

La relación entre el lenguaje escrito y el rendimiento escolar: una experiencia de investigación

Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México), Vol. XXI, No. 4, pp. 149-167

Mariano Herrera
Marielsa López

Centro de Investigaciones Culturales
y Educativas, Venezuela

INTRODUCCIÓN

En este trabajo se resumen los principales lineamientos de una investigación actualmente en curso que tiene como finalidad contribuir al mejoramiento de la calidad de la educación a través de un programa de desarrollo del lenguaje escrito destinado a los alumnos de educación básica de dos planteles seleccionados para la intervención. Constituye la tercera fase de una investigación-acción iniciada en 1987 en las Escuelas Pacairigua situadas en los alrededores de Guatire, a 40 kilómetros de la ciudad de Caracas, Venezuela. Así, se ha pretendido incidir sobre los principales actores del proceso escolar: los docentes y los alumnos.

- A los docentes se les ofrece una formación teórico-metodológica que les permita resolver problemas concretos en sus labores cotidianas de enseñanza, específicamente relacionados con el área de la Lengua escrita. Además, los docentes participan en un proceso donde se forman como investigadores.
- Los alumnos pueden mejorar su rendimiento general partiendo de una formación sólida en el área de la Lengua, relacionando el dominio de esta área con todas las asignaturas.

El proyecto se centra especialmente en los problemas del lenguaje escrito, es decir en comprensión lectora y expresión escrita, ubicando las

dificultades no sólo en la asignatura Lenguaje, sino en todas las asignaturas que conforman el plan de estudios de cada grado.

Se escogió el lenguaje escrito por ser el aspecto del área Lengua que presenta mayores dificultades en todos los niveles del sistema educativo. Durante el proceso se recogen las características del lenguaje escrito de los alumnos, se analizan sus características y sus problemas junto con los docentes, se selecciona un conjunto de técnicas para solucionar los problemas específicos detectados, se aplican dichas técnicas y se evalúan de manera continua durante todo el periodo de aplicación.

La metodología que se utiliza consiste esencialmente en dos tipos de intervención: las observaciones de aula y los talleres de trabajo.

Las observaciones de aula tienen como finalidad:

- recabar la información requerida en la fase diagnóstico y en la fase de aplicación de técnicas mediante métodos etnográficos.
- asesorar al equipo directivo y de docentes.

Los talleres tienen como objetivo lograr:

- la formación teórico-metodológica de los docentes y directivos
- analizar la información recabada en el diagnóstico
- seleccionar las técnicas de intervención en el aula,
- la evaluación continua de las técnicas aplicadas y analizar la evaluación final.

Se trabaja con todos los alumnos de 1o. y 6o. grados de educación básica. La selección de los seis primeros grados de la primera y segunda etapa de la educación básica responde al criterio de que durante esta fase se inicia un proceso de adquisición y perfeccionamiento en el dominio de la lengua materna y en particular del lenguaje escrito.

Es importante señalar que el proyecto no requiere más que las condiciones de trabajo en el plantel, no se modifican ni el horario ni la programación y se necesitan pocas actividades especiales, tales como talleres y reuniones con el equipo docente que participa. El carácter de investigación-acción de la intervención externa permite analizar y transformar los problemas detectados, sin alterar la situación usual de los grupos/clase.

Las escuelas en las que se realiza el estudio están situadas en dos urbanizaciones donde se construyeron exclusivamente viviendas de interés social, ubicadas en una zona comúnmente conocida como "ciudad satélite" alrededor de la ciudad de Guatire, Estado Miranda. Las características socioeconómicas y demográficas de la población que allí reside podría clasificarse entre el estrato III y IV según el método Graffar que corresponde a familias de medianos a bajos recursos, pero que logran cubrir sus nece-

sidades básicas y en algunos casos con cierta capacidad de consumo extra-básico (¿Podría llamarse esto una modesta clase media?).

El hecho de que los planteles sean privados y que en ellos se cobre una moderada mensualidad, establece una cierta selección social de su población hacia los subestratos superiores de la zona, aunque la ausencia de planteles públicos que cubran la demanda educativa ha obligado a muchas familias a realizar esfuerzos importantes para mantener a sus hijos en estas escuelas como única alternativa local.

Podría decirse que se trata de planteles con características estándar, en términos de recursos, puesto que la mensualidad sólo cubren los costos operativos mínimos tales como sueldos, pago de servicios básicos y mantenimiento de instalaciones.

El poder adquisitivo máximo de la zona no permite establecer un costo mensual por alumno tan elevado como se requiere para dotar la infraestructura con instalaciones adecuadas. Los planteles sólo cuentan con aulas, un espacio de usos múltiples, una biblioteca, instalaciones sanitarias y un área de recreación de aproximadamente 10 000 m². Cada escuela tiene una matrícula de 330 alumnos hasta 6o. grado incluyendo preescolar y una sola sección por nivel. Una de ellas cubre hasta el 8o. grado.

Quizás por tales condiciones las escuelas seleccionadas sean excepcionales si tomamos en cuenta que la crisis presupuestaria del Ministerio de Educación no ha permitido la construcción de escuelas y planteles adecuados en la zona. Pero en ningún caso dichas escuelas pueden medirse, ni en instalaciones, ni en presupuesto, ni en nivel de formación del personal, ni en origen socioeconómico de los padres, con los planteles privados del este de Caracas, religiosos o laicos.

