

PROCESOS DE ALFABETIZACIÓN Y VALOR EMOCIONAL EN POBLACIÓN NO ALFABETIZADA DE FLORENCIA, CAQUETÁ

LITERACY PROCESSES AND EMOTIONAL VALUE IN THE NON-LITERATE POPULATION OF FLORENCIA, CAQUETÁ

Luis Alberto Jara Andrade ¹
 Juan David Popov Zanabria ²
 Tulio Enrique Rodríguez Marín ³

Resumen

El analfabetismo constituye una problemática social, educativa y humana que afecta de manera directa a las poblaciones más vulnerables, al limitar sus posibilidades de acceso a mejores condiciones de vida, reducir sus oportunidades laborales y restringir su participación plena en la sociedad. En el contexto de Florencia, Caquetá, esta situación se hace visible en jóvenes y adultos que, por múltiples circunstancias de orden familiar, económico, territorial y social, no pudieron iniciar, continuar o culminar su proceso de formación básica. En respuesta a esta necesidad, se implementa el Ciclo Lectivo Integrado CLEI-1, bajo el modelo flexible *A Crecer para la Vida*, promovido por el Ministerio de Educación Nacional, como una estrategia orientada a facilitar el acceso y la permanencia de esta población en el sistema educativo formal.

El presente artículo tiene como propósito analizar el valor emocional de la población no alfabetizada participante en el programa CLEI-1 en Florencia, Caquetá, a partir de la experiencia de pasantía desarrollada en el proyecto y del reconocimiento de las historias de vida de algunos de sus participantes. El análisis parte de la idea de que la alfabetización no puede comprenderse exclusivamente como la adquisición de habilidades instrumentales de lectura, escritura y cálculo, sino como un proceso de transformación personal, social y emocional en el que intervienen la memoria de las trayectorias de exclusión, las experiencias de dolor, las expectativas de cambio y la reconstrucción de la autoestima.

Desde una perspectiva cualitativa, basada en la observación del proceso, la participación directa en las actividades pedagógicas y el acercamiento a relatos de vida de participantes del programa, se identifican emociones que acompañan las distintas etapas del proceso educativo. Antes del inicio del ciclo aparecen sentimientos como miedo, angustia, culpa, incomodidad, nostalgia, tristeza y ansiedad. Durante el desarrollo del proceso emergen emociones mixtas, entre ellas alegría, frustración, confianza, preocupación, asombro y tranquilidad. Al finalizar el ciclo lectivo

Recepción: Agosto de 2021 / Evaluación: Septiembre 2021 / Aprobado: Octubre 2021

¹ Licenciado en Educación Física, Recreación y Deportes, Especialista en Lúdica y Recreación Para el Desarrollo Social y Comunitario, Magister en Educación. Integrante del grupo de investigación Motricidades Amazónicas, Docente investigador Universidad de la Amazonia. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0254-5509> E-mail: L.u.jara@udla.edu.co

² Licenciado en Educación Física, Recreación y Deportes, Especialista en pedagogía de la Expresión Lúdica, Especialista en Educación Cultura y Política, Magister en Educación, Doctorando en Ciencias de la Educación, Integrante del grupo de investigación Motricidades Amazónicas, líder del semillero de investigación Motricidad, Juego y Paz. Docente investigador Universidad de la Amazonia. ORCID: <https://orcid.org/my-orcid?orcid=0000-0003-4690-2934>. Email: j.popo@udla.edu.co

³ Licenciado en Educación Física, Recreación y Deportes, Especialista en Educación básica con Énfasis en Procesos pedagógicos, Especialista en Alta Gerencia y Desarrollo Deportivo, Magister en Educación Física. Docente universidad de la Amazonia, integrante del semillero de investigación Motricidad Juego y Paz. ORCID: <https://orcid.org/0009-0002-6721-9640> E-mail: t.rodriguez@udla.edu.co

predominan sentimientos de orgullo, gratitud, motivación, satisfacción, esperanza y reconocimiento de sí mismos como sujetos capaces de aprender y avanzar.

El estudio muestra que las causas del analfabetismo en esta población no están asociadas simplemente a la falta de interés, sino a situaciones complejas como desplazamiento forzado, muerte de familiares, pobreza, violencia, maternidad temprana, ausencia de apoyo, trabajo informal y dificultades territoriales para acceder a la escuela. En consecuencia, el proceso de alfabetización se convierte en una oportunidad de dignificación, inclusión y superación personal. Se concluye que el valor emocional ocupa un lugar central en la experiencia educativa de jóvenes y adultos no alfabetizados, y que cualquier propuesta pedagógica orientada a esta población debe reconocer la dimensión afectiva como parte constitutiva del aprendizaje.

Palabras clave: analfabetismo, emociones, alfabetización, CLEI-1, aprendizaje flexible, vulnerabilidad, inclusión educativa.

