana  
Delgado

Yo me llamo Cihana delgado Delgado  
mi mamá se llama Cihana y papá  
mi papá es un señor de la ciudad  
tengo estos años  
mi mamá se llama Cihana  
mi papá se llama Delgado  
Mi hermano se llama David  
Dedicado en el día de ayer  
mi escuela se llama  
mi mamá se llama Cihana  
mi papá se llama Delgado  
La directora se llama  
Cihana delgado

Me gusta ir a la biblioteca  
mi mamá se llama Cihana  
Cihana y papá se llama  
mi mamá se llama Cihana  
mi papá se llama Delgado  
mi hermano se llama David



La directora se llama  
Cihana delgado  
mi mamá se llama Cihana  
mi papá se llama Delgado  
mi hermano se llama David

Programa  
Alfabetización  
Nombre  
Fionela

Año  
2025 - 2026



Yo me llamo Fionela  
mi mamá se llama Cihana  
mi papá se llama Delgado  
mi mamá se llama Cihana  
mi papá se llama Delgado  
mi hermano se llama David  
mi mamá se llama Cihana  
mi papá se llama Delgado  
mi hermano se llama David  
mi mamá se llama Cihana  
mi papá se llama Delgado  
mi hermano se llama David

La directora se llama Cihana delgado

La directora se llama Cihana delgado

Me gusta ir a la biblioteca  
mi mamá se llama Cihana  
mi papá se llama Delgado  
mi hermano se llama David

Nombre  
Yesly  
Cevallos  
Salazar  
Año  
2025-2026

Yo me llamo Yesly Alami  
Cevallos Salazar  
Mis padres: Yesenia y Elbis  
Tengo 7 años  
Vivo: en don Juan  
mi hermano es Gabriel  
me gusta jugar con mi  
hermano  
Mi escuela se llama Bartola  
nos de las casa

mi profesora se llama Geomina  
mi profesora me enseña  
las matemáticas

con mi familia



mi escuela se llama  
Bartola nos de la casa

Me gusta ir a la biblioteca  
por que me enseñan  
a leer y a escribir  
oración. tienen paciencia.

quiero seguir estudiando  
para seguir aprendiendo  
mas cosas.

qui es Bartolome de las cas

Nombre  
José  
Rivas

Año  
2025 - 2026

Yo me llamo José Rivas.

Mi mamá se llama Angélica Araya.

El mismo en casa suena.

Mis hermanos se llaman Yendrickson

Juan y Jairo.

Mis hermanas Danna y Janyly

Jesego con mis hermanos

en la playa también

ayuda a mi mamá a lavar

plato.

la Escuela Foto

Mi Escuela se llama Bartolomé

de las casas. Voy todos los días a la

Escuela es la más bonita de mi

Comunidad.

Foto Profesora.

Mi profesora se llama Leonela

Cedeno me enseña las materias matemáticas

lenguas y literatura, estudios sociales.

ciencias naturales, educación física

Me gustaría que mi mamá me enseñe

más cosas como a leer o escribir

leer.

Mi sueño estudiar prepararme

cuando sea grande quiero ser

militar pero quiero a mi padre

a mi mamá también a la gente

sea reconocido por mi trabajo.

## Código alfabético

Según diversas investigaciones, la enseñanza del código alfabético constituye un componente necesario del proceso de alfabetización, aunque su abordaje ha sido objeto de debate. Para Emilia Ferreiro y los autores que siguen la línea psicogenética, el aprendizaje de la lectura y la escritura no depende de la enseñanza explícita del código, sino de la inmersión en prácticas significativas de lectura y escritura. Desde su perspectiva, los y las aprendices —a partir de su curiosidad y necesidad comunicativa— pueden inferir la lógica del sistema alfabético a través de la exposición continua a textos y situaciones donde la lengua escrita tiene sentido.

La propuesta de *Escuelas Lectoras*, en cambio, comparte la idea de que los aprendices construyen activamente su conocimiento, pero advierte que no todos los contextos socioculturales ofrecen las mismas oportunidades para ese descubrimiento espontáneo. En entornos de alta privación cultural —donde las familias no leen ni escriben, carecen de libros y materiales impresos, y donde muchos docentes no promueven el valor social de la lectura—, la posibilidad de “descubrir” el código alfabético de forma autónoma se ve seriamente limitada.

Por ello, *Escuelas Lectoras* plantea la necesidad de enseñar el código de manera intencionada y situada diferenciando esta enseñanza de la enseñanza de la lectura y de la escritura. En este contexto, la “agenda diaria” materializó de manera práctica la concepción pedagógica de *Escuelas Lectoras*, al diferenciar la enseñanza de los usos sociales y culturales de la lectura y escritura de la enseñanza del código alfabético. Esta distinción responde a una visión integral del proceso de alfabetización, en la que aprender a leer y escribir no se reduce al dominio de las letras, sino que implica comprender los sentidos, funciones y contextos sociales del lenguaje escrito. Como sostiene Sofía Vernon (2004, 2010), enseñar a leer y escribir supone formar a los sujetos en dos niveles complementarios e interdependientes: por un lado, la apropiación de los usos sociales de la lengua escrita, y por otro, la comprensión del sistema alfabético que la sustenta.

El primer nivel, centrado en los usos sociales y culturales de la lengua escrita, busca que los aprendices comprendan para qué, cómo y cuándo se lee y se escribe. Este nivel fue desarrollado en las páginas anteriores de este documento. El segundo nivel, complementario al anterior, corresponde a la enseñanza del sistema alfabético de escritura. Este nivel implica comprender las relaciones entre fonemas y grafemas, el reconocimiento de las convenciones gráficas (uso de espacios, puntuación, segmentación de palabras), y el manejo del código ortográfico.

Como advierte Vernon (2004), “enseñar solo el código reduce la alfabetización a un entrenamiento técnico, mientras que enseñar solo los usos sociales, sin trabajar el sistema, limita la autonomía lectoescritora de los aprendices”. Por ello, la metodología de *Escuelas Lectoras* integró ambas dimensiones: los usos sociales de la lengua escrita, que otorgan

significado, y el código alfabético. Es por esto, que ordena el aprendizaje de la lengua escrita en cuatro grandes aprendizajes:

- Enseñar a leer. Es decir, a dialogar con las ideas que están registradas en los libros, revistas, folletos etc., a identificar las razones por las que se lee, y las formas de leer: las operaciones, las habilidades propias del acto de leer.
- Enseñar a escribir. Es decir, enseñar las formas de hacer del escritor, las operaciones, las habilidades, el saber hacer en la producción de escritos.
- Enseñar los beneficios y ventajas que tiene la lengua escrita, lo que podríamos llamar “cultura escrita”.
- Enseñar la estructura de la lengua, donde está la relación fonema-grafema (código alfabético) y la ortografía.

En este contexto, uno de los grandes problemas de la escuela tradicional es que confunde la enseñanza del código alfabético con la enseñanza de la lectura y la escritura. Un docente que enseña únicamente la correspondencia fonema–grafema no está enseñando a leer ni a escribir, sino a reconocer un código. Sin embargo, aprender a leer y escribir es un proceso mucho más complejo: implica construir significados, comprender el lenguaje y usarlo en situaciones reales de comunicación, no solo trazar correctamente las letras. Por otra parte, en estas prácticas se presentan los símbolos gráficos (las letras) desprovistos de cualquier referente significativo, priorizando la rapidez con que se asocian con sus sonidos, también fuera de contexto.

Además, estas metodologías suelen invalidar las formas de hablar de las personas. Por ejemplo, cuando el o la aprendiz observa la letra z, se le enseña a relacionarla con el sonido propio del español peninsular —porque ese es el que “corresponde”— y no con el sonido que utiliza en su habla cotidiana. Esta práctica llega al extremo de hacer creer que las personas “hablan mal” por no pronunciar las letras según las reglas estandarizadas, desconociendo la riqueza y diversidad de las variantes lingüísticas.

