

## LA CORRESPONDENCIA INTERESCOLAR: UN CIRCUITO DE VIDA\*

*Directora del proyecto: Leonor Rodríguez*

*Asistente de investigación: Milena Espinal*

El proyecto "La correspondencia interescolar: un circuito de vida, es un modelo pedagógico basado en el desarrollo de las competencias lectoras y escritoras de los niños. Se inició en 1987, tuvo una reactivación en 1996 con la colaboración de Fundalectura, y se desarrolló en forma satisfactoria (con logros y fallas, como se verá más adelante) durante 1999. El proyecto se expondrá en tres partes, inicialmente se propondrá el marco teórico que orientó la investigación, en segunda instancia se expondrán las prácticas que aportaron los datos para el análisis y su metodología y resultados inmediatos, y finalmente se explicará el impacto y alcance de la propuesta pedagógica en alumnos, padres e instituciones (conclusiones, logros y dificultades).



### MARCO TEÓRICO

En el actual sistema educativo de logros y evaluación de competencias básicas, esta propuesta pedagógica de intercambio de cartas pretende desarrollar en los estudiantes de primaria las competencias textual, pragmática y argumentativa, que garantizan el éxito en la comunicación escrita y la socialización con los otros, en dos planos distintos pero igualmente importantes: la oralidad y el lenguaje textual.

El proyecto tiene como hilo conductor el intercambio de correspondencia<sup>1</sup>. Esta herramienta, creada por Freinet (Freinet . 1986) para el desarrollo de la lengua escrita, permite a los niños transmitir sus experiencias y aprendizajes

\* Esta innovación participó en la convocatoria 02-98. El informe final se encuentra en el Centro de Documentación del IDEP.

<sup>1</sup> Técnica anteriormente empleada para el trabajo en el aula, hoy estrategia didáctica.

mediante la generación de contextos de comunicación en los que se desarrollan unas competencias básicas que les permiten expresar sus saberes: la lectura y la escritura.

La investigación emplea cinco actividades diferentes con miras a desarrollar las competencias interpretativa y argumentativa en los estudiantes de primaria: la organización de clubes de correspondencia, los encuentros locales, el festival nacional textual, las asesorías del profesor Fabio Jurado a los profesores del Colegio Manuelita Sáenz y las prácticas de Internet. Actividades que se sustentan en la premisa de la investigación: a partir del lenguaje hablado o escrito, el pensamiento se socializa.

De acuerdo con lo anterior, el maestro es una figura clave para el inicio del proceso de desarrollo de competencias básicas, ya que promover temáticas en las cuales los niños y niñas puedan expresar sus pensamientos y sentimientos induce (no presiona) momentos de interés para adentrar a los niños en un mundo de lectura y escritura plenamente comprendido. De igual manera, el énfasis en la comunicación y el desarrollo de la argumentación, como procesos en los cuales los niños y niñas interpretan un contexto con intenciones y sentidos claros, permite que sus producciones escritas evidencien inferencias, conclusiones y descubrimientos que manifiestan lo aprendido. En este orden de ideas, el acceso a Internet es también de suma importancia para mostrar las competencias en escritura y lectura de los niños y su posibilidad de interpretación de otros lenguajes y soportes de la comunicación.

Uno de los supuestos metodológicos del proyecto es que la cualificación de la escritura y la lectura, la consecuente construcción de conocimiento, el desarrollo personal y la búsqueda del saber residen fuera de los libros de texto y se desarrollan a partir de actividades lúdicas en las que los niños y niñas exploran su fantasía. Por eso, la socialización y el conocimiento del otro a través de cualquier medio (carta personal, correo electrónico) juegan un papel primordial en el desarrollo de las distintas actividades. Cabe destacar la trascendencia del Género Epistolar como género discursivo, "cuya característica fundamental radica en el reconocimiento del destinatario, como alguien de quien se espera necesariamente una respuesta; por esta característica hay una fuerza persuasiva inherente a las estrategias lingüísticas y retóricas que la constituyen. Como género discursivo mediado por la escritura, la carta configura un tipo de superestructura y un formato específico. Pero ésta tiene muchas variantes según sean las intenciones de los destinadores: ¿carta pública? ¿carta íntima? ¿carta institucional?..." (Rodríguez Valbuena. 2000, p. 44).

También en el libro producto de la innovación, se destaca la importancia de la comunicación como la forma fundamental del reconocimiento de los seres humanos y el terreno donde se funda la intersubjetividad. Por ello, durante el desarrollo del proyecto se destaca, desde la sustentación teórica como desde la planeación de las actividades, el uso comunicativo del lenguaje dentro del marco del mundo de la vida y de los contextos de los usuarios de la lengua.

En la primera etapa del proyecto se elaboró un análisis del corpus de cartas existentes en el archivo, que comprende los años 1987-1996 entregado en el primer informe, donde se establecían tres categorías evaluativas en las cuales el estudiante debe saber hacer en contexto, y que sirven como parámetros de la eficacia del proyecto pedagógico: la competencia textual, que comprende las subcategorías de concordancia, cohesión gramatical, segmentación, progresión temática y coherencia.

La competencia pragmática, que comprende las subcategorías de intencionalidad y pertinencia.

### **La competencia argumentativa en el plano semántico y en el morfosintáctico**

El éxito textual del niño depende del desarrollo de estas tres competencias en las áreas del aprendizaje básico.

Para evaluar la eficacia del proyecto en la generación de las competencias básicas en el lenguaje textual, se llevaron a cabo las prácticas expuestas anteriormente, y las cuales presentaremos a continuación.

