

372.21
05m
0.1.

000053

Instituto para la Investigación Educativa
y el Desarrollo Pedagógico - IDEP



000358

SECRETARIA DE EDUCACION DEL DISTRITO
INSTITUTO DE DESARROLLO PEDAGOGICO
IDEP

Fundación Volvamos a la Gente

**“El modelo Escuela Nueva en el Nivel
de Preescolar”**

Contrato IDEP 91-2003.

INFORME FINAL

*Inventario IDEP
307*

Bogota Diciembre 2004.

RESUMEN EJECUTIVO

EL MODELO ESCUELA NUEVA EN EL NIVEL DE PREESCOLAR EN EL COLEGIO DE SIERRA MORENA, CIUDAD BOLÍVAR.

En el mes de junio de 2004, la Fundación Volvamos a la Gente, inició la implementación de su propuesta metodológica para mejorar la calidad de la educación en los niveles de preescolar y primer grado de primaria en el colegio de Sierra Morena, en Ciudad Bolívar. Ello fue posible con el apoyo del Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico IDEP.

Los objetivos del proyecto estuvieron centrados en transformar la práctica pedagógica tradicional de los docentes por una práctica activa a través del desarrollo y aplicación de la metodología del modelo Escuela Nueva en el nivel de preescolar (cuatro grupos), articulada con el primer grado de básica primaria (en seis grupos).

Las acciones desarrolladas para la implementación del modelo Escuela Nueva se sintetizaron en la capacitación de docentes sobre los componentes metodológicos de la escuela activa, la motivación y organización de la comunidad y los padres de familia para lograr su concurso en las actividades escolares, la dotación de material didáctico pertinente y el inicio de la aplicación del método Aled para el aprendizaje de la lectoescritura.

Durante la realización del proyecto, se hizo un seguimiento y acompañamiento donde todas y cada una de las acciones se sistematizaron, con el enfoque de la investigación acción participativa, como mecanismo no solo de registro sino como elementos de análisis y reflexión sobre el quehacer pedagógico y como proceso formativo de los participantes –la Fundación Volvamos a la Gente, maestros y padres de familia-.

En el transcurso de la aplicación de la metodología de la Escuela Nueva, se realizó una caracterización del ambiente social donde se desenvuelven los niños de preescolar y primaria del colegio de Sierra Morena, encontrando que su calidad de vida es precaria, lo cual de alguna manera incide en sus

aprendizajes y que de no realizar una acción educativa oportuna y pertinente estos se pueden ver restringidos.

En el proyecto, se hizo énfasis en el componente de participación de Escuela Nueva y los desarrollos logrados con los padres de familia, los docentes y los niños en sus aprendizajes.

En el aprendizaje de la lectoescritura y su articulación con el dominio de las matemáticas, los docentes son conscientes que este es un proceso que requiere de tiempo y esfuerzo, tanto por parte de ellos, quienes deben transformar sus prácticas pedagógicas por metodologías activas, como de los niños quienes requieren de elementos que les incentiven su capacidad de asombro, de indagación, de búsqueda y de construcción y ejercicio del pensamiento. Paralelamente se comenzó el diseño de ambientes pedagógicos y uso de materiales didácticos para el aprendizaje de los niños, como guías interactivas de Escuela Nueva.

Dentro de las conclusiones se puede inferir que un proceso de esta naturaleza, donde se imponen nuevas formas de pensar y actuar para el aprender y el hacer, se requiere de tiempo, pero sobretodo del deseo de las personas involucradas para realmente lograr mejorar la calidad de la educación. Por ello para finalizar se exponen los componentes de escuela nueva que es necesario reforzar o emprender, para poder desarrollar el modelo propuesto en toda su amplitud y así poder evidenciar los cambios esperados.

Se logro la aplicación de los diferentes componentes de Escuela Nueva en el ambiente escolar y para dar continuidad a este proceso las directivas del plantel suscribieron carta de intención para que en el año lectivo de 2005 de fortalezca esta innovación en el preescolar y primeros grados y se reactive el sistema de Escuela Nueva en los grados de segundo a quinto en las diferentes sedes de la institución.

CONTENIDO

INTRODUCCIÓN.....	4
1. MARCO METODOLÓGICO	7
1.1 PROCESO DE SISTEMATIZACIÓN DE LAS ACCIONES DE ESCUELA ACTIVA	7
1.2 ESTRATEGIA METODOLÓGICA.....	10
2. CONTEXTO NACIONAL E INTERNACIONAL DE LA EDUCACIÓN DE LA PRIMERA INFANCIA	12
2.1 RETOS Y DESAFÍOS DEL PREESCOLAR EN COLOMBIA	15
3. CARACTERIZACIÓN DE LOS NIÑOS DEL PREESCOLAR DEL COLEGIO SIERRA MORENA	20
3.1 CARACTERÍSTICAS ESPECÍFICAS DE LOS HOGARES DE LOS NIÑOS DE PREESCOLAR Y PRIMERO EN SIERRA MORENA	22
3.1.1 CARACTERÍSTICAS DE LOS HOGARES Y LAS VIVIENDAS	22
3.1.2 CARACTERÍSTICAS DE LOS JEFES DE HOGAR.....	23
3.1.3 CARACTERÍSTICAS DE LOS MIEMBROS DEL HOGAR.....	24
3.2 EVALUACIÓN INICIAL DE COMPETENCIAS, PREVIO AL INICIO DE LA ESCUELA ACTIVA EN EL PREESCOLAR DE SIERRA MORENA	25
4. LA ESCUELA NUEVA UN MODELO PEDAGÓGICO PARTICIPATIVO.....	35
4.1 LA PARTICIPACIÓN DE LOS PADRES DE FAMILIA	36
4.1.1 TALLERES SOBRE EL JUEGO	38
4.1.2 TALLERES SOBRE EL AFECTO	43
4.2 EL COMPONENTE DE PARTICIPACIÓN SOCIAL ENTRE LOS NIÑOS	45
5. LOS NIÑOS Y SUS APRENDIZAJES EN EL PREESCOLAR DEL COLEGIO DE SIERRA MORENA	49
5.1 MARCO PEDAGÓGICO Y OPERATIVO DEL MODELO ESCUELA NUEVA PARA EL GRADO CERO.....	50
5.2 LA CAPACITACIÓN DE LOS DOCENTES.....	53

5.2 LA CAPACITACIÓN DE LOS DOCENTES.....	53
5.3 PROPUESTA PARA EL ÁREA DE CONSTRUCCIÓN DE LA LENGUA ESCRITA, ARTICULADA CON EL MANEJO DE DOMINIOS MATEMÁTICOS.	57
5.4 EL DISEÑO DE AMBIENTES PEDAGÓGICOS	71
5.5 MATERIALES PARA EL APRENDIZAJE (DISEÑO, EDICIÓN Y DOTACIÓN DE MATERIAL).....	73
5.5.1 SELECCIÓN Y ENTREGA DE MATERIALES A LOS 4 CURSOS DE PREESCOLAR Y LOS 6 CURSOS DE PRIMERO.....	73
6. CONCLUSIONES Y PROPUESTAS DE ACCIÓN.....	75
BIBLIOGRAFÍA.....	79

INTRODUCCIÓN

Este Informe corresponde a los avances y logros en el marco del proyecto “El Modelo Escuela Nueva en el nivel de Preescolar en el Colegio Sierra Morena de ciudad Bolívar”, financiado por el Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico IDEP en el año 2004.

El proyecto, diseñado para ser realizado en un año escolar, inició sus actividades con la concertación de la participación de una Institución Educativa oficial y un Colegio privado realizada en el primer semestre del año.

En el centro educativo oficial “IED Sierra Morena” se decidió aprovechar la semana que en Junio tienen los docentes para reflexión pedagógica y en este espacio realizar la actualización y capacitación en el modelo Escuela Nueva, de esta manera no sería necesario licenciar a los estudiantes para el trabajo con los docentes.

La institución privada inicialmente seleccionada, “Colegio Dios es Amor” localizado en el Barrio Santa Fe, no pudo iniciar la aplicación del modelo debido a la programación interna de la organización a la que pertenece y adicional al índice de dificultad que presenta la situación socioafectiva de los niñ@s de estos grupos por su contexto social de protección, se decidió concertar la participación de un colegio privado que permita replicabilidad de la experiencia.

La realización de la experiencia se inicio formalmente con la capacitación y actualización de los docentes en el segundo semestre de 2004, razón por la cual el informe hace relación a las actividades desarrolladas entre junio y noviembre de este año.

El objetivo que enmarca las acciones del proyecto es el de transformar la practica pedagógica tradicional del docente por una practica activa a través del desarrollo y aplicación de la metodología y pedagogía del modelo Escuela Nueva en el nivel de preescolar, articulada con el primer grado de básica primaria, con el propósito de contribuir al mejoramiento de la calidad educativa.

El Colegio de Sierra Morena, que cuenta con todos los grados y niveles de escolaridad, tiene una población estudiantil de 4.300 alumn@s; en el grado de preescolar la matrícula fue de 120 niños y en el primer grado de 205. La gran mayoría de los estudiantes pertenece al estrato 1.

Las acciones desarrolladas para la implementación del modelo Escuela Nueva se sintetizan en la capacitación a docentes sobre los componentes metodológicos de la escuela activa, la motivación y organización de la comunidad y los padres de familia para lograr su concurso en las actividades escolares, la dotación de material didáctico pertinente y la aplicación de la estrategia metodológica fundamentada en el método Aled para el aprendizaje de la lectoescritura. Así mismo se redactó la primera versión del módulo de guías de aprendizaje "Lenguaje 1º" unidades 1 y 2, que serán validadas durante el año lectivo de 2005.

La Fundación Volvamos a la Gente estuvo permanentemente en el seguimiento y acompañamiento del proyecto, para lo cual empleo el método de la sistematización con el enfoque de investigación participativa, cuyo propósito es el de generar una reflexión continua sobre las acciones realizadas y sus alcances, para así poder generar los correctivos necesarios.

Este informe hace relación a los desarrollos metodológicos alcanzados con la pedagogía de escuela activa en el transcurso del segundo semestre académico. Para ello se han abordado las temáticas básicas para iniciar el proceso y lograr el objetivo propuesto.

El primer capítulo, hace relación al enfoque del proceso de sistematización de las acciones de la escuela activa y las estrategias metodológicas empleadas.

En el segundo capítulo, se examinan los postulados y argumentaciones acerca de la importancia de la educación de la primera infancia que se han producido a nivel internacional, y los retos y desafíos que al respecto tiene la educación preescolar en Colombia.

En el tercer capítulo, se hace una caracterización del ambiente social donde se desenvuelven los niños del preescolar del colegio de Sierra Morena; al igual, se presenta la evaluación inicial de competencias básicas de los niños sujetos de la acción de escuela Nueva.

El cuarto capítulo se refiere al componente de participación de Escuela Nueva y los desarrollos logrados con los padres de familia y los niños en sus aprendizajes.

En el quinto capítulo se explica el marco pedagógico y operativo que sustenta los aprendizajes en el nivel de preescolar, en especial la propuesta y sus desarrollos para el aprendizaje de la lectoescritura y su articulación con el dominio de las matemáticas. Además, se aborda el diseño de ambientes pedagógicos y los materiales empleados para el aprendizaje de los niños.

En el último capítulo se exponen las conclusiones y las dificultades encontradas en el desarrollo de los procesos para, con base en ello, rediseñar propuestas de acción en la continuidad del proyecto en el año 2005.

La Fundación Volvamos a la Gente le agradece al IDEP, la oportunidad brindada para la realización de este proyecto, a través del cual se ha podido indagar y emprender desarrollos en un campo educativo poco explorado en el país y se compromete a gestionar y aportar recursos, en el año lectivo 2005, para continuar este proyecto en los centros educativos mencionados.

1. MARCO METODOLÓGICO

1.1 PROCESO DE SISTEMATIZACIÓN DE LAS ACCIONES DE ESCUELA ACTIVA

Es a partir del desarrollo de actividades concretas en el quehacer pedagógico, que el Educador puede reflexionar sobre los aciertos, desaciertos, incertidumbres, hallazgos, entre otros aspectos de su trabajo, para proponer alternativas de mejoramiento.

La sistematización desde esta mirada se puede concebir como un "proceso permanente y acumulativo de producción de conocimientos a partir de las experiencias de intervención en una realidad social"⁽¹⁾. En esa medida, la sistematización es un proceso que se realiza reflexionando sobre la práctica y buscando explicitar los conocimientos en que la práctica se ha sustentado, así como comprender los saberes producidos durante la acción. Es decir, "la sistematización busca sacar a la luz la teoría que está en la práctica."⁽²⁾

Es por lo anterior, que la sistematización contribuye a la cualificación personal y profesional del educador, en la medida en que privilegia un estilo cognitivo, lo que permitirá estructurar los ámbitos conceptuales y experienciales, a la vez que le fomenta competencias apropiadas para afrontar el ejercicio pedagógico orientado al discernimiento, comprensión, interpretación y transformación de su práctica y la de sus interlocutores, los niños y sus padres, a partir de un proceso lógico, racional pero sensible, objetivo y sistemático del conocimiento.

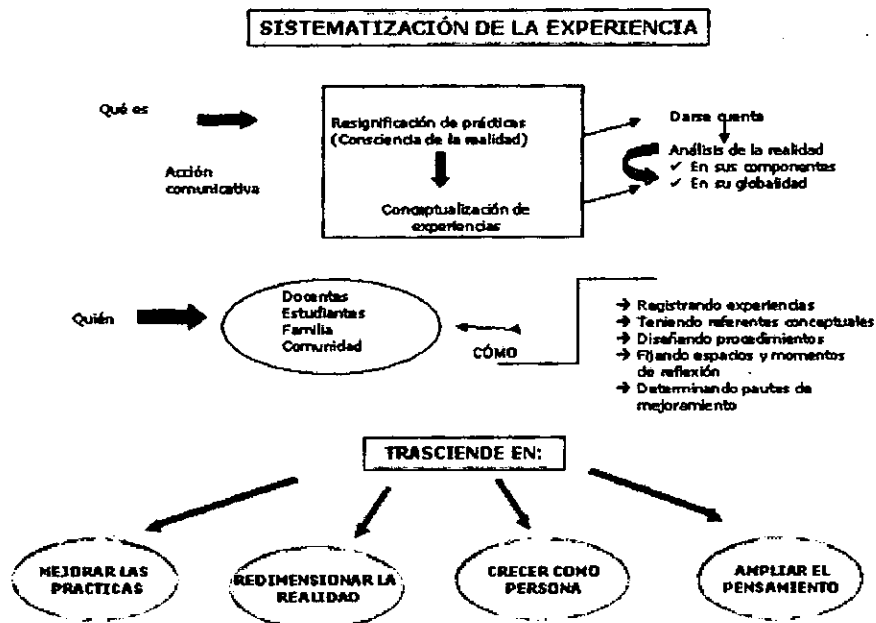
"La sistematización de experiencias de promoción es un proceso de reconstrucción y reflexión analítica sobre una experiencia de promoción vivida personalmente (o sobre determinados aspectos de ésta), mediante el cual interpretamos lo sucedido, para comprenderlo. Ello permite obtener un producto consistente y sustentado, a partir del cual es posible transmitir la experiencia, confrontarla con

1 Barnechea, Gonzalez y Morgan "¿Y cómo lo hace? Propuesta de método de sistematización" Taller Permanente de Sistematización-CEAAL-Perú, Lima, 1992. p. 11.

2 Ponencia presentada al Seminario Latinoamericano de Sistematización de Prácticas de Animación Sociocultural y Participación Ciudadana en América Latina. Medellín, Colombia, 11 al 14 de agosto de 1998. María Mercedes Barnechea, Estela González, María de la Luz Morgan

otras y con el conocimiento teórico existente, y así contribuir a una acumulación de conocimientos generados desde y para la práctica.(3)

La sistematización como procedimiento y tendencia para la producción del conocimiento y como proceso de desarrollo del pensamiento, implica la búsqueda constante de respuestas a los interrogantes que la experiencia del aprendizaje provoca sobre la dinámica educativa, lo cual necesariamente tiene que incrementar el desarrollo de habilidades centradas en la descripción, el análisis, la comparación, la comprensión, la interpretación de realidades y la propugnación de nuevas prácticas educativas para que el mundo de la vida y de la escuela recobre sentido y pueda ser resignificado en los distintos contextos sociales en que se inscribe, de manera tal que afecte, mediante la acción, los comportamientos y actitudes, tanto de los niños, de docentes, de familias y de la comunidad sobre las que recae su acción, bien sea de manera directa o indirecta.



3 Marfil Francke María de la Luz Morgan. "La sistematización: apuesta por la generación de conocimientos a partir de las experiencias de promoción". Lima, Octubre de 1995. p 13.

Además, adentrarse en el oficio de sistematizar la experiencia en el ámbito de desempeño, requiere del esfuerzo de que los maestros se miren a sí mismo en el quehacer cotidiano para revisar las prácticas que realizan con los estudiantes y las concepciones que las orientan; es el afán de analizar las acciones que se emprenden con la previa preparación y debida proyección, dirigidas a unos fines, pero que contemplan necesariamente unos medios que se consideran los más adecuados. Todo ello con miras a lograr transformar las interacciones, en que los estudiantes, los docentes y comunidad se ven envueltos, para mejorar los aprendizajes, que indudablemente repercutirán en nuevas posturas frente a los procesos formativos.

Así, los maestros deben examinar su trabajo para plantear alternativas que les permitan reconstruir y resignificar sus prácticas, para que recobren un nuevo sentido para ellos y para quien recae su acción.

Por ello, en la práctica educativa de Escuela Nueva, es importante propiciar la formación de docentes en el ejercicio pleno del pensamiento, para lo cual se requiere que estos se apropien del conocimiento ya elaborado y generen otros nuevos que contribuyan, tanto a la acumulación del saber, como al abordaje y comprensión de aspectos y situaciones concretas referidas a su campo de acción.

Por lo anterior, la metodología, mediada por la participación de todos los actores que intervienen y que privilegia Escuela Nueva, impulsa procesos de investigación de carácter formativo. Así, los docentes, mediante el acopio de la propia experiencia, aunada al conocimiento transmitido, elaborado y resignificado, pretende suscitar una actitud investigativa donde la incertidumbre, la sorpresa, la permanente búsqueda, la relatividad de la verdad, la indagación permanente, la comprensión de significados y actitudes de sus interlocutores, se constituyen en el pilar del conocimiento en procura a tener elementos de análisis que les permitan realizar los procesos de enseñanza aprendizaje en la escuela.

Para abordar el proceso de sistematización de la experiencia, se tuvieron en cuenta los siguientes propósitos:

- Reconocer el impacto logrado por las acciones de sensibilización y movilización de la comunidad educativa para su participación en el diseño, desarrollo, seguimiento y evaluación del proyecto.
- Identificar los posibles cambios presentados por las familias de los niños, frente a la institución escolar y a sus relaciones con los infantes, especialmente en su participación para el aprendizaje.
- Examinar el proceso de enseñanza aprendizaje de la lectura y la escritura por descubrimiento, según la metodología Aled, para los niños de preescolar, con el fin de afinar su aplicación.
- Comprobar la eficacia de los componentes de Escuela Nueva para los aprendizajes de los niños en el preescolar (capacitación, organización escolar, centros de recursos de aprendizaje CRA), el uso de materiales y de la biblioteca de aula, comunitario).

La sistematización tuvo lugar mediante encuentros entre la Fundación Volvamos a la Gente, los maestros, directivos, estudiantes y padres de familia en los cuales se realizaron actividades de capacitación, talleres de sensibilización, participación en actividades propias de los niños y eventos de evaluación para mirar los avances del proyecto, sus dificultades y las formas de superarlas.

1.2 ESTRATEGIA METODOLÓGICA

La sistematización de las acciones realizadas en la aplicación del proyecto Escuela Nueva, reconoce que el abordaje metodológico apropiado para su entendimiento y adecuada transformación es fundamentalmente, el enfoque cualitativo, complementado por el cuantitativo, centrado el primero en **la acción comunicativa**.

La acción comunicativa, debido a su interés transformador, se centra en la comprensión contextual de sentido y en la trascendencia propositiva transformadora al interior de la vida escolar y al propio mundo de la vida de cada persona y de la colectividad a través de procesos formativos.

La necesidad de profundizar analítica y reflexivamente en las vivencias de los procesos formativos implica la reflexión entendida como:

"la inmersión consciente del hombre en el mundo de su experiencia; un mundo cargado de connotaciones, valores, intercambios simbólicos, correspondencias

afectivas, intereses sociales y escenarios políticos. La reflexión, a diferencia de otras formas de conocimiento, supone un análisis y una propuesta totalizadora, que captura y orienta la acción” (4).

En este proceso el docente entra en la experiencia de mirarse en el espejo de su vida, de su práctica profesional y en hacer miradas escrutadoras a las prácticas educativas vigentes en su entorno. Tal actitud lo lleva a problematizar las prácticas, a pensar en ellas y a plantear nuevas formas de relación.

El proceso de sistematización está asistido de acompañamientos permanentes por parte de los orientadores de la organización *Volvamos a la Gente*, de manera que a través de un trabajo colectivo con los participantes (familias, comunidad, docentes y niños), se incentiva el debate y el diálogo argumentativo, tendientes a la búsqueda de claridad, coherencia y confiabilidad de los hallazgos, así como de la fuerza que tienen las inferencias teóricas que van surgiendo.

4 PEREZ GOMEZ, A. El pensamiento práctico del profesor. Implicaciones en la Formación del Profesorado. Congreso Mundial Vasco. 1987.

2. CONTEXTO NACIONAL E INTERNACIONAL DE LA EDUCACIÓN DE LA PRIMERA INFANCIA

Respecto a la situación de la infancia es necesario recordar los postulados de Amartya Sen(5), en su análisis sobre la infancia y el desarrollo, donde señala que las capacidades de que despliegan los adultos están condicionadas por su experiencia cuando niños. Es así como las inversiones que los estados destinan para la niñez pueden mejorar las capacidades futuras en formas muy distintas. Primero, pueden hacer directamente que las vidas de los adultos sean menos difíciles por cuanto en su niñez tuvieron la posibilidad de aumentar las habilidades para vivir mejor.

En segundo lugar considera, que un proceso de formación sólida durante la niñez, despierta sentimientos de confianza que les ayudará a los individuos, cuando adultos, a ejercitar habilidades para trabajar.

Otro aspecto importante para Sen, y que se deriva de la experiencia de la niñez, son los vínculos sociales que las personas generan en los diversos contextos de interacción social, donde realizan procesos de socialización, los cuales les desarrollan habilidades para vivir con otros y para participar en las actividades sociales.

Por otra parte es ampliamente reconocido por los distintos organismos internacionales y estudiosos del tema, que la educación es un tema definitivo para el desarrollo de los países, en la medida en que incentiva el crecimiento económico al incrementar, por su efecto, la productividad del trabajo, pero sobre todo al permitir el despliegue amplio de las capacidades de los individuos posibilitando su libre realización.

En el caso de la educación preescolar es evidente que este nivel educativo, facilita la inserción de los individuos en la cultura mediante la apropiación de los códigos construidos y acordados socialmente, les posibilita el desarrollo del lenguaje y de los comportamientos sociales esperados por el consenso social; por otra parte, y como consecuencia de lo anterior, al lograrlo se disminuyen

5 Amartya Sen Conferencia Magistral pronunciada en el BID. Noviembre de 1999.<http://www.eumed.net/course/economistas/sen.htm>

los costos educativos en la medida en que se reducen los índices de repitencia, deserción y abandono escolar en los niveles subsiguientes.

"La educación constituye un factor clave en el desarrollo económico de los países fundamentalmente a través de dos vías, la educación secundaria y universitaria contribuye al incremento de la productividad del trabajo y por lo tanto al crecimiento económico, la enseñanza primaria es fundamental para lograr no solo el descenso de las tasas de natalidad o la reducción de la pobreza, sino también para lograr la realización personal de todos los individuos."(6)(p.3)

La Conferencia Mundial de Jomtien 1990(7) reconoce que la educación es un factor esencial para satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje como la lectura y la escritura, la expresión oral, el cálculo, la solución de problemas, conocimientos teóricos y prácticos, valores y actitudes para que los seres humanos puedan desarrollar plenamente sus capacidades, vivir y trabajar con dignidad, participar plenamente en el desarrollo, mejorar la calidad de su vida, tomar decisiones fundamentadas y continuar aprendiendo.

La satisfacción de estas necesidades básicas de aprendizaje le da la posibilidad a los sujetos sociales de enriquecer su bagaje cultural, de respetar, apropiarse y adaptar conocimientos y saberes de otras culturas, de desarrollar actitudes valorativas de respeto y justicia social, de proteger el medio ambiente, y de participar resueltamente en las decisiones de la vida social. De allí que señala "La educación básica es más que un fin en sí misma. Es la base para un aprendizaje y un desarrollo humano permanente sobre el cual los países pueden construir sistemáticamente nuevos niveles y nuevos tipos de educación y capacitación." (Punto 4o del artículo 1º)

Esta misma declaración, entre otras, le recomienda a los países, como base para el mejoramiento de la calidad educativa, condición para el desarrollo humano y social:

6 NEIRA, Isabel. Educación y desarrollo económico: el papel de la cooperación internacional en el desarrollo del tercer Mundo. Serie: economic development. 2002 Disponible en/Available in: www.usc.es/economet/aea.htm, <http://ideas.uqam.ca/ideas/data/eaacodev.html>

7 Conferencia Mundial de Educación para todos. Satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje. Nueva York, WCEFA, 1.990

- - Universalizar el acceso a la educación y fomentar la equidad;
- - Prestar atención prioritaria al aprendizaje;
- - Ampliar los medios y el alcance de la educación básica;
- - Mejorar el ambiente para el aprendizaje;
- - Fortalecer concertación de acciones.

La educación primaria constituye el núcleo central de la educación básica. La declaración de la citada conferencia definió las necesidades básicas de aprendizaje como "las herramientas esenciales para el aprendizaje y los contenidos básicos del aprendizaje necesarios para que las personas puedan sobrevivir, desarrollar sus capacidades, vivir con dignidad, participar ampliamente en su desarrollo, mejorar la calidad de vida y seguir aprendiendo.

La alta repitencia, la baja retención y los insuficientes puntajes en los estudios de medición de logros de aprendizaje en América Latina, sugieren que se requiere definir unos objetivos básicos y viables para que los niños que ingresan a la primaria tengan allí una adecuada adaptación y rendimiento para que sus futuros aprendizajes sean exitosos.

La educación formal representa un cambio sustancial para la vida de niñ@, padres, parientes y comunidad; es una etapa fundamental donde los niñ@s son protagonistas decisivos en su proceso de socialización que se inicia entre las dos instituciones sociales básicas: la Familia y la escuela. Prepararse y participar en la medida de sus capacidades para acompañar a sus hijos en este proceso de transición es fundamental para la seguridad y estímulo adecuado de las capacidades de los niñ@s que ingresan a preescolar (grado 0), el aprendizaje de normas y el conocimiento de lo que se hace en la escuela, por parte de padres, parientes y comunidad es un factor de éxito en las actividades que desarrollan los alumn@s que acaban de ingresar a la escuela.

En este sentido, proveer atención integral y adecuada a todos los niñ@s en sus primeros seis años y crear ambientes apropiados en la familia y en la comunidad para su desarrollo, es la estrategia mas importante para que, como lo expresara Marta Arango(8), la educación básica se convierta en un factor de equidad, calidad y pertinencia, ya que a través de ella se pueden crear las

condiciones para que todos los niños puedan ingresar a la educación formal con el desarrollo y preparación necesarios para desplegar su potencial humano y tener éxito dentro del sistema.

El cambio brusco al que se ve sometido el niño al ingresar a la educación básica, es una de las causas de las dificultades en la vida escolar, especialmente en los primeros años. "El choque cultural que existe, en muchos casos, entre el ambiente del primer grado de la escuela primaria y el hogar ", "Las restricciones exógenas al sistema educativo, por ejemplo la falta de alimentación adecuada, acceso a los servicios de salud y transporte, son limitaciones que constituyen barreras difíciles de superar por el esfuerzo personal de cada una de las familias afectadas"(9)

Todas las anteriores reflexiones son determinantes del progreso de los niños en los primeros años de educación básica y son mas acentuados cuanto menor es el nivel de educación de la familia y menores las oportunidades de acceso a jardines o a experiencias de educación inicial que hayan tenido los niños.

2.1 RETOS Y DESAFÍOS DEL PREESCOLAR EN COLOMBIA

Colombia inicia el milenio con una población total de 43.070.704 habitantes(10) de los cuales el 8% aproximadamente, son niños entre los 5 y 6 años de edad.

De acuerdo con los índices de desarrollo humano para el año 2002(11), Colombia ocupa el puesto 74 dentro del conjunto de países adscritos a la Organización de Naciones Unidas, clasificando así, en una escala de desarrollo humano medio. En este informe el país presenta, respecto al año anterior, un descenso en la cobertura escolar de 71 puntos a 68, situación ante la cual el gobierno se propuso mejorar la cobertura en educación de los niños y jóvenes. El mismo informe del PNUD muestra como la tasa neta de matrícula en educación primaria es del 87%, y donde solamente el 61% los niños llegan al quinto año de la educación básica primaria.

9 E. Schifelhain, La educación Básica, Santiago Chile, 1998.

10 DANE, Colombia proyecciones anuales de población por sexo y edad, 1985-2015, Serie Estudios Censales No 4, datos para el 2001

11 PNUD, Informe mundial de Desarrollo Humano 2002

En el nivel de preescolar, según fuente del Ministerio de Educación(12), solo el 34.5% de la población entre 5 y 6 años se encontraba en el año 2002, matriculada en el nivel de transición o grado cero, lo cual significa no solo que el 65,5% de los niños de esta edad están fuera del sistema educativo sino que de ellos, cuando ingresen a la primaria, lo van a hacer en situación de extraedad, además de no contar con unas competencias básicas que les permita el desarrollo pleno de sus capacidades. El MEN en su órgano informativo el tablero señala " Se ve con preocupación el resultado de las estadísticas que señalan que en el grado que más pierden los niños, en Colombia y en general en América Latina, es en primero."

De acuerdo con los estudios regionales realizados en Colombia, dentro del programa del PNUD en el 2003, *Alianza por la Competitividad Regional y Equidad de Oportunidades Educativas*(13), se encontró por ejemplo, que en Antioquia las tasas brutas de cobertura en preescolar para el año 2002 se situaba en el 48%, encontrándose un déficit en el aprestamiento para el desarrollo cognitivo y emocional así como en las habilidades básicas de lecto-escritura, expresión oral y lógica-matemática de los menores, incidiendo ello, negativamente en los logros del ciclo básico de la primaria y evidenciando altas tasas de repitencia y deserción en los primeros grados, además de presentarse el problema de la extraedad que, en últimas, repercute con el abandono de la escuela por los niños, antes de culminar la secundaria.

Para el departamento de Cundinamarca, en este mismo estudio, se demostró que la cobertura neta en el nivel de preescolar en el año 2001 fue de un 38.4%, evidenciando, que en éste nivel es en donde se registran los menores progresos tanto en cobertura como en calidad de la educación y que por eso es necesario el diseño e implementación de estrategias más novedosas que permitan paulatinamente involucrar al sistema a un mayor número de menores, tanto en el sector urbano como en el rural. En este estudio una de

12 MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Oficina Asesora de de Planeación y Finanzas Estadísticas Educativas, 2002

13 P.U.N.D. BANCO MUNDIAL. Alianza la competitividad regional y la equidad de oportunidades educativas. 2004

las deficiencias notorias que se encontró en el preescolar, es la falta de material didáctico para el proceso de enseñanza aprendizaje con los niños.

Igualmente, para el caso del departamento de Nariño, el estudio señaló que en la ciudad de Pasto, el promedio de cobertura neta anual en el nivel de preescolar en el 2002 para la zona urbana fue de 30.81%, y en la Zona Rural del 6.26%.

De acuerdo con la información del Departamento Administrativo de Planeación Distrital de Bogotá(14), la población en edad escolar en el año 2003, era de 1.572.925 niños y jóvenes, correspondiéndole al preescolar una matrícula en el sector oficial de 104.056 niños, siendo la cobertura bruta de este nivel del 40%(15).

La situación enunciada en cuanto a los niveles de escolaridad de la población infantil en el grado cero, muestran una situación crítica para la educación colombiana. El proyecto "Umbral"(16) realizado ya hace dos décadas en varios países latinoamericanos, entre ellos Colombia, y que estudió la relación de la educación preescolar y el mejoramiento del rendimiento escolar del primer año de aprendizaje de la educación primaria, demostró en primer lugar, que los niños que acceden a la educación preescolar llegan mejor preparados para el aprendizaje de la lectura y la escritura que los que ingresan al primer año de primaria sin haber pasado por este nivel educativo; en segundo lugar, el estudio concluye que la asistencia al preescolar tiende a reducir en parte, las diferencias de rendimientos de niños que provienen de sectores sociales diferentes.

Los diferentes diagnósticos sobre la educación inicial y preescolar efectuados en el país, particularmente el realizado por la Misión Ciencia, Educación y

14 de
http://www.sedbogota.edu.co/secretaria/export/SED/seducativo/edubogota/sector_educativo.html.

15 MEN, distrito de Bogotá, perfil del sector educativo, Proyecciones de población estimados MEN_DANE, fuente formulario C-600 año 2003, Enero, 2004

16 FILP, Johanna; CARDEMIL, Cecilia; DONOSO, Sebastián; DIEGUEZ, Eleanor; TORRES, Jaime; SCHIEFELBEIN, Ernesto La educación preescolar mirada desde la escuela. CIDE, Santiago de Chile, 1984

Frente a la situación encontrada, el Ministerio de Educación Nacional se propuso construir una propuesta pedagógica que facilitara la articulación entre el preescolar y la primaria y sirviera para la formación inicial de los maestros y la actualización de aquellos que ya se encuentran en servicio. Esta propuesta se desarrolló en tres documentos: Marco general para un modelo de articulación preescolar-primaria; el desarrollo del niño y la niña de preescolar y primaria y el papel de las áreas obligatorias y fundamentales y desarrollo de un modelo de trabajo con énfasis en el desarrollo del lenguaje.

Las conclusiones obtenidas del diagnóstico sobre necesidades, saberes, prácticas y sugerencias de los docentes sobre la articulación entre preescolar y primer grado, son las siguientes:

- ✓ La articulación entre los dos grados, es un proceso complejo que implica procesos organizativos, de gestión, investigativos, curriculares.
- ✓ La formación a los docentes en y para la democracia es vital. La escuela no necesita del maestro aislado en su aula, sino de uno que en colaboración con los demás miembros de la comunidad educativa construya sentido y significado sobre el quehacer institucional. Un docente que lidere, que organice y participe en procesos de planeación, desarrollo y evaluación de proyectos pedagógicos colectivos y que a través de esta participación genere sentido de pertenencia con la institución, se comprometa con su trabajo y desarrolle identidad con su profesión.
- ✓ Se requiere formar docentes capaces de articular las diferentes concepciones, acciones y recursos en proyectos pedagógicos que integren de manera coherente y den sentido y significado a los diferentes procesos que se desarrollan en las instituciones educativas y en las aulas.
- ✓ Es necesario formar docentes con actitud investigativa, capaces de utilizar concepciones y metodologías de la investigación para construir y transformar las propuestas pedagógicas de acuerdo a necesidades del contexto, a los avances de la pedagogía, la ciencia y la tecnología, a las necesidades de los niños.
- ✓ Se precisa formar docentes con una comprensión de los fundamentos sociales, culturales, psicológicos y pedagógicos que les permitan construir propuestas pedagógicas pertinentes.

3. CARACTERIZACIÓN DE LOS NIÑOS DEL PREESCOLAR DEL COLEGIO SIERRA MORENA

Ciudad Bolívar es una de las localidades con una significativa población en edad escolar del Distrito Capital, por cuanto concentraba en el 2003 el 10,8% de esta población, que equivale a 169.796 niños y jóvenes.(19)

El 94.5% de la población escolar de la localidad 19, está clasificada en los estratos 1 y 2.

Dada la situación arriba enunciada, la localidad de Ciudad Bolívar fue declarada en emergencia social por el actual gobierno Distrital, dado que cuenta con los niveles más bajos de calidad de vida de la ciudad, por su baja capacidad económica y las difíciles condiciones en las que se vive dentro de la localidad.

En el 2003, esta localidad contaba con el .98% del total de los establecimientos oficiales del Distrito y el 4.2% de los establecimientos no oficiales.

Para el mismo año la localidad tenía 2.371 docentes, equivalente al 9.6% del total del personal docente del Distrito Capital.

En el año de referencia, la población matriculada en el preescolar era de 5.012 niños, o sea el .6% del total de la población escolar del sector y el 10.4% del total de la matrícula preescolar de la ciudad de Bogotá.(20)

Según datos de la Alcaldía Mayor de Bogotá, del año 2001(21) el 27.7% de los habitantes de la localidad vive en condiciones de pobreza, el 7,7% en situación de miseria, decir que el 35.4 de la población no tiene resueltas sus necesidades básicas.

Las características particulares de estos niños, es que casi en su totalidad pertenecen al estrato uno y solo unos pocos al dos, que viven en condiciones de pobreza y pertenecen a familias conformadas por mínimo cuatro

19 <http://www.sedbogota.edu.co/>

20 Fuente: Cálculos Subdirección de Análisis Sectorial, con base en el Sistema de matrícula SED. Fecha de corte: 29 de mayo de 2003.

21 Alcaldía Mayor de Bogotá. Información para el plan local 2001 "Bogotá para vivir todos del mismo lado" Información básica de Bogotá. Alcaldía Mayor.

integrantes, en donde el jefe del hogar rara vez supera el nivel educativo de primaria y quien tiene una vinculación laboral, en el mejor de los casos, con una empresa de vigilancia, pero en su mayoría se desempeñan como trabajadores independientes que no tienen ningún tipo de protección social.



Todo ello demarca un contexto donde los estudiantes de grado cero, tienen características de vulnerabilidad que deben tenerse en cuenta cuando se formulan propuestas pedagógicas, que exigen formas específicas de educación que realmente les garantice este derecho de la mejor calidad.

Para los padres, consultados en el desarrollo del presente proyecto, el preescolar constituye el primer paso dentro de la escala de la educación de sus hijos, pero también representa una forma de mantener ocupados a los niños en durante las jornadas de trabajo.

"Nosotros tenemos que trabajar todo el día, y la escuela es un buen lugar para dejar a los niños, pues estudian, juegan y de paso estamos nosotros tranquilos ya que están seguros y comen algo mientras uno trabaja"(22)

La opinión de los padres acerca del preescolar, en principio era reducida, pues afirmaban que el grado cero es mas de carácter recreativo que educativo;

22 Entrevista a padre de familia 5 Agosto de 2004.

consideraban al preescolar como una extensión del jardín en donde, suponen, no hay una formación pedagógica.

3.1 CARACTERÍSTICAS ESPECÍFICAS DE LOS HOGARES DE LOS NIÑOS DE PREESCOLAR Y PRIMERO EN SIERRA MORENA

Con el fin de contar con un diagnóstico actualizado de los hogares de los niños del colegio Sierra Morena, el proyecto escogió al azar una muestra para aplicar una encuesta⁽²³⁾ que permitiera conocer el contexto de los hogares en que se desenvuelven los niños de preescolar. Los resultados se presentan a continuación.

3.1.1 CARACTERÍSTICAS DE LOS HOGARES Y LAS VIVIENDAS

Todas las viviendas de las personas entrevistadas, se encuentran ubicadas en Ciudad Bolívar.

El 48% de las viviendas están ocupadas por un solo hogar; el 22% de las viviendas están habitadas por dos hogares; el 9.7% por tres hogares y el 3.2% por cuatro hogares.

El 25.8% de los hogares cuenta con vivienda propia, el 58.1 tiene la vivienda arrendada, el 6.5% vive en una vivienda cedida, el 5% no informa.

El 71% de las viviendas tienen construidas las paredes exteriores con bloque o ladrillo, el 12.9% son de Zinc, tela, cartón, latas o deshechos, y el 16.1% no informa.

El 71% de las viviendas tiene el piso en cemento, el 9.7% en tierra, el 3.2% en baldosa, el 16.1% no informó.

La totalidad de las viviendas cuenta con energía eléctrica; solo el 45,2% tiene acueducto, igual porcentaje cuenta con alcantarillado, solo el 9.7% tiene gas conectado a red pública. Únicamente el 22.6% cuenta con teléfono, y solo el 77.4% tiene servicio de recolección de basuras.

23 Se anexa el formato que se aplicó

El 71% de los hogares cocina con gas, el 9.7% con electricidad, el 3,2% con Petróleo, gasolina o Kerosene, el 16% no informó.

El 48.4% de los hogares utiliza el agua del acueducto para preparar los alimentos, el 32.3% los prepara con agua recolectada de Pila pública, carrotanque o aguatero, y el 20% restante de otras fuentes.

Únicamente el 71% de los hogares tiene el servicio sanitario de uso exclusivo.

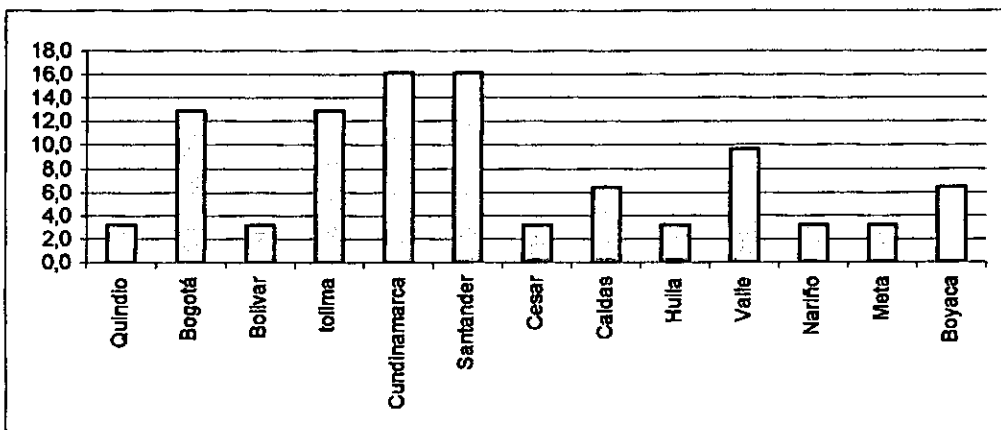
3.1.2 CARACTERÍSTICAS DE LOS JEFES DE HOGAR

El 80.6% de los jefes de hogar son hombres, el resto mujeres.

El 51.6% de los jefes de hogar se encuentran entre los 31 y 39 años de edad; el 32.3% entre los 25 y los 30 años; el 9.7% entre los 51 y 76 años; y el 6.5% entre los 41 y 49 años.

El 87.1 % de los jefes de hogar, nacieron en varios municipios del país diferentes de Bogotá, el resto si nació en Bogota.

LUGAR DE NACIMIENTO DE LOS JEFES DE HOGAR

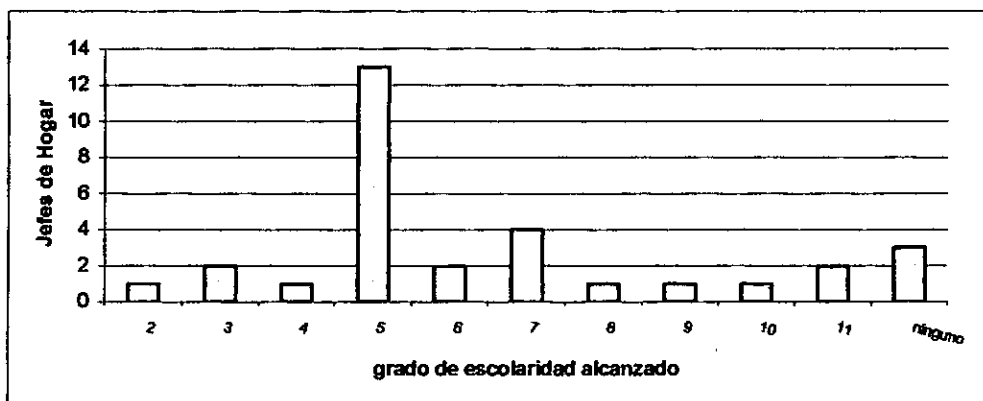


Solamente el 3.3% de los jefes de hogar, vivía en otros Municipios del país antes de llegar a Bogotá y asentarse en la localidad. Solamente 2 jefes de hogar afirmó haber abandonado el lugar donde vivía antes de llegar a Ciudad Bolívar, por causa del conflicto armado en que vive el país.

El 93.5 de los jefes de hogar declaró que sabe leer y escribir, el resto no sabe. El 90.3% dijo tener algún nivel de escolaridad, el resto nunca asistió a un plantel educativo.

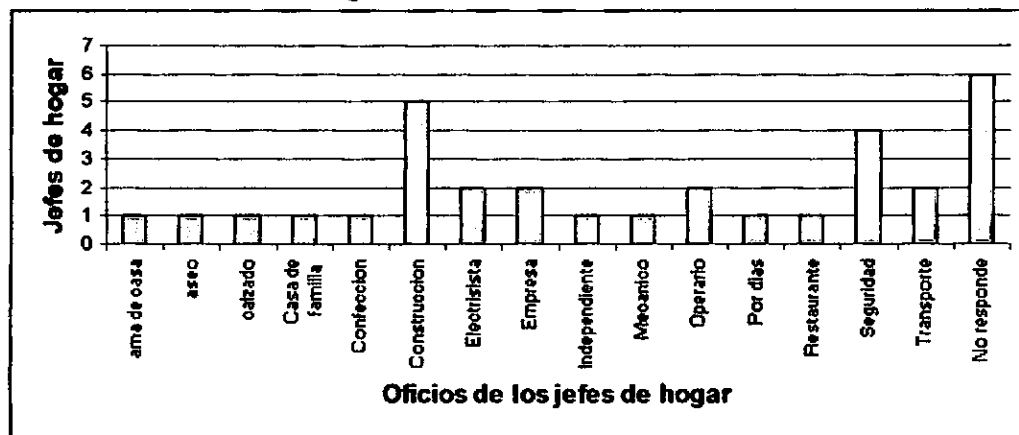
De los jefes de hogar que afirmaron tener algún grado de escolaridad, el 51.6% solo tiene algún grado de educación básica primaria. La siguiente gráfica ilustra la escolaridad de los jefes de hogar.

GRADO DE ESCOLARIDAD ALCANZADO POR LOS JEFES DEL HOGAR



El 80.6% de los jefes de hogar dijo que tiene trabajo, el 6,5% está buscando trabajo y el 12.9% afirmó vivir de una renta.

OFICIOS A LOS QUE SE DEDICAN LOS JEFES DE HOGAR



Solamente 2 jefes del hogar manifestaron tener algún tipo de incapacidad para caminar, oír, comunicarse o ver.

El 64.5% de los jefes de hogar manifestó tener un solo hijo matriculado en el plantel, el 25.8% dos hijos, el 6.5% 3 hijos, y el 3.2% 4 hijos.

3.1.3 CARACTERÍSTICAS DE LOS MIEMBROS DEL HOGAR

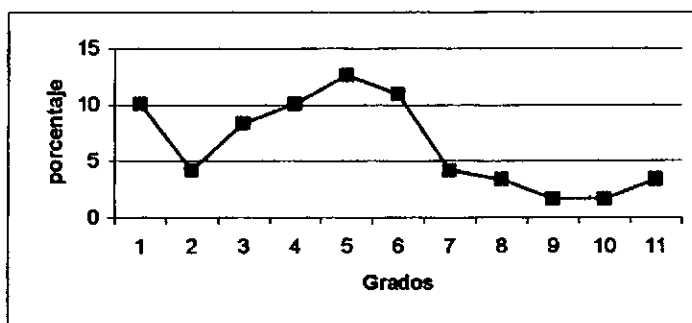
Los hogares tienen en promedio 4 personas. El 83,3 % de los miembros del hogar son mujeres. El 19.4% de los jefes del hogar no tiene cónyuge.

Los hogares están compuestos en un 67.7% por los padres y los hijos; el 9.68% por los padres, los hijos y los abuelos; el 9.68% por los padres los hijos y otro pariente; el 6.45% por los padres, los hijos, y otro no pariente; el 6.45% por los padres, los hijos y los nietos. El 63% de la población de los hogares corresponde a hijos de los jefes de hogar.

El 94.1% de las personas del hogar tiene seguridad social. El 77.3% de los miembros del hogar saben leer y escribir.

De la totalidad de las personas(24), sólo el 70.6% tiene algún grado de escolaridad; el 10.1% de ellas tiene hasta el primer grado de primaria, el 4.2% segundo grado, el 8.4% alcanzó hasta el tercer grado, el 10.1%, cuarto grado; el 12.6% quinto grado; el 10.9 sexto grado; el 4.2% séptimo grado; el 3.36% octavo grado, el 1.68% noveno grado; 1,68% décimo grado; y el 3.36% tiene la educación básica completa.

GRADO DE ESCOLARIDAD DE LAS PERSONAS MIEMBROS DE LOS HOGARES



Este breve diagnóstico confirma la situación de pobreza y el ambiente social precario en que se desarrollan los niños de preescolar del plantel de Sierra Morena.

3.2 EVALUACIÓN INICIAL DE COMPETENCIAS, PREVIO AL INICIO DE LA ESCUELA ACTIVA EN EL PREESCOLAR DE SIERRA MORENA

Al iniciar el proceso de desarrollo del programa de Escuela Nueva en el preescolar del colegio Sierra Morena, se realizó una evaluación de competencias durante los meses de febrero y parte de marzo de 2004, para lo

cual se aplicó el formato elaborado por la Secretaría de Educación del Distrito. En esta prueba participaron 120 niños.

Esta prueba tuvo como finalidad tener el diagnóstico sobre el estado del desarrollo de las competencias básicas exigidas en las áreas de lenguaje, matemáticas, ciencias naturales, valores cívicos y el estilo de trabajo de cada estudiante a su entrada al grado cero, para así poder determinar el potencial de sus capacidades, formular las estrategias, contenidos curriculares, planear la capacitación a los docentes y efectuar los ajustes y adaptaciones requeridos por la metodología de la escuela activa.

De acuerdo con los lineamientos curriculares elaborados por el MEN para el nivel de preescolar, el sentido y significado de las competencias que se centran en aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a ser y aprender a vivir en comunidad para lograr capacidades personales y sociales, hace necesario tener presente las dimensiones del desarrollo que tienen que ver con los aspectos socioafectivos, cognitivos, estéticos y valorativos del ser humano.

Dado que por competencia se entiende como un saber en contexto, esta prueba se realizó bajo las condiciones señaladas por el instructivo de la Secretaría de Educación.(25)

Esta prueba de competencias realizada, arrojó los siguientes resultados, respecto a los desempeños esperados,(26) para el inicio de las distintas áreas:

Área de lenguaje

Esta prueba que está relacionada con la competencia comunicativa de los niñ@s, mira como ellos hacen uso del lenguaje para comprender y producir distintos textos en situaciones particulares.

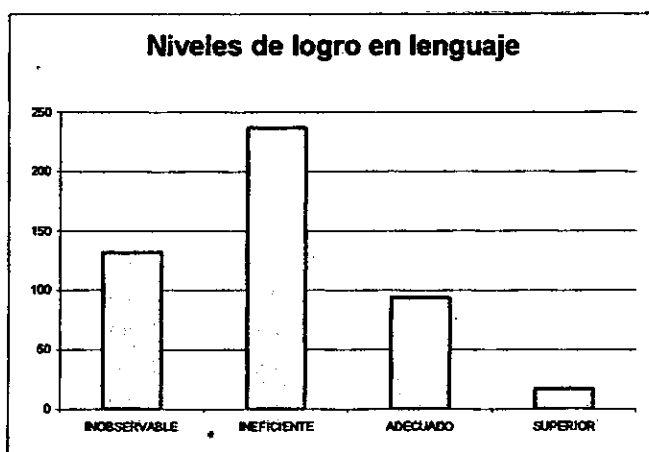
25 Alcaldía Mayor de Bogotá, Secretaría de Educación. Evaluación censal de Competencias en el grado obligatorio de preescolar: transición, Fundamentos, protocolo y registro de aplicación. Bogotá, enero de 2004

26 Alcaldía Mayor de Bogotá, Secretaría de Educación. Op,Cit

“En general, se busca explorar la manera como un niño logra manejar un repertorio de actos de habla, toma parte en eventos comunicativos y evalúa la participación de otros....”

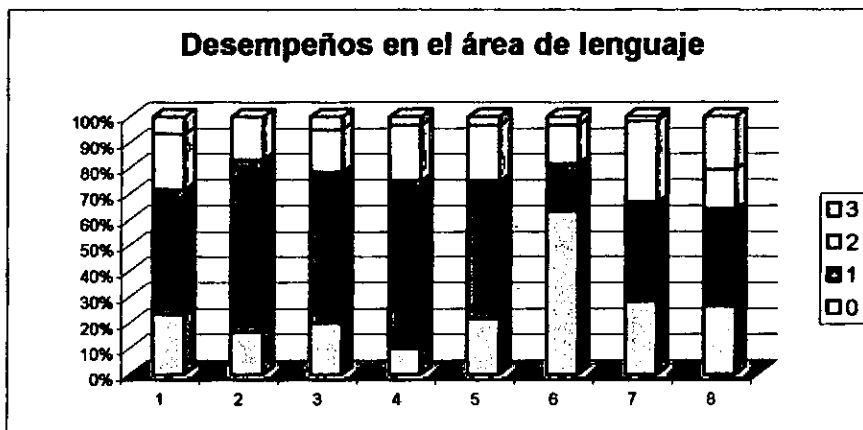
“...Así, las unidades de análisis, más que referirse a enunciados lingüísticos, serán actos de habla, inscritos en actos comunicativos reales en los que los aspectos sociales, éticos y culturales resultan centrales.”(27)

La prueba realizada con los niños que iniciaron el preescolar, muestra que en general, el nivel más frecuente del desarrollo del área de lenguaje es insuficiente y que por tanto los maestros deben poner especial atención en ello; le sigue el nivel inobservable donde los niños no exhiben ningún comportamiento asociado con la competencia. Los niveles adecuados y superior presentan menores frecuencias.



Se tiene, si se mira esta área según los desempeños particulares logrados:

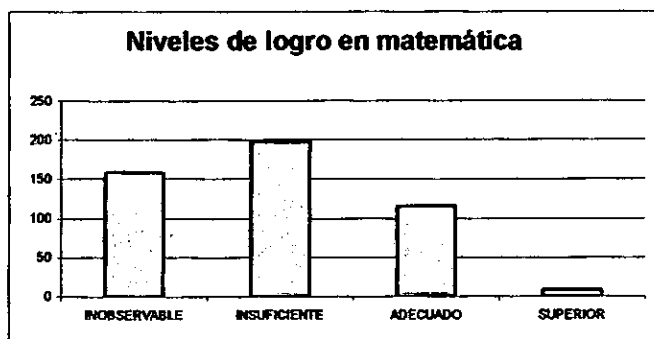
1. Identificación de intenciones comunicativas en mensajes orales
2. Manejo de turnos conversacionales
3. Comprensión de textos narrativos leídos
4. Identificación de la silueta de un texto escrito (dos textos)
5. Producción de descripciones orales
6. Producción de texto escrito
7. Anticipar el contenido de un cuento a partir de dibujos y título
8. Producción de textos orales de tipo explicativo-argumentativo



La mayoría de los desempeños son inobservables e insuficientes puesto que los niñ@s no identifican intenciones del mensaje, no maneja reglas en el uso de la palabra, comprende la narración solo referida al escenario y los personajes, no distingue entre la escritura y el dibujo, no explica ni argumenta sus afirmaciones. Los niñ@s logran, en cierta medida, aunque su frecuencia no es muy alta, alguna anticipación al contenido de un cuento a partir de las ilustraciones.

