

## LECTOESCRITURA Y AUTONOMÍA: PROYECTO INSTITUCIONAL PARA ESCUELAS EN CONVENIO\*

Argemiro Pulido<sup>1</sup>

El proyecto nace de la necesidad de resolver las dificultades en lectoescritura que traen los niños que llegan al Colegio Fernando Mazuera Villegas, procedentes de las escuelas en convenio.

En la mayoría de los casos, el nivel de lectura de los niños no pasa de lo literal; buena parte de la producción de textos se reduce a unas pocas proposiciones bastante desarticuladas, y con un bajo nivel de coherencia textual.

¿Qué hacer entonces? Los niños que cursan su primaria, en apariencia manejan el código escrito, pero tienen dificultades de lectura y escritura. El problema parece ser de los niños, pues son ellos quienes, según los docentes, “no saben leer ni escribir”. Pero, surge la pregunta: ¿las dificultades que presentan los niños no pueden ser causadas por el modo como se realiza el aprendizaje escolar de la lectura y la escritura?

Es necesario, entonces, indagar sobre las prácticas escolares para romper con algunas tradiciones: el trabajo individualista y competitivo basado en las directrices monológicas del docente; el predominio de la acción estratégica; el aprendizaje mecanicista de la lectura y la escritura y su desarrollo formal y fragmentado. Pero también es indispensable buscar mayor autonomía, por parte de los niños, en el ejercicio de la lectoescritura y a través de ella; empresa difícil, si se tiene en cuenta que la autonomía es un proceso que sólo se alcanza en la interacción.

Para ello se acude al concepto de acción comunicativa y a algunos aportes de la sociolingüística y de la pragmática. El concepto de acción comunicativa

\* Esta innovación participó en la convocatoria 04-99. El informe final se encuentra en el Centro de Documentación del IDEP.

<sup>1</sup> El presente documento es una panorámica de la innovación *Lectoescritura y autonomía: proyecto institucional para escuelas en convenio* que desarrolló el Colegio Fernando Mazuera Villegas y transfirió a las escuelas Nueva Granada, Paulo VI y Juan Maximiliano Ambrosio de la localidad de Bosa, se llevó a cabo entre septiembre de 1999 y noviembre de 2000. Coordinador del proyecto: Argemiro Pulido. Asesor: Fabio Jurado. Asistentes de investigación: Vanessa Plata, Mónica Suárez, Rosa Valdés, Alexander Caro (estudiantes U.N.)

se transforma en una estrategia pedagógica para el desarrollo de la lectura y la escritura. Esta experiencia se convierte en una innovación en el interior del Colegio Fernando Mazuera Villegas, la cual se transfiere a las escuelas Paulo VI, Nueva Granada y Juan Maximiliano Ambrosio de la localidad de Bosa, con el apoyo del IDEP, durante el año 2000.



## MARCO TEÓRICO

### Somos lenguaje

Cuerpo, emociones, lenguaje; básicamente eso somos. Pero primordialmente, nuestra existencia es lenguaje. Lenguaje que posibilita dar sentido y significado al cuerpo, a las emociones y al propio lenguaje. "El lenguaje es el certificado de pertenencia de mi especie, el verdadero código genético de la humanidad" (Savater. 1999, p. 93). Nuestro ser se constituye y se desarrolla en el lenguaje, a través de la interacción que realizamos con los demás en el mundo de la vida. Un mundo sociocultural en el cual sólo podemos participar si comprendemos, si penetramos su sistema simbólico; es decir, su lenguaje.

Sabernos lenguaje y aprender un lenguaje, es humanizarnos. Es poder pensar el mundo y pensarnos desde él. Es poder usar los recursos de ese mundo y ayudar a transformarlo. Es construir una vida en la cual el derecho haga posible nuestra existencia como individuos, como sociedad y como especie. Es garantizar la articulación del mundo objetivo, el mundo social y el mundo subjetivo, con el mundo de la vida.

El lenguaje nos posibilita almacenar y evocar nuestras experiencias y nuestros saberes, no sólo los personales sino los socioculturales. El pasado se hace presente en el lenguaje. Pero también nos permite inventar el futuro; imaginar lo que puede o no puede ocurrir. El lenguaje relativiza el tiempo, lo suspende, lo transforma, lo humaniza. Nos hace sentir la presencia del tiempo en nuestras vidas; pero, a su vez, nos hace sentir que "estamos hechos de tiempo". Pronto nos damos cuenta de nuestra finitud y de nuestra infinitud; nosotros pasamos, pero la vida continúa.

Por lo tanto, ser lenguaje no es algo estático. Significa devenir en él y desde él. *Somos lenguaje* se traduce en *actuamos en el lenguaje*; es decir, que nos inventamos y nos transformamos en el lenguaje dentro de un contexto sociocultural determinado, pero también, que lo inventamos y lo transformamos.

Por el lenguaje accedemos a la realidad, pero también a través de él la vamos cambiando. El lenguaje es acción creadora y transformadora. Hace que la realidad humana, incluido el hombre, se inventen a sí mismos. "El hombre es un ser que se ha creado a sí mismo al crear un lenguaje. Por la palabra, el hombre es una metáfora de sí mismo" (Paz. 1994, p. 35).

Pero ser lenguaje no es una conquista individual. Nos hacemos lenguaje con otros, en la interacción. El hombre, y por tanto el lenguaje, son de naturaleza social; somos seres sociolingüísticos. Seres que expresamos nuestra identidad en un discurso histórico, en nuestra biografía; en un relato que expresa el sentido que vamos construyendo acerca de nuestra vida y a través del cual entramos en relación con los demás. Con el lenguaje el hombre se construye y construye su mundo, un mundo de naturaleza social en el cual interviene por medio de la acción comunicativa.

No hay manera de escapar del lenguaje, estamos atrapados en él, somos lenguaje. Por medio de la negociación de significados el lenguaje hace posible que los seres humanos compartamos las significaciones que le vamos dando al mundo en que vivimos; que nos entendamos, que construyamos consensos a través de los cuales coordinamos nuestras acciones, incluido el lenguaje. Éste se constituye en el factor dinamizador por excelencia de nuestra humanización y en el medio fundamental para el entendimiento, más allá de las barreras de los idiomas y de las prácticas sociales. El lenguaje posibilita la comunicación en sentido universal.

En este concierto, la escritura, y en consecuencia la lectura constituyen invenciones lingüísticas de carácter social e histórico. Sistemas de significación y comunicación consensuales para dar sentido e interactuar. Acciones humanas que revelan nuestra naturaleza y permiten reconocernos y reconocer nuestro mundo. Es decir, acciones que involucran todas las dimensiones del ser humano, las cuales a su vez son resultado de nuestra interacción. Lo corporal, lo cognoscitivo, lo comunicativo, lo ético, lo estético, lo espiritual, están atravesados por el lenguaje y son susceptibles de ser expresados a través de los diversos sistemas de escritura.