#### **Descripción del proceso**

La investigación se basó en el desarrollo de cinco tipos de actividades llevadas a cabo en su mayoría en el Colegio Manuelita Sáenz de Bogotá:

1. La organización de clubes de correspondencia.
2. Los encuentros locales: intra e interinstitucionales.
3. El festival nacional textual.
4. Las asesorías a los profesores, por el profesor Fabio Jurado.
5. Las prácticas de internet.

Cada actividad se desarrolló de acuerdo con una metodología propia y sus resultados se evaluaron con base en el sistema de logros. Gracias al análisis de los resultados obtenidos en la primera etapa de intercambio de

correspondencia (1987 y 1996), se pudieron fortalecer debilidades y crear nuevas dinámicas pedagógicas para ponerlo en marcha en 1999.

Tanto la descripción como la evaluación de dichas actividades se encuentran consignadas en el libro titulado *Cómo cuentan cuando los niños cuentan* (Rodríguez. 2000).

### **Clubes de correspondencia**

En vista de que no se obtuvo información de los participantes en el proyecto del año 1996, se conformaron los clubes de correspondencia (grupos de niños de edades similares reunidos con el propósito de enviar cartas, que permiten crear ambientes donde se intercambian diferentes realidades a través de la lectura y la escritura, y en los que es indispensable el reconocimiento del interlocutor) a través de nuevos contactos. El criterio de selección más importante fue el interés en la propuesta y el compromiso para promover el proyecto y garantizar su desarrollo.

El intercambio de cartas se realizó entre grupos de edades pares con el fin de que compartieran intereses. En la clase, el coordinador de cada club (normalmente el director de curso) propiciaba momentos de escritura a nuevos amigos, así como la lectura de cartas recibidas.

En esta primera fase, la temática de los escritos fue orientada por el profesor, para que los niños pudieran compartir e intercambiar ideas, experiencias y sentimientos. Como estrategia metodológica se incentivó la reescritura de cartas para que niños y niñas identificaran los errores cometidos (ortografía, redacción, coherencia y cohesión textual).

En Bogotá, los clubes para intercambiar correspondencia se crearon en el colegio Manuelita Sáenz, en los cursos 1º, 3º y 5º de primaria, donde se integraron estudiantes y profesores que, voluntariamente, aceptaron trabajar en el proyecto. En este colegio, los coordinadores tuvieron una sensibilización mayor con el proyecto y su propuesta metodológica, gracias al proceso de formación en el que participaron durante el primer semestre del año y a las asesorías con el profesor Fabio Jurado.

Para la creación de los clubes de correspondencia en otras ciudades, el equipo de trabajo contactó cerca de 10 rectores de colegios, principalmente públicos de todo el país, a los cuales se les explicaron los objetivos del proyecto y se les pidió una cita para exponer al grupo de profesores la propuesta pedagógica de los clubes de correspondencia. Finalmente, se conformaron clubes en el Colegio Simón Bolívar de Zipaquirá, la Escuela Central de Varones del Socorro,

la Concentración Escolar Los Comuneros, también del Socorro, el Gimnasio Moderno Campestre de Tunja y la Escuela Anexa a la Normal, en Villavicencio.

En las visitas que se realizaron se entregó a los profesores de primaria material de apoyo sobre los clubes de correspondencia, las cartillas *Cartas vienen, cartas van* de Fundalectura, se explicaron las pautas para la iniciación de los clubes y su propuesta pedagógica, y se dio un plazo máximo de dos semanas para organizar los clubes de intercambio de cartas entre pares con los mismos intereses. Las primeras cartas empezaron a escribirse en el mes de septiembre.

### **Distribución del intercambio entre clubes**

CURSO	COLEGIO	COLEGIO	PARTICIPANTES
1º	Manuelita Sáenz - Bogotá	Colegio Simón Bolívar - Zipaquirá	20 niños
3º	Manueita Sáenz - Bogotá	Escuela Anexa a la Normal	80 niños
	Manuelita Sáenz - Bogotá	Colegio ABC	40 niños
5º	Manuelita Sáenz - Bogotá	Gimnasio Campestre - Tunja	50 niños
	Gimnasio Campestre - Tunja	Concentración Escolar	52 niños
	Central de Varones - Socorro	Los Comuneros Socorro	48 niños
		Colegio Simón Bolívar - Zipaquirá	48 niños
	<b>TOTAL</b>		<b>280 niños</b>

### **Resultados**

El intercambio de cartas fue un proceso de grupo en el cual los niños adquirieron iniciativas individuales sobre los temas de las cartas, e intercambiaron formas de percibir el mundo, intereses, conocimientos y experiencias vividas que los identificaron con su región. Se logró generar un interés por la lengua escrita en niños y niñas, y su posibilidad de relacionarse y conocerse con otros iguales a través de este medio. Incluso, el coordinador del club se vio incentivado a crear distintas metodologías para que los niños pudieran expresar sus dinámicas y temas de interés propios, en los cuales desarrollaron capacidades distintas a la lectura y escritura que no se habían considerado en primera instancia (por ejemplo, la pintura).

Sin embargo, hubo algunas dificultades que retrasaron el proceso, como los paros de maestros en algunas regiones del país y la falla en el intercambio de información entre el equipo de investigación y los coordinadores de los clubes, que afectó el seguimiento de las actividades. Algunos coordinadores de los clubes consideraron el intercambio de cartas muy lento, lo cual, en su opinión, desmotivó a algunos niños.

