

LA ENSEÑANZA Y EL APRENDIZAJE DE LA LENGUA ESCRITA: UN ENFOQUE INTERACTIVO Y FUNCIONAL.

Reina Caldera*

RESUMEN

El propósito de la investigación fue el diseño, aplicación y evaluación de una propuesta para la formación de niños escritores en la escuela, desde un enfoque cognoscitivo, constructivista y lingüístico. El estudio se llevó a cabo en la U.E. “Vivienda Rural”, ubicada en Pampanito Edo. Trujillo, con dos secciones de sexto grado del nivel de Educación Básica, durante el año escolar 2001-2002. El tipo de investigación realizada fue cualitativa, bajo el enfoque de la Investigación-acción. Para recolectar la información se utilizaron como instrumentos la observación participativa, grabaciones de audio y vídeo, entrevistas con informantes claves y registro diario del docente. Para analizar la información recogida se siguieron dos fases: reducción de los datos en categorías de análisis y patrones e interpretación de la información. Los resultados apuntan en tres direcciones: 1) Reconceptualización del objeto de conocimiento (el lenguaje escrito); 2) Mejoramiento del aprendizaje del alumno (producción de diferentes tipos de textos); y 3) Actualización de los docentes en el área de la lectura y escritura

Palabras clave: Escritura, Enseñanza, Aprendizaje, Evaluación, Cognoscitismo.

*ULA-NURR. Departamento de Ciencias Pedagógicas. E-mail: reinacaldera@latinmail.com

Aceptado: 10-03-03

Aprobado: 15-04-03

ABSTRACT

The purpose of this investigation was to design, apply and evaluate a proposal to develop children as writers in the primary school context from a cognitive, constructivist and linguistic approach. The study was carried out at U. E. "Vivienda Rural" located in Pampanito, Trujillo State, with two groups of children of sixth grade of Basic Education during the school year 2001-2002. The research design was qualitative within an action research framework. The data collection procedures used were observation, audio-video recordings, interviews and the teacher's daily record. Two phases were followed to analyse the qualitative data: drawing patterns and categories and interpretation of the findings. The results show three ways to follow: 1) re-conceptualization of the object of knowledge (the written language); 2) Improving the student's learning (production of different kinds of texts); and 3) Improving teachers' teaching strategies in the reading and writing areas.

Key words : writing, teaching, learning, evaluation, cognitivism

Introducción

Este trabajo presenta los resultados del proyecto de investigación "La enseñanza y el aprendizaje de la lengua escrita: Un enfoque interactivo y funcional", financiada por el CDCHT, y llevado a cabo en el Estado Trujillo. El mismo se fundamenta en una realidad nacional: En la Educación Básica venezolana sólo un pequeño porcentaje de niños y adolescentes logran obtener un dominio suficiente de la escritura. Más de las dos terceras partes de los que completan los nueve grados de este nivel educativo no son capaces de producir discursos escritos en forma adecuada. En Educación Media, Diversificada y Profesional se hace muy poco para superar esta deficiencia que constituye uno de los principales obstáculos para el aprendizaje. El problema llega hasta la Universidad y en muchos casos persiste en graduados de la educación superior.

Las causas de este problema se hallan en la deficiente enseñanza y aprendizaje de la lengua escrita en la escuela, centrada en la explicación de reglas gramaticales en el vacío, análisis morfosintáctico de oraciones aisladas del contexto, adiestramiento en la correcta utilización de signos de puntuación y normas ortográficas, dictado y copia. Esta enseñanza-aprendizaje no se orienta al proceso de la escritura ni implica

la composición como una actividad funcional dentro de un contexto comunicativo. Se desconoce de esta manera, que sabe escribir quien es capaz de comunicarse coherentemente por escrito, produciendo textos de diversos tipos y con variados fines.

En este sentido, las investigaciones en el área han demostrado que para enseñar la lengua escrita es necesario superar los límites de la enseñanza tradicional, y en cambio considerar la composición escrita como un proceso cognitivo complejo que consiste en traducir el lenguaje representado (i.e. ideas, pensamientos, sentimientos, impresiones que posee el sujeto) en discurso escrito coherente, en función de contextos comunicativos y sociales determinados. Un instrumento con capacidad para organizar el pensamiento y adquirir conocimiento. Es desde este planteamiento donde podemos establecer una relación clara entre enseñanza de la lengua escrita y fracaso escolar.

Objetivo General:

Aplicar una propuesta para la enseñanza y el aprendizaje del lenguaje escrito dirigida a formar escritores/productores de textos en el sexto grado de Educación Básica de la Unidad Educativa “Vivienda Rural”, ubicada en el Municipio Pampanito Estado Trujillo, durante el año escolar 2001-2002.

Objetivos Específicos:

Diagnosticar en el contexto del aula la práctica pedagógica desarrollada por el docente y las competencias que poseen los alumnos de sexto grado para producir textos escritos, antes de la aplicación de la propuesta.