Los distintos sentidos que el hombre crea a través de la historia van quedando registrados en múltiples soportes de acuerdo con la época. Las paredes de las cuevas, las piedras, la cerámica, los pergaminos, el papel, los medios magnéticos han sido convertidos por el hombre en recursos para expresar sus ideas y que otros las lean. El texto escrito hace posible la generación de sentido para el escritor y para el lector, y genera interlocución con los hombres de todas las épocas. Aunque no toda la cultura se expresa en el



texto escrito, éste es una de las principales fuentes de constitución de lo humano, tanto en el plano individual como en el social. El escritor traduce su sentido y el de su mundo en discurso escrito, de acuerdo con sus intenciones comunicativas y con el contexto desde el cual y para el cual produce. El lector construye sentidos y significados a partir de los elementos propuestos por el texto, pero yendo más allá de éstos a través de sus conocimientos previos, sus inferencias, sus posturas críticas y su intertextualidad, en un proceso interactivo permanente, en el cual es muy importante el contexto socio-cultural.

### **Lenguaje y autonomía**

Ser libre, ser responsable, ser maduro, son manifestaciones de la autonomía de una persona. Ser capaz de decidir lo que se debe y lo que no se debe hacer; tener autoconciencia y autocontrol, son formas de lograr la independencia y la capacidad de gobierno de sí mismo. A través de la interacción y de la negociación de sentidos y significados nos vamos haciendo libres.

A medida que crecemos en humanidad, vamos siendo conscientes de que si bien necesitamos de otros para nuestra realización personal, ésta depende de una toma de posición frente a los otros y frente al mundo. La capacidad de elegir por nosotros mismos dentro de un contexto sociocultural, nos lleva a asumirnos como seres autónomos. Dependemos de otros, pero esa dependencia es más bien interdependencia; es decir, mutua necesidad y mutua responsabilidad en relación con los otros. Ser *libre de* y *libre para* es algo que se ejerce dentro de un contexto, y tiene que ver con el deber. Elijo lo que se debe o lo que no se debe en una circunstancia determinada, la cual no siempre coincide con el querer o el no querer.

Ser libre, entonces, implica asumir derechos, pero también deberes; es decir, responsabilidades frente a los otros. La libertad se ejerce en la interacción y en ella el lenguaje juega un papel fundamental. Es a través del lenguaje que los seres humanos tomamos conciencia de nuestra libertad. El lenguaje nos libera de nuestros *cierres* biológicos y socioculturales, nos abre las puertas a los contextos de significación del mundo de la vida y nos lleva al mundo del conocimiento, al de las normas y al de la subjetividad. Y, desde éstos nos retorna, generalmente enriquecidos, para encontrar nuevos sentidos a nuestro acontecer en el mundo de la vida. Gracias al juego interpretativo, argumentativo y propositivo, el lenguaje nos saca de la *minoría de edad* mental en que nos encontramos en un mundo preinterpretado y acrítico, y nos lleva, a través de la Ilustración, a la posibilidad de usar nuestra propia razón.



Pero no basta con usar el lenguaje para alcanzar la autonomía. Hay que tener conciencia de su uso. Sentir que el lenguaje nos constituye como seres humanos. Usarlo libre y responsablemente. Utilizarlo para tomar posición frente a lo establecido, para desarrollar las competencias que conducen al pensamiento crítico, reflexivo y creativo. Hacer uso del lenguaje es usar la razón para entendernos con el fin implícito y explícito de alcanzar la autonomía individual y colectiva.

La idea de que el lenguaje es constitutivo de lo humano y de que la lengua escrita es una de las principales fuentes de tal hecho, nos lleva a reflexionar acerca del papel del lenguaje, y específicamente de la lectura y la escritura en la formación de seres humanos libres y autónomos. ¿De qué manera la lectura y la escritura como dinamizadores del desarrollo humano, en la escuela y fuera de ella, nos liberan del estado de la *minoría de edad* como lo entiende Kant? (Kant. 1986, pp. 28-43). Es decir, ¿cómo nos ayudan a hacer uso de la razón para quitarnos el yugo de la dependencia voluntaria de otros?

La lectura y la escritura, asumidos como procesos interactivos y constructivos, ayudan al ser humano a servirse de su propio entendimiento sin la dirección de otro. Una y otra constituyen formas de conducir al lector y al escritor a pensar por sí mismos; es decir, a la *Ilustración*, la cual no es sólo un proceso que se lleva a cabo de manera individual, sino colectiva en la medida en que los miembros de una comunidad participan y hacen uso público de la razón.

Leer para *Ilustrarse* significa pasar de la lectura mecánica y literal a una lectura eminentemente inferencial y crítico-intertextual. No se puede pretender pensamiento propio, si el lector no va más allá del texto, si no descubre la intencionalidad del autor ni la pone en tela de juicio y la relaciona con sus saberes y con los de otros en un trabajo discursivo y cooperativo. La lectura libera en la medida en que hace entrar en interacción los saberes del texto con los saberes propios, y los del contexto sociocultural en el cual ésta se realiza.

Así mismo, la escritura *Ilustra* cuando el sujeto, después de documentarse, da rienda suelta a su imaginación y a su pensamiento, tratando siempre de expresar su punto de vista. Salir de la *minoría de edad* significa expresar sus pensamientos, creencias y sentimientos de manera coherente en situaciones comunicativas y sociales específicas. La escritura constituye, en la perspectiva de Kant (1986), el mejor medio para hacer "uso público de la razón".

Como se ve, existe una relación profunda entre lectura, escritura y autonomía. El desarrollo del propio pensamiento y la salida de la *minoría de*

*edad*, son más viables cuando los sujetos leen y escriben de manera significativa, y en ambientes discursivos y colaborativos. La lectura y la escritura, ejercidas de manera aislada, no son sinónimo de autonomía. Las interpretaciones individuales cobran su verdadero sentido y están más cercanas a la naturaleza misma del hombre y del lenguaje cuando son compartidas con otros, cuando son validadas de manera intersubjetiva. Como plantea Michel Foucault, “la ilustración es, al mismo tiempo, un proceso del cual los hombres hacen parte colectivamente y un acto de coraje que se lleva a cabo de manera individual. Ellos son, a la vez, elementos y agentes del mismo proceso: pueden ser los actores en la medida en que hacen parte de tal proceso y éste se produce en la medida en que los hombres deciden ser sus actores voluntarios” (Foucault. 1993, p. 61).

En un mundo más bien heterónomo y en permanente cambio, en el cual se educa para la *minoría de edad*, el ejercicio significativo de la lectura y la escritura se presentan como acciones personales y sociales necesarias para que los sujetos alcancen la *mayoría de edad*. Por lo menos en la dimensión que lo entiende Theodor Adorno: “propiamente el problema de la mayoría de edad hoy es cómo uno –y quién es el ‘uno’ es también ya una gran pregunta– se puede oponer, ofrecer resistencia” (Adorno. 1969). Resistencia a la misma organización del mundo, a la industria de la cultura, a la homogenización, a la dirección planificada –inclusive de la vida privada–, al engaño promovido a través de diferentes mediaciones. Resistencia que puede y debe ser promovida a través de un ejercicio auténtico de la lectura y la escritura, que posibilite el pensamiento crítico y alternativo.