## **Encuentros locales**

Se planearon dos tipos de encuentros:

- Intrainstitucionales entre los clubes del Colegio Manuelita Sáenz, en los cuales el objetivo fue acercar a los niños y niñas a la identificación de los diferentes tipos de cartas y motivarlos a hacer preguntas sobre ellas a través de un juego.
- Interinstitucionales, uno con el Colegio ABC de Bogotá, que no pudo asistir y fue reemplazado por la actividad de intercambio de cartas entre los clubes del Manuelita y por juegos que motivaban preguntas sobre ellas. El encuentro con el colegio Simón Bolívar de Zipaquirá buscó que los niños reflexionaran sobre su experiencia en el colegio y la compartieran mediante la creación de una historieta.

Los derroteros de estos encuentros fueron los talleres como espacio de discusión e intercambio de interpretaciones del mundo, donde la experiencia cotidiana del colegio, los programas de dibujos animados y las expectativas sobre el futuro fueron los textos a interpretar. Los talleres enfatizaron la importancia del acto de comunicar, ya que los textos se entrelazaron con la cotidianidad de cada niño, impidiéndole ocupar el papel de simple espectador.

Para tal fin, en primer lugar se realizaron trabajos individuales de reflexión que motivaron la escritura, la elaboración de preguntas y la contextualización de diferentes tipos de cartas con base en la identificación de quién escribe, para quién escribe y cuáles son las intenciones de los escritos. Por otro lado se trabajó en la revisión de los tiempos verbales y la puntuación.

Después se suscitaron momentos de discusión y corrección colectiva. De la lectura se pasó a la oralidad mediante la exposición de las cartas leídas o escritas, ejercicio de comprensión de lectura que condujo a la formulación de preguntas simples, como “¿Qué entiendo?” y “¿Cómo lo comunico?”. También se propiciaron momentos de escritura en situaciones reales, con temas como “Cómo es un día en mi vida”, para identificar las rutinas diarias de los niños o “¿Cómo me veré cuando tenga 25 años?”. Se hizo énfasis, de nuevo, en la reescritura de sus textos, con correcciones colectivas.

## **Resultados**

Los talleres propiciaron que los niños desarrollaran capacidades en torno a la argumentación, evidenciadas en la producción de textos con sentido, como cartas, historietas y reseñas.

El concepto tradicional de disciplina fue revaluado y se reemplazó por la expectativa que generó en los niños trabajar en torno a sus motivaciones e intereses personales, inducida por la perspectiva del Taller como un espacio de interacción y discusión.

Hubo algunos aspectos que frenaron el proceso, los espacios en que se realizaron los talleres, teatros y salones grandes invitaron a los niños a distraerse, siendo bastante difícil recuperar su atención.

### **Festival Nacional Textual**

El Festival Nacional Textual se llevó a cabo durante los días 13 y 14 de noviembre, con la participación de 7 niños de la Escuela Central de Varones, 5 de la Concentración Escolar Los Comuneros, 10 del Colegio Simón Bolívar de Villavicencio y 210 del Colegio Manuelita Sáenz. El objetivo del festival fue que en sus producciones escritas los niños logaran hacer inferencias, sacar conclusiones, descubrir cosas y expresar lo aprendido a partir de su vinculación con el mundo de la vida que transita en la ciudad y en los textos producidos por otros.

Las principales actividades de los talleres se realizaron en dos contextos: uno genuino, el recorrido por la ciudad y la visita a la Casa de Poesía Silva, y la maratón textual, un contexto simulado, el planeta Tierra en el año 2325, que se volvió genuino con la participación de los niños en el juego. Mediante acertijos, la interlocución con el FEI (Federación Ecológica Intergaláctica) y las pruebas en las que se desarrollaron habilidades manuales, los niños se relacionaron en un mundo posible, regido por sus propias reglas y necesidades, con lo cual demostraron su comprensión del sentido y significado del contexto creado.

La propuesta metodológica del Festival se basó en las cuatro premisas: la creación de momentos de trabajo individual y en grupo, la vinculación del trabajo escolar con visitas programas al centro histórico de la ciudad, la Casa de Poesía Silva, y en general, las dinámicas ciudadinas (visita a centros comerciales y a Monserrate con los niños del Socorro y Zipaquirá), el desarrollo de la argumentación y la interpretación de textos a partir de experiencias lúdicas constantes y la evaluación permanente del Festival, realizadas por los niños a través de actividades basadas en la creatividad y expresiones artísticas.

### **Resultados**

A partir de un contexto ficticio pero genuino, los niños lograron construir una identidad con la historia en la cual vincularon otras áreas del conocimiento en

torno a la lectura y la escritura. También se trabajó un proceso inverso, a partir de un contexto genuino como la ciudad, los niños recrearon un recuerdo basado en sus afectos, una historia con sentido que no correspondía a las imágenes vividas.

Por otra parte, el trabajo en grupos compuestos por niños que no se conocían, requirió de la capacidad de integración mediante la negociación para crear una identidad frente a los otros grupos. Un resultado muy importante fue que el Festival se convirtiera en un espacio de intercambio cultural, tanto en el momento de desarrollo de las actividades programadas como en los momentos de descanso (almuerzos y refrigerios).

Sin embargo, el encuentro no se desarrolló de la manera esperada por sus organizadores y participantes, al faltar algunos clubes de correspondencia, y por la inasistencia de la mayoría de profesores de los colegios de fuera de Bogotá, lo cual impidió el intercambio de experiencias pedagógicas.

