

**Proyectos de aula
y avances de investigación
de los profesores de educación
básica y media, vinculados
al Programa RED**

El proyecto de aula de la profesora Katy Mercedes Pérez de García*

Construcción de la lengua escrita a partir de la interacción en los estudiantes de tercer grado B de la Institución de Educación Básica No. 2 de Galapa

Planteamiento del problema

A pesar de las recomendaciones en los Lineamientos curriculares, con relación a que el maestro oriente al estudiante para que desarrolle las competencias, hoy, en la escuela primaria, se continúa haciendo énfasis en la enseñanza memorística de abstracciones lingüísticas no recomendables para niños que apenas inician su escolaridad. Este vacío es observado en la Básica ampliada ya que en este nivel el estudiante expresa resistencias en las prácticas de la lectura y la escritura. Por eso me propongo replantear las estrategias pedagógicas para el aprendizaje de la construcción de la lengua escrita, pues creo necesario un diálogo disciplinar (las teorías del lenguaje) en el que confluyan los campos implicados en la problemática de la lengua escrita, así como en el fortalecimiento de la enseñanza, de las metodologías innovadoras, basadas en niveles estratégicos y no sólo en niveles instrumentales.

Justificación

Es indiscutible la relación que históricamente se ha entablado entre el pensamiento y el lenguaje, pues los estudios antropológicos, sociológicos y lingüísticos, así lo verifican, en especial cuando se intenta sustentar el proceso de evolución cognitiva del hombre en contextos socioculturales específicos. La facultad de abstraer, conceptualizar, significar, comunicar y recrear la realidad que la naturaleza nos otorgó bajo el nombre de lenguaje, representa una de la realidades más fascinantes y enigmáticas de la humanidad. El hombre es un ser simbólico y su REALIDAD está dada en signos, pues todos sus procesos cognitivos y cognoscitivos implican actividades signílicas. Pero el lenguaje en su expresión más universal, la lengua oral, ha traspasado sus propios límites, de tiempo y espacio, a través de la invención de la escritura (cf. Ong, 1987).

* Profesora de la Institución de Educación Básica No. 2 de Galapa (Atlántico), vinculada al Programa RED desde 1997 al Proyecto Construcción de la Lengua Escrita a través de la interacción.

Al tenor de estas ideas, la importancia que en los últimos tiempos ha cobrado el lenguaje escrito, especialmente en el contexto educativo, está justificado en su totalidad, por lo cual se hace indispensable la reflexión sistémica sobre su naturaleza, rol, funciones, modos y medios para acceder a él o como práctica motivada, emotiva, creativa, cotidiana o científica. Partiendo de lo anterior, la tarea de las instituciones educativas es ardua y sublime; sus agentes principales, los docentes, entre otros, tienen en sus manos la posibilidad de potenciar esa capacidad lingüística, para continuar por los caminos del perfeccionamiento que la naturaleza le ha otorgado. Esta labor se evidencia con mucha más vehemencia en los docentes de los niveles de Pre-escolar y Básica Primaria, pues estos ciclos se ubican en la fundamentación primordial, como lo son los procesos significativos en la iniciación de la escolaridad. Esto nos lleva a reflexionar sobre los métodos, guías teóricas y epistémicas, procesos evaluativos y formas metodológicas en general, a partir de las cuales se instaura la comunicación educativa con nuestros estudiantes.

La presente propuesta de investigación diseñó estrategias pedagógicas que les permiten a los estudiantes construir su lengua escrita y la cualificación gradual de su competencia cognitiva y comunicativa, posibilitando el acercamiento lúdico, reflexivo y crítico al conocimiento.

Objetivos

Objetivo general

Diseñar estrategias pedagógicas que faciliten la construcción de la lengua escrita a partir de la interacción, analizando sus procesos.

Objetivos específicos

- Describir el estado de competencia de la escritura de los estudiantes de 2° B de la Institución de Educación Básica No.2 de Galapa.
- Diseñar e implementar estrategias pedagógicas que posibiliten la construcción de la lengua escrita a partir de la interacción.

Antecedentes

Considero de suma importancia adentrarme en el tema de esta investigación, atendiendo a aportes que algunos pensadores han hecho con respecto al lenguaje. Vigotsky, por ejemplo, concibe el lenguaje como un instrumento de intercambio social, acentuando su función comunicativa en el niño y su importancia como factor clave en el desarrollo intelectual; considera que la interacción, propia del lenguaje, da al sujeto la capacidad para organizar actividades mentales. Sostiene que la comunicación

racional e intelectual entre los individuos es imposible sin el lenguaje; es decir, el desarrollo del pensamiento y la competencia comunicativa están relacionados con el desarrollo del niño. El aporte de Vigostsky se resume en tres aspectos: el primero, afirma la existencia de una raíz social y comunicativa del lenguaje; el segundo, plantea un cambio radical en el desarrollo humano con la aparición del lenguaje y el tercero activa el papel de éste en la solución de problemas prácticos y en la planificación de la acción.

Chomsky, a partir de la lingüística generativa transformacional, muestra nuevas formas de investigar al anunciar “mecanismos de adquisición del lenguaje” del cual el niño está dotado genéticamente. Esta corriente nos acota en primera instancia la producción y comprensión de los enunciados lingüísticos a partir no solo de un modelo de competencia, sino también de la actuación; en segundo lugar, el análisis de la creatividad lingüística, en tercer lugar, el estudio de la realidad psicológica de las transformaciones que se producen en las diversas lenguas naturales y, en cuarto lugar, las relaciones existentes entre estructura profunda y superficial.

En los últimos años el tópico de la escritura ha sido preocupación de investigadores como Ferreiro, Gómez Palacio y colaboradores (México, 1982). En la investigación sobre el análisis de las perturbaciones en el proceso de aprendizaje de la lectura y la escritura, concluyen que el nivel de escolaridad de los padres no es determinante para reprobar a los niños, que el tipo de jardín al que asisten los niños no los prepara para acceder a la escritura de manera placentera.

Por otro lado, Cecilia González Estrada, Barbara González López, y otros, investigaron sobre las estrategias pedagógicas que contribuyen a superar las dificultades en el sistema de adquisición de la escritura (México, 1988); concluyen que es fundamental la interacción directa con los niños que presentan dificultades ya que tal interacción nos permite conocer más sobre la verdadera naturaleza del proceso de adquisición y dominio del sistema lecto-escritor y sus dificultades; esto les permitió proporcionar a los docentes unas estrategias cuyas características han sido determinantes para el avance de los niños, como son las de propiciar ambientes de confianza y de aceptación que les estimule a expresarse sin bloqueos y sin miedo al error.

La escuela donde se realizó la investigación se identifica con el nombre de Institución de Educación Básica N°. 2, de Galapa, y está ubicada en el centro (la plaza) del municipio de Galapa, Atlántico, al lado de la Alcaldía Municipal, frente a la iglesia Católica. Se trabajó con los alumnos del grado segundo B, jornada matinal, que cuenta con 37 niños. Se partió del supuesto de que dentro de sus habilidades comunicativas orales, los ni-

ños ya poseen un desarrollo inicial y aún en el campo lecto-escriptor han adquirido la conciencia sobre estas actividades y tipos de codificación del mundo, es decir los niños poseen su facultad de lenguaje entendida como la competencia de abstraer, conceptualizar, significar, comunicar la realidad, sus contextos, sus pensamientos, emociones y sentimientos. Pero esta competencia no sólo es verbal; la lengua se aborda como sistema de signos proxémicos e icónicos que el niño interpreta, significa y usa.

Marco teórico

El marco teórico que sustenta este proyecto de investigación en el aula se organiza a partir de la interacción, como elemento enriquecedor de procesos cognitivos y culturales en el aula y la construcción de la lengua escrita. Se parte del significado de la palabra interacción; esta se ha definido como la acción entre dos cuerpos, partículas o sistemas (Agudo y Cabrera, 1996). Es decir, interactuar es la relación que se establece entre el hombre, el medio y otros, situación que es propia del individuo como ser biológico y simbólico en un ámbito complejo. Por esto el hombre es el resultado de sus interacciones, con hechos, fenómenos, objetos y otros individuos que los rodean, a partir de lo cual construye su propia historia; por lo cual se considera necesario abordarlo desde las dimensiones social, personal e intelectual.

La interacción, en tanto parte del sistema de comunicación, comprende básicamente la conversación como condición necesaria y natural para el aprendizaje del lenguaje, y como la negociación del significado en una actividad cooperativa. Al ser una actividad cooperativa la conversación se convierte en la forma de interacción social; el niño aprende a participar en los múltiples contextos de la cultura y desarrolla competencias comunicativas, así como esquemas cognitivos con los cuales experimenta el mundo.

Por su parte, la psicolingüística analiza el mensaje en cuanto producto y proceso del sujeto, que le permite conocerse, desarrollar su capacidad personal y establecer relación con los demás. Para Fodor (citado por Medina, 1980), la psicolingüística interpreta la conducta como un acto verbal, por cuanto considera al sujeto como poseedor de atributos singulares. Desde la psicolingüística, las interacciones sociales deben analizarse en el tiempo y lugar específico en el que se dan con la ayuda de modelos que describan y expliquen cómo interactúan los mecanismos lingüísticos, conceptuales, pragmáticos y los interpersonales, en el empleo natural del lenguaje. La complejidad de la interacción social trasciende las posibilidades de la psicolingüística y afecta al individuo como ser global, que recibe y procesa la información y asume alternativamente el papel de hablante y el de agente. En el salón de clases, el alumno debe aprender a conversar: tiene que aprender a ser oyente y hablante. El docente que es conversador en el aula, hace todo lo posible por ayudar al niño a tomar

turno en la conversación. El maestro cumple con una función que requiere de mucha habilidad: solucionar sus contribuciones con las intervenciones de los alumnos. “Aprender a conversar, es aprender a tomar la palabra, es decir, tomar un turno, relacionar coherentemente un turno con lo anterior, pasar de un turno a otro suavemente, usar mecanismos de cohesión; relacionar, elaborar y mantener un tópico; cuando se está en el papel de hablante, se presupone o imagina acerca del grado de información del agente, con base en el terreno común de conocimientos que comparte; cuando se está en el papel de agente, se anticipa cómo se va construyendo y en qué dirección se orienta el mensaje del hablante. También con base en el terreno común de conocimientos que comparten y ajustan el estilo o la actitud de lo que se dice, depende con quien se está conversando. Conversar es por lo tanto, una actividad cooperativa” (Ace-ro, Cuervo & Florez, 1990).