Abstract

Illiteracy is a social, educational, and human problem that directly affects the most vulnerable populations by limiting their access to better living conditions, reducing employment opportunities, and restricting their full participation in society. In the context of Florencia, Caquetá, this situation is evident among young people and adults who, due to multiple family, economic, territorial, and social circumstances, were unable to start, continue, or complete their basic educational process. In response to this need, the CLEI-1 Integrated Academic Cycle was implemented under the flexible model *A Crecer para la Vida*, promoted by the National Ministry of Education, as a strategy aimed at facilitating access to and permanence in the formal education system for this population.

The purpose of this article is to analyze the emotional value of the non-literate population participating in the CLEI-1 program in Florencia, Caquetá, based on the internship experience developed within the project and on the recognition of the life stories of some of its participants. The analysis is grounded in the idea that literacy cannot be understood exclusively as the acquisition of instrumental reading, writing, and numeracy skills, but rather as a process of personal, social, and emotional transformation involving the memory of exclusion trajectories, experiences of pain, expectations of change, and the reconstruction of self-esteem.

From a qualitative perspective, based on process observation, direct participation in pedagogical activities, and the exploration of participants' life stories, emotions accompanying the different stages of the educational process were identified. Before the cycle, emotions such as fear, distress, guilt, discomfort, nostalgia, sadness, and anxiety appeared. During the process, mixed emotions emerged, including joy, frustration, confidence, concern, surprise, and calmness. At the end of the academic cycle, feelings of pride, gratitude, motivation, satisfaction, hope, and self-recognition as capable learners became predominant.

The study shows that the causes of illiteracy in this population are not simply linked to a lack of interest, but to complex situations such as forced displacement, death of family members, poverty, violence, early motherhood, lack of support, informal work, and territorial barriers to school access. Therefore, the literacy process becomes an opportunity for dignity, inclusion, and personal growth. It is concluded that emotional value occupies a central place in the educational experience of non-literate youth and adults, and that any pedagogical proposal aimed at this population must recognize the affective dimension as an essential part of learning.

Keywords: illiteracy, emotions, literacy, CLEI-1, flexible learning, vulnerability, educational inclusion.

Introducción

El analfabetismo ha sido históricamente una de las problemáticas sociales más complejas en los contextos marcados por la desigualdad y la exclusión. Su impacto no se limita a la imposibilidad de leer o escribir, sino que se extiende a la restricción de derechos, al debilitamiento de la autonomía personal, a la dificultad para acceder al empleo formal y a la reducción de oportunidades de participación social. Cuando una persona no ha podido incorporarse plenamente al sistema educativo, no solo enfrenta limitaciones académicas, sino que también carga con consecuencias emocionales, económicas y culturales que afectan su relación consigo misma y con el entorno.

El analfabetismo constituye una problemática histórica asociada a condiciones de desigualdad social, exclusión y limitación en el acceso a derechos fundamentales (UNESCO, 2020). Más allá de la incapacidad de leer y escribir, implica restricciones en la autonomía, la participación ciudadana y el acceso a oportunidades económicas (Freire, 1970). En contextos como Florencia, Caquetá, esta situación se agrava debido a factores como el desplazamiento forzado, la pobreza estructural y las limitaciones territoriales para el acceso educativo.

En este escenario, los procesos de alfabetización dirigidos a jóvenes y adultos adquieren una relevancia estratégica, no solo como mecanismos de inclusión educativa, sino como experiencias de reconstrucción personal. Tal como señalan Ferreiro y Teberosky (1979), el aprendizaje de la lectoescritura implica un proceso activo de construcción de significado, donde el sujeto integra sus experiencias previas con nuevos conocimientos.

Asimismo, la literatura contemporánea resalta la importancia de las competencias integrales en los procesos educativos, donde aspectos cognitivos, emocionales y sociales se articulan (Romero Álvarez et al., 2021). En el caso de la educación de adultos, esta integración resulta clave, ya que los estudiantes poseen trayectorias vitales complejas que inciden directamente en su proceso de aprendizaje.

Por otra parte, investigaciones recientes han evidenciado que el perfil docente y las estrategias pedagógicas influyen significativamente en la permanencia y el éxito de los estudiantes (Saz Peñamaría et al., 2020). En este sentido, el uso de herramientas didácticas como organizadores gráficos favorece la mediación pedagógica y la comprensión de contenidos en contextos de alfabetización (Rodríguez Cortés & Peña Estrada, 2020).

En Florencia, Caquetá, el problema adquiere una dimensión particular, pues la población no alfabetizada se encuentra inmersa en escenarios atravesados por pobreza, trabajos informales, desplazamiento, violencia, inestabilidad económica y baja cobertura de oportunidades educativas. El documento base expone que esta realidad afecta especialmente a personas que viven en sectores de escasos recursos, ubicados en zonas periféricas, asentamientos o barrios populares, donde convergen múltiples factores de vulnerabilidad social. En ese contexto, la educación deja de ser solo un derecho no garantizado y se convierte en una necesidad urgente para mejorar la calidad de vida y ampliar las posibilidades de inserción social.

