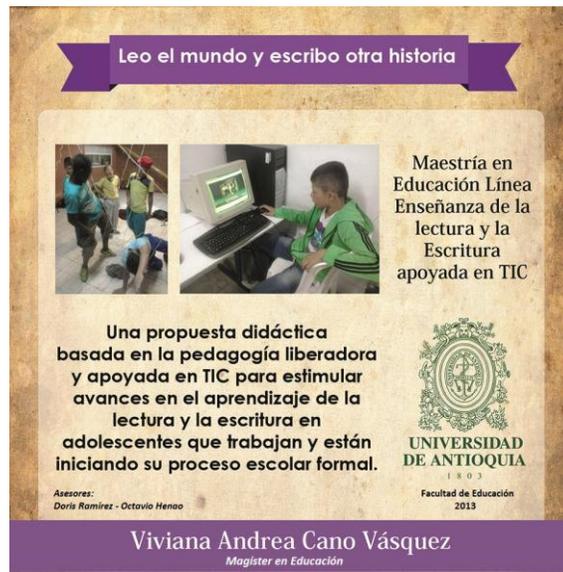


Leo el mundo y escribo otra historia:

Una propuesta didáctica basada en la pedagogía liberadora y apoyada en TIC para estimular avances en el aprendizaje de la lectura y la escritura en adolescentes que trabajan y están iniciando su proceso escolar formal.



VIVIANA ANDREA CANO VASQUEZ

Asesores:

Doris Adriana Ramírez

Octavio Henao

Universidad de Antioquia

Facultad de Educación

Maestría en Educación

Línea Enseñanza de la Lectura y la Escritura apoyada en TIC

Medellín

2013

CONTENIDO

1. DATOS GENERALES.....	5
2. PRESENTACIÓN.....	5
3. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	7
4. JUSTIFICACIÓN.....	14
5. PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN	17
6. OBJETIVOS	17
6.1 General	17
6.2 Específicos	17
7. MARCO TEÓRICO.....	18
7.1. Qué se entiende por Trabajo Infantil?.....	18
7.1.1 El trabajo infantil en la legislación colombiana	18
7.1.2 Causas del Trabajo Infantil.....	21
7.1.3 Consecuencias del Trabajo Infantil	22
7.2 Los procesos de lectura y escritura.....	24
7.2.1 La concepción Vigostkiana	27
7.2.2 Los aportes de Emilia Ferreiro	28
7.3 El concepto de alfabetización y sus nuevas configuraciones a partir de las TIC	31
7.3.1 Los procesos de lectura y escritura mediados por TIC.....	34
7.4 La educación liberadora de Paulo Freire	39
7.4.1 El concepto de alfabetización en Paulo Freire	40
7.4.2 La propuesta de alfabetización liberadora desde Freire. La ejecución práctica.	46
7.5 Alfabetización de adultos	48

8.	ESTADO DEL ARTE	52
8.1	Investigaciones que abordan la lectura y la escritura mediada por algunas TIC.....	52
8.2	Procesos de alfabetización de adultos	58
8.3	Experiencias de alfabetización desde la pedagogía liberadora.....	63
9.	DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN	68
9.1	Metodología	68
9.2	Muestra.....	69
9.3	Instrumentos y técnicas para la recolección de la información.....	70
10.	LA PROPUESTA DIDÁCTICA.....	74
11.	ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN.....	75
11.1	Tema 1. Hallazgos en el aprendizaje de la lectura y la escritura mediante la implementación de la propuesta didáctica	77
11.1.1	Síntesis de la caracterización de conocimientos en el aprendizaje de la lectura y la escritura mediante la implementación de la propuesta didáctica.	80
11.1.2	Selección de trabajos realizados por los y las estudiantes que soportan el análisis de los resultados.....	101
11.2	Tema 2. Percepciones y conceptualizaciones acerca de la lectura y la escritura antes y después de participar en la propuesta didáctica.....	106
11.2.1	Síntesis de preguntas y respuestas acerca de las conceptualizaciones de la lectura y la escritura.....	111
11.3	Tema 3. Avances en la formación de la conciencia social	116
11.4	Tema 4. Ventajas adicionales vinculadas al uso de las TIC.....	121
12.	CONCLUSIONES	124
12.1	Limitaciones	127

12.2 Proyecciones	127
13. ANEXOS	129
ANEXO 1	129
Guía de preguntas para la entrevista. Estrategia Grupo Focal.....	129
ANEXO 2	130
Guía para Caracterización de conocimientos previos acerca de la lectura y la escritura. Estrategia Taller.....	130
14. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	133

1. DATOS GENERALES

Título del proyecto: *Leo el mundo y escribo otra historia:* Una propuesta didáctica basada en la pedagogía liberadora y apoyada en TIC para estimular avances en el aprendizaje de la lectura y la escritura en adolescentes que trabajan y están iniciando su proceso escolar formal.

Nombre de la estudiante: Viviana Andrea Cano Vásquez.

Línea de maestría a la que se adscribe el/la candidato/a: Enseñanza de la lectura y la escritura apoyada en TIC.

Nombre de los asesores: Doris Adriana Ramírez – Octavio Henao

2. PRESENTACIÓN

Esta investigación parte de mi interés e inquietud como docente e investigadora, y pretende hacer un aporte desde la pedagogía liberadora y la incorporación de algunas TIC tales como procesadores de texto, programas para presentaciones, editores de audio y video, a la didáctica de la lectura y la escritura para la adolescencia trabajadora que a pesar de su edad, apenas inicia el proceso escolar formal. La formulación y el desarrollo de la investigación comprende un acercamiento conceptual y un trabajo de campo que se combinan en una propuesta didáctica que recoge los siguientes elementos centrales: las conceptualizaciones sobre lectura y escritura desde las cuales se orienta este trabajo, el concepto de adolescencia trabajadora, algunos aportes de la pedagogía liberadora, y las implicaciones didácticas del uso de algunas TIC para apoyar el desarrollo de propuestas didácticas orientadas a la alfabetización. La propuesta está dirigida a adolescentes con edades comprendidas entre los 11 y los 17 años de edad.

Este tema resulta relevante en la medida que busca aportar alternativas pedagógicas y liberadoras frente a una de las barreras para el aprendizaje, la permanencia e inclusión de la población vinculada al trabajo infantil para acceder y apropiarse del código formal lecto-

escrito. Los niños, las niñas y adolescentes que trabajan han visto vulnerados sus derechos, en particular el derecho a la educación (Henaó G.A, 2008) y en muchas ocasiones, que han podido acceder al sistema educativo, han desertado. Una de las causas de esta situación son sus dificultades para adquirir el código escrito, lo cual representa una importante oportunidad en sus vidas para participar en actividades vitales para su formación y para el desarrollo de sus potencialidades, el acceso a los derechos fundamentales y al ejercicio de la ciudadanía. Los referentes conceptuales en los cuales se basa este estudio se apoyan en las teorías y conceptos de autores como Freire (1997; 2002; 2006 y 2007) y su pedagogía de la liberación; Bolter (1998); Mayer (2008); y Henaó, O. (1991; 1992; 2006; 2006; 2007; 2008; 2009 y 2010), con sus aportes relativos a la reconfiguración de la alfabetización mediada por las TIC; Henaó, G. (2008) quien con sus aportes amplía la comprensión de las características educativas de la niñez y adolescencia trabajadora; Ferreiro (1979; 1996; 1998; 2000 y 2007), Teberosky (1979) y Vigotsky (1979) por su parte, nutren la investigación con sus concepciones del proceso de adquisición de la lectura y la lengua escrita.

Se retoman entonces en esta investigación aspectos como el proceso de lectura y escritura mediado por TIC, la educación liberadora, el trabajo infantil y algunas de sus consecuencias como el ingreso tardío al sistema educativo.

Espero que esta investigación se constituya en un aporte significativo en la construcción de las propuestas pedagógicas orientadas a esta población, y genere a su vez, nuevas perspectivas para abordar el tema de la educación liberadora mediada por las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) para la niñez y la adolescencia trabajadora.

3. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

El fenómeno del trabajo infantil es una problemática que refleja no sólo las condiciones de inequidad y desigualdad social y económica que vive la sociedad moderna, sino la vulneración de derechos, consecuencia y efecto, en la que se ven directamente implicados los niños y las niñas que trabajan. Para el caso de esta investigación, se plantea la relación entre el trabajo infantil y las consecuencias que éste genera en el acceso y permanencia en el sistema educativo y, de manera particular, en el aprendizaje de la lectura y la escritura.

La niñez y adolescencia que a diario sale a trabajar como forma principal de sobrevivencia, debe asumir dos responsabilidades –trabajar y estudiar-, lo que les demanda mayor tiempo y esfuerzo, por ello sus jornadas diarias son muy extensas y como consecuencia se agotan y se cansan más, lo que les genera dificultades para atender y concentrarse en una actividad. Sumado a ello, la calidad y cantidad de su sueño no es suficiente, lo cual afecta indiscutiblemente su rendimiento académico, la salud y el crecimiento.

El trabajo infantil en cifras

Los datos más recientes de la OIT indican que a nivel mundial existen 165 millones de niños trabajadores, de 5 a 14 años de edad. De esta cifra, 74 millones están expuestos a trabajos peligrosos [...] Los datos internacionales más recientes sobre la escolarización muestran que 72 millones de niños en edad de educación primaria no están escolarizados; el número de niñas es aún inferior al de niños [...] Sin embargo, muchos niños escolarizados no asisten a la escuela regularmente, y a menudo empiezan a trabajar a una edad temprana. La falta de acceso a la educación es aún más pronunciada entre los niños en edad post-primaria. En muchos países la educación disponible para los niños por encima de los 12 años es muy limitada, por consiguiente, estos niños son particularmente vulnerables y pueden integrar el mercado de trabajo precozmente. (OIT Colombia, 2008, p.1)

En Colombia, el DANE informa que para el 2009 la tasa de trabajo infantil es de 9.2%, lo que representa un aumento en 2.3 puntos porcentuales con respecto al 2007, año

en el que la tasa fue de 6.9%. Esto representa 1.050.147 personas entre 5 y 17 años de edad que trabajaban, además de los 799.916 niños y niñas que se dedicaban a oficios del hogar por más de 15 horas a la semana, para un total de 1'850.063. (ENS, 2011, p. 75)

Las últimas cifras reportadas por el DANE indican que en Medellín y el Área Metropolitana el trabajo infantil en el 2007 fue de 28.651 niños y niñas trabajadores, correspondiente al 4.1% de la población entre 5 y 17 años, sumados a los 31.372 niños y niñas que trabajaban en oficios del hogar por más de 15 horas a la semana, tendríamos así 60.023 niños y niñas trabajadores a nivel local. La principal rama de actividad en la que se encuentran los niños y niñas es el comercio, uno de los sectores económicos más representativos de la ciudad. Por otro lado, el 10% de los niños y niñas de Medellín y el Área Metropolitana, 70 mil de ellos, no asisten a la escuela, al igual que el 40% de los niños que laboran (12.228). (ENS, 2009, p. 5).

Según fuentes de la ENS (2011), en el año 2009, la cifra de trabajo infantil en la ciudad de Medellín pasa de 4.1% al 6.3%, lo que deja en evidencia la agudización de la pobreza en la ciudad y las precarias condiciones de vida de algunas familias en las cuales los niños y las niñas deben vincularse a actividades laborales para aportar a su sostenimiento y a la economía familiar.

Implicaciones del trabajo infantil en los procesos educativos

Desde esta investigación se plantea que el trabajo infantil, como forma de vida en calle, genera consecuencias que afectan el desarrollo integral de los niños, las niñas y adolescentes. No obstante, se enfatiza en el análisis del problema respecto a los procesos referidos a la educación y el aprendizaje de la lectura y la escritura. Generalmente termina sacrificándose la educación y el aprendizaje en favor de una contribución a las precarias economías familiares. “Una de las repercusiones del trabajo infantil y juvenil más ampliamente aceptadas, es que dicho fenómeno va en contravía de la asistencia escolar” (Pedraza y Ribero, 2006, p. 7). Sumado a ello, suelen observarse dificultades para centrar la atención, lo que causa que el logro de los objetivos de aprendizaje sea, por lo general muy bajo, y hace que los niveles de repetición y de deserción sean más frecuentes, así como la

inserción al sistema educativo a una edad más elevada. De acuerdo a la OIT (2004) “cuando los niños trabajan a tiempo completo, las tasas de deserción y repetición escolar tienden a aumentar” (p.116)

Estas mismas situaciones son planteadas y ratificadas por la OIT (2010) en la Conferencia Internacional del Trabajo en su 99ª reunión:

Cuanto más horas trabajen los niños, menos posibilidades tienen de acudir a la escuela. Los datos de las encuestas nacionales del SIMPOC* han constituido un valioso recurso para demostrar el impacto del trabajo infantil en la educación: asistencia a la escuela, repetición de curso, abandono escolar, nivel de alfabetización. (OIT, 2010, p 29)

Cervini (2005) investigó la relación entre el trabajo infantil urbano y el logro en matemáticas encontrando que:

Los resultados han apoyado la hipótesis más razonable: a mayor trabajo infantil –tiempo y lugar- más bajo rendimiento en matemáticas... La mayor diferencia de logro de aprendizaje se detecta al comparar a los niños que simplemente no trabajan con aquellos que si lo hacen, aún cuando sean pocas horas y en casa. De todas maneras, los alumnos que declaran trabajar fuera de casa durante cuatro o más horas diarias exhiben el logro escolar más bajo. (p. 471)

Muchas de las propuestas pedagógicas que ofrece la comunidad académica no son suficientes para atender los requerimientos y las características cognitivas que demanda el trabajo educativo con niñez y adolescencia trabajadora; algunos los planes de estudio parecen estar poco adaptados a su contexto, no son atractivos para las necesidades actuales y no guardan estrecha consonancia con las expectativas de los niños, y adolescentes a los que están dirigidos y por tanto, el aprendizaje es más lento, generando en muchas ocasiones, retrasos en su escolaridad. Esta hipótesis también es planteada por Anker y Melkas (1996) en una publicación de la OIT (2004) donde se afirma que:

Los sistemas escolares formales no están generalmente diseñados para responder a las diversas necesidades de los niños de mayor edad que ingresan tarde a la escuela, cuya escolaridad se ve interrumpida o que tienen que repetir un grado, a menudo a causa del trabajo. Los planes de

* Programa de Información, Estadística y Seguimiento en Materia de Trabajo Infantil (SIMPOC). Lanzado en enero de 1998, con el fin de fortalecer el desarrollo de metodología específicas que permitan medir el trabajo infantil.

estudio escolares están estructurados en términos de edad y niveles de grados, y la flexibilidad rara vez ha sido característica de los sistemas de educación pública de masas. (p. 118)

De acuerdo a la experiencia como docente y facilitadora de procesos educativos con niñez trabajadora, ha sido posible observar que las diferencias más significativas en los procesos escolares se evidencian en los y las adolescentes que inician su tránsito por el sistema educativo a edades tardías, es decir, que quienes han tenido algún tipo de acercamiento a la escuela o han podido cursar algunos grados escolares demuestran más habilidades académicas y mejores logros en sus desempeños, que aquellos que lo hacen en extraedad. La participación en las actividades laborales genera consecuencias en los procesos educativos de este grupo poblacional, ellos asisten a la escuela pero, sin duda el mayor cansancio con que lo hacen y el menor tiempo del que disponen para realizar las tareas escolares en casa reducen sus probabilidades de aprendizaje escolar. Es común verles retrasados en sus estudios, somnolientos, cansados, con dificultades para asimilar los conocimientos y desertando del sistema escolar. Esta realidad complejiza los ritmos individuales, los procesos de evaluación y obstaculiza una respuesta adecuada y pertinente a las necesidades de esta población.

Herrera y otros (2010) plantean que:

En el marco de una pedagogía de atención a poblaciones vulnerables, entre los aspectos centrales que se deben considerar están la heterogeneidad en edades, los niveles de desarrollo académico, los sitios de procedencia y las experiencias de vida... Algunos han cursado los primeros años de escuela, pocos han terminado la educación primaria y un alto número no ha accedido al código escrito. (p. 66)

En tal sentido en esta investigación se plantea como referente fundamental el tema de las características educativas de la niñez y la juventud trabajadora, pues esta condición los ubica en una situación distinta a la de quienes no han tenido la necesidad de trabajar para suplir sus necesidades básicas. Esto trae como consecuencia, una diversidad de aspectos tales como escasas oportunidades escolares, poca posibilidad de acceso al sistema educativo regular, interrupciones en su permanencia escolar, trabajo en la calle,

desescolarización, y continuas expulsiones; lo cual genera a su vez dificultades para trabajar en equipo, regular el aprendizaje y mantener la atención y concentración hasta por períodos cortos de tiempo.

Otro proceso cognitivo que es de vital importancia en el aprendizaje y que se ve bastante afectado en la niñez trabajadora, es la atención. Los niños y las niñas manifiestan con regularidad comportamientos tales como inquietud, desplazamiento continuo en el espacio de aprendizaje, hablar demasiado con sus compañeros y compañeras y la mayoría de las veces de temas no relacionados con los tratados en los encuentros pedagógicos, distraerse con objetos, responder abruptamente antes de terminar las preguntas, interrumpir a los y las demás, entre otros. Estos comportamientos dificultan otros procesos cognitivos como la memoria y la asimilación, dando como resultado unos bajos niveles de aprendizaje. (Henaó et al 2008, p 51)

La experiencia con niñez y juventud trabajadora permite afirmar que, de manera particular, los efectos del trabajo infantil se observan en limitaciones que presentan los niños y las niñas en los procesos de comprensión y asociación de ideas, problemas para acceder al código convencional de lectura y escritura, para representar su realidad mediante textos y ser capaces de dotar de significado sus vivencias. Los niños y las niñas que trabajan manifiestan deseo de aprender a leer y a escribir pero a su vez, las dificultades que ello conlleva debido a las consecuencias del trabajo infantil, hace que éste aprendizaje sea considerado muy complejo, por lo que es rechazado y reemplazado por el uso del lenguaje verbal o pictórico para expresar sus ideas. Por su parte, quienes acceden al código convencional, realizan escritos muy cortos donde predominan los errores ortográficos, textos ilegibles y una baja capacidad para establecer relaciones, hacer análisis y comprender lo que leen. Adicionalmente, es común que los niños y las niñas presenten dificultades con el manejo y ubicación en el espacio, lateralidad y direccionalidad.

Herrera y otros (2010) hacen una descripción de rasgos educativos generales de la población en condiciones de vulnerabilidad que se sintetizan en:

1. Pensamiento concreto y racionamiento intuitivo e empírico.
2. Motivación pragmática con actitud y disposición variables.
3. Amplio desarrollo de la motricidad gruesa.
4. Baja seguridad y confianza en sus capacidades.

5. Relaciones interpersonales en las cuales predomina el trato brusco y las agresiones.
6. Bajas expectativas de logro.
7. Niveles bajos y cortos en la atención y disposición.

En cuanto a los procesos referidos al desarrollo lingüístico, las autoras afirman que:

Está limitado por códigos restringidos propios de la vida en calle. Predominio de pocas oraciones para explicar algo, y escaso desarrollo de la argumentación y el análisis. Su comunicación se acompaña de un amplio repertorio de elementos no verbales como gestos, señales, ademanes, posiciones del cuerpo que en muchas situaciones reemplazan el código verbal. En relación con la escritura, los que han accedido al código escrito manifiestan limitaciones en su expresión y construcción textual, así como en la capacidad de ampliar las ideas y desarrollarlas. Sus escritos son supremamente cortos y preferiblemente acompañados de dibujos. En su mayoría muestran poca motivación y gusto por la escritura. (Herrera y otros, 2010, p. 67)

Esta descripción pone de manifiesto las dificultades que la niñez trabajadora tiene en el aprendizaje y la apropiación de habilidades comunicativas, lo que incide en el desempeño escolar y en las posibilidades para acceder posteriormente a un empleo digno, por ello, la necesidad de propuestas que permitan fortalecer los aspectos en los cuales poseen mayores dificultades.

Heady citado por la OIT (2004) llevó a cabo una investigación en Ghana (2000) que estudió los efectos del trabajo infantil en el aprendizaje. Heady revela que los resultados de los niños en matemáticas y lenguaje eran bajos, observándose falencias en la capacidad para componer textos de manera escrita, expresar opiniones, transmitir mensajes claros y coherentes, sintetizar ideas, acceder al código de escritura y lectura convencional, y comunicarse con las demás personas. Si bien la niñez trabajadora está obligada a repetir pregones para vender sus productos, este tipo de uso de la memoria y del lenguaje, no favorece la capacidad de análisis y la reflexión crítica en la medida en que no exige comprensión.

Toda esta problemática está ubicada dentro de un marco aún más complejo referido al analfabetismo de personas jóvenes y adultas y cómo ello se convierte en la muestra más indiscutible de la vulneración del derecho a la educación. Rivero (2009) hace referencia a la situación del analfabetismo en cifras, planteando que “el 10% de los adultos en América Latina no sabe leer ni escribir... estos números implican que 34,8 millones de personas de 15 o más años se autodefinen como analfabetos, de los cuales 3,2 millones tienen entre 15 y 24 años.” (p. 29). Jabonero (2009) afirma que el analfabetismo está en estrecha relación con la capacidad que tienen los sujetos de exigir sus derechos fundamentales y ejercer el derecho a la ciudadanía. El autor plantea que “el analfabetismo constituye una limitación grave para formar parte activa de una comunidad política y social, para poder contar con los requisitos y garantías de ciudadanía y para poder opinar e influir en las decisiones que importan en la propia vida del analfabeto. (p. 21)

La problemática expuesta pone de manifiesto la urgencia de plantear e implementar propuestas didácticas, que le permita a la niñez y juventud trabajadora acceder a la alfabetización, que en palabras del pedagogo Freire, es mucho más que saber leer y escribir, es la habilidad de leer el mundo y escribir nuevas historias, es a través de estos procesos que los sujetos aprenden a ser autores de su propia realidad; sujetos que a través de la lectura y la escritura se tornan conscientes de su existencia y se hacen protagonistas de ella para transformarla, es decir, la lectura y la escritura, como actos comunicativos se complementan o correlacionan para transformar la vida de los sujetos oprimidos, dota de significado sus vidas y aporta a la transformación individual y colectiva; de ahí la necesidad y pertinencia de abordar esta investigación desde ambos procesos.

4. JUSTIFICACIÓN

La situación de marginalidad económica, social y cultural en la que viven los niños, niñas y adolescentes trabajadores incide en su desarrollo integral y en particular en su desempeño escolar y hacen “necesario revisar las herramientas con las que se cuenta para abordarles pedagógicamente, de acuerdo a sus singularidades educativas” (Henao et al 2008, p. 39). Este contexto pone en evidencia la pertinencia de la pedagogía liberadora propuesta por Freire en busca de una nueva educación que ayude a los sujetos a ser críticos de su propia realidad y a participar de la transformación de su mundo. Es así como el método de alfabetización de Freire que se incluye en esta investigación, busca que los sujetos emerjan de su situación de inconsciencia, de pasividad y falta de criticidad y sean capaces de leer su mundo y escribir nuevas historias fuera de la opresión.

Por ello, es pertinente plantear alternativas que les permita a estos niños, niñas y adolescentes estar alfabetizados, se trata entonces de combinar y articular la pedagogía social, con el uso de herramientas que ofrecen algunas TIC, con el fin de que los adolescentes puedan comunicarse e interactuar, participar activamente de la sociedad actual del conocimiento y transformar su realidad. Una propuesta para apoyar el aprendizaje inicial de la lectura y la escritura mediante el uso de TIC puede permitir a los estudiantes acercarse de otra forma más dinámica y motivante al conocimiento, y de esta manera tomar posesión de sus propios procesos de aprendizaje, fortalecer el pensamiento crítico y creativo, mejorar la atención y la motivación y generar aprendizajes más significativos, aumentando la permanencia en el sistema educativo y disminuyendo los índices de deserción característicos de la niñez y adolescencia vinculada a las actividades laborales.

De acuerdo con Henao, Ramírez, y Zapata (2008) las TIC juegan un papel fundamental en los procesos educativos; los autores afirman que:

Una adecuada incorporación y uso de TIC en el ámbito educativo genera cambios importantes en los procesos y prácticas escolares, tales como: un mayor énfasis en la construcción

del conocimiento, más respeto por los ritmos individuales de aprendizaje, mejores condiciones para el trabajo cooperativo, mayor control individual en la selección de contenidos de aprendizaje, el paso de tareas puntuales a proyectos que involucran los estudiantes en investigaciones de cierta profundidad sobre un tema, mayor atención a los alumnos menos aventajados, evaluación más centrada en productos y procesos, y mejores posibilidades de integrar la comunicación verbal y visual. (p. 3)

Rivero (2009) asume la alfabetización digital como una demanda de los sectores populares y propone que “el acceso al uso generalizado de las nuevas tecnologías de información debe ser parte de la alfabetización. La brecha digital imperante acentúa los niveles de inequidad existentes... De ahí la importancia de propiciar acciones educativas con sectores populares tendientes a la alfabetización científico-tecnológica y al dominio computacional.” (p. 40)

En esta línea, la investigación que se propone, reconceptualiza la noción tradicional de la alfabetización con lápiz y papel y hace un aporte a la educación, ampliando el contexto de la alfabetización integrado al uso de las herramientas que ofrecen las TIC; sumado a esto, esta investigación plantea una estrategia didáctica para el trabajo pedagógico con un sector de la sociedad como lo es la niñez y la juventud trabajadora.

Pero si tenemos en cuenta el contexto y las necesidades educativas de la población nombrada, los aportes van más allá, pues es la posibilidad para ellos y ellas de acceder a uno de los aprendizajes más complejos y significativos en sus vidas, es el derecho a decir su palabra a través de la lectura y la escritura del mundo. En consonancia con Freire, citado por Leis (2009) plantea que:

La alfabetización va más allá del ba, be, bi, bo, bu. Porque implica una comprensión crítica de la realidad social, política y económica en la que está el alfabetizado [...] la alfabetización es más, mucho más que leer y escribir. Es la habilidad de leer el mundo, es la habilidad de continuar aprendiendo y es la llave de la puerta del conocimiento. (p. 53)

Esta propuesta investigativa se apoya en el enfoque de la educación liberadora y popular, la cual hace referencia a:

Una propuesta política, ética y pedagógica que propone una metodología transformadora, que es válida no solo para los hechos educativos, sino para el proceso integral de transformación [...] relaciona los objetivos con una pedagogía participativa y crítica y una didáctica adecuada, para ello necesita llaves, herramientas eficaces (técnicas) para implementar todo el proceso. (Íbid, p. 52 – 53)

Es el mismo Freire quien plantea cómo las TIC pueden aportar a una educación liberadora y dinamizar el proceso de enseñanza y de aprendizaje. En entrevista con Moacir Gadotti en el año 1989 se lee su concepción acerca del uso de la tecnología en la educación. Ante la pregunta “*en una sociedad tecnológicamente avanzada, ¿cómo ve usted la importancia de eso en la educación?*” él contesta:

Nuestro objetivo [...] es el de implantar computadoras en todas las escuelas del sistema, para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje. Pienso que la educación no se reduce a la técnica, pero no se hace educación sin ella. [...] Creo que el uso de computadoras en el proceso de enseñanza-aprendizaje, en lugar de reducir, puede expandir la capacidad crítica y creativa de nuestros niños y niñas. Depende de quién las usa, a favor de qué y de quién, y para qué. [...] No vinimos a la Secretaría de Educación para asistir al fin de las escuelas y de la enseñanza, sino para empujarla al futuro. Estamos preparando el tercer milenio, que va a exigir una distancia menor entre el saber de los ricos y el saber de los pobres. (Freire, 2007, p 114)

De esta manera, se justifica que esta investigación centre su atención en este grupo poblacional y en la alfabetización popular mediada por el uso de las TIC como alternativa para el aprendizaje de la lectura y la escritura, ampliando así sus horizontes de educación e inclusión. Las tecnologías de la información y la comunicación son herramientas para acercar a los y las estudiantes a la lectura y la escritura y al ser consideradas como un apoyo en las propuestas didácticas, pueden contribuir al desarrollo de habilidades cognitivas y a la capacidad para comprender. Aprender a leer y a escribir utilizando las TIC tiene implicaciones profundas en los procesos cognitivos, emocionales y sociales de la niñez y la juventud trabajadora. Es así como a través del uso de algunas TIC se podría favorecer la organización de su pensamiento, su autoestima y proceso de liberación. Esto plantea la necesidad de cambiar la manera en la que pensamos acerca de la alfabetización y la educación liberadora mediada por la tecnología.

5. PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN

¿La implementación de una propuesta didáctica bajo el enfoque de la educación liberadora y con el apoyo de algunas TIC permite el desarrollo de repertorios básicos de la lectura y la escritura en adolescentes trabajadores y que están iniciando su proceso educativo formal?

¿Se evidencian diferencias en las percepciones y conceptualizaciones de estos adolescentes acerca de la lectura y la escritura después de participar de esta propuesta didáctica?

6. OBJETIVOS

6.1 General

Explorar las potencialidades que ofrece una propuesta didáctica basada en el enfoque de la pedagogía liberadora y apoyada en algunas TIC como procesadores de texto, programas de presentaciones, editores de audio y video, entre otros para el desarrollo de repertorios básicos de lectura y escritura en adolescentes trabajadores entre los 11 y los 17 años de edad que están iniciando su proceso educativo formal.

6.2 Específicos

Diseñar, ejecutar y evaluar una propuesta didáctica basada en la pedagogía liberadora de Paulo Freire y apoyada en TIC para estimular avances en el aprendizaje de la lectura y la escritura en adolescentes trabajadores y que están iniciando su proceso educativo formal.

Describir algunos logros alcanzados en el proceso de aprendizaje inicial de la lectura y la escritura y en la formación de la conciencia social a partir de la implementación de la propuesta didáctica basada en la pedagogía liberadora apoyada en TIC.

Identificar y contrastar las percepciones y conceptualizaciones de la lectura y la escritura que tienen los y las adolescentes que están iniciando su proceso educativo formal y que se encuentran vinculados al trabajo infantil.

7. MARCO TEÓRICO

Este apartado comprende los referentes conceptuales que sustentan los planteamientos abordados en esta investigación. Inicialmente se define la noción de trabajo infantil, sus causas y consecuencias; posteriormente, se abordan los procesos de lectura y escritura, su relación con las TIC y cómo estos elementos se conjugan para que los sujetos sean capaces de leer y escribir de manera convencional, a partir de la lectura y escritura de sus propios mundos.

7.1. Qué se entiende por Trabajo Infantil?

Esta investigación asume la noción de trabajo infantil planteada en el I Plan Nacional para la Erradicación del Trabajo Infantil y la Protección del Trabajo Juvenil donde se determinó en el año 1996 que hace referencia a toda “actividad física o mental, remunerada o no, dedicada a la producción, comercialización, transformación, venta o distribución de bienes o servicios, realizada en forma independiente o al servicio de otra persona natural o jurídica, (...) por personas menores de 18 años de edad.” (OIT/IPEC, 2003, p 24) “A esta noción se debe articular dos planteamientos de la ley 1.098 de 2006, o Código de la Infancia y la Adolescencia (CIA). Primero, que los niños y niñas lo son hasta los 12 años, y los adolescentes de los 12 a los 18. Segundo, que “La edad mínima de admisión al trabajo es los quince (15) años”, sólo si está autorizado por la Inspección de Trabajo o el ente territorial local; y que “excepcionalmente, los niños y niñas menores de 15 años podrán recibir autorización de la Inspección de Trabajo, o en su defecto del Ente Territorial Local, para desempeñar actividades remuneradas de tipo artístico, cultural, recreativo y deportivo. La autorización establecerá (...) las condiciones en que esta actividad debe llevarse a cabo. En ningún caso el permiso excederá las catorce (14) horas semanales.” (Comité Interinstitucional Nacional, 2008, p. 27)

7.1.1 El trabajo infantil en la legislación colombiana

En Colombia, la Constitución Nacional y el Código de Infancia y Adolescencia establecen medidas para la garantía de los derechos de los niños, niñas y adolescentes y

para el restablecimiento de los mismos cuando les son vulnerados, como en el caso del trabajo infantil.

A continuación se citan las leyes y decretos colombianos, referidos a este aspecto. Se transcriben textualmente por su carácter legal.

Constitución Nacional (1991)

Artículo 44

Son derechos fundamentales de los niños: la vida, la integridad física, la salud, la seguridad social, la alimentación equilibrada, su nombre y nacionalidad, tener una familia y no ser separados de ella, el cuidado y el amor, la educación y la cultura, la recreación y la libre expresión de su opinión. Serán protegidos contra toda forma de abandono, violencia física o moral, secuestro, venta, abuso sexual, explotación laboral o económica y trabajos riesgosos. Gozarán también de los demás derechos consagrados en la Constitución, en las leyes y en los tratados internacionales ratificados por Colombia. (p. 7)

Cualquier persona puede exigir de la autoridad competente su cumplimiento y la sanción de los infractores.

El Código de la Infancia y la Adolescencia (2006)

Artículo 20: Derechos de protección.

12. Los niños, las niñas y adolescentes serán protegidos contra el trabajo que por su naturaleza o por las condiciones en que se lleva a cabo es probable que pueda afectar la salud, la integridad y la seguridad o impedir el derecho a la educación. (p. 5)

Artículo 35: edad mínima de admisión al trabajo y derechos de protección laboral de los adolescentes autorizados para trabajar.

La edad mínima de admisión al trabajo es los quince (15) años. Para trabajar, los adolescentes entre los 15 y 17 años requieren la respectiva autorización expedida por el Inspector de Trabajo o, en su defecto, por el Ente Territorial Local y gozarán de las protecciones laborales consagrados en el régimen laboral colombiano, las normas que lo complementan, los tratados y convenios internacionales ratificados por Colombia, la Constitución Política y los derechos y garantías consagrados en este código.