### **Asesorías**

Las asesorías fueron exposiciones magistrales de los diferentes temas en las cuales los profesores intervenían con preguntas y comentarios. En ellas se evaluaron las producciones escritas por los niños en los talleres y en el trabajo de aula que se realizó, como producciones que sustentaron las propuestas conceptuales y metodológicas del proyecto.

### **Resultados**

Las asesorías se convirtieron en el único espacio de reflexión en grupo sobre el quehacer pedagógico de los maestros de primaria, en el que se confrontaron y cuestionaron experiencias, imaginarios y metodologías para la enseñanza de la lectura y la escritura. También constituyeron un momento de evaluación constante del proyecto con base en las producciones de los niños y niñas, las dinámicas del equipo de trabajo en torno a la vinculación de los maestros al proyecto y sus propuestas teóricas y metodológicas, por ejemplo se cuestionó el desconocimiento en la escuela de los saberes adquiridos por el niño en su cotidianidad, incluso antes de ingresar a la escuela. También la enseñanza de la lectura y la escritura partiendo de unidades menores hacia unidades mayores, enfatizando la elaboración de planas y la corrección de la ortografía, y por último, el desarrollo del género epistolar como metodología a través de la cual se puede hacer un seguimiento a la creación de sentido, la argumentación y la interpretación como logros en el desarrollo de la lectura y la escritura.

### **Prácticas de internet**

Partiendo del taller de informática y producción de texto en computador tomado por los niños, se realizaron siete prácticas de informática en las instalaciones del Colegio Manuelita Sáenz, con el fin de que los niños participantes en el proyecto afianzaran los conocimientos adquiridos sobre el uso del teclado y el ratón. También se buscó evidenciar la inmediatez de la comunicación por internet, con la creación del correo electrónico, usando como servidor el [www.latinmail.com](http://www.latinmail.com).

El fin fundamental de estos talleres era incentivar la creación de textos en computador como un recurso diferente al papel. En esta práctica, los niños escogieron libremente sus destinatarios, y la maestra orientó los temas a tratar.

### **Resultados**

El darse un nombre en el mundo del internet implicó un ejercicio de creatividad, de imaginación, y pertenencia e identidad. La competencia interpretativa fue puesta a prueba mediante el uso de los iconos de las distintas aplicaciones de la informática. Sin embargo, las prácticas con el computador fueron limitadas, por inconvenientes logísticos, la inasistencia también afectó el desarrollo de las competencias básicas en el manejo de medios electrónicos (habilidades psicomotrices, interpretación de otros lenguajes, reconocimiento de códigos lingüísticos y simbólicos).



## **ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS**

Durante el año escolar 1999, y sobre todo en los encuentros locales, intrainsitucionales y el Festival Nacional Textual, se recogieron muestras de textos de los estudiantes de los 10 clubes de correspondencia participantes para realizar una mirada general de las producciones y el impacto de la innovaciones a nivel pedagógico e institucional. La mayoría de los textos son producciones hechas durante los encuentros locales y el Festival Nacional Textual realizados en Bogotá, pero para el análisis más detallado de los textos se tomaron los escritos del club "Soles y lunas".

Las características que presentaron los textos muestreados durante el desarrollo del proyecto replantearon las categorías que se deben tener en cuenta para evaluar la *competencia textual* y la *argumentativa*.



En la competencia textual se debe tener en cuenta la subcategoría **Cohesión Lineal** y **Desarrollo Proposicional**, que se divide en dos campos:

- **La cohesión léxica** o tejido semántico del texto, que se compone de la reiteración (repetición, sinonimia, superordenación, generalización), y la coocurrencia.
- **La cohesión gramatical** o construcción de correlaciones y unidades de sentido que se compone de referencia, sustitución y elisión.

Al observar los tipos de textos que produjeron los niños y niñas, se notó que en su mayoría eran narrativos y argumentativos. Por eso se decidió adoptar las subcategorías anteriores, necesarias para corroborar las hipótesis del proyecto. A continuación se explicará qué indica cada subcategoría, y cómo fue analizada en los textos.

En síntesis, la cohesión lineal es la manera como un usuario organiza en su discurso las proposiciones (unidades lingüísticas que conllevan una información vieja y una nueva) y garantiza la continuidad progresiva de un texto.

Para Van Dijk no hay una diferenciación muy marcada entre coherencia y cohesión semántica (Van Dijk. 1980) cuando se refiere a cohesión lineal. "La propiedad semántica global de textos tocada en cada uno de esos estudios, frecuentemente ha sido llamada coherencia o cohesión. Así pues, una secuencia de oraciones se considera coherente si estas oraciones satisfacen ciertas relaciones semánticas" (Ibíd. 1980, p. 25).

La coherencia y la cohesión son procesos que se dan en forma simultánea y que están interrelacionados. Por ello, la interpretación y producción de un término en un discurso depende de condiciones no sólo semánticas... "se ha visto que las relaciones importantes entre oraciones se deben buscar en el nivel semántico" (Ibíd. 1980).

La relación que se establece entre algunos términos en el texto hace que se sienta una globalidad, y que por tanto no se defina en dónde está la coherencia o en qué parte hay una cohesión léxica, razón por la cual un texto puede ser cohesivo sin que textualmente sea coherente.

Por ejemplo, el texto producido por Lina L. tiene las siguientes proposiciones:

1. Te escribo esta carta,
2. porque en el colegio Manuelita Sáenz hicimos un carnaval,
3. y te quiero preguntar por qué no vinieron si nosotros los invitamos,

4. espero que tu familia esté muy bien y tú también,
5. quiero contarte que en el carnaval hubo concursos, también hubo bailes, presentaciones.
6. El dibujo que me mandaste es bonito y lo recibí con mucho cariño...