Diseñar una propuesta para la enseñanza-aprendizaje del lenguaje escrito en el sexto grado, con apoyo en experiencias educativas exitosas y en la teoría cognoscitivista, constructivista y de la lingüística textual, que permitan ir conformando una metodología.

Aplicar en el aula la propuesta diseñada por el equipo de docentes-investigadores.

Evaluar las fortalezas y debilidades de la propuesta, durante su aplicación.

Proponer una metodología para la enseñanza y el aprendizaje del lenguaje en el sexto grado de Educación Básica.

Consideraciones teóricas

El estudio dio cabida desde el punto de vista teórico a la integración de cuatro paradigmas: humanista, cognoscitivo, constructivista y crítico. Esta perspectiva onto-epistemológica adoptada se define como *humanista*, porque se centra en el hombre y en su capacidad para aprender de manera individual y colectiva; *cognoscitivista*, ya que implica todo proceso mental mediante el cual el sujeto aprende; *constructivista*, dado que el conocimiento no se recibe pasivamente, ni del mundo ni de nadie, se construye; y *crítica*, porque no se limita a estudiar una realidad social para explicarla y comprenderla sino que se esfuerza por contribuir a su transformación.

Esta integración paradigmática trata de definir, analizar y explicar el proceso de la escritura. Cada uno de estos paradigmas apprehende el proceso de un modo particular con un modelo peculiar, con un bagaje de conceptos propios que dan lugar a relaciones diferentes. Sin embargo, la multiplicidad de estilos y las contradicciones entre autores han permitido la integración y complementariedad de paradigmas mediante una concepción holística (Hurtado, 1998).

Sobre la base de los trabajos de Piaget (1965); Bruner (1964); Smith (1982); Ausubel (1976); Vigotsky (1977) y Luria (1984), esencialmente, se pueden iniciar estudios dedicados a buscar explicación sobre las relaciones entre pensamiento, lenguaje y aprendizaje, con el fin de comprender cómo la escritura puede ser un instrumento de desarrollo del pensamiento y de elaboración de conocimientos. En el caso de la escritura, el escritor sabe qué quiere escribir, cuál es el propósito que le anima y cuál es la audiencia a la que va dirigido su mensaje. El problema consiste en cómo formular ese mensaje.

Desde esta perspectiva, el lenguaje escrito exige un trabajo consciente y analítico, mientras que el lenguaje oral aparece como una actividad espontánea que abstrae la realidad y la representa en palabras (Cassany, 1993). El escrito requiere de un mayor nivel de abstracción y simbolización, porque en él no sólo las palabras son reemplazadas por signos alfabéticos, sino también los elementos no verbales como la sonoridad, los gestos, las intenciones deben ser puestos en palabras escritas, sintácticamente organizadas para ser transmitidas en toda su significación (Fracá,

1994; Jolibert, 1997)

Además, en el lenguaje oral la situación contextual es inmediata y las motivaciones son compartidas por los interlocutores; ellas se crean y se transforman en el curso de la conversación (Díaz, 1999). En el lenguaje escrito las situaciones hay que crearlas, lo que implica una separación de la situación real, una descontextualización, por el mismo hecho de tener que remplazar las palabras por signos gráficos, dirigirse a una persona ausente y crear la situación, lo que exige un trabajo consciente y analítico.

El aprendizaje de la construcción del texto escrito se inicia en la escuela pero su perfeccionamiento se va logrando a través de toda la vida. Desafortunadamente, tanto la Educación Básica como la Educación Media Diversificada y Profesional, prestan poca atención al desarrollo de la habilidad de escribir correctamente, olvidando que el estudiante y el futuro profesional se encuentran constantemente enfrentados a la necesidad de producir distintos tipos de textos escritos, como resúmenes, informes, ensayos, cartas, actas, artículos científicos, etc. Estos textos deben ser estructurados, coherentes, claros y precisos para que los futuros lectores puedan interpretar el significado que se les quiere transmitir (Graves, 1996)

La escritura como proceso cognitivo

Los modelos cognitivos (Flower y Hayes, 1980; Collins y Gentner, 1980; Smith, 1982; Perera, 1984; Scardamalia y Bereiter, 1992) dan cuenta de las operaciones mentales que ocurren cuando se escribe. En este sentido, estudian en detalle tres grandes temas: a) Las fases involucradas en el proceso total de componer un texto: planeación, textualización o transcripción, y revisión; b) Diferencias entre escritores expertos y novatos; y c) Estrategias de enseñanza y aprendizaje de la escritura

Según la concepción cognoscitiva, escribir es un proceso que requiere la participación activa del escritor quien debe aplicar operaciones mentales muy complejas: planificar, redactar y revisar. Cada una de estas operaciones requiere que el que escribe tenga en cuenta diversos niveles textuales que involucran varios aspectos: propósito del escrito, posible lector, plan de acción de la tarea de escritura, contenido, características del tipo de texto, léxico adecuado, morfosintaxis normativa, cohesión, ortografía, etc.

