

SERIE INNOVACIONES 3

Lectura, Escritura y Autonomía



Argemiro Pulido Rodríguez



COLEGIO DISTRITAL
FERNANDO MAZUERA VILLEGAS



INVESTIGACION EDUCATIVA
Y DESARROLLO PEDAGOGICO

ALCALDIA MAYOR SANTA FE DE BOGOTA D.C.

SERIE INNOVACIONES 3

LECTURA, ESCRITURA Y AUTONOMÍA

PROYECTO INSTITUCIONAL PARA ESCUELAS DE CONVENIO

**CED
FERNANDO MAZUERA VILLEGAS**



**COLEGIO DISTRITAL
FERNANDO MAZUERA VILLEGAS**



**INVESTIGACION EDUCATIVA
Y DESARROLLO PEDAGOGICO
ALCALDIA MAYOR SANTAFE DE BOGOTA, D.C.**

Publicación del proyecto "Lecto - escritura y autonomía": proyecto institucional para escuelas de convenio", financiado por el Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, IDEP, en la modalidad de innovación, mediante convocatoria No. 04 del año 1999.

© Instituto Para la Investigación Educativa
y el Desarrollo Pedagógico - IDEP
Alcaldía Mayor de Bogotá - 2001

Directora General
Clemencia Chiappe

Subdirectora General Area Académica
María Cristina Dussán de Suárez

Area de Innovación Educativa
Edgar Torres

Coordinadora del Area de Comunicación Educativa
María Eugenia Romero

ISBN Obra completa: 958-8018-37-4

ISBN Volumen: 958-8018-43-9

Concepto carátula: Camilo Andrés Pulido

Autoedición e impresión:
Ediciones Antropos Ltda.
Cra. 100B No. 74B-03
Tels.: 228 27 84 - 433 7701/03
Email: eantropos@usa.net

Impreso en Colombia - Printed in Colombia, 2001

Primera edición: 1000 ejemplares

LECTURA, ESCRITURA Y AUTONOMÍA

PROYECTO INSTITUCIONAL PARA ESCUELAS DE CONVENIO

Autor

ARGEMIRO PULIDO RODRIGUEZ

Asesor

FABIO JURADO VALENCIA

Coordinador del proyecto

ARGEMIRO PULIDO RODRIGUEZ

Colaboradores:

Vanessa Plata

Mónica Suárez

Rosa Valdés

Alexander Caro

(Estudiantes de la Universidad Nacional)

CONTENIDO

Presentación	9
A manera de prólogo	11
Introducción	17
1. LECTURA, ESCRITURA Y AUTONOMÍA	21
1.1 Somos lenguaje	23
1.2 Lenguaje y autonomía	25
2. VISIONES ACERCA DEL LENGUAJE Y DE LA LECTURA Y ESCRITURA	29
2.1 La perspectiva ontológica	31
2.2 La perspectiva sociolingüística	33
2.3 La perspectiva pragmática	40
2.4 La perspectiva psicolingüística	42
2.5 La perspectiva de la lingüística textual	44
3. ESTRATEGIA PEDAGÓGICA	47
3.1 Los fundamentos de la estrategia	51
3.1.1 El mundo de la vida	51
3.1.2 El mundo objetivo	51
3.1.3 El mundo social	53
3.1.4 El mundo subjetivo	53
3.1.5 Modelos de acción	53
3.1.5.1 Modelo teleológico	54
3.1.5.2 Modelo normativo	55
3.1.5.3 Modelo dramatúrgico	56
3.1.5.4 Modelo comunicativo	56
3.1.6 Lenguaje y modelos de acción	58
3.2 Acción comunicativa, lectura y escritura	63
3.2.1 Intelligibilidad	66
3.2.2 Verdad	68
3.2.3 Rectitud	69
3.2.4 Veracidad	70
3.3 Principios	71
3.3.1 Primer principio: partir del mundo de la vida	71
3.3.2 Segundo principio: pretensión de validez susceptible de crítica	74
3.3.3 Tercer principio: procesamiento cooperativo	77
3.3.4 Cuarto principio: el lenguaje es el medio para el entendimiento	79
4. RUTAS PEDAGÓGICAS PARA EL DESARROLLO DE LA ESTRATEGIA	83
4.1 El mundo de la vida como punto de partida	86

4.2	El trabajo en equipo	87
4.2.1	El ejercicio de la acción comunicativa discursiva	88
4.2.2	El trabajo por acuerdos	88
4.2.3	El aporte individual y colectivo	89
4.2.4	La actitud crítica	89
4.2.5	La autonomía	89
4.2.6	Dinámica	90
4.3	El trabajo por proyectos	91
4.4	El trabajo por procesos	93
4.5	El aprendizaje significativo competitivo	94
4.6	Los talleres	95
4.7	Las antologías	96
4.8	El modelamiento	97
4.9	La pregunta como horizonte	99
4.10	La biblioteca rotativa	100
5.	DOS EXPERIENCIAS DE ACCIÓN COMUNICATIVA	103
5.1	Leyendo con otros	106
5.2	Escribiendo juntos	119
6.	LA TRANSFERENCIA	131
6.1	Sentido de la transferencia	133
6.2	Proceso de la transferencia	135
6.2.1	Fase de exploración y sensibilización	135
6.2.2	Fase de formulación	136
6.2.3	Fase de aplicación	139
6.2.3.1	Registro de algunas experiencias de aula	140
6.2.3.2	Reflexiones sobre el trabajo de aula	146
6.2.3.3	Los docentes y la transferencia	148
6.2.4	Fase de evaluación	149
7.	RESULTADOS	151
7.1	Las pruebas	156
7.1.1	Parte cerrada	156
7.1.2	Parte abierta	161
7.2	Escuela Nueva Granada	162
7.3	Escuela Maximiliano Ambrosio	167
7.4	Escuela Pablo VI	172
7.5	Resultados de las pruebas desde la perspectiva de la estrategia	173
8.	CONCLUSIONES	179
	Bibliografía	183
	Apéndice	185

PRESENTACIÓN

El presente libro contiene los elementos fundamentales del proyecto de innovación *Lectura, Escritura y Autonomía* que llevó a cabo el Colegio Fernando Mazuera Villegas y que fue transferido a las escuelas con las cuales éste tiene convenio: Paulo VI, Nueva Granada y Juan Maximiliano Ambrosio.

El texto está dividido en 8 partes:

La primera parte: hace referencia a la naturaleza lingüística de los seres humanos y a la relación existente entre la lectura y la escritura, como formas de lenguaje, con el desarrollo de la autonomía individual y colectiva.

La segunda parte: presenta cinco visiones acerca del lenguaje y de la lectura y la escritura. En forma breve se dan a conocer los elementos pertinentes de la ontología del lenguaje, la sociolingüística, la pragmática, la psicolingüística y la lingüística textual. Estas disciplinas constituyen el soporte teórico del proyecto.

La tercera parte: da a conocer los presupuestos de la estrategia y se plantean los principios que la orientan. Asimismo se establece la visión de la lectura y la escritura desde el punto de vista de la estrategia.

La cuarta parte: presenta las diez rutas pedagógicas que se utilizan para el desarrollo de la estrategia: el mundo de la vida como punto de partida, el trabajo de equipo, el trabajo por proyectos, el trabajo por procesos, el aprendizaje significativo cooperativo, los talleres, las antologías, el modelamiento, la pregunta como horizonte, la biblioteca rotativa.

La quinta parte: muestra dos experiencias de lectura y escritura trabajadas desde la perspectiva de la acción comunicativa.

La sexta parte: describe de manera sucinta las fases de la transferencia de la innovación.

La séptima parte: expone los resultados que obtuvieron los niños en las pruebas de lectura y escritura al final del proceso de transferencia.

La octava parte: plantea las conclusiones que se derivan del proceso de transferencia.

Los apéndices: incluyen una cartilla explicativa de comprensión de lectura que se trabajó con los docentes y una muestra de textos producidos por los niños.

A MANERA DE PRÓLOGO

Si no fuera por el poder de la conjetura, el pensamiento humano no habría alcanzado el desarrollo que hoy le caracteriza; porque es indudable que nuestro pensamiento, el de hoy, no es el mismo del hombre de las cavernas, si bien todavía permanecen las actuaciones de barbarie cuando se trata de someter a otros a ciertos dogmas y a formas autocráticas y de intolerancia. Siempre va conmigo la imagen de la vida de Miguel Angel Buonarrotti, según una biografía cuyo autor no recuerdo pero cuya fuerza narrativa me inició como lector-escritor y sigue animándome en la investigación. Miguel Angel, como Leonardo, en pleno período renacentista, tuvieron que abrirse paso en un mundo de intrigas y de represiones. No es gratuito que a Miguel Angel le hayan endilgado el epíteto de “*el hombre de la nariz rota*”, como testimonio de una rivalidad y como transgresor de los cánones de la época.

Entre empujones, tanto los artistas como los investigadores, persisten en una idea o en un proyecto, cuya solvencia lo constituye siempre la conjetura, esto es, la hipótesis frente a un determinado problema o fenómeno que atañe a la comunidad. No se trata de la conjetura por un interés meramente individual, sino de la conjetura que es producida individualmente en aras de lo comunitario y en aras de rebasar sistemas caducos. Esa individualidad está mediada socialmente, porque el individuo es lo que es por la experiencia social: por sus relaciones e interacciones con los otros.

La educación hacia y por la conjetura se cultiva desde la casa y se extiende y consolida en el contexto de la escuela. Una preocupación que nos acosa es la de cómo hacer para que desde la familia, o desde el trabajo cultural en los barrios, cuando la familia es una ficción, se pueda vivir el asombro de una educación para la conjetura. La escuela no puede hacerlo sola, más

aun cuando hemos pasado por programas de formación docente tan anacrónicos y cuando hay todavía tantas falencias en el uso de los espacios, de los medios impresos y de los medios audiovisuales.

Para Peirce una conjetura, o hipótesis, deviene de una inferencia. La inferencia, a su vez, es la “*asociación de ideas*” en la que “*un juicio ocasiona otro juicio, del cual es el signo.*” La conjetura entonces surge de la confrontación-asociación entre el aquí-ahora de un problema y el allá de lo posible como solución al problema abordado. Esto no es más que mirar prospectivamente a partir de las múltiples preguntas que todo sujeto ha de hacerse, más aun de quienes participamos en los espacios académicos como innovadores permanentes.

Acentuamos estos planteamientos a propósito de los maestros investigadores en la educación básica y media. Son investigadores-innovadores porque conjeturan frente a los grandes dilemas que suscita el aprendizaje escolar y, sobre todo, porque los mueve el deseo de dominar algunas fuentes teóricas que pueden fungir de interlocución y que promueven la producción escrita genuina, buscando asociaciones entre las categorías y la experiencia (pedagógica en este caso).

Volver sobre los planteamientos de Habermas, Ong, Halliday, Austin, Van-Dijk, entre otros, como lo hace el autor del libro que aquí presentamos, ponderando los principios teóricos con la vivencia en el aula y con otros docentes en formación, constituye un referente fundamental para comprender el rol intelectual de los docentes. Cabe preguntarse por los efectos de estas experiencias de investigación en otros maestros y por lo que ocurriría si se ampliaran los presupuestos en la permanencia de las convocatorias para la investigación y la innovación. Por ahora podemos decir que si cada vez hay más iniciativas de investigación o de innovación, es porque proyectos como el que se recoge en este libro hacen mover el piso a otros docentes y los hacen interesar por apuestas similares.

Estos planteamientos me permiten entonces mostrar otro ejemplo de lo que desde hace algunos años he venido defendiendo con ahínco entre los maestros, como lo es la necesidad de asumir la práctica pedagógica con una

disposición hacia la investigación y, en consecuencia, hacia la transformación permanente y el encuentro con el conocimiento nuevo. Esto, porque el espacio de la escuela estará siempre abierto hacia el descubrimiento de lo diferente, de lo extraño y porque la escuela podrá cambiar sólo en la medida en que se indague desde dentro de ella por la identificación de las expectativas de los niños y de los jóvenes. Cuando la escuela se coloca de espaldas a estas expectativas, nos encontramos con una escuela sonámbula.

No hay otra manera de reivindicar el papel intelectual del profesorado, si no es desde la crítica a todo aquello que obstaculiza el cambio o el advenimiento progresivo de propuestas pedagógicas que estén a tono con los nuevos tiempos; paralelo a la crítica, incluyendo las condiciones socio-laborales, es necesario pues, la dimensión propositiva y esta dimensión es realizable a través del desarrollo de proyectos. Nunca antes la comunidad docente en Colombia había tenido la oportunidad de tomar distancia de los programas curriculares etnocentristas para fundamentar un currículo vinculado al entorno sociocultural de la escuela, desde donde se establezcan los puentes con el conocimiento universal.

Si bien la cobertura de la tendencia innovadora es todavía muy estrecha, las experiencias acumuladas durante la década del 90, y en lo que va corrido del siglo XXI, son muy significativas como constancia de que sí es posible hacer currículo de manera colectiva y en la perspectiva de la singularidad de cada institución educativa y de cada localidad. En este proceso ha sido contundente el proyecto de evaluación adelantado en Bogotá (convenio entre la Secretaría de Educación y la Universidad Nacional), en tanto ha permitido convocar a los docentes para discutir en torno a los enfoques más pertinentes de las áreas, pero sobre todo porque ha propiciado condiciones para acercar más a los docentes en el propósito del acuerdo curricular y de la evaluación en el aula.

También en este libro el profesor Argemiro Pulido retoma pues los presupuestos teóricos de la evaluación de competencias y los pone a prueba con el grupo de docentes que trabajan con las escuelas del convenio que el colegio Fernando Mazuera ha mantenido, en congruencia con lo que la Ley General de Educación invoca. El análisis de la producción escrita

de los niños, a la luz de la rejilla propuesta, nos muestra cómo frente al aprendizaje de la lengua escrita se trata siempre de identificar puntos de partida (el saber que los niños tienen en un momento dado) para desde allí iniciar acompañamientos que habrán de perdurar durante toda la escolaridad.

Es necesario poner de relieve aquí cómo más allá del apoyo en la rejilla de la evaluación, el análisis pondera los principios filosóficos de la acción comunicativa de Habermas; esta ponderación nos muestra cómo en los escritos de los niños se realizan aquellos principios que Habermas considera como fundamentales en toda interacción comunicativa, como son las pretensiones de inteligibilidad, verdad, rectitud y veracidad. En las estructuras profundas de las escrituras de los niños se nos revela el principio de sinceridad y de identidad con el hacer en el aula, porque la escritura no se ha abordado desde la prescripción y la norma sino desde la potencia de la narratividad, que no es más que el encuentro de los niños con sus propios mundos, como cuando escriben alrededor del fútbol.

He sido testigo, como orientador de algunos de los talleres que respaldaron este proyecto, del interés tan grande de los maestros de las escuelas del convenio por apropiarse de los enfoques sobre el lenguaje, la lectura, la escritura, las pedagogías y las reflexiones contemporáneas sobre los problemas educativos. Dichos talleres, apoyados siempre en la experiencia genuina de otros docentes (cf. *La escuela en la tradición oral y Culturas y escolaridad: competencias y proyectos de aula*), tienen como propósito, en oposición a la receta, ayudar a la decisión de emprender el trabajo pedagógico a partir de proyectos de aula.

Frente a la soledad que viven los maestros al afrontar la legislación educativa y su reglamentación (indicadores de logro y lineamientos curriculares) el proyecto "*Lectura, escritura y autonomía*", liderado por el profesor Pulido, con el apoyo de un grupo de auxiliares de la Universidad Nacional, ha contribuido a hacer menos compleja su comprensión y su puesta en práctica. Se trata pues de un proyecto en el que han participado maestros en formación (los estudiantes de la Universidad Nacional), maestros en ejercicio (los maestros de las escuelas del convenio), maestros en autoformación

(el autor del proyecto), los niños y niñas de las escuelas, además de la comunidad de padres de familia.

En cada caso, estamos seguros, hay alguna ganancia intelectual. Esa ganancia ha de revertir en el horizonte de una sociedad más equitativa y de un tipo de educación que se coloque en el lugar de la conciencia y el deseo de los niños y de los jóvenes y no a la inversa, como exigir a los estudiantes que sigan ciegamente lo que la escuela impone. Ante la queja permanente de que los estudiantes son perezosos, desatentos, irresponsables, o que no saben leer ni escribir, o algo peor, como decir que son disléxicos o afásicos, siempre pregunto por la propuesta del maestro y de la escuela como colectivo. Hoy, mucho más que antes, los niños y los jóvenes revelan una agilidad muy loable para interpretar este mundo tan contradictorio y tan indolente; hay otras inteligencias que los estudiantes explotan, distintas a la inteligencia (a esa única) que la escuela quiere: la inteligencia para la memorización.

Me parece que estas interpelaciones que aquí introduzco para su discusión subyacen en muchas de las afirmaciones que Argemiro Pulido esboza en este libro, que habrá de servirnos para multiplicar la experiencia en la formación.

Fabio Jurado Valencia
Universidad Nacional de Colombia

INTRODUCCIÓN

El proyecto nace de la necesidad de resolver las dificultades de Lecto-escritura que traen los niños que llegan al Colegio Fernando Mazuera Villegas procedentes de las escuelas de convenio. El nivel de lectura de los niños en la mayoría de los casos no pasa de lo literal: buena parte de la producción de textos se reduce a unas pocas proposiciones bastante desarticuladas con un bajo nivel de coherencia textual.

¿Qué hacer entonces? Los niños que vienen de la primaria, manejan el código escrito, pero tienen dificultades de lectura y escritura. Nos preguntamos si dichas dificultades son responsabilidad de los niños o de las prácticas escolares a través de las cuales los niños aprenden a leer y escribir. Entonces, postulamos que es necesario 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, que es indispensable buscar mayor autonomía, por parte de los niños, en el ejercicio de la lectura y la escritura y a través de ellas; empresa difícil, si se tiene en cuenta que la autonomía es un proceso que sólo se realiza en la interacción.

Para ello acudimos al concepto de acción comunicativa y a algunos aportes de la sociolingüística y de la pragmática. El concepto de acción comunicativa se transforma en una estrategia pedagógica para el desarrollo de la lectura y la escritura. Esta experiencia se convierte en una innovación al 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.

En el proceso de transferencia participan 24 docentes de las escuelas coordinados por sus directoras Aura Lilia Díaz de Torres, Esneda Villegas de Vásquez, Myriam Baquero de Lugo y por el rector del Colegio Fernando Mazuera Villegas, Licenciado Alvaro Garzón Peláez. Además, los estudiantes de la Universidad Nacional de Colombia: Vanessa Plata, Mónica Suárez, Rosa Valdés, Alexander Caro, orientados por el coordinador del proyecto y por el asesor, Fabio Jurado Valencia.

Del proyecto se benefician 950 niños de la Jornada de la tarde de las escuelas mencionadas. Estos forman parte de una población que vive del trabajo independiente (pequeños negocios, ventas ambulantes), y de empleos temporales fuera del sector. En esta zona hay deficiencia de servicios públicos, falta de cupos educativos y graves problemas de violencia y desintegración familiar.

El proyecto de innovación se convierte en un recurso interesante para promover la interacción y la comunicación en la comunidad educativa, en una estrategia pedagógica para recobrar la palabra de los niños, de tal manera, que se transformen en interlocutores válidos en las distintas prácticas escolares¹.

La innovación parte de los siguientes presupuestos:

- La lectura y la escritura constituyen acciones comunicativas discursivas y, como tales, presuponen la pretensión de validez propia de toda interacción comunicativa: inteligibilidad, verdad, veracidad y rectitud.
- El desarrollo de 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 piensa, de las preguntas que se hace, de los conflictos cognitivos que va teniendo.
- El aprendizaje del lenguaje y, en consecuencia, el de la lectura y la escritura, es un aprendizaje social; y por lo tanto, un aprendizaje cooperativo, el cual implica entre otras cosas la ayuda mutua entre los sujetos, la

¹ Superestructura: organización global del texto, formato o silueta.

interacción permanente, la responsabilidad compartida, el desarrollo de distintas inteligencias y el procesamiento cooperativo.

- Entenderse a través del lenguaje y, en consecuencia, de la lectura y la escritura, requiere procesos cognitivos complejos, pero sobre todo situaciones comunicativas significativas, las cuales modelan dichos procesos.
- La lectura y la escritura, asumidas 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 mismo; es decir, a la “*ilustración*”, la cual, además de ser un proceso individual constituye una tarea colectiva en la medida en que los miembros de una comunidad participan y hacen uso público de la razón para hacerse interlocutores válidos en las distintas prácticas pedagógicas y, para crear un ambiente propicio para la interpretación, la argumentación y la transformación permanentes. Las rutas pedagógicas planteadas ayudan a la promoción de la interacción comunicativa en el aula.

1

LECTURA, ESCRITURA Y AUTONOMÍA

*Quando un poeta encuentra su palabra,
la reconoce: ya estaba en él. Y él ya estaba en ella.
La palabra del poeta se confunde con su ser mismo.
Él es su palabra.*

Octavio Paz

1.1. SOMOS LENGUAJE

Cuerpo, emociones, conocimientos, habla, escritura, lenguajes; esto es básicamente lo que somos. Nuestra existencia es lenguaje. Lenguaje que posibilita dar sentido y significado al cuerpo, a las ideas, a las emociones, a los deseos y al propio lenguaje. *“El lenguaje es el certificado de pertenencia de mi especie, el verdadero código genético de la humanidad”* (Savater, 1999, 93). Nuestro ser se construye y se desarrolla en el lenguaje a través de la interacción con otros, con los cuales buscamos entendernos 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 pensar el mundo y pensarnos desde él. Es usar los recursos de ese mundo y contribuir a transformarlo. Es ayudar a construir una vida donde el derecho haga posible nuestra existencia como individuos, como sociedad y como especie. Es garantizar la articulación entre el 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. 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 experimentar su presencia 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. Ser lenguaje significa devenir en el lenguaje y desde el lenguaje. *“Somos lenguaje”*, se traduce en *“actuamos en el lenguaje”*; lo cual significa que nos inventamos y nos transformamos en el

lenguaje dentro de un contexto sociocultural determinado; pero también, que lo inventamos y lo transformamos. El lenguaje es acción creadora y transformadora, hace que la realidad humana se invente de manera permanente. *“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, 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 el relato que expresa el sentido que vamos construyendo acerca de nuestra vida 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. Este se constituye en el principal dinamizador de la 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 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 nos permiten reconocernos y reconocer nuestro mundo. En otras palabras, son acciones que involucran todas las dimensiones del ser humano, las cuales hacen parte 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 va creando a través de la historia quedan registrados en varios 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 para 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.

1.2. 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 independencia y capacidad de decisión. A través de la interacción y de la negociación de 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 lengua-

je 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 y argumentativo el lenguaje nos saca de la “minoría de edad” y nos lleva a través de la “ilustración” a la posibilidad de usar nuestra propia razón.

Ello implica emplear el lenguaje de manera integral y tener conciencia de su uso. Sentir que el lenguaje nos construye como seres humanos. Utilizarlo para tomar posición frente a lo establecido con el fin de desarrollar las competencias que conducen al pensamiento crítico, reflexivo y creativo. Hacer uso del lenguaje es usar la razón como medio eficaz para lograr el entendimiento, a través del cual construimos consensos y acuerdos que posibilitan el ejercicio de la autonomía individual y colectiva. “*El lenguaje nos permite compartir nuestras experiencias, aprender el uno del otro, pensar juntos, y enriquecer enormemente nuestro intelecto, gracias a la posibilidad de conectar nuestras mentes con las de nuestros semejantes*” (Goodman, 1989, 21).

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 constitución, 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 dinamizadoras del desarrollo humano, en la escuela y fuera de ella, nos libera del estado de “minoría de edad” como lo entiende Kant? (Kant, 1784). 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, asumidas 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, además de ser un proceso individual constituye una tarea 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 literal a una lectura eminentemente inferencial y crítico-intertextual. No se puede desarrollar el pensamiento propio, si el lector no va más allá de los bordes del texto; si no descubre la intencionalidad del autor, ni lo pone en tela de juicio y lo relaciona con sus saberes y con los de otros en un trabajo discursivo y cooperativo. “*Así, todo acto de lectura es una transacción difícil entre la competencia del lector (el conocimiento del mundo compartido por el lector) y el tipo de competencia que un determinado texto postula para ser leído en forma económica*” (Eco, 1998, 125). La lectura libera en la medida en que hace entrar en interacción los saberes del texto con los saberes propios y con los del contexto sociocultural en la cual ésta se realiza; es decir, cuando en términos de Eco, se pasa de una “*interpretación semántica*” a una “*interpretación crítica o semiótica*”.

Asimismo, la lectura “*ilustra*” cuando el sujeto después de documentarse da rienda suelta a su imaginación y/o a su pensamiento tratando siempre de expresar su punto de vista. Salir de la minoría de edad significa expresar los propios pensamientos, creencias y sentimientos de manera coherente en situaciones comunicativas y sociales específicas, especialmente a través de la escritura; la cual constituye, en la perspectiva de Kant, 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 sinónimos 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, 61).

En un mundo más bien heterónimo y en permanente cambio, en el cual se educa para la minoría de edad, el ejercicio significativo de la lectura y la

escritura se presenta como una acción personal y social necesaria para que los sujetos alcancen la mayoría de edad. Por lo menos en la dimensión en que lo entiende Theodor Adorno: *“propiamente el problema de la mayoría de edad hoy es cómo uno – y quien es el “uno” es también ya una gran pregunta – puede oponerse, 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 o debe ser suscitada a partir de un ejercicio auténtico de la lectura y la escritura que posibilite el pensamiento crítico y alternativo.

Frente a una situación tan avasallante, la educación - de manera especial a través de la lectura y la escritura - tiene como tarea la promoción de una *“actitud crítica”* 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 referido 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: el ejercicio de la autonomía como búsqueda de lo auténtico en oposición a lo establecido, aunque ésta parezca condenada a la impotencia. 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 modifiquen 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 comprender y cambiar su mundo objetivo, social y subjetivo. Si queremos que los sujetos se transformen y transformen el mundo, la lectura y la escritura deben estar al servicio de la interpretación, la reflexión y la creación.

2

VISIONES ACERCA DEL LENGUAJE Y DE LA LECTURA Y ESCRITURA

“El impulso para la lectura y la escritura es funcional, como lo fue en primer lugar el impulso para aprender a hablar y escuchar. Aprendemos a hablar porque queremos hacer cosas que no se pueden hacer de otro modo, y aprendemos a leer y escribir por la misma razón”.

M.A.K. Halliday

En los últimos años las visiones sobre el lenguaje y sobre la lectura y la escritura han cambiado sustancialmente. Desde distintas disciplinas se han realizado aportes significativos que han enriquecido la reflexión y el conocimiento sobre el lenguaje. La filosofía, la psicología, la sociología, la antropología y los mismos estudios lingüísticos han abierto posibilidades interesantes. En el presente capítulo, presentaremos elementos de algunos de ellos que nos han servido de fundamento para el propósito de nuestro proyecto: generar autonomía a través de la lectura y la escritura utilizando la acción comunicativa como estrategia.

2.1. LA PERSPECTIVA ONTOLÓGICA

Rafael Echeverría en su libro *Ontología del Lenguaje* hace una interpretación novedosa de lo que significa ser humano a partir de fuentes tan diversas como Nietzsche, Heidegger, Austin, Searle, Wittgenstein y Maturana. El autor trata de dar respuesta a dos problemas muy en boga: el sentido de la vida y el desarrollo de una ética de la convivencia desde una premisa de tipo sociológico: “*lo social, para los seres humanos, se constituye en el lenguaje. Todo fenómeno social es siempre un fenómeno lingüístico*” (Echeverría, 1996, 17).

En oposición a la metafísica tradicional basada en la comprensión del ser en cuanto tal, Echeverría propone una ontología del lenguaje no metafísica basada en el Dasein heideggeriano (modo particular de ser como somos los seres humanos). Dicha ontología hace referencia a nuestra interpretación genérica de lo que significa ser humano, la cual siempre es compartida y revela nuestro juicio sobre lo que somos. “*Cada vez que actuamos, cada vez que decimos algo, no sólo se manifiesta el objeto sobre el cual actuamos o aquello a lo que nos referimos al hablar, se manifiesta también una determinada interpretación de lo que significa ser humano y, por lo tanto, una ontología*” (Echeverría, 1996, 29).

Se trata de una comprensión del ser humano, no a partir de la razón, sino a partir del lenguaje, la cual sintetiza el autor en tres postulados básicos:

1. Interpretamos a los seres humanos como seres lingüísticos
2. Interpretamos al lenguaje como generativo
3. Interpretamos que los seres humanos se crean a sí mismos en el lenguaje y a través de él.

En relación con el primero, Echeverría plantea que el ser humano está compuesto por tres dominios primarios íntimamente relacionados, de los cuales se derivan los otros constitutivos de lo humano: el dominio del cuerpo, el de la emocionalidad y el del lenguaje; pero considera que este último es el más importante. Así, cuando se afirma que el ser humano es un ser lingüístico, se propone que los otros dominios también son constitutivos de lo humano, pero que aún ellos sólo pueden ser interpretados a través del lenguaje. *“Toda forma de conferir sentido, toda forma de comprensión o de entendimiento pertenece al dominio del lenguaje. No hay un lugar fuera del lenguaje, desde el cual podamos observar nuestra existencia”* (Echeverría, 1996, 32).

En el segundo postulado el autor plantea que el lenguaje no se limita sólo a dar cuenta de la realidad, de lo que sucede, sino que éste en cuanto es una acción humana la precede, genera la realidad, hace posible que se intervenga en el transcurso de los acontecimientos. *“El lenguaje no sólo nos permite hablar sobre las cosas: hace que sucedan las cosas”* (Echeverría, 1996, 33). A través del lenguaje no sólo damos sentido, sino que creamos nuestra identidad y modelamos nuestra visión del mundo, presente y futura. Así mismo, reinterpretamos nuestras experiencias pasadas y creamos mundos posibles. El mundo humano se constituye en el lenguaje.

El tercer postulado nos hace pensar en la dinámica del ser humano de estar haciéndose permanentemente y, en la responsabilidad de participar en la formación del propio ser a través del lenguaje, sin que ello signifique que ignore sus condicionamientos genéricos y contextuales. Conferir sentido a su mundo significa modelarse a partir de la cultura de su comunidad, la cual se expresa en el lenguaje de una manera muy activa. *“Los seres humanos se inventan a sí mismos en el lenguaje. Somos una construcción lingüística que,*

vista desde una perspectiva metafísica, pareciera oscilar entre la realidad y la ficción. Una especie de burbuja lingüística” (Echeverría, 37). Nuestra identidad, nuestro relato, surge de nuestras prácticas sociales y de los metarrelatos de nuestra comunidad.

De otra parte, el lenguaje surge de la interacción entre los seres humanos y constituye un dominio consensual en el cual los participantes comparten el mismo sistema de signos para referirse a su realidad y coordinar acciones comunes. Los signos, los objetos, los eventos y las acciones son constituidos como tales en el lenguaje y tienen sentido para la comunidad que los comparte.

De acuerdo con los planteamientos de la ontología del lenguaje, la lectura y la escritura constituyen procesos de socialización. Ellas constituyen formas de interpretar e interpretarnos como seres humanos. Cuando leemos y escribimos hacemos algo más que codificar y decodificar, nos constituimos como seres lingüísticos capaces de comprender el universo sociocultural y generamos nuevas maneras de ser en el mundo.

La lectura y la escritura nos permiten interpretar nuestro mundo y crear nuevas formas de actuar en él. Un texto escrito es un potencial de mundos posibles, de fuerzas secretas que pueden desencadenar cambios impredecibles no sólo en nuestra estructura cognitiva y conceptual, sino en nuestra valoración ética y estética, en nuestras interacciones y en nuestra vida interior. La lectura y la escritura auténticas tienen el poder de emocionarnos y conmocionarnos, de producir mutaciones y transformaciones irreversibles. Habría que preguntarse cuántas transformaciones produjeron y siguen produciendo los textos de Platón, Sófocles, Descartes, Shakespeare, Marx, Kafka o Neruda, por citar a algunos. La lectura y la escritura no sólo permiten inventar mundos, sino inventarse a sí mismo.

2.2. LA PERSPECTIVA SOCIOLINGÜÍSTICA

En términos generales, la sociolingüística tiene que ver con el estudio de los factores que condicionan la competencia lingüística de los miembros de

una comunidad sociocultural concreta; pero también, con el papel que cumple el lenguaje en el proceso de socialización. En esta perspectiva se desarrollan los estudios de Bernstein, Labov, Hymes, Halliday, quienes de un modo u otro consideran el lenguaje como la codificación de “*un potencial de conducta*” en un “*potencial de significados*”; es decir, como un medio de expresar lo que el ser humano puede hacer en interacción con otros, transformándolo en lo que puede significar (el sistema semántico), el cual a su vez es codificado en expresiones orales o escritas.

La preocupación por el fracaso escolar de los niños considerados normales —que muchos interpretaban en términos de fracaso lingüístico— llevó a Bernstein a través de su teoría del “*código elaborado*” y del “*código restringido*” a dar una explicación que pusiera en tela de juicio la teoría del “*déficit*”, según la cual los niños que fracasan en la escuela no poseen suficiente lenguaje. A esto opone la teoría de la “*diferencia*”, la cual afirma que el lenguaje de algunos niños es diferente del de otros, pero en ningún caso deficiente.

Bernstein entiende por código “*un principio regulador, adquirido de forma tácita que relaciona significados relevantes, formas de realización de los mismos y contextos evocadores*” (Bernstein, 1997, 27). El código regula de una parte las relaciones entre contextos y, de otra, las relaciones al interior de dichos contextos, los cuales se distinguen entre sí por sus significaciones y sus propias maneras de realización. Así, en ciertos contextos las prácticas interactivas se orientan hacia determinados significados y significaciones, mientras que en otros se dirigen a otras formas de realización de esos mismos significados. Esto no implica que unas formas sean superiores a otras, o deficitarias con relación a otras, sino que son diferentes; están orientadas hacia otras formas de significación del mismo código y, por lo tanto, se realizan de manera diferente.

Algunas de estas formas de orientación del código son más elaboradas y otras más restringidas. A propósito dice Bernstein: “*Cuanto más sencilla sea la división del trabajo y cuanto más específico y local sea la relación entre un agente y su base material, más directa será la relación entre los significados y una base material específica, y mayor la probabilidad de una orientación de código restringido. Cuanto más compleja sea la división social del trabajo y menos específica la relación entre los significados y una base material específica, mayor la probabilidad de una orientación de código elaborado*” (Bernstein, 1997, 32). El código restringido tiene que ver enton-

ces, más con la cultura local, con el mundo de la vida, en el cual los sujetos llevan a cabo sus experiencias cotidianas. El código elaborado en cambio, se refiere a mundos que implican una mayor complejidad y racionalización: el mundo objetivo (conocimiento), el mundo social (normas y valores) y el mundo subjetivo (personal). Esto explica el hecho de que a veces nos orientamos hacia significaciones más concretas relacionadas con nuestra vida diaria; mientras que otras veces nos movemos en significaciones más abstractas, más simbólicas que si bien están relacionadas con nuestra situación concreta, constituyen construcciones culturales más universales y más elaboradas.

En consecuencia, no es que los niños fracasen en la escuela porque tengan un lenguaje deficitario, porque no sepan gramática. Fracasan porque la escuela no los asume como iguales en la diferencia; porque olvida que: *“todo niño normal posee un sistema lingüístico enteramente funcional, la dificultad radica en conciliar una orientación funcional con otra”* (Halliday, 1982, 142). La escuela no examina ni comprende los significados y el lenguaje que el niño trae, ni su evaluación y orientación significativas. Preocupada por incluirlos en el conocimiento y la normatividad, la escuela excluye el mundo del niño de su acción educativa y con él también al niño, considerándolo como deficitario y fracasado.

La tarea de la escuela desde esta perspectiva, debe ser más bien articuladora. La preocupación principal debe ser cómo integrar el mundo de la vida del niño, el *“mundo de sus significados”*, con el mundo de la cultura universal. En otras palabras, cómo enlazar el ámbito de la *“situación”*, con el ámbito del *“contexto”*; el mundo de la vida con los otros mundos. Tal articulación contribuye a evitar la exclusión y a hacernos entender que el lenguaje cumple un papel fundamental en el proceso de socialización y de comprensión y transformación sociocultural.

De otro lado, los estudios de dialectología urbana de Labov, en las comunidades de Nueva York, constituyen aportes significativos para la sociolingüística. *“No se puede comprender el cambio de un lenguaje fuera de la vida social de la comunidad en que ocurre”* (Labov, 1983, 31). En su obra *“Modelos Sociolingüísticos”*, el autor plantea que las presiones sociales determinan transformacio-

nes en las significaciones y en su realización y que éstos a su vez constituyen indicadores del cambio social. Para que se dé un cambio, primero ocurren variaciones en grupos pequeños, luego éstas se propagan a través de la interacción y, finalmente, alcanzan regularidad mediante la eliminación paulatina de las variables que compiten con ellas.

Toda regularidad, pero a su vez todo cambio, no es el resultado de un acuerdo explícito, sino que depende de la participación que los hablantes tengan tanto en una variable como en otra, como resultado de las presiones sociales. Estas, según Labov, pueden darse desde abajo, a través del inconsciente colectivo e influir sobre todo el sistema lingüístico; o desde arriba, por corrección e hipercorrección sobre las formas lingüísticas individuales y sobre las de las clases de menor prestigio social. En el primer caso, la presión obedece más a la perspectiva de organización y “*autoorganización*” de la misma lengua de acuerdo con el contexto social; mientras que en el segundo, hay una relación más impositiva basada en el prestigio, esta última es constante, aunque asumida a veces también de manera inconsciente: los hablantes de las clases bajas quieren hablar como los de las clases altas, especialmente los más jóvenes.

Para Labov el lenguaje es una forma de comportamiento social en un contexto social determinado. No es un objeto de entendimiento social como pretendía Saussure, ni abstracto como pretendía Chomsky. En consecuencia, su significado y su sentido están dados por la naturaleza del grupo social y por los cambios que se producen en él. “*La forma de comportamiento cambia con rapidez cuando cambia la posición social del hablante*” (Labov, 155). La sociedad determina el comportamiento lingüístico y éste a su vez dinamiza el cambio social. Por lo tanto, no se puede entender el lenguaje como un sistema de signos al margen de los hablantes; es necesario comprender también la conducta social de los hablantes, sus actitudes y prejuicios.

Lo que caracteriza el comportamiento social de los individuos y, por lo tanto, su comportamiento lingüístico en una comunidad, no es la homogeneidad, sino la diversidad y la variabilidad. No hay un solo comportamiento sino muchos comportamientos lingüísticos, los cuales son susceptibles de diversas valoraciones sociales y expresan diversas manifestaciones de la estructura social. Pero no todas las variaciones son igualmente reconocidas

como resultado de la dinámica social. Sólo las variaciones de mayor prestigio poseen un verdadero valor social. Ellas se constituyen en el lenguaje estándar, en la lengua oficial. Los demás y quienes lo hablan, son generalmente objeto de exclusión.

Hymes, plantea que en relación con el lenguaje, la vida social afecta no sólo la actuación interna sino también la misma competencia interna. Con esta visión intenta rescatar el componente sociocultural presente en el lenguaje que Chomsky deja de lado en su concepto de “*competencia lingüística*” o gramatical, y que apenas si toma en cuenta en su concepto de “*actuación lingüística*”. Este último sin embargo, aunque parece referirse al uso del lenguaje por parte de un usuario en una situación real, tiene que ver más bien con las conductas observadas, y/o con todos los ingredientes que más allá de lo gramatical subyacen al habla. Pero, en realidad, no incluye la competencia para el uso, la cual exige un trasfondo sociocultural que hace posible el desarrollo del “*potencial de significado*” y del “*potencial de comportamiento*” de los hablantes.

Para dar una respuesta a las limitaciones del concepto de “*competencia lingüística*” y de “*actuación*”, Hymes, desde una perspectiva sociolingüística, propone el concepto de “*competencia comunicativa*” el cual no sólo da cuenta de la gramaticalidad o agramaticalidad de un enunciado, sino de su factibilidad y su pertinencia dentro de un acto de habla. “*La competencia depende del conocimiento (tácito) y del uso (habilidad para éste). El conocimiento es por consiguiente diferente de la competencia (ya que es parte de ésta) y de la posibilidad sistemática (cuya relación es un asunto empírico)*” (Hymes, 1996, 27).