Las proposiciones 1 y 2 son cohesivas en sí, mas no existe una coherencia entre ellas. Sin embargo hay un sentido y una secuencia discursiva, si las separamos, la una no tiene que ser consecuencia de la otra, el conector “por qué” realiza una adecuación discursiva.

Las proposiciones son adecuadas, es decir que oraciones unidas por conectores (adecuados) pueden hacer que un texto sea cohesivo pero no necesariamente coherente.

Más claramente se ve en las proposiciones 3-4 y en relación con la 6. En esta misma relación se encuentra la díada 5-6.

Por ello, el discurso escrito requiere ser más explícito en el desarrollo proposicional que en el discurso oral. Las principales características del discurso escrito son la búsqueda de una independencia posicional y una mayor autonomía del contexto situacional (un hecho, fenómeno o definición tiene un aquí y un ahora), valiéndose de recursos y relaciones intratextuales que le garantizan una especificidad y unicidad. Cuando esto no ocurre, el discurso escrito no logra ser explícito y el hablante simplemente traslada el discurso oral a escrito, demostrando que aún no ha logrado una competencia textual.

En el 80% de las muestras de la primera fase 1987-1996, los niños produjeron textos en los cuales se ven las debilidades en el plano textual.

Durante la segunda fase del desarrollo del proyecto, muestra de 1999 (sobre todo en las producciones realizadas durante los talleres, encuentro y Festival), los niños han alcanzado, en el 45%, la elaboración de textos en los que se muestra una mayor competencia textual. Al crear “texto” con los niños se crea “lenguaje” y por tanto, desarrollo de individuos competentes en el plano cognitivo y comunicativo.

Al respecto, dice Holiday: “El texto es lenguaje en operación, y el componente textual incluye sistemas semánticos por los cuales se crea el texto” (Holiday. 1978), ubica el texto dentro de los sistemas semánticos como una “corriente de mensajes” que encuadra el sistema de información. “No opera mediante una unidad en la escala de rango lexicogramatical, sino que especifica una estructura constitutiva propia a la que llamamos estructura de información”.

Holiday plantea dos tipos de enlaces cohesivos (Holiday y Hans, 1976):

- Enlaces de cohesión léxica.
- Cohesión gramatical.

Una vez vistos los elementos necesarios para el desarrollo de la competencia textual, se verán los necesarios para el desarrollo de la competencia argumentativa.

Para el desarrollo de la competencia argumentativa se debe tener en cuenta la relación entre coherencia y desarrollo ilocutivo (propósito). Como las actividades de los encuentros y el Festival muestran el énfasis hacia la argumentación, se vieron algunos ejemplos de argumentación en los productos de los talleres: con la intención de convencimiento (argumentación) apela a argumentos de tipo afectivo, en el plano ilocutivo, para poder convencer al interlocutor e incidir en él y lograr el propósito de la comunicación.

### **La cohesión gramatical**

Tiene que ver con cómo se combinan las oraciones y sus partes para asegurar un desarrollo proposicional y construir una unidad conceptual: el texto.

### **La reiteración**

Indica repetición de un concepto. Los términos se relacionan unos con otros por tener el mismo referente, ya sea por inclusión o exclusión, igual en un texto narrativo que expositivo. La reiteración incluye la repetición, o inclusión del mismo término varias veces en un desarrollo proposicional para hacer énfasis, o en caso de un texto expositivo como función pedagógica, para reforzar un concepto, por ejemplo: "Juan Manuel Chala te escribo esta carta... estoy intrigado en la forma como tú vives, tus costumbres, tu forma de vestir, tus gastos y la relación con tus gastos"; la sinonimia o reemplazo de un término por una variación para no repetirlo por razones estilísticas o pedagógicas, por ejemplo: "en mi ciudad no cae nieve porque esa estación es muy lejana y no llega aquí a mi ciudad. Con nieve o sin ella la pasamos rico"; la superordenación o uso de términos que establecen una relación asimétrica entre ellos con el fin de reforzar un concepto, mecanismo utilizado sobre todo en los textos expresivo y científico; y la generalización empleada cuando se recurre a la metáfora, o a sustantivos que generalizan la referencia al objeto que se quiere destacar, por ejemplo, en una carta que tiene como objetivo vender una maleta, la remitente opta por utilizar un argumento convincente para lograr su propósito... "la maleta es tan bonita como tú".

**La coocurrencia**

Se refiere al proceso de asociación por contraste de contrarios o antónimos, por coordinación: los colores, tamaños, formas, etc. Y por asociación: pie-zapato-pie, mariposa-aire. Las relaciones entre estas categorías se dan a un nivel global, y se refieren a términos relacionados a partir de un conocimiento del discurso.

**La referencia**

Es relación semántica entre los términos de un texto, por ejemplo: el discurso epistolar en el contexto de una cultura ajena se convierte en una experiencia propiciadora de la argumentación escrita y de la oralidad de la escuela. Con cultura ajena nos referimos no sólo a la fase de antecedentes del proyecto, es decir cuando se realizó la correspondencia con Alemania, sino a la correspondencia entre los clubes nacionales, e incluso locales. La referencia también se compone de las hipótesis derivadas de la propuesta: la carta puede llegar a convertirse en un estrategia pedagógica que supera la práctica académica, dependiendo de los mecanismos y las variantes que implican para mantener el dispositivo comunicador, y la comunicación mediante la correspondencia escolar, genera múltiples relaciones y necesidades pragmáticas y afectivas.