Lo que sí puede diferenciarlas de los planteles públicos es su autonomía en términos de selección del personal docente y en cuanto a la edad y a la formación de sus directivos, estos últimos jóvenes profesionales de la educación, algunos con estudios de cuarto nivel y con apertura hacia innovaciones educativas tendientes a mejorar la calidad de la formación de los alumnos. Asimismo, cada una de ellas cuenta con un director, un subdirector, un coordinador de preescolar, una bibliotecaria y un psicólogo escolar cuyas funciones están muy centradas en el apoyo a los docentes y a los procesos del aula.

La investigación ha sido llevada a cabo por iniciativa y a petición de los directivos, lo cual constituye un elemento favorable indiscutible.

I. CONSIDERACIONES TEÓRICAS

En virtud de que tanto los factores sociocomunicativos como los de orden cognitivo tienen que ver con el dominio de la lengua escrita, se decidió

adoptar un enfoque pluridisciplinario en el diseño del proyecto, especialmente orientado por teorías sociolingüísticas y psicolingüísticas.

A. La sociolingüística

Los fundamentos teóricos de la investigación se basan principalmente en los postulados sociolingüísticos que plantean el problema de los códigos lingüísticos diferenciados por factores socioculturales. Muchos trabajos tanto del área anglosajona (Bernstein, 1972, Labov, 1972; Stubbs, 1985, entre los más destacados), como del área latina (Bourdieu, 1970 y 1984; Yagüello, 1978; Esté, 1987; Ruiz y Rago 1984; López 1985 y Herrera 1984 —en Venezuela—) han intentado mostrar, entre otros, que las diferencias entre habla y lengua están condicionadas por factores sociales, y en algunos casos (Bernstein, 1972 y Bourdieu, 1970) se elabora la noción teórica de códigos lingüísticos para analizar e interpretar sociológicamente esas diferencias. En tales trabajos se sostiene que las estructuras de significación dependen de codificaciones elaboradas en función de ambientes lingüísticos diferenciados socioculturalmente. En Venezuela, los trabajos más significativos realizados en función de tales fundamentos han sido obra del Taller TEBAS de la Escuela de Filosofía de la UCV (Esté, 1988).

Nuestro proyecto se ha dirigido a estudiar en qué forma los códigos sociolingüísticos divergen entre maestros y alumnos y entre textos escolares y comunicación infantil. En tal sentido las observaciones realizadas hasta el momento indican que, además de los diferentes códigos que dominan los alumnos y de sus diferencias con el lenguaje escrito —los alumnos poseen competencias lingüísticas sólidas en el manejo de un lenguaje oral que pudiéramos considerar “coloquial”—, en el aula se establece un tipo de código *sui géneris*, y se dan situaciones de intercambio verbal carente de significación tanto para el hablante como para su interlocutor fuera del ámbito escolar. Se trata de lo que pudiéramos considerar un lenguaje escolar que, aun cuando se exprese de forma oral, se asemeja más al lenguaje escrito que al oral coloquial, con características propias en la medida en que es utilizado en el medio académico.

Esto significa que el dominio de los códigos de comunicación oral no guarda relación directa con el dominio de la lengua escrita, elemento por demás ampliamente refrendado por múltiples investigaciones en el área (Vilá, 1989; CICE, 1987; Ardila y Ostrosky, 1988). Pero además se ha constatado la influencia de otras variables tales como la naturaleza del uso del lenguaje en el aula, tanto oral como escrito. Resalta el hecho de que el lenguaje que opera significativamente en el éxito escolar es el escrito, por cuanto las actividades evaluativas y los patrones de aceptación escolares están basadas en el dominio del código escrito.

Si partimos que para aprender contenidos es necesario lograr un domi-

nio de los códigos lingüísticos a través de los cuales se expresan dichos contenidos, y si aceptamos que el lenguaje escrito es el eje central de la expresión de gran parte de los contenidos del aprendizaje escolar, tendríamos que suponer que el dominio de la lectoescritura es condición esencial para el éxito escolar.

Por tales razones pensamos que mejorando el área Lengua como instrumento de comprensión de los significados de todas las demás áreas del plan de estudios de educación básica y, también la expresión escrita de los alumnos de dicho sistema, mejorará igualmente su rendimiento en todas las asignaturas y no sólo en Lengua. Esto constituye la aplicación de los aportes de los teóricos de la sociolingüística, en lo que a este proyecto se refiere.

Como partimos del lenguaje como instrumento social de comunicación y no exclusivamente como competencia cognitiva individual (Halliday, 1988; Bruner, 1988), centramos más el concepto de lengua en sus aspectos sociocomunicativos que en los meramente formales o normativos.

Sin embargo, es imposible trazar una línea divisoria nítida entre ambos aspectos puesto que los formales requieren ser dominados para poder expresarse en términos socialmente comunicativos (Halliday, 1988; Bachmann, Lindefeld y Simonin, 1981; Duval, Letourneur y Vayer, 1987). En particular, es imposible desprenderse de los aspectos formales cuando se trata de mejorar el dominio del lenguaje escrito. Esto ha sido discutido ampliamente y en Venezuela, Barrera L. (1989); Páez, (1989a y 1989b); Fraca (1989) y Sánchez (1989) han contribuido ampliamente a aclarar tales condicionamientos.