De igual manera, el modelo cognoscitivo se ha encaminado a descubrir las diferencias cognitivas existentes entre los escritores expertos y aquellos que demuestran una competencia inferior, denominados “novatos”. Los escritores experimentados se diferencian de los novatos o aprendices por la forma como utilizan los procesos de planificación, textualización y revisión en el acto de la escritura, por la manera como buscan ideas, hacen esquemas mentales, redactan, etc.

El escritor novato realiza poca planificación antes de escribir, se queda en un nivel concreto más que en un nivel global. Ejecuta esta tarea como un problema de preguntas y respuestas, para lo cual no se requiere ninguna planificación previa. En consecuencia, tampoco dedican mucho tiempo a la actividad de pre-escritura, no generan mucho contenido, ni responden a la exigencia de organización textual global, a las necesidades del lector o exigencias del tema. Por esta razón, el texto consiste en un listado de ideas escasamente relacionadas (Scardamalia y Bereiter, 1992).

Por otro lado, resulta relevante para el propósito de esta investigación estudiar y analizar el papel de las estrategias de aprendizaje de la escritura. Una estrategia de aprendizaje es un procedimiento (i.e. conjunto de pasos o habilidades) que un alumno adquiere y emplea de forma intencional como instrumento flexible para aprender significativamente, solucionar problemas y demandas académicas (Barriga y Hernández, 1998). Las estrategias de aprendizaje son ejecutadas voluntariamente por el alumno, siempre que se le demande aprender, recordar o solucionar problemas sobre algún contenido de aprendizaje.

Cassany, Luna y Sanz (2000, p. 268), partiendo de investigaciones y de las teorías cognitivas, lingüísticas, psicolingüísticas, sociolingüística y constructivista establecen una clasificación extensa de estrategias para la expresión escrita que tienen finalidades didácticas. Estas estrategias se presentan en función de los subprocesos implicados en la producción de textos escritos: planificación, redacción y revisión.

Estrategias de planificación de la escritura:

Analizar los elementos de la situación de comunicación (emisor, receptor, propósito, tema, etc.

Compartir con otras personas la generación de ideas

Consultar fuentes de información diversas: enciclopedias, diccionarios, etc.
Aplicar técnicas diversas de organización de ideas (esquemas jerárquicos, ideogramas, palabras clave etc.)
Determinar cómo será el texto (extensión, tono, presentación, etc.).
Elaborar borradores

Estrategias de redacción:

Proceder a plasmar sobre el papel las ideas.
Concentrarse selectivamente en diversos aspectos del texto.
Manejar el lenguaje para lograr el efecto deseado.
Utilizar la sintaxis correcta.
Seleccionar vocabulario.

Estrategias de revisión:

Comparar el texto producido con los planes previos.
Leer de forma selectiva, concentrándose en distintos aspectos: contenido (ideas, estructura, etc.) o forma (gramática, puntuación, ortografía, etc.)
Dominar diversas formas de rehacer o retocar un texto: eliminar o añadir palabras o frases, utilizar sinónimos, reformulación global.
Estudiar modelos.

La lingüística del texto: implicaciones en el aprendizaje de la escritura.

El reconocimiento de que los textos se organizan conforme a ciertos patrones convencionales es relativamente reciente. Situación completamente explicable si consideramos que este tipo de planteamientos no tiene cabida en el marco de la lingüística oracional, que dominó los primeros años del siglo XX. La lingüística textual, surge en la década del setenta. Entre las referencias más tempranas destacan Halliday (1976) y Van Dijk (1978), quienes reconocen que una sucesión de enunciados no necesariamente constituye un texto, porque la “textura” (lo que hace a un texto) reside en una cierta organización global del texto. La palabra texto proviene del latín *textus*, tejido. Etimológicamente un texto es un tejido, un entramado de significaciones cuyos hilos se entrecruzan coherentemente.

En resumen, para que un conjunto de enunciados sea un texto, se requiere que esté ajustado a una estructura, formato o patrón global que regula la disposición de sus elementos. Dicho formato varía según los géneros discursivos, lo que se hace

evidente al comparar, por ejemplo, la arquitectura de un texto literario (cuento) con la de un texto académico (monografía). Según Van Dijk (1978, p. 144), la organización global de los textos recibe el nombre de “superestructura”, que constituye “un tipo de esquema abstracto que establece el orden global de un texto y que se componen de una serie de categorías cuyas posibilidades de combinación se basan en reglas convencionales”.