**La sustitución**

Es el mecanismo del lenguaje en el desarrollo textual, para indicar la relación semántica que dentro del texto se realiza de un término sustituto y uno sustituido. Este juego lexical se realiza para no incurrir en la repetición.

**La elisión**

Es una sustitución en la que no se agrega ningún sustituto sino que se hace una alusión tácita, por ejemplo, en una carta una niña dice: "...Un dibujo y también algo como prueba de mi amistad".

**CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES****Conclusiones de la investigación**

La investigación tuvo repercusiones en distintos campos, que van desde la parte teórica y comportamental hasta la material. Veamos por qué: los objetivos del proyecto se desarrollaron en el trabajo y dentro del aula,

mediante la integración de las áreas de conocimiento consideradas básicas en primaria, es decir, lenguaje, ciencias sociales, matemáticas y ciencias naturales, y aunque se intentó implementar la propuesta en otras áreas como inglés, agroecología, música y educación física, éstas se dictaban con base en un plan de estudios particular en el horario general de la institución y apuntaban a objetivos que no se pudieron integrar totalmente con las estrategias y enfoque del proyecto, por estar bajo la dirección de maestros que no tenían el mismo compromiso con la innovación pedagógica, y por ello no se logró que asumieran el proyecto como propio.

A nivel teórico, los proyectos resultantes de la aplicación de la innovación pedagógica, son tres:

1. El proyecto pedagógico: "La correspondencia interescolar, un circuito de vida", eje central, dinamizador de los demás proyectos pedagógicos a realizar, que se desarrolló durante 1999.

2. El proyecto de aula: proyectos en donde los estudiantes y la maestra acuerdan temáticas y situaciones-problema, generalmente escogidas según los intereses y temas coyunturales de niños y niñas. Por ello, tienen una intención semiguía y los resultados de su aplicación son de carácter colectivo. Se desarrolló durante algunas semanas.

3. El proyecto personal: inspirado en el proyecto de aula, surge del interés de la maestra y tiene una duración máxima de dos semanas. Su orientación es libre y autorregulada, y los trabajos obtenidos, sencillos e individuales, por ejemplo, una carta, un poema, un títere o un cuento.

Como la propuesta pedagógica considera que en el aprendizaje el sujeto es activo en la formulación de propuestas, mientras el maestro actúa como agente motivador y en ocasiones regulador del proceso, para las áreas básicas se implementó un trabajo nuevo y distinto, basado en ejes temáticos centrales, situaciones problemáticas concertadas entre estudiantes y maestros, acompañado por actividades planeadas en el ámbito institucional como:

a) La escritura de cartas vinculada con las temáticas desarrolladas en cada área, en donde, si por ejemplo se planeaba una salida de campo, los niños escribían las cartas para adelantar los trámites institucionales como la solicitud de permiso a la coordinadora o a los directores de las instituciones que se iban a visitar.

b) El manejo de formatos en los cuales se identificaban las partes de la carta, los diferentes estilos de escritura y el desarrollo de la argumentación y de las funciones del lenguaje emotiva (expresiva) y la conativa (intención).

- c) La creación de texto epistolar en situaciones auténticas, con remitentes y destinatarios interactuantes.
- d) El acercamiento a la tipología de cartas que permiten a los estudiantes confrontar estilos de escritura, intención y noción de status.
- e) El intercambio entre los clubes de cartas de presentación, saludo o amistad.
- f) La escritura de una carta recomendando de un libro leído.
- g) La escritura de una carta de invitación a conocer nuestro país para un niño de otro país, integrando aspectos de geografía e historia.
- h) Una carta de invitación o felicitación por su participación en los encuentros locales y en el Festival Nacional Textual.
- i) La escritura de un texto epistolar de cuestionamiento y reflexión basada en la *Carta al Padre* de Kafka (fragmento escogido).
- j) El análisis de documentos políticos como la *Carta a Jamaica*.

Con relación al desarrollo propio de la expresión escrita, las actividades fueron diferentes, por ejemplo adivinanzas, acertijos, anécdotas, trabalenguas y canciones para contar y cantar (en las cuales se integran las matemáticas), escritura de fábulas, cuentos y poemas surgidos de la consulta y discusión de temáticas relacionadas con ciencias naturales y ciencias sociales, descripción y análisis de situaciones problemáticas e hipotéticas, práctica de la escritura convencional y normativa con el consiguiente autocontrol de ortografía, sintaxis y morfología (el uso de conectores y signos de puntuación) en contexto, creación de cuentos mediante diversas estrategias como inventar el final de una historia, cambiar los personajes o sus características, crear colectivamente un texto, describir hechos y eventos (como situaciones vividas por ellos o por un familiar), hacer nuevos textos partiendo de los propuestos y de la reescritura, etc.

Específicamente en los proyectos de aula, la propuesta pedagógica desarrolló dos tipos de didácticas, la función de títeres y la elaboración de guiones.

Todas las actividades anteriores surgieron del desarrollo del proyecto y han decidido a algunos maestros a adoptar nuevas didácticas, y por tanto, a actualizarse y estudiar constantemente, lo cual es una consecuencia sobre el sistema de enseñanza propiamente dicho. Las dinámicas anteriores han sido evaluadas de manera satisfactoria dentro del sistema de logros, y se constituyen en repercusiones del proyecto en las actividades propias de niños y niñas.