La interacción en el aula, es una realidad humana socio-emocional y cognitiva, influida por el entorno físico. Titone (1986), expresa que el proceso de aprendizaje es esencialmente interactivo y dialéctico, en el que se entrelaza el análisis del lenguaje del docente con el del alumno, no como segmentos separados, sino como momentos de un único proceso comunicativo. La interacción en la pedagogía es un proceso comunicativo, formativo, caracterizado por la bidireccionalidad y reciprocidad de los agentes participantes en ella. La interacción se incorpora a la enseñanza, siendo más que una comunicación o influencia mutua una fuerza consideradora que hace eficiente el proceso de aprendizaje, en cuanto sirve al alumno para adquirir una formación intelectual y actitudinal. Interactuar es establecer una acción compartida y flexible que ayuda al logro de los objetivos que se proponen los participantes. En el aula, el docente y los alumnos generan un discurso humano-social interinfluyente con el fin de alcanzar la óptima educación de los alumnos. Es evidente que el descubrimiento de los sistemas de escritura en el hombre, ha sido una de las invenciones más importantes para el avance social, artístico y científico-técnico de las culturas. Frente a esto, es necesario hacer énfasis en su proceso de nacimiento y consolidación

La importancia de la lengua materna no sólo se vislumbra en su carácter socioideológico, sino también en el cognitivo y cognoscitivo, es decir, en su incidencia en los procesos de conceptualización y en su rol crucial en la construcción del saber, específico de las diferentes áreas. La asignatura de lengua materna cumple una función metacognoscitiva, ya que se ocupa del lenguaje en su manifestación oral y escrita y en los modos como el pensamiento se potencia y activa.

La lectura y la escritura adquieren aquí su gran importancia pues su naturaleza de proceso cognoscitivo, informático y creativo, la postula como actividad-medio para el saber, y saber en sí mismo. Podemos aseverar

que la lecto-escritura es la dinámica interpersonal, intraindividual y sociocultural del conocimiento en acción. En este sentido, el éxito de las demás asignaturas depende, en gran parte, de ésta, cuyos objetivos están directamente relacionados con las habilidades orales y escritas (comprensivas-creativas) que permiten no sólo la cualificación del conocimiento, sino su producción y difusión, al lado de la creación literaria.

La pedagogía de la lecto-escritura en la básica primaria se debe sustentar en una fundamentación psicolingüística, que estudie y aplique los conceptos de desarrollo, aprendizaje y lenguaje; y en una base sociolingüística que establezca la función de los contextos socioculturales e interpersonales en el proceso educativo infantil.

El proyecto de aula de la profesora Olga Lucía Pardo Angarita*

La interacción comunicativa como elemento facilitador de la convivencia y la tolerancia social

Resumen

La presente investigación busca fomentar conductas de interacción social mediante el desarrollo del lenguaje oral y escrito que sensibilicen y promuevan comportamientos tolerantes y de convivencia social en el Centro Educativo Buenavista, localidad 1, Jornada de la Tarde, Santafé de Bogotá. Es una investigación de orden Histórico - Hermenéutico, abierta, e implica la inmersión del investigador etnográfico en la realidad objeto de estudio. La metodología aplicada se divide en tres fases: 1. Observación; 2. Implementación de estrategias: de aproximación, de interacción y de evaluación antes, durante y después del proceso de investigación y 3. Evaluación Permanente del Proceso. Se tomó como unidad de trabajo el curso 1° de básica primaria, conformado por 42 niños y como unidad de análisis 10 niños del grado primero, seleccionados en forma estratificada con edades entre los 6 y los 12 años. Se encontró que al propiciar la interacción comunicativa teniendo en cuenta el desarrollo que los niños traen a la escuela y haciendo uso de las funciones del lenguaje y de los contextos sociales en que se desarrollan, se facilita crear una efectiva

* Profesora del Centro Educativo Buenavista de Santa Fe de Bogotá. D. C. vinculada al Programa RED desde 1994 al Proyecto Construcción de la lengua a través de la interacción.

interacción grupal que lleva a la disminución de comportamientos violentos y agresivos, un sustancial mejoramiento en el manejo de habilidades sociales, mecanismos que incidieron y coadyuvaron en la construcción de bases conceptuales para la adquisición de la lectura y la escritura. Se concluye que la interacción social se constituye en un elemento potencial de cambio comportamental y actitudinal que sirve como motivador, incentivo y vicario, y facilita procesos de razonamiento moral y ético, responsabiliza al maestro en la planeación y creación de ambientes favorables que permiten el manejo de riesgos y ayudan en la búsqueda de soluciones, como una habilidad social potencial, que promueva comportamientos de tolerancia y convivencia social.

Introducción

El trabajo de investigación que a continuación se resume se enmarca en un contexto socio - económico bajo, con altos índices de violencia y agresividad, circunstancias que alteran el desarrollo de las comunidades en sus procesos emocionales, sociales y cognitivos. El objetivo general de la investigación ha buscado fomentar conductas de interacción social mediante el desarrollo del lenguaje oral y escrito, que posibiliten sensibilizar y promover comportamientos tolerantes y de convivencia social en la comunidad educativa.

Materiales y métodos

Una vez conocido el problema acerca de cuáles eran los factores que se creía incidían de manera determinante en el desarrollo emocional, social y cognitivo de los niños, se inició una revisión bibliográfica bastante amplia del objeto de conocimiento en busca de elementos teóricos que sustentaran el trabajo de investigación. En el marco teórico fueron tomados como base cuatro grandes temas que están íntimamente relacionados entre sí: interacción, lenguaje, socialización y conocimiento. Entre los autores que se tuvieron en cuenta se encuentran Douglas Bates (1976), con sus aportes acerca de currículo manifiesto y oculto, así mismo de cómo se construye la interacción y cómo se mantiene; Bernstein, en cuanto al desarrollo del lenguaje y el diseño de reglas sociales que requieren de la interacción comunicativa; los aportes de Michael Halliday (1978), con el estudio acerca de las diferentes funciones del lenguaje; Vigotsky, con la teoría histórico - cultural, donde a partir de la zona de desarrollo proximal aclara algunas de las principales relaciones entre el lenguaje, el pensamiento y la socialización. Bruner, desde la teoría cognitiva, quien plantea la posibilidad de un sistema de apoyo para la adquisición del lenguaje y la comunicación.

En el diseño metodológico se realiza una investigación de orden histórico - hermenéutico que implica un diseño abierto, que se integra a la realidad

concreta de los investigadores; en este enfoque investigativo el trabajo de campo y la construcción teórica se van dando simultáneamente. El investigador lleva como única guía metodológica unas preguntas iniciales alrededor de su objeto de estudio, surgidas de su referente conceptual implícito y explícito.

La unidad de análisis estuvo conformada por 42 niños de ambos sexos con edades entre los 6 - 10 años, del Centro Educativo Buenavista, zona 1, jornada de la tarde en el grado primero. Para la unidad de trabajo fueron seleccionados 10 niños en forma estratificada, clasificando la unidad de trabajo en diversos grupos, según el grado de interacción que mostraba cada niño, resultando tres grandes grupos. Una vez establecidos los grupos se determinó la proporción de niños en cada grupo y luego se seleccionaron al azar, de modo que se reprodujo la misma proporción en la muestra. El trabajo se llevó a cabo entre Febrero de 1995 a Junio de 1996 (tres semestres escolares.).

En la estrategia metodológica, por operacionalización, se optó por dividirla en tres fases: Primera Fase: Observación, en la que se tuvieron en cuenta las funciones lingüísticas pragmáticas y matéticas, postuladas por Halliday, y el modelo de evaluación de las mismas, según Speekman y Roth. Segunda Fase: se realizó a partir de diferentes estrategias: 1. Aproximación; 2. Interacción y 3. Evaluación. Tercera Fase: Evaluación: Proceso de carácter permanente desde el inicio de la investigación.

Como instrumentos, se tuvo en cuenta un diario de campo para registro sistemático de las interacciones propuestas, un registro general de cumplimiento de objetivos y esporádicamente se tomaron audiograbaciones y videograbaciones de las interacciones niño - niño; docente - niño; niño - grupo.

Resultados y conclusiones

Para efectos del análisis de resultados y conclusiones se tuvieron en cuenta los datos cualitativos obtenidos durante el período de la investigación, a partir de las formas de evaluación propuestas por Speekman y Roth. La evaluación de las conversaciones partió de diferentes puntos de análisis: relaciones alumno-alumno, profesor-alumno, alumno-profesor y de los diferentes contextos: Padres de Familia, Docentes, Alumnos, Institución. A medida que se implementaron las estrategias en la segunda fase se observaron cambios cualitativos y cuantitativos tanto en los alumnos como en el profesor.