Entendemos —teóricamente hablando— que los códigos de significación están íntimamente ligados a los procesos cognitivos aun cuando las características específicas y peculiares de esta relación no se conozcan con demasiada precisión (Chomsky, 1971).

En cualquier caso, puede pensarse que la comprensión de determinados saberes pasa por la comprensión del lenguaje utilizado al tener que otorgarle nombre a los objetos o a los procesos. Por eso cabe preguntarse si la asimilación de contenidos no es un proceso psicológico (en términos de los procesos cognitivos implícitos) y a la vez lingüístico (en términos del lenguaje utilizado para expresar y comprender nuevos significados).

Al mismo tiempo, es necesario aceptar que la lengua es un instrumento sociocultural y no sólo un elemento presente en los procesos individuales de cognición, y que por lo tanto la relación entre aprendizaje y dominio del lenguaje escrito parece tener un gran sentido, por lo demás, obvio.

Por otra parte, en muchos de los trabajos se ha detectado que los problemas del aprendizaje escolar están muy relacionados con el dominio de la lectoescritura, y son muchas las investigaciones causi-experimentales que se realizan cada año para probar nuevos métodos o para detectar nuevos problemas en el área específica de la lectoescritura (CEAC, 1984; Febres

Guevara, 1987; Ferreiro, 1984; Ferreiro y Teberosky, 1979; Filloux, 1976; Hudson, 1981; Lerner, 1988; Salvatierra, 1985; Sánchez, 1972; Stubbs, 1985; Tajarano, 1986; Yagüello, 1981, 1984; Gale, 1988; ME/OEA, 1989).

B. El niño como sujeto del aprendizaje: la psicolingüística

En otro orden de ideas se ha intentado que el niño se apropie del lenguaje escrito como sujeto de una acción comunicativa (Habermas, 1988) y como sujeto de un acto de aprendizaje teniendo presente una vez más lo cognitivo y lo sociocultural del dominio de la Lengua; para lograr dicha apropiación se presenta la alternativa de la elaboración propia de los materiales y de las estrategias de aprendizaje. La utilización de estos materiales y su intercambio pretende estimular procesos cognitivos de apropiación de saberes, mediante discusión de alternativas hipotéticas de explicación generadas en los grupos acerca de hechos estudiados y mediante la comunicación y el intercambio de información y de modos de interpretación entre pares.

Igualmente, se ha pretendido indagar y, en caso necesario, mejorar la actitud del docente (que es casi siempre también la tendencia de los textos) a considerar ciertas manifestaciones del lenguaje infantil como "incorrectas", al mismo tiempo que estimula en los niños la conciencia de la diferencia entre lengua "coloquial" y lengua normativa (escrita), no en términos de superioridad e inferioridad sino más bien de la pertinencia social que conlleva la utilización de los distintos códigos de comunicación.

Por otro lado, tanto los códigos de comunicación como los contenidos educativos deben ser coherentes con las edades y con el desarrollo cognitivo en cada nivel o grado de educación básica. El aporte de la sociolingüística es significativo en este sentido (Ferreiro, 1984 y Lerner, 1988). Todas las estrategias destinadas al mejoramiento de la lectoescritura deberán estar entonces en concordancia con los niveles de desarrollo psicomotor, psicocognitivo y psicoafectivo de los alumnos.

C. El docente y el lenguaje escrito

Queremos promover que los docentes tomen conciencia de las diversas manifestaciones de la lengua y modifiquen su actitud hacia las formas de expresión diversas que caracterizan el habla de sus alumnos. Al mismo tiempo, es necesario que se refieran al lenguaje escrito como a una modalidad de la Lengua, necesaria para la comunicación escolar y útil en una variada gama de situaciones o contextos sociales.

El docente deberá evidenciar su cambio de actitud y de percepción o de representación mental (pre-concepto) del lenguaje, en términos de:

- a) no repetir la conducta represiva que consiste en considerar “incorrecta” toda habla diferente al lenguaje normativo y formal.
- b) tener en consideración el componente afectivo presente en la relación del niño con los códigos sociolingüísticos familiares y del contexto sociocultural de origen, los cuales difieren de los códigos aceptados por el lenguaje escolar.
- c) otorgar importancia al carácter comunicativo del lenguaje como vía de acceso y de apropiación de los contenidos de cada asignatura. En otras palabras, el lenguaje entendido como factor fundamental presente en la comprensión y resolución de problemas matemáticos, en la asimilación de contenidos de las ciencias naturales, etcétera.

Trataremos que el docente evidencie la co-existencia de distintos tipos de habla, ubique la pertinencia y el uso contextual de cada uno y comprenda las características específicas del lenguaje escrito como lengua normativa cuyo uso es también comunicacional en determinadas situaciones sociales y, básicamente, escolares.

