

SED 173.



ALCALDÍA MAYOR
DE BOGOTÁ D. C.
Secretaría
EDUCACIÓN

Volver a la escuela

Incluyendo a las niñas, niños y jóvenes en extraedad escolar

Programa Aceleración y Primeras Letras

en el contexto de una Bogotá sin indiferencia



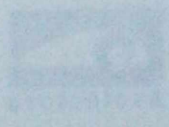
Bogotá *sin indiferencia*

Volver a la escuela

Incluyendo a las niñas, niños y jóvenes en extraedad escolar

Programa
Aceleración
y Primeras Letras

en el contexto de una Bogotá sin indiferencia





**ALCALDÍA MAYOR
DE BOGOTÁ D.C.**

Secretaría
Educación

Luis Eduardo Garzón
Alcalde Mayor de Bogotá DC

Abel Rodríguez Céspedes
Secretario de Educación Distrital

Alejandro Álvarez Gallego
Subsecretario Académico

Isabel Cristina López Díaz
Directora de Gestión Institucional

Nelly Elvira Mosquera Zamudio
Subdirectora de Comunidad Educativa

1ª edición 1500 ejemplares
© Secretaría de Educación del Distrito Capital, Bogotá, 2005
Asolectura

Edición: Babel Libros
Impreso en Colombia por Dirección Gráfica

Secretaría de Educación del Distrito Capital
Avenida El Dorado N° 66-63 Teléfonos: 3241000 Exts. 2009 / 3009 / 4009
www.sedbogota.edu.co



Asolectura

Asolectura
Calle 39 A N° 20-55
Tel 2458495
www.asolectura.org

Volver a la escuela

Incluyendo a las niñas, niños y jóvenes en extraedad escolar

Programa Aceleración y Primeras Letras

en el contexto de una Bogotá sin indiferencia

Proyecto realizado por

Asociación colombiana de lectura y escritura, Asolectura

Grupo de Lenguaje Bacatá

Equipo realizador:

Martha Cárdenas, coordinadora

Ana Cecilia Torres

Balvina Pérez

Carmenza Parra

Celia Matilde Giraldo

Elsy Austin

Gilma Torres

Leonor Rodríguez

María Eugenia Gallego

María Elisa Pinilla

Marlén Rátiva

Martha Lucía Quiroga

Myriam Navas

Myriam Triana

Rosa Helena Rodríguez

Ruby Puerto

Sandra Marcela Castellanos

William de J. Pérez

Silvia Castrillón, Directora Asolectura

Reconocimiento

A las maestras y maestros del *Programa Aceleración y Primeras Letras* que participaron en todo el proceso y cuyo aporte fue definitivo en la elaboración de esta propuesta.

Aidé Esperanza González de Celi Tibabuyes Universal	Bladimir González Murcia Francisco de Paula Santander
Alba Sánchez Patio Bonito I	Blanca Ballesteros Francisco de Paula Santander
Alicia Marcela Contreras Forero El Japón	Blanca Elvira Escobar Brasilia - Bosa
Amanda Pinto Pinto José Antonio Ricaurte- San Carlos	Blanca Gladys Murcia Aldana Ismael Perdomo
Ana Amelia Ladino Francisco de Paula Santander	Blanca Leonor Molina Cuervo Arborizadora Baja
Ana Isabel Martínez La Arabia	Blanca Ligia Gil Chaves Bosanova
Ana María Ramos Luis López de Mesa	Carlos E. Quiroga Marco Tulio Fernández
Ana Milena Morales Ospina Sierra Morena	Carmela del Carmen Torres Nuevo Horizonte
Ana Rosa Pedraza de Hernández San José Norte	Carmenza Calderón Díaz Tibabuyes Universal
Ana Rosalba Clavijo Mora Francisco de Paula Santander	Carmenza Páez Velasco Brasilia - Bosa
Ana Victoria Niño Rincón Luis López de Mesa	Carolina Rocha Paraíso Mirador
Ángela Marcela Torres Bosanova	Cecilia Pineda Riaño Patio Bonito I
Ángela Yolanda Ávila Villamil Bosanova	Clara Aydee Bolívar Sánchez José Joaquín Castro Martínez
Angélica María Benavides Acevedo San Agustín	Clara Teresa Sabogal Nueva Delhi
Aura Elba Acosta Sierra Morena	Claudia Patricia Salazar El Japón
Aura María Bernal San Francisco	Cristina González José Joaquín Castro Martínez
Aura Rosa Camargo Arborizadora Alta	Daízy Jazmín Jara Marín Arborizadora Baja
Bejarano Martínez Nidia Esperanza Arborizadora Baja	Dany Milene Carranza Martín Nuevo Monte Blanco
Belkys Moya Bosanova	Dexi Palacios Arborizadora Baja

Deya Homila Alfonso Ávila San José Norte	Janeth Alcira Palencia Rozo Agustín Nieto Caballero
Diana Astrid Marentes Bosanova	Jennifer Ortiz Paráiso Mirador
Diana Lucía Díaz Confederación Brisas del Diamante	Jhon Carrillo San Francisco
Diana Marcela Barrantes Sierra Morena	Lady Diana Rodríguez Díaz San Bernardino
Diana Parra Rufino José Cuervo	Libia Alicia Delgado Nuevo Horizonte
Dora Esperanza Lesmes Nuevo Monte Blanco	Liliana Rey Díaz Dindalito
Doris Paredes El Japón	Luz Alba Rodríguez Patio Bonito II
Elsa Yolanda Murcia de Celis Patio Bonito II	Luz Amparo Acosta La Toscana
Elsy Consuelo Castro Agustín Nieto Caballero	Luz Dary Marentes Francisco de Paula Santander
Esperanza Castellanos Luis López de Mesa	Luz Marina Daza Bernal Sierra Morena
Fabiola Camargo Brasilia - Bosa	Luz Marina Gutiérrez Niño Patio Bonito II
Fanny Yaneth Rojas G. Luis López de Mesa	Luz Stella Romero Luis López de Mesa
Gilberto Cruz Ismael Perdomo	Marcela Barrera Rafael Uribe Uribe
Gladys Pachón de Plata República de México	Marco A. Parra La Toscana
Gloria Amparo Montenegro Patio Bonito I	María Concepción Hernández Cubillos Nuevo Monte Blanco
Gloria Inés Sarmiento La Toscana	María Cristina Rojas Rafael Uribe Uribe
Gloria Janneth Cárdenas Santander José Félix Restrepo	María Del Pilar Neira Bonilla Instituto de Comercio Manuela Beltrán
Gloria Nancy Romero Confederación Brisas Del Diamante	María Del Pilar Sierra Herrera San Agustín
Gloria Pinto Patio Bonito II	María Doris Hernández de Valencia Integrado La Candelaria
Gloria Yolanda Córdoba José Joaquín Castro Martínez	María Durley Rivera Nueva Delhi
Inés Barrios Sereno Tibabuyes Universal	María Elena Baquero Castillo Ismael Perdomo
Jacqueline Ramírez Martínez Patio Bonito I	María Elisa Delgado Forero Integrado - Fontibón
Jaime Hernando Mejía Cuartas Agustín Fernández	María Emilia Rocha Santamaría Patio Bonito I

María Eugenia Cobos Luis López de Mesa	Rosa Myriam Gómez Vargas Nueva Delhi
María Gloria Blanco Alarcón Patio Bonito II	Saavedra Barreto Magnolia Arborizadora Baja
María Gómez Patio Bonito I	Sandra Liliana Pachón El Japón
Maribel Vargas La Toscana	Sandra María Morales Brasília - Bosa
Mariela Salamanca San Francisco	Sandra Morales Técnico Internacional
Martha Cecilia Díaz República de México	Sonia Salgado Luis López de Mesa
Martha Contreras La Gaitana	Wilson Orlando Suárez Parrado Luis López de Mesa
Martha Lucia Clavijo La Toscana	Yanet González Cárdenas República de México
Matilde Becerra Livia Tabora	Yenifer Rey Henao Carlos Albán Holguín
Mercedes Franco Alba Nuevo Horizonte	Yineth Castrillón Castrillón San Francisco
Miguel Ángel Alvarado Brasília - Bosa	Yolanda Sierra Alemania Solidaria
Mireya Esperanza Sánchez El Japón	Yudith Patricia Poveda Las Violetas
Myriam Gutiérrez Rojas Dindalito	
Nancy Astrid Cepeda Luis López de Mesa	
Nancy Villamizar Francisco de Paula Santander	
Néstor Ovidio Acosta Sierra Morena	
Neyla Alexandra Sandoval República de México	
Nidia Rocío Ladino León San Agustín	
Nohora Constanza González La Toscana	
Olga Lucia Ferreira Alemania Solidaria	
Pasión Adela Niño de Alvarado Brasília - Bosa	
Paula Andrea Rodríguez Blanco José Félix Restrepo	
Romero Acosta Guillermina Santa Inés	

TABLA DE CONTENIDO

PRESENTACIÓN	11
1. MARCO JURÍDICO Y POLÍTICO DEL PROGRAMA DE ACELERACIÓN Y PRIMERAS LETRAS	13
El Plan de Desarrollo de la ciudad y el Plan Sectorial de Educación	13
<i>Quiéreme bien, quiéreme hoy.</i>	
Política por la calidad de vida de las niñas, niños y jóvenes en Bogotá	13
2. UBICACIÓN HISTÓRICA DEL PROGRAMA ACELERACIÓN Y PRIMERAS LETRAS	16
3. ESTADO DE DESARROLLO DEL PROGRAMA	18
3.1. La realidad de las aulas	18
3.2. Aspectos por transformar en el desarrollo del Programa	27
4. AVANZAR EN LA CONSTRUCCIÓN DE UNA PROPUESTA PEDAGÓGICA	32
4.1. El horizonte de sentido	32
4.2. Los propósitos del Programa	32
4.3. Referentes teóricos	33
4.4. Lineamientos para la acción	37
5. FORMACIÓN PARA LA CONVIVENCIA	39
5.1. Favorecer el afecto, la autoestima y el autoconcepto	39
5.2. Formar en valores morales	40
5.3. Construir pactos de convivencia	41
5.4. Asumir una actitud dialógica	41
5.5. Resolver los conflictos de manera pacífica	42
5.6. Promover el aprendizaje cooperativo	42
6. LOS PROYECTOS PEDAGÓGICOS COMO PROPUESTA CURRICULAR DESDE EL LENGUAJE	44
6.1. <i>Pedagogía por proyectos</i>	44
6.2. Lenguaje y pensamiento	47
6.3. Hablar, conversar, escuchar para escribir y leer	49
6.4. Formar lectores autónomos	51
6.5. La escritura como proceso de construcción de significado	56
6.6. Acciones propuestas, vinculadas a las estrategias pedagógicas	62

7. ORGANIZACIÓN DEL PROGRAMA EN LAS	
INSTITUCIONES ESCOLARES	65
7.1. Las y los estudiantes	65
7.2. Las maestras y los maestros	66
7.3. Los espacios y las actividades del Programa	68
ANEXO 1	
“La aparición de una mariposa negra en el aula de clase”	
Una experiencia de proyecto pedagógico	71
ANEXO 2	
Mi experiencia en el Aula de Primeras Letras	73
ANEXO	
Mi experiencia en el Programa Primeras Letras	75
BIBLIOGRAFÍA SUGERIDA	79

PRESENTACIÓN

En nuestra ciudad se juntan y entrelazan todas las problemáticas que atraviesa el país: pobreza extrema, desplazamiento forzado, desempleo, violencia intrafamiliar y social, conflicto armado, trabajo infantil y explotación sexual y laboral, entre otras.

Estas problemáticas generan a las familias más pobres la imposibilidad para acceder al disfrute de sus derechos fundamentales, y a la niñez particularmente, la aleja del lugar y del proceso en el que debe permanecer en las mejores condiciones: el colegio, la educación.

El Plan de Desarrollo “Bogotá sin indiferencia”, el Plan Sectorial de Educación “Bogotá una gran escuela” y la Política Distrital de Infancia y Adolescencia, han colocado como su principal prioridad los niños, las niñas y los jóvenes; ello le implica a la comunidad educativa dedicar todos sus esfuerzos y recursos a hacer realidad su derecho de acceso y permanencia en el ciclo y en la institución educativa.

El Programa “VOLVER A LA ESCUELA”, antes llamado “Aceleración del Aprendizaje y Primeras Letras” es una estrategia puntual y oportuna para abrir las puertas del sistema educativo, haciendo efectivo su derecho a la educación a los niños, niñas y jóvenes en extraedad, que a consecuencia de las problemáticas enunciadas, han tenido que abandonar sus estudios o no han podido comenzarlos.

Durante el semestre pasado se adelantó un proceso de construcción colectiva de unos lineamientos pedagógicos para el Programa, con los profesores y profesoras que participan directamente en él.

Dicho trabajo arrojó elementos suficientes para presentar a la comunidad educativa un primer diagnóstico y algunas recomendaciones generales urgentes, sobre las dificultades y carencias del Programa, así como sobre las condiciones positivas que tendrán que fortalecerse para hacer de él un importante recurso al servicio de la política de inclusión social y de apoyo a la infancia y adolescencia del Distrito, en que venimos empeñados.

Con gran satisfacción y reconocimiento, entregamos hoy a ustedes la elaboración conceptual del proceso, contenida en este texto en el que encontrarán el empeño, saber, experiencia y capacidad de producir propuestas pedagógicas ajustadas a la realidad de los estudiantes que ayudan a formar, de ese significativo grupo de maestras y maestros responsables directos del trabajo en las aulas del Programa; y encontrarán también los aportes de un equipo de docentes expertas en el tema que lo acompañó, lo animó y lo sistematizó.



Este documento debe convertirse en insumo importante para la reorientación, potenciación y fortalecimiento del Programa “Volver a la escuela” en todos los colegios en los que se está implementando.

Sus hallazgos, planteamientos pedagógicos, lineamientos para la acción y reflexiones teóricas generales, deberán iluminar el trabajo y la consolidación de equipos, colectivos e iniciativas innovadoras y enriquecedoras que vayan en la dirección de apoyar de la manera más generosa, profesional y acertada a los niños, niñas y adolescentes que se educan en él.

Para construir una ciudad humana, incluyente y sin indiferencia es indispensable contar con una educación y una escuela que tengan en cuenta las condiciones, necesidades y expectativas de los niños, niñas y jóvenes que la conforman y se ocupen todos los días y en todas sus ejecutorias de que ellos y ellas sean sujetos de derechos, tengan proyectos de vida y aprendan más y mejor.

Abel Rodríguez Céspedes
Secretario de Educación del Distrito

1. MARCO JURÍDICO Y POLÍTICO DEL PROGRAMA DE ACELERACIÓN Y PRIMERAS LETRAS

La Constitución Política de Colombia (1991) y la Ley General de Educación (1994) señalan que la educación es un derecho de la persona y un derecho fundamental de las niñas y niños, y que con ella se busca el acceso al conocimiento, a la ciencia, a la técnica y a los demás bienes y valores de la cultura. Por lo tanto, el Estado debe garantizar el acceso y la permanencia en la escuela, como aspectos fundamentales e irrenunciables de ese derecho.

El Plan de Desarrollo de la ciudad y el Plan Sectorial de Educación

El Plan Sectorial de Educación 2004-2008, *Bogotá: una Gran Escuela*, parte del Eje Social del Plan de Desarrollo, *Bogotá sin Indiferencia*, retoma los principios, estrategias, programas y proyectos que éste propone para **hacer efectivo el derecho a la educación**, con el propósito de “mejorar la calidad de vida, reducir la pobreza y la inequidad, potenciar el desarrollo autónomo, solidario y corresponsable de todas y todos los habitantes de la ciudad en especial de las niñas, niños y jóvenes.”¹

La realización de este propósito enmarca cada uno de los programas y proyectos del Plan Sectorial, entre los cuales el proyecto *Inclusión social y protección a la niñez y la juventud en la escuela* trabaja por una cultura a favor de la infancia que garantice el ejercicio efectivo de sus derechos fundamentales, en especial el derecho a la educación.

Quiéreme bien, quiéreme hoy. Política por la calidad de vida de las niñas, niños y jóvenes en Bogotá

La pretensión de la política de infancia y juventud expresada en el Plan de Desarrollo Distrital 2004-2008, *Bogotá sin Indiferencia: un compromiso social contra la pobreza y la exclusión*, es convocar esfuerzos en torno a mejorar la calidad de vida de las niñas, niños y jóvenes. Una política de gobierno se convierte en una verdadera política pública sólo cuando se logra esta confluencia. Como se señala, *no sólo se trata de pensar en el futuro. Se trata de hacer todo lo posible hoy, “porque la niñez se vive sólo una vez”.* *“Quiéreme bien, quiéreme hoy” es un imperativo, porque todo lo que no les demos o les quitamos hoy, lo perderán para siempre.*

1 Plan Sectorial de Educación 2004-2008, Bogotá: una Gran Escuela. Para que los niños, niñas y jóvenes aprendan más y mejor. Secretaría de Educación del Distrito, Bogotá 2004, p.13.



¿Qué pretende la política de infancia y adolescencia?

Se sueña con las niñas, niños y jóvenes de Bogotá como ciudadanos y ciudadanas sujetos de derechos por igual; reconocidos desde la gestación y a lo largo de su ciclo vital. Niñas, niños y jóvenes que sean y se sientan queridos, seguros de tener su vida protegida, con las oportunidades materiales y sociales requeridas para su pleno desarrollo, actores de ciudadanía en un entorno sustentable y adecuado a sus necesidades.

En consecuencia, esta política hace un llamado para que todas las acciones que se desarrollen, desde las instituciones gubernamentales y no gubernamentales, –entre ellas la escuela–, y desde las demás expresiones de la sociedad civil, acojan los principios de esta política para que se avance en la construcción de un contexto político, social y económico que sea garante de las condiciones materiales y afectivas requeridas para que niñas, niños y jóvenes ejerzan plenamente sus derechos.

Con tal propósito, los ejes estratégicos de la política son: la protección de la vida, la generación de escenarios propicios para el desarrollo y las condiciones para el ejercicio de la ciudadanía por parte de niñas, niños y jóvenes. De estos ejes se desprenden varios componentes en torno a los cuales se organizan las acciones, entre las cuales están: *Niñas, niños y jóvenes a la escuela* y *Adultos al trabajo*.

Dentro de las acciones están: por un lado, la **búsqueda activa** que implica la activación de diferentes estructuras y mecanismos comunitarios e institucionales que se encarguen de identificar a los niños y niñas que se encuentran desescolarizados y/o que están siendo explotados en el trabajo. Y, por otro, la **escolarización, una prioridad**, que busca que las niñas y los niños que tengan más de la edad esperada para el curso al que aspiran o cuyas competencias no alcanzan los mínimos requeridos, cuenten con el apoyo necesario para alcanzarlo.

El *Programa de Aceleración y Primeras Letras* busca hacer realidad las políticas señaladas anteriormente, toda vez que integra a la vida escolar niñas, niños y jóvenes en extraedad, quienes por diversas razones de orden cultural, social y económico nunca han accedido a la escuela o la han abandonado. Igualmente, este Programa reconoce la diversidad, propicia ambientes de aprendizaje e implementa prácticas de enseñanza y planes de estudio que favorecen a esta población estudiantil. Todo esto dentro del propósito de garantizarles el derecho a la educación.

La escuela, entonces, tiene que abrir sus puertas, adaptar sus estructuras y programas a la realidad y a las necesidades de los sujetos principales de la educación: **la niñez y la juventud**. Esto contribuirá seguramente a disminuir el abandono escolar que es aún alto en la ciudad, pues muchas veces la

rigidez y la no pertinencia de los currículos tienden expulsar tempranamente a niñas, niños y jóvenes del sistema educativo hacia el trabajo o la calle.