Un texto escrito se configura a partir de tres propiedades: 1) adecuación, 2) coherencia y 3) cohesión. Estas propiedades se expondrán con base a la presentación que hacen Cassany, Luna y Sanz (2000, p. 317):

Adecuación. Es el conocimiento y el dominio de la diversidad lingüística. Un texto adecuado selecciona entre todas las opciones lingüísticas que da la lengua (geografía, historia, grupo social) la más apropiada para cada situación de comunicación. En otras palabras, el usuario escoge el tipo de lenguaje: coloquial, formal o especializado; el tratamiento personal tú o usted; y la intención comunicativa específica: informar, narrar, persuadir, describir, protestar, o denunciar.

Coherencia. Hace referencia al dominio del procesamiento de la información. Ella establece cuál es la información pertinente que se ha de comunicar y cómo se ha de hacer (en qué orden, con qué grado de precisión o detalle, con qué estructura, etc). Se trata de interrogarse con relación a: ¿Las ideas son claras y comprensibles, se exponen en forma completa, progresiva y ordenada, con los ejemplos apropiados y la terminología específica?

Cohesión. Hace referencia a las articulaciones gramaticales del texto. Las oraciones que conforman un discurso no son unidades aisladas e inconexas, puestas una al lado de otra, sino que están vinculadas o relacionadas con medios gramaticales diversos (puntuación, conjunciones, artículos, pronombres, sinónimos, entonación, etc.), de manera que conforman entre sí una imbricada red de conexiones lingüísticas, la cual hace posible la codificación y descodificación del texto. Las principales formas de cohesión o sistemas de conexión de oraciones son la anáfora (referencia o repetición) y los conectivos (enlaces o marcadores textuales).

Uno de los principales objetivos de la lingüística del texto ha sido establecer una tipología. Un tipo de texto es un modelo teórico con unas características

lingüísticas y comunicativas determinadas. Los textos poseen una estructuración retórica que les proporciona organización, direccionalidad y sentido. Una tipología de los textos por el ámbito de uso sería:

Textos personales o familiares: textos para uno mismo o el círculo familiar, de temas generales y lenguaje coloquial o poco formal: diario, notas, apuntes, cartas, invitaciones, postales etc.

Textos literarios, finalidades recreativas y lúdicas, temas y lenguaje variados: historias, cuentos, fábulas, poesía, novelas etc.

Textos académicos, textos de la escuela con tendencia a la especialización y formalidad del lenguaje: redacciones, exámenes, reseñas, esquemas, trabajos, fichas, comentarios, resúmenes, cartas administrativas y comerciales, etc.

Textos sociales, textos públicos, para audiencias numerosas y heterogéneas: avisos, artículos de periódico, noticias, etc.

Textos laborales, textos del mundo del trabajo con lenguaje específico y formal: informes, cartas, currículums, memorias, notas, etc.

En la escolaridad básica son ampliamente utilizados los textos narrativos (historias, cuentos, fábulas) mientras que los textos expositivos o académicos (resúmenes, reseñas, informes, ensayos, comentarios de textos, fichas) son relegados o ignorados. A pesar de que estos están presentes prácticamente en casi todos los niveles educativos. Este hecho se debe, entre otros aspectos, a que los niños están más familiarizado con los discursos narrativos desde temprana edad a través de las formas orales, visuales o escritas (televisión). Además, los textos narrativos tienen como función principal divertir y en algunos casos dejar una enseñanza moral al lector (fábulas).

En contraste con los textos narrativos, los académicos tienen como propósito demostrar conocimientos (evaluación) o exponer los resultados de una investigación. Igualmente, la producción de textos académicos requiere unas capacidades cognitivas de selección, esquematización, y reestructuración de la información que tiene menor importancia en los textos narrativos. Otras diferencias importantes entre los dos grupos es la utilización del lenguaje y el grado de contextualización de los textos.

En los primeros priva la dimensión comunicativa y socializadora del lenguaje, el alumno produce el texto relacionándolo con un contexto real e inmediato para él

(necesidades, entorno físico, tema personal, el interlocutor, etc.). En cambio los segundos hacen hincapié en un lenguaje objetivo, con léxico preciso y específico. Los textos son más abstractos y totalmente alejados del entorno inmediato del alumno (Jáimez, 1997)

La escritura como proceso constructivista

El constructivismo se alimenta de diversos enfoques teóricos: psicogenético de Piaget, sociocultural de Vigostky, cognoscitivo de Ausubel y Brunner, entre otros. A pesar de que estos autores se sitúan en encuadres teóricos distintos comparten el principio de la actividad constructiva del sujeto que aprende. El constructivismo sostiene que el individuo en lo cognitivo, social y afectivo, no es sólo producto del ambiente ni el resultado simple de sus disposiciones internas, sino una construcción propia que se va produciendo día a día como resultado de la interacción entre esos dos factores. En consecuencia, el conocimiento no es una copia fiel de la realidad, sino una construcción del ser humano.