### **Diferencias con el método silábico**

La propuesta de *Escuelas Lectoras* se diferencia radicalmente del método silábico tradicional, centrado en la memorización mecánica de sílabas como vía para aprender a leer y escribir. En el método silábico, el aprendizaje se organiza a partir de la repetición de combinaciones fonéticas —ma, me, mi, mo, mu; pa, pe, pi, po, pu; sa, se, si, so, su— con la expectativa de que, al dominarlas, el o la aprendiz podrá unir las y formar palabras. Sin embargo, este proceso resulta sumamente complejo y poco significativo, pues exige memorizar sílabas desprovistos de sentido, sin un referente que los ancle a la experiencia o al pensamiento del aprendiz.

Como se ha constatado en múltiples experiencias escolares, este tipo de enseñanza demanda un esfuerzo cognitivo y emocional desproporcionado, tanto por parte del aprendiz como de su entorno familiar. Los docentes, conscientes de la dificultad que implica memorizar sílabas sin sentido, suelen recurrir al apoyo de padres, madres o

cuidadores para reforzar la repetición en casa, reproduciendo así un modelo que prioriza la mecánica sobre la comprensión. Este enfoque no solo fragmenta el proceso de aprendizaje, sino que también traslada la responsabilidad educativa hacia las familias, muchas veces sin considerar sus condiciones, niveles de escolaridad o disponibilidad de tiempo. En la práctica, esta dinámica termina reforzando la desigualdad: los y las aprendices que no cuentan con acompañamiento en casa quedan en desventaja frente a quienes sí lo tienen, y la escuela, lejos de compensar esas diferencias, las amplifica. Además, esta situación suele ser utilizada como justificación docente frente al fracaso escolar, al afirmar que los y las aprendices “no aprenden porque no tienen ayuda en casa”. De esta manera, el método silábico no solo limita la comprensión lectora, sino que reproduce un discurso de culpabilización hacia las familias populares, desplazando la reflexión pedagógica necesaria sobre las propias prácticas de enseñanza.

El resultado es que los y las aprendices logran recitar sílabas, pero sin comprender lo que leen. Así, cuando después de semanas de práctica logran pronunciar, con visible esfuerzo, una palabra como “sa-po”, la docente los felicita y les pregunta qué han leído; la respuesta suele ser desconcertante: “no sé”. Esta anécdota, tristemente común, evidencia la desconexión entre el código y el significado que produce el método silábico. Más aún que los docentes consideran que cuando están enseñando las sílabas, están enseñando a leer y a escribir, cuando lo que están enseñando son las letras.

### **Ventajas de los métodos de enseñanza del código vía la escritura**

La metodología de enseñanza del código alfabético que utiliza la escritura como eje tiene las siguientes ventajas:

1. Cuando se inicia la reflexión sobre cómo representar gráficamente las palabras que son dichas de manera oral, los y las aprendices tienen como referente estas palabras. Por ejemplo: un aprendiz conoce y dice la palabra /tromo/. Para escribirla, primero identifica que está formada por seis sonidos: /t/ /r/ /o/ /m/ /p/ /o/. Luego busca cómo, convencionalmente, se ha acordado graficar cada uno de estos sonidos. De esta manera el o la aprendiz tiene el referente de su habla y la palabras que utiliza para graficar los sonidos. Es decir, se parte de los conocimientos previos que tienen los y las aprendices. Así, si una aprendiz se llama María, conoce que su nombre está formado por los sonidos: /m/ /a/ /r/ /i/ /a/. Luego reconoce palabras que comienzan con el sonido /m/ escritas en etiquetas como “mayonesa” “mostaza” “mermelada” “mantequilla”, llega a la conclusión que el sonido /m/ se escribe con la letra “m”.

El ambiente alfabetizado donde se exponen carteles con textos dictados por los y las aprendices, permite que establezcan, de manera autónoma, la relación fonema – grafema.

2. Esta metodología valora las diferencia dialectales del castellano. Como la metodología va de la oralidad a la escritura la codificación de las palabras parte del dialecto de los y las aprendices. Por ejemplo, un aprendiz zonas de la costa

ecuatoriana pronuncia de la misma manera /poyo/ para decir /pollo/, no piensa que pronuncia mal, sino que aprenderá que para escribir el sonido /y/ puede graficarse con la letra “y” o con la “ll”.

La propuesta de *Escuelas Lectoras* para la enseñanza del código alfabético se fundamenta en la característica de transparencia del castellano, entendida como la relación directa entre los sonidos (fonemas) y las letras (grafemas). En una lengua transparente como el español, la correspondencia fonema–grafema es casi biunívoca, lo que significa que, en la mayoría de los casos, a cada sonido le corresponde una única representación gráfica. Son muy pocos los fonemas que admiten más de una forma de escritura —por ejemplo, /b/ representado por b y v, o /k/ por c, k y qu—.

Esta particularidad del castellano facilita el proceso de aprendizaje del sistema de escritura, ya que permite que los y las aprendices establezcan relaciones claras entre lo que escuchan y lo que escriben. Por ello, la enseñanza del código alfabético en *Escuelas Lectoras* se aborda desde el reconocimiento consciente de los sonidos del habla y su correspondencia con las letras, priorizando la comprensión sobre la memorización.

Metodológicamente, *Escuelas Lectoras* identifica una serie de palabras que ayudan a establecer la relación fonema grafema de una forma secuenciada. Primero se seleccionan palabras compuestas por fonemas que tienen una única representación. Es decir, fonemas cuya relación con las grafías es biunívoca. Los fonemas en castellano que tienen una relación biunívoca son: /a/, /d/, /e/, /f/, /l/, /m/, /n/, /ñ/, /o/, /p/, /r suave/, /t/, /u/. Estos fonemas con una sola representación cambian, también, con el dialecto. Por ejemplo, en la sierra ecuatoriana el fonema /ll/, tiene una sola representación, pero en la costa, por el “yeísmo”, tiene dos representaciones.

Muchas palabras se pueden formar con estos fonemas que tienen una sola representación: palabras que se relacionen con el cuerpo humano: mano, dedo, uña; palabras que se relacionan con animales: paloma, mono, araña; palabras que se relacionan con oficios: panadero/a, fontanero/a, chofer. Etc.

Luego que los y las aprendices, comprenden la lógica del código, es decir la relación entre fonema y grafema de estas palabras que no tienen dificultad, se va introduciendo palabras que tienen fonemas que tienen dos representaciones. Los fonemas en castellano que tienen dos representaciones son: /b/, /i/, /j/, /r fuerte/, /g/. Se buscan palabras que se relacionen con el contexto de los y las aprendices que tengan estos fonemas, por ejemplo: animales: lobo, ratón, jirafa, gato; alimentos: viche, rompopo, ají, galleta, etc. Se termina la presentación de los fonemas con aquellos que tienen tres representaciones: /k/ y /s/, el fonema doble /k/s/ que tiene dos representaciones (x y cc) y la letra “h”.

Se motiva a los y las aprendices a descubrir cómo se escriben las palabras clave, usando el código convencional, enfatizando que este conocimiento servirá para escribir otras

palabras que tengan esos fonemas. Esto permite que el o la aprendiz pueda escribir otras palabras de su interés, de manera autónoma.

### **Este protocolo se lo realiza en 4 grandes momentos:**

#### Momento 0

Se llama momento 0, porque la reflexión que se realiza en este momento se debería realizar en todas las áreas del currículo y no solo para la enseñanza de la lengua escrita. El objetivo de este momento es desarrollar la expresión oral de las participantes, reconociendo la palabra como punto de partida para el diálogo, la memoria y la construcción colectiva de conocimiento. Se emplean diversas estrategias que permitan presentar la palabra de manera significativa, vinculándola a experiencias sensoriales y culturales cotidianas.

A partir de las oraciones formuladas por las participantes, se buscó enriquecer sus ideas y desarrollar una reflexión consciente sobre el lenguaje, trabajando en tres niveles complementarios:

1. La conciencia léxica, referida al conocimiento y ampliación del vocabulario;
2. La conciencia semántica, vinculada al significado de las palabras y oraciones; y,
3. La conciencia sintáctica, que permite comprender las relaciones y el orden que guardan las palabras dentro de una oración.