Área de matemáticas

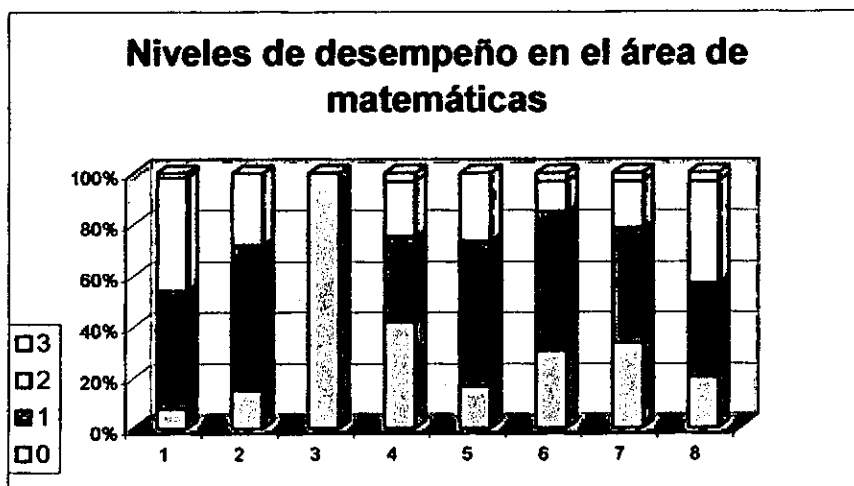
Con esta prueba orientada a indagar las competencias para usar herramientas matemáticas en la resolución y formulación de problemas, se encontró que, en general los niñ@s, no han desarrollado capacidades en cuanto al sentido numérico, pensamiento espacial, variacional, métrico, estocástico y aleatorio, pues estas competencias se ubican en los niveles de inobservable e insuficiente. Solo una minoría de niños logra el nivel adecuado y muy pocos de ellos el nivel superior.



Al analizar desempeños particulares se evidenció en cada uno de ellos, como son:

1. Conteo
2. Ordena dos colecciones
3. Ordena tres colecciones
4. Resolución de problemas aditivos
5. Reconocimiento de sólidos
6. Estimación de la probabilidad
7. Interpretación de datos en una tabla
8. Consignación de datos en una tabla

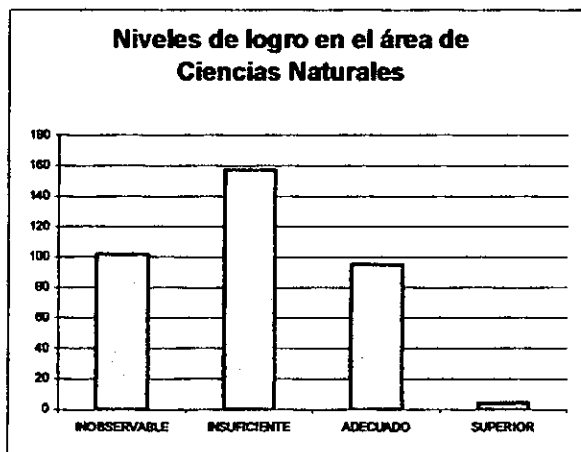
La gran mayoría de niños no logra resolver problemas aditivos con dos sumandos independientes y visibles; igualmente, tienen deficiencias con el resto de los desempeños. Solo algunos de ellos logran niveles adecuados en el conteo pero si se le pregunta cuántos objetos hay, el niño vuelve a contar.



Área de ciencias naturales

Esta área distingue básicamente dos grandes competencias. De una parte, competencias teórico explicativas que se refiere al reconocimiento de conceptos y su uso en la construcción de explicaciones y modelos; y, una procedimental y metodológica que se relaciona con la observación, recolección, descripción, comparaciones y organización de la información obtenida en hechos experimentales o en la vida cotidiana.

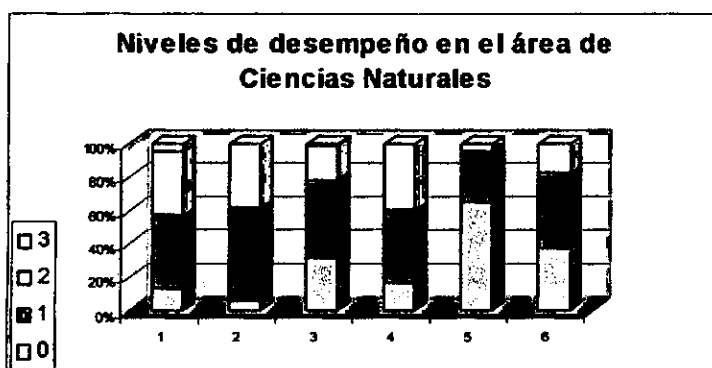
La prueba sobre este tipo de competencias demostró que la mayoría de los niños obtuvo niveles inobservables e insuficientes y muy pocos niveles adecuados.



Al inquirir por el desarrollo de desempeños específicos respecto a:

1. Discriminación de elementos dentro de un contexto
2. Observación de elementos específicos
3. Descripción
4. Establecimiento de semejanzas y diferencias
5. Búsqueda de información-formulación de preguntas
6. Planteamiento de explicaciones

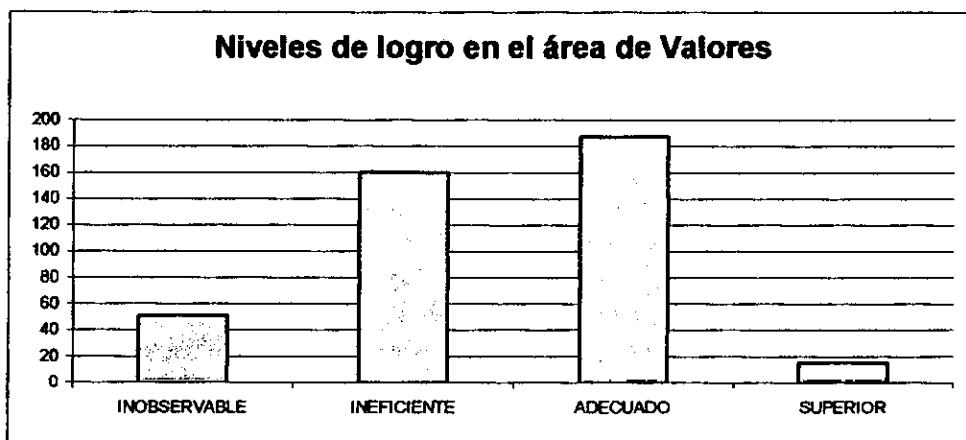
Se encontró que la mayoría de los desempeños son inobservables e insuficientes puesto que los niños apenas logran capacidades para identificar elementos y fijar su atención en ellos, no los describen a menos que se les induzca a hacerlo, no muestra interés por los objetos y fenómenos que se le presentan.



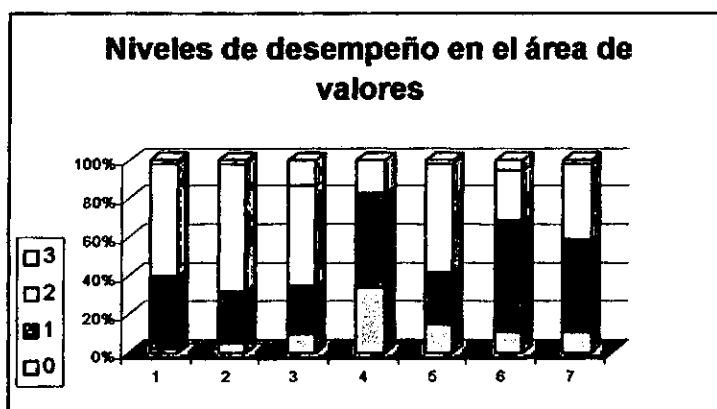
Área de valores cívicos y ciudadanos

Con esta observación se buscó realizar un examen de los procesos de socialización alcanzados por los niños antes de entrar al preescolar como es el reconocimiento de sí mismo y del otro así como sujeto de derechos y responsabilidades que lo llevan a tener ciertos niveles de participación en la vida colectiva, a tomar decisiones y a resolver conflictos propios de su edad con relación a su vida en comunidad.

Con relación a esta área se puede afirmar que una buena proporción de los niños maneja niveles adecuados en cuanto a sus relaciones con los pares, identifica los efectos de las relaciones intersubjetivas, trata de evitar los conflictos, se interesa por sus compañeros, responde positivamente cuando se le invita a trabajar en una actividad grupal, toma decisiones cuando se le requiere, y establecen juicios sobre las acciones.



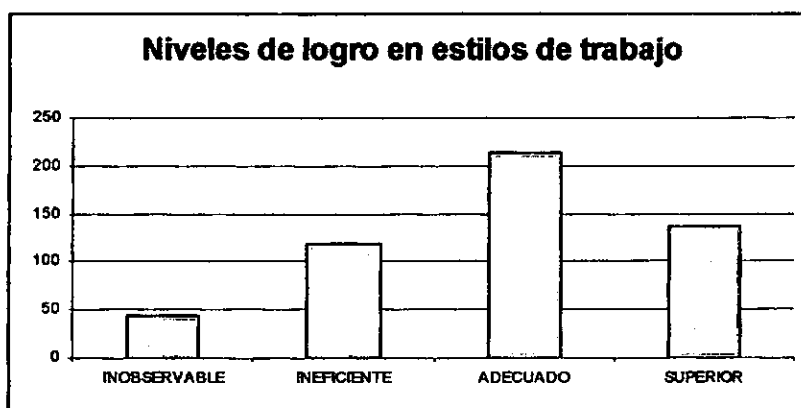
Al mirar los desempeños en particular se encontró por buena parte de los niños que demuestran niveles de responsabilidad adecuados e igualmente demuestran reconocer, así sea implícitamente, los derechos propios y de los demás referentes, a la participación en los aspectos derivados de la vida colectiva.



Estilos de trabajo

“La idea de examinar los estilos de trabajo de los niños se fundamenta en el hecho de que estas características particulares están asociadas a preferencias individuales sobre las formas en que se lleva a cabo el aprendizaje que, si son tenidas en cuenta, facilitarán de forma significativa el proceso.”²⁸

La prueba realizada, permite apreciar como la gran mayoría de los niños tiene niveles adecuados y superiores en lo referente a mostrar preferencias, placer, interés por aquellos aprendizajes que le son significativos.

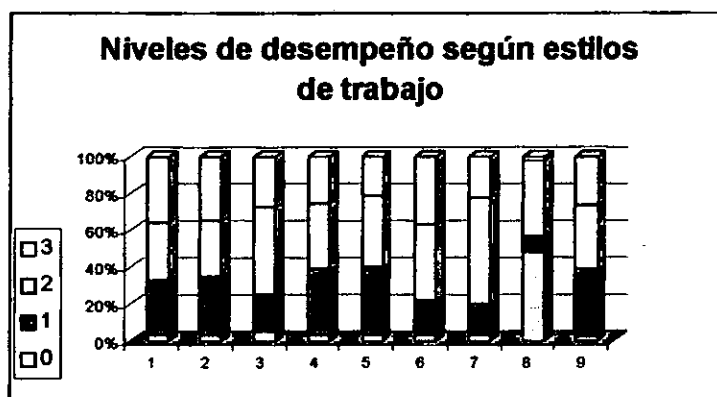


El desempeño en los estilos de trabajo, se estudió bajo las siguientes categorías:

1. Confía en si mismo
2. Se divierte

3. Se mantiene concentrado
4. Es impulsivo
5. Trabaja rápido
6. Habla con frecuencia
7. Se centra en el adulto
8. Se centra en sus compañeros
9. Pone atención a detalles

Se puede afirmar que es significativa la frecuencia que muestran los niños al ser inobservable la respuesta a estímulos; pero, al mismo tiempo es paradójico el nivel adecuado de cómo tienen cierta confianza en sí mismos, se muestran por lo regular alegres, piensan las respuestas, son habladores, se interesan por lo que el maestro hace o propone.



Aventurando, a manera de hipótesis, se puede afirmar que, dado el medio cultural empobrecido en que se desenvuelven los niños en su contexto social, donde el interés por lo cognitivo apenas existe, dados los bajos niveles de escolaridad de los padres entre otros, los niños no han recibido los estímulos necesarios para interesarse por aprendizajes que signifiquen ciertos niveles de reflexión, análisis y argumentación y, además y como resultado de ello, su capacidad de asombro, ante lo que le rodea, se ha visto menguada por esas mismas circunstancias. Sin embargo, es necesario prestar particular atención a las competencias valorativas con que entran a la escuela así como los niveles en los estilos de trabajo que presentan y que se constituyen en fortalezas para los aprendizajes.

Por lo anterior, que entre otras son niveles de competencias ya demostradas a escala nacional entre los estudiantes, es que Escuela Nueva centra el proceso educativo en sus estrategias de participación: articular la escuela con la comunidad, vincular estrechamente a los padres de familia al aprendizaje de los niños y fundamentar su trabajo educativo en la escuela activa donde se requiere del compromiso y el concurso de los niños para sus aprendizajes mediante el trabajo en equipo.

Indudablemente para operacionalizar estas estrategias, se requiere contar con maestros capacitados y dispuestos a afrontar los riesgos que implica el acceder a novedosas prácticas pedagógicas que respondan a los intereses, necesidades y expectativas de los educandos, de la cultura y de la sociedad.

Lo anterior, es el marco contextual a partir del cual parte el programa de Escuela Nueva para desarrollar los componentes y estrategias educativas propuestos.

4. LA ESCUELA NUEVA UN MODELO PEDAGÓGICO PARTICIPATIVO

La Escuela Activa o Escuela Nueva se fundamenta en la necesidad de formar un "hombre nuevo" capaz de afrontar los retos del mundo contemporáneo a partir de la comprensión de su entorno sociocultural. Para ello se requiere de una profunda reflexión sobre los modelos pedagógicos imperantes en la escuela tradicional donde sus resultados lo que han demostrado es el de la formación de seres repetidores, sumisos y poco comprometidos con los cambios que el mundo actual requiere.

Desde esta perspectiva una renovación pedagógica es indispensable y para ello se requiere de un educador nuevo, que asuma como centro de su acción pedagógica al estudiante, donde en el proceso formativo reconozca las características individuales de cada uno de ellos y utilice métodos activos y motivantes que hagan del aprendizaje una actividad placentera, oportuna, efectiva y adecuada, que permita el desarrollo pleno de las capacidades de los alumnos para que estos se puedan desenvolver de manera creativa y eficaz en el escenario social.

Por lo anterior, la educación debe concebirse en su perspectiva de proyección a la comunidad y no solo como un proceso de formación integral de los educandos. De ser así, la educación se convierte en un medio para lograr el cambio social, para lo cual es indispensable que la escuela, como institución social, esté íntimamente integrada a la comunidad.

La educación como proceso de formación es permanente y es un proceso de vida, dice Dewey, que no es solamente una preparación para mañana sino una formación para resolver adecuadamente los problemas del ahora.(29)

Según Dewey, el principal objetivo de la educación es formar actitudes y hábitos en los estudiantes, que favorezcan el desarrollo de sus capacidades para resolver problemas no solamente de carácter escolar, sino en su vida cotidiana. En este proceso el aprendiz debe ser activo, es decir, comprometido

29 John Dewey, La Concepción Democrática en Educación, EN "Democracia Y Educación", Ed. Losada. 1967

integralmente en la comprensión del problema como totalidad, en el análisis de sus elementos, en la búsqueda de alternativas de solución, en la experimentación de las mismas, en la adopción de una alternativa, en su aplicación y en la valoración de los resultados logrados.

Dewey abogaba por una *escuela democrática* en donde se respetara la libertad del niño para participar, para aprender, para opinar; consideraba que una escuela democrática formaba a los estudiantes en hábitos de indagación libre y en actitudes de cooperación y compañerismo social. Recomendaba que el aprendizaje fuera práctico, que la educación del "aprender haciendo" debía establecer una vinculación entre lo que el niño aprende en clase y sus experiencias fuera de la escuela.

El proceso educativo permite el contacto con realidades fundamentadas en interacciones que evocan experiencias, vivencias, conocimientos y saberes de los alumnos que se ponen en juego en la dinámica de la situación de aprendizaje y hacen su apropiación más activa y comprometida.

La escuela como institución cuenta con una organización propia, que posee su estructura organizativa y unos procesos de gestión particulares, en donde si se habla de una escuela activa y democrática, estos procesos tienen que ser participativos, en donde intervienen todos los actores de la escuela, es decir la comunidad educativa: los alumnos, los padres de familia y otros miembros de la comunidad para poner en juego los intereses, problemas y expectativas de unos y otros frente a los aprendizajes.

El aprendiz se considera como un *sujeto activo*, no solamente desde la perspectiva de la actividad física sino también, desde una perspectiva de pensamiento que asume diferentes niveles de complejidad que se ponen en juego en los procesos de aprendizaje, con base en la naturaleza del objeto que se aprende y de los medios a través de los cuales lo aprende. (Ver Anexo)

4.1 LA PARTICIPACIÓN DE LOS PADRES DE FAMILIA

A partir de la organización de los padres de familia alrededor de la escuela, se busca poner en práctica un proceso de desarrollo comunitario. La integración y participación de los niños en la escuela y la vinculación de la comunidad son fundamentales, no solo para la eficacia de la escuela como establecimiento,

sino también para que la comunidad asuma el protagonismo de su propio desarrollo.

En los meses de Mayo y parte de Junio se realizaron entrevistas a Padres y Madres de familia de los niños y niñas del preescolar de Sierra Morena. Se recolectó información secundaria y se aplicó una encuesta para identificar las características básicas de las Familias de los niñ@s.

Los padres de familia se mostraron receptivos a trabajar en talleres que traten temas de interés para fortalecer su papel de padres y poder contribuir mas a la educación de sus hijos. Se desarrollaron seis talleres con padres y madres de familia sobre los temas de Juego (4 Talleres) y Afecto (2 Talleres). "Es motivante que a pesar del poco tiempo que disponen estén interesados en dedicar dos horas al mes para participar en talleres o en actividades en el aula con sus hijos para "vivenciar lo que se está haciendo en los grupos con el sistema Escuela Nueva" afirmaba una maestra. A su vez, estos talleres fueron el mejor medio de divulgación y aceptación del programa por parte de la comunidad.

Los talleres se programaron en concertación con las profesoras y teniendo en cuenta la caracterización sociocultural de la población y las necesidades detectadas.

De acuerdo con el diagnóstico de necesidades, se desarrollaron en el semestre los temas del Juego como oportunidad de aprendizaje y la autoestima.

El tiempo dedicado en estos talleres fue en promedio de tres horas con cada grupo de padres y parientes, de los niños de preescolar y primero, uno en la mañana y otro en la tarde, para los padres de cada grado. Con los padres/madres y parientes de los niño/as de Preescolar jornadas de la Mañana (Agosto 27) y de la Tarde (Septiembre 10) y con los Padres/madres de los niño/as de los tres cursos de primero de la Mañana (Septiembre 24) y de los tres cursos de Primero de la Tarde (Octubre 22).-

La evaluación inicial o de diagnóstico se hizo a partir de la evaluación de las características de las familias y de la concertación con las profesoras donde se identifican los temas a desarrollar. La evaluación por proceso se realizó al final de cada taller por parejas o por grupos; se evaluó lo aprendido por los padres,

la metodología utilizada y el papel del orientador, con el fin de tener una retroalimentación por parte de los participantes y así saber si el orientador ha podido llegar con sus mensajes en forma clara, si han quedado vacíos en algunos temas o si hay alguna sugerencia para hacer modificaciones.

El orientador mediante tarjetas que se distribuyen a los asistentes anima para que todos coloquen su nombre en la tarjeta y se lo cuelguen en un lugar visible para que todos puedan ver su nombre. El orientador y las profesoras asistentes hacen lo mismo. Así todos se encuentran identificados y en un plano horizontal de relaciones.

Luego del saludo de bienvenida, se introduce el taller con la presentación de los participantes y la explicación del propósito del taller y los momentos que tiene la actividad. Para invitar a la reflexión se presentan en una cartelera preguntas alusivas a los temas del taller.

4.1.1 TALLERES SOBRE EL JUEGO

Los talleres sobre el juego, donde participaron padres y madres de los pequeños, han sido esenciales para que ellos comprendan y valoren el proceso de aprendizaje formal en que se están iniciando sus hijo/as y clarifiquen y cumplan el papel protagónico que les permite afianzar las experiencias positivas de la escuela y crecer junto con sus hijo/as.

La metodología seleccionada para la realización del "taller de juego" es la propuesta por Germàn Mariño "El dialogo de Saberes". (Ver Anexo)

La participación se logró a través de todo un proceso que empezó con la convocatoria que hacen las maestras a los padres/madres y parientes responsables de los niños en los grados de preescolar y de primero de primaria. Estos talleres promueven que los padres expresen sus inquietudes y conceptos frente al tema trabajado y participen en la construcción del trabajo contando sus experiencias, opiniones y anécdotas.

Los talleres se sustentan en la metodología constructivista donde a partir de las experiencias y de los aportes propuestos por los padres, ellos expresan sus experiencias y a partir de estas se construye el conocimiento. Inicialmente se

desarrolla una actividad de sondeo o motivación hacia el tema, teniendo en cuenta la experiencia de los padres.

Para mirar el juego, los padres de familia, se remontan a sus experiencias de cuando eran niños y recuerdan sus lugares de origen. Se comparte en grupos y luego en plenaria; es decir que a partir de los conocimientos y experiencias de los padres se construye lo que significa el juego y su papel en la dinámica familiar, cómo lo estamos facilitando, qué hacer para aprovechar su potencial en la educación de nuestros hijos.



En el taller se permite la expresión de sentimientos y se promueve el apoyo intergrupar frente a la búsqueda de solución a los problemas. De esta forma el taller se convierte en un espacio no solo para obtener conocimientos sino también para poder manifestar, relajarse, recrearse, teniendo en cuenta la parte cognoscitiva, la emocional y la afectiva del ser humano. Con esto se quiere reflexionar acerca de la integralidad de la persona, desarrollando la parte formativa con actividades prácticas, analíticas y recreativas que permitan

un espacio alternativo en sus vidas cotidianas y un examen al aspecto formativo del juego.

Estas son algunas de las apreciaciones de los padres con respecto al juego:

Mamá . "El juego es muy importante porque le demuestra uno así el cariño que le tienen a los hijos"

Papá. " Yo a veces juego al fútbol con mis hijos, a ellos les gusta"

Mamá. "A veces no queda tiempo de jugar con ellos, pero si es muy importante el juego en los niños"

Mamá. " los niños se la pasan jugando en la casa, lo difícil es cuando están en la calle"

Mamá. "El juego es muy importante para la familia pero en nuestro barrio no hay parques y entonces toca ir muy lejos para que los niños jueguen"

Con el juego se estimula la expresión de sentimientos, se regulan las interacciones, se promueve el diálogo, se forma la disciplina y el orden, se incentiva el análisis y se promueve el apoyo de los participantes frente a diferentes experiencias o situaciones; Se trata de formar una dinámica conservando los elementos formativos e introduciendo elementos que muestren la importancia del juego en familia y el juego como oportunidad y facilitador de aprendizajes.

Por su carácter formativo, el juego se centra en la expresión y reestructuración de percepciones y creencias que determinan los comportamientos de la vida familiar. Mediante procesos reflexivos se mira que cosas la persona puede cambiar, que rescatar, y qué revalorar. Esto ha dado como resultado que los padres se den cuenta de sus debilidades y fortalezas y la aceptación ha sido manifiesta en la participación de ellos en los talleres que es ahora muy nutrida, cuando antes asistían solo después de mucha insistencia.

El orientador retoma las experiencias, ideas e intervenciones y las devuelve al grupo de manera educativa. Se analiza la experiencia, las consecuencias que ha tenido y se relaciona con la parte teórica transmitiéndola en lenguaje sencillo al alcance de los participantes.

El trabajo de grupo se convierte en un espacio de intercambio de experiencias de juegos infantiles, algunos de ellos asociados a tradiciones regionales.

Una vez que los padres han jugado y reflexionado, sacan sus propias conclusiones como estas:

“El juego hace que los niños cumplan reglas, aprendan a ganar y a perder y aprendan a jugar sin pelear”

El juego contribuye a la educación de los hijos porque ellos aprenden a compartir con la demás gente, sin peleas y sin ningún problema, aprenden a ser personas de bien”; “con el juego hay mas confianza entre los hijos y hay mas confianza con nosotros los padres.”

En un juego de lotería que los padres construyeron con dibujos y fichas de letras para colocar en el dibujo que corresponda. Se indica el valor de estos juegos “para que los niño/as aprendan las vocales y aprendan a observar los dibujos para encontrar la letra que corresponde a su nombre”



Un grupo que decidió realizar un dibujo en la cartulina con elementos de un parque de recreación, con rodadero, columpios, rueda, pasamanos y canchas, explicaba: "en el parque se va a pasear y a jugar en familia, esto es muy bueno porque une a la familia; aunque queda lejos de la casa nosotros vamos allá porque es muy rico. En el juego se pasa en familia y se escucha a los hijos y se les demuestra el cariño que se les tiene"

Un grupo de padres que trabajó el microfútbol, analizaba: "donde los niños aprenden a respetar las reglas y tienen que jugar en equipo ayudándose para poder ganar" Este grupo hizo énfasis en que el juego de conjunto "le sirve a los niños para aprender a respetar las reglas y para aprender a ganar y a perder, a tener tolerancia y no pelear por cualquier cosa"

Para otro grupo cuyo juego consistió en dibujar las letras del abecedario para que los niños las pueden ordenar y colocar cada letra con un dibujo, "Si uno pone a un grupo de niños a cortar, a jugar y apegar, ellos van a aprender mas lo que están haciendo. Por el juego los niños aprenden mas y desarrollan mas sus capacidades"

Otros se decidieron por un juego llamado stop, "nos sirve para tener retentiva, buen comportamiento en el juego, aprender a tener reglas" "Soy una abuela y este juego lo hacíamos cuando era niña y lo jugábamos declarándonos territorio, se paraba una persona hacíamos un círculo y lo declarábamos territorio y salíamos corriendo y luego había que volver al centro del círculo si no tenía retentiva perdía."

Con los padres y madres asistentes se elaboraron las conclusiones y se establecieron compromisos individuales para que aplicaran en familia lo aprendido, jugaran con sus hijos valorando el potencial del juego para la educación donde se puede aprender de manera divertida y con mejores condiciones para que ese aprendizaje perdure.

De esta manera los padres participantes concluyeron:

- En el juego se aprende.
- El juego propicia el aprendizaje y la aplicación de reglas previamente pactadas, pueden ser negociadas las reglas, pero una vez acordadas hay que cumplirlas.

- Los adultos también podemos jugar y eso además de divertido fortalece los vínculos con nuestros hijos.
- Hay que dar espacios para el juego con nuestros hijos.
- Jugando con ellos estamos contribuyendo a la educación.
- Lo importante no es el juguete, lo importante es el juego.

4.1.2 TALLERES SOBRE EL AFECTO

En los talleres sobre el afecto cuyo propósito era mirar el autoconocimiento, autoestima y los procesos relacionales con los hijos, permitió a los padres de familia intercambiar conceptos, expresar sus sentimientos e inquietudes.

Con el manejo de la plastilina, los padres podían expresar quiénes eran y cómo se veían a si mismos. Estas son algunas de sus manifestaciones:

Mamá 1 : Hizo un trabajo que representa el campo y que ella interpreto: "me gusta el campo, ser libre. Soy trabajadora, sencilla, a veces soy de mal genio."

Mamá 2 : "Dibuje dos jóvenes porque me gusta la juventud, rumbear, ser alegre. Defectos? Soy grosera cuando estoy de mal genio."

Mamá 3 : "Dibujé mi casa y mi trabajo. Soy de muy mal genio, grito exploto cuando tengo rabia. Soy trabajadora honrada cumplidora con mis hijos. Me gusta montar en cicla."

En este trabajo, ellos expresaron sus anhelos, sueños, cualidades y defectos. Ello les permitió conocerse, darse cuenta de los aspectos sobre los cuales debían trabajar para mejorar las cualidades y disminuir los defectos. Así mismo, podían recapacitar sobre la manera cómo ven, tratan y valoran a sus hijos y concientizarse de lo importante que es reconocer las cualidades de ellos para su formación.

El ejercicio les permitió reflexionar sobre sus sentimientos y la manera cómo los expresan:

El rencor, "pensé en todo lo que no tuve de mi madre y yo lo he repetido con mis hijos"

La tristeza, "La sentí en el corazón como un vacío."

"Pensé en una persona que es imposible tenerla cerca."

"Pensé que muchas veces no puedo dar a mis hijos lo que necesitan.

La esperanza, "Tener una casa."

"Tener algo de plata, no para tomar, sino para el hogar y los hijos."

"Superarme, yo quiero estudiar."

" Ver crecer a mis hijos."

La alegría, "Brillante como una luz."

" La esperanza la necesitamos todos en la vida."

Aunque es prematuro afirmar sobre logros evidentes, a partir de las intervenciones de los padres en los talleres y en particular de las entrevistas realizadas con ellos al finalizar el año lectivo, se puede concluir que mediante un proceso de reflexión sobre prácticas de la vida cotidiana, se empiezan a reestructurar concepciones sobre el juego, los afectos, los conocimientos y se valora su potencial para la formación de valores y para el aprendizaje efectivo.

Es difícil afirmar, pues el proyecto solo lleva seis meses de desarrollo, pero se evidencian algunos cambios en la dinámica familiar, especialmente en el comportamiento con los niños. ?

Es de notar que la asistencia de los padres a los talleres no fue total lo cual constituyó una dificultad en la continuidad de los procesos formativos originada en negación de permisos en el trabajo o en la delegación a otras personas para que "asista a la reunión".

Sin embargo, estos talleres constituyeron un tónico que estimuló el interés de los padres por participar en la educación de sus hijos. Es así como en el transcurso del segundo semestre, los padres de familia fueron más asiduos en la escuela y participaron con las maestras en algunas actividades recreativas con sus hijos. ?

También estuvieron pendientes del desempeño de sus hijos en el colegio acompañándolos en los trabajos escolares. "Ayudo con todas, con tareas, investigaciones, trabajos manuales"; "Yo o la mamá, le hacemos refuerzo", "Muchas veces cuando hay actividades soy la primera que estoy acá", "Todo lo que mandan yo ayudo".

Las maestras por su parte, analizan que con la colaboración de los padres de familia, ha mejorado la participación y rendimiento de los niños en sus aprendizajes, "estos se sienten orgullosos cuando su mamá o papá vienen a trabajar con ellos" ?



4.2 EL COMPONENTE DE PARTICIPACIÓN SOCIAL ENTRE LOS NIÑOS

Escuela Nueva estimula el aprendizaje colaborativo que es un término utilizado para describir estrategias y procedimientos que permiten a los alumnos trabajar en pequeños grupos. Cada miembro del grupo colaborativo de trabajo (que consiste generalmente de 4 a 5 alumn@s) es el principal responsable de su propio aprendizaje y de ayudar a los demás miembros del grupo a aprender.

El aprendizaje colaborativo facilita en el niñ@ el desarrollo de logros académicos; habilidades para las relaciones sociales, el ejercicio de la democracia, el saber escuchar, analizar, sintetizar, conceptuar, valorar,

argumentar, aceptarse a si mismo y aceptar a los demás con sus cualidades y defectos, con sus capacidades o problemas.

Se ha evidenciado, igualmente, el valor que tiene el aprendizaje niño a niño y el valor que tiene para el docente la posibilidad de contar con tiempo para ofrecer apoyo y guía individual y en pequeño grupo, lo cual contribuye igualmente a un mejor desarrollo de cada individuo.

Se acepta que si bien es cierto que cada individuo procesa sus propios aprendizajes, con base en sus experiencias, conocimientos básicos, habilidades, destrezas, actitudes, valores y potencialidades, los procesos de aprendizaje en grupo facilitan esa apropiación individual. Por ejemplo, puede preverse un proceso general de solución de problemas, pero cada niño está en libertad de crear y aplicar estrategias particulares. Así, el trabajo en grupo, o cooperativo, apunta no solamente a lograr la apropiación de un concepto, un proceso o un procedimiento determinado sino también, a lograr simultáneamente, su socialización mediante el desarrollo de habilidades, destrezas, actitudes y valores sociales.

Este proceso de socialización inicial, emprendido por Escuela Nueva en Sierra Morena y visto desde la perspectiva de los docentes, los niños y los padres de familia, muestra que efectivamente los niños han tenido un cambio positivo en sus relaciones interpersonales y en sus actitudes frente a sus propios comportamientos, derivadas de la metodología de trabajo en equipo o trabajo colaborativo.

De acuerdo con las evaluaciones realizadas por los docentes, el trabajo en equipo, además de que les ha facilitado su trabajo y cambiado su rol de "dictadores de materias" al de "acompañantes del aprendizaje", le ha permitido a los niños desarrollar su autoestima, ser responsables de sus aprendizajes, ejercer el liderazgo y tener afecto por el conocimiento. Estas son algunas de sus apreciaciones:

El trabajo en grupo, ayuda y facilita el proceso de aprendizaje, se descubren lideres.

Les ha permitido fortalecer la autonomía y el espíritu autodidacta.

Les permite desarrollar la socioafectividad con el trabajo grupal y las responsabilidades asignadas.



Lideran procesos, fomentan la autonomía; es orientador en el proceso, se adquieren mayores compromisos.

Contribuye a facilitar la experiencia docente por que los niños se convierten en guías de su propio aprendizaje.

Permite un mejor conocimiento de los niños.

Se han fortalecido valores como la cooperación, el liderazgo, la participación y la responsabilidad.

Nos han dado herramientas que nos ayudan para que el aprendizaje sea mas activo y participativo.

Los padres de familia coinciden con las apreciaciones de los maestros en la medida en que han evidenciado cambios actitudinales y valorativos en sus hijos. Algunos de ellos afirmaron:

Se relaciona mas con los niños, es mucho más sociable.

Pone mas cuidado a lo que se le dice y entiende las cosas.

Lo noto más avispadito, mas despierto.

Son más compañeristas, más hermanas, más colaboradoras más pendientes la una de la otra.

El antes era tímido, y se ha desprendido mucho de mí. Ahora es mas activo

Estas evidencias están mostrando la importancia que juegan los procesos guiados pero libres y autónomos de interacción social de manera continua, en la formación de los niños. Una de las maestras, ilustró muy bien este aspecto cuando en una reunión de seguimiento del proceso afirmó: *“Se comprometen (refiriéndose a los niños) en la participación de las diferentes actividades; cuando tienen problemas ellos mismos tratan de resolverlos, cuando se les dificulta piden ayuda a sus maestros.”*

Vista así la participación, como mediadora de los aprendizajes, está indicando que el niño debe ejercer un control de sus aprendizajes, que debe compartirlos y construirlos mancomunadamente con sus pares, lo cual se deriva, entre otras, desde el punto de vista individual, en el desarrollo de habilidades comunicativas, en la posibilidad real de desplegar sus capacidades creativas, en la facultad de concentración hacia un objeto de conocimiento, en el incremento de la disciplina, el orden y la responsabilidad; y desde el punto de vista social, en la oportunidad de ejercitar competencias para la convivencia y la democracia.

Con el componente de participación que impulsa Escuela Nueva, el niño es persona, piensa y actúa. Con ello se marca una diferencia sustancial respecto a la escuela tradicional donde vale la pena mirar hasta qué punto el maestro le da la oportunidad al niño de ser él mismo, de expresar su pensamiento y de actuar conforme a sus intereses.

5. LOS NIÑOS Y SUS APRENDIZAJES EN EL PREESCOLAR DEL COLEGIO DE SIERRA MORENA

El propósito primordial que debe pretender la escuela, fundamentalmente en el grado cero, es que los niños aprendan a vivir en comunidad, aprendan a convivir con el otro.

Es un hecho que el hombre de por sí tiene un instinto gregario, necesita del otro para poder sobrevivir. Esta necesidad exige el desarrollo de capacidades comunicativas para poder intercambiar pensamientos, construir en conjunto, aprender y socializar los conocimientos.

La mayor dificultad que presentan los niños al llegar a la escuela, donde sus experiencias afectivas están marcadas por las relaciones que han tenido en su hogar y donde sus aprendizajes se han dado de manera difusa, es el aprendizaje sistemático y los nuevos procesos de interacción social que han de vivir con extraños. Ese período de transición, del hogar a la escuela, es una experiencia reciente en el país donde desafortunadamente en las políticas educativas, solo hasta hace 5 años aproximadamente, se le ha dado la importancia que tiene.



Esta etapa que es fundamental, ya ha sido valorada por los estudiosos de la pedagogía y de la economía quienes muestran que es muy grande el costo de hacer un trabajo de aprestamiento, pero que es necesario para que el niño tenga un año más de escolaridad formal donde adquiera bases sólidas para su aprendizaje futuro. Sin embargo en el país, no hay mucha claridad de cómo hacerlo.

La propuesta de Escuela Nueva tiende, entonces, a aplicar el modelo de Escuela Activa, adaptado desde luego a las condiciones y características de los niños de 5 y 6 años, con sus componentes como una alternativa para mejorar la calidad de la educación.

Desde el punto de vista pedagógico, Escuela Nueva pretende desbordar la exclusividad del aprendizaje de conocimientos sobre uno o varios objetos, hacia el conocimiento de sí mismo, de sus relaciones con los otros y con lo otro, mediante el desarrollo de habilidades y destrezas, y la apropiación de valores y actitudes positivas hacia la vida. Para ello, desarrolla el componente de participación social.

5.1 MARCO PEDAGÓGICO Y OPERATIVO DEL MODELO ESCUELA NUEVA PARA EL GRADO CERO

El enfoque pedagógico que ha nutrido a Escuela Nueva, tiene sus raíces en los postulados de Piaget, especialmente en los que concierne a las etapas del desarrollo mental del niño; en John Dewey con su mirada global que integra no solamente aspectos del desarrollo mental, sino también del físico, social y emocional, aplicado a los procesos educativos y pedagógicos, en donde los intereses y necesidades de los niños deben ser atendidos con prioridad. Igualmente en Lev Vigotsky quien hace énfasis, además del desarrollo mental, en la incidencia en el aprendizaje, del contexto de lo social y de los patrones culturales.

Así, pues, la escuela activa considera al estudiante como centro del aprendizaje, como sujeto activo de su propio desarrollo, con una capacidad de pensamiento capaz de asumir diferentes niveles de complejidad que se ponen

en juego en los aprendizajes; todo ello dependiendo la naturaleza del objeto que se aprende, del interés que motiva el aprendizaje y de los medios a través de los cuales lo aprende.

A partir de este enfoque, el currículo con todos sus componentes, no es una camisa de fuerza que se impone para obtener unos logros, sino una guía, puesto que los niños pueden aprender de otras fuentes como son, entre otras: el saber del docente, la experiencia de los compañeros y las vivencias propias, la consulta en la biblioteca o la indagación de acontecimientos en el ámbito de la escuela, del hogar y la comunidad, la información que proporcionan los distintos medios masivos, entre otras.

Así, el aprendizaje trasciende la mera memorización mecánica y sienta sus bases en el análisis, la síntesis, la conceptualización, la evaluación y la proyección de lo que se aprende-, que se realiza en la interacción del aprendiz con la realidad.

Dewey en sus desarrollos concluye que la mejor estrategia para el aprendizaje es aquella que permite al niño *aprender-haciendo*, en los distintos ámbitos de la vida y del conocimiento.

En el contexto de Escuela Nueva-Escuela Activa, se reconoce que, si bien es cierto que cada individuo procesa sus propios aprendizajes, con base en sus experiencias, conocimientos básicos, lógicas propias, habilidades, destrezas, actitudes, valores y potencialidades, los procesos de aprendizaje en grupo facilitan esa apropiación individual. Puede preverse un proceso general de solución de problemas, pero cada niño está en libertad de crear y aplicar estrategias particulares con lógicas distintas. El trabajo en grupo, cooperativo, apunta no solamente a lograr la elaboración y apropiación de un concepto, un proceso o un procedimiento determinado sino también, a lograr simultáneamente, el desarrollo de habilidades, destrezas, actitudes y valores sociales como ya se mencionó.

Lo anterior significa entre otras cosas, que el niño aprendiz participa del aprendizaje con todas sus características individuales y culturales lo cual en lugar concebirse como dificultad, Escuela Nueva asume la diversidad como fuente de riqueza para el conocimiento.

Si los estudiantes son considerados como personas con capacidades reales o potenciales, que deben ser puestas en juego y desarrolladas al máximo en los procesos educativos de la escuela, tienen la posibilidad de participar en todos los eventos que esta promueva si se les da oportunidad de hacerlo; en estas acciones participativas, el alumno se forma como persona, como compañero, como ciudadano y como miembro activo de su comunidad. La labor de la escuela y del maestro es ofrecer a los estudiantes las oportunidades de aprendizaje, guiarlos en estos procesos, respetar sus diferencias y cuando se considere pertinente, intervenir en ellos para facilitar las metas previstas y no previstas, pero siempre consensuadas. Una maestra con razón anotaba *"El problema no es correr y correr para ver como se hacen las cosas, lo importante es que lo poco que se haga sea con fundamento que realmente le sirva al niño."*

Respecto a la dinámica del proceso pedagógico, Escuela Nueva reconoce también, que las relaciones entre docentes y estudiantes no son las únicas que tienen lugar, sino que estos dos elementos interactúan con los objetos de conocimiento, con los elementos del medio natural y social, con los valores culturales imperantes, con los medios básicos y de apoyo, con los intereses y necesidades de la escuela y del contexto social, constituyendo todo ello, situaciones posibles de aprendizaje.

En el ámbito de una situación de aprendizaje, en donde los escenarios pueden ser planificados, el medio básico para la educación está dado, de acuerdo con la metodología de Escuela Nueva, por el material para los alumnos -las guías-, que se comparten en grupo, respetando siempre las individualidades dadas por las experiencias básicas, los niveles de desarrollo, los intereses, las motivaciones y los referentes del contexto sociocultural de cada uno, por lo cual el docente debe ser flexible y estar dispuesto a su permanente adaptación. Al respecto, las maestras consideran que estos materiales, les ha facilitado el Trabajo específico con cada niño y el trabajo en grupo; aclaran que "han sido un apoyo a las actividades académicas durante el segundo periodo del año ya que se implementó a partir de mitad de año". Igualmente manifiestan que "las Guías son claras y concretas, le permite a los niños manipular más el material, les facilita la comprensión, les invita a una

profundización en los temas, les motiva el aprendizaje y les proporciona mayor interés y autonomía en el aprender.”

Solo si se tienen en cuenta estos aspectos particulares de los educandos, el maestro tendrá que aceptar que no basta con enseñar lo que el desea o lo que el establecimiento demanda, o limitarse a seguir lo que indica la guía, sino que tiene que partir de los contextos y necesidades de sus estudiantes para que estos no se conformen con el simple conocimiento teórico, sino que lo aborden en su amplitud permitiéndoles experimentar con él, puesto que el conocimiento como base del pensamiento solo es posible en su contexto de acción. Si el alumno investiga, recopila material de su interés, lo ordena, lo clasifica en categorías rudimentarias y personales, hace comparaciones entre ellas, hace sus síntesis personales y lo conceptualiza, realmente logra un aprendizaje significativo que apropia, lo incorpora en su bagaje cultural y lo utiliza en sus situaciones experienciales.

Lev Vygotsky encontró en su trabajo, que el niño no es un receptor de información, sino un *sujeto activo* de su propio aprendizaje. Esto lo llevó a plantear una forma de enseñanza relevante en sus contenidos respecto a la situación en la que se encuentre el niño, que lo incite a investigar y a explorar su propio entorno y no a reducirse a memorizar. Considera importante hacer énfasis en el *trabajo individual y colectivo* de manera que se facilite la elaboración lógica del aprendizaje adaptado a la edad de cada niño, permitiendo así su socialización con otros niños y con los educadores. Las propuestas de Vigotsky están vigentes y han encontrado un lugar adecuado y significativo en el desarrollo de la corriente constructivista del movimiento Escuela Nueva-Escuela Activa.

5.2 LA CAPACITACIÓN DE LOS DOCENTES

Capacitación y Seguimiento: hace hincapié en la capacitación de los maestros y en su constante perfeccionamiento en el servicio. Concibe y maneja la capacitación desde dos estrategias: la asistencia a los talleres teórico-prácticos para la implementación y seguimiento del programa y, la participación en microcentros periódicos como espacio de reflexión,

intercambio de experiencias, enriquecimiento de la práctica pedagógica y orientación de acciones de mejoramiento Institucional.

En el mes de junio, los días 15, 16 y 17, se realizó el primer taller de actualización de los docentes de los grados preescolar y primero con el fin de fundamentar a los participantes en los principios, estrategias y metodología del modelo Escuela Nueva Activa, para lograr su adecuada implementación en el preescolar y la básica primaria, en el marco de la Ley General de Educación y la normatividad educativa vigentes así como en el contexto local y comunitario.

Se buscó motivar y vincular a los participantes, 4 docentes de preescolar y cinco del grado primero, en el uso de una estrategia de formación que promueve la interacción de los agentes educativos en una dinámica continua de mejoramiento: Microcentros institucionales, que consoliden la red de docentes de Escuela Nueva y aseguren la sostenibilidad del modelo.

Como producto de este evento, los resultados arrojados por la evaluación realizada por los maestros, indica:

El 78% de los maestros consideraron que las actividades y los temas tratados satisficieron las expectativas iniciales, para el 22% sus inquietudes no fueron resultas del todo.

El 55.6% juzgaron que las actividades académicas de este taller les brindaron nuevos instrumentos para su trabajo, mientras que para los restantes no fueron suficientes.

Para el 89% el taller les permitió entender el modelo escuela nueva activa mientras que para el 11% restante no fueron satisfechas en su totalidad las expectativas iniciales.

El 55.6% cree que puede iniciar la aplicación de la metodología y estrategias en su centro educativo, mientras que los otros maestros consideraron que no del todo.

Mejóro la información que tenia:

Para la totalidad de los docentes mejoró la información acerca de los Fundamentos del sistema Escuela Nueva

Para el 89% de los participantes mejoró la información acerca de la importancia de mejorar los ambientes del aula para orientar el aprendizaje personalizado y colaborativo, para el 11%, esta información no fue del todo satisfactoria.

El 77.8% de los asistentes consideró que fue suficiente la información dada sobre los resultados esperados de la aplicación de la metodología en estudiantes y familia, para el 22.2% no fue del todo suficiente.

El 55.6% evaluó que la información recibida fue suficiente en cuanto al uso y articulación de las estrategias y herramientas (guías, biblioteca, rincones), para el 44.4% restante no fue muy amplia.

Para el 55.6% mejoró satisfactoriamente la información de los fundamentos y funcionamiento del gobierno estudiantil

Todos los maestros evaluaron como suficiente la información acerca de las estrategias e instrumentos para promover la participación comunitaria y de la familia.

El 66.7% calificó como suficiente la información recibida sobre el rol del docente en el aula, en el centro educativo, en la comunidad, mientras que para el 33.3% esta información no fue completa.

Para el 66.7% la información sobre el sistema de evaluación de progreso, de participación, de mejoramiento institucional no fue suficiente, para el 22.2% lo fue más o menos y para el 11.1% si fue completa.

El 77.8% evaluó como suficiente la información recibida sobre el funcionamiento y desarrollo de microcentros, mientras que para el resto lo fue parcialmente.

Le pareció que el orientador:

La totalidad de los maestros analizó que el orientador planeó y desarrolló todas las actividades propuestas.

El 89% declaró que el orientador mantuvo interés y participación en los asistentes, para el 11% ello no fue del todo satisfactorio

Para la totalidad de los talleristas el orientador contó con los materiales adecuados para sus explicaciones.

Trabajar con sus compañeros:

Para todos los participantes resulto agradable trabajar con sus compañeros.

El 66.7% apreció que el trabajo con sus compañeros le aportó experiencias aplicables a su trabajo diario, mientras que para el resto lo fue más o menos

Para el 67.7% de los maestros el trabajar con sus pares sirvió de ejemplo del trabajo que se realiza en un aula de Escuela Nueva Activa; el 33.3% restante no lo fue del todo.

Consideraron que debe profundizar en:

El 66.7% piensa que debe profundizar poco en los fundamentos del sistema Escuela Nueva, el 22.2% que lo debe hacer y el 11.1% considera que es suficiente la información que tiene.

El 44.4% juzgó que es poco lo que debe profundizar sobre el tema de ambientación del aula para orientar el aprendizaje personalizado y colaborativo, el 33.3% dijo que era suficiente y para el 22.2% lo es mas o menos.

El 55.6% piensa que es suficiente con la profundización realizada sobre lo que se debe esperar de la aplicación de la metodología en estudiantes y familia, el 33.3% que mas o menos y el 11.1% que muy poco

El 44.4% de los docentes considera que la profundización sobre el uso y articulación de las estrategias y herramientas (guías, biblioteca, rincones) fue suficiente, igual porcentaje lo consideró que fue mas o menos y el 11.1% que fue poco.

Para el 66.7% es importante profundizar en los fundamentos y funcionamiento del gobierno estudiantil y para el 33.3 es poco lo que se debe ahondar en este tema.

Para el 44% es suficiente la profundización realizada acerca de las estrategias e instrumentos para promover la participación comunitaria y familia, para el

33.3% este aspecto debe reforzarse y para el 22.2% restante es poco lo que debe considerarse.

Sobre el rol del docente en el aula, en el centro educativo y en la comunidad el 66.7% considera que debe profundizarse más, el 22.2% poco y el 11.1% que fue suficiente.

El 55.6% de los docentes analizó que debe profundizarse algo más sobre el sistema de evaluación de progreso, de participación y de mejoramiento institucional, para el 33.3 es poco lo que debe examinarse y para el 11.1% fue suficiente lo visto.

Una tercera parte de los docentes manifestó que fue suficiente la profundización realizada sobre el funcionamiento y desarrollo de microcentros, para otra tercera parte debe reforzarse y los restantes es poco lo que debe profundizarse.

5.3 PROPUESTA PARA EL ÁREA DE CONSTRUCCIÓN DE LA LENGUA ESCRITA, ARTICULADA CON EL MANEJO DE DOMINIOS MATEMÁTICOS.

El gran problema de la educación es el de las falencias que se presentan en la lectura y la escritura en todos los niveles escolares. En la universidad solamente se lee lo que el profesor pide. No se reflexiona que si la persona lee y escribe comprensivamente es capaz de argumentar y de pensar distinto. Si se quiere una revolución educativa real, se debe empezar por enseñar y aprender a leer y escribir bien; el problema también radica en los maestros que no escriben ni leen para demostrar su profesionalismo.

Como el proceso de la lectura y la escritura no está inmerso en las escuelas, ocurre lo que esta ocurriendo y es que los muchachos buscan experiencias en otros campos que les ofrece emociones especiales, sentimientos de aventura, les plantea retos, les permite adentrarse en lo desconocido, como es la droga, el sexo, los juegos vandálicos, las sectas satánicas, la televisión, etc... No se le puede decir al niño no vea la tv, que no cree grupos de pares con fines no convencionales, sino mas bien traer esos intereses al aula de clase, porque el maestro debe estar inmerso en el mundo de los niños, conocer los dispositivos

que atraen su atención y su intereses y partir de allí para acceder al aprendizaje con sentido crítico.

Leer implica un dialogo, intercambio con el texto, un cambio de actitud frente a la lectura. Al igual sucede con otros códigos que también son susceptibles de ser interpretados, - el del manejo del cuerpo, el de los gestos, imágenes, dibujos-.

Con los niños de preescolar, lo primero es vincular a los padres de familia al proceso de aprendizaje, hay que buscar mecanismos de permanente comunicación con ellos donde se destaquen las capacidades de los niños, su grado de avance, se compartan sus intereses, se le den soluciones a sus dilemas. Los niños llegan a la escuela con la motivación de querer saber y escribir y salen sin querer leer ni escribir porque no les gusta, no quieren saber nada de los libros. La culpa es de los docentes, de la metodología que están utilizando.

El problema de lecto-escritura no es del profesor de primaria ni del profesor de lenguaje, éste es un problema de toda la comunidad educativa, de todas las áreas y de todos lo niveles.

El problema radica en la comprensión de lo que significa saber leer y escribir. Este no es un problema mecánico, y de enseñarlo así se van creando los problemas de aprendizaje del niño que se ven en los cursos superiores y hasta en los mismos maestros que se limitan a escribir los informes que les solicita la institución.

Hay que empezar por dar los pasos y los elementos para el aprendizaje. El problema radica en que el maestro se pregunte hasta qué punto está haciendo de su profesión algo digno en el sentido de saber que es lo que se está haciendo para que los niños tengan aprendizajes reales, útiles e interesantes que le permitan al niño expandir su pensamiento y transformar sus realidades.

Cuando el maestro no tiene los elementos pedagógicos necesarios para orientar los aprendizajes alrededor de las problemáticas del mundo actual y saber que es lo que se va a lograr, su labor pierde toda efectividad.

Los docentes deben preguntarse a si mismo las razones de por qué se deben enseñar los números hasta mil o hasta lo que sea, o por qué no mas bien buscar primero que todo, que el niño hable muy bien y pueda comunicar sus sentimientos, emociones, saberes, inquietudes...

El material propuesto por Escuela Nueva implica un cambio en el rol del docente, cambia sus principios pedagógicos en el sentido de orientarlos hacia la pedagogía activa; debe partir del hecho de que el niño cuando llega a la escuela ya trae una serie de conocimientos y que el docente lo que debe ser es mediador entre el niño y el aprendizaje.

Las guías de Escuela Nueva para el aprestamiento de la lectoescritura en el preescolar, tienen una estructura pedagógica interna que hace que el maestro tenga mínimo 3 momentos que se deben dar en el proceso de aprendizaje: un momento en donde los niños en grupo hablan y comentan lo que saben sobre el tema motivo de aprendizaje, la maestra hace alusión al tema contando la historia o anécdotas relacionadas de manera que los niños queden motivados y deseen investigar. Un segundo momento, donde los niños ponen en práctica lo hablado. Y, un tercer momento donde los niños se le ponen en contacto con los códigos de la lengua escrita para que se familiaricen con ellos, los distingan y los identifique con sus significados.

Las guías no pueden encasillar ni al maestro ni a los niños, solo brindan unos elementos, pero el maestro se tiene que salir de allí y adaptar las guías a los contextos que enmarcan las vivencias de los niños; el maestro debe para ello, analizar qué le sirve de la guía, tomarlo pero enriquecerlo con base en los intereses y expectativas de los educandos, con lo que hay a su alrededor y no quedarse meramente en el texto.

Si el interés de los niños por el tema es muy grande puede a partir de allí, diseñar un proyecto de aula.

El **desarrollo de una competencia comunicativa** despliega la capacidad analítica de los diversos contextos, permite el reconocimiento de la diversidad discursiva y de las múltiples modalidades argumentativas, que es necesario privilegiar para desarrollar estrategias que posibiliten el aprendizaje de la lecto-escritura.

Apoyar C.M.G.
en la adaptación

Enseñar a pensar es fundamental para lograr la calidad de la educación; acceder al dominio de la comunicación discursiva escrita tanto desde la lectura como desde la escritura es permitir adentrarse en el mundo de la cultura.

Para lograr lo anterior, es necesario contar con una propuesta orientada al desarrollo de estrategias de comprensión y de producción textual, de análisis y de comunicación escrita mediante el ejercicio del análisis, de apropiación, de generación y de comunicación del conocimiento.

