

DESARROLLO DE LAS COMPETENCIAS DE LA LENGUA ESCRITA EN ESTUDIANTES DE DOCENCIA INFANTIL

Congreso Mundial de Lecto-escritura, celebrado en Valencia, Diciembre 2000

Elisabel Rubiano Albornoz

Daisy Anzola de Parra

Universidad De Carabobo

Facultad De Ciencias De La Educación

Departamento De Pedagogía Infantil Y Diversidad

Cátedra De Desarrollo Y Trastornos Del Lenguaje

SITUACIÓN CONTEXTUAL

El desarrollo del lenguaje visto como un proceso de construcción de significados, le permite al individuo comunicarse con su historia y su cultura, aunado a la posibilidad que le brinda de redimensionar su pensamiento y su interioridad. Dentro de este proceso la lengua escrita se reconoce como un instrumento que informa, comunica y abstrae los fenómenos de lo humano para representar, explicar o transformar la realidad, para hacer introspección, reconocerse en el otro y proyectar la vida personal del lector; permite además, ejercer plenamente el derecho a la educación concebido éste como un elemento mediador para la supervivencia y el desarrollo pleno que otorgue al individuo la posibilidad de mejorar su calidad de vida, tomar decisiones, enfrentar las contradicciones, construir su felicidad y continuar en el accionar de la vida con dignidad.

A su vez, la lectura y la escritura en la dinámica del mundo actual tiene que dejar de ser un privilegio de las minorías, constituyéndose en una necesidad primordial para el desarrollo político, social y económico. En consecuencia, debe verse como un bien colectivo que permite el acceso a la información, la ciencia y la tecnología, favoreciendo la formación de ciudadanos bien informados, partícipes de la cultura comunicacional, constructores de su propia cultura, gestores de la libertad, del desarrollo de sí mismos y de la sociedad. Esta participación activa del sujeto está subordinada en gran medida a la educación, en tanto que ésta propicia el desarrollo del pensamiento y la personalidad, provee cultura, conocimiento e información.

Todas estas razones todavía resultan insuficientes para justificar la necesidad de que las universidades asuman su cuota de responsabilidad respecto al desarrollo de las competencias de la lengua escrita; considerando que la sociedad le ha adjudicado a las mismas una misión rectora en la educación, la cultura y la ciencia. En tal sentido su accionar debe estar dirigido a recrear, asimilar y divulgar el saber a través de la investigación, la docencia y la extensión; a completar y compensar la formación iniciada en los niveles educativos previos, así como consolidar los recursos profesionales y técnicos que requiere la sociedad para su desarrollo y progreso. (Ley de Universidades. 1970)

A pesar de los principios rectores que prevalecen en la sociedad y en el sistema educativo, especialmente en las universidades, el bajo nivel de competencias relativas a la lengua escrita se constituye en un problema generalizado en las universidades latinoamericanas, tal como lo afirman Barrera (1989), Céspedes (2000) y Rivaud (2000). Los alumnos universitarios muestran una exigua experiencia previa en las dimensiones: lingüística, temática y procedimental, la cual repercute en una escasa cultura general y en carencias significativas en la comprensión de textos con algunos niveles de abstracción, en el uso de estrategias cognitivas y metacognitivas y en la producción escrita, reflejándose directamente esta problemática en el bajo rendimiento estudiantil.

Estas apreciaciones acerca del desempeño de la lengua escrita aparecen como un indicio para señalar la ineficacia del sistema educativo inicial, básico y medio, sin embargo tal situación no exime a las universidades de la responsabilidad que tienen de compensar los estados de deficiencia que presentan sus alumnos en una actividad tan importante para sus interrelaciones sociales, experiencias personales, académicas y profesionales. Más aún si se toman en cuenta las más recientes concepciones de alfabetización y los aportes de la psicolingüística evolutiva cuando aseguran que el proceso de alfabetización permanece en el tiempo mientras viva cada ser. (Barrera. 1989).

Esta realidad, que ahora puede ser explicada desde múltiples perspectivas, debe ser objeto de disertación a la luz de criterios investigativos y pedagógicos que consideren las competencias de los estudiantes universitarios a fin de ampliar la visión crítica de la problemática y consecuentemente plantear soluciones.