Esta visión de la competencia comunicativa nos da, en primer lugar, una nueva interpretación del concepto de competencia, el cual se refiere no sólo al “*saber*”, sino al “*saber hacer*” y, por lo tanto, además de conocimientos y habilidades incluye actitudes y valores. Y en segundo lugar, nos permite ver que los conceptos de “*competencia lingüística*” y “*actuación*” son insuficientes a la hora de explicar la naturaleza social del lenguaje. La competencia comunicativa no sólo se refiere al conocimiento de la estructura y funcionamiento del lenguaje sino al papel que éste tiene en la interacción. Además de las reglas que le dan gramaticalidad al lenguaje, el hablante, de acuerdo con el contexto deberá saber cuándo hablar y cuándo callar, qué decir y qué no

decir, con quién usar determinadas formas lingüísticas y con quién no, cómo intervenir en cada situación. Ello implica, que los sujetos sean eficientes usuarios en el nivel oral y escrito en el mundo de la vida; que a través de las distintas funciones del lenguaje resuelven sus necesidades, expresen lo que sienten y piensan. El lenguaje les debe permitir la construcción de sentido acerca del mundo externo (objetivo y social) y del mundo interno (vivencial y personal) para que su cotidianidad sea cada vez más significativa y más humana.

Desde una perspectiva semiótica, Halliday plantea la necesidad de hacer una interpretación del lenguaje dentro de un contexto sociocultural. El lenguaje no es simplemente un sistema simbólico de carácter formal, sino un medio sociocultural preñado de significado que da cuenta de la realidad en la cual vivimos. El lenguaje es conocimiento, normatividad, valores, actitudes, vivencias subjetivas, mundos posibles. *“El lenguaje simboliza activamente el sistema social”* (Halliday, 1982, 11), el cual interiorizamos en el mundo de la vida a través de la interacción con otros.

Pero dicha interiorización no es algo pasivo, por el contrario, es eminentemente participativa. Desarrollamos nuestra actividad lingüística participando en los distintos roles que la sociedad nos plantea. Utilizamos el lenguaje para satisfacer nuestras necesidades materiales, para regular nuestro comportamiento y el de los otros, para relacionarlos con otros, para expresar nuestra subjetividad, para conocer el mundo externo, para crear otros mundos, para comunicar nuevas realidades. El lenguaje nos permite ser, pensar, hacer y vivir como seres humanos.

Una vez más las propuestas ontológicas se hacen presentes: *“somos seres lingüísticos”*, *“el lenguaje es generativo”*, *“los seres humanos nos creamos en el lenguaje y a través de él”*. En palabras de Halliday, el lenguaje tiene unas funciones básicas para el ser humano como ser social: *“Interpretar nuestra experiencia”*, dar razón de nuestro mundo interno o externo clarificándolo y organizándolo de tal modo que pueda ser inteligible para nosotros mismos y para los demás. *“Expresar relaciones lógicas”* que hacen posible el desarrollo conceptual y cognitivo. *“Expresar nuestra participación”* en el mundo lingüístico y social en el cual jugamos distintos roles y asumimos distintas visiones. *“Vincular todo lo que se dice al contexto”*, al mundo de la vida, de tal manera que

posibilite la comunicación adecuada. Estas funciones comunes a todo ser humano, en cualquier comunidad lingüística constituyen el modo como nos socializamos, como nos hacemos personas y como construimos nuestro mundo. Al respecto dice Halliday: *“Un niño que aprende su lengua materna aprende a significar, construye un potencial de significado respecto de un número limitado de funciones sociales; esas funciones constituyen el entorno semiótico de un niño pequeño y pueden considerarse como universales de la cultura humana”* (Halliday, 1982, 155).

En el ejercicio de dichas funciones sociales desarrollamos nuestras capacidades para significar y comunicar. A través de un proceso gradual de generalización y abstracción, que implica a su vez un complejo proceso de aprendizaje, vamos construyendo los sentidos y significados que necesitamos para vivir en nuestro contexto. Y, simultáneamente, de acuerdo con las oportunidades que nos brindan las *“agencias socializadoras”* en la interacción cotidiana: familia, amigos, medios de comunicación, escuela –con la mediación del lenguaje–, vamos accediendo a sistemas simbólicos más elaborados incluido el saber científico, filosófico y tecnológico.

La consideración que del sistema social hace Halliday, como una semiótica y, del lenguaje como una semiótica social, nos permite comprender cómo a través de las distintas funciones sociales aprendemos el lenguaje y la cultura, y que más que estructuras aprendemos significados con los cuales interactuamos en el mundo de la vida y accedemos a los otros mundos. Así, vamos creando un sistema lingüístico de carácter funcional que nos permite no sólo afrontar las dinámicas y las tensiones propias de la interacción humana y de los procesos sociales, sino que nos permite aprender y reinterpretar los saberes de la cultura. Por el lenguaje participamos del mundo humano y de las transformaciones que se dan en él.

Desde la perspectiva sociolingüística la lectura y la escritura se presentan como un proceso social. El niño aprende a leer y a escribir con otros a partir de las experiencias y saberes que ha acumulado. Gracias a los significados que el niño trae cuando llega a la escuela logra comprender los textos escritos que ésta le presenta y producir sus propios textos. El ambiente comunicativo del aula favorece al aprendizaje de la escritura y ayuda al niño a pasar del ámbito de la situación (de los códigos restringidos), al ámbito del contexto (de los códigos elaborados).

Así, el código escrito no aparece como algo extraño a los niños, sino como un medio para entender y hacerse entender en un ámbito cultural más amplio. Deja de ser un sistema arduo de aprender y se convierte en un sendero misterioso y lúdico que genera asombro y permite conocer nuevos mundos. De este modo, el niño usa la escritura para expresar lo conocido, desde la variante del medio del cual proviene; luego, aprende la “*lengua oficial*” para responder a las exigencias del medio escolar que le presenta la escritura, las cuales están emparentadas con el horizonte del conocimiento de la normatividad y de su propia interioridad.

La lectura y la escritura se vuelven útiles para la solución de las necesidades en el mundo de la vida y en los otros mundos; para escribir su nombre y expresar lo que piensa; para resolver los problemas de matemáticas; para asumir y modificar el reglamento escolar; para informar, explicar, argumentar y crear. La escritura y la lectura abren la puerta a nuevos mundos en los cuales hay que entender y hacerse entender eficientemente. La escritura constituye, entonces, el pasaporte para los demás sistemas simbólicos, los cuales tienen su propio patrimonio semántico.

2.3. LA PERSPECTIVA PRAGMÁTICA

Esta perspectiva iniciada por Wittgenstein, Austin y Searle parte de la consideración del hablar como un “*hacer*”, como un acto social que se realiza en un contexto pragmático. Por contexto pragmático entendemos las condiciones que determinan si los actos de habla son adecuados o no; si lo que decimos es interpretado por nuestro interlocutor de acuerdo con la intencionalidad que tenemos y, si el tipo de discurso o de textos es apropiado para lo que decimos. Tales condiciones son de carácter cognoscitivo y sociocultural; es decir, tienen que ver con el conocimiento y con el sistema de creencias, normas y valores compartidos por los hablantes, los cuales hacen posible que nos entendamos.

Si queremos una comunicación adecuada, nuestros actos de habla y nuestros escritos deben ser adecuados y pertinentes a los contextos cognoscitivos y socioculturales en los cuales nos movemos; deben estar orientados al entendimiento. Para ello, es necesario que se dé una dinámica de negocia-

ción de significados en la cual los implicados en el acto comunicativo asuman una actitud cooperativa que haga posible la construcción de acuerdos. Pero, para llegar a acuerdos comunicativos es necesario tener en cuenta las reglas de uso del lenguaje socialmente reconocidas en los diferentes contextos, las cuales están implícitas en los correspondientes “*juegos de lenguaje*”, como los entiende Wittgenstein.

La teoría de los actos de habla iniciada por Austin plantea que cuando se hace una enunciación, cuando se dice algo, se producen tres actos: a) el acto locucionario, esto es, el acto de pronunciar una oración con cierto sentido y referencia; b) el acto ilocucionario, es decir, el acto que llevamos a cabo al decir algo: prometer, ordenar, informar, advertir, saludar, amenazar, etc.; y c) el acto perlocucionario: los efectos que producimos o logramos con lo que decimos: asustar, disuadir, persuadir, convencer (Austin, 1971, 153). Los actos locucionarios nos permiten expresar estados de cosas, enunciar algo, son de carácter proposicional. Los ilocucionarios, por su parte, en la medida en que posibilitan la relación interpersonal constituyen verdaderas acciones comunicativas orientadas al entendimiento. En cambio, los actos perlocucionarios en cuanto buscan influir en el interlocutor, comprenden más bien acciones estratégicas mediadas lingüísticamente.

Por consiguiente, los actos de habla (el lenguaje) vienen a ser, entonces, el medio en el cual se da la intersubjetividad que nos lleva a entendernos, siempre y cuando cumplan con los criterios de validez susceptibles de crítica planteados por Habermas: verdad proposicional, rectitud normativa y veracidad subjetiva. La aceptación de tales criterios de validez por parte del interlocutor permite llegar a acuerdos comunicativos en un contexto determinado.

Una vez más se pone de manifiesto que el lenguaje es el medio para el entendimiento y que sólo en contextos pragmáticos es posible su aprendizaje y el desarrollo de las distintas competencias que necesitamos para ser usuarios eficientes del lenguaje. “*El niño al irse ejercitando en los modos fundamentales del uso del lenguaje, adquiere la capacidad de trazar los límites entre la subjetividad de sus propias vivencias, la objetividad de la realidad objetivizada, la normatividad de la sociedad y la intersubjetividad de la comunicación lingüística*” (Habermas, 1999^a, 425).

En concordancia con esta visión, la lectura y la escritura se revelan como actos de habla por medio de los cuales los sujetos acceden a los diferentes mundos para responder a los requerimientos que les plantean las diversas situaciones comunicativas: reconocer al interlocutor, describir, explicar, narrar, argumentar, instruir, etc. Para ello, los lectores y los escritores eligen un determinado tipo de texto (descriptivo, narrativo, explicativo, argumentativo, etc.) y de escrito pertinente (enumeración, reseña, cuento, noticia, ensayo, historieta, etc.), de acuerdo con la intencionalidad y con las pretensiones de validez que se planteen.

La pragmática nos permite comprender que la lectura y la escritura no son sistemas abstractos y complejos, sino acciones comunicativas profundamente enraizadas en el mundo de la vida que hacen posible la inteligibilidad entre los seres humanos y coadyuvan a la búsqueda de la verdad, la rectitud y la veracidad a través de la intersubjetividad en contextos cognoscitivos y socioculturales específicos. Tanto el texto leído, como el producido, son utilizados para cumplir variadas funciones significativas y comunicativas no sólo en el mundo real sino también en los mundos posibles con el fin de crear consensos y transformar la realidad.

2.4. LA PERSPECTIVA PSICOLINGÜÍSTICA

La psicolingüística en su versión evolutiva tiene por objeto el estudio del proceso de aparición y desarrollo del lenguaje. Según ésta el lenguaje no aparece espontáneamente, sino que es el resultado de un largo proceso de aprendizaje en el cual los sujetos aprendemos no sólo los aspectos formales del lenguaje, sino los aspectos funcionales relacionados con el uso en el ámbito de la comunicación. El aprendizaje y desarrollo del lenguaje se da entonces, en contextos reales de uso: *“sólo hay lenguaje si existe un hablante que tiene algo que decir a un interlocutor concreto y, por tanto, elige los procedimientos más económicos y eficaces para que se reconozca su intención”* (Lomas, 1998, 51).

En consecuencia, aprendemos el lenguaje en el mundo de la vida, a través de la interacción y al mismo tiempo desarrollamos nuestra dimensión cognoscitiva: las diversas operaciones de pensamiento en general y los es-

quemias mentales propios de nuestro contexto sociocultural. A través de incontables situaciones comunicativas e interacciones verbales desarrollamos nuestra inteligencia práctica y abstracta y ésta a su vez favorece la adquisición y desarrollo de las competencias básicas y específicas del lenguaje. Gracias a la interacción entramos al mundo de la cultura y es en él que desarrollamos nuestras dimensiones humanas incluida la cognoscitiva.

De manera más específica, los estudios psicolingüísticos nos dan luces acerca de los procesos implicados en el uso del lenguaje: cómo comprendemos, cómo producimos el lenguaje tanto en forma oral como escrita; cómo se llega a la elaboración de significados a partir de sonidos, formas visuales u otro tipo de signos; y, cómo a la producción de un determinado tipo de discurso o de texto a partir de ciertas ideas. Preguntas como: ¿Qué ocurre en la mente del lector y del escritor durante el proceso de comprensión o producción? ¿De qué estrategias nos valemos para una y otra acción?, constituyen el centro de interés de los psicolingüistas.

Para responder estas preguntas, la psicolingüística entra a considerar temas como las relaciones entre pensamiento y lenguaje, la estructura de la mente o la influencia del contexto. Así, por ejemplo, no se puede perder de vista que la unidad del pensamiento verbal se encuentra en la palabra y que *“el significado de la palabra es un fenómeno del pensamiento verbal, o del lenguaje significativo, una unión de la palabra y el pensamiento”* (Vygotsky, 1995, 160). La mente humana no forma un todo unitario, sino que está formada por una serie de mecanismos con funciones especializadas, diferentes unas de otras, y, en consecuencia, independientes y autónomas. Y, menos aún, se puede olvidar la influencia del contexto, pues como sabemos los *“juegos del lenguaje”* están inmersos en contextos de interacción y comunicación que varían de acuerdo con el fin que perseguimos en la comunicación y con el destinatario que tenemos en mente.

La psicolingüística, entonces, nos permite ser conscientes del modo como utilizamos los conocimientos lingüísticos y de los procesos mentales que se activan mientras hablamos o escuchamos, o mientras leemos o escribimos. Es decir, intenta dar razón de cómo operan los mecanismos de nuestra mente en la recepción (comprensión, almacenamiento de información, recuperación y reproducción de la información) y producción (planificación, composición, revisión) del lenguaje, mientras nos comunicamos bien sea en forma oral o escrita.

Esto nos permite pensar, de una parte, que tanto la lectura como la escritura constituyen, al igual que la oralidad, verdaderos actos de habla, pues como dice Ong, *“cuando se habla y se escribe, algún receptor debe estar presente, de otro modo, el texto no se creará”* (Ong, 1996, 171), si no hay un receptor real o posible en la mente del hablante o del escritor, el acto ilocucionario no se puede realizar; y, de otra parte, que ni la oralidad ni la escritura son realizables si no se han interiorizado los conocimientos lingüísticos que hacen posible los procesos mentales de producción y recepción.

En consecuencia, hablar y escuchar, leer y escribir, son procesos cognitivos que se llevan a cabo en la interacción y, por lo tanto, necesarios *“para la evolución de la conciencia”* personal y social. Sin embargo, sin desdeñar el valor de la oralidad, tal evolución, especialmente en el presente, se debe fundamentalmente a la escritura. *“La escritura introduce división y enajenación, pero también una mayor unidad. Intensifica el sentido del yo y propicia más acción recíproca consciente entre las personas. La escritura eleva la conciencia”* (Ong, 1996, 173).

2.5 LA PERSPECTIVA DE LA LINGÜÍSTICA TEXTUAL

Van Dijk inaugura una tradición lingüística que va más allá del componente oracional y fija su interés en la gramática del texto. La unidad de sentido ya no es entonces la oración, sino el texto, el cual - como la oración - tiene una estructura superficial (microcomponente) y una estructura profunda (macrocomponente). En la estructura superficial se hacen presentes los mecanismos de cohesión textual y los conectivos naturales y lógicos (artículos, pronombres, preposiciones, conjunciones, adverbios, interjecciones, entonación, implicación, condición) y los rasgos textuales como la presuposición, la recurrencia, la correferencia, y la paráfrasis. En la estructura profunda se manifiestan los mecanismos de coherencia a nivel local (de la frase), lineal (de la secuencia de frase) y global (del significado global del texto o macroestructura), los cuales son de naturaleza semántica.

La lingüística textual asume el lenguaje como un proceso de carácter pragmático, y al texto, como un producto social cuyos elementos fundamentales son la cohesión y la coherencia como rasgos eminentemente textuales y, la

intencionalidad, la aceptabilidad, la informatividad, la situacionalidad y la intertextualidad como ingredientes pragmáticos. Tanto los componentes textuales como los pragmáticos son necesarios para que el texto tenga validez en los distintos contextos comunicativos.

A través del análisis textual y de categorías tales como macroestructura, superestructura, macrorreglas, coherencia, cohesión, adecuación, la lingüística textual pretende dar cuenta de la producción y recepción de los textos lingüísticos, no de una manera abstracta, sino en el marco de los procesos comunicativos concretos. El texto es producto de la interacción social y como tal responde a las condiciones del contexto; así lo plantea Van Dijk, hablando de las relaciones entre texto y contexto: *“Estas relaciones se extienden en ambas direcciones: por un lado, ciertos rasgos textuales pueden expresar, o incluso constituir aspectos del contexto y, por otro, la estructura del contexto determina, hasta un cierto grado, de qué rasgos deben disponer los textos para ser aceptables – como enunciado – en el contexto”* (Van Dijk, 1983, 93).

Desde esta perspectiva los textos son el resultado de la acción comunicativa discursiva. En ellos están presentes procesos cognitivos, sociales y personales complejos, compartidos por los productores y los receptores, quienes consciente e inconscientemente cooperan en la construcción del sentido y el significado en los diferentes contextos comunicativos. Quien escucha o lee no está sólo, quien habla o escribe, tampoco; uno y otro están conectados a una red textual que incluye la *“enciclopedia”* del escritor, la del lector y el contexto sociocultural en que se dan los textos.

Aunque hay diferencias entre la oralidad y la escritura, el texto que se produce en la interacción comunicativa debe ser adecuado, coherente y tener cohesión y corrección gramatical para que puedan ser comprendidos. Sin embargo, esto no significa que los textos, especialmente los de los principiantes sean considerados como productos plenamente estructurados. A propósito dice Cassany: *“concebimos el escrito básicamente como un proceso, como un organismo o proyecto que se va desarrollando incansablemente en la mente del escritor”* (Cassany, 1996, 184).

3

ESTRATEGIA PEDAGÓGICA

“El lenguaje es el medio en el que se realiza el acuerdo de los interlocutores y el consenso sobre la cosa”.

Hans-Georg Gadamer

La estrategia del proyecto *ACCION COMUNICATIVA* se enmarca dentro de una concepción que entiende el lenguaje como un proceso permanente de significación y de comunicación. Gracias al lenguaje los seres humanos le damos significado al mundo externo (objetivo y social) y a nuestro mundo interno (subjectividad) a través de las interacciones socioculturales, a las cuales tenemos acceso en los distintos contextos comunicativos.

Los diversos procesos humanos nos exigen comprender y producir sentidos y significados; darlos y recibirlos; negociarlos de manera eficiente con el fin de orientar nuestras acciones hacia el entendimiento. En otras palabras, la vida en sociedad exige que seamos competentes para interpretar el mundo, explicarlo y transformarlo. A través del lenguaje desarrollamos nuestras competencias básicas: interpretativa, argumentativa y propositiva y las competencias específicas relacionadas con el lenguaje: gramatical, textual, semántico, pragmático, enciclopédico, literario y poético.

¿Pero qué significa ser competente? ¿Qué significa competencia en relación con la comunicación? En general, se dice que una persona es competente cuando demuestra que sabe hacer algo en un determinado contexto o situación. Es decir, si además de tener los elementos conceptuales y de realizar las operaciones mentales requeridas, es capaz de aplicarlos para resolver necesidades en una situación particular. Ser competente entonces, es tener la capacidad para realizar determinada acción gracias a que se tienen los conocimientos y la disposición para realizarla con un alto grado de eficiencia. La competencia incluye el pensamiento crítico, el reflexivo y el creativo, pues no basta con estar bien informado o con ser hábil para un determinado desempeño.

En este sentido, ser competente en relación con la comunicación es saber usar el lenguaje en un determinado contexto. No se trata de tener un gran bagaje de conocimientos sobre el lenguaje sino, sobre todo, de utilizarlo

adecuadamente para comunicarse con otros en situaciones reales, usar el lenguaje para dar sentido y significado a algo en un determinado mundo, explicar y dar razón de ello, y generar nuevas maneras de verlo para transformarlo.

Pero la competencia no se adquiere en el aislamiento, nadie se vuelve competente por sí sólo. La competencia se aprende y se desarrolla en la interacción. Los sujetos se vuelven competentes en relación con un campo cognoscitivo reconocido en su contexto, gracias a que interactúan con otros que dominan dicho campo. En el caso del lenguaje, los sujetos desarrollan su competencia comunicativa hablando y escuchando, leyendo y escribiendo, interactuando con otros, en un proceso cooperativo de interpretación de intenciones como lo entiende Eco en relación con la lectura: la del lector, la del autor, la del texto (Eco, 1998, 41). Pero esto no es tan espontáneo como parece, requiere de la disposición física y mental para el aprendizaje. Cada sujeto construye y reconstruye su competencia usando el lenguaje, pero también estudiándolo y perfeccionándolo con el fin de transformar su nivel de comunicación y el de su entorno.

La competencia comunicativa implica aprehensión de información y conocimiento, así como de actitudes y valores; ello implica el dominio de las distintas funciones del lenguaje con criterios de uso pertinente en contextos cada vez más amplios. Podemos considerar entonces, que el dominio de los elementos textuales, pragmáticos, semánticos, enciclopédicos, literarios y poéticos garantiza mejores desempeños comunicativos.

La competencia comunicativa no se mide por la cantidad de cosas que se dicen, sino por la calidad y la pertinencia de lo que se dice. Esta competencia implica procesos diversos, fruto de las elaboraciones y reelaboraciones que el sujeto realiza a través de su experiencia y que *“deberá poner en juego para producir o comprender discursos adecuados a la situación y al contexto de comunicación y al grado de formalización requerido”* (Lomas, 1993, 15).

3.1. LOS FUNDAMENTOS DE LA ESTRATEGIA

Los fundamentos de la estrategia se encuentran en la Teoría de la acción comunicativa de Habermas, especialmente en su teoría de los “mundos” y en su teoría de la “acción”. Ambas constituyen un aporte fundamental para entender el carácter racional de los actos humanos, los cuales no sólo hacen referencia a los hechos, sino también a las normas sociales y a las vivencias personales. Con el fin de comprender el sentido de la estrategia hacemos una breve referencia a dichas teorías.

3.1.1. EL MUNDO DE LA VIDA

Es el mundo que todos compartimos, el mundo donde transcurre nuestra cotidianidad. En él están presentes las diversas interpretaciones que han hecho las generaciones pasadas y que constituyen nuestro acervo cultural. Es la situación cotidiana concreta en la cual desarrollamos nuestros quehaceres y damos curso a nuestro ser concreto, a nuestros hábitos y costumbres, a nuestros modos de pensar y creer, sin más preocupaciones que la de vivir. Se trata de un mundo “*ya hecho*”, donde el sentido y significado ya está dado por la interpretación tradicional. Un mundo aporético y acrítico.

Sin embargo, el mundo de la vida, no es algo caprichoso, arbitrario y privado; “*es un mundo compartido intersubjetivamente, en el que cada sujeto vive, habla y actúa en cada caso con los demás sujetos*” (Habermas, 1996, 39). Es el contexto de los procesos de entendimiento en el cual se da la acción comunicativa a través de sistemas simbólicos, especialmente del lenguaje natural. En él se hace presente el saber acumulado de la tradición cultural que una vez tematizado mediante una actitud reflexiva frente los patrones establecidos, se constituye en parte del mundo objetivo, del mundo social o del mundo subjetivo.

3.1.2. EL MUNDO OBJETIVO

Constituye el correlato de la totalidad de los enunciados verdaderos, la realidad que aparece en el habla. “*El mundo objetivo es un supuesto en común,*

como totalidad de los hechos, significando aquí “hecho” que el enunciado sobre la existencia del correspondiente estado de cosas puede considerarse verdadero” (Habermas, 1992a, 81). En otras palabras, el mundo objetivo es el mundo del conocimiento, el mundo de las interpretaciones sobre el mundo externo (objetivo y social) que los sujetos han acumulado en la cultura y que es continuamente reinterpretado. Es el mundo de la ciencia en el cual, los científicos —a través de la investigación— intentan llegar a acuerdos intersubjetivos que les permiten dar explicaciones con pretensión de validez universal. Es por eso que en la explicación científica, los investigadores abandonan sus puntos de vista individuales y llegan a consensos que pretenden objetividad.

Para entrar al mundo objetivo, entonces, es necesario interpretar el mundo de la vida, tematizarlo, poner en tela de juicio la tradición cultural a través del pensamiento crítico para darle una fundamentación cada vez más hipotética, mas argumentada, más racional. No para abstraerse de ese mundo de la vida, pues en él se origina todo conocimiento, sino para volver a él enriquecidos con el fin de comprenderlo mejor y transformarlo y así hacer la vida más humana.

Pero el mundo objetivo, el mundo del conocimiento, no es un mundo unidimensional y homogéneo, pues no hay una sola forma de conocimiento. Así, por ejemplo, tenemos el conocimiento común que todos los seres humanos construyen en el mundo de la vida para sobrevivir en él; el conocimiento científico que construye teorías que permiten llegar a explicaciones más profundas que tienen pretensiones de validez universal; el conocimiento tecnológico, que a semejanza del científico, pretende generar teorías, procedimientos y artefactos para resolver necesidades de manera cada vez más intencional y más perfectible.

El mundo objetivo entonces, es el mundo de las representaciones que los hombres hacen de la realidad, como resultado de la “racionalidad discursiva” a la cual accedemos a través del conocimiento común, científico y tecnológico y de todas de las demás formas de conocimiento humano. Estas representaciones constituyen las diferentes teorías que los hombres han ido construyendo a través de la historia en un constante juego de validación e invalidación, como resultado del ejercicio riguroso de la investigación, de la crítica y la confrontación de carácter intersubjetivo.

3.1.3 EL MUNDO SOCIAL

Cuando hablamos de mundo social, estamos haciendo referencia al mundo de las relaciones interpersonales que los miembros de un grupo social reconocen como legítimas. Es la parte genuinamente humana del mundo externo, la cual está regida por normas y valores acordados como válidos; ellos determinan el comportamiento esperado de los sujetos en un determinado contexto. La convivencia social genera relaciones de interdependencia que exigen la participación de todos los sujetos implicados a fin de construir un tejido social que haga posible la realización de los individuos como tales y la construcción de un proyecto común. Esto presupone la existencia de las normas y valores establecidos que regulan la interacción, la comprensión, la comunicación y el mutuo reconocimiento de los sujetos, y que constituyen la realidad social.

3.1.4. EL MUNDO SUBJETIVO

Hace referencia a las vivencias de cada sujeto las cuales sólo pueden ser compartidas cuando el sujeto lo autoriza. Aunque es distinto al mundo objetivo y social (mundo externo) está en una relación de complementariedad con él. A través del comercio con el mundo externo, los sujetos interiorizan sus significados y los transforman, dando lugar a un espacio privado al que sólo ellos tienen acceso privilegiado. Sin embargo, el mundo subjetivo al igual que los otros mundos puede ser conocido, pero de una manera completamente distinta. Las expresiones que el sujeto realiza acerca de su mundo interior, no pretenden ser verdaderas, ni adecuadas a las normas; sólo pretenden ser sinceras; es decir, lo suficientemente veraces para que puedan ser creídas por los demás.

3.1.5. MODELOS DE ACCIÓN

Cuando se habla de acciones, se habla de manifestaciones simbólicas con las cuales los sujetos *“entran en relación al menos con un mundo”* de acuerdo con sus reglas de acción y con sus pretensiones de validez. A partir de este con-

cepto Habermas distingue cuatro modelos de acción: el teleológico, el normativo, el dramático y el comunicativo.

3.1.5.1 MODELO TELEOLÓGICO

A través de la acción teleológica entran en relación un actor y un estado de cosas existentes - mundo objetivo - el cual puede ser representado mediante proposiciones que expresan verdad mediante la constatación de existencia y eficacia en relación con la intervención de los sujetos en dicho mundo. La acción teleológica es instrumental cuando se refiere a la intervención de un actor en un estado de cosas que existen para constatarlo o para modificarlo. El sujeto actúa intencionalmente sobre el mundo objetivo, mediante su racionalidad técnica, con el fin de resolver una necesidad. Su propósito es alcanzar el éxito en la resolución de necesidades mediante la selección de los medios más adecuados.

La acción teleológica es estratégica cuando dos o más sujetos actúan en aras de alcanzar un fin previsto, orientándose por las decisiones de los otros e influyendo en ellos. El objetivo de cada uno de los actores es alcanzar su propio éxito. La acción estratégica es positiva si el actor da a conocer sus pretensiones o negativa y manipuladora si éste oculta sus verdaderas intenciones. Su propósito es claramente directivo y perlocucionario.

Tanto la acción instrumental como la estratégica son acciones con arreglo a fines, y están orientadas al éxito personal sobre el mundo objetivo o sobre el mundo social. Su actitud es objetivante. Asumen a los otros no como sus pares capaces de pretensiones de validez, sino como medios para el logro de sus intereses y la materialización de sus fines. La eficiencia y la eficacia son la característica fundamental de este tipo de acciones.

No es que la acción instrumental y la estratégica sean negativas **per se** y, en consecuencia, haya que evitarlas. No, éstas son necesarias para el desarrollo técnico, científico y tecnológico y en diferentes actividades de tipo social. Lo que hay que hacer es humanizarlas; es decir, ponerlas en evidencia y establecer acuerdos consensuales para su uso, con base en criterios éticos

transparentes; lo que se debe evitar es la objetivación y la manipulación con fines personales o de clase.

3.1.5.2 MODELO NORMATIVO

Tiene que ver con las acciones reguladas por normas en el contexto de un grupo social. Su función es el establecimiento de relaciones interpersonales que posibiliten la convivencia y el entendimiento. Cada vez que los sujetos actúan con arreglo a las normas ratifican el contrato que regulan el comercio y las prácticas sociales en su comunidad. En la acción regulada por normas se pretende que los sujetos obren según los parámetros del mundo social en que viven. Su preocupación es la adecuación a las normas las cuales son el resultado de un consenso que se debe actualizar en cada momento, de acuerdo con el rol social que desempeñan. Actuar rectamente es hacerlo con arreglo al consenso social, es ejecutar lo obligatorio y omitir lo prohibido, es regirse por las normas reconocidas como válidas en ese mundo social.

Una norma es válida, de una parte, porque es aceptada por todos los sujetos que participan en el juego de interacciones; y de otra, porque regula las acciones de los sujetos en beneficio de todos. La realización normativa implica, entonces, un conocimiento de las normas y valores, resultado del aprendizaje y la interiorización de éstas; y una profunda motivación que posibilite el comportamiento adecuado a las normas. *“Según este modelo las normas vigentes sólo adquieren fuerza motivadora de la acción en la medida en que los valores materializados en ellos representan patrones conforme a los cuales se interpretan las necesidades en el círculo de destinatarios de las normas, y que en los procesos de aprendizaje se hallan convertidos en patrones de percepción de las propias necesidades”* (Habermas, 1992a, 127).

La acción regulada por normas posee una doble realización. Una, en el mundo objetivo, en la medida en que los sujetos convierten las normas en objeto de conocimiento - una norma *“es o no es el caso”* -; y otra, en el mundo social, *“actitud de conformidad o no conformidad”*, frente a algo que con razón o sin ella rige como obligatorio y legítimo.

3.1.5.3. MODELO DRAMATÚRGICO

Es la acción orientada a la autoescenificación, mediante la cual los sujetos expresan sus vivencias, su mundo subjetivo. Este tipo de acción posibilita el acceso recíproco a la propia subjetividad de los actores (hablantes - oyentes) de la interacción. Estos se presentan ante los demás a través de la expresión de sus inclinaciones, deseos, sentimientos y estados de ánimo con los cuales buscan la satisfacción de sus necesidades.

La acción dramatúrgica presupone dos mundos: un mundo interno y un mundo externo (objetivo y social). En consecuencia, la expresión de los sentimientos puede ser sincera, si el actor está convencido de que la impresión que expresa es la “*verdadera realidad*”, o falsa, si aquel no cree en su propia escenificación. El primer comportamiento pretende ser veraz y suscita reconocimiento y respeto; el segundo, es cínico y “*doble*” y genera repulsión y desprecio.

Una acción sincera genera entendimiento entre los sujetos de la interacción en la medida en que expresan sentimientos y deseos auténticos que caracterizan una necesidad que les es común. Pero los sujetos se sienten identificados con tal o cual expresión no sólo por su significación, sino también por su estilo, por su expresión estética y por sus cualidades formales. Estas son de gran valor en la autoescenificación tanto para quien hace de actor como para quien hace de público.

3.1.5.4 MODELO COMUNICATIVO

Como hemos visto, la acción teleológica - instrumental y estratégica - tiene como finalidad el éxito y la utilidad personal; la acción normativa, el acuerdo sobre normas y valores legítimos para asegurar la integración social; y la acción dramatúrgica, la autorrepresentación, la relación consensual entre un público y unos ejecutantes. Cada uno de estos tipos de acción contrae relaciones directas con su respectivo mundo (objetivo, social y subjetivo). La acción comunicativa en cambio tiene como finalidad el entendimiento, asumido como “*un proceso cooperativo de interpretación*” en el cual los sujetos pretenden validez para lo que dicen. Para ello, buscan un consenso y lo so-

meten a criterios de verdad, rectitud y veracidad. A través de sus actos de habla expresan contenidos proposicionales, ofertas de relaciones interpersonales e intenciones personales que están relacionadas con el mundo objetivo, el mundo social y el mundo subjetivo. En todo momento, el lenguaje se constituye en el medio para el entendimiento entre los actores en relación con los tres mundos.

Acerca de la acción comunicativa, dice Habermas: "*Hablo, en cambio de acciones comunicativas cuando los planes de acción de los actores implicados, no se coordinan a través de un cálculo egocéntrico de resultados, sino mediante actos de entendimiento. En la acción comunicativa los participantes no se orientan primeramente al propio éxito; antes prosiguen sus fines individuales bajo la condición de que sus respectivos planes de acción puedan organizarse entre sí sobre la base de una definición compartida de la situación. De ahí que la negociación de definiciones de la situación sea un componente esencial de la tarea interpretativa que la acción comunicativa requiere*" (Habermas, 1992a, 367).

En este contexto, entenderse implica poner en juego los diferentes puntos de vista, analizarlos y discutirlos con el fin de llegar a un acuerdo sobre aquello que se está tratando. Esto requiere que los sujetos sean competentes a nivel cognoscitivo, social y subjetivo y, en relación con el uso del lenguaje que amerita la situación comunicativa, pues el acuerdo se basa en presupuestos y convicciones comunes para que sea posible la negociación.

La acción comunicativa libera a los sujetos de la manipulación y la sumisión. La fuerza de la imposición y de la heteronomía es remplazada por la fuerza de la razón. El poder que ésta ejerce sobre los demás no nace del éxito del actor a costa del fracaso de los otros, sino de la calidad de los argumentos con los cuales se demuestra que una razón es más válida que otras. Nadie tiene la verdad; ésta se construye en el intercambio intersubjetivo y se constituye en acuerdo hasta cuando haya redefiniciones que muestren nuevos puntos de vista.

3.1.6. LENGUAJE Y MODELOS DE ACCIÓN

En los cuatro modelos de acción planteados por Habermas: teleológico, normativo, dramático y comunicativo, el lenguaje se concibe como medio de expresión de la racionalidad; sin embargo, cada uno cumple funciones diferentes.

En el modelo teleológico la función del lenguaje es eminentemente perlocutiva; hace que el hablante influya sobre el oyente. El acto ilocucionario no busca simplemente decir algo, si no causar determinado efecto sobre el oyen-

MODELO DE ACCIÓN	CONCEPCIÓN DE LENGUAJE
<p>TELEOLÓGICO: 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 convienen. Busca el propio éxito a través de la imposición o la persuasión. Genera una comunicación y un entendimiento indirectos (semántica intencional). Provoca efectos perlocucionarios.</p>
<p>NORMATIVO: acción regulada por normas en el marco de una comunidad. Es realizada por los individuos como miembros de un grupo social.</p>	<p>El lenguaje es un medio que transmite valores culturales; es portador de un consenso que se ratifica en cada nuevo acto de entendimiento (Antropología cultural, ciencias del lenguaje). Posibilita el establecimiento de relaciones interpersonales.</p>
<p>DRAMATÚRGICA: 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 la proposicional y la interpersonal. El lenguaje es asimilado a formas estilísticas y estéticas de expresión (lenguaje literario y artístico) Posibilita la expresión de vivencias.</p>
<p>COMUNICATIVO: 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, 1992, 124). Se basa en la interpretación, en la negociación 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 las funciones del lenguaje (expresiva, referencial, conativa, estética, fática y metalingüística) Concepto interpretativo (pragmático).</p>

te; tener éxito personal sobre los otros en la medida en que el hablante logra que el oyente haga lo que aquél se propone de acuerdo con sus intenciones y con el fin que busca.

En el aula, cuando el docente quiere influir sobre sus alumnos para conseguir un fin determinado, utiliza el lenguaje de acuerdo con el modelo teleológico, bien sea de manera instrumental o de manera estratégica. El primer caso no es muy frecuente, pero no es extraño que el maestro autoritario ordene, grite, trate a sus alumnos como unos seres incapaces de pensar por sí mismos, como objetos que él ha de “educar” por cualquier medio. En este caso utiliza un lenguaje cargado de fuerza impositiva que garantiza la obediencia y la ejecución de las tareas, y con ello su propio éxito. El mismo se considera exitoso porque los alumnos hacen lo que él dice y de la manera como él lo dice. Los alumnos obedecen a su maestro como a “*un buen padre*”, pero no porque ellos quieran, sino porque temen los regaños, los escarnios y las reprimendas que éste les propina. Su participación en la clase se reduce a responder a los requerimientos del docente de acuerdo a un plan preestablecido.

En el segundo caso, el lenguaje también es utilizado por el docente para conseguir sus fines, más no de manera autoritaria sino persuasiva. Plantea estrategias de trabajo de acuerdo con el enfoque pedagógico y las metodologías que maneja; pero al igual que en la acción instrumental, desde su propia perspectiva. Elabora su plan de acción para que los estudiantes lo ejecuten. Los persuade acerca de qué hacer, cómo, cuándo, dónde, por qué y para qué hacerlo. Los estudiantes se limitan a escuchar y a seguir las instrucciones y orientaciones que el docente les hace con el fin de cumplir un determinado propósito. La participación del estudiante se reduce a preguntar si está haciendo bien las cosas con el fin de satisfacer a su maestro. Su éxito personal favorece o quebranta el éxito del docente y éste no dudará en cambiar la estrategia (los medios) con tal de alcanzar el fin propuesto. En ambos casos el lenguaje se usa con fines perlocucionarios.

Una acción pedagógica en la cual el lenguaje es asumido como un medio más a través del cual los hablantes se orientan hacia su propio éxito genera diversos comportamientos: los niños obedecen a sus maestros y a otros con más poder para imperar sobre ellos; el docente se considera la autoridad

cognoscitiva y social; predomina el monólogo del docente; la pasividad y el aburrimiento se apoderan de la clase. Sin embargo, con el tiempo crean resistencias que van desde la apariencia hasta la rebelión. En este tipo de acción el lenguaje no genera una verdadera comunicación.

En el modelo normativo el lenguaje es el medio para transmitir las normas y valores compartidos por la comunidad. Los acuerdos y consensos sociales y culturales vigentes se expresan en el lenguaje y a través de éste son interiorizados por los sujetos con el fin de adecuar su comportamiento y establecer relaciones interpersonales. Los sujetos, a través del lenguaje, ratifican los consensos para poder convivir con otros. Estos tienen que ver con las normas de trato social, los principios éticos, las normas morales, las normas jurídicas, y los valores socioculturales reconocidos y, con los distintos modos de ser, de pensar y de hacer de la comunidad; pero, también con las formas de transgresión reconocidas socialmente como válidas.

En este modelo el lenguaje tiene fines ilocucionarios, pues lo que se busca no es el éxito personal, sino el entendimiento a partir de un sistema de normas y valores ya existentes, que actualizadas por los sujetos hacen posible la interacción. Sin un sistema normativo y valorativo consistente e interiorizado las relaciones interpersonales se vuelven difíciles e improcedentes. El lenguaje hace posible que los seres humanos se entiendan y construyan formas de convivencia más democráticas y por lo tanto más humanas.