En una época en que se promueve la *minoría de edad* en una dimensión planetaria, la educación –de manera especial a través de la lectura y la escritura–, tiene como tarea la promoción de una Crítica Inmanente que posibilite la confrontación, la contradicción y la resistencia a las distintas formas de heteronomía. La mayoría de edad no es un estado sino un proceso que dura toda la vida y que está referida a todas las dimensiones de lo humano. Es un quehacer que busca la liberación, no sólo cognoscitiva sino también corporal, comunicativa, ética, estética y espiritual; la autonomía como búsqueda de lo auténtico en oposición a lo establecido. A propósito dice Adorno: “Quien quiere cambiar sólo lo puede hacer probablemente si convierte esta misma impotencia y la suya propia en un momento de lo que piensa y quizá también de lo que hace” (Adorno. 1969).

La lectura y la escritura tienen que jugar un papel distinto al de ser una simple herramienta para sobrevivir en el mundo escolar. Deben ser como el

arte: cuestionar la visión de realidad entronizada, cambiar las prácticas cotidianas y generar nuevas visiones que transformen la conciencia y el inconsciente individual y colectivo. Los distintos tipos de textos presentados a los niños deben promover la subversión de sus modos de interpretar y de producir; de tal manera que cada texto escrito deje de ser una rutina para la mecanización de un desempeño, y se convierta en una propuesta verdadera para cambiar su mundo objetivo, social y subjetivo, que se traduzca en la posibilidad de una vida mejor. Si queremos que los sujetos se transformen y transformen su mundo, la lectura y la escritura deben estar al servicio de la interpretación, de la reflexión y de la creación.

## Estrategia pedagógica: la Acción Comunicativa

### Lenguaje y modelos de acción

En su teoría de la acción comunicativa, Habermas establece cuatro modelos de acción: teleológico, normativo, dramático y comunicativo. En todos, el lenguaje es concebido como medio de expresión de la racionalidad. Sin embargo, en cada uno cumple funciones diferentes. Así, en el modelo teleológico su función es hacer que el hablante influya sobre el oyente, para que éste haga lo que aquél desea. En el modelo normativo, el establecimiento de relaciones interpersonales. En el modelo dramático, la expresión de vivencias a través de la autoescenificación dirigida a espectadores. Y, en el modelo comunicativo, el entendimiento entre los sujetos implicados en la comunicación a través de la negociación de significados.

MODELOS DE ACCIÓN	CONCEPCIÓN DEL LENGUAJE
<p><i>Teleológico:</i> acción instrumental y estratégica (con arreglo a fines). Es realizada por un actor solitario.</p>	<p>El lenguaje es un medio más a través del cual el hablante influye sobre los otros para alcanzar los propósitos que le conviene. Busca el propio éxito a través de la imposición o la persecución. Genera una comunicación y un entendimiento indirectos (semántica intencional). Provoca efectos perlocucionarios.</p>
<p><i>Normativo:</i> acción regulada por normas en el marco de una comunidad.</p>	<p>El lenguaje es un medio que transmite valores culturales; es portador de un consenso que ratifica cada nuevo acto</p>



MODELOS DE ACCIÓN	CONCEPCIÓN DEL LENGUAJE
<p>Es realizado por los individuos como miembros de un grupo social.</p>	<p>de entendimiento (Antropología cultural, Ciencias del lenguaje). Posibilita el establecimiento de las relaciones interpersonales.</p>
<p><i>Dramatúrgica</i>: acción orientada a la autoescenificación. Posibilita el acceso recíproco a la propia subjetividad de los actores de la interacción.</p>	<p>El lenguaje es el medio en el cual tiene lugar la escenificación. Predomina la función expresiva sobre lo proposicional y lo interpersonal. El lenguaje es asimilado a formas estilísticas y estéticas de expresión (lenguaje literario y artístico). Posibilita la expresión de vivencias.</p>
<p><i>Comunicativo</i>: interacción interpersonal. “Los actores buscan entenderse sobre una situación de acción para poder coordinar así, de común acuerdo, sus planes de acción y con ello sus acciones” (Habermas, 1969. p,174). Se basa en la interpretación, en la negación de significados para alcanzar el consenso. El medio primordial es el lenguaje (verbal y no verbal).</p>	<p>El lenguaje es el “medio de entendimiento en que hablantes y oyentes se refieren, desde el horizonte preinterpretado que su mundo de la vida presenta, simultáneamente a algo en el mundo objetivo, en el mundo social y en el mundo subjetivo para negociar definiciones de la situación que pueden ser compartidas por todos”. Tiene en cuenta todas la funciones del lenguaje (expresiva, referencia, conativa, estética, fática y metalingüística). Concepto interpretativo (pragmático).</p>

**Acción comunicativa, lectura y escritura**

La acción comunicativa va más allá de los otros tipos de acciones. Parte del conocimiento del otro como su interlocutor válido. Su propósito es exponer y exponerse a la interpretación del otro. Su dinámica está dada por la discusión, el debate y la confrontación de saberes. A partir de interpretaciones, que a su vez son fruto de otras interpretaciones, se exponen argumentos que en el trabajo intersubjetivo permiten llegar al libre acuerdo sobre los distintos asuntos que son objeto de la interacción y la transacción, incluidas la acción teleológica (instrumental y estratégica), la normativa y la dramatúrgica. La acción comunicativa discursiva constituye la forma de comunicación más deseable en el

aula. Ella constituye la verdadera manifestación de la competencia significativa y de la competencia comunicativa. Promueve no sólo la interpretación individual y colectiva, sino la negociación cooperativa de significados a través de la puesta en escena de dichas interpretaciones, de las argumentaciones que las sustentan y de las propuestas que surgen como resultado del intercambio y del acuerdo.

Según lo expuesto por Habermas, todo sujeto que actúe comunicativamente tiene "pretensiones universales de validez" para que pueda participar en un proceso de entendimiento. "El hablante tiene que elegir una expresión *inteligible*, para que hablante y oyente se puedan entender entre sí; el hablante tiene que tener la intención de comunicar un contenido proposicional *verdadero*, para que el oyente pueda compartir el saber del hablante; el hablante tiene que expresar sus intenciones de forma *veraz*, para que el oyente pueda creer en la manifestación del hablante (pueda fiarse de él); el hablante tiene, finalmente, que elegir una manifestación *correcta* por lo que hace a las normas y valores vigentes, para que el oyente pueda aceptar esa manifestación, de suerte que ambos, oyente y hablante, puedan concordar entre sí en esa manifestación en lo que hace a un trasfondo normativo intersubjetivamente reconocido. Por lo demás, la acción comunicativa sólo se puede proseguir sin perturbaciones mientras todos los participantes supongan que las pretensiones de validez que unos a otros se plantean, son pretensiones planteadas con razón" (Habermas. 1996, p. 301).