Los adolescentes autorizados para trabajar tienen derecho a la formación y especialización que los habilite para ejercer libremente una ocupación, arte, oficio o profesión y a recibirla durante el ejercicio de su actividad laboral.

Parágrafo. Excepcionalmente, los niños y niñas menores de 15 años podrán recibir autorización de la Inspección de Trabajo, o en su defecto del Ente Territorial Local, para desempeñar actividades remuneradas de tipo artístico, cultural, recreativo y deportivo. La autorización establecerá el número de horas máximas y prescribirá las condiciones en que esta actividad debe llevarse a cabo. En ningún caso el permiso excederá las catorce (14) horas semanales. (p. 8-9)

La ley colombiana es clara en su formulación cuando plantea el fenómeno del trabajo infantil como una problemática que puede afectar el bienestar y la formación integral de los niños y las niñas y ante ello, formula leyes para su protección y denuncia. No obstante, las cifras de trabajo infantil en el país están en aumento y las leyes parecen inoperantes ante esta situación. Pese a algunas apuestas y propuestas llevadas a cabo por el gobierno colombiano para erradicar el trabajo infantil, los esfuerzos son insuficientes, pues hasta que no se superen las condiciones de inequidad, violencia y desempleo para las personas adultas, será muy difícil hallar ambientes de vida óptimos para la niñez y la juventud y el ciclo de niños y niñas trabajando, desertando del sistema escolar y sin acceder a los aprendizajes básicos, se repetirá una y otra vez.

El Código de la Infancia y la Adolescencia también señala las responsabilidades del sector educativo frente al trabajo infantil.

Artículo 44: Obligaciones complementarias de las instituciones educativas.

2. Establecer la detección oportuna y el apoyo y la orientación en casos de malnutrición, maltrato, abandono, abuso sexual, violencia intrafamiliar, y explotación económica y laboral, las formas contemporáneas de servidumbre y esclavitud, incluidas las peores formas de trabajo infantil. (p. 2)

9. Reportar a las autoridades competentes, las situaciones de abuso, maltrato o peores formas de trabajo infantil detectadas en niños, niñas y adolescentes. (p. 16)

La ley hace un llamado a las instituciones educativas para identificar y denunciar situaciones en las cuales se evidencie explotación laboral u otras formas de vulneración y maltrato, es decir, que la escuela también tiene la responsabilidad de la protección de los niños y las niñas, pero más allá de la denuncia, el sistema educativo tiene la tarea de

prevenir la vida en calle mediante estrategias pedagógicas que respondan a las necesidades e intereses reales de la vida de sus estudiantes.

7.1.2 Causas del Trabajo Infantil

El trabajo infantil ha sido considerado una de las problemáticas sociales que afecta a Colombia en general y a Medellín en particular. Algunas instituciones y/o corporaciones interesadas en el tema y en dicha población como la Organización Internacional del Trabajo OIT (1919 – 2006), el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar ICBF, la Organización de las Naciones Unidas ONU (1989), el Comité Interinstitucional para la Erradicación del Trabajo Infantil y la Protección del Joven Trabajador (1995), La Escuela Nacional Sindical ENS, UNESCO, Ministerio de Trabajo: Programa del Menor Trabajador, entre otros, los abordan desde diversas causas, consecuencias, factores, tipos y riesgos. Con relación a las causas, el Comité Interinstitucional para la Erradicación del Trabajo Infantil y la Protección del Joven Trabajador plantea que “El trabajo infantil es un fenómeno generalizado en las sociedades pobres, es como un afirmar que la pobreza es su causa” (2003, p.29)

Desde esta investigación se asume la pobreza y la difícil situación económica de las familias como las principales causas del trabajo infantil, no obstante, es necesario mencionar otros factores que de igual forma dan origen a esta problemática, entre las cuales se encuentran las económicas, sociales y culturales e ideológicas: el modelo de desarrollo de Colombia caracterizado por la inequidad y la desigualdad social, la falta de oportunidades, la escasa inversión del estado en la problemática social, el desempleo y la baja remuneración. De igual forma este factor económico comprende la explotación laboral del adulto hacia el menor debido al buen desempeño de éstos frente a una sociedad que siente lástima por su condición, además de la baja contraprestación que se les paga por su trabajo. Luna (2004), señala: “...este carácter de informalidad permite la explotación y el uso de los niños y niñas como una mano de obra barata que ahorra gastos y salarios, que bien tendrían que considerarse en caso de que fuera un mayor”. (p. 19)

Dentro de los factores sociales que originan el trabajo infantil se encuentran los embarazos a temprana edad, situación que desencadena la entrada al mundo adulto y como

tal la precoz vinculación laboral para atender las nuevas responsabilidades; el bajo nivel educativo de los padres, madres y de las personas que los rodean; el entorno familiar donde los niños y las niñas se encuentran en situación de riesgo al permanecer gran parte del día o la totalidad de éste al lado de sus padres y madres; desplazamiento forzado, desempeño de roles maternos o paternos por parte de los niños y las niñas, alto número de hijos en las familias dificultando la atención, protección y sostenimiento de la misma; explotación sexual, violencia intrafamiliar, uso de niños y niñas por parte de los adultos en actividades ilícitas debido a que no son juzgados legalmente y alta permanencia en las calles desde temprana edad.

El Ministerio de la Protección Social, el ICBF y el Comité Interinstitucional para la Erradicación del Trabajo y la Protección del Joven Trabajador (2003, p. 30) están de acuerdo en que los factores culturales e ideológicos que originan el trabajo en edades temprana son:

...imaginarios sobre la función formativa del trabajo y sobre la relación costo/beneficio entre trabajo y estudio, se tiene un alto reconocimiento hacia el papel positivo del trabajo infantil en el proceso educativo para forjar un carácter laborioso, prevenir su vagancia cuando sean adultos, así como en la iniciación y desarrollo de habilidades y destrezas en un determinado oficio.

7.1.3 Consecuencias del Trabajo Infantil

La situación económica, política y social que vive actualmente nuestro país está generando distintas problemáticas y factores que inciden en los procesos educativos de los niños y las niñas. El tema de la violencia, el desplazamiento urbano e intraurbano o el trabajo infantil han tenido consecuencias vinculadas directamente con el acceso y la permanencia en el sistema educativo. Estos fenómenos “los obliga a abandonar tierras, colegios y cotidianidad. Así, en muchos de estos casos, los niños dejan de estudiar alrededor de 2 o 3 años y al regresar a las aulas, están en edad avanzada para el grado o nivel educativo que cursan.” (MEN, 2004, p.4)

Esta situación denominada *extraedad* es una categoría establecida por el Ministerio de Educación Nacional y hace referencia a aquellos estudiantes que se encuentren matriculados en un grado específico y que por su edad superen el rango establecido por el Ministerio de Educación Nacional como edad escolar.

El fenómeno del trabajo infantil, entre otros, es a la vez causa y consecuencia de la desescolarización y deserción del sistema educativo y por tanto, causante de la condición de *extraedad*:

La experiencia escolar inicial es difícil para muchos niños trabajadores porque a menudo empiezan la escuela a una edad mayor. Esto ha sido documentado ampliamente en niños que trabajan en las calles, por ejemplo, en Brasil, Filipinas y la India. Pueden tener acceso a la escuela pero tienen enormes dificultades para permanecer en ella debido a su edad de ingreso o reingreso. La escolaridad puede convertirse rápidamente en una experiencia negativa para ellos: hay incompatibilidad entre el contenido y métodos educativos utilizados y sus edades y necesidades intelectuales, sociales y emocionales correspondientes. Esto aumenta su sentido de inadecuación: saben que son mayores que sus compañeros de aula, y sin embargo, tal vez no pueden llenar las expectativas de la escolaridad formal y pueden tener problemas de aprendizaje. Esto puede bastar para desalentarlos de seguir en la escuela. (OIT, 2004, p. 119)

Como lo plantea la OIT y de acuerdo a la experiencia docente, la permanencia en el sistema escolar para quienes se encuentran en *extraedad* es más compleja, no hay correspondencia con lo planteado entre los planes de estudio y los intereses de los niños, niñas y jóvenes. Además, los niños y las niñas que trabajan tienen más responsabilidades que quienes no lo hacen, lo que disminuye el tiempo para las tareas escolares y para realizar otras actividades que aporten a su bienestar integral. El cansancio que generan las largas jornadas laborales, muchas veces nocturnas, junto con la disminución del tiempo para descansar y una mala nutrición, afecta los procesos cognitivos y la disposición para ir y permanecer en la escuela, teniendo como resultado la irregularidad en la asistencia, bajos logros académicos o deserción del sistema escolar. Por ello urgen propuestas didácticas alternativas que estén en consonancia con la problemática.

7.2 Los procesos de lectura y escritura

En el capítulo anterior se abordó el fenómeno del trabajo infantil, sus causas y consecuencias, entre ellas, su afectación a los procesos educativos. Este aparato retoma las concepciones referidas al lenguaje y, de manera particular, la lectura y escritura, por considerarles desde esta investigación como unos de los procesos de aprendizaje más complejos para los niños y las niñas que trabajan, lo que hace necesario su comprensión y análisis.

El lenguaje es la herramienta esencial para la comunicación. Los tiempos modernos exigen el desarrollo de habilidades de producción, comprensión y comunicación que permitan a las personas acercarse a cualquier área del conocimiento, representar la realidad y relacionarse socialmente.

Formar en lenguaje para la comunicación supone formar individuos capaces de interactuar con sus congéneres, esto es, relacionarse con ellos y reconocerse (a la vez que reconocerlos) como interlocutor capaz de producir y comprender significados, de forma solidaria, atendiendo a las exigencias y particularidades de la situación comunicativa.

(MEN, p. 21, 2003)

El lenguaje se constituye en una capacidad esencial del ser humano, la cual se caracteriza por poseer un doble valor: uno, subjetivo, y otro, social, resultante de asumir al ser humano desde una doble perspectiva: la individual y la social. El lenguaje tiene un valor *subjetivo* para el ser humano, como individuo, en tanto se constituye en una herramienta cognitiva que le permite tomar posesión de la realidad, en el sentido de que le brinda la posibilidad de diferenciar los objetos entre sí, a la vez que diferenciarse frente a estos y frente a los otros individuos que lo rodean, esto es, tomar conciencia de sí mismo... Además de este valor subjetivo, el lenguaje posee una valía *social* para el ser humano, en la perspectiva de ser social, en la medida en que le permite establecer y mantener las relaciones sociales con sus semejantes, esto es, le posibilita compartir expectativas, deseos, creencias, valores, conocimientos y, así, construir espacios conjuntos para su difusión y permanente transformación. (MEN, 2003, p. 18-19)

Desde esta investigación, se asume que la escritura y la lectura, más que procesos de decodificación, le permite a los sujetos ser parte del mundo social, representar la realidad,

construir nuevas relaciones y saberes y comunicarse. En este sentido, la imposibilidad para acceder a los procesos de lectura y escritura limita el desarrollo y la participación de las personas en la esfera académica, social y cultural. Por ello, la intención pedagógica de una propuesta que permita partir del contexto para aprender a leer a y escribir.

Las concepciones básicas de la escritura suponen el aprendizaje del código fonema-grafema como una actividad rutinaria, mecánica, descontextualizada y sin sentido, sin embargo, se ha demostrado que la escritura es un objeto social y cultural, “un sistema de representación a través del cual los seres humanos se comunican” (Ferreiro, 1998, p. 3) es decir, que el aprendizaje de la escritura se concibe como la comprensión del modo de construcción de un sistema de representación permitiendo la apropiación de un nuevo objeto de conocimiento. Esta concepción tiene su base en la *comprensión*, difiriendo del aprendizaje de la escritura como un proceso de transcripción que convierte las unidades sonoras en unidades gráficas y solo se centra en el aprendizaje de técnicas.

Kalman (2008) plantea que el acceso a la cultura escrita va más allá de la adquisición mecánica del código, y que su acceso solo es posible en la interacción con los otros, en contextos donde el uso de la escritura tenga un sentido real de comunicación. Esta acepción es pertinente para esta investigación dado su sentido social, es decir, considera el contexto y la relación con los otros y las otras como punto de partida para el aprendizaje.

Los lineamientos curriculares del área de Lengua Castellana adoptados por el MEN (1998) plantean que:

No se trata solamente de una codificación de significados a través de reglas lingüísticas. Se trata de un proceso que a la vez es social e individual en el que se configura un mundo y se ponen en juego saberes, competencias, intereses, y que a la vez está determinado por un contexto socio-cultural y pragmático que determina el acto de escribir: escribir es producir el mundo. (p. 27)

Es indiscutible el valor de la alfabetización en el mundo actual, incluso las necesidades más básicas requieren saber leer y escribir, como hacer una compra, desplazarse en transporte público, buscar una dirección o comprender un aviso publicitario.

La escritura a la vez que abre el horizonte cognoscitivo a parámetros casi infinitos, reestructura el mundo simbólico y las formas de percepción y de pensamiento, y cualifica las capacidades orales y comprensivas del individuo. La escritura posibilita además mayores marcos de movilidad social, cultural, afectiva, académica y subjetiva... (Herrera y otros, 2010, p. 73).

En esta medida, es imprescindible generar espacios reales en los cuales la escritura y la lectura cobren un sentido social.

La lectura por su parte, es un acto complejo que implica mucho más que la decodificación, es un proceso donde el sujeto construye significados y permite la interacción entre el lector y el texto.

Sobre el tema, Ferreiro (1998) plantea que las personas deben ser lectoras y críticas de los textos que leen, de manera que encuentren el significado de la palabra escrita. Por lo cual desde esta investigación se concibe que si bien la lectura es una actividad que nos permite identificar, decodificar y analizar lo que otra persona quiere decir, se debe considerar que no solo es un acto donde se decodifican signos gráficos, sino que va más allá e implica la responsabilidad de buscar un sentido del texto y transformar los conocimientos previos por los conocimientos recientemente aprendidos.

Pero es Freire quien complementa el sentido real de la lectura para este propósito investigativo:

El auténtico acto de leer es un proceso dialéctico que sintetiza la relación existente entre conocimiento-transformación del mundo y conocimiento-transformación de nosotros mismos. Leer es pronunciar el mundo, es el acto que permite al hombre y a la mujer tomar distancia de su práctica (codificarla) para conocerla críticamente, volviendo a ella para transformarla y transformarse a sí mismos. (Freire, 2006, p. 17)

Para Freire, la lectura del mundo es una condición para la lectura de la palabra, es decir, que el lenguaje y el contexto están íntimamente vinculados y es esta postura la que nutre el sentido de la investigación.

7.2.1 La concepción Vigostkiana

Esta investigación también se inscribe en la perspectiva sociocultural de Vigotsky (1979), en la cual el lenguaje es el signo mediante el cual se transmite la cultura humana y se posibilita la interacción social. Para este autor, la adquisición del lenguaje parte de las experiencias directas de los sujetos con otras personas y con el mundo que les circunda en medio de intercambios verbales que se convierten en factores determinantes para la organización de su mundo. Debido a esto, el entorno social se torna decisivo en el desarrollo integral de los niños y niñas y en la estructura de su pensamiento.

Vigotsky (1979) plantea que las bases del conocimiento son de naturaleza social y en esa medida los procesos superiores, como la lectura y la escritura, son el reflejo directo de procesos sociales en los cuales el individuo ha participado en momentos anteriores; de acuerdo con el autor: “...el mecanismo que se encuentra en la base de las funciones mentales superiores es una copia de la interacción social. Todas las funciones mentales superiores son relaciones sociales internalizadas” (p. 129).

Los niños y niñas internalizan la estructura de las actividades que incluyen la lectura y la escritura, que se llevan a cabo en el mundo que los rodea. Inicialmente lo hacen interpsicológicamente, es decir, en las interacciones con las personas alfabetizadas; posteriormente, el proceso se conduce desde lo interpsicológico a lo intrapsicológico, de lo social a lo individual; esta internalización implica la reconstrucción de la actividad psicológica. Para Vigotsky (1979), el proceso de internalización se produce en situaciones de aprendizaje que denomina situaciones en la Zona de Desarrollo Próximo, en las que se alude al vínculo existente entre lo individual y lo social, haciendo referencia a las capacidades del niño que todavía no se han desarrollado pero, que están en proceso de hacerlo, es decir, lo que el niño puede realizar ahora con la ayuda de otros con más experiencia, luego podrá hacerlo por sí mismo.

Desde este planteamiento, se expone el valor que el aprendizaje de la lectura tiene para el niño o niña en la construcción de nuevos conocimientos, así como también el papel

que cumplen docentes, padres y madres y otros más capaces como mediadores o mediadoras en el favorecimiento del desarrollo de los procesos intelectuales. A través de las interacciones con las personas adultas, y por medio del lenguaje, los niños y niñas aprenden maneras apropiadas de conceptualizar sus experiencias y los fenómenos del mundo. Para Vigotsky el individuo es el resultado de la relación con su medio sociocultural.

De acuerdo con Pérez (2011):

Quando se busca enseñar a leer, no se puede pensar en la mera apropiación del código, sino en el desarrollo de la competencia cognitiva y comunicativa; se les debe invitar a los ciudadanos a adoptar una mirada escritural, una mirada autocrítica, que les permita “leer” el mundo para “leerse” a sí mismos y así poder “escribir” en el mundo, generando una capacidad reflexiva-crítica tanto de sus opiniones como de las de otros, así como la información y experiencias que emanan de su entorno para poder moverse en sociedad. (p. 7)

Con esto, la concepción vigotskiana está en consonancia con los planteamientos de la educación para los oprimidos en cuanto ambas coinciden en la necesidad de partir del contexto sociocultural de los sujetos, y la significación personal de las experiencias que orientan los procesos de enseñanza y aprendizaje de la lectoescritura, es decir, que el ambiente y las relaciones interpersonales juegan un papel importante en la construcción del conocimiento.

7.2.2 Los aportes de Emilia Ferreiro

Para comprender cómo los niños y las niñas construyen el sistema de escritura (su comprensión del funcionamiento del código alfabético como representación escrita del lenguaje), se retomaron las investigaciones de Ferreiro y Teberosky (1979) en las que se describen las rutas que los niños y las niñas van construyendo para apropiarse del sistema alfabético de escritura. Las autoras plantean 3 niveles de desarrollo del sistema de escritura en el niño en los cuales se identifican varias hipótesis:

Nivel 1: Distinción entre el modo de representación icónico y el no-icónico. Hay una diferenciación entre el dibujo y la escritura, donde ésta es el nombre del objeto. Esa

diferencia es permanente. Se usan líneas curvas, rectas y puntos. Para dibujar, los niños siguen el contorno del objeto y para escribir usan unas formas arbitrarias que ubican en forma lineal. En esta distinción entre el modo de representación icónica (lo figurativo y el dibujo) y lo no icónico (no figurativo: letras) las marcas escritas son objetos sustitutos.

En la escritura las formas son arbitrarias porque las letras no reproducen la forma del objeto ni tienen direccionalidad. Los niños aceptan rápidamente las formas convencionales de las letras y no inventan nuevas formas. Se centran, más que en las grafías, en las leyes del sistema. Reconocen las cadenas de las letras como marcas u objetos sustitutos y se centran en pensar cuál debe ser la característica de la escritura para ser interpretable y capaz de decir algo.

Nivel 2: En este período hay una diferenciación entre las representaciones de la escritura en cantidad y variedad, es decir, un control cuantitativo y cualitativo que avanza hacia la *variedad* en las grafías y, por tanto las letras deben ser diferentes para ser legibles. También se presenta una variación en el orden de las grafías, se incorporan nuevas letras y juegan con el número de éstas. Aparece el principio de cantidad mínima ante la cual los niños expresan que con menos de 3 letras no se puede escribir y máximo con 7. En este período, los niños analizan el signo lingüístico en su totalidad. Se desarrolla así mismo la parte afectiva, es decir, se emplean más letras para objetos más grandes y viceversa. Los niños sienten más deseos de comunicarse.

Nivel 3: Corresponde a la fonetización de la escritura. Se da por la gran información que el niño recibe del ambiente. Hay una búsqueda de la correspondencia entre la pauta escrita y la pauta sonora. Los niños quieren relacionar el todo y las partes constituyentes (letras) y centran la atención en las propiedades sonoras de la escritura. Las sílabas son puestas en correspondencia 1 – 1 con las partes ordenadas de la cadena escrita (letras). Luego el niño se da cuenta que se le atribuye una grafía por cada emisión sonora y que esa sílaba puede tener más de una grafía.

Los niveles del aprendizaje del sistema alfabético planteados por Ferreiro y Teberosky no pretenden ser un modelo para la enseñanza, por el contrario, son una pauta para el análisis de dicho proceso, brindando elementos para comprender su complejidad.

De ninguna manera esto se puede asociar a un método o unos pasos a seguir. Es decir, no se trata de hacer “la clase” sobre la hipótesis silábica, o algo así. La teoría sirve para comprender el proceso y tomar una posición en cada momento del trabajo pedagógico, saber introducir un elemento que desestabilice, saber jalonar un proceso, saber respetar una demora en algún punto... (MEN, 1998, p. 35)

De acuerdo con el desarrollo de este proceso, desde esta investigación se plantea que las propuestas didácticas para apoyar el aprendizaje inicial de la lectura y la escritura en niños y adolescentes en situación de vulnerabilidad, deben propiciar situaciones que les motiven y les permita experimentar usos reales del lenguaje, para estimular sus procesos de construcción y apropiación de la escritura y la lectura.

Un recurso incuestionable para apoyar el aprendizaje de la lectoescritura lo constituyen las tecnologías disponibles actualmente. Ferreiro sostiene que:

Las nuevas tecnologías ayudarán sobremanera a la educación en su conjunto si contribuyen a enterrar debates interminables: por ejemplo, "¿hay que comenzar a enseñar con caracteres ligados o separados?; ¿qué hacemos con los zurdos?; ¿hay que enseñar a leer por palabras o por sílabas?". Bienvenida la tecnología que elimina diestros y zurdos: ahora hay que escribir con las dos manos, sobre un teclado; bienvenida la tecnología que permite separar o juntar los caracteres, a decisión del productor; bienvenida la tecnología que enfrenta al aprendiz con textos completos desde el inicio. Pero la tecnología, de por sí, no va a simplificar las dificultades cognitivas del proceso de alfabetización (ignoradas también por la mayoría de los métodos pedagógicos), ni es la oposición "método vs. tecnología" la que nos permitirá superar las desventajas del analfabetismo. (Ferreiro, 2000, p.4)

Para Ferreiro, no existe discusión en torno a la incorporación de las TIC en los procesos educativos, por el contrario reconoce su utilidad como herramienta pedagógica y

de apoyo a la labor del docente que favorece el aprendizaje y que cumple una función esencial en la construcción de sujetos escritores y expresa:

El procesador introdujo cambios profundos en la actividad de revisión de los textos. La revisión de los textos era tradicionalmente una tarea pesada y poco satisfactoria en sus resultados. Cuando, en un texto compuesto en una máquina de escribir, se detectaba un error o bien era preciso introducir un nuevo párrafo, desplazar uno ya existente, introducir o desplazar un título, etc., el resultado era una página llena de cicatrices... Los programas de procesamiento de texto eliminaron de inmediato todas esas enmiendas. Ahora es posible corregir indefinidamente el texto y lo que obtenemos al imprimirlo es siempre una página perfectamente limpia, que no guarda memoria de sus cicatrices. Al convertir la revisión en un juego, el procesador de textos suscita múltiples miradas y una consideración reflexiva sobre lo escrito, una posición del autor responsable de su texto. La importancia educativa de los procesadores de texto es enorme y el debate sobre “internet en la escuela” ha hecho olvidar que, independientemente de la conexión internet, cualquier computadora es un instrumento didáctico que favorece, a todas las edades, la posibilidad de volver sobre el texto, reconsiderarlo y, si fuera el caso, modificarlo. (Ferreiro, 2007, p. 289)

7.3 El concepto de alfabetización y sus nuevas configuraciones a partir de las TIC

Desde esta investigación se ha optado por las TIC como apoyo a los procesos educativos en la enseñanza y aprendizaje de la lectura y la escritura de niños y niñas que trabajan, por lo que a continuación se plantean los referentes conceptuales que sustentan los beneficios y ventajas del uso de estas herramientas en dichos procesos.

El lenguaje es una herramienta esencial para la comunicación. Esta afirmación genera como consecuencia la necesidad de desarrollar competencias comunicativas básicas (hablar y escuchar, leer y escribir). Los tiempos modernos exigen el desarrollo de habilidades de comprensión y comunicación que permitan a las personas acercarse a cualquier área del conocimiento, representar la realidad y relacionarse socialmente.

De acuerdo al diccionario de la Real Academia Española, alfabetizar significa “enseñar a leer y a escribir”. Sin embargo, esta definición se queda corta, porque en

palabras de Freire “no se agota en la descodificación pura de la palabra escrita o del lenguaje escrito, sino que se anticipa y se prolonga en la inteligencia del mundo” (Freire, 2006, p. 94)

Mayer (2008) hace referencia a la alfabetización como la habilidad para generar comunicaciones que otras personas puedan comprender, y a su vez a la capacidad para comprender la comunicación que otros generan. Esta intención se ha visto reflejada con más fuerza en el sistema educativo, sin embargo, este objetivo aún no supera las conceptualizaciones tradicionales.

El autor plantea que la alfabetización tradicional consiste básicamente en las habilidades para leer y escribir con el código escrito, sin embargo, esta noción ha sido revaluada a la luz de nuevos planteamientos y teorías que evidencian que las TIC están configurando un nuevo concepto de alfabetización. Bolter (1998) expone cómo las TIC han cambiado las nociones tradicionales de la lectura y la escritura, planteándole a la educación nuevos retos y desafíos de cara a las nuevas tecnologías para la comunicación. Coiro, Knobel, Lankshear y Leu (2008) coinciden en que la alfabetización también incluye el conocimiento acerca de qué y cómo tomar decisiones vinculadas con la tecnología y las formas y funciones de la alfabetización que se presentan.

Estos autores describen las concepciones de otros escritores acerca de la Alfabetización Digital, por ejemplo, Street (1998) concibe las nuevas alfabetizaciones como nuevas prácticas y concepciones de la lectura y la escritura emergentes con las nuevas tecnologías; mientras que otros como Gee (2003) la considera como nuevos discursos o nuevos contextos semióticos posibles gracias a las nuevas tecnologías.

Por su parte, Ofcom (2006, p. 6) citado por Livingstone, Van Couvering y Thumim, (2008) definen la alfabetización como “la habilidad para acceder, comprender y crear comunicaciones en una variedad de contextos”. Snyder (2004) hace referencia a este concepto cuando expresa que “las prácticas de la alfabetización digital representan las

formas en que se hacen los significados dentro de estos nuevos sistemas de comunicación” (pág. 9).

Cassany (2000) presenta tres ámbitos de la alfabetización de acuerdo a las concepciones y reconfiguraciones del término, el autor distingue entre la alfabetización tradicional, la alfabetización funcional y la alfabetización digital planteando:

La alfabetización tradicional, centrada en la capacidad de usar la correspondencia habla-escritura; la alfabetización funcional, centrada en las capacidades comunicativas de usar la lectura y la escritura de modo eficaz (comprender ideas generales y secundarias, discriminar datos relevantes e irrelevantes, hacer inferencias, etc.) en el mundo letrado analógico, y la alfabetización digital, centrada en las capacidades específicas que impone el soporte digital en el uso de la escritura. (Cassany, 2000, p.8)

La declaración de la Asociación Internacional de Lectura* (2001), plantea que

Para ser plenamente alfabetos, en el mundo de hoy, los estudiantes deben dominar las nuevas competencias de las TICs. Por lo tanto, los educadores en esas competencias tienen la responsabilidad de integrar de manera efectiva estas tecnologías dentro de la clase de lenguaje, con el fin de preparar a los estudiantes para el dominio del alfabetismo futuro, que merecen. (p. 1)

Las concepciones anteriores, dejan de relieve en esta investigación, cómo la alfabetización ha dejado de ser puramente escrita u oral, y ha trascendido a otras formas como los símbolos, las imágenes y los sonidos para la creación de nuevos significados, lo cual exige al sistema educativo el uso crítico de las TIC y la apropiación de una nueva alfabetización y prácticas sociales (Mayer, 2008) donde los docentes conozcan y hagan uso apropiado de las herramientas que brindan las TIC y permitan a los y las estudiantes mejorar los procesos de aprendizaje, potenciar las habilidades comunicativas para expresarse, comunicarse y buscar información utilizando de manera eficaz las diversas herramientas que ofrecen las TIC.

* IRA, por su sigla en inglés.

“Destrezas como la capacidad para componer y enviar un mensaje electrónico, buscar y seleccionar información en internet, leer y escribir documentos en formato hipertextual, integran el nuevo concepto de *alfabetización*.” (Henao, 2006, p. 76). Estas habilidades son indicadores claros de la reconfiguración de la alfabetización mediada por las TIC, por tanto, esta investigación ve imperiosa la necesidad de permitir a los sujetos desarrollar habilidades cognitivas y sociales que les faculten para hacer parte del nuevo mundo, para ello, la tarea de la educación es ofrecer alternativas pedagógicas ante las nuevas formas de alfabetización, que permitan adquirir destrezas, pero también la construcción de la ciudadanía, la promoción de la participación, la reducción de la exclusión y el favorecimiento de la equidad y la justicia.

7.3.1 Los procesos de lectura y escritura mediados por TIC

El tema de la enseñanza y el aprendizaje de la lectura y la escritura ha sido abordado por múltiples autores a través de varias décadas; los métodos, las estrategias y enfoques se centraron en el medio impreso, pero actualmente la incidencia de las TIC en dichos procesos, ha puesto de manifiesto la necesidad de su estudio e investigación.

La enseñanza y el aprendizaje de la lectura y la escritura se han visto sometidos a cambios significativos con el uso de entornos digitales; Cassany (2000) expresa que “el advenimiento del entorno digital en el uso de la escritura está cambiando de manera profunda las prácticas comunicativas en los planos pragmático, discursivo y procesual.” (p. 8) y más adelante el mismo autor plantea los cambios que supone para la pedagogía la enseñanza apoyada con TIC expresando que “Enseñar a escribir hoy de ninguna manera puede ser igual a como era hace tan solo treinta años, cuando no existían computadoras personales, ni *internet* ni *e-mails*. (p. 11)

Tal como lo plantea Cassany, el desarrollo de nuevas tecnologías, ha transformado las fuentes y formas de acceder a la información. La visita a la biblioteca para hacer préstamo de materiales impresos, leer la prensa o consultar acerca de un tema particular

está siendo desplazada por alternativas más ágiles, innovadoras y eficaces que permiten encontrar o compartir la información. No obstante, estas nuevas formas implican el desarrollo de procesos cognitivos superiores, en las cuales el lector-a tiene a su alcance múltiples textos que han dejado de ser sólo palabras para convertirse en sonidos, vídeos, imágenes estáticas y en movimiento o animaciones que también se pueden leer.

Al respecto, Pérez (2011) plantea que

A diferencia de otras fuentes, como los libros y los medios tradicionales que presentan el material en forma lineal y secuencial, los hipertextos presentados en la computadora se definen por contener información sin una organización explícita: una masa de información no lineal que el propio lector debe ordenar y sintetizar, conjugando simultáneamente imágenes, sonidos, colores, textos, etc.... lo que trae consigo entonces nuevas formas de escritura y protocolos de lectura. Así, la simple frase “leer un libro” cambia actualmente el significado que hasta ese entonces poseía, y que hoy en día es desplazada por nuevos hábitos y formas de consumo, que traen consigo una competencia mayor: saber “leer el mundo” para alcanzar el tan anhelado éxito en la futura inserción al mercado, ser competentes y útiles a la sociedad. (p. 6)

Esta multiplicidad de textos –hipertexto, hipermedia- hace más complejo pero enriquecedor el acto de interpretar, de leer, sin embargo, esta misma complejidad hace que personas poco expertas “*se ahoguen*” en un mar de información y justo allí es cuando más necesitan desplegar sus capacidades de aprender y autorregular sus aprendizajes. Pero esta habilidad para conocer nuestros procesos mentales y regular las formas de aprender, por lo general no se adquiere de manera autodidacta y es la escuela la encargada de acompañar a sus estudiantes en esta tarea.

Aquí se hace necesario que los y las estudiantes agudicen la mirada sobre sus propios procesos cognitivos y se formulen interrogantes acerca de qué afecta su comprensión de la lectura, por ejemplo, qué me distrae, por qué no logro entender algo, qué me impide leer bien. Pero la formulación de las preguntas es sólo un primer paso hacia el éxito en la tarea, pues es totalmente necesario trascender hacia la regulación y monitoreo de

las habilidades del conocimiento y disponer de mecanismos para hacer frente a las dificultades halladas.

Un asunto fundamental en este sentido es que los y las estudiantes comprendan la esencia del funcionamiento no sólo de su propia cognición sino también de los hipertextos y que no pierdan de vista sus objetivos y búsquedas conceptuales; así los y las estudiantes pueden aportar al cumplimiento de sus metas y ganar en autonomía en la búsqueda y comprensión de la información. Esta es una manera de formar en la construcción de la capacidad crítica, en una alfabetización digital que trascienda los usos funcionales de los procesos de lectura y escritura, que deje a un lado la decodificación y la linealidad y se abra a la capacidad de crear, pensar, interpretar y comunicar significados y conocimientos.