Para el modelo dramático el lenguaje constituye el medio por el cual los sujetos expresan su subjetividad. Las vivencias de los sujetos a las cuales sólo ellos tienen acceso privilegiado son susceptibles de ser conocidas por otros gracias al lenguaje. A través de él ponen en común aspectos de su mundo interior de manera auténtica y veraz para que los otros los interpreten.

El sujeto expresa lo que piensa y siente, lo que él cree que es, para que los otros lo conozcan. Para ello, habla de sí mismo en forma directa o a través de las diversas manifestaciones artísticas, recurriendo a sus propias formas estilísticas. La validez de lo que dice o expresa será más o menos genuina, más o menos sincera, dependiendo de la intención con la cual el sujeto lo manifieste. Tal intencionalidad puede ser más o menos consciente, y de su autenticidad o no autenticidad dan cuenta los intérpretes.

El aula de clase, en cuanto espacio comunicativo, constituye un lugar propicio para la autoescenificación. El discurso pedagógico no sólo tiene como referente un contenido proposicional o interpersonal, sino un contenido expresivo. No sólo se refiere al conocimiento, a las normas y valores, sino a las vivencias. El docente y el niño negocian también su mundo interior a través de diferentes expresiones, las cuales, pueden ser reconocidos como veraces o mentirosas. Esto hace que el proceso educativo sea más o menos auténtico. Por su parte, el lenguaje artístico en general, y el literario en particular, adquieren un valor fundamental en la vida de las personas y de manera especial en el mundo escolar. A través de las obras artísticas los niños se encuentran con maneras insospechadas de ver el mundo. En ellos están presentes contenidos proposicionales, normativos y subjetivos, puestos en estilos diversos, que los niños enriquecen con sus propias visiones. El lenguaje artístico posibilita una secreta comunicación entre subjetividades que casi siempre resultan inefables, aún para los propios sujetos.

En el modelo comunicativo el lenguaje es "*medio para el entendimiento*" sin más. Mientras que en los demás tipos de acción sólo se realiza una función del lenguaje: provocación de efectos perlocucionarios en la teleológica, el establecimiento de relaciones interpersonales en la normativa, expresión de vivencias en la dramática, en la acción comunicativa se dan todas las funciones. A través del lenguaje, los sujetos se relacionan con el mundo presentándose unos frente a otros con pretensiones de validez susceptible de crítica. Si el acto ilocutivo se refiere al mundo objetivo, lo que se afirma o se niega tiene pretensión de ser verdadero; si se refiere al mundo social vigente, el acto de habla pretende ser correcto y legítimo; pero si se refiere al mundo subjetivo, hay pretensión de veracidad, sobre todo si la intención del hablante coincide con lo que éste piensa.

Son los mismos sujetos participantes en un acto comunicativo quienes buscan un consenso y los someten a criterios de verdad en el caso de los enunciados, de rectitud para las acciones legítimamente reguladas y de veracidad para la manifestación de sus vivencias subjetivas. Es decir, se somete a criterios de adecuación o no adecuación entre los actos de habla y los tres mundos con los cuales los sujetos entran en relación con su ilocución. Ellos buscan el entendimiento en igualdad de condiciones sobre el transfondo del

mundo de la vida, del cual tematizan un aspecto, que se convierte en motivo de análisis y discusión para llegar a acuerdos.

La acción comunicativa como proceso cooperativo de interpretación tiene como meta llegar a acuerdos. En ella el lenguaje está al servicio de este proceso. Los sujetos manifiestan sus puntos de vista sobre el aspecto tematizado, lo discuten y lo confrontan con base en la información propia y ajena con el fin de entenderse. A través de la argumentación validan e invalidan los puntos de vista hasta llegar a un punto de acuerdo, el cual, para que sea sustentable, debe tener una base racional; es decir, libre y sustentado en razones. La acción comunicativa no establece relaciones directas con ningún mundo como ocurre con los otros tipos de acción, sino a través de la reflexión de los sujetos participantes en el acto de habla antes de llegar a un consenso.

En este contexto, el lenguaje es el medio para el entendimiento, pero también tiene como finalidad el entendimiento. Esto es, la interpretación construida cooperativamente a través de los actos de habla. Por ejemplo, cuando el hablante hace una manifestación con una determinada intencionalidad como despedirse, él quiere verlo entendido como despedida. Si el oyente logra entender esa intencionalidad, hay entendimiento. Usamos el lenguaje para entendernos porque el lenguaje está hecho para tal fin.

Para que se dé la acción comunicativa, es necesario que los participantes sean competentes tanto lingüística como interactivamente. La acción comunicativa es una acción entre iguales para garantizar una sustentación racional y evitar la manipulación. Es un acto ilocucionario en el cual media la relación interpersonal y la búsqueda de entendimiento acerca de algo en un determinado mundo. El éxito del acto comunicativo no es la intervención en el mundo sino la comprensión, tanto en el sentido de una interpretación crítica sobre el aspecto que se ha tematizado del mundo, como en el sentido de una relación interpersonal. A propósito, dice Habermas: "*Cuento pues, como acción comunicativa aquellas interacciones mediadas lingüísticamente en que todos los participantes persiguen con sus actos de habla fines ilocucionarios y sólo fines ilocucionarios*" (Habermas 1992a, 378). Es decir, aquellas interacciones en las cuales los sujetos buscan pretensiones de validez susceptibles de crítica.

Con el fin de disminuir la racionalidad estratégica en la acción pedagógica, es necesario construir procesos más abiertos y fundamentados en verdaderas acciones comunicativas. Por ejemplo, llegar a acuerdos contruidos entre niños, docentes y fuentes de información de manera no coactiva ni impositiva. Que los propios niños se convenzan de los aspectos tematizados con base en los aportes de las fuentes, del docente y de ellos mismos. Tales aportes constituyen motivos y razones para defender la propia posición, respetando y reconociendo los puntos de los otros para generar la apertura hacia la comprensión, la convivencia pacífica, la intersubjetividad, la solidaridad, la autonomía y la generación de sentido. Al respecto, dice Sacristán: *“La función de la comunicación que se establece en el aula es ofrecer oportunidades para que los alumnos /as contrasten activamente las posibilidades de sus propios esquemas como instrumentos de análisis, de proyección e intervención sobre la realidad”* (Sacristán, 1996, 102).

En la acción pedagógica de carácter comunicativo, a diferencia de la instrumental y estratégica se da una relación interpersonal participativa. Los niños participan en la construcción de las propuestas curriculares, de las estrategias, de las actividades; dan sus opiniones y validan o rechazan las razones del docente de acuerdo con sus visiones de mundo y sus intereses, fundamentándose cada vez más en razones. El maestro no impone sus puntos de vista respaldado en su poder, ni persuade con el fin de alcanzar su propio éxito, sino que crea un ambiente de participación y exigencia basado en la negociación continua de significados y sentidos que permitan trabajar por acuerdos contruidos cooperativamente.

3.2. ACCIÓN COMUNICATIVA, LECTURA Y ESCRITURA

La acción comunicativa va más allá de los otros tipos de acciones. Parte del reconocimiento 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,

Con el fin de disminuir la racionalidad estratégica en la acción pedagógica, es necesario construir procesos más abiertos y fundamentados en verdaderas acciones comunicativas. Por ejemplo, llegar a acuerdos contruidos entre niños, docentes y fuentes de información de manera no coactiva ni impositiva. Que los propios niños se convenzan de los aspectos tematizados con base en los aportes de las fuentes, del docente y de ellos mismos. Tales aportes constituyen motivos y razones para defender la propia posición, respetando y reconociendo los puntos de los otros para generar la apertura hacia la comprensión, la convivencia pacífica, la intersubjetividad, la solidaridad, la autonomía y la generación de sentido. Al respecto, dice Sacristán: *“La función de la comunicación que se establece en el aula es ofrecer oportunidades para que los alumnos /as contrasten activamente las posibilidades de sus propios esquemas como instrumentos de análisis, de proyección e intervención sobre la realidad”* (Sacristán, 1996, 102).

En la acción pedagógica de carácter comunicativo, a diferencia de la instrumental y estratégica se da una relación interpersonal participativa. Los niños participan en la construcción de las propuestas curriculares, de las estrategias, de las actividades; dan sus opiniones y validan o rechazan las razones del docente de acuerdo con sus visiones de mundo y sus intereses, fundamentándose cada vez más en razones. El maestro no impone sus puntos de vista respaldado en su poder, ni persuade con el fin de alcanzar su propio éxito, sino que crea un ambiente de participación y exigencia basado en la negociación continua de significados y sentidos que permitan trabajar por acuerdos contruidos cooperativamente.

3.2. ACCIÓN COMUNICATIVA, LECTURA Y ESCRITURA

La acción comunicativa va más allá de los otros tipos de acciones. Parte del reconocimiento 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,

Con base en lo anterior, asumimos que la acción comunicativa discursiva es una estrategia muy apropiada para la comprensión y el desarrollo de la lectura y de 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, pero que hunde 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 entendimiento.

Como sabemos, tanto la lectura como la escritura constituyen procesos cognitivos complejos cuyo factor común es la comprensión. Esta 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, que la comprensión depende tanto del conocimiento previo como de la obtención de respuestas a las preguntas que el sujeto se plantea, 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, como tales presuponen las pretensiones de validez propias de toda interacción comunicativa: 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 pueden entenderse y pretender 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.

A continuación presentamos algunos elementos acerca de las pretensiones de validez de la lectura y la escritura como acciones comunicativas y se sugieren a modo de ejemplo algunos ejercicios para promover en los niños y jóvenes dichas pretensiones.

3.2.1. INTELIGIBILIDAD

Que la lectura y la escritura sean inteligibles significa que puedan ser entendidas por todos, que posibiliten la interlocución. En el caso de la lectura, que parta de los conocimientos previos de los sujetos; que posibilite la interpretación no sólo literal sino inferencial y crítico-intertextual a través de la interacción y la transacción personal y grupal con el texto, con el contexto y con otros textos; que genere la comunicación y el intercambio de las interpretaciones realizadas para su discusión y valoración con miras a la validación intersubjetiva y a la construcción de acuerdos para la acción.

En el caso de la escritura, la inteligibilidad hace referencia, de una parte, al manejo eficiente que los sujetos hacen del código escrito:

- **Adecuación:** que sepan escoger la variedad (dialectal/standard) y el registro (general/específico, formal/familiar, objetivo/subjetivo) apropiados para cada situación.
- **Coherencia:** saber escoger la información relevante y saber estructurarla (coherencia local, lineal y global).
- **Cohesión:** saber conectar las distintas frases que forman un texto (pronominalizaciones, puntuación, conjugación, etc.)
- **Corrección gramatical:** conocer el uso de las reglas fonéticas, ortográficas, morfosintácticas y léxicas de la lengua, que permiten construir oraciones aceptables.
- **Disposición en el espacio:** saber cómo debe presentarse un escrito (convenciones, márgenes, cabeceras, etc.)

Y de otra parte, las estrategias de composición:

Seleccionar: el tema, la audiencia y los propósitos.

Planificar: generar ideas, organizarlas, y formular objetivos.

Redactar: transformar las ideas en lenguaje articulado y que sea comprensible.

Examinar: evaluar, revisar, editar y publicar (Cassanny, 1989).

Para desarrollar este proceso se recomienda que el docente utilice ejercicios que promuevan la inteligibilidad en los estudiantes. Se necesita poner al alumno en contacto con todo tipo de textos, especialmente con aquellos que tienen que ver con su vida cotidiana, con el fin de crear un ambiente propicio para el uso del código escrito y para resolver necesidades reales. El objetivo es lograr que el alumno parta de los conocimientos previos tanto del mundo objetivo como del mundo social y subjetivo, pero también del saber personal sobre el lenguaje. Se recomiendan ejercicios como:

- Leer los avisos clasificados del periódico y preguntar por su significado y su sentido a partir de sus conocimientos y experiencias. ¿Qué cosas compran ellos?, ¿Qué cosas han vendido?, ¿En donde se venden cosas?, ¿En donde se compran?, ¿Qué dice el aviso?, ¿Cómo lo dice?, ¿Quién lo dice?, ¿Por qué lo dice?, ¿Para qué lo dice?.

Escribir avisos clasificados a partir de las preguntas qué, cómo, por qué, quién, en donde, cuándo, dónde, se vende o se compra algo.

- Observar objetos, hablar de ellos (qué son, cómo son, para qué sirven, de qué otro modo podrían ser) y luego escribir.
- Realizar un juego de grupo, escribir un texto de dos partes: cómo se juega y cómo se podría jugar.

En cada uno de estos ejercicios se debe partir siempre de los conocimientos previos. En el caso de la lectura hacer preguntas que interroguen al texto (a nivel literal, inferencial y crítico-intertextual). En el caso de la escritura orientarla también a través de preguntas que provoquen la inteligibilidad a nivel de la adecuación, la coherencia, la cohesión, la corrección gramatical (incluida la correspondencia sonido/grafía), la disposición en el espacio. Además, promover los procesos de selección y planificación (diseño), redacción, revisión y edición.

Es recomendable que tanto el proceso inicial como el final, se trabaje en equipo. La lectura individual y la composición se pueden hacer en forma individual, pero siempre debe haber trabajo cooperativo y socialización (comprensión intersubjetiva, co-revisión, coedición, lectura entre pares).

Ejemplo de actividades que promueven la inteligibilidad:

- Enviar razones a los compañeros de la clase o de otras clases y recibir respuesta. Leer en los equipos tanto los textos que se envían como las respuestas.
- Hacer revisión gramatical de los textos que se escriban con ayuda del diccionario y de los compañeros de equipo.
- Transcribir uno o dos textos en el tablero y corregirlos en forma colectiva a través de la observación directa y de preguntas intencionadas.
- Observar modelos de textos que se vayan a escribir. Decir de qué tratan, a quién van dirigidos, por qué dicen lo que dicen. Fijarse en cómo inician, cómo se desarrollan, cómo terminan.
- Hacer lluvia de ideas sobre el tema, organizarlas, fijarse objetivos. Redactar un texto y detenerse a mirar cómo va el proceso.
- Revisar el contenido de los textos de los compañeros de equipo, opinar sobre ellos, hacer observaciones. Editar y publicar. Hacer lectura entre pares.

3.2.2. VERDAD

La verdad hace referencia a la pretensión de validez para el contenido proposicional enunciado o para las presuposiciones de existencia del contenido proposicional. La comprensión que un sujeto hace de un texto leído y lo que dice en un escrito, con excepción de los textos creativos, tiene la pretensión de ser verdadero. Toda interpretación dicha o no dicha expone un estado de cosas, un mundo que posee coherencia lógica a nivel local, secuencial y global. El contenido de un texto escrito, (tanto leído como producido) está hecho de proposiciones, las cuales pretenden ser verdaderas tanto a nivel microestructural como macroestructural.

Buscar pretensión de verdad para las interpretaciones que el sujeto expresa es una condición fundamental para la realización de la acción comunicativa. Ésta no puede darse si los sujetos no aspiran a ella y no la validan en la intersubjetividad.

Ejercicios para promover la verdad de los enunciados.

- Explicar por escrito, por qué se producen las nubes, la contaminación, la guerra, la pobreza, etc.
- Leer en equipo los textos producidos.
- Discutir lo que cada uno dice sobre el tema.
- Tratar de llegar a un acuerdo válido sobre el tema.

Actividades para desarrollar la pretensión de verdad a través de la lectura y la escritura:

- Leer pequeños artículos de ciencias naturales y sociales, exponer las interpretaciones, discutir sobre el tema, considerar cuáles interpretaciones son más válidas, escribir lo que comprendieron sobre el tema.
- Escuchar un noticiero de radio, ver un noticiero de televisión y seleccionar una noticia. Leer la misma noticia en el periódico. Hacer una discusión para enfrentar lo dicho en los tres medios. Establecer una comprensión en equipo y co-escribirla, editarla y publicarla.
- Escribir sobre los temas seleccionados en clase a partir de lo que cada quien sabe, revisarlos, editarlos.
- Leer fuentes de información sobre el tema, comentarlas y reescribir el primer texto.
- Entrevistar a varias personas de diferentes edades, oficios y profesiones acerca de un determinado tema. Discutir en equipo las distintas versiones. Leer artículos sobre el tema. Escribir la propia comprensión, editarla y publicarla.

3.2.3. RECTITUD

Para que haya entendimiento es necesario que haya rectitud; es decir, que lo que se dice se adecúe a las normas y a los valores que justifican las relaciones interpersonales en el contexto en que se da la comunicación entre los sujetos. El significado que se construye a partir de la lectura, o el que se plasma en un escrito, no son ajenos al sistema de normas socialmente reconocidas. Quien lee o escribe lo hace con arreglo a las normas y valores vigentes para que pueda entenderse con los demás.

Ejercicios para promover la rectitud en la comprensión y la producción de textos.

- Lectura de un cuento en equipo. Interrogar al texto sobre el modo de ser de los personajes; identificar los valores principales de los personajes; explicar cómo se organiza y cómo interactúan entre sí y con el entorno. Qué acuerdos tienen establecidos. Escribir un cuento y hacerle un interrogatorio semejante.
- Leer avisos publicitarios, preguntarse qué dicen, a quién y cómo lo dicen, y con qué fin. Escribir un aviso publicitario teniendo en cuenta las preguntas anteriores.
- Nombrar las normas y los valores con los que más se identifican en el contexto familiar y escolar. Escribir textos narrativos, expresivos y argumentativos sobre algunos de estos valores o normas validando o criticando.
- Hacer un escrito libre, en equipo, e identificar los valores y/o normas sociales presentes.

Actividades para desarrollar la pretensión de rectitud a través de la lectura y la escritura.

- Lectura de poemas en equipo; comentar de qué hablan los poemas.
- Lectura de diversos tipos de textos, identificar los valores y/o las normas sociales presentes en ellos.
- Identificar los valores personales. Escribir distintos tipos de textos; identificar dichos valores en los textos que escriben.
- Inventar mundos donde los personajes respetan los acuerdos de convivencia y resuelven sus conflictos a través del diálogo.

3.2.4. VERACIDAD

En un proceso de acción comunicativa el hablante tiene que expresar sus intenciones en forma veraz para que el oyente pueda creer en lo que dice. No basta con expresar las vivencias, es necesario que sean dignas de crédito. En la lectura y la escritura, las interpretaciones que se ponen a consideración de los otros deben permitir poner de manifiesto los puntos de vista que revelen la subjetividad.

Lectura y escritura conllevan intencionalidades implícitas y explícitas que nos permiten identificar el punto de vista de los sujetos. Esto facilita la comprensión del lector y del escritor en la medida en que ayuda a tomar distancia, asumir posiciones críticas, relacionar, asociar, confrontar, para entrar en el juego de la intersubjetividad y de la trascendencia.

Veamos algunos ejercicios para promover la veracidad.

- Escribir la autobiografía. Leerla en equipo, identificar la visión que cada sujeto tiene sobre distintas vivencias: las relaciones familiares, los amigos, la casa, la habitación, los recuerdos gratos e ingratos.
- Narrar situaciones de violencia o de ternura que hayan vivido, expresar cómo ven o veían a los adultos que los violentaban o los “consentían”, comentar lo escuchado.
- Expresar diferentes sentimientos, emociones, deseos, dudas; comentar lo escuchado.

Actividades para promover la veracidad a través de la lectura y escritura:

- Lectura de poemas de amor y de muerte. Comentar lo que piensan los poetas sobre la muerte y el amor. Expresar por escrito los propios sentimientos sobre esos temas.
- Grabar o escribir las vivencias de los abuelos. Identificar lo que ellos piensan sobre los temas abordados. Expresar lo que los estudiantes piensan sobre esas vivencias.
- Imaginar mundos micro o macro, donde la gente: no muera, no lllore, no se ame, no establezca diferencias entre unos y otros, etc.

3.3. PRINCIPIOS

3.3.1. PRIMER PRINCIPIO: PARTIR DEL MUNDO DE LA VIDA

Habermas define el mundo de la vida como “*el contexto de los procesos del entendimiento*”, como el horizonte en el cual se da la acción comunicativa; es

decir, como el sistema de convicciones compartidas en el cual “*viven*” los sujetos; la tradición cultural desde donde entran en contacto con el mundo objetivo, el mundo social y el mundo subjetivo. A través de la acción comunicativa – incluida la lectura y la escritura– los sujetos tematizan aspectos del mundo de la vida y los interpretan cooperativamente a la luz de los tres mundos para hacer más rico y más racional dicho mundo.

El desarrollo de la lectura y la escritura como acciones comunicativas implica partir del mundo de la vida; esto es, de lo que el niño sabe, siente y piensa, de las preguntas que se hace, de los conflictos cognitivos que tiene. Los textos leídos y producidos deben ser predecibles, referirse a lo conocido, para de allí emprender el viaje a lo desconocido: al mundo de los conocimientos de las distintas áreas y asignaturas, al mundo de las normas y de los valores sociales y al mundo de la subjetividad.

En consecuencia, los materiales de lectura más importantes son los que están en relación con el niño: letreros, etiquetas, avisos publicitarios, periódicos, revistas, libros, etc., pero sobre todo aquellos que ellos mismos producen. Partir de los usos cotidianos que ellos hacen de su propia lengua facilita la comprensión de su mundo y favorece el acceso a los otros mundos. El aula debe ser un ambiente apropiado para la cultura de lo impreso; un espacio dotado de materiales para leer y escribir de acuerdo con las necesidades e intereses de los niños. No se necesitan textos especiales, ni costosos para motivar la lecto-escritura, el único requisito es que sean significativos.

Partir del mundo de la vida es sacarle provecho a lo que hay en el medio. Leer y escribir la realidad en la cual vive el niño –tanto la textual como la no textual– con el fin de predecir, seleccionar, analizar, revisar, dar sentido y construir significados en interacción con el texto, con los otros niños, con el contexto y con otros textos; tematizar, profundizar en la información y hacer entendible a otros lo que se piensa. Cuando los niños leen y escriben comprenden mejor “*el mundo de la vida*”.

La lectura y la escritura como acciones comunicativas ayudan al descubrimiento y significación del mundo de la vida y facilitan la entrada a otros mundos a los que difícilmente se puede acceder por otros medios. Profundi-

zar en el conocimiento y la experiencia acerca de ellos ayuda al desarrollo de las inteligencias, como lo plantea Gardner; pero también, al propio aprendizaje de la lectura y la escritura. A propósito afirma Goodman que *“tanto el escritor como el lector son altamente limitados por lo que ya saben, el escritor en componer, el lector en comprender”* (Goodman, 1989, 59).

SUGERENCIAS:

- Activar los conocimientos previos que los niños tienen acerca de lo que se va a leer o escribir.
- Hacer predicciones e hipótesis antes de comenzar a leer y fijar el propósito y el plan antes de comenzar a escribir.
- Relacionar los conocimientos de las distintas áreas y asignaturas, las normas y valores y la información de los medios de comunicación con la cotidianidad del niño.
- Promover la expresión de la subjetividad a través de la oralidad y la producción escrita.
- Organizar en el aula espacios para los textos escritos: libros, periódicos, revistas, antologías de diferentes tipos de textos (noticias, cómics, avisos publicitarios, caricaturas, etc.), antologías de escritos personales y/o de equipos. Facilitar el contacto permanente con ellos.
- Utilizar constantemente los escritos de los mismos niños, como material de lectura. Buscar en todo momento la realización de procesos en el nivel literal, inferencial y crítico-intertextual.
- La revisión y la corrección de lo que escriben debe ser parte del proceso de escritura. Revisar los propios escritos, los de los otros y discutir y confrontar los textos a nivel de estructura profunda y superficial con la orientación del docente.
- Trabajar la lectura y la escritura en forma individual, pero buscar su validación en los equipos y en las puestas en común.
- A través de la lectura y la escritura desarrollar las funciones del lenguaje: expresiva, referencial, conativa, estética, fática y metalingüística.
- Dar más importancia al uso del lenguaje que al análisis gramatical. Este debe partir del uso: aprender la teoría en la práctica a medida que se vaya necesitando.

3.3.2. SEGUNDO PRINCIPIO: PRETENSIÓN DE VALIDEZ SUSCEPTIBLE DE CRÍTICA

El hablante debe utilizar adecuadamente el código de acuerdo con el contexto comunicativo; tener la intención de manifestar la verdad con respecto al mundo objetivo implica tener conocimientos e información clara sobre aquello a lo cual se refiere. Además, su intervención, tiene que estar adecuada a las normas y expresar sus intenciones en forma veraz. Los sujetos buscan entenderse y para ello producen acuerdos, los cuales facilitan “*la comprensión mutua, el saber compartido, la confianza recíproca y la concordancia de unos con otros*”. El acuerdo, como lo plantea Habermas, descansa sobre cuatro pretensiones de validez: inteligibilidad, verdad, veracidad y rectitud.

A partir de este planteamiento el proyecto *Lecto-escritura y autonomía*, considera que la lectura y la escritura de los niños son acciones comunicativas discursivas, y que como tales presuponen las pretensiones de validez propia de todo acuerdo: inteligibilidad, verdad, veracidad y rectitud. La comprensión y el entendimiento son posibles cuando se lee y se escribe porque lo que dicen los niños (sus enunciados y presuposiciones) puede entenderse y pretende ser verdadero. Cuando un niño habla o escribe sobre cualquier tema no pretende decir falsedades, ni mentiras, ni romper los acuerdos de modo malintencionado. Aunque a veces se equivoque, generalmente pretende expresar lo que piensa y lo que siente; es decir, presupone que lo que dice es claro y verdadero, sincero y adecuado para su contexto. La lectura y la escritura son inteligibles cuando los sujetos entienden, se entienden y se hacen entender a través del uso adecuado de la competencia gramatical, literaria, textual, pragmática, semántica, enciclopédica y poética.

En relación con la verdad, es necesario hacer entender a los niños que lo que se afirma o lo que se niega debe estar sustentado. Tiene que ver con la validez para el contenido proposicional de lo que se dice. ¿Es verdad lo que afirma?, ¿Las fuentes de información en que se basa son confiables? Es necesario ir haciéndoles tomar conciencia que lo que se afirma o se niega debe estar sustentado; así, van accediendo paulatinamente a la competencia argumentativa y se van volviendo críticos. Las interpretaciones que hacen no pueden ser caprichosas, tienen que validarse frente al mismo texto, a los

demás compañeros y frente a otras fuentes de información. Así, tanto en la lectura, como en la escritura, nadie tiene la verdad; pero todos la pretendemos, aspiramos a ella a través del diálogo intersubjetivo.

Con respecto de la rectitud, es necesario comprender las normas y valores socialmente reconocidas. Quien lee o escribe lo hace con arreglo a normas y valores compartidos, sólo así puede entenderse con los demás. Por ejemplo, cuando escribimos una carta tenemos que seguir un formato que incluye ciudad y fecha, encabezamiento, fórmula de saludo, cuerpo de la carta, fórmula de despedida; usar un lenguaje apropiado y hacer un manejo adecuado de los espacios; tener en cuenta la cohesión y la corrección gramatical; tener presente las normas de trato social, los roles, las funciones, los grupos sociales. Si no tenemos en cuenta las normas y valores sociales vigentes, difícilmente nos podemos hacer entender. Aún la ruptura de las normas, implica el conocimiento de ellas para que sea comprendida la intencionalidad de la transgresión. La rectitud tiene que ver con la inteligencia interpersonal de la que habla Gardner; es decir, con la capacidad para comprender y comunicarse con los demás.

La veracidad se asimila a la función de la inteligencia intrapersonal, a la capacidad de conocimiento y expresión de sí mismo. La lectura y la escritura son el medio más humano para la revelación de la intimidad. La lectura y la escritura ayudan a que los niños expresen de manera auténtica todo aquello que sienten y piensan sin mayores restricciones que las que impone el propio contexto.

Con base en lo anterior, podemos concluir que quien lee y escribe, habla y escucha; en otras palabras, quien significa y comunica, tiene pretensiones de validez. Esto facilita la comprensión, el entendimiento y la posibilidad de llegar a acuerdos, los cuales son siempre susceptibles de ser modificados con base en la razón. Cada punto de vista expuesto –incluido el del maestro y el de las fuentes de información–, no sólo enriquece el nivel cognoscitivo de los participantes, sino que los hace más pensantes y más humanos. La lectura y la escritura entendidas como acciones comunicativas, ayudan a que en el aula la inteligibilidad, la verdad, la rectitud y la veracidad se vivan de manera permanente. Además, van abriendo espacios para que la autonomía, entendida como el “*uso de la razón*”, dinamice el quehacer pedagógico.

SUGERENCIAS:

- Asumir la lectura y la escritura como medio de entendimiento para la construcción de acuerdos entre los niños.
- Usar la lectura y la escritura para favorecer la construcción de saberes compartidos, la mutua comprensión y la negociación de significados.
- Buscar que el niño utilice la lectura para fundamentar sus conocimientos y valores; y la escritura, para expresar sus puntos de vista sin temor a equivocarse.
- Insistir en todo momento, en todas las clases, en la necesidad de hacerse comprender a través de la lengua escrita. Esto exige un buen manejo del código escrito y de las técnicas de composición.
- Trabajar de manera permanente la comprensión en el nivel literal, inferencial y crítico-intertextual. Esto es factible de alcanzar, si se orienta el procesamiento individual y grupal a través de preguntas significativas, siempre de lo simple a lo complejo. No sólo cuando se lee, si no cuando se escucha, especialmente con los más pequeños.
- Trabajar la coherencia no sólo en las producciones escritas, sino en las intervenciones orales. Quien es coherente en lo que dice será coherente en lo que escribe, pues la coherencia es de carácter mental.
- Crear un ambiente de profundización y reflexión. Acostumbrarlos a no contentarse con lo que dice el maestro o los textos. Estar bien informado es una actitud que se genera en la escuela.
- Promover en el niño el respeto por las normas y los valores a través de acuerdos construidos por ellos mismos. Pero no olvidar que la crítica es parte de ese respeto.
- Utilizar la lectura y la escritura para el crecimiento personal. En la básica primaria es muy importante la lectura y la escritura de textos que posibiliten la expresión de la cotidianidad y del mundo personal.
- Es prioritario que el docente procure ser modelo de inteligibilidad, verdad, rectitud y veracidad para que el niño tenga patrones con los cuales contrastar su aprendizaje

3.3.3. TERCER PRINCIPIO: PROCESAMIENTO COOPERATIVO

La **cooperación**, es una situación social en la que los propósitos de los individuos están ligados de tal manera que un individuo sólo puede alcanzar su objetivo sí y sólo sí los demás alcanzan los suyos. La realización individual en tal situación, no puede darse sino en función de la realización de los otros. Yo logro mis metas en la medida en que otros las logran conmigo.

Esta visión se opone radicalmente, de una parte a la **competición**, en la cual los individuos alcanzan sus metas gracias al fracaso de los otros; y de otra, al **individualismo**, en el cual el éxito personal es independiente del éxito o el fracaso de los otros. La cooperación es una forma de democracia, en la cual los participantes aportan y se realizan en equipo, sin que ello implique el renunciamiento a la individualidad. Es ante todo, una forma de igualdad en la diferencia.

Aprendemos de otros y con otros, leemos y escribimos con otros y para otros; la acción individual está inmersa en el colectivo. La cooperación, explícita o implícita, está presente en los diferentes procesos humanos incluido el más importante de todos: el aprendizaje, cuya mediación fundamental la constituye el lenguaje.

El aprendizaje del lenguaje y, en consecuencia, el de la lectura y la escritura, es un aprendizaje social; y por lo tanto, un aprendizaje cooperativo, el cual implica entre otras cosas la ayuda mutua entre los sujetos, la interacción permanente, la responsabilidad compartida, el desarrollo de distintas inteligencias, el procesamiento cooperativo. La acción conjunta y los intercambios comunicativos hacen posible los procesos de negociación de significados, los cuales constituyen la naturaleza misma de la lectura y la escritura.

El procesamiento cooperativo supone, desde luego, el trabajo en equipos cooperativos, los cuales facilitan la adquisición de competencias sociales, cognitivas, metacognitivas, comunicativas e incluso el mejoramiento del rendimiento académico de los estudiantes. En los equipos los niños reflexionan y discuten sobre los conocimientos, sobre sus procesos y sus productos de trabajo, sobre la calidad de sus interacciones, sobre sus puntos de vista. El

mundo de la vida y los otros mundos se hacen presentes en el trabajo de equipo y son motivo de procesamiento cooperativo y de la construcción de consensos.

Realizar procesamiento cooperativo en relación con 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 trabajo en equipo. Los procesos de comprensión y producción se realizan en forma personal, pero su validación se hace a nivel de equipo o de clase. En el caso de la lectura, los niños leen individualmente los textos de manera interactiva (lector - texto - contexto) y luego, realizan negociaciones (en los equipos, y con toda la clase) a partir de sus interpretaciones con el fin de validarlos en la discusión y, de esta manera, construir consensos cada vez más sustentados.

En el caso de la escritura, los procesos de planificación y selección pueden hacerse en forma individual y/o colectiva. Pero la textualización, (las producciones iniciales y las primeras revisiones) se realizan de manera individual. Los textos producidos son expuestos y discutidos a nivel de los equipos con el fin de hacer revisiones compartidas. De este modo, y con la asistencia del docente, se busca que los textos producidos se cualifiquen a través de la interacción dialógica y el procesamiento en equipo.

El procesamiento en equipo, además, facilita la evaluación de los logros alcanzados durante y al final del proceso. En todo hay autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación. Los niños se dan cuenta cómo van sus interpretaciones y sus escritos; reflexionan y dialogan acerca de lo que hacen; aprenden de sus errores y de los de los otros; se hacen conscientes de sus propios avances. Si el procesamiento cooperativo es riguroso, pero constructivo, la intervención directa y la "corrección" por parte del docente se va haciendo menos necesaria. La autoevaluación y la coevaluación, incluida la del docente, son las formas de evaluación más deseables en relación con la lectura y la escritura.

SUGERENCIAS:

- Organizar el curso en equipos de trabajo y establecer reglas de juego claras. Leer o escribir individualmente y validar los procesos y los productos en equipo.
- Todos los niños deben hacer sus aportes (cognoscitivos, sociales, subjetivos) con el fin de favorecer la negociación de significados y el entendimiento.
- El docente debe interactuar constantemente con los equipos para dar la ayuda y la orientación necesarias. Además, debe estimular y reconocer las acciones significativas de los niños.
- Establecer reglas de juego claras para la organización, el funcionamiento y la valoración en los equipos en función del procesamiento cooperativo.
- Explicitar y promover las conductas deseadas y las actitudes colaborativas de los alumnos.
- Partir de los conocimientos previos de los alumnos, promover el planteamiento de hipótesis, el análisis, la reflexión, la discusión, la confrontación de ideas y la metacognición.
- Las intervenciones del docente no son para decir la verdad o reconocer la verdad de los alumnos. El maestro interviene con su punto de vista, el cual debe ser más calificado que el de sus alumnos, pero su efecto ha de ser el de ayudar a dar consistencia a los aportes de los alumnos sin llegar a descalificar.
- Promover el aprendizaje de conocimientos, habilidades, actitudes y valores a través de la interacción y el procesamiento en equipo. Así, se fortalece la autonomía individual y social.

3.3.4. CUARTO PRINCIPIO: EL LENGUAJE ES EL MEDIO PARA EL ENTENDIMIENTO

Como sabemos, el ser humano es un ser lingüístico por naturaleza, es lenguaje y vive en el lenguaje. Aún lo lingüístico sólo es entendible a través del lenguaje. El pasado, el presente y el futuro son construcciones mediadas por el lenguaje. El mundo de la vida y, por consiguiente, el mundo del conocimiento, el mundo social y el mundo subjetivo son lenguaje y cobran sentido en el lenguaje por medio de las acciones humanas.

De acuerdo con los diferentes modelos de acción, Habermas distingue cuatro concepciones: a. El lenguaje es un medio a través del cual el hablante influye sobre los otros para alcanzar los propósitos que le convienen (modelo teleológico, centrado en los efectos sobre los otros); b. El lenguaje es un medio que transmite valores culturales (modelo normativo, centrado en las normas vigentes); c. El lenguaje es el medio para la autoescenificación (modelo dramático, centrado en lo expresivo y lo estético); d. El lenguaje es el medio para el entendimiento (acción comunicativa, centrada en la interpretación cooperativa) (Habermas, 1992a, 136).

Entre estas acciones, la que constituye la estrategia pedagógica del proyecto, es la acción comunicativa, la cual tiene en cuenta todas las funciones del lenguaje; es decir, incluye a los otros modelos de acción. *“El concepto de acción comunicativa presupone el lenguaje como un medio dentro del cual tiene lugar un tipo de procesos de entendimiento en cuyo transcurso los participantes, al relacionarse con un mundo, se presentan unos frente a otros con pretensiones de validez que pueden ser reconocidas o puestas en cuestión”*. (Habermas, 1992a, 143) Tales procesos tienen ocurrencia en situaciones concretas para resolver necesidades reales, sobre las cuales los hablantes negocian para entenderse y llegar a acuerdos.

Ahora bien, entenderse a través del lenguaje y, por lo tanto, parte de la lectura y la escritura, requiere procesos cognitivos complejos, pero sobre todo situaciones comunicativas significativas, las cuales modelan dichos procesos. Es en el ejercicio de la comunicación, en la función de usuarios del lenguaje donde se estructuran las operaciones y esquemas mentales, los cuales a su vez cualifican el uso del lenguaje. Podemos afirmar entonces, que las competencias significativa y comunicativa se generan y se desarrollan a través de la acción de comunicar; es decir, en situaciones concretas de comunicación, incluidas aquí la lectura y la escritura.

SUGERENCIAS:

- A través de la lectura y la escritura, hacer conceptualizaciones en las diferentes áreas y asignaturas y desarrollar las diferentes operaciones mentales: observar, clasificar, comparar, formular hipótesis, analizar, sintetizar, etc; es decir, usar la lectura y la escritura para la construcción del propio pensamiento.

- Tener en cuenta que los textos escritos son un recurso invaluable para el reconocimiento y uso de los significados y el léxico, de acuerdo con los contextos de comunicación.
- Estudiar los elementos gramaticales mientras se usan, tanto en forma oral como escrita.
- La comprensión de la estructura de los textos, de los mecanismos de cohesión y coherencia, de los aspectos formales y, desde luego, de la competencia gramatical sólo se adquieren genuinamente en el ejercicio cotidiano y permanente de la lectura y la escritura en todas las áreas y las asignaturas.
- La lectura y la escritura usada en situaciones y contextos concretos, ayudan al niño a ponerse en contacto con los distintos referentes de la sociedad y la cultura. Esto permite que el niño entienda y se haga entender en los diferentes sistemas simbólicos: científicos, artísticos, sociales, etc.; verbales y no verbales. A propósito, dice Goodman: “*Los alumnos deben aprender a través del lenguaje, mientras aprenden el lenguaje*” (Goodman, 1989). En otras palabras, usar la lectura y la escritura como medio de conocimiento e interpretación de lo lingüístico y lo extralingüístico y como vehículo de la interacción social y la expresión personal.
- Tener presente que el lenguaje se aprende del todo a la parte, de los actos de habla a los detalles de la conversación, de los textos completos a los enunciados.
- Hacer de la escuela, especialmente del aula, un espacio para la comunicación, oral y escrita. Hay que romper la incomunicación y el monólogo y hacer de cada alumno un interlocutor válido para que se puedan constituir acuerdos a través del proceso de negociación.
- Reflexionar sobre la cantidad y la calidad de los usos de la lectura y la escritura que hacen los estudiantes, y sobre los propios usos de los docentes.

4

RUTAS PEDAGÓGICAS PARA EL DESARROLLO DE LA ESTRATEGIA

*"Porque lo propio del hombre no es tanto el mero
aprender, como el aprender de otros hombres,
ser enseñado por ellos.*

*Nuestro maestro no es el mundo, las cosas,
los sucesos naturales, ni siquiera el conjunto de
técnicas y rituales que llamamos "cultura"
sino la vinculación intersubjetiva
con otras conciencias".*

Fernando Savater

De acuerdo con lo planteado hasta aquí, la acción comunicativa hace posible la integración del mundo de la vida (conjunto de convicciones aporoblemáticas) con el mundo objetivo (conjunto de entidades sobre las que son posibles enunciados verdaderos), el mundo social (conjunto de valores y normas socialmente reguladas) y el mundo subjetivo (conjunto de vivencias del hablante). En otras palabras, permite el paso de la interpretación situacional, empírica y acrítica, a la interpretación contextual de naturaleza crítica y racional. Este paso se hace evidente en la práctica de la lectura y la escritura, pues ellas no sólo posibilitan el uso de las distintas funciones del lenguaje, sino el acceso al conocimiento especializado y a las formas más complejas de la cultura.