De esta manera, el enfoque pedagógico constructivista tiene como fin ofrecer una manera diferente de comprender cómo los estudiantes llegan al conocimiento. Éste se da mediante la construcción activa, para lo cual se requiere unas condiciones particulares del sujeto (su desarrollo cognitivo y sus experiencias previas), la interacción con los otros individuos y la actividad desplegada por el niño que aprende. “El factor más importante que influye en el aprendizaje es lo que el alumno ya sabe” (Ausubel, 1976, p. 27).

Llevar estos planteamientos teóricos al aula de clase implica permitir que los niños tengan la oportunidad de un contacto directo con el objeto de conocimiento. Se trata de permitir que los estudiantes manipulen, observen, escuchen y, a través de su experiencia personal unida a la interacción con otras personas, ellos puedan establecer relaciones, asociaciones, hipótesis, preguntas y manifestar su interés por resolverlas mediante la investigación. A partir de lo expuesto, Díaz y Echeverri (1998) establecen una serie de principios del aprendizaje constructivista:

El estudiante es el constructor de su propio conocimiento.

El punto de partida de todo aprendizaje son los conocimientos previos.

El aprendizaje es un proceso de reconstrucción de saberes culturales y no un proceso mecánico de acumulación.

El modelo constructivista enfatiza la actividad del alumno, el conflicto cognitivo y la reflexión sobre sus aprendizajes.
El aprendizaje se facilita gracias a la mediación o interacción con los otros.

Para finalizar con esta integración paradigmática, el marco teórico que se presenta constituye un conjunto coherente y coordinado de conceptos, supuestos y proposiciones que resumen los aspectos teóricos de los paradigmas humanista, cognoscitivos y constructivista relacionados con el proceso de enseñanza y aprendizaje de la lengua escrita en la escuela. Es importante señalar, que la revisión y confrontación de diversos paradigmas permiten observar, analizar, e interpretar el objeto de estudio (lenguaje escrito), el sujeto que trata de adquirir ese conocimiento (los alumnos de sexto grado) y el papel de los docentes como mediadores del proceso de aprendizaje. Nos interesa tender un puente directo entre los diversos hallazgos de estos paradigmas y el aula, de tal forma que los maestros estén en posibilidad de derivar cómo es que el alumno aprende, con el fin de generar clases más divertidas, interesantes y útiles y en consecuencia, formar niños inteligentes, menos orientados al ensayo y error, más analíticos, eficientes para tomar decisiones y mejores vaticinadores de su devenir.

Metodología

Se escogió la investigación-acción como alternativa metodológica para realizar este estudio. Entre sus propósitos se encuentran mejorar la educación mediante su cambio, aprender en la acción, teorizar sobre la práctica, y participar en la solución de los problemas (Kemmis y Mc. Taggart, 1983; Stenhouse, 1987; y Elliot, 1993) . El proceso de la investigación-acción se puede concebir como una espiral de ciclos constituidos por varios pasos o momentos: diagnóstico, planeación, acción y evaluación. Su naturaleza flexible permite un permanente feedback entre cada una de las fases. Estas fases no son secuenciales, ellas se sobrepone unas a otras, en una invitación a explorar, aprender, reflexionar, actuar y cambiar. El carácter cíclico implica un “vaivén” (espiral dialéctica) entre la acción (praxis) y la reflexión (teoría), de manera que ambos momentos quedan integrados y se complementan.

El proceso se inició con un diagnóstico de las necesidades y realidades del aula de clase. A continuación se planificaron los pasos o estrategias que hay que realizar para mejorar o cambiar el problema detectado. En el tercer paso se llevó a

cabo la acción, y se termina el ciclo con la evaluación de los efectos de dicha acción, para volver a replantear el ciclo.

En concordancia con estas fases, la investigación se desarrolló durante el año escolar 2001-2002, y se dividió en cuatro lapsos: 1) Septiembre: énfasis en la fase de diagnóstico; 2) Octubre-Noviembre: énfasis en la fase de planificación; 2) Diciembre-Mayo: énfasis en la fase de ejecución de actividades de escritura en el aula que permitieron ir conformando una metodología de la enseñanza-aprendizaje de la lengua escrita. 3) Junio-Julio: énfasis en la fase de evaluación, reformulación de experiencias de aprendizaje y sistematización de resultados.

1. Fase de diagnóstico:

En esta fase inicial de la investigación se identificó y clarificó la situación o problema que se quería investigar (las deficiencias en la enseñanza y el aprendizaje de la escritura que impiden la formación de escritores en la escuela), y el contexto donde se realizó el estudio (escuela, nivel, grado, ambiente, recursos, alumnos, docentes, etc). En este sentido, la investigación se llevó a cabo en el sexto grado del nivel de Educación Básica, con los alumnos y maestros participantes de la Unidad Educativa Bolivariana “Vivienda Rural”, ubicada en el Municipio Pampanito Estado Trujillo.