Se puede concluir que los objetivos propuestos en la investigación, necesitan de un proceso en tiempo y en acción bastante largo, que puede durar para siempre dado que permanentemente habrá nuevos conflictos

y problemas que solucionar porque el hombre es un ser complejo en todas sus dimensiones. El factor tiempo es determinante en una investigación de este orden; sin embargo, se puede concluir que se construyeron conductas de interacción social efectivas tales como lograr que los niños utilizaran el discurso como medio para conseguir sus fines, que mejoraran en el manejo de las habilidades sociales bajando los niveles de agresión notablemente y lográndose así una mejor convivencia social. La investigación proporcionó una consecuencia que merece la pena resaltar, dado que a partir del manejo de una interacción comunicativa efectiva se incidió directamente en el proceso de desarrollo de las diferentes disciplinas curriculares, en especial la construcción de la lengua escrita, puesto que se propició un intercambio de saberes tanto de los niños como del maestro dado que generó cambios a nivel conceptual en él mismo.

Proyecciones

Se plantean diferentes posibilidades de proyección, tanto institucionales como hacia la comunidad y la localidad. Entre otras ampliar la investigación al contexto educativo a través del Proyecto Educativo Institucional P.E.I., tanto en la jornada de la mañana como en la tarde; crear espacios de jornadas pedagógicas para la cualificación de maestros, diseñar e implementar un proyecto de lectura y escritura en equipo inter e intradisciplinar que permee el currículo e incentive la investigación en el aula; buscar mecanismos que propicien la inmersión del Padre de Familia en el proceso pedagógico de sus hijos, generar estrategias de acercamiento entre las diferentes instituciones del convenio educativo a través de la creación de macrocentros.

El proyecto de aula de la profesora Nelsy Perea Guarnizo*

La semiótica en los procesos de lecto-escritura: Construcción de conceptos

Fundamentación del proyecto y propósitos

Con el hallazgo de la escritura comenzó una tradición; gracias a ella se pudo trascender el inmediatez, modificar las acciones, evitar que la

* Profesora del Instituto Politécnico Superior Femenino de Soledad (Atlántico), vinculada al Programa RED desde 1996 al Proyecto Semiótica de los procesos lecto-escritores.

discusión cayese en lo etéreo, ir decantando el conocimiento y construir una identidad cultural menos deleble. Es por eso que la lecto-escritura, nos remite a un contexto de realización humana; leer y escribir textos es una actividad que afecta la esencia del pensamiento y que a su vez lo explica; y es que el sujeto que aprende a leer y a escribir es un ser que trata activamente de comprender y utilizar el lenguaje o los lenguajes que con él coexisten. Por ende los procesos cognitivos que entran en juego en el aprendizaje de la lecto-escritura presuponen la activación de las competencias humanas, entre las que hallamos la competencia perceptiva: la funcionalidad de todos los sentidos fisiológicos, como la vista, la escucha, el tacto, el gusto y el olfato; así mismo, la competencia cognitiva, representada en las distintas interacciones semánticas que ocurren en la mente, y la competencia lingüística, entendida como el dominio de las unidades básicas y gramaticales de la lengua.

Lo anterior nos lleva a reafirmar cómo, respecto al niño

La lengua es el canal principal por el que se le transmiten los modelos de vida, por el que aprende a actuar como miembro de una "sociedad" -dentro y a través de los diversos grupos sociales, la familia, el vecindario, y así sucesivamente- y a adoptar su "cultura", sus modos de pensar y de actuar, sus creencias y sus valores. Eso no sucede por instrucción, cuando menos no en el período pre-escolar; nadie le enseña los principios de acuerdo con los cuales están organizados los grupos sociales, ni sus sistemas de creencias, ni tampoco los comprendería él si se intentara; sucede indirectamente, mediante la experiencia acumulada de numerosos hechos pequeños, insignificantes en sí, en los que su conducta es guiada y regulada, y en el curso de los cuales él contrae y desarrolla relaciones personales de todo tipo. Todo eso tiene lugar por medio del lenguaje, y no es el lenguaje del salón de clases, y mucho menos del de los tribunales, de los opúsculos morales o de los textos de sociología de donde el niño aprende acerca de la cultura en que ha nacido. La verdad sorprendente es que son los usos cotidianos del lenguaje más ordinarios, con padres, hermanos y hermanas, con niños del vecindario, en el hogar, en la calle y en el parque, en las tiendas y en los trenes y los autobuses, los que sirven para transmitir, al niño, las cualidades esenciales de la sociedad y la naturaleza del ser social. (Halliday, 1984: 18)

De ahí que la expresión lenguaje como semiótica social, según Halliday, signifique interpretar el lenguaje dentro de un contexto socio-cultural auténtico, en donde la propia cultura se interpreta, en términos semióticos, como un sistema de información; esto es, que tomamos en

cuenta el hecho elemental de que las personas se hablan las unas a las otras, y que este intercambio de significados en contextos impersonales, de uno u otro tipo, están previstos de valor social: "Un contexto es en sí una construcción semiótica, debido a que el contexto interviene en la determinación de lo que decimos, y lo que decimos interviene en determinación de un contexto." (Halliday, 1984: 10).

Es por ello que mi propuesta de trabajo gira alrededor de cómo las niñas infieren las ideas que se encuentran semiocultas en un texto y de cómo varía esa inferencia textual en cada uno de los lectores, a pesar de encontrarse en un mismo grado. Es aquí en donde entra a jugar un papel muy importante el lenguaje como semiótica social, donde la escritura y la interpretación de textos promueve el conocimiento y sus relaciones con el entorno.

Este proyecto quiere ser un proceso que permita a las alumnas y al profesor desarrollar una actitud crítica, analítica y creadora, a través del trabajo con textos literarios y periodísticos. Con base en este propósito, el profesor seleccionará un corpus de textos con la finalidad de hacer análisis, incorporando aspectos etnográficos desde los cuales se puedan identificar imaginarios de los estudiantes y, en general, de los lectores.

Se trata de hallar la aplicación de lo leído a las circunstancias y a la vida del lector y, lo más importante, redactar ensayos crítico-analíticos y artículos periodísticos con coherencia y cohesión, donde el aspecto socio-cultural del entorno sea relevante. La práctica pedagógica para este proyecto se irá construyendo cotidianamente, a partir de los problemas, las preguntas, las expectativas y las necesidades que se vayan percibiendo, aprovechando las situaciones comunicativas que el medio proporcione, ya que para que todo proceso lecto-escritor tenga éxito hay que vincularlo al contexto social.

El proyecto de aula del profesor José Gutiérrez González*

De la enunciación a la argumentación en el análisis del discurso

Abordar el tema del análisis del discurso escrutando las múltiples posibilidades que subyacen al interior de las interpretaciones teóricas aparecidas recientemente se constituye en una opción, entre otras, para trazar estrategias orientadas a fortalecer la interpretación y producción textual de los estudiantes. Los estudiosos de las ciencias del lenguaje vienen dirigiendo su mirada hacia el desarrollo de la competencia comunicativa proponiendo como aspecto fundamental el uso que del lenguaje pueda hacer el estudiante para la construcción de conocimiento y buscando una forma más efectiva de comunicación. El análisis del discurso se constituye en el instrumento de ayuda al estudiante para descubrir cómo opera el lenguaje en el discurso, y para reconocer las diversas estructuras semánticas que le dan forma a los textos.

Una de las estrategias implementadas en el aula de clase con alumnos del grado décimo del Instituto Nacional "Isidro Parra", fue intentar aproximarnos a la producción de ensayos focalizando dos de los elementos considerados básicos en el análisis del discurso: el enunciativo y el argumentativo (Bojacá/Pinilla, 1998). Acudimos al artículo periodístico, publicado el 22 de febrero de 1998 en la columna "Contraescape", escrito por Enrique Santos Calderón, titulado "El doble discurso", y su posterior réplica epistolar sobre el problema del "Doble lenguaje", escrito por Alfonso Cano, dirigente de las FARC. El objeto es dar cuenta de cómo se organiza y encadena el discurso, descubrir las intenciones de su enunciación, orientando al destinatario hacia determinada dirección, para finalmente lograr deducir los diversos argumentos utilizados por los participantes en defensa de su posición ideológica.

Procedimiento estratégico para desarrollar competencias argumentativas

¿Por qué y para qué implementar la argumentación en el aula de clase? Porque es un contrasentido la protesta de los docentes por la supuesta incompetencia argumentativa del alumno sin haberlo dotado previamen-

* Profesor del Instituto Nacional Isidro Parra del Líbano (Tolima), vinculado al Programa RED desde 1994 al Proyecto Semiótica de los procesos lecto-escritores

te de una base en la que reconozca cómo se teje la relación semántica y las conclusiones que “legitiman” la argumentación de las partes. Y en segunda instancia, no se validan las estrategias argumentativas implícitas, que se encuentran en los discursos de los estudiantes.

Complementario a este contrasentido nos preguntábamos: ¿conocemos las estructuras argumentativas que subyacen en las lecturas que proponemos? ¿comentamos las bases argumentativas del texto anómalo del estudiante y lo confrontamos con otros textos similares que circulan en el contexto escolar? ¿hemos concientizado al estudiante sobre la forma en que sus sentimientos, opiniones y actitudes han venido siendo manipuladas a través de estructuras discursivas diseñadas por los medios de comunicación para legitimar el mundo “light” impuesto por la voluntad de los poderosos?

A partir de estos interrogantes, originados en el aula de clase y en el contacto directo con profesores de distintas disciplinas, identificamos dos aspectos que obstaculizan, en el joven, el desarrollo de su capacidad argumentativa: la ligereza de apreciación (característica de la noticia “light”), al emitir conceptos con el propósito esencial de responder a la tarea impuesta por una institución que puede estar contradiciendo su realidad, y la ausencia de una estrategia pedagógica orientada a tratar el tema de la argumentación con rigurosidad.

La ligereza de apreciación aquí asumida se origina en la forma como el alumno expresa sus puntos de vista en clase. El alumno toma distancia respecto a sus roles de enunciador - enunciatario, sencillamente porque cree que no tiene nada que decir; en otras palabras, no se identifica con lo que dice y se siente ridículo al decir lo que no entiende que dice, por lo tanto se limita a emitir opiniones ligeras surgidas de la espontaneidad. Ello ocurre porque la interpretación de su mundo no se ha construido a partir de la competencia cognitiva, de sus intereses y de sus necesidades.