En consecuencia, hay que buscar caminos que favorezcan la lectura y la escritura en la perspectiva de la acción comunicativa, para dinamizar el mundo de la vida de los sujetos, con el fin de facilitar la construcción de sentido y significado acerca de los tres mundos de una manera más auténtica y relevante; es decir, promover formas dialógicas para abreviar el paso de los saberes previos a estructuras más elaboradas de comprensión; de las miradas particulares y condicionadas a miradas más abiertas y universales.

Dichas formas de trabajo hacen viable la interestructuración entre el sujeto y el mundo por medio del lenguaje, de manera especial a través de la lectura y la escritura. Por lo tanto, no se trata de plantear procedimientos para la enseñanza de la lectura y la escritura, sino de proponer formas de organización del trabajo en el aula para crear ambientes interactivos que posibiliten asumirlas como acciones comunicativas.

4.1. EL MUNDO DE LA VIDA COMO PUNTO DE PARTIDA

Desarrollar la lectura y la escritura a través de la acción comunicativa implica partir del mundo de la vida, de la construcción y comunicación de sentido y significado en contextos reales de uso, de la función que cumplen en cada circunstancia. Los textos leídos y producidos en el aprendizaje inicial deben ser predecibles, referirse a lo conocido, para de allí emprender el viaje a lo desconocido: al mundo objetivo, al mundo social y al mundo subjetivo.

Asumir el mundo de la vida como punto de partida implica tomar como referente la experiencia del niño, sus precomprensiones. Leer la realidad en la cual vive incluida aquella que se representa en los textos impresos. Predecir, seleccionar, confirmar y autocorregir en busca de sentido, y construir el significado en interacción y negociación con el texto, con otros sujetos y con otros textos. Escribir acerca de esa misma realidad, tematizarla, profundizar en la información sobre ella para hacer comprensible a los lectores lo que se escribe.

El mundo de la vida entendido como el conjunto de contextos de significación en el cual actúan los sujetos es un mundo compartido intersubjetivamente. Un mundo formado por sistemas simbólicos, incluido el lenguaje natural, el mundo de la tradición cultural. Partir de él se convierte en un paradigma para la acción pedagógica y para la práctica de la lectura y la escritura. El niño tiene que leer y escribir su mundo, los sistemas simbólicos de su mundo, hacer suyos los diversos significados de la cultura.

En la vida cotidiana el niño se encuentra con utensilios, objetos, artefactos, vestidos, medios y lenguajes audiovisuales, olores, sabores, formas y colores, gestos, formas de organización, obras de arte, historias personales y sociales. Ellos forman parte de su experiencia, constituyen su referente, sobre ellos construye nociones, proposiciones y conceptos en la medida en que los va comprendiendo. Ellos constituyen la fuente de su saber.

Es erróneo, entonces, pretender partir del mundo objetivo, del mundo social o del mundo subjetivo para constituir la experiencia posible de los

niños. Olvidamos que éstos forman parte del mundo de la vida y que éste antecede, en cuanto experiencia vital a cualquier otro mundo posible. La lectura y la escritura se convierten en una experiencia vital si y sólo si parten del mundo de la vida.

Ventajas de partir del mundo de la vida para el desarrollo de la lectura y la escritura:

- Se vuelven significativas y funcionales.
- Generan continuidad entre el saber espontáneo de los niños y el saber elaborado de la escuela y de la cultura.
- Se convierten en un medio simbólico necesario para acceder a explicaciones e interacciones más complejas.
- Favorecen el desarrollo del pensamiento crítico, reflexivo y creativo.
- Entran a formar parte fundamental de la vida del niño, tanto para sobrevivir en el mundo cotidiano y escolar, como para dar sentido a su mundo.

4.2 EL TRABAJO EN EQUIPO

El trabajo en equipo se puede definir como la integración de voluntades para el desarrollo de un proyecto común o el logro de un propósito común. El equipo no está dado, se genera y se constituye en la interacción, en el intercambio de significados y acciones para resolver una necesidad. Es el ambiente más adecuado que tienen los individuos para la realización de mediaciones y para la consecución de fines.

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 socio-afectivo, la trascendencia y el dominio de las competencias del lenguaje. Además, produce una atmósfera de vida cooperativa que favorece los procesos de aprendizaje. El ejercicio del trabajo en equipo se caracteriza entre otras cosas por:

4.2.1. EL EJERCICIO DE LA ACCIÓN COMUNICATIVA DISCURSIVA

El trabajo en equipo motiva a los sujetos a la construcción de interpretaciones, argumentos y propuestas en relación con el propósito que los une. El análisis y la confrontación constante de lo que se piensa y de lo que se hace, favorece la tematización permanente de diversos aspectos del mundo de la vida y el tránsito de ida y vuelta por los tres mundos con el fin de validar los diferentes puntos de vista. Hay un uso constante de las distintas funciones del lenguaje; éstas se aprenden y se desarrollan a través de la interpretación y la argumentación de los distintos puntos de vista de los participantes, de la comprensión de los contenidos de los aspectos que se tematizan acerca de los diferentes mundos y, de la negociación de se saberes, comportamientos, actitudes, valores, procedimientos y habilidades. No sólo se intercambian diferentes juegos de lenguaje, sino las maneras de pensar, de ser, de sentir y de hacer, presentes en el mundo de la vida. La acción comunicativa que se genera en el trabajo de equipo facilita no sólo el aprendizaje del saber científico, sino del saber social y cultural.

4.2.2. EL TRABAJO POR ACUERDOS

La negociación permanente de significados genera una actitud cooperativa para alcanzar el libre acuerdo. Este a su vez contribuye con la unión de voluntades para llevar a cabo el propósito que une al equipo. Trabajar por acuerdos garantiza la corresponsabilidad, la participación, el entendimiento y, por lo tanto, el desarrollo de la pedagogía de los deberes y de los derechos en la búsqueda de un propósito común o la realización de un proyecto común.

Los acuerdos alcanzados comunicativamente se apoyan en razones, las cuales constituyen argumentos. Los niños que trabajan en equipo aprenden muy temprano que la validez de un planteamiento depende de la calidad de los argumentos que lo sustentan, y que éstos demuestran la racionalidad de las personas o la falta de ella. El trabajo en equipo garantiza el aprendizaje a través de la argumentación en cuanto búsqueda cooperativa de la verdad.

4.2.3. EL APORTE INDIVIDUAL Y COLECTIVO

Los conocimientos, experiencias y puntos de vista de cada quien enriquecen el saber de los otros y genera visiones nuevas que ayudan al crecimiento personal y colectivo. Cuando todos aportan y trabajan para todos, todos aprenden de todos. Entonces, los individuos avanzan y el equipo también. Los sujetos son conscientes de que la pasividad no genera aprendizaje; sienten la necesidad de informarse para poder aportar a través de argumentaciones significativas. Sus intervenciones se vuelven más frecuentes, pero sobre todo más responsables; abandonan la tradición de decir cualquier cosa y la reemplazan por la exigencia. Aprenden que la búsqueda de la verdad, la rectitud y la veracidad es un ejercicio agradable pero riguroso.

4.2.4. LA ACTITUD CRÍTICA

La consulta de diversas fuentes, la confrontación de ideas, llevan a la toma de posición individual y colectiva frente a la teoría y a la práctica. Enfrentando interpretaciones y argumentaciones de manera permanente, los sujetos van superando la inmediatez y el dogmatismo, y pasan a la comprensión fundamentada, abierta y dialogante. Trabajar en equipo no significa cerrar ni homogeneidad. El verdadero equipo se alimenta de la diversidad y la favorece. La identidad con el equipo implica el pensamiento crítico, la divergencia y la diferencia; gracias a ello es posible el consenso.

4.2.5. LA AUTONOMÍA

Un equipo sólido es autónomo. Las decisiones no son espontáneas, ni arbitrarias sino consensuales, fruto de la dinámica del ejercicio de los derechos y los deberes de los integrantes. Cada quien piensa por sí mismo, pero se pone constantemente en el lugar del otro y trata de ser consecuente, como plantea Kant. Esto hace que disminuya el control externo (heteronomía) y aumente el control interno (autonomía). La autonomía se desarrolla en su medio natural: la constante interacción entre los sujetos. Participar discursivamente en un equipo representa un acto de coraje individual, pero también

una contribución a la maduración social del equipo. Se incrementan al mismo tiempo el nivel de personalización y de socialización de los sujetos.

4.2.6. DINÁMICA

Los equipos para el trabajo de lectura y escritura deben ser heterogéneos, elegidos de manera aleatoria. Una vez formados establecen sus propias reglas de juego, las cuales comparten con los otros equipos. Se puede llegar a construir unas normas para todo el curso, delegando a los líderes o capitanes, o entre todos. El capitán lleva una carpeta del equipo. En ella se archivan los documentos y el registro de las actividades y avances del equipo. Se puede llevar una planilla que facilite el seguimiento de cada uno de los integrantes acerca de los procesos y los resultados.

A través de la acción comunicativa discursiva 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 válidos y evaluados por el equipo a través de la construcción, la “*socioconstrucción*”, la coevaluación y la “*socioevaluación*”.

En un ambiente lúdico y discursivo los niños leen y escriben para sí mismos y para otros. Se preocupan por cualificar sus intervenciones orales y sus escritos; éstas se vuelven más comunicativas, tanto en el nivel formal como en relación con el sentido y el significado del texto. Son conscientes de que la dificultad de un integrante del equipo, también lo es para el equipo. Por eso ayudan a los compañeros con problemas. Saben bien que el éxito del equipo depende del éxito de cada uno de sus integrantes. Leer y escribir al interior de los equipos hace más eficiente el desempeño cognitivo y metacognitivo de los niños.

Ventajas del trabajo en equipo para el desarrollo de la lectura y la escritura:

- Constituye un espacio óptimo para la negociación de significados.
- Garantiza el desarrollo de la inteligencia emocional: fortalece la autoconciencia, el autocontrol y la empatía. Esto se ve reflejado en los textos.

- Promueve la participación, el respeto por la diferencia y la actitud colaborativa y solidaria. Los textos se convierten en formas de intervención en el mundo.
- Crea condiciones para la socialización y el desarrollo humano. La lectura y la escritura son una herramienta para ello.
- Rescata la naturaleza social de la lectura y la escritura como medios para el entendimiento.

4.3 EL TRABAJO POR PROYECTOS

Un proyecto es un plan de acción para la realización de un propósito. Implica la construcción de una alternativa en relación con la búsqueda de solución a una necesidad o un problema; también una respuesta a un objeto de interés para quien o quienes participan en él. Al respecto dice Kil Patrick, citado por Carlos Miñana, que un proyecto es *“una entusiasta propuesta de acción para desarrollar en un ambiente social. Se trata de un problema que hay que resolver en condiciones reales”* (Miñana, 1999, 3).

En la actividad escolar los proyectos constituyen una herramienta pedagógica que facilita los procesos de formación y aprendizaje. Estos deben ser acordados, planificados, ejecutados y evaluados por quienes participan en ellos; por lo tanto, deben partir del colectivo. Trabajar por proyectos implica trabajar en equipo, en forma cooperativa, para el logro de un objetivo común.

Gran parte de las actividades escolares se pueden trabajar por proyectos y a través de ellos se desarrolla la lectura y la escritura. Al interior del proyecto la lectura y la escritura, entendidos como acciones comunicativas, son un medio para el desarrollo de éste. Pero el proyecto, a su vez, se constituye en un medio para el desarrollo de aquéllas. El fin es que los niños desplieguen su competencia significativa y comunicativa, que lean y escriban; el trabajo por proyectos constituye no sólo una ruta sino un ambiente propicio para la comunicación escrita.

Sin embargo, como todo quehacer, el trabajo por proyectos puede caer en la rutina. Para evitarlo es necesario insertarlo en el mundo de la vida. Por tal

razón la lectura y la escritura deben responder a necesidades reales de comunicación, personales y colectivas en relación con el proyecto. *“Esto es lo que muchos aprenden una y otra vez de los niños: hay que mantener el lenguaje en su forma integral y estimular a los niños a usarlo de manera funcional, guiados por propósitos personales, para satisfacer sus propias necesidades”*. (Goodman, Keneth, 1989, 13) En el trabajo por proyectos la lectura y la escritura son verdaderas acciones comunicativas: se interpreta, se argumenta, se propone, se confronta, se critica, pensando siempre en la validación intersubjetiva y en la búsqueda de entendimiento. No se trata de hacer proyectos de lectura o de escritura, sino desarrollar la lectura y la escritura a través de los proyectos de área y asignatura y de los distintos proyectos pedagógicos. En ellos se usa la lectura y la escritura como medio para tematizar, profundizar y dinamizar el propósito y las actividades del proyecto.

Ventajas del trabajo por proyectos para el desarrollo de la lectura y la escritura:

- Exige leer y escribir para informarse, reflexionar y hacer planteamientos válidos acerca del problema que se ha tematizado en el proyecto.
- Promueve el análisis y la confrontación de los distintos puntos de vista en el contexto de significación de los niños.
- Como los proyectos exigen la participación de los estudiantes, desde la planeación hasta la evaluación final, éstos estimulan el procesamiento cooperativo de los textos que se leen y escriben durante su desarrollo.
- En todo momento hay oportunidad para que los niños *“lean”* y *“se lean”*, *“escriban”* y *“se escriban”* distintos tipos de textos, de acuerdo con las funciones del lenguaje que utilizan y con las necesidades reales que les plantea el proyecto.
- Leen y escriben para entenderse acerca de las distintas actividades del proyecto, incluida la evaluación.

4.4. EL TRABAJO POR PROCESOS

Si entendemos el proceso como una serie de fases de un fenómeno o de una acción, éste constituye un conjunto de posibilidades de transformación, de cambio ordenado y complejo. Esto significa que un proceso es dinámico, aunque sea lento; se da con cierta secuencia y regularidad; está inmerso en una continua red de relaciones. Todo proceso está integrado a otros e interactúa con ellos para alcanzar su finalidad o su propósito.

Desde la perspectiva de la acción comunicativa, la lectura y la escritura se conciben como procesos. Leer y escribir son procesos mediante los cuales negociamos y construimos significado. En ellos se dan estados iniciales, intermedios y finales, los cuales son siempre relativos, dependiendo de su grado de significación, de su complejidad, de sus pretensiones de validez, de su creatividad, etc. Pero aún los estados finales —una interpretación, un texto editado— constituyen un espacio-tiempo de tránsito en el bucle de la significación y la comunicación humanas.

Mirar la lectura y la escritura como procesos implica entre otras cosas: que en su desarrollo se pueden percibir logros, los cuales pueden ser observables a través de indicadores; que los sujetos pueden ser más competentes; que están orientados por modelos de procesos explícitos o implícitos; que existen niveles de complejidad tanto en la comprensión como en la producción; que están abiertas a la interacción y la negociación y, en consecuencia, son susceptibles de crítica y resignificación.

Ventajas del trabajo por procesos para el desarrollo de la lectura y la escritura:

- La lectura y la escritura se asumen como procesos personales y sociales que comienzan en el hogar y se extienden al ámbito cultural.
- Permite entender que leer y escribir son tareas inciertas y perfectibles; algunas veces los niños alcanzan altos niveles de interpretación y producen textos de calidad, pero otras no. La “regularidad” es un estado ideal.
- La comprensión y la producción de textos se asumen como acciones complejas que precisan de procesos particulares, pero íntimamente relacionados. Un análisis literal, inferencial, crítico – intertextual, en el caso de la

lectura; una planeación, una textualización y una revisión en el caso de la escritura.

- Los logros en lectura y escritura constituyen avances en el proceso de aprendizaje de los niños. Un niño que progresa en lectura y escritura progresa también en el acceso al conocimiento, en las relaciones interpersonales y en el conocimiento de sí mismo.

4.5 EL APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO COOPERATIVO

Como sabemos el aprendizaje significativo parte de los conocimientos previos de los sujetos para la asimilación activa de los contenidos de aprendizaje. Pero va más allá de ella, busca la modificación y la construcción de nuevos significados y la diferenciación e integración conceptual. Pero este no es un proceso aislado, sino que se da en un “*contexto de situación*” como lo plantea Halliday a través de la negociación con otros, - incluidos los productos culturales -.

El aprendizaje significativo cooperativo implica que se parta de los conocimientos previos del colectivo, que la asimilación, la diferenciación, la construcción y la integración de los significados sea fruto de la discusión, del conflicto cognitivo, de la intersubjetividad. Esto enriquece la calidad del proceso de aprendizaje tanto a nivel cognoscitivo, como socio-afectivo. Todos los sujetos trabajan para todos y aprenden de todos en condiciones de igualdad y mutualidad.

En relación con el desarrollo de la lectura y la escritura a través de la acción comunicativa, el aprendizaje significativo cooperativo es causa y consecuencia. Causa, en la medida que éste genera la acción comunicativa a partir de la interacción; y consecuencia, en cuanto que la acción comunicativa posibilita la construcción de significados válidos intersubjetivamente. Además, contribuye al desarrollo de prácticas colaborativas en la comprensión y la producción de textos. Procesos como la planificación y la revisión de los textos que cada quien produce son perfectibles si se hacen con la participación de otros. También la interpretación que cada quien hace de un texto se amplía y se enriquece con el aporte de otros que no sólo expresan su comprensión sino que integran otras fuentes y otros puntos de vista.

En el mismo sentido las prácticas de evaluación: la heteroevaluación da paso a la autoevaluación y a la coevaluación. Juzgar las propias producciones y las de otros y que otros juzguen las propias es formativo y enriquecedor. Hay una cualificación individual y de equipo que genera una mayor autonomía individual y colectiva. Si los individuos mejoran, mejora la sociedad y si ésta mejora, mejoran también los individuos. Por eso también se puede hablar de socioevaluación.

El aprendizaje significativo solidario, entonces, favorece la acción comunicativa en la medida en que promueve la búsqueda de la verdad, de la rectitud y la veracidad. Aprender significativamente con otros –en equipo, en forma cooperativa y solidaria–, cualifica a los sujetos en todas las dimensiones. Los hace más autónomos, más sociables, más profundos, más críticos, más racionales y razonables.

Ventajas del aprendizaje cooperativo en relación con el desarrollo de la lectura y la escritura:

- Un niño mejora sus procesos de comprensión y producción, si los demás mejoran los suyos, pues de ese modo encuentra interlocución.
- La confrontación y la discusión a partir de las fuentes de información ayuda a que las interpretaciones y las producciones sean más elaboradas.
- La argumentación y la explicación son más frecuentes, tanto para dar como para recibir.
- Favorece la diversidad en las intervenciones orales y escritas.
- Se genera interdependencia positiva basada en la empatía y en los acuerdos, lo cual posibilita procesos de revisión compartida, de coevaluación, coedición y copublicación.

4.6 LOS TALLERES

Los talleres son propuestas de trabajo práctico para la construcción de un aprendizaje o de un determinado producto. Permiten poner en juego conocimientos, habilidades y competencias individuales y colectivas en un ambiente de mutualidad y cooperación. En el taller se conjetura, se aprende por ensayo y error, se confronta, se elabora, se revisa. Aprendices y maestros interactúan en un ambiente de responsabilidad compartida en aras del perfeccionamiento dialogante y continuo.

Los talleres de lectura y escritura son espacios para el aprendizaje y perfeccionamiento de las competencias lectoras y escritoras desde una perspectiva determinada; en este caso, desde la perspectiva de la acción comunicativa. Los talleres parten del mundo de la vida de los niños, y promueven la validación de sus saberes con una visión intersubjetiva y crítica. Significar y comunicar en forma individual y en equipo constituyen la dinámica de éstos y su finalidad principal.

El objetivo del taller es leer y escribir, hacer que los niños se conviertan en lectores y escritores, unas veces en forma individual, otras en equipo. Aprender haciendo, leyendo y escribiendo a través de un proceso de autogestión y cogestión. La lectura y la escritura son acciones dinámicas, intersubjetivas y participativas. La función del docente en el taller no es enseñar a leer y a escribir de manera instruccional y monológica, sino crear un ambiente de aprendizaje, para que el alumno aprenda interactuando con los otros que lo acompañan.

Ventajas de los talleres para el desarrollo de la lectura y la escritura:

- Vinculan la teoría con la práctica.
- Generan respuestas a las necesidades concretas de los niños.
- Dinamizan la participación de los niños tanto en la planeación como en la realización y en la evaluación. Esta última permite dar cuenta tanto del proceso como del producto.
- Promueven el desarrollo de las competencias básicas y específicas del lenguaje.
- Permiten que los niños valoren sus errores como hipótesis que no se pueden validar y aprenden de ellos.
- El aprendizaje se articula a la vida, ocurre en la vida misma.

4.7 LAS ANTOLOGÍAS

Seleccionar aquellas manifestaciones más representativas dentro de una serie de producciones culturales es una tarea necesaria e importante. No todo vale. Aquello que consideramos lo mejor, tanto a nivel formal como a nivel estructural, se convierte en punto de referencia para nuevas construcciones y en modelo para imitar y transgredir.

Hacer antologías de textos propios y ajenos, es una prioridad en el aula. Ellas nos permiten acercarnos a las tipologías textuales, a los modelos gramaticales, a las elaboraciones teóricas, a los mundos posibles, de una manera directa y contextualizada. Los libros, los periódicos, las revistas, el Internet, los textos producidos por los aprendices y los docentes, constituyen un material valioso para el desarrollo de la lectura y la escritura en el medio.

Algunas antologías pueden ser realizadas por los docentes, especialmente las literarias o especializadas, pero otras, especialmente las de carácter general, es aconsejable que sean realizadas por los niños. Por ejemplo, a partir del periódico pueden hacerse antologías de noticias, de cómics, de avisos publicitarios, de artículos deportivos, de pasa tiempos, etc. Las que se elaboren con textos de los niños deberán ser el resultado de un proceso de selección, edición y publicación, realizado por los mismos niños, en equipo con la asesoría del docente.

Ventajas de las antologías para el desarrollo de la lectura y la escritura:

- Facilitan la revisión y selección de los textos propios para publicarlos.
- Favorecen el trabajo colaborativo en la búsqueda, escogencia y elaboración del texto final.
- Ayudan a la construcción de criterios de calidad para producir y evaluar los textos propios y ajenos.
- Contribuyen al desarrollo de la crítica textual y literaria.
- Abren espacios para la intertextualidad y la confrontación de diferentes intencionalidades.
- Posibilitan el contacto permanente con los textos.

4.8 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. La finalidad de su quehacer se emparenta con la del lenguaje:

la significación y la comunicación. Su competencia para significar y comunicar facilita la creación de ambientes de aprendizaje significativos para acceder a los diferentes mundos a través de la lectura y la escritura.

Tanto el nivel de uso del lenguaje del docente como el de los textos reconocidos culturalmente como válidos, se postulan como modelos para los niños. Esto no quiere decir que sean modelos para imitar, sino referentes superiores en relación con el nivel de desarrollo que tiene el niño en un determinado momento de su aprendizaje. El concepto de modelamiento tiene que ver más con el de “*zona de desarrollo próximo*” de Vygotsky y con el de “*andamiaje*” de Bruner, que con el de reproducción de pautas establecidas de la escuela tradicional.

En la interacción con el docente, con los textos y con el contexto el niño interioriza conocimientos, normas, valores y puntos de vista que enriquecen su mundo. La observación y el intercambio con otros lectores y escritores que utilizan el lenguaje de una forma que está más allá de su nivel de desarrollo actual se convierten en modelos positivos para el aprendizaje de los niños. Así, la acción de los modelos, aunada a la coestión y a la creación propia, se convierte en una ruta significativa para la comprensión y la producción de textos. Comprender cómo lo hacen otros coadyuva a la construcción de la propia perspectiva.

El modelamiento se convierte, entonces, en un apoyo y en un estímulo para el aprendizaje y desarrollo colaborativos de la lectura y la escritura. Los compañeros, el docente, los textos y el contexto se constituyen en respuestas a los intentos de aprendizaje de los niños. Los significados de los otros sirven de referentes para la construcción de los propios significados en un ambiente interpersonal y cooperativo.

Ventajas del modelamiento para el desarrollo de la lectura y la escritura:

- El docente y los textos se convierten en un nivel superior de desarrollo al que actualmente posee el niño.
- Facilita el aprendizaje cooperativo entre iguales con el apoyo del docente.

- Hay una relación continua con textos propios y ajenos, la cual posibilita la contrastación y la evaluación del propio desarrollo.
- Hace conscientes a docentes y estudiantes del desarrollo “*actual*” y “*potencial*” en relación con la lectura y la escritura.
- Se genera comunicación permanente entre docentes y niños, y de éstos entre sí, con base en las interpretaciones y producciones que realizan.
- Favorece la adquisición de nuevos conocimientos, la interiorización de normas y valores, y la responsabilidad frente a las propias producciones.

4.9 LA PREGUNTA COMO HORIZONTE

Desde la perspectiva de la acción comunicativa, la pregunta dinamiza el acceso a los diferentes mundos y las pretensiones de validez. A través de ella se pueden tematizar más fácilmente los distintos aspectos del mundo de la vida con el fin de acceder a los otros mundos. Vivir es preguntar y darse respuestas para satisfacer la curiosidad propia de los seres humanos; pero también, para resolver necesidades genuinas. La pregunta está en la base de las distintas formas de pensamiento y de acción, y por lo tanto, de todos los procesos de aprendizaje. La función de la pregunta es mover al hombre a la interpretación, a la reflexión y a la creación.

La lectura y la escritura como acciones comunicativas tienen en la pregunta un recurso invaluable para la generación de significados que conducen al entendimiento. De alguna manera leer y escribir son formas de dar respuesta a preguntas que el lector y el escritor se hacen para satisfacer sus necesidades significativas y comunicativas. Quien lee lo hace para saber qué dice el texto, por qué, para qué, para quién, cuando, cómo. Quien escribe lo hace para responder y responderse esas mismas preguntas en relación con el mundo sobre el cual escribe. Los significados que el niño construye cuando lee o escribe son explicaciones a sus preguntas implícitas o explícitas. Es propio del ser humano hacerse preguntas a las cuales responde con pretensiones de verdad, rectitud y veracidad susceptible de crítica. Los acuerdos que elabora en la interacción a través del lenguaje oral o escrito no son más que respuestas a sus preguntas, las cuales constituyen puntos de partida para seguirse preguntando y para coordinar distintas acciones.

Ventajas del uso de la pregunta en la práctica de la lectura y la escritura:

- Facilita la relación entre los saberes del niño y los de los textos escritos.
- Provee al lector y al escritor de horizontes para la comprensión y la producción de textos.
- Genera la participación de los niños para exponer sus puntos de vista y la construcción de acuerdos.
- Rompe con la propuesta monológica del docente y crea posibilidades dialógicas que subvierten el orden y los esquemas tradicionales.
- La lectura y la escritura se convierten en formas creativas de resolver problemas en cuyo centro siempre hay una pregunta.

4.10 LA BIBLIOTECA ROTATIVA

Los libros, como los niños, han de estar siempre en movimiento, ir y venir con ellos, y hacerlos parte de su mundo objetual y de sus imaginarios. Para que haya una interacción socio-afectiva entre los libros y los niños, hay que facilitarlos, de tal modo 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 cuando ésta se vuelve una pasión y un medio para darse sentido.

Sacar el texto escrito de carácter cultural de los espacios tradicionales, genera sensaciones y pensamientos encontrados. El libro deja de ser un objeto costoso que hay que cuidar para que no se deteriore y se convierte en una caja de sorpresas que se puede abrir y cerrar a discreción en privado o en público. Cuando éste llega a la casa de los niños, la familia del libro se crece. Su presencia rara vez pasa desapercibida; mínimamente genera una pregunta o una “*ojeada*”.

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.

La biblioteca rotativa genera entre otras ventajas:

- La socialización del libro; el libro sale de la prisión de los estantes y se desplaza libremente por diversos espacios.
- El libro adquiere un valor de uso; cumple funciones distintas a los que tiene en los recintos cerrados; se involucra en la vida de las personas para funciones diversas.
- Se da una mayor interacción entre libro y lector, y cierta complicidad en distintas circunstancias.
- La cultura del libro se ensancha.
- Genera diálogos y comentarios sobre el mundo al cual se refiere el libro.

5

DOS EXPERIENCIAS DE ACCIÓN COMUNICATIVA

“La educación es un proceso en el que los alumnos desarrollan sus potencias intelectuales mediante el uso de las estructuras públicas del conocimiento para construir su comprensión personal de las situaciones de la vida”.

J. Elliot

Desde la perspectiva de la estrategia, la acción pedagógica busca que la lectura y la escritura se conviertan en mediaciones auténticas para el entendimiento; que a través de ellas los niños se entiendan y se hagan entender en el mundo de la vida y, simultáneamente en el mundo objetivo, en el social y en el subjetivo. La competencia significativa y comunicativa no es algo que se pueda enseñar por medio de ciertos métodos sino algo que se aprende usando el lenguaje en las diversas situaciones comunicativas entre las cuales están las del aula. De ahí la importancia no sólo de la interacción oral, sino también de la escrita en todas las actividades pedagógicas para acceder a los distintos lenguajes de la cultura y para la construcción de acuerdos y consensos más racionales y razonables.

Independientemente de la ruta que se elija lo fundamental es la transacción intersubjetiva; la articulación y la validación de las interpretaciones individuales a espacios discursivos más amplios, bien sea en forma oral o escrita. La clase es el ambiente más propicio para que los niños manifiesten sin temor sus pretensiones de validez y los transformen en elaboraciones más complejas a través de distintos juegos dialógicos. En cada una de las tareas se hace presente la naturaleza lingüística del niño y las funciones propias del lenguaje oral y escrito. Para ello, los principios planteados: **partir del mundo de la vida, pretensión de validez susceptible de crítica, procesamiento cooperativo, búsqueda de entendimiento a través del lenguaje**, constituyen la fuerza orientadora y dinamizadora de la acción pedagógica.

A manera de muestra, presentamos dos actividades que nos permiten una aproximación a la estrategia: **leyendo con otros y escribiendo juntos**.

5.1. LEYENDO CON OTROS

Los niños de grado sexto organizados en equipos de cinco reciben textos para leer, uno por equipo; definen el propósito de la lectura, exploran el texto y hacen hipótesis sobre el título y el contenido del texto. Después de observar, escriben sus apreciaciones, cada uno por separado y luego los ponen en común. Ver (1) y (2)

Hecho ésto, leen el texto en su totalidad. Cada quien escribe su interpretación y la lee para todos los miembros del equipo. Ver (3)

Las interpretaciones se comentan y a partir de ellas se indaga sobre las pretensiones del texto. Ver (4)

Estas pretensiones se someten a la crítica. La idea es que los niños tomen posición frente al texto. Ver (5)

Una vez más se comentan las opiniones y se establecen relaciones entre el texto o aspectos de éste con otras situaciones. Ver (6)

Finalmente, se abre un espacio para que los niños establezcan sus conclusiones y sus propuestas. Ver (7)

SOLIDARIDAD, EL VALOR MAS PRECIADO PARA LO QUE SEA, CUENTA CON MIGO

Tomado de *El Tiempo*, domingo 9 de noviembre de 1997
Angela Constanza Jerez

Hace dos semanas, Juan Pablo Leuro estaba en la Ciudadela Colsubsidio, en Bogotá, en la Primera Comunión de la hija de una amiga. Cuando terminó la fiesta salió a buscar su carro que había dejado parqueado en la zona de visitantes, muy cerca a la portería del celador del conjunto.

Su sorpresa fue mayor. Su carro, un Renault 12, había sido robado. Aterrado recurrió al celador en busca de ayuda. Entró a la portería y le pidió el teléfono para llamar a la Policía.

“No señor. Eso no es problema mío. Si quiere llamar, sálgase de la portería y méntale una moneda al teléfono que está aquí”, contestó el celador señalándole un aparato telefónico cercano.

Leuro le rogó que no fuera insensible y nuevamente le pidió que le prestara su teléfono porque él no tenía monedas, pero el celador le contestó lo mismo.



Indignado, recurrió a los otros invitados y uno de ellos se dirigió a donde el portero: “Oiga hermano, le robaron el carro al señor, cómo es posible eso”.

“Me importa un c...”, contestó el portero.

El señor ofuscado le lanzó un puño y el celador le respondió con golpes de bolillo. Hasta ese momento, los habitantes del conjunto sólo se habían manifestado diciendo cosas como: “Tanto escándalo, si ya se lo robaron”, “Qué hacemos si ya es el cuarto carro que se roban”.

Sin embargo, cuando vieron a los dos hombres peleando empezaron a gritar por las ventanas, palabras en contra del señor al que le habían robado el carro y de las personas que lo acompañaban. Sólo gritaban frases en favor del celador. “Quién le manda ser tan bruto y parquear el carro ahí”; “es culpa de la persona que lo invitó por no decirle que aquí se están robando carros”; “sólo se necesita un poquito de inteligencia para saber que nadie le cuida el carro a uno”, decían unos y otros.

¿Alguna vez ha vivido en carne propia una historia así o alguien le ha contado una similar? Con seguridad que sí. Últimamente se ha vuelto común que las personas sólo piensen en sus intereses y les cueste bastante trabajo pensar en los de los demás.

“En este caso se ve claramente la solidaridad mal entendida. El celador no se puso en los zapatos del señor ni se preocupó por lo que le estaba pasando. Y los habitantes del barrio no se solidarizaron con quien realmente estaba padeciendo una gran necesidad”, dice la sicóloga María Isabel González.

La solidaridad no es el único valor que se está perdiendo. La tolerancia, el respeto, la justicia, la honestidad y la lealtad tampoco son habituales por estos días. Por eso *El tiempo* emprende hoy una serie sobre valores.

La idea es que todos los colombianos, tanto niños como adultos, nos detengamos por un momento a pensar en ellos. Y ojalá comencemos a practicarlos en la vida diaria: en la oficina, el colegio, la casa y la calle.

Un valor perdido

¿Usted es de los que dice: “No hago lo que no quiero que me hagan a mí”, o “cualquier cosa que esté pasando contigo también pasa conmigo”, aunque esa persona no sea su mejor amigo o su familia?

Si es así, usted es de los pocos seres solidarios que existen en este país. Según el sicólogo Antonio González, que trabaja en el fomento de valores, en esas frases radica todo el concepto de solidaridad.

“Es la capacidad de entender a las demás personas y comprometerse con ellas. Es ser capaz de decir cuenta conmigo”, dice.

Para él, esto es lo más importante cuando se habla de solidaridad porque en la medida en que una persona colabore y sea solidaria con las otras, estas tendrán que serlo con ella. De esta manera, se crea un círculo fuente de mutua colaboración.

Precisamente, esa es una de las razones por las cuales los que trabajan en valores consideran que la solidaridad es el valor esencial. “Pero además, este valor es importante porque se relaciona con la protección, la vida y la integridad del otro. Es un valor que se comparte en todas partes, en todas las edades y en todo momento”, dice González.

La sicóloga María Elena López y la licenciada en educación, María de los Angeles Mejía de Kleemann, quienes titularon su tesis ‘Aproximación a la

temática de la solidaridad con niños de 9 a 12 años' para obtener el título de magistra en Psicología Comunitaria, afirman que la solidaridad es el camino para conseguir otros valores.

Y aunque unos y otros coinciden en que la solidaridad es importante, son muy pocos los que la ponen en práctica. "El problema radica en que es difícil decirle a la persona, sea solidaria, como es difícil decirle ame o no sea egoísta. Es que esto es un estado del alma, de la conciencia", sostiene el sociólogo Fernando Uricechea.

Y agrega: "En la sociedad moderna poner en práctica la solidaridad es un asunto bien difícil porque hay competencia. La estructura de mercado se nos metió hasta en la cama, y eso acentúa el individualismo que es ajeno a la solidaridad".

La competencia, la búsqueda del éxito y las ganas de ser el mejor, así sea poniéndole zancadilla al amigo, son actitudes que han llevado a perder este valor. El psicólogo Hugo Mastrodoménico llama a esto la "cultura del egoísmo", mientras que para Ricardo Sánchez, director del Instituto para la Democracia Luis Carlos Galán, no es otra cosa que "exitismo individual".

Lo cierto es que aunque haya dificultades para ser solidarios, los colombianos tenemos que hacer un esfuerzo para serlo. Así, el día de mañana cuando intenten robarnos el carro o la buseta no nos pare en el sitio indicado alguien correrá a ayudarnos aunque no sea Superman.

REFLEXIONES SOBRE LA ACTIVIDAD

Desde la perspectiva de la estrategia podemos hacer algunas apreciaciones sobre la actividad:

- Los niños se acercan al texto desde **el mundo de la vida**: activan sus conocimientos previos y hacen predicciones (1) y (2) de una manera desprevenida.
- Cada una de las manifestaciones hechas por los niños en los distintos momentos constituyen pretensiones de validez, las cuales son confrontadas en las puestas en común.

- La lectura es **inteligible** porque parte del saber de los niños y porque a través de la actividad ellos se acercan al nivel de lo literal (3), inferencial (4) y crítico-intertextual (5) y (6). Con el intercambio de interpretaciones y comentarios orales, van haciendo validación intersubjetiva y estableciendo acuerdos para la coordinación de sus acciones (7). La constante discursividad, facilita que los niños hablen, escuchen, lean y escriban. Aunque en este caso la escritura se reduce a un conjunto de apuntes personales que los niños hacen durante el proceso de lectura, éstos constituyen una evidencia de la interpretación que realizan, pero también un referente para ver su manejo del código escrito y sus estrategias de composición.

Así, las notas de Leidy (E) presentan incoherencia en el complemento de la frase(1) “... o alguien que mayor parte que este integrado”. De todos modos es claro que la niña presupone que el título plantea la importancia de contar con alguien como interlocutor. Sin embargo, la mayor parte de los apuntes de los niños es coherente y manifiesta el uso de mecanismos de cohesión. En relación con la adecuación, hay manejo de un lenguaje estándar, lo cual favorece la comunicación, aunque es bastante informal y predominantemente subjetivo: “Yo opino Q uno tiene como apoyo primero que todo el de los padres”, dice Jeisson (3).

A pesar de su espontaneidad, las notas tienen su propia temática y responden al propósito de indagar sobre distintos aspectos de la lectura de acuerdo con las orientaciones del docente. Las ideas expuestas son comprensibles para cualquier lector que tenga como referencia el texto fuente y revelan la posición de los niños frente al texto. En el presente caso no se hace revisión a los escritos pues el interés está centrado en la lectura.

- **La pretensión de verdad** se puede rastrear principalmente en las notas (3) y (4). “El texto trata de valores que tienen las personas” (B) “El texto trata de cómo se pierde poco a poco la solidaridad”... “según los expertos psicólogos la solidaridad no es el único valor que se está perdiendo”. (D) Sin embargo, en ninguna nota se explica en qué consiste la solidaridad. Hay una presuposición de lo que ella es: “un valor”. “Tiene que ver con la necesidad de apoyo”, “es importante para la convivencia”, pero no se conceptualiza.

- **La pretensión de rectitud** es la más recurrente en las interpretaciones de los niños. En primer lugar, los niños escriben con arreglo a las normas y valores de uso del lenguaje que se manejan en la escuela y en su contexto en relación con la inteligibilidad y con la ética de la comunicación: hay preocupación por hacer interpretaciones válidas y respetuosas, por usar adecuadamente el lenguaje, por responder al contexto comunicativo que plantea el texto con el fin de interactuar con él; y en segundo lugar, las interpretaciones de los niños se articulan al sistema de valores y normas sociales planteadas por el texto. Todos consideran importante la solidaridad y rechazan la insolidaridad; les preocupa la pérdida de los valores en nuestra sociedad; sienten que sin la ayuda de los otros es muy difícil la convivencia. Además, invocan la necesidad de *“empezar a respetar desde al hogar y ser solidarios con todos”* (7).
- **La pretensión de veracidad** está presente en el texto a través del uso de la primera persona: *“yo creo mirando el dibujo, creo que dice o habla de personas ladronas y nadie habla que están robando”* (A); de las alusiones a experiencias propias: *“Me robaron un libro dentro del colegio y nadie se dignó a devolverlo es lo mismo que pasó con el carro del señor”* (E); de la manifestación de las intencionalidades y de los puntos de vista sobre el tema: *“me parece que el texto es argumentativo”* (E); refiriéndose al texto, Walter dice que *“trata de recuperar los valores en este caso el de la solidaridad”*... (A), *“esto lo que me dice a mí es que no debo dejar que la insolidaridad me cerque”*... (D).