2. Fase de planificación:

Basándonos en el diagnóstico realizado, durante la fase de planificación se organizó el plan de acción para mejorar y cambiar la situación problemática seleccionada. Este plan fue lo bastante flexible para adaptarse a efectos imprevistos. En este sentido, el equipo de docentes-investigadores se reunió todas las semanas en un taller de capacitación y actualización para: a) Discutir el material teórico de la propuesta; b) Intercambiar opiniones que llevaron a la reflexión y profundización de los elementos que integran el trabajo en el aula; y c) Seleccionar la estrategia de producción de textos de acuerdo a los intereses de los alumnos y el Proyecto Pedagógico de Aula (PPA). Cada estrategia estuvo centrada en un tipo de texto y específico objetivos, procedimientos de enseñanza, ambientación del aula, utilización de los recursos y prácticas evaluativas. Según el tipo de texto trabajado, las sesiones tuvieron una duración variable (semana, mes, trimestre o año).

3. Fase de ejecución:

En esta fase se aplicó la propuesta de enseñanza-aprendizaje de la lengua escrita en el 6° grado de Educación Básica en la U.E.B. “Vivienda Rural”. El propósito de la propuesta fue ofrecer una metodología o conjunto de estrategias que sirvieran de referencia a los docentes para favorecer la producción, por parte de los alumnos, de diversos tipos de textos (expositivos, descriptivos, narrativos, instruccionales, argumentativos) en situaciones reales de comunicación y en el marco de la programación oficial del Ministerio de Educación. En este sentido, la dinámica general de aplicación de la estrategia en el aula comprendió cuatro aspectos:

Atención al proceso de producción del texto escrito: planificación, redacción y revisión.

Reconocimiento de la estructura general del texto seleccionado como marco de referencia y actividad previa para facilitar la producción.

Profundización en los aspectos relacionados con las características formales y gramaticales propias del lenguaje escrito (legibilidad, sangría y margen, uso de mayúsculas y minúsculas, signos de puntuación, ortografía)

Promoción de la reflexión metacognitiva y metalingüística del alumno: ¿Qué aprendí?, ¿Cómo lo hice?, ¿Para qué?

La propuesta comprendió tres partes y guarda relación con las fases de la investigación-acción. En la primera, se trató temas sobre orientaciones pedagógicas para la enseñanza-aprendizaje de la lengua escrita. En la segunda, se sugirieron estrategias con el fin de responder a las demandas o requisitos de producción de un texto escrito. En la tercera, se incluyó una selección de lecturas complementarias, extraídas de libros o artículos de reconocidos investigadores y especialistas en el área de la lecto-escritura con el propósito de enriquecer la práctica pedagógica de los docentes.

4.Fase de evaluación:

La evaluación fue asumida como un proceso permanente que implicó: reflexión, interpretación, integración de los resultados y replanificación. La valoración de las acciones ejecutadas incluye la comparación de lo planificado con lo realizado, y el análisis de todos los registros; en consecuencia, fue necesario utilizar la triangulación de diferentes fuentes de información, la construcción de indicadores

de avance y las categorías de análisis. Por otro lado, esta fase permitió la construcción teórica (tema de estudio) y la preparación de las conclusiones y reflexiones para iniciar un nuevo ciclo.

Igualmente, la evaluación de la investigación tuvo como finalidad obtener información que condujera a la toma de decisiones, por ejemplo, modificar o cambiar la metodología que se estaba empleando; utilizar nuevos materiales; revisar los objetivos en relación con los logros obtenidos hasta el momento de la evaluación. Así, la evaluación permitió la redistribución de funciones entre los participantes y, en general, tomar decisiones colectivas que permitieron el mejor funcionamiento del proyecto, en la perspectiva de alcanzar con éxito los objetivos de mejoramiento educativo.

Métodos y técnicas cualitativas de recolección de información.

Se utilizaron como instrumentos la observación participativa, registro diario del docente, grabaciones de vídeo, entrevistas al docente, informantes claves, directivos y padres y representantes.

Observación participativa: se llevó a cabo a través de visitas periódicas al escenario escolar, así como, reuniones y talleres con directivos, maestros, estudiantes, y representantes en el transcurso de la investigación. Durante las observaciones se elaboraron “notas de campo” con la finalidad de registrar los eventos de interés.

Entrevistas estructuradas, semiestructuradas y abiertas: Se realizaron entrevistas a maestros, alumnos, personal directivo y padres o representantes. Las mismas, permitieron conocer las expectativas en torno a la investigación y a los cambios experimentados.