Bases para reconocer una estructura argumentativa

Para que los estudiantes puedan inferir y en forma progresiva identificar cómo se producen las estructuras argumentativas en los discursos y buscando que el nuevo conocimiento se convierta en un aprendizaje significativo, iniciamos la estrategia a través del planteo de interrogantes, actuando desde la competencia cognitiva del alumno:

1. Ante la pregunta: ¿quién ha leído o escuchado sobre las columnas de opinión escritas por Enrique Santos Calderón?, los estudiantes con gesto desaprobatorio contrapreguntaron: ¿quién es ese señor? ¿qué libros ha escrito? ¿para qué lo vamos a estudiar?

2. Ante la pregunta: ¿quién ha leído o escuchado sobre Alfonso Cano?, los alumnos en un desacostumbrado silencio, y con cierta precaución, coincidieron, la mayoría, en afirmar: “es un guerrillero”; “es el líder con Tirofijo de las Farc”; “es un negociador de la guerrilla”; “es uno de los duros de los farchos”. Un número menor de estudiantes manifestaron no tener la menor idea de quién era él.

Las preguntas A y B fueron diseñadas destacando dos partes fundamentales: la primera, precedida por el pronombre relativo “quién”, implica la existencia de dos sujetos cuyos nombres aparecen al final del interrogante. La segunda parte de la enunciación en A, ofrece información adicional indicando su actividad; mientras en B, hay ausencia explícita de información. El gesto desaprobatorio en las respuestas de A, no se podría tomar como sinónimo de ignorancia, sino como señal inequívoca de ligereza. No obstante, las contrapreguntas demuestran apropiación de la información pues indican la existencia de un hombre y su actividad relacionada con el oficio de escribir, además de la presunción de que se va a estudiar algo sobre él.

En B, la competencia cognitiva es rica. El silencio y la cautela con que asumen el enunciado señalan un conocimiento tácito sobre quien se habla, e indican, a su vez, prohibición para abordar el tema de un personaje proscrito y ajeno al aula de clase. Sin embargo, los adjetivos “guerrillero”, “líder”, “negociador”, “duros”, revisten una connotación de admiración, reconocimiento y respeto.

Afrontar con rigor la argumentación implica, para el profesor, el estudio sistemático de la lengua como objeto de conocimiento y la creación permanente de estrategias pedagógicas para que puedan situarse, conjuntamente con el alumno, en el significado del discurso. El lingüista holandés Teun van-Dijk reitera la importancia de situarnos en el significado del discurso a través de la macroestructura, que a nuestro juicio ayuda al estudiante a identificar aquello de lo que se habla en el artículo y contribuye al develamiento de las intenciones de los enunciadores. En nuestro caso, la columna periodística permite analizar cómo determinadas estructuras textuales, en los medios de comunicación, son producidas con el objeto de influir en las opiniones de conciencia de los oyentes/lectores (cf. van-Dijk, 1983).

Los documentos seleccionados para el estudio establecen la dualidad guerra-paz, en relación con el conflicto generado en el territorio colombiano y en momentos en que el grupo insurgente “Ejército de liberación nacional”, convoca a representantes de la llamada sociedad civil, en Meintz, Alemania, para negociar un posible proceso de paz.

La dimensión pragmática

Se inicia con la instrucción al estudiante sobre el proceso, apuntando hacia el mejoramiento de los niveles de comprensión e interpretación de la lectura, teniendo en cuenta la construcción y el reconocimiento de una estructura argumentativa, para desembocar luego en la producción de un escrito con el estilo del ensayo. Con el apoyo en los planteamientos de Teun van-Dijk, se procede a la identificación de los autores de los textos que son objeto de análisis, el lugar, la fecha y el medio de comunicación en el que fueron publicados. Esta identificación fue muy ágil, pues la estructura del artículo periodístico es muy elemental.

Reconstrucción de la macroestructura

El esquema macroestructural resulta de la aplicación de las macro-reglas (cf. van-Dijk, 1980) a la gama de enunciados que constituyen el texto. Así entonces, al leer los textos periodísticos, se generaliza, se selecciona, se omite y se organiza lo comprendido. Aquí, cabe tener en cuenta que para conocer cómo funciona un texto es indispensable desglosar en unidades menores la estructura textual, una de cuyas unidades fundamentales es el párrafo (p). Aunque resulte muy elemental para el grado décimo (educación media), la identificación y demarcación de los párrafos tiene como fin destacar información relevante. En el análisis discursivo esta demarcación es fundamental, porque además nos ayuda a inferir los modos de la enunciación (e1) y la configuración de los enunciados (e), tal como lo sugiere Luisa Puig al poner a prueba los planteamientos de Ducrot; este autor considera el sentido de un enunciado como una descripción-representación de la enunciación.

En cada párrafo se identifican los argumentos, se caracterizan las refutaciones y se reconocen los acuerdos. Con el fin de formalizar el análisis llamaremos al artículo periodístico “El doble discurso”, como T1; T2, es el texto epistolar, que podemos llamar “El doble lenguaje”. Así tenemos: T1=19p; T2=13p, lo cual quiere decir que el texto 1 está conformado por 19 párrafos y el texto 2 contiene 13. Pero en la reconstrucción de la macroestructura no todos los párrafos vehiculan información relevante. Los criterios del analista definen los párrafos privilegiados, según lo que se dice en ellos. Aplicados los criterios, tenemos que T1= p3-p4-p10-p11-p12; T2=p1-p2-p3-p5-p7-p10-p12-p13.

Con los estudiantes se procedió a identificar la información por cada párrafo, como una ayuda en la apropiación semántica del texto:

T1 de Enrique Santos Calderón

P1 “Estuve leyendo la entrevista con el dirigente de las Farc, Alfonso Cano”

P2 “Las Farc sometida a un cuestionamiento amplio”

- P3 “El problema del doble discurso”
- P4 “El divorcio entre el lenguaje de las palabras y el de los hechos”
- P5 “Cuando la palabra la tiene el fusil, pero se invoca a la paloma”
- P6 “Lo que se habla mientras se pelea y se negocia tiene que estar apoyado en profundas verdades históricas y sociales”
- P7 “Tanto Farc como ELN han perdido simpatía”
- P8 “La última acción de las Farc fue la del cadáver bomba”
- P9 “Vale la pena repasar algunas afirmaciones ejemplos del doble discurso”
- P10 “La posición de las Farc ante las elecciones”
- P11 “Las Farc tienen un lenguaje muy particular para calificar sus acciones”
- P12 “La satanización de los medios de comunicación”
- P13 “Las Farc rehuye a la clarificación de sus acciones y propuestas”
- P14 “Dice muchas verdades, pero sobresalen más las contradicciones”
- P15 “La arremetida contra los paramilitares”
- P16 “Cano riéndose mientras leía una columna sobre el 'oralgate' de Clinton”
- P17 “Volver a discutir con él las implicaciones del doble discurso”
- P18 “Qué piensan de las preocupaciones de tantas personas interesadas en la solución política del conflicto armado”
- P19 “Nuestro trabajo político e ideológico necesita llegar con más claridad de pensamiento al pueblo colombiano”

La circulación de textos, como la columna periodística, en el aula de clase, generadores de controversia, discusión y análisis, además de propiciar condiciones para el fortalecimiento de las competencias comunicativas (en la relación texto-lector estudiante), contribuye a descubrir pistas semánticas para la interpretación, necesarias en el desarrollo de las competencias para la inferencia y para el posicionamiento crítico.

Finalmente, la macroestructura/superestructura de T1 que elaboramos en conjunto (estudiantes y profesor) es la siguiente:

Tópico: El problema del doble discurso en las Farc, según Santos

Esquema argumentativo:

Introducción (p1 y p2): remiten a la entrevista de la periodista Diana Calderón al dirigente de las Farc, Alfonso Cano, publicada en el semanario "Tiempos del mundo".

Hipótesis (p3): expuesta en la afirmación: "Repasando todo lo que dijo Cano sobre la coyuntura política, sus métodos de lucha y criterios de negociación, me doy cuenta de que ni siquiera el más elocuente y urbano de sus miembros puede escaparse al problema del doble discurso."

Procedimientos persuasivos: La persuasión es una fuerza inherente al discurso político y a las formas propias de la manipulación ideológica. Así, en T1, el locutor, tal como lo señalaron los estudiantes en p4, p5 y p6, persuade con argumentos retóricos que tienen la pretensión de sensibilizar a los alocutarios. El procedimiento persuasivo alcanza sus efectos con enunciados que invocan por la moral social y religiosa: "a los muertos hay que respetarlos".

Reforzamiento de argumentos: Los párrafos 10 al 18 constituyen un marco en el que el sujeto enunciador no sólo traza una estrategia interpretativa, sino que destaca el "lenguaje particular" de las Farc para enfatizar en las "contradicciones"; el tono es el de un discurso con autoridad para exigir de la guerrilla la definición de su rol; la posición de quien habla en el discurso se orienta hacia la captación de adeptos a su causa.

Conclusión: La conclusión aparece en p19, con la citación de una afirmación contundente del dirigente de las Farc: "nuestro trabajo político e ideológico necesita llegar con más claridad de pensamiento al pueblo colombiano", frente a lo cual el locutor de la "reflexión" periodística hace el cierre: "Y he ahí una gran verdad".