Escuela Nueva ha elaborado varios materiales educativos, entre ellos la cartilla ALED para el primer grado de primaria la cual integra, en su práctica, ideas orientadoras para :

- Considerar que la lengua escrita es un objeto de conocimiento que no tiene por qué ser transmitido al niño como objeto pasivo receptor de las enseñanzas del maestro, sino que puede y debe ser construido por él, como sujeto cognoscente que *actúa* sobre su objeto de conocimiento. La teoría piagetiana es pertinente en los procesos de adquisición de la lectura y la escritura.(30)
- Antes de la escolaridad, el niño ya sabe leer y escribir, aunque de una forma propia, particular, diferente a la del adulto, pero válida para él.(31)
- Leer no es descifrar, escribir no es copiar(32) La lectura no es esencialmente un proceso visual: la competencia lingüística y el conocimiento que el lector tenga del tema le permiten hacer anticipaciones sobre el texto, y esto es más determinante para su comprensión que la visualización del texto mismo.(33) En cuanto a la escritura, el niño formula y pone a prueba hipótesis acerca de su estructura, así que poniéndolo a copiar mecánicamente el texto de otro,

30Cfr. Ferreiro, Emilia y Teberosky, Ana. 1988. R 21 y siguientes Cfr. especialmente la introducción, aparte 1.4: La pertinencia de la teoría de Piaget para comprender los procesos de adquisición de la lectura y la escritura. P. 27

31 Cfr. Ferreiro y Teberosky. 1988. Y Ferreiro, E. «Los procesos constructivos de apropiación de la escritura.» En: Ferreiro, E. y Gómez, M. 1988.

32 Idem.

33 Cfr. Smith, E 1975.

se le impide explorar sus hipótesis y descubrir por si mismo la estructura del Sistema.(34)

Según Baena(35), la única función del lenguaje es la significación. La significación es el proceso mediante el cual se transforma la experiencia humana del mundo en sentido. Este proceso se cumple en tres niveles:

1. El nivel de las cosas de que hablamos —que no son los objetos, los eventos y las relaciones mismas, porque éstos no se nos dan de manera inmediata, sino mediados por el lenguaje y la cultura;
2. La manera como concebimos las cosas de que hablamos —que hace referencia a las relaciones lógicas que encontramos en las cosas de que hablamos—;
3. Para qué hablamos de las cosas de que hablamos de la manera como las concebimos —que hace referencia a las formas de concebir y valorar las cosas de que hablamos, construidas por la sociedad en que aprendemos a significar, a través de la historia y por mediación del lenguaje y la cultura—

El tercer nivel afecta los dos niveles anteriores y en él se cumple la producción del sentido. Los tres se constituyen, respectivamente, en la representación conceptual, la configuración lógica y la configuración semántica.

Todo esto ocurre a partir de tres tipos de interacción que Baena postula como las tres funciones reales en las cuales es posible utilizar el lenguaje como instrumento:

1. Interacciones con fines de conocimiento, que él llama matéticas; en ellas no hay intercambio de significación;
2. Interacciones socioculturales, en las cuales el individuo busca relacionarse con la cultura a través del lenguaje; entre ellas están las

34 Ferreiro, E. y Teberosky, A. 1988.

35 ⁶Baena L.A. 1976 y 1989.

interacciones con el otro con fines de comunicación (interacciones pragmáticas):

3. interacciones que tienen como fin la producción y disfrute de un objeto estético. En estos dos últimos tipos de interacción, si hay intercambio de significación.

En consecuencia con lo anterior, el desarrollo del lenguaje en la escuela, y de la lengua oral y escrita en particular, debe buscarse a través de la utilización del lenguaje en funciones reales de conocimiento, comunicación y producción y disfrute de lo bello. Con esto quedan descartados los métodos para la enseñanza de la lengua escrita basados en la memorización del código y en textos *ad hoc* para copiar y descifrar.

Dentro de este contexto, ALED enmarca las afirmaciones de Ferreiro y Teberosky, en el sentido de que leer no es descifrar ni escribir es copiar. Aprender a leer y a escribir constituye parte del desarrollo cognitivo, comunicativo y estético del niño, y debe lograrse mediante la utilización del lenguaje y la lengua escrita en funciones reales.

En cuanto a la lengua escrita, en particular, ALED propone que en la escuela se proceda por medio de la construcción intersubjetiva por parte de los niños, desde el abordaje mismo del código escrito, tal como propone Teberosky(36). Para ello, la escuela es el lugar privilegiado, ya que, como dice Ferreiro(37), los niños de la escuela «no arrastran con los mismos padres», y por lo tanto no tienen los obstáculos afectivos que a menudo se dan entre hermanos y familiares en general.

En la construcción intersubjetiva, en la cual interactúan sujetos pares entre si, no un sujeto que sabe (el profesor) sobre un objeto pasivo que no sabe (el niño) y, por lo tanto, hay que enseñarle transmisionístamente, ocurre una situación privilegiada en que los niños pueden argumentar sus hipótesis. En esta situación, los niños tendrán que esforzarse, con la ayuda del maestro atento, por argumentar con las condiciones de validez postuladas por

36 Teberosky, A. «Construcción de escrituras a través de la interacción grupal. En: Ferreiro, E. y Gómez, M. 1988.

37 Ferreiro, E. Apuntes de la conferencia dictada en Bogotá, Marzo/93.

Habermas(38): Construir bien su argumento de manera que sea comprensible para los otros; creer sinceramente en su argumento; reconocerse a si mismo como alguien capaz de convencer a los otros, pero también concebir a los otros como capaces de convencerlo a él; y, reconocer que nadie puede ser excluido de la discusión, de manera que lo único que se imponga sea la fuerza del mejor argumento.

La construcción intersubjetiva de la lengua escrita y en general de todo lo que sea susceptible de ser construido y de llegar a acuerdos en la escuela, contribuye poderosamente al logro de los objetivos educacionales, en general, al de los objetivos cognitivos, en particular, y a la formación ética y moral de niños, jóvenes y adultos. La ética discursiva de Habermas es comunicativa y democrática. La comunicación en condiciones de validez es, en esencia, ética y moral.(39)

La lengua escrita, la discusión racional y la prefiguración de la acción se constituyen en fuentes del conocimiento: la primera, porque evita recomenzar la discusión siempre desde cero; la segunda, porque es discutiendo sobre la mejor forma de hacer o entender algo como se logra la comprensión de ese algo; la tercera, porque la racionalidad de la acción depende de sus finalidades y de la prefiguración de lo que hay que hacer para el logro de esas finalidades.(40)

En consecuencia con lo anterior, el uso del lenguaje y de la lengua escrita en funciones reales, es un factor decisivo para la calidad la educación y, por ende, en ello debe estar comprometida toda la escuela, no solamente el maestro de lenguaje. También hay que buscar el compromiso de los padres de familia y de la comunidad en general.

Un proceso de construcción concebido dentro de estos principios desarrolla la autonomía intelectual y moral en el niño, quien puede superar la total

38 Mockus, A. y otros. 1988. Cfr. Apéndice 1 de A. Mockus: «La Teoría de la acción comunicativa de Jürgen Habermas.»

39 Hoyos, Guillermo. Apuntes del Seminario sobre valores desarrollado por el Ministerio de Educación Nacional. Bogotá, Junio/93.

Habermas, .J. 1990.

40 Mockus, Antanas y otros. 1988

heteronomía en que nace si no se le obstaculizan los caminos para hacerlo, con métodos conductistas y represivos.(41)

El abordaje de la lectura y la escritura no tiene por qué entenderse como un proceso que se desarrolla durante un año y que condiciona la promoción del niño de preescolar o primer grado al grado siguiente. Todo lo contrario: ALED propone conceder al niño todo el tiempo que él necesite, dadas sus características individuales. Si se le hace repetir el primer grado porque (no sabe leer ni escribir), o se le promociona hacia los siguientes grados, pero actuando el maestro como si el niño ya supiera leer y escribir de la manera como el adulto, no el niño, concibe la lengua escrita, se le estará malogrando no sólo su proceso en lectura y escritura, sino también todo su desarrollo cognitivo y afectivo. De esta confusión depende, en buena medida, el problema de la mala calidad de la educación que tanto se combate, pero no precisamente con los medios más adecuados.

El proceso de enseñanza y aprendizaje de la lengua escrita debe desarrollarse de acuerdo con los principios epistemológicos que regulan en el niño la construcción de conocimiento sobre el objeto de conocimiento.

De acuerdo con las investigaciones de Emilia Ferreiro y Ana Teberosky(42), desde el momento en que los objetos portadores de texto y la escritura caen en el campo de observación del niño, éste comienza a formularse hipótesis acerca de lo que esas marcas puedan ser, y a poner a prueba sus hipótesis, lo mismo que hace con todos los objetos del mundo con que entra en relación. Hacia los 4 años, ya piensa que la escritura no tiene valor en SI misma, sino que es un objeto que sustituye a otro, el cual es el que le da sentido.

El niño de 5 o 6 años, concibe el dibujo como objeto sustituto, pero no lo confunde con la escritura. Sabe que hay una diferencia entre dibujo y escritura, entre imagen y texto. Las conductas del niño demuestran que está buscando esa distinción entre dibujo y texto, sin esperar encontrarla en la representación de una forma sonora por parte de la escritura. Esa relación aún no se la ha planteado. Se trata de conductas como las siguientes:

41 Cfr. Kamii. (s. f.)> Ministerio de Educación Nacional. 1990.

42 Ferreiro, E. y Teberosky, A. 1988.

La hipótesis del nombre constituye un gran avance en el proceso de construcción de la lengua escrita, ya que, a partir de ella, el niño continúa haciendo descubrimientos tan importantes como la ordenación lineal de la escritura y su arbitrariedad, aunque no la arbitrariedad convencional de la escritura alfabética; pero se va acercando a ella.

- Establecida la diferencia entre dibujo y escritura, imagen y texto, el niño pasa a una fase cualitativamente superior en su proceso de construcción, lo que no significa que de inmediato abandone las hipótesis anteriores. Estas siguen coexistiendo de alguna manera con las nuevas. Se trata de lo que Ferreiro y Teberosky han llamado hipótesis de cantidad y variedad de grafías.

La hipótesis de cantidad consiste en la exigencia de alrededor de tres grafías mínimo para que un texto «pueda leerse». Si no es así, en situación de leer, el niño rechaza el texto porque «con pocas letras no se puede leer». En situación de escribir, produce secuencias de tres o más grafías. Aquí el niño se interesa por la cantidad mínima de grafías, ya se trate de letras, números, signos de puntuación o mezcla de ellos, sin diferenciarlos.

La hipótesis de variedad consiste en la exigencia de que las letras sean distintas para que un texto «pueda ser leído». Así que no le basta con que tenga un mínimo de tres grafías, sino que, además, tienen que ser distintas. Esto se manifiesta tanto al escribir como al leer. Así que palabras como «mamá», «oso», «nene», etc., tan recurrentes en las cartillas de lectura y escritura, según el niño, «no sirven para leer ni escribir» porque, aunque satisfacen la hipótesis de cantidad, no lo hacen con respecto a la de variedad.

La evolución en el proceso de construcción que lleva el niño continúa: comienza a utilizar la exigencia de cantidad mínima y variedad de grafías para expresar diferencias de significado. Es así como, alterando la cantidad sin bajar de la mínima e introduciendo un orden distinto en las grafías, pretende expresar significados distintos. Con esto comienza a establecer la relación entre lengua oral y lengua escrita de una manera global, sin preguntarse todavía por la estructura de esa relación, pero ya está encaminado hacia ella.

- Una vez consciente de que en la escritura hay partes diferenciables, el niño se enfrenta a un problema entre el todo y las partes: ¿qué tipo de particiones podrían hacerse en la emisión oral de la palabra, de manera que estas particiones pudieran corresponder a las partes que se observan en la palabra escrita? (Estas partes de la palabra escrita son más fácilmente observables en la llamada letra de imprenta, que es a la que con más frecuencia se enfrenta el niño.) La búsqueda de una respuesta a esta pregunta lo conduce a formular lo que Ferreiro y Teberosky llaman la hipótesis silábica, la cual comienza haciendo corresponder la duración de la emisión con la extensión de la palabra. Así, al leer oralmente una palabra, el niño comienza a pronunciar y simultáneamente a señalar las letras, de la primera a la última, de manera que coincida el fin de la emisión con la última letra. Esta conducta va progresando hasta llegar a una correspondencia uno a uno entre golpe de voz (sílabas) y grafías.

Con esta hipótesis, el niño ha logrado un enorme avance en la comprensión de la estructura de la relación entre lengua oral y escritura: ha encontrado la conexión entre la escritura y la pauta sonora, pero ahora debe enfrentar dos problemas: un problema de «sobrantes», porque la mayoría de las palabras tienen más de tres grafías; y un problema de «faltantes», porque en los textos hay palabras que no satisfacen la hipótesis de cantidad (los artículos en singular, las preposiciones a, de, en, la conjunción y, por ejemplo). Además, ¿cómo poner en correspondencia las particiones del texto de una oración completa con las posibles particiones de su emisión oral?

Este problema se agrava en relación con algunos grupos de palabras. Por ejemplo, en «Juan rompió el vidrio», la representación conceptual del evento es inseparable de su agente «Juan» y de su paciente (el vidrio); ¿por qué, entonces, separarlos en la escritura? El niño ensaya diversas soluciones a estos problemas.

Solamente después de haberlos superado, el niño estará en capacidad de preocuparse por el valor estable de las letras en la escritura convencional del adulto y la separación entre palabras. Para esto, las escrituras convencionales que encuentra en el medio y la intervención de maestros y, en general, de

personas que saben leer y escribir, lo llevan a buscar particiones menores en la sílaba.

En esta búsqueda, el niño llega a la escritura alfabética, pero puede pasar todavía un tiempo en que siga manejando la hipótesis silábica, mezclada con la escritura alfabética, antes de decidirse definitivamente por esta última.

Entonces comienza a abordar otros problemas diferentes: ortografía, puntuación, uso de mayúsculas, separación de palabras a final de renglón, por una parte, y, por otra, la estructura y las características propias de los diversos tipos de texto.

Hasta aquí se ha hecho una descripción muy esquemática del camino que **recorre** el niño para **llegar a** la escritura alfabética. El proceso es, obviamente, más complejo, sobre todo, porque los niños no abandonan inmediatamente una hipótesis cuando han llegado a otra: las hipótesis siguen coexistiendo durante largos períodos de tiempo, así que el maestro no tiene porqué extrañarse que un niño que ya ha llegado a la escritura alfabética, le ponga reparos a una determinada palabra, porque no cumple la hipótesis de cantidad, por ejemplo.(43)

Piaget, en uno de sus últimos libros(44), plantea la equilibración como un problema entre el todo y la parte, entre el sistema y la estructura. Siguiendo este pensamiento, ALED plantea que uno de los problemas que más ha dificultado el aprendizaje de la lectura y la escritura, ha consistido en que los métodos tradicionales han tomado como partes del sistema a cada una de las letras, lo mismo que en la enseñanza tradicional de las matemáticas, se ha tomado como partes a los números. Pero tanto letras como números no son partes sino elementos de un sistema que tiene una estructura. Así, cuando el niño aprende a contar de 1 a 9, y luego se le enseña el 10, no puede entender porque el 10 supone un cambio en la estructura del sistema: no es una parte

43 Ejemplos de escrituras de niños que manejan cada una de las hipótesis descritas pueden encontrarse en:
- Ferreiro, E. y Teberosky, A. 1988.

- Rincón, G. 1987.

- Ministerio de Educación Nacional. 1993.

44 ¹Piaget, J. 1981.

sino un grupo de 10 partes. La estructura del sistema numérico consiste en grupos de 10, no en unidades sueltas.

Cuando, en el proceso de construcción de la lengua escrita, el niño llega a la hipótesis del nombre, supone una estructura en que las partes del sistema son los nombres de los objetos referidos, no cada una de las letras con su respectivo sonido. En consecuencia no puede entender qué le quiere decir el maestro cuando pretende enseñarle que la a suena «a» o, al revés, que el sonido «a» se escribe a. Esto, que podría llamarse una incomunicación, un malentendido entre maestro y alumno, persiste a lo largo de todas las hipótesis que el niño se plantea durante el proceso de construcción, y sólo puede resolverse, si es que se resuelve, cuando el niño llega a la escritura alfabética.

Finalmente, ALED propone que el maestro se preocupe por entender las hipótesis que está manejando el niño en cada momento, para que enmarque sus respuestas dentro de esas hipótesis y no las tome como errores que hay corregir. Todo lo contrario: se trata de errores constructivos que, si se corrigen, malogran el proceso de construcción. (Se anexa Manual del Docente y Cartilla para los niños).

En el uso de las guías, las maestras de preescolar y primero destacan que las Guías son claras y concretas, le permite a los niños manipular más el material, les facilita la comprensión, les proporciona una profundización en los temas, les motiva el aprendizaje y les proporciona mayor interés y autonomía en el aprender. Al respecto, señalaron que para el logro de un aprendizaje comprensivo por parte de los niños, han desarrollado las siguientes actividades:

- Explicación oral y con laminas sobre los temas tratados
- Trabajo con guías explicándolas
- Descripción de laminas
- Ejercicio de lectura de textos
- Creación de historietas con palabras claves
- Trabajo en grupo con participación oral
- Completar cuentos
- Ordenar canciones

- Contestar preguntas rápidamente
- Atender instrucciones
- Observación del clima y registro del mismo
- Observación con el telescopio
- Lectura de espacio y cosmos
- Visita al planetario
- Observación y registro de una planta
- Lecturas sobre el sistema solar y los planetas

Al preguntarle a los niños que aprendieron en el colegio contestaron:

Estudiar, hacer muñequitos

Muchas cosas, aprender a sumar y restar

Muchas cosas, sumar, y a respetar a los compañeros.

A pintar.

A reteñir a sumar a restar.

Hemos leído, la profesora nos ha hecho algo de español.

Jugar, cantar.

Escribir y hacer muñecos.

Los padres de familia al interrogarlos sobre los aprendizajes de sus hijos expresaron, entre otras:

Los números, a escribir a dibujar.

Ya sabe leer y escribir más o menos.

Las poesías, números...

La lectoescritura debe reforzarse permanentemente a través de otros dispositivos que deben estar presentes en el aula de clase tales como son los Rincones de aprendizaje, la biblioteca de aula y el buzón de sugerencias. En el proyecto desarrollado, los dos primeros no se han implementado totalmente, sin embargo en las aulas existe una incipiente biblioteca que ha sido implementada con cuentos infantiles proporcionados por la comunidad y las maestras. En el caso de los rincones de aprendizaje se ha trabajado en algo como es el rincón de la plastilina y el rincón de los muñecos.

El buzón de sugerencias, ha sido el dispositivo más utilizado y ha servido para que los niños ejerciten sus potencialidades comunicativas. Este ha incentivado el deseo de comunicación de los niños entre ellos y la maestra. En el buzón dejan sus cartas donde expresan sus afectos, sentimientos e inquietudes.

Los niños contaron lo que ellos escriben en el buzón, estas son algunas de sus experiencias:

Sí, le escribo a mis amigos, y los niños le escriben a sus amiguitos.

Yo le envíó cartas a mucha gente.

A mi novia y unos amigos a los que yo les gasto.

A veces le escribo cartas a la profe Marta

yo no le he escrito a nadie, pero los niños le escriben a los otros niños

Los buzones sirven para meter las cartas, no le ha escrito a nadie pero la profe me ha escrito y a mis amigos

Le escribo a la profe y ella a mí.

Vale la pena destacar que sobre estos dispositivos para el aprendizaje, en especial la biblioteca de aula, las maestras han tenido algunos obstáculos para su implementación debido a los tramites administrativos que deben realizar en la institución para la consecución de libros prestados por la biblioteca. Ellas señalan que hay temor de que los niños dañen los libros; el préstamo, cuando se hace, no es oportuno porque antes debe pasarse una solicitud al almacén y el proceso es demorado. Lo cierto que las maestras han tenido que acudir a los padres de familia y a sus propias bibliotecas para dotar de material el aula.

5.4 EL DISEÑO DE AMBIENTES PEDAGÓGICOS

El proyecto pedagógico que aplican las docentes en sus respectivos grupos, se diferencian en las jornadas de la mañana y la tarde. En los dos cursos de la mañana el trabajo tuvo como eje el tema de "astronomía", tomado con el enfoque de "centro de interés" y alrededor de este tema se realizaron las actividades contempladas en el currículo de preescolar. En los grupos de la jornada de la tarde el enfoque es de unidades temáticas de acuerdo a los lineamientos curriculares del MEN, y la forma de aplicarlas es mediante el

trabajo dirigido hasta completar el objetivo de cada una de las unidades: Mi familia, el cuerpo, orientadas por la guías.

En la concertación con los docentes se analizó que el modelo Escuela Nueva es compatible con los contenidos que se viene desarrollando y la innovación es mas en la metodología que estimula la participación en pequeños grupos, fomenta la autoestima en relación con el desempeño de roles de acuerdo a la capacidad de los niñ@s en relación con la organización de las actividades y en función de ir asumiendo responsabilidades en el grupo, promoción de la autonomía y aprendizaje centrado en el niñ@.

Las maestras manifiestan que han realizado cambios en el contexto escolar para mejorar el ambiente educativo, tales como: adaptación de los materiales existentes, decoración del aula y elaboración de materiales de fácil manipulación por los estudiantes.

Por otra parte, señalan como materiales que han necesitado adquirir o elaborar para que sean de constante observación de los niños: el cuadro de honor, el buzón de sugerencias, fichas, tapas, metros, títeres, Cartillas y Guías.

Consideran que estos materiales, les facilita el Trabajo específico con cada niñ@, el trabajo en grupo, el control de asistencia, resaltar el niño que se destaca. Aclaran que "han sido un apoyo a las actividades académicas durante este periodo del año ya que se implementó a partir de mitad de año".

En la adecuación del ambiente pedagógico también han participado los niños algunos de los cuales contaron:

El líder de nuestra mesa y también nosotros arreglamos el salón

Traje el papel contac para hacer las flores

Dibuje una calabaza de Bruja, cuando hice la obra yo decore el salón

A pegar esas cositas como el sol que cuelga en el centro del salón.

5.5 MATERIALES PARA EL APRENDIZAJE (DISEÑO, EDICIÓN Y DOTACIÓN DE MATERIAL)

5.5.1 SELECCIÓN Y ENTREGA DE MATERIALES A LOS 4 CURSOS DE PREESCOLAR Y LOS 6 CURSOS DE PRIMERO

Al finalizar el evento de capacitación y una vez conocidos los materiales disponibles, la Fundación procedió a escoger con las profesoras aquellos materiales que se consideran podían ser aplicados en los procesos que se están viviendo en los grupos, que apuntan a resolver algunas de las limitaciones identificadas y que permiten incorporar progresivamente el sistema Escuela Nueva en los grupos a su cargo. Los materiales seleccionados fueron:

“Aquí que dice” Material que permite al maestro y los alumnos iniciarse en la aplicación de las guías interactivas, manejando la metodología de Escuela Nueva.

“Manual de aprestamiento y juego de hojas de trabajo para el alumno” Compendia una serie de sugerencias para trabajar con los niños de preescolar en el contexto de Escuela Nueva con variadas sugerencias para facilitar el proceso de la casa a la escuela.

“Mentes Creativas” Cartilla que estimula el trabajo en grupo de niños que no saben leer y que se pueden organizar para realizar actividades preparatorias para el trabajo con guías interactivas de aprendizaje.

“Manual Cartilla ALED y Cartilla para el alumno” Corresponde a los materiales sugeridos para la iniciación del aprendizaje de la lectura y la escritura, se aplica en los últimos meses de preescolar y con algunos alumnos de primero de primaria.

“Habilidades comunicativas I y II” Son guías interactivas para los niños que ya saben leer y corresponden a las primera guías de Lenguaje.

Los anteriores materiales se entregaron en cantidades de 120 hojas de trabajo, igual número que los niños y los demás en proporción de una cartilla por cada tres alumnos.

Adicional a estos materiales entregados en el taller de capacitación, se entregaron a los docentes ejemplares de Lenguaje 1 unidades 1 y 2 con las guías de aprendizaje "Mi familia", "Mis Amigos", "Mis Abuelos", " Mi profesor o profesora" y antologías, material que se construye especialmente para la articulación entre el preescolar y el primer grado. (Anexo)

6. CONCLUSIONES Y PROPUESTAS DE ACCIÓN

Es indudable que un proceso educativo, cuyo modelo pedagógico rompa con los esquemas de las prácticas educativas tradicionales, requiere de un tiempo prudencial para evidenciar los resultados esperados.

No obstante, en un semestre de trabajo se pudieron vislumbrar cambios en las formas de pensar y actuar de los miembros de la comunidad educativa, que permiten avizorar la posibilidad de conquistar espacios educativos donde le sea posible a maestros, estudiantes y padres crecer conjuntamente.

A través de la sistematización, que permitió hacer un seguimiento conjunto con los participantes a las acciones realizadas, se pudo constatar el concurso de todos ellos en el planteamiento, diseño, desarrollo y evaluación de las actividades.

La primera fase, que fue como el prelude para iniciar las acciones, se centró en concretar a los padres de familia, a los administrativos del plantel y a los docentes con el fin de comprometerlos en el proyecto, lo cual se logró mediante la conformación de comités donde se establecieron responsabilidades mínimas que permitieran iniciar las acciones, pese a que el año escolar iba a mitad de camino, lo cual significó generar algunos mecanismos para articular lo que se venía haciendo con la nueva propuesta.

De esta manera, los padres de familia se dispusieron a realizar un mayor esfuerzo para acompañar a sus hijos en los aprendizajes y a participar en las acciones acordadas conjuntamente. Por su parte el personal directivo administrativo suscribió el convenio respectivo, donde se comprometió a brindar el apoyo necesario para la puesta en marcha de los componentes de Escuela Nueva; Los docentes, se aprestaron a efectuar una primera capacitación que les preparó para implementar el modelo de la escuela activa que les implicó cambiar su rol docente.

Se puede concluir, entonces, que se efectuaron pequeños cambios pero significativos en este primer momento de la aplicación del modelo, como los que se enuncian a continuación.

Los docentes, efectivamente, vivieron un cambio de actitud en el proceso educativo; se convirtieron en orientadores de los aprendizajes de los niños,

porque ante el componente de organización de sus alumnos para el aprendizaje, tuvieron que dejar de ejercer una autoridad de tipo vertical. Los niños organizados mediante el gobierno escolar, donde el fundamento del aprendizaje es el trabajo en pequeños grupos o trabajo en equipo que demanda el concurso de todos los participantes para la construcción de conocimientos, necesitaron más de un guía que de un dador de contenidos. Ello, condujo a realizar tenues pero importantes cambios en los procesos relacionales maestro-estudiante: de unas relaciones fundamentadas en ser proveedor y receptor de conocimientos respectivamente, se pasó a vivenciar unas relaciones de reciprocidad donde todos fueron aportantes, mediante el ejercicio conjunto del pensamiento.

Por otra parte, teniendo en cuenta que uno de los postulados de Escuela Nueva es el de partir de las experiencias, necesidades y expectativas de los niños para sus aprendizajes, las docentes debieron preocuparse por indagar y comprender el contexto situacional de los niños y a partir de allí, replantear el proceso educativo. Por ejemplo, el proyecto de astronomía con los niños de preescolar de la jornada de la mañana surgió, dado el interés de estos por los cambios climáticos vividos, que les permitía contemplar al mismo tiempo a la luna y el sol en las horas de la mañana. Por esto, las maestras tuvieron que recurrir al planetario, buscar información, ofrecerla a los niños, discutirla con ellos y construir conjuntamente la bóveda celeste en el aula de clase.

El trabajo en equipo le permitió a los niños ser dueños de sí y de sus propio aprendizajes: debieron organizarse, forjarse una disciplina, establecer un orden, intercambiar ideas, argumentar, imaginar, jugar y construir sus objetos de conocimiento, de acuerdo con sus propios ritmos, necesidades y expectativas. En ello, debieron desplegar la iniciativa, la creatividad, la dirección y el liderazgo, y por supuesto sus capacidades comunicativas.

Los familiares de los niños se acercaron más a estos colaborándoles con sus trabajos de aula, asistiendo a los talleres que organizaron las maestras, preocupándose por el aseo y presentación de sus pequeños, asistiendo al colegio para aportar, con sus saberes, a los aprendizajes.

Estos meros aspectos les permitió a los niños, tener más confianza en sí mismos, en sus progenitores y en sus maestras, de manera que se dio inicio a la tarea de ir articulando la vida escolar con la vida familiar y comunitaria.

Pero esto es solo el inicio de un proceso que requiere de tiempo, esfuerzo y deseo para generar nuevas formas de aprendizaje.

Por lo anterior es que la Fundación Volvamos a la Gente y la Comunidad Educativa de Sierra Morena, al finalizar el año escolar, han decidido no desmayar en su intento por forjar una Escuela Nueva y con ello mostrar otros caminos para lograr que la educación realmente sea de calidad. De esta manera se acordó, a partir del año 2005, extender la propuesta a todos los grados de la básica primaria, para darle continuidad metodológica y operativa al proceso iniciado por los niños de preescolar y primero. Para ello, se convino darle continuidad a algunas acciones y emprender otras, tales como:

En el **componente de capacitación**: Vigorizar la práctica pedagógica en los campos del manejo de guías y textos para el aprendizaje de niños y maestros. Fortalecer el aprendizaje de la lectoescritura por descubrimiento, profundizando en sus fundamentos teóricos y prácticos. Reforzar en el conocimiento y sistematización de la realidad sociocultural que se vivencia en el contexto escolar, para comprender el conjunto de interacciones socioculturales en el que se ven envueltos los agentes del aprendizaje. Institucionalizar los microcentros como espacio de reflexión, intercambio de experiencias, enriquecimiento de la práctica pedagógica y orientación de acciones de mejoramiento institucional.

En el **componente Curricular**: Continuar y afianzar la organización del gobierno de los niños para incentivar su desarrollo socioafectivo; organizar efectivamente los rincones de trabajo con los implementos necesarios, puesto que este aspecto apenas se inicio con algunos insumos para el aprendizaje, pero que de todas maneras fue insuficiente para los requerimientos educativos como es el uso de materiales y de la biblioteca de aula, para desarrollar un aprendizaje activo.

En el **componente-Comunitario**: Consolidar la organización de los padres de familia alrededor de la escuela para poner en práctica un proceso de desarrollo

comunitario, de manera que el colegio se proyecte en todo su ámbito social y así lograr que la comunidad asuma el protagonismo de su propio desarrollo.

En el **Componente Gestión Escolar**: Extender la cultura escolar fundamentada en la participación y en la vivencia de derechos en todos los grados y niveles educativos del plantel.

Ampliar y mejorar los ambientes educativos en todos los espacios escolares, que permitan aprendizajes pertinentes, relevantes, por lo tanto significativos.

Dinamizar los procesos de descentralización sugeridos por la Ley 715, en la medida en que al haber participación se fortalece la responsabilidad social en los diferentes niveles de Gestión.

Establecer alianzas entre entidades públicas y privadas para crear redes de apoyo tendientes a mejorar las condiciones de los niños, optimizar la gestión y participación comunitaria.

BIBLIOGRAFÍA

ALCALDÍA MAYOR DE BOGOTÁ, SECRETARIA DE EDUCACIÓN. *Evaluación censal de Competencias en el grado obligatorio de preescolar: transición, Fundamentos, protocolo y registro de aplicación*. Bogotá, enero de 2004

_____ Información para el plan local 2001 "Bogotá para vivir todos del mismo lado" Información básica de Bogotá. Alcaldía Mayor.

ARANGO Martha, CINDE, 1991

BAENA L.A. 1976 y 1989.

BARNECHEA María Mercedes, GONZÁLEZ Estela, MORGAN María de la Luz *Ponencia presentada al Seminario Latinoamericano de Sistematización de Prácticas de Animación Sociocultural y Participación Ciudadana en América Latina*. Medellín, Colombia, 11 al 14 de agosto de 1998.

BARNECHEA, GONZALEZ Y MORGAN *¿Y cómo lo hace? Propuesta de método de sistematización*" Taller Permanente de Sistematización-CEAAL-Perú, Lima, 1992. p. 11.

CONFERENCIA MUNDIAL DE EDUCACIÓN PARA TODOS. *Satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje*. Nueva York, WCEFA, 1.990

DANE, *Colombia proyecciones anuales de población por sexo y edad, 1985-2015*, Serie Estudios Censales No 4, datos para el 2001

DEWEY, John, *La Concepción Democrática en Educación*, EN "Democracia Y Educación", Ed. Losada. 1967

FERREIRO, Emilia y TEBEROSKY, Ana. 1988. *Los procesos constructivos de apropiación de la escritura*. En: Ferreiro. E. y Gómez, M. 1988.

FERREIRO, Emilia. *Apuntes de la conferencia dictada en Bogotá, Marzo/93*.

FILP, Johanna; CARDEMIL, Cecilia; DONOSO, Sebastián; DIEGUEZ, Eleanor; TORRES, Jaime; SCHIEFELBEIN, Ernesto *La educación preescolar mirada desde la escuela*. CIDE, Santiago de Chile, 1984

FRANCKE Marfil, MORGAN María de la Luz. *La sistematización: apuesta por la generación de conocimientos a partir de las experiencias de promoción*. Lima, Octubre de 1995. p 13.

HABERMAS, Jürgen. *Acerca del uso ético, pragmático y moral de la razón práctica*. En: *Filosofía*, 1 Venezuela: Universidad de Mérida .1. 1990.

HOYOS, Guillermo. *Apuntes del Seminario sobre valores*, desarrollado por el Ministerio de Educación Nacional. Bogotá, Junio, 1993.

KAMII, Ministerio de Educación Nacional. 1990.

MEN, Distrito de Bogotá, perfil del sector educativo, Proyecciones de población estimados MEN_DANE, fuente formulario C-600 año 2003, Enero, 2004

_____ *Colombia al filo de la oportunidad*. Misión ciencia, educación y desarrollo, Bogota 1991.

MOCKUS, Antanas. y otros. 1988. Apéndice 1 de A. Mockus: *La Teoría de la acción comunicativa de Jürgen Habermas*.

NEIRA, Isabel. *Educación y desarrollo económico: el papel de la cooperación internacional en el desarrollo del tercer Mundo*. Serie: economic development. 2002 Disponible en/Available in: www.usc.es/economet/aea.htm, <http://ideas.uqam.ca/ideas/data/eaacodev.html>

P.N.U.D, *Informe mundial de Desarrollo Humano 2002*

P.U.N.D. BANCO MUNDIAL. *Alianza la competitividad regional y la equidad de oportunidades educativas*. 2004

PEREZ GOMEZ, A. *El pensamiento práctico del profesor. Implicaciones en la Formación del Profesorado*. Congreso Mundial Vasco. 1987.

PIAGET, Jean. *El lenguaje y el pensamiento en el niño*, Buenos Aires, Guadalupe, 1972

RINCÓN, Gloria. *Las intracciones lectoescritas con función comunicativa y el proceso de construcción de este objeto de conocimiento en un contexto escolar*. Tesis de Grado. Univalle, 1987.

SCHIFELBAIN, Ernesto., *La educación Básica*, Santiago Chile, 1998.

http://www.sedbogota.edu.co/secretaria/export/SED/seducativo/edubogota/sector_educativo.html.

_____ *Estadísticas Matriculas, 29 de Mayo 2003.* Cálculos Subdirección de Análisis Sectorial, con base en el Sistema de matrícula SED.

SEN Amartya *Conferencia Magistral pronunciada en el BID.* Noviembre de 1999. <http://www.eumed.net/coursecon/economistas/sen.htm>

SMITH, Frank. *La comprensión de lectura*, México. Trillas, 1975

TEBEROSKY, Ana. *Construcción de escrituras a través de la interacción grupal.* En: Ferreiro, E. y Gómez, M. México Sigl

ANEXOS

Gobierno Estudiantil en Escuela Nueva.

La Convención sobre Derechos del Niño de las Naciones Unidas¹, ratificada por más de cien países, enfatiza la supervivencia, el desarrollo, la protección y la participación como derechos fundamentales de los niños. La mayor parte de los países luchan por la promulgación de los derechos de la niña y el niño, y han formulado proyectos que desarrollan ideas y estímulos, para que los niños y los jóvenes adquieran la capacidad para participar activamente en la toma de decisiones, lo que representa uno de los indicadores de calidad de la educación.

Los jóvenes deben unirse para tomar parte en todo lo que afecta sus vidas y la escuela, como responsable de la educación del individuo, juega un papel fundamental en este aspecto. Es así como la escuela debe desarrollar una pedagogía creativa en donde prospere un ambiente de construcción de vida personal y social, como espacio para dilucidar los intereses e ideas de los niños sobre la educación, la escuela y la comunidad; sobre lo que quieren aprender y hacer; y sobre sus esperanzas, temores, confrontaciones, conflictos y discrepancias con otras generaciones. Además de la enseñanza de aspectos académicos, la escuela debe desarrollar las capacidades, habilidades, valores y actitudes, que forme al estudiante en un comportamiento cívico y democrático. Para hacerlo, debe tener las estrategias metodológicas apropiadas.

El programa Escuela Nueva desde antes de la década de los años 70, viene construyendo el Gobierno Estudiantil como una estrategia curricular para promover el desarrollo emocional, social y moral, a través de la reflexión y de la experiencia práctica. Es una organización creada por y para los estudiantes, que garantiza el ejercicio de la democracia, la participación activa y el desarrollo de las capacidades de liderazgo. Los incita a tomar parte en actividades con la comunidad, y les ayuda a resolver las necesidades y los problemas de la escuela con el trabajo cooperativo entre ellos.

De igual manera, enfatiza una educación para el fortalecimiento de los valores cívicos como la tolerancia, la autonomía, el ejercicio de la libertad, la paz, el respeto mutuo, la coexistencia sana, la solidaridad, la cooperación, la toma de decisiones, la independencia entendida como la autonomía para actuar libremente y asumir las responsabilidades que esto implica. Así mismo apoya a los estudiantes para comprender y enfrentar los problemas que se les presentan en su diario vivir, les propicia el espacio necesario para cumplir con sus obligaciones y ejercer sus derechos, los cuales les permitirá actuar como adultos responsables en el futuro. El aprendizaje cooperativo, participativo y democrático, la fusión de la colaboración en la gerencia y la administración pedagógica de la escuela con la educación moral y la interacción diaria, son aspectos que conducen al desarrollo socio-afectivo.

El Gobierno Estudiantil de las Escuelas Nuevas ha contribuido a desarrollar visiones de verdadero cambio en la vida de las instituciones, ya que han asumido la

¹ Convención internacional de Derechos de Niños y Niñas. Artículo 13, 15 y 29. Asamblea General de las Naciones Unidas. Noviembre de 1989.

importancia de abrir espacios de participación desde las aulas escolares donde los niños, las niñas y los jóvenes, realizan actividades que son proyectadas a toda la escuela y a la comunidad.

La evaluación muestra que esta estrategia metodológica puede lograr mucho en términos de auto-conocimiento y auto-estima, entre los niños de familias de bajos ingresos. Las actividades desarrolladas mediante el Gobierno Estudiantil les permite a los más jóvenes demostrar su capacidad, lo que ayuda en la construcción de su propia imagen. Igualmente, un niño o niña con gran auto-estima, está más abierto a participar satisfactoriamente en diferentes actividades.

“El motivar el comportamiento de un niño es tan importante como el desarrollar en él su pensamiento y sus habilidades verbales. Un niño o una niña que esté en problemas, o que tiene una auto-estima muy pobre, puede encontrar dificultad en demostrar sus habilidades de pensamiento o en trabajar en grupo. Por esta razón, cuando se trata de facilitar la participación de los niños, es importante identificar las situaciones en las que podrán tener varias posibilidades para demostrar sus habilidades”.²

Esto significa que el Gobierno Estudiantil como “una estrategia curricular del siglo XXI admite prácticas sociales para desarrollar en la vida cotidiana de un salón de clases y de la escuela, involucrando tanto estudiantes como profesores por igual”.³ Desde el salón de clases, los niños crecen acostumbrados a participar activamente en proyectos de beneficio para la escuela y la comunidad, tales como el cuidado y la supervisión de la salud, el control sanitario, la cooperación con la escuela, la planeación y el desarrollo de actividades culturales, sociales y recreacionales, así como la promoción de campañas ecológicas, la prevención de desastres, la participación en consejos, comités administrativos y la solidaridad social.

Con el Gobierno Estudiantil, se establecen acuerdos para gerenciar los aspectos académicos, administrativos y disciplinarios de una escuela. Las regulaciones, normas y formas de manifestación escolar del Gobierno Estudiantil, son el producto de acuerdos que consideran las necesidades y el interés de los integrantes del grupo.

La presente unidad está orientada para ser aplicada en una situación real y tiene como propósito que los profesores capten y construyan los conceptos fundamentales, las prácticas relacionadas con el significado del Gobierno Estudiantil y los procedimientos adecuados que deben ser implementados en su organización, para que de esta manera se pueda asegurar una calidad exitosa y formadora. Igualmente es importante que la innovación del docente pueda ser expresada en el Proyecto Educativo Institucional en líneas básicas que definan su concepción, su propósito y algunos de los aspectos necesarios para su presentación.

El trabajo con esta unidad es una iniciación y la construcción del Gobierno

² HART, Roger, Participación de los Niños, 1993.

³ SCHIEFELBEIN, E. 1991.

Estudiantil debe continuarse, ya que están implicados procesos de pensamiento muy diversos en donde están relacionados tanto el aporte individual, como el de los equipos de maestros o microcentros.

Esta unidad tiene en cuenta los desarrollos realizados por el programa Escuela Nueva⁴ y los aportes de los docentes.

La importancia del Gobierno Estudiantil

Como se explicó anteriormente, el Gobierno Estudiantil es una estrategia curricular que promueve el desarrollo afectivo, social y moral de los estudiantes, a través de actividades vivenciales y grupales. Es una organización de los estudiantes para los estudiantes, que les garantiza el ejercicio de la democracia participativa en la vida escolar, para lo cual se hacen propuestas y se toman decisiones que llevan a la práctica. Esta estrategia de formación social, personal e integral, prepara a los niños para asumir una vida responsable en una sociedad libre; los estimula a participar; los impulsa a actuar en diversas actividades a favor de la escuela y de la comunidad; los forma en comportamientos cívicos y democráticos y en actitudes positivas hacia la convivencia, la tolerancia, la solidaridad, la cooperación y la ayuda mutua; los capacita para la toma de decisiones responsables, así como para el trabajo cooperativo, la gestión, el liderazgo, la autonomía, la forma de cumplimiento de sus responsabilidades y el ejercicio de sus derechos; y abre el espacio para expresar las visiones y proyecciones del niño en su desempeño social.

Nerici afirma que "la formación democrática es el máximo objetivo de las escuelas primaria y media, y la formación democrática es la que habilita al ciudadano para vivir en sociedad."⁵

Los estudiantes del programa Escuela Nueva participan en la construcción de la vida escolar, para lo cual organizan su gobierno democráticamente, forman comités y con la orientación del maestro, formulan planes y proyectos que ponen en marcha. Es importante que los padres y la comunidad se involucren y participen en muchas de las actividades y proyectos.

Cortez⁶, explica que el Gobierno Estudiantil se organiza para garantizar la participación efectiva en la vida de la escuela, para despertar en los estudiantes valores de cooperación, convivencia pacífica, compromiso, solidaridad, cuidado y respeto por nosotros mismos, por las demás personas y por la naturaleza.

El autor continúa explicando que desde la escuela los niños y las niñas aprenden a participar activamente en beneficio de ellos mismos, de la escuela y de la comunidad, en actividades como manejo y cuidado de la higiene y la salud,

⁴ COLBERT, Vicky. LEVINGER, Beril. MOGOLLON, Oscar. Manual Hacia la Escuela Nueva Ministerio de Educación. Bogotá 1973.

COLBERT, Vicky y otros. Hacia una Nueva Escuela para el Siglo XXI. Fundación Volvamos a la Gente. Bogotá 1987.

⁵ NERICI, Imideo. Didáctica General Dinámica. Editorial Kapelusz. Buenos Aires, Argentina. 1985. Pág. 43.

⁶ CORTEZ, Araceli. Docente capacitadota Escuela Nueva. Caldas 2003-02-28.

cooperación con el plantel, programación y ejecución de actividades culturales, sociales, recreativas; así como en campañas ecológicas, en prevención y atención de desastres y en vinculación a juntas y comités que funcionan en la comunidad.

Cortez dice que los estudiantes organizan democráticamente el Gobierno Estudiantil con la orientación de maestros y maestras, forman comités de trabajo y a través de esos comités desarrollan proyectos en favor de la escuela, la familia y la comunidad. En estos proyectos se tiene en cuenta la participación de los padres de familia y de otras instituciones con que cuenta la comunidad.⁷

Evaluaciones realizadas en Escuelas Nuevas que han adoptado el Gobierno Estudiantil muestran importantes logros en niños y niñas en cuanto al autoconcepto⁸, el comportamiento cívico social y la equidad de género entre niños y niñas.

La Convención Internacional de Derechos de Niños y Niñas (CIDN)⁹ acuerda la importancia del desarrollo integral y la protección del niño e identifica sus derechos, reconociendo su dignidad como personas. En cuanto a la vida social reconoce el derecho de éstos a la libertad de expresión, garantiza el derecho a la libre asociación y a la vez inculca el respeto a los derechos humanos y libertades fundamentales. En respuesta a lo anterior el Gobierno Estudiantil es una estrategia importante en la escuela, que garantiza la vivencia de los derechos en mención, rescatando espacios de participación democrática de niños y niñas¹⁰.

El informe del Proyecto Atlántida, señala que la escuela ha quedado rezagada a la organización social, que no hay mecanismos reales de participación de padres ni de estudiantes en las decisiones fundamentales de la institución educativa. La escuela ha perdido la capacidad de transmitir nociones fundamentales de la socialización: el pasado y el futuro. Se observa separación entre la escuela y la sociedad y entre las propuestas de la escuela y las expectativas de los docentes¹¹. Se sabe también que un valor para los niños y para los jóvenes es el espacio que brinda la escuela para interactuar con sus pares.

La participación de los estudiantes en los comités se hace efectiva, mediante la formulación de proyectos relacionados con las siguientes temáticas:

- El desarrollo de las áreas curriculares, el trabajo de grupo en el desarrollo de actividades en diferentes áreas.
- Los subproyectos de la escuela, en aspectos tales como salud, higiene, medio ambiente, desarrollo cultural y recreativo (club de periodistas, club de deportes,

⁷ Ibid

⁸ NIETO, Eduardo, VÁSQUEZ, Luz Nelly. El autoconcepto. Investigación MEN, Colombia, 1984.

⁹ Convención internacional de Derechos de Niños y Niñas. Artículo 13, 15 y 29. Asamblea General de las Naciones Unidas. Noviembre de 1989

¹⁰ RODRÍGUEZ, Ana y otros. Investigación; participación de la niñez y la Juventud en los procesos de formulación de indicadores de calidad de educación, para el diseño, evaluación y gestión de políticas en Colombia. UNICEF, Save the Children, Fundación Restrepo Barco, Cinde, Fundación Volvamos a la Gente. Bogotá, 2001

¹¹ PARRA, Rodrigo, Proyecto Atlántida. Adolescencia y Escuela: una mirada desde la óptica de los adolescentes de educación secundaria en Colombia. Fundación FES, 1995

bibliotecas ambulantes, entre otros)¹², la formación en valores para una vida cívica y democrática.

- La toma de decisiones, en aspectos como la formulación, adopción y ajuste del Manual de Convivencia.
- La administración de los recursos didácticos de la escuela como los rincones de trabajo.

Igualmente, desde el Gobierno Estudiantil se establece o motiva la interacción con entidades que están cerca de la escuela y que pueden apoyarla en el logro de sus objetivos, estas entidades pueden ser: la Junta de Acción Comunal, los centros de salud, los comités de cafeteros, arroceros o productores de la región, así como entidades gubernamentales tales como la Alcaldía, la Secretaría de Educación y otras organizaciones no gubernamentales como clubes lúdicos y culturales, etc. La articulación entre los comités organizados por los estudiantes y los grupos comunitarios de la localidad, son un espacio de reflexión significativo para la formación de los niños.

También el Gobierno Estudiantil constituye un medio social para construir la amistad, para comprenderse a sí mismo, para entender a los otros, para expresar puntos de vista, para crecer y ayudar a los demás, para que el niño construya parte de su mundo, en fin, para dar respuesta a las necesidades que los niños requieren para estar motivados en la escuela. Shantz señala que el área del conocimiento social se refiere a como los niños conceptualizan a otras personas y como comprenden los pensamientos, las emociones, las intenciones y los puntos de vista de otros¹³.

Adicionalmente en una escuela y especialmente en las multigrado, los niños asumen la responsabilidad de participar en la organización de los diversos aspectos de la escuela y se interesan en colaborarle al docente.

Un Gobierno Estudiantil, para tener un funcionamiento efectivo, requiere que además de promover la organización de comités y la realización de proyectos, adopte mecanismos que faciliten el diálogo y la participación.

En síntesis el Gobierno Estudiantil tiene tres componentes:

- *Los estudiantes*, quienes se organizan democráticamente en comités.
- *El objeto de trabajo*, que se desarrolla a través de proyectos.
- *Los docentes y la comunidad educativa*, quienes asesoran y apoyan el trabajo.

¹² NERICI, Imideo. Didáctica General Dinámica. Editorial Kapelusz. Buenos Aires Argentina. 1985 Pág 462 y siguientes.

¹³ SHANTZ C.U. Citado por MARCHESI, Alvaro en Psicología Evolutiva. Capítulo. 11 "Conocimiento Social de los Niños" Editorial Alianza. Madrid 1997 Pág. 323.

Estrategias que apoyan la comprensión del Gobierno Estudiantil

Antes de comenzar la organización del Gobierno Estudiantil

La organización de un Gobierno Estudiantil exige un conocimiento y una consulta previa sobre su significado con los maestros, los estudiantes y los padres de familia, lo cual redundará en una buena organización. Es una buena idea informar a los padres sobre los cambios en la escuela, de esta manera podremos tener en cuenta sus dudas, sus aportes y evitaremos enfrentarnos a oposiciones en los momentos iniciales cuando la implementación de un gobierno es más vulnerable. También los profesores necesitan estar de acuerdo de manera que no se sientan afectados, cuando tienen que adaptar su rol tradicional y estar preparados para compartir el poder con los estudiantes.

Los estudiantes deben tener la oportunidad para discutir sobre la importancia y sobre lo que es el Gobierno Estudiantil, los roles y las responsabilidades que se asumen, sobre los valores que se viven, sobre el impacto que puede tener en la vida escolar. Con ellos se acordará también el plan para la elección, de manera que haya la oportunidad para comentar, participar con sugerencias y acordar adaptaciones al plan de elección. Una amplia consulta con los estudiantes es necesaria y podrá ser lograda por un comité de estudiantes, integrado por representantes de cada clase en la escuela graduada o de cada nivel en la escuela multigrado.

Conceptos como democracia, participación, liderazgo y otros se construirán a partir de las experiencias de los estudiantes.

Proceso de elección del Gobierno de Estudiantes

En esta etapa del proceso, es importante que los alumnos entiendan los conceptos de responsabilidad y liderazgo. El profesor puede explicarlo de manera vivencial, organizando una experiencia sencilla como los comités de clase, en donde se asuman responsabilidades en varias tareas, tales como el comité de biblioteca, el de aseo, el de huerta, el de apoyo a la recreación, entre otros. Una vez los niños han comprendido estos conceptos estarán en mejor posición para asumir las características que debe tener un buen líder de comité y las usarán cuando les toque decidir a quién elegir en la escuela. Así se prepararán para el momento cuando deban elegir a alguien, ya sea al líder del comité al cual pertenecen o cuando deban actuar al ser elegidos como líderes en la escuela.

En la organización de un Gobierno Estudiantil se les da la oportunidad a los niños de presentarse como candidatos a la nominación de Presidente y Vicepresidente que tendrá lugar en una fecha acordada. Durante la elección para estas nominaciones, quienes se hayan postulado presentarán ante los estudiantes y profesores sus propuestas de trabajo y las actividades que realizarán, en caso de ser elegidos durante los tres meses que podría durar su período de ejercicio. Estas propuestas deben tener como característica el ser realizables durante el tiempo de ejercicio del cargo.

El voto de los estudiantes para Presidente y Vicepresidente es libre y voluntario (es recomendable seguir el procedimiento que se usa en el país en las elecciones de gobierno). Los estudiantes deben entender y vivir un proceso honesto, libre y democrático. Es importante reflexionar con ellos sobre los procesos de elecciones nacionales y locales, no se debe coartar o limitar su expresión y deben contar con la posibilidad para que expliquen y comuniquen sus propias ideas, por ejemplo sobre cómo motivar la total participación.

Los estudiantes y los profesores organizan el proceso de elección y los padres y la comunidad son invitados como observadores. El estudiante que obtenga el más alto número de votos será elegido Presidente y quien haya obtenido la puntuación siguiente será el Vicepresidente. Los representantes de cada curso en reunión con el Presidente, el Vicepresidente y los profesores decidirán sobre qué comités se organizarán en la escuela y planearán la forma para motivar a los estudiantes a participar en ellos. Los padres y otras entidades de la localidad deben apoyar el desarrollo de estos procesos.

Garanticemos la participación democrática y efectiva de los estudiantes en los comités y en el Gobierno estudiantil

Es importante que los niños sean los constructores y los gestores de sus ideas. Cuando voy a trabajar en un proyecto me comprometo porque desde el inicio durante su formulación llegué al convencimiento de que "es lo que se debe hacer", estoy motivado y lo veo útil para mi, para mi comunidad, porque es lo que me gusta hacer. Llegar a esta actitud, valorar algo, se logra cuando he tenido la oportunidad de "dilucidar" qué quiero y cómo lo quiero, porque tengo la ilusión de que llegue a ser realidad. Cuando yo creo un periódico, se convierte en mi obra de arte, porque hace parte de cómo quiero mi educación, cómo quiero mi escuela.

Otro aspecto importante es que los niños tengan criterios y parámetros que les permitan valorar las cosas, las ideas, etc. De esta manera van aprendiendo a ser más objetivos en sus observaciones y menos emocionales en sus juicios.

Algunas veces se pueden usar los siguientes criterios:

- Las debilidades que tenga el proyecto.
- Las oportunidades que abra.
- Las fortalezas que consolide.
- Las amenazas que se puedan derivar.

Para garantizar que los estudiantes pueden hacer sus trabajos:

- Deben comprender el proyecto que están desarrollando.
- Deben comprender cuales son las funciones de los participantes y saber específicamente qué tienen que hacer y en qué plazo lo deben hacer, para que el comité cumpla oportunamente sus funciones.

Para lograr comprensión en la interacción:

- Los estudiantes deben pedir la palabra al líder.

- Los estudiantes deben escuchar atentamente los comentarios de sus compañeros y no interrumpirlos.
- El líder debe tratar de no imponer tareas a sus compañeros. Los mismos integrantes del comité deciden conjuntamente cuáles son sus responsabilidades y en qué forma las van a cumplir.
- Los estudiantes deben adoptar buenas posturas.
- Los estudiantes deben utilizar un buen tono de voz para hacer sus intervenciones.

Para garantizar la efectividad de los comités y de los grupos el maestro debe:

- Comprobar a través de entrevistas con los estudiantes que ellos comprenden lo que tienen que hacer en sus comités y para qué sirven estos.
- Proporcionar la ayuda necesaria para que los trabajos de los estudiantes estén de acuerdo con sus capacidades y recursos.
- Proporcionar a los estudiantes el tiempo necesario para cumplir sus compromisos.