Atendiendo a estas políticas, en este documento se hacen las siguientes consideraciones:

- ✓ Las niñas, niños y jóvenes del Programa son sujetos de derecho, por lo cual la escuela debe generar, acondicionar y promover espacios para su pleno ejercicio, teniendo presente lo señalado por la Constitución Política: “Los derechos de los niños prevalecen sobre los derechos de los demás”².
- ✓ Las maestras y los maestros como sujetos sociales, son los responsables de la educación de las niñas, niños y jóvenes. Ellos, como sujetos de derecho, vuelven sujeto al otro y adquieren un compromiso con los más vulnerables. Con su saber, experiencia y compromiso hacen posible que las niñas, niños y jóvenes del Programa disfruten del derecho a la educación, construyan un proyecto de vida y se interesen por el conocimiento.

2 Constitución Política de Colombia, art. 44.



2. UBICACIÓN HISTÓRICA DEL PROGRAMA DE ACELERACIÓN Y PRIMERAS LETRAS

En 1999, la Secretaría de Educación del Distrito, al analizar la información sobre abandono escolar, reprobación y repitencia en la educación básica primaria de Bogotá, encontró un alto número de estudiantes con edades que superaban en varios años a las correspondientes al grado que cursaban, es decir, se encontraban en extraedad. Razón por la cual, decidió atender de manera especial estos casos ofreciéndoles otra opción educativa. Convocó también a quienes no habían terminado la primaria y no estuviesen en el sistema educativo para garantizarles el acceso a la educación.

Para ello contó con el apoyo de dos cajas de compensación familiar que desarrollaron dos experiencias diferentes y atendieron a 350 niños de extraedad. Su propósito era ofrecer a las niñas, niños y jóvenes en esta situación la posibilidad de nivelar en un año toda la educación básica primaria. Estas experiencias permitieron concluir que era necesario ofrecer un programa más sistemático, de mayor cobertura, que contara con materiales de apoyo y ofreciera la formación necesaria de recursos humanos.

Por esta razón, la Secretaría de Educación decidió participar en la implementación del “Programa de Aceleración del Aprendizaje”, propuesto por el Ministerio de Educación Nacional. Este programa –adaptación al contexto colombiano del Programa de Aceleración que se ofrece actualmente en Brasil–, permite a las niñas y niños en situación de extraedad, que no han terminado la primaria, culminarla en un año.

Al iniciar la implementación de este programa en el Distrito Capital de Bogotá, ingresaron a las aulas niñas, niños y jóvenes que no sabían leer y escribir, factor que impedía el desarrollo de la metodología propuesta por el programa. Por tal motivo fue necesario buscar una estrategia de atención similar en el aprendizaje de estas competencias básicas.

Durante el año 2002 se inició el proceso con el apoyo del módulo inicial *Nivelémonos para despegar hacia el éxito*, con el cual se buscaba iniciar y adelantar a los estudiantes en los procesos de lectura, escritura y conocimiento matemático, indispensables para comprender y desarrollar los siete módulos de trabajo que conforman el *Programa de Aceleración del Aprendizaje*. El énfasis del módulo de lenguaje está dado en la lectura de oraciones y textos con sentido completo con el fin de desarrollar en los estudiantes la comprensión lectora, invitándolos a escribir primero con el apoyo de la maestra o maestro, luego con el apoyo de los compañeros y de manera gradual, a producir textos por cuenta propia. En el área de matemáticas el énfasis se da en la estructura del sistema decimal de numeración con el fin de lograr

un primer nivel de comprensión racional de dicha estructura, especialmente en lo que tiene que ver con conceptos de decena y centena.

El módulo inicial no tiene un tiempo límite de desarrollo, ya que va ligado al ritmo individual de cada estudiante y al conocimiento previo en cada una de las áreas. Se evidenció que el módulo era particularmente útil con las niñas, niños y jóvenes que en alguna oportunidad habían tenido un acercamiento a los aprendizajes referidos aún si éstos habían sido olvidados por falta de uso. En el caso de los chicos que nunca habían tenido acercamiento a dicho aprendizaje el proceso fue muy lento, lo que llevó a un inicio tardío en el *Programa de Aceleración del Aprendizaje*, sin llegar a finalizarlo porque eran promovidos al aula regular.

Al finalizar el año académico, estos estudiantes eran promovidos según sus avances al grado pertinente en básica primaria, pero con la connotación de que continuaban estando en extraedad, situación por la cual el sistema de matrícula los asignaba nuevamente a aulas de Aceleración, causando repitencia.

En el año 2003, se vio la necesidad de adoptar un método específico para las aulas conformadas por estos estudiantes que no sabían leer y escribir. En un marco referencial y operativo similar al ofrecido en el *Programa de Aceleración del Aprendizaje*. Se ofreció el *Programa Letras y Nociones de Matemáticas*. La propuesta plantea una *Estrategia Global de Aplicación del Programa* que propone a su vez dos estrategias paralelas:

1. Promover la producción permanente de textos escritos a partir de situaciones y coyunturas significativas.
2. Aplicar, de manera complementaria, un conjunto de prácticas didácticas específicas para avanzar en los aspectos formales de la escritura.

El programa recibió el nombre de Método Negret y tiene el propósito de llevar a las niñas y niños por “una peculiar forma de escritura que tiene ya un código estructurado denominado ‘escritura silábica vocálica’”³. En las matemáticas se trabaja la lógica matemática.

En el recuento de su experiencia, algunas maestras y maestros manifestaron que trabajan con este método porque recibieron “la capacitación y las cartillas para cada uno de las niñas y niños; que les ha dado resultado y se sienten muy satisfechas por los aportes del mismo”. Sin embargo, otro grupo de educadoras señaló no compartir el enfoque de las cartillas y decidieron implementar su propia propuesta.

3 Herramientas y Gestión y Secretaría de Educación del Distrito (2003). *Programa Primeras Letras y Nociones de Matemáticas*.



3. ESTADO DE DESARROLLO DEL PROGRAMA

Durante el segundo semestre de 2004, en el marco del Plan Sectorial de Educación 2004-2008, *Bogotá: una Gran Escuela*, y en especial, del proyecto *Inclusión social y protección a la niñez y juventud en la escuela*, la Secretaría de Educación Distrital, con el apoyo de Asolectura - Grupo de Lenguaje Bacatá, adelantó el proceso de conocimiento del estado de desarrollo del *Programa de Aceleración y Primeras Letras* y elaboró una propuesta que reconoce y tiene en consideración el saber, las experiencias y las propuestas pedagógicas desarrolladas por las maestras y maestros. También se realizó un proceso de formación.

En el año 2004 hicieron parte del Programa 155 aulas, de las cuales 110 eran de Aceleración y 45 de Primeras Letras. Estaban distribuidas en dieciocho localidades de la ciudad, contando con el mayor número las localidades 8 Kennedy, 4 San Cristóbal y 19 Ciudad Bolívar. Estaban organizadas en cuatro jornadas: mañana, tarde, vespertina (lunes a viernes de 6 p.m. a 9 p.m. y sábados de 8 a.m. a 5 p.m.) y fines de semana (sábados - domingos).

La mirada sobre el desarrollo del Programa en los cinco años de existencia, se efectuó mediante tres estrategias:

- ✓ **Talleres:** en los cuales se logró un intercambio de experiencias y de saberes, que permitió construir nuevas miradas y sentires en relación con la escuela, la pedagogía, la lectura y la escritura, el rol de las maestras y maestros así como de las niñas y niños.
- ✓ **Encuentros:** para el seguimiento y acompañamiento del trabajo de aula, reunieron a maestras y maestros de una o varias localidades donde existe el Programa.
- ✓ **Visitas a las instituciones educativas:** para apoyar a las maestras y maestros frente a sus necesidades específicas de aula. También se realizaron reuniones con directivos docentes, entrevistas con educadoras, se recogieron algunos testimonios escritos y se hicieron registros fotográficos y audiovisuales de maestras, maestros, estudiantes y aulas.

3.1. La realidad de las aulas

3.1.1. Las niñas, niños y jóvenes del Programa

En el año 2004, el *Programa de Aceleración y Primeras Letras* contó con un número aproximado de 4.000 niñas, niños y jóvenes en sus aulas. A partir de los reportes entregados (117 aulas) la distribución por edades es la siguiente:

- ✓ 7-8 años (0,9%)
- ✓ 9-11 años (36,7%)
- ✓ 12-14 años (51,7%)
- ✓ 15-17 años (10,7%)

De esta población el 58,4% son niños o jóvenes hombres y el 41,6% son niñas o jóvenes mujeres. ⁴

Caracterización desde lo socio-afectivo

Las maestras y maestros del Programa reconocen las diferencias en sus estudiantes, sin embargo, desde lo socio-afectivo generalizan aspectos como la baja autoestima con la que la mayoría de ellos llega a la escuela:

Los niños tenían su autoestima muy baja, esto hacia que se vieran muy retraídos a la hora de poner atención en las actividades escolares.

Falta confianza para expresarse, en forma general.

Se burlan de lo que expresan sus compañeros, evaden preguntas, temen ser cuestionados y como mecanismo de defensa, se aíslan.

La mayoría son niños y jóvenes, cuentan que por ser grandes y no estar en bachillerato sienten vergüenza con los compañeros.

Pero también hay casos en los que el trabajo tiene un valor especial para los estudiantes:

Algunos manifiestan seguridad en sí mismos. Otros se sienten importantes por ganar dinero: "Ayer vendí corotos y gané para la comida, compré un pollo y lo llevé a la casa".

• La agresividad es otra constante en la caracterización

Un buen número de maestras y maestros consideran que algunos de las niñas, niños y jóvenes de sus aulas son agresivos, tienen poco manejo de la norma escolar y presentan poco interés por el estudio y el aprendizaje. El *recelo* para comunicarse con el adulto es una característica planteada por algunas de las maestras y maestros de las aulas de Aceleración. Recelo e introversión que genera gran dificultad para la relación maestro-estudiante:

El aula de aceleración es muy heterogénea, los compañeros de aula (regular) escogían a los más indisciplinados, a los inmanejables y los enviaban, como quien dice: Lo que no me sirve va para allá.

El nivel de agresividad era alto, tanto en niños como en niñas y su vocabulario era bastante vulgar.

Tienen una gran dificultad para comunicarse; entrar en su mundo no es fácil ya que la mayoría son introvertidos y prevenidos con la gente.

⁴ Estos porcentajes sólo tienen en cuenta 2.659 niñas, niños y jóvenes.



Sin embargo, los educadores de Primeras Letras consideran que las niñas y niños de menor edad son menos agresivos y presentan mayor interés por el estudio.

Por otra parte reconocen que muchos de ellos son alegres, solidarios, que conocen mucho de la vida y que tienen un saber acumulado. *Pero también en sus rostros algunos muestran tristeza*, dice una maestra.

Son muy afectivos con los docentes, responden al trato dado, demarcan muy bien su territorio, son participativos y coherentes, creen en su maestro, son niños con vivencias enriquecedoras.

- **Las niñas en el aula de Aceleración**

En las aulas de Aceleración se plantea como una gran preocupación la necesidad de una atención adecuada para las niñas preadolescentes que requieren de orientación en su vida sexual, además, porque en algunos casos están en situación de riesgo de abuso sexual o embarazo precoz:

Algunas niñas se enfrentan a ser madres a edad temprana, en general terminan el año escolar, pero no continúan con sus estudios.

Las niñas de 12 y 15 años son enamoradizas, les gusta llamar la atención, son colaboradoras, vanidosas, alegres, cariñosas, algunas trabajan como empleadas domésticas, muchas han sido violadas, maltratadas física y psicológicamente.

Esta situación nos plantea que en el Programa y en la institución hay necesidad, no sólo de buscar apoyo terapéutico de otras instituciones, sino de fortalecer y poner en marcha en la escuela proyectos de prevención y educación sexual, o de género.

- **Grupos específicos en las aulas**

Se pueden señalar grupos específicos de niñas, niños y jóvenes del Programa:

Las niñas, niños y jóvenes repitentes y sin una adecuada apropiación de la lengua escrita

Un buen número de los estudiantes que conforman la población estudiantil del Programa se encontraban en el aula regular y por tener uno, dos o tres años de extraedad, sin haber accedido a la lectura y la escritura, fueron reubicados en el aula de Primeras Letras de la misma institución. Estas decisiones exigen antes de remitirlos a algún programa escolar o extraescolar una reflexión de la escuela sobre varios aspectos:

- ✓ Los criterios de ubicación en estas aulas y su pertinencia.

- ✓ Los apoyos que hasta el momento estos niños o niñas han tenido y si aún el aula en la que se encuentran puede hacer algo para desarrollar al máximo sus capacidades.
- ✓ Las implicaciones de tipo pedagógico, psicológico y social que tienen, para las niñas y los niños, estas reubicaciones en relación con su autoimagen y su autoestima y en su proceso de aprendizaje.

Las compañeras nos envían a los niños problemáticos, los que ellas no se aguantan, ven el aula (de Aceleración) como un escampadero y no como la oportunidad que tienen las niñas y niños que no han podido estudiar.

Unos estudiantes cursaban tercero y cuarto grado en el aula regular y por no saber leer y escribir bien fueron remitidos al Programa.

Las niñas, niños y jóvenes con necesidades educativas especiales

Al Programa se han remitido algunas niñas, niños y jóvenes con necesidades educativas especiales transitorias (problemas de comportamiento y de aprendizaje) y permanentes, *aún existiendo en la misma institución programas y aulas especializadas para estas niñas y niños*, como lo dice una educadora.

Las niñas, niños y jóvenes en el rol de adulto trabajador

Un número representativo de niñas, niños y jóvenes trabaja como recicladores, vendedores de dulces en la calle o limpiando vidrios de los carros. Una gran mayoría asume el cuidado de sus hermanos menores y los oficios de la casa. Esto tiene una incidencia en la vida escolar, por un lado *faltan mucho a la escuela porque tienen que trabajar*, como lo señalan algunas de las profesoras, además *no tienen tiempo para realizar las tareas escolares*.

Algunos niñas, niños y jóvenes toman decisiones sobre el manejo del dinero, la mayoría para ayudar en la casa. Estos ingresos en ocasiones sólo alcanzan para arriendos y servicios, por lo tanto, tienen que sobrevivir con escasos y poco nutritivos alimentos tal como lo expresan unos chicos:

Hoy no había ni para aguadepanela.

No voy a la casa, no hay almuerzo.

La plata solo alcanza para los recibos.

En ocasiones, algunos utilizan el dinero para consumir, desde muy temprana edad, cigarrillos, licor o psicoactivos.

Las niñas, niños y jóvenes desplazados por la violencia

Algunos estudiantes proceden de zonas de conflicto y son víctimas de la violencia social. Una maestra señala: *Vienen en calidad de desplazados o de*



amenazados. Generalmente tienen miedo, son introvertidos, no quieren hablar de ellos ni de sus familias:

Es más fácil conocerlos, conversar con ellos y sus familias en forma personalizada.

Muchos de ellos requieren vinculación y apoyo en los programas atención a poblaciones desplazadas, sobre todo apoyo terapéutico.

Las niñas, niños y jóvenes con experiencia en la calle

Un número representativo de niñas, niños y jóvenes han vivido la experiencia de la calle. Esto les ha dado el manejo de otras reglas y códigos, por ejemplo, frente a situaciones difíciles saben tomar decisiones rápidas; se resisten y cuestionan las decisiones de los adultos; algunos acuden al robo como forma de supervivencia; un buen número defiende a los compañeros de su grupo, generalmente con agresión verbal y/o física. En general, esto dificulta un poco el trabajo de socialización y reconocimiento de la norma escolar. Algunas maestras y maestros han iniciado un trabajo sobre manejo de normas, pero es necesario fortalecer este proceso en el Programa con la formulación e implementación de una propuesta de convivencia dentro del contexto institucional.

Caracterización de las niñas, niños y jóvenes desde el aprendizaje y la diversidad

Algunas maestras y maestros reconocen la motivación y las expectativas de sus estudiantes por aprender, la rapidez con que se apropian del conocimiento y la capacidad para exponer de manera verbal sus saberes y sus dudas. Otras, valoran la importancia de sus vivencias, sus conocimientos previos y su curiosidad e interés en áreas como informática, educación física, educación artística, musical y trabajo manual. Otras, dicen que los chicos ven la escuela como espacio de esparcimiento.

Pese a la situación económica tan difícil, los escolares llegan a sus instituciones con gran deseo de salir adelante con su estudio, de aprender lo básico.

Por otro lado, un gran número de estudiantes se caracteriza por manifestar miedo de comunicar sus conocimientos, de expresar lo que son y lo que sienten; otros, por los niveles de distracción, la falta de motivación o el miedo al error; otros, por su poco interés de seguir en la escuela. También las maestras y maestros señalan que algunos se van porque tienen que trabajar.

3.1.2. Las maestras y los maestros del Programa

En la actualidad se encuentran vinculados al Programa de Primeras Letras 45 maestras y maestros de los cuales 33 son provisionales y 12 de planta de la Secretaría de Educación. La gran mayoría lleva dos años de vinculación al Programa.

Las maestras y maestros vinculados a las aulas de Aceleración son 110 en las cuatros jornadas: mañana, tarde, fines de semana y vespertina, siendo esta última la que tiene más aulas. De estos sólo 98 llenaron la encuesta inicial en la cual se registra que 70 son provisionales y 28 en propiedad.

Casi todas las maestras y maestros del Programa ingresaron por vinculación directa con la Secretaría de Educación, como resultado de un proceso de selección de hojas de vida radicadas en la Oficina de Personal, unos pocos fueron vinculados por el CADEL o por el rector. Casi todos los de planta se vincularon por solicitud propia, sólo dos fueron trasladados por necesidad del servicio. La mayoría recibió capacitación al iniciar el Programa.

En general, casi todos manifiestan querer continuar en el Programa por diversas razones: algunos reconocen que es una muy buena propuesta pedagógica para ayudar a los estudiantes que han salido del aula regular; otros lo ven como un reto personal y profesional; otros por la metodología de integración de las áreas, y otros pocos porque les gusta la población con la que se trabaja.

Se podría decir que la mayoría son maestras y maestros comprometidos con el Programa, reconocen sus bondades, asumen una actitud positiva, hablan muy bien de sus escolares presentándolos, como dice una profesora:

Chicos muy pilos, inteligentes, con muchas capacidades a quienes hay que ganárselos mediante el diálogo y las buenas relaciones, convirtiéndose en sus amigos para poder trabajar con ellos.

Son maestras y maestros con muchos deseos de sacar adelante sus grupos, tanto en lo académico como en su comportamiento, para lo cual han acudido a diversas estrategias que les permitan conquistar el corazón de estos jóvenes, algunos resentidos con sus familias y la sociedad, incluyendo sus primeros docentes:

Lo vital para mí, es que al niño(a) le guste venir se sienta amado(a), creándoles un ambiente acogedor, pues los niños y niñas vienen con bastante desatención y desafecto.

Pienso que los niños y niñas deben aprender para aprender a pensar, para seguir instrucciones, aprender un poema, comprender un problema, acceder a la información que nos proporciona el contexto del colegio y lo cotidiano.



Por otro lado, hay algunas maestras y maestros no interesados en el Programa, que sienten malestar ante al grupo de estudiantes y cuyo compromiso frente a su formación moral e intelectual es escaso. En algunos casos este malestar se relaciona con la razón por la cual prefirieron vincularse al Programa, por ejemplo: por la facilidad de la jornada escolar (vespertina) o porque en las aulas hay un menor número de niñas, niños y jóvenes (25) frente a los 40 del aula regular.