La contradicción como estrategia argumentativa

El domingo 29 de febrero, de 1998, el periódico El Tiempo publicó en la sección Opinión una réplica epistolar, con la autoría de Alfonso Cano, en respuesta a la nota periodística de Enrique Santos ("El doble discurso"). Con los estudiantes se reorganizó la información del texto epistolar:

T2 Alfonso Cano

p1 "Usted, nosotros y millones de colombianos queremos la paz"

p2 "El régimen político habla de paz mientras incrementa la guerra"

p3 "El lenguaje en cada persona, en cada agrupación, sufre un proceso diferente, por muchas razones"

p4 "Quienes han pretendido cambiar a Colombia, sin las armas, han sido asesinados sistemáticamente"

p5 “La solución a la crisis exige una conversación con presencia general”

p6 “Para el régimen político colombiano los procesos de paz han sido parte de una estrategia antipopular”

p7 “Nos sindicamos de hablar de paz para fortalecer la guerra y de guerrilleros si no hablamos de ella”

p8 “Estamos advirtiéndoles que no vamos a permitir más engaños. Estimulamos la participación directa del pueblo en la administración municipal”

p9 “No silencie que aquellos alcaldes comprometidos en la actividad paramilitar son actores de la guerra”

p10 “Nosotros respetamos los muertos, los heridos y los prisioneros de guerra”

p11 “A las Farc muy poco se les deja explicar”

p12 “La libertad de información no existe”

p13 “El país no aguanta la actual situación”; “En Colombia se precisa barajar de nuevo el naípe y hacer una nueva repartición”

La actividad discursiva de la refutación se construye sobre la base de un esquema argumentativo que comprende: Introducción, Tesis, Refutaciones, Conclusiones.

La macroestructura/superestructura de T2: “El doble lenguaje”

Tópico: El doble lenguaje del régimen político, gobierno y empresarios, según Cano.

Esquema del acto de refutación:

Introducción: a manera de apertura discursiva, está dividida en dos partes: en p1, el locutor realiza un acto de concesión apoyado en uno de los argumentos del alocutario: “usted, nosotros y millones de colombianos queremos la paz”. La segunda parte, p2, p3 y p4, justifica el acto de concesión, pero simultáneamente los refuta.

Tesis: en p5: “La solución a la crisis exige una conversación con presencia general”

Refutaciones: en p6... p12, están orientados a contradecir los procesos de paz del régimen político y explicar la posición frente a las administraciones municipales, aclarar las acciones en contra de los alcaldes retenidos, rectificar y negar su proceder ante los muertos y, finalmente, reforzar su afirmación y actitud ante los medios de comunicación.

Conclusiones: en p13, hallamos enunciados afirmativos y concluyentes: "El país no aguanta la actual situación... En Colombia se precisa barajar de nuevo el naípe y hacer una nueva repartición." Y como argumento justificatorio de sus acciones se cierra el discurso con una pregunta: "¿La oligarquía está de acuerdo?"

Luego de los acuerdos con los estudiantes sobre las maneras estructuradoras del texto, se procedió a la formulación de opiniones, con el propósito de rastrear los efectos pragmáticos de la enunciación. Veamos 6 opiniones:

1. "Cano es más claro, analiza más, sabe expresarse, afirma y explica lo que dice; me gustó la denuncia de cómo manejan los medios porque el agua sucia no sólo debe caerles a ellos."
2. "El guerrillero es más creíble, porque demostró que lo del cadáver bomba era un montaje."
3. "Cada uno tiene un punto de vista diferente, y cada uno defiende su posición; pero Cano no respondió sobre el secuestro y la retención."
4. "Entendí que el discurso son palabras, frases elaboradas, trata de dar a conocer el pensamiento pero superficialmente."
5. "Afortunadamente en el manejo de la información se publicó toda la carta del señor Cano, de haberle tergiversado lo dicho él se hubiera quejado."
6. "Santos en el discurso no afirmó los hechos, por ejemplo, quería la paz, pero no dice cómo, pero el otro lo reprueba porque él no pensó en el diálogo. Otra cosa, el columnista no dio la definición de qué entiende la oligarquía por doble discurso; en cambio Alfonso Cano como todo un intelectual sabe y conoce de lo que está hablando. Mejor dicho, es que ese mancito del Tiempo no nos convenció."

Se trata de argumentos en los que se traduce directa o indirectamente la posición del hablante (hay aserciones y juicios), a la vez que remiten al Otro, de manera explícita o implícita (se cita y se alude a la persona).

Sobre la base de las opiniones y los juicios los estudiantes debían producir un ensayo; a través del ejercicio de la escritura queríamos indagar si la fuerza persuasiva de los textos periodísticos había propiciado en los jóvenes lectores un cambio de actitud y de concepción y paralelo a ello caracterizar la competencia argumentativa y el proceso superestructural de sus propios escritos: ¿plantean un problema, hay sustentación argumentada y cierre o conclusión? A continuación transcribimos uno de los ensayos de los estudiantes:

Ensayo

Conocidos los dos discursos de Alfonso Cano y Enrique Santos Calderón, conocidos como “El doble lenguaje” y “El doble discurso”, publicados en la columna Contraescape del Tiempo. Estas dos columnas son clara evidencia de la violencia que se vive en Colombia, porque aquí vemos como un destacado periodista como lo es Enrique Santos, acusa a los grupos alzados en armas y especialmente a las Farc.

Los trata de inhumanos, de mentirosos, de cobardes etc. Compara la violencia en Colombia con la guerra de otros países. También se basa en un comentario que le hizo la periodista Diana Calderón del dirigente de las Farc.

A estas acusaciones Alfonso Cano le responde con afirmaciones concretas y más claras. Habla sobre los alcaldes que patrocinan grupos paramilitares, las mentiras que dicen los medios de comunicación de la guerrilla, el mismo Enrique Santos que ha sido pionero de la iniciativa para formar la contraguerrilla y defender a generales del ejército, que es lo peor que tiene el país.

En estas dos columnas se ve reflejada la gran problemática de la violencia que se vive en nuestro país y con este régimen político, nunca se acabará la violencia en Colombia. Porque todas estas personas se tapan con la misma cobija, sus malas acciones y nadie puede decir nada.

Carlos Echeverry

De este texto destacamos el punto de vista generalizado entre los estudiantes, quienes consideran que en la columna de Santos hay un ánimo de retaliación; pero este punto de vista surge sólo después de leer la carta de Cano; por lo tanto podríamos aventurar la hipótesis de que el discurso argumentativo de la carta de Cano logró sus efectos persuasivos.

A manera de conclusión

La estrategia pedagógica en referencia hace parte de un proceso que coloca el análisis del discurso como eje para fortalecer la competencia argumentativa de los estudiantes. La implementación del discurso argumentativo, aun con las consabidas limitaciones propias del contexto escolar, logró potenciar el discurso en lo oral y no tanto en lo escrito (práctica todavía muy débil entre los estudiantes, como puede observarse en el escrito seleccionado). Pero el análisis de las diversas posiciones asumidas por los enunciadores

permitió determinar, en la práctica, el juego de las diferencias, condujo a la reflexión sobre el respeto por la opinión del otro, así como la necesidad de asumir la argumentación como la capacidad de reconocer los ilimitados poderes de la palabra, y sobre todo la posibilidad de reflexionar críticamente sobre la situación política de Colombia. El aprendizaje significativo se sustenta en el hecho de reconocer en el espacio escolar el escenario para enlazar los saberes que ya se tienen con los saberes nuevos; el develamiento de los implícitos discursivos en los textos que se leen, como los textos periodísticos, hace parte de este aprendizaje significativo.

El avance de investigación de las profesoras Gloria Esther Vera* y Elizabeth Consuegra Barros** y el profesor José Miguel Rivera***: La ponencia como forma de socialización

La práctica y la investigación en el aula en el diálogo cooperativo universidad-escuela: El grupo de lenguaje, del Programa RED de la Universidad Nacional de Colombia

Ponencia

III Congreso Latinoamericano sobre Redes
de Formación Docente en Lenguaje

Lima - Perú

Las universidades colombianas, públicas o privadas, hasta hace algunos años no se preocupaban por romper sus límites y acercarse a las fronteras de la escuela a pesar de que en ella se fundamentan los saberes para acceder a la educación superior. El Programa de Fortalecimiento de la Capacidad Científica en Educación Básica y Media, RED, fundado por la Universidad Nacional de Colombia, ha venido fundamentando un modelo de formación permanente con los maestros de distintas regiones del país.

* Profesora del Colegio Helena de Chauvin de Barranquilla, vinculada al Programa RED desde 1996 al Proyecto Semiótica de los procesos lecto-escritores.

** Profesora del Colegio Marco Fidel Suárez de Barranquilla, vinculada al Programa RED desde 1994 al Proyecto Semiótica de los procesos lecto-escritores.

***Profesor del Colegio Dolores María Ucrós de Soledad (Atlántico), vinculado al Programa RED desde 1994 al Proyecto Aprender y enseñar a escribir.

Este modelo se inscribe en el horizonte de la investigación-acción, por cuanto intenta involucrar a todos los actores de la escuela a partir de proyectos cuyas características fundamentales son la indagación y el seguimiento analítico de casos o de tópicos, en las distintas áreas del saber escolar y el saber extraescolar, o en su integración cuando se trata de proyectos interdisciplinarios como los que recientemente se adelantan en algunas de las instituciones adscritas a RED, en torno a “Formación Ciudadana”, “Educación Ambiental” y “Vida Cotidiana en la Escuela”.

Así entonces, este programa de formación permanente privilegia cinco características prospectivas:

- La investigación como actividad productora del saber.
- La interdisciplinariedad como alternativa de construcción del saber educativo.
- La interacción universidad-escuela como posibilidad de validación y recreación del conocimiento.
- La interacción disciplinar-institucional, como camino posible para realizar transformaciones en la escuela.
- La escuela como lugar central de la vida educativa: como casa de estudios.