Las TIC están transformando la enseñanza y el aprendizaje. El uso de procesadores de texto para la promoción de la lectoescritura resulta bastante atractivo debido a las múltiples herramientas y aplicaciones que poseen. Escribir es considerado por los estudiantes como una tarea compleja, que requiere de mucho esfuerzo, y que sólo lo pueden hacer bien los verdaderos “escritores”. No obstante, existen estudios que permiten evidenciar que el proceso de escritura se puede fortalecer mediante el procesamiento electrónico:

...nadie duda hoy de que, con procesador de texto, verificador ortográfico y gramatical, revisor estilístico –legibilidad, grado de formalidad–, diccionario de sinónimos o asistente para la redacción y traducción de documentos preestablecidos... un autor consigue escritos mejores y más elaborados con menos esfuerzo y tiempo: la escritura analógica tiene un procesamiento más lento y muchos menos recursos o apoyos. (Cassany, 2000, p 7 – 8)

Henao y Giraldo (1992) plantean que:

El procesador de texto parece despertar en ellos un mayor deseo de escribir. La enorme facilidad con que se puede suprimir, insertar, borrar, corregir, mover, o imprimir un texto permite que el sujeto se concentre más en el contenido y el estilo, lo cual mejora la calidad de la escritura. (p. 138)

Los autores concluyen que el uso de procesadores de texto favorece el proceso de escritura al liberar a los sujetos de la carga motriz que conlleva el uso del lápiz y en lugar de ello, permite prestar más atención al proceso mismo de composición, redacción y calidad final de los textos. Sin embargo, otra de las conclusiones interesantes expuestas por los autores permite una claridad importante respecto al uso de las computadoras cuando dicen que “el acceso a un procesador de textos no hace del usuario, sea niño o un adulto, un buen escritor. El procesador es simplemente un programa que transforma el computador en una herramienta de escritura muy eficiente, pero que no enseña a escribir.” (p. 154)

Henao y Ramírez (2006) han investigado el uso de TIC en la atención a personas con necesidades educativas afirmando que “el dominio de la escritura puede representar un logro que desborda las posibilidades de algunos niños con discapacidad física, debido a sus dificultades en la coordinación visomotriz. Un procesador de textos o un programa que reconozca la voz, ofrece condiciones que atenúan este tipo de limitaciones” (p. 3). Este y otros estudios realizados por los autores donde se articula el uso de TIC como apoyo para la enseñanza y el aprendizaje de la lectoescritura, coinciden en afirmar que este tipo de herramientas permite obtener avances significativos en el desarrollo de habilidades comunicativas como la capacidad lectora, posibilidades de escribir textos cortos y con más variedad, mayores niveles de atención, tiempo más prolongado de permanencia en la tarea, entre otros.

Henao y otros (2007) afirman que el aprendizaje de la lectura y la escritura mediado por TIC resulta más motivante para los niños en la medida que le hace partícipe de su propio proceso de aprendizaje y agregan que:

Los niños comienzan sus primeros intentos de escritura con diversos medios materiales que tienen a su disposición. El computador es uno de ellos, que no compite con el lápiz y el papel, sino que se convierte en una herramienta complementaria. Ponerlo a disposición en las aulas de clase, es contribuir a que el proceso de lecto-escritura sea más significativo; además, cuando un documento se escribe en el computador, permite la visualización de errores ortográficos que son difíciles de reconocer en otros contextos, modificarlo e intervenirlos cuantas veces quiera sin necesidad de pasar en limpio todo el texto en cada revisión, y agregar elementos multimediales que permiten la comprensión. (p. 48)

Según los planteamientos de Poole, citado por Henao y otros (2007), el proceso de escritura mediado por TIC ha permitido encontrar que los estudiantes:

1. “Manifiestan una actitud más positiva frente al aprendizaje y el desarrollo de habilidades de escritura.
2. Mejoran la calidad y fluidez de sus escritos.
3. Se motivan más, tanto al tema del que se escribe como hacia la alfabetización, gracias a las ayudas audiovisuales que ofrece el computador.
4. Dedican más tiempo para la revisión de los escritos.
5. Redactan con mayor coherencia y fluidez, y muestran preocupación por la presentación y diseño de sus producciones.
6. Disminuyen los errores gramaticales” (p. 52)

La incorporación de TIC para favorecer el aprendizaje de los niños, en este caso particular el acceso a la lectoescritura, ha demostrado ser una herramienta de apoyo que moviliza y permite representar la realidad de manera más amena, rápida, efectiva y motivante; en el caso de las TIC como apoyo en los procesos de enseñanza, ha supuesto retos a los docentes en el desarrollo de sus estrategias pedagógicas.

De acuerdo con Pérez (2011):

“la incorporación de nuevas tecnologías afecta no sólo a los modos de lectura, sino a las formas y necesidades respecto a la enseñanza y el aprendizaje. Al respecto, Jordi Adell (1997) se refiere a cómo en el marco de la sociedad de la información se generan nuevas funciones para los textos o la literatura y, a su vez, cómo con la irrupción de nuevas tecnologías se necesitan cambios profundos en el sistema educativo.” (p. 6)

Kellner (2004) propone una teoría crítica de la tecnología de la educación, en la que tanto docentes como estudiantes estén en capacidad de comprender y utilizar los nuevos recursos como vía a la transformación de la educación y la sociedad, como posibilidad de aprendizaje y de formación integral. Este autor retoma a Dewey y a Freire con sus ideales de la reestructuración de la educación y en ello la actual revolución tecnológica brinda grandes posibilidades. Se podría entonces hablar de una relación de la educación y las TIC,

lo que obliga a los sistemas educativos a replantear tanto sus currículos como sus objetivos, fines y estrategias.

7.4 La educación liberadora de Paulo Freire

“Vi la alfabetización de adultos como un acto político y un acto de conocimiento, y por eso mismo como un acto creador” (Freire, 2006, p. 104).

En los capítulos anteriores se abordó la concepción del trabajo infantil y sus implicaciones, entre ellas, las dificultades que genera para que niños, niñas y adolescentes aprendan a leer y a escribir; más adelante, se expone cómo las TIC pueden apoyar estos aprendizajes. Ahora se presenta la propuesta de educación liberadora de Freire y su pertinencia para iniciar procesos de alfabetización con niños y niñas de sectores empobrecidos, pues permite que sean ellos y ellas, quienes a partir del análisis de sus contextos, con sus propias voces, hagan la lectura de “su” mundo y luego la lectura crítica del “mundo” para poder escribir sus historias y transformar sus realidades.

Paulo Freire fue el pedagogo latinoamericano de mayor trascendencia en el siglo XX. Nació en el año 1921 en Recife, capital del estado de Pernambuco, una de las zonas más deprimidas de Brasil. Freire se interesó muy pronto por la educación de las poblaciones pobres de su región.

Hizo fuertes críticas al sistema de educación tradicional de su país y junto a su esposa construyó un método de alfabetización que va más allá de enseñar a leer y a escribir, buscando producir un cambio efectivo y real en los sujetos. Freire logró que la educación cambiara su función opresora para convertirse en una pedagogía de la liberación, cuyo objetivo es la toma de conciencia de las personas.

Su propuesta de alfabetización fue introducida en todo Brasil en el año de 1964, pero el golpe militar de ese año detuvo el proceso de educación de adultos y de la cultura

popular. Freire fue a la cárcel acusado de agitador político y su actividad pedagógica fue vista como subversiva. Debió exiliarse en Bolivia y luego en Chile, donde en el año de 1969 publicó su libro más conocido “Pedagogía del Oprimido”.

Tras la dictadura, Freire regresó a su país y fue secretario de educación en la ciudad de Sao Paulo. Murió el 2 de mayo de 1997. Su pensamiento y apuesta por una educación liberadora ha tenido incidencia en las propuestas educativas de muchos países, en especial en Brasil, Chile y África.

Sus planteamientos son un texto y un pretexto para las reflexiones y el desarrollo de propuestas educativas. Su teoría puede sintetizarse en el siguiente principio: Sólo alrededor de la palabra, resumida como derecho-deber y como quehacer, pueden darse procesos pedagógicos realmente integrales, novedosos y transformadores que cualifiquen a los sectores más deprimidos de la sociedad, para la organización popular y para la tarea de transformación de su realidad.

Su preocupación central ha sido la concientización de los hombres y mujeres adultas de los sectores populares a través de la educación, en particular, con el acceso a la lectura y la escritura a partir de la representación del mundo. El punto de partida de la educación está en el contexto cultural, ideológico, político, social de los educandos manteniendo la coherencia entre teoría y práctica. Para Freire, nadie lo sabe todo, nadie lo ignora todo. El educador necesita del educando y en esa misma medida el educando necesita del educador.

7.4.1 El concepto de alfabetización en Paulo Freire

Su práctica de la alfabetización partió de la lectura de un contexto político complejo e hizo que rompiera con las estructuras pedagógicas tradicionales. Para Freire los problemas relacionados con la educación no son solamente problemas pedagógicos, son problemas políticos y éticos. “Vi la alfabetización de adultos como un acto político y un acto de conocimiento, y por eso mismo como un acto creador” (Freire, 2006, p. 104). Para este pedagogo latinoamericano el proceso educativo ha de estar centrado en el contexto de

los estudiantes y afirma que éstos tienen que entender su propia realidad como parte de su proceso de aprendizaje. Se pensó en “una alfabetización que fuera en sí un acto de creación capaz de desencadenar otros actos creadores, en una alfabetización en que el hombre, no siendo su objeto, desarrolle la impaciencia, la vivacidad, característica de los estados de estudio, la invención, la reinención” (Freire, 1977, p. 100).

Para Freire, el aprendizaje de la lectura y la escritura está vinculado al desarrollo de la conciencia y la comprensión del mundo en el que está el alfabetizando; es la concienciación del oprimido a través de la educación. Su pedagogía tiene como apuesta la educación no bancaria ni mecanicista y en lugar de ello propone la alfabetización como una experiencia creadora para formar estudiantes con conciencia crítica, no meros receptores, así la pedagogía del oprimido pasa a ser la pedagogía de la liberación.

Y si ya pensábamos en un método activo que fuese capaz de hacer crítico al hombre a través del debate en grupo de situaciones desafiantes, estas situaciones tendrán que ser existenciales para tales grupos... ¿Pero cómo realizar esta educación? ¿Cómo proporcionar al hombre medios para superar sus actitudes mágicas o ingenuas frente a su realidad? ¿Cómo ayudarlo a crear, si era analfabeto, el mundo de signos gráficos? ¿Cómo ayudarlo a comprometerse con su realidad?

Nos parece que la respuesta se halla en:

- a) Un método activo, dialogal, crítico y de espíritu crítico;
- b) Una modificación del programa educacional;
- c) El uso de técnicas tales como la reducción y la codificación.

Esto solamente podría lograrse con un método activo, dialogal y participante. (Freire, 1977, p. 103 - 104)

Estos tres pilares claves para la metodología de la alfabetización liberadora, fueron abarcados, según Freire, en la medida en que se apostó por la superación de la comprensión ingenua o mecánica de la realidad en favor de un desarrollo de la comprensión crítica. Bajo esta concepción antropológica de la cultura, se trabajaron como elementos transversales de la alfabetización la distinción entre dos mundos, el de la

naturaleza y el de la cultura. La práctica educativa se centró en un proceso de descodificación crítica de la realidad. (Zaldívar, 2008, p. 2).

Freire le da una alta relevancia al derecho que tienen los sujetos de “decir su palabra”, por ello insiste en que los programas de alfabetización estén basados en el universo vocabular de los grupos acompañados. “Desde el principio, en la práctica democrática y crítica, la lectura del mundo y la lectura de la palabra están dinámicamente juntas. El comando de la lectura y de la escritura se da a partir de palabras y de temas significativos en la experiencia común de los alfabetizados, y no de palabras y temas ligados solamente a la experiencia del educador.” (Freire, 2006, p. 117)

El primer obstáculo con el que los facilitadores nos encontramos a la hora de iniciar procesos de educación, es que la gente está convencida que no sabe, de que no puede, y que no debe hablar. Retornar, recuperar o reconquistar la palabra por parte de los y las pobres significa que ellos y ellas proclaman, defienden y construyen comunitariamente la realidad como la conciben y necesitan. Esta conquista de la palabra es el comienzo de la pedagogía del oprimido “como pedagogía humanística y liberadora”.

Son varios los principios y postulados que fundamentan la propuesta educativa de este pedagogo brasileño, los más relevantes son:

a) La relación entre opresor y oprimido.

Hablar de un proceso de liberación supone la existencia de un opresor y un oprimido. El opresor aparece con una fuerte conciencia posesiva de personas y del mundo, y por eso tiende a transformar todo en objeto de su dominio. El oprimido, por su parte, recibe impositivamente las opciones de la conciencia del opresor y se encuentra inmerso en la estructura dominadora y teme la libertad al no sentirse capaz de asumir el riesgo ante los opresores y ante los otros oprimidos que se asustan con mayores represiones.

b) La concientización.

La toma de conciencia se da en el contexto específico de los oprimidos. “Es a través de la experiencia cotidiana [...] que toman conciencia de su condición de oprimidos” (Freire, 2006, p. 32). El conocimiento de la realidad es fundamental en el proceso de concientización porque ayuda a los sujetos librarse de la opresión e insertarse en la construcción de su sociedad.

c) La educación liberadora – educación bancaria.

En la educación bancaria el sujeto de la educación es el educador que busca la memorización mecánica de los contenidos. El conocimiento es entonces una donación, un regalo. Los que poseen el conocimiento se lo dan a aquellos que son considerados ignorantes. La pasividad se convierte así en el principal mecanismo de opresión, limitando la posibilidad de los sujetos de pensar y ser críticos con lo cual la transformación de la realidad es una utopía.

Para Santos (2008) “toda educación liberadora, en oposición a la educación bancaria, posee un destacado carácter recíproco, es decir, se da ‘de todos con todos’”. (p. 159).

d) Diálogo – antidiálogo.

El dialogo “se nutre del amor, de la humildad, de la esperanza, de la fe, de la confianza. Por eso sólo el diálogo comunica. Y cuando los polos del diálogo se ligan así, con amor, esperanza y fe uno en el otro, se hacen críticos en la búsqueda de algo. Se crea entonces una relación de simpatía entre ambos. Sólo ahí hay comunicación.” (Freire, 1977, p. 104) El diálogo está en contraposición con el antidiálogo que supone una relación vertical entre educador y educando, Freire lo califica como desamoroso, acrítico, desesperante, arrogante, autosuficiente, que no comunica sino que por el contrario hace comunicados.

El proceso educativo es un acto cognoscente y sirve a la liberación de los sujetos, rompiendo con la contradicción entre educador y educando. La educación bancaria no permite el diálogo como opción pedagógica, mientras que en la propuesta de Freire el educador ya no es sólo el que educa, sino que también es educado mientras establece un diálogo en el cual tiene lugar el proceso educativo: ya no hay alguien que eduque a otro sino que ambos lo hacen en comunión. (Freire, 2006).

El diálogo es el encuentro de las personas mediatizadas por su mundo. “Para la educación como práctica de la libertad la dialogicidad comienza no cuando el educador-educandos se encuentran con los educandos-educador en una situación pedagógica, sino antes, cuando aquel se pregunta en torno a qué va a dialogar con éstos. Es la búsqueda del contenido programático. En definitiva, este programa será la devolución organizada, sistematizada, y acrecentada a los educandos de aquello sobre lo que ellos aspiran a saber más” (Freire, 2002, p. 105)

e) La relación entre texto y contexto.

Varela y Escobar en la Introducción del texto “La importancia de leer y el proceso de liberación” (Freire, 2006) plantean que “el auténtico acto de leer es un proceso dialéctico que sintetiza la relación existente entre conocimiento-transformación del mundo y conocimiento-transformación de nosotros mismos. Leer es pronunciar el mundo, es el acto que permite al hombre y a la mujer tomar distancia de su práctica (codificarla) para conocerla críticamente, volviendo a ella para transformarla y transformarse a sí mismos.” (p. 17)

f) Método de alfabetización a partir de palabras generadoras.

Los temas o palabras generadoras sólo pueden emerger de la relación de las personas con su mundo. Reciben el nombre de generadoras porque la combinación de sus elementos básicos propicia la formación de nuevas palabras.

El proceso de alfabetización propuesto por Freire está conformado por cinco fases:

1. **Trabajo de campo** o la obtención del universo vocabular del grupo: corresponde a la fase de estudio que se hace en encuentros informales, y permite conocer la riqueza del lenguaje de los participantes y las palabras con carga emocional, existencial y que revelan la experiencia de los grupos. (Freire, 1977)

Esta descodificación de lo vivido implica, necesariamente, que los investigadores, a su vez, sorprendan el área en momentos distintos. Es necesario que los visiten en horas de trabajos en el campo; que asistan a reuniones de alguna asociación popular, observando el comportamiento de sus participantes, el lenguaje usado, las relaciones entre directorio y socios, el papel que juegan las mujeres, los jóvenes. Es indispensables que la visiten en horas de descanso, que presencien a sus habitantes en actividades deportivas; que conversen con las personas en sus casa, registrando manifestaciones en torno a las relaciones marido-mujer, padres-hijos; en fin, que ninguna actividad, en esta etapa, se pierda en esta primera comprensión del área. (Freire, 2002, p. 139)

2. **Selección del universo vocabular de los sujetos:** hace referencia a las palabras empleadas en el medio cultural de los sujetos. Se consideran aspectos como sus deseos, las frustraciones, las esperanzas de quienes las pronuncian, es decir, son aquellas palabras con mayores posibilidades de generar concientización, con más ricas posibilidades fonéticas y de mayor carga semántica, con sentido existencial y emocional.

Freire (1977) plantea algunos criterios para la selección:

- a) Riqueza fonética
- b) Dificultades fonéticas (las palabras escogidas deben responder a las dificultades fonéticas de la lengua, colocadas en secuencias que van gradualmente de las dificultades menores a las mayores)
- c) Tenor programático de la palabra que implica mayor pluralidad en el compromiso de la palabra con una realidad social, cultural, política, etc. dada. (p. 111)

3. **Creación de situaciones existenciales típicas del grupo:** “son situaciones-problema, codificadas, que incluyen elementos a ser descodificados por los grupos, con la colaboración del coordinador” (Freire, 1977, p. 112) A partir de las palabras generadoras intencionar debates para descodificar el concepto, es decir, hacer un análisis de las

situaciones que les permita tomar conciencia y a la vez alfabetizarse. Para cada vocablo generador se presenta una palabra. Barros (1971) lo ejemplifica así:

Cada una de estas situaciones se representa en una pintura o dibujo. Así la primera situación, que pretende excitar la curiosidad del analfabeto y trata de hacerle distinguir el mundo de la naturaleza y el de la cultura representa un hombre sencillo. En torno suyo seres de la naturaleza (árboles, sol, suelo, pájaros...) y objetos de la cultura (casa, pozo, vestidos, instrumentos de trabajo...), una mujer y un niño. Con la ayuda de un animador se entabla un prolongado debate. Por medio de preguntas sencillas, tales como: ¿Quién ha hecho el pozo?, ¿para qué lo ha hecho?, ¿cómo lo hizo?, ¿cuándo?, preguntas que se repiten en relación con los diferentes elementos de la situación, surgen dos conceptos básicos: el de «necesidad» y el de «trabajo» y la cultura se explica en el primer nivel, el de la sustancia. (p. 79)

4. **Elaboración de fichas que ayuden a los coordinadores en su trabajo:** sirven de apoyo a los educadores en la tarea de alfabetizar. Contienen las palabras generadoras que dan origen a otras nuevas.

5. **Elaboración de fichas** con la descomposición de las familias fonéticas que corresponden a los vocablos generadores. Se representan las situaciones mediante láminas que de la experiencia vivida por los sujetos, pasan al mundo de los objetos. De esta manera van construyendo palabras nuevas con las combinaciones disponibles enriqueciendo la posibilidad de autoconciencia diciendo y escribiendo su mundo.

7.4.2 La propuesta de alfabetización liberadora desde Freire. La ejecución práctica.

Es sorprendente ver cómo se inician los debates y con qué curiosidad los analfabetos van respondiendo a los problemas presentados por la situación. Cada lámina presenta un número determinado de elementos a ser descodificados por el grupo de educandos con el auxilio del coordinador de los debates. (Freire, 1977, p. 106)

Freire (1977) describe con detalle el acompañamiento en el proceso de la alfabetización popular:

Una vez proyectada la situación –representación gráfica de la expresión oral- se inicia el debate en torno a sus implicaciones.

Solo cuando el grupo haya agotado, con la colaboración del coordinador, el análisis (descodificación) de la situación dada, el educador pasa a la visualización de las palabras generadoras; para su visualización y no para su memorización. Luego de visualizarla, establecido el vínculo semántico entre ella y el objeto a que se refiere y que se representa en la situación, se ofrece al educandón en otro *slide*, cartel o foto en el caso de *stripp-film*, la palabra sin el objeto nombrado. Después se representa la misma palabra separada en sílabas que generalmente el analfabeto identifica como “trozos”. Reconociendo los “trozos” en la etapa del análisis, se pasa a la visualización de las familias fonémicas que componen la palabra en estudio.

Estas familias que son estudiadas aisladamente, se presentan luego en conjunto, llegando en último término al reconocimiento de las vocales...

Apropiándose críticamente y no sólo mnémicamente -lo que no sería una verdadera apropiación- de este mecanismo comienza a crear por sí mismo su sistema de signos gráficos. (pp. 114-115)

El punto central de la propuesta de Freire se basó en el hecho que los participantes se descubrieran como creadores de su propia cultura, aunque se vieran limitados por el hecho de ser analfabetas; de esta manera pasaban a ser sujetos activos del proceso educativo al tomar conciencia de sus propias situaciones y con ello, la posibilidad de leer y escribir sus mundos. Este propósito puede verse favorecido con el apoyo de las TIC en los procesos educativos, en particular con expandir las maneras de representar la realidad y acercarse al conocimiento.

7.5 Alfabetización de adultos

La Ley General de Educación de Colombia, Ley 115 de 1994, dispone el Capítulo II a la educación para adultos y en los artículos 50 y 51 plantea:

ARTICULO 50. Definición de educación para adultos. La educación de adultos es aquella que se ofrece a las personas en edad relativamente mayor a la aceptada regularmente en la educación por niveles y grados del servicio público educativo, que deseen suplir y completar su formación, o validar sus estudios.

El Estado facilitará las condiciones y promoverá especialmente la educación a distancia y semipresencial para los adultos.

ARTICULO 51. Objetivos específicos. Son objetivos específicos de la educación de adultos:

- a) Adquirir y actualizar su formación básica y facilitar el acceso a los distintos niveles educativos;
- b) Erradicar el analfabetismo;
- c) Actualizar los conocimientos, según el nivel de educación, y
- d) Desarrollar la capacidad de participación en la vida económica, política, social, cultural y comunitaria.

En la misma línea, el Ministerio de Educación Nacional de Colombia (2005) plantea que la alfabetización de adultos es aquella dirigida a:

Las personas adultas o jóvenes mayores de 13 años, residentes en zonas rurales o urbanas que nunca accedieron al servicio público educativo formal escolarizado o en su defecto desertaron prematuramente del mismo, no logrando culminar al menos el 2° o 3 grado de educación básica primaria, convirtiéndose en analfabetos absolutos o analfabetos funcionales. En el primer caso, las personas no tienen ningún conocimiento ni dominio sobre los procesos de lectura y escritura, ni sobre las nociones básicas del cálculo matemático elemental a partir de los números y sus operaciones básicas de suma, resta, multiplicación y división. Estas personas encuentran graves limitaciones para aprender todo aquello que tenga como condición ineludible, la comunicación lingüística y matemática. En el segundo caso, el analfabeto funcional es quien habiendo recibido las primeras nociones o cursado algunos meses, incluso dos o más años de educación primaria, presenta

serias deficiencias para comprender y aplicar lo aprendido, por no tener las oportunidades suficientes de practicar la lectura o la escritura, o las operaciones matemáticas en su vida cotidiana. (p. 40)

En el marco internacional, la Quinta Conferencia Internacional sobre Educación de Adultos –CONFINTEA V- celebrada en Alemania (1997) mediante La Declaración de Hamburgo sobre la Educación de Adultos define ésta como:

...un conjunto de procesos de aprendizaje, formal o no, gracias al cual las personas cuyo entorno social considera adultos desarrollan sus capacidades, enriquecen sus conocimientos y mejoran sus competencias técnicas o profesionales o las reorientan a fin de atender sus propias necesidades y las de la sociedad. La educación de adultos comprende la educación formal y la permanente, la educación no formal y toda la gama de oportunidades de educación informal y ocasional existentes en una sociedad educativa multicultural, en la que se reconocen los enfoques teóricos y los basados en la práctica. (UNESCO, 1997, p 25)

Torres (2006) hace referencia a las bondades de saber leer y escribir y su incidencia en la calidad de vida de las personas:

La alfabetización mantiene vínculos estrechos con la dignidad humana, la autoestima, la libertad, la identidad, la autonomía, el pensamiento crítico, el conocimiento, la creatividad, la participación, el empoderamiento, la conciencia y la transformación social, todos ellos importantes satisfactores humanos, más allá de las condiciones materiales de vida. (p.9)

Estar alfabetizado en el mundo actual implica más que saber leer y escribir, implica la capacidad de leer e interpretar el mundo y desempeñarse con éxito en la sociedad, aportando a la dignificación de las condiciones de vida. Sin embargo, por diversas razones, no todas las personas pueden acceder en las mismas condiciones a la formación académica y se ven en la necesidad de suspender sus estudios. Esta situación pone de relieve la necesidad de replantear políticas públicas que permitan la verdadera inclusión de los sujetos.

La CONFINTEA V, a la que asistieron más de mil quinientos representantes de Gobiernos, ONG y organismos internacionales, fue la continuación de cuatro conferencias anteriores (Elsinore, 1949; Montreal, 1960; Tokio, 1972; y París, 1985) y reconoce que “desde la celebración de la CONFINTEA IV (1985) no se ha podido dar un impulso a la

importante transformación encaminada a integrar la educación de adultos en las políticas globales nacionales de educación básica” (UNESCO, 1997, p. 14).

Torres (2006) expone que

La alfabetización de jóvenes y adultos ha sido desatendida en las dos últimas décadas, en las agendas nacionales e internacionales para la educación. Las metas de la Educación para Todos (Jomtien, 1990 y Dakar, 2000) terminaron centrándose, en la práctica, en niños y niñas, y en la educación escolar. Las Metas del Milenio para el Desarrollo (2000-2015) ni siquiera se ocupan de los adultos y de sus necesidades de aprendizaje. (p. 3)

El Plan iberoamericano de alfabetización y educación básica de personas jóvenes y adultas 2007-2015 pone de manifiesto la situación de analfabetismo en Iberoamérica:

En la región existen más de 34 millones de personas adultas analfabetas absolutas y 110 millones de personas jóvenes y adultas en plena edad activa que no han finalizado los estudios de primaria. Esta última cifra supone que el 40% de la población de América Latina no ha finalizado la educación primaria y, por ello, se encuentra en una situación similar a la de las personas analfabetas. (XVI Cumbre Iberoamericana de Jefes de Estado y de Gobierno, 2006, p. 3)

El Plan Iberoamericano de Alfabetización se propuso como objetivo:

Universalizar, en el menor tiempo posible y en todo caso antes de 2015, la alfabetización en la región y ofrecer a la población joven y adulta que no ha completado su escolarización básica, la posibilidad de continuidad educativa, al menos hasta la finalización de la educación básica, en el marco de la educación para todos a lo largo de toda la vida. (Ibíd., 2006, p. 14)

Colombia, como país comprometido políticamente con la erradicación del analfabetismo, tiene en marcha el Programa Nacional de Alfabetización y Educación Básica de Jóvenes y Adultos mediante el cual se propuso alfabetizar 1.000.000 personas en el cuatrienio 2007 – 2010, pues para el año 2006 tenía una tasa de analfabetismo absoluto de 8,6, (%) lo que correspondía a 2.476.502 personas analfabetas absolutas, mientras que la población sin culminar la educación básica primaria, es decir, analfabetas funcionales era a la fecha de 5.795.656. (XVI Cumbre Iberoamericana de Jefes de Estado y de Gobierno, 2006)

El MEN viene impulsando la implementación del proyecto de atención educativa a jóvenes y adultos iletrados en las entidades territoriales, mediante la aplicación de modelos educativos especializados en la educación de jóvenes y adultos... Estos modelos responden a las características y necesidades socioculturales de aprendizaje de estas poblaciones y cuentan con programas de capacitación docente, metodología apropiada y materiales educativos propios, así como sistemas de evaluación y seguimiento. (MEN, 2005, p. 43 – 44)

No obstante, para el caso de Colombia y otros países como puede observarse en el siguiente cuadro tomado del Plan Iberoamericano de Alfabetización (2006, p. 21), las metas del Programa Nacional de Alfabetización y Educación Básica de Jóvenes y Adultos no alcanzan la superación del analfabetismo antes o durante el año 2015.

Cuadro 5. PERSPECTIVAS FINANCIERAS DE LA ALFABETIZACIÓN			
Financiación de la alfabetización en 2006	Financiación nacional	CUADRANTE 1 <i>No necesitarían recursos adicionales</i> Argentina, Brasil, Ecuador, Venezuela	CUADRANTE 2 <i>Tienen posibilidades de necesitar recursos adicionales si amplían sus compromisos</i> Chile, Guatemala, México, Panamá, Uruguay
	Financiación mixta con recursos nacionales y cooperación internacional	CUADRANTE 3 <i>Necesitarán recursos adicionales, internos o externos</i> Bolivia, Costa Rica, Paraguay	CUADRANTE 4 <i>Necesitarán mayores recursos, internos o externos, si amplían sus compromisos</i> Colombia, El Salvador, Honduras, Nicaragua, Perú, República Dominicana
		Cuenta con un Plan que contempla la superación del analfabetismo antes de/en 2015	Las metas del Plan nacional no alcanzan la superación del analfabetismo antes de/en 2015
Plan Nacional de Alfabetización y Educación Básica de Jóvenes y Adultos			

Esta situación es altamente preocupante toda vez que la alfabetización está en estrecha relación con el desarrollo social (cultural, económico y político) de las naciones, y es una herramienta fundamental en la lucha contra la pobreza, la desigualdad, la inequidad y la violencia. De allí la necesidad de propuestas educativas e incluyentes que tengan presente la educación de personas jóvenes y adultas y que atiendan sus características y necesidades particulares.

8. ESTADO DEL ARTE

8.1 Investigaciones que abordan la lectura y la escritura mediada por algunas TIC

La reconfiguración del concepto y de la actividad misma de la escritura y la lectura a partir de la incorporación de las TIC a las prácticas sociales y educativas obliga a esbozar las prácticas pedagógicas, investigaciones experimentales y estudios que analizan la relación que existe entre los elementos mencionados, la lectoescritura y TIC. Es preciso aclarar, que con el rastreo hasta ahora realizado, no se hallaron investigaciones que estudiaran el uso de TIC con poblaciones semejantes a las que propone esta investigación.

Henao y Giraldo (1992) analizaron y evaluaron el impacto de un procesador de textos y gráficos en el desarrollo de destrezas y actitudes hacia la escritura con un grupo de estudiantes de grado 6°. Los resultados indican que este tipo de herramientas tienen un gran potencial para favorecer los procesos de escritura al liberarlos de las implicaciones motoras del acto de escribir tradicionalmente con lápiz y papel. Los autores plantean que la escritura mediada por procesadores de texto favorece “la construcción de una nueva didáctica de la escritura más atractiva y eficiente” (p. 1).

Para determinar el impacto del procesador de textos y gráficos NewsRoom, los investigadores compararon la calidad de las producciones de los niños al emplear tanto esta herramienta como el lápiz y el papel. Los talleres se realizaron con 14 niños durante 12 semanas con 3 encuentros de dos horas en cada una de ella. Durante este tiempo cada niño elaboró 20 producciones escritas, 10 en el procesador de texto y otras 10 manuscritas.

Los autores afirman que:

El procesador de textos parece despertar en ellos un mayor deseo de escribir. La enorme facilidad con que se puede suprimir, insertar, borrar, corregir, mover, o imprimir un texto permite que el sujeto se concentre más en el contenido y el estilo, lo cual mejora la calidad de la escritura. (p. 2)

Algunas de las conclusiones de la investigación son:

- La actitud y la calidad de la escritura se ve favorecida cuando se emplea un procesador de textos.
- La escritura mediada por un computador elimina las barreras físicas del acto de escribir manualmente.
- El computador genera motivación en el acto de escribir y le dota de significación y calidad.

Rosas et al (1998) diseñaron un sistema multimedial para apoyar la enseñanza de la lectoescritura con niños ciegos. El sistema se aplicó a una muestra de 14 niños ciegos o con déficits visuales severos pertenecientes a dos escuelas de Santiago de Chile; si bien el diseño estaba estructurado para realizar 16 sesiones durante 2 meses, se llevó a cabo un promedio de 7 sesiones debido a la inasistencia de los niños o dificultades horarias.

El sistema multimedial está compuesto por 5 módulos con complejidad diferencial de acuerdo a la etapa del proceso. El docente tiene la posibilidad de elegir el módulo a trabajar y las actividades que éste contiene diseñadas en forma de juego; también es posible el uso de imágenes de acuerdo al grado de ceguera que puedan tener los niños. Existe la opción de imprimir algunas de los textos en forma de Braille para que los niños usen cuando no tienen acceso al computador.

Los módulos utilizados, estaban organizados por temáticas, así: Letras y números, sílabas, fonemas, cuentos, y sistema braille.