No obstante, el valor del presente trabajo radica en que no aborda el analfabetismo exclusivamente desde una mirada estructural o estadística. Por el contrario, pone el acento en la experiencia humana de quienes han vivido por años al margen de la educación formal y, aun así, deciden regresar a un proceso de aprendizaje. Esta decisión no es menor. Implica enfrentarse a miedos acumulados, a historias de abandono escolar, a sentimientos de incapacidad, a la vergüenza

social y, al mismo tiempo, a la esperanza de transformar su futuro. En esa medida, la alfabetización se comprende aquí como una experiencia profundamente emocional.

El programa de alfabetización CLEI-1, implementado en Florencia bajo el modelo flexible *A Crecer para la Vida*, representa una oportunidad para que jóvenes y adultos mayores de 15 años puedan ingresar nuevamente a la educación y avanzar en su formación básica. Más allá de los contenidos académicos, el proceso articula vivencias, saberes cotidianos, relaciones comunitarias y estrategias pedagógicas adaptadas a las necesidades del contexto. Gracias a ello, los participantes no solo acceden al aprendizaje, sino que también encuentran un espacio de reconocimiento, acompañamiento y dignificación.

En este marco, el presente artículo se propone desarrollar ampliamente el valor emocional de la población no alfabetizada participante del CLEI-1 en Florencia, Caquetá, retomando los elementos centrales expuestos en el documento original. Para ello, se organiza el análisis en torno a los fundamentos teóricos que sustentan la alfabetización como proceso liberador y transformador, a la metodología empleada en la experiencia de pasantía, a los relatos de vida de los participantes y a la discusión de las emociones que atraviesan el antes, el durante y el después del proceso educativo. El propósito no es reducir la experiencia a una síntesis, sino ampliar y organizar sus puntos de manera rigurosa para mostrar que en la alfabetización de adultos el aprendizaje está inseparablemente unido a la dimensión emocional y a la reconstrucción del sentido de vida.

Marco teórico

La comprensión del valor emocional de la población no alfabetizada participante del CLEI-1 requiere partir de una visión amplia de la alfabetización y del aprendizaje, una visión en la que los procesos educativos no se limiten al desarrollo de competencias instrumentales, sino que se entiendan como experiencias de transformación del sujeto. El documento base sustenta esta comprensión en varios referentes que permiten articular la alfabetización con la formación del ser humano, la construcción del conocimiento y el papel de las emociones en la vida social y educativa.

La alfabetización como elemento liberador y transformador

Desde la perspectiva de Freire (1970), la alfabetización debe entenderse como un proceso de concientización y liberación, donde el sujeto no solo aprende a leer palabras, sino a interpretar su realidad. En esta línea, Haddad (1963) retoma la idea de que la lectura del mundo precede a la lectura de la palabra, lo que implica reconocer los saberes previos de los estudiantes.

Uno de los ejes conceptuales centrales del trabajo se encuentra en la idea de alfabetización como práctica liberadora. El documento recupera la perspectiva de Freire, citada a través de Haddad (1963), para señalar que “la lectura del mundo precede a la lectura de la palabra”. Esta afirmación tiene una importancia fundamental en el contexto del CLEI-1, porque desplaza la mirada deficitista sobre la población no alfabetizada. El hecho de que una persona no domine convencionalmente la escritura no significa que no haya construido saberes, interpretaciones y comprensiones sobre la realidad.

Por el contrario, las personas participantes del proceso han desarrollado a lo largo de su vida formas de leer el mundo desde la experiencia: han aprendido a sostener un hogar, a trabajar en la informalidad, a reconocer el valor del dinero, a cuidar hijos, a resistir la violencia, a adaptarse al desplazamiento, a relacionarse con otros y a tomar decisiones en escenarios difíciles. Esa lectura previa del mundo constituye un saber que la alfabetización debe reconocer y no ignorar. Desde esta perspectiva, alfabetizar no es llenar vacíos, sino dialogar con una experiencia de vida previa y convertirla en punto de partida del aprendizaje.

Asimismo, el enfoque freireano permite entender que el sujeto que aprende no es pasivo. Antes de comenzar a leer palabras, ya ha vivido, ha sufrido, ha observado y ha interpretado su entorno. Por eso el proceso educativo tiene una dimensión emancipadora: posibilita que la persona se reconozca como sujeto de conocimiento, capaz de comprender su realidad y de transformarla. En el contexto del CLEI-1, esto se traduce en la posibilidad de que la población no alfabetizada deje de verse únicamente desde la carencia y comience a reconocerse desde su capacidad de aprender, decidir y proyectarse.

El conocimiento como proceso de desarrollo

Otro referente importante en el documento es Piaget (1972), cuya epistemología genética permite comprender el aprendizaje como un proceso de construcción progresiva del conocimiento. Esta idea resulta especialmente relevante cuando se trabaja con jóvenes y adultos que han estado por fuera del sistema educativo durante largos periodos. Aprender no significa reproducir de forma inmediata una información externa, sino avanzar paulatinamente desde niveles iniciales de comprensión hacia formas más complejas de conocimiento.