Grabaciones en cintas magnetofónicas y vídeo: Estas permitieron confirmar o rechazar aseveraciones. Se seleccionó la filmación de aquellas situaciones consideradas significativas para percibir las reacciones de los participantes en el proceso de construcción de la lengua escrita. La información fue clasificada, identificando acontecimientos por su nombre; por ejemplo: clases, reuniones, recreos, etc.; posteriormente, se revisó lo grabado a fin de identificar patrones.

Registro diario del maestro: El docente llevó un registro diario de sus observaciones y reflexiones acerca del trabajo que realizaba: actividades, logros, dificultades, decisiones y anécdotas. Este documento permitió profundizar en las

interpretaciones del proceso de aprendizaje, el rol del docente, la relación alumno-maestro, las estrategias facilitativas, los contenidos programáticos, la intención del aprendizaje, y el proceso de evaluación entre otros aspectos de la práctica educativa.

Análisis de documentos (programa, cuadernos de los alumnos, boletines, pruebas, informes, archivos,...): Las producciones escritas de los alumnos fueron de gran utilidad para la investigación ya que constituyeron evidencia de las acciones que se realizaban en el aula en el proceso de construcción de la lengua escrita, además, de detectar criterios, concepciones y prácticas evaluativas del docente.

Análisis e interpretación de la información recolectada.

La recolección de información se realizó tres veces por semana durante los dos primeros lapsos; el último lapso se designó para el análisis global de toda la información recolectada en el año escolar. Toda la información recolectada se transcribió para su análisis y se siguieron dos pasos: 1) reducción de datos en categorías de análisis y patrones; y 2) interpretación de las informaciones, esto implica un proceso de sistematización: registrar, organizar, articular, reflexionar, producir resultados y comunicar. Cada uno de estos elementos están relacionados entre sí y vinculados a la investigación.

Otra técnica a utilizar para el análisis e interpretación de la información, es la triangulación, la cual permite la confrontación de las informaciones desde la perspectiva de los sujetos participantes (alumnos, facilitadores e investigadora). De igual manera, se tomarán en cuenta los aportes de las investigaciones previas y experiencias de educadores del país y la región. La triangulación también, se realizará a través de la confrontación de diversas fuentes de recolección de información: notas de campo, entrevistas, vídeos y registro diario del docente. Por último, confrontación de teorías: humanista, cognoscitivista y constructivista.

Hallazgos, logros e implicaciones

La metodología de trabajo desarrollada (reuniones permanentes del equipo, práctica inmediata en el aula de los acuerdos tomados, y evaluación de los resultados) permitió la constante evolución y perfeccionamiento de los integrantes de esta investigación. Es evidente el cambio producido en la conceptualización de la escritura, el aprendizaje de los alumnos y la enseñanza del docente si comparamos el diagnóstico inicial realizado en el aula, antes de la aplicación de la propuesta, con los resultados

obtenidos por medio del registro de todo lo surgido, después de la experiencia. De esta manera, los cambios pueden ubicarse en tres planos:

a) Relacionado con el objeto de conocimiento: el lenguaje escrito

Ruptura con la concepción tradicional, que confunde escribir con ejercicios de caligrafía, copia y/o dictado y entender la escritura como producción de textos de diversos tipos y con variados fines.

Reconocimiento del lenguaje escrito como objeto de conocimiento y de reflexión, como una vía para organizar el pensamiento y para acceder al conocimiento sobre las diversas áreas del saber, y también como instrumento de participación social y modificación de la realidad.

Valoración la función comunicativa y expresiva de la escritura. Escribir es un proceso que permite expresar, relacionar y comunicar ideas, pero sobre todo un proceso de construcción de significado.

Comprensión del proceso de la escritura: escribir de manera correcta y eficiente, no es producto de una gracia divina o capacidad innata, sino el resultado de un proceso cognitivo complejo que distingue tres subprocesos: 1) Planificación, el proceso de reflexión previo a la escritura; 2) Redacción o textualización, es decir, el momento en que efectivamente se escribe el texto; y 3) Revisión, el volver sobre lo ya escrito, releendo y evaluándolo.

b. Relacionado con el proceso de aprendizaje del alumno:

Avance significativo en el dominio del lenguaje escrito, en particular, los alumnos son capaces de producir distintos tipos de textos (cartas, narraciones, descripciones, resúmenes, reflexiones, informes, entre otros) según su propósito y características lingüísticas.

Vivenciar el proceso de la escritura en el aula, es decir, recorrer paso a paso tanto las estrategias fundamentales de planificación, redacción y revisión como los mecanismos lingüísticos (reglas de puntuación y ortografía, uso de mayúsculas y conectores) consustanciales a la elaboración de un texto.

Incremento del funcionamiento metacognitivo, es decir, la capacidad de reconocer cómo funciona su propio proceso de escritura (capacidades y limitaciones). Por ejemplo, las estrategias metacognitivas ayudaron a responder preguntas como las siguientes: ¿Para qué escribo? ¿Por qué selecciono un determinado tema para escribir? ¿Para quién escribo? ¿Qué dificultades me impiden escribir? ¿Cómo autocorregir lo escrito?