De igual forma, el proyecto ha tenido un impacto institucional sobre los maestros, así no se hubiera dado la participación esperada, que los acercó al

trabajo investigativo al margen de la academia universitaria e impulsó el aprendizaje de la gestión y gerencia de proyectos.

Los padres y madres de familia tuvieron una vinculación con la propuesta, aunque faltó mayor divulgación de ésta por parte de los maestros, pero estuvieron de acuerdo en que se continúe con el proyecto, se haga un seguimiento del proceso de aprendizaje de sus hijos, y por tanto, se garantice la continuidad de la profesora en la institución y la permanencia de los niños en el mismo grupo (acta firmada por los padres).

A nivel material, el proyecto también tuvo amplias repercusiones, ya que para ponerlo en marcha se requirió de una infraestructura. Por lo tanto, hubo que instalar la red Internet, publicar un libro de las experiencias, realizar el vídeo promocional y testimonial del proyecto, adquirir una cámara de video, una cámara fotográfica y sus accesorios, y conformar una biblioteca especializada (lingüística, psicología y pedagogía) y literatura infantil y juvenil (colección de aproximadamente 80 libros).

### **Logros y dificultades**

Como en todo proceso de investigación, en varias oportunidades hubo que volver sobre los planteamientos teóricos y metodológicos del proyecto, con el fin de no perder el punto de vista sobre las categorías de análisis iniciales. El principal logro fue consolidar una propuesta en la que la recolección permanente de información fuera suficiente para satisfacer las preguntas e inquietudes que guiaron la investigación. Ésta es una fortaleza pedagógica, si consideramos que el quehacer de los maestros como acompañantes de los procesos de aprendizaje de los niños y niñas se debe fortalecer a través de la investigación en el aula, en torno a los métodos y marcos conceptuales que rigen la enseñanza.

Los niños y niñas participantes en el proyecto lograron identificarse con las actividades propuestas, debido a la vinculación de sus experiencias cotidianas, sentimientos y opiniones, que motivaron sus deseos de comunicación y, por ende, el aprendizaje de la lectura y la escritura de cartas, estrategia didáctica que supera toda práctica académica porque los niños asumen la elaboración del texto (carta) con mucha naturalidad.

El propiciar situaciones escriturales diferentes a las prácticas escolares motivó en los niños el acto de escribir, evidenciado en la producción escrita de los niños durante el año escolar, no sólo en las prácticas de escritura de cartas, sino en otro tipo de texto (cuentos, poesías, avisos, resúmenes). El

acercamiento de los niños a los diferentes tipos de cartas promovió la confrontación y el aprendizaje de estilos e intencionalidad de escritura.

Mediante el seguimiento del proceso escritural, el niño autorregula su aprendizaje, y la reescritura, discusión y la confrontación colectiva de los escritos es asumida por los niños como un proceso necesario.

La comunicación mediante la correspondencia escolar genera relaciones pragmáticas y afectivas. En todos los momentos del desarrollo del proyecto se pone de manifiesto este elemento. De ello hay testimonio videográfico y en las producciones de los niños.

En el campo pedagógico, el proyecto logró poner en tela de juicio los modelos tradicionales de enseñanza, inquietando a los profesores participantes en el proyecto alrededor de las metodologías tradicionales que dividen y desvinculan a la escuela del mundo de la vida, y haciéndoles ver que toda propuesta didáctica debe procurar la integración del saber y por ello el conocimiento no puede ser fragmentado. La propuesta pedagógica implementada, las jornadas de asesorías y las actividades desarrolladas en los talleres, los encuentros y el festival, afectaron las dinámicas de la escuela. Pero los maestros manifiestan haber cuestionado su quehacer pedagógico en aspectos como:

1. Énfasis en la corrección de la ortografía, el 30%.
2. La práctica de la plana para el desarrollo de la escritura, 25%.
3. El desconocimiento de los saberes previos de los estudiantes, 15%.
4. El maestro como investigador y reflexivo de su práctica, 10%.
5. La evaluación y conceptualización de competencias básicas, 10%.

Estos aspectos fueron evidenciados mediante la aplicación de una encuesta de evaluación que fue contestada por el 50% de los profesores de la sección primaria.

Ante la pregunta: "¿Qué experiencias de aula fueron motivadas por los contenidos y las actividades del proyecto?", el 45% consideró la valoración de la carta como estrategia para la comunicación y la expresión de ideas, afectos y sentimientos. El 40% contestó que motivó la creación de textos. El 20% encuentra la importancia de explorar las tipologías en el género epistolar.

Estos resultados nos muestran que hay recepción por parte de los docentes: que las resistencias iniciales obedecen a las dificultades que tiene el género humano al enfrentarse y asumir situaciones nuevas, a cambiar los esquemas



no sólo de comportamiento sino de pensamiento. Y sobre todo, las relaciones de poder y jerarquía que asume el maestro y que valida la escuela como institución.

### **Dificultades**

Todo proceso investigativo e innovador requiere de equipos de trabajo y de pares interlocutores en la misma institución. Si no hay apropiación institucional, o si por lo menos se cuenta con un equipo de trabajo surgido del interior de ella, un "sueño pedagógico", por hermoso y realizable que sea, va a encontrar muchos tropiezos y grandes dificultades. Así, es difícil vencer la resistencia de la mayoría de los maestros a innovar y a afrontar y enfrentar nuevas concepciones, formas y esquemas de trabajo pedagógico.