Piaget (1972) plantea que el aprendizaje es un proceso progresivo de construcción del conocimiento, en el cual el sujeto reorganiza sus esquemas mentales a partir de nuevas experiencias. En la educación de adultos, este proceso se ve influenciado por experiencias previas, lo que exige metodologías flexibles y contextualizadas (Knowles, 1980).

En el caso de la población no alfabetizada, esta construcción no ocurre en el vacío. Se da sobre una base de experiencias vitales, memorias, prácticas cotidianas y formas de resolver problemas que los participantes ya han desarrollado fuera de la escuela. Por eso el proceso debe ser flexible y respetuoso de los ritmos individuales. La alfabetización no puede imponerse como si todos los sujetos partieran del mismo punto o avanzaran de igual manera. La diversidad de trayectorias vitales exige reconocer que el conocimiento se organiza de forma gradual y situada.

Además, esta concepción del aprendizaje ayuda a comprender por qué la frustración puede aparecer durante el proceso sin significar necesariamente fracaso. El avance de un estado de menor conocimiento a uno de mayor conocimiento implica tensiones, errores, dudas y reorganizaciones internas. En la educación de adultos, estas tensiones se hacen aún más visibles porque el sujeto compara constantemente lo que puede hacer con aquello que nunca tuvo oportunidad de desarrollar. Sin embargo, cada pequeño logro adquiere un enorme valor precisamente porque representa una transformación concreta de la relación con el saber.

Las emociones en el desarrollo del ser humano

El documento subraya que el desarrollo del conocimiento no puede separarse del desarrollo emocional. En este punto se citan los aportes de Reeve (1994), quien plantea que la emoción cumple funciones adaptativas, sociales y motivacionales. Esta idea es esencial para el análisis del CLEI-1, ya que permite entender que las emociones no son un elemento accesorio del aprendizaje, sino una condición constitutiva de este.

Las emociones cumplen funciones adaptativas, sociales y motivacionales en el aprendizaje (Reeve, 1994). Plutchik (1980) sostiene que emociones como el miedo, la confianza y la alegría influyen directamente en la conducta humana, lo cual resulta clave en contextos educativos.

En concordancia, Goleman (1995) destaca que la inteligencia emocional es fundamental para el desarrollo personal y el éxito académico, especialmente en contextos de vulnerabilidad.

Las emociones cumplen una función adaptativa porque permiten al sujeto responder a situaciones nuevas o desafiantes. Cuando una persona adulta decide volver al aula después de años

de exclusión, enfrenta una situación novedosa y potencialmente amenazante. El miedo, la inseguridad o la ansiedad no son signos de debilidad, sino expresiones de un proceso de adaptación ante lo desconocido. Al mismo tiempo, las emociones cumplen una función social porque median la relación con otros: el vínculo con facilitadores, compañeros y pasantes influye directamente en la disposición a participar y permanecer en el proceso. Finalmente, las emociones tienen una función motivacional, en tanto impulsan o frenan la acción. Sentirse acogido, respetado y valorado fortalece el deseo de continuar aprendiendo.

El documento también incorpora a Plutchik (1980), quien propone ocho funciones principales de las emociones y establece una relación entre ciertas emociones y su función adaptativa: miedo como protección, ira como destrucción, alegría como reproducción, tristeza como reintegración, confianza como afiliación, asco como rechazo, anticipación como exploración y sorpresa como exploración. Esta clasificación permite analizar con mayor detalle las emociones observadas en el proceso de alfabetización. Por ejemplo, el miedo inicial puede leerse como un mecanismo de autoprotección frente al riesgo de no comprender o de sentirse expuesto; la confianza desarrollada durante el ciclo favorece la afiliación al grupo; la sorpresa y el asombro acompañan la exploración de nuevos aprendizajes; la tristeza o la nostalgia pueden funcionar como formas de reintegración emocional frente a experiencias pasadas de pérdida o exclusión.

El aprendizaje de la lectura y la escritura como construcción

Otro sustento importante del documento proviene de Ferreiro y Teberosky (1979), cuyas aportaciones permiten entender el aprendizaje de la lectura y la escritura como una reconstrucción activa del objeto de conocimiento por parte del sujeto. Esta perspectiva se aparta de una visión mecánica de la alfabetización. No se trata simplemente de memorizar signos, sino de construir sentido, relacionar lo aprendido con la experiencia y avanzar en la comprensión de cómo funciona el lenguaje escrito.

El documento señala además, apoyándose en Teberosky (2000), que las concepciones del sujeto sobre la escritura se construyen a partir de su experiencia personal o de la enseñanza formal. Esto significa que la población no alfabetizada no parte desde una ausencia absoluta de conocimiento; ha desarrollado ideas, intuiciones y aproximaciones al mundo escrito a lo largo de la vida. En consecuencia, la alfabetización debe reconocer esas concepciones previas y trabajar con ellas, en vez de ignorarlas.