Para este propósito, se realizaron diversas actividades didácticas como: interrogar las oraciones propuestas para profundizar en su sentido; contar el número de palabras que las componen; reordenarlas para observar cómo cambia su significado; identificar sinónimos y antónimos; complejizar oraciones simples añadiendo nuevos elementos; o analizar su estructura sintáctica mediante juegos y dinámicas de lenguaje.

#### Momento 1.- Desarrollo de la conciencia fonológica

Este primer momento tiene como objetivo que los y las aprendices reconozcan que las palabras están formadas por sonidos y que sean capaces de identificar cada uno de los fonemas presentes en las series de palabras seleccionadas, que recogen los 22 fonemas del castellano. Para lograrlo, se realizan diversas actividades y ejercicios fonológicos orientados a sensibilizar el oído y afinar la percepción auditiva.

El castellano, a diferencia de otras lenguas, se organiza silábicamente en la oralidad —es decir, las personas perciben las unidades de sonido como sílabas completas—, mientras que en la escritura lo que se representa son los fonemas, las unidades mínimas de sonido. Por ejemplo, si se pregunta cuántos sonidos tiene la palabra mesa, es común que se responda “dos: me-sa”. Sin embargo, desde el punto de vista fonológico, mesa tiene cuatro fonemas: /m/ - /e/ - /s/ - /a/. Esta confusión se debe a que las vocales tienen una sonoridad más fuerte que las consonantes, que son menos perceptibles auditivamente.

Por esta razón, el trabajo en este primer momento busca desarrollar la conciencia fonológica, entendida como la capacidad de reconocer y manipular deliberadamente los componentes sonoros de las palabras. Se eligen palabras clave que tengan los 22 fonemas del castellano y se invita a que los y las aprendices reconozcan estos fonemas, tanto en la palabra clave, como en otras palabras de su léxico. Con la guía del docente, los y las aprendices aprenden a aislar y diferenciar los fonemas, y a identificar qué palabra resulta al omitir, cambiar o agregar otro sonido. Todos estos ejercicios se realizan de forma oral, con dibujos, fotos, pero nunca con la palabra escrita. Este proceso, además, de fortalecer la comprensión del sistema alfabético, estimula habilidades cognitivas esenciales para la lectura y la escritura, como la atención auditiva, la memoria verbal y la discriminación perceptiva.

### Momento 2.- Hipótesis alfabética

El objetivo de este momento es establecer la relación entre los fonemas y sus posibles representaciones gráficas. Luego de que los y las aprendices trabajaron mediante múltiples y variadas estrategias orales, cada fonema de cada una de las palabras clave en los niveles semántico, léxico y fonológico, se les invita a que propongan una hipótesis gráfica, de manera secuencial, para cada uno de los fonemas que forman estas palabras.

Como los y las aprendices viven en una sociedad letrada, y también porque, con actividades donde los y las aprendices dictaron textos al docente y éste los registró en papelotes, carteles en el aula, durante los momentos de lectura y escritura, los y las aprendices pueden realizar asociaciones y pueden proponer las representaciones convencionales de los fonemas. Luego, se les pide que las dibujen en el pizarrón y se les explica que la letra es el dibujo del fonema. Si no conocen las grafías convencionales, se les invitaba a que hagan hipótesis y, mediante preguntas y repreguntas, se concluye con la representación convencional del fonema.

Con el aprendizaje de las letras que forman las palabras, los y las aprendices podrán escribir, apoyados por un alfabeto móvil, numerosas palabras.

### Momento 3.- Ortografía convencional

El objetivo de este momento es lograr que los y las aprendices construyan la ortografía convencional del idioma castellano a partir de una reflexión fonológica y semántica. Es importante recordar que ya en el segundo momento se presentaron las diversas grafías que existen para escribir un determinado fonema. Por ejemplo, se enseñó que el fonema /k/ se puede escribir con: “c”, “k” o “qu”, etc. En este proceso, con base en la elaboración de tres carteles, para el caso del fonema /k/, para diferenciar las palabras que se escriben con “c”, con “k” y con “qu”, se analizan las palabras y se saca una conclusión. Por ejemplo: las palabras que tienen el fonema /k/ se escriben con “c” cuando está acompañado con los sonidos /a/, /o/, /u/, y se escriben con “qu” cuando está junto a los sonidos /e/ e /i/. En este momento, también se presentan los fonemas /k/ y /s/ que se

grafican con la “x” o con la “cc”; la letra “w”, que es otra representación del fonema /u/, muy poco usada en castellano, y se refuerza el uso de la “h”.

Hasta este punto se introdujo el protocolo didáctico para la enseñanza del código alfabético, estructurado en estos cuatro momentos. Si bien durante la capacitación inicial se presentaron estos cuatro momentos, había que contextualizarlos a la alfabetización de 40 señoras y jóvenes de la zona de Don Juan, cantón Jama, provincia de Manabí.

### **Código alfabético en este proyecto**

En este momento inicial de la capacitación se realizó la selección de palabras clave para la enseñanza del código alfabético, tomando como punto de partida el contexto sociocultural de las participantes. La propuesta de *Escuelas Lectoras* parte del principio de que las palabras no son solo unidades fonológicas, sino portadoras de significados culturales y afectivos. Por ello, se buscó que las palabras que pertenecieran al universo cotidiano de las mujeres manabitas, permitiendo así una conexión entre el aprendizaje del código y su identidad local.

Desde un punto de vista teórico, la selección de palabras provenientes del entorno cultural de las participantes se fundamentó en los planteamientos de Daniel Cassany (2006), quien sostiene que toda práctica de lectura o escritura está mediada por la cultura y que aprender a escribir implica aprender a pertenecer a una comunidad discursiva. En coherencia con esta perspectiva, y considerando que la provincia de Manabí —particularmente la zona costera de Jama— es reconocida por su riqueza gastronómica y tradición culinaria, se decidió seleccionar palabras vinculadas a ese ámbito, asegurando además que contuvieran todos los fonemas del castellano. Esta decisión permitió integrar la enseñanza del sistema alfabético con elementos de la cultura local, fortaleciendo la motivación, el sentido de pertenencia y la autoestima de las mujeres participantes, quienes al conversar sobre sus recetas y saberes culinarios vivieron el aprendizaje del código como un acto de reconocimiento y afirmación cultural. El resultado fue la conformación de tres grupos de palabras, cuidadosamente elegidas por su valor fonético y cultural.

- Primer grupo: tomate, empanada, tortilla y chifle.
- Segundo grupo: aguacate, ají y viche.
- Tercer grupo: rosquilla y piña.

### **De la oralidad a la escritura**

El proceso de enseñanza del código alfabético, desde el programa *Escuelas Lectoras*, propone enseñar las letras desde la escritura de palabras clave. Estas palabras deberán estar organizadas en grupos, según el grado de dificultad. Primero palabras cuyos fonemas tengan una sola representación y luego palabras cuyos fonemas tengan dos o más representaciones. Las palabras clave elegidas para este propósito fueron:

- **Tomate, empanada, tortilla:** forman la primera serie. Son palabras de la cultura culinaria de Manabí, e introducen los fonemas /t/, /o/, /m/, /a/, /e/, /p/, /n/, /d/, /r/

/ll/. Los fonemas que corresponden a estas palabras tienen una sola representación, salvo el fonema /i/ que tienen más de una representación, la “i”, la “y” y, en diferentes regiones del Ecuador, el fonema también se puede escribir con “ll” – yeísmo–.

- **Chifle, viche, ají:** forman la segunda serie. También se relacionan con el tema culinario de Manabí. Estas palabras introducen los fonemas: /ch/, /f/, /l/, /b/, /j/. Algunos fonemas de esta serie presentan dificultades debido a que tienen dos representaciones gráficas. Así: el fonema /x/ puede ser representado con las letras “j” o “g”; el fonema /b/ se lo puede representar con las letras “b” o “v”.
- **Aguacate, rosquillas, piña:** forman la tercera serie. Son palabras que se relacionan, también con la cultura gastronómica de Manabí. Estas palabras introducen los fonemas: /g/ puede ser representado por las letras “g”, “gu”, “gü”; El fonema /k/ puede ser escrito con “c”, “qu” y “k”; el fonema /r fuerte/ que puede ser representado con las letras “r” o “rr”; el fonema /s/ se lo puede representar con las letras “s”, “z” y “c”. El fonema /ñ/ no tiene problema.