Capacidad para construir y utilizar criterios de la evaluación continua de sus actividades y aprendizajes. Situación que favoreció la seguridad y confianza del niño en su relación con los demás.

Desarrollo de un mayor grado de iniciativa, compromiso y creatividad para enfrentar el trabajo en grupo y la vida cooperativa en el aula.

Cambio de actitud hacia la escritura al descubrir su función comunicativa. Visualizando la misma como un instrumento mediante el cual organizamos nuestro pensamiento, enriquecemos nuestra experiencia personal y desarrollamos nuestra capacidad de comprensión y expresión. Haciendo que escribir responda a una necesidad, más que a una obligación. Dejando de identificar escritura con tarea, copia o dictado e identificarla con juego, diversión, aprendizaje, intercambio, etc.

c) Relacionado con el proceso de enseñanza del docente:

Transformación de la práctica pedagógica para posibilitar la formación de niños escritores. De esta manera, la función del docente no puede reducirse a corregir los errores ortográficos sino que dará oportunidades a los alumnos para planificar su escritura, expresar sus ideas y revisar lo escrito.

Adquisición y profundización de un marco teórico-conceptual sobre el proceso de escritura, con la intención de proporcionarle instrumentos de reflexión y análisis de su quehacer en el contexto del aula.

Una metodología entendida como una serie de estrategias para la enseñanza de la escritura derivadas de las teorías cognoscitivas, constructivistas y del enfoque de la lingüística textual. No obstante, estas estrategias deben ser objeto de un análisis crítico de parte del profesor y adecuarse convenientemente a las situaciones de enseñanza particulares que enfrenta.

Promoción y consolidación de un docente creativo, que se involucra con el trabajo en equipo y se interesa por la investigación de los procesos de enseñanza-aprendizaje que generen soluciones técnicas y teóricas a los problemas.

Redefinición del papel del docente como evaluador del aprendizaje. Se evalúa el proceso de la escritura y no el producto final con el propósito de orientar y ayudar a los niños a construir los textos.

Referencias Bibliográficas

- Ausubel, D. (1976). *Psicología educativa*. México: Trillas.
- Barriga, F. y Hernández, G. (1998). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. México: McGraw-Hill.
- Bruner, J. (1984). *Acción, pensamiento y lenguaje*. Barcelona: Alianza Psicología.
- Cassany, D. (1993). *Reparar la escritura. Didáctica de la corrección de lo escrito*. Barcelona: Graó.
- Cassany, D.; Luna, M.; Sanz, G. (2000). *Enseñar lengua*. Barcelona: Graó.
- Collins, A. y Gentner, D. (1980). "A framework for cognitive theory of writing". **Cognitive processes in Writing**. Hillsdale: Lawrence Earlbaum Associate.
- Díaz, A. (1999). *Aproximación al texto escrito*. Colombia: Universidad de Antioquia.
- Díaz, L. y Echeverri, C. (1998). *Enseñar y aprender, leer y escribir*. Colombia: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Elliot, J. (1993). *La investigación-acción en educación*. Madrid: Morata.
- Flower, L. y Hayes, J. (1980). "The dynamics of composing: making plans and juggling constraints". **Cognitive Processes in Writing**. Hillsdale New Jersey: Lawrence Earlbaum Associates.
- Fraca, L. (1994). *De la oralidad a la escritura una propuesta integradora en la enseñanza de la lengua escrita*. ASOVELE. 25-40.
- Graves, D. (1996). *Didáctica de la escritura*. Madrid: Morata.

Halliday, M (1976). *El lenguaje como semiótica social. La interpretación social del lenguaje y del significado*. México: Fondo de Cultura Económica.

Hurtado, J. (1998). *Metodología de la investigación holística*. Caracas: SYPAL.

Jáimez, R. (1997). *La organización de los textos académicos. Incidencia de su conocimiento en la escritura estudiantil*. *Investigación y Postgrado* 2. 93-110

Jolibert, J. (1997). *Formar niños productores de textos*. Chile: Hachette.

Kemmis y Mc. Taggart (1983). *Cómo planificar la investigación-acción*. Barcelona: Laertes.

Luria, A. (1984). *Consciencia y lenguaje*. Madrid: Visor.

Perera, K. (1984). *Children's writing and reading*. Oxford: Basil Blackwell.

Piaget, J. (1965). *El lenguaje y el pensamiento del niño pequeño*. New York: Meridian Books.

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

Stenhouse, L. (1987). *Investigación y desarrollo del currículo*. Madrid: Morata.

Van Dijk, T. (1978). *La ciencia del texto*. Barcelona: Piados.

Vygotsky, L. (1977). *Pensamiento y lenguaje*. Buenos Aires: La Pléyade.