3.1.3. Cómo se viven los procesos de enseñanza y aprendizaje del lenguaje

Es ya reconocido por la comunidad pedagógica que, teniendo en cuenta los sujetos involucrados, la enseñanza y el aprendizaje son procesos distintos, pues no siempre lo que enseña el sujeto maestro es lo que aprende el sujeto estudiante. Sin embargo, para la mirada exploratoria del aula, estos dos procesos son puestos en relación en cuanto favorecen o no el ambiente de aprendizaje. Este ambiente de aprendizaje tiene que ver con el saber que las maestras y maestros han logrado construir a lo largo de su desempeño profesional y desde su corta o larga experiencia con el Programa, pues este saber es el que ha orientado sus prácticas pedagógicas y ha definido unas formas de enseñanza.

- **Aulas de Primeras Letras**

En todas las maestras y maestros del Programa Primeras Letras es evidente una gran preocupación porque las niñas y niños aprendan a leer y a escribir, más cuando éstos han vivido una situación crítica frente a la lengua escrita. Esta preocupación se expresa, en primera instancia, frente a la falta de interés de las niñas y niños, la poca comprensión lectora, la falta de apoyo de la familia, la timidez de los estudiantes y los problemas formales de la lectura y la escritura (caligrafía, ortografía, entonación etc.).

En busca de soluciones y desde su saber, las maestras y maestros han optado por una práctica pedagógica especial. Se podrían mencionar dos clases de prácticas pedagógicas bien demarcadas que definen los ambientes de aprendizaje, en especial el de la escritura:

Práctica referida al método. Elegida por la gran mayoría de las maestras y los maestros. Unos cuantos manifiestan que trabajan con el *Método Negret* porque recibieron la capacitación y las cartillas y se sienten muy satisfechos al ver resultados. Otros, utilizan la combinación de los métodos *Silábico* y *Fonético*, para ello se apoyan en las planas y la copia para afianzar el aprendizaje del código alfabético. Otros pocos, optan por métodos diferentes, como el *Método Precoz*, el *Método subjetivo de la lengua* o combinan estrategias de un método y otro, esperando ver mejores resultados.

En general, estas prácticas pedagógicas dan mucha importancia a los **aspectos visuales de la escritura** como son: la ortografía, el manejo del renglón, la caligrafía y la dislexia:

Los trazos aún no son bien definidos, no separan bien las palabras, hay muchas deficiencias en ortografía, algunos copian muy despacio.

Mala caligrafía.

Falta motricidad fina, no permite que tenga buena "escritura".

En la escritura: invierten, fraccionan, omiten sílabas, copian textos completos.

Hay silabeo, dislexia, disgrafía.

Si bien estos aspectos son importantes, requieren que la maestra o maestro les de una justa medida y no los sobredimensione frente a otros, de igual o mayor importancia, que requieren ser analizados a la luz de los aprendizajes de los estudiantes y de las formas como las maestras y maestros proponen alternativas de construcción de la lengua escrita.

Práctica referida a la experiencia. Hay algunas maestras y maestros que tienen otras concepciones pedagógicas respecto al lenguaje, a la lectura y a la escritura, sin embargo, ante la presión que el tiempo, los compañeros y los padres y madres de familia ejercen sobre su trabajo, sienten temor y optan por no arriesgarse plenamente con ellas. No sienten aún la suficiente seguridad de que estas nuevas concepciones sean garantía para que en el transcurso del año, la niña o niño adquiera los códigos alfabéticos y lea y escriba bien, requisito indispensable para la promoción al aula de Aceleración. Por tanto, continúan realizando prácticas en las cuales intercalan procesos lectores y escritores con planas de letras y combinaciones, silabeo o dictados. Esto, en general, se explica por la tendencia a reproducir las formas de enseñanza con las cuales las mismas maestras y maestros aprendieron y no como la escuela normal o la universidad les enseñó.

También hay un número muy reducido de maestras y maestros que, superando el temor, desarrollan formas de enseñanza centradas en la creación de ambientes facilitadores del proceso lector y escritor de sus estudiantes. Reconocen los "errores constructivos" por los que pasan inevitablemente los aprendices de la lengua escrita, le dan la importancia a la lectura y la escritura como instrumentos de pensamiento, comunicación, expresión y disfrute estético, para lo cual realizan salidas pedagógicas, visitas a museos, ven cine y televisión, comprometiendo a instituciones locales y distritales en el apoyo a sus iniciativas.

- **Aulas de Aceleración**

El saber que ha orientado la práctica, de una buena parte de las maestras y maestros de Aceleración, se ha construido durante su permanencia



en el Programa y está referido al trabajo con los módulos (8 módulos entregados a cada estudiante), su énfasis está más en la didáctica que en lo pedagógico y lo disciplinar. Sin embargo, en el transcurso de los cinco años que lleva el Programa, este saber, referido al trabajo con los módulos, ha tomado varios matices en sus prácticas pedagógicas:

- ✓ Algunos se han **distanciado de los módulos** y sin dejarlos de utilizar han redimensionado su trabajo en el aula buscando otras alternativas, como recrear las actividades propuestas y generar otros ambientes de aprendizaje centrados en la expresión corporal, las artes, los mapas mentales, entre otros.
- ✓ Otros se **han independizado de los módulos** asumiendo una mirada crítica. Trabajan estrategias como la pedagogía por proyectos, hacen salidas pedagógicas, integran la emisora a su programa, realizan talleres en los cuales las niñas, niños y jóvenes:

Inventan cuentos, fábulas, leyendas. Dan diferentes finales a los cuentos o envían cartas, elaboran un diario, rotan un cuaderno viajero, entre otras acciones.

- ✓ Por otro lado, una buen número de las maestras y maestros reconocen en los **módulos una herramienta fundamental** para su trabajo, por lo tanto, orientan su labor al buen desarrollo de los mismos y no conciben el Programa sin su uso diario. Algunos argumentan que es el único texto que las niñas, niños y jóvenes del Programa tienen para trabajar, pues en su gran mayoría son de muy bajos recursos económicos.

Vivencias de lectura

Para enfrentar las preocupaciones acerca de la lectura: poco interés y falta de comprensión, muchas maestras y maestros se valen de estrategias para promoverla, como:

- ✓ Una hora de lectura diaria evaluativa, tanto de cuentos como del periódico, de tiras cómicas o pensamientos para la reflexión.
- ✓ Lectura de imágenes, gráficas, íconos, símbolos y señales.
- ✓ Lectura de situaciones cotidianas del entorno, lectura corporal y de canciones.

Otras maestras y maestros lo hacen con menos periodicidad o muy pocas veces. En algunas aulas de Aceleración la lectura se reduce a los módulos, es decir, en función de realizar la tarea, no despertando el interés y el disfrute de los libros.

3.2. Aspectos por transformar en el desarrollo del Programa

Desde sus inicios, hace cinco años, el *Programa de Aceleración y Primeras Letras* ha logrado crecer tanto en número de estudiantes como de instituciones que aceptan vincularse a él. Igualmente, la Secretaría de Educación ha nombrado las maestras y maestros requeridos. También, como lo hemos señalado en el capítulo anterior, hay avances en el desarrollo de las prácticas pedagógicas de los educadores.

Sin embargo, todavía se evidencian aspectos que deben ser intervenidos, ya se por parte de la Secretaría de Educación, de la institucional o del aula, para que el Programa logre mejores desarrollos. A continuación se señalan algunos del nivel institucional y familiar, del proyecto curricular y de las prácticas de enseñanza.

3.2.1. En el nivel institucional

- **Conocimiento y apropiación del Programa**

La mayor dificultad tiene que ver con el poco conocimiento y apropiación del Programa por parte de directivas, maestras y maestros, en especial, de quienes están en las instituciones donde se realiza el Programa. Entre las razones para ello están, en primera instancia, la poca difusión y divulgación de los propósitos y acciones del Programa y enseguida el no reconocimiento de las problemáticas educativas de esta población escolar.

- **Requisitos de ingreso**

A pesar de las orientaciones del Ministerio y la Secretaría de Educación para la asignación de cupos en el *Programa de Aceleración y Primeras Letras*, algunas instituciones escolares no han asumido los criterios establecidos, por eso se encuentran en algunas aulas:

- ✓ Niñas y niños de 7 y 8 años que deberían estar cursando su primero de primaria en el aula regular.
- ✓ Niñas y niños en discapacidad.
- ✓ Niñas, niños y jóvenes que no tenían “buen rendimiento académico y eran indisciplinados” en las aulas regulares.

- **Apoyo institucional**

El apoyo al Programa no es evidente en la mayoría de instituciones. Algunas veces las maestras y maestros de estas aulas se sienten aislados.

Muchos directivos y maestros no logran entender que somos maestros como ellos, no valoran ni quieren el Programa.



A algunos les ha tocado ir ganándose los espacios institucionales, pues en buena parte, el apoyo se limita a facilitar los espacios y los materiales, pero no hay una integración al P.E.I. Ni

a las actividades que se desarrollan en la escuela. Sólo en pocos casos se logra la integración del Programa a la vida institucional.

- **Apoyo profesional**

La gran mayoría de las maestras y maestros manifiestan no contar con el apoyo de Orientación Escolar requerido para esta población, el cual sería de gran ayuda para enfrentar los diversos problemas de los estudiantes. De igual forma, se requiere formalizar el apoyo con otras instituciones que asumen la prevención y el tratamiento de problemáticas sociales, psicológicas y de salud.

3.2.2. En la convivencia

- **Por parte de la institución escolar**

Es común encontrar en las instituciones donde se realiza el Programa posturas discriminatorias y excluyentes por parte de algunos educadores y estudiantes de las aulas regulares. Las niñas, niños y jóvenes del Programa son discriminados por tener dificultad para acatar las normas escolares, por ser repitentes de varios cursos, por ser grandes y no estar en el curso académico adecuado, por no tener uniforme.

Nos ven como "bichos raros" cuidan que los niños no les dañen nada.

Con frecuencia son señalados con etiquetas que tienen alta carga de discriminación y, en muchas ocasiones, se les imputan faltas que no han cometido, por ejemplo, los daños que ocurren en los muebles o instalaciones de la institución.

- **Por parte de las y los estudiantes del Programa**

Las características de la población de estudiantes, ya mencionadas, hacen que los grupos sean muy heterogéneos y requieran de un trato especial por parte de maestras y maestros, quienes cotidianamente tienen que enfrentar problemas de convivencia para poder generar ambientes de aprendizaje. El poco reconocimiento y compromiso con las normas de convivencia y de respeto mutuo, en especial con sus compañeros, es una de las mayores dificultades de estas aulas. A ello se suma, en ocasiones, la agresión física y verbal, como forma de enfrentar los conflictos por parte de algunos estudiantes. Las niñas, niños y jóvenes en situación de desplazamiento, con su miedo a hablar y a relacionarse con los demás, requieren apoyo y vinculación a pro-

gramas terapéuticos. Así como lo requieren los jóvenes que consumen alcohol y drogas.

3.2.3. En la enseñanza y aprendizaje del lenguaje

Las preocupaciones que manifiestan maestras y maestros sobre la adquisición y desarrollo de la lengua escrita por parte de las niñas, niños y jóvenes del Programa ponen en evidencia aspectos críticos en la enseñanza del lenguaje, que deben ser transformados para lograr mejores resultados en los procesos de aprendizaje de todas las áreas del conocimiento. Estos aspectos tiene que ver con:

- **Las concepciones sobre la enseñanza de la lectura**

Muchos educadores, consideran que el significado está dentro del texto y que el lector, en este caso el estudiante, cumple un papel pasivo en el proceso de leer, por eso siempre le piden la interpretación que las maestras y los maestros tienen del texto, que es una lectura literal y no inferencial. Esto en nada contribuye a la formación de lectores autónomos e interesados por la lectura.

Nuestras escuelas, en todos sus niveles, han creído que su obligación es impulsar exclusivamente el estudio y no la formación de lectores. Por eso tantos alumnos y tantos maestros son tan malos lectores.⁵

- **La falta de interés y de gusto por la lectura y la escritura de las maestras y maestros**

Porque quienes no tienen interés y gusto por ellas difícilmente podrán desarrollarlos en sus estudiantes.

- **Los temores frente a su proceso escritor**

Expresados por maestras y maestros, resultado de sus propias experiencias negativas y frustrantes, lo que muchas veces se refleja en sus dificultades para acompañar la escritura de sus estudiantes.

- **La desactualización de sus saberes en otras áreas del conocimiento**

Una de las mayores preocupaciones de las maestras y maestros del Programa tiene que ver con la necesidad de actualizar sus saberes en otras áreas del conocimiento, en especial de las matemáticas.

5 Garrido, Felipe (2002). "Estudio versus lectura", En: *Lecturas sobre Lecturas N° 1*, México coedición Colombia: Asolectura/Conaculta, p. 51.



3.2.4. En la evaluación y promoción de los estudiantes al aula regular

Los educadores manifiestan gran preocupación por la poca claridad en los criterios de evaluación y promoción de sus estudiantes, en especial cuando se da el paso al aula regular de secundaria. Para esta promoción se ha dado un marcado énfasis en los contenidos exigidos en las diversas áreas, dejando de lado el desarrollo afectivo y emocional de las niñas, niños y jóvenes del Programa, una de las dimensiones que más trabajo requiere y que es la que más contribuye a que se mantengan en el sistema escolar.

3.2.5. En la integración al aula regular

También es motivo de preocupación la integración al aula regular, pues un alto porcentaje abandona nuevamente la escuela. Ello se debe en buena parte a que los criterios de trabajo pedagógico y de convivencia cambian radicalmente cuando se llega a las aulas de secundaria, evidenciando la desarticulación que el *Programa de Aceleración y Primeras Letras* ha tenido del resto de la institución escolar. En algunas instituciones se promueven aulas paralelas con sólo estudiantes de Aceleración, no solo en básica primaria sino en secundaria, generando con ello mayor exclusión de los estudiantes que bajo esta modalidad nunca llegarán a integrarse al aula regular. Los educadores solicitan que se establezcan políticas claras para que el trabajo de inclusión realizado por el Programa no se pierda.

No vuelvo a pisar una escuela, con usted aprendí lo que tenía que aprender: leer y escribir, dice una niña.

Me pregunto ¿Qué está fallando? ¿Por qué niños que se están recuperando, se pierden en el proceso?, dice una maestra.

3.2.6. La familia

- **El ambiente familiar**

Se ha observado que en el ambiente familiar de las niñas, niños y jóvenes del Programa está marcado por el analfabetismo de la madre y/o el padre o la persona que vive con ellos, por una marcada ausencia familiar y por el poco interés y colaboración en el trabajo escolar. Si bien todo esto hace que no sea una situación ideal, la responsabilidad de la escuela es formar, a pesar de las condiciones de las familias, niñas, niños y jóvenes interesados por el conocimiento, lectores y productores de textos. No se puede asumir la posición determinista de algunos que afirman la imposibilidad del aprendizaje de niñas, niños y jóvenes que provienen de estas familias, pues una postura como ésta los condena definitivamente a no aprender a leer y a escribir.

Las dificultades son debidas a su pobre ambiente cultural, que hacen a su vez que su léxico y sus expectativas por mejorar su lenguaje sean pocas.

- **La movilidad de la población**

Anualmente los educadores registran un buen número de niñas, niños y jóvenes que se van del aula y otros tantos que llegan. En el año 2004 se registró un abandono escolar del 12,6% y el motivo más frecuente fue el cambio de domicilio a otra localidad o a otra ciudad. Otros factores fueron la falta de recursos económicos de la familia que impiden el desplazamiento y la alimentación; la remisión a hogares de Bienestar Familiar como medida de protección; el regreso al pandillismo, al trabajo en la calle y/o a la drogadicción. Algunas niñas optaron para irse con su pareja.



4. AVANZAR EN LA CONSTRUCCIÓN DE UNA PROPUESTA PEDAGÓGICA

4.1. El horizonte de sentido

A pesar de la situación de crisis que viven las niñas, los niños y jóvenes extraedad, fruto de los difíciles ambientes sociales, culturales y económicos a los que se han visto sometidos, se considera que el *Programa de Aceleración del Aprendizaje y Primeras Letras* les permite constituirse como sujetos que construyen un proyecto de vida y se integran como ciudadanas y ciudadanos plenos de derechos y deberes en un medio social y cultural. Además se constituye en un espacio para recuperar los derechos a la educación, a la atención y al buen trato.

Para hacer realidad estos propósitos, se requiere partir del desarrollo actual del Programa y proyectarlo hacia el futuro. Por tanto, es necesario tener un horizonte de sentido en el trabajo pedagógico, que permita ver con claridad qué es lo que se quiere, para dónde se va, cuáles son los principios que orientan el trabajo pedagógico y qué estrategias se deben adoptar para alcanzar los propósitos establecidos.

El horizonte de sentido del Programa de Aceleración y Primeras Letras es la inclusión y la permanencia de las niñas, niños y jóvenes en situación de extraedad que por diferentes razones no han podido acceder al sistema educativo o que lo han tenido que abandonar.

Incluirlos significa garantizarles su derecho fundamental a la educación, al reconocimiento, al desarrollo intelectual y moral, a pertenecer a un grupo de su edad y a generar nexos sociales y afectivos para avanzar en el disfrute de los bienes del conocimiento, la cultura y la ciencia.

4.2. Los propósitos del Programa

4.2.1. Objetivo central del Programa

El Programa permite que las niñas, niños y jóvenes en situación de extraedad y que han estado fuera o dentro del sistema educativo puedan aprender a leer y escribir y/o nivelar la básica primaria o parte de ella, mediante una estrategia pedagógica adecuada que desarrolle competencias básicas fundamentales.

Este objetivo garantiza el derecho a la educación que tienen las niñas, niños y jóvenes en extraedad, es decir, que no sólo ingresen sino que permanezcan en el sistema educativo.

4.2.2. Objetivos específicos

- a. Propiciar ambientes escolares de atención afectiva y justicia social, que permitan elevar los niveles de autoestima y autoconcepto a las niñas, niños y jóvenes que participan en el Programa.
- b. Desarrollar competencias que les permitan desenvolverse en diversos contextos sociales, como individuos críticos, analíticos, transformadores de su propia vida y entorno. Capaces, además, de construir e interiorizar valores y normas de convivencia y de asumir el manejo y resolución de conflictos de orden moral y emocional.
- c. Fomentar el deseo de saber y el interés por el conocimiento de la realidad social, cultural, científica y artística.
- d. Estimular la capacidad de pensamiento y lenguaje, promoviendo el uso de la lengua como forma de significación de expresión y de comunicación, formando lectores y escritores autónomos.
- e. Apoyar su acceso a la “normalización” en el sistema educativo para que puedan integrarse al aula y al proceso regular.

4.3. Referentes teóricos

4.3.1. Los aprendizajes fundamentales

El mundo actual exige seres humanos autónomos, con amplios conocimientos y con capacidad para interactuar y relacionarse con otros. En este sentido, recogemos la propuesta de estructurar la educación sobre cuatro aprendizajes fundamentales: “aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a convivir y aprender a ser”⁶, válidos no sólo pensando en la formación de las niñas, niños y jóvenes, sino también de los educadores, como lo señala Freire, “el enseñar no existe sin el aprender”⁷.

4.3.2. El ser humano como sujeto integral

El horizonte de sentido del Programa, y de la escuela en general, implica una mirada integral de las niñas, niños y jóvenes. En consecuencia, en su proceso de formación se deben tener en cuenta las dimensiones cognitiva, comunicativa, creativa-lúdica y ética-afectiva, que se interrelacionan y complementan de manera permanente en el acto educativo. Formar en estas dimensiones conduce a hacer de las niñas, niños, y jóvenes personas con autonomía intelectual y moral, que actúan no sólo en el espacio de la institución escolar sino en los diversos ámbitos de la vida social y ciudadana.