Debido al poco tiempo disponible para el desarrollo de investigaciones, y a la falta de compromiso ante los retos pedagógicos que se plantearon, los profesores de primaria tomaron una actitud pasiva ante la propuesta. Así, el choque entre los marcos conceptuales y metodológicos del equipo de trabajo y de los profesores de primaria creó tensiones insalvables, expuestas en una mutua actitud defensiva. Los maestros lo identificaron (según su perspectiva) como debilidades del proyecto, y lo expresaron durante las jornadas de asesorías. Por ejemplo, la necesidad de que todos los alumnos y profesores participen en el proceso, la desinformación y escasa socialización de los resultados de la investigación, la baja calidad de los productos en cuanto a la presentación de las cartas, la ortografía y la grafía de los niños de la muestra, etc.

En el ámbito administrativo, el proyecto no tuvo el apoyo suficiente para cumplir satisfactoriamente con todos sus compromisos. Los pagos al personal que colaboró con el desarrollo de los talleres y demás actividades fueron inoportunos, así como los avances económicos. Tampoco se contó con un espacio ni con los equipos necesarios para centralizar la información y establecer una comunicación permanente con los diferentes clubes de correspondencia.

### **Recomendaciones**

#### **Al IDEP**

1. Detectar las experiencias pedagógicas significativas, ya sean experiencias de aula o institucionales en la procura de formar *redes temáticas de investigación*, para facilitar así la discusión de pares y la interlocución de maestros que no encuentran apoyo desde las instituciones.

2. Continuar apoyando a los maestros que le apuestan a la realización de proyectos innovadores, en la procura de una mejor educación para nuestro país, así sea enfrentando mil batallas con dragones y cíclopes.

### **A maestros y colegas**

1. No desfallecer ante las dificultades: un valiente es aquel que "siente miedo sólo después de la batalla".

2. Siempre habrá resistencias al cambio, pero no podemos esperar pacientemente a que las condiciones de realización de un trabajo se den. Hay que buscar al máximo crear esas condiciones.

3. Procurar el trabajo colectivo, pues la labor siempre es menos ardua cuando se comparten responsabilidades.



## **BIBLIOGRAFÍA**

BRUNE, Jerome. *Actos de significado, más allá de la revolución cognitiva*. Alianza Editores. Madrid. 1990.

COSTA, Ramón (comp.). *Patricio Redondo y la técnica Freinet*. México. Diana. 1988.

DUBOIS, María Eugenia. "Lectura y formación docente". Conf. Asamblea Pedagógica Distrital. Bogotá. 1994.

DUCROLT, Oswaldo. *Polifonía y Argumentación*. Universidad del Valle. Cali. 1988.

CARDONA, Giorgio R. *Los lenguajes del saber*. Barcelona. Gedisa. 1994.

COROZZI DE ROJO, Mónica. *Para escribirte mejor*. Buenos Aires. Paidós. 1994.

CASSIRER, Ernest. *Filosofía de las formas simbólicas*. México. F.C.E. 1984.

CASSANY, Daniel. *Describir el escribir*. Paidós Comunicación. Barcelona. 1988.

\_\_\_\_\_. *Reparar la escritura. Didácticas de la corrección de estilo*. Biblioteca Aula. Ed. Graó de Seveis Pedagogics. Barcelona. 1996.

FREINET, Celestine. *Técnicas Freinet de la escuela moderna*. Editorial Siglo XXI. Bogotá. 1986

HOLLIDAY, M.A.K. *El lenguaje como semiótica de lo social*. Fondo de Cultura Económica. México. 1982.



- JOLIBERT, Josette. *Formar niños productores de texto*. Dolmen. Santiago de Chile. 1995.
- LEAL, Aurora. *Construcción de sistemas simbólicos. La lengua escrita como creación*. Gedisa. Barcelona. 1987.
- RODRÍGUEZ VALBUENA, Leonor. *Cómo cuentan cuando los niños cuentan. La correspondencia interescolar: un circuito de vida*. IDEP. Bogotá. 2000.
- SMITH, Frank. *Para darle sentido a la lectura*. Visor. Madrid. 1990.
- VAN DIJK, T. A. *Estructuras y funciones del discurso*. Editorial Siglo XXI. México. 1980.
- WERTSCH, James. *Vigotsky y la formación social de la mente*. Paidós. Barcelona. 1982.

## BIBLIOGRAFÍA

- Bruner, Jerome. *Actos de significado: más allá de la revolución cognitiva*. Alianza. Editores. Madrid. 1990.
- Costa, Ramón (comp.). *Patricio Redondo y la técnica Freinet*. México. Diana. 1988.
- Ducrocq, Maria Eugenia. "Lectura y formación docente". *Conf. Asambleas Pedagógicas Distrital*. Bogotá. 1994.
- Ducrocq, Oswaldo. *Polémica y Argumentación*. Universidad del Valle. Cali. 1988.
- Cardona, Giorgio K. *Los lenguajes del saber*. Barcelona. Gedisa. 1994.
- Corzo de Rizo, Mónica. *Para escribirte mejor*. Buenos Aires. Paidós. 1994.
- Cvancara, Ernest. *Filosofía de las formas simbólicas*. México. E.C.E. 1984.
- Cassany, Daniel. *Describir el escribir*. Paidós Comunicación. Barcelona. 1988.
- \_\_\_\_\_. *Reparar la escritura. Didáctica de la corrección de estilo*. Biblioteca Aula. Ed. Gred de Seves. Barcelona. 1996.
- Freinet, Célestine. *Técnicas Freinet de la escuela moderna*. Editorial siglo XXI. Bogotá. 1986.
- Holroy, M.A.K. *El lenguaje como semiótica de lo social*. Fondo de Cultura Económica. México. 1982.