La meta de la acción comunicativa es la búsqueda de entendimiento entre los sujetos, "la producción de un acuerdo que termine en la comunidad intersubjetiva de la comprensión mutua, del saber compartido, de la confianza recíproca y de la concordancia de unos con otros. El acuerdo descansa sobre la base del reconocimiento de cuatro pretensiones de validez: inteligibilidad, verdad, veracidad y rectitud" (Habermas. 1996, p. 301). Pero el entendimiento es siempre algo aproximado, es el proceso de consecución de un acuerdo con base en las pretensiones de validez reconocidas en común. Es un punto de llegada para lo que sigue y tiene que ver con el reconocimiento y uso de códigos comunes, en el caso de la inteligibilidad, y con las condiciones de adecuación, en el caso de la verdad, la veracidad y la rectitud.

Con base en lo anterior, asumimos que la acción comunicativa discursiva constituye una estrategia muy apropiada para la comprensión y el desarrollo de la lectura y la escritura. Una y otra son formas de significación y comunicación; una y otra surgen de procesos de construcción de significados que tienen relación con los tres mundos (mundo del conocimiento, mundo social y mundo subjetivo), pero que hunden sus raíces en el mundo de la vida, en

las experiencias y los conocimientos previos. La lectura y la escritura, como elaboraciones humanas, comparten con otras formas de representación el carácter dinámico y polifónico, tanto en su estructuración como en su significación.

Como sabemos, tanto la lectura como la escritura constituyen procesos cognitivos complejos cuyo factor común es la comprensión. Ésta no es igual en todos los sujetos, sino que está relacionada con lo que el sujeto sabe y con aquello que quiere saber. Es decir, la comprensión depende tanto del conocimiento previo como de la obtención de respuestas a las preguntas que el sujeto se plantee. Y será más rica y más relevante si es producto de la acción comunicativa discursiva.

Por ello, consideramos que la lectura y la escritura constituyen acciones comunicativas discursivas, y que como tal presuponen la pretensión de validez propia de todo acuerdo: inteligibilidad, verdad, veracidad y rectitud. La comprensión y el entendimiento son posibles en la lectura y la escritura porque los enunciados y las presuposiciones de existencia expresados por el sujeto, se pueden entender y pretenden ser verdaderos, porque constituyen acciones legítimamente reguladas y porque son fiables para los oyentes.

Se trata de acciones en las cuales los sujetos no sólo buscan su comprensión y expresión de manera individual, sino también un consenso que puede ser sometido a criterios de inteligibilidad, de verdad, rectitud y veracidad. La lectura y la escritura no sólo tienen que adecuarse al contexto, sino que, en tanto construcciones de sentido y significado, también deben hacerlo con respecto a los tres mundos con los cuales entran en relación los sujetos, cuando comprenden o producen un texto.

## **Principios**

La estrategia se fundamenta en cuatro principios: partir del mundo de la vida, procesamiento cooperativo, pretensión de validez susceptible de crítica y búsqueda de consenso a través del lenguaje. Ellos constituyen la fuente que alimenta las distintas acciones pedagógicas en relación con el desarrollo de la lectura y la escritura, entendidas como acciones comunicativas.

### ***Partir del mundo de la vida***

Desarrollar la lectura y la escritura como acciones comunicativas implica partir del mundo de la vida; es decir, de lo que el niño sabe, siente y sueña; de las preguntas que se hace, de los conflictos cognitivos que va teniendo, de los imaginarios que va construyendo.



### **Procesamiento cooperativo**

En la tarea de construir consensos a través de la actividad discursiva, la cooperación es el elemento regulador. La acción conjunta y los intercambios comunicativos hacen posibles los procesos de negociación de significados, los cuales constituyen la naturaleza misma de la lectura y la escritura.

### **Pretensión de validez susceptible de crítica**

Cuando los niños leen y escriben, presuponen que lo que dicen es claro y verdadero, sincero y adecuado para su contexto. Pero, toda interpretación y todo acuerdo siempre son aproximados y relativos, puntos de llegada para lo que sigue. Aunque tienen pretensiones de validez, están cargados de incertidumbre: pueden ser reconocidos o invalidados.

### **Búsqueda de consenso a través del lenguaje**

El lenguaje es el medio para el entendimiento. Gracias a las interpretaciones construidas en forma cooperativa, entendemos el conocimiento, a los otros y a nosotros mismos. Todo lo humano pasa por el lenguaje. La lectura y la escritura son medios para el entendimiento y para la construcción de acuerdos.



## **ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS**

### **Rutas pedagógicas**

Las rutas pedagógicas son los caminos por los cuales transita la acción pedagógica. Algunos son más seguros que otros, pero todos hacen posible el viaje del aprendizaje. La calidad y la intensidad de la aventura no dependen de la ruta, sino de los viajeros. En nuestro caso, de la vivencia que podamos lograr de la lectura y la escritura. La lectura y la escritura, como los viajes, han de vivirse con intensidad. Para ello, como en toda aventura, hay que correr riesgos: el riesgo de interpretar, argumentar y proponer. Hay que exponerse, vencer el temor a equivocarse, y plantear el propio punto de vista para que pueda ser confrontado con otros.

Las rutas planteadas a continuación fueron las que se utilizaron en el desarrollo del proyecto. Pudieron ser otras, pues una estrategia es una visión abierta y dinámica, pero éstas probaron ser eficaces para trabajar la lectura y la escritura como acciones comunicativas.

### **Partir del mundo de la vida**

En el ejercicio de la lectura y la escritura es fundamental partir del contexto vital, es decir del sistema de condiciones compartidas en el cual habitan los niños. Partir de sus referentes, de sus experiencias, de sus imaginarios facilita la comprensión y la producción de textos escritos. De ahí la necesidad de activar sus saberes y sus emociones, de observar el mundo, de relacionar los conocimientos de la ciencia, la información y las normas sociales con su cotidianidad a través de la lectura y la escritura. Todas las funciones del lenguaje (expresiva, referencial, conativa, estética, fática y metalingüística) son susceptibles de ser comprendidas y aprendidas a través de la vivencia de la lectura y la escritura.

Hacer que los niños narren, describan, expliquen, informen, expresen su mundo a través de diversos juegos del lenguaje escrito, no sólo ayuda al mejoramiento de su capacidad lectora y escritora, sino que reestructura su conciencia. Produce una mayor interiorización del mundo externo (objetivo y social), pero también una apertura indeterminada del mundo subjetivo, con lo cual el mundo de la vida se enriquece de sentidos y significados.

### **El modelamiento**

El docente se postula como modelo de inteligibilidad, verdad, rectitud y veracidad. Debe ser un usuario competente del lenguaje y, por lo tanto, de la lectura y la escritura; no sólo en relación con las competencias básicas: interpretativa, argumentativa y propositiva, sino también con las competencias específicas: gramatical, textual, semántica, pragmática, enciclopédica, literaria y poética, pues su trabajo con el lenguaje tiene como finalidad la significación y la comunicación, es decir la búsqueda de intersubjetividad.

Además, debe tener buenos conocimientos teóricos con el fin de dar razones válidas sobre la estructura y funcionamiento del lenguaje; conocer y utilizar las normas y valores sociales en general, y en relación con el lenguaje, y gozar de credibilidad entre sus estudiantes. El docente y los textos escritos reconocidos culturalmente como válidos se constituyen en modelos consistentes, pero siempre flexibles y dialogantes de los cuales los niños aprenden, y a los cuales tendrán que intentar superar.