Aprender a manejar y a solucionar los conflictos, a través de acuerdos que se consiguen mediante el consenso, *"el consenso es una decisión –consentida– por los miembros de un grupo o equipo"*¹⁴.

Esto no significa que el consentimiento sea total, es decir que todos queden absolutamente satisfechos con la decisión tomada, lo que interesa es que la decisión sea lo suficientemente aceptada por la mayoría. Para llegar al consenso es necesario que actuemos con coherencia, justicia, entendimiento y veracidad.

Los anteriores criterios también refuerzan y permiten la vivencia de las normas propuestas en el Manual de Convivencia, en el cual vale la pena recordar que los derechos son valores de convivencia cuyo fundamento es la dignidad humana, que implica el reconocimiento de las condiciones mínimas que deben ser garantizadas a las personas.

El Manual de Convivencia, contempla aspectos que permiten ajustar y /o definir el actuar de los diferentes actores de la comunidad educativa. Bien vale la pena mencionar que como primer aspecto de dicho documento debe aparecer: *"normas de conducta personales que faciliten la ejecución de actividades en grupo, que contribuyan al fortalecimiento de los valores y actitudes señaladas en los objetivos del proyecto educativo institucional"*¹⁵.

Un camino seguro para lograr el buen desempeño de los estudiantes en el trabajo en grupo es: *"crear un ambiente de comunidad y de participación en la vida escolar. La aproximación del estudiante y el profesor debe tender no solo a una buena relación entre ambos, sino principalmente, a que la escuela se transforme en una comunidad de tareas y responsabilidades comunes, lo que implica una verdadera participación del estudiante en la vida de la escuela. Se debe dar paso a un diálogo*

¹⁴ RODRÍGUEZ, Kenneth. Educación para Democracia. Capacitación para docentes. CIUDAD, AÑO?

¹⁵ Ley General de Educación. Decreto reglamentario 1860. Artículo 17.

*franco y permanente entre maestros y estudiantes, en el sentido de la búsqueda, de intercomunicación y de mayor confianza entre ambos y una disposición para reconocer los actos meritorios de los que integran la escuela*¹⁶

En un estudio sobre el potencial del logro en los grupos y en donde se buscaba clasificar la diferencia entre los grupos de las escuelas tradicionales con las de aprendizaje colaborativo, se encontraron los siguientes resultados: *"estos grupos están comprometidos con el propósito de maximizar el aprendizaje de cada participante, desarrollan una motivación hacia el logro de todos, se responsabilizan de cada uno, de sus compañeros y del grupo como un todo. El foco central es la alta calidad del trabajo en el grupo y en la realización individual. No solo comparten información y perspectivas, sino que hacen contribuciones y esfuerzos conjuntos. Dan asistencia y tienen el coraje para promover el éxito de cada uno, tienen las habilidades para usarlas, para coordinar sus esfuerzos y el logro de sus metas, todos los miembros aceptan sus responsabilidades de promover el liderazgo, analizan su efectividad"*¹⁷.

¹⁶ NERICI, Imideo. Didáctica General Dinámica. Editorial Kapelusz. Bueno Aires, Argentina. 1985. Pág. 506 y siguientes.

¹⁷ JONSON, David W. Roger T. University of Minesotta. Learning to eether and alone. Editorial Production Service: T.M. Gordon Associates. Massachusett 1999. Pág. 719

Constructivismo y sistema de Escuela Nueva en Colombia ¹

En el Sistema Escuela Nueva hay varios aspectos básicos del aprendizaje que están en sintonía con el Constructivismo, es decir el movimiento que propicia la construcción intelectual y social del conocimiento.

Haddad explica que el desarrollo del enfoque constructivista del aprendizaje no es privativo de los países con recursos; que ejemplos como el sistema de Escuela Nueva en Colombia, Guatemala y otras partes de América Latina, proveen notables experiencias de escuelas donde hay cambios sustantivos; los profesores por ejemplo, pasan de transmisores de conocimientos a ser facilitadores; interactúan con la comunidad, basan el aprendizaje en el contexto local y amplían el ámbito del aprendizaje, para incluir logros en el comportamiento social. Los estudiantes participan en auténticos gobiernos escolares, lideran sus presentaciones en clase, recogen información de la comunidad, participan en actividades y se responsabilizan de organizar e implementar tareas².

Comparación de enfoques³

	Tradicional	Constructivista
Conocimiento	Jerárquico, lineal y ajustado Inteligencia Individual	Complejo, multidimensional e integrado Inteligencias múltiples
Cambio en la creencia	Transferencia de conocimiento	Construcción de conocimiento
Aprendizaje	Búsqueda individual / fenómeno	Vinculado a la interacción social requiriendo un trabajo con otros individuos
Actividades en la clase	Centrado en el profesor Resolución de problemas – abstracto o aislado	Centrado en el alumno Personalizado/ Individualizado Resolución de problemas – Contextualizados
Rol del Estudiante	Pasivo	Activo
Rol del Profesor	Transmisión de conocimiento	Facilitador del aprendizaje

¹ Manual del Docente. Escuela Nueva. Fundación Escuela Nueva Volvamos a la Gente. Bogotá 2004.

² Strengthening Teaching and Learning: Strategic Choices for Education Reform. Programs in Professional Education: Harvard Graduate School of Education May 2000. Pág. 14

Cita a Haddad, W.D. Twenty-First Century: Education for All. A Discussion Paper. Washington, DC: AED

³ Strengthening Teaching and Learning: Op. cit. Pág. 15

Extracted from materials of Evangeline Stephanakis and Thomas Cassidy of Harvard, as well as Brandt, R.S., and Perkins, D (2000). The evolving Science of Learning. In Brandt, R. S. (Ed. Education in a New Era. (Pág. 159-183) Alexandria, VA: ASCD.

Instrucción	Centrado en acumulación de hechos memorización	Centrado en el entendimiento y la comprensión Promueve la formulación de preguntas
Desarrollo de Concepto	Acumulación de hechos	Transformación de hechos
Evaluación	Un evento separado Cantidad de aprendizaje	Integrado al concepto de investigaciones en el salón de clases. Calidad de aprendizaje

Este cuadro comparativo permite precisar las características del Constructivismo frente a la docencia, dentro de un contexto de educación tradicional. Su análisis permite reconstruir las bases para identificar y apreciar las incidencias del Constructivismo en el sistema Escuela Nueva en Colombia.

En el sistema Escuela Nueva en Colombia, los principales aspectos inspirados por el constructivismo son los siguientes:

- **Los conceptos de alumno, docente e interacción social que posibilitan la aplicación de Escuela Nueva.**

El alumno. Se considera como una persona capaz de construir a su propio ritmo, conceptos, nociones, metodologías, procesos básicos y procedimientos que a su vez, desarrollan sus habilidades, actitudes y valores, necesarios para su propio desenvolvimiento y el de su comunidad⁴, potenciando a la vez, su crecimiento afectivo y espiritual en procura de una sociedad equitativa.

El docente. Tiene un papel de orientador y facilitador del aprendizaje. Su misión ya no consiste en presentar contenidos o información, sino en entender el proceso mental, psicológico y emocional del niño; en establecer una interacción creativa en donde hay diálogo, preguntas y respuestas; en donde se respeta y se retoma lo que los niños proponen, donde se valoran sus preguntas; y en donde el propósito es dinamizar el avance cognitivo y social.

Algunos docentes utilizan ejemplos concretos, experiencias reales, o situaciones prácticas, en donde no funciona la motivación externa del estudiante, sino que el elemento clave es su motivación interna, lo que interesa al niño, sus interrogantes, inquietudes y emociones frente a los temas y proyectos con los cuales trabaja o desea trabajar.

Los docentes hacen que el aprendizaje sea un proceso activo para los estudiantes, reconocen sus perfiles individuales y utilizan estrategias pedagógicas que responden a sus necesidades e intereses.

⁴ MORA, Julia y otros. Evaluación externa del Proyecto Escuela Nueva en el litoral pacífico colombiano CVC PLAIDEICOP. Programa de servicios sociales Básicos Cali, Colombia. Febrero 1988

La interacción social. Es un elemento esencial del proceso de aprendizaje. Los estudiantes necesitan comprometerse en diálogos conjuntamente con el docente y con otros compañeros, en actividades que son, tanto individuales como en equipo.⁵

El sistema Escuela Nueva en Colombia busca que sus actores: estudiantes, docentes, padres de familia y otros miembros de la comunidad, se acerquen cada vez más, a los planteamientos constructivistas que se exponen a continuación en contraste con la educación tradicional.

- **Otorga un papel central al pensamiento del niño de manera que propicie la construcción de conocimientos.**

En el contexto del sistema Escuela Nueva en Colombia, el conocimiento que el alumno construye, es el resultado de la reflexión mental realizada durante el desarrollo de los procesos de aprendizaje con base en las guías y las orientaciones del docente.

Se busca estructurar las bases para que los estudiantes se inicien como pensadores integrales en las distintas áreas de conocimiento. El alumno va aprendiendo cómo se abordan los problemas en la vida diaria, integrando al proceso de construcción de conocimientos, el aporte de los saberes implicados en su solución; por ejemplo, en la solución de un problema de medio ambiente pueden estar implicados contenidos de varias áreas curriculares: ciencias, estudios sociales y matemáticas.

En las guías de aprendizaje para los alumnos se ha diseñado cuidadosamente una serie de experiencias, de procedimientos que parten de lo que el niño sabe, y lo invitan a formular preguntas, a plantear hipótesis, a observar, a comparar, a crear, a seleccionar, a adoptar una posición crítica, a formar conceptos, significaciones, explicaciones, aplicaciones; a confrontar su pensamiento con el de sus compañeros, con el del docente, con el de los autores de textos de consulta y a aplicar lo aprendido con la familia y la comunidad para que tenga significado y relevancia.

En la elaboración de las guías han participado docentes investigadores con especialidad en las diferentes áreas curriculares, inquietos frente al aprendizaje significativo y constructivista, quienes se han formulado preguntas como las siguientes: a) ¿Cuál es el dominio científico del área que debe llevarse a los estudiantes? ¿A qué contenidos y experiencias deben exponerse los alumnos? b) Teniendo en cuenta el estudiante, su desarrollo, su contexto de vida se preguntan ¿Qué significa actualmente enseñar? ¿Cómo hacerlo? ¿Qué experiencias le permitirían al alumno construir un aprendizaje con la orientación del docente?

- **Establece una relación directa entre el aprendizaje y el medio ambiente físico y comunitario.**

⁵ Strengthening Teaching and Learning:

Grennon Brooks, J. and Brooks, M. G. (1993) In Search of Understanding: The Case for Constructivist Classrooms. Alexandria, VA: ASCD. Op. cit Pág. 15

Entender el pensamiento del estudiante y facilitar su trabajo de construcción de conocimientos se refiere a comprender su medio ambiente y utilizarlo como contexto para sus aprendizajes. Un eje transversal y uno de los componentes del sistema Escuela Nueva en Colombia, es el estudio de la comunidad y el medio con el cual se establecen interrelaciones de participación. Algunas de ellas se refieren a la búsqueda de información que facilite procesos pedagógicos, por ejemplo, la construcción del croquis del barrio, la elaboración de las fichas familiares, la construcción de monografías locales, la conformación de las instituciones de gobierno escolar y la identificación de organizaciones comunitarias existentes, la determinación de características de la comunidad y de su potencial humano de saberes, la caracterización de los ambientes rurales y urbano-marginales, como espacios para aprender a ser, aprender a hacer, y aprender a mejorar su calidad de vida en el contexto en donde se desenvuelvan los alumnos cuando egresen de la escuela. La construcción de significados vincula al niño con su cultura y su comunidad.

Las guías establecen una relación directa entre el conocimiento y el medio cultural y físico, lo que no sólo implica cerrar la brecha que hay entre estos aspectos, sino comprender la realidad a la luz de los conocimientos en los cuáles se navega. Para el constructivismo es muy importante construir conocimientos socialmente útiles.

En este sentido, Levinger, siguiendo el modelo de Vygotsky sobre el aprendizaje como un resultado de la interacción de los individuos con los conocimientos de otros, visualiza la educación en el contexto de la comunidad. El conocimiento es construido en un contexto social en situaciones de aprendizaje colaborativo, en las cuales quienes aprenden resuelven problemas. El conocimiento y el aprendizaje están profundamente arraigados en la comunidad, antes que en el individuo. El conocimiento prepara al estudiante para los roles que asumirá en las comunidades en el futuro. El aprendizaje como "el desarrollo de una capacidad humana", empodera al individuo para aplicar el conocimiento en las "escogencias" que el aprendiz seleccionó para hacer en áreas tales como la vida familiar, la subsistencia, el medio ambiente y la sociedad civil.

La tradición de Vygotsky, Bruner y Levinger antes que subrayar la necesidad de la educación como búsqueda de un aprendizaje académico tradicional en la escuela, integra la escuela y la comunidad en el proceso de aprendizaje. Los individuos construyen sus conocimientos en situaciones sociales antes que ser dados por el profesor en clases aisladas.⁶

- **Propicia y respeta el ritmo de avance del alumno durante los procesos de construcción de conocimientos.**

Félix Bustos explica que con la promoción flexible que se aplica en el sistema Escuela Nueva, se respeta el ritmo de avance de cada estudiante. Este elemento

⁶ Strengthening Teaching and Learning: Strategic Choices for Education Reform. Programs in Professional Education: Harvard Graduate School of Education. May 2000. Pág.14

Se cita a Beryl Levinger Critical Transitions: Human Capital Development Across the Lifespan. Washington DC: Education Development Center. 1996

pedagógico permite disponer de docentes y alumnos que han aprendido a valorar las diferencias individuales no sólo con respecto a los conocimientos previos sino también, a las velocidades con que un alumno puede pasar de uno a otro nivel de conocimiento. Con la promoción flexible, se permite que tanto los alumnos como los docentes se preocupen más por la calidad del nivel de construcción intelectual logrado y no tanto por ir a la par con un grupo, grado por grado, sin disponer de conocimientos realmente construidos.⁷

Los estudiantes necesitan disponer de tiempo para construir sus propias relaciones entre ideas y hechos⁸. La promoción flexible respeta y posibilita el avance de cada niño en el desarrollo y construcción de sus conocimientos. La promoción flexible permite que el niño que se ausenta de la escuela, pueda continuar su educación en cualquier momento. Aun cuando el plan de estudios para cada grado está diseñado para periodos de un año lectivo, en el sistema Escuela Nueva en Colombia, el desarrollo del mismo por parte del niño puede durar más o menos tiempo. Su promoción al grado siguiente depende de los desarrollos alcanzados en cada área y varía según el ritmo de trabajo de cada niño. La promoción flexible permite que la promoción se realice en cualquier momento del año lectivo.

- **Cuenta con estrategias pedagógicas y didácticas que promueven y facilitan en los niños la construcción del conocimiento.**

Los rincones de trabajo y las experiencias cruciales de los alumnos, en el contexto del sistema Escuela Nueva, les brindan oportunidades de elaborar y contar con materiales y ayudas previamente seleccionados y/o construidos por ellos mismos; éstos se consideran esenciales para el desarrollo adecuado de los procesos cotidianos de aprendizaje. Por ejemplo, para el trabajo en matemáticas se requieren ábacos, números, juegos, etc., que les permiten a los alumnos, adelantar experiencias concretas durante los aprendizajes de y con operaciones matemáticas.

Bustos explica que esta característica del sistema Escuela Nueva permite aproximarse cada vez más a las propuestas constructivistas, donde los experimentos, las experiencias, y las situaciones experienciales constituyen un aspecto crucial.⁹ Igualmente los rincones o lugares especializados de trabajo dinamizan y comunican la escuela con el entorno, en el sentido de posibilitar la disponibilidad de distintos espacios de acción y organización de acuerdo al interés y a la participación de cada uno de los estudiantes.

- **Promueve el desarrollo personal y social en contextos democráticos y autónomos.**

El Gobierno Estudiantil como organización democrática de los estudiantes, tiene el propósito de darles la oportunidad de pensar sobre cómo quiero mi escuela; de

⁷ BUSTOS, Felix El Programa Escuela Nueva visto desde el constructivismo. Serie Fundamentos de la Educación. Lectura, No. 17. Santafé de Bogotá, D. C., 1993

Sobre estas ideas se cita también el trabajo de Pedro Pablo Ramirez.

⁸ Strengthening Teaching and Learning: Strategic Choices for Education Reform. Programs in Professional Education: Harvard Graduate School of Education May 2000. Pág. 13

⁹ Ibid.

elaborar y desarrollar propuestas y proyectos; y de constituirse en parte del espacio vital de construcción socio-afectiva de los estudiantes, en donde se trabajan entre otros la ciudadanía, los valores, la comunicación, la planeación y la evaluación tanto en el ámbito conceptual como aplicativo.

Bustos explica que esta estrategia de formación conduce a los alumnos a ser autónomos en sus interacciones sociales, que como espacio de construcción moral, constituye un elemento constructivista que se comienza a enfrentar intencionalmente, porque se constituye en un ambiente democrático en donde los alumnos interactúan con los compañeros, de manera natural sencilla y organizada.¹⁰

¹⁰ Ibid

ANEXO UNO



**FUNDACION ESCUELA NUEVA
VOLVAMOS A LA GENTE**

DEFINICIÓN DE ESCUELA NUEVA

El programa Escuela Nueva se define como un sistema de educación primaria que integra las estrategias curricular, comunitaria, administrativa-financiera y de capacitación, que permite ofrecer el mejoramiento cualitativo en la educación primaria.

Escuela Nueva (EN) es la propuesta con mayor eficacia probada que tiene el Estado colombiano para el sector rural y en la zona urbana, debido a su integralidad, sus estrategias y herramientas pedagógicas, el principio de la promoción flexible y la transversalidad de la participación de los estudiantes y de la comunidad educativa en todos los procesos de la escuela.

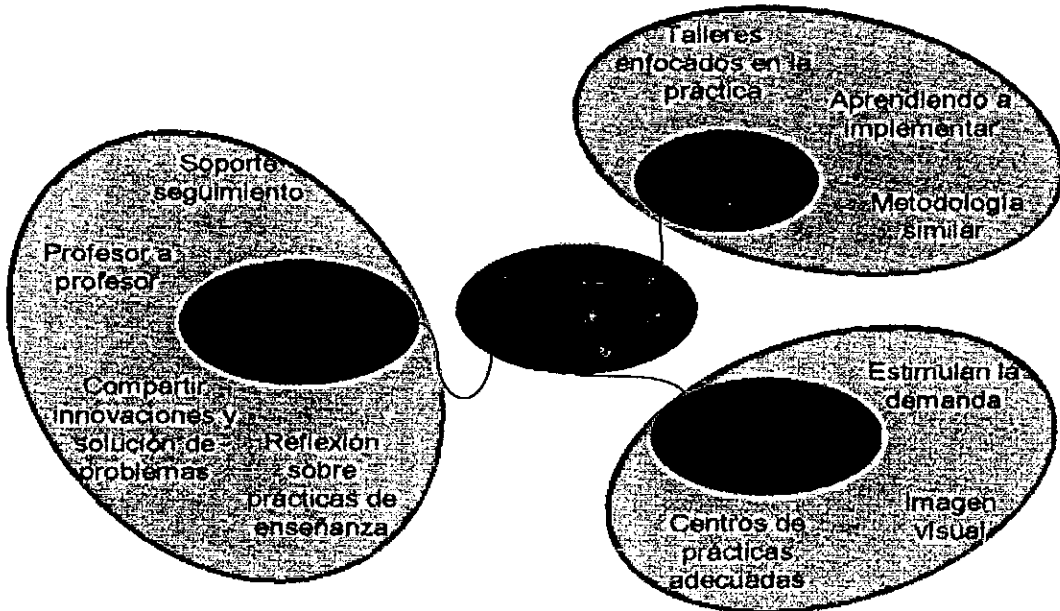
COMPONENTES DE ESCUELA NUEVA

-Capacitación y Seguimiento: hace hincapié en la capacitación de los maestros y en su constante perfeccionamiento en el servicio². Concibe y maneja la capacitación desde dos estrategias: la asistencia a los talleres teórico-prácticos para la implementación y seguimiento del programa y, la participación en microcentros periódicos como espacio de reflexión, intercambio de experiencias, enriquecimiento de la práctica pedagógica y orientación de acciones de mejoramiento institucional. Ver Gráfica 1

² Lockheed Marlane E., Verspoor Adrian Adrian. El Mejoramiento de la Educación Primaria en los países en desarrollo. Examen de las opciones de política. Conferencia Mundial sobre la Educación para todos. Banco Mundial Washington. 1990 p 132.

Gráfica 1

Componente Capacitación Docente



-Curricular: comprende la organización del gobierno de los niños (adoptado por la Ley General de Educación como gobierno escolar con enfoque de instancia administrativa), en lo referente al desarrollo afectivo del niño; la organización de rincones de trabajo (centros de recursos de aprendizaje CRA), el uso de materiales y de la biblioteca de aula, para desarrollar un aprendizaje activo. Ver Gráfica No 2 y 3.

El plan de estudios presta especial atención a la capacidad para resolver problemas; se presenta en forma de *Guías de autoaprendizaje*, textos interactivos que promueven la construcción colectiva de conocimientos, facilitan el trabajo individual y en equipos con estrategias de ayuda niño a niño; es progresivo y fácilmente adaptable a las circunstancias de una comunidad determinada; está organizado de tal manera que hace posible un sistema flexible de promoción.

Para el docente, sirven como herramientas de planeación y adaptación curricular. Las guías permiten sistematizar y replicar procesos de aprendizaje.

Rincones de Trabajo o Centros Recursos de Aprendizaje (CRA), proveen elementos concretos para uso y manipulación de niño, que faciliten el aprendizaje comprensivo y la apropiación de los contenidos. Pueden ser dotados con objetos y recursos del entorno que recogen los niños; con materiales elaborados por los docentes y padres a partir de materiales reciclables y complementados con materiales de experimentación, material

impreso, con audiovisuales y con tecnologías de información y comunicaciones que les permitan acceso a ejercicios, laboratorios, bibliotecas y programas aplicados a la práctica pedagógica cotidiana.

En estos espacios el alumno encuentra materiales didácticos sugeridos por las guías o por el maestro para el desarrollo de actividades que impliquen la manipulación, observación, comparación de objetos o realización de experiencias o prácticas de investigación.

Los rincones y los materiales se organizan por áreas del conocimiento: rincón de naturales, rincón de sociales, rincón de lenguaje, rincón de matemáticas, rincón de estética y educación física. Se integran en los proyectos pedagógicos y sirven de vehículo para articular la escuela con la cultura local y la comunidad, a través de recopilación de historias, cantos, cuentos y rondas regionales.

Biblioteca escolar y de aula, permite complementar y apoyar las actividades de aprendizaje; estimula el aprender a investigar, permite el trabajo en grupo y el cambio de actividad en los estudiantes adelantados. La Biblioteca Escolar de aula está dotada del siguiente material de referencia: diccionarios, libros de texto, literatura infantil, libros sobre tópicos de la región. Complementa el trabajo de las guías y los rincones de trabajo.

Gobierno de los niños

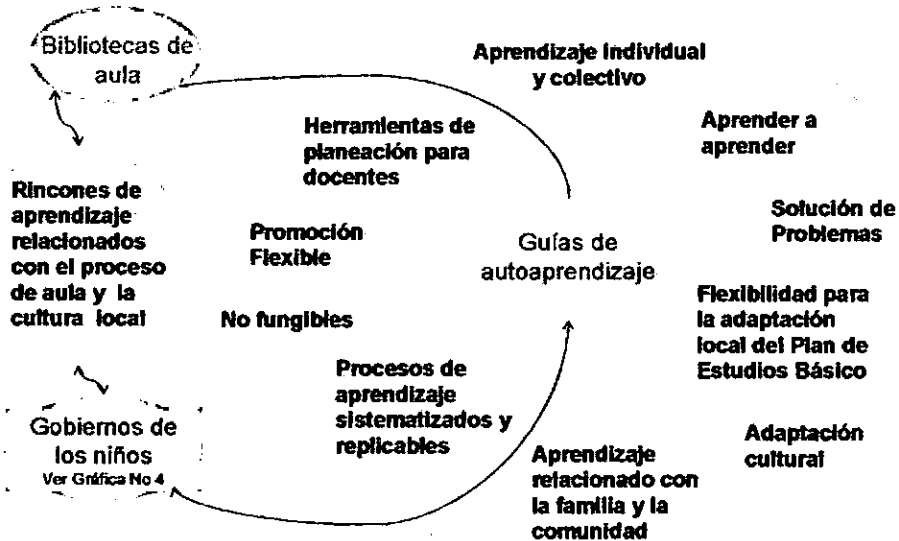
Inicia a los estudiantes en comportamientos democráticos y cívicos, para desarrollar actitudes y hábitos de convivencia: a partir de éstos fortalece el desarrollo socioafectivo. Es la herramienta que permite a los estudiantes desarrollar valores relacionados con la democracia, la solidaridad, la disciplina y en general el cumplimiento de los derechos y deberes de la vida comunitaria.

El gobierno de los niños está conformado por: presidente, vicepresidente, secretario y tesorero. Liderados por el Gobierno de los niños se conforman los Comités de aula y de proyectos, en que se distribuyen y asumen diversas responsabilidades de la gestión escolar. Se desarrollan instrumentos de participación como: el buzón de sugerencias, el autocontrol de asistencia, el libro de participación, el cuaderno viajero. Estos instrumentos motivan y facilitan la participación directa de los estudiantes. Los diversos comités pueden vincular a otros agentes comunitarios.

La escuela recupera e incorpora al proceso de aprendizaje la identidad local, a través de las leyendas, cuentos, rimas e historias locales, con la participación de los padres y otros agentes comunitarios en algunas actividades escolares.

Gráfica 2

Elementos del Componente Curricular



Gráfica 3

Desarrollo Socioafectivo



-Comunitario: a partir de la organización de los padres de familia alrededor de la escuela, busca poner en práctica un proceso de desarrollo comunitario. La integración y participación de los niños a la escuela y la comunidad es fundamental, no sólo para la eficacia de la escuela como establecimiento, sino también para que la comunidad asuma la responsabilidad de su propio desarrollo. Ver Gráfica No 4.

Gráfica 4
Comunidad



PEIs: Proyectos Educativos Institucionales
PEM: Proyecto Educativo Municipal

JUSTIFICACIÓN

La Escuela Nueva es una forma lograr educación con calidad

Se mejora la práctica docente y los resultados de los estudiantes, en comunidades que viven en condiciones de pobreza. Se ha demostrado que se puede lograr en escuelas de bajos recursos, un mejoramiento cualitativo y cuantitativo.

Algunos hechos que resaltan las ventajas del modelo:

- Las pruebas del LLECE de 1997 y las pruebas SABER muestran que los niños de escuelas oficiales rurales (la mayor parte de las cuales son de EN) tuvieron resultados superiores en matemáticas que los de escuelas privadas urbanas de Colombia y superaron a todos los países³.
- Fue seleccionado por el Banco Mundial 1988-1989 como una de las experiencias más sobresalientes en el mundo de los países en desarrollo que ha demostrado éxito a escala nacional.
- Un estudio de Patric McEwan, realizado en 1995 y 1996 con la Universidad de Stanford, concluye, que el logro en EN es mayor que el de la escuela graduada y confirma que la autoestima, creatividad y comportamiento cívico son también mayores.⁴
- El espacio de participación de los niños en la escuela llega a impactar la familia para que la participación y los niveles de convivencia son mejores que los comparados con niños de escuela tradicional⁵.
- El modelo E.N. resultó significativo en la formación de comportamientos asociados con la democracia y la convivencia.⁶
- El Ministerio de Educación Nacional en los programas que está implementando uno de los cuales es el Proyecto de Educación para el Sector Rural plantea: "Ampliación de cobertura y mejoramiento de la calidad de la educación básica mediante el fortalecimiento de estrategias e innovaciones educativas reconocidas y pertinentes al medio rural..."⁸ el ministerio ha definido que EN es una opción educativa válida y viable para ofrecer una educación pertinente y de calidad para el sector rural .

³ Cuba fue el único que alcanzó mayor puntaje en este caso.

⁴ McEwan, Patrick. Reforma de la Escuela Primaria para el Desarrollo Rural; una evaluación de las escuelas nuevas. Banco Interamericano de Desarrollo, 1995.

⁵ Estudio comparativo realizado por la Fundación Volvamos a la Gente – Universidad del Rosario Facultad de economía- Financiado por Colciencias.

⁶ Ibidem

⁸ Página Web Ministerio de Educación Nacional.

Queda aún mucho por lograr en la enseñanza de calidad

Del "Informe de Progreso educativo de Colombia Entre el avance y el retroceso"⁹ se destacan los siguientes resultados:

- Los estudiantes de zonas rurales y de familias más pobre repiten más cursos y abandonan sus estudios con más frecuencia.
- Las pruebas saber aplicadas entre 1997-1999 y 2002-2003 muestran que, en promedio, sólo uno de cada cinco estudiantes de educación básica logra comprender lo que lee y en matemáticas, en promedio, uno de cada diez es capaz de resolver problemas que requieren mayor nivel de análisis.
- Es necesario fortalecer la profesión docente: más de la tercera parte de los docentes del país aún no cuenta con título profesional y están ubicados principalmente en las áreas rurales.

En las actuales circunstancias de violencia y rotura del tejido social en Colombia, el promover la participación de los niños a través de los comités de aula y de proyectos institucionales, en el marco de los gobiernos estudiantiles, las estrategias de tutoría y el desarrollo actitudes y hábitos de respeto y solidaridad, se promueve el desarrollo de competencias ciudadanas, comportamientos democráticos y formación de valores.

⁹ PREAL, Fundación CORONA, CORPOEDUCACIÓN, Septiembre de 2003.

Anexo Dos.

El Diálogo de Saberes ¹

Esta alternativa de trabajo educativo propuesta por Germán Mariño Solano, trata de rescatar el saber popular en el desarrollo de actividades educativas con grupos de la comunidad y propone establecer una conversación entre lo que saben los participantes con los puntos de vista de los especialistas y los contenidos de los libros, es decir, de realizar un diálogo entre ambos saberes. Este diálogo debe trascender la conversación para producir un cambio en la vida diaria.

Conviene, dice Mariño, partir de un análisis de la manera como nos educaron, para luego, conocer la nueva propuesta educativa, " El diálogo de Saberes", (MARIÑO, 1.994) el cual se basa en los siguientes principios:

- Cada persona tiene una percepción de las cosas de acuerdo a sus experiencias y conocimientos previos, es decir, aprendemos a partir de lo que sabemos.
- Aprendemos en contra de lo que sabemos, la manera rutinaria, uniforme y mecánica de hacer las cosas, se convierte en un obstáculo para aprender más, por eso, es necesario estar con disposición a cambiar nuestros esquemas para aprender más.
- El aprendizaje es social, aprendemos de los otros y del medio socio - cultural.
- Aprendemos de la práctica: aprendemos de la práctica propia y de la práctica de los demás y la práctica es acción, es pensar en lo que hacemos y en cómo hacerlo mejor.
- El aprendizaje es un proceso dinámico, es un proceso porque cada día se aprende más y es dinámico porque hoy sabemos más que lo que sabíamos hace un tiempo.
- En el aprendizaje influyen nuestros sentimientos, aprendemos más cuando estamos motivados, cuando algo nos interesa, nos es útil o nos sirve para aplicarlo.
- Esta nueva educación, tiene en cuenta los dos saberes el del educador y el del educando y por tanto, ambos son sujetos activos en el proceso educativo.

¹ Mariño German, El dialogo de Saberes Bogota 1994.

- Tiene en cuenta tanto la práctica como la teoría, si bien la práctica, el hacer es importante, no es menos importante la reflexión sobre los contenidos, entender el por qué y el para qué de las cosas.
- Da igual importancia a la parte racional y afectiva del educando así como a la práctica del mismo. " En la educación tradicional sólo importa la cabeza, en la nueva educación importa la cabeza, el corazón y las manos".
- Tiene en cuenta la persona y el grupo, individuo y grupo son importantes en el proceso educativo.

Para el desarrollo de la actividad educativa, Mariño propone dividirse en pequeños grupos, 4 a 5 personas y desarrollar el tema con los siguientes pasos:

1. Reflexionemos y compartamos
2. Consultemos
3. Debatamos
4. Comprometámonos
5. Evaluemos

Estos pasos metodológicos y los principios educativos, se presentan en una cartilla muy didáctica, "Aprender a enseñar", (MARIÑO, 1.994) con ilustraciones, análisis de caricaturas y dichos populares, relatos de anécdotas y cuentos, sugerencias de dinámicas y ejercicios grupales; todo esto orientado a hacer un análisis crítico de la educación tradicional en contraste con la nueva educación desarrollada a través del "Diálogo de Saberes".

Reflexionemos y compartamos

En este paso se trata de averiguar qué saben los participantes, conocer el punto de vista de cada uno sobre el tema o actividad que se esté realizando. Para esto es necesario:

- Motivar la participación de todos para que manifiesten su opinión al grupo.
- Agrupar las respuestas semejantes: las opiniones de los participantes tienen semejanzas y diferencias, varían según su edad, sexo, experiencia, nivel educativo. Por esto se propone que el orientador agrupe las respuestas semejantes en un papelógrafo a la vista de todo el grupo.
- Confrontar las distintas opiniones: una vez escuchadas y agrupadas las opiniones de los participantes el orientador debe animar la confrontación, qué piensa cada uno de las opiniones de los otros, por qué está de acuerdo o en desacuerdo.
- Por último, averiguar qué cambios produjo la discusión en relación con el punto de vista inicial que tenía cada uno de los participantes.

Consultemos

En este paso se trata de recoger otros puntos de vista y conocimientos que se encuentran en los libros y poseen los especialistas. La consulta se puede hacer mediante la lectura y la reflexión grupal o invitando al especialista a una charla sobre el tema de interés.

Debatamos

Se trata de mirar, en este paso, qué semejanzas y diferencias hay entre el punto de vista de los especialistas y del contenido en los libros con relación al de los participantes. Se propone analizar y debatir en grupo los dos puntos de vista y averiguar si este debate produce algún cambio en los participantes.

- Del debate y la confrontación entre el saber de los participantes y el saber académico resulta una **negociación** en el caso de que se acepte total o parcialmente el punto de vista académico. Esta negociación no es fácil de que se produzca porque la persona trata de mantener su punto de vista. En este proceso de negociación pueden presentarse las siguientes situaciones:
- No se escuchan las opiniones contrarias al propio punto de vista, es decir, es imposible la negociación.
- Se escucha el otro punto de vista (del compañero, del especialista o del libro) pero no se entiende, la opinión queda en conflicto pero no se cambia porque falta comprensión.
- Lo escuchado se añade al punto de vista propio.
- Se escuchan sólo algunas cosas, es forma parcial, en consecuencia hay cierto cambio o modificación del propio punto de vista.
- Se escucha y se cambia totalmente el punto de vista, es decir, se sustituye el punto de vista propio por otro.
- Se construye un punto de vista grupal, clasificando y complementando las opiniones semejantes y diferentes.

Peligros del proceso de negociación

Los educadores poseen un gran poder frente al grupo o comunidad con la cual trabajan. Este poder proviene de tener un nivel educativo superior al grupo, ser "doctor o doctora" y del programa que representan. El que los participantes al final del proceso educativo repitan el punto de vista del orientador por miedo a perder el beneficio del programa, o por el respeto que les merece la figura del educador, no es garantía de que en su vida diaria pongan en práctica lo aprendido. Esto es necesario advertirlo porque el procedimiento seguido

para conseguir el cambio del punto de vista de los participantes nos devuelve en cierta forma a la educación tradicional.

Conviene aclarar que el educador no debe usar el poder que le da su cargo para que su punto de vista sea aceptado por los demás, pero si puede plantear todos los argumentos necesarios para sustentar su punto de vista. Educador y educando deben enriquecerse mutuamente porque la nueva educación es de doble vía.

Comprometámonos y decidámonos

Los resultados del debate, la negociación no puede quedar en palabras, se quiere que los participantes lleven a la práctica lo aprendido. Para este es necesario que ellos se apropien de lo aprendido y quieran ponerlo en práctica. Para contribuir a este proceso de aplicación de lo aprendido, el orientador anima a cada participante a definir su compromiso: ¿Qué voy a hacer ¿Dónde? ¿Cuándo? ¿Cómo? ¿Con quién?

Inicialmente conviene no plantearse compromisos muy ambiciosos que no se puedan cumplir, lo importante es que cada participante tenga sus compromisos y que estos se vayan modificando y enriqueciendo a medida que avanza el desarrollo del proceso educativo.

Evaluemos

La evaluación tiene por fin averiguar si hemos cumplido o no el compromiso, analizar por qué no se cumplió o que facilitó el que se pudiera cumplir y luego hacer nuevos compromisos para enriquecernos como individuos y como personas dentro de nuestro grupo social.

GUÍA DE ENTREVISTA CON LOS PADRES DE FAMILIA

En que curso esta matriculado su hijo?

Su hijo/a es niño o niña?

Cómo le parece a usted el colegio de Sierra Morena?

Le ha preguntado al niño/a cómo le parece el colegio? Que dice él o ella del colegio?

Conoce usted a los amiguitos del colegio del niño/a?

Qué ha aprendido el niño/a en el colegio?

Usted le ayuda al niño/a en las actividades del colegio?

Usted le enseña algo al niño/a en la casa? Qué le enseña?

Qué le ha dicho la profesora sobre el aprendizaje de su hijo/a?

A usted cómo le parece lo que le ha dicho la profesora de su hijo/a?

La profesora la ha invitado a participar en las actividades que ella realiza con los niños?

(Si contesto afirmativamente) Cuénteme en qué actividades ha participado y cómo ha sido la actividad?

Usted le ha comentado a sus vecinos sobre las actividades que se realizan en el colegio? Qué les ha contado del colegio? Qué opinan ellos sobre lo que usted les ha dicho?

Dígame que cambios ha notado en su hijo/a desde que está en el colegio?

A usted cómo le gustaría que fuera la profesora de su hijo?

Usted cómo considera que debe ser el colegio de su hijo/a?

Qué otro aspecto le gustaría comentar sobre la educación de su hijo?

LE AGRADEZCO LA ENTREVISTA QUE ME HA CONCEDIDO. ESTA TIENE COMO FIN PODERLE RECOMENDAR AL COLEGIO ALGUNAS COSAS PARA MEJORAR LA EDUCACIÓN DE LOS NIÑOS

GUÍA DE ENTREVISTA CON LOS NIÑOS

Cómo te llamas?

Te gusta el colegio?

Qué es lo que más te gusta del colegio?

Cuéntame que has aprendido en el colegio?

Quién arregla el salón de clase para que esté bonito?

Tu has hecho algún arreglo para el salón?

En tu salón hay un rincón donde hay buzones, qué escriben los niños, qué has escrito tu? A quién le escriben los niños?

Hay otros rincones en el salón, así con cosas bonitas que sirven para aprender? Cuéntame un poco lo de los rincones?

Tienes amiguitos en la clase? Cómo se llaman?

La profesora les lee cuentos en clase? Cuéntame uno de esos cuentos. Ese cuento que nos enseña?

Qué más les ha enseñado la profesora? Haber cuéntame eso que me dices que les ha enseñado?

Qué trabajos han realizado en clase? Tu cómo participas en esos trabajos?

Alguno de tu casa, tus papás o abuelito, han venido al colegio a trabajar con ustedes? Cuéntame como ha sido eso?

A ti que es lo que más te gusta aprender? Por qué?

Y hay algo que no te ha gustado aprender? Por qué?

Cuéntame cómo es tu profesora?

Te gustaría contarme algo especial del colegio?

BUENO HA SIDO RICO HABLAR CONTIGO. OTRO DIA HABLAMOS MAS.

**FUNDACION ESCUELA NUEVA VOLVAMOS A LA GENTE – COLEGIO
“SIERRA MORENA”**

**TALLER CRECIMIENTO PERSONAL PARA MEJORAR LAS RELACIONES
CONOZCÁMONOS UN POCO MAS**

BIENVENIDOS A PARTICIPAR EN ESTE - TALLER

GUIA PARA TRABAJAR EN GRUPO

CONSTRUYAMOS UN PROYECTO DE VIDA MAS HUMANO
PARA ENCONTRAR LA PAZ TAN ANHELADA

QUIEN SOY - HISTORIA DE MI VIDA

Cada uno de nosotros posee una historia llena de momentos determinantes. Unos son alegres, otros son tristes y desagradables, e incluso algunos no queremos recordar, pero han influido en la manera como sentimos, pensamos, actuamos y nos relacionamos actualmente.

Nombre entre los participantes un relator y un moderador.

Lea cuidadosamente y dedíquese a evocar tiempos pasados, primero personalmente y luego comparta con las personas de su grupo lo que considere pertinente:

Recuerde:

Como era cuando niño (a) la relación con: mamá, papá, hermanos y otros adultos.

Como se sentía: amado, violentado, significativo, apreciado por lo que hacia, motivado para realizar otras acciones o continuar con las emprendidas, valorado respetado, tenido en cuenta.

Cómo era el tipo de autoridad que se ejercía en la casa y en el colegio?

Cómo eran las horas de comida, de sueño, de descanso y qué normas existían?

Cómo eran los premios y castigos?

Qué momentos o hechos son lo que más recuerda de su infancia por alegres o tristes?

Finalmente describa cuales son los comportamientos mas lindos que posee como persona (cualidades) y cuales los comportamientos mejorables (defectos).

MUCHAS GRACIAS POR SU PARTICIPACION

MÉTODO ALED

(Aprendizaje de la lectura y la
escritura por descubrimiento)

CARTILLA ALED

Margarita De Castro de Angarita

Ilustraciones: Graciela Rivero

Coordinación Editorial: Saúl Alberto Botero R.

FUNDACIÓN VOLVAMOS A LA GENTE
2002

Fundación Volvamos a la Gente

Vicky Colbert de Arboleda

Directora Ejecutiva

MÉTODO ALED

GUÍA PARA EL ALUMNO

Autor:

Margarita De Castro de Angarita

Ilustración:

Graciela Rivero

Corrección, Diseño y Diagramación:

Saúl A. Botero Restrepo

Coordinación Editorial:

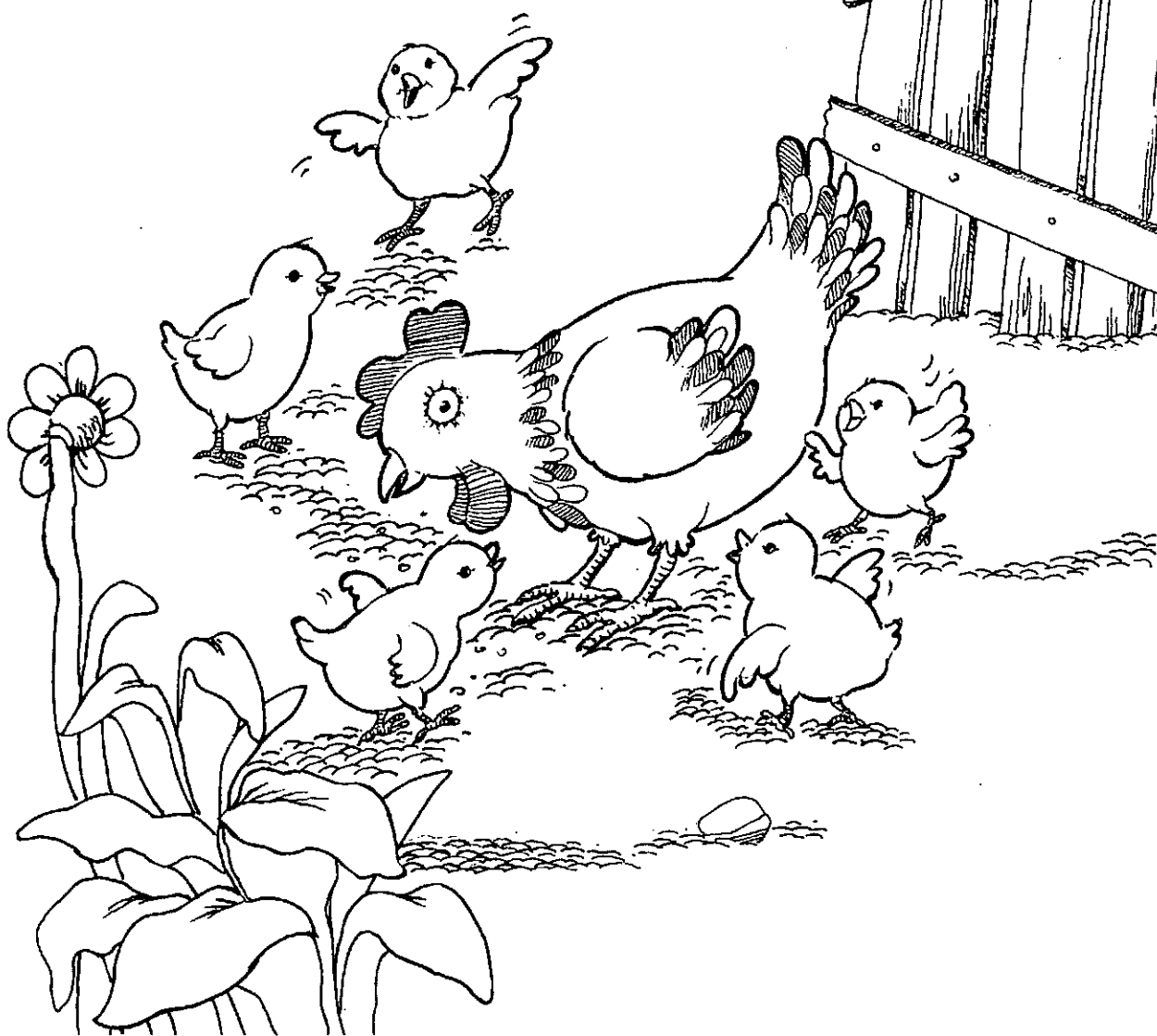
Saúl A. Botero Restrepo

Heriberto Castro Carmona

Impreso por Quebecor World Bogotá S.A.
Impreso en Colombia - Printed in Colombia

Primera edición.
Bogotá D.C. 2002

Los pollitos dicen
pio, pio, pio
cuando tienen hambre,
cuando tienen frío.





El hijo de rana, Rinrín Renacuajo,
salió esta mañana muy tieso y muy majo
con pantalón corto, corbata a la moda,
sombrero encintado y chupa de boda.
"¡Muchacho, no salgas!" le grita mamá,
pero él le hace un gesto y orondo se va.

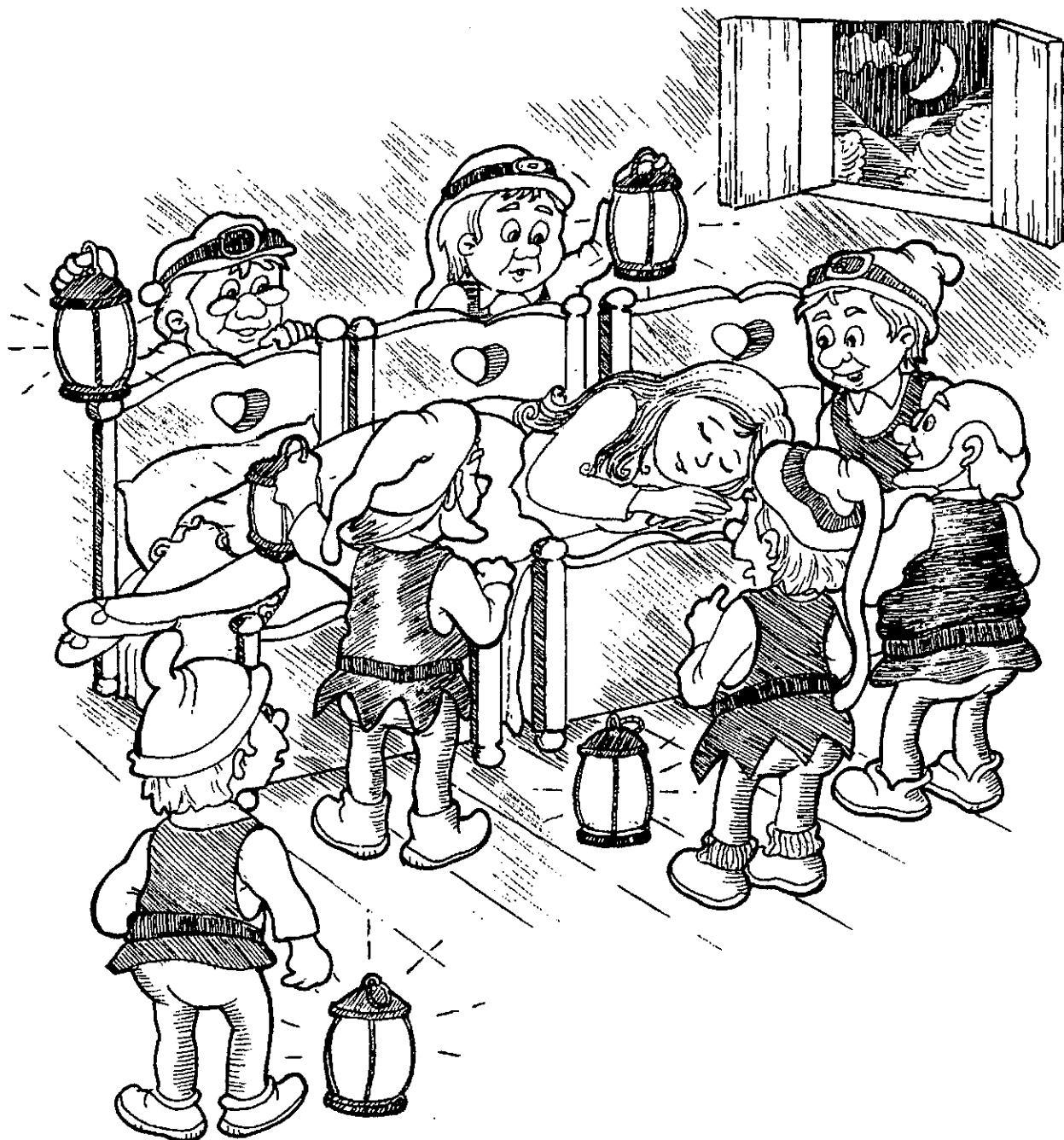
El príncipe recorrió todos los cuartos y llegó a la torre donde estaba la princesita dormida. La vio allí echada sobre una cama; y era tan bonita, que el príncipe no se cansaba de mirarla. Entonces se acercó y le dio un beso.



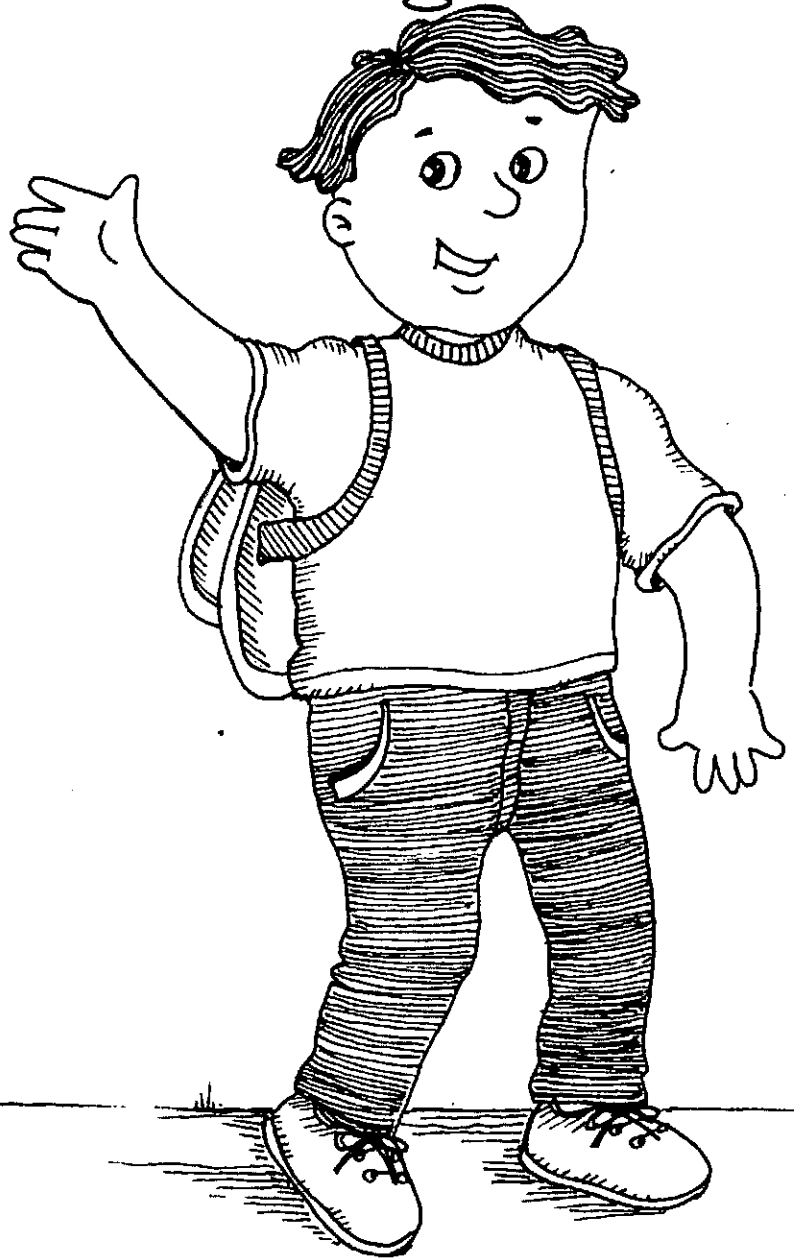
- Buenos días, Caperucita —dijo el lobo.
- Buenos días, lobo —dijo Caperucita.
- ¿Dónde vas tan de mañana? —le preguntó el lobo.
- Voy a casa de mi abuelita —contestó Caperucita.