III. CONSIDERACIONES EN TORNO A LO QUE SE DESEA LOGRAR

Los objetivos principales de la investigación son de doble dimensión: la dimensión investigativa propiamente dicha, mediante la cual se pretende detectar con precisión y con rigor la relación entre dominio de la lectoescritura y rendimiento escolar en las dos primeras etapas de la educación básica. La segunda dimensión es la acción mediante la cual se pretende mejorar el dominio del lenguaje en la misma población, intentando incidir en el mejoramiento general del rendimiento escolar en los planteles mencionados. En ese sentido, el proyecto constituye una propuesta con las características de una investigación/acción.

Esta doble finalidad tiene como consecuencia, por un lado, la comprensión científica de problemas específicos de la realidad escolar y en especial de la realidad del salón de clases, centrándose en un área de significativa y trascendental importancia para la educación en general como lo es el área de Lengua. Por otro lado, tanto la investigación como la acción tendiente a mejorar el rendimiento escolar se hace de manera conjunta con el equipo de docentes que labora regularmente en los planteles. Esto constituye una formación teórico-metodológica de los maestros sin desvincularlos de su práctica profesional y además permite consolidar la coherencia vertical y horizontal de los planes y programas aplicados de manera continua de un nivel a otro y —al mismo tiempo— adaptada a cada nivel.

Conviene aclarar que la finalidad es determinar si, mediante el mejoramiento del dominio del lenguaje escrito (lectoescritura) por parte de los alumnos de cada uno de los niveles de las dos primeras etapas de educa-

ción básica, efectivamente se mejora en rendimiento escolar, en términos cualitativos y cuantitativos en otras asignaturas y no sólo en el área de Lengua. Por eso también se habla de técnicas que se aplican en todas las asignaturas, y se trabaja con texto de aprendizaje en disciplinas como la Matemática, las Ciencias Naturales, las Ciencias Sociales, cada una de las cuales, si bien contiene saberes específicos, dichos conocimientos son expresados en el lenguaje escrito.

Igualmente, debe considerarse que si bien el lenguaje escrito es siempre el Castellano, es necesario admitir que las formas de expresión y los códigos de transmisión suelen variar de una a otra disciplina. De allí la complejidad que presenta a veces el aprendizaje de contenidos sencillos, cuya dificultad suele radicar en sus códigos específicos de expresión y no sólo en la complejidad del contenido mismo.

En cierto sentido, el objetivo principal recién expresado conlleva efectivamente otros objetivos complementarios y específicos. Para lograr el dominio del lenguaje escrito escolar de cada una de las asignaturas, se requiere de una metodología que abarque desde la detección de los problemas específicos que presenta el dominio del lenguaje escrito en las distintas disciplinas, hasta la elaboración de estrategias y de técnicas precisas para solucionar tales problemas y para orientar las actividades de los docentes. Asimismo, dicha metodología implica una formación de los docentes tanto de manera continua, sobre la marcha, como de manera puntual en función de necesidades detectadas en sus competencias y como complemento a su formación inicial.

IV. EL PROYECTO Y SUS DIFERENTES FASES

El proyecto contempla varias fases que se realizan durante la mayor parte del año escolar:

A. Fase 1: Información general y sensibilización del personal

El objetivo de esta fase es presentar el proyecto, su filosofía, sus objetivos, sus bases teóricas, así como precisar la participación y las responsabilidades de cada uno, los logros esperados, las tareas que se realizarán, el rol de interventor externo, el cronograma de trabajo. Igualmente se espera trabajar con las expectativas y dudas de los docentes, y tomar en cuenta su propia experiencia y formación para alimentar las diversas técnicas y actividades que se realizarán.

B. Fase 2: Diagnóstico

Esta fase tiene como objetivo detectar las principales características de las expresiones escritas de los alumnos. Esto constituye, a la vez, una forma-

ción práctica y efectiva en las competencias del docente como investigador, basada en su trabajo concreto y cotidiano.

Durante esta fase, los asesores del proyecto y los docentes del plantel realizan una evaluación diagnóstica de los alumnos que comprende tres actividades esenciales:

1. Una prueba de comprensión lectora.
2. Una serie de observaciones en el aula durante el desarrollo de las distintas asignaturas que contempla el plan de estudio de cada grado (técnicas etnográficas).
3. El análisis de las diversas producciones escritas de los alumnos (composiciones, cuadernos, etc.) para caracterizar tales producciones, clasificar los principales problemas y elaborar posteriormente las posibles alternativas de solución.

Es importante señalar que la evaluación diagnóstica se hará en todas las asignaturas y no sólo en la de Lengua. De esta manera se obtiene una información más completa e integral y se detectan problemas específicos de comprensión lectora y producción escrita en otras áreas. Esto ayuda a darle coherencia a las estrategias para lograr el dominio del área de Lengua y también a solucionar problemas de comprensión en otras asignaturas, cuya dificultad radica, con frecuencia, en los códigos de comunicación que caracterizan tales disciplinas.

Se analizan, igualmente, los textos y los métodos utilizados, los tipos de interacción y otras variables que intervienen en el proceso de dominio del área de lengua escrita.