Esta mirada tiene una consecuencia importante para el análisis del valor emocional. Si aprender a leer y escribir implica reconstruir el conocimiento desde la propia experiencia, entonces el aula se convierte en un espacio donde la biografía personal entra en diálogo con el saber escolar. Allí el sujeto no solo aprende contenidos; también reorganiza su historia, resignifica lo que no pudo hacer en el pasado y abre nuevas posibilidades para el presente y el futuro.

La alfabetización y la dignidad humana

La alfabetización se configura como un proceso de dignificación, en el que el sujeto recupera su autoestima y capacidad de agencia (Freire, 1970). Además, el desarrollo de competencias permite una mejor inserción social y laboral (Romero Álvarez et al., 2021).

En conjunto, los referentes teóricos presentes en el documento permiten afirmar que la alfabetización, en el contexto del CLEI-1, debe entenderse como una experiencia de dignificación. No es solo un mecanismo para disminuir cifras de analfabetismo, sino un proceso por medio del cual las personas recuperan confianza, amplían su autonomía y se reconocen como portadoras de

saberes y derechos. Este aspecto es central en la medida en que el documento insiste en que la alfabetización puede motivar, empoderar y ayudar a crear un futuro mejor para quienes históricamente han sido excluidos del sistema educativo.

Marco metodológico

El desarrollo del trabajo responde a un enfoque cualitativo, en tanto busca comprender la experiencia vivida por la población no alfabetizada en su proceso de aprendizaje y reconocer el valor emocional presente en dicho recorrido. La aproximación no se orienta a medir variables numéricas, sino a interpretar experiencias, relatos y emociones vinculadas con la alfabetización. Esto resulta coherente con el objetivo general planteado en el documento: identificar el valor emocional de los participantes pertenecientes al proyecto de alfabetización CLEI-1 *A Crecer para la Vida* en el desarrollo de su proceso de aprendizaje.

Contexto de la experiencia

La experiencia se enmarca en el convenio 039 firmado entre la Universidad de la Amazonia y la Alcaldía de Florencia para la implementación del CLEI-1, correspondiente a los grados primero, segundo y tercero, dentro del modelo flexible del Ministerio de Educación Nacional. El proceso se desarrolló en distintas instituciones educativas y espacios comunitarios de la ciudad de Florencia, articulando el trabajo de facilitadores, asesores pedagógicos, gestores locales, personal administrativo y pasantes del programa de Licenciatura en Educación Física, Deporte y Recreación.

La pasantía constituyó el escenario metodológico principal desde el cual se obtuvo la información. A través de ella, el autor participó activamente en el acompañamiento pedagógico y administrativo del proyecto, lo que le permitió una aproximación directa a la población beneficiaria, a sus procesos educativos y a sus dinámicas emocionales. Esta cercanía con el campo favoreció la observación continua de las actitudes, dificultades, avances y reacciones afectivas de los participantes.

Participación y funciones desarrolladas

El documento detalla numerosas actividades realizadas durante la pasantía: apoyo al facilitador en la digitalización de documentos de inscripción y matrícula; aporte de estrategias en las sesiones presenciales; acompañamiento a los participantes en tareas, trabajos y autoevaluaciones; apoyo en evaluaciones; diseño de actividades de refuerzo; promoción de la participación en actividades complementarias; seguimiento a asistencias y deserciones; apoyo en estrategias de permanencia; participación en talleres y reuniones; promoción de un clima de convivencia pacífica y respeto; integración del grupo a las dinámicas institucionales; y realización de ajustes razonables en metodología y estrategias pedagógicas según las necesidades de la población.

Estas funciones muestran que la metodología no se limitó a una observación externa. La pasantía implicó inmersión en el proceso, interacción permanente con los participantes y participación en acciones concretas orientadas a su permanencia y aprendizaje. Desde esa posición, el acercamiento a las emociones no surgió de un instrumento aislado, sino de la convivencia pedagógica y del contacto sostenido con la realidad de los estudiantes.

Recuperación de historias de vida

Uno de los momentos metodológicos más relevantes fue la construcción de un instrumento para recoger relatos de vida de algunos participantes del proceso. El documento indica que, de manera

paulatina, el pasante fue conociendo “el recorrido de estas personas por este mundo”, es decir, elementos de su historia de vida, condiciones de existencia, economía, labor, proceso académico, experiencias, emociones y rol en la sociedad. Esta información sería luego utilizada para aplicar el instrumento a cuatro personas participantes del proyecto, identificadas en el documento como Yisely Delgado Cortés, Efrén Cuellar, Luz Dary Velázquez y Betsabeth Días de Cuellar .