### **Ir de lo simple a lo complejo**

La lectura y la escritura, asumidas como acciones comunicativas discursivas, dinamizan la comprensión de los aspectos del mundo de la vida que se tematizan en el aula. Esto facilita el paso de las interpretaciones situacionales –de lo conocido, cercano y concreto–, a las interpretaciones contextuales, es decir,

a elaboraciones más críticas, más abstractas y más universales. Es necesario partir de la lectura y la escritura de textos que tienen que ver con el mundo del niño, para luego asumir los textos que se refieren a los otros mundos.

### **El aprendizaje cooperativo**

La inteligibilidad, la verdad, la rectitud y la veracidad son construcciones cooperativas. La lectura y la escritura se aprenden mejor cuando se constituyen en una actividad en la cual hay ayuda mutua, interacción e intercambio constantes, permanente oportunidad de aprender con otros, valoración y responsabilidad por los propios avances y por los de los demás. La lectura y la escritura de los niños se va haciendo más válida en la medida en que pasan por el tamiz de la confrontación y la crítica, y entran en el juego intersubjetivo.

Trabajar cooperativamente la lectura y la escritura implica partir de acuerdos a nivel de la clase, los cuales tienen que ver con las responsabilidades individuales en función del colectivo. Los procesos de comprensión y producción se realizan en forma personal, pero su validación se hace en equipo. Esto facilita la evaluación en el proceso, ya que los niños se dan cuenta de cómo van sus interpretaciones y sus producciones; reflexionan y dialogan sobre ellos y aprenden de sus errores y de los de los otros. Si el procesamiento cooperativo es riguroso, pero constructivo, la intervención directa y la corrección por parte del docente se va haciendo menos necesaria.

### **Los talleres**

En el taller se conjetura, se aprende por ensayo y error, se confronta, se elabora, se revisa, se edita y se publica en un ambiente de mutua cooperación. A veces hay rutinas que ayudan a la organización del trabajo; en otras hay rupturas, incertidumbre, liberación de los esquemas que llevan a lo impredecible. En el primer caso se hacen talleres guiados que luego se discuten y se validan en equipo. En el segundo, se deja que los equipos elijan, tanteen, construyan sus propias propuestas con base en la discusión. Los talleres de lectura y escritura son ambientes para leer y escribir; circunstancias para que surja la lectura y la escritura en cada uno y en los equipos teniendo como guía y ejemplo al propio docente.

En los talleres los niños y jóvenes encuentran un espacio para leer y escribir, que difícilmente se da en otras circunstancias. En ellos descubren razones para leer y escribir, que bien orientadas les permiten encontrar sentidos que comparten con otros sin la presión de la tarea en un ambiente de mutua tolerancia y cooperación. En el taller se ponen en juego recursos intelectuales



y académicos de manera espontánea que facilitan el desarrollo de estrategias propias para el avance en la comprensión y en la producción de textos.

### **El trabajo en equipo**

En el aula de clase el trabajo en equipo se constituye en el eje dinamizador de la acción comunicativa. Leer, escribir, discutir, decidir, actuar con otros fortalece el pensamiento lógico, el desarrollo socioafectivo, la trascendencia y el dominio de las competencias del lenguaje. Además, genera una atmósfera de vida cooperativa que favorece los procesos de aprendizaje.

El trabajo en equipo se caracteriza, entre otras cosas, por la constante tematización de diferentes aspectos del mundo de la vida, la construcción de acuerdos y consensos a través de la participación y confrontación de puntos de vista, el aporte individual y colectivo, la corresponsabilidad frente a distintas tareas y actividades, la actitud crítica, el desarrollo de la autonomía.

A través de la acción comunicativa el equipo promueve el aprendizaje recíproco. Interpretar, argumentar y proponer son la constante y el factor común, pero tales acciones se apoyan en la lectura y la escritura, la discusión y la confrontación. Los procesos y los resultados individuales son validados y evaluados por el equipo en un ambiente constructivo y participativo.

### **El trabajo por proyectos**

En el interior de los proyectos acordados y realizados con los niños, la lectura y la escritura se desarrollan de manera natural y funcional, pues responden a necesidades reales y compartidas en torno a un propósito común. La lectura y la escritura –entendidas como acciones comunicativas–, se constituyen en medios para la realización del proyecto. Pero éste a su vez, se convierte en medio para el desarrollo de aquéllas. En el trabajo por proyectos, la lectura y la escritura son verdaderas acciones comunicativas: se interpreta, se argumenta y se propone de manera intersubjetiva, con el fin de llegar a acuerdos que posibiliten el entendimiento.

### **Dar importancia al proceso**

Desde la perspectiva de la acción comunicativa, la lectura y la escritura se conciben como proceso a través de los cuales negociamos y construimos significados. En ellos se dan estados iniciales, intermedios y finales, los cuales siempre son relativos, dependiendo del grado de significación, de complejidad y de las pretensiones de validez. Pero aun los estados finales –una interpretación, un texto editado–, constituyen un punto de tránsito en el bucle de la significación y la comunicación.

### **Biblioteca rotativa**

Los libros, como los niños, han de estar siempre en movimiento, ir y venir con ellos, hecerlos parte de su mundo objetual y de sus imaginarios. Para que haya una interacción socioafectiva entre los libros y los niños, hay que facilitarlos para que los usen, los miren, los acaricien, los lean; en la clase, en el aula, en los recesos, en diferentes momentos y lugares. Toda circunstancia es buena para la lectura y la escritura, cuando éstas se vuelven una pasión y un medio para darse sentido.

Los libros rotan, pero también los escritos de los niños. Es interesante ver cómo los textos van de mano en mano interactuando con los sujetos, generando interpretaciones que se socializan y se confrontan, abriendo posibilidades insospechadas. La cultura del texto escrito surge lenta, pero firme, en la medida en que los libros y otras producciones entran a formar parte del mundo del niño.

### **Las antologías**

Hacer selecciones de textos propios y ajenos posibilita el acercamiento a las tipologías textuales, a los modelos gramaticales, a las elaboraciones teóricas, a los mundos posibles, de una manera directa y contextualizada. Aquello que consideramos lo mejor se convierte en un punto de referencia para nuevas construcciones y en modelo para imitar y transgredir.

Las antologías de textos propios y ajenos constituyen un material genuino que se comparte en el aula. Su elaboración se hace a través de un proceso de búsqueda y de análisis en el cual participan todos los integrantes del equipo. Los mismos niños son los antologistas y los editores del material –que empastado–, se hace público y se intercambia con los demás equipos para su lectura, análisis, discusión y evaluación, tanto en los equipos como a nivel de la clase; siempre de manera intersubjetiva.



## **CONCLUSIONES**

---

### **Una experiencia de Acción Comunicativa**

Durante el año 1999 se inicia un proceso de innovación denominado “Acción comunicativa en el aula”, el cual tiene como antecedente una experiencia de talleres de lectura y escritura con estudiantes y docentes de la institución durante el año 1998. El propósito de la innovación es minimizar los problemas



de lectura y escritura que presentan los niños que llegan al Colegio Fernando Mazuera Villegas, procedentes de las escuelas de convenio.