En todas las notas se acusa una profunda muestra de sinceridad, de tal manera que todos generan credibilidad, más allá de los problemas de objetividad, de las dificultades en el manejo del código o de los problemas de coherencia. Una evidencia de esto la encontramos en (B): *“en que uno cuando lo están robando uno no se de oponer para no salir perjudicado”*. Los niños a través de la discursividad en los equipos y de las interpretaciones individuales revelan constantemente su subjetividad y articulan las visiones del texto y los de sus compañeros a su mundo de la vida. Gracias al clima de confianza que genera la comunicación entre pares los niños hablan y escriben sin temores acerca de sus vivencias personales y expresan de acuerdo con su enciclopedia, sus visiones sobre los otros mundos.

Además de los principios: **partir del mundo de la vida, y pretensión de validez susceptible de crítica**, la actividad de lectura entendida como acción comunicativa, nos permite evidenciar los otros dos principios: **procesamiento cooperativo y búsqueda de entendimiento a través del lenguaje**.

- El **procesamiento cooperativo** se da en la negociación de significados que ocurre entre el niño y el texto: *“todos los valores son necesarios, pero en este caso el de la solidaridad es el más importante”* (C). La niña de acuerdo con lo planteado en el texto, asume que la solidaridad es el valor fundamental para la convivencia; pero también hay cooperación a través de la puesta en común de las interpretaciones individuales y la discusión y confrontación de sus puntos de vista. La validación de las interpretaciones es un trabajo colaborativo entre el texto, las pretensiones de validez de los niños y el contexto, lo cual posibilita la construcción de acuerdos y consensos: *“pongamos en práctica la solidaridad”* (7).
- En todo momento el **lenguaje es el medio para el entendimiento**: Los niños utilizan todas las formas de lenguaje: oral, escrito, gestual, gráfico, etc.; y todas las funciones: expresiva, referencial, conativa, estética, fática y metalingüística) y las diversas operaciones mentales para construir sus interpretaciones y llegar a acuerdos. Teniendo en cuenta que el propósito es comprender el texto, el lenguaje se convierte en el elemento regulador de las interpretaciones y de las interacciones y hace posible la elaboración de conclusiones (7).
- Varias rutas pedagógicas se hacen presentes en la actividad: el mundo de la vida como punto de partida, en la medida en que texto y niños negocian significados desde un contexto determinado que impone énfasis y limitaciones a la interpretación: los niños redundan en lo social y lo subjetivo de la solidaridad, pero no logran teorizar sobre ella. El trabajo en equipo constituye el ambiente para la interpretación del texto: el punto de vista individual cobra sentido en la medida en que forma parte del trabajo intersubjetivo. El trabajo por procesos se convierte en un ingrediente constitutivo de la lectura: se pasa de lo simple a lo complejo, de la información al conocimiento y de éste a la reflexión; no se comprende todo de una vez, sino a través de la transacción, la resignificación y de la misma comunicación. El aprendizaje significativo cooperativo se da en todo momento, desde la prelectura hasta la postlectura: se construyen

hipótesis, se asimilan los contenidos del texto, se constituyen y modifican conceptos, se diferencian conceptos, se construyen significados, se integran los contenidos del texto enriquecidos por el trabajo dialógico y se coordinan acciones lingüísticas y no lingüísticas.

También, rutas como el trabajo de taller, el modelamiento y la pregunta están presentes. La lectura del texto es un taller permanente; los niños hacen interpretaciones, las confrontan, las escriben, las reorientan; todo el tiempo están construyendo y reconstruyendo significados. El modelamiento se da de diferentes maneras: a través de los compañeros, del texto mismo y de las intervenciones del docente; siempre hay “*andamiaje*” para avanzar con más facilidad. Las preguntas implícitas y explícitas, tanto las que postula el texto, como las que se hacen los mismos niños animan la comprensión: las interpretaciones dadas por los niños son las respuestas a las distintas preguntas, también lo son las conclusiones y las expectativas que genera la lectura (7).

- Las competencias básicas se ponen a prueba durante todo el proceso: los niños interpretan, “*el texto trata de los valores*” (B), “*lo que pretende el autor es que todos recuperemos la solidaridad que hemos perdido*” (B); argumentan, “*el autor trata de expresar muy bien sus ideas y lo hace por medio de ejemplos que se viven a diario en nuestro país*” (C); proponen, “*empezar a respetar desde el bogar*”. Estas se pueden evaluar por medio de las interpretaciones de los niños, tanto las verbales como las escritas o a través de pruebas como las aplicadas a los niños de las escuelas. En este caso podemos afirmar que los niños hacen sus interpretaciones en el nivel literal, inferencial y crítico; el caso más significativo es el (C). Aunque no se explica el significado de la solidaridad, se comprende la temática del texto, la intencionalidad del autor –“*pretende que reflexionemos*”–, y se hacen consideraciones: “*hoy por ti, mañana por mí*” que derivan del contenido del texto. Además se asume una actitud crítica “*trata de expresar muy bien sus ideas y lo logra hacer por medio de ejemplos*”; y logra intertextualidad: “*me robaron un libro dentro del colegio y nadie se dignó a devolverlo*”. Hay argumentaciones como la nota (3) de (C) y proposiciones como las planteadas en la nota (7).

- El fortalecimiento de la autonomía ocurre simultáneamente con la participación en el proceso de interpretación. Los niños van asumiendo responsabilidades de acuerdo con su propio proceso lector y con el de los demás en un ambiente de mutua colaboración. En la interacción oral expresan sus puntos de vista, regulan sus intervenciones y manejan las distintas dificultades que se les presentan; pocas veces acuden al docente. El proceso de corrección y evaluación es dialógico y respetuoso. Están prestos a revisar sus hipótesis inadecuadas, aunque a veces vuelvan a equivocarse.

TEXTO A

- WALTER
- (1) • Me dice que es como un auto moral en el sentido bueno.
 - (2) • Yo creo mirando el dibujo / ciego que dice o habla de persona ... ladrones y nadie habla que están robando.
 - (3) • Sobre personas que no son buenas personas cuando les importa lo que le pasa más de las personas y sobre el hecho muchas veces ignorantes.



- (4) • Tanto de recuperar los valores en este caso el de la solidaridad el cual se está perdiendo día a día (por eso el país está como esto).
- (5) • Yo no tengo ninguna crítica debido a que está concreto y nos está moralizando a recuperar el valor de la solidaridad.
- (6) • A una persona en la circunvalación la estaban robando de frente de la gente eran como los 10:00 PM lo apuñalaron lo votaron a un calle de la ciclo ruta y nadie hizo nada.

WALTER NEUTA

TEXTO B

- (1) * pues el título se refiere una gran amistad de personas que se apoya para toda cosa buena
- (2) * Yo opino que uno tiene como apoyo primero que todo el de los padres
- (3) * el texto trata de los valores que tienen las personas en que uno no son solidarios ni se preocupan por su prójimo también todos como seres humanos debemos apoyarnos unos a otros sabiendo que todos somos seres imperfectos.
- (4) * lo que pretende el autor es todos recuperemos la solidaridad que hemos perdido para así todos los seres humanos convivamos en una armonía y sinceridad para poder tener una vida aspietual hacia los ojos de Dios.
- (5) * pues el texto dice realmente como son los hechos de las personas hacia los previos males que uno puede evitar haciendo o lo demás y este texto nos ayuda recuperar con las personas para poder vivir juntos como ciudadanos.
- (6) * en que uno cuando la edita robando uno no se da a conocer para no salir perjudicado físicamente. equipo:05

José Ramón Parra

TEXTO C

- (1) * Es como una frase que comunica un apoyo a una persona.
- (2) * No pienso que el colegio es una vez de apoyo y de esto trata el texto.

- (3) *ES que todos los valores son necesarios pero en este caso el de la solidaridad es el más importante pero de hecho la mayoría de nosotros los colombianos no nos importa lo que le pase a los demás estamos tan metidos en lo de nosotros que no nos importa la vida de los demás siendo que hay veces que muchos decimos hoy por ti, mañana por mí pero nadie se compromete realmente a cumplir este hecho.
- (4) *El autor pretende dar un vistazo crítico y hacer que nosotros como un pueblo unido que se supone que somos reflexivos y recuperemos todos los valores que se han venido perdiendo.
- (5) *El autor trata de expresar muy bien sus ideas y lo logra hacer por medio de ejemplos que se viven a diario en nuestro país y que la gran mayoría de nosotros somos conscientes de estos hechos.
- (6) *He ideado un libro dentro del curso y nadie se dignó a devolverlo es lo mismo que pasó con el carro del Señor

Nº 5 Juli Delgado Sa

TEXTO D

- (1) - Ami esta frase me ^{me} dice muchas cosas, como ^{por ejemplo} las palabras de una persona q le brinda a otra su Apoyo o Protección.
- (2) Este pequeño texto habla de El Apoyo entre los Amigos o personas, y como se lo comunican de forma mutua.

- (3) Este texto trata de como se pierde poco a poco la Solidaridad. y nos muestra como ejemplo un caso donde hay demasiada Insolidaridad de parte de las personas q' no le cobraron a un señor al cual se le robaron el carro.
- Segun los expertos psicologos lo Solidaridad no es el unico valor q' se esta perdiendo, al igual q' la Tolerancia Colaboracion etc se estan perdiendo. los valores.
- (4) Esto lo q' me dice a mi es q' no debo dejar q' la Insolidaridad me llegue al igual q' todos los Colombianos y por esto el q' nos comunica el caso ya mencionado para q' nosotros no repetamos este hecho y nos pongamos en el lugar de los demas. Entes.
- (5) Me parece q' este texto esta muy bien realizado al tratar de comunicarnos esta idea y tratar de q' los lectores la pongan en practica.
- (6) E visto muchos hechos de la Solidaridad, y cuando me roban a nadie le importa.

TEXTO E

- (1) El título me dice que debemos contar con el colegio o alguien q mayor parte que este integrado.
- (2) * Hay personas que no tiene ni la máxima idea y tienen a quien acudir para q los ayuden con el mayor apoyo.
- (3) * El texto trata de que debemos ayudar a las personas q lo necesitan y por ningún motivo agredirlas pensando q esta mintiendo, muchas veces la personas piensan que porque son mayor parte le van hacer a los demás lo q quieren.
- (4) * Que todos nos debemos ayudar mutuamente en la cual el señor quiere recuperar un valor que es parte de su vida.
- (5) * Pues me parece q el texto es argumentativo en la cual dan una idea, le sacan un problema y le dan solución.
- (6) * En algunos casos hay personas q los bajan de los carros para robarlos. Mientras otras son fuertes y se arriesgan a enfrentarlos como a no dejarse pero no se dan cuenta q están arriesgando su vida por una simple bebida.

BUSTOS TRIANA LEIDY YINETH.
GRUPO: 5

- (7) CONCLUSIONES: QUE PONGAMOS EN PRACTICA LA SOLIDARIDAD NOS PONGAMOS EN EL LUGAR DE LOS DEMAS
* PONGAMOS EN PRACTICA TODO LO QUE HEIMOS ESCRITO CON LOS DEMAS

PROPONEMOS: EMPESAR A RESPETAR DESDEL HOY Y SER SOLIDARIOS CON TODOS

5.2. ESCRIBIENDO JUNTOS

Los niños de grado sexto organizados en equipos buscan temas de actualidad que les llaman la atención. Uno de los equipos selecciona el tema de la clonación o “el clon”, como dicen ellos. Después de expresar lo que piensan sobre el asunto, cada quien realiza un escrito. Terminado el proceso de textualización los intercambian y hacen revisión a los textos de los compañeros. Dialogan sobre las correcciones y finalmente cada quien edita el suyo. (Ver textos).

En general, la competencia textual de los niños es buena. Los textos poseen un buen nivel de coherencia a nivel local, lineal y global y, utilizan mecanismos de cohesión. Producen secuencias de oraciones, unas veces segmentadas, otras no, y siguen un hilo temático con base en sus puntos de vista a favor o en contra de los clones o de la clonación. Las oraciones están relacionadas a través de la puntuación y/o de conectores con función.

Con respecto a la competencia pragmática y argumentativa éstas se pueden evidenciar en los diferentes textos. Todos toman posición frente a la temática planteada y exponen argumentos desde un punto de vista personal. Sin embargo, no todos los argumentos son consistentes, ni los textos siguen un plan argumentativo claro. El manejo de la superestructura argumentativa es limitado; lo mismo puede decirse de la intertextualidad.

Caso A

Texto 1

Nacieron los Clones.

Un **clon** es una **persona** q' pasa por una **maquina** y sale otro igual por **parte** mia me parece **justo** en parte de que los niños pueden tener en hogar porq' hay bastante parejas que quieren tener bebés y no pueden porque son esteriles y en la parte que no pueden de estar de acuerdo es que traer a niños a sufrir.

Se produce más de una proposición, pero las proposiciones no están secuenciadas de manera pertinente, el eje temático no es claro. Prácticamente no usa signos de puntuación, excepto el punto final. Sin embargo, toma posición frente a la temática propuesta: “y en la parte que no puedo estar de acuerdo es que traer a niños a sufrir”.

Texto 2

Clon lo podemos manifestar con un pequeño ejemplo si ponemos un tomate podemos sacar otro igual por parte es bueno en alimentos pero en personas es injusto porque hay tanta gente sin tener que comer y niñas desamparadas sería para traer gente a sufrir.

Mantiene las dificultades textuales, pragmáticas y argumentativas del texto 1, y más que un replanteo global del texto es más bien una complementación a través del ejemplo del tomate, y se reafirma en su posición: “sería para traer gente a sufrir”.

Caso B

Texto 1

Wendy PARLA CLON
6.8

26-4-2001

Me parece que hacer nuevos descubrimientos para la Humanidad es algo bastante bueno pero a la vez creo que tratar de hacer estas duplicaciones de las personas se puede convertir en algo muy peligroso para la Humanidad ya que desconocemos las consecuencias que esto traiga nosotros sabemos que los riesgos y las composiciones físicas son u serían los mismos pero desconocemos si la mentalidad sea la misma y por muchas otras razones más puede resultar muy peligroso para la Humanidad que todas estas reproducciones que se piensan hacer por muchos motivos o ya sea por llevar el espacio caso de que alguien se fue o muere todo esto puede llegar a ser a detonar una guerra.

Las proposiciones están secuenciadas, pero hay dificultades de pertinencia; por ejemplo, cuando dice “*estas duplicaciones*” no se puede entender sin la referencia al título; la referencia al clon no se evidencia en ninguna otra parte del texto. El uso de puntuación es mínimo: un punto y seguido sin función lógica y el punto final. Sin embargo, el uso de conectores es bastante válido, lo cual hace que el texto tenga cierta coherencia. Toma posición frente a la temática y expone argumentos desde un punto de vista compartido por muchos: “*hacer estas duplicaciones de las personas se puede convertir en algo muy peligroso para la humanidad*”.

Texto 2

 Corrección
 CLON MOJO

Me parece que hacer nuevos descubrimientos para la humanidad es algo bastante bueno, pero a la vez creo que trata de hacer estas duplicaciones de las personas es algo muy peligroso. Esto puede traer consecuencias muy peligrosas, nosotros sabemos que los rasgos y las características físicas son los mismos pero desconocemos si la mentalidad lo sea y por muchas otras razones más puede resultar peligroso para la humanidad.

El texto mejora notablemente en relación con la cohesión: usa más puntuación y conectores más precisos; pero, mantiene las dificultades de pertinencia anotados en el texto 1. Aunque la coherencia también mejora, gracias a los cambios introducidos en los mecanismos de cohesión, la argumentación disminuye al abreviarse el texto; habla respectivamente de “*consecuencias muy peligrosas*”, pero no las explicita. En este sentido el texto es menos desarrollado que el borrador.

Caso C

 El clon es perjudicial para
 las humanas.

Texto 1

Los clones son perjudiciales para las humanas ya que pueden hacer la fotografía de nosotros y otros familiares. Pero lo que nosotros no sabemos es que si puede salir lo físico más no lo sentimental por que si uno es amable el clon puede ser gordo y otro tipo de defectos pero los familiares pueden sufrir mucho por este clon. Hay muchas personas que dicen como saber si me uso bien o no entonces se les viene a la mente que sea tener mi propia fotografía humana.

Se producen varias proposiciones en forma secuenciada, hay coherencia global; sin embargo, tiene dificultades en la coherencia local. Usa la expresión “fotografía” o “fotografía humana” para referirse al clon, la cual no es muy clara: “los clones son perjudiciales para los humanos ya que pueden sacar la fotografía de nosotros u otros familiares”. Usa conectores con función como pero, ya que, u, porque, e intenta con los condicionales hipotéticos: “si uno es amable el clon puede ser grosero”. Los argumentos expuestos son de carácter personal y tratan de responder a la intencionalidad del texto.

Texto 2

CORRECCION

El Clon es perjudicial para los humanos

Los clones son perjudiciales para los humanos ya que pueden sacar la fotografía de nosotros u otros familiares. Pero lo que no sabemos es que si se puede sacar lo físico más no lo sentimental porque si uno es amable el clon puede ser grosero u otro tipo de defectos, pero los familiares pueden sufrir mucho por este clon. Hay muchas personas que dicen como saber si me uso bien o no entonces se les viene a la mente quiero una fotografía humana.

No sufre transformaciones en relación con el texto uno, con excepción de la corrección de la ortografía de la palabra “perjudiciales”. Seguramente la niña consideró que el texto era válido.

Caso D

Texto 1

EL CLON

Se dice que todos tenemos nuestro propio clon y que ese clon tendría todo lo que tenemos nosotros. nuestro ojos, nuestra boca y todo lo demás de nuestro cuerpo pero en la parte sentimental ya no sería igual. El tendría otros sentimientos diferentes a mí pero él no sería ningún estereotipo como algunos piensan ya que los genes del clon se le sacan a la otra persona que quiere sacar su propio clon.

Hay coherencia lineal y global. Usa mecanismos de cohesión como: ya que, pero, y; pero, el uso de puntuación es mínimo: dos puntos y seguido y una coma inadecuados, y el punto final. No hay una toma de posición personal frente a la temática, más bien revela una concepción general: “se dice que todos tenemos nuestro propio clon” e hipotético: “tendría”.

Texto 2

Coherencia

Se dice que todos tenemos nuestro propio clon, y que ese clon tendría todo lo que tenemos nosotros. El tendría nuestra parte física mas no la parte sentimental y la forma de pensar serian diferente a mi, pero el no sera ningún estaterestre como algunos piensan, ya que los genes del clon se le sacan a la otra persona ya que cada uno querera tener su propio clon.

Gusana Abella.

El texto es más preciso que el anterior, elimina la enumeración de las partes del cuerpo y lo reemplaza por “la parte física”; pero, mantiene las dificultades del texto uno, incluido el de manejo del código: “estaterestre”; corrige “nosera”, pero introduce “querera” por quiere sacar.

Caso E

Texto 1

El clon de cada uno

Todos soñamos con tener una persona igualit al frente a eso se llaman en terminos científicos un CLON.

Eso quiere decir, una persona igual a uno exteriormente ya q' se ha comprobado q' es 1 muy diferente a uno 1 tanto en los sentimientos como en su forma de expresarse, comportarse etc, desde mi punto de vista seria perjudicial para los humanos tener un clon.

Se producen varias proposiciones en forma secuenciada y se toma posición frente a la temática propuesta: *“desde mi punto de vista sería perjudicial para los humanos tener un “clon”*”. Para conectar usa puntuación, especialmente comas y puntos, además expresiones como *“eso quiere decir”, “ya q’”, “tanto”*; sin embargo, no se evidencia un plan argumentativo. Hay coherencia global, aunque se dan imprecisiones como *“se ha comprobado que es muy diferente”*.

Texto 2

Correccion

Todos soñamos con tener una persona igualda al frente eso se llamaría en terminos científicos un CLON.

Eso quiere decir, una persona igual a uno exteriormente ya q' se ha comprobado q'es muy diferente a uno, tanto en los sentimientos como en so forma de expresarse, comportarse etc, desde mi punto de vista sería perjudicial para los humanos tener un clon.

Francy Argüello - Grupo 8

No hay variaciones en la composición del texto, ni en su aspecto formal, pero toma una actitud distinta frente a las correcciones que le hacen las compañeras, las cuales considera equivocadas, por eso no las tiene en cuenta.

Con relación a la estrategia hacemos las siguientes anotaciones:

- En la conversación inicial tienen la oportunidad de discurrir sobre diferentes temas y seleccionar el que les parece. Parten de **su mundo de la vida**, de lo que ellos consideran como válido, de acuerdo con la información que han recibido.
- En cada uno de los textos se dan pretensiones de validez más o menos semejantes, limitadas por el grado de información y las presuposiciones que tienen sobre el tema.
- Los textos son **inteligibles** a pesar de las dificultades de coherencia local que presentan y de la ausencia de puntuación en buena parte de ellos. En

general, los textos asumen una variedad lingüística estándar con presencia de algunas variaciones situacionales como: *“tomar una persona igualita”* (E), *“pueden sacar la fotografía de nosotros”*. Los registros tienden a ser formales, pero con la presencia de elementos subjetivos: *“me parece que hacer nuevos descubrimientos para la humanidad es algo bastante bueno”*, *“desde mi punto de vista sería perjudicial para los humanos”*.

El manejo de la puntuación en la mayoría de los textos es insuficiente o inadecuado, pero la cohesión está garantizada por el uso de conectores con función y de pronominalizaciones: *“Esto puede traer consecuencias muy peligrosas”* (B2), *“Eso quiere decir”* (E). A pesar de que escriben en hojas sin líneas manejan bien el espacio.

En todos los escritos se puede apreciar el ejercicio de selección temática como resultado del acuerdo del equipo. No se evidencia un plan textual, pero sí un propósito: expresar su punto de vista sobre la clonación o sobre los clones, el cual aunque poco argumentado está presente en todos los textos.

La revisión del contenido no es muy minuciosa, pues no se percibe consulta de fuentes, ni de diccionario. Las correcciones que hacen son más de carácter formal: ortografía, puntuación. A pesar de esto, unas cuantas son acertadas y son tenidas en cuenta para la edición como en el caso del texto (B). Otras no son válidas y no se asumen, como sucede en (C).

- **La pretensión de verdad:** se puede evidenciar en todos los textos, desde los conocimientos que ellos poseen. Si bien se invoca el conocimiento científico, este no aparece propiamente en ningún texto. *“Un clon es una persona que pasa por una máquina y sale otro igual”* (A), *“los genes del clon se le sacan a la otra persona”* (D), *“tener una persona igualita al frente eso se llamaría en términos científicos un clon”* (E). A pesar de que es un tema de actualidad, los referentes de las proposiciones de los niños están fundamentados en una información que es más la opinión que circula en su mundo. Para ellos, la clonación se reduce al hecho de tener una persona físicamente parecida a partir de genes de uno mismo, lo cual les parece interesante pero problemático.
- **La pretensión de rectitud,** es evidente en los textos de los niños. Ellos escriben con arreglo a las normas y valores vigentes. Sus escritos se adecúan a los parámetros de uso del lenguaje establecidos, especialmente en

relación con el código escrito, a esto coadyuva la práctica de la revisión compartida. Las estrategias de composición en cambio, son más espontáneas y subjetivas; sin embargo, se nota preocupación por tener en cuenta los criterios de uso, pues ellos son conscientes de que sus textos van a ser leídos.

Además, sus aseveraciones y argumentos responden al sistema normativo y valorativo en que ellos se mueven. En todos está presente la preocupación ética y social, dada especialmente por el hecho de que psicológicamente los clones tendrían “*sentimientos*” y “*mentalidad*” diferentes. Veamos: “*hacer estas duplicaciones de las personas es algo muy peligroso*” (B), “*los familiares pueden sufrir mucho por este clon*” (C), “*sería muy perjudicial para los humanos tener un clon*” (E), “*es injusto porque hay tanta gente sin tener que comer y niños desamparados sería para traer gente a sufrir*” (A). La idea de tener un clon parece interesante, pero genera temores desde la comprensión normativa y valorativa vigente. Dichos temores sólo podrán quitarse si se rompe con lo establecido, pero en ningún texto se postula la transgresión a las concepciones predominantes. A lo único que se llega es a verlo como inconveniente, “*sería traer gente a sufrir*”.

- **La pretensión de veracidad** se manifiesta en los diferentes puntos de vista que los niños expresan sobre el tema, inclusive los más ingenuos: “*es una persona que pasa por una máquina y sale otro igual*” (A1). También en sus temores: “*es algo muy peligroso*” (B), “*porque si uno es amable el clon puede ser grosero*” (C), “*la parte sentimental y la forma de pensar serían diferentes a mí*” (D); asimismo en sus expectativas: “*Todos soñamos con tener una persona igualita*” (E).

En cualquier caso ningún niño tiene el propósito de mentir. Lo que dice es profundamente sincero. Si tuviese más conocimiento, seguramente diría cosas distintas, pero el hecho de que ignore cosas, no significa que no pretenda ser veraz. Cambiar las convicciones no es algo que ocurra en un instante y eso se observa en el caso de la niña del texto (A1) quien tuvo la oportunidad de escuchar los puntos de vista de los compañeros y aún así, mantiene su visión en (A2); aunque cambia el referente, propone el mismo proceso en la máquina: “*si ponemos un tomate podemos sacar otro igual*”.

De acuerdo con Habermas, todo sujeto que actúe comunicativamente —y en este caso los niños responden a una situación comunicativa— *“tiene pretensión de validez universal”*. Por lo tanto, aquello que los niños manifiestan en sus textos es inteligible y pretende ser verdadero, correcto y veraz. Más allá de las inconsistencias lingüísticas y de la falta de objetividad en relación con saberes más complejos, los niños expresan *“sus ideas”* y tratan de fundamentarlas en *“su razón”*. La tarea de la escuela, la sociedad y la cultura es entonces, conducir al niño desde los saberes restringidos del mundo de la vida, a los saberes elaborados (científico-tecnológicos) con el fin de enriquecer dicho mundo.

- **El procesamiento cooperativo**, al comienzo de la actividad y en el proceso de revisión, contribuye a la negociación de sentidos y significados y al mejoramiento de los textos. Sin embargo, éste es más productivo cuando se da mayor *“andamiaje”* por parte de las fuentes y del docente. El trabajo entre pares por sí sólo no garantiza la reconceptualización. En este caso ayudó a la rectificación de algunas hipótesis gramaticales (como se aprecia en los borradores), pero muy poco a la transformación de las ideas.
- Tanto en la conversación como en la escritura, **el lenguaje es el medio para el entendimiento**. Los conocimientos, los sentimientos, las actitudes, los puntos de vista se ponen en común a través de él. Un lenguaje que tiende a ser estandarizado y objetivo, pero que está cargado de concreciones: *“hay bastante parejas que quieren tener bebés”* (A1), *“los clones son perjudiciales para los humanos ya que pueden sacar la fotografía de nosotros u otros familiares”* (B2), *“se dice que todos tenemos nuestro propio clon”* (D). El lenguaje se usa de manera viva en cada uno de los momentos de la situación comunicativa.
- Aquí también como en la actividad de lectura se utilizan distintas rutas pedagógicas: se parte del mundo de la vida, se trabaja en equipo, se asume la escritura como un proceso, se realiza aprendizaje significativo, se hace taller a los textos, se realiza modelamiento, se utiliza la pregunta. Con mayor o menor intensidad las rutas propuestas están presentes durante la acción pedagógica. Sin embargo, como se puede observar, el tra-

bajo en equipo y el aprendizaje significativo cooperativo constituyen la biosfera de la estrategia.

- En relación con las competencias básicas hay un trabajo constante, como se evidencia en los textos. Allí hay interpretaciones: *“un clon es una persona que pasa por una máquina y sale otra igual”* (A1), *“puede salir lo físico mas no lo sentimental”* (E), *“pero el no sera ningún extraterrestre como algunos piensan”*, un clon es *“una persona igualita”* (E). Se hacen argumentaciones: es bueno hacer clonación *“en alimentos, pero en personas es injusto porque hay tanta gente sin tener que comer y niños desamparados”* (A2), *“nosotros sabemos que los rasgos y las composiciones físicas son las mismas, pero desconocemos si la mentalidad lo sea”* (B2). Se dan propuestas aunque no siempre se explicitan; en los textos se plantea que en las presentes condiciones no es aconsejable la clonación: *“es bueno en alimentos, pero en personas es injusto”* (A2), *“puede resultar peligroso”*, *“son perjudiciales”*, de algún modo sugieren no llevarla a cabo con seres humanos.
- Las competencias específicas son más evidentes en la escritura que en la lectura. La competencia gramatical es exigida en el proceso de textualización, revisión y edición: los niños fijan su atención en la ortografía y la puntuación; pero, en algunos casos, suprimen frases y transforman el texto. Ver (A) y (B). La pragmática está presente en la selección del tema y del tipo de texto, en la adecuación al contexto y en la intencionalidad; aquí, los niños se deciden por el texto argumentativo con la intención de expresar sus puntos de vista sobre el tema. La semántica se percibe en la definición, la conceptualización de clon o clonación en este caso. La textual es evidente en la selección del tema, la planeación, la textualización, la revisión y la edición: la coherencia de los textos de los niños es válida a nivel secuencial y global, pero a nivel local hay dificultades; la cohesión presenta carencias en relación con la puntuación; sin embargo, en buena parte de los textos se utilizan conectores con función. El texto más representativo es el (A2). La enciclopédica tiene que ver con los saberes que los niños ponen en juego cuando hablan o escriben; en este aspecto se observa carencia de información y conocimiento sobre el tema, lo cual dificulta el desarrollo textual y la argumentación.

- Pensar por sí mismo y hacer “*uso público de la razón*” a través de la escritura exige el ejercicio constante de la lectura y la interacción discursiva; observar y escuchar no es suficiente. A través de la vivencia de la lectura y la escritura como acciones comunicativas se fortalece la autonomía de los niños. En este caso, logran exponer sus creencias, sentimientos y pensamientos durante la conversación y a través de sus escritos. Tienen “*el coraje*” de exponer sus razones aunque éstas no tengan la suficiente consistencia para soportar la crítica de los adultos o de quienes tengan un mayor conocimiento. Es un momento necesario en el proceso, que permite avanzar a estadios más complejos. Cada texto escrito por los niños es un intento por manifestar un punto de vista sobre la clonación. Como se ve, no son muy objetivos, pues en su enciclopedia sobre el tema hay muy poco bagaje, pero hay una posición que implica cierto nivel de reflexión y que a través de sus temores –seguramente aprendidos– los lleva a considerar la clonación como inconveniente en el momento actual. En esta postura hay una clara muestra de autonomía que difícilmente se podría dar de otro modo.

6

LA TRANSFERENCIA

*“La enseñanza es el arte que facilita
a los que aprenden, de una forma accesible,
la comprensión de la naturaleza
de lo que ha de ser aprendido.*

L. Stenhouse

6.1. SENTIDO DE LA TRANSFERENCIA

Transferir significa básicamente trasladar, llevar una cosa de un lado a otro, ceder un derecho. Sin embargo, la acción de transferir se vuelve más compleja cuando se trata de procesos cognoscitivos, sociales o culturales. En el caso que nos ocupa se trata de transferir una experiencia que ha probado ser válida para resolver una dificultad concreta a otro contexto que tiene una problemática semejante. Lo que se transfiere, entonces, no es un producto acabado, sino una mirada, una perspectiva para resolver una necesidad; ello implica, desde luego, conocimientos, actitudes, valores y modos de hacer que han de ser reconocidos por los sujetos de la transferencia.

Aunque la finalidad es resolver una necesidad similar, no se puede perder de vista que cada circunstancia es única. Cada comunidad, cada escuela, tienen una historia y unos imaginarios propios que no se pueden ignorar ni violentar. No se trata de intervenir una comunidad para resolver sus problemas. Es necesario acercarse, entrar en diálogo con ella para conocer las pretensiones de validez de su quehacer. La confrontación de sus propuestas con las de la innovación, motivo de la transferencia, facilitan la construcción de consensos y, en consecuencia, la contextualización de la experiencia.

Con base en lo anterior, planteamos que la transferencia es un proceso de construcción y reconstrucción de una visión de la realidad previamente validada con el fin de servirse de ella para resolver una necesidad semejante en un contexto diferente. No se trata pues, de instrumentalizar una propuesta, de aplicar “*recetas*” o de ejecutar una serie de actividades con el fin de obtener un resultado; tampoco, de aplicar una serie de técnicas o estrategias preestablecidas. Las personas no son un objeto que se pueda manipular ni siquiera con fines altruistas. La propuesta que se transfiere tiene que ser “actualizada” a través de la interacción discursiva. Esto implica un conoci-

miento profundo de la innovación y de sus fundamentos teóricos con el fin de crear convicciones claras a partir de la argumentación y la crítica constante que posibilite un cambio paulatino de las actitudes y las formas de valoración que lleven el compromiso con la propuesta.

Una innovación constituye de algún modo un nuevo paradigma, una manera inédita de ver una realidad; en este caso, comprender la lectura y la escritura como acciones comunicativas, como acciones orientadas al entendimiento. Tal paradigma constituye el objeto de la transferencia. Se requiere que los docentes comprendan que cuando leemos y escribimos buscamos pretensiones de validez; que lo que decimos es verdadero, correcto y digno de crédito; y además, que nuestras comprensiones y nuestras producciones no son actividades mecánicas y repetitivas, sino formas autónomas de entrar en consenso con otros y/o con los sistemas de significación de la cultura con el fin de llegar a acuerdos para coordinar nuestras acciones.

La transferencia se da cuando el objeto de la innovación se comprende y se pone en práctica con base en estrategias y metodologías construidas y reconstruidas desde la perspectiva propuesta. En relación con nuestro proyecto, cuando los docentes no sólo la comprenden y la asumen para sus propias interpretaciones y producciones sino que promueven en sus alumnos la visión de la lectura y la escritura como acciones orientadas al entendimiento; cuando utilizan las rutas pedagógicas propuestas y reorientan o construyen las propias de acuerdo con dicha visión; cuando ven en sus alumnos interlocutores válidos que igual que ellos pretenden verdad para sus enunciados, rectitud para sus acciones legítimamente reguladas y veracidad para la manifestación de sus vivencias, de acuerdo con su nivel de desarrollo y de competencia.

Esto conduce a un cambio de actitud en relación con las prácticas escolares. La lectura y la escritura son formas de aprendizaje. Por medio de ellas aprendemos el significado de los conocimientos, de las normas y de nuestras propias vivencias. Pero tal aprendizaje no es un acto solitario; por el contrario, ocurre en la interacción con los otros y con los productos de la cultura. Es un aprendizaje cooperativo, en el cual se elaboran y se reelaboran las diversas interpretaciones con el fin de llegar a un consenso. La lectura y la

escritura son actos sociales a través de los cuales el sujeto construye su punto de vista fundamentado en la razón con la intención de entender y hacerse entender, aunque no siempre se logre, pues como dice Habermas, se trata de “*entenderse en un proceso de obtención de un acuerdo entre sujetos lingüística e interactivamente competentes*” (Habermas, 1992, 368). Sin embargo, podemos afirmar que cada texto leído y producido auténticamente, constituye un peldaño para hacerse competente y participar en la construcción de acuerdos cada vez más complejos.

6.2. PROCESO DE 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.

A continuación presentamos una descripción de algunos aspectos de la transferencia, especialmente en relación con las primeras fases.

6.2.1. FASE DE EXPLORACIÓN Y SENSIBILIZACIÓN

En esta fase 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 en las comunidades. 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.

* Se denominan escuelas de convenio a las instituciones de Básica primaria que realizan acuerdos de cooperación con los Colegios de Secundaria, mediante los cuales, garantizan la continuidad académica de los niños que terminan el quinto grado. Los convenios implican articulación académica y pedagógica a nivel de los P.E.I.

A través de los encuentros con los docentes y algunas visitas al aula se observa que la lectura y la escritura se asumen como una actividad más. A nivel de la escritura se da mayor importancia a la competencia lingüística que a la competencia comunicativa. Se corrige frecuentemente la ortografía y se insiste en el trabajo de la caligrafía. En los cuadernos de los niños se encuentran tematizados y desarrollados aspectos gramaticales acompañados de ejercicios de mecanización: el nombre, el verbo y sus conjugaciones, la oración, la palabra, la sílaba, la acentuación, son temas recurrentes con diferente intensidad en los distintos niveles.

Buena parte de las clases son dirigidas por el docente. El es quien explica y da las orientaciones para las actividades que luego realizan los alumnos. Una vez ejecutadas, el docente las revisa o llama a algunos estudiantes para que las lean o las expongan en el tablero. El maestro hace correcciones y generalmente evalúa. En relación con la lectura el carácter directivo se mantiene a través de la lectura oral. La entonación, la vocalización, el volumen de voz y la velocidad son el motivo recurrente en las clases. En los niveles altos se trabaja bastante la lectura silenciosa. Cuando se pregunta por lo leído los niños tienden a reproducir y dar cuenta de aspectos parciales del texto.

Los resultados de la prueba exploratoria evidencian un bajo nivel de interpretación, especialmente en el nivel inferencial y crítico-intertextual. La producción textual en buena parte de las pruebas se limita a la escritura de una o varias proposiciones sin mayor coherencia, ni cohesión. La coherencia global es un poco frecuente, aún en los casos en que los niños realizan un mayor desarrollo textual y utilizan mecanismos de cierre. Predomina la descripción y la narración cargadas de enunciaciones conectadas por palabras como “y” o “entonces”.

6.2.2. FASE DE FORMACIÓN

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 del pro-

yecto 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.

La fundamentación teórica abarca varias temáticas que ayudan a comprender la naturaleza de los procesos implicados en la comprensión y en la producción de textos. Así, por ejemplo, desde el enfoque pragmático se insiste en la explicitación de la intencionalidad y en la selección del tipo de texto más pertinente para la situación concreta de comunicación y, en la concepción de la lectura y la escritura como “*procesos cooperativos de interpretación de intenciones*” a través de los diferentes “*juegos del lenguaje*” planteados por el contexto comunicativo.

En el trabajo con la sociolingüística se enfatiza en cómo la lectura y la escritura son lenguaje y que por lo tanto son producto de un proceso social; además, se señala que al ser manifestaciones del lenguaje, están determinadas por el contexto socioeconómico de la comunidad, el cual se distingue del de otras comunidades. La lingüística textual permite asumir el texto como un producto cultural estructurado para responder a necesidades funcionales. Un texto debe poseer cohesión y coherencia local, lineal y global; y debe ser adecuado al contexto. Lo importante no es ya la oración, sino el texto que se produce en una situación concreta. Además, se trabajan categorías como macroestructura, superestructura y macrorreglas como herramientas para la comprensión y la producción textual.

La perspectiva psicolingüística muestra cómo el niño aprende el lenguaje y, por lo tanto, la lectura y la escritura en interacción con el medio sociocultural en que vive, y mientras lo hace, construye su inteligencia y sus estrategias cognitivas. La lectura y la escritura constituyen procesos cognitivos complejos que se desarrollan en la interacción comunicativa; es decir, leyendo y escribiendo. Es importante indagar acerca de cómo comprenden los niños, cómo elaboran significados a partir de los textos y cómo producen textos

escritos a partir de las ideas que poseen. En general, es necesario comprender cómo utiliza el ser humano los conocimientos que adquiere y qué procesos mentales realiza cuando lee o escribe.

En los seminarios-taller se trabajan los fundamentos de la estrategia. Se presenta la concepción habermasiana de los mundos y los elementos básicos de su teoría de la acción. Se enfatiza en la acción comunicativa y en la propuesta de la innovación: *“la lectura y la escritura son acciones comunicativas; es decir, acciones orientadas al entendimiento”*. Se realizan actividades teórico prácticas con el fin de hacer más accesible la estrategia y los principios que la orientan. Se busca que los docentes vivencien la innovación y hagan sus propias conceptualizaciones y reconceptualizaciones en un ambiente dialógico y discursivo que incluye la toma de posición frente a la estrategia.

Con la colaboración del asesor, Fabio Jurado, se realiza un trabajo de comprensión sobre el tema de las competencias y la evaluación. Al respecto, se trabajan las rejillas de evaluación utilizadas en las pruebas aplicadas por la SED, tanto en la prueba cerrada como en la abierta. En este proceso se aclara que no basta evaluar, sino que es necesario especificar qué se evalúa. Esto permite determinar niveles de competencia tanto en la lectura como en la escritura; y de esa forma, plantear acuerdos y estrategias que posibiliten construir y reconstruir las competencias.

En la fase de formación, también se realiza un trabajo teórico práctico sobre las rutas pedagógicas a través de las cuales se desarrolla la estrategia. Se insiste en que la innovación no es un método para enseñar a leer y escribir, ni un conjunto de *“recetas”* para aplicar. Es más bien una manera distinta de comprender la lectura y la escritura: verlas como acciones comunicativas, como medios a través de los cuales los sujetos manifiestan sus pretensiones de validez y se orientan al entendimiento. Desde esta concepción, las rutas no son más que formas de trabajo que han probado ser adecuadas en relación con el propósito de proyecto. Sin embargo, no son las únicas. Cualquiera otra puede ser válida, siempre y cuando la lectura y la escritura sean asumidas como acciones comunicativas.