6 Delors, J. (1996). *La Educación encierra un tesoro*. Informe a la Unesco. México, pp. 91-103.

7 Freire, Paulo (1993). *Cartas a quien pretende enseñar*. México: Siglo XXI, p. 28.



- **Dimensión cognitiva**

Mediante el pensamiento y el lenguaje los sujetos se acercan, conocen, comprenden y transforman el mundo como seres humanos; en este proceso hacen abstracciones, interpretan, formulan juicios de valor y deciden acciones. Por eso, la escuela debe desarrollar procesos de pensamiento y de lenguaje que permita a las niñas, niños y jóvenes tener acceso al mundo de los signos, los símbolos, la imagen y la palabra escrita, como sujetos pensantes y transformadores de la cultura.

En esta dimensión cobra particular importancia despertar el gusto por la lógica matemática, la lectura y la escritura, puesto que “hablar, leer, escribir y contar son de esa clase de saberes humanizadores que no buscan utilidad alguna, sino que se consumen por sí y en sí mismos”.⁸

- **Dimensión comunicativa**

La comunicación, como interacción entre los sujetos, hace posible establecer vínculos afectivos con el otro, reconocerlo en su diversidad cultural y regular la convivencia social. Igualmente, permite construir conocimiento y desarrollar el pensamiento. El desarrollo del lenguaje en sus diversas manifestaciones: leer, escribir, escuchar y hablar, deben ser fundantes en el proceso de inclusión de las niñas, niños y jóvenes extraedad a la escuela, dentro del propósito de formarlos como personas pensantes y ciudadanos democráticos.

- **Dimensión creativa-lúdica**

La escuela necesita promover no sólo el desarrollo del pensamiento, sino también la sensibilidad, la imaginación creadora, lo que se expresa a través del propio cuerpo y por medio de diversos lenguajes artísticos. En los primeros años de escolaridad y frente a las adversidades de la vida, esta dimensión juega un papel relevante. Por lo tanto, el Programa debe brindar oportunidades de sensibilización del cuerpo y del espíritu, de juego y actividades en las cuales las niñas, niños y jóvenes expresen sus sentimientos y manejen sus propios espacios.

- **Dimensión afectiva-ética**

Las niñas, niños y jóvenes requieren no sólo adaptarse al ambiente escolar sino proyectarse y desarrollarse como sujetos morales autónomos; es decir, deben ser capaces de construir una escala de valores, expresar sus sentimientos, construir y llevar a la práctica normas de convivencia, como el respeto mutuo, la solidaridad, la justicia. Esto se logra en la medida en que se trabaje la autoestima y el autoconcepto, y el primer paso para hacerlo es brindarles apoyo y afecto, buscando además que estén ellos mismos en capacidad de ofrecerlos.

8 Caivano, Fabricio (2003). “Bienvenidos a Casa”. En: *Lecturas sobre lecturas N° 8*, México: Conaculta, p. 27.

4.3.3. La promoción de la resiliencia como forma de abordar las dificultades

Una buena parte de la niñez y, en especial, de la de quienes hacen parte del *Programa de Aceleración y Primeras Letras*, crece en medios sociales y familiares desfavorables para su correcto desarrollo, en donde es común el maltrato infantil, el abuso sexual, las carencias afectivas y económicas. Ante estas situaciones muchas niñas, niños y jóvenes abandonan el hogar, caen en el alcohol y las drogas y en algunos casos, infringen la ley. Enfrentar estas historias por parte de la escuela, requiere transformar la mirada con que se percibe a quienes han sido víctimas de estas situaciones adversas, pues ellos tendrán más posibilidades de superarse a partir de un acercamiento que implique una “desvictimización”⁹. Es decir, no subvalorarlos, no verlos como víctimas y, sobre todo, no etiquetarlos como “peligrosos e indeseables” para el sistema escolar o la institución, sino tener confianza en sus posibilidades y potencialidades y reconocerlos como seres capaces de enfrentar la adversidad y de salir adelante.

El reto para la institución y para la maestra o el maestro en particular es educarlos en la resiliencia, es decir, desarrollar su capacidad para encarar las dificultades y adversidades, lo cual les permite asumir los desafíos. Para ello se parte de afirmaciones como:

- ✓ *Yo tengo* personas en quien confiar, que me quieren, que me apoyan.
- ✓ *Yo soy* feliz cuando hago algo bueno, respetuoso de mí mismo y de los demás.
- ✓ *Yo estoy* dispuesto a responsabilizarme de mis actos.
- ✓ *Yo puedo* resolver los problemas y encontrar quien me ayude.

Estas actitudes abren un camino para superar la postura de las familias y de las instituciones que estigmatizan a estas niñas, niños y jóvenes en extraedad, o que intentando buscar una solución a esta problemática, los desconocen o victimizan. Formar en la resiliencia es una condición para que ellos asuman el ejercicio de sus derechos fundamentales y logren la inserción no sólo al sistema educativo sino a la sociedad en su conjunto.

4.3.4. La singularidad y el reconocimiento de la diversidad

Cada niña, niño y joven es único e irrepetible; piensa, conoce y actúa de manera diferente, al igual que todas las personas que están a su lado. La singularidad conlleva la diversidad, “no sólo entre personas sino también respecto a nosotros mismos a lo largo del tiempo y según las circunstancias cambiantes que nos afectan”, nos dice Sacristán¹⁰. Por eso, la escuela debe reconocer tanto la singularidad de cada estudiante, en su forma de ser y en su cultura, como en su proceso de acceder al conocimiento y en sus ritmos

9 Quiroga, Martha Lucía (2004) *La resiliencia en la escuela*. Documento de trabajo Primeras Letras y Aceleración del Aprendizaje, p. 15.

10 Sacristán, José Gimeno (1999). “La construcción del discurso acerca de la diversidad y sus prácticas”. En: Alcudia, R. y otros, *Atención a la diversidad*. Caracas: Laboratorio Educativo, p. 151.



de aprendizaje. De ahí la necesidad de desterrar la pretensión homogeneizadora que generalmente se busca a través de prácticas disciplinarias autoritarias.

4.3.5. El reconocimiento del conflicto como motor del desarrollo intelectual y moral

Reconocer el conflicto como motor de desarrollo intelectual y moral hace que la escuela asuma los múltiples problemas que se viven a diario en su interior. Desde lo intelectual, generar conflictos cognitivos invita a pensar y a resolver problemas. Desde lo moral, asumir los conflictos a través del diálogo, la reflexión y los acuerdos es una posibilidad de formación ética, que unida a la construcción de normas contribuye a la convivencia escolar y social y a la formación de ciudadanos democráticos.

4.3.6. La participación como posibilidad de fortalecer la convivencia

La participación es la base de la formación democrática, razón por la cual la Constitución Política de nuestro país señala que “el Estado y la sociedad garantizan la participación activa de los jóvenes en los organismos públicos y privados que tengan a cargo la protección, educación y progreso de la juventud”¹¹. Es responsabilidad de la escuela que todas y todos los estudiantes, incluidos los del *Programa de Aceleración y Primeras Letras*, participen en la discusión y toma de decisiones sobre las normas que regulan su convivencia, y en el gobierno escolar. Esto posibilita un mayor compromiso y sentido de pertenencia a la institución, así como también permite proyectarse en otros espacios de la vida pública.

Por otro lado, es a través de la participación como se confrontan los propios saberes, se reconoce al otro en su diferencia y se construye la convivencia. De ahí la necesidad de conversar y reflexionar en el aula y en otros ámbitos de la escuela, superando el monólogo de la maestra o maestro, y no sólo entre maestros y estudiantes sino entre ellos mismos, de manera que se tejan colectivamente relaciones y saberes.

4.3.7. El lenguaje como base del conocimiento y la inclusión

“La alfabetización básica en términos de lectura y escritura, así como la actualización en la frontera del saber, han pasado a formar parte substancial de la misión moderna del aparato educativo público y privado por igual”¹². La escuela, entonces, debe desarrollar el lenguaje en sus cuatro manifestaciones, no sólo la lectura y la escritura, sino también el habla y la escucha, como eje central del proceso de formación de niñas, niños y jóvenes, no en el sentido de adaptación para responder a las tareas escolares,

11 Constitución Política de Colombia, art. 45.

12 Cruz Kronfly, Fernando (2000). “La crisis lectora y escritora ante el retorno de lo inhumano”. En: *De Antología* N° 2, Bogotá: Asolectura, p. 13.

sino según propuesta de L. Tolchinsky, como poder y estética, con los cuales el sujeto desarrolla las funciones superiores del pensamiento que posibilitan la comprensión y transformación del mundo. No es posible acceder a otros saberes escolares si no fortalecemos el lenguaje, de ahí que lo ubiquemos como un conocimiento transversal en la escuela.

Por otro lado, el lenguaje en su función comunicadora favorece la inclusión en la cultura en la escuela, en tanto se da el encuentro afectivo con las otras y los otros. En uno y otro sentido, el lenguaje se constituye en eje transversal del *Programa de Aceleración y Primeras Letras*.

4.3.8. El Programa de Aceleración y Primeras Letras y el Proyecto Educativo Institucional - P.E.I.

El *Programa de Aceleración y Primeras Letras* debe ser parte del Proyecto Educativo Institucional y como tal reconocido y apoyado por las directivas, los educadores y los educandos de la institución. Por consiguiente, la responsabilidad del Programa y la consecución de sus propósitos, no sólo recae en las maestras y maestros que tienen a su cargo la enseñanza en las aulas, sino que forma parte de la pedagogía que plantea el P.E.I. y de la acción de los diversos estamentos educativos.

Los estudiantes del Programa tienen derecho a ser reconocidos y aceptados en su diferencia, tanto por los educadores como por los demás estudiantes del plantel. Igualmente tienen derecho a compartir y a usufructuar los diversos espacios y aulas especializadas de la institución, y a vincularse a las diferentes actividades que el colegio realiza.

4.4. Lineamientos para la acción

Las maestras y maestros del *Programa de Aceleración y Primeras Letras* requieren lineamientos didácticos para la acción que hagan posible el proceso de enseñanza en el aula. Entre ellos están:

- ✓ Lograr que el *aprendizaje sea significativo*. El aprendizaje no puede ser fruto de la arbitrariedad del maestro, debe relacionarse e interactuar con los conocimientos previos y relevantes de quien aprende, para que así adquieran sentido y significado para él.
- ✓ El *error como parte del proceso de conocer y aprender*. La posibilidad de equivocarse permite a las niñas, niños y jóvenes descubrir cómo aprender y cómo sortear sus equivocaciones.
- ✓ La *integralidad de los saberes*. El conocimiento es global, por eso debemos trabajar las relaciones entre las diferentes áreas del conocimiento. En este sentido los proyectos pedagógicos son una posibilidad de integrar y tejer los diversos saberes escolares.



- ✓ *La pregunta como apertura al aprendizaje.* La curiosidad parte de la pregunta y ésta de la inquietud por el conocimiento.
- ✓ *El trabajo cooperativo.* Busca la posibilidad de crear un ambiente pedagógico, en el cual todos se reconozcan, respeten y aprendan unos de otros. Las niñas, niños y jóvenes no sólo aprenden del maestro, muchas veces logran hacerlo mejor cuando uno de sus compañeros, que sabe un poco más, los orienta en su proceso de conocer. El trabajo cooperativo es más efectivo cuando cada uno asume una tarea distinta. Por ejemplo, en la lectura de un texto, uno lee, otro coordina y otro toma nota de las reflexiones que se hacen.
- ✓ *La evaluación como un proceso de seguimiento y reflexión sobre la enseñanza y el aprendizaje.* Nos permite ver de manera continua y permanente los avances, las potencialidades y las dificultades del proceso, no sólo de los estudiantes sino del maestro, con miras a generar cambios en las propuestas didácticas. La reconstrucción y reflexión sobre los procesos vividos, conocido como la metacognición, posibilita en maestros y estudiantes tomar conciencia de cómo se aprende y se construye el conocimiento. La evaluación participativa, que vincula no sólo a los estudiantes sino a los padres y madres de familia, consigue un mayor compromiso en la consecución de las metas propuestas.

5. FORMACIÓN PARA LA CONVIVENCIA

La escuela no sólo debe preocuparse por la formación de las niñas, niños y jóvenes en el conocimiento científico, artístico y tecnológico, requiere también contribuir a su formación integral y, por tanto, a la formación para la convivencia ciudadana. Este es un imperativo mayor para quienes llegan al *Programa de Aceleración y Primeras Letras*, pues, como se ha señalado antes, muchos de las niñas, niños, y jóvenes llegan con dificultades para asumir la convivencia en el aula y en la institución escolar.

Convivir implica compartir y crecer con otros, reconocer y aceptar al otro, pero también reconocer los límites de los derechos de cada quien. En la escuela la participación de estudiantes y maestras y maestros es decisiva para la construcción de la convivencia, la cual no sólo es cimiento del aprendizaje porque promueve un clima que facilita la circulación y apropiación del conocimiento, sino que también posibilita la formación moral, ética y de convivencia institucional y social. Bien lo dice el Plan Sectorial de Educación 2004-2008, Bogotá: una Gran Escuela¹³: “Una condición esencial para alcanzar logros significativos y sostenibles en la calidad de la educación es el mejoramiento de las condiciones de enseñanza y aprendizaje, lo cual supone darle prioridad a los procesos pedagógicos de los centros educativos, especialmente a aquellos que tienen que ver con la convivencia y el gobierno escolar [...]”.

Se requiere, entonces, transformar las prácticas que llevan a la exclusión por aquellas que promuevan la inclusión y la convivencia democrática cimentada en el reconocimiento de los derechos humanos y en aprendizajes fundamentales como son el *aprender a ser* y el *aprender a vivir juntos*.

Para lograrlo la escuela requiere trabajar en varias líneas de acción, algunas ya mencionadas, que requieren estar presentes y de manera articulada en un trabajo de convivencia. Estas líneas de acción son:

- ✓ Favorecer el afecto, la autoestima y el autoconcepto.
- ✓ Formar en valores morales.
- ✓ Construir pactos de convivencia.
- ✓ Asumir una actitud dialógica.
- ✓ Resolver de manera pacífica los conflictos.
- ✓ Promover el aprendizaje cooperativo.

5.1. Favorecer el afecto, la autoestima y el autoconcepto

La promoción del afecto, la autoestima y el autoconcepto en las niñas, niños y jóvenes en extraedad desarrolla y fortalece la resiliencia, es decir, su

¹³ Plan Sectorial de Educación 2004-2008, Bogotá: una Gran Escuela. Para que los niños, niñas y jóvenes aprendan más y mejor. Secretaría de Educación del Distrito, Bogotá 2004, p. 43



capacidad para enfrentar las dificultades y adversidades, lo que hace que se sientan más valorados, con mayor confianza en sí mismos y reconocidos por los demás, que permitan construir mayores vínculos interpersonales, tanto con las maestras y maestros como con sus compañeros de grupo.

La actitud afectiva, flexible y comprensiva de las maestras y maestros frente a las dificultades y posibles errores de sus estudiantes, puede ayudarles a adquirir mayor seguridad en sí mismos, a sentirse más queridos y a pedir ayuda cuando lo requieran. Además, posibilita que asuman una actitud de respeto frente a sus pares y a otros adultos, favoreciendo la construcción de la convivencia.

5.2. Formar en valores morales

La formación en valores morales forja “*un buen carácter, que nos permite enfrentar la vida con altura humana*”, dice Adela Cortina¹⁴. A veces la escuela espera que las niñas, niños y jóvenes hayan recibido en su hogar una formación moral, sin embargo, esto es poco posible dado que las condiciones de la familia actual han variado y es común la ausencia del padre y/o la madre, bien por abandono del hogar o por razones de trabajo; además, muchas veces éstos no saben cómo hacerlo. Por otro lado, muchas niñas, niños y jóvenes del *Programa de Aceleración y Primeras Letras* han construido en la calle con sus “parches” otros valores que les dificultan su inserción en la escuela y en la sociedad.

Teniendo en cuenta lo anterior, se precisa construir con las niñas, niños y jóvenes valores morales que les posibilite el reconocimiento de sí mismos y de los demás como seres humanos valiosos y el ejercicio de la convivencia ciudadana. Los valores morales que se deben trabajar en la escuela son aquellos sobre los que se sustentan los derechos humanos, “los mínimos éticos” según Adela Cortina: la justicia, el respeto mutuo, la libertad como autonomía, la solidaridad y el reconocimiento de la diferencia. (Cortina, 1997)

La formación debe tener en cuenta el desarrollo moral (Kohlberg), pues las niñas, niños y jóvenes tienen maneras propias de pensar moralmente que no son las del padre, madre, maestra o maestro, aun cuando éstos traten de imponer su propia moral. Estas formas de pensar evolucionan hacia el establecimiento de juicios y acciones morales basados en conceptos de justicia. Esto no se logra con el simple paso de los años, se requiere estimular el desarrollo moral de las niñas, niños y jóvenes como propósito explícito, en este caso de la escuela. Estimular no es imponer de manera autoritaria, es discutir, reflexionar sobre hechos y situaciones de la vida cotidiana, tanto del aula y de la escuela como del país o del mundo. Igualmente,

14 Cortina, Adela (1997). *El mundo de los valores: ética y educación*. Bogotá: El Búho, p. 41.

promover acciones que hagan posible el ejercicio de dichos valores y el reconocimiento de los derechos de los demás. En este camino, el ejemplo de la maestra o maestro es vital. No se puede formar el sentido de la justicia en las niñas, niños y jóvenes si el maestro no es justo con ellos ni pedir que los estudiantes sean respetuosos del maestro si él no lo es con ellos.

5.3. Construir pactos de convivencia

Formar en el valor de la libertad, entendida como autonomía, no es permitir que las niñas, niños y jóvenes hagan todo lo que quieran; la autonomía da a la persona la posibilidad de construir sus propias leyes, tomar decisiones por cuenta propia sin depender de los demás. Esto exige formar a la vez el sentido de la responsabilidad y de la solidaridad. No se forma a las niñas, niños y jóvenes en la autonomía cuando las maestras o maestros imponen sus propias reglas y actúan de manera autoritaria, por ejemplo, cuando recurren a medidas disciplinarias como la suspensión de clases. El ejercicio de la autonomía se logra en la medida en que maestro-estudiantes construyan conjuntamente las normas que regulan la convivencia en el aula y en la escuela.

El primer paso para que las niñas, niños y jóvenes entiendan y asuman la construcción del manual de convivencia de la institución y el gobierno escolar, es la construcción de pactos de convivencia en el aula, bajo la dirección de la maestra o maestro. Para ello se necesita que todos reconozcan los problemas de convivencia del grupo, se pregunten cómo quieren la convivencia en el salón de clase, cuáles son los criterios que deben orientarla, qué normas y compromisos deben regirla y qué hacer en caso de que alguien no cumpla dichos compromisos. Es decir, que sean los mismos estudiantes quienes reconozcan el sentido del pacto de convivencia.

En la medida en que el pacto sea escrito, recordado y asumido de manera permanente, las niñas, niños y jóvenes del *Programa de Aceleración y Primeras Letras* se irán autorregulando, es decir, ellos también buscarán que la norma que regula la convivencia se cumpla. En cuanto haya una apropiación, cada uno lo proyectará a otros espacios de la vida.

5.4. Asumir una actitud dialógica

El diálogo, entendido como el conversar y el negociar acuerdos con otros, se presenta como una estrategia para mejorar ambientes de convivencia en cualquier espacio social, incluida la escuela. A lo largo de la historia se ha demostrado que el diálogo es la forma más humana de resolver los problemas (Cortina, 1997), por eso en la escuela y, en particular, en las aulas



de Aceleración, la maestra o maestro debe asumir una actitud dialógica frente a los múltiples conflictos que surgen en ella.

Asumir el diálogo, entonces, exige crear espacios para la comunicación y la participación en los cuales cada uno de las niñas, niños y jóvenes puedan ser escuchados y reconocidos como interlocutores válidos, es decir, como personas con quienes se puede dialogar, capaces de analizar y aportar a la solución de situaciones difíciles que se suscitan en el ámbito educativo. Por otro lado, enseñar a resolver conflictos a través del diálogo contribuye a que los comportamientos de resistencia de los estudiantes, a veces violentos frente a lo que no comparten, se transforman; además posibilita el aprender a usar el diálogo en otros espacios y en situaciones semejantes.