Es necesario aclarar que estas palabras no son presentadas para enseñar el valor sonoro de las letras, sino para descubrir la posible representación gráfica de los sonidos que las forman. Estas nueve palabras se presentan en cuatro momentos secuencialmente distintos:

**Momento 0.-** Se presenta la palabra /tomate/ nunca escrita, sino con imágenes o mediante adivinanzas, poesías, etc. con el objetivo de despertar el interés de los y las aprendices de conocer más sobre esta palabra. En el caso del proyecto, se ofreció a las señoras y niñas una pequeña ensalada elaborada con este ingrediente. Las señoras disfrutaron de la ensalada y conversaron sobre recetas tradicionales, los platos familiares hechos con *tomate*; los cultivos, los usos del tomate en la cocina local o los recuerdos asociados a su preparación. A partir de este intercambio, las tutoras formularon preguntas y repreguntas con el objetivo de ampliar el campo semántico y estimular la reflexión: ¿De dónde viene el tomate? ¿Qué beneficios tiene para la salud? ¿Cuántos tipos de tomate conocen en su comunidad? ¿Cómo se cultiva o se prepara en sus casas?

Se aprovechó este momento para enriquecer el conocimiento que las señoras tenían sobre el tomate y promovieron la formulación de oraciones a partir de la nueva información compartida. Por ejemplo, se les preguntó: ¿Qué es el tomate? y se les guio a que elaboren respuestas completas, que reflejen tanto su experiencia como lo aprendido en el diálogo. Con preguntas y repreguntas se propuso que las señoras reconozcan que el tomate es una fruta, aunque muchas personas piensan que es una hortaliza porque se usa en platos salados. Las señoras reconocieron que es una fruta porque nace de una flor y tiene semillas y formulan oraciones que resumen el proceso de diálogo colectivo y la construcción de una conclusión compartida.

Luego, se introdujo nuevos datos con el objetivo de ampliar el vocabulario, comentando, por ejemplo, que el *tomate* contiene potasio, un mineral que ayuda a mantener el equilibrio de líquidos y electrolitos en el cuerpo, y es fundamental para el funcionamiento

del corazón; ayuda a cuidar la piel y mejora la digestión; es un producto originario de América que luego se difundió por todo el mundo. Se aprovechó esta información para establecer relaciones con otros alimentos locales, como el cacao —también de origen americano y específicamente ecuatoriano—, fomentando así la conexión entre saberes científicos y saberes culturales.

A partir de esta información, se guio a que las participantes formulen nuevas oraciones integrando los conocimientos construidos. Este ejercicio favorece la comprensión, la producción oral y el pensamiento lógico, al tiempo que fortaleció la autoestima de las mujeres como portadoras de saber. Como afirma Freire (1997), “la palabra verdadera transforma la realidad cuando nace de la experiencia y del diálogo”; de igual modo, las oraciones que ellas elaboraron se vuelven actos de apropiación del conocimiento y de la lengua escrita.

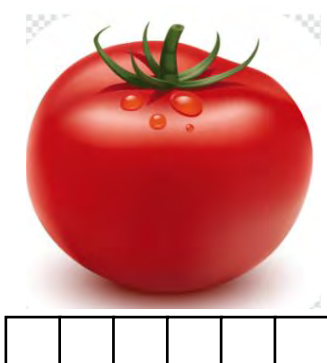
Este momento, aunque parece sencillo, tiene una enorme potencia didáctica: convierte la palabra en experiencia viva, moviliza el lenguaje oral y conecta la alfabetización con la cultura local y el placer de compartir saberes. Como afirma Freire (1989), “la palabra auténtica nace del diálogo con el mundo”, y es en ese encuentro donde las participantes comienzan a reconocerse como sujetas de conocimiento y de lenguaje.

Luego de realizar actividades que ampliaron la expresión oral de las señoras y niñas, se procedió al 1er momento.

### **Momento 1.- Desarrollo de la conciencia fonológica**

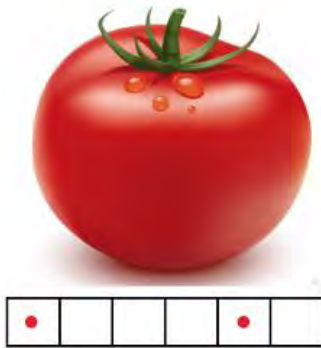
Se presenta el protocolo de cómo se trabajó este contenido, utilizando como ejemplo la primera palabra: /tomate/. Los ejercicios que se presentan a continuación no son para realizarlos en una sola jornada. Este proceso exige tiempo y fueron las participantes que marcaron la pauta.

Se presentó el gráfico de un tomate y se invitó a las señoras y niñas a que reconozcan los sonidos de la palabra /tomate/.



El protocolo sigue las siguientes actividades:

- Nunca escribir la palabra.
- Decir despacio la palabra, separando cada uno de sus fonemas: ttttoooooommmaaaaatttteeee
- Contar el número de fonemas: /t/, /o/, /m/, /a/, /t/, /e/: seis fonemas.



- Identificar el primer sonido de la palabra: el fonema /t/.
- Decirlo con una voz fuerte.
- Reconocer dónde se ubica el segundo sonido /t/ de la palabra.
- Decir palabras que comiencen con el fonema /t/, mientras las tutoras las dibujan en un papelote o pizarra. Ejemplo de palabras: /toro/, /tapa/, /tipo/, /taita/, /tapete/, /toma/, /Tico/, /tímido/, /tina/, /tonto/, /tuna/, /tía/, /tiempo/, /tienda/, /tímpano/, /topo/, /tamaño/, /tinta/...

- Jugar con el primer sonido de las palabras dibujadas: Pedir que eliminen el primer sonido y que descubran qué palabra resulta. Así:



Hacer lo mismo con otras palabras: /tapa/ = /apa/; /tipo/ = /ipo/; /taita/ = /aita/; /tapete/ = /apete/; /toma/ = /oma/; /Tico/ = /ico/; /tímido/ = /imido/; /tina/ = /ina/; /tonto/ = /onto/; /tuna/ = /una/; /tía/ = /ia/; /tiempo/ = /iempo/; /tienda/ = /ienda/; etc.

- Pedir que digan que tengan el fonema /t/ dentro de la palabra. Ejemplo: /diente/, /diamante/, /manto/, /mente/, /mentón/, /minuto/, /ruta/, /diminuto/, /diputado/, /patata/, /piñata/, /puente/, /puntada/, /puñete/, /roto/, /montaña/, /antena/, /moto/, /pito/, /pato/, /patín/, /antena/, /otoño/, /danta/, /miente/, /peatón/, /atún/, /rata/.
- Jugar a eliminar el fonema /t/ de estas palabras: /diente/ = /diene/; /manto/ = /mano/; /piñata/ = /piña/; /atún/ = /aún/; /puente/ = /puene/, etc.
- Jugar a sustituir el fonema /t/ por otro y descubrir qué ocurre. Ejemplo: /tapa/ = /sapa/; /tipo/ = /pipo/; /taita/ = /laita/; /toma/ = /loma/; /Tico/ = /rico/; /tina/ = /mina/; etc.
- Presentar una serie de dibujos y pedir que reconozcan las palabras que inician con /t/.