6.2.3. FASE DE APLICACIÓN

Durante la fase de aplicación se realiza el acompañamiento y la 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, entrevistas y conversatorios se dan apoyos teóricos y prácticos, incluida la producción de guías y talleres para trabajar con los niños. En este periodo se producen informes de avance, evaluaciones de proceso, se elabora un video y el informe 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 durante todo el proceso.

El profesor Fabio Jurado, asesor del proyecto, da importantes orientaciones al coordinador, a los estudiantes auxiliares y a los docentes. Sus aportes son significativos en relación con el trabajo y la evaluación por competencias. También nos ayudan mucho las sugerencias y recomendaciones dadas por el interventor del IDEP, profesor Edgar Torres Cárdenas, la especialista Constanza López y el profesor Eduardo Galeano, en los encuentros y socializaciones realizadas en distintos momentos del desarrollo del proyecto.

Durante el proceso se dan fortalezas, debilidades e incertidumbres. Las fortalezas se manifiestan en la comprensión de los elementos teóricos de la estrategia y en la contextualización de las rutas pedagógicas por parte de los docentes; las debilidades, en la falta de compromiso de algunos de ellos; y, las incertidumbres, en sus temores en relación con el procesamiento cooperativo y el trabajo por proyectos. No es fácil desarrollar acciones pedagógicas comunicativas y colaborativas en espacios donde la acción estratégica es el elemento predominante, pero se dan avances significativos en relación con la estrategia. Se asume que el aprendizaje cooperativo es más relevante que el individualista, no sólo en relación con la lectura y la escritura, sino también con el desarrollo cognoscitivo, la convivencia social y la formación personal.

6.2.3.1 REGISTRO DE ALGUNAS EXPERIENCIAS DE AULA

El elemento fundamental sobre el cual se desarrolla la estrategia es el de la necesidad de entender y hacerse entender, el de aprender y resolver problemas colectivamente. Se busca que los docentes trabajen por propósitos comunes con el fin de superar el empirismo y el individualismo a través de acuerdos que transformen las prácticas pedagógicas. El reconocimiento de los procesos colectivos se da en la interacción con los niños y con los docentes en forma directa y a través de los talleres y las actividades que se realizan en el aula. Algunas de éstas se trabajan por niveles, pero en todas, se parte de la cotidianidad como horizonte de sentido en el camino hacia los otros mundos; veamos:

- Se pide a los niños de grado cuarto (Escuela Nueva Granada) que dibujen una isla en la cual sueñen vivir y luego intercambien los textos e interpreten el texto del compañero. Todos plantean hipótesis acerca de cómo sería su isla; ésta se convierte en una metáfora que tiene diferentes expresiones. La mayoría pinta islas con elementos reales (palmeras, mar, arena) y hace interpretación descriptiva. En el caso que presentamos sobresalen los dos aspectos: tanto en el dibujo como en la interpretación que del texto icónico hace el compañero, se rompe con el esquema general del curso; el niño elabora un dibujo de una “*isla de colores*” notoriamente abstracto; crea una isla que solo él puede habitar y entender; una especie de “*isla mental*” en donde pone en juego su imaginación y se distancia de la idea de una isla existente en la realidad.

Luego, viene la interacción con el compañero, quien hace una interpretación del dibujo de manera clara y según los elementos que va observando; se trata de una interpretación personal, fragmentada, pero igualmente válida. Surge, entonces, una comunicación entre ellos en un nivel abstracto y simbólico de carácter complementario y cooperativo: el niño que interpreta escribe su punto de vista en la parte inferior del dibujo; después devuelve el texto. El dueño del dibujo lee la interpretación y dice que su “*isla de colores*” es la isla que él imagina y que sí hay algunos de los elementos que interpreta su compañero: un árbol y un animal (Ver texto A). Ambos interpretan, argumentan y proponen en un ambiente de interacción y negociación. Los textos son inteligibles y constituyen manifestaciones válidas del pensar y el sentir de los niños. Además logran un

buen grado de entendimiento, tanto por medio del lenguaje icónico como del escrito.

- En grado primero de la escuela Nueva Granada se realiza una actividad en equipo sobre los indígenas. El docente hace la exposición general sobre las comunidades indígenas, y luego, cada grupo elige una; entonces, les habla más detalladamente sobre la comunidad elegida y, se decide entre todos hacer un dibujo colectivo sobre lo escuchado; hay bastante interacción entre ellos mientras realizan los dibujos: reconstruyen, discuten y elaboran colectivamente. Al final de la actividad se observa que cuatro de los equipos hacen el dibujo colectivo, pero fragmentándolo, esto es, que cada uno elige un lugar de la hoja y realiza su dibujo. Los otros cinco hacen un dibujo conjunto, cada uno aporta elementos al equipo. Todos participan en la actividad; sólo uno de los equipos realiza la actividad mínimamente; los demás, lo hacen de manera cooperativa y participativa; en la puesta en común expresan sus puntos de vista teniendo como referencia el dibujo (Ver texto B).

En esta actividad el trabajo de equipo y el procesamiento cooperativo es notorio. Los niños reconstruyen los referentes, y los registran en forma gráfica desde su punto de vista; pero, no logran manejar la coherencia global, no logran articular los elementos. Se les plantean aspectos objetivos y sociales; pero, curiosamente priman los elementos subjetivos y las alusiones a su mundo cotidiano (vestidos, expresiones, colores).

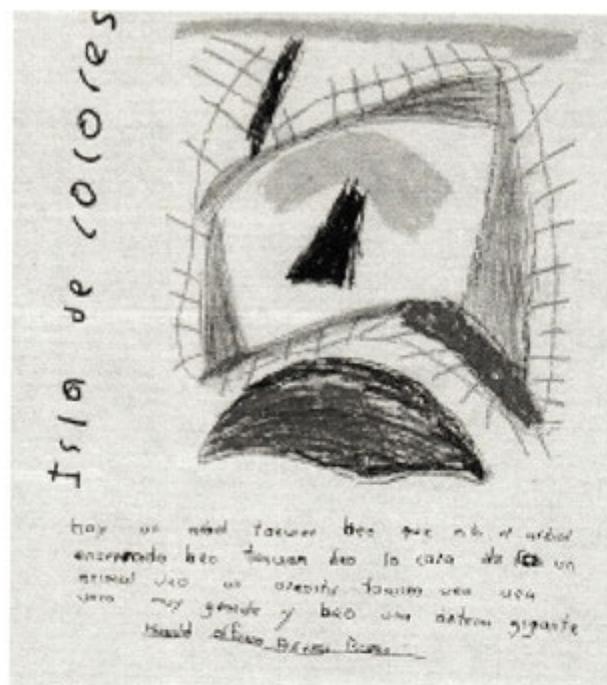
- A los niños del grado primero de la escuela Juan Maximiliano Ambrosio se les presentan historietas en el tablero. En los equipos, los niños hablan sobre ellas, y luego, cada quien dibuja la suya. Al final intercambian y comentan los textos (Ver texto C). En él se ve cómo además del texto verbal, el dibujo en sí presenta progresión temática. El dinosaurio aparece volando de cuerpo entero al comienzo de la historieta, luego asoma la cabeza y el cuello, a continuación sólo la cabeza, posteriormente una parte visible de ella, después asoma nuevamente el cuello y un ala, y finalmente se presenta de cuerpo entero volando nuevamente. En este niño, la idea de volar demanda más espacio para la representación que alguna otra acción como correr o huir, que tenga que ver con su propia condición de ser humano. A medida que el dinosaurio se descentra de su figura majestuosa en los cuadros, gana horizontalidad la propia represen-

tación del niño, justo en el momento en que se enfatiza la acción como suya propia: correr, de alguna manera, es el reflejo de lo que él ha proyectado para sí mismo en la facultad de volar del dinosaurio. Cuando se va volando, la representación del niño desaparece. Pareciera que el uso lingüístico se ajustara a la lógica interna del dibujo. La interacción ocurre durante toda la actividad; los niños conversan sobre sus referencias y, mientras elaboran la historieta, “*susurran*”; al final, intercambian, leen y comentan sus historietas en los equipos. Estas se publican en las paredes del salón. La intertextualidad es un rasgo presente en la mayoría de los textos; en el caso que presentamos, ésta se manifiesta en la presencia del dinosaurio en el mundo del autor de la historieta, este animal prehistórico protagoniza un hecho en el cual el niño también participa. Esto hace que la narración sea verosímil y tenga pretensiones de validez.

- El caso D del grado primero de la escuela Juan M. Ambrosio es simplemente sorprendente. A una niña se le come la casa el cielo, luego entra a un baño público y también se lo come el cielo, allí habla con Dios y le muestra la casa donde vive (“*es muy bonita tu casa*”), asiente Dios; luego, la niña desciende en el baño hacia la casa (“*vi mi casa era unaralidad y vivi muifelis*”). Es clara la relación entre la acción de ascender al cielo en el baño (simbólicamente alguna especie de vehículo de navegación) y descender nuevamente. A través de la secuencia, arriba, abajo, la niña construye los significados que se explicitan en el texto escrito y, separa el sueño (la acción de ir al cielo) de la “*realidad*” que se manifiesta en la última línea de la historieta.

La actividad tiene como propósito estimular la escritura y la lectura a través de lo icónico. El docente inicia una historia y la va dibujando en el tablero a medida que la cuenta; posteriormente, los niños hacen lo mismo: piensan la historia, la dibujan en secuencia y van escribiendo el texto. Aunque en la escritura hay dificultades para controlar la cantidad; es decir, la extensión con la cual se construyen significados a través de las grafías, siempre se utilizan signos convencionales; y, como se puede observar, tanto el texto gráfico como el escrito son bastante coherentes. En la narración se utilizan elementos del mundo de la vida (casa, baño), del mundo objetivo (arriba, abajo), del mundo social (el cielo, dios) y del mundo subjetivo (el sueño) con la pretensión de crear un mundo posible que está entre el sueño y la “*realidad*”.

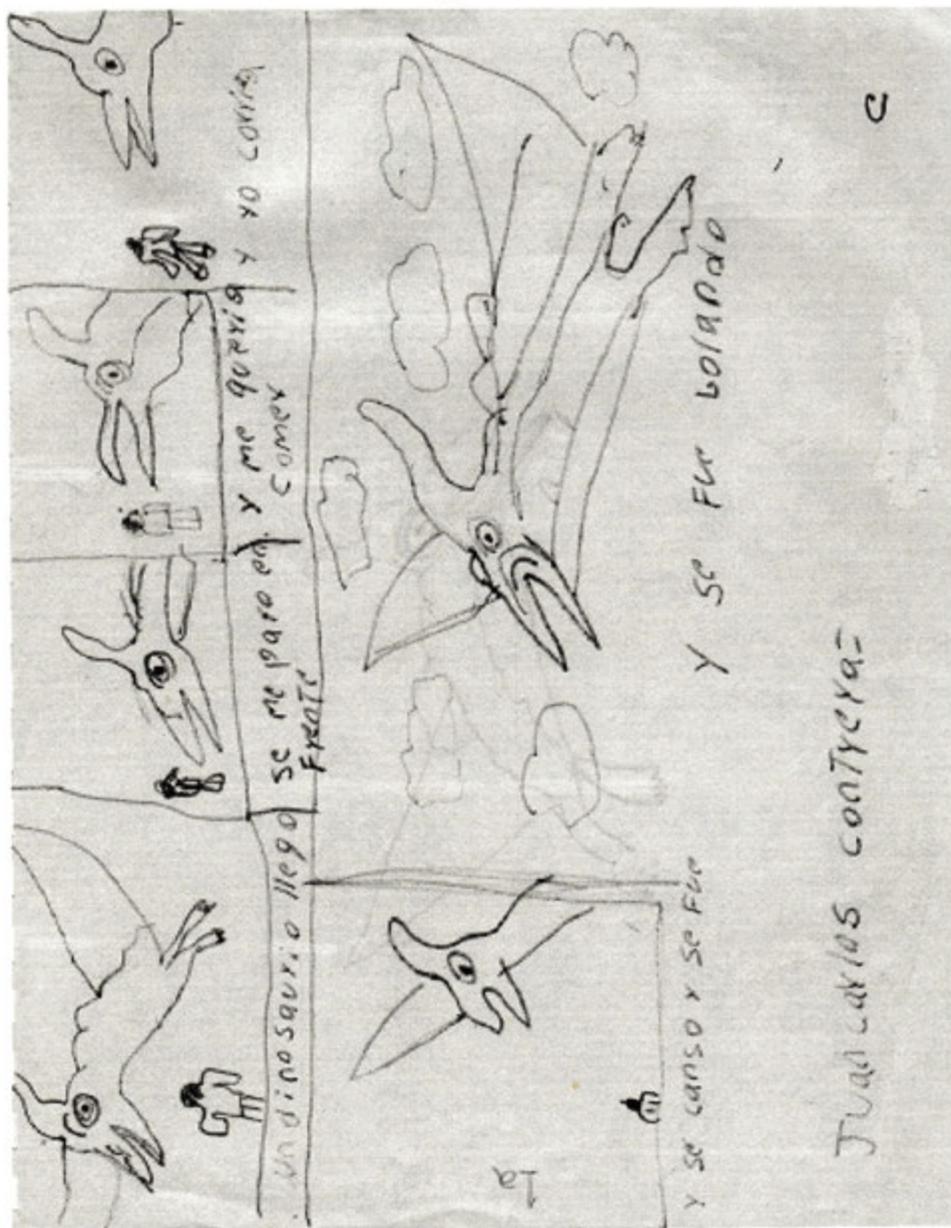
TEXTO A



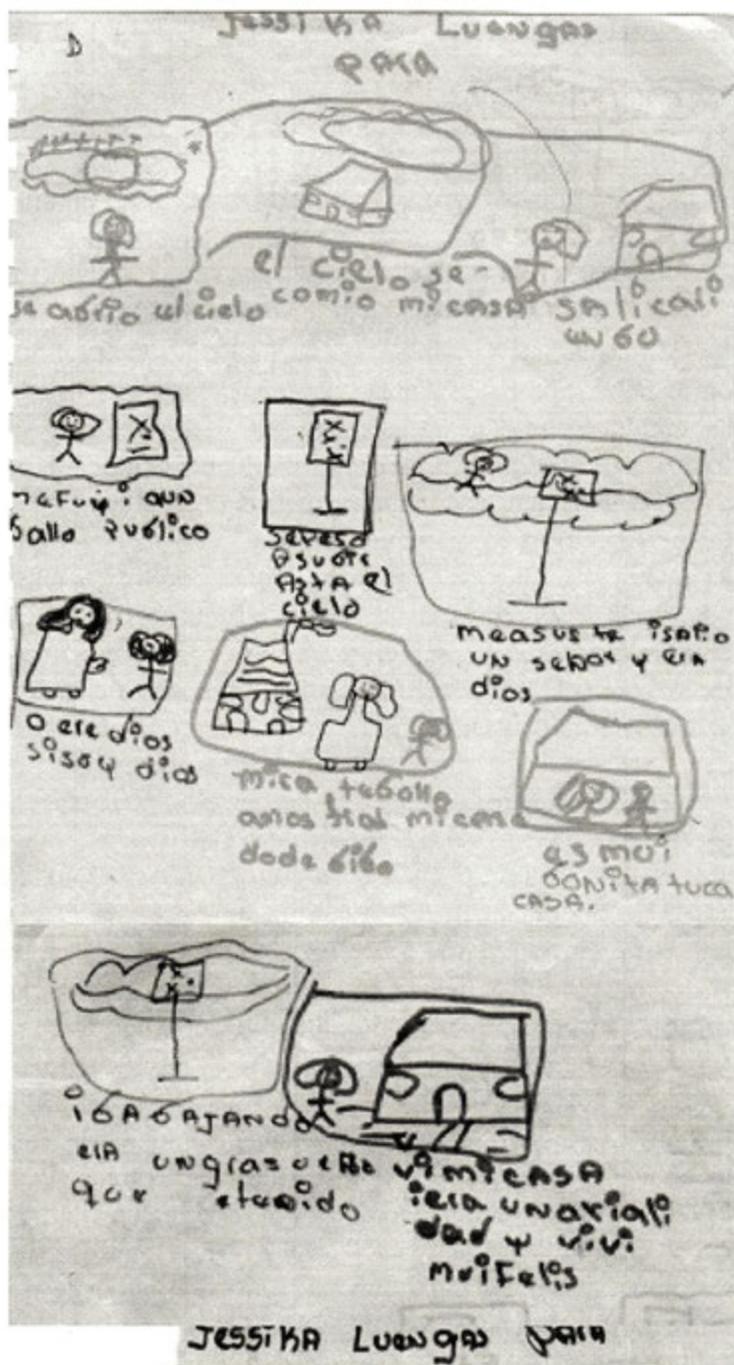
TEXTO B



TEXTO C



TEXTO C



6.2.3.2 REFLEXIONES SOBRE EL TRABAJO DE AULA

Grupo I (grado 0 y 1º). Las actividades de escritura e interpretación de textos se realizan siempre con la dinámica de construir significado a través de distintos lenguajes con propósitos comunicativos; pues, como sabemos, ningún objeto tiene significado por sí mismo, toda significación es construida a través de la contrastación de puntos de vista en la interacción. En talleres como los de observación de las frutas y la descripción de sentimientos evocados por éstas se generan acuerdos sobre la caracterización de las texturas, los tonos, las sensaciones, que de hecho ya implican el interés de los niños por explicar sus propias experiencias que, articuladas con las de otro, los conducen a lanzar hipótesis que conllevan a la construcción de consensos. El trabajo en equipo y el procesamiento cooperativo ayudan a la construcción de acuerdos en relación con el uso del lenguaje que contribuyen a mejorar la competencia comunicativa. Los docentes de éstos grados dejan las prácticas tradicionales y se preocupan porque los niños usen el lenguaje para “*lo que necesitan*” y a través de la corrección compartida y las puestas en común, “*desestructuren*” y reestructuren sus hipótesis acerca de la caligrafía, la ortografía, la coherencia y la cohesión, con el fin de alcanzar niveles más válidos y más consensuales.

Grupo II (grado 2º y 3º). En este nivel se trabaja el sentido social de la producción textual; a través de distintas experiencias, los niños de segundo y tercer grado realizan pequeños proyectos. Un ejemplo de éstos, es el de construcción de cámaras de video con materiales sencillos (algunos de desecho) con el fin de hacer entrevistas. En el video que se hace sobre la transferencia, se refleja esta actividad con los niños de segundo; ellos entrevistan a la profesora asumiendo el rol de camarógrafos y periodistas.

Las actividades de producción textual están marcadas por una actitud narrativizante del mundo, algunos niños cuentan a sus compañeros historias inventadas, motivados por el deseo de compartir sus vivencias. Esto conduce a la lectura de textos literarios y a la escritura creativa. Siempre se parte de construcciones sencillas, para llegar a niveles elevados de significación; por ejemplo, la elaboración de un noticiero que parte de noticias elaboradas individualmente y luego corregidas y editadas en equipo para el noticiero del aula. Con los docentes de estos grados se refuerza el aprendizaje cooperati-

vo, el trabajo por proyectos, los talleres y las antologías. Gracias a su actitud se logra que los niños se comprometan con propósitos comunes dentro de la clase y fuera de ella. El manejo del código y los niveles de coherencia mejoran notablemente en estos grados; también el grado de comprensión, especialmente con la lectura de los textos de los mismos niños. Esto los obliga a hacerse entender (a afinar la inteligibilidad y la validez de lo que dicen) y a entender (interpretar) lo que los otros plantean.

Grupo III (grados 4º y 5º). Estos niños se convierten en buenos lectores de teatro y de cuentos. Algunas obras de teatro se llevan a escena, especialmente en quinto; ellos dejan ver su interés por "*vivir lo que leen*". Se ponen de acuerdo para conseguir los elementos necesarios y hacer el escenario; así mismo, adaptan el texto del libro y crean sus propias versiones. En equipo, elaboran guiones que revelan la naturalidad de sus pensamientos y el medio social en que viven y, se esfuerzan por comprender y resignificar.

En cada actividad, la simple evocación del mundo más cercano se convierte en tema de investigación sobre aspectos tan diversos como los volcanes, mapas y maquetas del barrio, el origen de los colores, los indígenas, el vestido, las relaciones interpersonales, etc. Se despierta interés por informarse y profundizar en temas que forman parte de su mundo, pero también por otros que tienen que ver con el conocimiento sistemático y con las normas y valores sociales.

En estos grados se utiliza la biblioteca rotativa y las antologías para hacer un "*círculo de lectores*", en el que los niños cuentan a sus compañeros las historias que leen. Sus "*socializaciones*" son complementadas por las preguntas e inquietudes de los otros. Esto crea el deseo de "*completar la historia*", la cual, una vez contada, deja de ser un texto que pertenece a un autor para entrar a formar parte del imaginario colectivo. Los docentes de estos grados, especialmente los de cuarto, asumen la estrategia con mucho interés. Utilizan las rutas pedagógicas en sus clases y se preocupan por que sus niños "*usen el lenguaje para sus necesidades cotidianas y académicas*" como puede verse en el apéndice dos. El trabajo en equipo y el aprendizaje cooperativo se vuelve frecuente en las aulas a pesar del "*ruido*".

6.2.3.3. LOS DOCENTES Y LA TRANSFERENCIA

Como ya se ha dicho, los docentes reciben formación, asesoría y acompañamiento en forma permanente y sistemática a través de los seminarios-taller, y de una manera más flexible en los encuentros, conversatorios y asesorías; también, por medio de los talleres y actividades que se orientan para los niños, la biblioteca rotativa, los documentos sobre la estrategia y la antología de lecturas para los docentes.

A través de los estudiantes de la Universidad Nacional se hace un acompañamiento directo en el aula, lo cual facilita la contextualización de la estrategia. Los temores, las incertidumbres y las justificaciones se van disipando, a medida que “*se rompe el hielo*” y los docentes abren las puertas del aula al equipo coordinador de la transferencia. Los niños también se acostumbran a nuestra presencia y esperan con entusiasmo las propuestas que les llevamos. Se crea un ambiente de camaradería y cooperación que facilita la asimilación y puesta en práctica de la estrategia.

Los docentes que asumen la lectura y la escritura como acciones comunicativas y utilizan las rutas pedagógicas para transformar sus aulas. Universalizan el trabajo en equipo y el aprendizaje cooperativo y empiezan a ser conscientes de que la lectura y la escritura deben servir para resolver necesidades reales de comunicación. Descubren que no basta con leer y escribir sino que hay distintos “*niveles*” o maneras de leer y escribir, de acuerdo con los diferentes tipos de textos y con las referencias contextuales.

Lo que tradicionalmente se denomina en las prácticas escolares “*corrección de errores*” centrado en lo caligráfico y lo ortográfico, empieza a perder importancia frente a la consideración de que es más relevante la expresión de las ideas de manera coherente. La práctica del procesamiento cooperativo, que implica la confrontación de las pretensiones de validez no sólo entre los mismos niños sino con el docente y con las fuentes, ayuda a este propósito. Niños y docentes comprenden que los errores se van corrigiendo en el proceso, en la medida en que se interioriza la convención y toman conciencia de que si no la tienen en cuenta no es posible el entendimiento.

Los docentes comprenden que más que lecciones de gramática y ortografía lo que tienen que hacer es crear ambientes “*naturales*” para que los niños lean y escriban. Las prácticas estratégicas y directivas, empiezan a dar paso a

una comunicación más abierta, en la cual los niños expresan sus puntos de vista al interior del equipo y frente a la clase, con el apoyo y la asesoría del docente. El propio docente acostumbrado a tener siempre la razón, empieza a revisar sus propias pretensiones de validez, aunque no siempre lo manifiesta, pues aún siente temor de perder su rol tradicional.

6.2.4. FASE DE EVALUACIÓN

La evaluación es un proceso continuo; sin embargo, se realizan evaluaciones de caracterización inicial, de proceso y de resultados. Aunque el nivel de compromiso 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 actividad evaluativa se centra sobre todo en el proceso; pero también, en los resultados de los niños. En los cursos donde hay mayor compromiso por parte de los docentes, no sólo se articula mejor la estrategia, sino que se obtienen mejores resultados, tanto en las actividades, como en las pruebas.

Desde un comienzo se plantea la necesidad de cambiar el concepto de la evaluación, tanto en relación con los docentes, como en relación con los niños. En ambos casos se busca que la heteroevaluación disminuya su peso. Cuando se trabaja desde la perspectiva de la acción comunicativa, en la cual se da mayor importancia a los criterios de validez, a la crítica y al consenso, son más relevantes las prácticas autoevaluativas, coevaluativas y socioevaluativas; esto es, que la evaluación pasa a ser un trabajo de coestión y de responsabilidad compartida por parte de los involucrados en el proceso, asesorados por quien realiza el “*acompañamiento*”.

Se considera que la evaluación más válida es aquella que se realiza en el proceso intersubjetivo de confrontación, análisis y discusión de las intervenciones y de los productos que se elaboran; en este caso, de las interpretaciones orales y escritas que realizan los niños y los docentes. En consecuencia con la estrategia, la evaluación también comienza a verse a través de las pretensiones de inteligibilidad, verdad, rectitud y veracidad, propios de la interacción comunicativa y, de la naturaleza del mundo que se toma como referente.

7

RESULTADOS

*"El arte de escribir tiene siempre como meta,
tanto en el ámbito teórico-científico
como en el del habla viva,
forzar al otro a comprender".*

Hans-Georg Gadamer

La evaluación es integral y permanente. Durante todo el proceso hay reflexión, diálogo y redireccionamientos. En los encuentros y conversatorios con los docentes no sólo se profundiza en la estrategia y en los elementos teóricos sino que se evalúa el proceso. Los testimonios, los cuestionamientos y las incertidumbres de los docentes son muy importantes para la consolidación y el replanteamiento de la estrategia. También los alumnos a través de sus actitudes, comportamientos y producciones nos retroalimentan continuamente en la validación de la estrategia. Casi siempre dan más de lo esperado y nos hacen sentir que las políticas de la escuela obstaculizan el desarrollo de la acción comunicativa. En un proceso como éste es predecible que haya más resultados cualitativos que cuantitativos, pues es difícil medir con precisión los avances alcanzados con la estrategia. Sin embargo, las pruebas parciales y finales por escuela nos permiten afirmar que hay cambios significativos en relación con el uso de la lengua escrita.

Desde una perspectiva cualitativa, se pueden observar cambios actitudinales y procedimentales importantes. La comunicación en el aula es más espontánea y tolerante. Aunque en algunos casos está cargada de “ruido”, la narratividad y la argumentación fluyen con facilidad. Las rutas pedagógicas son utilizadas por alumnos y docentes, más en unos cursos que en otros, pero de una u otra forma favorecen el desarrollo de la estrategia y el mejoramiento del desempeño tanto en lectura como en escritura.

Buena parte de las actividades de clase se desarrollan con base en el trabajo de equipo, el cual a su vez favorece la idea de partir del mundo de la vida, de la pretensión de validez y de la búsqueda de consenso. Trabajar en equipo es novedoso sobre todo para los niños de primero a quinto, no así para los niños de preescolar quienes están acostumbrados a las “*mesas de trabajo*”. En muchas ocasiones nos preguntamos por qué esa ruptura entre el preescolar y la primaria. En las “*mesas de trabajo*” los niños de preescolar dialogan, comparten, procesan juntos, trabajan en equipo, realizan un apren-

dizaje solidario, aunque no siempre el maestro se lo proponga. ¿Por qué al llegar a primero sufren un cambio tan radical? Una razón simple tiene que ver con el cambio en la disposición de los niños en las aulas; de la organización en mesas se pasa a la organización en hileras. La sola disposición espacial parece borrar las huellas más o menos conscientes del trabajo en equipo. El individualismo y la competición inician un proceso que se convierte en una cultura que invade todos los niveles de la educación formal. Se inaugura una manera de ser basada en el “yo” que va eliminando el “nosotros”. El individualismo se combate a través del discurso estratégico del docente, pero se alimenta por medio de las prácticas cotidianas.

Por eso, es tan difícil volver a retomar el trabajo en equipo como ruta pedagógica. La mayoría de los intentos no fructifican o apenas llegan al nivel de trabajo de grupo. Algunos docentes los evitan porque consideran que “*produce mucho ruido*”. Pero pocos se preguntan qué hay detrás de esa “*bull*” que los aturde. ¿Será simple ruido?, ¿O tal vez comunicación? Nos inclinamos a pensar que es más bien esto último. Creemos que cuando en la clase no hay una tradición de acción comunicativa amplia, los niños se las arreglan para comunicarse y expresar sus pretensiones de validez, así sea de manera solapada y hermética; pero, este tipo de comunicación es interpretada por el docente como “desorden”. Por eso prefiere evitarla o eliminarla con su autoridad (o con su grito).

Sin embargo, con el tiempo, el trabajo en equipo se convierte en un ambiente natural para el aprendizaje; un aprendizaje colaborativo y cooperativo, que parte de las cosas simples de la vida, y se proyecta a la tematización de los distintos aspectos del conocimiento, de la vida social y del mundo personal. Los docentes empiezan a sentir que vale la pena leer y escribir al interior de los equipos. Sienten que se pueden “*acercar más a los niños*” y que pueden asistirlos con más facilidad. Los niños, coordinados por el capitán se preocupan por participar en las discusiones y por compartir sus puntos de vista. Además, sienten que su maestro “*está más pendiente*” de ellos.

Los talleres de lecto-escritura, tanto los orientados por la coordinación del proyecto como los realizados por los estudiantes universitarios acompañantes, son un apoyo importante para la aplicación de la estrategia. Los niños los trabajan en forma individual, pero luego son socializados en el equi-

po, discutidos, revisados y validados entre ellos y puestos en común para toda la clase. De este modo se llega a la construcción de consensos orientados por el maestro. Los textos producidos por los niños además de ser revisados en el equipo, son editados y publicados, bien leyéndolos o exponiéndolos para su lectura. A través de esta práctica se hace modelamiento y se promueve la lectura entre pares y el comentario de textos por parte del docente y de los mismos niños.

La biblioteca rotativa es una ruta pedagógica importante en un buen número de cursos. De los fondos del proyecto se adquieren libros que se llevan a las escuelas, los cuales se prestan a los niños para su lectura. Los niños leen sin presiones lo que les gusta. Algunos leen una parte, unas páginas, otros el libro completo. A veces, los libros son socializados en el aula y se realizan ejercicios escriturales a partir de ellos. Se busca la familiarización del libro con el niño, introducirlo a su mundo. Es un proceso bastante informal e incierto, pero con el tiempo produce buenos resultados. El acto de leer se convierte en una decisión personal.

La práctica de la lectura y la escritura se orienta desde el trabajo en equipo y la realización de pequeños proyectos al interior del aula. No se da como una asignatura más; se lee o se escribe de acuerdo con las necesidades de cada circunstancia: el trabajo de taller, la producción en equipo, la realización de una actividad, o la exigencia de un proyecto. Se procura romper con la tradición de hacer de la lectura y la escritura una tarea, una imposición; se intenta darles un sentido utilitario y lúdico; cargarlas de significación para la vida de los niños y darles el sentido de verdaderas acciones comunicativas. Esta visión queda presente en los docentes, quienes empiezan a fijarse más en el uso del lenguaje que en el estudio del mismo.

El modelamiento por parte de los docentes y de los auxiliares es permanente. Unos y otros hacen "*andamiaje*" para que los niños asuman la lectura y la escritura, pero más que imitar al adulto se trata de hacerse preguntas y de resolverlas cooperativamente. El aprendizaje compartido permite que los niños lean y escriban, hagan co-revisiones y discutan a partir de sus interpretaciones la validez de lo que expresan. Las antologías a partir del periódico, de los textos de autores y de los de ellos mismos ayudan a la realización del trabajo compartido asesorado por el docente.

Consideramos que la apropiación y aplicación de la estrategia se da en buen nivel. Es un proceso que bien vale la pena continuar porque no se trata de una receta para enseñar a leer y escribir, sino de una manera innovadora de ver la lectura y la escritura: asumirlas como acciones orientadas al entendimiento a través de una cultura de la participación, de la cooperación, de la solidaridad, del proyecto común. Una visión compartida del aprendizaje, en el cual todos aprendemos de todos, incluido el docente. Un ambiente pedagógico para la inclusión donde todos los puntos de vista son válidos hasta que no se demuestre lo contrario. Una perspectiva que asume que la crítica sustentada en la razón, y apoyada en el conocimiento, es el único camino hacia la verdad, la rectitud y la veracidad; es decir, hacia la búsqueda de entendimiento a través de la intersubjetividad.

Además de las evaluaciones del proceso se realizan unas pruebas finales para ver los logros de los niños en relación con la comprensión y la producción de textos. Quizá no son todos atribuibles a la aplicación de la estrategia, pero ahí están para su consideración. Se aplican pruebas a los niños de segundo, tercero, cuarto y quinto grado y de allí se toman muestras aleatorias para el análisis. En el grado cero, no se llega a un acuerdo para su aplicación y, en el grado primero, sólo se aplica la prueba abierta.

7.1 LAS PRUEBAS

7.1.1. PARTE CERRADA

La prueba cerrada se diseña con base en los logros y los indicadores de logro planteados en el proyecto y con los elementos de la estrategia. En primer lugar, se pretende ver los avances de los niños en relación con los niveles de comprensión; y, en segundo lugar, rastrear las pretensiones de validez de la acción comunicativa.

La prueba del Grupo II está dirigida a los grados *segundo* y *tercero*. Consta de once preguntas, de las cuales tres corresponden al nivel literal, (4, 5, 8) cinco al nivel inferencial (1, 2, 7, 10, 11) y tres al nivel crítico-intertextual (3, 6, 9). A través de la lectura de los textos verbales y de los gráficos se preten-

de que los niños construyan la temática del texto desde su mundo de la vida: “*las tareas que pueden realizar los perros*”, y, que desde allí elaboren sus hipótesis, interroguen el texto, seleccionen lo relevante, generalicen y asuman las temáticas fundamentales. Esto les permite abordar las preguntas que apuntan al nivel literal, y simultáneamente elaborar conjeturas para los otros niveles.

Con base en sus referentes cognoscitivos y en los que les aporta el texto, los niños establecen relaciones y asociaciones de significado que les permiten dar cuenta de los implícitos del texto y sacar sus propias conclusiones. A partir de éstas los niños están en condiciones de asumir las preguntas de tipo inferencial, adentrándose en la estructura semántica por medio de procesos de conceptualización, reconceptualización y metacognición.

Con base en consideraciones que desbordan el texto “*las tareas que pueden realizar los perros*” y las conjeturas que éstas conllevan, los niños usan su “*enciclopedia*” y toman posición frente a lo leído. Ahora son capaces de hacer sus propias aseveraciones y valoraciones y de asumir las preguntas que apuntan al nivel crítico-intertextual.

La lectura cumple su función comunicativa: exige al niño partir del mundo de la vida, de sus saberes y, lo lleva a través de los diferentes niveles de interpretación al mundo objetivo, al social y al subjetivo: los perros, que hoy son nuestras mascotas, eran salvajes en la prehistoria, pero el hombre los domesticó, los convirtió en sus compañeros y amigos y, por medio de un cuidadoso entrenamiento hace que cumplan determinadas tareas. Las pretensiones de validez propuestas por el texto son asumidas por los niños a través de la negociación de significados y puestos en tela de juicio, con base en su “*enciclopedia*”; de tal manera que, entre niños y texto, se establece un acuerdo tácito, que es el que les permite optar por la respuesta que se considera “*correcta*” en la prueba que se presenta.

Otro tanto ocurre con la prueba del Grupo III. Sólo que allí se parte de tres textos que de alguna manera están relacionados: la luz del sol, el fuego y el alumbrado. La prueba consta de 15 preguntas, de las cuales cuatro son de carácter literal (1, 5, 6, 9), siete de carácter inferencial (2, 3, 4, 8, 10, 12, 14) y cuatro de carácter crítico-intertextual (7, 11, 13, 15).

La naturaleza explicativa de los textos permite poner en juego los saberes de los niños en función de la información y los conocimientos allí planteados. Indudablemente el mundo objetivo está más presente en los textos, pero las referencias sociales no están ausentes: la protección del fuego, la reorganización de las actividades humanas gracias a la luz eléctrica, el papel de la luz del sol en la organización de la vida. Pero, más allá de la presencia de lo normativo y lo subjetivo en el texto está el diálogo que en estos mundos genera la lectura; pues como sabemos, ésta es sobre todo interacción y transacción en los diferentes mundos. Una vez más la lectura como acción comunicativa propone pretensiones de validez susceptibles de crítica por parte de los niños con base en su enciclopedia. Esto les permite llegar a acuerdos con el texto a partir de los cuales asumen las distintas preguntas de la prueba, las cuales a su vez, constituyen pretensiones de validez susceptibles de crítica.

Ya en la lejana prehistoria, los antepasados de los perros actuales acompañaban a los cazadores primitivos.



Los perros pueden entrenarse para multitud de tareas; los perros guardianes, atacan a los ladrones y atracadores.



Para los esquimales, los hermosos perros de largo pelaje que tiran de sus trineos son una ayuda valiosísima.



Los perros llamados "lazarillos" pueden guiar a un ciego con toda seguridad; aprenden incluso a pararse en los cruces cuando el semáforo está en rojo.



Los perros de San Bernardo se suelen entrenar para el auxilio de montañeros en peligro, sobre todo, en la nieve.



Los perros suelen llevarse muy bien con los niños, pues les gusta mucho correr y jugar.



LECTO-ESCRITURA Y AUTONOMIA, PROYECTO INSTITUCIONAL PARA ESCUELAS DE CONVENIO - COLEGIO FERNANDO MAZUERA VILLEGAS PRUEBA GRUPO II

- Los perros comenzaron a convivir con el hombre:
 - Hace miles de años
 - Cuando el hombre construyó las ciudades.
 - Desde hace pocos años.
- Los perros que la gente tiene como mascotas en sus casas, son:
 - De caza
 - De pastor
 - De compañía
- Antes de convivir con el hombre, los perros seguramente:
 - No existían
 - Eran salvajes
 - Eran guardianes
- A los perros que guían a los ciegos se les llama:
 - Videntes
 - Caseros
 - Lazarillos
- Para que los perros cumplan algunas tareas especiales:
 - Deben ser guardianes
 - Deben ser entrenados
 - Basta que sean amigos de los niños.
- Gracias al olfato los perros:
 - Distinguen los colores de los semáforos.
 - Distinguen a sus amos.
 - Pueden viajar en una nave espacial.
- De los textos anteriores se puede concluir:
 - Que el perro ha sido doméstico.
 - Que el perro es el mejor amigo del hombre.
 - Que no puede haber perro sin amo.
- Los perros se llevan muy bien con los niños porque:
 - Ambos son pequeños
 - A ambos les gusta comer a cada rato
 - Les gusta el juego.
- Cuando decimos de un perro que: "Es tan listo que sólo le falta "hablar", queremos decir que
 - Está entrenado
 - No tiene lenguaje
 - Es inteligente.
- De la lectura de los textos podemos concluir:
 - Que los perros actuales son más útiles al hombre.
 - Hay que vacunar a los perros
 - Hay que entrenar a los perros.
- A través de los dibujos se quiere mostrar:
 - Las distintas razas de perros.
 - Algunos lugares donde viven los perros.
 - Algunas tareas que pueden realizar los perros.

**LECTO-ESCRITURA Y AUTONOMÍA, PROYECTO INSTITUCIONAL
PARA ESCUELAS DE CONVENIO
COLEGIO FERNANDO MAZUERA VILLEGAS
PRUEBA NIVEL III.**

1. No hay nada tan fácil, hoy día, como hacer fuego: basta con frotar una cerilla o apretar un encendedor; sin embargo, hubo un tiempo en que el hombre no sabía encender el fuego y tenía que aprovechar las brasas de los incendios naturales. En aquella época, el fuego era el tesoro más precioso y había que proteger y alimentar las hogueras para que la lluvia, el viento o la falta de leña no lo apagara.
2. Una de las mayores conquistas del hombre -aunque estamos tan acostumbrados que casi no nos damos cuenta- es la posibilidad de hacer luz en plena noche, quedando así liberados de las limitaciones del ciclo natural día-noche, y alargando las horas disponibles para el trabajo, el estudio o el entretenimiento. Gran parte de ese trabajo se lo debemos a la luz eléctrica, mucho más cómoda, limpia y económica que la anterior iluminación con velas, gas o lámparas de aceite.
3. Sin la luz del sol, las plantas no podrían convertir los minerales y el agua de la tierra en sustancias comestibles. Al no haber plantas, no podrían vivir los animales herbívoros, y al no haber herbívoros, también los carnívoros morirían de hambre. Además, sin la luz y el calor del sol, la tierra sería un desierto oscuro y helado: toda la vida de nuestro planeta depende del sol.