5.5. Resolver los conflictos de manera pacífica

Los conflictos son inherentes a la condición humana; en sí mismos no son negativos, al contrario, son dinamizadores del desarrollo moral, tanto a nivel individual como grupal. Sin embargo, aplazar indefinidamente su resolución o hacerlo de una forma inadecuada puede tener consecuencias negativas para quienes viven el conflicto: “enseñar a los alumnos a resolver sus conflictos de forma no violenta es esencial para la convivencia en el aula y para su vida futura, entre otras cosas porque los conflictos sí son inevitables.”¹⁵ (Johnson y Johnson, 1999)

En este momento, las aulas de Aceleración y Primeras Letras, viven conflictos de diversa índole, cuando por ejemplo algunos de los chicos buscan resolver sus problemas a través de la agresión verbal o física u otros se apropian de lo ajeno, o cuando estudiantes o maestros de las aulas regulares los discriminan y excluyen. La maestra o maestro debe ante todo crear un clima positivo para resolver los conflictos, buscar que las niñas, niños y jóvenes sean conscientes de ellos y estén dispuestos a negociar con la otra parte, escuchen las perspectivas de los otros, reflexionen y argumenten por su propia cuenta y expresen su acuerdo o desacuerdo, actuando además en concordancia con lo que piensan.

Es común pensar que enseñar a tratar los conflictos los acaba definitivamente. No siempre los conflictos se resuelven, como tampoco se eliminan, y es importante que los estudiantes lo entiendan.

5.6. Promover el aprendizaje cooperativo

Crear metas comunes y conformar grupos para lograrlas es la base del **aprendizaje cooperativo** como una manera eficaz de favorecer la integración social de las niñas, niños y jóvenes. La cooperación y la empatía son

15 Johnson y Johnson.
Citado por Cava, J.M. y G.
Musitú. *La convivencia en la
escuela*. Barcelona: Paidós,
2002, p. 29.

los dos elementos que pueden ayudar a mejorar la integración social de las niñas, niños y jóvenes con dificultades sociales y emocionales. Además, estos dos elementos están íntimamente ligados entre sí, puesto que la cooperación posibilita generalmente el desarrollo de la empatía, de la aceptación del otro y de su reconocimiento. En este sentido, Elliot Aronson dice: "El aprendizaje cooperativo tiende, no sólo a potenciar el rendimiento, el razonamiento y el desarrollo cognitivo de los alumnos, sino sobretodo para favorecer sus relaciones interpersonales."¹⁶

¹⁶ Aronson, Elliot (2000), citado por Cava, J.M. y Musitu, G. *La convivencia en la escuela*, Barcelona: Paidós, 2002, p. 35.



6. LOS PROYECTOS PEDAGÓGICOS COMO PROPUESTA CURRICULAR DESDE EL LENGUAJE

La presente propuesta recoge los saberes y experiencias pedagógicas desarrolladas por las maestras y los maestros del *Programa de Aceleración y Primeras Letras* y la experiencia y estudio de Asolectura - Grupo de Lenguaje Bacatá. Su construcción partió de la sistematización de dichas experiencias y sus reflexiones que fueron presentada en documentos escritos para su debate en los talleres con educadores y, posteriormente, con el equipo de Dirección de Gestión Institucional de la Secretaría de Educación Distrital.

6.1. *Pedagogía por proyectos*

Una propuesta de formación en lenguaje y en otras áreas del conocimiento desde la escuela pasa por la reflexión que la institución debe hacer sobre sí misma para plantearla como respuesta a las necesidades de sus estudiantes y de la comunidad y para, a partir de allí, construir criterios y acuerdos que posibiliten un trabajo pedagógico motivante, tanto para estudiantes como para maestras y maestros.

En este sentido, construir una propuesta para las niñas, niños y jóvenes en extra edad en la cual el leer, el conversar, el escuchar y el escribir sean tareas fundamentales implica redimensionar la relación y la conceptualización acerca del conocimiento y del lenguaje. Éste se convierte entonces, en el eje central de la construcción de conocimiento en la escuela. En consecuencia, el acceder a cualquier área del conocimiento, el establecer comunicación y el construir convivencia pasa por el uso de la lengua hablada y escrita. Mientras las niñas, niños y jóvenes no se apropien de la lengua escrita, es decir, no lean y no escriban, el conocimiento acerca del mundo, la ciencia y la tecnología será muy limitado.

Con tal fin, se propone la *Pedagogía por proyectos*, pues se comparte con Delia Lerner que “hay que encontrar otra manera de gestionar el tiempo, hay que generar nuevos modos de controlar el aprendizaje, hay que transformar la distribución de los roles del maestro y del alumno en relación con la lectura y (la escritura) hay que conciliar los objetivos institucionales con los objetivos personales de los alumnos”¹⁷. Para que la institución educativa acorte las distancias entre su finalidad y la realidad cotidiana de la vida escolar, la *Pedagogía por proyectos* permite instalar un ambiente de escritura que transforma a los participantes del proceso educativo en lectores y escritores.

17 Lerner, Delia (2001). *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. México: Fondo de Cultura Económica, p. 125.

6.1.1. ¿En qué consiste la *Pedagogía por proyectos*?

Es una propuesta pedagógica que se caracteriza por plantear el **propósito** de conocer y realizar algo con una **proyección** en el tiempo, como está implícito en la misma palabra proyecto. Privilegia la **acción** y la **interacción** como estrategias de aprendizaje, con una visión constructivista del conocimiento. No es un simple método porque no es una serie de instrucciones ni es algo técnico que simplemente se aplica para conseguir unos objetivos previstos.

“Los proyectos institucionales y de aula permiten también otros desarrollos:

- ✓ El proyecto implica un conjunto de acciones negociables entre los participantes para el logro de un fin; esto es, una manera de concebir la organización del proceso enseñanza-aprendizaje en el marco de acciones cooperativas.
- ✓ Los proyectos se insertan en la realidad sociocultural de los participantes, parten de sus intereses y propician la aplicación de los conocimientos adquiridos a nuevas situaciones, favoreciendo de esta forma la autonomía.
- ✓ Los proyectos permiten descubrir y construir los saberes sin atomizar los aprendizajes, ni los contenidos escolares, integrando la teoría y la práctica en el marco de un aprendizaje significativo. En consecuencia, estimulan la investigación sobre el entorno, la interacción social y la visión no fragmentada del conocimiento.”¹⁸

En los proyectos pedagógicos se puede evidenciar la transversalidad del lenguaje en las diferentes áreas del conocimiento al posibilitar a las niñas, niños y jóvenes el acercamiento a diferentes tipos de textos, desde la lectura, la escritura, la conversación y el diálogo en busca de la interdisciplinariedad.

6.1.2. ¿Cómo se crea un Proyecto?

Se puede partir de:

- **Propuestas de las y los estudiantes**

Generalmente son **proyectos espontáneos, abiertos** que surgen de situaciones cotidianas que despiertan su curiosidad y algunos interrogantes, como “a aparición de una mariposa negra en el aula de clase”¹⁹. Puede suceder que los estudiantes planteen gran diversidad de proyectos, entonces la maestra o el maestro orientará la selección de los mismos según las necesidades del grupo.

18 Rodríguez, María Elvira (2001). “Consideraciones institucionales, pedagógicas y didácticas en torno a la Pedagogía de Proyectos”. En: *Antología de Proyectos Pedagógicos*, Universidad Distrital Francisco José de Caldas, p. 28.

19 Ver anexo 1.



- **Propuestas de las maestras y maestros**

Deben partir de los intereses y las necesidades de las y los estudiantes, teniendo en cuenta sus aportes, para que enriquezcan el proyecto y se apropien de él. Por ejemplo, si ya conocemos las dificultades de los chicos en lenguaje, se les puede proponer acciones significativas y agradables como la reconstrucción y reflexión acerca de su experiencia de trabajo (reciclaje, venta de dulces...), la elaboración de un periódico juvenil, el montaje de una obra dramática, u otras acciones planteadas por ellos mismos. De esta forma se consigue un verdadero compromiso del estudiante con su proceso de aprendizaje, desde lo intelectual, lo afectivo y lo físico.

6.1.3. Transformación de roles

En el trabajo por proyectos se transforma la relación rígida estudiante-educador-conocimiento, para dar paso a la interacción y a una relación democrática y respetuosa.

- **De las y los estudiantes**

Una de las premisas fundamentales para lograr desarrollar la pedagogía por proyectos es considerar a los estudiantes como sujetos activos dentro de este proceso de apropiación del conocimiento. Sujetos activos desde la perspectiva de los aportes teóricos dados por Piaget y que Emilia Ferreiro retoma al referirse al niño piagetiano como “un niño que trata de comprender el mundo; un niño a quien prácticamente nada le es ajeno.”²⁰ Desde esta perspectiva los estudiantes son actores que:

- ✓ Se convierten en sujetos protagonistas de su propio proceso de aprendizaje, artífices de su conocimiento, lo que conlleva una mayor implicación y motivación.
- ✓ Deciden, emprenden y resuelven propuestas audaces dentro de un proceso de participación y de consenso.
- ✓ Participan activamente en la selección y el diseño.
- ✓ Aumentan la capacidad de crear, de inventar.
- ✓ Desarrollan estrategias de pensamiento como la selección, el análisis, la síntesis y la evaluación.
- ✓ Aprenden desde la práctica a manejar la proyección en el tiempo.
- ✓ Progresan en su capacidad de trabajo en equipo y en su formación para la convivencia al reconocer y respetar las ideas, las propuestas y las acciones de los otros. Además, desarrollan su capacidad de negociación, de llegar a acuerdos y cumplirlos.
- ✓ Desarrollan su autonomía, lo cual supone la autenticidad al actuar y al tomar decisiones acordes con sus principios y valores y no sólo por la

20 Castorina José Antonio y otros (1999). *Cultura escrita y educación: conversaciones con Emilia Ferreiro*. México: Fondo de Cultura Económica, p. 21.

imposición del adulto. Esto los conduce a formarse en la responsabilidad y a elevar su nivel de autoestima.

• De las maestras y maestros

Se requiere por parte de la maestra o maestro asumir una actitud investigativa que le permita preguntarse por las formas como las niñas, niños y jóvenes aprenden. Además, aprender a trabajar en equipo tanto con el grupo de maestros de la institución como con los estudiantes dentro del aula y desarrollar acciones que posibiliten el trabajo cooperativo que requiere la *Pedagogía por proyectos*. También las maestras y maestros:

- ✓ Adquieren importancia como profesionales de la educación pues lideran, impulsan y orientan la planeación y desarrollo del proyecto. Así, su autoridad radica en el liderazgo.
- ✓ Organizan los recursos, materiales y medios escolares.
- ✓ Estudian, interrogan, ubican y dan sentido al material y a las acciones del proyecto.
- ✓ Explicitan conceptos y consolidan la comprensión de los estudiantes; aclaran, concretan y contextualizan. Reorientan desviaciones y errores.
- ✓ Diseñan diversas actividades, evitando la repetición y el estereotipo.
- ✓ Reconocen y aprovechan las diferencias y capacidades individuales de los estudiantes.

6.2. Lenguaje y pensamiento

Llevar a la práctica escolar la *Pedagogía por proyectos* supone la transformación y aceptación de unos conceptos acerca del lenguaje y su relación con el pensamiento y el desarrollo cognitivo de niñas, niños y jóvenes, como también del uso de la lectura, la escritura y la oralidad en la escuela.

El lenguaje “actúa para organizar, unificar e integrar los distintos aspectos de la conducta de los niños, como la percepción, la memoria y la resolución de problemas”, decía Lev S. Vigotsky²¹, —psicólogo soviético— quien desde 1930 afirmó que el desarrollo del individuo es producto de una práctica sociocultural, en la cual ocupan un lugar primordial los signos y los símbolos; el desarrollo se logra por la interacción constante con la realidad y con el uso y perfección de diferentes herramientas (motoras, sensoriales y mentales). En consecuencia, destaca el lenguaje como uno de los principales elementos de desarrollo del pensamiento pues al emplearlo en forma significativa se convierte en un instrumento de mediación entre la mente y la realidad.

Otro de los aportes teóricos en este redimensionamiento del lenguaje y del pensamiento se encuentra en las reflexiones del profesor Luis Baena

21 Vigotsky, L. (1987). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. México: Grijalbo, p. 53.



quien afirma que la escuela es el lugar privilegiado para que las niñas, niños y jóvenes interactúen de forma tal que, a través del lenguaje, se configure el universo simbólico y cultural de cada uno de ellos. Lo expresa cuando reconoce que es necesaria “la utilización del lenguaje con una finalidad humana bien definida” y en tal sentido plantea tres grandes funciones del lenguaje:

- ✓ Como sistema de representación y significación del mundo que media en el desarrollo cognitivo (función cognitiva). Es a través del lenguaje que nombramos y le damos sentido al mundo y construimos cultura. Las representaciones que el sujeto construye, así como sus comprensiones del mundo, tienen que ver con su historia. Es por esto que la escuela debe promover la creación y la producción de la lengua oral y escrita, así como otros lenguajes: el cine, la TV, la historieta, la multimedia, entre otros.
- ✓ Como instrumento de interacción humana (función comunicativa). Es en la interacción con otras personas que construimos la cultura y el saber, y la escuela es un espacio de interacción mutua entre educadores y estudiantes con el conocimiento. Por eso la conversación y el diálogo, la correspondencia inter escolar, la lectura crítica de programas de TV y de cine, entre otros, son vitales para reconocer la función social, política y ética del lenguaje y la comunicación. Además, para asumir sin temores la relación con el otro.
- ✓ Como recreación del sentido de nuestra experiencia del mundo (función estética). La escuela debe hacer posible el disfrute de la lectura y la escritura como actos de creación estética. El acercamiento a la literatura y a la historia social del arte, la ciencia y la política, es una riqueza que debe brindarse al estudiante desde los primeros años de la escuela primaria.

Aunque en ciertas situaciones estas funciones se mezclan, una de ellas generalmente predomina, siendo la función central del lenguaje *la significación*, además de *la comunicación*. Poner el acento en la significación a la hora de diseñar los proyectos de aula dimensiona de manera distinta las relaciones entre el conocimiento y las lógicas de las niñas, niños y jóvenes, maestras y maestros.

Tener clara la relación entre lenguaje y pensamiento nos permite generar transformaciones en la enseñanza de los diversos lenguajes y, en particular, la lengua escrita pues la lectura y la escritura se vuelven importantes en la escuela no para traer tareas a las maestras y maestros, no para copiar y hacer planas, pues ellas en nada contribuyen a la significación del mundo y a la construcción de cultura, sino porque posibilita la interacción con los

demás, desarrollan el pensamiento y la comprensión del mundo para transformarlo.

6.3. Hablar, conversar, escuchar para escribir y leer

La reflexión acerca de la oralidad en la escuela tiene sentido cuando la conversación y el diálogo se viven, no sólo como un hablar por hablar, sino con un propósito determinado: observar y escuchar para conocer, desde la forma como se comunican los otros; para descubrir y apropiarse lo que hacemos con el lenguaje en diversos contextos, y para dar relevancia a la producción e interpretación de un acto comunicativo concreto.

El tiempo para hablar y conversar en el aula, crea tiempo para *vivir en compañía* que es el origen latino de la palabra conversar, o como lo dice Maturana "dar vueltas con", es decir dar vueltas con otro. Además, el conversar nos pone en contacto con las emociones, el lenguaje y la razón. Por consiguiente, el uso de la oralidad en el aula promueve diversas transformaciones en las niñas, niños y jóvenes:

- ✓ En la creación de ambientes lectores y escritores la conversación intencionada es un espacio lleno de posibilidades comunicativas y expresivas que permiten tanto la socialización como la construcción social del saber, y esto se puede hacer a propósito de un trabajo en ciencias naturales, ciencias sociales, literatura o matemáticas.
- ✓ Como dinamizador de procesos de predicción y comprensión lectora así como también de actividades de escritura y reescritura de textos creados por los estudiantes.
- ✓ En la apropiación de otras formas de hablar, diferentes de los del medio sociocultural de donde provienen los estudiantes.

A propósito, también es necesario e imprescindible que las maestras y maestros les aseguren a los estudiantes el derecho a comunicarse con sus registros, jergas y modos de verbalización de tal manera que la escuela cumpla con su función alfabetizadora. "Desde el punto de vista estrictamente sociolingüístico y comunicativo no hay lenguas, ni dialectos, ni registros, ni estilos malos o buenos, inferiores o superiores: todos son útiles en distintas situaciones comunicativas. Modos de hablar desprestigiados según los parámetros que rigen el habla escolar (dialectos, de países vecinos, de otras provincias, jergas, etc.), le han asegurado al niño poder integrarse a su grupo de pares y satisfacer ampliamente sus necesidades de comunicación."²²

Los niños contestan con vocabulario de jerga a su sitio de desarrollo.

El lenguaje utilizado es muy de la calle; muy pobre...

²² Rodríguez, María Elena (1995). "Hablar en la escuela: ¿para qué? ... ¿cómo?" En: Revista *Lectura y Vida* N° 3, año 16, Buenos Aires, p. 32.



6.3.1. Algunas estrategias para formar escuchas y hablantes

Las siguientes estrategias se integran dentro de cualquiera de los proyectos pedagógicos que se construyen con los estudiantes:

- **Promoción del diálogo y la conversación**

La maestra o maestro puede invitar a hablar, a escuchar y a ser escuchado acerca de cosas que les interese a las niñas, niños y jóvenes: sus juegos, sus programas favoritos de TV, noticias, sus experiencias y vivencias familiares y de amigos, información de la escuela, de la ciudad y/o del país.

En la construcción de cualquier proyecto pedagógico es indispensable la conversación entre los estudiantes y las maestras y maestros acerca de qué intereses y expectativas tienen, qué les gustaría conocer, cuál podría ser el tema de un proyecto. Esta conversación contribuirá, no sólo a definir el rumbo de una propuesta, sino también a desarrollar su capacidad argumentativa. De igual manera, en la construcción de pactos de convivencia o en la resolución de conflictos en el aula.

- **Invitación a hablar para promover actividades de escritura**

Al iniciar un proceso de escritura en el aula es fundamental desarrollar una conversación acerca de lo que se va a escribir, no hay momento más difícil que el de enfrentarse a una hoja en blanco, sin embargo, cuando movilizamos el pensamiento a partir del diálogo, de la conversación acerca de un hecho, una situación o una lectura cuyo tema se refiere a lo que vamos a escribir, nos disponemos de manera más fácil a la escritura. Igualmente, conversar en pequeños grupos acerca de los textos creados por los estudiantes, permite enriquecerlos, ubicar los errores de estructura, coherencia y cohesión, y por lo tanto ver la necesidad de una reescritura para cualificar el texto. Esto conduce además a la reflexión sobre el lenguaje para que el estudiante tome conciencia de cómo lo usa y en qué contexto lo usa.

- **Enseñanza de géneros más formales**

Las aulas de Aceleración requieren promover la enseñanza de géneros más formales, como la exposición, el debate, la mesa redonda, la entrevista, entre otros, que no se aprenden espontáneamente sino que requieren una práctica organizada. Muchas veces las maestras y maestros piden a los estudiantes que hagan una exposición, sin embargo nunca les enseñan cómo hacerlo. Por otro lado, estas prácticas posibilitan la formación en el discurso oral y en la interacción con los otros: comprender lo que se pregunta y saber responderlo. Ellas también facilitan la creación de un ambiente de confianza y de respeto mutuo que supera los miedos a la burla o a no ser escuchado, comportamiento muy común entre jóvenes.