La elección de estos testimonios tuvo un valor metodológico importante, ya que permitió profundizar en las causas del abandono o interrupción del proceso educativo, en las condiciones sociales de la población no alfabetizada y en la dimensión emocional que acompaña su regreso al aprendizaje. Los relatos no se presentan solo como anécdotas individuales, sino como expresiones de una realidad social compartida por muchos sujetos en condiciones de vulnerabilidad.

Temporalidad del proceso

El documento organiza la experiencia por meses, lo que permite identificar la progresión del proceso educativo y del trabajo de acompañamiento. En febrero se llevó a cabo el conocimiento inicial del proyecto, la asignación de compromisos y el inicio del proceso de alfabetización. En marzo se fortaleció el acompañamiento en aula, se desarrollaron actividades de interacción y pausas activas, se celebró el día internacional del género, se avanzó en cartillas, se realizaron evaluaciones y se efectuaron las entrevistas. En abril continuó el desarrollo de actividades pedagógicas y se sumaron procesos de asesoría virtual y cursos complementarios. En mayo se realizó la feria de emprendimiento, se desarrollaron evaluaciones finales y se preparó la clausura. Finalmente, en junio se dio cierre al ciclo y se continuó con responsabilidades de tipo pedagógico y administrativo en la oficina del proyecto.

Esta organización cronológica evidencia que el análisis emocional no corresponde a un momento puntual, sino a un seguimiento continuo de un proceso formativo completo. Las emociones identificadas antes, durante y después del ciclo responden precisamente a esta observación prolongada.

Categorías de análisis

Las categorías centrales que emergen del trabajo son tres. La primera corresponde a los relatos de vida, entendidos como vía para conocer las condiciones sociales y personales de los participantes. La segunda se relaciona con las causas del abandono o interrupción educativa, que incluyen pobreza, violencia, desplazamiento, responsabilidades familiares, muerte de familiares, falta de apoyo y trabajo informal. La tercera categoría corresponde a las emociones presentes en el proceso de alfabetización, clasificadas en tres momentos: antes, durante y después del ciclo.

A partir de estas categorías, el documento logra vincular la experiencia educativa con la historia social y emocional de los participantes, mostrando que el aprendizaje no puede analizarse de forma aislada, sino dentro de trayectorias vitales complejas.

Discusión

La discusión del valor emocional de la población no alfabetizada participante del CLEI-1 exige reconocer, en primer lugar, que el analfabetismo no puede ser explicado desde visiones simplistas que responsabilizan individualmente a quien no estudió. Los relatos de vida recuperados en el documento muestran que la interrupción o ausencia de escolaridad responde a una red de factores estructurales y biográficos profundamente complejos. En consecuencia, el proceso de alfabetización no se limita a enseñar contenidos, sino que se convierte en una forma de reparación simbólica y social.

El analfabetismo como resultado de trayectorias de exclusión

Las entrevistas permiten identificar que la mayoría de los participantes dejaron de estudiar o nunca pudieron consolidar una trayectoria escolar debido a situaciones adversas. En el caso de Yisely Delgado Cortés, aparecen el abandono del padre, el embarazo temprano, la separación de pareja, las dificultades económicas, el desplazamiento desde Solano hacia Florencia y una experiencia carcelaria que marcó profundamente su vida. En Efrén Cuellar, la muerte del padre en la infancia, la falta de apoyo y la necesidad de trabajar impidieron la continuidad educativa. Luz Dary Velázquez relata cómo la relación de pareja, la maternidad, la crianza y la necesidad de sostener el hogar frenaron su proceso escolar. Betsabeth Días de Cuellar, por su parte, refiere la muerte del esposo, la crianza de ocho hijos, la necesidad de trabajar en oficios duros y la imposibilidad de acceder a una escuela cercana en el campo.

Estos relatos muestran que el analfabetismo no nace del desinterés, sino de contextos de exclusión. La escuela quedó atrás porque la vida impuso otras prioridades: sobrevivir, trabajar, criar hijos, huir de la violencia, soportar la pérdida, desplazarse de un territorio a otro. Esta constatación es central para la discusión, porque permite afirmar que el proceso educativo en la adultez no debe juzgar a los participantes desde lo que no hicieron, sino comprenderlos desde lo que tuvieron que enfrentar.

El peso emocional del regreso al aula

Cuando una persona adulta, con una historia marcada por dificultades, regresa a un proceso de alfabetización, no solo entra a un espacio académico. Entra también a un escenario donde se reactivan memorias de lo que no pudo ser, sentimientos de inseguridad y temor a no estar a la altura. Esto explica la presencia de emociones como miedo, angustia, ansiedad, culpa, decepción, tristeza, temor e incomodidad antes del ciclo lectivo, tal como lo recoge la tabla de emociones del documento .

Estas emociones no deben ser vistas como obstáculos aislados, sino como resultado de años de exclusión educativa y social. El miedo puede asociarse al temor al fracaso; la angustia, a la incertidumbre frente a un espacio desconocido; la culpa, a la sensación de no haber podido estudiar antes; la nostalgia, a la memoria de lo perdido; la tristeza, a las experiencias de vida dolorosas. Por lo tanto, el inicio del proceso de alfabetización implica también una exposición emocional. El participante se presenta ante otros con aquello que durante mucho tiempo pudo haber ocultado o vivido con vergüenza.