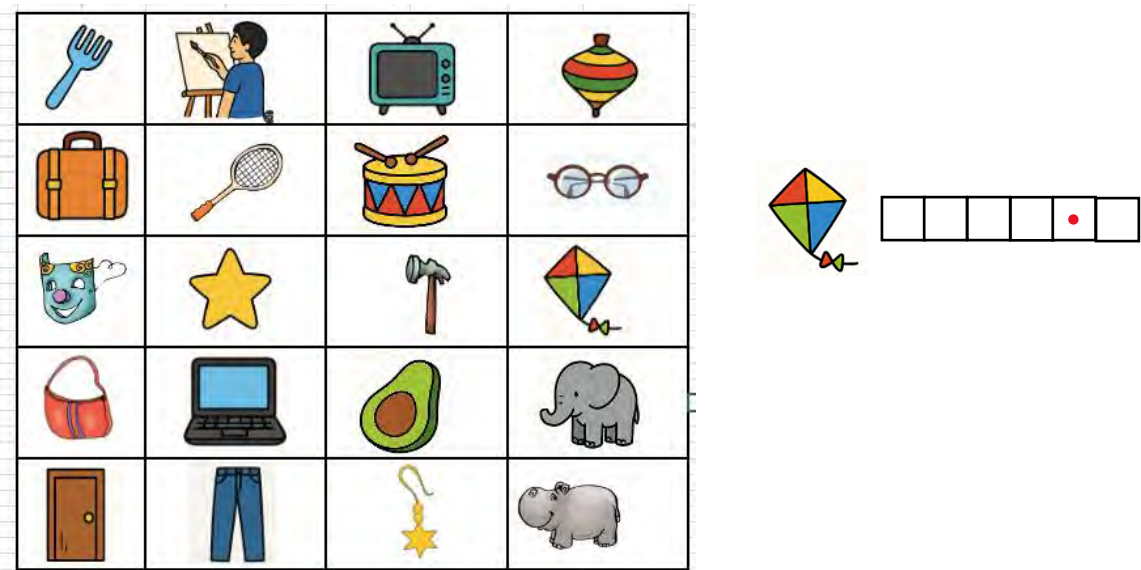
Ejemplo:



- Presentar una serie de dibujos y pedir que reconozcan las palabras que tienen el fonema /t/ dentro de la palabra Ejemplo:



- Entregarles una hoja con dibujos de objetos cuyos nombres inicien o que tengan el fonema /t/. Nombrar los dibujos para que consolidar los nombres. Pedir que recorten el dibujo y lo peguen en sus cuadernos. Solicitar que junto al dibujo dibujen un cuadrado por cada sonido que tenga la palabra y que pinten el cuadrado que corresponda al fonema /t/. Ejemplo:

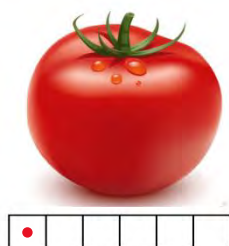


- Este mismo protocolo se trabajó con todos los fonemas de la palabra /tomate/ y con cada una de las palabras clave.

### Momento 2.- Hipótesis alfabética

El objetivo de este momento fue establecer la relación entre los fonemas y sus posibles representaciones gráficas. Presento el protocolo con la palabra /tomate/ que se repiten con todas las palabras clave.

Se presenta el cartel con el dibujo de un tomate y la tira fonológica debajo del dibujo:



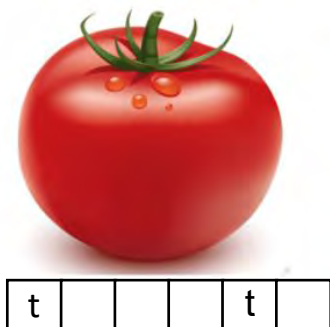
Se siguió el siguiente protocolo:

- Se preguntó ¿cuántos sonidos tiene la palabra?
- ¿Cuál es el primer sonido de la palabra?
- ¿Saben ustedes cómo se representa (dibuja= este sonido)?

Como las señoras y las niñas estuvieron en contacto constante con la escritura durante el proceso de alfabetización, lograron establecer con rapidez relaciones entre los sonidos y sus representaciones gráficas. Las actividades diarias de dictar cada día a la tutora la “agenda diaria”, descomponiendo oralmente las palabras y aislando los sonidos que correspondían a las actividades previstas, fue una estrategia perfecta para que las señoras, las niñas y niños, puedan relacionar el sonido con la letra. Además, las biografías dictadas durante los momentos de lectura y escritura fueron registradas en carteles y papelotes visibles en el aula, lo que fortaleció la familiaridad de las participantes con las letras y su función simbólica.

Gracias a esta exposición continua a la lengua escrita, las señoras pudieron reconocer con facilidad el fonema /t/ y asociarlo con su representación gráfica. Identificaron la letra “t” en palabras familiares como “lectura”, “escritura”, en el día “martes”, y en los carteles

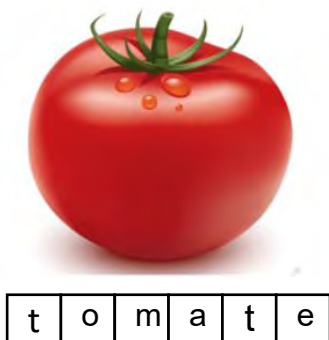
que contenían los nombres de las participantes. Posteriormente, la ubicaron también en el cartel donde aparecía el dibujo del “tomate”, colocándola en el primer casillero y en el quinto de la regleta fonológica. Este proceso de descubrimiento y reconocimiento reforzó la relación entre el sonido, la imagen y la grafía, evidenciando que la enseñanza del código alfabético, cuando parte de experiencias significativas, se convierte en una práctica de construcción activa del conocimiento.



Se siguió el siguiente protocolo:

- Se preguntó: ¿Quién sabe cómo se dibuja el fonema /t/?
- ¿Dónde encontramos una palabra escrita que tenga el sonido /t/?
- ¿Quién quiere pasar a dibujar el fonema /t/ en la tira fonológica?

Este mismo tipo de ejercicio se realizó con todos los fonemas de /tomate/.



Se siguió el siguiente protocolo:

- Se realizó el mismo proceso, en el que los estudiantes proponen cómo graficar cada uno de los fonemas de la palabra “tomate”.
- Con estas letras las señoras, las niñas y niños pudieron escribir muchas palabras: “tomo”, “mato”, “mamá”, “mama”, “Mateo”, “moto”, “mote”, “mate”, “ateo”, “amo”.

En este momento se presentaron las letras mayúsculas para escribir: Mateo, Mao, Tom, y Ema. Se presentó también la tilde para diferenciar “mamá” de “mama”. Salgado (2000) propone que la información que hay que proporcionar a los y las aprendices para la tilde es:

... existe un sonido que se pronuncia más fuerte, con mayor intensidad que los demás; esa mayor intensidad se llama acento y sirve para reconocer el significado de la palabra. Cuando escribimos, ese acento a veces se representa mediante una rayita inclinada que se llama tilde; en otros casos, el acento no se representa gráficamente.

Se elaboró un alfabeto móvil utilizando una hoja doblada varias veces y recortada en los dobleces, obteniendo así pequeñas tarjetas. En cinco de ellas se escribió una letra de la palabra tomate. Con estas tarjetas, las señoras construyeron diferentes palabras, las cuales luego copiaron en su cuaderno.



Otra actividad consistió en presentar una serie de gráficos para que las señoras escribieran oraciones utilizando las palabras que ya conocían. A partir de las imágenes, produjeron frases

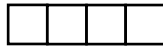
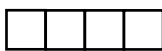
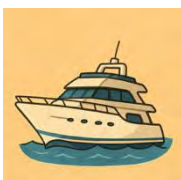
como: tomo té; mi mamá toma té; amo a mamá; mamá me ama; Mateo toma teta; Mateo ama a mamá; mamá ama a Mateo; Mateo ata la moto.



Luego de presentar la palabra “tomate” se repitió el proceso con las demás palabras clave. Así, al integrar las grafías de la palabra “empanada” las señoras pudieron escribir palabras, como: dado, dama, dame, enano, Emma, pan, panda, amada, nada, manda, papa, papá, poma, moneda, mandato, pena, todo, tono, tonada, manto, manta, Amada, etc., y también pudieron hacer oraciones como: “amo Manta”; “un enano me da pan”; “Emma nada”; “papá me da una moneda”, etc. y oraciones para completar con dibujos: “nado en una ...”; “mamá y papá me mandan a...”; “meto un tomate en una ...”;



Según la propuesta, cuando se trabajan los fonemas que tienen más de una representación se trabaja de manera simultánea sus diferentes representaciones. Por ejemplo, para trabajar la palabra “tortilla”, el fonema /i/ tiene dos representaciones –letras– la “i” y la “y”. El protocolo fue el siguiente:










- Se eligen dos palabras que puedan leer y que estén contextualizadas. Ejemplo: imán y yate.
- Se presentan los dos dibujos. Debajo de los dibujos van sus tiras fonológicas.
- Se acuerda con los y las aprendices el sonido inicial de las dos palabras.
- Se concluye que las dos palabras inician con el mismo sonido.