También los programas de radio escolar podrían ser un medio para que las niñas, niños y jóvenes participen, como actualmente lo hacen en algunas instituciones. Esto requiere una buena preparación, no sólo en los contenidos de los programas, sino también en el uso de la voz y su entonación.

6.4. Formar lectores autónomos

6.4.1. ¿Qué es leer?

La lectura es interacción y transacción.²³ Con los avances de la psicolingüística y la psicología cognitiva se reconoce que “en la lectura interactúa la información no visual que posee el lector” (sus experiencias y conocimientos previos, su historia lectora, su imaginación...) “con la información visual que proporciona el texto” (las palabras, las ilustraciones...)”.²⁴ En este proceso de interacción del pensamiento y el lenguaje se construye un significado para el texto que se lee; si el lector no puede relacionar el contenido del texto con algo ya conocido por él, no puede construir ningún significado, por lo tanto no hay lectura.

Esta concepción de leer, se complementa con la teoría desarrollada por Louise Rosenblatt, —citada por M.E. Dubois—²⁵ quien afirma que al leer se genera un “proceso de transacción entre lector y texto, que son mutuamente dependientes y de su interpenetración recíproca surge el sentido de la lectura”. En ese proceso el lector participa con su carga afectiva —positiva y negativa—, con sus ideas, conocimientos y sentimientos, y en una transacción creativa ambos se transforman, lector y texto.

6.4.2. Aportes a una propuesta para formar lectores

La construcción de proyectos pedagógicos se orienta de una manera especial a la formación de lectores autónomos; y ésta es una tarea de toda la vida, muchos lo hicieron con la familia, otros no tienen sino una posibilidad: la escuela. Les corresponde, entonces, a las maestras y maestros asumir la tarea de hacerles significativo y placentero el acercamiento a la lengua escrita, porque se asiste a la escuela ante todo para leer y escribir. Y, “enseñar verdaderamente a leer, es enseñar a disfrutar la lectura”²⁶. Para enseñar a leer, las maestras y maestros deben disfrutar la lectura, leer con interés y pasión. La pregunta ahora es ¿qué tan buen lector o lectora soy yo? Si no lo soy, ¿por qué no irme formando como lector en la medida en que se hacen lectores mis estudiantes?

Si se inicia a las niñas, niños y jóvenes en la lectura, tal como plantea M. E. Dubois²⁷, haciendo de “cada salón de clase un lugar donde niños y jóvenes descubran el placer de aprender leyendo y el placer de leer mientras aprenden”, se logrará que cada vez deseen leer más textos por voluntad

23 Dubois, María Eugenia (1989). *El proceso de lectura, de la teoría a la práctica*. Buenos Aires: Aique, p. 17.

24 Smith, Frank (1990). *Para darle sentido a la lectura*. Madrid: Visor, p. 29.

25 Dubois, María Eugenia (1989). Op. cit., p. 17.

26 Ospina, William (2002). “El placer que no tiene fin”. En: *La decadencia de los dragones*. Bogotá: Alfaguara, p. 19.

27 Dubois, María Eugenia (1994). “Lectura y formación docente”. En: *Memorias, Asamblea Pedagógica Distrital*, Bogotá, p. 17.



propia y no por obligación. Además de textos sencillos irán a otros más complejos y diversos, ya no serán sólo cuentos, sino novelas, poesías, textos informativos y argumentativos, entre otros. Formar lectores autónomos es una tarea compleja, que implica esfuerzos pero también grandes satisfacciones, como cuando las niñas, niños o jóvenes descubren que ya pueden leer su cuento favorito.

Formar lectores es la garantía de acercarlos al conocimiento de otras áreas del saber, pues si se enamoran de la lectura, entienden y sienten lo que leen, buscarán muchos libros, de diverso orden, que les den respuestas a sus múltiples inquietudes. El papel de la escuela no es simplemente aproximar a las niñas, niños y jóvenes al código escrito, sino formarlos como lectores autónomos, y ésta es una tarea que se inicia en las aulas de Primeras Letras, desde el primer día de clase, cuando la maestra o maestro recibe a las niñas, niños y jóvenes con la lectura de un cuento o de una historia.

6.4.3. Algunas estrategias para formar lectores autónomos

Las siguientes estrategias se pueden integrar dentro de cualquiera de los proyectos pedagógicos que se construyan con los estudiantes:

- **Lectura en voz alta**

Si las maestras y maestros leen todos los días en voz alta, si acercan a las niñas, niños y jóvenes a los libros y a otros materiales impresos, podemos estar seguros de que en las aulas se vive y despierta la curiosidad, el interés y el gusto por la lectura y por el conocimiento; no sólo por la literatura sino por las ciencias, el arte y la tecnología. Y ésta es una tarea tanto para las aulas de Primeras Letras como de Aceleración, porque “al club de lectores entran los niños aún antes de poder leer por su cuenta propia”²⁸. Una niña, niño o joven que tiene interés por los libros se acercará muy rápidamente al código alfabético y, por el contrario, empezar a leer por letras y fonemas resulta, la mayoría de las veces tan sin sentido y poco significativo que algunas niñas, niños o jóvenes fácilmente abandonan o generan resistencias a su aprendizaje lector y escritor.

Para lograr que las niñas, niños y jóvenes se enamoren de la lectura se requiere:

- ✓ Sentir gusto por la lectura y por el libro que se lee, por eso las maestras y maestros se deben formar como lectores y escritores.
- ✓ Dedicar diariamente un tiempo a la lectura, no pensar que eso es perder el tiempo, o que se hace porque no hay más qué hacer. Esta práctica diaria creará expectativas entre las niñas, niños y jóvenes y los llevará a recordar y reclamar a su maestra o maestro esta actividad.

- ✓ Dar tiempo para que los chicos aprendan a prestar atención, escuchar y comprender lo que se lee, pues esto no es tarea de un día.
- ✓ Integrar la lectura a los proyectos pedagógicos que se desarrollan en el aula, trayéndoles o ayudándoles a encontrar libros u otro tipo de textos (videos, mapas, revistas...) relacionados con los temas que se estén estudiando.
- ✓ Leerles libros que la maestra o maestro conoce y ha leído, así podrá motivarlos pues la improvisación puede prestarse para sorpresas desagradables que generen desinterés en los estudiantes con lecturas poco interesantes y aburridas.
- ✓ Tener una gran variedad de libros u otros materiales impresos y audiovisuales en el aula. La mayoría de las instituciones escolares tiene biblioteca y deben comprar libros diferentes de textos escolares e impulsar su préstamo para las niñas, niños y jóvenes de estas aulas.
- ✓ Conversar sobre lo leído, invitar a hacer preguntas en el transcurso de la lectura que articulen lo leído con las inquietudes de las y los estudiantes y con los temas del proyecto pedagógico.
- ✓ Leer con entonación y con pasión, esto también es un aprendizaje para las maestras y maestros; con práctica se hará mejor cada vez.

Trate de dar expresión a la voz, para que se comprenda el sentido de la lectura. “[...] Ajuste el ritmo a la acción de la historia. Subraye ligeramente los sentimientos expresados. Siga el sentido que marcan los signos de puntuación. En los momentos más emocionantes, lea más despacio o más de prisa, según haga falta, para crear una atmósfera de suspenso y acrecentar el interés. Ajuste el ritmo, el tono y el volumen a las necesidades del relato. No tenga prisa por terminar.”²⁹ (Garrido, 1989)

Es conveniente que las maestras y maestros realicen lecturas en voz alta, así pueden servir de ejemplo a sus alumnos, pues muchos de ellos sienten temor a hacerlo y la presión de la obligación puede generar bloqueos y resistencias que los alejan de la lectura. Las maestras y maestros sabrán que ellos son buenos lectores, no porque leen en voz alta, sino porque conversan acerca de lo que leen, escriben sobre lo que leen, complementan textos que leen y demandan libros para seguir leyendo.

• Lectura silenciosa

La lectura silenciosa es una actividad primordial para formar niñas, niños y jóvenes lectores autónomos y críticos. Se constituye en un acto de comunicación íntima y plena de libertad³⁰. Debe hacerse de manera regular, diariamente o varias veces a la semana, tanto en el aula, como en la biblioteca escolar o en la biblioteca pública.

²⁹ Garrido, Felipe (1989). *Cómo leer (mejor) en voz alta*. México: Fundación Mexicana para el Fomento de la Lectura, p. 19.

³⁰ Comfenalco (2003). *Cajas Viejeras*, Medellín, p. 28.



La lectura silenciosa obliga a poner en práctica ciertas estrategias para que las niñas, niños y jóvenes se acerquen a los libros y se interesen por ellos, por ejemplo: en el aula, la maestra o maestro puede llevarles un morral o caja viajera y permitirles que ellos miren los libros, los manipulen, los ojeen; invitarlos a que lean las carátulas, las ilustraciones y otras informaciones que aparecen en los libros. También hacer comentarios sobre algunos libros que conozca para orientarlos en su escogencia. No obligar a las niñas, niños y jóvenes a leer un libro, cada quien puede leer lo que le gusta y desee. En la actividad de lectura silenciosa, la maestra o maestro debe igualmente leer un libro, recordar que las maestras y maestros son modelos lectores.

- **Promoción de estrategias de comprensión de textos**

No basta con que la maestra o maestro entregue libros a las niñas, niños y jóvenes, ni con pedirles que lean, es necesario promover estrategias cognitivas que faciliten la comprensión lectora, como son: la predicción, la inferencia, el muestreo, entre otras. Si una de las preocupaciones de las maestras y maestros del *Programa de Aceleración y Primeras Letras* es el problema de la comprensión por parte de sus estudiantes, fomentar el uso de estas estrategias posibilitará en ellos la construcción de significado. Todas las estrategias parten de reconocer que los lectores tienen unos conocimientos previos (información no visual) y formulan hipótesis, y su utilización depende del tipo de texto y del propósito de la lectura.

Podemos plantear estrategias para antes de la lectura, durante la lectura y para después de la lectura.

Algunas estrategias para antes y durante la lectura:

La predicción: “anticipar los contenidos de un texto; por medio de ella se puede prever el desenlace de un cuento, una explicación o el final de una oración; es decir, la predicción permite construir hipótesis relacionadas con el desarrollo y la finalización de un texto”.³¹ La predicción es hacerle preguntas al texto y la comprensión es haberle encontrado respuestas a estas preguntas.³² Implementarla da también la posibilidad de ganar la atención y el interés de las niñas, niños y jóvenes hacia la lectura propuesta.

El muestreo: identificar el tema y el propósito de un texto a partir de los títulos, subtítulos, ilustraciones.

Algunas estrategias para durante o después de la lectura:

La inferencia: “deducir y concluir acerca de aquellos componentes del texto que aparecen implícitos”.³³

31 Ministerio de Educación Nacional (1998). *Lineamientos curriculares de la lengua castellana*, Bogotá, p. 74.

32 Smith, Frank (1994). *Op.cit.*, p. 109.

33 Ministerio de Educación Nacional (1998). *Op.cit.*, p. 74.

Conversar con el texto: a medida que se lee o al finalizar el texto, pedir a los lectores que hagan comentarios acerca de lo que les suscita el texto.

Algunas estrategias para después de la lectura:

Volver a contar: pedirles que cuenten lo leído, con sus propias palabras, de manera oral o escrita.

Comentar lo leído: orientar el comentario por medio de preguntas que permitan la inferencia, la expresión de opiniones y establecer relaciones con otros textos o con situaciones reales.

- **Circulación en las aulas de buenos y diversos textos**

En las aulas de Aceleración y Primeras Letras deben circular diversos tipos de textos y materiales didácticos, de buena calidad y que tengan en cuenta las diversas áreas del conocimiento: textos narrativos (cuentos, relatos, novelas), textos líricos (poesía, trabalenguas, rimas, canciones), textos informativos (periódicos, afiches, circulares, cartas, enciclopedias, videos), textos explicativos (recetas, instrucciones, reglamentos, informes, notas y artículos de exposición), textos argumentativos (reseñas, editoriales de prensa, ensayos, publicidad). Por otro lado, es conveniente incluir textos impresos, sonoros y audiovisuales. Limitarse a una cartilla o a los módulos es cerrarle a la niña, niño o joven la posibilidad de ponerse en contacto con los múltiples textos que circulan en la vida cotidiana. Y ellos deben llegar tanto al aula de Primeras Letras como a la de Aceleración, sin asumir que por ser las niñas, niños y jóvenes que se inician en la lengua escrita no los leerán, precisamente la variedad de ofertas es lo que posibilita el acercamiento a los libros y la creación del gusto por la lectura.

- **Visitas con las niñas, niños y jóvenes a las bibliotecas públicas**

Abrir la escuela a la ciudad, es acercar a las niñas, niños y jóvenes a espacios públicos para que los conozcan y se apropien de ellos. Uno de estos espacios es la biblioteca pública que permite desarrollar en las niñas, niños y jóvenes sentido de pertenencia y les da la posibilidad de tener acceso permanente a libros y otros materiales de lectura, más cuando las bibliotecas escolares tienen múltiples limitaciones, del orden administrativo y de dotación (no siempre están abiertas y en muchos casos no hay préstamos al hogar). Además de las bibliotecas públicas, la ciudad cuenta con otros servicios de lectura pública, algunos ofrecidos por las cajas de compensación.

- **Lectura y escritura de la ciudad**

La ciudad se convierte en otro texto más en la escuela y en las aulas de Aceleración y Primeras Letras, para ser leído por niñas, niños y jóvenes,

pero a diferencia de otros textos que son llevados para ser leídos, la ciudad debe ser espiada, explorada, descubierta, recorrida, para ser llevada al aula y convertirse en texto. Texto que será construido individual o colectivamente, para ser leído, conversado, compartido y circulado en el aula y en la escuela. Es así como la escuela va a la ciudad y la ciudad va a la escuela.

La ciudad se convierte en una excelente oportunidad para trabajar la interdisciplinariedad y la transversalidad, propuesta en la *Pedagogía por proyectos*, por la variedad de escenarios que ofrece a las diferentes áreas del conocimiento como las ciencias, la tecnología, la historia y el patrimonio, el arte y la democracia. Su riqueza cultural permite desarrollar diferentes contenidos curriculares.

Además, ofrece la posibilidad para formar en la convivencia ciudadana: valores ciudadanos, estructura política y cultura urbana. Aprender a conocer la ciudad y sus dinámicas es aprender a construirla.

6.5. La escritura como proceso de construcción de significado

6.5.1. ¿Qué es la escritura?

- **La escritura es un proceso complejo**

Que involucra no sólo la construcción de significado o representaciones sino el propósito y la estructura del texto, por tanto no es una simple codificación que se logra a través de planas y copiado. Considerarla desde su complejidad, nos remite a Emilia Ferreiro cuando dice: “conceptualizar la escritura como representación y no como codificación tiene implicaciones diversas, incluso pedagógicas: el sujeto que aprende una codificación es un sujeto pasivo; el sujeto que aprende una representación es uno que formula hipótesis”³⁴. Esta concepción muestra un cambio en la manera de entender la enseñanza de la escritura y sus implicaciones en el aprendizaje, así como en el desarrollo del pensamiento y la construcción de su propia historia como lector y escritor, por parte del aprendiz.

La escritura se ofrece a la escuela como un bien cultural, para ser apropiado por sus actores, ello implica que se le reconoce una función socializadora. Sin embargo, la escuela no es el único espacio donde se aprende y usa la lengua escrita. Este saber se encuentra de múltiples maneras asimilado en la sociedad, por eso se dice que la lengua es un hecho social que se desarrolla en la interacción.

La escritura no era objeto de nadie, sino del maestro de primero de primaria, quien se la había apropiado de tal manera que la había transformado. Es decir, la escritura se había transformado de objeto social en objeto escolar. Esta

34 Ferreiro, Emilia (1999).
Op.cit., p. 110.

transformación de la escritura en un objeto de propiedad escolar exclusiva hizo que perdiera algunas de las funciones que la justifican como objeto de importancia social. La escritura se transformó en un instrumento para pasar de grado. Hay que ser enfáticos: la escritura es importante en la escuela, porque es importante fuera de la escuela, y no al revés.³⁵ (Ferreiro, 1997) (subrayado nuestro)

Por lo tanto, es la maestra o maestro el responsable directo de hacer de este bien cultural un objeto de apropiación para todos las niñas, niños y jóvenes. La escuela debe entender que su función consiste en franquear rutas o caminos accesibles para que todos sus miembros lean y escriban con autonomía, lo cual constituye uno de los pilares fundamentales de su acción pedagógica.

- **La escritura, como un proceso que es, se desarrolla en varios momentos**

Provocación a la escritura

Esta primera fase es importante ya que en ella se estimula la imaginación para provocar la creación de textos libres; es la invitación a hacer un relato, a pensar un tema que debe ser argumentado, esto posibilita buscar y descubrir las ideas que enriquecen el texto. Es ante todo una etapa del pensamiento (Cassany, 1996)³⁶ en la cual hablar, conversar y leer son fundamentales.

Redacción del escrito

Es la escritura propiamente dicha. Para esta fase es importante hacer un plan de escritura para organizar las ideas que se quieren plasmar. Es un trabajo que se puede hacer individual o colectivamente.

La re-escritura

Si bien es la última fase requiere una especial atención ya que es la búsqueda de una buena calidad del escrito. En primera instancia se requiere ver la riqueza de las ideas, la estructura del texto, su coherencia y cohesión y finalmente la ortografía. La lectura y la corrección de los textos escritos por estudiantes casi siempre es hecha por las maestras y maestros, pero también se puede utilizar como estrategia la lectura por parte de los estudiantes, pues en la medida en que ellos lean a sus compañeros y compañeras van a descubrir sus propios errores y la posibilidad de corregirlos.

35 Ferreiro, Emilia (1997). *Alfabetización. Teoría y práctica*. México: Siglo XXI, p. 45.

36 Cassany, D (1996) *Describir el Escribir*. Barcelona: Paidós, p. 120.



- **La iniciación en la escritura (Primeras Letras)**

La iniciación en la escritura es uno de los temas que más preocupa a las maestras y maestros de Primeras Letras. Para enfrentar esta preocupación es importante recordar que, como se ha dicho anteriormente, este proceso no comienza en la escuela, las niñas y niños, en especial los de las ciudades, llegan a ella con un importante conocimiento sobre el texto escrito, gracias a la presencia de múltiples escrituras en su entorno urbano. Pero es en la escuela en donde ellos viven el proceso escritor, logran el aprendizaje de la lengua escrita y toman conciencia de las múltiples formas de producir textos.

Se necesita, entonces, una propuesta pedagógica que propicie un aprendizaje más placentero, que les facilite situaciones de uso del lenguaje escrito. En el contexto de la *Pedagogía por proyectos* la escritura se convierte en un instrumento de significación y comunicación, como nos lo plantea el profesor Baena, atrás reseñado, pues los proyectos pedagógicos conectan la realidad del mundo con la realidad de la vida del aula, lo que facilita la comprensión del sentido y de la importancia de la escritura y demás formas del lenguaje.

El proceso de apropiación del código alfabético

Hoy, a partir de las investigaciones desarrolladas por Emilia Ferreiro³⁷, se sabe que las niñas y niños en su aprendizaje inicial de la lengua escrita vivencian un proceso de apropiación del código alfabético, que contempla una serie de momentos —llamados fases o períodos por algunos investigadores—, que explican el tránsito que las niñas y niños hacen de sus códigos subjetivos (dibujos y monigotes) hasta arribar al código específico de la lengua escrita.

Los aprendices de la lengua escrita transitan por tres períodos: en el primero, la niña o niño diferencia entre el dibujo o imagen y los mensajes escritos; en el segundo, establece hipótesis para saber si una palabra puede leerse o escribirse, bien por la cantidad o por la combinación de grafías, y en el tercer período, llamado de fonetización de la escritura, la niña o niño descubre que las palabras escritas tienen aspectos sonoros e inicia su recorrido por tres etapas: silábica, silábico-alfabética y alfabética. Este proceso sólo es posible con la intervención planificada de la maestra o maestro.