El diagnóstico muestra “problemas” semejantes a los de años anteriores –bajo nivel de comprensión lectora, dificultad en el manejo del código escrito y en la composición de textos–, los cuales son motivo de inconformidad por parte de los docentes del área de Español de la institución, y de justificación por parte de los docentes de las escuelas. Esto genera un cierto enfrentamiento entre los docentes del colegio con los docentes de las escuelas, que en nada contribuye a mejorar la situación. La alternativa es, entonces, de una parte buscar acercamientos con los docentes de las escuelas y desarrollar encuentros de diálogo y autoformación, y de la otra, desarrollar una estrategia que coadyuve a minimizar las dificultades que origina el aprendizaje escolar de la lectura y la escritura.

La realización de actividades y ejercicios para mejorar el nivel de lectura y escritura de los niños, no es suficiente. Es necesario cambiar las prácticas pedagógicas en relación con el aprendizaje escolar de éstas. Para ello se pone en marcha el proyecto *Acción comunicativa en el aula*, el cual, como ya se sabe, propone que la lectura y la escritura son acciones orientadas al entendimiento. La idea es comunicarse y comunicar no sólo a través de actos de la oralidad, sino de actos de lectura y escritura. Esto implica elegir unas metodologías que favorezcan la acción comunicativa. En un primer momento se inicia con la idea de *partir del mundo de la vida*: observar, comparar, clasificar, expresar lo que se piensa y se siente se convierten en una forma espontánea de leer y escribir acerca del mundo cotidiano. Así, surgen los primeros textos narrativos, descriptivos, explicativos y argumentativos; yendo siempre de lo conocido a lo desconocido, de lo *simple a lo complejo*, en la medida en que se tematizan algunos aspectos relacionados con el lenguaje y específicamente con la clase de Español y Literatura. Los niños y el docente escriben y leen. El docente lee en voz alta sus escritos hechos en clase, –u otros textos–, a la par con los niños, y frecuentemente revisa algunos de ellos en la pizarra para toda la clase. *El modelamiento* es una práctica que acompaña todo el proceso. El docente invita a los niños a fijarse en la manera como están elaborados los textos; tanto los de autores reconocidos como los que se producen en clase, incluidos los de él. De este modo, los niños, orientados por el docente, van construyendo modelos de proceso en relación con la superestructura textual y con los aspectos formales. Esta familiaridad con los textos les sirve de horizonte para las siguientes producciones.

Posteriormente, los grupos se organizan en *equipos* de cinco estudiantes. Cada equipo nombra un capitán y plantea sus “reglas de juego”, las cuales



incluyen deberes, derechos, estímulos y sanciones. Estas reglas se ponen en común y luego los capitanes se reúnen, las discuten y plantean unas reglas generales para toda la clase. El acuerdo final es consignado en la carpeta de equipo y en las carpetas personales.

Con el trabajo en equipo se inicia el *aprendizaje cooperativo*. La mayor parte de las actividades se realizan con la participación de todos y cada uno de los estudiantes en el interior de los equipos. Unas veces se lee y se escribe un solo texto con la participación de todos, otras se hace en forma individual, pero siempre se confronta y se valida en el interior de los equipos. El docente monitorea constantemente el trabajo de equipo. Las puestas en común ayudan a la confrontación y validación de las interpretaciones y favorecen la construcción de acuerdos y consensos. Se planea, se revisa, se interpreta, se argumenta y se propone en equipo. Así mismo, se evalúa el trabajo de cada uno con la participación de todos y el avance de los equipos como colectivos.

Los *talleres de lectura y escritura* propuestos por el docente o por los alumnos forman parte del trabajo en equipo. Si bien en ellos se plantean directrices de ejecución, siempre se da más *importancia al proceso*. A veces no se llega a metas concretas, pero siempre hay experiencias significativas. Algo semejante ocurre en los *proyectos* que se realizan. En éstos se trabaja la lectura y la escritura en función de un propósito de interés para todos. Por ejemplo, el proyecto de teatro. Se plantea un montaje por parte de los niños, pero para llegar a éste se busca información sobre el género dramático y sobre las formas de interpretación, se discute en los equipos, se elaboraron frisos, se elabora una pequeña cartilla y se escriben los guiones para la obra de teatro. Todo el trabajo se hace en forma colectiva.

La producción de *antologías* de géneros y autores, y la *biblioteca rotativa*, acompañan el proceso. Las antologías son trabajadas en equipo bajo la asesoría del docente, primero con textos ajenos, luego con textos propios. Los libros son manejados por un monitor de curso que controla la rotación. Una vez por quincena, los libros se recogen y nuevamente se reparten. Se realizan socializaciones permanentes sobre las lecturas, unas veces orales, otras escritas, en los equipos o para toda la clase. De manera semejante se trabajan las antologías.

### **La transferencia**

En el mes de mayo de 1999 se ve la posibilidad de transferir la experiencia a las escuelas de convenio. Con algunos docentes, de éstas se desarrollan seminarios-taller para fortalecer la idea. El proyecto se pasa al IDEP y es tenido en cuenta en la convocatoria de ese año. La transferencia se plantea en fases:

exploración y sensibilización, formación en la estrategia, aplicación, evaluación, socialización y prospectiva. La estrategia se trabaja con tres escuelas entre septiembre de 1999 y noviembre de 2000.

En la fase de exploración y sensibilización se da a conocer el proyecto a los integrantes de la comunidad educativa objeto de la transferencia. A través de encuentros con directivos, docentes, estudiantes y padres de familia se divulga la innovación y se generan compromisos para su implementación. Se adquiere un fondo bibliográfico que posteriormente se entrega a las escuelas. También se realiza un diagnóstico de la situación, para profundizar en el conocimiento de las estrategias utilizadas por los docentes y en el nivel de lectura y escritura de los niños.

La fase de formación se trabaja en torno a dos ejes: fundamentación teórica en relación con la lectura y la escritura, y formación en la estrategia. Por medio de conferencias, seminarios-taller, conversatorios y mesas de trabajo por parte de los especialistas invitados, del asesor y del coordinador de proyecto se trabajan elementos de sociolingüística, pragmática, psicolingüística, desarrollo y evaluación de competencias en el área de lenguaje. Además, se profundiza en el marco teórico, en la estrategia y sus principios y en el trabajo con las rutas pedagógicas. Dicha formación se da a todos los docentes de las escuelas seleccionadas. En todo momento se hace énfasis en la necesidad de asumir la lectura y la escritura como procesos de significación y comunicación a través de los cuales los sujetos van fortaleciendo su autonomía individual y colectiva.