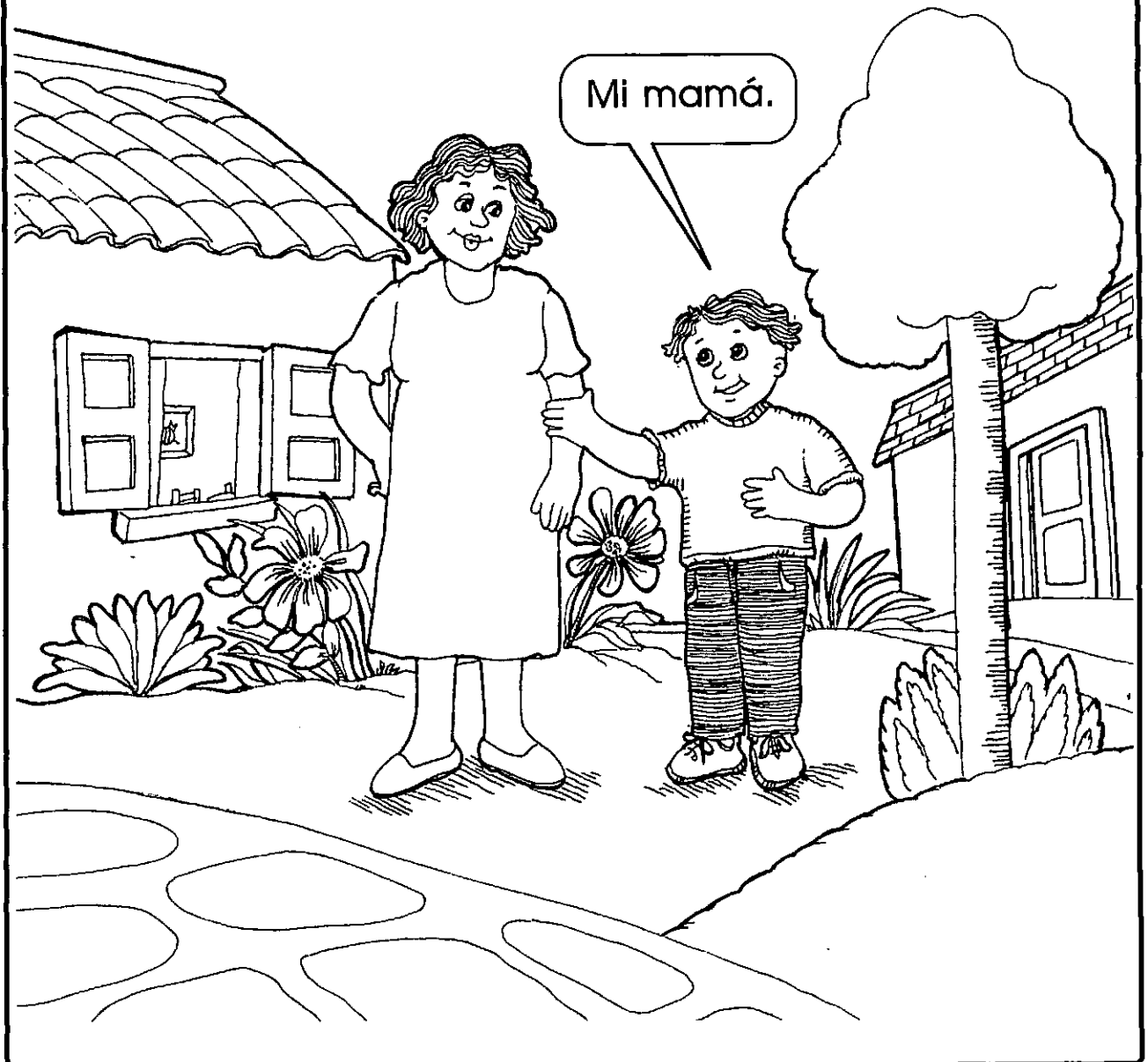
Ya muy de noche llegaron los dueños de la casita.
Eran siete enanitos que trabajaban de mineros en
las montañas. Encendieron sus siete lamparitas
y entonces vieron a Blancanieves.

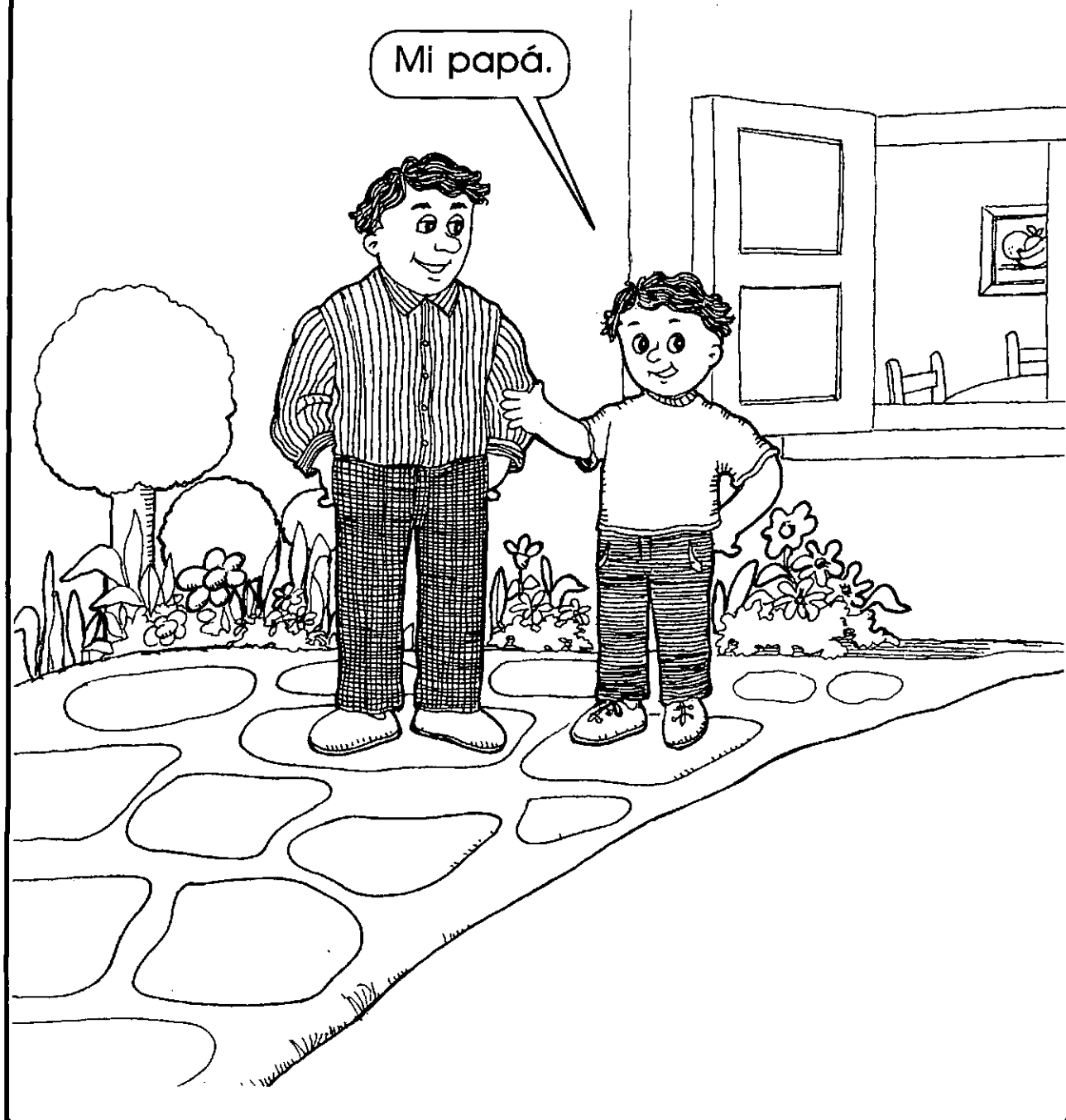


¡Hola! Yo me llamo Gustavo.
¿Cómo te llamas tú?

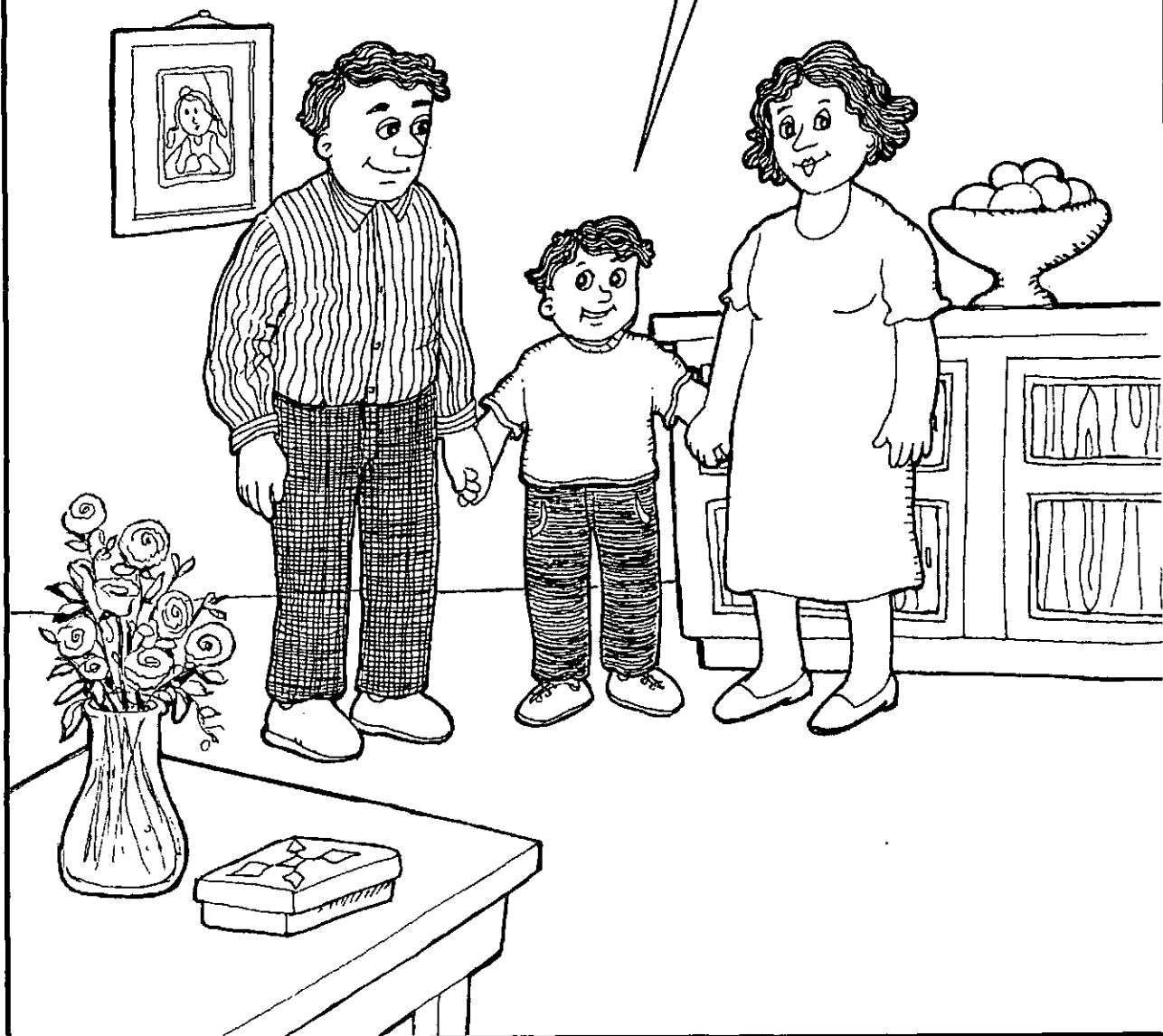


Ficha 1





Mi mami, mi papi y yo.



Ficha 4

La nena.



Ficha 5

La luna.



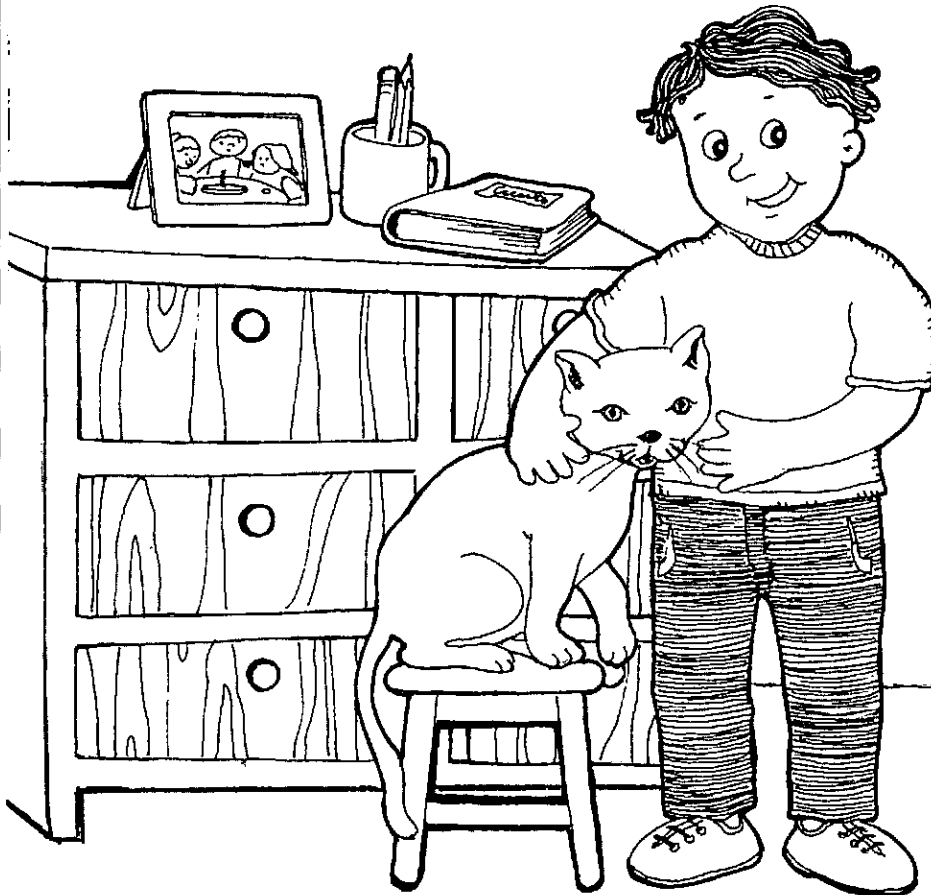
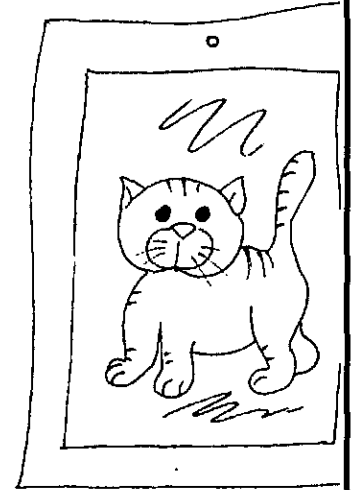
La nena, el perro y yo tenemos
dos casas: la casa de mis papás
y la casa de mis abuelos.
Las dos son lindas.

La nena, mi perro y yo nos pasamos
los sábados con mis abuelos:
Esos días nos sentimos muy contentos.

¿Dónde pasas tú los sábados?



Este es mi gato.
Me gusta mi gato.
Mi gato es lindo.
Yo soy amigo de mi gato.

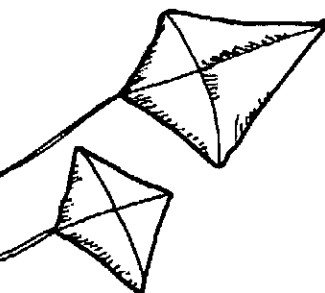
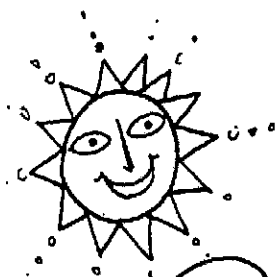


El gato

Los gatos son animales muy limpios.
Se limpian el pelo todos los días con la lengua,
porque les gusta mantenerse bien aseados.

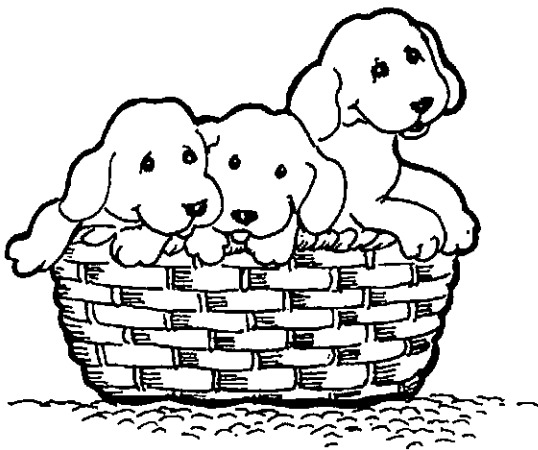
Los gatos tienen bigotes.

A los gatos no les gusta que les caiga agua.
Cuando a un gato le cae agua, aunque sea una sola gota,
se asusta y sale corriendo, porque le tiene miedo.

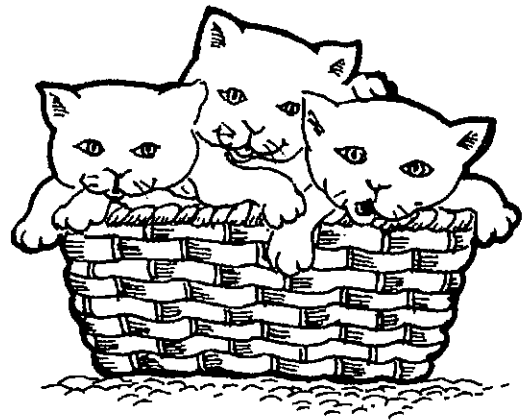


Ficha 25

3



¿Cuántos perritos
están en el canasto?

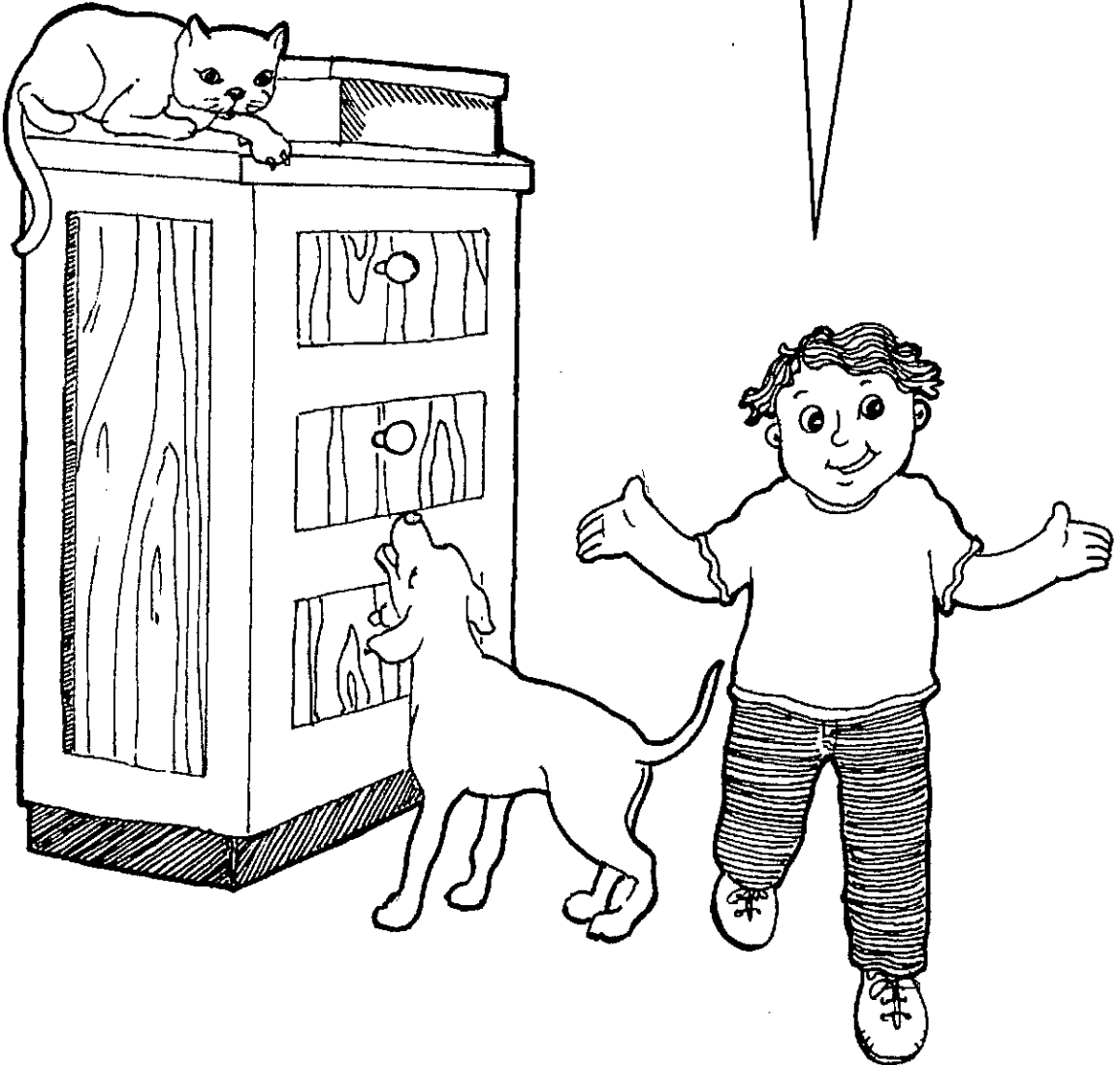


¿Cuántos gatitos
están en el canasto?



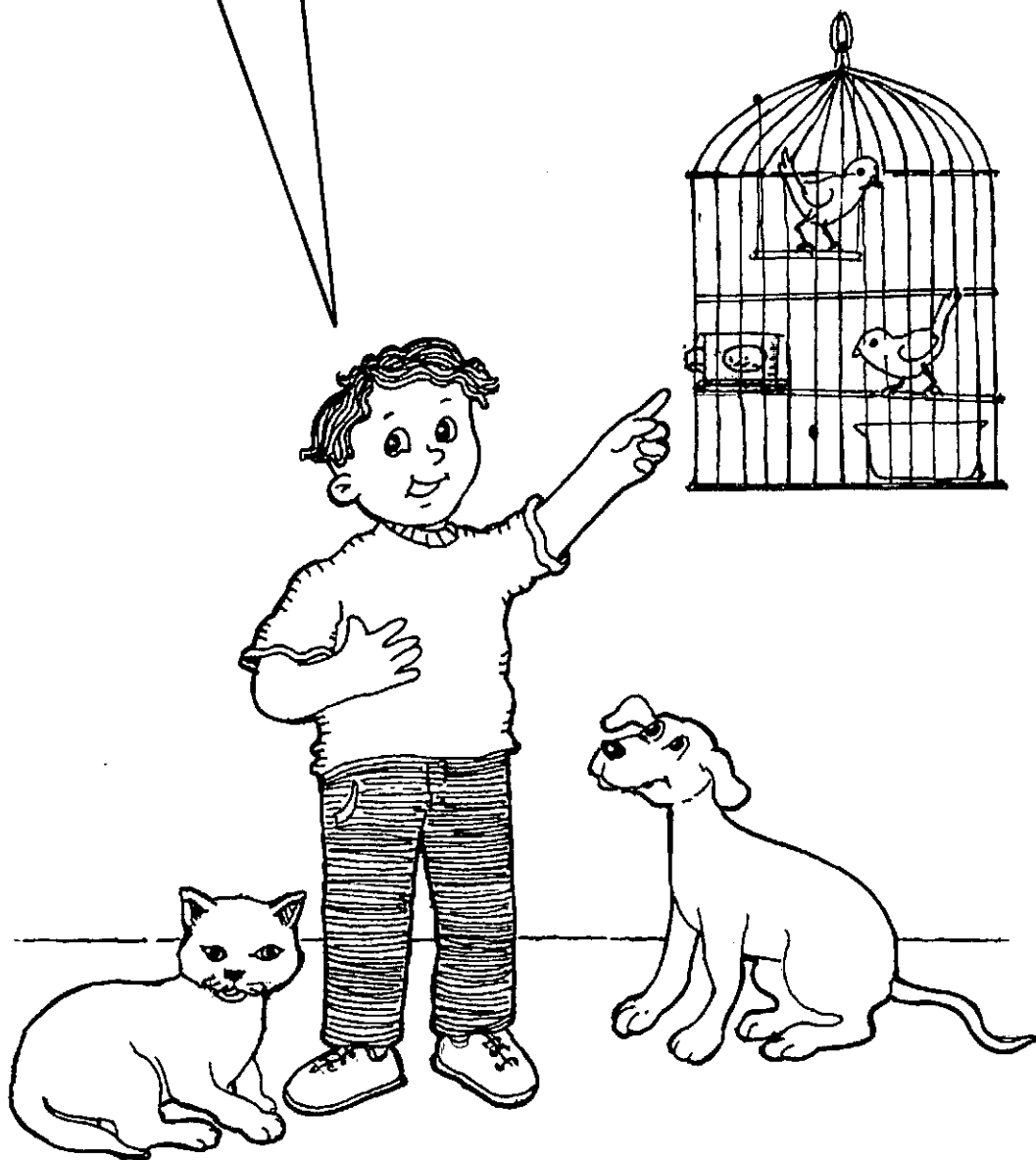
Ficha 26

Yo no juego con mi gato y
con mi perro al mismo tiempo, porque
el gato le tiene miedo al perro.
Jamás se junta con el perro.
¿Por qué será?



Ficha 27

Yo no sólo tengo un perro
y un gato. También tengo
dos pajaritos. Son dos canarios.
¿Estarán contentos en su jaula?
Mi mamá y mi papá piensan que no debemos
tener pájaros presos en una jaula.
¿Ustedes están de acuerdo con eso? ¿Por qué?



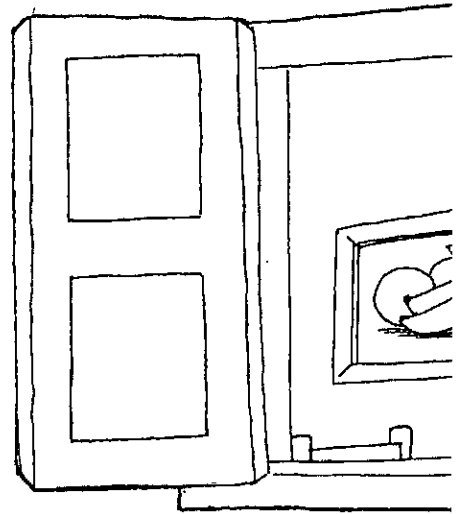
¿Quieres que te cuente un cuento?

Este era un gato al que sí le gustaba jugar con agua. Y este era un perro que le tenía miedo al agua. El gato y el perro eran amigos. Un día estaban jugando cuando...

Continúen ustedes el cuento porque yo ya me cansé.



La nena se llama Julita.
Mi perro se llama Monito.
Mi gato se llama Pepe.
¿Cómo te llamas tú?
Contesta en tu cuaderno.

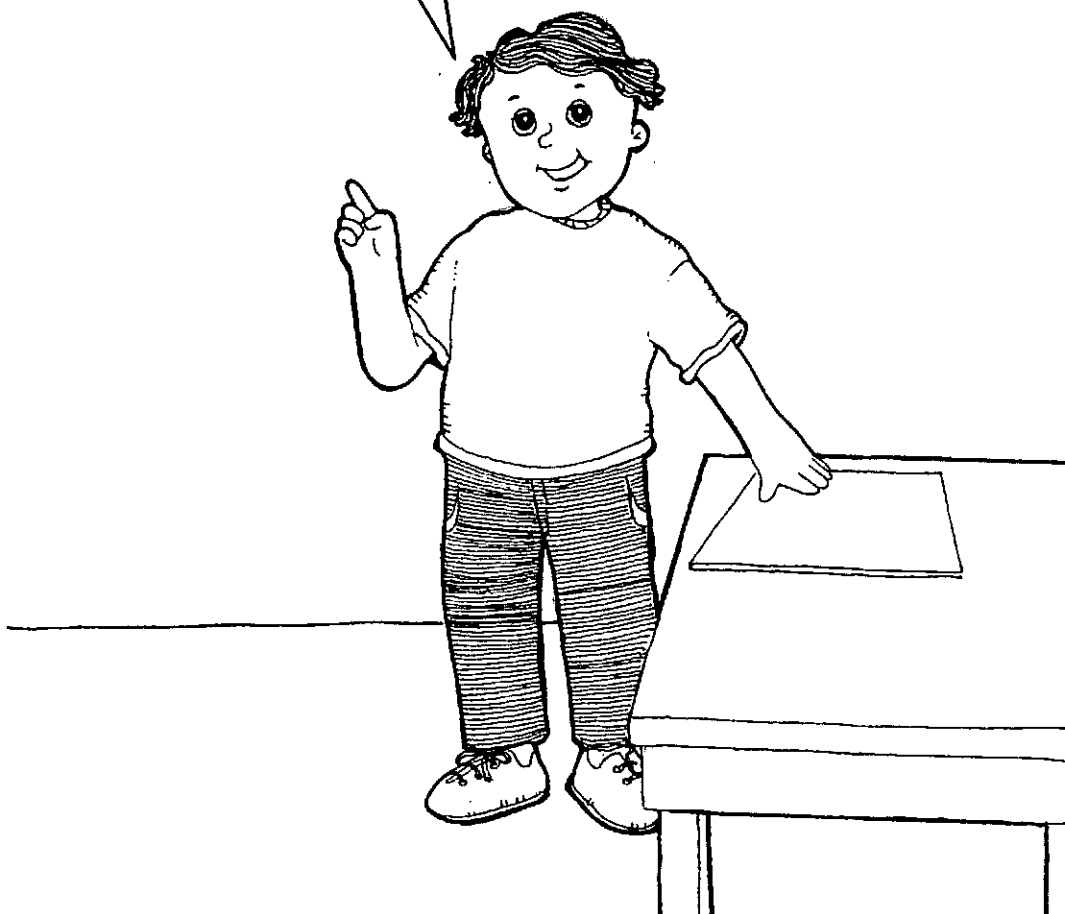


Guía de trabajo

1. Dibuja en tu cuaderno a un amigo tuyo.
2. Escribe el nombre y el apellido de tu amigo.
3. Llama a tu amigo y muéstrale el dibujo.



Yo me llamo Gustavo.
Gustavo lleva v de vaca y no b de burro.



Guía de trabajo

1. Dibuja una vaca y un burro en tu cuaderno.
2. Escribe el nombre de cada animal.
3. Escribe lo que piensas de esos animales.
4. Muéstrales tu cuaderno a tus amigos y a tu maestra.

Ficha 32

Guía de trabajo

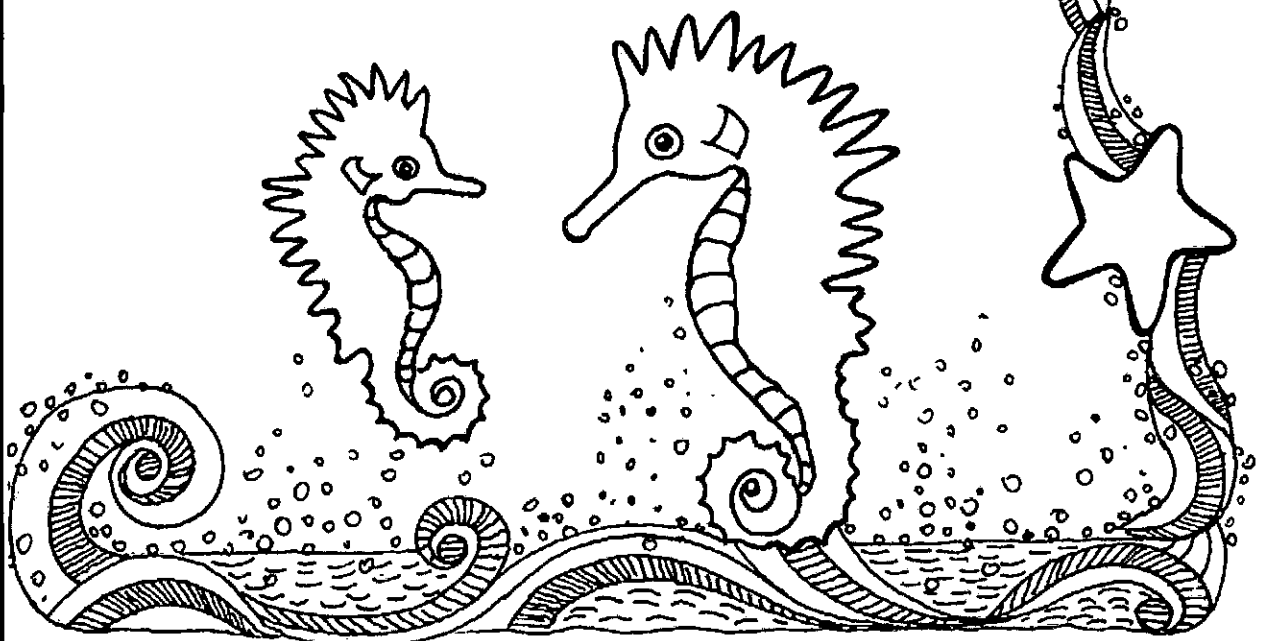
1. Lee y contesta en tu cuaderno:

Adivina adivinador:

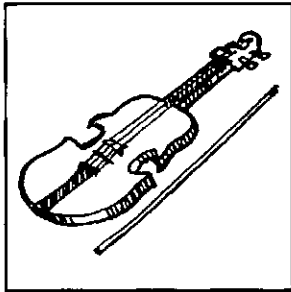
Silbo sin boca
y corro sin pies,
te pego en la cara
y tú no me ves.

¿Qué será?

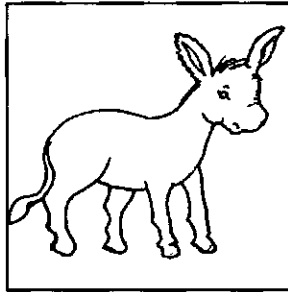
2. ¿Te sabes otros juegos de adivinar?
Escribe uno en tu cuaderno.
3. Lee a tus amigos lo que escribiste y juega
con ellos a que adivinen qué será.



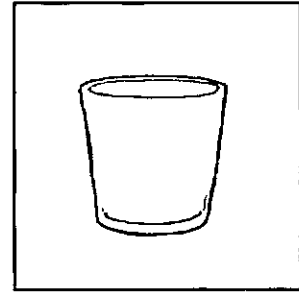
Ficha 33



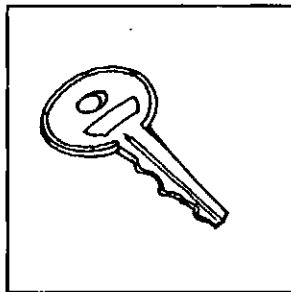
Dibujo 1



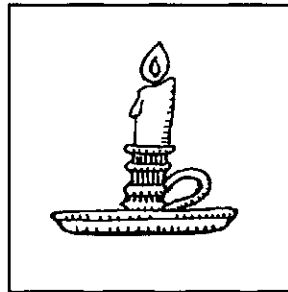
Dibujo 2



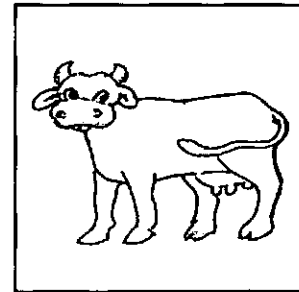
Dibujo 3



Dibujo 4



Dibujo 5



Dibujo 6

Guía de trabajo

1. Observa cada dibujo.
2. Escribe en tu cuaderno el número y el nombre de cada objeto dibujado.
3. Compara tu trabajo con el de tus amigos.
¿Están de acuerdo? ¿Por qué?

Mi yoyo y mi balón.



Mi abuela y mi abuelo.

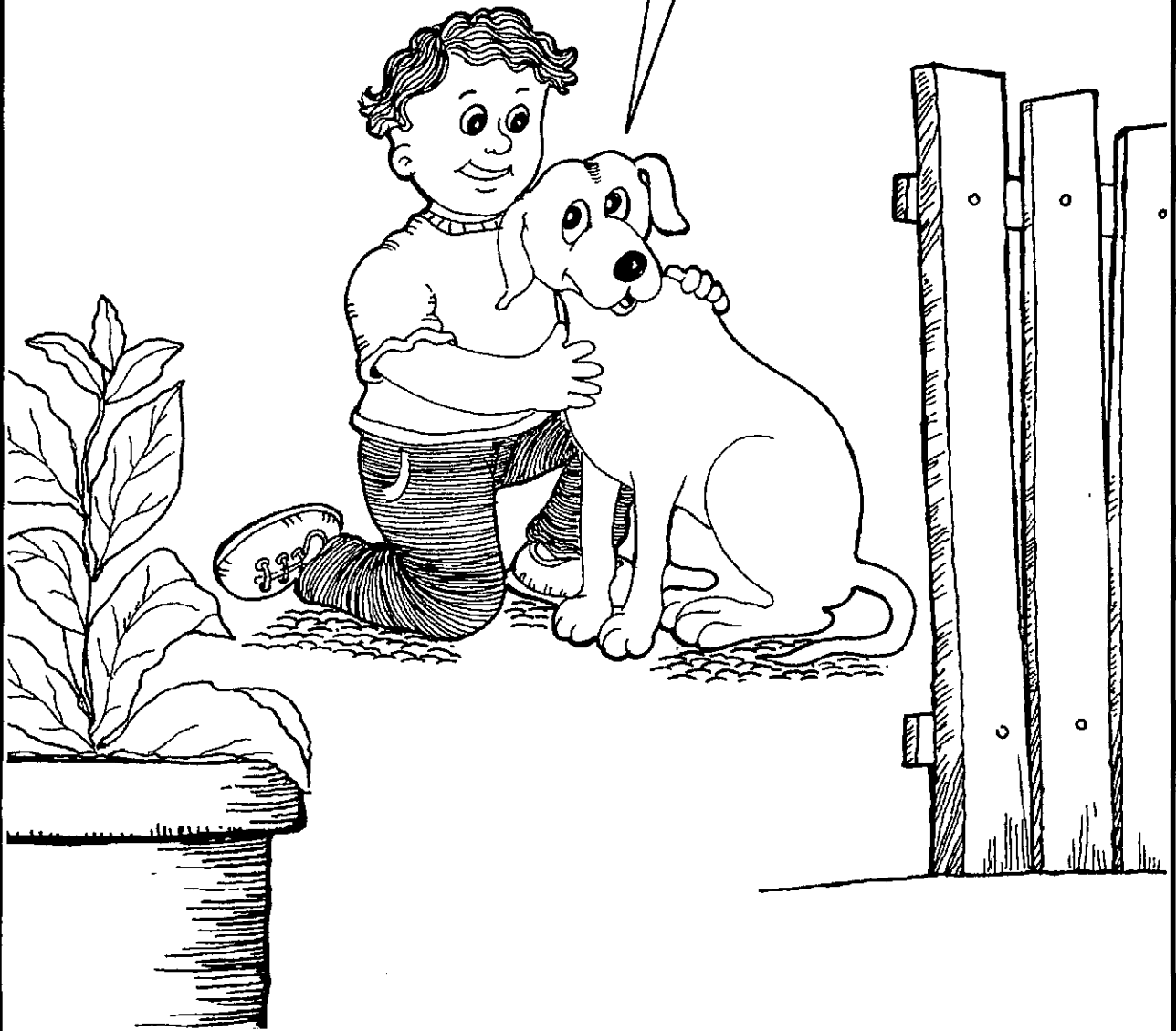


Ficha 8

Mi papá, mi mamá, mis abuelos,
la nena y yo somos buenos.

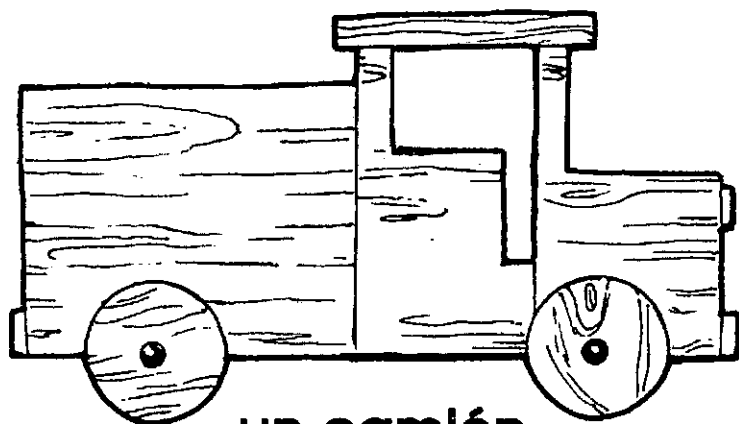


Mi perro no es bobo.



Mi casa y mi carro.

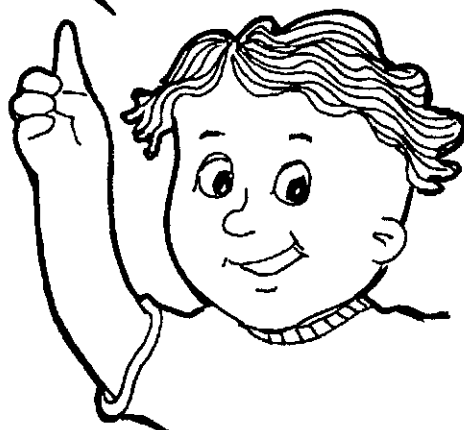




un camión

1

1 camión

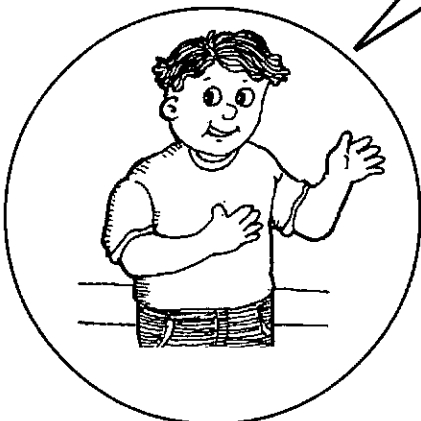


Ficha 12

Mi carrito es bonito.
¿Tú también tienes un carrito?



Mi perro está en su casita.
¿Sabes cómo son las casitas de los perros?



Mi perrito no sube a mi cama
porque mi mamá piensa que eso no es bueno.
¿Por qué será?

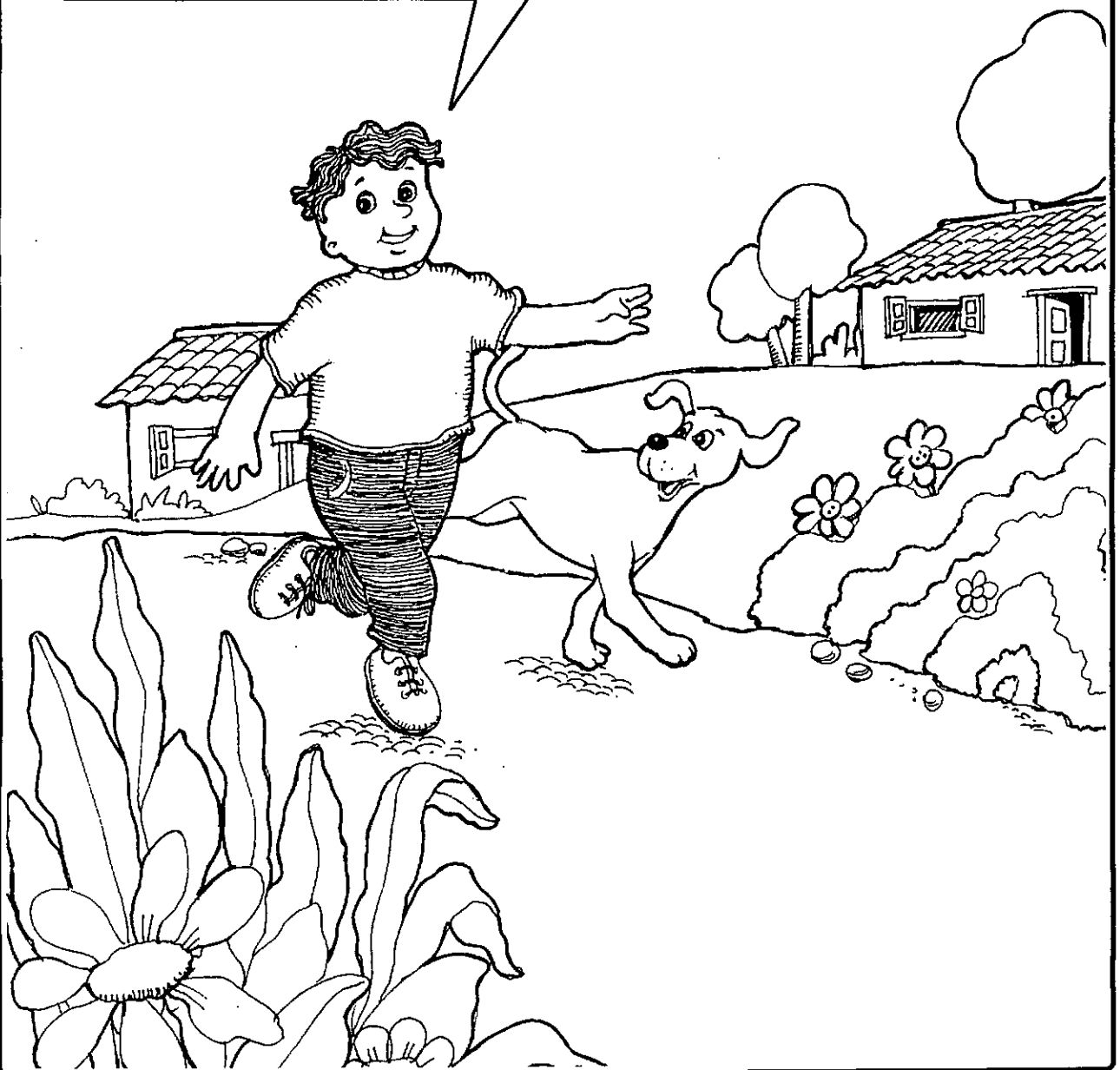


Yo le cuento a la nena cuentos bien bonitos.
¿Quién te cuenta cuentos a tí?



Ficha 16

¿Tú tienes un perro?
¿Tu perro es bonito?
¿Tu perro es mansito?
¿Tu perro se sube a tu cama?
¿Qué pasa cuando tu perro se sube a tu cama?



Mi perrito se pone contento
y bate la cola
cuando le doy la comida.



La cola de mi cometa es muy linda.
¿Sabes para qué se les pone cola
a las cometas?



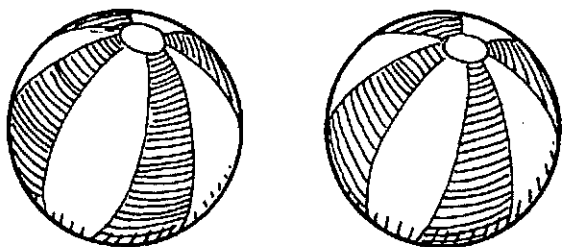
Ficha 19

Yo me limpio los dientes todos los días.
¿Tú también te limpias los dientes
todos los días? ¿Por qué?



Mi conducta en la escuela es buena.
La tuya, ¿también es buena? ¿Por qué?

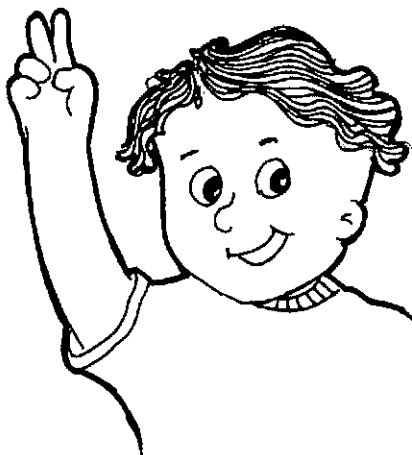




dos pelotas
2 pelotas



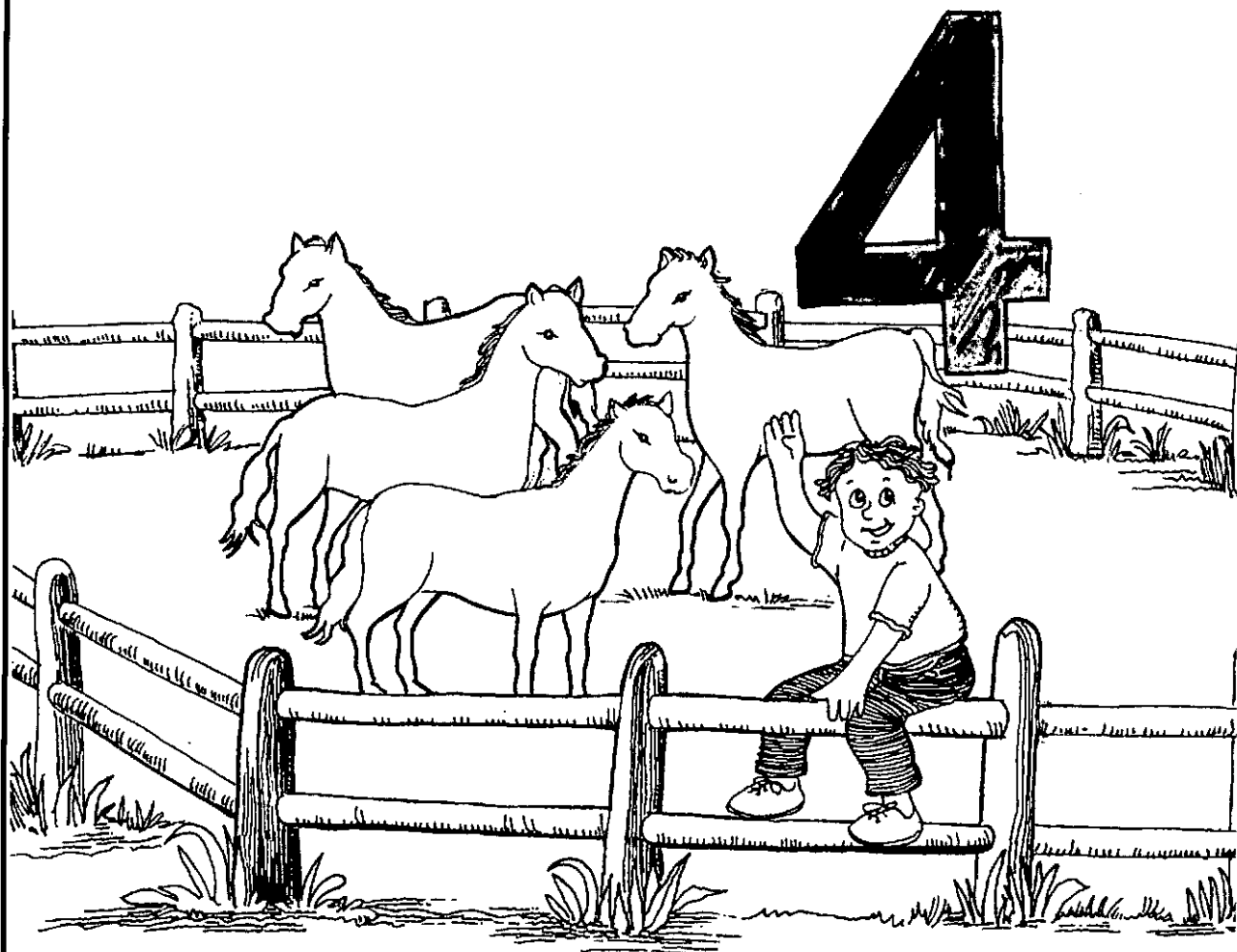
Dos dedos de mi mano.
2 dedos de mi mano.



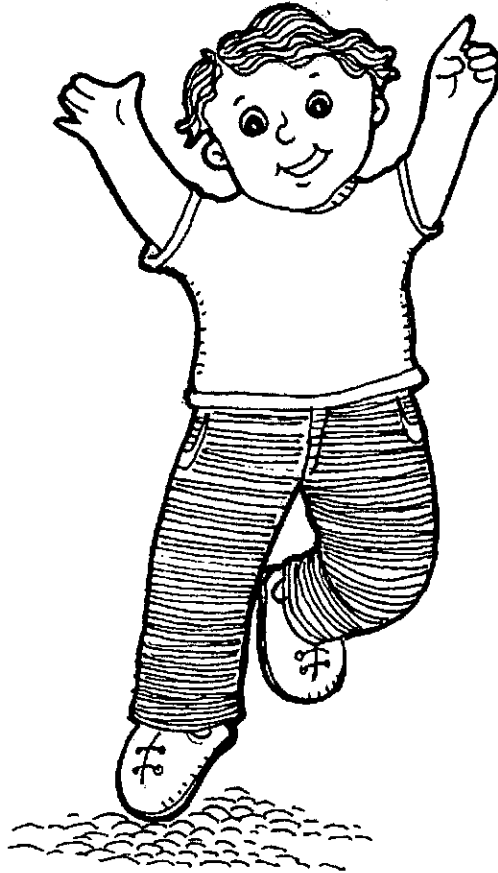
Ficha 34

Guía de trabajo

1. Contesta en tu cuaderno:
 - ¿Cuántos caballos están en el corral?
 - ¿Cuántos dedos está mostrando Gustavo?
 - ¿Por qué?
2. Muestra el número 4 con una de tus manos.
3. Compara tu 4 con el 4 de tus amigos.
4. Escribe el número 4 en tu cuaderno.



Yo tengo seis años.
¿Cuántos años tienes tú?



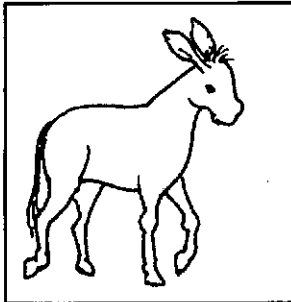
Guía de trabajo

1. Contesta en tu cuaderno las siguientes preguntas:
 - ¿Gustavo te está preguntando algo?
 - ¿Qué es lo que te pregunta Gustavo?
2. Compara tu trabajo con el trabajo de tus compañeros.
¿Todos están de acuerdo?
3. Contesta la pregunta de Gustavo en tu cuaderno.

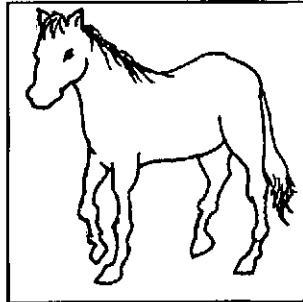
Ficha 36

Guía de trabajo

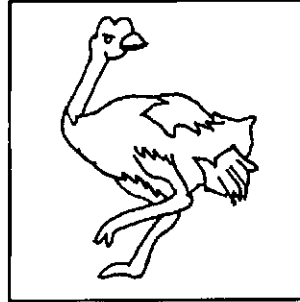
1. Observa los animales dibujados.



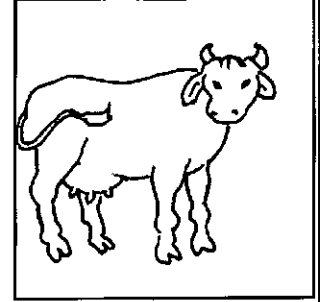
Dibujo 1



Dibujo 2



Dibujo 3



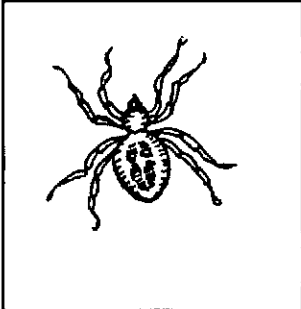
Dibujo 4

2. Contesta en tu cuaderno:
 - ¿Cuál de estos animales es el ñandú?
 - ¿El número uno?
 - ¿El número dos?
 - ¿El número tres?
 - ¿El número cuatro?
3. Compara tu trabajo con el trabajo de tus compañeros y conversa con ellos:
 - ¿Qué preguntas contestaste **igual** a tus compañeros?
 - ¿Qué preguntas contestaste **distinto**?
 - ¿Puedes estar seguro de que no te equivocaste?
 - ¿Por qué estás seguro de que no te equivocaste?
4. Si te equivocaste, cambia tu trabajo.
5. Cuando vuelvas a tu casa, muéstrales tu trabajo a tus padres.

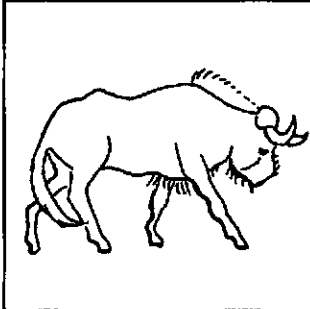
Ficha 37

Guía de trabajo

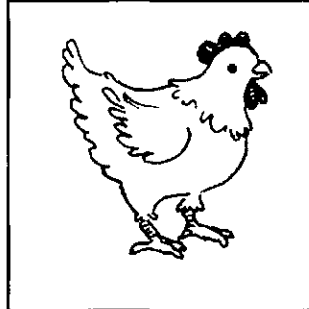
1. Observa cada dibujo.



Dibujo 1



Dibujo 2



Dibujo 3



Dibujo 4

2. Contesta en tu cuaderno:

- ¿Sabes cuál de estos animales es el ñu?
- ¿Cómo lo supiste?
- ¿Cuántas patas tiene el burro?
- ¿Cuántas patas tiene el ñu?
- ¿Cuántas patas tiene el ñandú?
- ¿El ñandú tiene cuernos?
- ¿El ñu tiene alas?