Muchas de las preocupaciones de las maestras y maestros de Primeras Letras en relación con el aprendizaje de las niñas y los niños se refieren a los problemas de: “*Omisión, inversión, aumento y/o cambio de letras*” y que sin mucho análisis se diagnostica como dislexia o disgrafía. Cuando una niña o niño se inicia en el proceso alfabético no escribe en forma perfecta; sin embargo, a veces se le exige una corrección prematura. Los errores que comete forman parte del proceso de aprendizaje, tal como sucedía cuando aprendía a hablar,

37 Szmigielski, Mónica (2002). *Psicogénesis de la lengua escrita*. Buenos Aires: Longseller, pp. 55-84.

y se llaman **errores constructivos**; puesto que responden a “la forma de pensamiento característica de los niños, que refleja los modos originales de interpretar la realidad”³⁸. La claridad sobre este punto pone en evidencia que las preocupaciones de las maestras y maestros son más bien el resultado del desconocimiento de este proceso de aprendizaje de la lengua escrita, por parte de las niñas y niños, así como también de la lógica con que ellos responden. Entonces, la tarea de la maestra o maestro es proponer soluciones creativas de estos errores, evitando propuestas mecánicas, como las planas, los dictados o la copia. Es necesario no olvidar que la escritura es siempre construcción de significados y por eso cuando la niña o niño desea escribir es porque quiere decir algo de manera escrita.

- **Algunas estrategias para iniciar a las niñas y niños en la producción de textos**

Alfabetización a partir del nombre propio

Cuando los niños empiezan el aprendizaje de la lengua escrita, la escritura de su nombre se puede constituir en uno de los mejores recursos para reflexionar sobre algunas de las características de la escritura. El nombre es una palabra muy familiar para los niños y propicia aprendizajes por las siguientes razones:

- ✓ Es un modelo de escritura estable, que mantiene sus características independientemente del contexto en el que aparezca.
- ✓ Los niños pueden reconocerlo de manera relativamente fácil.
- ✓ En la medida en que van reconociendo la relación que existe entre la letra inicial de su nombre y el sonido inicial pueden establecer relaciones similares con otros nombres y otras palabras.
- ✓ Pueden establecer comparaciones entre las características gráficas de su nombre y otras palabras. Es un modelo que les permitirá confrontar las diferentes hipótesis que van manejando en su proceso de aprendizaje.
- ✓ Cuando los niños conocen pocas letras, el nombre puede servir como un “abecedario”. Ponen mayor atención a las letras de su nombre porque las consideran propias.³⁹

Los nombres de los niños pueden estar pegados en la pared del aula, también pueden escribirse en tarjetas que ofrecen la posibilidad de realizar juegos en los cuales las niñas y niños reconocen no sólo su propio nombre sino el de los demás compañeros. En la fase de visualización entrarán también algunos ejercicios matemáticos, cada uno contará las letras de su nombre, agrupará los nombres de las niñas y niños que tienen tres, cuatro o más letras. Así, distinguirá los conjuntos y su pertenencia a uno de ellos.

³⁸ Szmigielski, Mónica (2002). Op.cit., p. 105.

³⁹ Ferreiro, E. y otros (1991). *Haceres, quehaceres y deshaceres con la lengua escrita en la escuela primaria*. México: SEP, p. 25.



La interacción con diferentes tipos de textos

En los primeros aprendizajes de la lectura y la escritura, generalmente la atención se ha centrado en el aprendizaje del código y en la identificación de palabras o de pequeñas frases. Es importante interactuar desde el inicio con textos completos y cada vez más complejos, aún cuando los niños y niñas no tengan dominio del código, pues los niños, desde muy pequeños, están interactuando continuamente con diferentes tipos de textos y con su significado. Por ejemplo, están en continuo contacto con las etiquetas de los productos en venta, con los avisos de las tiendas, los carteles de la calle y de los establecimientos, las cartas y los recibos de los servicios públicos que llegan a la casa, las recetas del médico, entre otros.

El contacto con los anteriores formatos conduce a que las niñas y niños comiencen a comprender la funcionalidad de estos tipos de textos escritos. Al mismo tiempo, van aprendiendo a reconocer las diferentes formas en que se presenta el lenguaje escrito cuando sirve para funciones distintas, sin saber descifrar, distinguen fácilmente entre un cuento, una carta, una receta del médico o el aviso de un establecimiento. La escuela puede recuperar estos conocimientos que las niñas y niños aprenden fuera de ella de una forma natural, aprovecharlos y además enriquecerlos.

Trabajar con textos completos conduce, al mismo tiempo, al aprendizaje del código, pues precisamente este aprendizaje, con sentido y significado, logrará que no sea necesario pasar por el aprendizaje específico, lineal y secuenciado, de las letras, palabras y frases, para finalmente llegar a un texto.

Escritura de textos colectivos

Se trata de crear situaciones y trabajar con materiales en los que se lean y se escriban textos con la participación colectiva de maestras y maestros y niñas y niños, que respondan a las necesidades reales de leer o escribir de cada momento y a los proyectos que se estén realizando en el aula: cuando las niñas o niños no sepan hacerlo, la maestra o maestro lo hará por ellos y para ellos.

Otra estrategia es la producción escrita en grupo —se puede realizar en el tablero— primero se planea el texto que deseen escribir, luego, las niñas y niños realizan su representación gráfica con la ayuda de la maestra o maestro. Se propone escribir comunicados a los padres y madres de familia, canciones, rondas, noticias, cartas, historias de compañeros, sueños, sentimientos, miedos, invitaciones, carteles, afiches, recetas y menús de restaurantes, cómics, descripciones, títulos, cuentos, adivinanzas, rimas, poemas, trabalenguas, anuncios, clasificados, etc.

Construcción de cuentos o historias

La niña o niño crea cuentos o historias y se las **dicta a su maestra o maestro**. Esto permite la elaboración de textos cuando todavía no conocen suficientemente el código de la escritura. Se trata de que las niñas y niños —colectivamente o de forma individual—, piensen, discutan y elaboren en voz alta un texto que le “dictarán” a la maestra o maestro, de manera que será éste quien lo realice gráficamente. Las niñas y niños después pueden escribir el texto, algunos lo harán sin tener que “copiar” y otros necesitarán mirar el modelo continuamente.

- **Algunas estrategias para estimular la escritura con las niñas, niños y jóvenes de Aceleración**
- ✓ **Escribir para comunicar.** Para esto se pueden utilizar cartas, periódicos escolares, emisoras, plegables.
- ✓ **Escribir para construir subjetividad.** Construcción de textos a partir de experiencias vividas, de sentimientos o emociones, pero también desde sus proyectos de vida, sus perspectivas e intereses.
- ✓ **Escribir para promover la creatividad, la imaginación y la fantasía.** A partir de la lectura, del disfrute y el gusto por desentrañar los textos, provocar la escritura a través de la reflexión y la conversación.
- ✓ **Escribir para el desarrollo cognitivo.** El aprendizaje se estructura desde las operaciones mentales de interpretar, reconstruir, comparar y observar; precisamente este aspecto obliga a pensar en el desarrollo del lenguaje como posibilitador del pensamiento.

Otras estrategias

- ✓ La interpretación de películas, además de facilitar la lectura de imágenes y la creación de textos, es también la oportunidad de asumir su punto de vista y argumentar.
- ✓ Seguir el proceso de crecimiento de una planta adoptiva (en ciencias), para, a partir de preguntas y respuestas, guiar la construcción de textos.

Como podemos advertir, las estrategias anteriores reconocen al estudiante como sujeto activo y con capacidad de expresar sus ideas. Además, permiten descubrir la importancia de generar ambientes y actitudes de escritura en el aula.

Para las maestras y los maestros de estos programas es fundamental asumir el reto que señala Delia Lerner: “Enseñar a leer y a escribir es un desafío que trasciende ampliamente la alfabetización en sentido estricto. El desafío que hoy enfrenta la escuela es el de incorporar a todos los alumnos a la cultura de lo escrito, es el de lograr que todos sus exalumnos



lleguen a ser miembros plenos de la comunidad de lectores y escritores⁴⁰. Este desafío involucra a toda la escuela pero, en especial a las niñas, niños y jóvenes en extraedad y ello implica la necesidad de una maestra o maestro que transforme la administración del tiempo escolar en relación con los contenidos y las disciplinas. “La presión del tiempo es otro de los fenómenos que, en la institución escolar, marca en forma decisiva el tratamiento de los contenidos. El conocimiento se va distribuyendo a través del tiempo, y esta distribución hace que adquiera características particulares diferentes de las del objeto original⁴¹. El desafío implica también para la maestra o maestro, que a pesar de las múltiples presiones a que se ve sometido, preserve el horizonte y función de la escuela: formar y acompañar a sus estudiantes en el uso y disfrute de la lengua escrita, más allá de los espacios y tiempos escolares.

6.6. Acciones propuestas, vinculadas a las estrategias pedagógicas

Estas acciones posibilitan la formación en sus diferentes dimensiones y que no necesariamente se encuentran en los contenidos de una disciplina específica, porque en muchas ocasiones en el desarrollo de proyectos de aula estas dimensiones se entrelazan construyendo una trama.

Dimensión cognitiva

Aprender a conocer

- Planteamiento y solución de problemas.
- Construcción de preguntas.
- Operaciones y procesos de pensamiento: observación, comparación, clasificación, interpretación, imaginación, organización y relación de datos, análisis, síntesis,
- Construcción de hipótesis.
- Desarrollo de la argumentación.
- Uso de diferentes lenguajes.
- Desarrollo de actos de lectura de diversos textos en voz alta y silenciosa.
- Producción de textos escritos.
- Conocimiento de normas lingüísticas y elementos para lograr coherencia y cohesión textual.
- Evaluación de su proceso de aprendizaje: metacognición.
- Construcción de proyectos de aula.

40 Lerner, Delia (2001). *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. México: Fondo de Cultura Económica, p. 25.

41 Lerner, Delia (2001). *Op.cit.*, p. 51.

Dimensión comunicativa

Aprender a conocer y a convivir

- Trabajo en pequeños grupos.
- Acciones que posibiliten la escucha activa como lecturas en voz alta, exposiciones, mesas redondas.
- Estrategias para lograr acuerdos en grupo.
- Aprender a cumplir acuerdos.
- Aprender a tomar decisiones.
- Aprender a escuchar al otro desde la perspectiva del otro.
- Estrategias de comprensión y análisis de textos.
- Análisis literal, inferencial y crítico.
- Lectura de diversos textos (cuentos, novelas, poesía) en pequeños grupos.
- Lectura en voz alta de cuentos y novelas por capítulos.
- Conversación sobre lecturas realizadas.
- Producción de textos (narrativos, periodísticos, argumentativos, históricos...), de manera individual y colectiva.
- Diálogo acerca de los textos escritos por los estudiantes.
- Investigación de temáticas acordes al contexto.
- Debate y discusión de temáticas de interés de los estudiantes.
- Compartir vivencias y experiencias.
- Producción de programas de radio escolar.

Dimensión creativo-lúdica

Aprender a ser y a hacer

- Talleres de sensibilización y trabajo corporal.
- Juegos libres y dirigidos.
- Actividades lúdicas y deportivas.
- Concursos y actividades recreativas.
- Talleres de autoestima.
- Juego de roles, dramatización de situaciones cotidianas.
- Salidas pedagógicas.



Dimensión ético-afectiva

Aprender a ser y a convivir

- Conocimiento de su mundo interior, sus potencialidades, carencias, su proyecto de vida: a través de lectura de historias de vida, narraciones y escritura de experiencias vividas.
- Conocimiento de sí mismo y de los otros a través de la música, la pintura, la lectura de literatura, cine, videos.
- Producción escrita de acuerdos de normas de convivencia y de reflexiones éticas.
- Lectura de textos literarios y discusión de los mismos sobre aspectos éticos y sobre la condición humana.
- Talleres de reconocimiento y manejo de sentimientos morales y afectivos.
- Reconocimiento de capacidades en las actividades que las niñas y niños desarrolla: como dramatizaciones, exposiciones, socialización de trabajos, vivencias y experiencias que desarrollan en el aula.
- Monitorías.
- Conocimiento y respeto de los derechos y los deberes.
- Construcción de espacios de participación.
- Trabajo cooperativo en la construcción de proyectos.
- Mediación y resolución oportuna, adecuada y pacífica de conflictos, buscando llegar a acuerdos dialogados.
- Discusión sobre dilemas morales.
- Participación en procesos de auto evaluación.
- Juegos en los que establezcan reglas.
- Participación en la construcción de normas de convivencia.

7. ORGANIZACIÓN DEL PROGRAMA EN LAS INSTITUCIONES ESCOLARES

Tal como se ha señalado anteriormente, el *Programa de Aceleración y Primeras Letras* debe ser parte del Proyecto Educativo Institucional, por tanto requiere de la orientación pedagógica y administrativa del equipo directivo –incluida la orientación escolar–, y del reconocimiento y apoyo de educadores y educandos de la institución. Es, entonces, una responsabilidad institucional y no personal de las maestras y maestros que tienen a su cargo el aula, incluir en el sistema educativo a las niñas, niños y jóvenes en extraedad escolar y lograr que permanezcan en él, es decir, garantizarles el derecho a la educación y hacer realidad los demás propósitos del Programa.

7.1. Las y los estudiantes

7.1.1. Aulas de Primeras Letras

Los estudiantes de las aulas de Primeras Letras son niñas, niños y jóvenes en extraedad escolar que cuando entran al Programa no saben leer ni escribir, no tienen conceptos académicos en las áreas fundamentales ni hábitos socio afectivos establecidos. Generalmente no han accedido a la escuela primaria o se han retirado sin haberse apropiado de la lengua escrita.

7.1.2. Aulas de Aceleración

El Programa de Aceleración va dirigido a niñas, niños y jóvenes en extraedad que se han retirado del sistema educativo por diferentes razones (entre ellas reprobación y repitencia) o se encuentran en el sistema pero tienen una edad que supera en tres años o más la edad establecida para el grado de básica primaria al que aspiran cursar.

Las aulas de Aceleración y Primeras Letras cuentan con una población escolar de niñas, niños y jóvenes entre los 9 y 15 años de edad.

7.1.3. Criterios de acceso al Programa

La Ley General de Educación (Ley 115/94) fijó unos rangos de edad para cursar los niveles y grados que conforman nuestro sistema educativo. Con base en tales rangos se ha establecido que un niño/a o joven está en extraedad cuando tiene por lo menos tres años más que la edad esperada para estar cursando un determinado grado.⁴²

42 Ministerio de Educación Nacional (2001). *Aceleración del Aprendizaje*, manual operativo. p. 8.



Este criterio orienta la decisión de los directivos del CADEL y de la institución educativa, por eso las siguientes poblaciones, **NO deben ser recibidas en el Programa:**

- ✓ Niñas y niños menores al rango de edad establecido, deben ser acogidos en el aula regular.
- ✓ Niñas, niños y jóvenes en condición de discapacidad (con deficiencias cognitivas o con limitaciones visuales, auditivas o de otro tipo). Ellos y ellas deben ser acogidos en las aulas integradoras y en las ofertas que para cada discapacidad tiene la Secretaría de Educación.
- ✓ Niñas, niños y jóvenes descalificados o excluidos de sus ciclos regulares por su comportamiento, disciplina, rendimiento académico, relaciones interpersonales, actitud negativa o especial desgano frente a un área del conocimiento; incumplimiento de su familia en los compromisos de corresponsabilidad con la institución educativa, salud especialmente vulnerable, pertenencia a algún grupo desaprobado por el colegio, o cualquiera otra circunstancia que pueda ser tratada en la tarea regular de la institución educativa.

Por otro lado la propuesta pedagógica debe tener en cuenta:

- ✓ La caracterización de todos y cada uno de los estudiantes por parte de la maestra o maestro del aula con el objeto de establecer si cumplen con los criterios que se requieren para estar en el Programa. En caso contrario se debe solicitar su reubicación, dependiendo de la problemática presentada.
- ✓ La valoración de la niña o niño por la Orientación Escolar, cuando la maestra o maestro del aula señala que puede haber condiciones de discapacidad. Si la valoración es positiva, la institución escolar y el CADEL deben proceder a una reubicación en algunos de los programas que ofrece la SED.

7.2. Las maestras y los maestros

La educación en general requiere maestras o maestros comprometidos con la enseñanza y la formación moral e intelectual de niñas, niños y jóvenes; sin embargo, el *Programa de Aceleración y Primeras Letras* demanda, adicionalmente, educadores con cualidades especiales que permitan responder a las características de la población beneficiaria del Programa. Entre ellas están:

- **Compromiso con el Programa**

Maestras y maestros que demuestren en su quehacer pedagógico cotidiano su responsabilidad y compromiso con los niñas, niños y jóvenes. Así mismo, que logren empoderar el Programa a través de su divulgación, la

defensa de sus propósitos y su razón de ser, en especial frente al desconocimiento y las múltiples dificultades que se han presentando con directivos y maestras y maestros del aula regular.

- **Creativos, recursivos y dinámicos**

Maestras y maestros que enfrenten y sorteen las dificultades, construyendo opciones con una visión amplia y crítica de la vida y del conocimiento, que no se cierren a una sola mirada sino que abran un abanico de posibilidades donde tienen cabida los sueños y los deseos de las niñas, niños y jóvenes.

- **Con calidad humana e interés por la convivencia**

Maestras y maestros que tengan la sensibilidad humana necesaria para conmoverse ante el dolor ajeno y para trabajar la resiliencia como posibilidad de superar la adversidad en las niñas, niños y jóvenes. Esta calidad humana se debe advertir, por sus cualidades personales, por su calidez, tolerancia, paciencia y por su capacidad para exigir pero también para dar afecto. Además, requieren capacidad para liderar procesos de aprendizaje y fijar y hacer cumplir normas de convivencia, con un alto grado de autoridad, autorregulación y autonomía. A su vez, deben ser capaces de mediar en los conflictos que se viven diariamente en el aula y en la escuela.

- **Que escuchen y aprendan a escuchar**

Maestras y maestros que escuchen, tanto para entender las problemáticas que cotidianamente traen las niñas y niños, como para reconocer y transformar las prácticas del aula.

- **Buenos lectores y escritores**

Maestras y maestros que descubran en la lectura y la escritura una fuente de conocimiento, de significación, de experiencias, emociones y afectos; además que logren apasionar a las niñas, niños y jóvenes por los libros y el conocimiento.

- **Con actitud investigadora**

En la construcción y puesta en marcha de una propuesta pedagógica, las maestras y los maestros requieren de una actitud investigadora frente a las diversas ramas del saber,

Porque eso quiere decir que es alguien que piensa y por tanto sigue aprendiendo. Alguien que no tiene respuestas para todas las preguntas, sino que es capaz de decir "hay problemas, hay más para saber esto me plantea un desafío".



Maestras y maestros que se permitan observar, registrar y adecuar las propuestas acerca del uso de la lengua oral y escrita que hacen a sus estudiantes. Como garantes de esta actitud investigadora es necesario desarrollar una sensibilidad frente al saber de las niñas y niños y capacidad para descubrir en cada uno de ellos cuánto sabían al llegar a la escuela y cómo potenciar estos conocimientos durante el año escolar.

Se necesitan maestras y maestros que estudien y hagan seguimiento a las producciones escritas de sus estudiantes y que se permitan descubrir y contrastar los resultados de sus investigaciones con los de otros. Que hagan más real y coherente el acompañamiento a las producciones escritas de sus estudiantes a medida que éstos avanzan en el conocimiento y adquisición del código alfabético.