- Se pide que las y los aprendices cierren los ojos, mientras la tutora escribe con rojo las primeras letras en rojo.
- Abren los ojos las participantes y tratan de sacar una conclusión. La tutora, con preguntas y repreguntas, hace que las participantes comprendan que el fonema /i/ tiene dos representaciones: las letras “i” y la “y”.
- La pregunta es ahora ¿Cuándo sabemos cuándo usar la “i” y la “y”?

Para responder a esta última pregunta, se propone dos carteles o papelotes. En un cartel los y las aprendices dibujarán o escribirán palabras que tienen el fonema /i/ y se escriben con “i”, mientras que, en el otro cartel, palabras que se escriben con “y”. Ejemplo:

	Y
	papaya
	papá y mamá
	ayuda
	ayuno

	i
	piano
	nido
	peine
	primo
	pito

Presentaron gráficos para que las señoras escribieran oraciones como: *Ana y Mario nadan; Diana y Pato ayudan a mamá; Pedro y María peinan muy rápido a Pepita; etc.*



Las tutoras presentaron la letra “h” porque, aunque no representa un sonido al pronunciarse, cumple una función esencial en la escritura del español: diferencia palabras y da sentido al lenguaje. Por ejemplo, no es lo mismo hola que ola, o hecho que echo. Escribieron un cartel con las palabras que tienen “h” y que podían leer y escribir. Este cartel se fue alimentando conforme iban aprendiendo nuevas letras.

**Protocolo para presentar la “h”:**

- Se conversa y se concluye que las letras representan los sonidos. Las letras **no** tienen sonido.
- Se comenta que hay una letra, llamada “h” que no representa ningún sonido y muchas palabras la tienen: hermano, hoy, hola, herida, hora, etc.
- La letra “h” también diferencia en significado de palabras. Ejemplo: hora y ora



h o r a



o r a

Con las grafías de las tres palabras clave: “tomate”, “empanada”, “tortilla” y la letra “h”, las señoras, las niñas y niños pudieron escribir y leer muchas palabras y oraciones. Ejemplo: *Me mareo en el mar; Llamé a mi tendero muy tarde; Mía moría de amor; Mi tía mató a una marmota; Mario tomó una olla amarilla; Darío tomó un arma de oro; en mayo me enamoro de un marinero; Hoy Mario metió un terno en un armario; Mi anillo de oro era de mi mamá; No puedo demorarme en la tienda; Me deprimó por no tener amor; Tomo el dinero de un armario; Marta perdió un dinero; Ayer me herí la mano;*

*Atiendo la llamada del ayudante; Antonia tiene el detalle de impedir entrar; Mariana y Timoteo dominan el idioma aimara; Un auto o una moto pueden atropellarte; Mi hermano tiene un títere de madera; Mariana entró en la tienda para medir la puerta; Tiene la manía de meter el pan en el armario; Ella tiene un oído muy potente; Mariana tiene una ampolla en el pie; Hay dinero para tener un auto; Yo pateo una moneda de oro; A Diana le mordió un puma; No miento a mi mamá; María imita a un pirata; Iré a tomar aire en Manta; etc.*

Se construyeron textos para ejercitar el manejo de las grafías conocidas. Ejemplo:

**Mi Pirata**

		
Yo me llamo Marina y amo andar con mi Pirata.	Pirata no tiene miedo a otros animales.	Pirata tiene un peinado muy moderno.
		
Pirata entra temprano al dormitorio a pedir alimento.	Pirata tiene mucho apetito.	Yo le entreno a pedir pan y tortilla.
		
Pirata ama morder la madera húmeda, para limpiarse los dientes.	Pirata le muerde al pollo que llora de dolor.	Yo le amo, le adoro a mi perrita Pirata.


	
Marta y Diana adoptaron un animalito muy diminuto y tímido.	Lo adoraron y lo llamaron "Pirata", por la mirada tapada.
	
Diana y Marta prepararon el alimento, pero Pirata no tenía apetito.	Pirata aprendió rápido a morder la pierna de un marinero peatrón.
	
Marta le reprendía por un minuto y pedía perdón a todo el mundo.	Un día, Pirata murió atropellado por un auto. Diana y Marta lloraron y no pararon durante todo mayo.

Se realizaron varios tipos de ejercicios de lectura y escritura para que las señoras, las niñas y niños se familiaricen y dominen las letras de “tomate”, “empanada” y “tortilla”. Ejemplo de actividades:

- Se presentaron varios dibujos acompañados de sus palabras, y las señoras, las niñas y niños debían leer e identificar la pareja de dibujo y palabra correcta. Ejemplo:

	<input type="radio"/> piano		<input type="radio"/> papá
	<input type="radio"/> miedo		<input type="radio"/> peine

- Se presentaron varios dibujos con la tira fonológica, para que las señoras escriban las letras conocidas y pongan un punto en el fonema que todavía no conocían. Ejemplo:



	●			
--	---	--	--	--

- Actividades de clasificación, en las que las señoras, las niñas y niños debían leer las palabras y por su significado, escribirlas en la columna que correspondía. Ejemplo:

1. Clasifica las palabras. Escríbelas en la columna que le correspondy escribe el nombre de la columna.

Mateo	Tere	mamey	Ema
tomate	mora	tortilla	Mao
María	maní	Ramona	mote
maní	torta	Omar	yema

llama	mamá	mono	tía
pollo	hermano	pato	tío
papá	toro	torote	primo

- Se realizaron bingos. Ejemplo de cartilla:

idioma	demonio	miente	tomo
dormir	andante	diente	apetito
momia	diadema	peine	día
media	apellido	piano	pedra
ateo	peinado	pirata	tripa
trapo	peinilla	medida	pelado

- Se presentaron varias palabras clasificándolas en columnas. En la primera columna van los artículos que, aunque todavía no se presentaba la letra “l” ni la letra “u”, las señoras, las niñas y niños infirieron sin problema. En la segunda columna van los sustantivos, en la tercera los verbos. Se pidió a las señoras, las niñas y niños escriban oraciones, usando las palabras de las columnas. Ejemplo:

el	auto	dormir
la	andante	editar
un	empanada	dominar
una	portero	llamar
mi	mamá	mentir
	primo	atropellar
	pirata	adorar
	dinero	admitir
	tiempo	tener
	minuto	
	piano	
	diente	
	arete	
	oro	
	peinilla	
	hoy	

El pirata tiene un diente de oro.  
 En un minuto te llamo.  
 Mi primo me llamó hoy.

### Momento 3.- Ortografía convencional

Luego de presentar las grafías de las palabras tomate y empanada, este momento del proceso se centró en reflexionar sobre tres aspectos fundamentales de la escritura: el uso de la tilde, de la h y de las mayúsculas en los nombres propios (Mateo, Mao, Dona, Pepe, Tom, Ana, Emma, Dana, Pepa, Manta, Ina, entre otros). A partir de ejemplos tomados del propio contexto de las participantes, se promovieron conversaciones sobre por qué

algunas palabras se escriben con mayúscula y otras no, favoreciendo la comprensión de las normas ortográficas desde el significado y no desde la memorización. Paralelamente, se realizaron ejercicios de caligrafía con letras mayúsculas, que permitieron afianzar la motricidad fina y reforzar el gusto por la escritura como práctica estética y cultural.

En relación con el uso de la “h”, se elaboró un cartel con dibujos y palabras familiares o tomadas de las lecturas compartidas durante la jornada. A partir de este recurso, se desarrollaron actividades variadas —formación de oraciones, sopas de letras, crucigramas y juegos fonológicos— con palabras como: *hora, hoy, hermano, herida, hallar, Haití, horno, héroe, horario, hondo, haya, ahora, ahí, hermandad, honrado y hiedra*. Estas actividades lúdicas, además de fortalecer la atención visual y la memoria, permitieron comprender que, aunque la “h” no tiene valor fonológico, su presencia cumple una función ortográfica esencial para distinguir significados y conservar la claridad del lenguaje escrito.