3. Compara tu trabajo con el de tus compañeros:

- ¿Todos contestaron igual?
- ¿Alguno contestó algo distinto?

4. Si no están de acuerdo, conversen para tratar de ponerse de acuerdo.

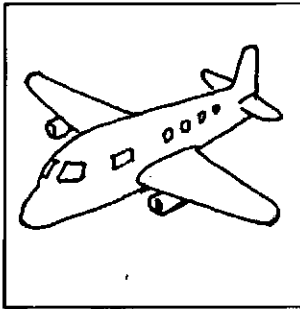
5. Cuéntele a la maestra si llegaron a algún acuerdo.

6. Escribe en tu cuaderno lo que sabes del ñu.

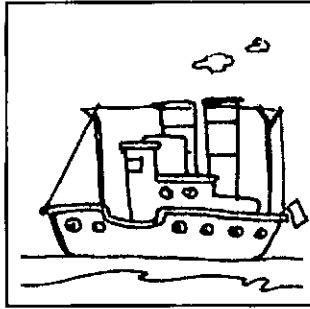
Ficha 38

Guía de trabajo

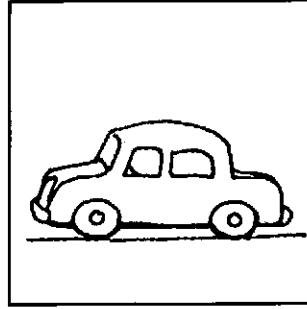
1. Observa cada dibujo.
2. Escribe en tu cuaderno el nombre de cada objeto dibujado.



Dibujo 1



Dibujo 2



Dibujo 3



Dibujo 4

3. Compara tu trabajo con el de tus compañeros.
¿Están de acuerdo?
4. Lee con cuidado:

Cada objeto tiene su nombre.

5. Escribe el nombre de cuatro objetos.

Guía de trabajo

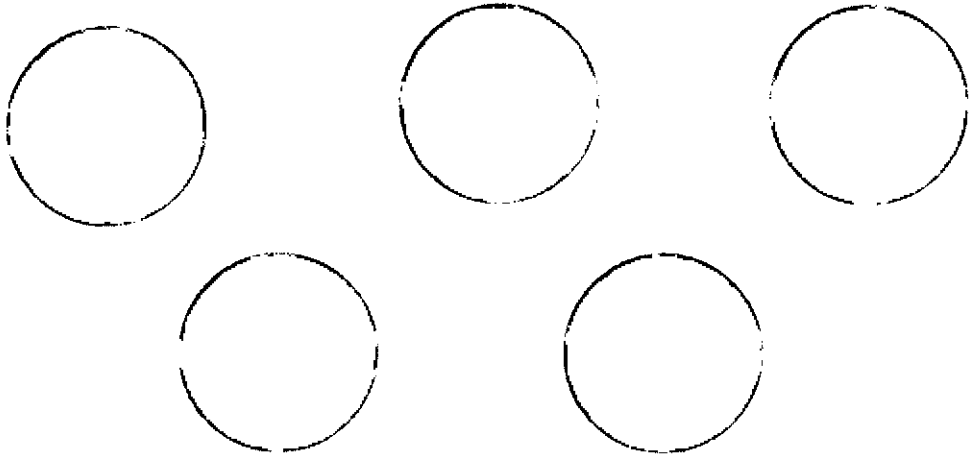
1. Dibuja a tu familia.
2. Piensa en un título para tu dibujo y escríbelo.
3. Escribe el nombre de cada una de las personas de tu familia.
4. Muéstrales tu dibujo a tus compañeros y a tu maestra.
5. Escribe lo que piensas de la persona que más quieres.
6. Cuando vuelvas a tu casa, muéstrales tu dibujo a todas las personas de tu familia.



Ficha 40

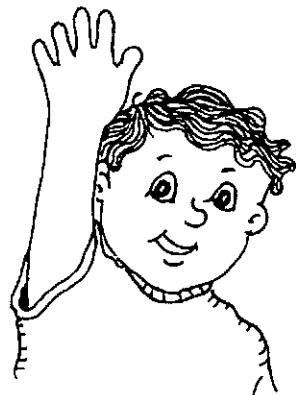
Guía de trabajo

1. Cuenta los círculos y contesta en tu cuaderno:
— ¿Cuántos círculos ves en el dibujo?



2. ¿Cuántos dedos está mostrando Gustavo?
3. ¿Cuántos dedos tienes en cada mano y en cada pie?
4. ¿De cuántas maneras puedes escribir el número cinco?
5. Escribe el número 5 de dos maneras distintas.
6. Compara tu trabajo con el de tus compañeros.

5



Ficha 41

Gustavo y Julita tienen tres amigos que viven en la casa de al lado.

El mayor se llama Ignacio, la menor se llama Cecilia y el del medio, Carlos.

Cecilia tiene la misma edad de Julita. Ignacio tiene la misma edad de Gustavo. ¿Te acuerdas de cuántos años tiene Gustavo?

A veces, Julita, Gustavo, Ignacio, Cecilia, Carlos y todos los demás niños del vecindario se ponen a jugar. Cuando juegan todos juntos, se sienten felices y contentos.

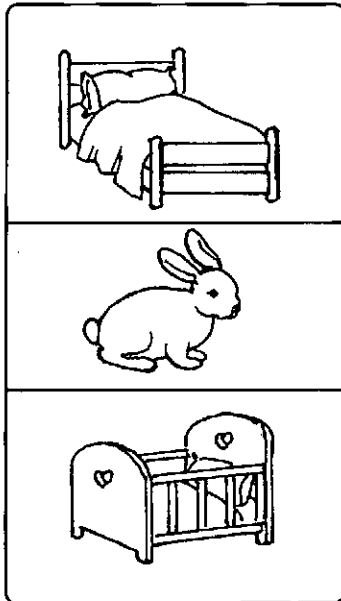
¿Tú también juegas con tus vecinos?



Ficha 42

Guía de trabajo

1. Mira los dibujos y observa los nombres de los objetos dibujados.



cama

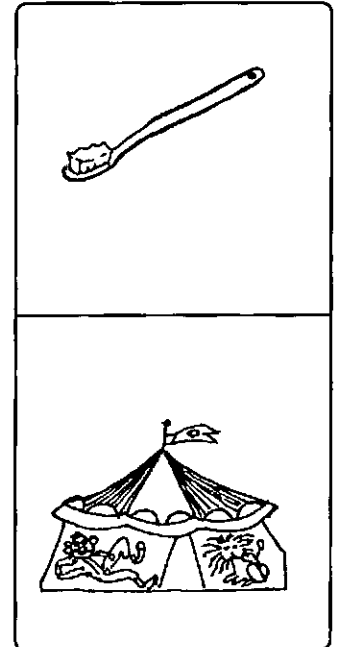
conejo

cuna

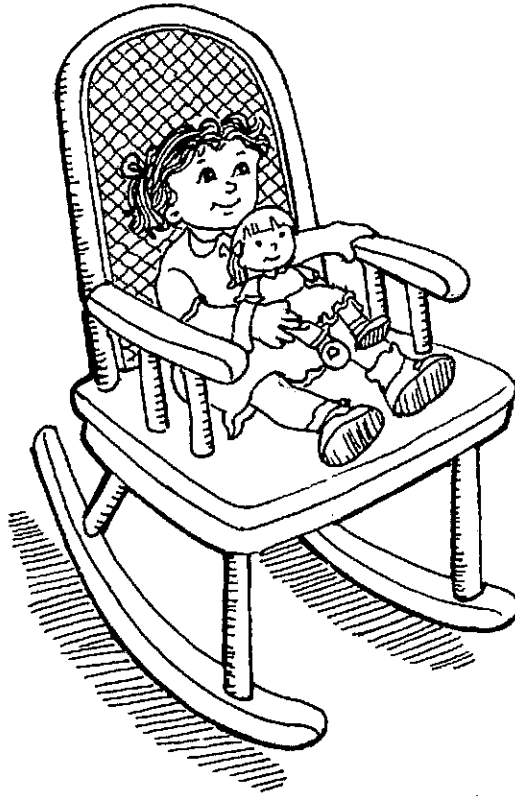
C

cepillo

circo



2. Piensa bien y responde en tu cuaderno:
¿La c suena igual en todas las palabras?
3. Compara tu trabajo con el de tus compañeros.
¿Todos están de acuerdo?
4. Muéstrenle el trabajo a la profesora.



Tengo una muñeca vestida de azul, zapatitos blancos, delantal de tul.

Guía de trabajo

1. Canta con tus compañeros la canción de la muñeca vestida de azul.
2. Piensa: ¿qué palabras les falta a estas oraciones para que queden completas?
El lugar donde venden zapatos se llama...
Un fabricante de zapatos se llama...
3. Escribe las oraciones en tu cuaderno y complétalas. No olvides poner el punto al final.
4. Escribe otras palabras de la familia de la palabra zapato.
5. Compara tu trabajo con el de tus compañeros.
6. Muéstrenle el trabajo a la profesora.

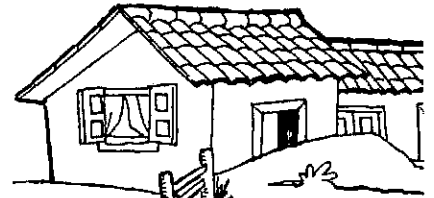
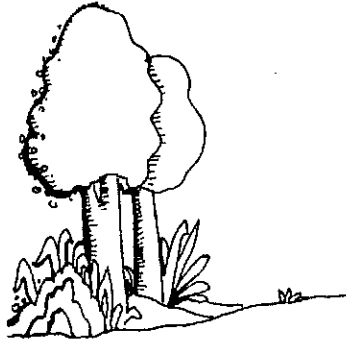
Ficha 44

Guía de trabajo

1. ¿Cuántos payasos montados en zancos puedes contar en el dibujo?
2. ¿Cuántos pares de zancos puedes contar?
3. ¿Cuántos zancos puedes contar?
4. ¿Qué número está diciendo Gustavo con las manos?



5. Escribe las respuestas en tu cuaderno y muéstraselas a tus compañeros.
6. Muestran con sus manos el número 6. Piensen y respondan:
¿Pueden mostrar con sus manos el número de zancos que tienen 6 pares de zancos?
¿Por qué?
7. ¿Ustedes saben caminar en zancos?
Cuenten cosas cómicas sobre personas que caminan en zancos.
8. Escribe lo que piensas de los payasos.



Julita es mi hermana.
¿Sabes cómo se llama
el hermano de Julita?



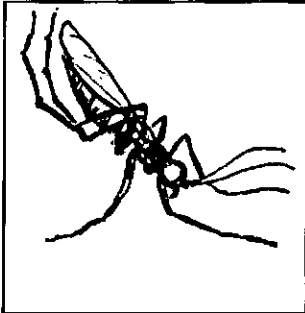
Guía de trabajo

1. Responde en tu cuaderno la pregunta que te hace Gustavo.
2. Dibuja a tus hermanos.
3. Debajo del dibujo escribe los nombres de tus hermanos.
4. Haz una lista de lo que más te gusta hacer con tus hermanos.
5. Lee en silencio la lista que hiciste.
¿Estás seguro de que lo que escribiste es lo que querías decir?
6. Si quieres, muéstrales el trabajo a tus compañeros y a tu maestra. Pero si no quieres, no tienes que hacerlo.
7. Si quieres, muéstrales el trabajo a tus hermanos. Pero si no quieres, no.

Ficha 46

Guía de trabajo

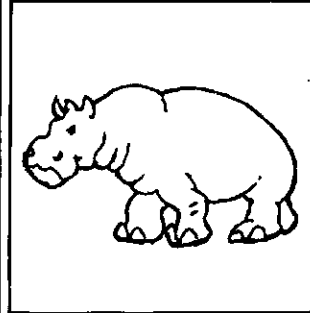
1. Observa estos dibujos:



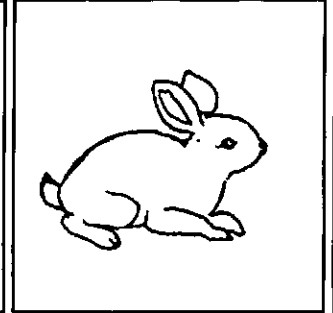
Dibujo 1



Dibujo 2



Dibujo 3



Dibujo 4

2. Responde en tu cuaderno:

- ¿Qué número le corresponde al dibujo del hipopótamo?
- ¿Tú has visto alguna vez un hipopótamo de verdad? ¿Dónde?
- ¿Has visto hipopótamos en la televisión, o en el cine, o en fotografías, o en libros?

3. ¿Qué pueden hacer los niños que no conocen el hipopótamo para saber cuál es el dibujo del hipopótamo?

4. Escribe en tu cuaderno lo siguiente:

Dibujo número 1:

Dibujo número 2:

Dibujo número 3:

Dibujo número 4:

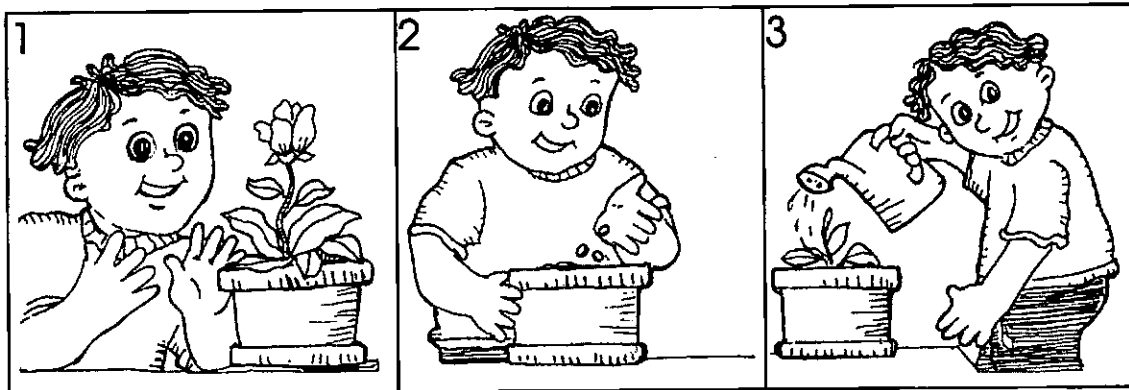
5. Frente al número de cada dibujo escribe el nombre del animal dibujado.

6. ¿Ya todos los niños saben cuál es el dibujo del hipopótamo?

7. Cuéntale a la profesora cómo hicieron el trabajo.

Guía de trabajo

1. Observa bien lo que pasa en estos dibujos:

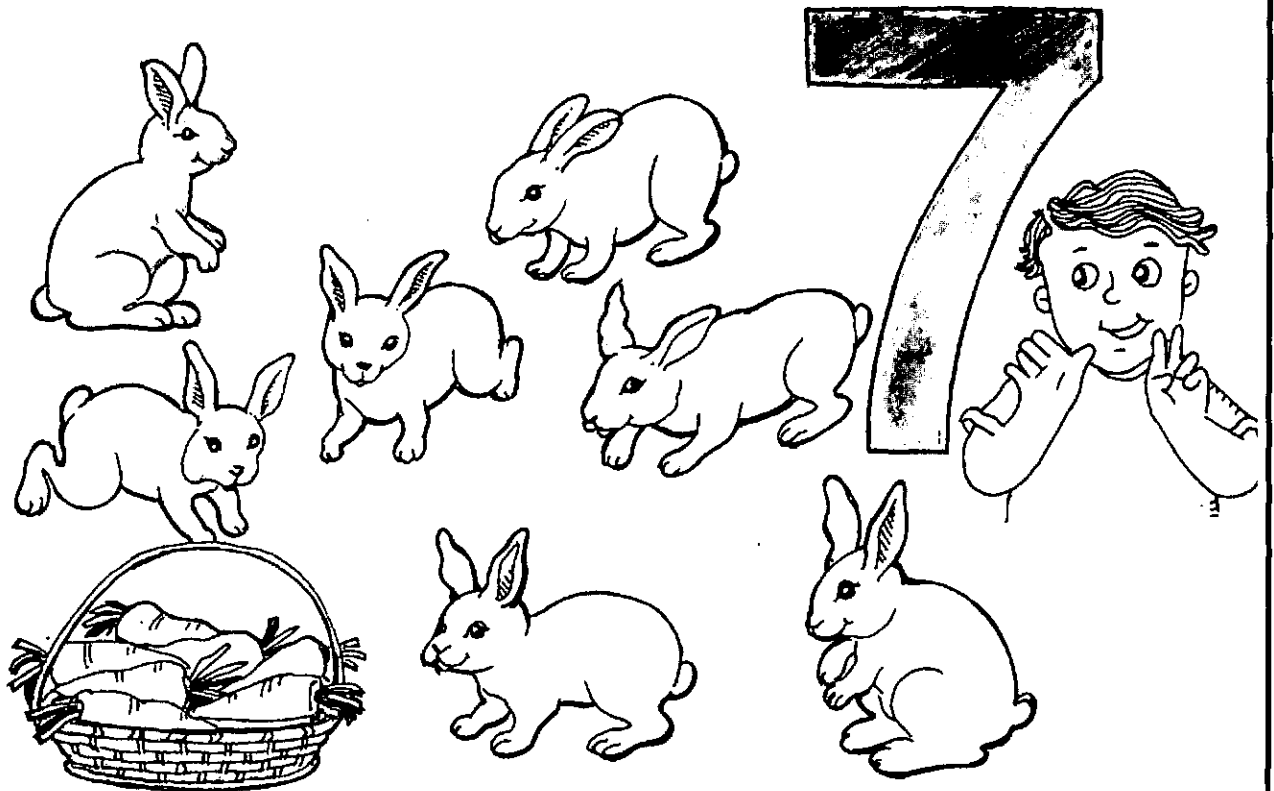


2. ¿Quieres armar una **historia** con los dibujos?
Entonces, contesta en tu cuaderno estas preguntas:
- ¿Cuál de los tres dibujos debe ir de **primero**?
 - ¿Cuál dibujo debe ir **después**?
 - ¿Cuál dibujo debe ir de **último**?
3. Ahora, escribe la historia completa.
4. Lee lo siguiente:
- Después de escribir,
siempre es necesario
leer el escrito y corregirlo.
5. ¿Tú corriges tus trabajos después de escribirlos?
Lee la historia que escribiste y corrige lo que no te parezca bien.
6. Lee la historia que armaste ante tus compañeros y el profesor.

Ficha 48

Guía de trabajo

1. ¿Cuántos conejos hay en el dibujo?
2. ¿Cuántas zanahorias hay en el canasto?
3. ¿Cuántas zanahorias le tocan a cada conejo?



4. Escribe las respuestas en tu cuaderno y corrígelas antes de mostrárselas a la profesora.
5. ¿Cuántos dedos está mostrando Gustavo?
6. Muestra con tus manos el número 7 a tus compañeros.
7. ¿Algún niño debe corregir la posición de sus dedos?

Ficha 49

Guía de trabajo

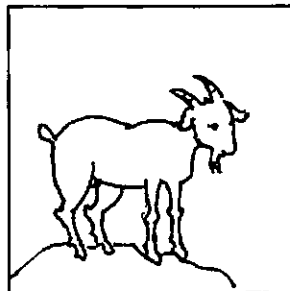
1. Observa los animales dibujados. Uno de ellos es el **chorlito**.



1



2



3



4

2. Piensa: ¿qué puedes hacer para saber cuál de los animales dibujados es el **chorlito**?
3. Cuéntales a tus compañeros lo que pensaste. ¿Tus compañeros están de acuerdo contigo?
4. Escribe en tu cuaderno el nombre del animal que aparece en cada dibujo. ¿Ahora estás de seguro de cuál es el dibujo del chorlito?
5. Lee con atención lo siguiente:

El chorlito

El chorlito es un ave zancuda que habita en las orillas de los ríos.

Ya no quedan muchos chorlitos en el mundo, porque hay muchas personas que los persiguen y les quitan los huevos que dejan en los nidos.

6. Escribe en tu cuaderno lo que piensas de las personas que les hacen daño a los chorlitos.
7. Charla con tus compañeros y la profesora acerca de lo que escribiste.

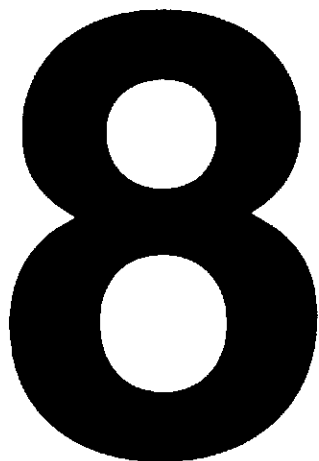
Guía de trabajo

1. Responde en tu cuaderno:

- ¿Cuántos muchachos aparecen en el dibujo jugando a las escondidas?
- ¿En qué número va el muchacho que tiene que buscar a los que se esconden?

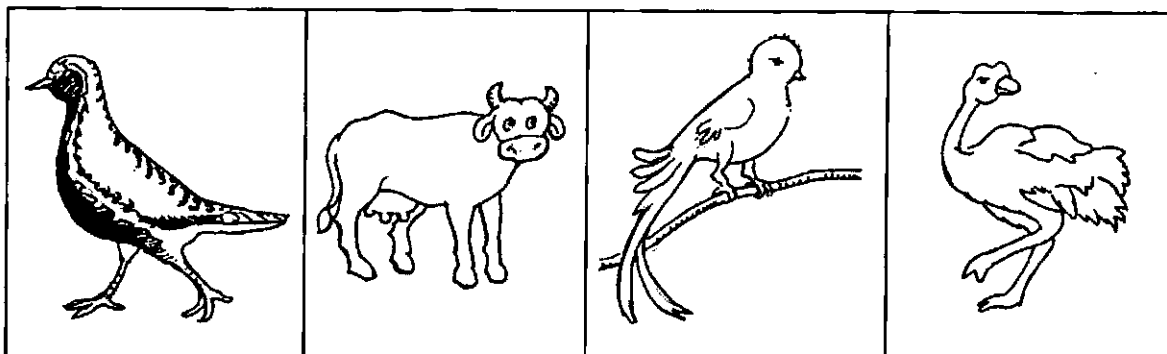


2. Pon tus manos en señal de número 8.
3. Ahora observa las manos de tus compañeros mientras hacen la señal de número 8.
4. Si piensas que algún compañero está equivocado, habla con él.
5. Lee con atención y escribe en tu cuaderno:
La **ch** de muchacho lleva **c** y **h**
en un mismo sonido.
6. Revisa tu cuaderno y preséntaselo a la profesora.
7. Escribe en el tablero, con tus compañeros, cómo se juega a las escondidas. Digan qué otros nombres recibe este juego.
8. Corrijan su trabajo con la profesora y luego lo pasan al cuaderno.



Ficha 51

1. Observa los dibujos:



1

2

3

4

2. Responde en tu cuaderno las siguientes preguntas:

- ¿Cuál de los animales dibujados puede ser el **quetzal**?
- ¿Tú ya conocías el quetzal?
- ¿Has visto un quetzal de verdad o sólo lo has visto en dibujos, o fotografías, o cine, o televisión?
- Si no conocías el quetzal, ¿cómo puedes saber cuál es el dibujo que le corresponde?

3. Compara tu trabajo con el de tus compañeros y cuéntales lo que sepas sobre el quetzal.

4. Ahora, pídanle a la profesora que les lea o les cuente algo sobre el quetzal.

5. Piensen: ¿se han dado cuenta de que la **q** es una letra que tiene algo especial? ¿Qué es?

6. Ahora, lee y copia en tu cuaderno:

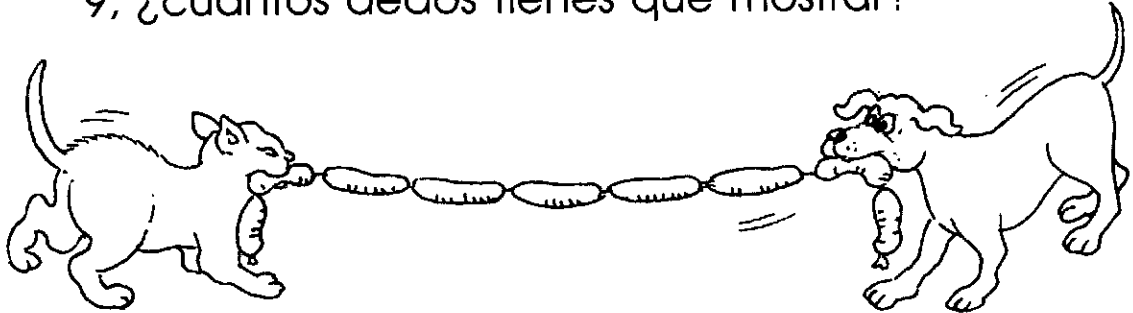
La **q** es una letra que nunca
se escribe sola sino con **u**.

7. Corrige tu trabajo y preséntaselo a la profesora.

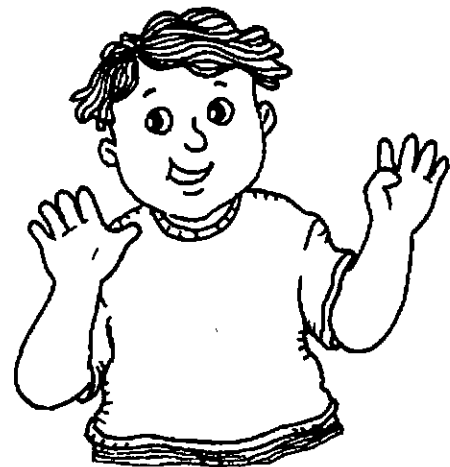
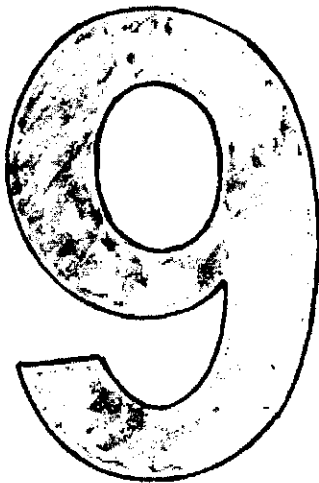
Ficha 52

Guía de trabajo

1. Piensa y contesta en tu cuaderno:
 - ¿Por cuántos chorizos están peleando Pepe y Monito?
 - Para hacer con tus manos la señal de número 9, ¿cuántos dedos tienes que mostrar?



2. Muéstrales con tus manos el número 9 a tus compañeros y a tu maestra.
3. Observa la señal de número 9 que hacen tus compañeros.
 - ¿Todos están de acuerdo?
 - ¿La profesora también está de acuerdo?



10



4. Vuelve a poner tus manos en señal de número 9.
5. Ahora levanta el último dedo que te queda doblado.
6. Piensa y contesta en tu cuaderno:
 - ¿Qué señal estás haciendo?
 - ¿Cuántos dedos tienes en tus dos manos?
7. Ahora escribe el número 10 en letras.
8. Piensa: ¿qué puedes hacer para saber si escribiste el número diez correctamente?
9. Busca en esta guía el número 10 escrito en letras y en números.
10. Revisa tu trabajo y preséntaselo a la profesora y a tus compañeros.

Ficha 53

Guía de trabajo

1. Lee con atención:

El papá de Gustavo también se llama Gustavo. La mamá se llama Margarita. A Julita le pusieron ese nombre por un tío que se llama Julio.

Hace tiempo, el tío Julio le regaló un tambor de cumpleaños a Gustavo. Cuando lo empieza a tocar, no tiene cuando acabar.

2. Copia las palabras que tienen la **m** en **negrilla**.
3. Observa la letra que hay después de la **m** en cada palabra.
4. Lee con atención:

Antes de la **p** y de la **b**, la **n** se convierte en **m**.

Ejemplos: cumpleaños, tambor.



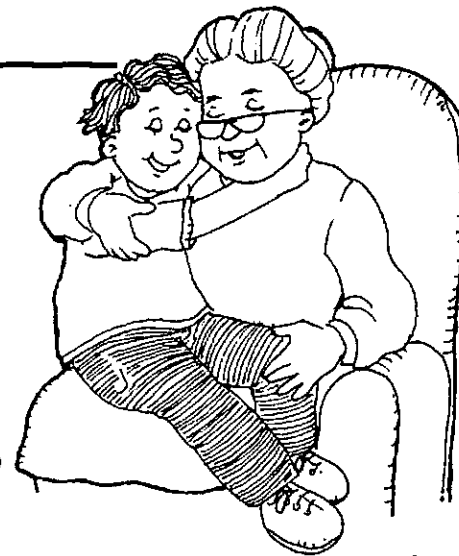
5. Conversa con tus compañeros sobre lo que acaban de leer.
 - ¿Todos están de acuerdo?
 - ¿Qué pueden hacer para comprobarlo?
6. Busca en un libro otros ejemplos y escríbelos en tu cuaderno.
7. Muéstrales tu trabajo a tus compañeros y a tu maestra.

Ficha 54

Guía de trabajo

1. Lee con atención lo siguiente:

La abuelita de Gustavo se llama Rosa, porque es linda como una rosa. El abuelito se llama Anibal, porque así se llamaba su papá, o sea, el bisabuelo de Gustavo.



2. Responde en tu cuaderno las siguientes preguntas:
 - ¿Cómo se llama la abuelita de Gustavo?
 - ¿Por qué se llama así?
 - ¿Cómo se llamaba el bisabuelo de Gustavo?
 - ¿Sabes por qué o por quién te pusieron a tí tu nombre?
3. Escribe nombres de personas que quieras. Si sabes por qué les pusieron esos nombres, también lo escribes.
4. Corrige tu trabajo.
5. Observen: en la lectura aparecen las palabras **rosa** y **Rosa**. Respondan entre todos:
 - ¿Qué significa la palabra **rosa**?
 - ¿Qué significa la palabra **Rosa**?
6. Recuerden:

La primera letra de los nombres propios de personas se escribe con **mayúscula**.



7. Copia lo anterior en tu cuaderno para que no lo olvides.
8. Revisa tu trabajo y preséntaselo a la profesora.

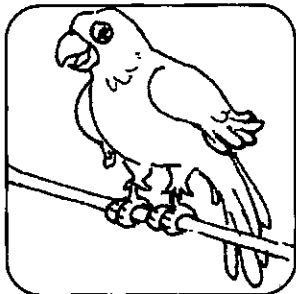
Ficha 55

Guía de trabajo

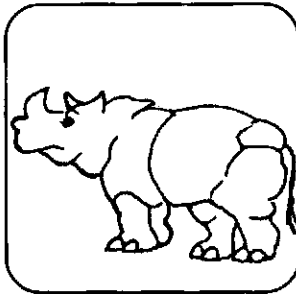
1. Observa los siguientes dibujos:



1



2



3



4

2. Responde en tu cuaderno:

- ¿Cuál dibujo representa al **rinoceronte**?
- ¿Qué sabes acerca del rinoceronte?

3. Escribe en tu cuaderno el nombre de cada uno de los animales dibujados.

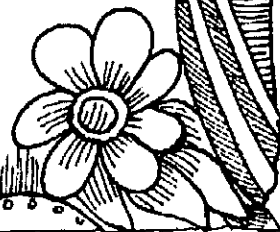
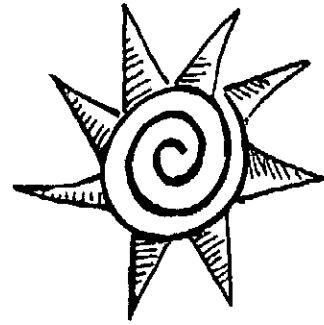
4. ¿Te sabes algún cuento con alguno de esos animales? Cuéntaselo a tus compañeros y a tu maestra.

Si prefieres, inventa tú mismo el cuento.
Si quieres, puedes cambiar de animal.

Ficha 56

Guía de trabajo

1. Copia en tu cuaderno:
Los carros son muy caros.
2. Pronuncia ante tus compañeros las palabras carro y caro.
3. Responde en tu cuaderno:
 - ¿En qué se parecen las palabras caro y carro?
 - ¿En qué se diferencian?
 - ¿Carro significa lo mismo que caro?
4. Lee y copia en tu cuaderno:
Carro lleva rr porque suena fuerte.
Caro lleva r porque suena suave.
5. Ahora observa cómo se escriben las palabras rana reloj rinoceronte rosa rueda
6. Pronuncia las palabras ante tus compañeros.
7. Responde con tus compañeros: ¿qué tienen de común estas palabras, es decir, qué tienen de igual?
8. Lee y copia en tu cuaderno:
Cuando el sonido de rr está al principio de la palabra, se escribe r en vez de rr.
9. ¿Estás de acuerdo con lo que escribiste?
Busca en un libro otros ejemplos.
10. Presenta tu trabajo a tu maestra.



La hormiguita Nicolasa

La hormiguita Nicolasa
se levanta temprano
y servía el desayuno
a su hermano y a su hermana.

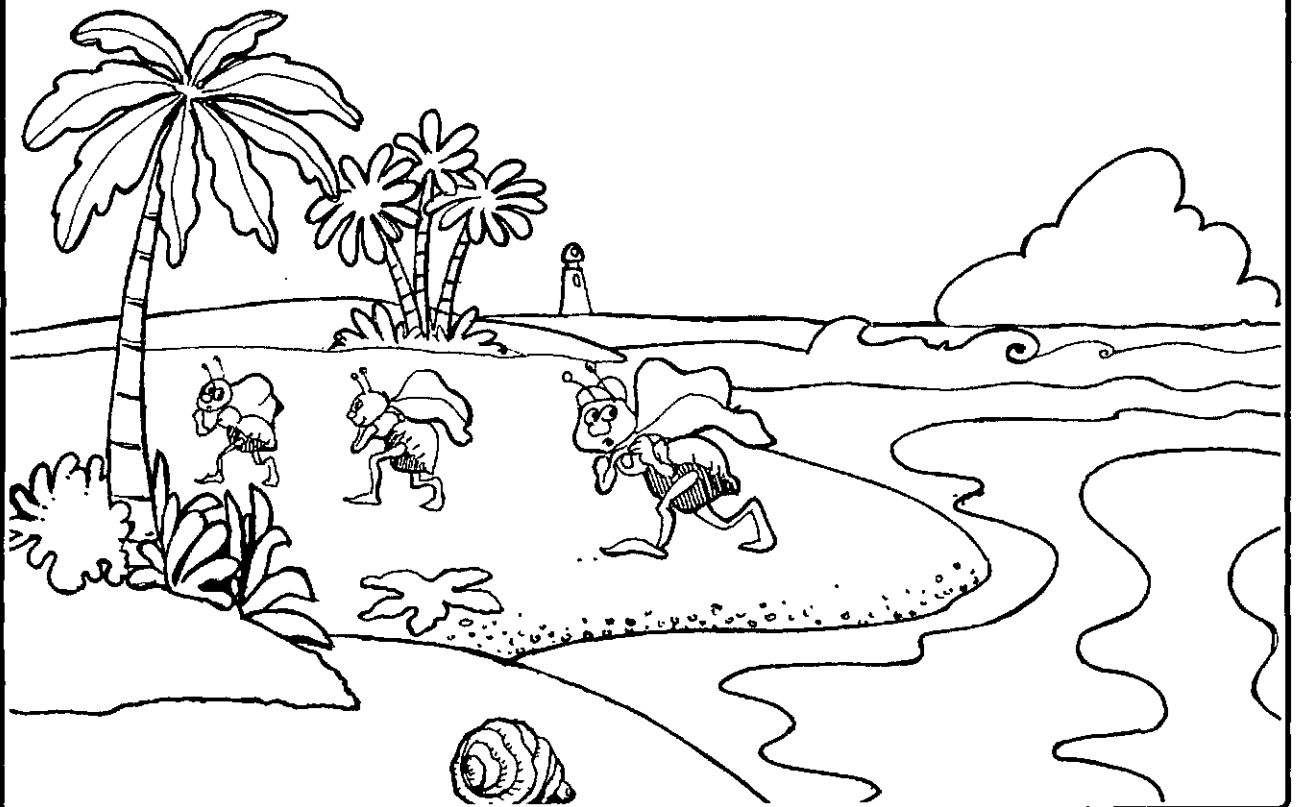
Después, dejaba la casa
y se iba a trabajar
con las otras hormiguitas
en la orillita del mar.



Por la noche regresaba
a su casita de arena
y se quedaba dormida,
antes de tomar la cena.

Y soñaba Nicolasa
que sus antenas crecían,
y que al llegar al cielo,
las estrellas encendía.

(Carlos Castro Saavedra)



Ficha 58

Guía de trabajo

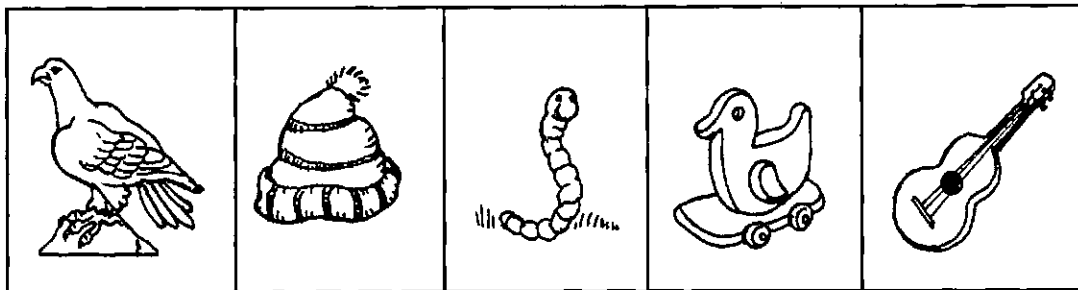
1. Lee lo siguiente:

Ignacio tiene un gato y una gata.
El gato se llama Gitano
y la gata se llama Georgina.

A Gitano le gusta perseguir ratones.
Georgina persigue moscas y polillas,
pero nunca las atrapa.



2. Observa los dibujos y lee sus nombres.



gavilán

gorra

gusano

juguete

guitarra

3. Escribe los nombres de los objetos dibujados.
4. ¿Te habías fijado en que la g se pronuncia de diferentes maneras? Lee lo siguiente:
La **g** con a, con o y con u suena como en gato, gorra, gusano.
La **g** suena como j de jirafa cuando va con e y con i, como en Gitano y Georgina.
La **g** con ui y con ue suena como en guitarra y juguete.
5. Muéstrale tu trabajo a la profesora.

Ficha 59



La mamá de Gustavo está llamando un taxi.



Gustavo está tocando un saxofón de juguete.

Guía de trabajo

1. Observa el primer dibujo.
2. Piensa: ¿Qué palabra le falta a esta oración para decir lo que está haciendo la mamá de Gustavo en el primer dibujo?

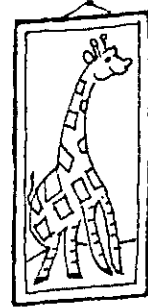
La mamá de Gustavo está llamando un...

3. Completa la oración en tu cuaderno.
4. Observa el otro dibujo y completa la oración:

Gustavo está tocando un... de juguete.

5. Compara tu trabajo con tus compañeros.
6. Presenta tu trabajo a la maestra.

Manecita resadita
muy experta yo te haré
para que hagas buena letra
y no manches el papel.



Ficha 61

Guía de trabajo

1. Realiza con tus compañeros la siguiente lectura:

LECTURA

¿Sabes que todavía hay dos letras que tú no conoces?
Son la k y la w.

Con k se escribe kilo, kilómetro, kumis, kiosco y otras.

En Español no hay palabras que lleven w, pero si se usan nombres extranjeros como William, Wilson, etc.

2. Pídeles a tus padres que te ayuden a responder las siguientes preguntas:
 - ¿Cuánto vale un kilo de azúcar?
 - ¿Cuánto vale un kumis?
3. Ahora pídeles que te ayuden a escribir un nombre de ciudad o de persona que lleve w.
4. Muéstrales tu trabajo a tus compañeros y a tu profesora.

Ficha 62

GUÍA DE TRABAJO

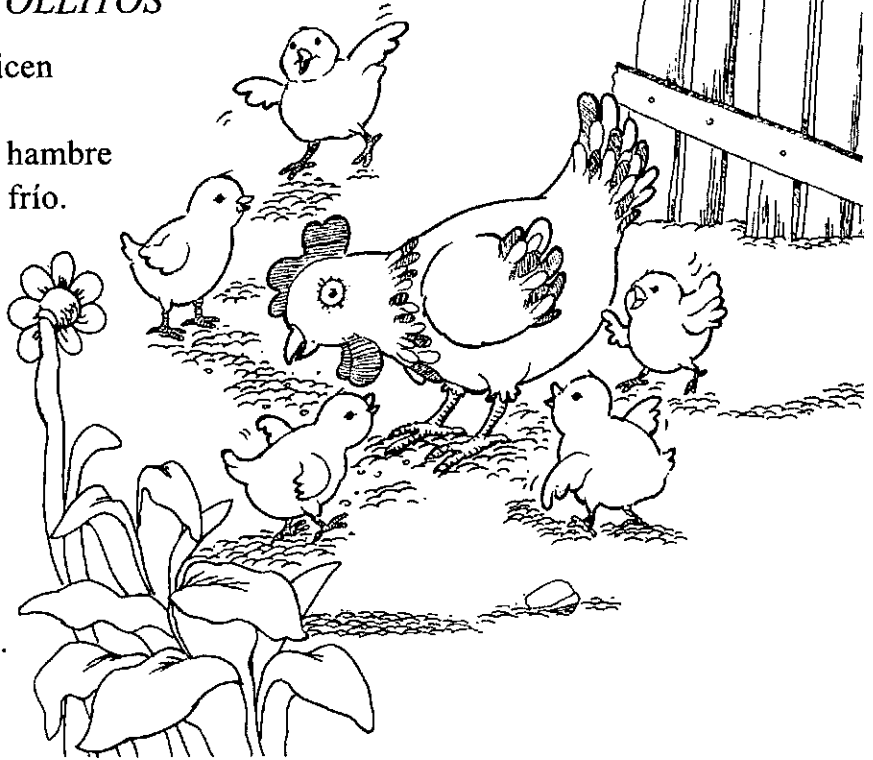
1. Lee en silencio y sin mover los labios:

LOS POLLITOS

Los pollitos dicen
pío, pío, pío
cuando tienen hambre
cuando tienen frío.

La gallina busca
el maíz y el trigo
les da la comida
y les presta abrigo.

Bajo sus dos alas
acurrucaditos
hasta el otro día
duermen los pollitos.



2. Jueguen a imitar a los pollitos cuando tienen hambre.
3. Conversen sobre las siguientes preguntas:
 - ¿Cómo duermen los pollitos?
 - ¿Ustedes han visto a una gallina rodeada de pollitos?
 - ¿Cómo son? ¿Qué hacen?
 - ¿En qué se parece lo que hace la gallina con sus pollitos a lo que hacen sus madres con ustedes?
4. Canten la canción de los pollitos.
5. Inventen un cuento sobre los pollitos. Si quieren pueden cambiar de animal.
6. Escriban entre todos el cuento en el tablero.
7. Pasen el cuento al cuaderno
8. Revisen su trabajo.

GUÍA DE TRABAJO

1. Busca a un compañero y léele en voz baja la siguiente canción:

Una rosita
nacida en abril
quiere casarse
con un alhelí.

Vestida de rojo
verde y carmesí,
la rosa se casa
con un alhelí.

Será su padrino
el tío jazmín,
irán a la boda
claveles cienmil.



2. Ahora tu compañero lee y tú escuchas.
3. Dile a tu compañero cómo te pareció su lectura. ¿Le entendiste bien? ¿Pronunció bien clarito? ¿En qué puede mejorar?
4. Ahora escucha lo que opina tu compañero de tu lectura.
5. Canten en coro la canción. Si no saben la música, la profesora puede ayudarlos.
6. Cuéntenle a la profesora lo que conversaron.

GUÍA DE TRABAJO

1. Lee en silencio y sin mover los labios este poema:

GRILLITO Y COCUYO

— ¿A dónde vas Cocuyo,
mi buen amigo?

— A prestarle a la noche
mi farolito.

Y tú, ¿qué andas haciendo,
compadre Grillo?

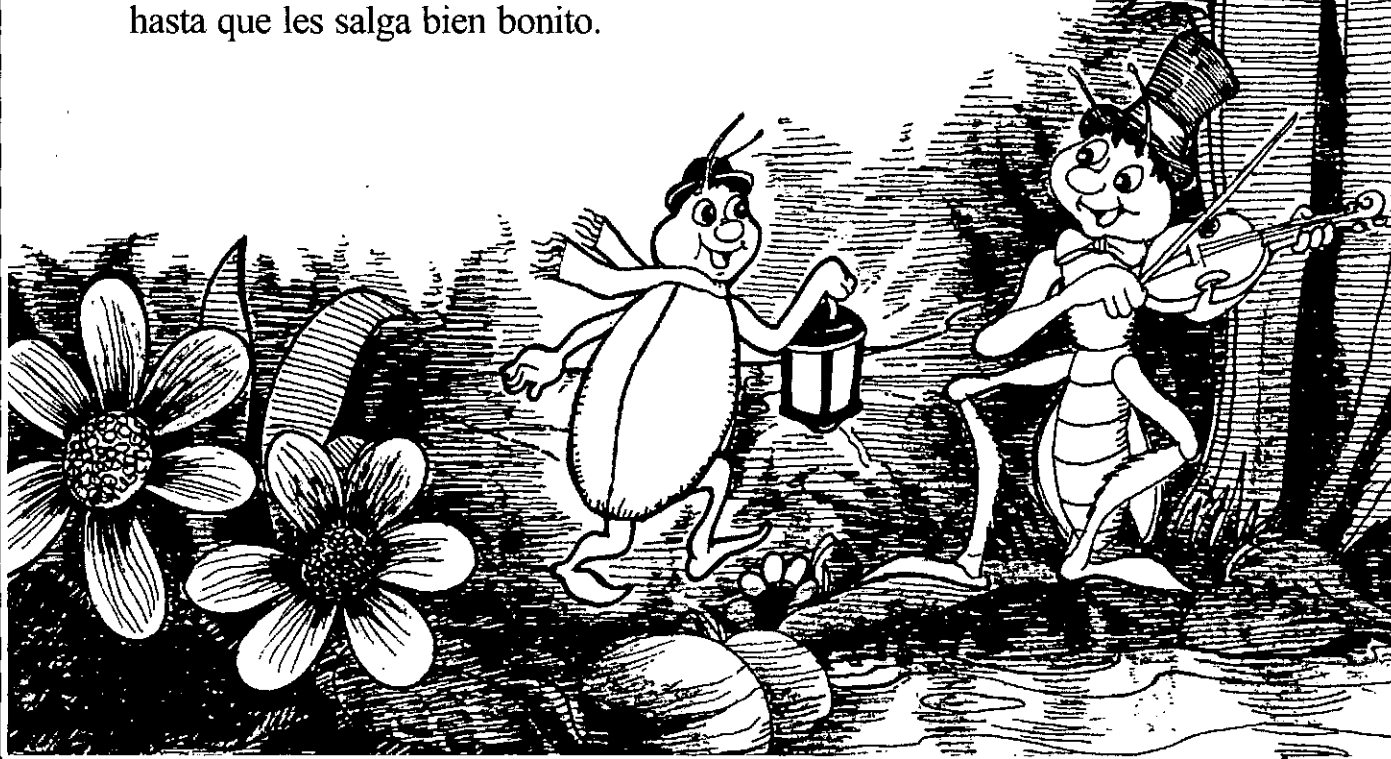
— Ensayando un concierto
para un amigo,
pero la partitura
se me ha perdido.

— Te ayudaré a buscarla,
muy complacido,
entre el húmedo musgo
del caminito.

Y se van de la mano
Cocuyo y Grillo,
a través de la noche
negra de frío.

(Fanny Osorio)

2. Completa las siguientes oraciones en tu cuaderno:
El personaje que alumbra con un farolito es el ...
El personaje que va a dar un concierto es el ...
3. Ahora lee oralmente con un compañero así: tú haces de cocuyo y tu compañero hace de grillo. Leen varias veces hasta que les salga bien bonito.

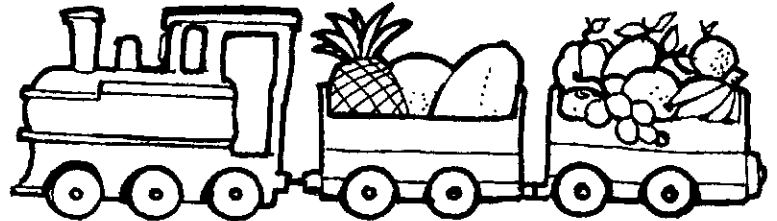


GUÍA DE TRABAJO

¡A que sí puedes decir un trabalenguas sin equivocarte!

1. Lee este trabalenguas:

R con R guitarra
R con R barril
¡Qué rápido ruedan los carros
cargados de frutas
del ferrocarril!



2. Apréndete de memoria el trabalenguas.
3. Recítalo ante tus compañeros sin equivocarte.
4. Haz lo mismo con los otros dos trabalenguas.



Compadre cómpreme un coco.
Compadre no compro coco,
porque como poco coco como
poco coco compro.

María Chucena techaba su choza
y un techador que por allí pasaba
le dijo: María Chucena,
¿techas tu choza o techas la ajena?
— Ni techo mi choza ni techo la ajena,
que techo la choza de María Chucena.



5. Hacemos un concurso. El ganador será el que diga los trabalenguas más rápido y sin que se le trabe la lengua.
Invitamos a la profesora al concurso.
6. Pensamos y respondemos:
¿Por qué el trabalenguas se llama trabalenguas?

LA CUCARACHITA MARTINA

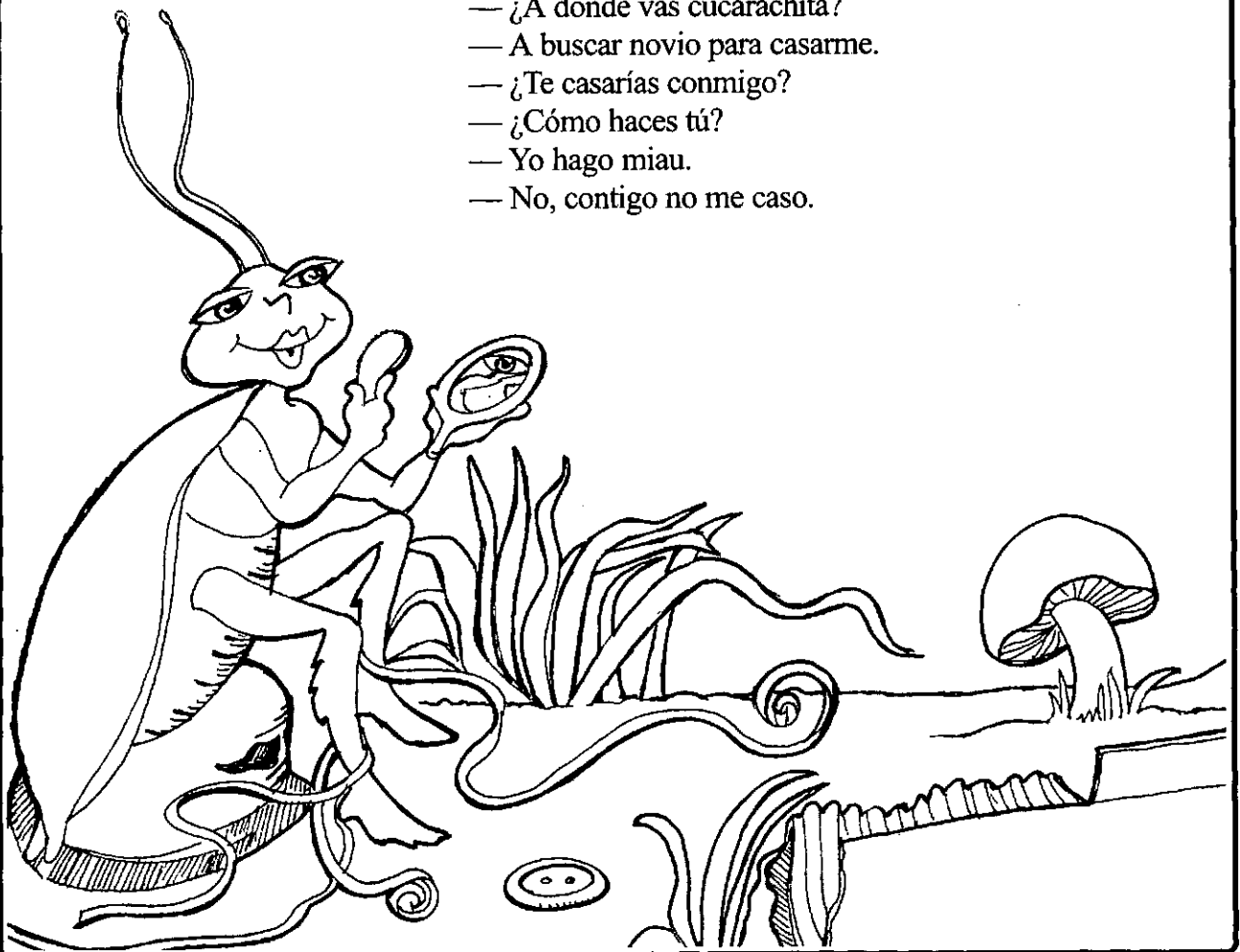
La cucarachita Martina se encontró un centavo. Los ojos se le pusieron tan grandes como dos platos cuando lo vio.

— ¿Qué compraré con este centavo? —se preguntó—. Si compro azúcar, se me acaba. Si compro sal, se me acaba. Mejor me compro lazos de colores y polvo perfumado para arreglarme bien bonita y conseguir novio.

Y compró lazos de colores y polvo perfumado. Se adornó cada patica con lazos de colores y se empolvó la carita. Enseguida se miró al espejo. ¡Qué linda estoy! —pensó—. Y se fue a pasear.

Por el camino se encontró con un gato que le preguntó:

- ¿A dónde vas cucarachita?
- A buscar novio para casarme.
- ¿Te casarías conmigo?
- ¿Cómo haces tú?
- Yo hago miau.
- No, contigo no me caso.