C. Fase 3: Diseño de la intervención o plan de mejoramiento

El desarrollo de la intervención parte de un análisis diagnóstico del lenguaje escrito manejado por los alumnos, para luego diseñar un programa de entrenamiento constituido por una metodología que incluye un conjunto de técnicas seleccionadas en función del diagnóstico inicial. La selección de técnicas está pues en función del contexto específico y se realiza conjuntamente con los maestros, manteniendo así intactas las variables presentes en el contexto normal de cada aula, y respetando las condiciones usuales con lo cual se evita aquella práctica investigativa consistente en introducir metodologías de difícil asimilación y aplicación en una situación no experimental. De la misma manera, las técnicas introducidas se enmarcan dentro de la concepción conocida como aprendizaje significativo (Ausubel), lo cual significa que se toma en cuenta no sólo lo ya aprendido y lo cognitivamente familiar para los niños, sino también los factores generadores de interés o

los generados por el interés manifiesto de cada grupo/clase escolar (Lerner y Palacios de Pizani, 1990; Prato, 1990; Palacios de Pizani y otros, 1990).

Las técnicas seleccionadas para desarrollar la expresión escrita parten de los ejes de motivación de los niños, permiten una construcción espontánea de su lengua escrita, se relacionan con su afectividad y dan un valor primordial a la escritura como medio de comunicación e intercambio de ideas.

En cuanto al diseño del plan de mejoramiento, éste pretende ser el resultado del trabajo con los docentes, lo cual corresponde a las características específicas de la investigación-acción. Por esa razón es que, si bien los investigadores tienen una serie de proposiciones específicas que discuten en sesiones de trabajo inicial con los docentes, el plan de mejoramiento, el plan de acción propiamente dicho, será el resultado de dichas discusiones.

Esta modalidad forma parte de la metodología general de nuestra propuesta que incluye la participación de los docentes en la investigación. A su vez, esta participación en fases de análisis y de selección de actividades, es parte de su formación, tanto en las técnicas de aula para el mejoramiento del dominio de la lectoescritura como en el dominio de los procesos de investigación viables en un contexto escolar.

El Plan de Formación de los docentes consiste en la participación en sesiones de trabajo para el análisis de los problemas detectados y de sus implicaciones e incidencias para el logro del aprendizaje de los niños, en la discusión de los postulados de base de la investigación y en un serie de cursos-talleres planificados o bien montados sobre la marcha cuando surgen en función de situaciones-problema detectadas y, en muchos casos, a petición de los mismos docentes.

D. Análisis del diagnóstico y elaboración de un banco de técnicas

Esta fase consiste en analizar la información general producida por el diagnóstico, señalando los problemas más graves, estableciendo las prioridades y elaborando técnicas alternativas que deberán ser validadas posteriormente en la fase de aplicación y seguimiento de las técnicas. Es preciso señalar que los resultados globales de la prueba serán previamente analizados por los integrantes del equipo de investigación.

En esta fase se realizan talleres de trabajo con el equipo o los equipos de docentes, que colaboran con el proyecto y el investigador externo, quien orienta el análisis de la información obtenida, sus implicaciones lingüísticas, las causas y las consecuencias probables de las fallas y de los problemas, y propone una serie de técnicas de aula para poder

solucionar los problemas analizados, una vez establecida una lista de prioridades que deben cubrirse.

Las técnicas destinadas al mejoramiento de la expresión escrita se seleccionan en función de su adecuación a los problemas detectados y del interés y motivación que generen en los alumnos; éstos, a su vez, podrán participar de manera consciente y activa en el logro de los objetivos planteados. Además, las técnicas propuestas deben responder a la necesidad de ser aplicadas en todas las asignaturas, discriminando previamente las que son más adecuadas en ciertas disciplinas, tales como matemática, artística, educación para el trabajo, educación física, etcétera.

E. Aplicación y evaluación continua de las técnicas seleccionadas

Esta fase consiste en aplicar las técnicas seleccionadas, evaluarlas sobre la marcha, constatar logros o fallas y elaborar correcciones o modificaciones en las mismas. La comunicación entre los docentes es importante en esta fase ya que la experiencia, la creatividad, la capacidad innovadora de cada uno son factores importantes en el éxito de la aplicación de las técnicas.

Ésta es la fase más larga, intensa e importante del proyecto. La aplicación de las técnicas es el factor central y en él influyen una serie de variables que contemplan desde las diferencias individuales y grupales, hasta los diversos estilos docentes, pasando por la calidad de los textos escolares, la pertinencia de los programas y de los objetivos y la naturaleza de la asignatura.

La aplicación de las técnicas es objeto de un seguimiento sistemático diario en cada aula, durante todo el periodo de observaciones en el salón de clases en esta fase y, posteriormente, el resultado de dichas observaciones es evaluado de manera integral en un taller de trabajo.

F. Fase 4: Evaluación final

El objetivo de esta fase es comprobar si los objetivos generales y específicos del proyecto se cumplieron, de qué manera, qué dificultades se presentaron y cómo superarlas en procesos posteriores. Igualmente se establecen nuevas metas y procedimientos para mejorar el proceso en futuras aplicaciones de las técnicas y formas de asesorías a los docentes que permitan su formación permanente y, a la vez, les aseguren autonomía y capacidad de decisión en procesos similares.