**LECTO-ESCRITURA Y AUTONOMÍA, PROYECTO INSTITUCIONAL
PARA ESCUELAS DE CONVENIO - COLEGIO FERNANDO MAZUERA VILLEGAS
PRUEBA GRUPO III**

1. El primer texto nos habla de:
A. El valor de las cerillas
B. Los incendios naturales y sus consecuencias
C. La importancia del fuego para los seres humanos.
2. Hace muchos miles de años el hombre protegía las hogueras porque:
A. Así evitaba los incendios naturales.
B. No sabía hacer fuego.
C. No había leña.
3. Si hubieras vivido 3.000 años atrás:
A. Protegerías las hogueras.
B. Comprarías fósforos para hacer fuego.
C. No necesitarías del fuego.
4. Los incendios naturales
A. Le impidieron al hombre inventar el fuego.
B. Le proporcionaron el fuego al hombre.
C. Facilitaron el uso de lámparas de gas.
5. En el segundo texto se hace notar la importancia:
A. Del fuego
B. Del alumbrado
C. Del día y la noche
6. Gracias a la luz eléctrica el hombre pudo:
A. Trabajar y estudiar de noche.
B. Aumentar las horas de sueño.
C. Alumbrarse con velas y lámparas de aceite.
7. En la época que vivió Simón Bolívar la gente se alumbraba en las noches con:
A. Lámpara de gas
B. Luz eléctrica
C. Velas
8. En el segundo texto la expresión **hacer fuego** significa:
A. Encender
B. Disparar
C. Alumbrar

9. En el tercer texto se quiere hacer ver lo importante que son para la vida:
- Las plantas
 - Las sustancias comestibles.
 - La luz y el calor del sol.
10. Gracias a la luz del sol las plantas:
- Se convierten en herbívoros
 - Hacen que la tierra sea un planeta
 - Convierten los minerales y el agua de la tierra en sustancias comestibles.
11. De acuerdo con el tercer texto:
- Si no hubiera animales carnívoros, no habría herbívoros.
 - Sin el sol no habría vida.
 - El sol es un invento humano.
12. En la frase "alargando las horas disponibles", la palabra **alargando** significa:
- Estirando.
 - Aumentando
 - Limitando
13. Con base en las tres lecturas podemos afirmar que el fuego, el alumbrado, la luz y el calor solar:
- Fueron inventados por el hombre.
 - Permitieron al hombre descubrir las fuentes de agua.
 - Le han ayudado al hombre a resolver sus necesidades.
14. Se puede concluir que la luz eléctrica es la mejor forma de:
- Garantizar la iluminación nocturna
 - Garantizar la vida en el planeta.
 - Evitar los incendios naturales.
15. ¿Cuál de las siguientes afirmaciones es más válida?
- El hombre descubrió el fuego e inventó el alumbrado.
 - El hombre descubrió el alumbrado e inventó el fuego.
 - Con la invención del alumbrado el hombre evitó que la tierra fuera un desierto oscuro y helado.

7.1.2. PARTE ABIERTA

La prueba abierta se plantea con el fin de observar el nivel de competencia textual y pragmática de los niños; pero, además para identificar los elementos de la estrategia. La temática es común para todos los grados: "*explicar a un amigo cómo se juega el fútbol*". Se trata de un referente presente en el imaginario de los niños y las niñas, especialmente de los niños, el cual tiene que ver con el mundo objetivo, social y subjetivo.

En relación con lo textual en los escritos de los niños se pretende rastrear categorías como la coherencia local, lineal y global y los mecanismos de cohesión como los entiende Van Dijk con base en subcategorías como: concordancia, segmentación, progresión temática, conectores con función, signos de puntuación con función; y, con respecto de lo pragmático, se busca observar cómo manejan los niños categorías como la pertinencia y la tipología textual.

También, a partir de la prueba se quiere observar cómo los niños emplean el lenguaje para el entendimiento a través de las distintas pretensiones de validez, y cómo buscan consenso con la exposición de sus puntos de vista.

La inteligibilidad, la verdad, la rectitud y la veracidad se convierten también en categorías que nos ayudan a comprender el tipo de comunicación que plantean los textos.

7.2. ESCUELA NUEVA GRANADA

7.2.1. ANÁLISIS DE LA PARTE CERRADA

Se analizan 36 pruebas en el grado segundo, 30 en *tercero* y 38 en *quinto*. En el nivel literal, el cual tiene que ver con el reconocimiento del significado “básico” del texto, el grado de respuesta en el grado segundo es satisfactorio: once niños no responden favorablemente las preguntas de este nivel; pero, aún ellos sólo se desorientan en una de las tres preguntas que corresponden al nivel literal.

En el grado *tercero*, el porcentaje de error en el nivel literal es más alto: doce niños no logran en una e incluso dos de las tres preguntas que apuntan a este nivel. En grado *quinto*, la mayoría alcanza el nivel literal satisfactoriamente: diez niños evaluados fallan en dos o tres de las cuatro preguntas planteadas.

En el nivel inferencial se pretende que los alumnos establezcan relaciones y asociaciones entre los significados del texto. En grado *segundo* casi todos fallan en una o dos preguntas, tres niños fallan en tres, y tres más los contestan acertadamente. En grado *tercero*, se dan doce casos que responden acertadamente todas las preguntas de este nivel, solamente dos niños desaciertan en tres de las cinco preguntas y los demás fallan en una o dos. En la prueba de *quinto*, menos de la mitad falla en tres de esas preguntas (17 casos), los demás tienen uno o más desaciertos.

En el nivel crítico, se emiten juicios respecto de lo leído y el lector pone en juego múltiples saberes relacionados con el texto y el contexto. En *Segundo* grado, casi en su totalidad fallan en una o dos preguntas de las tres planteadas para este nivel; *cuatro* niños responden correctamente las tres preguntas. En grado *Tercero*, siete responden todas las preguntas, y dos no res-

ponden ninguna adecuadamente; el resto de los niños falla en dos preguntas. En el grado *quinto*, siete preguntas apuntan a ese nivel, más de la mitad (21) aciertan en todos y los otros fallan en una o dos respuestas.

7.2.2. ANÁLISIS DE LA PARTE ABIERTA

En grado *primero*, se analizan 36 muestras en las que se puede observar que 29 niños cumplen con los requerimientos de la concordancia y la segmentación, producen más de un enunciado y segmentan debidamente. Es necesario decir que hay 5 casos que se hallan en escritura presilábica y 2 en silábica. Descontando estos 7 casos, un poco menos de la mitad (13) llevan progresión temática y 18 utilizan conectores con función, pero ninguno utiliza aún signos de puntuación; hay pocos casos de pertinencia (4) y once presentan acercamiento a la superestructura.

En relación con la tipología textual, casi todos escriben de manera explicativa o descriptiva con referencia al fútbol, sin incluir al interlocutor. De los que escriben en forma narrativa, sólo en un caso se observa la tendencia al listado. Hay varios que hacen inferencias con respecto al nombre del equipo de fútbol o a términos (darle “*de cabecita*”, partido entre “*Millos y Tolima*”); algunos escriben como si fueran locutores de radio. En los pocos casos en que incluyen interlocutor lo hacen superficialmente. Ver texto (A)

En *segundo* grado, la gran mayoría (37 de 38) alcanza concordancia y segmentación, aunque se ven cuatro casos de copia. En cuanto a la progresión temática la mitad de los alumnos logran llevar un hilo conductor y más de la mitad utiliza conectores (26 casos); en este grado, ya utilizan signos de puntuación 11 alumnos. Cumplen con la pertinencia sólo 2 niños y la superestructura es alcanzada por 4. Los textos de los niños de *segundo*, son en su mayoría descriptivos y explicativos y hacen referencia a equipos conocidos, al vestuario adecuado (sobre todo las niñas) y a las reglas que deben seguir en un partido; mencionan incluso el canal caracol, que es el encargado de *narrar* el partido. Nombran jugadores famosos y los “*tapadores*” que están en el arco; hay 3 casos con problemas de grafía.

Existe concordancia y segmentación en las 37 muestras recogidas en grado *tercero* y en su mayoría (excepto 7) llevan un hilo temático progresivo a lo

largo del texto. El uso de conectores con función lo realizan también casi todos para establecer relaciones entre enunciados. No utilizan signos de puntuación más de la mitad (29) y la respuesta es pertinente al requerimiento de la situación en 9 casos. Manejan tipologías textuales 10 alumnos, sobre todo la forma descriptiva, cuando se refieren al lugar donde se juega el fútbol y la forma explicativa cuando hablan de reglas. Hay casos en que emiten opiniones acerca del juego (*"el fútbol es importante porque sirve para nuestro cuerpo"*, *"jugar fútbol es muy bacano"*); también hay referencia directa al interlocutor (*"lo pongo en las semifinales y lo pongo a tapar en la semifinal y que gane la copa"*).

En quinto grado, todas las muestras recogidas (40) tienen concordancia y segmentación en sus respuestas; respecto a la progresión temática solamente hay un caso en que no se cumple; todos utilizan conectores con función; la mitad hace uso de signos de puntuación y 25 alumnos responden al requerimiento del interlocutor.

En este grado los textos son explicativos en su mayoría, pero hay textos narrativos en los cuales a través de una historia comentan el asunto del fútbol: *"Erase una vez un niño llamado José que no sabía jugar fútbol..."*, incluyendo en el relato elementos fantásticos como el hada madrina y el genio que le cumple su deseo de jugar y ser el mejor. También una respuesta donde introduce a los indígenas: *"en un pueblo muy lejano unos indios jugaban TOKI con una costala envuelta de ropa"*, en donde la niña y sus amigas exploradoras les enseñan a jugar fútbol y ellos aprenden a jugar *"toki"*. Hay varios textos con interlocutor incluido en el texto (*"bueno mira empieza a conocer el balón, obsérvalo y empieza a jugar con él"*, *"primero debes tener arta resistencia y correr mucho"*). Esto permite ver que hay un cierto grado de competencia pragmática en los niños de quinto. Ver texto (B)

TEXTO A

COLEGIO FERNANDO MAZUERA - IDEP

NOMBRE: JEFFERSON IVAN GATSON CURSO: PRIMERO

A continuación explícale a un amigo cómo se juega al Fútbol.

Se crean 26 niños y otros 20 niños y
 se crean y se crean un balón para jugar
 partido y van a jugar millos contra
 folima y comienzan el partido y comen
 sacan a jugar y tiene que tener un
 árbitro y si a millos lo dejan salir en
 folima lo elimina y millos meten un gol uno
 a sero y millos es fa ganando y
 folima esta perdiendo millos va 2 a
 sero folima esta perdiendo millos
 esta ganando 3 millos va 3
 a sero folima esta ganando
 7 millos gana el partido y folima
 perdió

TEXTO B

COLEGIO FERNANDO MAZUERA - IDEP

NOMBRE: Lizeth Johanna Moreno E. CURSO: 5 primaria

A continuación explícale a un amigo cómo se juega al Fútbol.

Buena mira primera empieza por conocer la pelota o balón de fútbol; obsérvalo y empieza a jugar con él después cuando las sepas manejar reúnese con otros amigos y juegalo. Por la general en el fútbol son 21 osea 11 de un equipo y 11 del otro y 2 arqueros uno de un equipo y otro del otro. Cuando empiezan a jugar no deben hacer faltas porque a si no lo sacaran del juego y le pondrian tarjeta amarilla si es muy grave tarjeta roja.

En este juego hay 2 tiempos en el 1 deben de aprovecharlo bien para meter goles y al final ganar el arquero en esto es muy importante pues el no debe dejar meter goles del otro equipo.

cuando un equipo saca el balón del área sera entregado al otro equipo para que saque osea que se lo tire a un compañero y comiencen ellos; penalti se hace cuando le hacen una falta muy grave como dije arriba hay tambien definir los puntos de ese equipo que le cometieron la falta. Solo pueden atacar maximo 2 personas y el resto estar (en) para defensas. Eso es lo que te pueda enseñar de como se juega el fútbol sin hacer faltas ni cometer errores.

7.3. ESCUELA JUAN MAXIMILIANO AMBROSIO

7.3.1. ANÁLISIS DE LA PARTE CERRADA

Se analizan 33 pruebas en el grado *segundo*, 29 en *tercero*, 22 en *cuarto* y 20 en *quinto*.

De las tres preguntas del nivel literal, en el grado *segundo*, sólo un niño no responde ninguna, 16 responden una y 16 dos. En el grado *tercero* un poco más de la mitad (15) responden acertadamente dos; nueve, tres o más preguntas, cuatro responden una y sólo uno no responde ninguna. En el grado *cuarto*, más de la mitad (15) responden correctamente tres o más preguntas y los restantes entre dos y una. El manejo del nivel literal es satisfactorio, especialmente en grado *cuarto*.

Los niños manejan el nivel inferencial de manera significativa. De las cinco preguntas planteadas, 20 responden adecuadamente tres o más preguntas, doce responden dos, y uno responde una. En grado *tercero*, 21 responden 3 o más preguntas, seis responden dos y 1 responde una. En el grado *cuarto*, de las siete preguntas propuestas 12 niños responden 5 o más, tres responden cuatro, los demás responden dos o tres preguntas. En el grado *quinto*, trece responden cuatro preguntas, los demás contestan dos o tres.

En el nivel crítico- intertextual, sólo un niño responde las tres preguntas planteadas, ocho niños de *segundo* responden dos, doce aciertan en una, y los doce restantes en ninguna. En grado *tercero*, tres niños responden las tres preguntas, nueve aciertan dos preguntas, 12 aciertan en una y 5 no aciertan ninguna. En grado *cuarto*, cinco niños responden cuatro de las siete preguntas, siete aciertan en 5, siete en 2 y tres en una. En grado *quinto*, tres niños responden correctamente cuatro preguntas, 11 responden 3 y seis responden 2. El nivel crítico-intertextual es el menos desarrollado, especialmente en *segundo* y *tercero*, lo cual muestra que en dichos grados los niños aún no definen sus propios puntos de vista.

7.3.2. ANÁLISIS DE LA PARTE ABIERTA

A nivel general, es evidente que la respuesta al requerimiento del enunciado introduce un tratamiento narrativo en el que a través de varias acciones descritas se requiere explicar una regla, o una característica inherente a la dinámica del partido de fútbol. Nuestro concepto “*partir del mundo de la vida*” ya está implicado en la práctica casi diaria de los niños en la escuela o en el barrio. Para el caso de las niñas no se puede decir exactamente lo mismo, pues ellas no tienen contacto directo con este deporte, salvo en casos, que no dan cuenta de una situación general. Hemos de considerar que la televisión, la radio, el hecho de observar a sus amiguitos, escuchar comentarios de personas, son fuente de códigos que remiten a este deporte. Algunas consideraciones que vamos a tratar aquí nos hacen pensar que lo fundamental para establecer criterios en el análisis de los textos no es el referente empírico como tal sino el referente cognitivo que se funda en la comunicación, la manera como se apropia espacial y gráficamente la cancha, los jugadores, las reglas – que son una abstracción de la dinámica y del juego- depende en gran parte de la relación que se funda con el otro.

Para los niños es difícil ubicar el comienzo del texto frente a lo primero que tiene que decir acerca del fútbol; es decir, qué sería lo primero a destacar para concretar ese referente. Existe un panorama muy amplio ante el cual los niños tienen que seleccionar y diferenciar los elementos con los cuales se elabora el texto. ¿A quién dirijo la argumentación?, ¿Cuáles son las reglas más importantes?, la cuestión de los equipos, el entrenamiento, el lugar, etc. Ante esta diversidad, lo concreto, lo más simple, nos parece ser lo más adecuado, pero incluso, lo concreto es concreto porque es la síntesis de múltiples impresiones que rodean el mundo de los niños.

Por medio de la categoría de “*pertinencia*” observamos si los niños realmente responden al requerimiento del enunciado. Contarle a un amigo cómo se juega el fútbol implica construir ese otro destinatario de la comunicación, establecer un diálogo en el que se va a compartir la experiencia del fútbol. Por eso, la pertinencia es el elemento más importante para analizar el texto como medio de comunicación. Para el caso del grado *tercero* la presencia de ese diálogo es muy limitado.

Los textos se tornan más bien explicativos y tratan de describir el fútbol en términos de una progresión que salta de un elemento a otro sin crear un sentido global que ordene la exposición del texto. De otro lado, estos textos que no son pertinentes – en el sentido de que no construyen un interlocutor – responden al requerimiento por medio de la descripción de una acción en la que “*alguien*” va a hacer un gol, y durante el trayecto le suceden varias cosas a través de las cuales se explican las reglas y se lanzan juicios éticos (debes ser honrado, no debes hacer faltas, etc.). Aquí se trata de un sujeto no nombrado desde el que se explicita el sentido del juego. A medida que los niños involucran a las faltas, los saques, “*las rabonadas*”, sus propias interpretaciones y sensaciones, ellos se ubican en ese lugar en donde no hay un sujeto, de tal manera, que pareciera que ellos mismos fuesen los destinatarios.

Otros textos “*no pertinentes*” se caracterizan por tener una buena ubicación espacial del movimiento del juego, son claros y ordenados, llevan buena secuencia y en cierto sentido su pertinencia estriba en que tienen en cuenta un posible lector que a través del texto entiende el sentido del juego. Este es el caso de textos que no construyen un interlocutor explícito, pero tienen una superestructura completa (un texto con una introducción, un desarrollo y un final que nos arroja un tipo de texto definido, que ha superado la disgregación de los elementos espaciales de la cancha, las relaciones entre los jugadores, etc.); pero esto no debe interpretarse como un buen nivel de escritura logrado por fuera de la comunicación. Un sistema de signos produce sentido para otros. Es la interacción con los demás la que puede hacer posible una buena apropiación del tema.

En los niños de *segundo* se observa una permanente preocupación por el interlocutor. La mayoría de las veces son personajes contruidos con nombre propio que aparecen una y otra vez en la narración para dar unidad a la progresión del tema. Este destinatario ubica al niño en relación con lo que quiere decir, no lo deja perderse, pues tenerlo presente es un impulso para desarrollar una explicación sobre la base de los incidentes o, en general, de todo tipo de acciones que lo afectan como sujeto. Esto requiere de un buen uso de proposiciones que conecten la acción con el sujeto, una acción con otra acción, o con una intención moral o pedagógica. Tenemos un caso muy similar con los niños de *cuarto*, cuyos textos son los mejores en comparación con los logros obtenidos por los demás. Son más o menos extensos (guardan-

do la proporción de la página que se destinó como espacio para la respuesta, por supuesto), bastante ordenados, se preocupan por hacerse entender y hasta en los momentos en que no parece haber un interlocutor explícito parecieran estar hablando con cortesía e intención pedagógica. Son textos más de tipo explicativo que narrativo, y cuando involucran una acción de gol buscan involucrar al interlocutor como protagonista de su relato. Hay un mejor uso de los signos de puntuación, lo cual facilita el control semántico-global del texto. En este último punto hay que hacer una aclaración: no es que los textos pertinentes tengan una intencionalidad comunicativa y que los no pertinentes no la tengan, se trata de la manera como el lenguaje se ajusta al contexto comunicativo que determina el tipo de mensajes que se tiene que utilizar. Ver texto (C)

Curiosamente en el grado *quinto*, el nivel de escritura está muy por debajo de los otros grados. La mayoría no tiene pertinencia, tampoco ideas planteadas como principales y por ende, ningún cuerpo estructurado, salvo algunos textos. Es bastante raro que suceda en quinto, donde se supone que los niños deben tener una mejor apropiación del lenguaje escrito. Este mismo fenómeno se observa notoriamente en las pruebas de competencias básicas adelantadas por la SED, donde los textos de los niños de *tercero* fueron mejores en cuanto a los requerimientos de la comunicación y la función de los elementos que la componen. En estos textos parece que se trata de rehusar a situarse en el contexto de la comunicación y a responder las demandas del interlocutor. Contrario al esfuerzo realizado por los demás niños, de distanciarse del objeto a describir para obtener una mejor reelaboración de éste, el texto parece comenzar con el deseo de terminar lo más pronto posible.

TEXTO C

COLEGIO FERNANDO MAZUERA - IDEP

NOMBRE: Geneth Lizama Calderon P. CURSO: 4º A

A continuación explícale a un amigo cómo se juega al Fútbol.

Se juega teniendo delanteros, volantes, laterales, etc.

tu tienes que hacerle pases a tus compañeros

porque si no podras cometer una falta grave.

Tienen que haber dos equipos de igual número

de jugadores, porque sino te ganarian a tu

equipo por eso tiene que ser igual el número

de jugadores. Si cometes una falta de color rojo

te podian sacar de el equipo, otra falta

sería que te sacaras el balón y siguieras jugando.

Eso puede ser una falta grave tambien

o que hicieras caer a un jugador del

otro equipo.

Si llegas a cometer lo anterior te pueden

sacar de el equipo cuando más lo necesitan.

7.4 ESCUELA PAULO VI

7.4.1. ANÁLISIS DE LA PARTE CERRADA

La prueba cerrada aplicada en los grados *segundo*, *tercero*, *cuarto* y *quinto*, arroja los siguientes resultados: en el grado *segundo*, de las 40 pruebas analizadas, más de la mitad alcanzan el nivel literal, quedan solamente 2 casos en que no lo cumplen; esto indica que llegan a reconocer el primer nivel de significado del lenguaje del texto. En cuanto al nivel inferencial, en el cual relacionan y asocian significados, se percibe que lo alcanzan más de la mitad de los estudiantes de estos grados, pero hay grandes diferencias según las preguntas realizadas; mientras que la pregunta 3 por ejemplo, perteneciente a ese nivel, 27 responden correctamente y 13 no, en la pregunta 10 que también es de ese nivel, 12 responden bien y 28 no; sin embargo, en este grado son bastantes los que llegan a alcanzar una reconstrucción de la macroestructura (18).

En grado *tercero*, se analizaron 39 pruebas; más de la mitad del grupo alcanza el nivel literal, sólo 8 no lo logran. Este caso nos muestra que siendo un grado más alto, existen más niños que no reconocen lo literal si se tiene en cuenta que las preguntas están directamente relacionadas con el texto. Hacen inferencias del texto en la prueba un poco más de la mitad (24), y alcanzan el nivel crítico un poco menos de ésta.

En grado *cuarto* se analizan 38 pruebas de las cuales la mitad llegan a un nivel literal. En el nivel inferencial un poco más de la mitad (20) lo cumplen. El nivel crítico lo cumplen 18. En *quinto* grado se aplican 37 pruebas, de las cuales 11 no alcanzan el nivel literal; en el nivel inferencial más de la mitad responden adecuadamente las preguntas (23); el nivel crítico sólo 10 niños lo alcanzan.

7.4.2. ANÁLISIS DE LA PARTE ABIERTA

De acuerdo con las subcategorías utilizadas en la prueba censal de competencias de los grados *tercero* y *quinto* en las escuelas del Distrito, se realiza el análisis de las pruebas aplicadas a todos los grados de la escuela. En grado

quinto se analizan 35 pruebas; en ellas se observa el manejo de la concordancia, la utilización de conectores con función y el uso de tipologías textuales. En la subcategoría en que menos logros hay es en la pertinencia (20) y en la cohesión menos de la mitad utilizan signos de puntuación. Ver texto (D).

En el grado *cuarto*, de las 41 pruebas aplicadas todas cumplen con la concordancia y la progresión temática; en cuanto a signos de puntuación el nivel es bajo (5), al igual que en la pertinencia (10). La producción de tipo textual es de 10. En *tercer* grado, se analizan 41 pruebas; en éstas las subcategorías mejor trabajadas son: concordancia, progresión temática y utilización de signos de puntuación.

En *segundo* grado, de las 40 pruebas aplicadas 39 cumplen con la concordancia, y 36 con la progresión temática. Las otras subcategorías en las que hay un buen nivel son la segmentación, el uso de conectores con función y la creación de algún tipo textual (22). En cuanto a la pertinencia, el nivel es bajo pues muy pocos usan interlocutor definido, once niños utilizan signos de puntuación.

En el primer grado, se analizan 38 pruebas; en ellas las subcategorías mejor manejadas son la concordancia, la progresión temática, la utilización de conectores y el uso de tipologías textuales (25). Las subcategorías menos alcanzadas son el uso de signos de puntuación (3) y la pertinencia (2).

7.5 RESULTADOS DE LAS PRUEBAS DESDE LA PERSPECTIVA DE LA ESTRATEGIA

De acuerdo con la naturaleza explicativa de los textos que sirven de referencia a las pruebas de comprensión de lectura, las preguntas que se formulan en ellas apuntan principalmente al mundo externo (objetivo y social). En la prueba del Grupo II, cinco preguntas (1, 3, 6, 10, 11) se refieren a proposiciones que presuponen la existencia de un estado de cosas; por ejemplo, "*gracias al olfato los perros distinguen a sus amos*". Y, seis preguntas (2, 4, 5, 7, 8, 9) a consideraciones que tienen que ver con códigos sociales, por ejemplo: "*De los textos anteriores se puede concluir, que el perro es el mejor amigo del hombre*".

TEXTO D

COLEGIO FERNANDO MAZUERA - IDEP

NOMBRE: Edier Johan Triviño Polanco. CURSO: 5.

A continuación explícale a un amigo cómo se juega al Fútbol.

Escogemos los jugadores para cada equipo después los dos capitanes tocan el comecillo para el saque después empieza el toque del balón entre los compañeros y los otros jugadores le atacan a los otros que tienen el balón cuando se acercan a la cancha nunca se debe meter a la banca por que le anula el gol nunca se tiene que hacer esa compañero. Cuando estamos cerca a la cancha para meter gol al otro compañero lleva el balón y después fuera de la banca y mete un golazo desde media cancha y así el equipo que meta más goles gana. Así es como se juega el fútbol compañero.

570

En la prueba II, cinco preguntas (4, 7, 9, 10, 11) se refieren al mundo objetivo, por ejemplo: “*Gracias a la luz del sol las plantas convierten los minerales y el agua de la tierra en sustancias comestibles*”. Y, 10 preguntas al mundo social (1, 2, 3, 5, 6, 8, 12, 13, 14, 15), por ejemplo: “*En la frase “alargando las horas disponibles”, la palabra **alargando** significa, aumentando*”.

En las pruebas, por lo tanto, se trabajan más preguntas que tienen que ver con los códigos sociales que con el conocimiento y, los niños responden a esta tendencia; asumen con mayor frecuencia las preguntas que se refieren al mundo social, y un poco menos las que tienen relación con el mundo objetivo. El mundo de la vida y el mundo subjetivo en tanto referencias sociales y personales que tienen que ver más con lo social que con lo objetivo, parecen servir de presupuestos a esta tendencia. Como ejemplo de esto, tenemos el caso del literal C de la pregunta 6 del Grupo II, la cual fue respondida como correcta por la mayoría de los niños. La idea de “*viajar en una nave espacial*”, pudo más que el hecho de que el olfato le sirva a los perros para “*distinguir a sus amos*”.

Si bien las pretensiones de validez están fuertemente cargadas hacia lo social, la negociación con el texto está siempre presente. Hay preocupación por llegar a un entendimiento con el texto y con la intencionalidad de la prueba, aunque la experiencia vital y la subjetividad influyen de manera notoria en algunas decisiones.

En las pruebas abiertas se hacen presentes todos los mundos, pero indudablemente las referencias al mundo objetivo, social y subjetivo, están fuertemente influenciadas por el mundo de los niños. A manera de ejemplo, veamos los textos (E, F, G).

En el texto (E), el mundo de la vida se hace presente en la referencia al fútbol. Este no es ajeno a la experiencia de los niños. En el texto (G) hay referencias como "*hacer el caricellazo*" o "*nunca se tiene que hacer eso compañero*" y, en el texto (F) "*mejor dicho con los zapatos*", "*puede ser peligroso*".

El mundo objetivo aparece a través de la intencionalidad explicativa del texto, la cual se puede rastrear principalmente en el texto (E). El niño describe con "*objetividad*" el juego del fútbol: las clases, el número y tipo de jugadores, los jueces, una de las faltas y los resultados. Curiosamente no define el interlocutor, como si pretendiera ser más exacto. En los otros textos la presencia del mundo objetivo es menos "*rigurosa*".

El mundo social y el subjetivo predominan en la mayoría de los textos de los niños. En los textos que elegimos podemos ver lo normativo a través de elementos como: "*cuando un jugador le hacen falta en la bomba es penalti*" (E); "*no olvidemos no coger la pelota con la mano*". Lo subjetivo se puede rastrear en expresiones como: "*trata de no dejar que te peguen*" (F), "*y mete un golazo desde media cancha*" (G). En buena parte de los textos el mundo de la vida, el subjetivo y social son los que determinan la naturaleza de éstos, lo cual nos permite ver de una parte, la dificultad que tienen los niños para entrar al mundo objetivo, y de otra, que al mundo objetivo se llega a través de los otros mundos.

Como se observa, las pretensiones de validez tienen que ver más con la rectitud y la veracidad, que con la verdad. Los niños no están interesados en

hacer conceptualizaciones sobre el juego, ni en explicitar todas las reglas; les importa sobre todo expresar lo que piensan y sienten sobre el fútbol con sinceridad. Además, les interesa insistir en la necesidad de tener en cuenta las normas como requisito para poder jugar el fútbol, haciéndose respetar y respetando al otro: “trata de no dejar que te peguen”, “y también trata de no pegarle a nadie”.

En todos los textos hay preocupación por hacerse entender, aunque a veces no lo logren, lo cual revela la búsqueda de consenso: todos los niños de algún modo plantean, desde su punto de vista, cómo se juega al fútbol. No para recrearse, sino con la convicción de que están explicándole a alguien. La interacción, explícita o implícita, genera el acto ilocutivo con fines abiertamente comunicativos que integran el texto a una red más amplia que circula en el mundo social. La mayoría de los textos se presentan entonces como verdaderas acciones comunicativas.

TEXTO E

COLEGIO FERNANDO MAZUERA – IDEP

NOMBRE: Luis Carlos Fierro Medina CURSO: 3^{er}

A continuación explícale a un amigo cómo se juega al Fútbol.

Hay 4 clases de Fútbol que son: fútbol, fútbol y Fútbol. El mini fútbol se juega con 7 jugadores y el fútbol se juega con 11 jugadores. Y los jugadores del mini fútbol y del fútbol. Aunque se juega a centros, variantes de temporización, volancia de ejecución y de los tiros. Cuando a un jugador le hacen falta en la cancha es penalti. Deben haber 2 equipos de fútbol. Y hay 3 árbitros, los 3 árbitros son: árbitro central y los árbitros de los lados. El que más es el que está más lejos, o quedan en la cancha.

TEXTO F

COLEGIO FERNANDO MAZUERA - IDEP

NOMBRE: Maria Fernanda Suarez curso: 3

A continuación explícale a un amigo cómo se juega el Fútbol.

Primero tenemos que escoger un capitán
 después escogemos diez jugadores
 de cada equipo y un arquero.
 después dejamos otros jugadores
 por si de pronto lesen a alguien
 alguien.

después hacemos un plan para
 que no nos metan goles
 y para meter goles.

y así jugaremos bien
 a y no olvidemos no coger
 la pelota con la mano
 solo se puede coger con el
 pecho, la cabeza y los pies
 mejor dicho con los zapatos.

tratemos de no bajar la
 pelota pasando sobre la línea
 blanca.

también trata de no dejar
 que te peguen.

y también trata de no
 pegarle a nadie. eso puede

ser peligroso y también
 no olvides cuando estas

aprovechando para hacer pases
 debes así se juega fútbol

TEXTO G

COLEGIO FERNANDO MAZUERA - IDEP

NOMBRE: Eder John Triviño Palanco. CURSO: 5.

A continuación explícale a un amigo cómo se juega al Fútbol.

Escojemos los jugadores para cada equipo después los dos capitanes tocan el concullo para el saque después empieza el toque del balón entre los compañeros y los otros jugadores le atacan a los otros que tienen el balón cuando se acercan a la cancha nunca se debe meter a la bomba por que le anulan el gol nunca se tiene que hacer eso compañero. Cuando estamos cerca a la cancha para meter gol el otro compañero lleva el balón y dispara fuera de la bomba y mete un golazo desde media cancha y así el equipo que meta mas goles gana. Así es como se juega el fútbol compañero.

5/10

8

CONCLUSIONES

*“Las grandes líneas de la sabiduría se encuentran
en la voluntad de asumir los diálogos humanos,
la dialógica **sapiens-demens**,
la dialógica *prosa-poesía*”.*

Edgar Morin

A través de la estrategia se puede evidenciar entre otras cosas que:

- 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 la competencia comunicativa 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 coadyuvan 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 genera 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 la coherencia global y la competencia pragmática; es decir, en el manejo de la intencionalidad y la tipología textual.
- Los docentes modifican su visión frente al 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 en equipo, es necesario seguir fortaleciendo el trabajo por proyectos a través del cual la lectura y la escritura fluyen 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 pueden tomar posición frente a la realidad y expresar su punto de vista.
- Se hace evidente que los procesos de transferencia sí son posibles, pero requieren más tiempo para su asimilación y contextualización. Son proyectos por lo menos para dos años si se quiere obtener resultados más consistentes, incluida la “ *innovación al interior de la innovación* ”.

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, el 16 de julio de 1969.
- AUSTIN, J.L. *Cómo hacer cosas con palabras*. Paidós. Barcelona, 1971.
- BARTHES, Roland. *El susurro del lenguaje*. Paidós. Barcelona, 1994
- BERSTEIN, Basil. *La estructura del discurso pedagógico*. Morata, Madrid, 1997.
- BOGOYA, Daniel y otros. *Hacia una cultura de la evaluación para el S.XXI*. U.N. Bogotá, 1999.
- CASSANY, Daniel. *Describir el escribir*. Paidós. Barcelona, 1996.
- . *La cocina de la escritura*. Anagrama. Barcelona 1996.
- CIMPEC. "El suelo: ese enorme cubo de basura". Febrero, 1974. P. 207
- DIAZ, Barriga, Frida. *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. México, Mc Graw Hill. 1998.
- ECHEVERRÍA, Rafael. *Ontología del lenguaje*. Dolmen Ediciones Santiago de Chile, 1996.
- ECO, Umberto. *Los límites de la interpretación*. Barcelona, Lumen, 1998.
- . *Lector in fábula*. Lumen. Barcelona, 1999.
- ELLIOTT. *La investigación -acción en educación*. Morata Madrid, 1994.
- . *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Morata. Madrid, 1993.
- ESCAMILLA, Morales Julio. *Fundamentos sociolingüísticos de la actividad discursiva*.
- FOUCAULT, Michael. "¿Qué es la Ilustración?" Traducción de Alvaro Forero. En: *Magazin Littéraire*. No.309 (París, Abril de 1993).
- GADAMER, Hans-Georg. *Verdad y método*. Sígueme. Salamanca, 1977.
- . *Arte y verdad de la palabra*. Paidós. Barcelona, 1998.
- GARDNER, Howard. *La mente no escolarizada*. Paidós. Barcelona, 1997.
- . *Estructuras de la mente. La teoría de las inteligencias múltiples*. México, 1997.
- GOLEMAN, Daniel. *La inteligencia emocional*. Javier Vergara. Editor. Buenos Aires, 1996.
- HABERMAS, Jürgen. *Teoría de la acción comunicativa*. Tomo I y Tomo II. Taurus, 1992.
- . *Teoría de la acción comunicativa: complementos y estudios previos*. Rei, México, 1996.
- . *Conciencia moral y acción comunicativa*. Península. Barcelona, 1999.
- HALLIDAY, M.A.K. *El lenguaje como semiótica social*. F.C.E. México, 1982.
- JOLIBERT, Josette. *Formar niños lectores de textos*. Dolmen. Santiago, 1995.
- . *Formar niños productores de textos*. Dolmen. Santiago, 1996

- JURADO, Fabio. "Lenguaje, Literatura y Educación". En: Memorias del Seminario El lenguaje en la ciencia y la educación. U.N. Bogotá, 1997.
- . *Investigación, Escritura y Educación*. U.N. Bogotá, 1997.
- . *Juguemos a interpretar*. Plaza y Janes. Bogotá, 1998.
- . *Los procesos de escritura*. Magisterio. Bogotá, 1996.
- 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. P. 28-43.
- LABOV, William. *Modelos sociolingüísticos*. Cátedra. Madrid, 1983.
- LANGFORD, Peter. *El desarrollo del pensamiento conceptual en la escuela secundaria*. Paidós. Barcelona, 1990.
- LOMAS Carlos, 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.
- MC CORMIEK, Calkins Luey. *Didáctica de la escritura*. Aique. Buenos Aires, 1997.
- MIÑANA, Carlos. *El método de proyectos*. Universidad Nacional de Colombia. Programa RED, 1999.
- MONTES, Graciela. *La frontera Indómita*. Fondo de Cultura Económica, 1999. P. 207.
- ONG, Walter. *Oralidad y escritura*. México, F.C.E., 1987.
- OTERO, Néstor. *Semiología de la lectura*. CERLALC. Bogotá, 1992.
- PAZ, Octavio. *El arco y la lira*. F.C.E. México, 1994.
- SACRISTAN, Jimeno, PEREZ, A.J. *Comprender y transformar la enseñanza*. Morata, Madrid, 1996.
- SAVATER, Fernando. *Las preguntas de la vida*. Ariel. Barcelona, 1999.
- . *El valor de Educar*. Ariel. Barcelona, 1999
- SMITH, Frank. *Comprensión de la lectura*. Trillas, México, 1999.
- STENHOUSE, L. *La investigación como base de la enseñanza*. Morata. Madrid, 1996.
- STERNBERG, Robert y SPEAR-SWELING, Louise. *Enseñar a pensar*. Santillana. Madrid, 1999.
- VALLE ARROYO, F. *Psicolingüística*. Morata. Madrid, 1992.
- VAN DIJK, Teun. *La ciencia del texto*. Paidós, Barcelona, 1983.
- . *Estructuras y Funciones del discurso*. S.XXI, Madrid, 1997.
- . *Texto y Contexto*. Cátedra, Madrid, 1995.
- VYGOTSKY, LEV. *Pensamiento y lenguaje*. Ediciones Fausto. Buenos Aires.
- ZULETA, Estanislao. *Arte y filosofía*. Percepción, Medellín, 1986.

APÉNDICE

Y ENTONCES ¿QUÉ ES LEER?

CARTILLA EXPLICATIVA DE COMPRENSIÓN DE LECTURA
(P.I.L.E.)

PRESENTACIÓN

Leer es una acción humana, y como tal tiene dos caras: constituye una conducta (“*x lee*”, “*x escribe*”); pero también, un sentido, un por qué, un para qué, que puede ser interpretado de diversas maneras. Pero interpretar el sentido de una acción nos lleva a preguntarnos por el qué de dicha acción. En el caso de la lectura nos lleva a preguntarnos ¿Y entonces qué es leer?

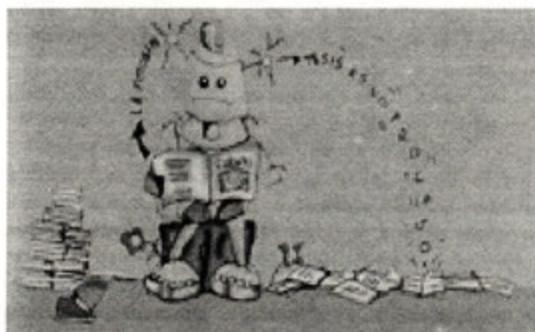
A través de la presente cartilla explicativa intentamos presentar algunos elementos teóricos que nos permiten acercarnos a unas posibles respuestas que nos ayudan a interpretar el sentido de la lectura. La primera, considera que la lectura consiste en la habilidad para extraer el significado presente en el texto. La segunda, que la lectura es un proceso de interacción entre, texto y contexto. La tercera, que es un proceso de transacción de significados entre el lector y el texto en un contexto determinado.

A partir de estos elementos básicos y de la vivencia y comprensión de los movimientos interpretativos: lectura literal, lectura literal a modo de paráfrasis, lectura inferencial y lectura crítico-intertextual, el lector deberá empezar a formar su propio criterio sobre el significado de la lectura.