De hecho hay que reconocer que los contextos alfabetizadores de nuestros jóvenes estudiantes, antes de llegar a la universidad no han sido del todo favorecedores. La sociedad en general, comúnmente ha entendido que la lengua escrita sólo tiene fines escolares, la comunidad no ofrece proyectos sociales que promocionen la lectura y la escritura delegando la responsabilidad del proceso alfabetizador fundamentalmente al sistema educativo. En el caso de la familia la preocupación por el desarrollo lector es evidente, no obstante los padres raramente disfrutan de la lectura y con menos frecuencia pueden destinar parte de su presupuesto para comprar un libro.

Por otra parte, la escuela concibe la alfabetización como una proceso que se logra a través de la elaboración de tareas, la memorización para contestar exámenes y cuestionarios, el descifrado de textos con fines evaluativos, la copia y el dictado como estrategias que desnaturalizan el sentido de la producción escrita. Durante este proceso se van marcando las diferencias, “Fracaso explícito y fracaso encubierto son índices descarnados de la discriminación. Expulsión en un caso -repitencia y deserción en el primer ciclo- éxito aparente en el segundo son muchos los que han quedado fuera del circuito escolar, son muchos más los que han conquistado un certificado pero están muy lejos de ser usuarios efectivos de la lengua escrita” (Lerner, 1993:19)

Esta desvalorización por parte de la sociedad y la escuela de la lengua escrita es insostenible. Los niños y jóvenes requieren vivenciar la práctica social de lo escrito. Esto por

supuesto va mas allá de aprender como funcionan las letras. Trasciende al descubrimiento de los diferentes órdenes del discurso, sus propósitos, las estrategias que permiten una lectura más eficiente, la comunicación, interpretación y respuesta afectiva en presencia de los textos, la posibilidad de expresión de lo leído y mucho más.

Ante la realidad del proceso alfabetizador de nuestros jóvenes, podría pensarse que las universidades nada tienen que ver con esta patética realidad. Sin embargo, tienen el compromiso de asumir que la alfabetización no es un proceso relacionado con la adquisición inicial del sistema de escritura alcanzado durante un tiempo determinado, pues siempre hay algún tipo de texto que conocer, una temática desconocida y competencias de la lengua que requieren de mas tiempo para alcanzarlas. No obstante, se observa que por el contrario las universidades agravan considerablemente la situación pues tampoco ofrecen a los estudiantes un ambiente lingüístico favorecedor. La mayoría de las producciones se centran en la repetición de ideas, en un “tipo de resumen literal” que resulta ser un plagio fragmentado e incoherente en el que no se toma en cuenta el procesamiento de la información. Es necesario encontrar otras formas de leer y escribir en las universidades con las que el estudiante descubra la real naturaleza de la lengua escrita.

En la actualidad han surgido en las instituciones de educación superior del país algunos proyectos que han planteado alternativas, más por una necesidad obligada que por comprensión y compromiso ante la formación de estos jóvenes, una de ellas son los cursos propedéuticos. El problema de estas alternativas es que han repetido el esquema tradicional aplicado en las asignaturas relacionadas con el conocimiento de la lengua que se imparte antes de ingresar a las universidades. Insisten en teorizar los contenidos sin tomar en cuenta que el conocimiento de la lengua se adquiere en el uso, sólo a partir de él tiene sentido la reflexión y la sistematización del contenido involucrado.

La Facultad Ciencias de la Educación de la Universidad de Carabobo no ha estado ajena a este tipo de praxis, de allí que desde el Departamento de Pedagogía Infantil y Diversidad se ha planteado la necesidad de buscar alternativas que conlleven a soluciones permanentes y pertinentes basadas en los conocimientos vigentes aportados por la didáctica de la lengua, disciplina científica que invita a promover acciones pedagógicas a ser validadas en el contexto real e integradas a la praxis de cada una de las asignaturas.