Durante los cinco primeros años el programa se concentró en la actualización de los campos específicos del saber (las disciplinas o áreas), respondiendo a inquietudes tanto de los profesores de la universidad como de los profesores de la educación básica y media, pues ambos estamentos consideraban que uno de los problemas más protuberantes de la escuela radicaba en el rezago de los maestros respecto a los enfoques contemporáneos en lo cognoscitivo y en lo pedagógico.

Para hacer realidad estos propósitos el Programa RED constituyó grupos de trabajo con énfasis en cada una de las disciplinas (matemáticas, física, química, geografía, filosofía, artes y lenguaje) y en campos que conciernen a la gestión escolar y a la vida cotidiana de la escuela; los profesores de educación básica y media se ubican en estos grupos según su formación profesional o según sus desempeños (según el área en la que trabajan) y el compromiso para mantenerse en el grupo lo constituye la elaboración de un proyecto de aula, inscrito dialógicamente con el macroproyecto del profesor de la universidad. En este proceso, a la vez que se trabaja en la perspectiva de la actualización teórico-conceptual, se hace seguimiento a lo que ocurre en el aula como espacio de desarrollo del proyecto y sobre la cual se redimensiona la mirada etnográfica. El profesor de la universidad

acompaña al profesor de la escuela en sesiones en aula, después de las cuales se discute sobre lo acontecido, identificando los logros y los problemas. En muchos de los casos los estudiantes desarrollan también proyectos, en vínculo con el del profesor -la mejor evidencia se recoge en el libro *La escuela en la tradición oral* (1998), en el que se muestra cómo los estudiantes acopian historias y leyendas de la voz directa de sus abuelos y de las personas mayores-.

Como una manera de socializar los desarrollos de los proyectos el programa realiza dos encuentros generales en el año (además de los encuentros que programan los distintos grupos de las áreas). Uno de estos encuentros es el que se realiza al finalizar el año y tiene la particularidad de ser un seminario internacional, pues se invita a ponentes de países cuyos avances en la transformación de la formación son significativos, como España, México y Chile; el propósito de este seminario es el de construir una relación de pares académicos, nacionales e internacionales; por eso, además de las ponencias internacionales se presentan trabajos tanto de los profesores de las escuelas como de la universidad; unas y otras ponencias se publican en libros-memoria de los seminarios (hasta el momento se han publicado tres libros, como memoria de dichos seminarios).

El proyecto editorial del programa se ha constituido en estrategia fundamental para la socialización de la investigación, pero sobre todo en instrumento para el reconocimiento académico e intelectual de los profesores innovadores, pues en cada uno de los libros aparecen las voces, orales o escritas, de los profesores; en lo oral, el profesor de la universidad da cuenta de los imaginarios que afloran en los discursos de los profesores y los estudiantes en el aula; en lo escrito, los profesores de las escuelas hacen públicos sus proyectos de aula y sus avances al lado de los avances de los profesores de la universidad, haciendo realidad el diálogo cooperativo entre la universidad y la escuela. Además de las memorias arriba señaladas el programa ha publicado hasta el año 1999 siete libros, en las áreas de lenguaje, ciencias, geografía y gestión.

El grupo de lenguaje es quizás el que más ha logrado avanzar en sus propósitos, lo cual se evidencia en tres libros publicados en los que se muestran los horizontes conceptuales, el estado de la cuestión, los proyectos de aula y muestras de sus desarrollos. Este grupo está conformado por subgrupos según tópicos e intereses de investigación de los profesores de la universidad: inicialmente existieron temáticas como las de "Diversidad textual" (profesora Neyla Pardo), "Aprender y enseñar a leer y escribir" (profesoras Clemencia Cuervo y Rita Florez) y "La enseñanza problemática en el área de español" (profesoras Ligia Ochoa y Yamileth Pineda). Las otras temáticas, y que hasta el año 1999 permanecen en el programa, son: "Semiótica de los procesos lecto-escritores" (profesor Fabio Jurado), "La construcción de la lengua escrita a través de la interacción"

(profesoras Estela Agudo y Esther Cabrera) y “Pedagogía del inglés en básica secundaria y media: comunicación en el aula y su reciprocidad con el entorno” (profesoras Norma Chavarro y Margarita Ruíz).

Como una manera de consolidar los procesos intelectuales e investigativos de los profesores de las escuelas y sobre todo porque los logros de una investigación tienen que multiplicarse, el coordinador del grupo de lenguaje fundó el sub-programa La educación en los territorios de frontera, cuyo propósito ha sido el de iniciar a otros profesores de regiones como las de frontera, en la amazonia y la orinoquia; cabe resaltar de este programa, el cual participa en la mesa de trabajo sobre interculturalidad de este congreso, que son los profesores innovadores de las escuelas adscritas a RED quienes forman a otros docentes, apoyados en sus propios avances escritos y en sus experiencias pedagógicas, luego de tres años continuos de trabajo con los proyectos de aula. Es ejemplo también la experiencia de tres profesores de Barranquilla, quienes en vínculo con la Universidad del Atlántico participaron en el programa de formación de docentes en lenguaje, en la educación básica. En este sentido, la formación continúa con la constitución de otros grupos, siempre con el respaldo académico del profesor de la universidad. Este aspecto no deja de llamar la atención, pues se ha observado que los profesores que se inician en los procesos a partir de las experiencias de profesores de su misma condición avanzan mucho más rápido que cuando lo hacen los profesores universitarios.

Un caso: El grupo de lenguaje en el departamento del atlántico

En el departamento del Atlántico, el Programa RED está organizado en colectivos institucionales e interdisciplinarios que trabajan para compartir las experiencias de investigación en el aula, tomando el lenguaje como eje transversal. En estos espacios se escribe, se reflexiona, se comenta y se aportan ideas para mejorar el trabajo en cada una de las instituciones adscritas al programa. Se trata de los colegios Helena de Chauvin, Marco Fidel Suárez, Barranquilla para Varones, Politécnico Femenino y Dolores María Ucrós, como muestra representativa del trabajo que se viene desarrollando en las demás instituciones del país.

El grupo de profesores que se nuclea alrededor del proyecto Semiótica de los Procesos Lecto-escritores tiene como campo de trabajo repensar la función del lenguaje, crear espacios de reflexión para fundamentar una concepción del mismo, que permita transformar al docente de básica secundaria hacia el mejoramiento de su labor en el aula. Se parte de considerar el lenguaje no como instrumento ni medio, sino como una mediación en la interacción. Por mediación entendemos un proceso del pensamiento -que es el lenguaje- a través del cual el sujeto establece

relaciones entre las proposiciones surgidas en la dialogicidad, en contextos reales y auténticos.

En todo ese universo dialógico, como es la interpretación, los sujetos se instalan en un contexto real, donde cada uno expone sus ideas. Desde esta perspectiva, Bajtin ha reiterado que la interpretación es una fuerza dialógica promovida por el comentario y la crítica. Los sujetos en este proceso toman distancia de sí mismos y se aproximan de esta manera a las sustancias semánticas filtradas en la enunciación. Para esto nos sustentamos en postulaciones como las de Eco (1990: 39): “el sujeto como supuesta unidad trascendental que se abre al mundo (o a quien el mundo se abre) en el acto de la representación, el sujeto que transfiere sus representaciones a otros sujetos en el proceso de la comunicación es una ficción filosófica que ha dominado la historia de la Filosofía”. Con ello hemos podido comprender cómo el lenguaje no es una sumatoria de sinónimos o de significados transparentes.

En el proceso de interlocución descubrimos que nos movemos en un espacio de lenguajes diversos. Se propone la narratividad como estrategia para acceder a las elaboraciones del pensamiento, porque ésta se ocupa de asumir la realidad para comunicarla, promueve esta necesidad propia de lo humano. A este respecto Jerome Bruner nos dice, en *Realidad Mental y Mundos Posibles* (1988:24), que muchas de las hipótesis científicas y matemáticas comienzan siendo pequeñas historias o metáforas que luego alcanzan una madurez científica.

Las reflexiones sobre los enfoques y fundamentos teóricos propuestos en el proyecto se hicieron necesarios, porque se dedujo, mediante estudios realizados por el colectivo RED, que los problemas de los estudiantes colombianos en el dominio de la lecto - escritura se han relacionado, entre otros factores, con la formación de los docentes. Con esta evidencia se ha hipotetizado que la formación que reciben los docentes no los ha transformado en expertos para interpretar y producir textos con los estudiantes.

En nuestro caso, específicamente, encontramos como razones fundamentales para trabajar en la problemática del lenguaje, entre otras, salir de la rutina en la que nos encontrábamos, al seguir de manera unilateral el texto único, por ejemplo; se trataba entonces de buscar alternativas para dinamizar el proceso, involucrar a los (las) estudiantes en los proyectos de aula y superar el mito de que los docentes de lenguaje éramos los únicos comprometidos con el manejo adecuado de la lengua; por eso, involucramos en los eventos pedagógicos a los de otras áreas o saberes disciplinares.

Otros aspectos sobre los cuales se ha reflexionado tienen que ver con los problemas que muestran los estudiantes en el aprendizaje de la lengua

materna, por lo que coincidimos en afirmar que es necesario un replanteamiento en nuestra labor pedagógica en el área de Español. En este sentido, también reflexionamos acerca de un aspecto que fue tenido en cuenta en momentos anteriores de este texto y se refiere al papel que juega el lenguaje respecto al resto de áreas, es decir, su carácter transversal. Así mismo, una de las circunstancias que motivó la formulación del problema, fue la apreciación respecto a la falta de integración de las cuatro dimensiones del lenguaje en la pedagogía de la lengua materna: escuchar, leer, hablar y escribir y su relación con la calidad de los textos escritos por los estudiantes. Por otra parte, el estudio que hemos adelantado surge de reflexiones, como la siguiente:

Como característica general, puedo ubicar que todas las alumnas venían marcadas por los rasgos de la escuela, en la forma en que se ve y se enfrenta la escritura en este nivel de la educación. De acuerdo a lo anterior, observé que escribir para ellas era tener buena letra, no cometer errores ortográficos, y en general, pude notar entonces cuál era la labor del profesor a la hora de evaluar o analizar la escritura de las estudiantes.