La cartilla explicativa no es más que un “*abrebocas*” para la comprensión del proceso de lectura, el cual sólo se desarrolla y se perfecciona en la práctica continua a través del contacto directo con todo tipo de textos. Sólo leyendo y escribiendo se podrá llegar a una lectura significativa.

EL PROCESO DE LECTURA

1. La lectura como extracción de significado

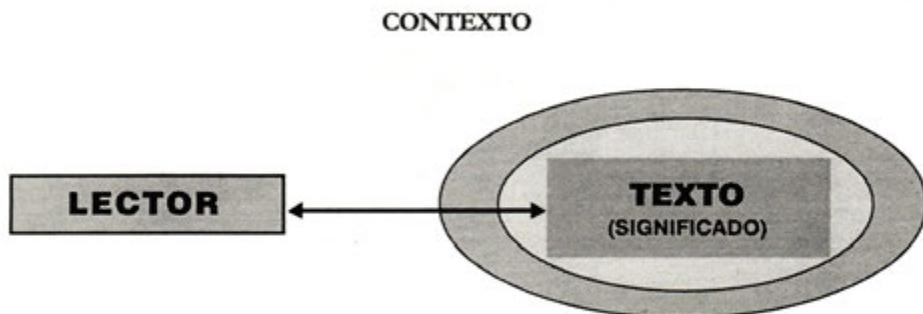


Establece una relación texto-lector en el cual el lector “*extrae*” el significado y lo traslada a su mente, como se observa en el gráfico número 1.

De acuerdo con esta concepción, leer es una operación mecánica. El lector recoge la información visual de manera literal –casi fotográfica- y la almacena en su memoria para expresarla de manera repetitiva en forma oral o escrita.

No hay procesamiento de la información por parte del lector, pues la relación entre aquello que el lector sabe y aquello que el libro dice es mínima y muy superficial. La lectura queda reducida a la habilidad para extraer y memorizar mecánicamente los contenidos del texto, además, como la información no ha sido comprendida, no genera aprendizaje (no produce ningún cambio en el pensamiento) por parte del lector y tiende a olvidarse rápidamente.

Gráfico Número 1



2 La lectura como proceso de interacción

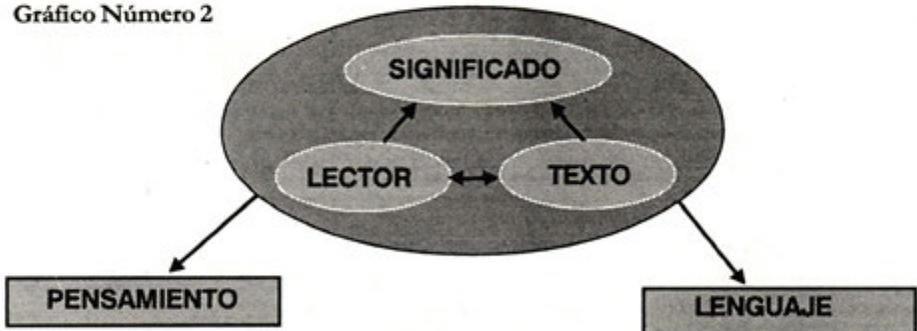


Desde la perspectiva de la psicolingüística, se concibe la lectura como un proceso interactivo entre el lector, el texto y el contexto, a partir del cual el lector construye el significado. Esta relación se puede observar en el gráfico número 2. Aquí, se hace evidente la relación existente entre el pensamiento del lector y el lenguaje del texto.

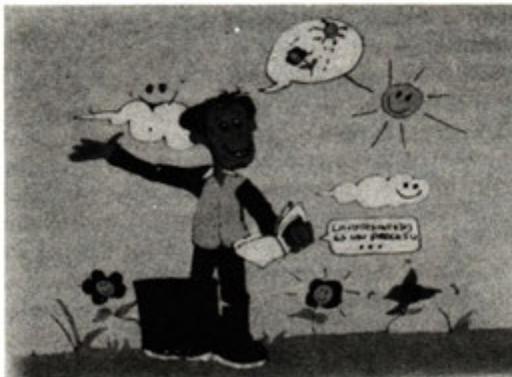
Los conocimientos previos que el lector posee y que Frank Smith llama “*información no visual*”, entran en relación, de una parte, con los conocimientos del autor, que están expresados a través de la lengua escrita (información visual) y, de otra, con la situación y el contexto; es decir, con las circunstancias sociales y culturales que rodean el lector y al texto. El significado, entonces, no está en el texto, sino que es construido por el lector en esa doble relación con el texto y con el contexto, a través de las distintas operaciones mentales: observación, análisis, clasificación, conceptualización, etc.

Cada lector produce un significado, una interpretación, un texto diferente a partir de la misma referencia. Tales interpretaciones no son “*caprichosas*”, sino que surgen del diálogo con el texto, de las respuestas que el lector y el texto dan a partir de las preguntas del mismo lector. La interpretación del lector deberá ser validada a través del diálogo con otros interlocutores, con otros lectores y con otros saberes, pues para el verdadero lector, la lectura es un diálogo múltiple y permanente, una acción comunicativa discursiva.

Gráfico Número 2

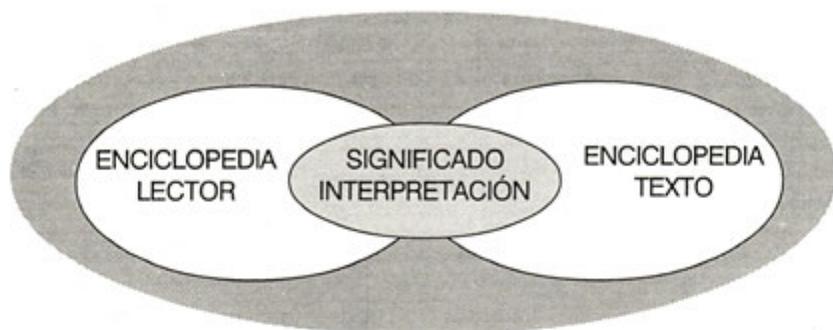


3. La lectura como proceso de transacción.



Desde esta concepción se considera que además de la interacción, la lectura es un proceso de transacción en el cual hay un intercambio de sentidos entre el lector, el texto y el contexto, de donde surge el significado. Podemos observar el gráfico número 3.

Gráfico Número 3



El texto se construye en un potencial que el lector actualiza, - pone en acción -, en el acto de lectura con base en sus conocimientos previos y los saberes del contexto. A partir de los aportes conceptuales del texto, del contexto y del propio lector, se construye un texto paralelo que tiene características diferentes al texto leído. El significado entonces, es un nuevo texto construido en la transacción.

NIVELES DE COMPETENCIA EN LECTURA

Como vimos, la lectura más que una habilidad para extraer significado, es sobre todo un proceso de interacción y transacción entre el lector, el texto y el contexto; es decir, un acto de comunicación, "*un acto social*" en el cual el lector pone en juego sus competencias para interpretar las múltiples posibilidades significativas de un texto.

De acuerdo con su competencia (conocimientos, habilidades, actitudes y valores) el lector puede lograr diferentes niveles o movimientos de interpretación. Dichos niveles no constituyen etapas, sino interacciones de menor o mayor complejidad, entre la enciclopedia del lector (sus saberes) y la Enciclopedia del texto.

Para la comprensión de estos niveles o movimientos interpretativos, sigamos a Fabio Jurado Valencia, quien propone los siguientes niveles de competencia:

Nivel A: Nivel literal

En este nivel, el lector reconoce las frases y las palabras claves del texto. Capta lo que el texto le dice sin que le haya formulado preguntas, lo que "*salta a la vista*", sin que el lector intervenga en forma activa. La lectura literal es importante porque constituye la primera llave para ingresar al

texto, para hacer predicciones e hipótesis. Una variante más significativa de la lectura literal es la “lectura literal en modo de paráfrasis”; es decir, el reconocimiento de la estructura de base a través de la selección de la información fundamental, de la supresión de lo que no es relevante. El lector generaliza y saca sus propias conclusiones, las cuales puede expresar con sus propias palabras por medio de resúmenes.

La “lectura literal en modo de paráfrasis” permite al lector decir de qué trata el texto leído y mencionar las temáticas fundamentales. En otras palabras, es como si el lector hiciera una traducción del lenguaje del autor al suyo propio. Esta, sin duda, constituye una interpretación, pero bastante ceñida al texto fuente.

Nivel B: nivel inferencial

En este nivel el lector comprende por medio de “relaciones y asociaciones de significado”. El lector “lee entre líneas”, presupone y deduce lo no dicho, lo implícito. Identifica las relaciones de espacialidad, temporalidad, implicación, causalidad, inclusión, exclusión, presentes en todo el texto. A esto se le llama hacer inferencias; es decir, operaciones mentales que nos permiten usar nuestra lógica para suponer y deducir cosas que aparentemente el texto no dice.

Nivel C: nivel crítico-intertextual

En este nivel, el lector pone en juego toda su competencia intelectual, todo su saber (“ENCICLOPEDIA”). Interroga el texto a través de la identificación de la superestructura¹, la construcción de la macroestructura², el establecimiento de su propia intencionalidad y la del autor, con el fin de tomar una posición crítica frente al texto y de hacer valoraciones y juicios que permitan relacionarlo con otros textos y con los saberes sociales y culturales.

Se trata de una lectura que va más allá del propio texto (lectura metasemántica) que permite, de una parte, la toma de posición frente al texto y su posterior valoración (juicio crítico) y, de otra, la recurrencia a otros textos que entran en red con el texto fuente (lectura intertextual).

De acuerdo con lo anterior, un lector competente es aquel que realiza una lectura interactiva y transaccional que negocia significados con el texto y el contexto y, pasa de la interpretación literal a interpretaciones más complejas: la interpretación inferencial y la crítico-intertextual. Un lector que va desde su saber (enciclopedia del lector) al saber del texto (enciclopedia del texto) y de éste a los saberes de otros textos, y a los saberes de la sociedad y la cultura. Un lector que asume que el trabajo de comprensión, de producción de significados es una acción intersubjetiva; es decir, basada en el saber compartido, la cooperación, la confianza mutua y la crítica fundada en la razón.

1 Superestructura: organización global del texto, formato o silueta.

2 Macroestructura: significado global del texto puede asociarse a la idea de temas o asuntos de que trata un texto.

La lectura, así entendida, nos permite confrontar e integrar nuestro saber a otros saberes y nos conduce al diálogo con ellos y a la producción y creación de nuevos textos y nuevos productos culturales.

HACIA UN PROCESO DE LECTURA SIGNIFICATIVA

Con el fin de facilitar la comprensión del proceso de lectura algunos autores plantean tres fases, las cuales están vinculadas entre sí: la prelectura, la lectura y la postlectura.

1. LA PRELECTURA

HACIA UN PROCESO DE LECTURA SIGNIFICATIVA			
FASES	CONDICIONES	ACCIONES	FINALIDAD
PRELECTURA	<ul style="list-style-type: none"> DEFINICIÓN DEL PROPÓSITO PREDISPOSICIÓN ACTIVA PARA LA LECTURA 	<ul style="list-style-type: none"> EXPLORAR TEXTO, Y CONTEXTUALIZARLO ACTIVAR LOS CONOCIMIENTOS PREVIOS Y HACER PREDICCIONES 	CONSTRUCCIÓN DE HIPÓTESIS

Antes de comenzar a leer es importante definir el propósito de la lectura. Saber para qué se lee: para estudiar, informarse, recrearse, etc., con el fin de predisponerse activamente para la lectura.

Si se tiene claro para qué se lee, queda más fácil explorar el texto para descubrir algunos índices que permitan saber aproximadamente de qué trata; contextualizarlo; es decir, identificar el área de conocimiento al cual pertenece y ubicarlo en el tiempo y en el espacio social, histórico y cultural. Tales acciones permiten a su vez activar los conocimientos o saberes del lector (mundo de la vida), desde los cuales se empieza a hacer conjeturas y predicciones que posibilitan la construcción de hipótesis, las cuales son el elemento dinamizador del proceso de comprensión. No hay que olvidar que leer es interrogar el texto (plantear hipótesis) y darse respuestas. Veamos el cuadro número 1.

Además, es crear un ambiente propicio para la lectura: disponer la circunstancia en relación con el cuándo (tiempo), el dónde (espacio) y los recursos complementarios para la lectura (hojas, resaltador, esfero, diccionario, otros libros). Cada lector *"inventa"* su propio ambiente para la lectura.

2. LA LECTURA

HACIA UN PROCESO DE LECTURA SIGNIFICATIVA			
FASES	CONDICIONES	ACCIONES	FINALIDAD
LECTURA	<ul style="list-style-type: none"> ● DISPONER LA CIRCUNSTANCIA (Espacio - tiempo - recursos) ● ACTIVAR LA ATENCIÓN Y LA CONCENTRACIÓN ● ACTUALIZAR LAS ESTRATEGIAS DE COMPRENSION ● MONITOREAR EL PROCESO DE COMPRENSION (Metacognición) ● ACTIVAR LA ENCICLOPEDIA DEL LECTOR (competencia conjetural) Y LA ENCILOPEDIA DEL TEXTO 	<ul style="list-style-type: none"> ● APLICAR ESTRATEGIAS DE COMPRENSION ● EXTERNAS: subrayar, señalar, tomar notas, glosar, hacer mapas conceptuales, gráficos, etc. ● INTERNAS: Análisis, síntesis a través de: <ul style="list-style-type: none"> - LECTURAS DE CARACTER LITERAL PRIMARIO: Identificar palabras y enunciados, conceptos, proposiciones. ● LECTURA LITERAL EN MODO DE PARAFRASIS: Explicar con otras palabras la estructura semántica. Glosar, resumir (uso de macroreglas), macroproposiciones, síntesis. ● LECTURA DE CARACTER INFERENCIAL: (Comprensión por medio de relaciones y asociaciones de significados. Establecer lo dicho y lo no dicho, hacer relatoría. 	<ul style="list-style-type: none"> ● ASIMILACION ACTIVA DEL CONTENIDO DEL TEXTO ● CONSTRUCCION Y MODIFICACION DE CONCEPTOS ● DIFERENCIACION PROGRESIVA DE CONTENIDO DEL TEXTO. CONSTRUCCION DE SIGNIFICADO (interpretación)

En el acto de leer es necesario activar la atención y la concentración y, hacer monitoreo y metacognición continuos para ver como va el proceso de lectura. No basta con interactuar y hacer transacciones con el texto, con hacer predicciones y poner en relación el saber del lector (enciclopedia) con el texto; hay que darse cuenta permanente de cómo está ocurriendo la comprensión: ¿Se está comprendiendo? ¿No se está comprendiendo? Para ello el lector deberá poner en juego todas las estrategias disponibles, tanto externas como internas.

Estrategias externas: en cuanto sea posible, subrayar, resaltar, señalar las palabras o frases más significativas. Además, ayudarse con glosas, notas, esquemas, mapas conceptuales, gráficos, modelos y todos aquellos elementos de comprensión que sean de dominio del lector.

Estrategias internas: Estas tienen que ver con el análisis y la síntesis a través de los distintos movimientos interpretativos.

- La lectura de carácter literal primario: permite establecer la relación palabras - conceptos y enunciados (frase)- proposiciones.
- La lectura literal en modo de paráfrasis: hace posible la elaboración de macroproposiciones³ a través del uso de macrorreglas⁴ con el fin de establecer una estructura semántica o macroestructura del texto; es decir, una interpretación que nos permite establecer de qué trata el texto y que puede expresarse a través de un resumen.

La lectura de carácter inferencial: permite establecer asociaciones y relaciones de significado entre los conceptos y proposiciones presentes en el texto. Relaciones de temporalidad, espacialidad, implicación, causalidad, inclusión, exclusión ... que permiten dar cuenta de lo “no dicho”, de lo que está entre líneas y que puede expresarse a través de una relatoría.

Cuando leemos debemos lograr una asimilación activa del contenido (enciclopedia) del texto, lo cual, generalmente, conduce a la conceptualización y a la reconceptualización. A través de la lectura interactiva y transaccional no sólo se modifica el saber del lector sino el del texto, dando lugar a la construcción de un nuevo significado, el cual constituye la interpretación hecha por el lector. Ver cuadro número 2.

3 Macroproposiciones: son proposiciones-síntesis a través de las cuales se expresa la macroestructura.

4. Macrorreglas: son las reglas que el lector utiliza para producir y transformar la información; es decir, para elaborar macroproposiciones a partir de las proposiciones presentes en el texto. Tales macrorreglas son: Generalización: abstraer y construir el significado global de un párrafo o de un contexto a través de la actividad interpretativa, lo cual implica seleccionar la información relevante. Supresión: a partir de la generalización y de la selección se omite la información que no se considera importante. Integración: es organizar un texto nuevo (el significado construido) en un nuevo texto, resultado de la interpretación del lector.

3. LA POSTLECTURA

HACIA UN PROCESO DE LECTURA SIGNIFICATIVA			
FASES	CONDICIONES	ACCIONES	FINALIDAD
POSTLECTURA	<ul style="list-style-type: none"> • TENER UNA BUENA COMPRENSION DEL TEXTO • REVISAR Y USAR LA COMPRENSION DEL TEXTO • PONER EN JUEGO EL SER PERSONAL, SOCIAL Y CULTURAL 	<ul style="list-style-type: none"> • LECTURA DE CARACTER CRITICO-INTERTEXTUAL, CONTEXTUAL Y METASEMANTICA • INTERROGAR EL TEXTO A TRAVES DE: <ul style="list-style-type: none"> - Identificación de la superestructura. - Reconstrucción de la macroestructura. (Identificación de la tesis en los textos argumentativos) - Comprender lo que el texto plantea. - Determinar la intencionalidad del autor y el lector. - Valoraciones, juicios y evaluación del texto. - Procesamiento cooperativo. - Entrar en red textual • LECTURA INTEGRAL: <ul style="list-style-type: none"> - Axiológica, ideológica. - Transformar el texto y crear uno nuevo. 	<ul style="list-style-type: none"> • RECONCILIACION INTEGRADORA DE LOS CONTENIDOS DEL TEXTO • ESTABLECER CONSENSOS, ACUERDOS Y DESACUERDOS. (INTERSUBJETIVIDAD) • DAR RESPUESTAS LINGÜÍSTICAS Y NO LINGÜÍSTICAS: Nuevos textos, nuevos productos culturales.

El acto de leer no termina con la primera comprensión del texto; es necesario revisar, releer, reelaborar, reinterpretar, poniendo en juego el ser personal, social y cultural.

Con base en una buena lectura textual que incluya la comprensión de las categorías del texto el lector deberá llegar a la lectura intertextual, contextual y metasemántica; es decir, a una lectura que va más allá del texto y de la interpretación hecha por el lector y que se conecta con los saberes del autor, de otros autores, de otros lectores incluido el docente, con los sistemas simbólicos de la sociedad y la cultura. Esta se logra con la lectura de carácter crítico-intertextual mediante la cual el lector hace juicios de evaluación y valoración del texto, entra en red textual e inscribe su interpretación en el contexto social y cultural.

Es una lectura que posibilita la integración del texto a la comunidad intersubjetiva del saber compartido, la toma de posición y la creación de nuevos textos y nuevos productos culturales. Así, se cumple la verdadera función de la lectura. La comprensión implica la transformación y la

creación. La verdadera experiencia de la lectura termina con la escritura y la re-escritura. Ver cuadro número 3.

HACIA UN PROCESO DE LECTURA SIGNIFICATIVA PROPUESTA DE TALLER

La competencia lectora implica no sólo conocimientos, sino también habilidades, actitudes y valores. En consecuencia, a leer se aprende leyendo. De nada valen las teorías para explicar el proceso de la lectura, ni las propuestas pedagógicas y metodológicas de los docentes que ayudan a desarrollar las habilidades para ella, si la persona no lee, si no se hace lector.

Por lo tanto, comprender en qué consiste el proceso de lectura es importante, pero no suficiente. Es fundamental desarrollar unas estrategias propias y vivenciar el valor de la lectura. Si se tiene en cuenta que el ser humano es un ser lingüístico, la lectura se vuelve necesaria y valiosa para los distintos desempeños socioculturales. Se puede afirmar que una de las condiciones para ser completamente humano es el ejercicio permanente de la lectura.

A continuación presentamos una propuesta práctica para realizar una lectura significativa con base en los elementos teóricos y pedagógicos planteados. Recuerde que en el proceso lector se dan diferentes momentos interpretativos a partir de la interacción lector-texto-contexto. Por lo tanto, se trata de un proceso de construcción y comunicación de significado abierto e ilimitado. *“Leer y escribir son procesos mediante los cuales negociamos y construimos significado: En ellos se dan estados iniciales, intermedios y finales, los cuales son siempre relativos, dependiendo de su grado de significación, de su complejidad, de sus pretensiones de validez, de su creatividad, etc. Pero aún los estados finales – una interpretación, un texto editado- constituyen un espacio-tiempo de tránsito en el bucle de la significación y comunicación humanas”* (Pulido, 2001).

TALLER

REVISE LOS ELEMENTOS TEÓRICOS EXPUESTOS Y, A PARTIR DE LOS TEXTOS PROPUESTOS REALICE LA SIGUIENTE PRÁCTICA. TENGA EN CUENTA QUE EN EL PROCESO DE LECTURA PREDOMINA LA SIMULTANEIDAD SOBRE LA SUCESIÓN.

1. Escriba el propósito de la lectura, ¿para qué lee?
2. Explique el texto y describa lo que observa.
3. Active sus conocimientos previos (escriba lo que sabe del tema).
4. Interrogue el texto, haga conjeturas, elabore hipótesis.
5. Mientras lee el texto aplique sus estrategias de comprensión, tanto externas como internas. Active su atención, concentración y su “*enciclopedia*”.
6. Identifique las palabras y los enunciados clave y conceptualice los más importantes (dé cuenta por escrito de lo que sabe sobre ellas)
7. Identifique la macroestructura del texto. Escriba las macroproposiciones – síntesis.

8. A partir de las macroproposiciones elabore un resumen.
9. Como ya planteó lo dicho, ahora establezca lo no dicho: elabore un comentario en el cual se refiera a las asociaciones y relaciones de significado que haya encontrado en el texto.
10. Ahora responda las siguientes preguntas:
 - 10.1 ¿El texto es expresivo, creativo, explicativo, informativo o argumentativo? Diga por qué.
 - 10.2 Si el texto es argumentativo identifique el problema o la hipótesis y la tesis que plantea.
 - 10.3 ¿Encuentra referencias a otros textos? ¿Cuáles?
 - 10.4 ¿Con qué sociedad y qué cultura se relaciona?
11. Confronte su interpretación con otros lectores y otras fuentes y establezca puntos de acuerdo y desacuerdo.
12. Elabore un nuevo texto, revíselo, editelo y publíquelo.

¿SI LA LECTURA SIRVE?

Que diga si la lectura sirve, eso me piden. Trato entonces de levantar algunos hilos de una tela vieja y de tejido muy apretado. ¿Me servía a mí? ¿Y por qué? ¿Cuáles eran los aspectos del intercambio con la literatura que siempre me parecieron infaltables?

En primer lugar la ilusión. La ficción, cuyas reglas yo aceptaba. No sé exactamente de qué manera me fui entrenando a aceptarla, tal vez como prolongación de los juegos de imaginación en que me embarcaba siempre, los muñecos, los disfraces. Me deslumbraba entonces, y me sigue deslumbrando ahora, el simple hecho de la ficción, que se pudiera construir ese artificio erigiéndolo en universo. Que se pudieran usar las palabras que usábamos para nombrar lo cotidiano con otros fines, para construir otro tipo de cosa. De acuerdo con otro tipo de plan. Yo aceptaba ese plan, aceptaba participar de la ilusión plenamente.

Me agradaba, además, la gratuidad de la excursión al imaginario. El hecho de que los cuentos estuvieran vinculados con mi tiempo libre, que nadie me pidiera cuentas ni tuviera que justificar yo el porqué del viaje. Elegir la lectura, indicar que quería este cuento y no este otro, me parecía parte de esa gratitud. Me acuerdo de manosear mis libritos, de ordenarlos en fila, por colores, en forma de naipes, y después elegir el que leería o me leerían. Disfrutaba ejerciendo cierto poderío en ese terreno.

Otra sensación muy intensa era la del tiempo. Como si el acontecer de la narración o de la lectura fuera de otra categoría, tiempo más denso o más lento o más hondo. Esa tensión entre los dos tiempos, el externo, donde sucedía la lectura o la narración, y el tiempo interno de lo narrado —que era el que yo elegía libremente— siempre estaba presente, pero se fue volviendo más aguda con el correr de los años, sobre todo cuando empecé a leer novelas. Tener que abandonar el libro para cumplir con alguna función del otro tiempo (comer, bañarme, ir a la escuela, dormirme) me producía una irritación muy grande, creo que semejante a la que me producía, en la primera infancia, que me interrumpieran un juego. Y, la inversa, era muchas veces un “blanco”

en el acontecer diario, una especie de alto o de suspensión en el tiempo cotidiano (la hora de la siesta, por ejemplo, que me parecía especialmente quieta, algún vacío, incluso cierto aburrimiento), el que permitía o facilitaba el ingreso a ese otro tiempo.

Pacto con la ficción, gratuidad (o libertad, se podría decir también), paso de un tiempo a otro tiempo (o a un tiempo de otra índole) y también una sensación igualmente extensa pero más difícil de definir, más inasible: la sensación de casa, de hueco. Podría estar o no vinculada con otra persona. A veces, cuando muy chica, era una persona, por lo general mi abuela. Pero otras veces era un sillón, un lugar de la casa, una postura del cuerpo, una cierta hora del día, un olor del libro, las viñetas, las guardas, cierta sombra, cierta luz, ciertos sonidos, y también situaciones o palabras del propio texto que me resultaban particularmente acogedoras: que empezara con alguien mirando por la ventana o refugiado en alguna intimidad deseable, ciertos "interiores", ciertos nombres, la referencia a un héroe o a ciertas cosmogonías que, por la sola evocación, de inmediato me seducían. No es fácil de explicar, pero tenía la sensación de estar en mi sitio, de estar donde tenía que estar en el momento, de haber llegado a casa. Supongo que esa sensación era la responsable de que fuera tan relectora, de que volviera una y otra vez a los mismos pasajes.

La literatura, sin duda, tenía un efecto poderoso en mí, aunque no podría asegurar que sea igual de poderoso en otros (los escritores tendemos a pensar que la literatura es muy importante porque es nuestro modo de colocarnos en el mundo). ¿Si la lectura sirve? Creo que sí, a mi me sirvió en la vida. Pero no del mismo modo en que me sirvieron, por ejemplo, las ideas. Las ideas me ayudaron a ordenar el mundo. La literatura me hace sentir que el mundo está siempre ahí, ofreciéndose, abierto y disponible, que siempre se puede empezar de nuevo (Montes, 1999, 61).

EL SUELO TAMBIÉN ES VÍCTIMA DE LA CONTAMINACIÓN

El suelo es considerado un "verteadero" de residuos. El crecimiento de la población humana, acompañado de la intensificación de las actividades agrícola e industrial, está conduciendo a que los suelos se saturen con los desechos que permanentemente se descargan.

El suelo, por estar biológicamente activo, tiene alguna capacidad de descomponer los compuestos orgánicos. Mediante un proceso natural, las hojas, plantas muertas y otras fuentes de materia orgánica sirven de alimento a multitud de microorganismos que pueblan el suelo. Como producto de este proceso quedan en libertad nutrientes que nuevamente son utilizados como alimento por las plantas y otros seres vivos.

La fertilidad de los suelos depende, entre otras variables, de un delicado balance de la concentración de determinados iones metálicos. Este equilibrio se altera por la aplicación de aguas de irrigación que aumentan su contenido por tener estos iones en solución. Asimismo, el agua de riego puede arrastrar consigo otros elementos nutritivos. La consecuencia última de estos procesos propios de la agricultura intensiva, es la pérdida de la capacidad de producción del suelo.

Los fertilizantes químicos usados para complementar la nutrición de los cultivos, también actúan como contaminantes del suelo. La adición de fertilizantes nitrogenados aumenta el contenido de nitrógeno de las plantas en la forma de ion nitrato. En condiciones excepcionales, la ingestión de nitratos puede causar trastornos, especialmente a jóvenes y niños.

La disposición de basuras domésticas e industriales en grandes fosas que se cubren con capas de tierra, o rellenos sanitarios, entrañan un riesgo de contaminación si no se localizan adecuadamente. Las sustancias tóxicas pueden acumularse y ser lavadas por aguas de lluvia, envenenando las aguas subterráneas.

En algunos países se aprovecha la materia orgánica de las basuras para producir fertilizantes orgánicos, que son devueltos al suelo mejorando su calidad. Por otra parte, el vidrio, el aluminio y el papel, que normalmente van a parar a los basureros, pueden reutilizarse como materia prima complementando lo que se ha denominado proceso de reciclaje.

Los ensayos de armas nucleares por parte de las potencias armamentistas, producen un residuo radioactivo: el estroncio 90. Esta sustancia puede ser transportada por los vientos y caer con las lluvias al suelo. A través del agua, puede llegar a las plantas y de ahí a los animales, localizándose en los huesos, donde llega a producir cáncer. No puede considerarse a escala mundial que la contaminación del suelo se halle en un período crítico. Sin embargo, es tiempo de proteger el suelo, planificando el emplazamiento de las zonas industriales, incentivando el reciclaje, garantizando al mismo tiempo una mejor utilización del campo para la agricultura y la recreación (Cimpec (I), 1974).

APÉNDICE 2

Mi CLASE:

pepito llego a su colegio y no entro a clase de geografía con su amigo manuel.

se pusieron a jugar en el patio futbol, jugaron y jugaron muy contentos, perdieron mucho tiempo de clase, su profesor de geografía estaba explicando el sistema solar, además hizo una evaluación para un logro.

Les dio ganas de ir a mirar que estaban haciendo en el salón, se dieron cuenta de lo mucho que habían perdido pero no les interesó se fueron y siguieron jugando.

Su profesor los encontro jugando, se asustaron y dejaron de jugar, el profesor les dijo, muchachos Jugamos un partidito.

Nombre:

GIENDA NATALLY
MORALES GARCIA:

Como la olla espres
 espres todo el mundo sabe la olla
 como sirve para cocinar varias cosas
 pero para usarla solo debemos colocarle
 un cacucho especial y taparla para
 la presión, se coloca al fuego y cuando
 no le cabe mas presión se le salta
 el pito y empieza a salirse toda la
 presión que tiene adentro.
 Después el pito se vuelve a bajar y
 vuelve a coger presión.
 Después de 3 o 4 pitos se destapa
 la olla y se mira si el alimento está
 blandito o está duro, si el alimento
 está duro se vuelve a colocar al fuego.

Nombre Diego Alexander Pérez Naranjo

LA LLUVIA

Como fantasía vemos caer gotitas de agua
 con una transparencia increíble de colores todas,
 Formando pequeños lagos en toda mi ciudad.
 Bajo el triste cielo, y un poco oscuro el
 día parece que fuera lágrimas de biotán de las nubes.
 Pero al caer sobre la hierba esta vuelve a ser verde y
 como adivinas más días a aquel día.
 Pero al contrario las delicadas flores
 es como si fueran a caer por el peso
 de esta pequeñas gotitas de colores.
 Mecebo mis zapatos luego corriendo
 a mi escuela, con mi cabello empapado
 mi ropa igual; me siento agradecido por
 que el todo poderoso está siempre pensando
 en nosotros pero todo hay falta,

La Violencia Callejera

através de los años ya no a existido la misma tranquilidad de salir a la calle por los problemas de seguridad y violencia.

Dici tras Días nos encontramos con problemas mayores de inseguridad en los que se encuentran asesinatos, robos drogas etc. ...

La mayoría de estos personajes que cometen estas faltas son niños por la falta de comunicación en sus padres.

Estos problemas se presentan por la falta de comunicación hasta el punto de llegar a la agresión física y psicológica.

Por eso hay muchos niños en la calle que se marchan de su casa para no encontrarse más con estas dificultades o simplemente se consumen en la droga.

Entonces en la violencia callejera los niños bienen siendo los más afectados.

creo que sus padres deberían tratar de comunicarse nuevamente con ellos para sacarlos de esos problemas aunque unos los tienen muertos o simplemente se an olvidado de ellos.

DOS NIÑOS:

Habría una vez un par de limones, uno se llamaba amargón y el otro dulcesito, amargón no tenía amigos era muy feo, al contrario dulcesito tenía muchos le gustaba jugar. Una vez amargón se quiso ir de su casa por que no le gustaba lo que hacía dulcesito, pero al darse cuenta de la envidia que sentía se puso a buscarlo y no lo encontró y amargón nunca apareció, así mismo a sus amigos y dulcesito y ellos se fueron a buscarlo y no lo encontraron al bosque y lo encontraron muy enfermo, entonces lo llevo al hospital y lo curaron, cuando se alento lo llevo a la casa todos los amigos de dulcesito hicieron una fiesta y amargón no le daba ninguna risa sino era feliz, le habian un regalo sorpresa y cuando lo abrio era un limón, donde estaba el y salto una gran cantidad y los otros limones estaban felices pero el más feliz era dulcesito y vivieron todos la eternidad.

FIN

CAS FRUTICAS

Enaci una vez un grupo de amigos se re-
hicieron llamar las fruticas. Ellos iban de un
lado a otro pasando por bosques, recibiendo lluvias
y creciendo cada vez mas.

Una mañana la manzana y la pera se
pusieron a pelear, se interpuso el bonano pero
searon a la luz sus diferencias y la
manzana dijo: ¿porque tengo que ser amiga de
alguno que no es como yo? Ella es fea, de muy
poco color, tiene pecas y es muy ancha su ter-
minacion. En cambio yo si soy linda toda
coloradita y lisa.

Despues hablo la pera y dijo: Ja, tu no eres lo
maximo, tu eres muy gorda y muy bajita.
Entonces el bonano dijo ¡no pelen! Que asi como
tienen diferencias tambien tienen semejanzas y
una de ellas es que las dos son dulces.

YUOI MOEKNO

El Cuaderno y el Lápiz

El Cuaderno llamado Pedro se
encuentra con su amigo el
Lápiz de escribir o amigo to como
le digo a rullor a me el
me bas a yo te tall
Lápiz le digo Natalia me amigo
para que nacat sus somas
aprenda a para yo no
y sus tareas para hacerte daño
te rallo para que y ella aprenda
se no para que a a escribir
mas a escribi de y a escribir
sus cosas de de Ortografía

William Daniel Nassar

EL DIBE Y EL ALIÑO

El niño estaba en la ventana mirando hacia el mar.
 y el mar estaba muy triste el niño fue a visitar al otro día siguiente.

y le dijo tolle por que estas tan triste quiero que ceses en propundidad.

El niño se metio a nadar a la propundidad y vio toda la contaminación que tenia el mar.

y le pregunto al mar por esa contaminación aseo triste. y le dijo no tu principal. le voy a decir a todos mis amigos. le digeran que vinieran a ayudar a des contaminar al mar. y sus amigos se dijeron que si.

al otro día dieron y limpiaron al mar y el mar se puso muy contento y sus amigos sacaron la basura del mar que habian votado la gente cada vez. que se llegan del colegio van los jugos. adonde el mar.

Angie. Natalia. Melo.

Grupo: N:3

Tema:

1

Abrir una puerta

3 El texto que voy a escribir se trata de como abrir la puerta

4 Para abrir una puerta, tendríamos que utilizar el objeto al cual nos referimos, la puerta. Otra cosa que es util para abrir una puerta, seria la mano o la llave en algunos casos la puerta no necesita de llave, solo se gira la chapa y queda abierta, los pasos que se utilizan para abrir una puerta son:

a) Givar la chapa con o sin llave



con llave



sin llave

-esta es la clave mas necesaria para abrir la puerta.

Equipo 2

El AGUA

El agua es importante para nosotros los humanos tanto como para los animales gracias a esta podemos cocinar nuestros alimentos, como tambien afectar nuestra salud personal, debido a esto podemos vivir sin salud y sin necesidades y por eso no dabamos contaminata, en conclusion sin agua no hay vida.

El gato y el ratón

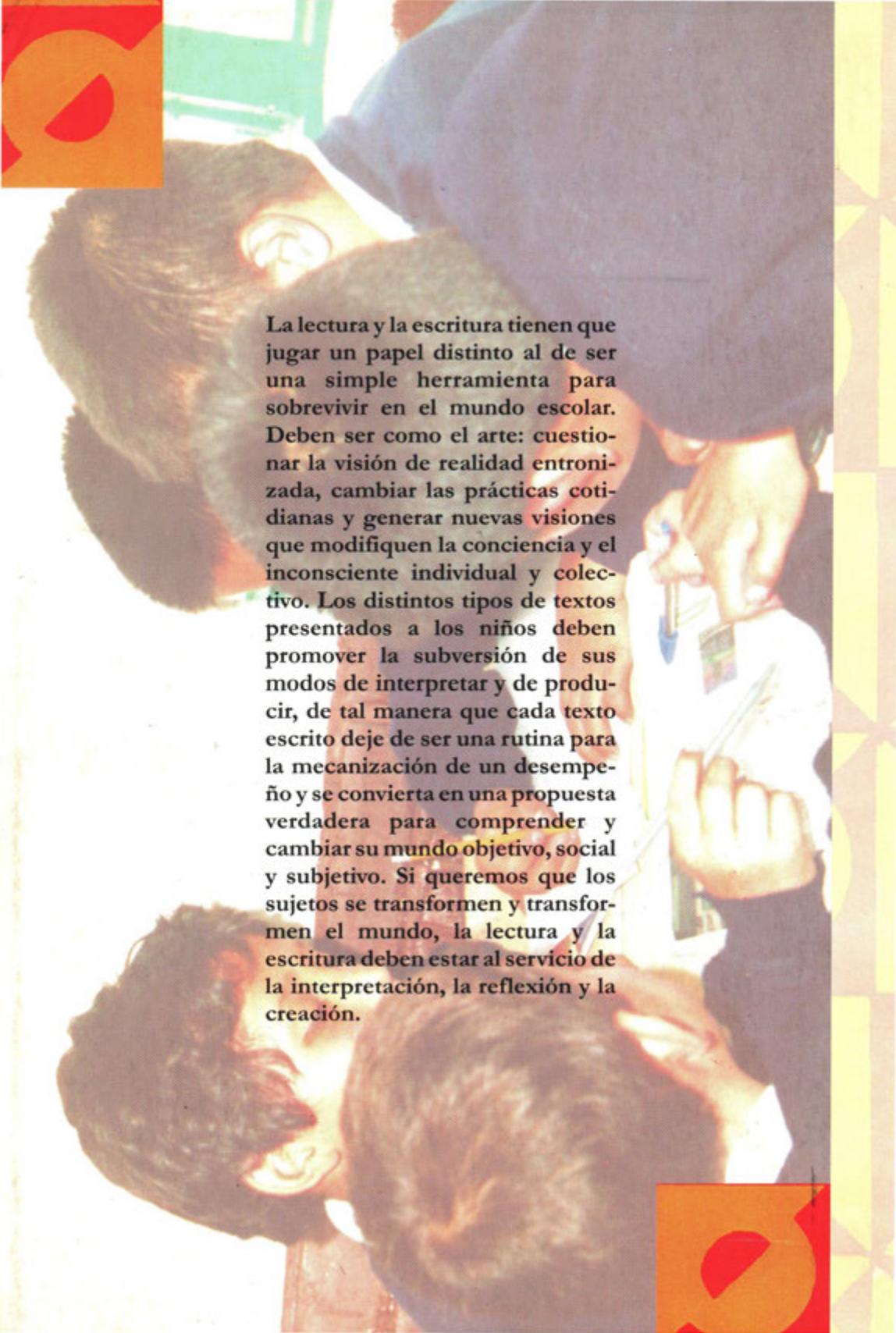
Se trataba de un ratoncito que había caminado por un basurero buscando queso podrido pero al dar la vuelta en una esquina se llevo una sorpresa vio un gatito mas pequeño que el y penso por que no comerme ya que tengo mas ventajas que el, se quedo pensando y dijo mejor lo cojere lo cuidare y lo quere

Diego Alexander Pérez

La impresión de esta obra se terminó
en el mes de julio de 2001
en los talleres de

EDICIONES ANTROPOS LTDA.

Cra. 100B No. 74B-03
Tels: 228 2784 - 433 7701/03 - 431 4075
Fax: 433 3590
Email. cantropos@usa.net
Bogotá, D.C.



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 modifiquen 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 comprender y cambiar su mundo objetivo, social y subjetivo. Si queremos que los sujetos se transformen y transformen el mundo, la lectura y la escritura deben estar al servicio de la interpretación, la reflexión y la creación.