Después se encontró con un perro que le preguntó:

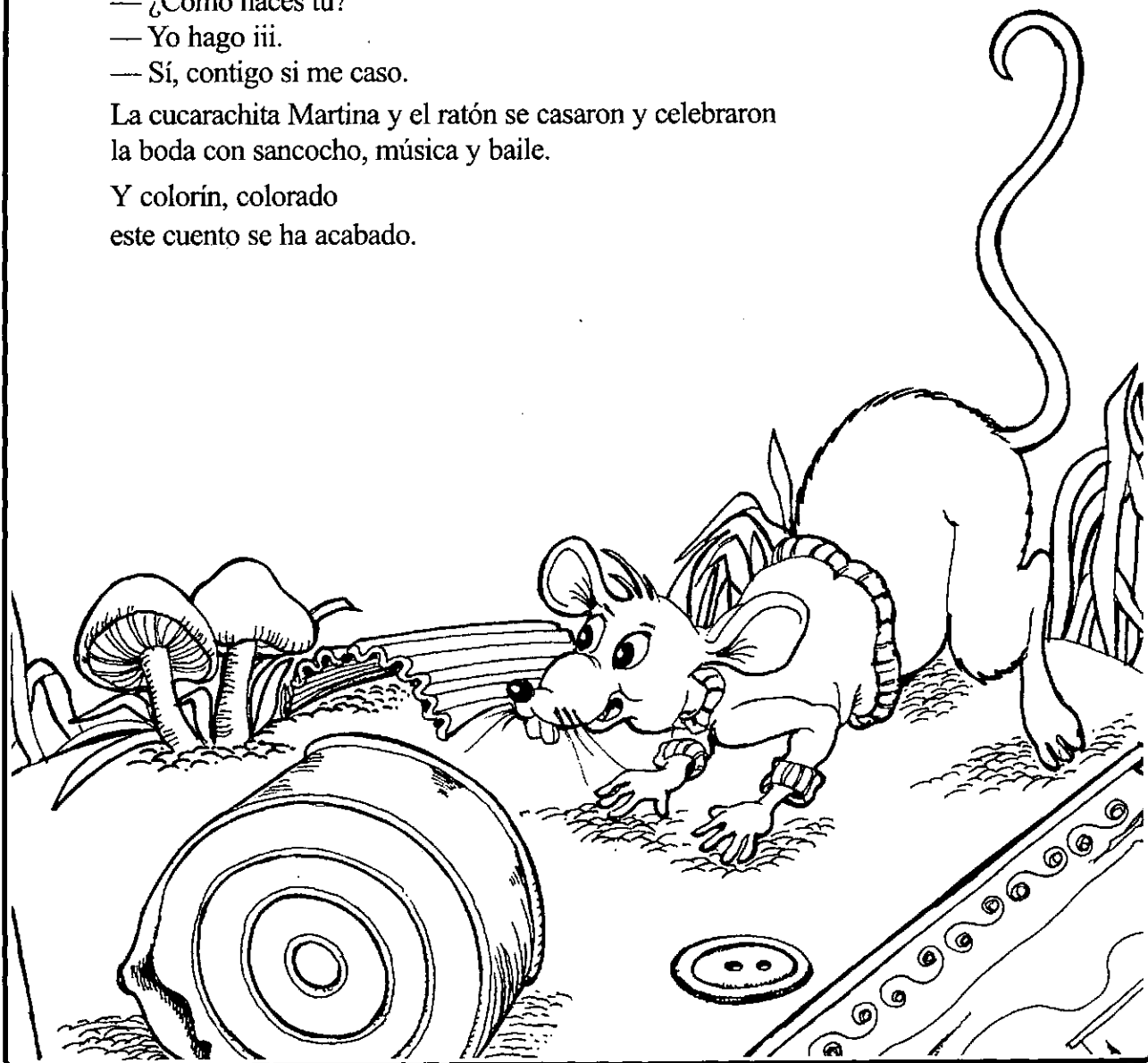
- ¿A dónde vas cucarachita?
- A buscar novio para casarme.
- ¿Te casarías conmigo?
- ¿Cómo haces tú?
- Yo hago guau.
- No, contigo no me caso.

Más adelante se encontró con un ratón que le preguntó:

- ¿A dónde vas cucarachita?
- A buscar novio para casarme.
- ¿Te casarías conmigo?
- ¿Cómo haces tú?
- Yo hago iii.
- Sí, contigo si me caso.

La cucarachita Martina y el ratón se casaron y celebraron la boda con sancocho, música y baile.

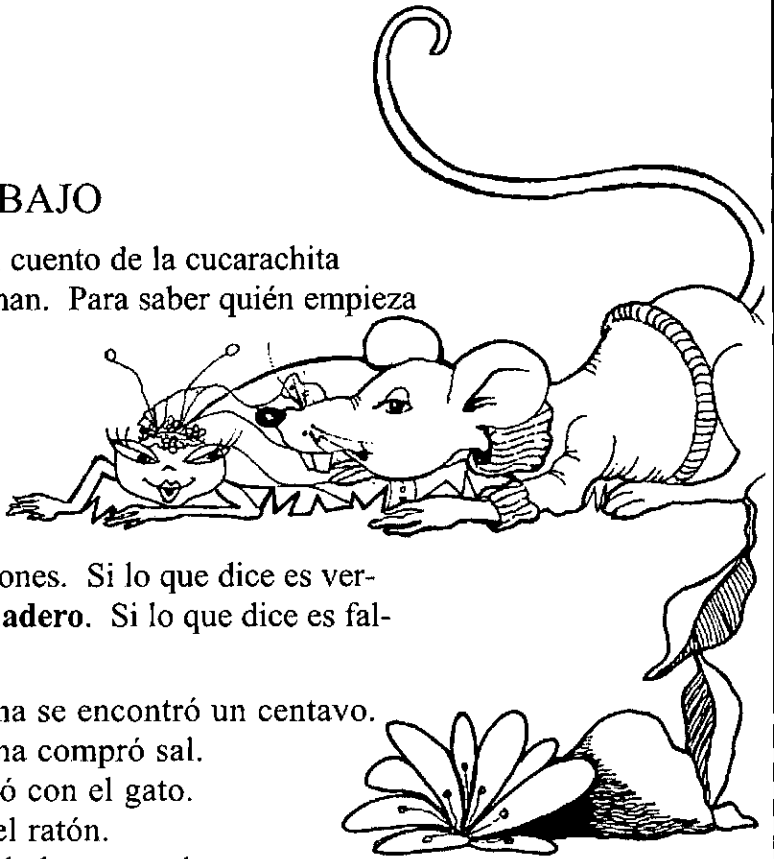
Y colorín, colorado
este cuento se ha acabado.



GUÍA DE TRABAJO

1. Cada niño lee una parte del cuento de la cucarachita Martina. Los demás escuchan. Para saber quién empieza la lectura, recitan:

Tin marinde
dos pingüé
cúcara mácara
títtere fue.



2. Escribe las siguientes oraciones. Si lo que dice es verdad, agrega la palabra **verdadero**. Si lo que dice es falso, añade la palabra **falso**.

La cucarachita Martina se encontró un centavo.
La cucarachita Martina compró sal.
La cucarachita se casó con el gato.
Martina se casó con el ratón.
En la fiesta de bodas hubo sancocho.

3. Conversa con tus compañeros sobre estas preguntas:
 - ¿Será verdad que las cucarachas se casan y hacen fiesta de bodas?
 - ¿Las cucarachas de verdad son como Martina?
 - ¿Por qué no debe haber cucarachas en la casa?
4. Escribe y dibuja en tu cuaderno lo que más te gustó del cuento de la cucarachita.
5. Muéstrales tu trabajo a tus compañeros y a la profesora.

GUÍA DE TRABAJO

1. Lee para tus compañeros el siguiente poema:

MATRIMONIO DE GATOS

Una gata y un gato
se casaron un día
y hubo fiesta en la casa
donde el gato vivía.

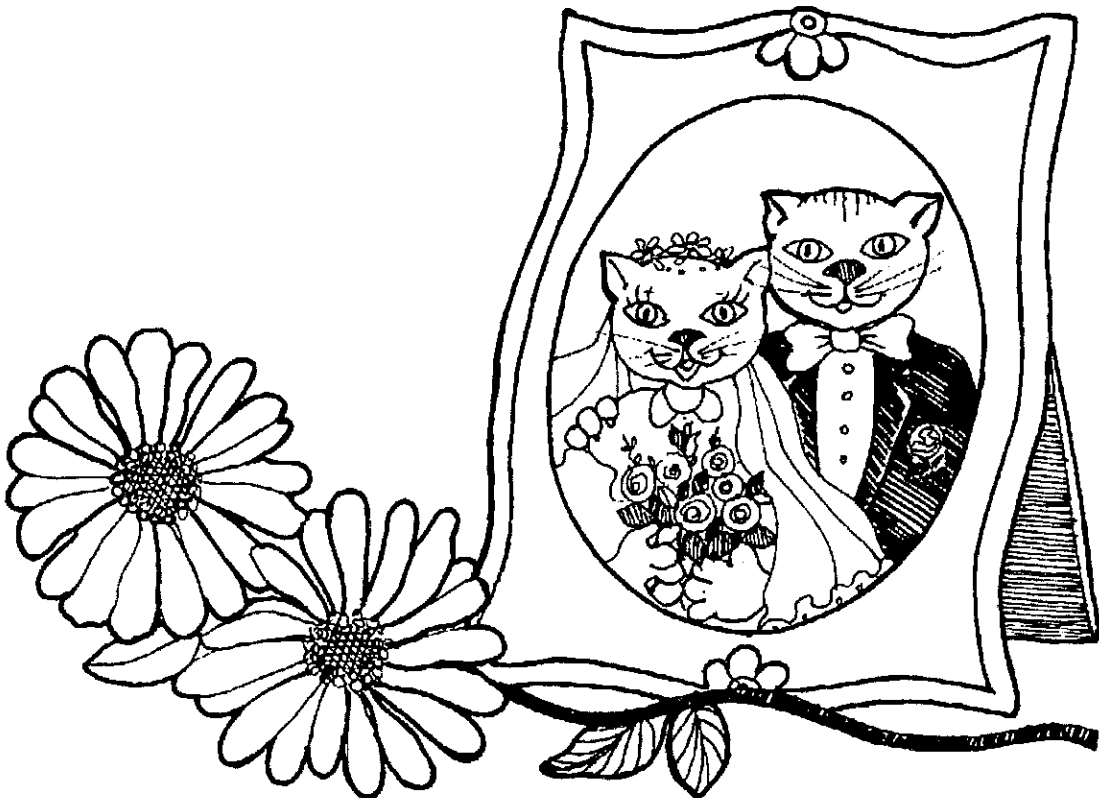


Hasta la media noche
llegaron invitados
con sombreros agudos
y vestidos dorados.

Estuvieron presentes
en aquella ocasión
vecinos y vecinas
de toda la región.

(Carlos Castro Saavedra)

2. Ahora escucha la lectura de cada uno de tus compañeros.
3. Imagínate cómo fue la fiesta de matrimonio de los gatos, cómo estaban vestidos la novia, el novio y los invitados, y dibújalos en el cuaderno.
4. Muéstrales el dibujo a tus compañeros.
5. Reflexiona, es decir, piensa muy bien antes de responder esta pregunta:
¿Por qué es importante saber leer y escribir?
6. Conversa con tus compañeros sobre la respuesta que dio cada uno.
7. Recita ante tu familia el poema “Matrimonio de gatos” y muéstrale el dibujo que hiciste.



MÉTODO ALED

**(Aprendizaje de la lectura y la escritura por
descubrimiento)**

CARTILLA PARA EL MAESTRO

Margarita De Castro de Angarita

**FUNDACIÓN VOLVAMOS A LA GENTE
2002**

Fundación Volvamos a la Gente
Vicky Colbert de Arboleda
Directora Ejecutiva

MÉTODO ALED

Autor:

Margarita De Castro de Angarita

Corrección, Diseño y Diagramación:

Saúl A. Botero Restrepo

Coordinación Editorial:

Saúl A. Botero Restrepo
Heriberto Castro Carmona

Primera edición.
Bogotá D.C. 2002

Nota preliminar

El método ALED, aprendizaje de la lectura y la escritura por descubrimiento, parte de las ideas de algunos filósofos, epistemólogos, lingüistas, psicólogos y maestros investigadores. Nada es original de la autora: su único aporte consiste en haberlas integrado —y hacer inferencias una vez hecha la integración—, de manera que pudieran darle sentido y fundamento teórico a un método práctico de enseñanza y aprendizaje, entendiendo el método como un recurso externo de apoyo al camino que todo niño recorre para construir la lengua escrita.

ALED está contenido en dos tipos de materiales: uno para el maestro y otro para el niño.

El material para el maestro —que constituye el presente documento— contiene los fundamentos teóricos y la guía para el maestro. Con base en él, otros autores pueden diseñar nuevas cartillas.

El material para el niño —la «Cartilla ALED»— apoya la operacionalización de los aprendizajes de la primera parte.

Es prudente decir a los maestros tentados a desarrollar sólo la cartilla —haciendo caso omiso de la primera parte del método, o a desarrollarlo sólo en clase de lenguaje, sin involucrar a todas las áreas curriculares— que sería una verdadera lástima que los niños no se pudieran beneficiar de la totalidad de la propuesta.

TABLA DE CONTENIDO

1.	Fundamentos teóricos	5
1.1	Fundamentos teóricos (en general)	5
1.2	Fundamentos epistemológicos (en particular)	8
2.	Guía para el maestro	13
2.1.	PRIMERA PARTE: LECTURA Y PRODUCCION DE TEXTO	14
2.1.1.	Cómo se operacionaliza la producción colectiva de texto	16
2.1.1.1.	Estructuración del texto (palabras clave, revisión y ordenación de ideas)	19
2.1.1.2.	Redacción del texto	20
2.1.1.3.	Asociación con aprendizajes adquiridos en desarrollo de la cartilla	22
2.1.1.4.	Revisión del texto	22
2.1.1.5.	Transcripción del texto	22
2.1.1.6.	Evaluación de la transcripción	23
2.1.2.	Otras formas más avanzadas de producción de texto	24
2.1.2.1.	Producción colectiva a partir de producción individual	24
2.1.2.2.	Producción personal	26
2.1.3.	Evaluación	26
2.1.4.	¿Cómo se apoya la producción de texto con los aprendizajes adquiridos en desarrollo de la cartilla ALED?	27
2.2.	SEGUNDA PARTE: LECTURA, PRODUCCION DE TEXTO Y CONSTRUCCION DEL CODIGO ALFABETICO. LA CARTILLA ALED	28
	Los primeros textos de la cartilla	28
	La escritura del nombre propio	28
	Los textos base de la cartilla	29
2.2.1.	Desarrollo de la cartilla	31
2.2.1.1.	Hipótesis de escritura	31
2.2.1.2.	Hipótesis de lectura	32
2.2.1.3.	Comparación de la hipótesis de escritura con la escritura convencional	32
2.2.1.4.	Escritura convencional	33
2.2.1.5.	Producción de texto	34
2.2.1.6.	Actividades de apoyo	35
2.2.1.7.	Materiales de apoyo al proceso de construcción de la lengua escrita	39
	BIBLIOGRAFIA	40

1. FUNDAMENTOS TEORICOS

Hacer aquí una exposición exhaustiva de las teorías en que se basa el Método ALED rebasaría los límites de la propuesta. Nos limitaremos a hacer un resumen muy apretado de las ideas fundamentales en que se basa.

1.1. Fundamentos teóricos (en general)

ALED integra en su práctica las siguientes ideas orientadoras:

- La lengua escrita es un objeto de conocimiento que no tiene por qué ser transmitido al niño como objeto pasivo receptor de las enseñanzas del maestro, sino que puede y debe ser construido por él, como sujeto cognoscente que actúa sobre su objeto de conocimiento. La teoría piagetiana es pertinente en los procesos de adquisición de la lectura y la escritura.¹
- Antes de la escolaridad, el niño **ya sabe leer y escribir**, aunque de una forma propia, particular, diferente a la del adulto, pero válida para él.²
- Leer no es descifrar, escribir no es copiar.³ La lectura no es esencialmente un proceso visual: la competencia lingüística y el conocimiento que el lector tenga del tema le permiten hacer anticipaciones sobre el texto, y esto es más determinante para su comprensión que la visualización del texto mismo.⁴ En cuanto a la escritura, el niño formula y pone a prueba hipótesis acerca de su estructura, así que poniéndolo a copiar mecánicamente el texto de otro, se le impide explorar sus hipótesis y descubrir por sí mismo la estructura del sistema.⁵
- Según Baena⁶, la única función del lenguaje es la **significación**. La significación es el proceso mediante el cual se transforma la experiencia humana del mundo en sentido. Este proceso se cumple en tres niveles:

¹Cfr. Ferreiro, Emilia y Teberosky, Ana. 1988. P. 21 y siguientes. Cfr. especialmente la introducción, aparte 1.4: La pertinencia de la teoría de Piaget para comprender los procesos de adquisición de la lectura y la escritura. P. 27

²Cfr. Ferreiro y Teberosky. 1988. Y Ferreiro, E. «Los procesos constructivos de apropiación de la escritura.» En: Ferreiro, E. y Gómez, M. 1988.

³Idem.

⁴Cfr. Smith, F. 1975.

⁵Ferreiro, E. y Teberosky, A. 1988.

⁶Baena, L.A. 1976 y 1989.

1) el nivel de las cosas de que hablamos —que no son los objetos, los eventos y las relaciones mismos, porque éstos no se nos dan de manera inmediata, sino mediados por el lenguaje y la cultura—;

2) la manera como concebimos las cosas de que hablamos —que hace referencia a las relaciones lógicas que encontramos en las cosas de que hablamos—;

3) para qué hablamos de las cosas de que hablamos de la manera como las concebimos —que hace referencia a las formas de concebir y valorar las cosas de que hablamos, construidas por la sociedad en que aprendemos a significar, a través de la historia y por mediación del lenguaje y la cultura—. Este tercer nivel afecta los dos niveles anteriores y en él se cumple la producción del sentido. Los tres se constituyen, respectivamente, en la representación conceptual, la configuración lógica y la configuración semántica.

- Todo esto ocurre a partir de tres tipos de interacción que Baena postula como las tres funciones reales en las cuales es posible utilizar el lenguaje como instrumento:

1) interacciones con fines de **conocimiento** (que él llama **matéticas**); en ellas no hay intercambio de significación;

2) interacciones **socioculturales**, en las cuales el individuo busca relacionarse con la cultura a través del lenguaje; entre ellas están las interacciones con el otro con fines de **comunicación** (interacciones pragmáticas);

3) interacciones que tienen como fin la **producción y disfrute de un objeto estético**. En estos dos últimos tipos de interacción sí hay intercambio de significación.

- En consecuencia con lo anterior, el desarrollo del lenguaje en la escuela, y de la lengua oral y escrita en particular, debe buscarse a través de la **utilización del lenguaje en funciones reales de conocimiento, comunicación y producción y disfrute de lo bello**. Con esto quedan descartados los métodos para la enseñanza de la lengua escrita basados en la memorización del código y en textos *ad hoc* para copiar y descifrar.

- Dentro de este contexto, ALED enmarca las afirmaciones de Ferreiro y Teberosky, en el sentido de que leer no es descifrar ni escribir es copiar. Aprender a leer y a escribir constituye parte del desarrollo cognitivo, comunicativo y estético del niño, y debe lograrse mediante la utilización del lenguaje y la lengua escrita en funciones reales.

- En cuanto a la lengua escrita, en particular, ALED propone que en la escuela se proceda por medio de la **construcción intersubjetiva** por parte de los niños, desde el abordaje mismo del código escrito, tal como propone Teberosky⁷. Para ello, la escuela es el lugar

⁷Teberosky, A. «Construcción de escrituras a través de la interacción grupal». En: Ferreiro, E. y Gómez, M. 1988.

privilegiado, ya que, como dice Ferreiro⁸, los niños de la escuela «no arrastran con los mismos padres», y por lo tanto no tienen los obstáculos afectivos que a menudo se dan entre hermanos y familiares en general.

- En la construcción intersubjetiva —en la cual interactúan sujetos pares entre sí, no un sujeto que sabe (el profesor) sobre un objeto pasivo que no sabe (el niño) y, por lo tanto, hay que enseñarle transmisionistamente— ocurre una situación privilegiada en que los niños pueden argumentar sus hipótesis. En esta situación, los niños tendrán que esforzarse, con la ayuda del maestro atento, por argumentar con las condiciones de validez postuladas por Habermas⁹: construir bien su argumento de manera que sea comprensible para los otros; creer sinceramente en su argumento; reconocerse a sí mismo como alguien capaz de convencer a los otros, pero también concebir a los otros como capaces de convencerlo a él; y reconocer que nadie puede ser excluido de la discusión, de manera que lo único que se imponga sea la fuerza del mejor argumento.
- La construcción intersubjetiva de la lengua escrita —y en general de todo lo que sea susceptible de ser construido y de llegar a acuerdos en la escuela— contribuye poderosamente al logro de los objetivos educacionales, en general, al de los objetivos cognitivos, en particular, y a la formación ética y moral de niños, jóvenes y adultos. La ética discursiva de Habermas es **comunicativa y democrática**. La comunicación en condiciones de validez es en esencia **ética y moral**.¹⁰
- La lengua escrita, la discusión racional y la prefiguración de la acción se constituyen en fuentes del conocimiento: la primera, porque evita recomenzar la discusión siempre desde cero; la segunda, porque es discutiendo sobre la mejor forma de hacer o entender algo como se logra la comprensión de ese algo; la tercera, porque la racionalidad de la acción depende de sus finalidades y de la prefiguración de lo que hay que hacer para el logro de esas finalidades.¹¹
- En consecuencia con lo anterior, el uso del lenguaje y de la lengua escrita en funciones reales, es un factor decisivo para la calidad la educación y, por ende, en ello debe estar comprometida toda la escuela, no solamente el maestro de lenguaje. También hay que buscar el compromiso de los padres de familia y de la comunidad en general.
- Un proceso de construcción concebido dentro de estos principios desarrolla la **autono-**

⁸Ferreiro, E. Apuntes de la conferencia dictada en Bogotá, Marzo/93.

⁹Mockus, A. y otros. 1988. Cfr. Apéndice 1 de A. Mockus: «La Teoría de la acción comunicativa de Jürgen Habermas.»

¹⁰Hoyos, Guillermo. Apuntes del Seminario sobre valores desarrollado por el Ministerio de Educación Nacional. Bogotá, Junio/93.

Habermas, J. 1990.

¹¹Mockus, Antanas y otros. 1988.

mía intelectual y moral en el niño, quien puede superar la total heteronomía en que nace si no se le obstaculizan los caminos para hacerlo, con métodos conductistas y represivos.¹²

- El abordaje de la lectura y la escritura no tiene por qué entenderse como un proceso que se desarrolla durante un año y que condiciona la promoción del niño de preescolar o primer grado al grado siguiente. Todo lo contrario: ALED propone conceder al niño todo el tiempo que él necesite, dadas sus características individuales. Si se le hace repetir el primer grado porque «no sabe leer ni escribir», o se le promociona hacia los siguientes grados, pero actuando el maestro como si el niño ya supiera leer y escribir de la manera como el adulto —no el niño— concibe la lengua escrita, se le estará malogrando no sólo su proceso en lectura y escritura, sino también todo su desarrollo cognitivo y afectivo. De esta confusión depende, en buena medida, el problema de la mala calidad de la educación que tanto se combate, pero no precisamente con los medios más adecuados.
- El proceso de enseñanza y aprendizaje de la lengua escrita debe desarrollarse de acuerdo con **los principios epistemológicos que regulan en el niño la construcción de conocimiento sobre el objeto de conocimiento: lengua escrita**. ¿Cuales son esos principios? Veámoslos en el siguiente capítulo.

1. 2. Fundamentos epistemológicos (en particular)

- De acuerdo con las investigaciones de Emilia Ferreiro y Ana Teberosky¹³, desde el momento en que los objetos portadores de texto y la escritura caen en el campo de observación del niño, éste comienza a formularse hipótesis acerca de lo que esas marcas puedan ser, y a poner a prueba sus hipótesis, lo mismo que hace con todos los objetos del mundo con que entra en relación. Hacia los 4 años, ya piensa que la escritura no tiene valor en sí misma, sino que **es un objeto que sustituye a otro**, el cual es el que le da sentido. Pero, ¿cuál es ese otro objeto al cual sustituye la escritura?

Por esta misma época, el niño también concibe el dibujo como objeto sustituto, pero no lo confunde con la escritura. **Sabe que hay una diferencia entre dibujo y escritura, entre imagen y texto**. ¿Cuál es esa diferencia? Las conductas del niño demuestran que está buscando esa distinción entre dibujo y texto, **sin esperar encontrarla en la representación de una forma sonora por parte de la escritura**. Esa relación aún no se la ha planteado. Se trata de conductas como las siguientes:

- Frente a un dibujo acompañado de texto, le atribuye al texto el significado del dibujo pero sin confundirlos.
- Frente a la necesidad de escribir un texto, le atribuyen a la escritura características pro-

¹²Cfr. Kamii. (s. f.) Ministerio de Educación Nacional. 1990.

¹³Ferreiro, E. y Teberosky, A. 1988.

pías del objeto que va a sustituir con su escritura, fundamentalmente características relativas a aspectos cuantificables del objeto. Así, a un objeto grande le corresponde una escritura proporcional a su tamaño. Además, para garantizar el significado, escribe en proximidad del dibujo o insertan su escritura dentro de él. Sin embargo, su escritura tiene rasgos inequívocos de la escritura convencional e incluye grafías propias de ella, las cuales han sido aprendidas por el niño porque alguien se las ha enseñado —como ocurre frecuentemente con el nombre propio del niño—, o porque las ha grabado en su memoria a partir de algún texto que le ha interesado —como ocurre con etiquetas de productos, avisos publicitarios, nombres de personajes de tiras cómicas, dibujos animados, películas de aventuras, etc.—.

- Más adelante, el niño pasa a lo que Ferreiro y Teberosky llaman la **hipótesis del nombre**: la escritura representa sólo el nombre de los objetos. La conducta que demuestra esta hipótesis es que el niño, frente al dibujo de un perro, acompañado del texto «un perro», por ejemplo, el niño identifica el dibujo como «un perro», pero cuando pasa al texto, suprime el artículo y dice solamente «perro». Esta supresión del artículo la hace el niño sistemáticamente al pasar de la imagen al texto.

A partir de la hipótesis del nombre no se puede inferir que el niño ya esté relacionando la escritura con el lenguaje oral, pero sí que ha empezado a andar en esa dirección.

Por otra parte, el niño también está diferenciando entre «lo que está escrito» y «lo que puede leerse a partir de lo escrito», lo mismo que a partir de un dibujo, pueden agregarse otros componentes para su interpretación. De esta manera, según la explicación que dan Ferreiro y Teberosky, el niño demuestra que está concibiendo la escritura como una «**forma particular**» de representar el objeto, que ya no tiene relación con sus elementos figurales, sino con su nombre.

La hipótesis del nombre constituye un gran avance en el proceso de construcción de la lengua escrita, ya que, a partir de ella, el niño continúa haciendo descubrimientos tan importantes como la ordenación lineal de la escritura y su arbitrariedad, aunque no la arbitrariedad convencional de la escritura alfabética; pero se va acercando a ella.

- Establecida la diferencia entre dibujo y escritura, imagen y texto, el niño pasa a una fase cualitativamente superior en su proceso de construcción, lo que no significa que de inmediato abandone las hipótesis anteriores. Estas siguen coexistiendo de alguna manera con las nuevas. Se trata de lo que Ferreiro y Teberosky han llamado **hipótesis de cantidad y variedad de grafías**.

La **hipótesis de cantidad** consiste en la exigencia de alrededor de tres grafías mínimo para que un texto «pueda leerse». Si no es así, en situación de leer, el niño rechaza el texto porque «con pocas letras no se puede leer». En situación de escribir, produce secuencias de tres o más grafías. Aquí el niño se interesa por la cantidad mínima de grafías, ya se trate de letras, números, signos de puntuación o mezcla de ellos, sin diferenciarlos.

La **hipótesis de variedad** consiste en la exigencia de que las letras sean distintas para que un texto «pueda ser leído». Así que no le basta con que tenga un mínimo de tres grafías, sino que, además, tienen que ser distintas. Esto se manifiesta tanto al escribir como al leer. Así que palabras como «mamá», «oso», «nene», etc., tan recurrentes en las cartillas de lectura y escritura, según el niño, «no sirven para leer ni escribir» porque, aunque satisfacen la hipótesis de cantidad, no lo hacen con respecto a la de variedad.

La evolución en el proceso de construcción que lleva el niño continúa: comienza a utilizar la exigencia de cantidad mínima y variedad de grafías para expresar **diferencias de significado**. Es así como, alterando la cantidad sin bajar de la mínima e introduciendo un orden distinto en las grafías, pretende expresar significados distintos. Con esto comienza a establecer la relación entre lengua oral y lengua escrita de una manera global, sin preguntarse todavía por la estructura de esa relación, pero ya está encaminado hacia ella.

- Una vez consciente de que en la escritura hay partes diferenciables, el niño se enfrenta a un problema entre el todo y las partes: ¿qué tipo de **particiones** podrían hacerse en la emisión oral de la palabra, de manera que estas particiones pudieran corresponder a las **partes** que se observan en la palabra escrita? (Estas partes de la palabra escrita son más fácilmente observables en la llamada letra de imprenta, que es a la que con más frecuencia se enfrenta el niño.) La búsqueda de una respuesta a esta pregunta lo conduce a formular lo que Ferreiro y Teberosky llaman la **hipótesis silábica**, la cual comienza haciendo corresponder la duración de la emisión con la extensión de la palabra. Así, al leer oralmente una palabra, el niño comienza a pronunciar y simultáneamente a señalar las letras, de la primera a la última, de manera que coincida el fin de la emisión con la última letra. Esta conducta va progresando hasta llegar a una **correspondencia uno a uno entre golpe de voz (sílabas) y grafía**.
- Con esta hipótesis, el niño ha logrado un enorme avance en la comprensión de la estructura de la relación entre lengua oral y escritura: ha encontrado la conexión entre la **escritura y la pauta sonora**, pero ahora debe enfrentar dos problemas: un problema de «sobrantes», porque la mayoría de las palabras tienen más de tres grafías; y un problema de «faltantes», porque en los textos hay palabras que no satisfacen la hipótesis de cantidad (los artículos en singular, las preposiciones a, de, en, la conjunción y, por ejemplo). Además, ¿cómo poner en correspondencia las **particiones del texto** de una oración completa con las posibles **particiones de su emisión oral**?

Este problema se agrava en relación con algunos grupos de palabras. Por ejemplo, en «Juan rompió el vidrio», la representación conceptual del evento es inseparable de su agente (Juan) y de su paciente (el vidrio); ¿por qué, entonces, separarlos en la escritura? El niño ensaya diversas soluciones a estos problemas.

Sólomente después de haberlos superado, el niño estará en capacidad de preocuparse por el valor estable de las letras en la escritura convencional del adulto y la separación entre palabras. Para esto, las escrituras convencionales que encuentra en el medio y la intervención de maestros y, en general, de personas que saben leer y escribir, lo llevan a buscar **particiones menores en la sílaba**.

En esta búsqueda, el niño llega a la **escritura alfabética**, pero puede pasar todavía un tiempo en que siga manejando la hipótesis silábica, mezclada con la escritura alfabética, antes de decidirse definitivamente por esta última.

Entonces comienza a abordar otros problemas diferentes: ortografía, puntuación, uso de mayúsculas, separación de palabras a final de renglón, por una parte, y, por otra, la estructura y las características propias de los diversos tipos de texto.

Hasta aquí se ha hecho una descripción muy esquemática del camino que recorre el niño para llegar a la escritura alfabética. El proceso es, obviamente, más complejo, sobre todo, porque los niños no abandonan inmediatamente una hipótesis cuando han llegado a otra: las hipótesis siguen coexistiendo durante largos periodos de tiempo, así que el maestro no tiene por qué extrañarse de que un niño que ya ha llegado a la escritura alfabética, le ponga reparos a una determinada palabra, porque no cumple la hipótesis de cantidad, por ejemplo.¹⁴

- Piaget, en uno de sus últimos libros¹⁵, plantea la equilibración como un problema entre el todo y la parte, entre el sistema y la estructura. Siguiendo este pensamiento, ALED plantea que uno de los problemas que más ha dificultado el aprendizaje de la lectura y la escritura, ha consistido en que los métodos tradicionales han tomado como partes del sistema a cada una de las letras, lo mismo que en la enseñanza tradicional de las matemáticas, se ha tomado como partes a los números. Pero tanto letras como números no son partes sino elementos de un sistema que tiene una estructura. Así, cuando el niño aprende a contar de 1 a 9, y luego se le enseña el 10, no puede entender porque el 10 supone un cambio en la estructura del sistema: no es una parte sino un grupo de 10 partes. La estructura del sistema numérico consiste en grupos de 10, no en unidades sueltas.

Cuando, en el proceso de construcción de la lengua escrita, el niño llega a la hipótesis del nombre, supone una estructura en que las partes del sistema son los nombres de los objetos referidos, no cada una de las letras con su respectivo sonido. En consecuencia no puede entender qué le quiere decir el maestro cuando pretende enseñarle que la *a* suena «a» o, al revés, que el sonido «a» se escribe *a*. Esto, que podría llamarse una **incomunicación, un malentendido** entre maestro y alumno, persiste a lo largo de todas las hipótesis que el niño se plantea durante el proceso de construcción, y sólo puede resolverse —si es que se resuelve— cuando el niño llega a la escritura alfabética.

¹⁴Ejemplos de escrituras de niños que manejan cada una de las hipótesis descritas pueden encontrarse en:

- Ferreiro, E. y Teberosky, A. 1988.
- Rincón, G. 1987.
- Ministerio de Educación Nacional. 1993.

¹⁵Piaget, J. 1981.

- Finalmente, ALED propone que el maestro se preocupe por entender las hipótesis que está manejando el niño en cada momento, para que enmarque sus respuestas dentro de esas hipótesis y no las tome como errores que hay que corregir. Todo lo contrario: se trata de **errores constructivos** que, si se corrigen, malogran el proceso de construcción.

2. GUIA PARA EL MAESTRO

Una vez puesto en evidencia el conocimiento sobre la lengua escrita que el niño posee antes de la escolaridad, y el proceso que realiza para construirla, podría afirmarse que un método y una cartilla para el aprendizaje de la lectura y la escritura no tendrían razón de ser. Sin embargo, parece ser necesario proponer un método y una cartilla, ya que, al menos por el momento, la tradición pedagógica transmisionista pesa demasiado y, por ende, dificulta —sería mejor decir imposibilita— un cambio masivo y radical de los docentes en relación con su concepción del niño y su desarrollo, del aprendizaje y la enseñanza, del lenguaje, de la lengua oral y la lengua escrita, y de la forma como el niño construye la lengua escrita. Además, tampoco se ve cercano un cambio radical hacia una pedagogía comunicativa y democrática. Hasta ahora, la mayoría de los maestros colombianos —salvo en algunos casos exitosos pero aislados de investigadores y maestros investigadores—¹⁶ ha llegado a cuestionar los métodos de enseñanza, pero no ha avanzado hacia procesos de construcción, y mucho menos si ello implica comunicarse democráticamente con su alumno como interlocutor válido.

ALED pretende ser una solución provisional pero indispensable para el cambio. Provisional, porque sólo busca apoyar el tránsito de lo tradicional hacia lo nuevo, sin instituirse como lo nuevo, ya que conserva elementos de lo tradicional que ya podrían ser superados; indispensable, porque este tránsito no podrá darse masivamente, si no hay un puente a través del cual se pueda pasar.

Como todo puente, ALED participa de los dos extremos que une: lo nuevo y lo tradicional. Lo nuevo hace referencia a una propuesta de lectura y producción de texto antes de saber leer y escribir; y lo tradicional, hace referencia al aprendizaje del aspecto de la lengua escrita que tradicionalmente se ha tomado como el fundamental: el aprendizaje del código a través de una cartilla de lectura. Aunque el código puede y debe ser construido en la primera parte, para mayor seguridad de los maestros incrédulos se propone una segunda parte —la cartilla ALED— la cual, a su vez, propone lectura y producción de texto antes de saber leer y escribir, pero agrega el descubrimiento del alfabeto, casi letra por letra. Por esta razón, ALED, tal como se presenta en esta versión, se organiza en dos partes que se desarrollan paralelamente y que se apoyan la una en la otra, permitiendo su avance: **primera parte: lectura y producción de texto; segunda parte: lectura, producción de texto y construcción del código alfabético.** De las relaciones que el niño pueda establecer entre las dos partes, apoyado por las oportunas orientaciones del maestro, depende, en buena medida, el éxito del proceso. (Quede claro que los ordinales no implican ninguna secuencia temporal.)

¹⁶Por ejemplo, la experiencia de Gloria Rincón y su grupo en la Escuela República del Paraguay en Cali; la de Elizabeth Forero Guayabo en la Escuela Nueva Delhi en Bogotá.

2.1 PRIMERA PARTE: LECTURA Y PRODUCCION DE TEXTO

En la **primera parte**, ALED propone que **el maestro no suplante al niño** de pre-escolar y primer grado —ni de ninguno de los siguientes grados— en la satisfacción de sus necesidades de escritura y lectura, como lo ha venido haciendo tradicionalmente: siempre que el niño tiene una necesidad real de comunicación, construcción de conocimiento o producción/disfrute de un objeto estético, y esa necesidad se satisface mediante la utilización de la lengua escrita, el maestro suplanta al niño, escribiendo o leyendo por él. Sólo le permite «leer y escribir» en situaciones en que estas actividades no le satisfacen necesidades sentidas por él, como la copia, la plana, la fraseología, la lectura oral con fines de descifrado, etc. ALED pretende erradicar esta suplantación. A cambio de ella, propone que **sea el niño mismo quien satisfaga todas sus necesidades de utilización de la lengua escrita, y que lo haga con su manera particular de entender la escritura, de acuerdo con las hipótesis que sobre ella esté manejando en cada momento**. El papel del maestro consistirá en **participar como un miembro más del grupo que está construyendo intersubjetivamente**, no como la autoridad que sabe. Serán los niños mismos quienes, en la interacción grupal, proporcionen la información y los argumentos que causen **conflicto** en las hipótesis de los otros, de manera que tengan que buscar el **equilibrio** mediante su reformulación y puesta a prueba nuevamente. Los grupos **no son homogéneos**, sus miembros no están todos en el mismo nivel de construcción, afortunadamente. Esta heterogeneidad de los grupos —que tradicionalmente se ha tenido como un obstáculo— es precisamente el motor que impulsa la construcción intersubjetiva.

ALED propone que el niño lea y escriba con su manera particular de hacerlo, siempre que tenga necesidad de escribir o de leer, en **todas las clases de todas las áreas y en cualquier actividad intra y extracurricular, intra y extra clase**. Esta utilización de la lengua escrita en funciones reales del lenguaje, es, precisamente, lo que le permitirá actuar como sujeto cognoscente que construye su objeto de conocimiento: la lengua escrita. El paso hacia la forma convencional de la escritura lo dará el niño por propia necesidad, en el momento en que su propio proceso de construcción se lo exija.

De esta manera, ALED se escapa del reducido ámbito de la tradicional clase de lectura e «invasión» el ámbito total del currículo. No sólo a la clase de lectura, sino a toda el área curricular de lenguaje le corresponde realizar esta «invasión». La razón de tan ambiciosa pretensión es que, mientras el contenido de la clase de lenguaje sea el lenguaje, se estará haciendo metalenguaje, no cualificando la utilización del instrumento, que es lo que se quiere.

En cuanto a la **escritura** en particular, cuando en las clases de las otras áreas y en las actividades de la vida intra y extraescolar, sean los niños mismos quienes construyan, intersubjetivamente y con su manera particular de hacerlo, los textos correspondientes a los apuntes de clase, las razones (mensajes) a los padres, las cartas, las invitaciones, los carteles, las instrucciones para hacer algo, los proyectos y planes, en fin, las cosas que quieren o deben recordar o comunicar, estarán utilizando conscientemente la lengua escrita para cumplir las funciones para las cuales fue creada. Con esto, serán ellos mismos los productores del sentido, lo que redundará en beneficio tanto de la calidad en el manejo del lenguaje y de la lengua escrita como instrumento, como de la apropiación de los contenidos curriculares.

Esta propuesta no se reduce a preescolar y primer grado: abarca todos los grados y niveles del sistema educativo. En primaria, donde la modalidad más generalizada es la de maestro único, la «invasión» que propone ALED parecería no tener mayores dificultades. Pero en el resto del sistema, donde hay maestro por área y asignatura, donde la tradición ha impuesto una total desvinculación entre el lenguaje, por una parte, y, por otra, la comunicación, la construcción de conocimiento, la formación de valores éticos y morales, y la producción/disfrute de la literatura —como si eso fuera posible—, seguramente se encontrarán resistencias muy difíciles de vencer; además de que a ellas se agregarán dificultades de otro tipo, como el celo disciplinar o la siempre fácil desvirtuación de una idea, la cual, en este caso, correría el riesgo de reducirse a la corrección de la ortografía y de uno que otro aspecto formal.

¡Y en qué queda la ortografía! —exclamarán muchos maestros—. A ellos, ALED les propone atender la solicitud que les hacen Ferreiro y Teberosky cuando dicen: «...dejémoslo (al niño) escribir, aunque sea en un sistema diferente al alfabético; dejémoslo escribir, no para que invente su propio sistema idiosincrático, sino para que pueda descubrir que su sistema no es el nuestro, y para que encuentre razones válidas para sustituir sus propias hipótesis por las nuestras.»¹⁷

Antes de comenzar la parte correspondiente a la operacionalización del método, es importante advertir que **la narrativa juega un papel decisivo en la calidad del aprendizaje de la lectura y la escritura**. Por lo tanto, el maestro y todo el personal docente y administrativo de la escuela, así como alumnos de cursos superiores y personas de la comunidad especialmente invitadas para tal fin, deben leerles y contarles historias a los niños. Sería ideal que todos los días se contara con un lector o un narrador. En su defecto, lo hará el maestro.

Por otra parte, teniendo en cuenta la presencia y la fuerza de los medios de comunicación masiva, se considera que los dibujos animados de cine y televisión, las tiras cómicas y las películas infantiles, en general, ya han entrado a formar parte de la vida diaria de la mayoría de los niños y, por lo tanto, es legítimo y conveniente aprovechar este material en el aprendizaje. Claro que hay que tener criterio para escoger con acierto y desarrollar en los niños criterios de selección. Existen bellísimas películas y versiones en dibujos animados sobre clásicos infantiles como «La Cenicienta», «La bella durmiente», «Blanca Nieves y los siete enanitos», «El sastrecillo valiente», «El flautista de Hamelín», «Alicia en el país de las maravillas», «Pinocho», «Peter Pan», «El mago de Oz», «Canción de Navidad», «Tom Sawyer», «La cabaña del tío Tom», etc., y otras películas como «Fantasía», «La noche de las narices frías», «La dama y el vagabundo», etc.

No se trata aquí de promocionar el vicio de sentarse frente al televisor durante horas, para ver indiscriminadamente todo lo que transmitan. Se trata de no perder la oportunidad cuando pasan un clásico, y de integrar la experiencia a actividades de aprendizaje en la escuela.

¹⁷Ferreiro y Teberosky. 1988. p. 352

2.1.1. COMO SE OPERACIONALIZA LA PRODUCCION COLECTIVA DE TEXTO

Según Gloria Rincón, la producción de texto sólo debe comenzarse cuando los niños ya hayan llegado a la hipótesis del nombre. Es posible que la mayoría de los niños llegue a la escuela en esta situación. De no ser así, el maestro deberá apoyar el proceso mediante el cual, el niño, tratando de diferenciar entre dibujo y escritura, entre imagen y texto —entendiéndolos ambos como objetos sustitutos de otros objetos—, formula la hipótesis de que lo que está escrito son los nombres de los objetos.

La construcción colectiva de texto tiene que nacer de una **necesidad de escribir sentida por los niños**, en relación con el interés de no olvidar algo, de tomar apuntes de clase para consultar después en el momento oportuno, de comunicar algo a alguien ausente, o presente, pero se trata de muchas personas, para dejar constancia de algunos acuerdos surgidos en alguna discusión o debate, con el fin de no recomenzar la discusión otra vez desde el punto inicial, etc. La proponen los mismos niños o la induce el maestro por medio de preguntas como: ¿qué podemos hacer para que no se nos olvide lo que acabamos de aprender? o ¿qué hacemos para que el señor Alcalde sepa que necesitamos una mejor biblioteca en la escuela?, etc.

Ejemplos de textos que es necesario escribir para no olvidar, para recordar después, en el momento en que se necesite, pueden ser:

- conclusiones a las que se ha llegado durante un proceso de construcción (apuntes de clase);
- observaciones realizadas en un proceso experimental, por ejemplo, el crecimiento de una planta cuya semilla se ha sembrado y se propone observar los cambios que ocurren durante un tiempo determinado;
- acuerdos a que se ha llegado en discusiones o debates sobre:
 - . algún plan, por ejemplo, un paseo;
 - . un tema, por ejemplo, de la necesidad de la disciplina, el respeto por valores como la vida, la libertad, la solidaridad;
- fichas para el diccionario mural o el fichero;
- lista de cosas que hay que traer o se necesitan para una actividad;
- pasos para el desarrollo de un proyecto;
- razón o mensaje a los padres;
- fecha de algún evento o compromiso;
- nombres y direcciones de compañeros, siempre que sea necesario;
- etc.

Ejemplos de textos que hay que escribir para comunicar algo a otra u otras personas:

- carta (dirigida a autoridades, a niños de otros cursos o escuela, a revistas infantiles, a padres de familia, etc.);
- cartel (para invitar a alguna celebración, función de teatro, canto, danza, etc., concursos, colaboraciones etc.);
- aviso (para solicitar silencio, no tirar basura, cuidar el jardín, etc.);

- cartelera para exponer temas estudiados en todas las áreas;
- artículo para el periódico mural o en papel;
- otros textos, según las necesidades de los niños, del currículo, de la escuela y de la comunidad.

Todos estos textos deben ser de interés general; si no es así, no se justifica que la creación del texto sea colectiva.

La decisión acerca de la necesidad de escribir estos documentos, así como su contenido, debe ser tomada colectivamente.

Una vez identificada la **necesidad y la posibilidad de satisfacerla por medio de un texto**, también orientados por las preguntas del maestro, los niños podrán decidir qué **tipo de texto** corresponde a la necesidad, ya que dependiendo de ella, podrá tratarse de un apunte de clase, una carta, un aviso, un cartel, un proyecto, unas instrucciones, un registro de observaciones, una lista de nombres de personas u objetos, un artículo de periódico, una cartelera, una razón o mensaje a los padres, etc. Las características propias de cada uno de estos tipos de textos las irán aprendiendo los niños a medida que los construyen utilizando la lengua escrita en funciones reales.¹⁸

Ya decidido el tipo de texto que van a escribir, el maestro puede proceder con los siguientes pasos:

1. Estructura (palabras claves, revisión y ordenación de ideas).
2. Redacción.
3. Revisión.
4. Transcripción.

Antes de entrar en detalles acerca de cada uno de los pasos mencionados, es necesario aclarar tres cosas:

Primera: Escribir es un proceso que involucra, tanto el código alfabético y la ortografía, como la estructuración del tema y la selección de su forma de expresión, dentro de los diferentes tipos de discurso; incluso, la selección de una diagramación del texto. Todos estos complejos procesos y subprocesos implican una mayor complejidad cuando se trata de un niño que aún no ha construido el código alfabético y no se ha planteado problemas de ortografía.

Segunda: Una vez inventada esa maravillosa tecnología que es la escritura, la lengua escri-

¹⁸La estructura propia de cada uno de estos tipos de texto serán tratados en una próxima versión de ALED, más orientada hacia niños que ya manejan el código alfabético. La versión consultará, especialmente, las investigaciones de Josette Jolibert y su grupo de investigación de Ecoen. 1991 y 1992.

ta adquirió características propias, diferentes de la lengua oral. Desde Saussure¹⁹ sabemos que ninguna lengua escrita es transcripción fonética de la lengua oral. Por otra parte, sabemos que el niño también tiene competencias relacionadas con los aspectos formales de la lengua escrita. De esos aspectos, el más superficial es el registro. De manera que el maestro puede pedir a los niños que le dicten el texto y registrarlo él, con la seguridad de que quien está produciendo sentido —y lo está haciendo en lengua escrita aunque esté dictando oralmente— es el niño. Al dictar, el niño aprende que:

- lo que se dice se puede escribir,
- no todo lo que se dice se escribe,
- hay que organizar el texto.²⁰

Tercera: En la misma medida en que el maestro reconozca la validez de la escritura propia del niño, éste reconocerá que el maestro también tiene su manera de escribir. Que sea la aceptada socialmente, eso no le interesa ni hay por qué decírselo. Con esta razón se justifica que el maestro pueda registrar el texto del niño con su escritura convencional.

Para mayor facilidad, se va a hacer la explicación del proceso de construcción colectiva de texto a través de un ejemplo del área de Ciencias Naturales: los niños han realizado una experiencia que consistía en sembrar plantas de la misma especie y de la misma edad, en diferentes condiciones, para controlar cuatro variables:

- unas en tierra negra, expuestas al sol y al aire, y proporcionándoles agua periódicamente;
- otras en las mismas condiciones menos una: sin sol;
- otras en las mismas condiciones pero sin proporcionarles agua;
- otras en las mismas condiciones pero sin aire;
- otras en las mismas condiciones pero sembradas en arena, no en tierra negra.

Los niños han observado periódicamente el desarrollo de las plantas y anotado, con su manera propia de escribir, los cambios que han ido sufriendo. Una vez terminado el período de observaciones, y con base en las anotaciones de los niños, el maestro ha promovido un diálogo para llegar a conclusiones acerca de los cambios ocurridos en las plantas, de acuerdo con las condiciones a las que se les había sometido. Durante el diálogo, posiblemente hubo discusión a causa de desacuerdo entre los niños y, por lo tanto, tuvieron que sustentar sus hipótesis con argumentos bien contruidos y en los que, quien los esgrimía, creía sinceramente, además de que cada niño reconocía a los otros como susceptibles de dejarse convencer por él, pero también capaces de convencerlo, sin que ningún niño quedara excluido de la discusión. Así que lo único que tenía la fuerza

¹⁹De Saussure, Ferdinand. 1987.

²⁰Teberosky, Ana. Apuntes de la conferencia dictada en Medellín, Junio/91

necesaria para imponerse era el **mejor argumento**.²¹

Este proceso ha llevado a los niños a la conclusión, colectivamente construída, de que el suelo, el sol, el agua y el aire son factores que intervienen en la vida de las plantas. También han reconocido la importancia del conocimiento que acaban de construir y la necesidad de escribirlo, para poder volver a él en el momento en que lo necesiten —sin necesidad de empezar de nuevo la discusión, por una parte, y por otra, sin repetir el experimento con las plantas, es decir, desprendiéndose de la experiencia inmediata— y proseguir ampliando y decantando el conocimiento. **Este es el momento de proceder a la construcción colectiva del texto**. Para ello, el maestro les propone a los niños que ellos elaboren el texto y se lo dicten. El lo irá registrando en el tablero. Pero antes de dictar el texto, será necesario tener claro qué es lo que van a decir en el texto, es decir, hay que hacer una **estructura del texto**.

2.1.1.1. **ESTRUCTURACION DEL TEXTO** (palabras clave, revisión y ordenación de ideas)

Primero hay que prefigurar el texto, hacer una **estructura** de lo que se va a decir. Para ello el maestro les propone a los niños que digan primero las ideas más importantes de lo que quieren decir. El va a anotar en el tablero sólo las palabras más importantes de lo que digan, las **palabras clave**. Si los niños lo desean, también pueden escribirlas en su cuaderno, como cada uno crea que se escriben. Surgirán ideas referentes a la vida de las plantas, a su crecimiento y desarrollo, a su necesidad de agua, sol, aire, suelo, a su muerte o poco desarrollo si les falta alguno de estos factores, las cuales, para el caso, serían clave.

Pero es posible que también surjan ideas menos importantes como «mi matica se puso amarilla». Esta idea, aunque muy relacionada con el tema, ya quedó descartada en la discusión, cuando, al llegar a las conclusiones, se hizo una generalización que ya no estaba ligada a los resultados particulares de la experiencia de cada niño sino a la vida de las plantas en general. Sin embargo, no hay que rechazarla sino discutir en forma argumentativa la necesidad de que quede o no en la estructura.

²¹Cfr. Mockus, Antanas y otros. 1992.

Los niños podrán desarrollar habilidades para comunicarse y argumentar en condiciones de validez, si el maestro interviene, no como autoridad, sino como alguien que reconoce al niño como un interlocutor válido y, por lo tanto, desea sinceramente entenderlo, para lo cual le hace preguntas como: «¿por qué dices eso?», «¿qué te hace pensar que es como tú dices?», «pero Fulanito dice que... porque...», «¿qué pasaría si...?», «¿qué puedes hacer para demostrarnos lo que dices?», «léenos lo que escribiste cuando observaste ese cambio en la planta», «¿quién escribió algo distinto?», etc. Estas dos últimas preguntas —que obligan a remitirse al texto— son de suma importancia para la comprensión de la utilidad de la escritura.

La expresión «palabras clave» puede empezar a utilizarse desde las primeras clases, acompañada de explicaciones como «las más importantes», «las que no pueden faltar». Lo mismo, se pueden utilizar las palabras «estructura» y «estructurar el texto», refiriéndose a este paso de la su elaboración.

Después de elaborada la lista de palabras clave, a través de preguntas, el maestro lleva a los niños a verificar que no falte ni sobre nada. Se trata de una especie de **revisión** del trabajo realizado hasta ahora.

A continuación les propone **ordenar** las ideas expresadas por medio de las palabras clave, con preguntas como: «¿qué vamos a decir primero?», «¿por qué?», «¿después?», «¿por qué?», etc. La pregunta por el porqué es necesaria para que los niños vean la necesidad de un orden de ideas en el texto.

Hasta aquí llega el proceso de estructuración del texto. En resumen: palabras clave, revisión y ordenación. En este momento, los niños están preparados para abordar la redacción del texto.

2.1.1.2. REDACCION DEL TEXTO

Habiendo ya decidido lo que van a decir y en qué orden —la estructura del texto—, el maestro puede pedirles a los niños que le dicten el texto completo. El lo registra en el tablero y los niños que lo deseen, pueden hacerlo en su cuaderno, como ellos crean que se puede registrar el dictado. Para ello puede procederse así:

Siguiendo la estructura ya definida, el maestro pregunta por la **forma completa** de expresar la primera idea (la vida de las plantas, en nuestro ejemplo). La pregunta podría ser, por ejemplo, «¿qué vamos a decir sobre la vida de las plantas?». Aquí también tiene que haber discusión, puesto que los niños propondrán diferentes formas y habrá que argumentar para llegar a la que más les satisfaga.

Ya en posesión de una primera oración, se procede al **registro** en el tablero. Preguntas como «¿qué pongo primero», «¿qué me toca poner ahora?», sirven para que los niños vayan tomando conciencia de que el texto se escribe letra por letra, palabra por palabra, oración por oración.

Aquí, dado el diferente nivel de construcción de la lengua escrita en que están los niños, se producirán diferentes conflictos. Por ejemplo, los que están en la hipótesis del nombre y diferencian entre «lo que está escrito» y «lo que puede leerse a partir de lo escrito», no entenderán por qué el maestro escribe «tantas cosas»; los que relacionan la escritura con elementos figurales del objeto referido, no verán esa relación en la escritura del maestro; los que están en hipótesis silábica verán problemas de «faltantes» y «sobrantes»; los que están en hipótesis de cantidad encontrarán palabras que «no se pueden leer», si en el texto registrado por el maestro aparecen palabras de menos de tres letras; etc.

Como ya se dijo, esta heterogeneidad de niveles en que están los niños, lejos de ser una dificultad para el aprendizaje, se constituye en un elemento potenciador del mismo, si el

maestro entiende desde qué hipótesis le está respondiendo cada niño y, en vez de corregirlo, le permite argumentar su hipótesis entre pares (sus compañeros), no entre la autoridad que sabe (el maestro) y el que no sabe (el niño). Aquí unos niños actúan como informantes de los otros, de acuerdo con las hipótesis que estén manejando.

El texto quedará registrado en el tablero con la escritura convencional del adulto, ya que, quien lo registra es el maestro y a él también tienen que reconocerle los niños «su manera propia de escribir». Esto puede lograrse con frases como: «yo lo escribo así», «en los libros lo escriben así». «¿cómo lo escribes tú?»

En el registro del texto es conveniente introducir también elementos de diagramación del texto. No es lo mismo diagramar un texto de la siguiente manera, por ejemplo:

El cuerpo humano se compone de cabeza, tronco y extremidades.

Que diagramarlo así:

El cuerpo humano se compone de:

- cabeza
- tronco
- extremidades.

La segunda forma, obviamente, proporciona más elementos para facilitar la comprensión²².

En la producción de textos para carteles, avisos, etc. es particularmente importante la diagramación, tanto por el tamaño de la letra (son los niños mismos quienes deben deducir la necesidad de aumentar el tamaño), como la prefiguración de todo el cartel: si llevará dibujo, habrá que prever los espacios correspondientes, etc.

Es conveniente introducir los elementos de diagramación al mismo tiempo con el registro del texto.