Durante la fase de aplicación se realiza acompañamiento y asesoría a los docentes por parte del coordinador del proyecto y de un grupo de estudiantes de la pasantía de Lenguaje de la Universidad Nacional. Con base en mesas de trabajo y entrevistas se dan apoyos teóricos y prácticos, incluida la producción de guías y talleres para trabajar con los niños. En este período se producen informes de avance, evaluaciones de proceso, y se elabora un video\* y un libro (Pulido. 2001) a través de los cuales se sistematiza la experiencia. El trabajo colaborativo y la acción comunicativa caracterizan la relación entre el equipo de transferencia y los docentes, y entre éstos y los niños en esta fase.

La evaluación es un proceso continuo. Sin embargo, se realiza una de carácter diagnóstica, varias de proceso y una de resultados. Aunque el nivel de com-

---

\* El video fue socializado en el programa universitario de investigaciones PUI, de la Universidad Nacional, en la institución y en la jornada del 28 de noviembre de 2000. Se encuentra en el Centro de Documentación del IDEP.

promiso con el desarrollo de la estrategia en el aula por parte de los docentes, no es semejante, los resultados con los niños son bastante significativos.

La socialización se realiza en cuatro momentos: la primera en el IDEP. La segunda en el Colegio y en una de las escuelas. La tercera en la Sala Multimedia de la Biblioteca Luis Ángel Arango. La cuarta en el Colegio, con la presencia de los docentes de las escuelas de convenio. En ellas se da a conocer la estrategia, el proceso de transferencia y los resultados de su aplicación.

La prospectiva se está haciendo a través de la divulgación del video y de un plegable sobre la estrategia. Posteriormente, con la publicación del libro, se espera darla a conocer en otros ámbitos. Se trata de un modesto aporte al trabajo de búsqueda de alternativas para el desarrollo de la lectura y la escritura en la escuela, que ayude a fortalecer la autonomía de los niños y jóvenes lectores y escritores.

## Resultados

LOGROS	INDICADORES
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Maneja los códigos de la lengua.</li> </ul>	Reconoce los significados de las palabras y las frases del lenguaje cotidiano a partir de sus saberes.
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Utiliza la lengua para comunicarse.</li> </ul>	Reconoce macroestructuras y superestructuras discursivas y textuales e identifica la intencionalidad del autor o interlocutor.
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Explica y comenta los contenidos de la comunicación.</li> </ul>	Realiza relaciones de significado a nivel intratextual y toma posición frente a lo que dicen los textos.
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Produce diferentes tipos de textos utilizando mecanismos básicos de coherencia y cohesión.</li> </ul>	Escribe narraciones, descripciones, textos explicativos y argumentativos con niveles válidos de coherencia local, lineal y global para responder a situaciones reales de uso.

A partir de la aplicación y la evaluación se puede inferir que el nivel de logro es satisfactorio. En los distintos grados, los niños manejan los códigos de la lengua, de acuerdo con su grado escolar y su contexto. Significan a partir de sus saberes diferentes tipos de textos. Son eficientes en el uso del



lenguaje cotidiano, especialmente en lo que tiene que ver con la descripción, la narratividad y formas argumentativas sencillas. En algunos cursos, de acuerdo con la orientación del docente, hay preocupación por lo formal.

Utilizan la lengua para comunicarse en su contexto. Los niños reconocen y utilizan superestructuras textuales de tipo descriptivo, narrativo, informativo, explicativo y argumentativo. El manejo de macroestructuras es significativo en la medida en que los niños son capaces de dar razón del significado global del texto. En la prueba cerrada, en las tres escuelas, el 60% de los niños comprende el significado global del texto e identifica la superestructura y la intencionalidad.

Los niños explican y comentan los contenidos de la comunicación. A través del procesamiento cooperativo establecen relaciones de significado a nivel intratextual e intertextual y toman posición frente a los textos. En las pruebas se puede observar cómo el nivel literal es manejado por el 80% de los niños de las tres escuelas. El nivel inferencial está cercano al 70%, y el crítico intertextual al 50%. Esto nos permite observar avances significativos, en el proceso de lectura, si se tiene en cuenta que la mayoría de los niños de 3º y 5º en las pruebas de 1998, no pasan del nivel literal, y que en los otros núcleos sus desempeños son poco relevantes.

Los niños producen diferentes tipos de textos, utilizando mecanismos básicos de coherencia y cohesión. Como ya se planteó los niños escriben diferentes tipos de textos especialmente descripciones, narraciones, noticias y explicaciones, y en menor grado textos argumentativos. En casi todas las producciones se observa manejo de coherencia local. También coherencia lineal y global, como se evidencia en las pruebas, aunque en menor proporción. Nos parece muy interesante la producción de texto de los niños de 1º de la Escuela Nueva Granada y de los de 5º de Paulo VI. No así los de 5º de la Escuela Juan M. Ambrosio. Esto nos permite pensar que hay otros factores que no son visibles en una prueba.

En relación con las pruebas de competencias básicas aplicadas por la Secretaría de Educación del Distrito en 1998, los resultados de las escuelas objeto de la transferencia no son muy satisfactorios. En la lectura no pasan del nivel A (literal); muy pocos niños alcanzan el nivel B (inferencial) y el nivel C (crítico-intertextual). En escritura los resultados en su mayoría se ubican en los niveles A y B, y muy pocos en los niveles C y D. Es decir, que gran parte de los niños muestran buen desempeño en relación con la coherencia local y lineal, pero escaso manejo de la coherencia global. Producen más de una oración,

establecen concordancia, hacen segmentación y utilizan conectores con función; pero no mantienen el hilo temático ni responden a la intencionalidad del texto con claridad.

Con base en los resultados de las pruebas realizadas en las tres escuelas al final de la transferencia, se puede apreciar que el desempeño en la lectura ha mejorado. Se ha ido accediendo a niveles más complejos. La inferencia, la crítica, la intertextualidad comienzan a hacer su aparición en la lectura de los niños. Estos aspectos fueron tema de los seminarios-taller con docentes y durante el proceso de acompañamiento.

La escritura también ha mejorado, no tanto como se quisiera, pero hay una cosa importante: los niños escriben más, especialmente los más pequeños. Esto hace que sientan la necesidad de manejar concordancia, de usar conectores y de llevar un hilo temático para hacerse entender. El deseo y la necesidad de comunicarse con claridad los lleva a segmentar, a usar signos de puntuación, a fijarse propósitos y a elegir un determinado tipo de texto, entre otros posibles.

A través de los informes de resultados de la prueba, tanto cerrada como abierta, se puede observar un avance significativo en el desarrollo de competencias lectoescritoras en relación con las pruebas aplicadas en 1998 por la SED. Sin embargo, como se ve, hay disparidad entre grados. Por ejemplo es interesante ver como los niños de 1º de la Escuela Nueva Granada escriben textos, en los cuales intervienen varias proposiciones bien conectadas y alcanzan cierto grado de coherencia lineal y global. No así los niños de quinto grado de la Escuela Juan M. Ambrosio, donde los resultados no son los esperados.