La alfabetización como experiencia emocional compleja

Durante el proceso, el documento muestra que las emociones se vuelven ambivalentes. Aparecen la alegría, la tranquilidad, la felicidad, el asombro y la confianza, pero también la frustración, el estrés, la preocupación y el miedo. Esta coexistencia revela que aprender en la adultez es una experiencia exigente, pero al mismo tiempo profundamente movilizadora.

La alegría surge cuando el participante descubre que sí puede aprender. La tranquilidad aparece al sentirse acompañado. La confianza se fortalece cuando el aula deja de ser un espacio amenazante y se convierte en un lugar de acogida. El asombro se relaciona con el descubrimiento de nuevas capacidades. Sin embargo, la frustración y el estrés también hacen parte del proceso porque aprender exige esfuerzo, constancia y confrontación con las propias limitaciones.

En este punto, la labor pedagógica resulta decisiva. El documento muestra que el acompañamiento no se limitó al cumplimiento de guías o cartillas, sino que buscó adaptar los contenidos a la vida cotidiana de los participantes, generar ambientes armónicos, promover el

respeto y motivar la permanencia. Esta forma de acompañamiento probablemente tuvo una incidencia directa en la transformación emocional observada. Cuando la educación se vuelve cercana, comprensible y humana, el miedo disminuye y aumenta la disposición a continuar.

La importancia del reconocimiento y la participación

Otro elemento importante en la discusión es que el proceso de alfabetización incorporó actividades complementarias que ampliaron el sentido del aprendizaje: pausas activas, celebraciones, cursos virtuales, seminarios sobre economía y emprendimiento, feria de emprendimiento y ceremonia de clausura. Estas acciones no solo enriquecieron la formación, sino que generaron experiencias de reconocimiento y participación.

La feria de emprendimiento, por ejemplo, permitió a los participantes mostrar sus productos, compartir sus saberes y ocupar un lugar visible ante otros. Esto tiene un enorme valor emocional, pues invierte la lógica de la exclusión: la persona ya no es observada solo como alguien que carece de alfabetización, sino como alguien que tiene capacidades, experiencias y algo valioso para ofrecer. De manera similar, la ceremonia de clausura simboliza el reconocimiento público del esfuerzo realizado. El diploma no representa únicamente el cierre de un ciclo académico; representa la validación social de una lucha personal.

Emociones finales y reconstrucción de la autoestima

Al finalizar el ciclo lectivo, las emociones predominantes son orgullo, gratitud, motivación, esperanza y satisfacción. Estos sentimientos permiten afirmar que el proceso de alfabetización tuvo efectos que trascienden el plano cognitivo. Lo que cambia no es solo la capacidad de leer o escribir, sino la forma en que la persona se mira a sí misma. El orgullo expresa una reconfiguración de la autoestima; la gratitud revela la importancia del vínculo pedagógico y comunitario; la motivación abre la posibilidad de continuar aprendiendo; la esperanza proyecta al sujeto hacia un futuro diferente.

En este sentido, la alfabetización actúa como un proceso de dignificación. Las personas participantes recuperan una parte de sí que estaba asociada a la postergación, al silencio o a la exclusión. Poder aprender, culminar un ciclo y ser reconocidos por ello devuelve sentido, fortalece la identidad y hace visible una capacidad que siempre existió, aunque no hubiera contado con las condiciones para desarrollarse plenamente.

El valor emocional como eje del proceso

La discusión permite concluir que el valor emocional no es un efecto secundario del CLEI-1, sino uno de sus componentes centrales. Sin emociones como confianza, motivación, esperanza y orgullo, el proceso difícilmente podría sostenerse. Del mismo modo, sin reconocer el miedo, la angustia, la culpa o la frustración, sería imposible comprender las barreras reales que enfrenta la población adulta al regresar al aula. Por ello, el análisis del documento muestra que alfabetizar en contextos de vulnerabilidad exige una pedagogía que entienda el aprendizaje como experiencia integral, en la que lo emocional, lo social y lo cognitivo se encuentran profundamente entrelazados.

Conclusiones

El desarrollo del presente artículo permite afirmar que la alfabetización de jóvenes y adultos en contextos de vulnerabilidad no puede comprenderse únicamente como una acción académica orientada a la enseñanza de la lectura y la escritura. En el caso del CLEI-1 en Florencia, Caquetá, se evidencia que el proceso tiene una dimensión profundamente humana, en la que convergen la

historia de vida de los participantes, sus condiciones de exclusión, sus emociones y sus expectativas de transformación.