Los resultados permiten afirmar que el sistema incide sobre algunas destrezas lectoras específicas, así como sobre la motivación y atención de los niños por el proceso lector. Además, se aprecia un efecto positivo sobre la percepción que tienen las educadoras del proceso de enseñanza asistido por computador, apreciándose como más ágil y eficiente que el tradicional. (Rosas et al, 1998, p. 2)

Giraldo (2002) analizó los efectos del uso de un computador dentro del aula de preescolar en los procesos de escritura inicial. Durante la fase experimental, que tuvo una

duración de un año escolar, se observaron y analizaron los trabajos realizados por nueve niños. Dentro de los resultados encontrados se encuentran:

- Apropiación por parte de los niños del computador como herramienta de escritura.
- El uso del computador en el aula genera mayor motivación y disposición para realizar las tareas propuestas.
- El uso del computador permite que los niños tengan una relación inmediata con los signos del lenguaje, aún en los estudiantes que tienen necesidades educativas.
- Inicialmente, el uso del computador en el aula fue asumido como un juego pero a medida que el proceso avanzaba su empleo fue más intencional.
- Otro elemento esencial que se observó fue el paso de centrar el interés en los elementos gráficos hacia elementos más importantes de la escritura como el contenido.
- Permite relacionar la habilidad de la escritura con la lectura a través de actividades como seguir instrucciones.
- Posibilita el uso combinado de diversos sistemas simbólicos como la imagen, el sonido, el movimiento o el texto.
- Favorece el trabajo cooperativo.

La autora sostiene que la implementación de actividades con un computador dentro del aula de preescolar, no requiere de programas especializados, y es posible hacer uso de las herramientas que éstos tienen, lo que no significa que el aporte de algunos software sea muy valioso. Pero agrega además, que el uso del instrumento como tal no garantiza una mejoría en los procesos de aprendizaje, sino que todas las actividades pedagógicas deben estar enmarcadas con un propósito claro y en ambientes reales de comunicación.

Rojas (2003) realizó una investigación de carácter experimental en la que aplicó y evaluó un software educativo (Abrapalabra) para el aprendizaje de la lectura con estudiantes de la I etapa de la educación básica de un municipio de Mérida – Venezuela.

El diseño de la investigación fue cuasiexperimental, con dos grupos, (experimental y control). Con el primer grupo se trabajó la escritura utilizando el software educativo, y al

grupo control se le aplicó la estrategia de dictados y ejercicios de lectura. La muestra fueron 20 estudiantes y 19 docentes a quienes se les aplicó un cuestionario acerca del uso de herramientas tecnológicas en la enseñanza.

Los resultados de la investigación refieren que los docentes nunca utilizan este tipo de herramientas para apoyar la enseñanza de la lectura, en gran parte, debido al desconocimiento de éstas.

Respecto a los hallazgos con relación al grupo experimental y grupo control, Rojas (2003) reconoce que la totalidad de estudiantes que utilizaron el software educativo evidenciaron avances significativos en la capacidad de crear frases cortas comprendiendo su sentido, iniciar su proceso lector identificando fonemas y su correspondencia con las grafemas. Por el contrario, los 10 estudiantes del grupo control mostraron apatía y bajo interés por las actividades propuestas y no encontraban atractivo en ellas tras pasar algunas sesiones, lo que a su vez tuvo incidencia en el bajo logro de los objetivos.

El uso del software educativo demostró ser una herramienta didáctica útil para trabajar en el aula de clases puesto que favorece la motivación y la obtención de los logros establecidos.

Agudelo y Bermúdez (2004) bajo la asesoría de Henao realizaron una investigación a partir del diseño de una propuesta didáctica apoyada en recursos hipermediales con el propósito de superar los bajos niveles de desempeño en la producción escrita, con respecto a la coherencia, la cohesión, la variedad y la intención comunicativa. Además de este objetivo, la investigación también se propuso determinar si el uso de herramientas hipermediales tiene incidencia en la motivación hacia la producción escrita.

La población objeto de estudio fueron 18 niñas estudiantes de grado cuarto de la básica primaria pertenecientes a una institución educativa de estrato socioeconómico medio y alto de la ciudad de Medellín. El diseño de la investigación tuvo un grupo único cual se le

aplicó una prueba pretest, el tratamiento y una prueba final o postest. La metodología de las sesiones se basó en el trabajo por proyectos.

Entre las conclusiones más relevantes del estudio se destacan:

- La producción textual mediada por herramientas hipermediales permite ritmos diferenciales en los procesos de aprendizaje y genera mayores niveles de motivación.
- El trabajo por proyectos permite crear situaciones donde la escritura cobra un sentido real.
- El uso de herramientas hipermediales potencia el trabajo colaborativo y la investigación.

Henao (2006) hizo una reseña de diversas investigaciones que abordan el efecto de la incorporación las TIC en la enseñanza y aprendizaje de la lectoescritura. Si bien el documento hace alusión a estudios pioneros en el exterior, centra más su esbozo en la experiencia de Colombia, específicamente en el trabajo de investigación que el autor dirige con el grupo Didáctica y Nuevas Tecnologías de la Universidad de Antioquia en la ciudad de Medellín. Algunas de las investigaciones allí reseñadas son:

- *Diseño y experimentación de una propuesta didáctica apoyada en tecnología multimedial para el desarrollo de habilidades comunicativas en niños con síndrome de Down* (Octavio Henao A., Doris Adriana Ramírez S. y Luz Estella Giraldo L.)
- *Desarrollo de habilidades de escritura en niños de básica primaria utilizando el correo electrónico.* (Octavio Henao A., Doris Adriana Ramírez S. y Luz Estella Giraldo L.)
- *Estudio exploratorio de algunos factores cognitivos, psicopedagógicos, motivacionales y discursivos implicados en el proceso de composición escrita en un entorno hipermedial* (Octavio Henao A., Dora I. Chaverra F., Nora H. Villa O., Wilson A. Bolívar y Diego L. Puerta B.).

Las investigaciones coinciden en evidenciar una nueva forma de alfabetización a partir del uso de la tecnología y valorar su potencial como herramienta dinamizadora de los procesos de enseñanza y aprendizaje de la lectura y la escritura. Los sujetos de las investigaciones incluyeron estudiantes de educación básica y población con necesidades educativas especiales como síndrome de down y limitaciones auditivas. En todos los casos, el uso de la tecnología como mediador en el aprendizaje arrojó resultados satisfactorios en la adquisición y fortalecimiento de las habilidades comunicativas, tales como:

- Mayor motivación por las actividades propuestas
- Aumento en la capacidad de atención de los niños
- Apoyo en las limitaciones de la población con características especiales, particularmente, en el acceso a la escritura superando las dificultades motrices.
- Mayor valoración y gusto por la escritura.
- Aumento del nivel de calidad en la elaboración de textos escritos.

Henao y otros (2007) investigaron y propusieron *Un modelo de incorporación de TIC para el área de lecto-escritura centrado en el uso de un computador y un video proyector en el aula*. La investigación se llevó a cabo en 3 instituciones rurales de carácter oficial y participaron un número aproximado de 120 estudiantes, cuyas edades oscilaron entre los 7 y los 12 años. 40 estudiantes pertenecían a un grupo de segundo grado y los 80 restantes estuvieron distribuidos en dos grupos de tercer grado. La fase experimental de la investigación tuvo una duración de 4 meses y un total de 32 sesiones de trabajo de 2 horas cada una. Los autores concluyeron que el uso de herramientas como las propuestas en la investigación, favorecen la participación activa en el propio proceso de aprendizaje, aumenta la motivación, potencia el trabajo cooperativo, la movilización del pensamiento y la construcción colectiva del conocimiento desde cualquier área de aprendizaje.

Henao, Ramírez y Mejía (2009) realizaron:

Una investigación sobre el impacto de un programa de reconocimiento de voz en la calidad de los textos, en las estrategias de composición, y en la actitud de estudiantes competentes y de estudiantes con dificultades para la escritura. Durante cuatro meses, un grupo de alumnos de sexto

grado participó en un taller sobre escritura de textos narrativos, expositivos, y epistolares. Cada estudiante produjo una colección de 12 textos, la mitad escritos con el programa de reconocimiento de voz, y la otra mitad con el procesador de textos. El análisis de los resultados sugiere que con el soporte de estas herramientas informáticas que reconocen la voz es posible desarrollar en los estudiantes un mejor nivel de competencia y una actitud más positiva frente a la comunicación escrita. (p. 1)

8.2 Procesos de alfabetización de adultos

Desde el 2002 el Ministerio de Educación Nacional Colombiano impulsó el Programa Nacional de Alfabetización y Educación Básica de Jóvenes y Adultos iletrados, priorizando la intervención en jóvenes y adultos en situación de desplazamiento, mujeres cabeza de hogar, indígenas y afrocolombianas, no sólo para su alfabetización, sino para continuar sus estudios de básica. A este programa están vinculadas organizaciones internacionales como el Convenio Andrés Bello, la OEI, la UNESCO, la Agencia Española de Cooperación Internacional AECI, la Comunidad Autónoma de Madrid, la Comunidad de Andalucía y USAID, que apoyan técnica y financieramente a los proyectos en las distintas entidades territoriales y trabajan conjuntamente con el Ministerio de Educación Nacional y las Secretarías de Educación. (MEN, 2002, p. 1)

Entre los logros que destaca el Programa se encuentra la reducción de la tasa de analfabetismo en el país al 6.1; aumento significativo en la atención a personas en situación de desplazamiento; consolidación de modelos de enseñanza flexibles y ajustados a las necesidades de la población favoreciendo la permanencia en el sistema educativo. “La meta propuesta al comienzo del programa fue alfabetizar a 1.000.000 de personas, y desde el año 2003 hasta la fecha ha logrado atender a 1'017.934 iletrados de 68 de las 83 entidades territoriales certificadas del país.” (MEN, 2010, p. 1)

Otro proceso desarrollado en el ámbito nacional es el “Programa de alfabetización, educación básica primaria y formación para el trabajo de jóvenes y adultos vulnerables del Pacífico y centro del territorio colombiano” y tiene como objetivo aumentar la escolaridad y la cultura de paz y convivencia para mejorar la calidad de vida en esta zona del país. El programa beneficia a 15.000 usuarios con edades entre los 15 y 45 años, vulnerables, desplazados por distintas índole, afrodescendientes, indígenas y mujeres cabeza de familia

y cuenta con el apoyo del Ministerio de Educación Nacional, el SENA, la AECID y la OEA.

En la ciudad de Medellín, la Corporación Educativa CLEBA (Centro Laubach de Educación Popular Básica de Adultos) acompaña procesos de alfabetización y educación básica de adultos.

Su objetivo es rediseñar, implementar, evaluar y ajustar propuestas de educación de base y alfabetización con personas jóvenes y adultas e incidir en la formulación y cualificación de las políticas públicas en este campo, mediante la implementación de proyectos con sectores populares excluidos, la realización de "diplomados" y "maestrías" en pedagogía del texto, así como la ejecución y publicación de investigaciones relacionadas con las problemáticas que aborda el programa. (CLEBA, 2010, p.1)

Entre los proyectos desarrollados por la Corporación se encuentran:

1. Proyecto Educación de Adultos con mujeres del Valle de Aburrá - III Fase (2007 a marzo de 2010): el proyecto mejoró el desempeño cotidiano de las/los educandas/os en contextos letrados mejorando su calidad de vida. También se logró apropiación y aplicación de los conocimientos requeridos por la educación formal. Así mismo, se reconocen avances en el tema de la autoestima.

2. Proyecto Alfabetización y Educación Básica para el desarrollo personal y la construcción de la paz, Valle de Aburrá: “Durante el 2008 el proyecto funcionó con ocho grupos de educandos/as en diferentes sectores del Valle de Aburrá. En el mismo participaron unos 140 estudiantes. De ellos obtuvieron certificación 40, la mitad por validación de los estudios de la básica primaria y la otra mitad por participación en el proceso educativo. La mayoría de educandos/as que validaron son jóvenes, mujeres y hombres, a quienes el proyecto les abrió nuevas perspectivas para seguir estudiando y capacitándose para poder participar de manera crítica y propositiva en la vida cultural, económica y política del país.”(CLEBA, 2010, p. 1)

3. Proyecto Educación Básica y Alfabetización entre mujeres del municipio de Marinilla para la consecución de la igualdad y la paz: “se logró avanzar positivamente en la consecución de los tres resultados previstos, RE1: formar a 5 mujeres como educadoras; RE2 conformar y realizar el programa educativo para 240 mujeres no escolarizadas de

Marinilla con la organización de 16 grupos; y RE3: contribuir a que las mismas aumenten su autoestima e incrementen su participación en organizaciones comunitarias.” (CLEBA, 2010, p. 1)

Igualmente en la ciudad de Medellín, la Corporación para el Desarrollo y la Integridad Social –CEDESI- en convenio con la Secretaría de las Mujeres y la Secretaría de Educación, lideran el programa “*La escuela busca a la mujer adulta*”, este proyecto de educación, busca la inclusión social de las mujeres considerando, según la Alcaldía de Medellín (2010), que en Medellín y el Área metropolitana el 49,7% de las mujeres en edad adulta no ha culminado la educación básica. El programa busca garantizar el acceso y la permanencia de las mujeres adultas en el sistema educativo mediante diversas estrategias como subsidio de transporte, aporte nutricional, cuidado de los hijos mientras estudian, acompañamiento psicosocial, entre otros.

En el ámbito internacional, Torres (2008) realizó un estudio de campo en nueve países de América Latina y el Caribe vinculado con los procesos de alfabetización de personas jóvenes y adultas que han sido excluidas del sistema escolar. El estudio, de corte etnográfico y cualitativo, incluyó más de 120 visitas a cerca de 40 programas de alfabetización y de promoción de la lectura y la escritura en 9 países: Argentina, Bolivia, Colombia, Ecuador, México, Perú, República Dominicana, Uruguay y Venezuela. La metodología empleada incluyó visitas a diversos espacios vinculados con la alfabetización y el acceso a la cultura escrita tales como bibliotecas, escuelas, centros de alfabetización, entrevistas con docentes, observación del contexto y registro en diarios de campo, fotos y en ocasiones video. A esto se le suma la revisión documental y el análisis de estudios previos relacionados con el tema.

Se resaltan a continuación algunos hallazgos del estudio extraídos de diferentes apartados del informe citado de Torres (2008) y que son relevantes a este propósito investigativo:

- En Uruguay pudimos presenciar cómo las modernas TICs han pasado a ser herramientas poderosas de lectura y escritura para los ciegos, haciendo del sistema y los materiales en Braille una cosa del pasado. (p. 17)
- Aunque los buscamos expresamente, no encontramos programas que usen el teclado, la máquina de escribir o la computadora para alfabetizar y desarrollar la lectura y la escritura entre jóvenes y adultos. Sí pudimos ver algunos que utilizan CDs, grabadoras, y calculadoras. (p. 17)
- Débil información, en el escenario regional, y *débil visibilidad de la Década de Naciones Unidas para la Alfabetización* (2003-2012), coordinada por UNESCO, no obstante la mención reiterada de la Década como marco de referencia en todos los documentos, iniciativas y programas actualmente relacionados con la alfabetización de jóvenes y adultos. (p. 20)
- La revisión documental, junto con las visitas de campo confirmaron la precariedad estadística del campo de la alfabetización y las muchas inconsistencias - conceptuales, metodológicas, de información e interpretación – en y entre los diversos informes locales, nacionales, regionales e internacionales sobre el tema. (p. 22)
- Persiste la clasificación binaria de las personas analfabetas: los “puros” o “absolutos” (asociados a ausencia de escolaridad) y los “funcionales” (asociados a educación primaria incompleta y/o a habilidades insuficientes de lectura y escritura). No obstante, personas de ambos grupos coexisten en los centros de alfabetización. A menudo, los “funcionales” constituyen la mayoría en el grupo, y los “puros” son los primeros en desertar. Estrategias y métodos homogéneos no pueden lidiar con la heterogeneidad de los grupos reales. (p. 23)
- Continúa la falta de articulación y sinergia entre alfabetización de niños y alfabetización de adultos, entre alfabetización en el medio escolar y aquella que tiene lugar en contextos no escolares (la familia, la comunidad, el trabajo, los medios de comunicación, etc.). (p. 23)
- Persiste la reducción de la alfabetización a los aspectos más instrumentales de la lectura y la escritura, y sin conexión con situaciones de la vida real y prácticas fuera del aula de clase. (p. 23)
- Retorno de métodos fonéticos y alfabéticos de enseñanza de la lectura y la escritura que habíamos considerado superados, y pérdidas y hasta retrocesos en términos de contenidos, diálogo, pensamiento crítico y conciencia social históricamente vinculados a la alfabetización de adultos en esta región. (p. 23)
- Continuado énfasis en la lectura, en detrimento de la escritura, en los programas de alfabetización y en los de promoción de la lectura y la escritura (materiales, metodologías, capacitación de educadores/facilitadores/promotores culturales/bibliotecarios, infraestructura disponible, etc.) (pp. 23 – 24)

- Incorporación de las computadoras a la educación básica de jóvenes y adultos en algunos países de la región (notablemente México), pero subutilizadas y rara vez vinculadas a la alfabetización de manera específica. (p. 24)
- Las motivaciones tradicionales hacia la lectura y la escritura se han modificado en los últimos años. Escribir cartas, con fines de comunicación, es hoy menos importante, frente a la expansión del teléfono celular así como al acceso al correo electrónico en cafés Internet y telecentros que ofrecen asistencia a personas en comunidades urbanas y en muchas rurales. La Biblia sigue siendo la motivación más frecuentemente mencionada hacia la lectura, y escribir el propio nombre la mayor ilusión sobre todo de las personas mayores. Los jóvenes quieren aprender a leer y escribir a fin de conseguir un trabajo, continuar estudiando, utilizar la computadora, leer libros, y viajar. Votar no aparece mencionado como una motivación, no obstante que la votación es obligatoria en muchos países. De estar disponible, todos – jóvenes y adultos – dicen que les gustaría aprender a utilizar una computadora. (p. 25)
- En el campo pedagógico, hay estancamiento e incluso retrocesos. La incorporación *per se* de las modernas tecnologías no está trayendo la esperada renovación y resultados positivos. (p. 26)
- Renovado énfasis sobre las cantidades, la carrera por las estadísticas y las metas erradicadoras que – como sabemos por experiencia – conspiran contra la calidad y la sostenibilidad de las acciones y del aprendizaje, y no dan atención debida al acceso efectivo de las personas y comunidades a la cultura escrita (estar en capacidad de leer y escribir y continuar aprendiendo, en situaciones de la vida real). (p. 26)

8.3. Experiencias de alfabetización desde la pedagogía liberadora

Son múltiples los artículos, libros y publicaciones que hacen alusión a la pedagogía de la liberación planteada por Freire, sin embargo, tras hacer un rastreo bibliográfico de investigaciones que hayan explorado la pertinencia y aplicación de su método de alfabetización, no se obtuvieron resultados significativos que aporten a la construcción de un estado del arte en dicho tema. A continuación se nombran experiencias de alfabetización en América Latina que retoman los principios de la pedagogía del oprimido, algunas más antiguas y otras más recientes, sin embargo, no se hace mención en ellas de procesos evaluativos o resultados.

Las primeras reseñas son retomadas de Rodríguez (1982, p. 54 – 62)

- *Manual del Método Psico-social para la Enseñanza de Adultos. Chile:*

Este manual, elaborado y aplicado por el Ministerio de Educación chileno entre 1966 y 1973, selecciona 17 palabras generadoras para ser utilizadas en todo el país: casa - pala - carnicero - vecino zapato - escuela - ambulancia - sindicato - compañero - radio - harina - chiquillo - jugo - trabajo - guitarra - fábrica - pueblo.

Para el desarrollo de la alfabetización se indican los siguientes pasos:

a. La primera fase es de motivación y se busca introducir al grupo en el concepto de cultura. Contiene tres series con tres láminas, las dos primeras, y dos láminas, la última.

La primera serie está referida al trabajo. La segunda serie sitúa a los adultos en la creación de instrumentos y medios por parte del hombre. La tercera serie: arte y educación.

b. La segunda fase se refiere a la lectura y escritura de las palabras generadores. En cada una de las palabras se señalan objetivos de concientización con una pauta de reflexión y discusión, objetivos de lectura, procedimientos y ejercicios.

- *Metodología de Alfabetización, Ministerio de Educación Panamá:*

Se elaboró en 1979 para aplicarse en las acciones de alfabetización panameñas. Esta metodología tenía como antecedente otra, también de tipo psicosocial, que se había

aplicado en la Campaña de 1975 llamada "Educación Campesina - Alfabetización - Tierra Producción". El análisis de esta metodología se centra solamente en los aspectos de ejecución práctica. Las palabras generadoras sugeridas son: leche, casa, desayuno, voto, medicina, panameño, familia, zapato, máquina, trabajo, semilla, fruta, hamaca, embarazo, crédito, gobierno, kilómetro, examen, carretera.

- El Método de CREAR:

Elaborado y utilizado en Argentina, durante la primera mitad de la década del 70, por la Dirección Nacional de Educación del Adulto. La sigla resume el título "Campaña de Reactivación Educativa de Adultos para la Reconstrucción".

Este método supone:

- La participación organizada de los adultos.
- La conducción y aporte eficaz del educador.
- La información y reflexión sobre los problemas del grupo, de la comunidad y del pueblo.
- El aprendizaje de la lectoescritura ligado a las tareas de la comunidad.
- Una evaluación que contemple la incorporación de nuevos conocimientos y el avance en el grado de organización de los grupos y sus comunidades.

- Proyecto de alfabetización desarrollado por CIPCA Piura Perú:

A partir de 1972 se establece esta institución en el marco de la aplicación de la ley de Reforma Agraria promulgada en el Perú. Desde sus inicios, las distintas acciones han sido y son examinadas dentro de la perspectiva de una Educación Popular, entendida como un proceso educativo globalizante porque a partir de las prácticas existentes y de su lectura pretende transferir conocimientos y generar conductas nuevas tanto al nivel de la práctica laboral profesional como al nivel de la vida social; dirigida a los sectores populares como alternativa coyuntural y estructural; y orientada a la formación de una conciencia crítica que junto a la práctica se inscriba en una perspectiva histórica nueva.

- Proyecto Especial de Educación de Adultos para el Desarrollo Rural Integrado con énfasis en alfabetización, Ministerio de Educación Nacional, Colombia.

Este programa se inicia en 1980 bajo la responsabilidad de la División de Currículo No Formal de la Dirección General de Capacitación dependiente del Ministerio de Educación Nacional, y entre sus objetivos está la experimentación de un modelo de alfabetización llamado "Método Psico-social de Palabras Generadoras", para zonas rurales y urbanas. La experiencia, en su primera etapa, se realiza en la zona de Boyacá. En esta experiencia, la alfabetización es concebida como el momento inicial de un proceso complejo y permanente en la educación de adultos, el cual se propone brindar a los adultos las herramientas necesarias para desenvolverse de manera racional frente a la realidad que los rodea, y para asimilar sistemáticamente los conocimientos a que tengan acceso. Para lograr la finalidad asignada a la alfabetización, se elaboró un método definido como un proceso que consiste en el paso de las vivencias y experiencias del adulto, comprendidas por él críticamente, a la lectura y escritura de los símbolos escritos que las representan.”

Más recientemente, también en América Latina, se registran experiencias que tienen en su base los planteamientos de la educación liberadora. Los apartados son tomados de Infante y Letelier (2013).

Programa de Alfabetización y educación Básica para Jóvenes y Adultos “encuentro” de Argentina

El Programa, iniciado el año 2004, se inscribe en el “Movimiento de Educación para Todos” y es financiado con fondos del Estado Nacional de Argentina. En su desarrollo participan Organizaciones Estatales y ONG’s, las que, a través de un convenio con el Ministerio de Educación de la Nación, impulsan acciones alfabetizadoras en sus espacios locales. De este modo, los centros de alfabetización pueden funcionar en escuelas, clubes, parroquias, bibliotecas, domicilios particulares, sindicatos, entre otros. La asociación con diversas instituciones permite ofrecer servicios y poner a disposición de las personas recursos que van más allá de la alfabetización, por ejemplo, proveer de documentación, facilitar el acceso a la escolaridad de los niños, promover acciones sanitarias y de salud, entre otros. A nivel teórico y pedagógico, el programa asume la perspectiva de la Educación Popular, ya que se consideran los contextos y la vida de los educandos como punto de partida para el aprendizaje de la lectura y escritura. La primera etapa de

alfabetización dura cinco meses. En esta se desarrollan competencias básicas de lengua y matemáticas. Posteriormente, se inicia una segunda etapa que tiene por finalidad reforzar los aprendizajes y apoyar a las personas para que continúen sus estudios primarios. (p. 62 - 63)

El programa impulsado por el núcleo de educación Popular Paulo Freire (NEP) de la Universidad de estado de Pará (UEPA) de Brasil.

El programa se desarrolla preferencialmente en zonas rurales del Estado, las cuales registran altas tasas de analfabetismo: un tercio de la población entre 15 y 17 años de edad es considerada analfabeta, cifra que para este mismo tramo de edad, desciende a 11,2 % en el área urbana. En esta región del Amazonas, la diversidad y pluralidad constituyen las características fundamentales del contexto. Esta zona, de enorme riquezas naturales, está integrada por personas que habitan las zonas ribereñas, por campesinos e indígenas, algunos desplazados por la construcción de represas y también están los “quilombolas” (antiguos esclavos fugados de los campos). Todos ellos tienen en común la vivencia de situaciones de pobreza y exclusión social. El objetivo general del proyecto de alfabetización con jóvenes, adultos y personas mayores es posibilitarles la adquisición de la lectura y la escritura, y el desarrollo de conocimientos escolares que les ayuden a una lectura crítica del mundo y a la inclusión educacional y social. La metodología considera un currículum integrado e interdisciplinar que relaciona de manera dialéctica teoría y prácticas, los conocimientos científicos, artísticos y los espacios educativos con la comunidad, la cultura escolar y local. (p. 66 – 67)

El Programa Paraguay Lee y Escribe.

El programa se sustenta en la Constitución Nacional de la República del Paraguay (Art. 73), que establece que “la erradicación del analfabetismo y la capacitación para el trabajo son objetivos permanentes del sistema educativo” así como la obligatoriedad (Art. 76) de la educación básica y su gratuidad en las escuelas públicas. En Paraguay se distingue la alfabetización, la postalfabetización y el Programa Paraguay Lee y Escribe. La Educación de Personas Jóvenes y Adultas hace suyas las concepciones de la educación como derecho humano, del aprendizaje a lo largo de la vida y los nuevos conceptos de alfabetización. La alfabetización de personas jóvenes y adultas es, entonces, un componente del aprendizaje y la educación a lo largo de la vida. La postalfabetización es una propuesta de complementación de los subprogramas vigentes de alfabetización, destinada a apoyar el proceso de adquisición de las habilidades básicas de la comunicación y el razonamiento matemático. Las orientaciones metodológicas se inspiran en la propuesta ética, pedagógica y epistemológica del educador brasileño Paulo Freire. El aprendizaje de la lectura, la escritura y del razonamiento matemático se produce en los llamados ‘círculos de aprendizaje’. (p. 77-78)

Entre las conclusiones que describen Infante y Letelier (2013) en su texto se encuentran:

Estas experiencias tienen como base teórica la pedagogía de Freire. Algunas de ellas, bajo el mismo aspecto, hacen mención a temas como la inclusión social, interculturalidad, convivencia de valores, formación ciudadana, desarrollo de capacidades de comunicación, el acceso a la información como herramientas para las personas en las instancias de decisión; la práctica de acciones conjuntas; el valor de la participación, la tolerancia, la ayuda mutua, la autogestión y la organización, y el rescate y afianzamiento de la identidad cultural. (p. 84)

Las propuestas adecuan su proceso pedagógico al contexto en que se desarrolla, especialmente considerando las características de la población a la que se atiende. De esta forma, los procesos educativos parten del contexto en el que se desenvuelven los participantes y se estructuran en función de sus necesidades educativas básicas, ayudando a que ellos progresen “en conciencia crítica frente a su realidad para comprenderla, interactuar con ella y proyectarse hacia el futuro. (p. 88)

Las tecnologías de información y comunicación, en general, no son usadas en estas experiencias como medio de aprendizaje, lo que se entiende por la necesidad de una alfabetización cara a cara. (p. 93)

En algunas propuestas “los videos son un material de aprendizaje para promover el diálogo entre los participantes y llegar al conocimiento de aspectos de la vida insospechados, pues, en muchos casos, los participantes provienen de comunidades aisladas. De esta forma, se favorece la comunicación acerca de temas de geografía, historia, medio ambiente, salud, familia, lenguaje, aritmética, comportamiento social y cultura general.” (p. 94)

“Hay muy poca información acerca de los efectos de los programas, aunque, indirectamente, se señala que el analfabetismo ha disminuido considerablemente.” (p. 99). “Se puede comprobar, en las experiencias analizadas, que la concepción pedagógica de Paulo Freire, recogida posteriormente en la educación popular, sigue vigente con mucha fuerza.” (109)

9. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

9.1 Metodología

Este estudio se desarrolló bajo el *Paradigma de la Investigación Cualitativa*, que según Stake (2005) permite describir, comprender e interpretar la realidad de las personas, culturas, grupos sociales u organizaciones en su propia dinámica y contextos. Este tipo de investigación facilita la interacción con los sujetos y éstos a su vez se convierten en co-constructores de conocimiento. Esta metodología implicó el diseño de una propuesta didáctica que respondiera a los propósitos planteados y a las características de los sujetos participantes.

El tipo de estudio seleccionado fue el *estudio cualitativo de caso*, que de acuerdo con Yin (1993) se define como una indagación empírica que: “Investiga un fenómeno contemporáneo dentro de su contexto real de existencia, cuando los límites entre el fenómeno y el contexto no son claramente evidentes [y] confía en las fuentes múltiples de evidencia, con datos que necesitan converger en una moda triangular y como otro resultado que beneficia el desarrollo anterior de proposiciones teóricas para guiar colección de los datos y análisis.” (p. 9)

Este diseño permitió profundizar en el proceso de investigación a partir de unos primeros datos analizados, posibilitó la interacción directa con los sujetos, del mismo modo promovió su participación y la cual se realizó dentro de su contexto escolar, brindando mayor confiabilidad y validez a la investigación, toda vez que reduce factores externos vinculados con el contexto que pudieran incidir en la ejecución de la propuesta; considerando justamente el papel y la incidencia del contexto dentro de este tipo de investigaciones. El diseño y la ejecución de la propuesta didáctica tuvieron en cuenta las características educativas de los sujetos y los recursos disponibles para su desarrollo como el espacio, los equipos de cómputo, software y demás elementos requeridos. De acuerdo con esto, el objetivo de este diseño fue el análisis de lo que sucedió en un caso particular.

Del total de los participantes se seleccionó el caso a estudiar, es decir, la observación, seguimiento y análisis detallado de 5 personas concretas que se definieron teniendo presente criterios como la permanencia y constancia en la investigación. Esta selección se hizo considerando las condiciones de movilidad, ausentismo y deserción de los adolescentes participantes. El seguimiento se basó en documentar los cambios y movilizaciones observadas en el desarrollo de las habilidades de lectura y escritura de los participantes durante la implementación de la propuesta didáctica. (Archivo Anexo “Propuesta Didáctica”). De igual forma se hizo énfasis en la caracterización de conocimientos previos y percepciones de la lectura y la escritura de este grupo de estudiantes.

9.2 Muestra

La investigación fue desarrollada inicialmente con 12 adolescentes trabajadores entre los 12 y 17 años de edad, que se encuentran en extraedad porque han suspendido sus estudios o porque nunca han ingresado a la escuela, superando el rango de edad establecido por el Ministerio de Educación Nacional como edad escolar. Además, en su mayoría, no están alfabetizados y por tanto, se encuentran iniciando sus procesos de adquisición de la lectura y la escritura en una corporación educativa que atiende niñez y juventud trabajadora en la ciudad de Medellín. El número de participantes estuvo determinado por el grupo poblacional de dicha entidad que cumplía con las características pertinentes para esta investigación como lo son la edad, la escolaridad y la vinculación con el trabajo infantil. No obstante, durante el proceso de implementación de la propuesta, 2 estudiantes no continuaron por diversos factores como retiro voluntario y cambio de modalidad atención, por lo que el grupo quedó conformado finalmente por 10 participantes.

Estos adolescentes se caracterizan por trabajar en la calle en el sector informal de la economía, en la distribución de alimentos o de servicios no calificados, de donde obtienen sus ingresos familiares y personales.

Entre los oficios más desempeñados, se encuentran las ventas ambulantes de diversos productos alimenticios o manufacturados como los dulces, el reciclaje, cargadores de mercados, despachadores de transporte público en centros de acopio, rutas de buses,

ventas de juegos de azar, entre otros. Estos oficios son de baja calificación y calidad, y no les permiten a los adolescentes acceder a los ingresos mínimos para satisfacer sus necesidades básicas y les pone en situaciones de riesgo que generalmente atentan contra su integridad física, emocional y/o social.

Los espacios de residencia están ubicados principalmente en la periferia de las zona norte y centro del oriente de Medellín, correspondientes a las comunas 1, 2, 3, 4, 8, y (que van desde Manrique Central hasta Carpinello, pasando por Aranjuez, Populares y Santo Domingo) y en menor proporción en las comunas 6, 7, y 13 correspondientes a la zona noroccidental. Las viviendas generalmente se ubican en zonas de invasión, donde las condiciones de ésta y su calidad de vida son precarias. Además están ubicadas en los niveles económicos 1 y 2. Algunos y algunas tienen su residencia en el centro, ocupando regularmente los inquilinatos ubicados en estos sectores. Es característico que sus barrios de origen sean de poca referencia social y comunitaria y están destinados más como lugar de dormitorio, que como espacio de creación de vínculos sociales.