(Rivera, José Miguel. Memorias del Seminario *El Lenguaje en la Ciencia y en la Educación*. Programa RED: Universidad Nacional. Santafé de Bogotá, 1997)

Esta reflexión hace evidente que los principales problemas se presentan en la debilidad de las competencias. Por esta razón, es obvio que se decida trabajar en esa dirección. Por otra parte, el desconocimiento de los procesos de interpretación y producción textual por parte de los docentes ha originado que se evalúe la escritura y la lectura a partir del producto final y teniendo en cuenta sólo algunos aspectos de la complejidad del mismo proceso que poco aporta a su proceso de construcción.

La evaluación no puede darse a partir del desconocimiento de los procesos inherentes en la producción o generación del fenómeno evaluado, es decir, los comportamientos que integran la actividad cognoscitiva, en este caso, y sin un análisis argumentativo. Entonces deben entenderse no sólo los resultados observables, sino también el proceso mismo. Normalmente, cuando se evalúa un texto producido por el estudiante, es fácil darse cuenta de que sólo están encerrados en círculos los errores ortográficos. En muchos casos los textos no se leen, lo que evidencia que se está pretendiendo evaluar algo que no se sabe qué es, pues en la práctica diaria del profesor no está el producir textos, y si se hace es desde una perspectiva fatalista. Aparte de lo anterior, el protagonista del acto educativo, como lo es el estudiante, casi nunca participa en la evaluación de sus textos.

En general, puede decirse que los proyectos del grupo de lenguaje se han propuesto desarrollar las competencias tanto en los maestros como en los estudiantes, tomando como eje la investigación, entendida como la indagación que hacemos frente a los procesos pedagógicos mismos. A través del análisis de las situaciones de aula, de las discusiones argumentadas con los compañeros y en el proceso mismo de interrogación y de interlocución, en la búsqueda de respuestas, nos configuramos como sujetos y nos profesionalizamos como maestros.

Las acciones y tiempos para desarrollar la labor innovadora al interior del colectivo la podemos dividir en dos partes: La primera parte la constituye el trabajo realizado con el asesor del Proyecto, con quien discutimos las fuentes y las experiencias de investigación de otros grupos; la segunda parte tiene que ver con el desempeño pedagógico en nuestras instituciones y en el aula de clases.

En el trabajo con el orientador del proyecto se pueden mencionar, entre otros procedimientos:

- Espacios de reflexión, donde se leen documentos, se debate y se escribe sobre los mismos. Este procedimiento se da en los encuentros presenciales en Bogotá, a través de las jornadas desarrolladas hacia finales de cada año, y en los desplazamientos del colectivo de docentes de la Universidad Nacional a las diferentes regiones. Igualmente existe comunicación permanente por medio de correo electrónico, correo convencional, fax o vía telefónica, propiciándose la interlocución permanente entre el asesor y los docentes.
- En los encuentros realizados en Bogotá, igualmente se comparten las experiencias de aula con docentes de diversas regiones del país.
- Se discuten con el asesor los P.D.A., para afinarlos o reorientarlos, y socializarlos con los estudiantes.
- Se fortalece la escritura de ensayos sobre documentos propuestos en el colectivo o por el asesor.
- Se participa activamente en los Seminarios Internacionales programados por RED, donde se tratan temas de interés general para todos los colectivos disciplinares.
- En los encuentros regionales con el asesor, se constatan procesos y evidencias, con visitas al aula o en conversaciones con los estudiantes, con el propósito de fortalecer la mirada investigativa.
- En el ámbito de los intercambios internacionales, el programa RED viene desarrollando un programa de pasantías con docentes chilenos,

con quienes hemos tenido el privilegio de compartir nuestras experiencias de investigación en el aula, con el fin de enriquecer la práctica pedagógica y con el compromiso de desarrollar trabajos de investigación similares a los observados en Colombia. Nos parece que la experiencia de la pasantía ha sido una de las formas más genuinas de la evaluación de lo que hacemos en el aula.

Entre las acciones que se desarrollan en las instituciones y en el aula podemos mencionar:

- La socialización de los P.D.A. y de los avances, con los docentes de la institución y de otras instituciones.
- Se han creado espacios semanales de fortalecimiento pedagógico al interior de cada institución, donde los docentes del colectivo de diferentes áreas, leen documentos, debaten y escriben para fortalecer sus propias competencias, igualmente se proponen alternativas o se dan sugerencias entre los docentes, aportándoles así beneficios en su labor pedagógica.
- Se publican en los periódicos escolares todas las acciones, logros de los estudiantes, actos realizados en torno a la investigación de los P.D.A.
- En el Distrito de Barranquilla, hemos consolidado encuentros periódicos, donde una de las instituciones que hacen parte del Programa Red se encarga de una temática pedagógica específica y se comparten los avances de los proyectos que cada institución está desarrollando en las tres grandes dimensiones propuestas últimamente por RED: Vida Cotidiana, Medio Ambiente y Ciudad y Ciudadanía, de tal manera que estos espacios propician la reflexión permanente sobre los interrogantes del proceso.

En el trabajo específico en el aula, se ha partido de la narratividad, con el propósito de luego acceder a los niveles más complejos del lenguaje. Teniendo en cuenta que la narratividad aparece regularmente desde las culturas orales primarias, hasta el avanzado conocimiento de la escritura y el procesamiento electrónico de la información. (Ong, 1987), los estudiantes narran situaciones auténticas, cuentan sus historias, sus expectativas, sus proyectos de vida, etc., porque hemos considerado que “la narratividad fortalece los saberes y abre el pensamiento a nuevos saberes; el pensamiento se activa a partir de unas narrativas que devienen de la percepción que tenemos del mundo, y a partir de ahí comenzamos a construir imaginarios”. (Memorias del seminario de semiótica. Programa RED, Bogotá, dic. 1994).

Así mismo, mediante el discurso argumentativo, los (las) estudiantes dan cuenta, presentan razones y motivos sobre hipótesis de lectura, susten-

tando sus ideas o saberes, produciendo nuevas formas de acercarse al conocimiento; estas producciones las realizan desde competencias comunicativas, al reconocer la manera como la gente habla en la perspectiva de la elaboración de sentido, es decir, no desde el habla estereotipada, a partir de modelos hechos, sino del habla vital, cotidiana, desde lo cual se cualifica progresivamente la interacción, a medida que se vaya accediendo a los saberes como constituyentes de las competencias del contexto escolar. Acrecentando las distancias con el texto único, hemos optado por escoger, con los estudiantes, corpus de textos (cuentos, poesías, relatos, ensayos, reportajes, noticias, artículos periodísticos y de revistas, etc.), con temas de interés para ellos, lo que ha sido más productivo y motivante tanto para el docente como para los estudiantes.

La gramática normativa se ha dejado de abordar como una clase específica; los escritos y lecturas de los estudiantes han sido aprovechados para ampliar, conocer o aplicar algunas categorías gramaticales, necesarias para el uso del lenguaje en la escritura, pero partiendo de sus inquietudes y sus dificultades al respecto. Es decir, no se trata de dictar clases de gramática sino de analizar cómo hablan y escriben los estudiantes, lo que inevitablemente conduce a operaciones metacognitivas respecto a la lengua.

En la dinámica del trabajo en el aula, no sólo se tienen en cuenta textos literarios o relacionados con el lenguaje, sino de otros saberes disciplinares que igualmente enriquecen el uso del lenguaje y le aportan a la labor de los docentes de las otras áreas, porque se interpretan, reflexionan, internalizan y transfieren de mejor forma estos saberes.

Es importante reconocer que al pertenecer al Programa RED también hemos crecido con él a partir del tipo de mirada y de propósitos que nos trazamos en el aula. De cierto modo hemos transformado nuestra forma de ver y enfrentar el acto pedagógico. Al respecto Angel I. Pérez, en su libro *Comprender y Transformar la Enseñanza*, afirma:

Para el enfoque interpretativo, todo proceso de investigación es, en sí mismo, un fenómeno social y, como tal, caracterizado por la interacción. De este modo, inevitablemente, la realidad investigada es condicionada en cierta medida por la situación de investigación, pues reacciona ante el que investiga o ante la misma situación experimental. De manera similar, el experimentador es influenciado por las reacciones de la realidad estudiada, por el conocimiento que va adquiriendo, por las relaciones que establece y por los significados que comparte. Si el influjo de interacción existe de cualquier manera, siendo prácticamente imposible neutralizarlo sin poner en riesgo el propio proceso de investigación, lo correcto es reconocerlo, comprender su alcance y sus consecuencias.

Por eso nuestra actitud frente a los muchachos cambió, para intentar mejorar la calidad de lo que hacíamos: progresivamente hemos ido abandonando los modelos esquemáticos y las formas únicas de hacer las cosas. Desde lo profesional se nos brindaron oportunidades de trabajo, como producto de nuestro cambio de visión, tanto como para intentar cambiar o incluir en las agendas de diálogo o discusión en las instituciones donde laboramos aspectos relacionados con nuestros propios conceptos fundamentados en las indagaciones realizadas.

Es importante analizar hacia dónde debemos dirigir los principales esfuerzos, razón suficiente que nos llevaría a considerar que para que la educación cumpla el conjunto de misiones que le son propias, debe estructurarse en torno a cuatro aprendizajes fundamentales, que en el transcurso de la vida serán para cada persona, en cierto sentido, los pilares del conocimiento: Aprender a conocer, es decir, adquirir los instrumentos de la comprensión; aprender a hacer, para poder influir sobre el propio entorno; aprender a vivir juntos, para participar y cooperar con los demás en todas las actividades humanas; por último, aprender a ser, un proceso que recoge elementos de los tres anteriores.