En primer lugar, el trabajo demuestra que el analfabetismo está vinculado a factores estructurales y biográficos que superan ampliamente la responsabilidad individual. Las trayectorias de los participantes ponen en evidencia que la pobreza, el desplazamiento, la violencia, la muerte de familiares, las relaciones de dependencia, la maternidad temprana, la necesidad de trabajar y la falta de apoyo fueron determinantes en la interrupción o ausencia de escolaridad. Por ello, abordar el analfabetismo implica reconocer estas causas y evitar cualquier interpretación reduccionista basada en la falta de voluntad.

En segundo lugar, se concluye que el valor emocional ocupa un lugar central en el proceso de aprendizaje. Antes de iniciar el ciclo, los participantes experimentan emociones asociadas al temor, la inseguridad y la tristeza; durante el proceso atraviesan sentimientos mixtos de alegría, confianza, frustración y esfuerzo; y al finalizar predominan el orgullo, la gratitud, la esperanza y la motivación. Esta evolución muestra que la alfabetización transforma no solo lo que el sujeto sabe, sino también cómo se percibe a sí mismo y cómo se sitúa frente a la sociedad.

En tercer lugar, el trabajo permite reconocer la importancia del acompañamiento pedagógico contextualizado. Las estrategias basadas en la cotidianidad, el respeto, la cercanía, la motivación y la participación comunitaria fortalecieron la permanencia de los estudiantes y favorecieron un ambiente propicio para el aprendizaje. En este sentido, el papel de facilitadores, pasantes y demás actores del proyecto fue decisivo para que el aula se constituyera en un espacio de confianza y no de juicio.

En cuarto lugar, se evidencia que el CLEI-1 es más que un programa de nivelación académica. Se trata de una oportunidad de inclusión social y de dignificación humana. Los participantes no solo avanzan en contenidos escolares, sino que recuperan la posibilidad de pensarse como sujetos capaces, valiosos y con derecho a continuar aprendiendo. El acto de alfabetizar se convierte, por tanto, en una forma de devolver confianza, ampliar horizontes y fortalecer la reinserción social.

Finalmente, puede afirmarse que cualquier estrategia educativa dirigida a población no alfabetizada debe considerar de manera explícita la dimensión emocional como parte esencial del proceso. No basta con diseñar contenidos o materiales; es necesario reconocer que detrás de cada estudiante existe una historia de vida atravesada por experiencias dolorosas, esfuerzos cotidianos y deseos de superación. Atender esta dimensión no es un complemento del aprendizaje: es una condición para que el aprendizaje tenga sentido y logre transformar la vida de quienes participan.

Referencias bibliográficas

- Cundinamarca. (2021, noviembre 26). *Cundinamarca trabaja en alfabetización de personas víctimas del conflicto*. <https://www.cundinamarca.gov.co/noticias/alfabetizacion+de+personas+vulnerables+victimas+del+conflicto>
- Ferreiro, E., & Teberosky, A. (1979). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.
- Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence*. Bantam Books.
- Haddad, S. (1963). *Alfabetização e conscientização de adultos*. <http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/cp/arquivos/643.pdf>

- Hernández Sampieri, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill.
- Knowles, M. (1980). *The modern practice of adult education*. Cambridge Books.
- Piaget, J. (1972). *Epistemología genética*. Siglo XXI.
- Plutchik, R. (1980). *Emotion: A psychoevolutionary synthesis*. Harper & Row.
- Reeve, J. (1994). *Motivation and emotion*. Harcourt Brace.
- Hernández Sampieri, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill.
- Knowles, M. (1980). *The modern practice of adult education*. Cambridge Books.
- Piaget, J. (1972). *Epistemología genética*. Siglo XXI.
- Plutchik, R. (1980). *Emotion: A psychoevolutionary synthesis*. Harper & Row.
- Reeve, J. (1994). *Motivation and emotion*. Harcourt Brace.
- Rodríguez Cortés, L. G., & Peña Estrada, C. C. (2020). Ejemplo de organizadores gráficos como estrategias de mediación pedagógica y de evaluación. *Revista Innova ITFIP*, 6(1), 138–155. <https://doi.org/10.54198/innova06.08>
- Romero Álvarez, Y., de la Ossa Guerra, S., & Buelvas Parra, J. (2021). Las nuevas competencias del administrador de Empresas en Colombia. *Conocimiento Global*, 6(S1), 165–179. <https://doi.org/10.70165/cglobal.v6iS1.138>
- Saz Peñamaría, A., Carrera González, B., Moneo, S., & Sabrià Barnadó, B. (2020). El perfil competencial del profesorado universitario. *Enfoque Disciplinario*, 5(2), 39–53. <https://doi.org/10.70165/enfdis.v5i2.272>
- Suárez, Y. (2020). Proyecto de alfabetización CLEI-1.
- Teberosky, A. (2000). [Referencia citada en el documento original sin título ni datos editoriales completos].
- Tello, C., Correa, A., Alarcón, L., & Otálora, M. (2017). Educación y contexto social.
- UNESCO. (2020). *Global education monitoring report*.