9.3 Instrumentos y técnicas para la recolección de la información

Para dar respuesta a la pregunta de investigación y cumplimiento a los objetivos planteados se emplearon las siguientes técnicas e instrumentos de acuerdo a las planteadas por Sandoval (2002):

Observación. Busca que el investigador realice “su tarea desde "adentro" de las realidades humanas que pretende abordar. Es una técnica transversal que permitió determinar los avances con relación a los objetivos planteados. La observación fue *constante* y demandó centrar la mirada en asuntos claves que aportaron a las intenciones de la investigación, por ejemplo: avances, movilizaciones respecto a la lectura y la escritura, percepciones y apropiación de la propuesta didáctica como dispositivo para el aprendizaje. La observación se realizó en cada encuentro con los adolescentes y estuvo a cargo de la investigadora.

Como soporte a la observación se encuentra el diario de campo, algunos registros visuales y auditivos y los productos elaborados por los estudiantes.

Anotaciones o registros escritos. Permitted registrar las "impresiones" y hacer un registro continuo y acumulativo de todo lo acontecido durante la vida del proyecto de investigación. (Sandoval, 2002, p. 140). Es un insumo transversal en el proceso de investigación que además de servir como soporte para narrar lo sucedido con relación al proceso de lectura y escritura, fue la posibilidad de dejar memoria de acontecimientos, aspectos particulares de cada participante, el contexto, logros, hallazgos, limitaciones, etc. Su realización se dio en cada encuentro para registrar lo observado.

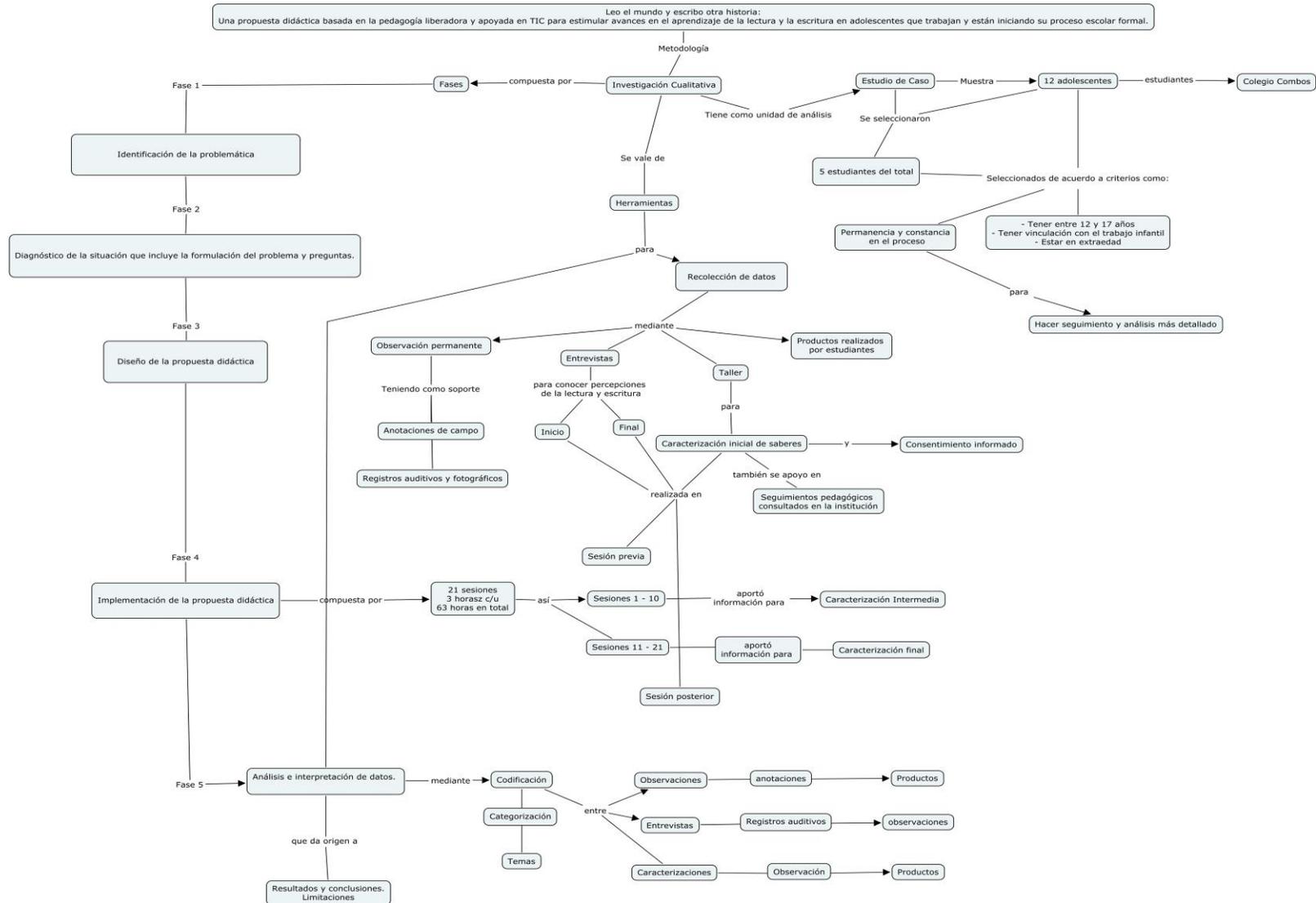
Registro visual y auditivo. Complementaron el registro o anotaciones, en la medida que facilitaron la revisión de la información, por la posibilidad que ofrecen de volver a escuchar las voces de los participantes y observar sus acciones.

Productos. Se cuenta con un archivo con todas las producciones textuales realizadas por los estudiantes, con sus nombres y fechas de creación o modificación. Fueron un insumo para el análisis de la información que permitió determinar el cumplimiento y alcance de los objetivos con relación a los avances en el aprendizaje del proceso de la lectura y la escritura.

Entrevista. Las preguntas buscaron indagar por las percepciones de la lectura y la escritura que tienen los adolescentes; se encuentran en soporte auditivo para su análisis. Su aplicación se realizó mediante la técnica de grupo focal y se empleó al inicio y al final de la implementación de la propuesta para tener un referente inicial de sus percepciones y conocer las movilizaciones que se generaron luego de la realización de la propuesta didáctica y tener insumos para dar respuesta a la segunda pregunta de investigación (Ver anexo 1).

Caracterización de conocimientos acerca de la lectura y la escritura. Consiste en una lectura crítica de los conocimientos que poseen los y las estudiantes con relación a la lectura y la escritura. Esta línea base buscó reconocer los saberes de los participantes y ubicar el punto inicial, para referenciar los avances producidos en el contexto de la implementación de la propuesta didáctica con relación al aprendizaje de la lectura y la escritura inicial y los logros obtenidos como se propuso en el segundo objetivo específico de esta investigación. La caracterización tuvo como base los principios de la educación liberadora y se realizó al inicio, intermedio y finalización de la implementación de la propuesta didáctica. (Ver anexo 2)

La siguiente figura sintetiza las fases y proceso metodológico de la investigación:



10. LA PROPUESTA DIDÁCTICA

La propuesta didáctica es el producto del trabajo de investigación y está basada en la pedagogía liberadora de Paulo Freire y se apoya en la incorporación de algunas TIC. Buscó contribuir al proceso de aprendizaje de la lectoescritura de las y los adolescentes trabajadores que apenas están iniciando su proceso educativo formal. (Archivo Anexo “Propuesta Didáctica”)

La propuesta estuvo diseñada para ser ejecutada en 21 sesiones de trabajo con una duración de 3 horas cada una, es decir, un total de 63 horas correspondientes a la implementación de la propuesta. Adicional a ello, se realizó un primer encuentro para socializar la propuesta, hacer acuerdos de trabajo y los referidos al uso de la información como los consentimientos informados para la participación. De igual manera, durante dicha sesión se realizó una actividad que permitió caracterizar los conocimientos previos que tenían los adolescentes acerca de la lectura y la escritura, así como la entrevista que buscó indagar por sus concepciones e importancia de éstas en sus vidas. Esta misma caracterización y entrevista se realizaron en diferentes momentos de la propuesta didáctica para determinar si había movilizaciones con relación a los temas planteados.

Si bien existía un diseño previo de la propuesta didáctica, ésta sufrió cambios y reformulaciones en su implementación para atender a las necesidades de los sujetos participantes, al contexto y a los movimientos grupales. Esto está en consonancia con la educación liberadora, su capacidad de inclusión y la búsqueda constante por ser una pedagogía dinámica, que acoge, que libera, que escucha las voces de los oprimidos y busca la transformación de sus realidades.

El rol de los y las docentes en esta propuesta didáctica se centra en acompañar a los niños, niñas y jóvenes en la construcción de nuevos significados a través de los procesos de lectura y escritura e incorporar las tecnologías como elementos de apoyo para fortalecer el saber; además debe acoger y comprender la heterogeneidad de formas que se hallan en los estudiantes para acceder al aprendizaje, más allá de esto, un educador o educadora que

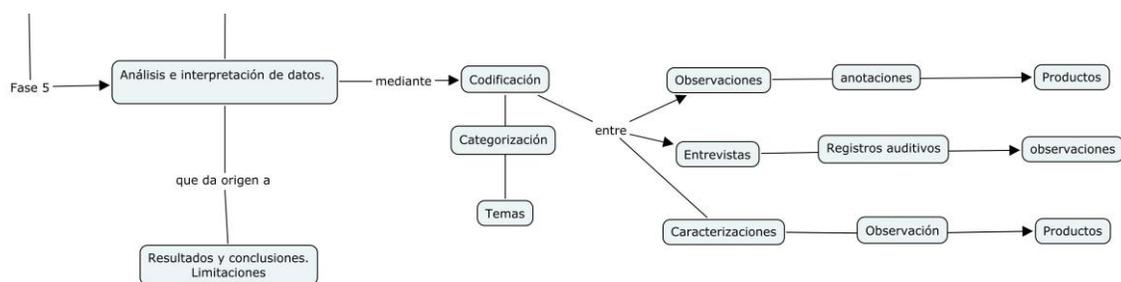
quiera guiar procesos educativos con niñez trabajadora o sujetos de sectores empobrecidos y oprimidos, debe ser, en palabras de Freire, *esteta y sensible*.

11. ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN

Los resultados del análisis que a continuación se presenta no pueden considerarse de manera generalizada debido al tamaño muestral seleccionado para la investigación en general y en particular para el estudio de caso. Sin embargo, éstos pueden constituirse en un aporte significativo en la construcción de propuestas didácticas en el área de lecto-escritura orientadas a esta población, y que a su vez, generan una nueva perspectiva para abordar el tema de la educación liberadora mediada por las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) para la niñez y la adolescencia trabajadora.

El análisis de los datos permitió identificar algunos avances de las y los adolescentes trabajadores que hicieron parte de esta investigación, con relación a la lectura y la escritura, a través de las estrategias planteadas en la propuesta didáctica.

De acuerdo a la intención de cada pregunta de investigación, los datos se triangularon como se sintetiza en la siguiente figura:



Los resultados de las observaciones, las anotaciones o registros de las sesiones, las caracterizaciones y la revisión y análisis de los productos realizados por los adolescentes, aportaron elementos para dar respuesta a la primera pregunta de investigación.

Por otro lado, se hizo una revisión de los resultados de las entrevistas, las observaciones y las expresiones orales espontáneas capturadas en algunos registros de

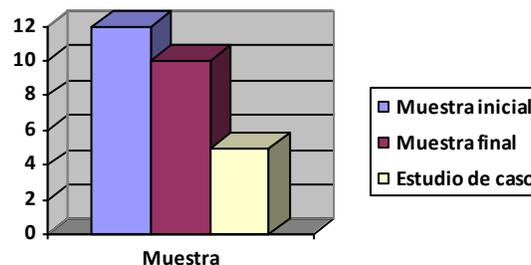
video con relación a sus percepciones respecto a la lectura y la escritura y realizadas para dar respuesta a la segunda pregunta que guía esta investigación.

Observaciones con relación a la muestra

El número inicial de estudiantes establecidos como la muestra para participar en la propuesta didáctica fue de 12, sin embargo, no todos culminaron el proceso debido a diferentes factores tales como retiro voluntario y cambio de modalidad en la atención. Estas razones, hicieron que 2 estudiantes, que equivalen al 16,6% del total de la muestra no se consideraran en el grupo para el análisis de los resultados. Adicionalmente, otra estudiante no fue incluida en el análisis pese a cumplir con el perfil y permanecer en la investigación, debido a la irregularidad en la asistencia, la cual se debió al aumento de las jornadas de trabajo infantil y dificultades económicas para trasladarse hasta la institución.

De esta manera, la muestra final quedó conformada por 10 estudiantes y de esta cantidad, se hizo un análisis más detallado del 50% de los participantes, 5 en total, que se configuraron como el estudio de caso y fueron seleccionados de acuerdo a los criterios establecidos para participar en la investigación, es decir, el desarrollo relativo al código lecto-escrito, la constancia y permanencia en el proceso.

Gráfico 1



Aunque se utilizaron criterios como rango de edad, nivel de escolaridad, y situación laboral, para elegir la muestra, el grupo de estudiantes mostró características heterogéneas que de alguna manera afectaron los resultados de la investigación. Estas fueron diferencias en la disposición para asumir las tareas propuestas en la experimentación; diversas formas

de recibir y acatar las normas; diversidad en los tiempos de desescolarización, lo cual tuvo implicaciones en sus procesos de pensamiento y capacidad de análisis para la realización de las acciones propuestas; diversidad de niveles frente a la lectura crítica, lo cual también afectó el desempeño en sus procesos de lectura y escritura.

Los resultados derivados del análisis que a continuación se presentan están organizados por temáticas que resultaron de la relación establecida entre las categorías halladas, tanto las establecidas por los propósitos de la investigación (*procesos de lectura y escritura, percepciones respecto a ambos procesos y formación de la conciencia social*) como las emergentes a partir del análisis de los datos (*ventajas adicionales vinculadas al uso de las TIC, tales como fortalecer la autoestima, generar mayor motivación por el aprendizaje y regular las relaciones de convivencia con sus pares.*)

11.1 Tema 1. Hallazgos en el aprendizaje de la lectura y la escritura mediante la implementación de la propuesta didáctica

Este eje considera los resultados obtenidos en la investigación a partir del análisis de una selección de los trabajos realizados por los estudiantes participantes, las observaciones realizadas y consignadas en las anotaciones o registros y la caracterización de los conocimientos de lectura y escritura realizados al inicio, intermedio y finalización de la propuesta didáctica y da respuesta a la primera pregunta de investigación que busca conocer si *la implementación de una propuesta didáctica bajo el enfoque de la educación liberadora y con el apoyo de algunas TIC permite el desarrollo de repertorios básicos de la lectura y la escritura en adolescentes trabajadores y que están iniciando su proceso educativo formal*; y en tal sentido permite dar cuenta del segundo objetivo específico que busca *describir algunos logros alcanzados en el proceso de aprendizaje inicial de la lectura y la escritura y en la formación de la conciencia social a partir de la implementación de la propuesta didáctica basada en la pedagogía liberadora apoyada en TIC.*

Desde esta investigación se asume la lectura y la escritura como actos comunicativos que se complementan para significar la vida de los sujetos, permitirles ser conscientes y protagonistas de su existencia, construir nuevas relaciones y saberes, comunicarse y transformar su realidad. Esto está en relación con los planteamientos desarrollados en el marco referencial, pues tanto la concepción constructivista como la crítica coinciden en exigir niveles de abstracción cada vez mayores, llevando a los sujetos a un conocimiento que se vuelve progresivamente más objetivo y crítico de la realidad, otorgando valor a la construcción de significados en lugar de una decodificación vacía de sentido y desligada de los contextos de vida.

El diseño de la investigación permitió hacer una caracterización de los conocimientos que poseen los y las estudiantes con relación a la lectura y la escritura. Ésta se realizó al inicio, al intermedio y a la finalización de la implementación de la propuesta didáctica. La caracterización inicial incluyó información psicosocial y pedagógica detallada de cada una y uno de los participantes que terminaron el proceso. En esta se consideraron aspectos como edad, tiempo de escolarización, relación con el trabajo infantil, proceso con relación a la lectura y la escritura y conciencia social. Los resultados de la primera caracterización dan cuenta de la información obtenida en el acercamiento inicial realizado con los y las adolescentes mediante la estrategia de *taller* y la entrevista posterior a éste. De igual manera, se consideraron los seguimientos pedagógicos* realizados por el equipo docente de la corporación y en algunos casos, otras valoraciones* e informes* realizados por el equipo interdisciplinario que les atiende.

La caracterización intermedia se realizó al transcurrir las primeras 10 sesiones de la propuesta didáctica y teniendo como soporte las observaciones de la investigadora y los trabajos realizados por los estudiantes, para determinar los conocimientos y avances con relación a la lectura y la escritura. En este caso sólo se hace el análisis del 50% de la muestra, es decir, el caso concreto seleccionado para el estudio.

* Informes mensuales que realiza el equipo interdisciplinario desde cada área de atención acerca del proceso de cada estudiante. Se encuentran consignados en la historia individual de los niños, niñas y jóvenes y son de consulta exclusiva del equipo de atención e ICBF.

Tras finalizar la fase de implementación de la propuesta didáctica, se realizó una caracterización final donde se plantean los avances en el proceso de lectura, escritura y formación de la conciencia social de los adolescentes vinculados al trabajo infantil y en extraedad.

A continuación se presenta una síntesis de la caracterización de conocimientos realizada en los tres momentos descritos anteriormente.

11.1.1 Síntesis de la caracterización de conocimientos en el aprendizaje de la lectura y la escritura mediante la implementación de la propuesta didáctica.

<i>ESTUDIANTE - EDAD</i>	<i>FASE INICIAL</i>	<i>FASE INTERMEDIA</i>	<i>FASE FINAL</i>
<p><i>Santiago Aguilar</i></p> <p><i>14 años</i></p>	<p>Santiago ingresa al Programa por riesgos psicosociales asociados a actividades esporádicas de trabajo infantil y alta permanencia en calle debido a continuas expulsiones del sistema educativo por su comportamiento, razón también por la cual no ha podido avanzar en su escolaridad y se encuentra en extraedad. Santiago tiene todas las capacidades físicas y cognitivas para su aprendizaje. Se encuentra en un nivel muy básico de lectoescritura, aún confunde las vocales y no reconoce algunas consonantes. Su grafía es legible y organizada. Expresa verbalmente sus ideas o las ideas de un texto leído, pero</p>	<p>Santiago ha permanecido constante y participa con agrado de todas las actividades propuestas en los encuentros. Es un joven que durante los encuentros ha tenido buenas relaciones con pares y figuras representativas y ha sido receptivo con los llamados realizados. El uso de la tecnología le ha permitido regular su comportamiento y aumentar el tiempo de atención y concentración en la tarea, asunto que resulta muy interesante dado que al interior de su grupo académico se dispersa con facilidad y en algunas ocasiones resulta inmerso en</p>	<p><i>Reconocer la totalidad de grafemas.</i></p> <p>Este indicador se cumple parcialmente en el grupo seleccionado como estudio de caso y resulta complejo hablar de un porcentaje de cumplimiento dado que aunque se lograron avances en la posibilidad de leer y escribir nuevas palabras, aún se presentan confusiones e inseguridad para nombrar, reconocer y escribir la totalidad de los grafemas. Sólo el 40% de los estudiantes que tenían un mayor repertorio relacionado con la lecto-escritura, y que por tanto, no hacían parte del estudio de caso,</p>

	<p>no realiza lecturas de manera espontánea.</p> <p>Expresa sentimientos de inseguridad que lo llevan a realizar sus tareas muy lentamente, además se le dificulta sentirse aceptado y reconocido, actitud que puede estar asociada a baja autoestima por no haber adquirido aún el código convencional de lectura y escritura, pues sus pares lo molestan o hacen bromas al respecto. (Ver imagen 1 y 2)</p>	<p>agresiones físicas con sus pares.</p> <p>Durante este período ha presentado unos avances muy interesantes. Se encuentra en un proceso de transición de la escritura donde está pasando del nivel silábico-vocálico al nivel alfabético, realizando algunas correspondencias fonográficas, aunque aún con omisiones e inseguridad de sí mismo. No obstante, ha encontrado en el corrector ortográfico un mecanismo de evaluación de sus tareas, pues al ver que una palabra está subrayada, comprende que hay algún error o sugerencia para tener presente. De esta manera, ha podido confrontar sus escritos, revisar su proceso y realizar los cambios necesarios para mejorar y aprender, situación que sería más compleja, lenta y tediosa sin el uso de esta herramienta. Se ha atrevido a escribir y leer sus propias frases completas con sentido, que además dejan ver la comprensión de la</p>	<p>logran desempeñarse con éxito en este indicador y nombran, reconocen y escriben la totalidad de grafemas. Esto les permite formar palabras completas y construir algunas frases que facilitan su comunicación. Este es el caso de Juan Camilo Echavarría, Elmer Gómez, Yeison Raga y Ángel Callejas.</p> <p><i>Escribir el nombre completo.</i></p> <p>Todos y todas las estudiantes que hacen parte de la muestra seleccionada para el estudio de caso, a excepción de Juan Camilo Morales, es decir, el 80%, lograron escribir correctamente sus nombres y parte de sus apellidos, como María Fernanda y Juan Gabriel, mientras que Santiago y Luisa lo hacen incluyendo también sus apellidos. En el caso de Juan Camilo Morales se ven pocos avances, pues requiere un acompañamiento muy cercano y</p>
--	---	---	---

		<p>realidad de la niñez trabajadora y su situación de vulnerabilidad con relación a algunos derechos que no ha vivenciado como corresponde.</p> <p>Enfrentarse al teclado fue complejo al inicio porque éste tiene las letras representadas en mayúscula y al realizar escritos usando letras minúsculas, no encontraba la correspondencia, sin embargo, esto fue comprendido rápidamente y ahora lo usa con propiedad. El trabajo con imágenes propias de su contexto y su descripción haciendo uso del teclado, le ha permitido a Santiago un lenguaje y una escritura más fluida y dotada de sentido, sus textos no parten de un imaginario, sino que tienen la posibilidad de representar su mundo. (Ver imagen 12)</p>	<p>mayor constancia en los procesos.</p> <p>Formar palabras sencillas y leerlas.</p> <p>El hecho de que la fase experimental partiera de la escritura de los nombres propios, y retomara experiencias concretas del contexto de los y las adolescentes, le permitió al 60% de los estudiantes seleccionados como estudio de caso, adquirir confianza y encontrarle sentido real a sus producciones; esto sumado a la motivación generada por el apoyo de las TIC en cada sesión y las posibilidades que iban descubriendo para la creación, edición, corrección y diseño de sus textos, la facilidad en el manejo básica de las herramientas empleadas, entre otras características, permitió que los y las participantes, particularmente quienes iniciaron en un proceso más básico, se arriesgaran a escribir palabra por palabra hasta</p>
	<p>Juan Gabriel estuvo desescolarizado por 3 años. Ingresó al Programa hace sólo unos pocos días y</p>	<p>En las discusiones realizadas a través de los diferentes encuentros deja ver que empieza a tener una</p>	<p>un proceso más básico, se arriesgaran a escribir palabra por palabra hasta</p>

<p style="text-align: center;">Juan Gabriel Cañas 12 años de edad.</p>	<p>ha acompañado a su padre en la venta ambulante de diferentes artículos aunque él no reconoce esta situación como una modalidad de trabajo infantil. Logra reconocer sus emociones y nombrarlas adecuadamente, además posee herramientas internas para la elaboración de situaciones emocionalmente complejas, tal como sucedió con la muerte de su madre. Comprende la importancia del respeto por las normas, y respeta a las figuras de autoridad. Juan Gabriel ingresa con informe escolar donde se refiere haber cursado y aprobado el Ciclo Lectivo Especial Integrado –CLEI*– I que comprende los grados 1°, 2° y 3° de la educación básica primaria pero al hacer el diagnóstico se descubre que su nivel de lecto-escritura es muy básico. Durante la sesión de inicio mostró mucha motivación por aprender a leer y</p>	<p>mirada más crítica respecto a su posición como sujeto de derechos y que el hecho mismo de su baja escolaridad con relación a la edad actual, es una vulneración de éstos.</p> <p>A la fecha, escribe sus dos nombres completos casi sin errores. Aún presenta confusiones al nombrar y reconocer algunos grafemas que no están asociados a su nombre. Ha ganado en confianza para intentar escribir espontáneamente algunas palabras que corrige con ayuda de la docente. En su caso, esta mediación, ha sido un elemento importante para sentirse seguro, este acompañamiento le ha servido para ir avanzando en la capacidad de asumir los errores como una posibilidad para aprender y no expresa incomodidad o frustración al corregir un texto o sentirse confrontado.</p>	<p>nombrar aspectos de sus realidades. Este proceso de escritura, y a su vez de lectura, no ha sido lineal ni perfecto, presenta omisiones y confusiones en algunos grafemas pero han accedido a la posibilidad de confrontar sus producciones y realizar los ajustes necesarios. Un ejemplo específico, lo es el proceso de Santiago, quien asumió el riesgo de escribir su realidad y a partir de confrontaciones ante sus errores, perdió el temor de escribir de manera espontánea y ganó en fluidez, tanto verbal como en sus producciones. (Ver imagen 16)</p> <p style="text-align: center;"><i>Escribir y leer palabras y/u oraciones cortas con sentido.</i></p> <p>De los participantes seleccionados para el estudio de caso, lograron avanzar a la etapa de</p>
---	---	--	--

* El ciclo lectivo especial integrado es aquel que se estructura como un conjunto de procesos y acciones curriculares organizados de modo tal que integren áreas del conocimiento y proyectos pedagógicos, de duración menor a la dispuesta para los ciclos regulares del servicio público educativo, que permitan alcanzar los fines y objetivos de la educación básica y media de acuerdo con las particulares condiciones de la población adulta. Artículo 11, Decreto 30/11 de 1997. Tomado de http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-86207_archivo_pdf.pdf

	<p>a escribir. Su lenguaje verbal es claro y coherente, mantiene la atención y concentración en las tareas y posee un vocabulario adecuado para expresar sus ideas. Se le dificulta escribir sus nombres y apellidos. Expresa que sabía leer y escribir pero que se le olvidó por no estudiar. Se encuentra en el nivel silábico-vocálico, en consecuencia su escritura está compuesta por sílabas fraccionadas, formadas por vocales que asigna a cada palabra. No se evidencian dificultades cognitivas que obstaculicen su aprendizaje. (Ver imagen 3)</p>	<p>Ha aprendido con facilidad a hacer búsqueda de imágenes en internet, copiarlas y pegarlas en sus trabajos, para ello, hace lectura de los íconos que representan dichas funciones e intenta escribir en el explorador lo que quiere buscar y se apoya en la función de autocompletado para realizar su elección. Su pasión por el fútbol ha sido una motivación para buscar imágenes e información al respecto. (Ver imagen 13)</p>	<p>escritura de frases cortas y sencillas dotadas de significado de acuerdo a su contexto, sujetos como Santiago y Luisa, es decir, el 40% de este grupo. Esto ha aumentado sus posibilidades de comunicarse e interactuar con otros sujetos, manejar con más propiedad las herramientas ofrecidas por las TIC y les abre la posibilidad de adquirir nuevos aprendizajes.</p> <p>Pese a que el análisis de los resultados se centró en el 50% de los participantes seleccionados de la muestra, resulta interesante para esta investigación, resaltar los logros obtenidos y observados en los estudiantes que no hicieron parte de esta muestra porque su proceso de aprendizaje con relación a la lectura y a la escritura era más avanzado. De este grupo, el 40% de participantes tuvo la posibilidad de escribir textos más largos y aprender a usar algunas herramientas para la corrección de sus textos. Se les dificulta aún</p>
<p>Juan Camilo Morales (JCM) 12 años</p>	<p>Juan Camilo ingresa al Programa de protección por estar vinculado al trabajo infantil ya que acompaña a la madre al lugar de trabajo y esto se da por la desescolarización del niño quien egresa de la escuela debido a su comportamiento hostil.</p> <p>Cuando el niño ingresa al programa, se observa con dificultades en las diferentes interacciones,</p>	<p>El niño continúa con mucha motivación e interés por las actividades propuestas, sin embargo, no se observan muchos avances en su proceso. Requiere de un acompañamiento muy personalizado para que realice las actividades propuestas, pues necesita constante aprobación de la docente para sentir confianza. Escribe su primer nombre aún otorgando un valor sonoro a cada</p>	<p>investigación, resaltar los logros obtenidos y observados en los estudiantes que no hicieron parte de esta muestra porque su proceso de aprendizaje con relación a la lectura y a la escritura era más avanzado. De este grupo, el 40% de participantes tuvo la posibilidad de escribir textos más largos y aprender a usar algunas herramientas para la corrección de sus textos. Se les dificulta aún</p>

	<p>resolviéndolas de manera agresiva y sin atender las recomendaciones y orientaciones que se le realizaban, asumiendo una posición de evasión y negación de sus conductas hostiles. Su emocionalidad es altamente fluctuante y con reacciones impulsivas ante la mínima dificultad.</p> <p>Pese a su edad, en Juan Camilo se evidencia una actitud propia de un niño de menor edad, sus reflexiones son básicas, se le dificulta establecer relaciones entre dos variables y hacer análisis de las consecuencias de sus actos o de su condición de trabajador infantil.</p> <p>Tiene gran interés por realizar y cumplir con sus tareas escolares pero le cuesta bastante seguir indicaciones o recomendaciones sobre procesos, como por ejemplo dibujar, responder, seleccionar, manejar un espacio determinado en la hoja y analizar una imagen, una frase o un cuento. Reconoce varias consonantes y vocales</p>	<p>sílaba mediante las vocales: <i>ua</i> tal como al inicio de los encuentros. Expresa “<i>profe yo ya sé leer un poquito</i>”. Estas expresiones pueden ser muestra de ir ganando en confianza y seguridad para avanzar en su aprendizaje. Juan hace lectura de otro tipo de textos tales como imágenes o íconos y es capaz de buscar sus juegos favoritos en internet valiéndose de gráficos y de palabras que escribe mediante <i>ensayo-error</i> hasta reconocer visualmente lo que está buscando para hacer efectivas sus búsquedas. Juan Camilo es claro en manifestar su gusto por el uso de las herramientas informáticas y al igual que a sus pares, ello le ha permitido regular sus impulsos, escuchar y centrar su atención. Este elemento debe ser considerado para aumentar su motivación por otros aprendizajes y a su vez adquirir el código escrito. Cuando busca leer, lo hace</p>	<p>asuntos como la puntuación, lo que complejiza realizar la lectura de los textos de sus pares. (Ver imagen 17, 18 y 19)</p>
--	--	--	---

	<p>pero le cuesta mucho formar palabras bisílabas, omitiendo a veces vocales y la mayoría de las consonantes, su mayor fortaleza se ubica en la agilidad para transcribir textos, actividad que disfruta y con la que ha conseguido regularse, no obstante, esta tarea no está dotada de significado y contexto, por lo cual carece de sentido. No logra escribir su nombre de manera convencional. (Ver imagen 4)</p>	<p>intentando “descifrar” o “adivinar” lo que está escrito.</p> <p>Juan Camilo es un niño que se ha dedicado a trabajar bastante y no siente que esta condición sea una vulneración a sus derechos o que tenga incidencia en su proceso de aprendizaje. Para él, ayudar en el sostenimiento de los gastos familiares y apoyar a su mamá son su responsabilidad.</p>	
<p>María Fernanda Quintero</p> <p>13 años de edad.</p>	<p>Esta adolescente estuvo desescolarizada por 4 años y su actual proceso escolar es muy irregular, lo que no le ha permitido alcanzar los logros mínimos. Su grupo familiar se encuentra en alta precariedad económica, lo que hace que María Fernanda asuma funciones de proveedora económica y se vincule a actividades laborales en el acompañamiento a su madre en un restaurante y en la venta de verduras. Se encuentra en alto riesgo de explotación sexual y laboral y las condiciones</p>	<p>Reconoce que su vinculación al trabajo infantil tiene incidencia en su atraso escolar. Sin embargo, justifica esta situación en la necesidad de apoyar a su familia para disminuir la precariedad económica.</p> <p>Fernanda gana en la disposición y confianza para aprender, realiza con motivación las actividades propuestas, para ella, su interés principal se centra en la adquisición del código escrito. Lee y escribe correctamente sus dos nombres e inició la escritura de su</p>	

	<p>familiares no favorecen la disminución de riesgos psicosociales.</p> <p>María tiene una confianza básica incipiente en sí misma que le resta al despliegue de sí, se ubica en una posición de devaluación y temor que no le permite desarrollar competencias y hacer uso de sus recursos personales. La necesidad de afirmación por parte del entorno condiciona su disposición anímica y su poca tolerancia se suma para un desarrollo limitado de sus posibilidades, sin embargo, posee capacidad para comunicar lo que la descompensa anímicamente y expresa un deseo permanente de cambio, pero esto aún no se consolida de forma certera y contundente.</p> <p>Esta auto-negación constante la ubica en una posición en la cual se “bloquea” para avanzar en su proceso de lectura y escritura manifestando que no es capaz y no puede aprender. No obstante, su mayor motivación se centra justamente en adquirir el código escrito</p>	<p>primer apellido. Aunque tímida, realiza preguntas cuando se siente insegura respecto a algún procedimiento o proceso a realizar. Pregunta <i>¿esta es la Q?</i> mientras la señala en el teclado, <i>¿así se escribe?</i>, <i>¿Dónde está la con la que se escribe ‘te’?</i>, <i>¿así está bien?</i>, <i>¿si dice eso?</i>. Constantemente requiere aprobación y además necesita establecer una relación muy cercana con la persona que acompaña su proceso. Es necesario identificar en esta joven un asunto o tema que sea de su interés para seguir motivándola.</p> <p>Cuando realiza trabajos en el formato tradicional con papel y lápiz, se ve más limitada en sus ideas y con mayor temor a realizar los trazos de algún grafema. La posibilidad de corrección inmediata y sin marcas que le ofrece el uso del computador y el teclado favorece la apropiación de lo que hace y le otorga tranquilidad. (Ver imagen 14)</p>	
--	--	--	--