El personal docente de dicho departamento preocupado por el bajo nivel de competencias lingüísticas mostradas por nuestros alumnos y la calidad de las actividades vinculadas con la lengua escrita que ofrecíamos permitió a los investigadores promotores de este estudio organizar un Seminario sobre: *El Desarrollo de la Lengua Escrita en el Ámbito Universitario*. Este trabajo generó un debate interno respecto a la opinión de los profesores, recogida previamente en una encuesta anónima (ver anexo A), acerca del nivel de las competencias de los estudiantes, en el que se destacó que los alumnos “fallan en redacción, ortografía y en la identificación de las ideas principales”, las actividades de lectura y escritura frecuentemente usadas en las diferentes asignaturas son “la lectura de guías, la exposición de conceptos y la elaboración de exámenes, monografías y apuntes”.

Con respecto a las posibles vías para abordar la problemática se discutieron tres opciones en cuanto al **¿Qué hacer?** :

Desarrollar lectores y escritores en la asignatura: Lectura y Escritura	Realizar cursos específicos para el desarrollo de un lector y un escritor	Formar lectores y escritores en todas las asignaturas
--	--	--

Producto de esta polémica se intentó planificar una investigación acción colectiva a gran escala que permitiera profundizar el debate inicial y nos condujese a la tercera opción: *Formar Lectores y Escritores en todas las asignaturas*. Sin embargo, limitaciones de orden institucional vinculadas fundamentalmente con la dedicación de los docentes que forman parte del departamento, la escasez de recursos que sirvan de apoyo a la acción investigativa, así como las restricciones que manifestaron algunos docentes en relación al papel de trabajo y a los criterios de evaluación acordados en forma colectiva en un *taller* realizado posteriormente al seminario inicial (ver anexo B), conllevaron a los investigadores promotores a asumir la complejidad del proceso iniciando la investigación a partir de la primera vía: **Desarrollar lectores y escritores en la asignatura de Lectura y Escritura**. El grupo de estudiantes seleccionado empezaba para ese entonces la especialidad en el tercer semestre después de haber pasado por un período de selección durante el cual participaron en un curso de inducción constituido por tres bloques: la lectura y la escritura, desarrollo de las habilidades del pensamiento y desarrollo de la personalidad. En resumen los alumnos fueron objeto de una exploración que permitió evaluar las competencias de la lengua escrita a través de los documentos escritos generados durante el curso: Historia de vida, resúmenes, ensayos... y de entrevistas realizadas a algunos de sus profesores durante el tercer y cuarto semestre.

Pues bien, tal como se ha evidenciado se han presentado varios cambios durante la investigación, pasamos de una investigación acción concebida en un ámbito amplio que involucraba mayor cantidad de actores a una investigación concebida de igual forma, pero en un ámbito reducido y con un número menor de actores. En cualquier caso la investigación ha surgido dentro de un contexto educativo como una necesidad de dar respuestas efectivas a la problemática detectada, reconociendo, he aquí lo que ha permanecido invariable, la importancia de considerar el acto educativo como un acto colectivo que requiere de la participación conjunta del docente y de los alumnos; entonces, dadas estas características de la *investigación acción*, la flexibilidad se hace presente permanentemente, el camino se va haciendo en el andar.

PERSPECTIVA METODOLOGICA

La presente investigación se centra dentro de la modalidad cualitativa, la misma asume una perspectiva holística y humanística de los fenómenos, utilizando como base el método de investigación acción participativa. Dadas sus características este tipo de investigación no pretende prescribir una serie de pasos únicos que guíen el proceso, ni realizar generalizaciones o establecer verdades absolutas a partir de sus resultados, más bien

constituye una posición epistemológica frente al hecho educativo que se vislumbra como un aporte para la construcción por parte de los alumnos de lo que significa enseñar y aprender, de cómo puede abordar el desarrollo de sus competencias y sus procesos de formación en tanto formador, lo cual constituye un aporte alternativo al paradigma científico tradicional predominante.

Este estudio se siguió asumiendo la orientación de Kemmis y McTaggart (1992), quienes consideran la investigación acción como un proceso dinámico en el cual sus etapas no son entendidas como pasos estáticos sino como momentos de un espiral continuamente recursivo que permite la interrelación y la simultaneidad del diagnóstico, planificación, acción-reflexión-acción, evaluación.