La transformación en nuestra propia práctica ha sido realmente gratificante. El inicio fue angustiante; aceptar el reto de iniciar una “investigación” en el aula era realmente muy difícil, porque se creía que sólo investigaban los expertos. En un comienzo se nos solicitó un escrito que diera cuenta de un problema observado en el aula. Hasta allí todo parecía fácil; problemas hay muchos; aferrados a esta convicción elaboramos, individualmente, el primer escrito, donde se daba cuenta del problema, alimentando el trabajo de investigación con las teorías del lenguaje que veníamos estudiando; este escrito fue revisado y devuelto por el asesor, con sus respectivas orientaciones y observaciones. Desde ese momento hubo que modificar, rectificar, leer mucho, retocar, evidenciar y registrar cada resultado en forma interpretativa; ya en esta fase nos sentíamos más seguros.

Todas las experiencias de investigación al interior del colectivo de Lenguaje han tenido un proceso parecido; los docentes conocían teorías sobre el lenguaje, habían leído mucho sobre estrategias en la enseñanza de la lecto-escritura, pero su práctica era la misma; realmente la transformación individual de la práctica ha consistido en comprender los diversos modos como el estudiante interpreta los textos leídos y como accede a la construcción del conocimiento. Para esto ha sido necesario la apropiación de concepciones sobre el lenguaje analizadas en el colectivo, que han permitido interpretar los corpus de las estudiantes en un contexto interactivo.

Los P.D.A., de los docentes que hoy les presentan esta experiencia se titulan: *“Solución de una ecuación: Construcción de la lecto-escritura: Cons-*

trucción de conocimientos”, orientado por la Licenciada Gloria Vera; *“Cualificación de la Capacidad lecto-escritora: Aproximación desde el discurso Argumentativo”*, orientado por la licenciada Elizabeth Consuegra Barros, *“La planeación hablada como estrategia para la escritura”*, desarrollado por el licenciado José Miguel Rivera.

Concebir el proceso de la lecto-escritura como un proceso de construcción de sentido y orientar a los estudiantes en la interpretación y producción de textos, que les ayude a acceder a los diferentes saberes en forma interdisciplinaria ha sido el objetivo de la propuesta del colectivo. Los alumnos también han asumido el proceso de leer y escribir a través de un proyecto, titulándolo de diversas maneras: *“Viaje mágico a través de la lecto-escritura”*, *“Intereses Literarios”*. Ellos, en su portafolio o carpeta dan cuenta del resultado de cada una de las actividades, compilan sus escritos literarios e informes de las investigaciones realizadas. Básicamente en este proceso se han determinado y fortalecido los niveles de competencia de los procesos de lectura.

De la misma manera se han asumido los procedimientos planteados por el holandés Teun van Dijk, o para llegar a la macroestructura de un texto determinado. Este implica un proceso de reflexión y experimentación en el aula; aquí las estudiantes exponen lo que sienten y piensan en un interactuar constante; el aula se convierte en un espacio vivo, real, donde cada imaginario encuentra lugar. De esta manera se está estimulando el desarrollo de competencias comunicativas y lingüísticas que van a permitirle a los estudiantes un mejor desempeño en todas las áreas o disciplinas.

En estos momentos, se aspira a compilar todos los escritos de las estudiantes en una edición que muestre sus avances y que sirva de referencia para trabajar textos con otros grupos. Sería ya una forma de estimular el trabajo creativo realizado por ellas durante estos años. A manera de evidencia de la descripción e interpretación de los corpus que vamos recopilando en el desarrollo de las investigaciones, en los encuentros presentamos algunos escritos con aproximaciones analíticas, los cuales constituyen un intento por mostrar aspectos relacionados con la investigación cualitativa, en la dimensión etnográfica, tomando como base algunas teorías de los autores estudiados.

Los escritos son analizados con la ayuda de una rejilla, propuesta y discutida con el asesor del grupo; se trata de una estrategia desde la cual se pueden caracterizar los modos de leer y de escribir de las estudiantes, identificando de qué manera abren los escritos (apertura), qué tipos de hipótesis interpretativas realizan (¿hipercodificación textual?, ¿hipocodificación textual? o ¿postulaciones creativas?). Son categorías que provienen de la semiótica de Umberto Eco, semiótica de tradición peirceana.

Uno de los textos que ha sido objeto de escritura por los estudiantes, y de análisis tanto por los estudiantes mismos como por nosotras las profesoras, es el cuento de Bradbury "Noche de verano". De dicho análisis podemos inferir que los estudiantes saben identificar el tópico o núcleo primario del texto, lo que se corresponde con lo que se ha denominado lectura literal (cf. Jurado et. al. 1997) y que se sustenta en el hecho de resaltar los eventos fundamentales de la historia que se narra.

Proyectar la escritura de los estudiantes en la rejilla nos permite fortalecer nuestras propuestas para el ejercicio de la producción textual en la educación Básica o Media, pues consideramos que al tomar conciencia de las anomalías en la escritura y en los desvíos interpretativos, los estudiantes cualifican sus procesos; dicho de otro modo, al descubrir y reconocer el error los estudiantes avanzan metacognitivamente. En algunos casos los estudiantes logran identificar relaciones intertextuales a partir de la Enciclopedia (cf. Eco) que la escuela les ha proporcionado, pero paradójicamente hacen también lecturas aberrantes, haciéndole decir al texto lo que éste no dice. De esto sacamos como conclusión que los lectores en formación se mueven entre el reconocimiento de lo que "se cuenta" en el texto y lo que oyen o asocian con experiencias de la vida cotidiana.

Otra forma de registro de los corpus, y de análisis de la producción de los estudiantes, se da a través de las narrativas; esto lo apreciamos en la siguiente experiencia, realizada por la profesora Gloria Vera y cuya temática gira alrededor de la lectura e interpretación del cuento "Casa Tomada", de Julio Cortázar:

...En este proceso escucho cómo Nataly Beleño en una aproximación al texto dice:... "supongo que en la otra parte de la casa habían murciélagos que hacían ruidos de noche ya que ellos se hospedan en las partes solas y oscuras..."); es asombroso cómo la niña hace una conjetura tan acertada e infiere sobre el comportamiento de estos animales activando su "enciclopedia"; da por hecho, que el origen de los extraños ruidos en la casa no provienen de hechos sobrenaturales; inmediatamente sus compañeras la respaldan diciendo:... "sí, sí, los murciélagos emiten muchos gruñidos, además, habitan en casa altas y viejas como la del cuento..."; pero Dayana Vargas replica:... "yo no estoy de acuerdo, porque los primos tenían mucho interés por quedarse con la casa y por eso trataron de asustar a los hermanos...". Aquí la estudiante deduce que el interés de los familiares propicia el abandono de la propiedad para ellos quedarse con ella; este proceso de deducción lo infiere ella de la realidad. En este momento, el espacio del aula se convierte en un campo de batalla donde cada estudiante toma un bando; son las reacciones que suscita la lectura del texto y esto es lo verdaderamente im-

portante, que en la interacción las alumnas se recreen jugando a las conjeturas. Eco nos dice que en el esfuerzo por imaginarse mundos posibles el lector instauro los mecanismos de la conjetura, inherentes a toda lectura analítica. Peirce nos señala que conjeturar es construir hipótesis interpretativas, es instalarse en el procedimiento de la abducción; ejemplo de esto se da cuando Luz Viviana señala con certeza de que los primos heredarían la casa; de alguna manera tratan de hallar posibles interpretaciones lógicas a los hechos que presenta el escritor; por el contrario, Katherine afirma algo totalmente distinto:..."Irene era sonámbula, caminaba y hablaba dormida, es probable que eso fuera el origen de los ruidos extraños..."; y continúan las estudiantes moviéndose en lo hipotético - deductivo, en ese manejo del YO PIENSO, YO CREO, YO DEDUZCO, que posibilita el desarrollo de competencias comunicativas más profundas: desarrollo de pensamiento.

Después de este proceso, donde cada estudiante quiso significar su interpretación se dio paso al proceso de producción; para esto se siguen los procedimientos propuestos por el holandés Teun van-Dijk o lo que él llama construcción de macrorreglas para llegar a la macroestructura del texto leído y, desde la interpretación, construir un nuevo texto. Se concibe esta actividad como un acto social y cultural de construcción de sentidos, teniendo en cuenta el texto inicial en todos sus aspectos.

En la primera fase, las estudiantes, reunidas en los grupos iniciales, formulan oraciones sobre el texto leído; luego, las transforman en proposiciones más completas. El grupo determina la forma como deben estar señaladas esas macrorreglas para la construcción de la macroestructura. Es muy interesante el ambiente que se forma alrededor de estas construcciones. Cada grupo pretende tener una reproducción correcta del cuento y luchan por representar sus propios pensamientos; acerca de esto, Fabio Jurado, en su artículo "La escritura: proceso semiótico reestructurador de la conciencia", señala cómo "el pensamiento del escritor lucha por ganar autonomía y universalidad, cuando tacha, reconstruye, relee y cita, de tal manera que se da un doble proceso semiótico: el del lenguaje interior y el de su escrituración. En este proceso se va construyendo la escritura, como un proceso ordenador y cohesionador de los saberes". (Jurado, 1996:58). Por eso, un producto final del proceso pedagógico es la escritura individual de un nuevo texto, surgido de la macroestructura colectiva que ha sido construida por los estudiantes, al ir identificando los momentos relevantes del texto que se ha leído. Tener en mente que dicho escrito puede ser objeto de publicación en el periódico escolar o en la cartelera del colegio, es un aspecto que contribuye a la construcción del sentido en la escritura como un quehacer que nos compromete a todos. Esto es lo que hemos querido resaltar aquí.