Con la palabra *tortilla*, en este momento del proceso se promovió una reflexión sobre el uso de las letras “i”, “y” y “ll”, que en la costa ecuatoriana suelen pronunciarse de manera similar. Se reconoció que, en varias zonas de la región, las personas pronuncian del mismo modo, el primer sonido de las palabras: *llave, imán o yate*. Sin embargo, es necesario distinguir qué estos sonidos, que suenan igual, al escribir se representan sea con la “ll”, con “i” o con “y”. Para ello, se desarrollaron actividades orientadas a fortalecer esta discriminación gráfica, de modo que las participantes pudieran integrar progresivamente las normas ortográficas del castellano. Este trabajo se realizó siempre desde una reflexión semántica (qué significan), evitando ejercicios mecánicos y priorizando la comprensión.

Este protocolo se aplicó con las tres series de palabras seleccionadas. La mayoría de las señoras, niñas y niños que habían tenido alguna experiencia previa de escolarización —aunque consideraban que “no sabían leer ni escribir”— lograron reactivar ese aprendizaje latente. A través de las actividades fonológicas y de escritura significativa, conectaron con saberes que permanecían en su memoria y, poco a poco, fueron otorgándoles sentido. De este modo, pudieron leer y escribir con mayor fluidez, al comprender que su aprendizaje previo no estaba perdido, sino dormido.

En cambio, el proceso fue más pausado entre las participantes que nunca habían asistido a la escuela, quienes debieron aprender desde los gestos más elementales del acto de escribir: sostener el lápiz, orientar la hoja o trazar las primeras líneas. Además, en el grupo de mujeres adultas mayores, las señoras tenían una gran satisfacción porque conocían las letras por su nombre, lo que consideraban un logro personal importante. Sin embargo, este conocimiento inicial se convirtió, al comienzo, en un obstáculo para el aprendizaje del código, ya que tendían a aferrarse al nombre de la letra en lugar de concentrarse en su sonido. Como se ha señalado en apartados anteriores, el nombre de la letra no refleja su fonema; por ello, saber nombrar las letras no garantiza saber leer. Las señoras podían deletrear correctamente una palabra, pero no leerla con sentido, pues el deletreo se convertía en una forma de memoria y no de comprensión. Esta situación hizo que las

tutoras deban trabajar por mucho tiempo la conciencia fonológica de la primera serie por mucho más tiempo, con paciencia y afecto, reconociendo que este grupo de señoras recién se encontraban con la escritura. En este contexto, este grupo de señoras solo avanzó a trabajar la primera serie (tomate, empanada y tortilla), pero esto no impidió que se aventuraran a inferir la escritura de otros fonemas y así lograron escribir muchas otras palabras y sus biografías.

## **RESULTADOS DEL PROYECTO**

La alfabetización propiamente dicha tuvo una duración de cinco meses, con dos horas diarias de trabajo, de lunes a viernes. A pesar de algunas interrupciones —como la alerta de tsunami y las festividades del cantón Jama—, las tutoras mantuvieron su compromiso y presencia constante, esperando siempre la llegada de las participantes. En el caso de las niñas y niños, la asistencia fue más regular, ya que las tutoras los recogían en la escuela a las 7h30 y los retornaban a las 9h30, sin embargo, eran muy frecuentes las ausencias de las niñas y niños a la escuela. Esto perjudicó los avances en lectura y escritura.

La asistencia de las señoras fue intermitente, debido a las múltiples responsabilidades domésticas y de cuidado familiar que condicionaban su tiempo. Cuando debían atender a un familiar enfermo o cuando sus esposos salían de pesca por varios días, no podían asistir. Una característica constante fue que siempre acudían participantes, pero nunca el grupo completo. En promedio, su frecuencia de asistencia fue de dos días por semana. Si bien las mujeres valoraban profundamente el espacio de aprendizaje, este ocupaba un lugar secundario frente a las demandas del hogar. Esta situación reflejó, no solo que las mujeres no tienen un tiempo propio, sino que, aunque reconozcan la importancia de aprender a leer y escribir, aún no perciben a la alfabetización como una herramienta indispensable para la vida cotidiana.

Según sus testimonios, saber leer y escribir les representa un motivo de orgullo y un medio para fortalecer la autoestima. Considerarse alfabetizada significa acceder a una nueva forma de reconocimiento social y familiar, mientras que asumirse analfabeta conlleva sentimientos de vergüenza y exclusión. Varias mujeres señalaron que su principal motivación para inscribirse en el programa fue ayudar a realizar los deberes de sus hijos y nietos y el reconocimiento y la valoración de sus hijos y familiares, quienes celebraban sus progresos.

En este sentido, el proyecto debe entenderse como un primer paso en un proceso más amplio de aprendizaje y empoderamiento. La alfabetización abrió el camino hacia el deseo de continuar aprendiendo y de participar activamente en la comunidad. La vinculación con la Fundación A Mano Manaba fue fundamental, pues permitió dejar instalada una base institucional y emocional para la continuidad del trabajo educativo.

A partir de esta experiencia, se fortaleció la idea de que la alfabetización no termina con el aprendizaje de las letras, sino que constituye una puerta de entrada a la lectura del mundo, al diálogo, y a la posibilidad de comprender y transformar la propia realidad.

Con estas consideraciones, uno de los grandes resultados de este proyecto es el empoderamiento personal y social de las participantes. Si bien fue un proyecto de corta duración, como se mencionó, marcó el inicio de una transformación en la manera en que las mujeres participantes se perciben a sí mismas. Pasaron de considerarse incapaces de aprender a reconocerse como sujetas de saberes, con la capacidad de leer, escribir y expresar sus ideas con seguridad. La alfabetización fue un proceso de reconstrucción de la autoestima, que inició el fortalecimiento de una autonomía personal y les permitió poder hablar. Además, el proyecto favoreció un mayor sentido de pertenencia y solidaridad comunitaria, fortaleciendo los lazos entre las participantes y su entorno social.

Otro logro indiscutible es la Formación y fortalecimiento de tutoras locales. La capacitación de las cuatro tutoras —Georgina Castro, Maryuri Puertas, Miryam Rivas y Angélica Aveiga— es uno de los mayores logros del proyecto. Ellas no solo adquirieron herramientas metodológicas innovadoras, sino que también se transformaron en mediadoras pedagógicas y afectivas dentro de la comunidad. El acompañamiento permanente de la Universidad Andina Simón Bolívar (UASB-E) permitió que las tutoras incorporaran progresivamente el enfoque sociocultural de la lectura y escritura, comprendiendo que enseñar no consiste en transmitir letras, sino en construir sentido a partir de la vida cotidiana. Ellas podrán, en la biblioteca comunitaria de FMM alfabetizar a otras señoras y a otros niños y niñas.

Los Resultados en el aprendizaje de la lectura y escritura es también uno de los grandes resultados. El 90 % de las mujeres redactó textos breves con sentido, el 90 % alcanzó comprensión lectora funcional y todas manifestaron un incremento significativo en su seguridad comunicativa. 80% de las niñas y niños participantes lograron superar dificultades iniciales en la lectura y escritura, mostrando avances sostenidos en la identificación de palabras, la comprensión de textos y la producción escrita. Estos resultados evidencian que cuando la alfabetización parte de la experiencia, la emoción y la palabra propia, el aprendizaje se vuelve más significativo y duradero.

Como resultado de este proceso es también, el reconocimiento de la metodología de alfabetización del programa Escuelas Lectoras. Aquí se demostró su pertinencia en contextos rurales. A través de las historias de vida, la lectura dialogada, la escritura biográfica y la enseñanza del código alfabético desde la ruta fonológica, las participantes aprendieron a leer y escribir desde su mundo, reconociendo la relación entre la palabra, la memoria y la identidad. Esta estrategia consolidó un modelo alternativo a los métodos silábicos tradicionales, mostrando que la alfabetización con sentido permite comprender y producir textos desde la vida y no desde la repetición mecánica de signos.