Entre los procedimientos de análisis de los resultados que se emplean en esta fase pueden mencionarse:

1. Nueva aplicación de la prueba de comprensión lectora y comparación de los resultados con los de su aplicación durante la fase diagnóstico.
2. Comparación de las medias de las calificaciones de los alumnos en las asignaturas seleccionadas del año escolar en curso con las del año anterior y verificar si existen diferencias significativas que evidencien mejorías en el rendimiento general.
3. Aplicación y análisis de una encuesta de opinión en la cual los docentes y directivos del plantel expresen su apreciación general con respecto a los resultados y logros del proyecto.

V. SIGNIFICACIÓN DE LOS RESULTADOS

Lo anterior nos lleva a que los resultados de la investigación corresponden a dimensiones de diversa índole: un primer tipo de resultados es el relacionado directamente con el objetivo general que es si el dominio del lenguaje escrito está o no directamente relacionado con el rendimiento escolar. Un segundo tipo de resultado es el relacionado con la metodología de investigación de aula y que consideramos apropiado para la realidad del salón de clases de los docentes que trabajan con la educación básica y en particular para detectar y sistematizar los problemas que presenta el área de Lengua en otras asignaturas. Un tercer tipo de resultados es el que permite elucidar aquellas competencias profesionales requeridas para el logro del dominio del área de Lengua escrita en los alumnos y para la investigación en la práctica escolar por parte de los docentes en servicio.

A. Los diferentes actores de la investigación

Se trata de una investigación-acción que, por la naturaleza misma de su concepción, genera explícitamente una colaboración estrecha entre los investigadores y los docentes, así como un intercambio de funciones: los docentes participan de manera activa en los procesos de investigación (recolección y análisis de la información de los procesos, análisis de los resultados, etcétera).

Así, el proyecto intenta poner en práctica una metodología de acción en la que sean los docentes quienes reflexionen acerca de las prácticas de aula, analicen tales procesos y sistematicen las experiencias y las asimilen subjetivamente, como una apropiación a la vez personal y colectiva que los aprendizajes implican.

Esta perspectiva del estudio de los procesos del aula desde uno de los principales sujetos de la práctica escolar como lo es el docente, constituye el aporte particular de este proyecto en esa dimensión investigativa. Aquí, la subjetividad de un actor social comprometido con la

acción y la objetividad y el rigor de la sistematización de las experiencias, deberá permitir una visión realista, objetiva y experiencial de lo que ocurre en el aula.

Los alumnos son los personajes centrales del proyecto, no sólo porque está diseñado de manera que sean ellos los beneficiarios sino porque sus motivaciones e inclinaciones son los elementos que dan la pauta para evaluar y transformar las técnicas seleccionadas inicialmente. Los materiales escritos elaborados por ellos son insumos de base utilizados para trabajar luego con otros niveles dentro de la misma escuela básica.

La finalidad de incluir en el proyecto los materiales elaborados por los niños no es otra que la de ilustrar o servir como ejemplo de lo que puede realizarse en situaciones concretas de la práctica escolar. Como toda ilustración, deberá ser adaptada y modificada en términos de las condiciones particulares de cada nueva aplicación y de los intereses específicos expresados por cada grupo/clase, tanto en términos sincrónicos como diacrónicos.

B. Aplicabilidad institucional de la experiencia

En términos de las implicaciones generalizables de la investigación propuesta, puede señalarse que las actividades de los investigadores, sus métodos para detectar las características de los procesos y las acciones pedagógicas, al ser sistematizadas *a posteriori*, pueden servir como pautas orientadoras de las funciones de los coordinadores de área o de los responsables de la evaluación formativa e institucional, así como a los coordinadores de sección y a diversas autoridades de los planteles, incluyendo a los directivos, en términos de recomendaciones para las asesorías a los docentes en determinados procesos o para generar experiencias de aprendizaje comunicativo en el aula.

C. Posibilidad de transferencia de la experiencia

Uno de los rasgos más característicos de la experiencia es el hecho de no alterar las condiciones usuales de trabajo en el aula y a la vez introducir la aplicación de las modalidades, estrategias y técnicas para el dominio de la lectoescritura en otras asignaturas. La sistematización de dicha experiencia se plasmará en un texto tipo manual de recomendaciones, en el cual se describirán paso por paso las actividades realizadas, sus resultados y sus contratiempos evidenciados, como material para el uso práctico de los docentes así como para su formación académica.

En cuanto a la metodología, los rasgos de la investigación-acción permitirán sistematizar procesos de indagación y de intervención de manera rigurosa, lo cual abrirá al docente la posibilidad concreta de ejercer el rol de investigador de sus propias prácticas laborales que le asigna la Ley de

Educación vigente. La sistematización de experiencias y la recolección de información cualitativa pueden constituir métodos de investigación adecuados para el contexto de trabajo de los docentes y modalidades que faciliten la elaboración de técnicas específicas para mejorar cualitativamente el rendimiento de sus alumnos en determinadas áreas, en el caso presente, en el área de Lengua.

Por otro lado, los resultados en términos de la relación que pretende dilucidar el objetivo general del proyecto permitirán establecer algunas tendencias de la incidencia del dominio del área de Lengua escrita en el rendimiento de otras asignaturas, así como la mediación de otras variables como la edad, el micro-clima del aula, estilos docentes, etc., que pueden estar presentes en la relación.