	<p>convencional. Logra expresar situaciones de su vida y contexto personal, pero aún no logra representar esto mediante la escritura convencional.</p> <p>Con relación al proceso de lectura y escritura, al realizar la caracterización inicial, María Fernanda se encuentra en el nivel silábico-vocálico, en consecuencia su escritura está compuesta por sílabas fraccionadas, formadas por vocales que asigna a cada palabra. Tiene pocos errores en la escritura de su nombre, pero no incluye sus apellidos. (Ver imagen 5)</p> <p>Sin embargo, de acuerdo a las observaciones realizadas mientras la joven escribía su nombre y a la confrontación pedagógica posterior a ello, se concluye que Fernanda tiene poca conciencia del proceso realizado para plasmar su nombre y por tanto, la escritura casi correcta de éste está asociado al significado que el nombre propio le representa, es decir, lo ha aprendido de memoria porque</p>		
--	--	--	--

	<p>representa su identidad.</p> <p>Nombra con timidez algunas consonantes. Utiliza la direccionalidad izquierda-derecha y arriba - abajo en la escritura, tanto en sus trabajos impresos como digitales. Su escritura es legible. Identifica su nombre y lo lee con apropiación.</p>		
<p><i>Luisa Giraldo</i></p> <p><i>14 años de edad.</i></p>	<p>Luisa ingresa al Programa como medida de protección por las constantes amenazas que ha sufrido por ser víctima de desplazamiento urbano e intra-urbano y por ello ha visto interrumpidos sus estudios constantemente. Luisa se rinde fácilmente ante las actividades que le impliquen esfuerzo intelectual, manifestando “no soy capaz” por lo cual se debe fortalecer la autoestima. En las relaciones con sus pares es muy tímida y silenciosa, poco expresiva, su voz no se escucha en el grupo y por tanto es difícil conocer su posición ante el mundo, cómo ve su vida y la lectura que hace de su contexto.</p>	<p>Esta joven, aunque es muy tímida, se ha mostrado receptiva a la propuesta didáctica. Identifica distintas combinaciones, escribe y lee frases cortas pero aún no separa de manera adecuada cada palabra, lo cual hace que sus textos sean confusos para ella y para los otros. Ha comprendido la necesidad de escribir bien para que otras personas puedan leer lo que quiere decir y se ha dado cuenta de ello a través de la lectura de sus propios trabajos, mediante la confrontación pedagógica realizada por la docente que cuestiona permanentemente. Además, haciendo uso del corrector</p>	

	<p>Demuestra motivación y agrado ante las actividades que se le proponen y responde positivamente cuando se le reconocen sus avances. Lee y escribe su nombre y primer apellido de manera correcta pero sin hacer uso de letras mayúsculas al inicio y sin la ortografía adecuada en su apellido. (Ver imagen 6)</p> <p>Se aventura a leer y escribir frases cortas pero no separa adecuadamente las palabras. Se encuentra en un período de transición al nivel alfabético de la escritura, es decir, a la correspondencia fonográfica. Siente temor al intentar leer algunas frases. Su poco conocimiento de las reglas gramaticales dificulta esta tarea. Expresa gusto al tener la posibilidad de afianzar su aprendizaje de la lectura y la escritura mediante el uso de diferentes herramientas que ofrecen las TIC y siente confianza al saber que puede equivocarse e intentar de nuevo.</p>	<p>ortográfico disponible en el procesador de textos, pues casi todo lo que escribe es subrayado en color rojo y al hacer la revisión, observa las sugerencias o ve que sus palabras no son reconocidas por el diccionario incluido en el sistema y debe hacer las correcciones. Una herramienta muy valiosa en el proceso de Luisa con relación a la separación adecuada de las palabras, ha sido el uso de lectores de texto, pues al hacer lectura del texto introducido, no se escucha con claridad. Igual sucede cuando algunos de los participantes más avanzados en el proceso de lectura, intentan leer lo que ella plasma en sus trabajos.</p> <p>No se muestra muy crítica ante diferentes situaciones discutidas al interior del grupo. (Ver imagen 15)</p>	
--	--	--	--

<p><i>Estefanía Suaza</i> <i>12 años de edad</i></p>	<p>Estefanía ingresa al Programa de protección por estar en situación de vulnerabilidad de derechos asociado a la alta permanencia en calle por vinculación a trabajo infantil, además de acompañamiento a personas familiares a lugar de trabajo. Junto a su grupo familiar, ha estado vinculada a actividades laborales como el reciclaje, la venta de bolsas plásticas e incluso la mendicidad. Esto ha obstaculizado la vinculación de la niña al sistema educativo y su permanencia en éste. Su proceso deja ver un atraso sociocultural muy marcado evidenciado en dificultades para la socialización, en conductas altamente agresivas y sin mecanismos para canalizar sus tensiones internas. Con niveles de confianza y seguridad bajos y con dificultades para expresar vivencias y sentimientos personales. Esto tiene incidencia directa en su desempeño escolar, particularmente en la posibilidad de leer y escribir su mundo</p>	<p>No se incluyó en la muestra para el análisis debido a irregularidad en la asistencia.</p>	
--	---	--	--

	<p>de manera convencional. La niña se encuentra aún en la fase inicial del proceso de adquisición de la lectura y la escritura. Le cuesta mucho comprender, memorizar y relacionar los fonemas, y también porque su motivación e interés es muy bajo. Hace lectura de imágenes y describe eventos de manera secuencial pero aún no escribe su nombre, asigna valores sonoros a éste mediante las vocales: <i>eaia</i>. Se le dificulta reconocerse en riesgo social, con derechos vulnerados y asumir una posición crítica al respecto. (Ver imagen 7)</p>		
<p><i>Ángel de Dios Callejas</i></p> <p><i>14 años</i></p>	<p>Vinculación directa a trabajo juvenil en el campo y posteriormente en calle, asociado a desescolarización y alto riesgo de callejización.</p> <p>Ángel es un adolescente proveniente del municipio de Ituango-Antioquia víctima de desplazamiento del mismo municipio por factores de</p>	<p>Si bien algunos estudiantes como Juan Camilo Echavarría, Yeison Raga, Ángel Callejas y Elmer Gómez no hacen parte de la muestra seleccionada para el análisis detallado, es enriquecedor para esta investigación, hacer alusión a algunos avances obtenidos por ellos</p>	

	<p>violencia. Posee un lenguaje claro y comprensible, además de presentar conciencia del lugar y espacio donde se encuentra, tiende a ser introvertido sin afectarle las relaciones con pares y en menor grado con adultos. Presenta condición de extraedad en relación a su nivel educativo debido a que se dedicó a trabajar, lo que incidió en el poco desarrollo de habilidades o competencias a nivel académico. En asuntos de oralidad, reflexión y argumentación posee un muy buen desempeño.</p> <p>Escribe su nombre completo con pocos errores, se encuentra en un período de transición al nivel alfabético de la escritura, es decir, a la correspondencia fonográfica y se empieza a aplicar con algunas inconsistencias al comienzo. (Ver imagen 8)</p>	<p>hasta el momento como la escritura correcta de sus nombres completos, realizar escritos de frases cortas de manera espontánea con la posibilidad de revisarlos y corregirlos con la ayuda del corrector ortográfico y la docente. Todos han permanecido constantes en el proceso, mantienen disposición para la realización de las actividades, escuchan indicaciones. Estas observaciones son muy importantes y una pista para ahondar en el aporte de la tecnología en los procesos educativos, pues estos estudiantes hacen parte de un grupo cuya dinámica en otros escenarios educativos es muy compleja, con poca apropiación de los acuerdos para la convivencia, baja tolerancia entre pares, juegos bruscos y pocos avances en el proceso escolar.</p>	
--	---	--	--

<p><i>Elmer Gómez</i></p> <p><i>17 años</i></p>	<p>Elmer ingresa al Programa por ser un joven que se encuentra en situación de riesgo en el barrio al estar desescolarizado y tener alta pertenencia en calle debido principalmente a la actividad laboral que desempeña en diferentes oficios, desde cargar materiales de construcción hasta hacer mandados y venta de dulces, por lo que frecuenta grupos de alto riesgo en el barrio que lo hacen vulnerable a situaciones de explotación, pues su dimensión psíquica parece estar asociada a un desarrollo afectivo que no corresponde a su momento evolutivo, además la madre manifiesta preocupación por las dificultades cognitivas que al parecer puede tener.</p> <p>Desde el aspecto de lectoescritura, reconoce la mayoría de las grafías y les asocia sonidos, escribe su nombre con pocos errores pero no escribe otras palabras de manera espontánea, omite letras y no lee aun de</p>		
---	--	--	--

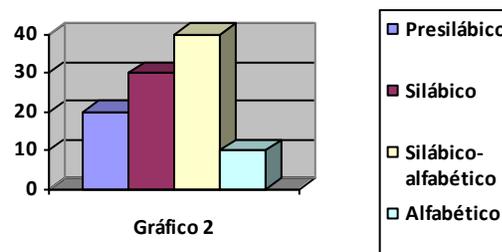
	manera convencional. (Ver imagen 9)		
<p style="text-align: center;"><i>Yeison Raga</i></p> <p style="text-align: center;"><i>13 años</i></p>	<p>El niño ingresa al Programa por vinculación directa al trabajo infantil en el reciclaje. En la actualidad, luego de la jornada académica en la Corporación, acompaña a la madre en la venta de agua y jugos en el sector de La Minorista, sin embargo, los horarios de acompañamiento son reducidos en comparación al tiempo en que se encontraba desempeñando la actividad del reciclaje.</p> <p>Demuestra motivación y agrado ante las actividades que se le proponen y responde positivamente cuando se le reconocen sus avances. Escribe su nombre completo. Se aventura a escribir frases cortas pero no separa adecuadamente las palabras. Se encuentra en un período de transición al nivel alfabético de la escritura, es decir, a la correspondencia fonográfica y se empieza a aplicar con algunas inconsistencias al comienzo. (Ver imagen 10)</p>		

<p><i>Juan Camilo Echavarría</i> <i>(JCE)</i> <i>15 años</i></p>	<p>Juan Camilo era un joven vinculado al trabajo infanto-juvenil, el cual desarrollaba en minas y en campo en el municipio de Zaragoza. Escribe la totalidad de su nombre de manera convencional. Se halla en un nivel alfabético donde comienza a descubrir la correspondencia fonográfica y a adquirir un valor sonoro convencional y por ende tiene menores inconsistencias en sus escrituras. Debe fortalecer aspectos periféricos de la escritura y la lectura como la ortografía, caligrafía, fluidez, entonación. Muestra disposición y apertura a las actividades propuestas.</p> <p>Relata historias personales con fluidez aunque el análisis de ciertas situaciones no es muy crítico. No evidencia vulneración de derechos ante su condición de trabajador infantil. (Ver imagen 11)</p>		
--	--	--	--

El aprendizaje de la lectura y la escritura aparecen en esta investigación como el interés principal manifestado por los sujetos participantes y lo que motivó en un primer momento su participación en el proceso: “mostraron mucho interés al saber que se trataba de aprender a leer y escribir” (anotaciones del proceso).

Al realizar la primera caracterización de los conocimientos de lectura y escritura, se encuentra que de los 10 participantes que finalizaron el proceso, 20% se ubicaron en el nivel presilábico, 30% en el nivel silábico, 40% en el nivel silábico-alfabético y el 10% restante en el nivel alfabético.

Ubicación de la muestra por niveles de escritura



Para el caso de los 5 estudiantes seleccionados como estudio de caso, a continuación se representa su nivel inicial y final en la escritura, es decir, el avance obtenido, de acuerdo a la información hallada en las caracterizaciones, trabajos realizados y registros escritos.

Avance en procesos de escritura y lectura

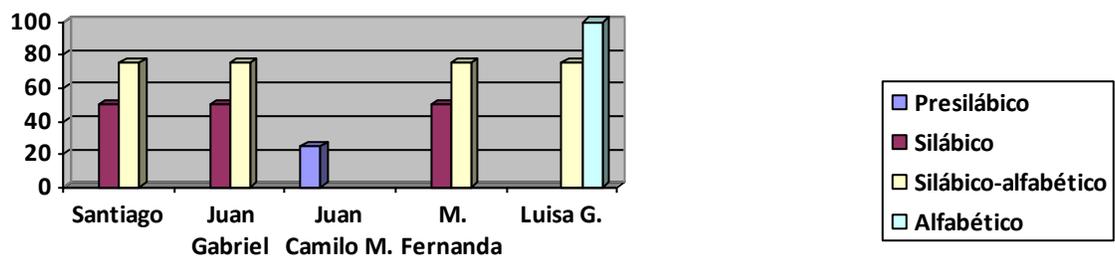


Gráfico 3

Como puede observarse en el gráfico 3, en el 80% de los participantes, se registran avances en el proceso de escritura tras la implementación de la propuesta didáctica. Sólo en un estudiante, es decir, el 20%, no se evidencia progreso en el proceso. Con relación a la lectura, los porcentajes de logro son similares a los de escritura, pues como son procesos complementarios, a medida que se registran avances en uno, se identifican también en el otro. Al inicio de la implementación de la propuesta, los y las estudiantes se arriesgaban, aunque con timidez e inseguridad, a leer palabras donde creían que estaban escritos sus nombres, este ejercicio lo hacían por asociación visual, donde reconocían la letra inicial de sus nombres o establecían relaciones con las imágenes, las cuáles podían leer con facilidad, hacer predicciones o crear un relato a partir de ellas. La lectura de imágenes propias de su contexto posibilitó la interacción con sus pares y docente, y al ser capaces de leer su mundo, fue más fácil escribir palabras y producir textos sencillos tal como lo plantea Freire.

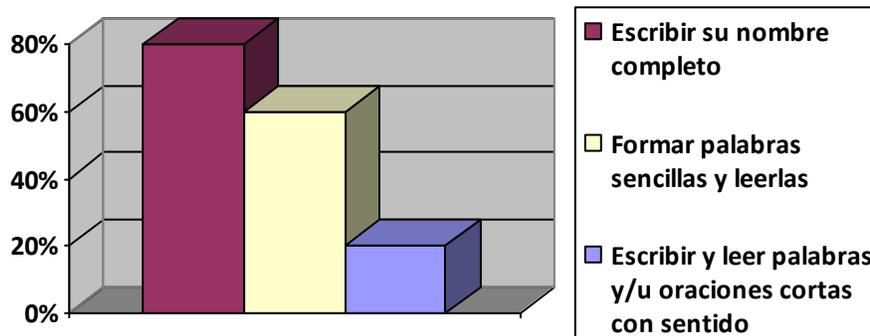
A medida que se avanzó en la implementación en la propuesta didáctica, se fueron visibilizando aspectos a resaltar como:

- **Tránsito de un período de escritura a otro.** Se observó en el caso de 4 estudiantes, quienes con el apoyo de las TIC y la confrontación pedagógica realizada por la docente, tuvieron movilizaciones en sus procesos.
- **Interés por la corrección de los escritos.** Los recursos que ofrecen las TIC para la corrección de los textos, aumenta el interés de los y las estudiantes por realizar esta tarea. La facilidad para ubicar los errores, las sugerencias gramaticales y la posibilidad de corregir sólo lo necesario, ayuda a esta intención.
- **Motivación por leer y aprender a escribir nuevas palabras.** El obtener resultados concretos y con rapidez, aumenta en los estudiantes su deseo de seguir aprendiendo.
- **Necesidad de escribir bien para poder leer y que las demás personas comprendan lo escrito.** Al realizar la confrontación pedagógica con la docente o con los recursos de las TIC, como un lector de textos por ejemplo, los estudiantes comprenden la necesidad de aprender a escribir bien porque de lo contrario, sus mensajes no pueden ser leídos o comprendidos.

- **Solución de problemas.** El uso de las TIC enfrenta a los y las estudiantes a situaciones novedosas y desconocidas donde tienen la obligación de tomar decisiones o hacer elecciones, es así como al enfrentarse al teclado observan que no existe correspondencia visual entre las letras mayúsculas que éste contiene y las grafías que, en algunas ocasiones, se presentan en minúsculas en la pantalla. Esto los y las obliga a expandir su pensamiento tras las posibilidades que van encontrando. Igual sucede en muchas ocasiones donde se encuentran con íconos o símbolos para representar algo y deben establecer relaciones.
- **Necesidad o no de acompañamiento docente.** De acuerdo con el avance en la lectura y escritura y la apropiación en el uso de las TIC, los y las estudiantes demandan más o menor acompañamiento. Quienes tienen procesos más desarrollados, demuestran más autonomía para realizar sus tareas.
- **Fluidez en la escritura y lectura con sentido.** Los y las estudiantes expresan mayor facilidad para componer un texto, asignar un nombre o crear una frase cuando hacen uso del teclado.
- **Se descubren “pautas” o “normas” de escritura y lectura.** A medida que se desarrolla la propuesta, los estudiantes descubren las normas o reglas gramaticales necesarias en el sistema de escritura. Se hacen preguntas acerca de la hipótesis de cantidad y variedad de letras para poder leer o escribir o descubren la necesidad de separar las palabras para que un texto sea comprendido.

Con relación a los resultados esperados tras finalizar el desarrollo de la propuesta didáctica es posible plantear que el 80% de los estudiantes del estudio de caso (4) son capaces de escribir su nombre completo, un 60% (3) avanzaron hasta la capacidad de escribir y leer palabras sencillas y un 20% (1) avanzó hasta la capacidad de leer y escribir palabras y frases cortas con sentido.

Gráfico 4. Síntesis de los avances hallados en cada indicador. Grupo estudio de caso.



El gráfico 4 permite inferir que se obtuvieron mayores logros, particularmente, en la fase del aprendizaje de la lectura y escritura de los nombres propios, es decir, una categoría relacionada directamente con sus vidas y por ello, dotada de sentido y significado, lo cual confirma la teoría de Ferreiro y Freire.

Paulatinamente, los logros van disminuyendo, a medida que se complejiza el proceso. No obstante, la propuesta permitió avances en la adquisición del código escrito y lector en la medida que se consideró el contexto de los participantes y se incorporó el uso de algunas TIC, pues les permitió liberarse de la presión del error; corregir sus trabajos con rapidez y mayor seguridad haciendo el uso del corrector ortográfico; sentir autonomía al poder crear y editar sus propios trabajos, seleccionar las imágenes de su preferencia y escribir a partir de sus intereses y gustos.

11.1.2 Selección de trabajos realizados por los y las estudiantes que soportan el análisis de los resultados

Caracterización inicial



Imagen 1

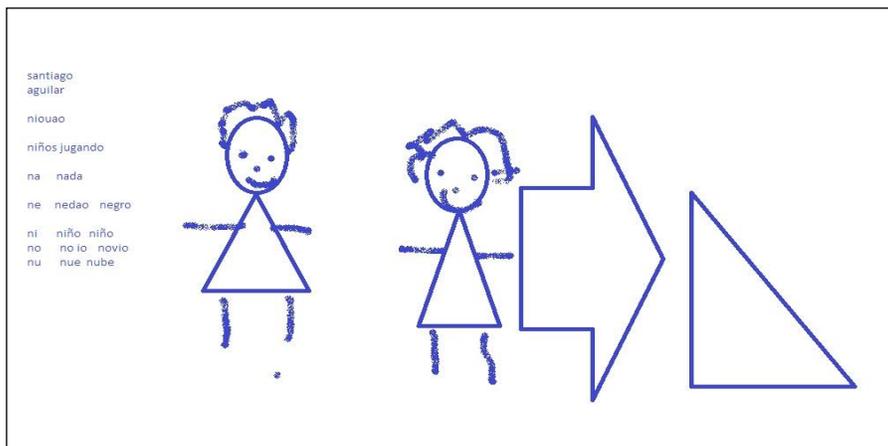


Imagen 2



Imagen 3

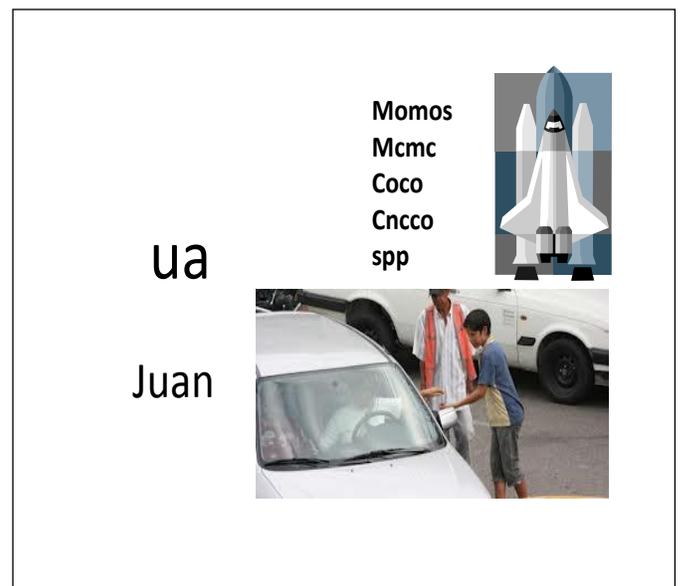


Imagen 4



Imagen 5



Imagen 6



Imagen 7



Imagen 8



Imagen 9



Imagen 10



Imagen 11

Caracterización intermedia

**SANTIAGO
AGUILAR**



Nomaetrapaoipati
No mas al trabajo infantil

Infantil

Fa
Fe
Fi
Fo
Fu

Facebook.com
Friv.com
Feo feo
Fia final
Foto foto
Fuo futbol

Imagen 12






- Trabajo
- Ta tatita tatiana
- Te teao te amo
- Ti tia tita
- To toae tomate
- Tu tuo tubo

Juian gabrel

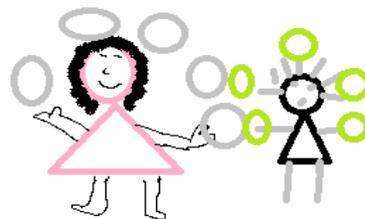
Imagen 13

fa	faa	farra
fe	feo	feo
fi	fia	fibra
fo	foa	foca
fu	fuo	fútbol

Maria fernanda qutero
María Fernanda Quintero

Imagen 14

LOISA



LUISA FERNANDA
NA NANA
NE NESIO
NINIÑO
NO NO MAS
NU NUMERO



Imagen 15

Caracterización final

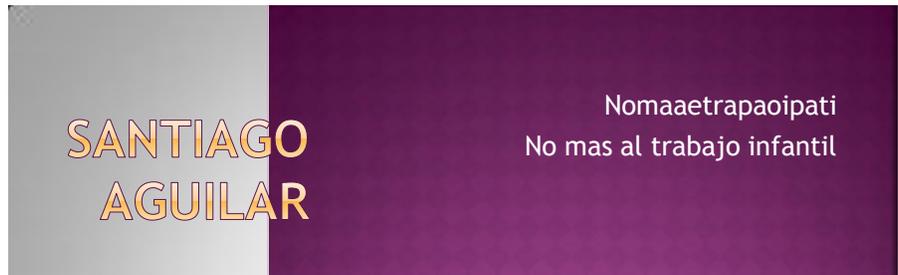


Imagen 16



Imagen 17

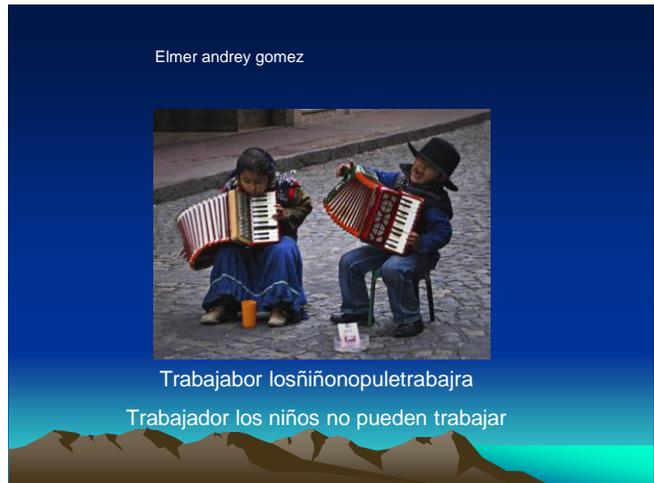


Imagen 18

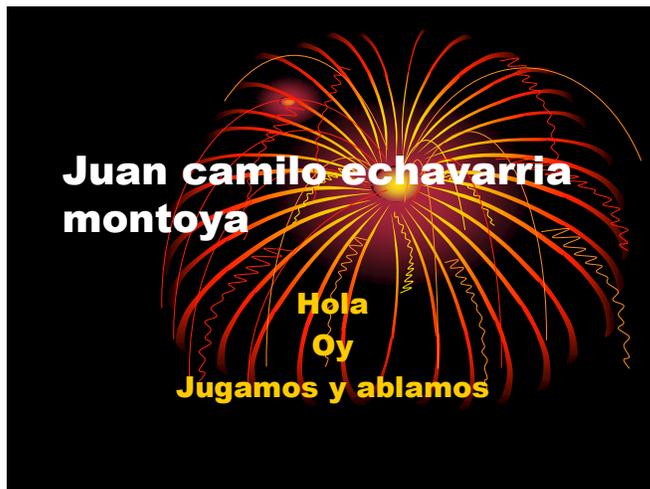


Imagen 19

11.2 Tema 2. Percepciones y conceptualizaciones acerca de la lectura y la escritura antes y después de participar en la propuesta didáctica

Este eje considera el resultado de las entrevistas realizadas a los y las participantes y las observaciones y expresiones espontáneas registradas en el diario de campo para dar respuesta a la segunda pregunta de investigación que busca evidenciar si existen diferencias en las percepciones y conceptualizaciones de estos adolescentes acerca de la lectura y la escritura después de participar de esta propuesta didáctica. Igualmente este tema responde al tercer objetivo específico de la investigación cuyo propósito es identificar y contrastar dichas percepciones y conceptualizaciones. Las categorías de análisis estaban predeterminadas mediante las preguntas de la entrevista.

Para los y las adolescentes que participaron de esta investigación, el acceso a la lectura y la escritura les representa un aprendizaje de alto valor. El derecho a la educación no ha sido para ellos y ellas una posibilidad otorgada, pues han debido asumir tareas que no les corresponden y los han ubicado en posiciones que no favorecen sus procesos de aprendizaje.

Al indagar por el significado de saber leer y escribir:

Durante el período transcurrido desde el inicio hasta el final de la implementación de la propuesta didáctica, no se evidenciaron diferencias en cuanto al significado que tienen la lectura y la escritura para los estudiantes, porque la totalidad de los estudiantes (100%) contestan casi al unísono, tanto en la prueba inicial como en la final: “muchoo” y al tratar de ampliar esto, algunos relatan con sus vivencias o con ejemplos el significado de la lectura y la escritura en sus vidas:

- *“Muchooo, por ejemplo, uno está en una carretera y uno va mirando y no sabe que dice ahí, entonces se pierde”.* (Juan Gabriel)
- *“Uno tiene que saber leer para poder aprender muchas cosas”* (Estefanía)

No obstante, la participación en esta propuesta didáctica les permitió a los participantes ampliar sus percepciones sobre la lectura y la escritura, en la medida que se relacionaron con ellas en un contexto de uso y cercano a su realidad.

- *“Uno la lectura y la escritura la necesita mucho como para los trabajos, por ejemplo, uno trabajando de secretario necesita mucho leer todos los datos y todas las cosas” (Ángel)*
- *“Porque uno por ahí para estar en el ejército o hacer un curso tiene que saber leer para que tenga los ‘cosos’ del bachillerato” (Elmer haciendo referencia al diploma)*
- *“Si uno no sabe leer ni escribir, no puede saber todo lo que pasa”(Luisa)*

Todas estas afirmaciones dan cuenta de la importancia que conceden los participantes al proceso de lectura y escritura.

Ante la pregunta: Qué significa para ustedes no saber leer y escribir?

Los y las participantes no logran hacer una conceptualización al respecto, ni antes ni después de participar en la implementación de la propuesta didáctica pero comprenden el significado de la pregunta y hacen referencia a asuntos concretos que han vivenciado y las consecuencias de no poder acceder al código convencional de lectura y escritura:

- *“Si uno tiene una novia y le mandan una carta queda embalado” (JCE)*
- *“O uno estar en un computador y no saber decir algo” (Yeison)*
- *“Y si a uno le muestran una carta y es para hacerlo embalar a uno con la fiscalía y usted sin saber leer y uno firma y ahí se lo llevan qué?” (Santiago)*
- *“Yo antes cuando estaba muy pegado en la lectura y unas peladas me mandaban mensajes entonces yo las desconectaba y ahora que estoy mejor en la lectura ya les respondo” (Ángel)*

Cómo creen que pueden aprender a leer y escribir?

Antes de participar de esta propuesta, los estudiantes no consideran el uso de la tecnología como una alternativa para afianzar su aprendizaje de la lectura y la escritura, ya que sus respuestas están muy dirigidas a la utilidad de los medios impresos y las explicaciones de los profesores para el aprendizaje del código convencional de lectura y escritura:

- *“Practicando... así por ejemplo uno en la casa con la cartilla de Nacho” (Ángel)*
- *“Hay veces que los profesores le dicen a uno: venga usted a las 9 para que esté conmigo para enseñarle a leer” (Elmer)*

Creen que usando el computador pueden aprender a leer y a escribir? Cómo?

Antes de participar en la propuesta didáctica, los estudiantes no ven viable acceder a la lectura y la escritura usando un computador y no lo conciben como una posibilidad válida; sin embargo, luego de experimentar mediante diversas estrategias que incluyeron el uso del computador y el teclado como herramienta para realizar actividades de lectura y escritura, su percepción se amplía y reconocen sus propios avances al respecto:

- *“Siii, yo desde que voy a la Piloto¹ he mejorado mucho mi lectura y escritura” (Ángel)*
- *“Yo ahora ya me sé defender cuando uso los computadores, se leer y escribir más fácil”(Elmer)*
- *“Desde que estamos estudiando con los computadores, yo he aprendido un poquito más”(Luisa)*

¹ Biblioteca pública en la cual pueden acceder gratuitamente al uso de computadores con conexión a internet.

Ante la pregunta: Creen que pueden aprender a escribir más fácilmente, si usan el lápiz y el papel?

Antes del desarrollo de la propuesta todos opinan sin discusión que “sí”, sin embargo, luego de participar en esta propuesta expresan:

- *“Yo digo que también es más fácil con el computador porque uno ahí va viendo cómo son las letras para poder escribir”* (Yeison)
- *“Con el computador es fácil para poder aprender a leer pero ya para escribir si con el lápiz.”* (JCE)

Sus respuestas dejan ver un cambio en la percepción con relación al inicio de la implementación de esta propuesta; los estudiantes experimentaron con algunas herramientas ofrecidas por los computadores y reconocieron sus propios avances en el aprendizaje de la lectura y la escritura. La posibilidad de ver cómo van apareciendo en la pantalla las palabras que digitan, o la facilidad para corregir y editar sus textos e imágenes, son beneficios que los estudiantes valoran a la hora de considerar cómo pueden aprender a leer y a escribir más fácilmente.

Han sentido la necesidad de aprender a leer y a escribir? Cuándo? Por qué?

Todos los participantes de esta investigación se encuentran en un nivel inicial respecto al aprendizaje de la lectura y la escritura, sumado a su condición de extraedad en el proceso escolar. En la mayoría de los casos, esto ha supuesto para ellos y ellas, baja tolerancia a la frustración y baja autoestima. Además experimentan múltiples vivencias con relación a la necesidad de aprender a leer y a escribir como se evidencia en sus expresiones:

- *“A muchos nos ha tocado aguantar penas por no saber leer ni escribir”*
(Ángel)

- *“Ahhh yo digo que sí sé porque me da pena”* (Juan Gabriel con risas porque en realidad no sabe)
- *“Hay mucha gente que por no saber escribir tampoco sabe escribir el nombre, cuando los ponen a firmar.”* (JCE)
- *“Ahora me dio pena profe porque yo estaba en el facebook y me mandaron una cosa ahí y no la supe leer”* (Elmer)

Creen que sus vidas serían distintas si aprendieran a leer y a escribir? Por qué?

- *“Claro, en mucho, a uno ya le quedaría más fácil trabajar, ayudarle por ejemplo al patrón, a decirle a quién le paga y a quién no”* (Yeison)
- *“Ya no lo pueden estafar fácil a uno con cartas”* (Ángel)

Todas estas expresiones son reflejo de sus vivencias particulares, lo cual pone de relieve su experiencia al no tener este aprendizaje. Los y las adolescentes han tenido que crear mecanismos de defensa para poder enfrentar las situaciones que se les presentan:

- *“Por ejemplo yo no sé leer pero sé que bus coger”* (Juan Gabriel)
- *Yo empiezo de a una letra a ver si me aparecen los juegos... ahí se ve en el teclado y yo empiezo una por una, borro, y no si aparecen los juegos, borro y así”* (JCM)

Para estos adolescentes, el aprendizaje de la lectura y la escritura es la vía a la dignificación de sus vidas, es la posibilidad de mejorar sus condiciones actuales, muchas de sus respuestas están orientadas a la formación con miras a conseguir un empleo. Esto no es gratuito, gran parte de sus vidas la han dedicado a actividades laborales y sus condiciones sociales y económicas sólo les remite a proyectarse en ello. Sin embargo, también reconocen la necesidad de aprender a leer y escribir para “defenderse” y formar parte del mundo actual haciendo uso de la tecnología. Afirman que les sirve para estudiar y establecer relaciones sociales. Participar de esta propuesta didáctica les dio la posibilidad

de acercarse de manera diferente a la adquisición del código escrito convencional y reconocer en las TIC una herramienta que favorece sus procesos de aprendizaje.