Otro resultado que es meritorio reconocer es el impacto comunitario y fortalecimiento institucional. El proyecto fortaleció la biblioteca comunitaria A Mano Manaba como espacio de lectura, cultura y encuentro, convirtiéndola en un referente local de aprendizaje y organización social. La colaboración entre la universidad y la fundación generó una alianza sostenible, basada en la reciprocidad, el respeto y la participación. A nivel comunitario, se observó un fortalecimiento del tejido social: las familias comenzaron a valorar la educación de las mujeres y a reconocer la importancia de la alfabetización como herramienta de progreso.

En fin, este proceso evidenció que la alfabetización no solo transforma las competencias técnicas, sino también las relaciones humanas. Las mujeres aprendieron a escucharse y apoyarse mutuamente, las tutoras descubrieron nuevas formas de enseñar, y la universidad confirmó el poder de la vinculación con la comunidad. El modelo dejó capacidades instaladas en el territorio y puede ser replicado en otras comunidades rurales de Manabí, combinando el acompañamiento académico con la formación de tutoras locales y el uso de materiales culturalmente pertinentes.

## **RECOMENDACIONES**

### **1. Ampliar la cobertura del modelo**

Se recomienda extender el programa Mujeres que leen su vida a otras comunidades costeras y rurales de Manabí, priorizando zonas con altos índices de analfabetismo femenino. Para ello, se sugiere fortalecer la alianza entre la UASB-E, la UNESCO y las organizaciones comunitarias, asegurando recursos sostenibles y acompañamiento técnico continuo.

### **2. Consolidar la formación de tutoras comunitarias**

Es fundamental continuar con la capacitación de tutoras locales, mediante procesos más prolongados y certificados que combinen teoría y práctica. Este enfoque garantiza la sostenibilidad del modelo, empodera a mujeres de la propia comunidad como educadoras populares y permite mantener el espíritu participativo del proyecto.

### **3. Integrar la alfabetización con proyectos de vida y desarrollo local**

Se recomienda articular la alfabetización con iniciativas productivas, culturales y ambientales de las comunidades, para que la lectura y la escritura se vinculen directamente con la vida cotidiana y los proyectos familiares. La alfabetización debe seguir siendo un medio para la autonomía económica, la participación social y el ejercicio pleno de los derechos de las mujeres.

## **CONCLUSIÓN**

El proyecto “Mujeres que leen su vida” demostró que la alfabetización, cuando se construye desde los saberes y experiencias de las personas, trasciende el aprendizaje técnico de la lectura y la escritura para convertirse en una práctica de empoderamiento y

transformación social. Las mujeres, niñas y niños de la comunidad de Don Juan encontraron en este proceso un espacio de reconocimiento, diálogo y dignificación, donde la palabra se volvió una herramienta de libertad y afirmación de su identidad.

Más allá de los avances en el dominio del código escrito, el proyecto posibilitó procesos de reconstrucción subjetiva: las mujeres comenzaron a creer en su capacidad de aprender, a expresar sus ideas con seguridad y a reconocerse como sujetas de derecho. La alfabetización se transformó en un acto político y afectivo, que revalorizó la vida cotidiana, la historia personal y la memoria colectiva.

El acompañamiento de las tutoras locales fue un pilar esencial de este logro. El conocimiento del contexto y compromiso consolidaron un modelo de educación popular basado en la mediación, la confianza y el respeto a las señoras, niñas y niños. El trabajo en red entre la Universidad Andina Simón Bolívar y la Fundación A Mano Manaba permitió integrar conocimiento académico y saber comunitario, demostrando que la educación significativa se construye en la intersección entre teoría, práctica y vida.

El proyecto también evidenció la urgencia de políticas educativas inclusivas que reconozcan las particularidades de las comunidades rurales y costeras, donde el analfabetismo no es solo una carencia individual, sino la consecuencia de desigualdades históricas y estructurales. La alfabetización con sentido se convierte, en este marco, en una forma de justicia social que devuelve la palabra a quienes durante años fueron silenciados.

Finalmente, “Mujeres que leen su vida” ha dejado una huella profunda en Don Juan y una metodología viva que puede replicarse en otros territorios del país. Su legado no reside únicamente en las letras aprendidas, sino en las miradas renovadas de quienes ahora se reconocen como lectoras, escritoras y protagonistas de su propia historia.

## **BIBLIOGRAFÍA**

- Barquero, R. 1996. Vigotsky y el aprendizaje escolar. Buenos Aires: Aique.
- Bourdieu, P. 1998. La dominación masculina. Barcelona: Anagrama.
- Caruso, M., y I. Dussel. 1996. De Sarmiento a los Simpsons: Cinco conceptos para pensar la educación contemporánea. Buenos Aires: Kapelusz.
- Castorina, J. A., et al. 1996. Piaget–Vigotsky: Contribuciones para plantear el debate. Buenos Aires: Paidós.
- Coll, C., y I. Solé. 1998. El constructivismo en el aula. 8ª ed. Barcelona: Graó.

- Ferreiro, E. 1982. Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño. México D.F.: Siglo XXI.
- Freire, P. 1970. Pedagogía del oprimido. México D.F.: Siglo XXI.
- Fullan, Michael. 2002. Los nuevos significados del cambio en la educación. Madrid: Octaedro.
- Gee, James Paul. 1996. Social Linguistics and Literacies: Ideology in Discourses. 2ª ed. London: Taylor & Francis.
- Hooks, B. 1994. Teaching to Transgress: Education as the Practice of Freedom. Nueva York: Routledge.
- Luria, A. R. 1985. Lenguaje y pensamiento. 2ª ed. Barcelona: Martínez Roca.
- Matos, J. 1995. El paradigma sociocultural de L. S. Vigotsky y su aplicación en la educación. Mimeografiado. Heredia, Costa Rica: Universidad Nacional.
- Mena Andrade, María Soledad. 2013. “Presentación del Programa Escuelas Lectoras: encuentro de reflexión sobre la enseñanza de la lectura y escritura.” Paper universitario, 9 pp. Quito: Universidad Andina Simón Bolívar.
- ———. 2016. Texto de Lengua y Literatura. Segundo año de Educación General Básica. Quito: Ministerio de Educación – Universidad Andina Simón Bolívar. ISBN 978-9978-84-935-4.
- ———. 2020. “Enseñanza del código alfabético desde la ruta fonológica.” Revista Andina de Educación 3 (1): 2–7. <https://doi.org/10.32719/26312816.2020.3.1.1>.
- ———. 2021. “Lengua escrita e inteligencia (Ensayos).” Andina 3 (I semestre): 38–44. Quito: Universidad Andina Simón Bolívar.
- ———. 2011. Sistematización de la propuesta de enseñanza del código alfabético del Programa Escuelas Lectoras que lleva adelante la Universidad Andina Simón Bolívar, Sede Ecuador. Tesis de Maestría en Gerencia Educativa, 93 pp. Quito: Universidad Andina Simón Bolívar. Código T-0996.
- Moll, L. C. 1993. Vygotsky y la educación. 2ª ed. Buenos Aires: Aique.
- Morgade, G. 2001. Aprender a ser mujer, aprender a ser varón: Relaciones de género y educación. Buenos Aires: Paidós.
- Onrubia, J. 1998. “Enseñar: crear zonas de desarrollo próximo e intervenir en ellas.” En El constructivismo en el aula, editado por C. Coll, 111–126. 8ª ed. Barcelona: Graó.
- Rivière, A. 1988. La psicología de Vygotski. 3ª ed. Madrid: Visor.

- Rodríguez, W. 1998. “La perspectiva constructivista en la educación.” *Pedagogía* 32: 1–12. San Juan, Puerto Rico: Universidad de Puerto Rico.
- Schön, Donald A. 1992. *La formación de profesionales reflexivos: Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona: Paidós.
- Street, B. 1984. *Literacy in Theory and Practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Vernon, S. 2004, 2010. *Didáctica de la lengua escrita: procesos, contenidos y prácticas de enseñanza*. Buenos Aires: Aique.
- Vigotsky, L. S. 1978. *Pensamiento y lenguaje*. Buenos Aires: La Pleyade.
- ———. 1979. *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. México D.F.: Grijalbo.