Esto nos hace pensar en la necesidad de hacer un acompañamiento permanente a los docentes que posibilite la actualización teórica y el planteamiento de estrategias en torno a un propósito común. En este sentido nos parece que la estrategia –Acción Comunicativa–, y las rutas pedagógicas propuestas pueden seguir ayudando a mejorar el desempeño de los niños en lectura y escritura. Sin embargo, somos conscientes de que nada se va a modificar si los docentes no interiorizan la estrategia; si no hacen de la lectura y la escritura verdaderas acciones comunicativas discursivas en todas las circunstancias de aprendizaje. No hay que olvidar que no sólo la lectura y la escritura son acciones comunicativas, también lo son la pedagogía y la educación en general. Por tanto, todo el quehacer escolar debe estar orientado al entendimiento y en íntima correlación con el “mundo de la vida”.

## Conclusiones

A través del uso de la estrategia se puede evidenciar, entre otras cosas:

- La lectura y la escritura de los niños se convierte en permanente búsqueda de sentido y significado con pretensiones de validez.
- El trabajo por proyectos favorece la tematización de diversos tópicos del mundo de la vida a través de la lectura y la escritura.
- El trabajo en equipo y el procesamiento cooperativo se convierten en herramientas fundamentales en el aula, y contribuyen a cualificar las competencias lectoescritoras de los niños.
- La lectura y la escritura asumidas como acciones comunicativas, facilitan el uso de las distintas funciones del lenguaje y el acceso al conocimiento y a las formas más elaboradas de la cultura.
- La lectura y la escritura como acciones comunicativas contribuyen al encuentro de los niños con el conocimiento, con los otros y consigo mismos. No sólo logran expresarse, sino que a fuerza de hacerse entender van conquistando la intersubjetividad.
- El trabajo cooperativo facilita la interpretación de textos en el nivel inferencial y crítico intertextual, y permite avances significativos en relación con éstos.
- El texto escrito deja de ser una tarea y se convierte en un medio para que el niño diga y otros le digan.
- El texto escrito se vuelve útil y necesario en la vida de los niños.
- Los niños descubren que la verdad no existe, sino que se va construyendo con el aporte de todos, a través del tiempo.
- El texto escrito se convierte en un modo de romper el silencio y de expresar el propio punto de vista. Además se constituye en el medio más significativo para la intersubjetividad y la solidaridad.
- A través de actividades que implican observación, comparación, clasificación y planteamiento de hipótesis los niños se acercan más a su mundo y de allí al mundo del conocimiento y al mundo social.
- El nivel de escritura se fortalece en relación con la coherencia local y lineal y en algunos grados se ven avances significativos en relación con la coherencia global y la competencia pragmática; es decir, en el manejo de la intencionalidad y la tipología textual.



- Los docentes modifican su visión y su actitud frente a su propio proceso de lectura y escritura, y a las estrategias pedagógicas utilizadas con los niños. Aunque unos han avanzado más que otros, hay cambios importantes.
- Además del trabajo de equipo, es necesario seguir fortaleciendo el trabajo por proyectos a través de los cuales la lectura y la escritura fluyan de manera natural. A veces pareciera que los docentes le tuviesen temor a esta ruta pedagógica, quizá porque les genera demasiada incertidumbre.
- Se fortalece la idea de que la lectura y la escritura constituyen un medio para el desarrollo de la autonomía individual y colectiva, en la medida en que a través de ellas los sujetos puedan tomar posición frente a la realidad y expresar su punto de vista.



## BIBLIOGRAFÍA

- ADORNO, Theodor. *Educación para la mayoría de edad*. Un diálogo entre Theodor W. Adorno y Helmut Becker. Conversación grabada en los estudios de la Radio Hessen. RFA, julio 16 de 1969.
- AUSTIN, J.L. *Cómo hacer cosas con palabras*. Barcelona. Paidós. 1971.
- BERSTEIN, Basil. *La estructura del discurso pedagógico*. Morata. Madrid. 1997.
- DÍAZ BARRIGA, Frida. *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. México. McGraw Hill. 1998.
- ECHVERRÍA, Rafael. *Ontología del lenguaje*. Edit. Dolmen Santiago de Chile. 1996.
- FOUCAULT, Michael. "¿Qué es la Ilustración?", traducción de Álvaro Forero. En: *Magazin Littéraire*. No.309. París, abril de 1993.
- HABERMAS, Jurgen. *Teoría de la Acción Comunicativa*. Tomo I y II. Taurus. 1992.
- \_\_\_\_\_. *Teoría de la Acción Comunicativa: complementos y estudios previos*. Rei. México. 1996.
- HALLIDAY, M.A.K. *El lenguaje como semiótica social*. F.C.E. México. 1982.
- KANT, Emmanuel. "Respuesta a la pregunta: ¿Qué significa la Ilustración?", traducción de Rubén Jaramillo. En: *Universidad y Sociedad, Argumentos*, 14, 15,16, 17. Bogotá. 1986.
- LABOV, William. *Modelos sociolingüísticos*. Cátedra. Madrid. 1983.
- LOMAS, Carlos y OSORNO, Andrés. Compiladores. *Enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua*. Barcelona. Paidós. 1993.

LOMAS, Carlos. *Ciencias del lenguaje, competencia comunicativa y enseñanza de la lengua*. Barcelona. Paidós. 1993.

PAZ, Octavio. *El arco y la lira*. F.C.E. México. 1994.

PULIDO, Argemiro. *Lectoescritura y autonomía: proyecto institucional para escuelas en convenio*. IDEP. Bogotá. 2001.

SAVATER, Fernando. *Las preguntas de la vida*. Ariel. Barcelona. 1999.

VALLE ARROYO, F. *Psicolingüística*. Morata. Madrid. 1992.

VYGOTSKY, Lev. *Pensamiento y lenguaje*. Ediciones Fausto. Buenos Aires. 1962.

---

BIBLIOGRAFÍA

Adorno, Theodor. Educación para la mayoría de edad. Un diálogo entre Theodor W. Adorno y Helmut Becker. Conversación grabada en los estudios de la Radio Hessen. RFA, julio 16 de 1969.

Austin, J.L. Como hacer cosas con palabras. Barcelona. Paidós. 1971.

Berstein, Basil. La estructura del discurso pedagógico. Morata. Madrid. 1997.

Díaz Barriga, Frides. Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. México. McGraw Hill. 1998.

Echeverría, Rafael. Ontología del lenguaje. Edir. Dolmen. Santiago de Chile. 1996.

Foucault, Michael. "¿Qué es la ilustración?". traducción de Álvaro Forero. En: *Magazin Littéraire*. No. 309. París, abril de 1993.

HABERMAS, Jürgen. Teoría de la Acción Comunicativa. Tomo I y II. Taurus. 1992.

..... Teoría de la Acción Comunicativa: complementos y estudios previos. Rel. México. 1996.

Harlow, M.A.K. El lenguaje como semántica social. F.C.E. México. 1982.

Kant, Emmanuel. "Respuesta a la pregunta: ¿Qué significa la Ilustración?". traducción de Rubén Jaramillo. En: *Universidad y Sociedad*. Argumentos, 14. 15, 16, 17. Bogotá. 1986.

Larso, William. Modelos sociolingüísticos. Catedra. Madrid. 1983.

Lomas, Carlos y Osorno, Andrés. *Compiladores. Enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua*. Barcelona. Paidós. 1993.