11.2.1 Síntesis de preguntas y respuestas acerca de las conceptualizaciones de la lectura y la escritura

PREGUNTA	ESTUDIANTE	ANTES	DESPUÉS
<i>Qué significa para ustedes saber leer y escribir?</i>	Juan Gabriel Cañas	<i>“Muchooo, por ejemplo, uno está en una carretera y uno va mirando y no sabe que dice ahí, entonces se pierde”.</i>	<i>Yo digo que eso es muy importante porque así uno sabe más cosas y aprende más”</i>
	Luisa Giraldo	<i>“Si uno no sabe leer ni escribir, no puede saber todo lo que pasa”</i>	<i>“Cuando uno ya sabe leer y escribir más es mejor y ya uno puede hacer las tareas solo”</i>
	Juan C. Morales	<i>“Para mí es muy importante”</i>	<i>“Profe yo creo que si uno ya sabe leer, ya todo es más fácil y uno puede jugar friv y mirar el Facebook”</i>
	Fernanda Quintero	<i>“Yo siempre he querido aprender a leer y a escribir porque así uno puede leer todo”</i>	<i>“Yo creo que eso es muy importante porque eso le ayuda mucho a uno”</i>
	Santiago Aguilar	<i>“Uno tiene que saber leer porque si no lo estafan a uno si lo ponen a firmar una cosa”</i>	<i>“Mucho, para mi mucho”</i>
	Juan C. Echavarría	<i>“Es muy importante para uno poder leer todo lo que le mandan”</i>	<i>“Cuando uno ya sabe leer es muy diferente porque así uno puede entender más”</i>
	Estefanía Suaza	<i>“Uno tiene que saber leer para poder aprender muchas cosas”</i>	<i>“Yo quiero aprender porque así gano el año”</i>
	Yeison Raga	<i>“Muchoo, yo aprendí un poquito con una señora que vino aquí a Combos y ella me enseñó.”</i>	<i>“Uno la lectura y la escritura la necesita mucho como para un trabajo”</i>
	Ángel Callejas	<i>Uno la lectura y la escritura la necesita</i>	<i>“Ahora que estoy cogiendo más la</i>

		<i>mucho como para los trabajos, por ejemplo, uno trabajando de secretario necesita mucho leer todos los datos y todas las cosas”</i>	<i>lectura ya puedo hablar más y mandar mensajes”</i>
	Elmer Gómez	<i>“Porque uno por ahí para estar en el ejército o hacer un curso tiene que saber leer para que tenga los ‘cosos’ del bachillerato” (haciendo referencia al diploma)</i>	<i>“Yo ya se leer más y escribo un poquito”</i>
<i>Que significa para ustedes no saber leer y escribir?</i>	Juan Gabriel Cañas	<i>“Por ejemplo yo no sé leer pero sé que bus coger”</i>	<i>“Es muy maluco porque uno se puede perder y además que pena”</i>
	Luisa Giraldo	<i>“A mí me da un poquito de pena porque ya estoy muy grande”</i>	<i>“Uno sabe que eso no es culpa de uno”</i>
	Juan C. Morales	<i>Yo empiezo de a una letra a ver si me aparecen los juegos... ahí se ve en el teclado y yo empiezo una por una, borro, y si no aparecen los juegos, borro y así”</i>	<i>“Es que yo no he aprendido del todo porque muchas veces no vengo a estudiar porque estoy trabajando”</i>
	Fernanda Quintero	<i>“Ahh eso es muy maluco”</i>	<i>“Yo ya quiero aprender porque uno ya con novio y sin saber”</i>
	Santiago Aguilar	<i>“Y si a uno le muestran una carta y es para hacerlo embalar a uno con la fiscalía y usted sin saber leer y uno firma y ahí se lo llevan qué?”</i>	<i>“No profe, que pena”</i>
	Juan C. Echavarría	<i>“Si uno tiene una novia y le mandan una carta queda embalado”</i>	<i>“Noo, porque yo ya se más”</i>
	Estefanía Suaza	<i>“Normal porque yo escribo todo lo que la profe escribe”</i>	<i>“Yo si quiero aprender”</i>
	Yeison Raga	<i>“O uno estar en un computador y no saber decir algo”</i>	<i>“Yo menos mal ya se leer más”</i>
	Ángel Callejas	<i>“Yo antes</i>	<i>“Ya si no me da</i>

		<i>cuando estaba muy pegado en la lectura y unas peladas me mandaban mensajes entonces yo las desconectaba y ahora que estoy mejor en la lectura ya les respondo</i>	<i>pena profe; yo al menos ya si me defiendo</i>
	Elmer Gómez	Se ríe y narra una situación en la sintió pena por no saber leer y escribir.	<i>“Ya no me da nada profe”</i>
<i>Cómo creen que pueden aprender a leer y escribir?</i>	Juan Gabriel Cañas	<i>“Es que yo ya sabía pero como dejé de estudiar se me olvidó”</i>	<i>“Así como usted nos estaba enseñando, con juegos y haciendo las tareas en internet”</i>
	Luisa Giraldo	<i>“Practicando más”</i>	<i>“Hablando de uno y lo que a uno más le gusta”</i>
	Juan C. Morales	<i>“Haciendo las planas”</i>	<i>“Manejándose bien”</i>
	Fernanda Quintero	<i>“Viniendo todos los días a clase”</i>	<i>“Estudiando mucho y escribiendo los nombres de cada uno y que los profesores le enseñen”</i>
	Santiago Aguilar	<i>“Haciendo todas las tareas que le dicen a uno los profes”</i>	<i>“Así como estamos aprendiendo, escribiendo todo”</i>
	Juan C. Echavarría	<i>“La profe nos puso a todos un horario porque nos iba a enseñar a leer pero ahí todos somos muy perezosos y nadie venía”</i>	<i>“Yo creo que también con los computadores pero también con el lápiz”</i>
	Estefanía Suaza	<i>“Aprendiéndose todas las letras”</i>	<i>“Profe pero es que yo leo eso y yo no entiendo nada”</i>
	Yeison Raga	<i>A mi enseñaron a leer aquí en Combos con una que vino por allá de otro país”</i>	<i>“Yo aprendí aquí más con la profe y con la otra que vino”</i>
	Ángel Callejas	<i>“Practicando... así por ejemplo uno en la casa con la cartilla de Nacho” (Ángel)</i>	<i>“Con el computador a veces es fácil para uno aprender a leer”</i>
	Elmer Gómez	<i>“Hay veces que los profesores le dicen a uno: venga usted a las 9 para que esté conmigo”</i>	<i>“Yo ya se escribir y sé leer más o menos”</i>

		para enseñarle a leer”	
<p><i>Creen que usando el computador pueden aprender a leer y a escribir?</i></p> <p><i>O creen que pueden aprender a escribir más fácilmente, si usan el lápiz y el papel?</i></p>	Juan Gabriel Cañas	“Con lápiz”	“Con el computador es muy bueno porque es todo rápido y si uno se equivoca puede borrar”
	Luisa Giraldo	“Con lápiz”	“Desde que estamos estudiando con los computadores, yo he aprendido un poquito más”
	Juan C. Morales	“Con lápiz”	“A mí me gusta con los dos”
	Fernanda Quintero	“Con lápiz”	“Yo también creo que con el computador es mejor”
	Santiago Aguilar	Noo. Con lápiz no”	“Con el computador es más fácil y uno no se cansa tanto la mano”
	Juan C. Echavarría	“Yo creo que con el lápiz, uno se imaginas las letras para poderlas escribir más rápido”	“Con el computador es fácil para poder aprender a leer pero ya para escribir si es mejor así con las teclas porque eso le va ayudando a uno.”
	Estefanía Suaza	Sii	“Con el lápiz porque uno escribe cada letra”
	Yeison Raga	“Con las dos, con las dos aprende uno lo mismo”	“Yo digo que también más fácil con el computador porque uno va viendo como son las letras y para para poder escribir bien”
	Ángel Callejas	“Siii, yo desde que voy a la Piloto ² he mejorado mucho mi lectura y escritura”	“Con el computador es fácil para uno aprender a leer y para escribir ya con lápiz”
	Elmer Gómez	“Ahhh sí, yo sí creo”	“Yo me sé defender cuando uso los computadores, se leer y escribir más fácil”
<i>Han</i>	Juan Gabriel Cañas	“Ahhh yo digo	“Sí, yo una vez

² Biblioteca pública en la cual pueden acceder gratuitamente al uso de computadores con conexión a internet.

<p><i>sentido la necesidad de aprender a leer y a escribir? Cuándo? Por qué?</i></p> <p><i>Creer que sus vidas serían distintas si aprendieran a leer y a escribir? Por qué?</i></p>		<i>que si sé porque me da pena” (Lo expresa con risas porque en realidad no sabe)</i>	<i>cogí el bus que no era porque no sabía leer”</i>
	Luisa Giraldo	<i>“Claro, y así ya uno no necesita ayuda”</i>	<i>“Profe a mi hay veces que me ponían a firmar y yo no sabía”</i>
	Juan C. Morales	<i>“Yo empiezo con de a una letra a ver si me aparecen los juegos”</i>	<i>“Claro”</i>
	Fernanda Quintero	<i>“Ahh si, mucho”</i>	<i>“Yo que ya estoy aprendiendo mas ya me gusta mucho”</i>
	Santiago Aguilar	<i>“Claro, porque así como Carlos que no sabe el escribir nombre? noo</i>	<i>“Ya no lo pueden estafar fácil a uno con cartas”</i>
	Juan C. Echavarría	<i>“Yo antes cuando no sabía le pedía ayuda a mi hermanito o a mi mamá”</i>	<i>“Claro, hay mucha gente que por no saber escribir tampoco sabe escribir el nombre, cuando los ponen a firmar.”</i>
	Estefanía Suaza	<i>“Una vez yo estaba con mi mamá y una señora me dijo: niña usted no sabe leer? Y a me dio pena”</i>	<i>“Si, yo quiero aprender más”</i>
	Yeison Raga	<i>“Hay mucha gente que por no saber escribir tampoco sabe escribir el nombre, cuando los ponen a firmar.”</i>	<i>“Claro, en mucho, a uno ya le queda más fácil trabajar, ayudarle por ejemplo al patrón, a decirle a quién le paga y a quién no”</i>
	Ángel Callejas	<i>“A muchos nos ha tocado aguantar penas por no saber leer ni escribir”</i>	<i>“A mi ya no me pena... yo intento mejorar la lectura cada día”</i>
Elmer Gómez	<i>“Ahora me dio pena profe porque yo estaba en el facebook y me mandaron una cosa ahí y no la supe leer”</i>	<i>“A mí ya no me da pena porque yo me defiando, yo confundo hay veces las letras pero me defiando”</i>	

11.3 Tema 3. Avances en la formación de la conciencia social

Al hablar de la formación de la conciencia social se hace referencia a la posibilidad que tienen los sujetos para nombrar lo que viven, narrar su mundo y hacer un análisis crítico de lo que les sucede y su percepción de cómo se ubican en la sociedad. Consiste en nombrar sus derechos y conocer rutas para la exigibilidad de los mismos. Para analizar este aspecto, la investigación se propuso 2 criterios básicos:

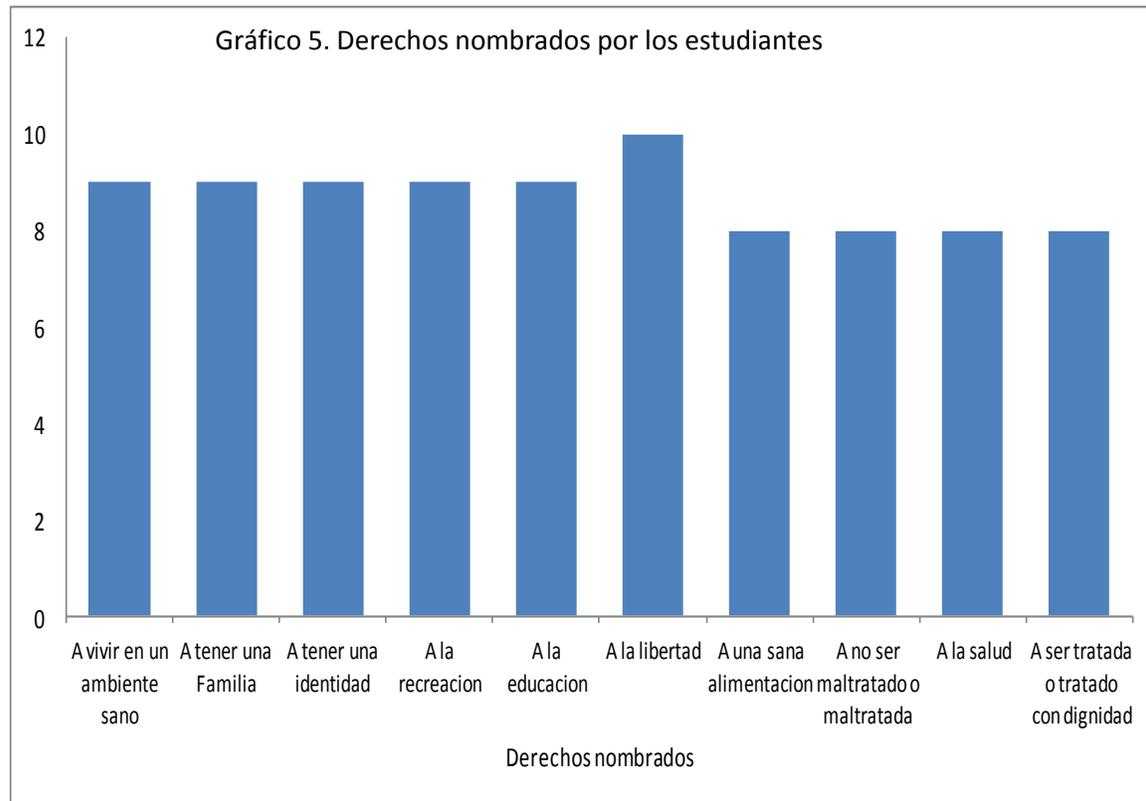
1. *Empezar a hacer lectura de su mundo de manera crítica.*
2. *Comprender su realidad y hacer propuestas para el bienestar individual y colectivo.*

Asumir una posición crítica ante la vida, representa para los participantes la posibilidad de su liberación, de quitarse el velo del dominio de los opresores y tomar conciencia de sus condiciones de vida y la inequidad que lo genera y buscar alternativas para su transformación.

En busca de este propósito, en diferentes encuentros abordamos el contexto propio de la niñez trabajadora, el tema de los derechos humanos, su garantía y restablecimiento, fue abordado de manera transversal en distintas sesiones de la fase experimental; fue así como los y las adolescentes transitaron un camino a través del cual pudieron participar en discusiones, debates y análisis en torno a diferentes situaciones vinculadas con sus propias vivencias, con su contexto familiar, social y escolar. Aquí la teoría planteada por Freire se puede corroborar, pues expresar sentimientos, emociones y situaciones propias de la vida de los sujetos, les permitió avanzar en sus procesos de lectura y escritura, pues sus textos son el reflejo de sus contextos, a esto es a lo que Freire denomina relación entre *el texto y el contexto*.

El siguiente gráfico muestra cómo cada derecho de los enunciados, fue nombrado al menos por 8 de los estudiantes participantes. Esto se evidenció de manera explícita en

algunas sesiones de la fase experimental en las cuales se abordó concretamente el tema de los derechos y se hizo una prueba corta del conocimiento de los mismos. (Ver Gráfico 5)



Los estudiantes escogieron los derechos que consideran más importantes en sus vidas y a continuación se resaltan.

- *“Tengo derecho a vivir en un ambiente sano porque no me enfermo”* (Elmer)
- *“Derecho a la educación: porque aprendo muchas cosas”* (Elmer)

Pero más allá de nombrar sus derechos, los y las participantes tuvieron la posibilidad de narrar situaciones en las cuales han observado que se niegan o violentan derechos de la niñez. Algunos ejemplos de ello son:

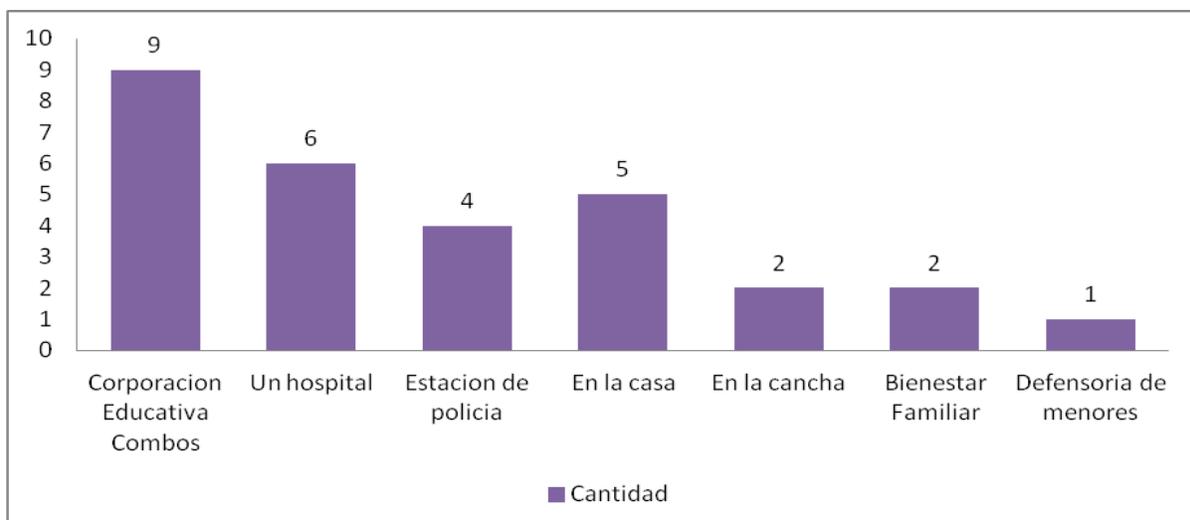
- *“En la calle hay niños y niñas que se quedan sin casa”* (Ángel)

- “Los niños y niñas en la calle que no tienen donde bañarse, donde comer, no tienen derecho a la educación, les quitan el derecho a una familia y el derecho de vivir”. (Ángel)
- “Niños y niñas en la calle que no tienen derecho a comer ni a bañarse, no tienen atención médica ni derecho a vivir ni tienen una identidad” (Luisa)
- “Niños y niñas que los ponen a trabajar” (Juan Gabriel)
- “A un niño o niña que no le dan comida ni educación” (Elmer)

Estas expresiones dejan ver que hay una mezcla de sentimientos y posiciones que se relacionan con lo privado y lo público, pues aparecían historias o sensaciones de lo propio conjugadas con lo que ven que les ocurre a otros niños y niñas en la calle.

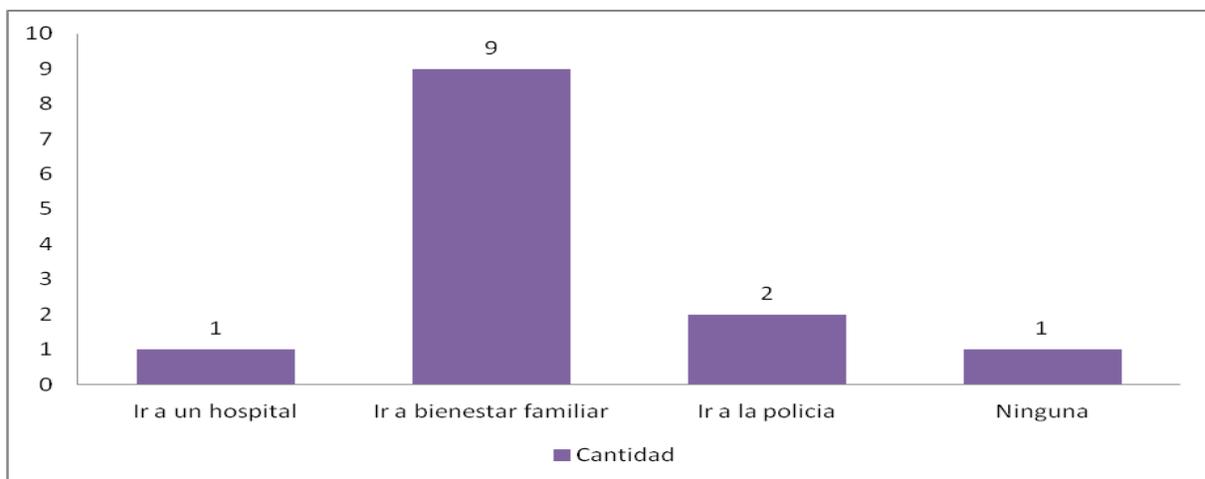
Al indagar con los y las participantes acerca de las instituciones adónde van ellos y sus familias para exigir sus derechos, se evidencia que, aunque destacan los servicios de policía, hospitales y el ICBF, es la Corporación Educativa Combos la única entidad reconocida por ellos y ellas, pero no disponen de otras rutas que les ayuden en los procesos de exigencia de derechos, por lo cual es importante seguir abordando este tema y fortalecer el conocimiento de rutas para la exigencia de éstos. (Ver Gráfico 6)

Gráfico 6. Instituciones a las cuales acuden los estudiantes para la exigibilidad de derechos



Similar a la anterior categoría donde se evidencia poco conocimiento de las rutas para la exigibilidad de los derechos, también se observa una limitación en los estudiantes para nombrar e identificar instituciones a las que se pueden acercar para exigir la garantía de sus derechos (que según ellos es únicamente Bienestar Familiar) y tampoco se aproximan a esas acciones cotidianas que pueden realizar ellos y ellas mismas para hacer valer sus derechos. (Ver gráfico 7)

Gráfico 7. Rutas nombradas por los estudiantes para la exigibilidad de derechos



Las discusiones y análisis realizados a lo largo de los diferentes encuentros permitieron al 80% de los y las estudiantes nombrar sus realidades desde otras perspectivas más críticas e iniciar el camino para asumirse como sujetos con derechos y reconocer cuáles de ellos les han sido vulnerados, sin embargo, no es un proceso sencillo ni acabado.

Los niños, niñas y adolescentes han crecido en medio del trabajo infantil y para ellos y ellas es normal asumir estas tareas, pues está en relación directa con el apoyo a la economía familiar, es decir, hay una naturalización de la vulneración de sus derechos y por ello no se concibe como tal, como lo es el caso de Juan Camilo Morales y Estefanía Suaza.

Uno de los adolescentes, por ejemplo, acompaña a su padre en la venta ambulante de diferentes productos, sin embargo, al inicio del proceso no reconoce esta actividad como una modalidad de trabajo infantil y expresa “*que pena, yo no trabajo*”. Esta expresión tiene un componente donde está en juego la imagen de sí, cómo me ven los otros y las otras, qué dice lo que yo hago acerca de mí mismo. Sin embargo, este joven avanza en el reconocimiento de su vulneración y acepta que no es gratuito que su proceso escolar se encuentre tan atrasado para su edad.

El otro propósito planteado con relación a la formación de la conciencia social, fue comprender la realidad y hacer propuestas para el bienestar individual y colectivo. Este indicador se cumple de manera parcial, pues no basta con hablar y expresar lo que sucede si ello no guarda estrecha relación con lo colectivo, con los intereses de otros y otras. Algunas de las sesiones de la propuesta didáctica incluyeron juegos cooperativos donde se requiere, como su nombre lo dice, el aporte de cada uno de los integrantes del grupo y en ellos se pudo evidenciar, pese a que se lograron los objetivos del juego, que prima el interés individual. Sólo mediante la confrontación de la docente para invitar a analizar lo que sucede y cómo superarlo, se ponen en escena las estrategias colectivas. No obstante, esto no pasa de manera generalizada, pues de acuerdo a los procesos individuales, algunos estudiantes toman la palabra para proponer ideas y exigir la participación colectiva.

Igualmente, al hacer análisis de contexto y revisar algunas situaciones en las cuales los derechos de los niños y las niñas son vulnerados, a los y las estudiantes se les dificulta nombrar alternativas para garantizar, por ejemplo, su permanencia en el sistema educativo.

Freire plantea la necesidad de hacer lectura del mundo de manera permanente, la realidad es cambiante, está en constante flujo y movimiento, por eso la formación de la conciencia social no responde a un momento específico o período determinado y debe continuar.

11.4 Tema 4. Ventajas adicionales vinculadas al uso de las TIC

Los aspectos que se retoman a continuación surgen a partir del análisis de categorías emergentes en la investigación, es decir, que si bien su búsqueda no estaba intencionada, aparecen como resultados adicionales que le dan un valor agregado a la relación establecida entre niñez trabajadora, pedagogía liberadora y TIC.

La autoestima, la motivación y la regulación de los comportamientos, resultan como categorías que aparecen de manera reiterada en el análisis de las diferentes fuentes de obtención de los datos: observación, diario pedagógico, caracterización y entrevistas.

Torres (2006) plantea que la alfabetización tiene una estrecha relación con la autoestima y la dignidad humana. Una persona que sabe leer y escribir, no como ejercicio de decodificación, sino como la posibilidad de otorgar sentido y comprensión a partir de un texto, tiene la posibilidad de aumentar su autoestima dado el universo que se abre para quien sabe leer y escribir, entre otras, condiciones de vida más dignas, empleo remunerado, análisis de su realidad o reconocimiento social.

Como se puede leer en esta investigación, los niños y las niñas que trabajan tienen múltiples dificultades para acceder a alfabetización y deben suspender sus estudios para priorizar el trabajo, desertan con facilidad del sistema educativo o en algunos casos, son expulsados por sus comportamientos hostiles, lo que genera retraso escolar y como consecuencia de ello, su condición de extraedad. Por ello, al regresar al sistema educativo, su autoestima se ve afectada, pues deben cursar apenas los grados iniciales, sus edades no corresponden a la de sus pares, los contenidos resultan incompatibles con los intereses de su momento evolutivo o tienen dificultades para responder a una tarea sencilla como firmar o leer un correo.

Las expresiones de los estudiantes dan cuenta de ello:

- “A muchos nos ha tocado aguantar penas por no saber leer ni escribir”(Ángel)
- “Ahhh yo digo que sí sé leer porque me da pena” (Juan Gabriel con risas porque en realidad no sabe)

Constantemente los y las estudiantes piden aprobación para poder continuar lo que hacen, requieren de acompañamiento permanente y tienen la necesidad de autoafirmación, así se evidencia, por ejemplo, en los siguientes extractos de la caracterización intermedia:

“El niño continúa con mucha motivación e interés por las actividades propuestas, sin embargo, no se observan muchos avances en su proceso. Requiere de un acompañamiento muy personalizado para que realice las actividades propuestas, pues necesita constante aprobación de la docente para sentir confianza.”

“Aunque tímida, realiza preguntas cuando se siente insegura respecto a algún procedimiento o proceso a realizar. Pregunta *¿esta es la Q?* mientras la señala en el teclado, *¿así se escribe?*, *¿Dónde está la con la que se escribe ‘te’?*, *¿así está bien?*, *¿sí dice eso?*. Constantemente requiere aprobación y además necesita establecer una relación muy cercana con la persona que acompaña su proceso.”

En el caso concreto de esta investigación, el uso de las herramientas que ofrecen las TIC permitió a los participantes aumentar sus niveles de confianza y autoestima, dada la facilidad para corregir, cortar, pegar, suprimir, insertar imágenes, audio, editar y rehacer sus trabajos, sin las implicaciones que supone hacerlo con lápiz y papel, esto a su vez, genera mayor motivación y gusto por aprender a leer y a escribir y ello se vio reflejado en la posibilidad de avanzar en la escritura y lectura de palabras y frases cortas, así como mayor fluidez tanto para expresar sus ideas de manera verbal como escrita.

El tema de la motivación a partir de las TIC ya había sido planteado por Henao y otros (2007) en su estudio acerca de la incorporación de la tecnología en el área de lectoescritura y también aparece como resultado en esta investigación. Desde el inicio, el

componente de las TIC generó motivación en los y las estudiantes para participar en la propuesta:

“Una vez finalizó el juego, conversamos del propósito de la investigación y mostraron mucho interés al saber que se trataba de aprender a leer y a escribir y que era con el apoyo de las TIC, de hecho creo que esa fue su mayor motivación”

(Registros de la investigadora)

Otras observaciones realizadas en el transcurso del desarrollo de la propuesta didáctica y registros escritos de la investigadora, dejan ver cómo la motivación por el uso el uso de las TIC se mantiene y genera en los y las estudiantes expectativas y gusto:

- *“En este momento nos dirigimos a la sala de sistemas y su interés aumenta, cada uno quiere tener el mejor computador”*

- *“Luego, cada estudiante explora la herramientas del programa y se motivan cuando se dan cuenta de algunas de las posibilidades, como cambiar el tamaño, color y tipo de fuente, así como elegir el tipo de las diapositivas...”*

Un aspecto más que resulta emergente y relevante de analizar de acuerdo al contexto y las características cognitivas y comportamentales de los niños, niñas y adolescentes que trabajan, es decir, baja concentración, tiempos de atención muy cortos, movilidad por el espacio, inquietud, agresiones físicas y verbales entre pares, es el aporte de las TIC para mejorar los dispositivos básicos del aprendizaje y regular las relaciones entre pares. Cuando los y las adolescentes realizan una tarea haciendo uso de TIC, su permanencia y concentración aumentan, esto tiene relación directa con sus intereses y con encontrar en la pantalla una serie de aspectos como imágenes, audios, videos, texto llamativo, posibilidad de interactuar, corregir, escribir más rápido, tener apoyos para leer y confrontar sus saberes, entre otros. En un encuentro pedagógico cotidiano, “normal”, es decir, sin el apoyo de las TIC, es común que se presenten dificultades entre los y las estudiantes, interrupciones, tareas sin finalizar; pero el desarrollo de esta propuesta estuvo caracterizado por encuentros tranquilos, con capacidad de escucha y respeto.

Durante un encuentro realizado por un docente, asisto como observadora no participante y *“me sorprende el contraste con las sesiones que hemos realizado con relación a la capacidad de atención y permanencia en las tareas. Se les dificulta escuchar, se distraen con facilidad ante cualquier estímulo y todo ello interviene en el desarrollo del encuentro.”*

De manera general, los y las estudiantes tuvieron buenas relaciones de convivencia con sus pares y figuras representativas, fueron receptivos a los llamados de atención. El uso de la tecnología les permitió regular su comportamiento y aumentar el tiempo de atención y concentración. Estos elementos deben ser considerados para aumentar la motivación por el aprendizaje de la lectura y la escritura y otros saberes a partir de ello.

12. CONCLUSIONES

Esta investigación se convierte en un primer referente para abordar la relación existente entre una propuesta educativa basada en la pedagogía liberadora y el uso y la incorporación de algunas TIC en los procesos de enseñanza y aprendizaje de la lectura y la escritura para la niñez y la juventud trabajadora, que se encuentra en extraedad por esta condición. Pensar en estrategias pedagógicas que consideren el contexto de los y las participantes resulta fundamental para generar la motivación necesaria para el aprendizaje, cuando los sujetos sienten que su mundo es nombrado, participan con más agrado y dan a conocer sus puntos de vista con relación a un tema particular, comienzan a interrogarse acerca de lo que les sucede y a cuestionar situaciones de injusticia e inequidad que les han afectado.

Una propuesta didáctica para la enseñanza inicial de la lectura y la escritura pensada para estudiantes en extraedad y vinculados al trabajo infantil debe considerar como eje pedagógico los principios de la educación popular. Esta experiencia investigativa permitió evidenciar la necesidad de partir siempre del contexto de los educandos para favorecer el desarrollo de la conciencia y con ello, la lectura de su contexto, y la participación como protagonistas de sus propias vidas e historias para transformarlas y cualificarlas.

Toda propuesta educativa ha de estar centrada en el contexto de los sujetos a los cuales se dirige, pues ello dota de sentido el aprendizaje y la significación. Esto está en consonancia con los principios pedagógicos propuestos por Freire y retomados en esta investigación, lo cual permitió el diseño de una propuesta didáctica activa, abierta al diálogo y a la participación, y permitió a los sujetos participantes recuperar la palabra que les ha sido negada.

Si bien la propuesta fue diseñada para desarrollarse en 21 sesiones, es susceptible de ser modificada y expandida para lograr alcances más sólidos y que aporten a la consolidación de los procesos de lectura y escritura. Esta propuesta sufrió algunos cambios y ajustes que se precisaron para dar respuesta a las necesidades de los sujetos, por ejemplo en los temas a abordar y las palabras generadoras de base en las sesiones. Las fases planteadas por Freire en el proceso de alfabetización y nombradas en esta investigación como *Inter-actuamos* (Trabajo de campo), *Leo el mundo* (Identificar el universo temático de los sujetos), *Recupero la palabra* (Generar situaciones–problemas a partir de temas generadores), *Represento mi mundo* (Elaboración de fichas para descodificar la realidad) y *Escribo otra historia* (Preparación de nuevas fichas con la descomposición de las familias fonéticas que corresponden a los vocablos generadores para su reconocimiento y combinación), permitieron mantener con claridad el sentido de cada momento y no perder el horizonte y propósito de cada fase. Además se convirtieron en la ruta trazada tanto para el diseño de cada sesión, como para su ejecución.

Se destaca la posibilidad de considerar el potencial de la propuesta con sujetos que tienen diferentes ritmos de aprendizaje pero a su vez, ello aumenta la exigencia y el acompañamiento a cada uno para atender las particularidades. Es decir, la propuesta es pertinente y viable para favorecer procesos de lectura y escritura a partir de las necesidades de cada sujeto, de sus vivencias y de su contexto. Sin embargo, requiere disposición y apertura de quien acompaña para comprender los procesos y capacidades individuales.