La redacción y registro del texto continúa con las siguientes ideas clave, de acuerdo con la estructura prefigurada, lo que no significa que ésta sea una camisa de fuerza. Todo lo contrario: sobre la marcha del proceso, tanto ella como las oraciones con que se la ha expresado y registrado, son susceptibles de ser cambiadas, si así lo deciden y lo sustentan argumentativamente los autores del texto (los niños). Para ello habrá que borrar y volver a escribir tantas veces como sea necesario, tal como se hace en un procesador de palabras. Sólo por facilidad del discurso se ha presentado la descripción del proceso en forma secuencial.

²²De Castro de Angarita, Margarita. 1982.

2.1.1.3. ASOCIACIONES CON APRENDIZAJES APRENDIDOS EN DESARROLLO DE LA CARTILLA

Falta incluir en esta descripción un elemento fundamental: **el conocimiento construido por los niños con la ayuda de la otra parte de la propuesta ALED —la cartilla ALED—**. Para facilitar el discurso, esto se tratará en el aparte 2.1.4: ¿Cómo se apoya la producción de texto con los aprendizajes adquiridos en desarrollo de la cartilla ALED?

2.1.1.4. REVISION DEL TEXTO

Escribir es revisar —dice un autor cuyo nombre no recuerdo—. En efecto, es muy raro encontrar a una persona que, en el acto de escribir, no esté, al mismo tiempo, autocorrigiéndose. Además, una vez terminado su escrito, vuelve a leerlo y a corregirlo. Es porque en el acto de escribir está comprometida íntegramente la persona: oralmente, se pueden decir muchas cosas, pero por escrito, todo el mundo prefiere revisar lo que dijo y cómo lo dijo, antes de someterlo a la lectura de otro.

ALED es consecuente con esta actitud y este comportamiento de la mayoría de los escritores al proponer una revisión del texto registrado en el tablero. Si los niños mismos no la proponen, será necesaria la intervención del maestro para inducirlos a revisar su texto.

Para la revisión se procede a la lectura, por parte de los niños, del texto registrado. Siendo ellos los autores, no tendrán dificultades para leerlo, aunque sea el maestro quien lo haya registrado. Si no es así —debido a la diferencia de niveles de construcción en que están los niños—, siempre habrá alguno o algunos que logren hacerlo y que servirán de informantes a los otros. Además, la lectura les servirá —aunque indirectamente— para propiciar la memorización de la forma como registró el maestro.

La revisión debe enfocarse tanto a aspectos de contenido como de forma. En cuanto a la forma, no solo se limita a la mejor manera de decir algo, sino a aspectos de ortografía, cuando el grupo ya cuente con niños en niveles avanzados de construcción. También conviene resisar la diagramación.

Ya revisado el texto se procede a su transcripción.

2.1.1.5. TRANSCRIPCION DEL TEXTO

Se habla de **transcripción**, no de **copia**, porque son los niños quienes han elaborado el texto y —si se ha seguido el proceso participativo y democrático propuesto— los niños lo sienten como propio. (La palabra «transcripción» también tiene el sentido de «copia», pero a falta de otra palabra mejor, se prefiere usar ésta para asegurar que no se le va a dar toda esa negativa carga semántica que tiene la palabra «copia» en la escuela tradicional.)

El niño decide **libremente** si transcribe el texto tal como lo escribió el maestro en el tablero, como se escribe en los libros —hay que insistir—, o lo hace con su propia escritura, o acepta parte de uno y parte de otro. La transcripción del texto no tiene de ninguna manera la intención de obligar a los niños a adoptar la forma convencional de escritura. Quede claro que esta adopción la hará el niño cuando en su proceso de construcción de la lengua escrita llegue a la necesidad de la convención. Obviamente, si se trata de un mensaje dirigido a otra persona, como una carta a la directora o un aviso, la versión definitiva habrá que hacerla con la escritura convencional.

No siempre es necesario que todos los niños transcriban el texto. Esto depende del **lector a quien se dirige**: unos apuntes de clase, una razón a los padres, por ejemplo, tendrán que ser transcritos por todos los niños, porque todos los van a necesitar. Pero, un cartel, un aviso, un artículo para el periódico mural, una carta, etc. necesitan solamente una o pocas copias, en consecuencia no hay razón para que todos los niños los transcriban. No hay que olvidar que todo aquello que no cumpla una función real, sino solamente de ejercitación, hace más daño que bien.

Por otra parte, cuando el propósito del texto es comprometer a otras personas a hacer algo, por ejemplo, una carta dirigida a la directora de otra escuela para invitar a los niños a una función de títeres —mientras ningún niño del grupo haya llegado a la escritura alfabética— deberá ser transcrita por el maestro o por un niño invitado de otro curso superior, o por otro maestro. Lo importante es garantizar la respuesta del destinatario, lo cual no se lograría si está transcrita con la escritura no convencional de un niño que está empezando a construir la lengua escrita.

Para la transcripción, será necesario discutir argumentativamente tanto acerca de quién la hace como del tamaño y el tipo de papel que se necesite. Unos apuntes de clase van en el cuaderno, pero un cartel puede necesitar uno o medio pliego de papel o, mejor, de cartulina; una carta queda mejor en una hoja de block que de cuaderno, etc.

Las transcripciones en el cuaderno del área respectiva, conviene hacerlas a lápiz para que el niño se dé a sí mismo la oportunidad de borrar y corregirse.

La estructura del texto que los niños, por propio interés, hayan escrito o transcrito en el cuaderno, constituyen una huella del proceso realizado, lo cual puede darles, tanto al maestro como a los niños, evidencias acerca de su evolución.

2.1.1.6. EVALUACION DE LA TRANSCRIPCION

Conviene que los niños re-lean la transcripción que hicieron del texto. De acuerdo con la circunstancias y el tipo de texto de que se trate, el maestro puede motivarlos a que lo hagan individualmente, por grupos o por parejas. Nótese que no se trata de una evaluación para calificar o corregir.

2.1.2. OTRAS FORMAS MAS AVANZADAS DE PRODUCCION DE TEXTO

2.1.2.1. PRODUCCION COLECTIVA A PARTIR DE PRODUCCION INDIVIDUAL

Hasta aquí se ha hecho una descripción del proceso de producción de texto en que el maestro ha tenido una participación muy grande. Esto está bien para los primeros días y mientras «arranca» el proceso. Pero, a medida que éste empieza a marchar, hay que ir propiciando que sean los mismos niños quienes lo dinamicen. Para esto, hay que estar atentos a las iniciativas de ellos, para apoyarlas. Se espera que sean los niños quienes vean la necesidad de escribir algo y lo propongan; que sean ellos quienes orienten autónomamente la estructuración del texto; que propongan los siguientes pasos (redacción, revisión, asociación con otros aprendizajes, transcripción y evaluación).

En cuanto surja el primer voluntario para reemplazar al maestro en el registro en el tablero, hay que aceptar enseguida y, desde ese momento, siempre será necesario preguntar quién quiere hacer el registro, de manera que casi siempre lo haga un niño voluntario. Obviamente, el voluntario debe estar ya manejando escritura convencional.

El registro en el tablero realizado por un niño podrá necesitar de una mayor inversión de tiempo, puesto que suscitará mayor discusión, dada la heterogeneidad de niveles en que se encuentran los niños. No hay que angustiarse por eso: el maestro verdaderamente constructivista no está apegado al programa curricular ni a los plazos para desarrollarlo, porque sabe que manejar eficazmente ese instrumento maravilloso que es la lengua escrita, es mucho más provechoso para su alumno que cumplir con el programa del año. Además, en este proceso no sólo está involucrado el aprendizaje de la lectura y la escritura, y del tema del área curricular de que se trate, sino el desarrollo del lenguaje en su unidad indisoluble con el pensamiento.

Otra forma de propiciar el avance en el proceso de construcción es realizar la producción colectiva del texto a partir de la **producción individual**. Para esto, cada niño produce su propio texto, obviamente con su manera particular de hacerlo.

Luego, se procede a recoger las ideas de cada uno para estructurar el texto: cada niño lee su texto y el maestro o un niño voluntario va anotando en el tablero las palabras clave, sin repetir el registro cuando la palabra clave ya haya sido mencionada por otro niño, de manera que, cuando todos los niños hayan leído, se tenga en el tablero la totalidad de ideas, sin que ninguno se haya sentido excluido.

De aquí en adelante, la construcción continúa como ya se describió: revisión y ordenación de la estructura, redacción, revisión, asociación con otros aprendizajes, transcripción y evaluación. Pero hay ciertas diferencias. Por ejemplo, para la redacción de una idea clave en que varios niños coincidieron, se releen las diversas formas de redacción individual y se discute acerca de cuál conviene más, o si se complementa la redacción de un niño con la de otro u otros.

La producción colectiva a partir de la producción individual se potencia cuando se trata de un **proyecto**. En general, trabajar por proyectos es una metodología que da excelentes resultados en la formación intelectual, moral y afectiva del niño, lo mismo que en el desarrollo de su autonomía. Esto es aun más fuerte cuando son los niños mismos quienes formulan y escriben el proyecto.

Para formular colectivamente un proyecto, puede procederse aproximadamente de la siguiente manera: a partir de una necesidad sentida, por ejemplo, hacer o arreglar el jardín de la escuela, se les pide a los niños pensar sobre cuál sería la mejor forma de desarrollar un proyecto para ese propósito.

En un caso así, cada niño, guiado por el propósito del proyecto, prefigura las actividades necesarias para lograrlo y las escribe a su manera. Luego, cada uno lee su texto ante los demás y, en el tablero, el maestro o un niño voluntario, va registrando las que todos o la mayoría de los niños consignó como necesarias en sus textos individuales. Se debate acerca de la verdadera necesidad de esas actividades, se argumentan y contra-argumentan, se le da oportunidad a los niños que proponen actividades distintas para sustentar la necesidad de ellas, y se agregan al listado en caso de que se haya llegado a acuerdo.

Luego, también en forma argumentada, se ordenan las actividades cronológicamente o por prioridades, se determinan recursos, se asignan responsables, se fijan fechas. En fin, se arma compartidamente el proyecto. El texto definitivo, construido en el tablero, será copiado, según la necesidad, por cada niño en su cuaderno, o una sola vez, en un documento que manejarán todos durante el desarrollo del proyecto.

El documento cumplirá la función real de la lengua escrita de impedir que se olviden los acuerdos logrados y guiar la acciones prefiguradas, ya que, gracias a la permanencia de la palabra escrita, es posible recordar lo que la memoria ha borrado. Por lo tanto, es fundamental consultar permanentemente el documento durante la ejecución del proyecto.

Ejemplos de proyectos pueden ser:

- Escribir un libro de cuentos o una obra de teatro de títeres.
- Montar una función de títeres o de teatro infantil.
- Celebrar el día de la madre.
- Investigar qué pasa cuando...
- Conformar, por donación, una biblioteca de cuentos.
- Hacer un concurso de cuenteros o de copleros.
- Recuperar un cuento, leyenda, canción, fórmula de cocina o medicina, etc., pertenecientes al acervo cultural popular, que estén en peligro de ser olvidados.
- Formar un grupo musical.
- Hacer un concurso de cometas, empezando por su construcción.
- Etc.

2.1.2.2. PRODUCCION PERSONAL

La producción personal hace referencia a los textos que el niño escribe por propia necesidad de expresarse o de comunicarse con alguien. Estos textos son privados y deben respetarse. Todo lo que el maestro puede hacer es motivarlo para que escriba sus ideas, sus sentimientos, para que escriba cartas y mensajes a sus amigos y personas queridas, para que escriba cuentos y versos, etc., pero **no debe intervenir estos textos**, a no ser que el niño lo autorice. Mucho menos podrá evaluarlos.

2.1.3. EVALUACION

Lo que aquí se propone no es exactamente una evaluación, sino más bien una forma de utilización de lo que Jakobson llama función fática del lenguaje, la cual consiste en que los interlocutores están permanentemente asegurándose de que el otro lo esté entendiendo, para seguir el diálogo sobre la base de las informaciones compartidas hasta el momento.

La preocupación por ser entendido, que en los adultos se manifiesta con preguntas como ¿me entiendes?, ¿me he explicado claramente?, ¿alguna pregunta hasta aquí?, se manifiesta en los niños más con gestos y expresiones del rostro, pero también con preguntas como: ¿me oyó?

Para la evaluación permanente del proceso de construcción de texto y, en general, de todo proceso pedagógico —que siempre es comunicativo—, es de suma importancia que el maestro atienda a estas expresiones de los niños y que los oriente para que ellos también las tomen en cuenta cuando los otros las usan. Esto es particularmente importante para la comunicación en condiciones de validez que ALED propone. Desde este punto de vista, el niño resulta ser también un evaluador tanto de sus propios argumentos como de los argumentos de sus compañeros y del maestro.

En cuanto a la transcripción de textos, aunque es conveniente que el maestro vea la transcripción que hace el niño, para conocer su evolución, no debe exigir ni esperar encontrar en ella una copia fiel del texto registrado en el tablero, no sobra repetirlo. En consecuencia, la corrección debe restringirse a los casos en que el niño no sea consistente con sus propios avances. Por ejemplo, si sabe escribir su nombre y ha identificado alguna sílaba o letra de él (según las hipótesis que esté manejando) en alguna palabra del texto, pero no es consistente con esto en su transcripción, será necesario hacerlo caer en la cuenta, con mucha delicadeza, claro está. Lo importante es que el niño, esté en las hipótesis que esté, sepa qué fue lo que escribió y pueda leerlo. De todas maneras, estas inconsistencias se seguirán presentando, puesto que, según Ferreiro y Teberosky, las hipótesis que el niño va formulando en su proceso de construcción de la lengua escrita coexisten en el tiempo, es decir que, a pesar de haber llegado a una hipótesis más adelantada, sigue todavía, por un tiempo, aplicando las anteriores.

2.1.4. ¿CÓMO SE APOYA LA PRODUCCIÓN DE TEXTO CON LOS APRENDIZAJES ADQUIRIDOS EN DESARROLLO DE LA CARTILLA ALED?

Sólo por facilitar el discurso se ha incluido este paso aquí, pero hay que desarrollarlo durante todo el proceso de construcción de texto, tanto en la primera como en la segunda parte del Método ALED.

Como ya se dijo, las dos partes de ALED se desarrollan paralelamente, apoyándose la una en la otra, de manera que los aprendizajes adquiridos en desarrollo de las actividades de una parte se toman como conocimientos previos sobre los cuales se continúa la construcción de los nuevos.

En consecuencia, siempre que en un proceso de producción de texto aparezca una palabra que haya sido aprendida —o no aprendida, sino simplemente trabajada en la cartilla—, ALED propone **remitirse a la cartilla**. Lo más probable es que los mismos niños se den cuenta de que se trata de una palabra ya trabajada y la busquen en la cartilla. Si no es así, el maestro deberá propiciar este hecho con preguntas como: «¿se acuerdan de que esta palabra ya la habíamos visto?»

Este **volver a un texto** ya leído en la cartilla se constituye en un elemento potenciador del aprendizaje en situaciones en que los niños necesitan:

- escribir una palabra ya trabajada;
- utilizar una letra o una sílaba que hayan identificado como presente en una palabra ya trabajada;
- resolver un problema de ortografía (las dos últimas situaciones se presentarán muy a menudo cuando en el grupo ya haya niños que estén en hipótesis silábica o hayan llegado a la escritura alfabética).

Pero no solamente hay que volver a los textos de la cartilla: es de suma importancia para la calidad y agilización del proceso, **volver también a los textos producidos anteriormente por los niños** en desarrollo de actividades de la cartilla o en cualquier otra actividad. Lo mismo vale para cualquier otro texto «leído» por los niños en la cartilla o en otro portador de texto, por ejemplo:

- avisos de publicidad;
- avisos de solicitud, prohibición o información que se hayan puesto en la escuela, como «Silencio», «Favor no pisar el pasto», «Biblioteca»;
- carteles expuestos en la escuela y sus alrededores;
- tarjetas con los nombres de los niños y de la maestra, las cuales deben estar expuestas en alguna parte, por ejemplo, en el pupitre de cada uno o en la pared;
- cuentos y otros textos que el maestro les haya leído y luego les haya pedido hipótesis de lectura como, por ejemplo: «¿dónde crees que dice Caperucita?», «¿por qué crees que ahí dice Caperucita?»;
- etc.

Para decirlo brevemente, lo que hay que hacer es aprovechar toda situación en que un problema de escritura se resuelva consultando otra escritura anteriormente trabajada, con el fin de afianzar aprendizajes anteriores y posibilitar que éstos sirvan de base a los nuevos.

Como se ve, ALED propicia una relación recíproca entre los aprendizajes adquiridos en las dos partes que lo conforman.

2.2. SEGUNDA PARTE: LECTURA, PRODUCCION DE TEXTO Y CONSTRUCCION DEL CODIGO ALFABETICO. LA CARTILLA ALED

En la **segunda parte**, ALED propone apoyar el paso del niño hacia la escritura convencional, hacia la adquisición del código. Este paso se dará por **necesidad sentida del niño, no por presión del maestro**. Aquí se busca que el maestro motive al niño para observar la forma como se escribe en los libros y aprenda esa forma, **si lo desea**, sólomente si lo desea, o ha llegado a la conclusión de la necesidad de la convención para poderse comunicar con los demás a través de la lengua escrita. Si no se da ninguna de estas dos condiciones, ALED recomienda **no forzar al niño** a cambiar su forma particular de leer y escribir. Conviene, sin embargo, que se dé cuenta de que en los libros —y la cartilla es un libro— se utiliza una forma de escribir diferente a la suya. Para esto se ha diseñado la cartilla ALED, la cual comienza a desarrollarse paralelamente con la primera parte del método ALED, y, lo mismo que ella, después de que el niño haya llegado a la hipótesis del nombre, sin esperar el paso por las siguientes hipótesis.

Los primeros textos de la cartilla

En las cinco primeras páginas de la cartilla aparecen trozos de textos literarios. Se sugiere que el maestro les lea a los niños los textos completos, o los narre o cante o recite, según el caso. Después, les explica que en esa determinada página aparece un pedazo del texto, y les pide que deduzcan cuál es. Esto le será posible al niño a partir del dibujo. Finalmente, les pide identificar palabras clave en el texto, con preguntas como: «¿dónde dice...?», «¿por qué crees que dice...?», etc. Estas actividades —que deben ampliarse por fuera de la cartilla con otros libros de cuentos, revistas, tiras cómicas, secciones infantiles de los periódicos, etc.— buscan agilizar la formulación de la hipótesis del nombre, la cual constituye condición para comenzar el desarrollo de las fichas de la cartilla.

Escritura del nombre propio

La escritura del nombre propio es motivo de gran curiosidad e interés por parte de los niños. Por esta razón, antes de comenzar la primera unidad de la cartilla ALED, se encuentra una ficha especialmente diseñada para que, a partir de la presentación que hace el personaje de sí mismo («¡Hola! Yo me llamo Gustavo. ¿Cómo te llamas tú?»), leída por el maestro, cada niño responda por escrito. Muchos niños llegan a la escuela sabiendo escribir convencionalmente su nombre, debido a que es costumbre que algún adulto se lo enseñe. Si no es así, el maestro se encargará de hacerlo, de la manera tradicional. Simplemente, lo escribe y le informa al niño que, en los libros, su nombre se escribe así. Enseguida, le propone activida-

des para que memorice la escritura. También, para que lo pronuncie por sílabas, dando una palmada por cada uno. Conviene promover el aprendizaje de la escritura de los nombres de los compañeros.

Los textos base de la cartilla

En la cartilla ALED, la escritura alfabética convencional se le presenta al niño por medio de lo que se ha llamado **textos base**, los cuales reúnen una serie de características:

- La grafías (letras, signos de puntuación, números) se van utilizando en ellos progresivamente, de manera que sólo contengan una grafía nueva cada vez, y las demás grafías hayan sido trabajadas anteriormente.²³ (Naturalmente, al inicio de la cartilla, esto es imposible; pero bien pronto sí lo es.) Las grafías utilizadas en los textos van apareciendo en los siguientes, de manera que el niño las vaya reencontrando e interactuando con ellas, lo cual facilitará su memorización cuando llegue a la escritura alfabética y sienta la necesidad de la convención.
- Para cumplir con la primera característica, obviamente, el texto base es un texto *ad hoc*. Sin embargo, está muy lejos de ser ese texto absurdo típico de las cartillas de lectura tradicionales, en que lo único que importa es que aparezca la letra que se esté enseñando en ese momento, sin ninguna intención comunicativa, y que más parecen trabalenguas —que es precisamente el tipo de texto menos indicado—. Al construir los textos base de la cartilla ALED, el criterio ha sido doble: por una parte, la secuencia de grafías, pero, por otra, **construir un texto real, con una intención comunicativa real y sincera, un mensaje**, cosa que no ha sido fácil.

Se ha procurado que el texto base sea motivante para el niño. En consecuencia, desde el momento en que se ha podido porque se cuenta con las grafías suficiente (ficha 16), el personaje de la cartilla (Gustavo) interpela al lector, de manera que se sienta comprometido a dar una respuesta, lo que significa que se estaría realizando un proceso de comunicación por medio del texto, se estaría utilizando la lengua escrita en funciones reales de comunicación. Esto no significa que los textos anteriores a la ficha 16 no sean también reales, sino que en ellos la función de comunicación no se cumpliría sin el apoyo del dibujo.

Las interpelaciones van siendo cada vez más complejas y van comprometiendo al niño, no sólo a responder oralmente o por escrito, sino a actuar, a hacer cosas, hasta convertirse en verdaderas guías de trabajo, donde el niño demuestra su comprensión del texto al realizar la actividades que se le piden en la guía. Más de 30 de los textos base son

²³Esto parece contradecir los fundamentos teóricos y todo lo dicho hasta aquí. Es cierto. Pero, dadas las características de los textos base, que se ven a continuación, no hay contradicción y, en cambio, se pueden neutralizar los obstáculos que ponen muchos docentes frente al cambio.

guías de trabajo. Se han incluido no sólo con el propósito de enfrentar al niño a textos reales con los cuales pueda interactuar, sino también de prepararlo para entrar al mundo de la informática, donde lo fundamental es saber dar y recibir instrucciones escritas. Además, es común que los textos escolares, a partir del segundo grado, estén diseñados a manera de guías.

- Los textos base también incluyen pequeñas piezas literarias, lo mismo que versos y canciones que, por tradición, las familias les enseñan a los niños. Se espera que sea motivante para el niño encontrar escrito un texto que ya conocía oralmente.
- Se ha procurado que la letra nueva de cada texto esté contenida en el nombre de un objeto muy relacionado con el tema del texto. Sobre este nombre, que se ha llamado palabra tema, se centrarán las actividades de lectura y escritura propuestas, con el fin de ser consecuentes con la hipótesis del nombre que, como requisito mínimo, maneja el niño al comenzar a trabajar la cartilla. También se utilizan palabras tema que no significan objeto, pero sólo cuando su significado es muy evidente para el niño, como la conjunción «y», el verbo «jugar», el adjetivo «bonito», que designan relación, evento y cualidad, respectivamente.
- El texto base está construido con una estructura sintáctica simple y directa, evitando la transposición de elementos sintácticos —tan frecuentes en las cartillas de autores que, no sé por qué, se sienten obligados a rimar versos para enseñar a leer y escribir—. También se ha evitado el uso de elementos de relación con un antecedente en la oración anterior. No se han dividido palabras a final de renglón y, en lo posible, no se han partido sintagmas.
- El texto base va acompañado de un dibujo que permite apoyar la formulación de hipótesis acerca de su contenido, por parte del niño. Muchas veces, va dentro de un globo o burbuja, tal como se usa en las tiras cómicas, de manera que la actitud del personaje que lo dice, y el contexto total del dibujo en que aparece favorezcan la formulación de la hipótesis lectura.
- Se ha procurado utilizar el Español más generalizado no sólo en Colombia sino en toda Hispanoamérica, de manera que no presenten dificultad en ninguna parte donde se desarrolle el Método ALED ni se necesiten adaptaciones específicas para áreas rurales o urbanas. Los dibujos sí serían objeto de adaptación.

Sobra insistir en que las dos partes del método ALED se desarrollan integradamente, de manera que los aprendizajes adquiridos en una sirven para continuar el proceso de construcción en la otra.

2.2.1. DESARROLLO DE LA CARTILLA

2.2.1.1. HIPÓTESIS DE ESCRITURA

Se espera que el niño formule una hipótesis de escritura de la palabra tema del texto base. Para esto se parte de una **motivación** alrededor del objeto tema del texto base. Para mayor facilidad, se explica por medio de un ejemplo: para la letra **g** se escogió como objeto tema el gato de Gustavo, el personaje de la cartilla. Se recomienda, en este caso, si es posible, que los niños jueguen con un gato, lo describan, lo imiten maullando, ronroneando, cazando, etc. Luego, que dibujen y hablen sobre su propio gato u otro gato que conozcan, cómo se llama, qué le gusta hacer, comer, etc. (El dibujo es una actividad motivante a la que siempre hay que recurrir.)

Después, el maestro puede contarles o leerles un cuento o un poema sobre gatos. Si es leído, ayuda mucho que los niños identifiquen la palabra gato en el cuento o poema. «¿Dónde dice gato?,» «¿por qué crees que ahí dice gato?» y otras preguntas similares son de mucha ayuda en esta actividad. En el caso de poemas, si les interesa, pueden aprendérselo y recitarlo.

En este momento de la motivación, la narrativa es de vital importancia: siempre que dentro del acervo literario haya un poema, un cuento, una fábula, una canción, una ronda, unas coplas, etc. cuyo tema pueda relacionarse con el tema del texto base, es conveniente utilizarlo y explotarlo.

Una vez motivado el niño alrededor del gato, se dirige su atención hacia el dibujo que acompaña el texto base, el cual para el caso del ejemplo, es Gustavo jugando con su gato. Obviamente, también habrá que hablar acerca del gato de Gustavo.

«¡A que sí puedes escribir la palabra gato! Una frase como ésta puede servir para retar al niño a **formular la hipótesis de escritura**, a escribir la palabra, según, claro está, las hipótesis que esté manejando en ese momento. Para ello, se le concederá todo el tiempo que necesite.

Luego, se les propone que se muestren los trabajos entre sí y se propician los comentarios. Dada la heterogeneidad de niveles, habrá diversas escrituras que provocarán desacuerdos entre los niños. El maestro, si interviene en estos desacuerdos, no debe resolverlos.

No hay que asimilar este paso con el método de palabras normales, donde el aprendizaje parte de la palabra aislada. En el siguiente paso el niño aborda el texto completo para formular una hipótesis de lectura.

En los textos base donde lo nuevo es un signo de puntuación, no parece necesario hacer hipótesis de escritura. Basta con que los niños, sobre la base de la comprensión del texto y orientados por las preguntas del maestro, deduzcan la función que está cumpliendo el signo dentro del texto.

Cuando lo nuevo es un número, en la cartilla ALED se ha previsto localizarlos después de que el niño ya ha entrado en contacto con las letras que conforman la palabra que lo designa. Se espera que para entonces ya haya llegado a descubrir —como en efecto lo hace después de que ha construido la hipótesis de cantidad, según Ferreiro y Teberosky—²⁴ que «una grafía sola no constituye todavía escritura mientras que un número solo es ya la expresión de una cantidad.» No parece necesario formular hipótesis de escritura pero sí de lectura de los números.

En muchas guías de trabajo, la palabra tema del texto base es un nombre que se descubre por exclusión de otros conocidos. (Cfr. por ejemplo, la ficha 49). En estos casos no es necesario hacer la hipótesis de escritura ni la de lectura. El proceso para el descubrimiento está contenido en la guía.

2.2.1.2. HIPÓTESIS DE LECTURA

Se motiva al niño para que lea no solamente la palabra tema, sino todo el texto base. Un reto como: «¡A que sí puedes leer lo que dice aquí!», o algo parecido, puede servir.

El maestro debe conceder todo el tiempo que el niño necesite para establecer asociaciones y relaciones entre el contenido de la motivación, la hipótesis de escritura y el dibujo. También con el contexto en que se encuentra la palabra nueva, en el caso de niños que ya se van acercando a la escritura alfabética y pueden observar que letras utilizadas anteriormente reaparecen en los nuevos textos base. De lo que se trata aquí es de que pre-diga, anticipe, como todo buen lector, lo que dice en el texto.

Una vez formulada la hipótesis de lectura, también habrá que conceder tiempo para compararla y discutirla con los compañeros, y mantenerla o cambiarla, si el niño lo considera necesario. Una corrección o una ratificación prematura, por parte del maestro, podría malograr el proceso.

Es posible que los niños no lleguen a acuerdo acerca de lo que dice literalmente el texto, pero sí acerca de su contenido, dada la diferencia que ellos establecen entre «lo que está escrito» y «lo que puede leerse a partir de lo escrito».

Después de la discusión, el maestro hace su propia lectura, como miembro que es del grupo. Puede introducirla con una frase como: «Yo lo leo (el texto) así...»

Finalmente, se identifica la palabra nueva en el texto, con preguntas como: «¿dónde dice gato?», «¿por qué crees que ahí dice gato?», «¿los demás están de acuerdo?»

²⁴Cfr. Ferreiro, E. y Teberosky, A. 1988, p. 337

2.2.1.3. COMPARACION DE LA HIPOTESIS DE ESCRITURA CON LA ESCRITURA CONVENCIONAL

Aquí se propicia la comparación de la palabra que cada niño escribió para la hipótesis de escritura (gato en nuestro ejemplo), con la palabra escrita en el texto base. Preguntas como: «¿En qué se parecen?», «¿En qué no se parecen?» ayudan a guiar la comparación.

Luego, se ratifica la diferencia de escrituras con frases como: «así la escribes tú y así la escriben en los libros», «la mayoría de la gente la escribe así». Nótese que estas preguntas no buscan decirle al niño que su escritura está errada, sino que es diferente. Cuando esté próximo a deducir la necesidad de la convención, pueden agregarse preguntas como «¿qué pasaría si cada cual escribiera de una manera diferente?».

Con la permanente formulación de hipótesis de escritura y lectura, la comparación con las escrituras de otros sujetos enfrentados a la misma situación de aprendizaje y con la escritura convencional, y la discusión racional, argumentativa, se espera facilitar y, posiblemente, agilizar el proceso de superación de hipótesis hasta llegar a la escritura alfabética. Una vez aquí, el paso hacia la escritura convencional se dará fácilmente: el niño la sentirá como una necesidad. Entonces, es conveniente reforzarlo con preguntas como: «¿Por qué escribiste t aquí (en la palabra gato), para que el niño se vea obligado a reflexionar sobre el hecho de que escribió t porque es la letra que corresponde al sonido de t, presente tanto en la palabra gato como en la palabra anteriormente utilizada para trabajar ese sonido (carrito, en la cartilla ALED).²⁵

2.2.1.4. ESCRITURA CONVENCIONAL

Se motiva a los niños para que escriban la palabra nueva en el tablero y en el cuaderno, **tal como la escriben en los libros**. Pero ¡mucho cuidado!: **no se trata de obligarlo a suplantar sus hipótesis ni a aprender de memoria la forma convencional de la escritura**. Se trata de que en este caso, escriba la palabra convencionalmente. Para las demás actividades de escritura seguirá teniendo la libertad de escribir según sus hipótesis. Sólo si él lo decide autónomamente, porque los esquemas asimiladores que tiene a disposición se lo permiten, seguirá escribiendo la palabra convencionalmente.

Para la escritura en el tablero, puede dividirse éste en partes, de manera que varios niños puedan escribir al mismo tiempo. Las escrituras de todos, además de la del maestro, quien también escribirá, quedarán consignadas en el tablero, para proceder a su comparación.

²⁵En la cartilla ALED, los casos en que no se da correspondencia entre fonema y grafía, se distancian en el tiempo. Por ejemplo, la c combinada con a, o, u, aparece mucho antes de la c combinada con e, i, y éstas, bien distanciadas de la s, de manera que los niños puedan internalizar un primer caso, antes de abordar el segundo y el tercero.

La comparación se realiza entre la escritura del niño y la de la cartilla, entre las escrituras de los niños y entre las de éstos y la del maestro, mediante preguntas como: «¿está igual?», «¿qué le falta?». «¿qué le sobra?». En caso de corrección. será el mismo autor quien lo haga. De manera similar se procederá para comparar las escrituras en los cuadernos.

2.2.1.5. PRODUCCION DE TEXTO

Este paso se dará sólo si los niños se muestran interesados en escribir algún texto referente al tema del texto base u otro que haya surgido en el proceso. Si es posible que el maestro la motive con preguntas como: «¿les gustaría escribir algo sobre...?», pero no debe comprometerlos a hacerlo.

En caso de que lo hagan, y se decidan por una producción colectiva, se procederá conforme a las orientaciones sugeridas en la primera parte de ALED, aparte 2.1.1. Cómo se operacionaliza la producción colectiva de texto. En caso de que se trate de producción individual, se dejará a los niños en libertad de hacerlo según su criterio.

La construcción de texto se enriquece en la cartilla ALED con otras posibilidades como preguntas escritas para responder por escrito, invitaciones en las guías de trabajo para escribir sobre el tema de la guía y muchas clases de actividades y juegos que involucran la escritura. Estos textos deben escribirse de acuerdo con las hipótesis del niño, sin que el maestro los presione para hacerlo convencionalmente. Al desarrollar la guía de trabajo, el niño tiene oportunidad de seguir instrucciones escritas, lo que resulta interesante para él y lo compromete a realizar las instrucciones, lo que garantiza la comprensión de lectura y la utilización de la lengua escrita en una de sus funciones más usuales y necesarias actualmente.

Por su parte, el maestro también debe proponer actividades y juegos que involucren la escritura, y que permitan aplicar, integradamente, los aprendizajes logrados en la primera parte de ALED con los adquiridos en la segunda. Para esto, toda frase, toda palabra, toda sílaba, toda letra, número o signo de puntuación que hayan sido trabajados en la primera parte, **deben ser retomadas en la segunda**, para lo cual, hay que **volver al texto producido en la ocasión correspondiente**, tal como se propuso en el aparte 2.1.4. (Cfr. también siguiente aparte.)

Hasta aquí, se ha hecho una descripción de los pasos fundamentales propuestos en la cartilla ALED. En resumen, se trata de cinco pasos: hipótesis de escritura, hipótesis de lectura, comparación de la hipótesis de escritura con la escritura convencional, escritura convencional y producción de texto. Estos pasos se enriquecen con infinidad de actividades que el maestro encontrará sugeridas en las fichas de la cartilla.

2.2.1.6. ACTIVIDADES DE APOYO

Las actividades que aquí se proponen, se engloban dentro de este aparte, pero se desarrollan durante todo el proceso, tanto en la primera como en la segunda parte de ALED. Sólo por facilidad del discurso se han dejado aparte.

- La escritura convencional del nombre será de gran utilidad para el niño, tanto para firmar sus trabajos —con lo cual se cumple una función real de la lengua escrita—, como para otras actividades que se describen a continuación.

La escritura y la pronunciación en forma silabeada, acompañada de una palmada por cada sílaba, tanto del nombre como de otras palabras que el niño haya aprendido por propio interés o en desarrollo de actividades del método ALED, serán de gran utilidad en las dos partes del método, en situaciones en que deba registrar o leer una palabra que tiene una sílaba o una letra reconocidas por él como presentes en el nombre propio o en otra palabra anteriormente aprendida.

- Reconocer el sonido de una sílaba o de una letra de una palabra conocida en otras palabras. También debe reconocerse su ausencia en otras palabras.

- Descubrir palabras que comienzan o terminan igual a un modelo dado. En este caso, conviene hacer notar la igualdad ortográfica entre palabras de la misma raíz o con el mismo sufijo y relacionarlas por significado. Por ejemplo, zapato, zapatico, zapatería, etc., comienzan igual, se escriben igual al comienzo, y se relacionan por significado porque todas se refieren a zapato. Limoncito y leoncito terminan igual, se escriben igual al final y se relacionan por significado porque ambas se refieren a tamaño pequeño.

Esta actividad ayuda a grabar desde el comienzo la ortografía de palabras de la misma familia (por raíz), lo que permite deducir, por ejemplo, que si burro se escribe con b, pues burrito también. En cuanto a los sufijos, la actividad es particularmente importante para grabar la forma correcta de escribir los sufijos que presentan dificultad ortográfica, como -cito, -cillo, -illo, -aje, -izar, etc.

Si, por coincidencia de sonido, los niños dicen otra palabra que se escribe con otra consonante, el maestro hará la aclaración correspondiente, **sin comprometer al niño a aprenderse de memoria ninguna regla de ortografía**, pero sí, procurando que se familiarice con las consonantes que presentan dificultad ortográfica y, por lo tanto, es necesario asegurarse de cuál es la que corresponde en cada caso, antes de cometer el error de ortografía. Esto puede hacerlo el niño, al inicio, preguntando al maestro, como base para el posterior uso del diccionario. Por otra parte, no hay que olvidar lo que ya se ha dicho: volver al texto ya trabajado para resolver dudas de escritura con la escritura misma, es una actividad particularmente recomendada por Ana Teberosky.

En esta actividad hay que tener en cuenta que, según las hipótesis que el niño esté manejando, tendrá problemas de faltantes o de sobrantes, y, si aun no ha llegado a la relación pauta sonora-escritura, y está pensando con los criterios de cantidad y variedad, es posible

que no acepte regresar al texto para buscar una sílaba o una letra, sobre todo si todavía no ha visto la necesidad de la convención, pero en todos los casos, el aporte de información que dan los niños que han depasado las primeras hipótesis le presentarán un conflicto que le ayudará a superar sus hipótesis.

- Formar familias de palabras.
- Descubrir palabras que riman.
- Escribir en el cuaderno, todos los días, la fecha completa: nombre del día, número, preposición de, nombre del mes, preposición de, año. Ejemplo: Lunes 8 de Febrero de 2001. Al principio, el maestro escribe la fecha en el tablero, y pide a los niños que la copien, explicándoles, claro, de qué se trata. En este caso excepcional parece conveniente que los niños copien la fecha con escritura convencional, pero, si el maestro no lo considera oportuno, pueden dejar libres a los niños para que lo hagan según su propio criterio. Más adelante, se harán juegos con los nombres de los días y los meses: cuál es el más largo o el más corto, cuáles riman, cuál va primero o después. Se memorizan en orden. También se memorizan versos rimados que suele haber en el acervo cultural popular, por ejemplo:

*Treinta días tiene Noviembre
con Abril, Julio y Septiembre.
Los demás de treinta y uno,
Excepto Febrero mocho
que sólo tiene veintiocho.*

Esta actividad se utiliza no sólo para efectos de aprendizaje de la lectura y la escritura, sino para que el niño vaya tomando conciencia del tiempo.

- Responder por escrito a preguntas orales o escritas que le formule el maestro. Esto, **como juego, no como ejercicio tradicional**, para lo cual, puede plantearse la pregunta como un reto: «¡A que sí puedes escribir la respuesta a esta pregunta!» Lo mismo vale para la siguientes actividades.
- Completar oraciones. La oración a completar debe estar dentro de un contexto conocido. La palabra faltante debe tener valor lexical. Por ejemplo, sobre la base de un cuento trabajado, completar una oración como «Caperucita se encontró en el camino con el ... (lobo).
- Escribir el nombre de objetos reales o dibujados que el maestro u otro niño les muestra.
- Escribir el nombre de otras personas (maestro, compañeros, otros maestros y personal de la escuela en general, familiares, mascotas, etc.)
- Identificar y escribir el nombre de un objeto (en la cartilla casi siempre es un animal) desconocido, a partir del dibujo de tres objetos conocidos, cuyos nombres, o por lo menos las letras que los conforman, ya han sido trabajadas. El cuarto dibujo representa el objeto desconocido. La pregunta escrita incluye el nombre del objeto desconocido. Por ejemplo: ¿Cuál es el hipopótamo? En los dibujos aparecen un zancudo, una hormiga, un conejo y un

hipopótamo (ficha 46). Esta es una actividad propuesta por el Proyecto Inteligencia de Venezuela que busca proveer temprano al niño de una estrategia de pensamiento que le permita descubrir un dato por descarte de otros.

- Resolver adivinanzas cuya respuesta está conformada por letras ya trabajadas.
- Leer tiras cómicas, formulando hipótesis de lectura sobre lo que dicen los personajes.
- Imitar a un anunciador de radio, de televisión o de un espectáculo. La invención de la situación y la improvisación del discurso son de gran utilidad para el desarrollo de la expresión oral, lo que redundará en beneficio del aprendizaje de la lengua escrita.
- Inventar historias; continuarlas a partir de un comienzo dado; cambiar los personajes, la introducción, el nudo o el desenlace de una historia narrada o leída por otro.
- Leer, comprender y disfrutar textos literarios. Esta actividad aparece en la cartilla tanto en las cinco primeras páginas como en textos base, cuando ya ha sido posible presentarlos, gracias a que se cuenta con la suficiente cantidad de letras trabajadas. En ambos casos se procede como se indicó en la pág. 30.
- Elaborar fichas temáticas acerca de los aprendizajes adquiridos en las otras áreas.
- Reescribir cuentos leídos o contados por el profesor o por otro profesor de otro curso, o por el director de la escuela, o por algún miembro del personal administrativo, o por alumnos de cursos superiores o del mismo curso, o por padres de familia y, en general, personas de la comunidad. Se recomienda muy especialmente que todas estas personas sean invitadas a la clase con bastante frecuencia.
- Producir textos con miras a la preservación de la tradición oral (mitos, leyendas, cuentos, fábulas, recetas de cocina y de medicina popular, descripción de costumbres, etc.). Para esto, es muy útil para el aprendizaje y para la integración de la escuela con la comunidad, invitar a ancianos, cuenteros, copleros, etc. pertenecientes a la comunidad.²⁶ Los temas mencionados en las últimas tres actividades constituyen una rica fuente para alimentar la producción colectiva de texto en ambas partes del método ALED.
- Leer o formular hipótesis de lectura de noticias de periódico, por ejemplo, sobre un campeonato deportivo, las elecciones próximas, espectáculos, acontecimientos del momento, etc.

²⁶Cfr. MEN - PEN - Plan de Universalización de la Educación Básica Primaria. 1979...
En estas cartillas se incluyen muchas actividades de este tipo.

- Desarrollar juegos que involucren la escritura, como sopas de letras, crucigramas, instrucciones para fabricar juguetes u otros objetos, todo lo cual aparece en las secciones infantiles de los periódicos y en las revistas anexas a ellos los fines de semana.
- Jugar al teléfono y tomar la razón por escrito.
- Identificar la letra, el número o el signo de puntuación nuevos en el alfabeto mural, lo mismo que en los números y signos de puntuación expuestos en las paredes del aula. Lo mismo debe hacerse en el nombre propio y de otros compañeros y en textos impresos o expuestos como avisos y carteleras. Conviene realizar esta actividad después del paso de escritura convencional descrito en el aparte 2.2.1.4. No hay que esperar que, desde el principio, todos los niños puedan hacerlo. Para realizar la actividad el maestro puede proceder mediante un reto: «¡A que sí saben dónde está la letra tal en la pared!» (o en el nombre de fulanito, o en este aviso, o en este cuento, etc.).
- Memorización del orden alfabético. Sólo se hace después de que han trabajado todas las letras y han llegado a la escritura alfabética convencional.

No sobra recordar que todas estas actividades se harán durante el desarrollo de las dos partes de método, en el momento en que el maestro lo considere oportuno.

2.2.1.7. MATERIALES DE APOYO AL PROCESO DE CONSTRUCCION DE LA LENGUA ESCRITA

- Alfabeto mural en minúscula y mayúscula. Debe cambiarse de lugar cada cierto tiempo, para llamar la atención de los niños.
- Tarjetas con los números del 0 al 10, y otras con los signos de puntuación más utilizados. También deben cambiarse de lugar cada cierto tiempo.
- Rincón de lectura (además de la biblioteca de la escuela). El rincón contiene toda clase de portadores de texto, incluso envases de productos y avisos de publicidad.
- Letreros y avisos por toda la escuela, con información pertinente.
- Horario de clases.
- Tarjetas con los nombres de los niños, de la maestra, y de todo el personal docente y administrativo. Deben fijarse en el lugar adecuado, de manera que los niños sepan a quien corresponde cada nombre escrito.
- Un cuaderno de propiedad de todos los niños, para llevar cada día a una casa distinta, con el fin de que los familiares del niño respectivo escriban libremente en él sobre algún tema que les interese, o sobre un tema específico solicitado por los niños. Diariamente debe leerse y comentarse el escrito de cada familia. Gloria Rincón afirma que en la

escuela «República de Paraguay», donde ella realiza su investigación, los niños muestran gran interés por leer este cuaderno.

- Lista para el control de asistencia. Es deseable que sean los mismos niños quienes marquen su asistencia, no que el maestro les marque la inasistencia. Esto ayuda al desarrollar autonomía y responsabilidad, así como la utilización funcional de un portador de texto.

- Un cuaderno, también de propiedad de todos los niños, donde el maestro formula preguntas a los niños sobre temas no académicos, más bien en tono de broma, y cuya respuesta interesa a los demás. Por ejemplo, «¿Tienes novio?» Este cuaderno también es propuesto por Gloria Rincón.

Ambos cuadernos han sido propuestos y puestos a prueba por Gloria Rincón en la Escuela República del Paraguay de Cali, con resultados muy satisfactorios. Los niños muestran gran curiosidad por leer, y se divierten haciéndolo, al día siguiente.

En fin, la escritura debe estar presente en todos los lugares de la escuela.

☺☺☺

BIBLIOGRAFIA

- ARBOLEDA, Rubén. El conocimiento sobre la enseñanza del lenguaje. Bogotá: UPN-CIUP, 1989.
- _____ y otros. Sobre lecturas y escrituras. Bogotá: Dimensión educativa, 1992.
- BAENA, Luis Angel. «Lingüística y significación». En: Revista Lenguaje No. 6. Febrero de 1976.
- _____ . «Lingüística y significación». En: Revista Lenguaje, No. 17. Cali, Diciembre de 1989.
- _____ . «El lenguaje y la significación». En Revista Lenguaje, No. 17.
- _____ . «Funciones del lenguaje y enseñanza de la lengua», En Revista Lenguaje, No. 17.
- _____ . «Estructura, funcionamiento y función». En Revista Lenguaje, No. 17.
- BAENA, Luis Angel y BUSTAMANTE, Guillermo. «El área de lenguaje y el rendimiento escolar». En Revista: La palabra. No. 1, Tunja, UPTC, Noviembre de 1992. MEN. Saber. No.1. Bogotá, 1992.
- BORGES, Jorge Luis. «La supersticiosa ética del lector». En: Discusión (Obras Completas). Buenos Aires: Emecé, 1974.
- BRASLAVSKY, Berta de. La querrela de los métodos en la enseñanza de la lectura. Buenos Aires: Kapeluz, 1961.
- BUSTOS COBOS, Felix. La alternativa piagetiana sobre el aprendizaje. Estrategias didácticas para mejorar la práctica docente. Bogotá: Calderón y Gutiérrez Impresores, 1988.
- CERLALC. Los escolares y la lectura. El comportamiento lector de los niños en la escuela primaria en Colombia. Bogotá: Kapelusz, 1983.
- CINEP - CEPECS. Los maestros construimos futuro. Bogotá: 1990.
- CORREA, Miralba y OROZCO, Blanca Cecilia. «El lenguaje escrito y la construcción de la autonomía cognitiva y social del niño.» En: Memorias. V Seminario Nacional de Lectoescritura. Medellín, 1991.
- CHAFE, Wallace. Significado y estructura de la lengua. Barcelona: Planeta, 1978.
- DE SAUSSURE, Ferdinand. Curso de Lingüística general. Madrid: Alianza Editorial, 1987.
- DE CASTRO DE ANGARITA, Margarita. «El texto escolar. Propuesta sobre cómo debe ser.» Bogotá, 1982. Inédito.

FECODE-CEID. «Memorias. Congreso pedagógico nacional». En: Revista Educación y Cultura, separata especial. Bogotá, Octubre de 1987.

FECODE-CEID - FUNDALECTURA. Memorias. Encuentro nacional sobre experiencias alternativas en alfabetización inicial. 1991.

FERREIRO, Emilia. Proceso de alfabetización. La alfabetización en proceso. Buenos Aires: Centro editor de América Latina, 1988.

_____. «Procesos de adquisición de la lengua escrita dentro del contexto escolar». En: Revista Lectura y vida. No. 1. Buenos Aires: IRA, 1981.

_____ y GOMEZ Margarita (Comp.). Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura. México: Siglo XXI, 1988.

_____ y TEBEROSKY, Ana. Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño. México: Siglo XXI, 1988.

GOMEZ, Margarita. La adquisición del lenguaje. México: SEP., 1985.

HABERMAS, Jürguen. «Acerca del uso ético, pragmático y moral de la razón práctica.» En: Filosofía, 1. Venezuela: Universidad de Mérida, 1990.

HOYOS, G. Rol e influencia de los agentes externos en los procesos comunitarios. Universidad Nacional de Colombia, 1988. Mimeo.

ICBF - MEN - CERLALC. Proyecto para el desarrollo y el fomento de la lectura y escritura. Bogotá, 1992.

ICFES. Pruebas de logro cognoscitivo para 5o. grado de educación básica primaria. Informe de resultados. Bogotá, 1992.

INHENDER, B. GARCIA, R. y VONECHE, J. Jean Piaget - Epistemología genética y equilibración. Madrid: Editorial Fundamentos, 1981.

JOLIBERT, Jossette y otros. Formar niños lectores de textos. Chile: Hachette, 1991.

_____. Formar niños productores de textos. Chile: Hachette, 1991.

JURADO, Fabio. «La escritura: proceso semiótico reestructurador de la conciencia». En: Revista Forma y función No. 6, Bogotá: Universidad Nacional, Abril de 1992.

KAMII, C. La autonomía como finalidad de la educación: implicaciones de la teoría de Piaget. Universidad de Illinois, Círculo de Chicago. Mimeo. (s. f.)

KAUFMANN, Ana Ma. Alfabetización de niños: construcción e intercambio. Buenos Aires: Aique, 1989.

LABINOWICZ; Ed. Introducción a Piaget. Pensamiento. Aprendizaje. Enseñanza. México: Sistemas Técnicos de edición, S.A. de C.V., 1986.

LERNER, Delia. «Aprendizaje de la lengua escrita en el aula: problemas y perspectivas». Ponencia en el Cuarto Congreso Nacional de Lecto-escritura. Medellín, 1983.

MINISTERIO DE EDUCACION NACIONAL (MEN). Marcos generales de los programas curriculares. (Múltiples autores) Bogotá, 1984.

———. Programas curriculares. Español y Literatura. Grados 1o. a 9o. de Educación Básica. (Múltiples autores. Varias versiones.) Bogotá, 1977...

———. Fundamentos del currículo. Bogotá, 1985.

———. Fundamentos psicológicos del currículo. BURGOS, C., BUSTOS, F., de CASTRO de ANGARITA, M., DELGADILLO, M., GONZALEZ de HERRERA, M. Documento de trabajo. Bogotá, Sep. 1990. Inédito.

———. La enseñanza de la lengua escrita y de la lectura desde preescolar hasta tercer grado de Educación Básica Primaria. Orientaciones Teóricas y Prácticas. DE CASTRO DE ANGARITA, Margarita, PEREZ DE RODRÍGUEZ, Doris, RINCÓN BONILLA, Gloria, BUSTAMANTE ZAMUDIO, Guillermo. Bogotá: Punto Exe Editores, 1993. Serie Pedagogía y Currículo, No. 6.

MEN - DIE-CEP - UPN. La problemática de la evaluación escolar en Colombia. Contexto para la Promoción Automática. Bogotá, 1987.

MEN - UNESCO - OREALC. Seminario nacional de lecto-escritura como factor de éxito o fracaso escolar. Bogotá, 1988.

MEN - PEN - PLAN DE UNIVERSALIZACION DE LA EDUCACION BASICA PRIMARIA. Español y Literatura. Grados 2o. a 5o. de Educación Básica Primaria. DE CASTRO DE ANGARITA, Margarita y otros. (Cinco versiones nacionales y una especial para el Litoral Pacífico.) Bogotá, 1979-1996.

MOCKUS, Antanas. «La teoría de la acción comunicativa de Jürgen Habermas.» En: MOCKUS, A. y otros. «Las fronteras de la escuela». Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, 1988. Idem, Bogotá: Punto Exe Editores, 1994.

——— y otros. «Las fronteras de la escuela». Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, 1988. En prensa.

- _____ y otros. «Lenguaje, voluntad de saber y calidad de la educación». En: Revista Educación y cultura No. 12. Bogotá: FECODE, Junio de 1987.
- NOT, Louis. Las pedagogías del conocimiento. México: Fondo de Cultura Económica, 1987.
- OVIEDO, Tito N. «Enseñanza de la gramática del español». En: Revista: Lenguaje. No. 16. Cali: Univalle, Junio de 1987.
- _____. «La «perspectiva» en la gramática». En: Revista Lenguaje. No. 13. Cali, Univalle, Julio de 1982.
- _____. «La selección del texto-guía para la enseñanza- aprendizaje de idiomas». En Revista Lenguaje. No. 15. Cali: Univalle, Diciembre de 1985.
- O. E. A. - MINISTERIO DE EDUCACION NACIONAL. Desarrollo de procesos de pensamiento. PEREZ DE RODRIGUEZ, Doris (coordinadora). Serie Pedagogía y Currículo, 5. Bogotá (s. f.)
- PIAGET, Jean. El lenguaje y el pensamiento en el niño. Buenos Aires: Guadalupe, 1972.
- POLO FIGUEROA, Nicolás. Estructuras semántico-sintácticas en Español. Bogotá: Universidad Santo Tomás, 1981.
- RINCON, Gloria. «Las interacciones lecto-escritas con función comunicativa y el proceso de construcción de este objeto de conocimiento en un contexto escolar». Tesis de grado. Univalle, 1987.
- _____. «¿Transformar la enseñanza del lenguaje o transformar la enseñanza?» En: Memorias. V Seminario Nacional de Lectoescritura. Medellín, 1991.
- RODARI, Gianni. Gramática de la fantasía. Tunja: Imprimeix, 1982.
- SCHAFF, Adam. Lenguaje y conocimiento. México: Grijalbo, 1977.
- _____. Introducción a la semántica. México: Fondo de Cultura Económica, 1974.
- SMITH, Frank. La comprensión de la lectura. México: Trillas, 1975.
- TEBEROSKY, Ana. «Construcción de escrituras a través de la interacción grupal.» En: Ferreiro, Emilia y Gómez, Margarita (Comp.). Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura. México: Siglo XXI, 1988.
- _____. «Las condiciones que regulan la re-escritura de textos, la perspectiva del lector, del docente y del investigador.» En: Memorias. V Seminario Nacional de Lectoescritura. Medellín, 1991.

TOLCHINSKY, Liliانا. «Lo práctico, lo científico y lo literario: tres componentes de la noción de «alfabetismo.» En: Memorias. V Seminario Nacional de Lectoescritura. Medellín, 1991.

_____. «Los distintos componentes de la noción de «sujeto alfabetizado» y sus implicaciones en la tarea de alfabetización». En: Revista Psicología Educativa. Medellín, 1991.

VYTGOSKY, L. S. Pensamiento y lenguaje. Buenos Aires: Pléyade, 1973.

_____. El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Barcelona: Crítica, 1979.

ZULETA, Estanislao. «Sobre la lectura». En: «Sobre la idealización en la vida personal y colectiva» y otros ensayos. Bogotá: Procultura, 1985.



FUNDACIÓN VOLVAMOS A LA GENTE

*El principio en el cual se inspira nuestro nombre
es la creencia en la capacidad de la gente
para resolver sus propios problemas*