No hay duda de que para lograr el objetivo principal del proyecto, tal y como creemos haberlo expresado en diversos puntos discutidos en el presente documento, es necesario desarrollar una metodología de trabajo con los docentes como parte de las fases metodológicas globales de la investigación-acción.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADLER, A. *Consideraciones sobre Educación Básica*, Madrid, Paideia, 1987.

ANZIEU D. et al. *Psicoanálisis y lenguaje del cuerpo a la palabra*, Buenos Aires, Kapelusz, 1981.

ARDILA, A. y Ostrosky-Olís. *Lengua oral y escrita*, México, Trillas, 1988.

BACHMANN; Lindefeld y Simonin. *Langage et communications sociales*, Paris, Crédif, hatier, 1981.

BARRERA L., Luis. "Situación psicolingüística del adolescente universitario". X Encuentro Nacional de Docentes e Investigadores de la Lingüística, USB, octubre, 1989.

BEECH, J.R. "Early reading development", en J.R. Bleech y A. Colley (Eds.). *Cognitive approaches to reading*, Chichester, Wiley, 1987.

BERNSTEIN, B. "A sociolinguistic approach to socialization; with some references to educability", en Gumperz e Hymes (Eds.). *Directions in sociolinguistics: the ethnography of education*, London, Sabe, 1972.

_____. "Codes, modalities and the process of cultural reproduction. A model", London, University of Lund, mimeo, 1975.

BETTELHEIM y Zelan. *Aprender a leer*, Grijalbo, Barcelona, 1983.

BOURDIEU, P. *Ce que parler vaut dire. L'économie des échanges linguistiques*, Fayard, Paris, 1984.

BRADLEY, L. "Making connections in learning to read and to spell", en *Applied cognitive psychology*, Vol. 2, 1988, pp. 3-18.

BRUNER, J. *Realidad mental y mundos posibles. Los actos de la imaginación que dan sentido a la experiencia*, Barcelona, Gedisa, 1988.

CAMBOURS de Donini, A. "Algunas reflexiones sobre la investigación participativa", en *Revista de Educación y Cultura*, No. 1, Año 9, 1988, pp. 45-47.

CICE. "Desarrollo de la comunicación (expresión oral y escrita) para mejorar el rendimiento en Educación Básica", en *Informe Final* presentado a CONICIT, Proyecto PC027, 1988.

_____. "Lenguaje escrito (Comprensión lectora y expresión escrita) y mejoramiento del rendimiento en educación", Proyecto de investigación, presentado al CONICIT, Proyecto PC119, 1990.

COOK y Reichardt. *Métodos cuantitativos y cualitativos en investigación evaluativa*, Madrid, Morata, 1982.

COOK-GUMPERZ, J. *La construcción social de la alfabetización*, Madrid, Paidós/MEC, 1988.

CHOMSKY N. y J. Piaget. *Teorías del lenguaje, Teorías del aprendizaje*, Barcelona, Grijalbo, 1983.

CHOMSKY N. *El lenguaje y el entendimiento*, Barcelona, Seix Barral, 1971.

DUVAL; Letourneur y Vayer. *Les communications dans l'apprentissage de l'enfant*, Paris, Armand Colin/Bourrelie, 1987.

EDWARDS y Mercer. *El conocimiento compartido (desarrollo de la comprensión en el aula)*, Madrid, Paidós/MEC, 1988.

ESTÉ, A. *Los Maleducados: De la Educación Básica a la Universidad*, UCV-Caracas, 1988.

FERREIRO E. y Gómez P., M. (Comps.). *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*, México, Siglo XXI, 1982.

FLANDERS, Ned. *Interacción verbal*, Madrid, Narcea, 1966.

FLORES de Fernández, C y M. Morales de Romero. "Ejecución intelectual como función del grado de elaboración lingüística". Primer encuentro venezolano de motivación, Tomo I, 1986.

FRACA, L. "Procedimientos para el análisis del habla infantil", X Encuentro Nacional de Docentes Investigadores de la Lingüística, Caracas, USB, 2-6 de octubre, 1989.

FREDERIKSEN, J.R.; B.M. Warren, B.M. y A.S. Roseberry. "A componential approach to training reading skills. Decoding and use of context", en *Cognition and instruction*, No. 2, 1985, pp. 271-338.

GALE (Grupo Adquisición de la Lengua Escrita). "Proposiciones para docentes de Educación Preescolar. Teoría y práctica", Mérida, Fundación Luna-Naube, 1988.

GREENO y Riley. "Developmental analysis of understanding language about quantities and of solving problems", en *Cognition and instruction*, No. 5 (1), 1988, pp. 49-101.

HABERMAS, Jurgen. *Teoría de la acción comunicativa* (2 Tomos), Madrid, Taurus, 1988.

HALLIDAY, M.A.K. *El lenguaje como semiótica social*, México, FCE, 1986.

HERRERA, M. "Le savoir, la culture et l'éducatif: Les llaneros du Venezuela", tesis doctoral, Universidad de Paris VIII, 1984 (parcialmente publicada en el *Boletín Americanista*, No. 35, 1986, de la Universidad de Barcelona, España.