El uso de las TIC en las actividades propuestas permitió observar un aumento en la capacidad de concentración de los sujetos participantes, así como en su permanencia en las tareas, el fortalecimiento de la autoestima, la regulación de sus comportamientos hostiles y agresivos, trabajar en equipo, pensar en el interés colectivo y conformarse como grupo. Este es un logro importante considerando el tipo de población y sus formas regulares de relacionarse, lo que incide en sus procesos de aprendizaje.

Sin embargo, existen otros logros aún más significativos vinculados con los propósitos específicos de esta investigación, es decir, con la posibilidad de generar avances en los procesos iniciales del aprendizaje de la lectura y la escritura, más aún cuando la experiencia y los referentes conceptuales, son claros en plantear las dificultades de la niñez y juventud trabajadora y en extraedad para acceder al código escrito convencional. En este caso concreto, el uso de las herramientas que ofrecen las TIC permitió a los participantes avanzar en la escritura de palabras y frases cortas, así como mayor fluidez tanto para expresar sus ideas de manera verbal como escrita.

Combinar la pedagogía para la liberación de los sujetos más oprimidos con el apoyo de las TIC fue un acierto dada la población con la cual se realizó la investigación, pues les permitió iniciar procesos de pensamiento crítico y formación de conciencia social a partir de sus propias experiencias de vida y en medio de su contexto y con el uso de una herramienta a la cual sólo tienen acceso en algunos lugares de uso público, pues sus condiciones socio-económicas no se les permite acceder a la tecnología de manera particular.

12.1 Limitaciones

En cuanto a las limitaciones halladas en el proceso investigativo se encuentra que la institución no cuenta con una dotación en equipos informáticos en condiciones óptimas para el uso de los y las estudiantes, por lo cual algunas veces, éstos vieron interrumpidos sus trabajos y perdieron archivos importantes.

En la medida de lo posible, por las características de los y las participantes con relación a la norma y sus procesos iniciales en el aprendizaje de la lectura y la escritura, es importante contar con personal de apoyo para la ejecución de la propuesta.

La disminución de la muestra por dos casos de deserción y la participación irregular de una adolescente.

El tiempo preciso para la ejecución y análisis de la propuesta didáctica debido, en primer lugar, a dificultades personales de la investigadora y posteriormente a asuntos vinculados con procedimientos de acuerdo a las políticas universitarias.

12.2 Proyecciones

Tras finalizar la implementación y análisis de la propuesta didáctica, se espera poder socializar la experiencia con instituciones que atiendan poblaciones con características similares a las consideradas en esta experiencia investigativa.

Igualmente es viable fortalecer la propuesta didáctica de acuerdo a los resultados obtenidos en esta ejecución y a las limitaciones halladas en el proceso.

Como estrategia de comunicación de los resultados, es pertinente escribir y publicar un artículo que sintetice la propuesta didáctica, sus referentes conceptuales y las posibilidades de incidencia en la vida de la niñez trabajadora con relación a sus procesos de aprendizaje de la lectura y la escritura y la transformación de su conciencia social.

Se espera que esta investigación se constituya en un referente básico para seguir explorando las estrategias didácticas para la atención a niñez trabajadora teniendo como principio la educación popular y el soporte de las herramientas que ofrecen las TIC.

13. ANEXOS

ANEXO 1

Guía de preguntas para la entrevista. Estrategia Grupo Focal

NOMBRE: _____ **EDAD:** _____
FECHA: _____ **ENTREVISTADORA:** _____
LUGAR DE RESIDENCIA: _____ **ESTRATO:** _____
TIEMPO DE DESESCOLARIZACIÓN: _____ **ACTIVIDAD LABORAL:** _____

PREGUNTAS:

1. Qué significa para ustedes leer y escribir?
2. Para qué creen que le sirve a las personas saber leer y escribir?
3. Que significa para ustedes no saber leer y escribir?
4. Cómo creen que pueden aprender a leer y escribir?
5. Creen que usando el computador pueden aprender a leer? Cómo?
6. Creen que usando el computador pueden aprender a escribir? Cómo?
7. Creen que pueden aprender a escribir más fácilmente, si usan el lápiz y el papel?
8. Les gustaría que la profesora les enseñara a leer y a escribir utilizando el computador? Por qué?
9. Creen que podrían aprender más fácil a leer, si en el colegio utilizaran textos en internet?
10. Han sentido la necesidad de aprender a leer y a escribir? Cuándo? Por qué?
11. Creen que sus vidas serían distintas si aprendieran a leer y a escribir? Por qué?

OBSERVACIONES: _____

ANEXO 2

Guía para Caracterización de conocimientos previos acerca de la lectura y la escritura. Estrategia Taller.

Este acercamiento al mundo de los sujetos participantes sirve como punto de partida que busca reconocer y caracterizar sus saberes previos y tener una referencia en cuanto a los avances que genera la propuesta didáctica con relación al aprendizaje de la lectura y la escritura. Del mismo modo, esta actividad inicial se configura en un punto de partida para la implementación de la propuesta, pero más allá de ello, es la oportunidad de interactuar con el mundo real de los educandos, leer sus necesidades, sus vitalidades, emociones y empezar a escribir con ellos y ellas sus historias.

Para lograr los propósitos referenciados, se realizará una *tertulia* o *taller* con los participantes que se desarrollará de la siguiente manera:

Disponer de un espacio tranquilo y una ambientación que convoque, que seduzca y provoque a la conversación. En dicho espacio se ubicarán en el suelo velos de diferentes colores y a su alrededor velas, incienso, fotografías donde estén ellos y ellas, marcadores, hojas, lápices, productos que venden o comercializan, otros objetos que hagan parte de su mundo habitual y música suave.

Para ingresar al espacio haremos un juego cooperativo que, como su nombre lo indica, requiere el apoyo y la participación de todos. Dicho juego consiste en pasar una barrera ubicada en la puerta que se construirá con lazos y cuerdas que no se pueden tocar, de ser así, el juego comenzará de nuevo.

Una vez estemos ubicados en el espacio, haremos la presentación de todas las personas y se socializará la dinámica de la jornada y su propósito. Para el reconocimiento de todos, haremos una escarapela que nos identifique decorándola según el gusto individual, para ubicarla en el cuerpo en un lugar visible. La indicación es escribir los

nombres propios y dibujar o pegar una figura que nos represente. En este momento, es importante observar cómo lo hace cada persona y de acuerdo a las capacidades que se evidencien, hacerles devoluciones acerca de la manera correcta de escribir sus nombres. En ese momento se abre la posibilidad de leer el nombre de los demás.

Posteriormente, se socializarán los propósitos del día, así como el sentido de la investigación y su papel en ella, pues son los y las protagonistas del proceso. Son ellas y ellas quienes pondrán sus vidas y contextos para favorecer sus procesos.

Se compartirá un refrigerio especial y a partir de ello iniciaremos una conversación indagando por los alimentos o comidas preferidas. Las conversaciones son un dispositivo central donde emerge el mundo de cada uno y una. El tema de la alimentación pone de manifiesto asuntos individuales y colectivos como el acceso a una alimentación adecuada, la frecuencia, cantidad, el acceso, el hambre, el trabajo infantil, por qué tienen que trabajar. De esta conversación se elegirán al menos dos palabras centrales que hagan parte del universo vocabular de los sujetos y se registrarán en fichas grandes que permitan su visualización. El tema puede variar de acuerdo a los intereses del grupo.

Luego se invita a los estudiantes a revisar sus nombres y compararlas con las palabras escritas en las fichas grandes y encontrar semejanzas y diferencias entre ellas que deberán marcar con círculos. Cuáles letras se repiten? Cuántas letras necesito para escribir mi nombre? Puedo escribir con números? Cuáles letras identifico? Hay sonidos repetidos? Mi nombre se repite? Leo y escribo correctamente mi nombre? Registrar sus respuestas en el diario de campo.

Luego se identificará cuál es la letra o sílaba que más se repite y a partir de ello se propone la creación de nuevas palabras. Para esta actividad nos desplazaremos a la sala de sistemas donde cada estudiante dispondrá de un computador. Cada estudiante propondrá una palabra y la escribirá acompañándola de una representación. También escribirá

nuevamente su nombre al lado de la palabra nueva para identificar su trabajo y establecer posibles nuevas asociaciones.

Finalmente, cada estudiante escribirá una síntesis del encuentro de acuerdo a sus posibilidades y considerando aspectos como lo que les llamó la atención, sus sensaciones en el encuentro, gustos, limitaciones, entre otros.

Cuando se termine la actividad anterior, se hará la entrevista grupal (anexo 1) con el apoyo de la docente titular.

Finalmente, nos reuniremos de nuevo para evaluar la jornada y establecer acuerdos referentes a la participación en la investigación como su duración, rol y permisos consentidos.

Los resultados de esta actividad permitirán reconocer y caracterizar los saberes previos de los estudiantes teniendo como base los principios de la educación liberadora y tendrá presente, además, las evaluaciones pedagógicas y psicológicas que realiza el equipo de atención de la corporación al ingreso de cada uno y cada una y que se encuentran consignadas en la historia individual de los adolescentes. La caracterización permitirá identificar los recursos que poseen los estudiantes para enfrentarse al aprendizaje de la lectoescritura y descubrir el papel de la palabra escrita y hablada en la vida de los sujetos, la capacidad para nombrar su mundo, para escribir su vida, la posibilidad de expresar lo que quieren construir, de tener una palabra que decir, escribir, pintar o plasmar en el papel y reconocer que tienen la palabra y permitirse dar a conocer relatos de sus historias.

14. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Agudelo, L. y Bermúdez, M. (2004). Experimentación e impacto de una propuesta didáctica que incorpora recursos hipermediales y busca potenciar la producción textual en alumnas de educación básica primaria. Tesis para optar al título de magister. Universidad de Antioquia. Facultad de Educación. Medellín. Recuperado el 17 de febrero de 2011, de <http://tesis.udea.edu.co/dspace/bitstream/10495/187/1/ExperimentacionImpactoPropuestaDidactica.pdf>
- Alcaldía de Medellín. (2010). La escuela busca a la mujer adulta. Recuperado el 13 de marzo de 2011, de <http://www.medellin.gov.co/irj/portal/ciudadanos?NavigationTarget=navurl://0c6bf56d9692dc2065202c68178df945>
- Avella, A. C., & Medina, R. R. (2006). El trabajo infantil y juvenil en Colombia y algunas de sus consecuencias claves. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 4 (1).
- Barros, R. (1971). *La educación ¿utilitaria o liberadora?* Editorial Marsiega
- Bolter, J.D. (1998). *Hypertext and the Question of Visual Literacy*. En D. Reinking, M.C. McKenna, L.D. Labbo, y R.d. Kieffer, *Hanbook of literacy and technology. Transformations in a post-typographic World* (pp. 3 – 13) Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

- Briones, G. (2002). Módulo tres. Metodología de la investigación cuantitativa de las ciencias sociales. Composición electrónica, ARFO Editores e Impresores Ltda. Bogotá.
- Cassany, D. (2000). De lo analógico a lo digital. El futuro de la enseñanza de la composición. *Lectura y Vida*. 21 (2).
- Cervini, R. (2005). Trabajo infantil urbano y logro en matemáticas de la educación básica. Un modelo de dos niveles. *Revista mexicana de investigación educativa*. 10 (025), 451 - 480. Recuperado el 20 de septiembre de 2009
- Coiro, J., Knobel M., Lankshear C, y Leu, D. (2008). (Eds.) *Handbook on research on new literacies*. New York: Lawrence Erlbaum Associates.
- Comité Interinstitucional Nacional. (2008). *Estrategia nacional para prevenir y erradicar las peores formas de trabajo infantil y proteger al joven trabajador 2008 – 2015*. Recuperado el 15 de abril de 2010 de <http://www.minproteccionsocial.gov.co/salaprensa/library/documents/DocNewsNo17161DocumentNo6369.PDF>
- Constitución Política de Colombia. (1991). Recuperado el 15 de febrero de 2012 de <http://www.banrep.gov.co/regimen/resoluciones/cp91.pdf>
- Cornejo, J. (2006). Un cibercafé para contener a los chicos que viven en la calle. Recuperado el 20 de Septiembre de 2009, de CEPAL (2003). *Plan de acción sobre la sociedad de la información de América Latina y el Caribe*: http://www.cepal.org/socinfo/noticias/documentosdetrabajo/8/21678/eLAC_2007_Espanol.pdf

- Corporación Educativa CLEBA. (2010). Educación básica y alfabetización. Recuperado el 13 de marzo de 2011, de <http://www.cleba.org.co/programas.php>
- Departamento Administrativo Nacional de estadística DANE. (2005) Informe especial. Censo General 2005. Colombia – Educación. Recuperado el 13 de marzo de 2011 de http://www.dane.gov.co/censo/files/boletines/bol_educacion.pdf
- Departamento Administrativo Nacional de estadística DANE. (2007). Módulos de Trabajo Infantil en la ECH 2003, 2005 y Módulo de Trabajo Infantil en la GEIH 2007. Recuperado el 20 de Septiembre de 2009, de http://www.dane.gov.co/files/investigaciones/boletines/ech/jobinfantil/informe_trab_inf_octubre_diciembre_07.pdf
- Díaz, M., González, P., y Obregón L. (2005). Ruta pedagógica para Prevenir y Erradicar el Trabajo Infantil desde el Aula Escolar. Proyecto de Prevención y Eliminación del Trabajo Infantil en la Minería Artesanal. Bogotá. OIT/IPC Sudamérica. 140 p. Recuperado el 07 de abril de 2010, de http://white.oit.org.pe/ipec/documentos/ruta_pedagogica_col.pdf
- Di Silvestre, Cristina. (2008). Metodología Cuantitativa versus Metodología Cualitativa y los Diseños de Investigación Mixtos: Conceptos Fundamentales. Departamento de Salud Pública y Epidemiología, Facultad de Medicina, Universidad de los Andes. Recuperado el 02 de noviembre de 2009 de <http://www.anacem.cl/wp-content/uploads/2008/07/metodologia-cuantitativa-versus-cualitativa.pdf>
- Escuela Nacional Sindical ENS. (2009). Informe Nacional de Trabajo decente 2008. Recuperado el 9 de marzo de 2010 de http://www.ens.org.co/apc-aa-files/INFORMES_TRABAJO_DECENTE/INFORME_TD_2008.pdf

Escuela Nacional Sindical ENS (2009). Hacia un Trabajo Decente en Antioquia, Medellín y el Valle de Aburrá. Informe Regional Antioquia. Recuperado el 9 de marzo de

2010 de http://www.ens.org.co/eventos_comp.html?x=20155270

Escuela Nacional Sindical ENS. (2011). Informe Nacional de Trabajo decente 2010.

Recuperado el 14 de febrero de 2012 de <http://www.ens.org.co/apc-aa->

[files/45bdec76fa6b8848acf029430d10bb5a/INFORME_TD_2010.pdf](http://www.ens.org.co/apc-aa-files/45bdec76fa6b8848acf029430d10bb5a/INFORME_TD_2010.pdf)

Ferreiro, E. y Teberosky, A. (1979). Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño, México, Editorial Siglo XXI.

Ferreiro, E. (1996). La revolución informática y los procesos de lectura y escritura. En: Lectura y Vida: revista latinoamericana de lectura, 17 (4), 23-30. Buenos Aires.

Ferreiro, E. (1998). La representación del lenguaje y el proceso de alfabetización. En E. Ferreiro, *Alfabetización. Teoría y Práctica* (pp. 13-28). México: Siglo XXI Editores.

Ferreiro, E. (2000). Leer y escribir en un mundo cambiante. *Sesiones Plenarias del 26 Congreso de la Unión Internacional de Editores (CINVESTAV-México)*.

Recuperado el 17 de mayo de 2009 de <http://www.foro->

[latino.org/info_flape/doc_info37/leer%20y%20escribir%20en%20un%20mundo%20](http://www.foro-latino.org/info_flape/doc_info37/leer%20y%20escribir%20en%20un%20mundo%20cambiante%20-%20ferreiro.pdf)

[0cambiante%20-%20ferreiro.pdf](http://www.foro-latino.org/info_flape/doc_info37/leer%20y%20escribir%20en%20un%20mundo%20cambiante%20-%20ferreiro.pdf)

Ferreiro, E. (2007). Alfabetización de niños y adultos. CREFAL. México: Paideia Latinoamericana. p. 41 y 289 - 297

Freire, P. (1977). La educación como práctica de la libertad. Buenos Aires: Siglo XXI.

Freire, P. (2002). Pedagogía del oprimido. Buenos Aires: Siglo XXI.

Freire, P. (2006). La importancia de leer y el proceso de liberación. México: Siglo XXI. Decimoctava edición.

- Freire, P. (2007). La educación en la ciudad. México: Siglo XXI. Cuarta edición.
- Fundación Telefónica. (s.f). Mundo Proniño. Recuperado el 07 de abril de 2010 de http://www.fundacion.telefonica.com/pronino/mundo_pronino/colombia.htm
- Fundación Telefónica. (s.f). Educación de calidad con Tecnología para niños/as. Recuperado el 07 de abril de 2010 de http://www.fundacion.telefonica.com/pronino/tus_proyectos/pdf/ecuador_tecnologia.pdf
- García, E. (2004). Cuando se habla de educación se habla de información, de conocimiento y de comunicación. Argentina. Entrevista en línea Recuperado el 20 de septiembre de 2009 de <http://portal.educ.ar/noticias/entrevistas/elena-garcia-cuando-se-habla-de-1.php>
- García, V. (2009). “Usar la internet como herramienta para la vida”. Recuperado el 07 de abril de 2010 de <http://juventudydesarrollo.wordpress.com/2009/07/26/usar-la-internet-como-herramienta-para-la-vida/>
- Ghiso, A. (1994). Aprendiendo a escribir lo nuestro. Colección Alfabetización Popular N° 8. Medellín: Endymion
- Giraldo, L. (2002). El computador en el aula de preescolar: una herramienta más de escritura. En: Revista Educación y Pedagogía, XIV (33), 169-175. Universidad de Antioquia. Facultad de Educación. Medellín.
- Goodman, Y. (2002). El desarrollo de la escritura en niños muy pequeños. En E. Ferreiro, & M. Gómez Palacio, *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura* (Decimoséptima ed.). México: Siglo XXI editores.

- Guardián, N. V. (2009). Alfabetización, educación permanente y atención a la diversidad. En M. Jabonero, & J. Rivero, *Alfabetización y educación básica de jóvenes y adultos*. Madrid, España: Fundación Santillana.
- Henao, G. A. (2008). Haciendo Resistencia desde la Escuela. Ha-seres de Resistencia con vos y con voz. Corporación Educativa Combos. Medellín: Pregón Ltda.
- Henao, O. (1991). El computador y la enseñanza de la lecto-escritura. En Revista educación y pedagogía N°5. p. 17-33
- Henao O. y Giraldo L. (1992). Efectos del uso de un procesador de textos y gráficos en el desarrollo de habilidades de escritura de niños de sexto grado. En Revista Interuniversitaria de formación del profesorado, N° 13, enero – abril, p. 137 - 162
- Henao, O. (2006). “Evidencias de la investigación sobre el impacto de las tecnologías de información y comunicación en la enseñanza de la lectoescritura”, *Revista Educación y Pedagogía*, Medellín, Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, vol. XVIII, núm. 44, (enero-abril), pp. 71-87.
- Henao, O. y Ramírez, D. (2006). Experiencias e investigaciones sobre las TIC aplicadas a la atención de personas con necesidades educativas. *Comunicación y Pedagogía* Revista de Nuevas Tecnologías y Recursos Didácticos. N° 213, Barcelona, España, págs. 56-69
- Henao y otros. (2007). Un modelo de incorporación de TICs para el área de lecto-escritura centrado en el uso de un computador y un video proyector en el aula. Informe final de investigación. Universidad de Antioquia. Facultad de Educación. Medellín
- Henao, O., Ramírez, D. & Zapata, F. (2008). Diseño de un modelo de alfabetización que incorpore el uso de TIC, y su experimentación con docentes y estudiantes de

- educación básica en Medellín. En A. d. Medellín (Ed.), *Agenda de estudios de ciudad con énfasis en Medellín* (págs. 155 - 159). Medellín: Departamento Administrativo de Planeación.
- Henao, O., Ramírez, D. & Mejía, J. (2009). La producción escrita mediada por un programa que reconoce la voz. Una experiencia con estudiantes de sexto grado. *Revista Iberoamericana de Informática Educativa*. Numero 9, Enero – Junio 2009, pp 50-59
- Herrera G. y otros. (2010). *Tejiendo caminos de esperanza. La formación de maestros en contextos de vulnerabilidad*. Ed. Pregón Ltda.
- Infante, M. I., & Letelier, M. E. (2013). *Alfabetización y Educación. Lecciones desde La práctica innovadora en América Latina y el Caribe*. Recuperado el 23 de Junio de 2013, de OREALC/UNESCO Santiago:
<http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002191/219157s.pdf>
- IRA (Asociación Internacional de Lectura). (2001). *Integración del Lenguaje y las Tics en el Aula de Clase*. Recuperado el 10 de marzo de 2011, de
<http://www.eduteka.org/DeclaracionIRA.php>.
- Jabonero, M. (2009). La universalización de la alfabetización y la educación básica para todos: la Iberoamérica necesaria y posible. En J. Mariano, & J. Rivero, *Alfabetización y educación básica de jóvenes y adultos*. Madrid, España: Fundación Santillana.
- Kalman, J. (2008). Discusiones conceptuales en el campo de la cultura escrita. En: *Revista Iberoamericana de Educación* Ed. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI). (46), 298.

- Kellner, D.M. (2004). Revolución tecnológica, alfabetismos múltiples y la reestructuración de la educación. En I. Snyder, *Alfabetismos digitales. Comunicación, innovación y educación en la era electrónica* (pp. 227 – 250). Granada, España: Ediciones Aljibe.
- Korol, C. (2004). *Pedagogía de la resistencia: cuadernos de educación popular*. Buenos Aires: Asociación Madres de Plaza de Mayo.
- Kress, G. (2005) *Lectura como Semiosis. Interpretación y ordenación del mundo*. En G. kress, *El alfabetismo en la era de los nuevos medios de comunicación* (pp. 189-223). Granada, España: Ediciones Aljibe.
- Kuiper, E. y Volman, M. (2008). The web as a source of information for students in K-12 education. En Coiro, Knobel, Lankshear y Leu, (2008) *Handbook or research on new literacies*. (pp. 241 – 266) New York: Lawrence Erlbaum Associates.
- Leis, R. (2009). América Latina: redes, propuestas y apuestas de educación popular. En M. Jabonero, & J. Rivero, *Alfabetización y educación básica de jóvenes y adultos*. Madrid, España: Fundación Santillana.
- Livingstone, S., Van Couvering, E., Thumim, N. (2008). Converging traditions of research on media and information literacies: Disciplinary, critical, and methodological issues. En J. Coiro, M. Knobel, C. Lankshear, & D. J. Leu, *Handbook of research on new literacies*. New York: Lawrence Erlbaum Associates.
- Londoño, L. Ó., & Soler, M. (2009). Significado y alcances de la renovación pedagógica y didáctica de la alfabetización. En M. Jabonero, & J. Rivero, *Alfabetización y educación básica de jóvenes y adultos*. Madrid, España: Fundación Santillana.

- Luna, G., & Pérez, T. (2004). Transformando sentires. En Proyecto de prevención y erradicación del trabajo infantil en la minería artesanal colombiana (pág. 228). Bogotá.
- Mayer, R. E. (2008). Multimedia Literacy. En J. Coiro, M. Knobel, C. Lankshear, & D. J. Leu, Handbook of research on new literacies. New York: Lawrence Erlbaum Associates.
- Mejía, M. R. (1998). *Paulo Freire en el cambio de siglo*. Congreso Internacional de Educación, (p.1-12). Brasil: Centro Nueva Tierra.
- Merchant, G. (2008). Digital writing in the early years. En J. Coiro, M. Knobel, C. Lankshear, & D. J. Leu, Handbook of research on new literacies. New York: Lawrence Erlbaum Associates.
- Ministerio de Educación Nacional MEN (1994). Ley 115 de 1994 de Educación Nacional, recuperado el 17 de febrero de http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf
- Ministerio de Educación Nacional MEN (1997). Decreto 3011 de Diciembre 19 de 1997. Recuperado el 17 de febrero de http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-86207_archivo_pdf.pdf
- Ministerio de Educación Nacional MEN. (1998). Serie Lineamientos curriculares Lengua Castellana. *Recuperado* el 10 de mayo de 2010 de http://www.mineducacion.gov.co/cvn/1665/articles-89869_archivo_pdf8.pdf
- Ministerio de Educación Nacional MEN. (2002). Plan Sectorial de la Revolución Educativa 2002-2006. Programa Nacional de Alfabetización y Educación Básica de Jóvenes y

Adultos. Recuperado el 13 de marzo de

http://www.oei.es/quipu/colombia/programa_alfabetizacion.pdf

Ministerio de Educación Nacional MEN. (2003). Estándares básicos de competencias del lenguaje. *Formar en lenguaje: Apertura de caminos para la interlocución.*

Recuperado el 03 de mayo de 2010, de

http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-116042_archivo_pdf1.pdf

Ministerio de Educación Nacional MEN. (2004). Educación para cada situación. En

Altablero No 28, Marzo – Abril. Versión electrónica. Recuperado el 27 de agosto de

2008 de <http://www.mineduacion.gov.co/1621/propertyvalues->

[31331_tablero_pdf.pdf](http://www.mineduacion.gov.co/1621/propertyvalues-31331_tablero_pdf.pdf)

Ministerio de Educación Nacional MEN. (2005). Lineamientos de política para

la atención educativa a poblaciones vulnerables. *Recuperado* el 17 de febrero de 2012, de

http://planipolis.iiep.unesco.org/upload/Colombia/Colombia_politica_vulnerables.pdf

Ministerio de Educación Nacional MEN. (2010). Programa Nacional de Alfabetización.

Recuperado el 10 de marzo de 2011, de <http://www.mineduacion.gov.co/1621/w3-article-235119.html>

Ministerio de la Protección Social - Instituto Colombiano de Bienestar Familiar. (2012).

Ley de Infancia y Adolescencia. Recuperado el 17 de Febrero de 2012, de

[https://www.icbf.gov.co/icbf/directorio/portel/libreria/pdf/97835-](https://www.icbf.gov.co/icbf/directorio/portel/libreria/pdf/97835-CODIGODELAINFANCIALey1098.pdf)

[CODIGODELAINFANCIALey1098.pdf](https://www.icbf.gov.co/icbf/directorio/portel/libreria/pdf/97835-CODIGODELAINFANCIALey1098.pdf)

Ministerio de la Protección Social, Instituto Colombiano de Bienestar Familiar ICBF,

Comité Interinstitucional para la Erradicación del Trabajo Infantil y la Protección

- del Trabajo Juvenil. (2003). III Plan nacional para la erradicación del trabajo infantil y la protección del joven trabajador 2003 - 2006. Colombia.
- Mora, V. L. (2006). Pangea. Internet, blogs y comunicación en un mundo nuevo. Fundación José Manuel Lara.
- OIT. (2004). Trabajo infantil: Un manual para estudiantes. Archivo personal.
- OIT. (2010). Intensificar la lucha contra el trabajo infantil. Informe global con arreglo al seguimiento de la Declaración de la OIT relativa a los principios y derechos fundamentales en el trabajo. Conferencia Internacional del Trabajo. 99.^a reunión, Informe I (B). Primera edición. Recuperado el 14 de enero de 2011, de www.ilo.org/declaration
- OIT/IPEC y Comité Interinstitucional para la Erradicación del Trabajo Infantil y la Protección de los Jóvenes Trabajadores. (2003). III Plan Nacional para la Erradicación del Trabajo Infantil y la Protección del Trabajo Juvenil 2003 – 2006. Bogotá.
- OIT COLOMBIA. (2008). Preguntas y respuestas sobre el Día Mundial Contra el Trabajo Infantil. Recuperado el 20 de Septiembre de 2009, de <http://www.oitcolombia.org/ipec/12junio/pregun.html>
- Pedraza A. y Ribero R. (2006). El trabajo infantil y juvenil en Colombia y algunas de sus consecuencias claves. Recuperado el 20 de Septiembre de 2009, de <http://www.umanizales.edu.co/revistacinde/vol4/Aura%20Cecilia%20Pedraza.pdf>
- Pérez Astete, Á. (2011). Chile... ¿sabe leer? Cambios en las formas y necesidades de lectura en el campo pedagógico ante la instalación de las nuevas tecnologías.

- Sociedad&Equidad* (1). Recuperado el 02 de Marzo de 2012, de
<http://aplicacionesbiblioteca.udea.edu.co:2067/servlet/articulo?codigo=3679271>
- República de Colombia. Ministerio de Trabajo y Seguridad Social. Escuela Nacional Sindical ENS. (1998). *Los niños trabajadores y sus sueños de mantequilla* (2 ed.). Medellín.
- Restrepo, A. (2000). Estrategias Para la intervención pedagógica en los procesos de lectura y escritura. En: *Huellas* (Medellin), No. 02, Sep. 2000, p. 16-22
- Rivera, N. (2001). Informe final de la primera fase Internet con fines educativos. Recuperado el 20 de Septiembre de 2009, de Fundación Renacer:
<http://www.fundacionrenacer.org/docs/informe-final.pdf>
- Rivero, J. (2009). Bases para una alfabetización integral en América Latina. En M. Jabonero, & J. Rivero, *Alfabetización y educación básica de jóvenes y adultos*. Madrid, España: Fundación Santillana.
- Rodríguez, E. (1882). *Metodologías de alfabetización en América Latina*. Recuperado el 23 de Junio de 2013, de CEFRAL - UNESCO (OREALC):
http://www.crefal.edu.mx/crefal2012/images/stories/publicaciones/retablos_papel/retablo_papel5.pdf
- Rojas, A. (2003). Aplicar y evaluar un software educativo para el aprendizaje de la lectura en los alumnos de la primera etapa de la educación básica. Trabajo de grado. Universidad Nacional Abierta. Venezuela. Recuperado el 10 de mayo de 2011 de
<http://biblo.una.edu.ve/docu.7/bases/marc/texto/t191.pdf>
- Rosas, R. et al (1998). Evaluación preliminar de un sistema multimedial de apoyo al proceso de enseñanza de la lectoescritura de niños ciegos. *Cultura y Educación*,

11/12, 99-124. Recuperado el 10 de mayo de 2011 de

<http://www.uc.cl/toquemagico/html/cantalettras.pdf>

Sandoval, C. C. (1997). *Investigación Cualitativa*. Ed. CORCAS, Santa fe de Bogotá.

Sandoval, C. C. (2002). *Especialización en Teoría, métodos y técnicas de investigación social. Módulo cuatro Investigación Cualitativa*. Versión electrónica. Recuperado el 03 de mayo de 2010 de http://www.scribd.com/doc/7198534/Carlos-Casilimas-Sandoval-Investigacion-Cualitativa?secret_password=&autodown=pdf

Santos G., M. (2008). Ideas filosóficas que fundamentan la pedagogía de Paulo Freire. En: *Revista Iberoamericana de Educación*. Ed. Organización de Estados

Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI). (46), 298.

Scardamalia, M., & Bereiter, C. (1992). Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita. *Infancia y Aprendizaje*, (58) 43 - 64.

Snyder, I. (2004). Comunicación, imaginación, crítica: educación para el alfabetismo en la era electrónica. En I. Snyder, *Alfabetismos digitales. Comunicación, innovación y educación en la era electrónica* (pp. 253 – 267). Granada, España: Ediciones Aljibe.

Soler, M. (2009). Estrategias de postalfabetización. En M. Jabonero, & J. Rivero, *Alfabetización y educación básica de jóvenes y adultos*. Madrid, España: Fundación Santillana.

Stake, R. (2005). “*Qualitative case studies*”. En Denzin, N.K. y Lincoln, Y.S. (ed.): *The Sage handbook of qualitative research*. Thousand Oaks-Londres-Nueva Delhi: Sage.

Torres, R. M. (2006). “Alfabetización y aprendizaje a lo largo de toda la vida” Instituto Fronesis. Recuperado el 07 de julio de 2008 de

<http://www.ceaal.org/images/documentos/206.doc>

Torres, R. M. (2008). *Alfabetización y acceso a la cultura escrita por parte de jóvenes y adultos excluidos del sistema escolar. Un estudio de campo en nueve países de*

América Latina y el Caribe. Resumen Ejecutivo. México - Ecuador: CREFAL -

Fronesis. Recuperado el 28 de julio de 2011 de

<http://www.fronesis.org/alfabetizacion.htm>

UNION TEMPORAL POR LA NIÑEZ EN SITUACIÓN DE CALLE. (2006). Texto

comisión de caracterización. Equipo niñez, adolescencia y juventud. Proyecto

Vivenciando...nos: “Modelos de pedagogía vivencial, una estrategia para la

reducción del fenómeno ‘Niñez en situación de calle’ en la ciudad de Medellín.

Vigotsky, L. S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores.* Barcelona:

Crítica Grijalbo.

Yin, R. K. (1993). *Investigación sobre estudio de casos. Diseño y métodos.* *Applied Social*

Research Methods Series. (Vol. 5). Thousand Oaks: SAGE Publications.

Zaldívar, J. (2008). *Un acercamiento a la metodología para la alfabetización de Paulo*

Freire. Recuperado el 10 de Diciembre de 2010, de *Pensamiento Pedagógico*

Radical.:

http://www.madrimasd.org/blogs/pensamiento_pedagogico_radical/2008/07/11/966

XVI Cumbre Iberoamericana de Jefes de Estado y de Gobierno. (2006). *El Plan*

iberoamericano de alfabetización y educación básica de personas jóvenes y adultas

2007-2015 . Montevideo, Uruguay.