- **Buenos comunicadores**

En tanto la educación es comunicación, las maestras y maestros requieren ser buenos comunicadores del conocimiento, de tal manera que logren interesar a sus estudiantes en las diferentes áreas del saber.

7.3. Los espacios y las actividades del Programa

Para lograr una atención especial a las niñas, niños y jóvenes en situación de extraedad, cada aula, con un educador o educadora, recibe un número de 25 estudiantes. También cuenta con el apoyo de otros educadores de la institución, como el de informática y el de educación física.

El aula de clase debe ser un lugar apropiado para recibir a este grupo de estudiantes, no sólo por las dimensiones y la claridad del espacio sino también por el tamaño y la distribución de los pupitres o mesas de trabajo; además por la pintura y decoración de sus paredes, en las cuales los trabajos de las niñas y niños deben ocupar un lugar privilegiado. También por los objetos culturales presentes en ella, como libros de calidad diverso tipo, periódicos, mapas (de la ciudad, el país y el mundo), juguetes, juegos didácticos y otros materiales educativos.

Además del aula de clase, las niñas, niños y jóvenes del Programa, tienen derecho a compartir y a usufructuar los diversos espacios y aulas especializadas de la institución, como la sala de informática, la biblioteca escolar y los espacios de juego y deportes.

También tienen derecho a vincularse a las diferentes actividades que el colegio realiza, como proyectos transversales, salidas pedagógicas, semanas o actividades culturales, izadas de bandera, campeonatos deportivos y algunas clases como educación física, danzas e inglés, donde las ofrecen.

- ✓ **Las pasantías en el aula regular.** Algunas instituciones han iniciado un proceso de integración de los estudiantes del *Programa de Aceleración y Primeras Letras* al aula regular, que han llamado "Pasantías". Estas consisten en acordar con los educadores del aula regular la asistencia a sus aulas, durante una o varias semanas en el año, de los estudiantes de Aceleración con mayores posibilidades de avanzar en los cursos regulares. Maestras, maestros y estudiantes se comprometen en las acciones de orden académico y de convivencia; los unos los apoyan en su integración al aula, y los otros responden a las exigencias del curso.
- ✓ **El trabajo con la familia.** Es importante plantear la necesidad de crear estrategias institucionales en el P.E.I. para un trabajo con la familia o institución que acoge a la niña, niño o joven, en aras a fortalecer no sólo su proceso de formación moral e intelectual sino también su entorno familiar.

ANEXO 1

“La aparición de una mariposa negra en el aula de clase” Una experiencia de proyecto pedagógico

Implementar proyectos pedagógicos desde el lenguaje en el aula, permite ampliar el horizonte en varios sentidos, que se desarrollan de manera simultánea, tanto en los estudiantes como en las maestras y maestros.

A manera de ejemplo se presenta la reseña de un proyecto de aula, en torno a las mariposas, desarrollado con niñas y niños que estaban en un proceso de apropiación de la lengua escrita y que surgió de forma espontánea. Tuvo una duración de tres semanas y dio como resultado dos pequeñas exposiciones de dibujos, textos cortos acerca de las mariposas y la lectura de algunos artículos de una enciclopedia y de otros libros referidos a los insectos. Su desarrollo involucró la lectura de temas científicos y de algunas poesías sobre las mariposas; la escritura de diversos textos, entre ellos las inquietudes iniciales de los estudiantes, así como los productos finales. Con el acompañamiento de la maestra se redactaron pequeños textos científicos, también se elaboraron dibujos de mariposas y su hábitat.

El tópico generador fue un tema de ciencias naturales: una mañana, al entrar a su salón, las niñas y los niños encontraron una mariposa negra. Algunos querían matarla, le tiraban papeles y le gritaban. Fue tanto el alboroto que la maestra les pidió a las niñas y niños que dejarán en paz a la mariposa porque ella estaba durmiendo. A partir de este momento se iniciaron conversaciones en pequeños grupos acerca de lo que les gustaría saber acerca de las mariposas, en plenaria cada grupo relató lo que conversaron y de estos relatos surgieron muchas inquietudes y preguntas, como por ejemplo: ¿qué comen la mariposas?, ¿por qué unas tienen colores y otras son negras?, ¿cómo nacen?

Estas preguntas se escribieron en el tablero y con ellas cada uno de los pequeños grupos organizó un plan de escritura. Así, cada uno de los estudiantes y la maestra se dieron a la tarea de buscar información acerca de las mariposas, en los textos de ciencias naturales que había en el aula y en la biblioteca cercana. Cada uno de los grupos tenía claro qué sabía acerca de las mariposas y había determinado qué quería saber y dónde encontrar dicha información.

Como la mariposa estuvo en el salón toda la mañana, se aprovechó para dibujarla y, así, conocerla con el máximo de detalles. Cada uno de los estudiantes la dibujó y luego se expusieron los dibujos. Cada uno de las niñas y niños observó la exposición y conversaron acerca de cómo les habían



quedado los dibujos, la forma de colorearlos y los detalles que les habían hecho falta, porque en esta ocasión el propósito consistía en agudizar la observación al máximo y plasmar muchos detalles.

Los días siguientes el salón de clase se llenó de historias de mariposas, de fotocopias, de libros de texto, en fin la conversación fue permanente alrededor del tema y tuvo el propósito de confrontar y confirmar hipótesis. Leer, observar láminas y dibujos y escribir fueron la magia que entretuvo a las niñas y niños y que los acercó al conocimiento de un tema de las ciencias naturales.

ANEXO 2

Mi experiencia en el Aula de Primeras Letras

CAROLINA ROCHA RAMOS

Profesora de Primeras Letras 2004

I.E.D. Paraíso Mirador

Trabajar en el *Programa Aceleración y Primeras Letras* ha sido una experiencia interesante, ya que ha significado un reto profesional y personal para mi vida. Todo comenzó a principios del 2004 cuando me encontré con un grupo de veinticuatro mundos diferentes, pero con un objetivo en común allí, aprender a leer y escribir, tarea aparentemente sencilla. Con lo que no contaba era que muchos de los niños y niñas habían iniciado ya sus procesos de aprendizaje con diferentes métodos y muchas confusiones.

Para iniciar esta labor partí de los intereses mostrados en algunas actividades desarrolladas, y elegí el minicuento como una buena oportunidad para trazar una ruta de camino hacia la lectura y la escritura. La base de partida hacia el aprendizaje de las letras lo encaminé con el uso de los llamados métodos de marcha sintética (van de las partes al todo) que muchos juzgan, quizá porque piensan que con su uso se adquiere el aprendizaje de dichos procesos de forma tradicional, sin darse cuenta que esto es sólo el punto de partida. Teniendo conocimiento de las letras de nuestra lengua y su uso, los estudiantes iniciaron un proceso de construcción de sentido a través de oraciones con base en la lectura de cuentos dibujados, logrando por medio de muchos ejercicios tener una claridad acerca de la funcionalidad de la oración. A partir de esto se comenzó el verdadero desarrollo del proyecto, éste constaba de varias partes y cada una apuntaba a un objetivo específico dentro del proceso: sensibilización, motivación, fundamentación, ejercitación, corrección y finalmente producción escrita. Se desarrollaron varias actividades, tales como: lectura de cuentos en público y en privado; acercamiento a diferentes tipos de cuentos, algunos con solo ilustraciones otros con textos escritos, también cuentos narrados (en casetes). También se hizo uso de la televisión. Además en el proceso de escribir se hizo el ejercicio de reescritura y de paráfrasis de textos, entre otros. Fue muy grato ver la motivación que los niños/as mostraban continuamente frente al desarrollo de las actividades y en sí hacia su mejoramiento.

Un aspecto primordial en la enseñanza de la lectura y la escritura es la función social que tiene este proceso, por eso escribieron varios minicuentos que posteriormente eran leídos y corregidos por los mismos compañe-



ros. En un principio fue muy común escuchar cosas como: *—oiga, no le entiendo nada, escriba mejor —o también— profe, ese chino no sabe ni lo que escribe.* Esta actividad les permitió reflexionar sobre muchos aspectos y mejorar a la hora de escribir. Finalmente construimos un texto que haría parte de una cartilla llamada **Cuentos de Niños**, al igual que un proyecto, éste recopiló los últimos minicuentos elaborados por ellos y algunas definiciones básicas acerca del cuento. El objetivo de este proyecto se condensa en lo dicho por una estudiante a la hora de evaluar todo lo realizado:

Es chévere saber que lo que hicimos no solo fue un papel para guardar en la carpeta, sino que fue un texto importante para hacer un libro pequeñito, que nos sirviera a nosotros y a otros niños para saber lo importante que es saber leer y escribir. (Leydi Ospina, 14 años)

Al final los avances de los estudiantes fueron notorios, y más allá de saber que al escribir y leer una m y una a da ma, lo importante fue la conciencia que en ellos se despertó acerca de la relevancia de la lectura y escritura para sus vidas.

ANEXO 3

Mi experiencia en el Programa Primeras Letras

JANETTE PALENCIA R.

Profesora de Primeras Letras

Colegio Agustín Nieto Caballero

El programa ha sido dirigido a niños entre 9 y 14 años que por su situación de extraedad son excluidos del sistema formal regular. Generalmente son niños/as trabajadores que por la marginalidad económica de los padres han suspendido la escuela, o no han ingresado aún al aprendizaje de las primeras letras. Es así como algunos niños de 13 y 14 años no se han iniciado en el aprendizaje de las vocales y tampoco sus familias han tenido la preocupación y la iniciativa de proporcionar un texto elemental de letras porque viven en situación de indigencia y analfabetismo. Otros niños han tenido uno o dos años de escolaridad discontinua y finalmente han abandonado la escuela porque se constituyeron en un problema de convivencia escolar, terminando por apelar a una última oportunidad en el Programa de Aceleración.

Los niños y niñas que estudian en el colegio Agustín Nieto Caballero pertenecen a las familias desalojadas de la "calle del Cartucho" por la construcción de la plazoleta de Transmilenio, y fueron acogidos por el Bienestar Social de la Localidad de los Mártires para ser rehabilitados algunos de la drogadicción, la prostitución o el alcoholismo. Algunos niños han sido abandonados por sus padres o son desplazados y se encuentran bajo la tutela del Bienestar Familiar, Centros de Ayuda Cristianos, ONGs o personas particulares que los quisieron acoger. Todos pertenecen a programas que implementan algún nivel de protección.

Con estas condiciones persisten algunos problemas de conducta, algunos son pequeños infractores, irreverentes por excelencia y con alto nivel de riesgo en la calle, dado su esquema de aprendizaje cultural, emocional y social. Algunos tienen dificultades marcadas de atención, memoria, hiperactividad, desarrollo motriz y coordinación.

No obstante, se observan casos de motivación, entusiasmo y voluntad para superarse y querer aprender, manifiestan apertura, gran sensibilidad y asumen responsabilidades y compromisos. Los estudiantes después de un proceso arduo aceptan los desafíos cotidianos. El **desafío** figura en cada sesión como un elemento pedagógico, como un propósito que se escribe,



se ilustra y se asume en cada lección. Se trabaja con guías, material escrito, no se dictan materias y en lo posible se hacen talleres.

Se procura un enfoque educativo flexible de acuerdo a los planteamientos pedagógicos que proporcionó la propuesta de Aceleración de Brasil. El enfoque educativo reconoce las potencialidades de los niños y las niñas y las promueve de manera flexible de acuerdo con ellas; les levanta la autoestima. El eje del programa es el desarrollo socioafectivo y en torno a él se desarrollan competencias básicas para la vida, como trabajo en equipo, expresión oral y escrita, interpretación y comprensión de la realidad; para esto es importante aplicar aquí los principios del Aprendizaje Significativo. Nosotras, las maestras del programa, todos los días retomamos lo que los niños y niñas viven, los eventos, hechos y experiencias que les impactan, les agrada y también lo que les disgusta y les duele. Sobre esto narramos, describimos, analizamos, clasificamos, escribimos y buscamos alternativas de solución, para entender que un problema puede tener diferentes respuestas, y también que su situación más que individual, es un problema social.

El proceso de lectura y escritura requiere un buen apoyo y acompañamiento de los adultos en casa. Ésta es una limitante grande por el analfabetismo de los padres y la ausencia de compromiso. Se ha tratado de suplir esta necesidad implementando una pedagogía terapéutica que aborde al estudiante desde su integralidad. Se ha dejado de lado el sentimiento lastimero y sensiblero del “pobrecito”, esta actitud del maestro/a sólo lleva a que los niños y niñas se consideren víctimas, a reforzar más sus debilidades y a manipular al maestro/a. A cambio de esto, el enfoque terapéutico plantea actitud considerada y respetuosa de unos y otros, serenidad de ánimo, bienestar y tranquilidad en el ambiente, desarrollos didácticos lúdicos, modalidad de talleres, salidas pedagógicas y recreativas.

Durante el año escolar los niños, niñas y jóvenes del Programa de Primeras Letras salieron en grupo por el entorno, fueron a centros comerciales, al Parque Simón Bolívar, al Parque El Renacimiento, al Archivo Distrital, al Archivo Nacional, a La Candelaria, al Chorro de Quevedo, a la Plaza de Bolívar; hicieron un recorrido en el tren turístico de la Sabana y visitaron bibliotecas como la Infantil y Ludoteca del Tunal y la Virgilio Barco y el Museo de Ciencias de la Universidad Nacional. También tuvieron otros paseos, celebraciones y festejos.

Sobre cada salida escribimos y a su paso los niños y niñas iban leyendo y escribiendo los avisos, los nombres de las tiendas, los eventos y hechos que se daban. Igualmente, leyeron etiquetas y empaques de los productos que hay en el comercio, en el mercado, etc. Todo esto porque en el proceso de lectura y escritura juegan para nosotros tres factores: desarrollo socioa-

fectivo, proyecto de “Convivencia y ciudad” (desarrollo de ciudadanía) y relaciones interinstitucionales.

Dentro de las relaciones interinstitucionales, la Universidad Distrital desarrolla el proyecto “Convivencia y Ciudad”. Todos los martes hacían presencia estudiantes de último semestre de Pedagogía Infantil para realizar con los niños y niñas un reconocimiento de la ciudad a través de salidas y actividades lúdicas, para explorar desde ellos el imaginario de ciudad y luego implementar normas de ciudadanía y convivencia.

Otros apoyos interinstitucionales se lograron del Hospital Centro Oriente con talleres de salud oral y nutrición, salud mental, tratamiento de la agresividad y la violencia. La Policía Metropolitana participó con salidas lúdicas, entrega de materiales de trabajo y charlas sobre Código del Menor y menores infractores. Se establecieron relaciones con ICBF, Bienestar Social y Comisarias de Familia. Los apoyos institucionales han servido para asumir la parte formativa y terapéutica por cuanto las condiciones de alto riesgo, de privaciones socioafectivas, culturales y económicas hacen muy limitada la acción del maestro/a si se emprende sin dichos apoyos. Las instituciones y algunos recursos existen, pero hay que gestionarlos y en algunos casos exigirlos porque para eso fueron creadas estas instituciones de apoyo y asistencia social.

Bajo estos supuestos sociales y culturales se inicia el proceso de lectura y escritura desde los niveles más elementales de las primeras letras. Se inicia con lectura contextual, narración de historias de vida, análisis de situaciones, hechos, escenarios e imágenes. Todo se dibuja y se escribe y es importante hacerles sentir que desde ya están leyendo. Se estimula y se motiva cualquier avance por pequeño que sea. Aquí importa desarrollar la autoestima —dar seguridad—, serenidad y hacer fáciles las cosas.

Simultáneamente los niños y las niñas inician el aprendizaje de una historieta que se va desarrollando por lecciones. La historia se va complejizando; se parte de frases, luego párrafo y finalmente texto. Como **complemento** se utilizan las cartillas del método Negret y algunos elementos del programa CAFAM, basado en un sistema de fichas con 49 palabras básicas para aprender. Este fue el primer material que entregó la Secretaria de Educación cuando se inició el programa de Aceleración en el Distrito; cada niño si quiere puede tener en su casa el texto que desee para leer. Como se dan varias posibilidades, él mismo va adaptando a su esquema de aprendizaje los materiales que encuentra y que se le brindan.

Finalmente es importante mantener o implementar el bienestar en procura de una buena salud mental y emocional del maestro/a y del estudiante.

BIBLIOGRAFÍA SUGERIDA

Lectura y escritura

- CAIVANO, Fabricio (2003). *Bienvenidos a Casa. Lecturas sobre lecturas* N° 1, México: Conaculta.
- CASSANY, Daniel (1996). *Describir el escribir*. Barcelona: Paidós, 5ª edición.
- DUBOIS, María Eugenia (1989). *El proceso de lectura, de la teoría a la práctica*. Buenos Aires: Aique.
- DUBOIS, María Eugenia (1989). *Lectura y Formación docente*. En: Memorias Asamblea Pedagógica Distrital. Bogotá: A.D.E.
- DUBOIS, María Eugenia (1998) *La Lectura en la Formación y Actualización del Docente*. Mérida, Venezuela: Universidad de los Andes.
- FERREIRO, Emilia (1997). *Alfabetización. Teoría y práctica*. México: Siglo XXI.
- FERREIRO, Emilia (1999). *Cultura escrita y educación Conversaciones de Emilia Ferreiro con Castorina, J. A. y otros*. México: Fondo de Cultura Económica.
- GARRIDO, Felipe (2002). *Estudio versus lectura*. En: Lecturas sobre Lecturas N° 1, Bogotá: Asolectura/Conaculta.
- LERNER, Delia (2001). *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. México: Fondo de Cultura Económica.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL (1998). *Líneas Curriculares de la Lengua Castellana*. Bogotá.
- OSPINA, William (2002). *La decadencia de los dragones*. Bogotá: Alfaguara.
- RODRÍGUEZ, María Elena (1995). "Hablar" en la escuela: ¿Para qué? ¿Cómo?" En: *Revista Lectura y Vida*, septiembre, 1995.
- SMITH, Frank (1990) *Para darle sentido a la lectura*. Madrid: Visor.
- SZMIGIELSKI, Mónica (2002). *Psicogénesis de la lengua escrita*. Buenos Aires: Longseller.
- TOLCHINSKY, Liliana (1998). *Los distintos componentes de la noción de "sujeto alfabetizado" y sus implicaciones en la tarea de alfabetización*. Ponencia Congreso de Lectura, Medellín.

Convivencia escolar

- CAVA, María Jesús; Musitu, Gonzalo (2002). *La convivencia en la escuela*. Buenos Aires: Paidós.
- CORTINA, Adela (1997). *El mundo de los valores - Ética y Educación*. Bogotá: El Búho.
- JHONSON y JHONSON (1999). *Cómo reducir la violencia en las escuelas*. Buenos Aires: Paidós.
- QUIROGA, Martha Lucía (2004). *La Resiliencia en la escuela*. Fotocopia.
- SACRISTÁN, José Gimeno (1999). *La construcción del discurso acerca de la diversidad y sus prácticas*. Fotocopia.

Educación, enseñanza y aprendizaje

- CRUZ KRONFLY, Fernando (2000). "La Crisis lectora y escritora ante el retorno de lo inhumano". En: De Antología N° 2, Bogotá: Asolectura.
- DELORS, J. (1996). *La Educación encierra un tesoro*. Informe a la UNESCO. México.
- FREIRE, Paulo (1993). *Cartas a quien pretende enseñar*. México: Siglo XXI.
- SECRETARÍA DE EDUCACIÓN DISTRICTAL (2004). *Plan Sectorial de Educación 2004-2008*. "Bogotá una Gran Escuela. Para que los niños niñas y jóvenes aprendan más y mejor". Bogotá, 2004.
- VIGOTSKY, Liliana (1987). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores* ciudad: Grijalbo.

Esta publicación se
compuso en caracteres
Garamond y se terminó
de imprimir en Bogotá
en el mes de abril de
2005, en los talleres de
Dirección Gráfica.