_____. "La etnografía en las ciencias de la educación", en *Planific*, Valencia, Universidad de Carabobo (en prensa), diciembre de 1990.

HYMES, D.H. "The ethnography of speaking", en Blount, B.G.: *Language, culture and society; a book of readings*, Massachussets, Winthrop Publishers, 1974.

INSTITUTO DE INVESTIGACIONES EDUCATIVAS. *El rendimiento estudiantil universitario*, Caracas, USB, 1978.

JOHNSON-LAIRD, P.M. *Mental models: towards a cognitive science of language, inference and consciousness*, Cambridge, Ma., Harvard University Press, 1983.

LERNER, D. y A. Palacios. *El aprendizaje de la lengua escrita en la escuela*, Caracas, Kapelusz, 1987.

LÓPEZ, M. "Cultura oral, cultura escolar y rendimiento educativo", Ponencia presentada en AVIED, Mérida, Venezuela, 1990.

_____. "Educación básica: área lengua", en *La educación en Venezuela*, No. 23, Caracas, Venezuela, CERPE, 1986.

MORALES de Romero M. y O. Romero García. *Variables sociolingüísticas y rendimiento académico de estudiantes universitarios*, Mérida, Laboratorio de Psicología, ULA, Publicación No. 15, 1980.

MORALES de Romero, M. y M. Salom de Bustamante. *Intervención psicolingüística y rendimiento académico en estudiantes universitarios*, Mérida, Laboratorio de Psicología, ULA, Publicación No. 56, 1985.

MORALES de Romero, M. *El lenguaje como variable instrumental y mediadora del rendimiento académico*, Mérida, Laboratorio de Psicología, ULA, Publicación No. 22, 1982a.

_____. *Grado de elaboración lingüística y relación con status socio-económico, rendimiento académico e inteligencia*, Mérida, Laboratorio de Psicología, ULA, Publicación No. 30, 1982b.

PAEZ, Iraset. "Elaboración de instrumentos para la investigación lingüística", X Encuentro Nacional de Docentes e Investigadores de la Lingüística, USB, octubre de 1989a.

_____. "Competencia y deficiencia lingüística del estudiante universitario", *Idem.*, 1989b.

PALACIOS de Pizani, A. y otros. *Comprensión lectora y expresión escrita: experiencia pedagógica*, Caracas, Aigue didáctica, 1987.

PRATO, N. *Abordaje de la lectura y la escritura desde una perspectiva psicolingüística*, Buenos Aires, Ed. Guadalupe, 1990.

ROCKWELL, Elsie. "Perspectiva de la investigación cualitativa sobre la práctica docente", en *Didac*, No. 12, México, 1988, pp. 22-25.

RODRÍGUEZ, N. *La educación básica en Venezuela. Proyectos, realidad, perspectivas*, Caracas, Academia Nacional de la Historia, 1989.

RUIZ, N. y V. Rago. "Sémantique analytique de l'espagnol des plaines du Venezuela, Le monde naturel, le travail", Tesis Doctoral (3 Tomos), Universidad de Paris IV, 1979.

SACRISTAN, Gimeno y A. Pérez Gómez. *La enseñanza: su teoría y práctica*, Madrid, Akal Editores, 1985.

SÁNCHEZ, Iraida. "¿Por qué no son coherentes los ensayos escolares?", X Encuentro Nacional de Docentes e Investigadores de la Lingüística, USB, octubre de 1989.

SCROCCHI, A. y M. Morales de Romero. "Grado de elaboración lingüística y rendimiento académico", Primer encuentro venezolano de motivación, Tomo I, 1986.

SCHWARTZ, Steven. "A comparison of componential and traditional approaches to training reading skills", en *Applied cognitive psychology*, Vol. 2, 1988, pp. 189-201.

SIRATA, R. *L'ácole primaire au ouotidien*, Paris, PUF, 1988.

SMITH, F. *Comprensión de la lectura*, México, Trillas, 1983.

SPIRO, R. *Proceso constructivo de la comprensión de la lectura*, Madrid, Tecnos, 1975.

STUBBS, Michael. *Lenguaje y escuela. Análisis sociolingüístico de la enseñanza*, Madrid, Cincel-Kapelusz, 1985.

TITONE, R. *El lenguaje en la interacción didáctica*, Narcea, Madrid, 1986.

VILA, N. "La expresión escrita dentro del ámbito escolar", en *Comunicación, lenguaje y educación*, 1989, pp. 3-4, 129-141.

VILLAMIZAR, G. *La lectoescritura en el sistema educativo venezolano*, Laboratorio Educativo, Cuaderno No. 131, Caracas, 1988.

WILLIAMS, F. "Some research notes on dialect attitudes and stereotypes", en Shuy y Fasold (Eds.). *Language attitudes: Current trends and prospects*, Washington, Georgetown University Press, 1970.

WOODS, P. *La escuela por dentro. La etnografía de la investigación educativa*, Madrid, MEC, 1987.

_____. *L'ethnographie de l'école*, Paris, Armand Colin, 1990.

YARNOZ, C. "La comprensión de la lectura en estudiantes universitarios", Caracas, USB/IIIE, 1982.