La puesta en práctica de esta metodología fue sugerida por los docentes facilitadores del proceso de enseñanza aprendizaje, quienes intervinieron como investigadores promotores e interactuaron con un grupo de alumnos cursantes de la asignatura Lectura y Escritura del quinto semestre de la Mención Docencia Infantil de la Facultad Ciencias de la Educación de la Universidad de Carabobo, sensibilizándolos y guiándolos a través de un proceso de cuestionamiento crítico generador de reflexión, que les facilitara asumir el rol de investigador de su experiencia a través de procesos activos que le permitieran asumir su formación en tanto lector y escritor y proyectarse como formador de futuros lectores y escritores.

Una vez consolidado el trabajo conjunto entre los docentes investigadores promotores y los alumnos involucrados, se construyeron acciones a través de las cuales se logró la participación activa del grupo, creando espacios para la reflexión y la discusión permanente permitiendo esto la construcción y reconstrucción de sus aprendizajes y al mismo tiempo la revisión permanente del proceso a través de la utilización de la observación participante, la cual sirvió para recoger la información a través del registro observacional de la actividad de aula realizado por algunos de los actores involucrados y de los documentos recolectados durante el tiempo de investigación: resúmenes de la bibliografía recomendada, reseñas de artículos de opinión e informes de trabajos de campo. También fue necesario realizar algunas entrevistas personalizadas que permitieron ahondar la reflexión en relación a las dificultades confrontadas durante las actividades que involucraban la lectura y la escritura.

DESCRIPCIÓN Y ANÁLISIS DEL PROCESO

Durante la descripción del proceso de investigación se dará cuenta de la fase de planificación *inicial* consensuada por los actores involucrados y del proceso de acción-reflexión-acción que se desarrolló persistentemente. Es necesario advertir que aun cuando nos corresponde realizar una descripción exhaustiva del proceso lo hemos generalizado, asumiendo que toda abstracción siempre guarda una diferencia con la realidad, es decir hemos intentado regularizar, de manera preliminar, los elementos que describen el proceso, mientras que la realidad expresa sus variaciones. No obstante, ello supone un proceso cognoscitivo que nos ha permitido estar atentos, reflexivos y dispuestos a encontrar la

mejor vía que nos conceda en el futuro teorizar a partir de las categorizaciones que se puedan realizar al analizar los datos y del diálogo que se puede establecer entre los fenómenos empíricos y la reflexión conceptual.

Los actores se involucraron en el proceso desde el momento de la planificación inicial hasta las permanentes acciones de evaluación. En principio los alumnos se organizaron en subgrupos espontáneos para definir el qué querían aprender, cómo y de qué manera debía ser evaluado su proyecto de formación. Una vez concluida la discusión en pequeños grupos se procedió a discutir y plantear los criterios acordados por el grupo en general. Las preguntas y el conflicto generado por el mediador durante la asamblea permitió la construcción colectiva del plan de trabajo a partir de los conocimientos previos y las expectativas de los alumnos: La lengua escrita... “*Permite la libertad hacia el conocimiento y las ideas*”, “*Puede uno viajar más allá de nuestro mundo*”, sin embargo el uso que la mayoría del grupo le daba en sus vidas cotidianas a la lengua escrita era meramente utilitario, razones que al parecer conllevaron a que la mayoría de los objetivos planteados estuvieran fundamentalmente dirigidos hacia “crear hábito lector” y “técnicas para redactar mejor”, “las bases necesarias para aprender y enseñar a escribir mejor”, “estrategias para enseñar a leer de tal forma que no sea traumática al niño”. Es útil reseñar que durante la asamblea el mediador generó un clima de cuestionamiento y conflicto permanente del cual se desprendió una serie de interrogantes que sirvieron para la organización del contenido: ¿se es buen lector por hábito?, ¿las técnicas son suficientes para aprender y para enseñar?, ¿qué necesita un sujeto para aprender a leer y a escribir?, ¿qué es leer y escribir?, ¿qué factores influyen?... La discusión acerca de las estrategias pedagógicas y de evaluación se realizó de la misma forma, reflexionando específicamente acerca de la manera más consistente (el cómo), a través de las cuales se podían desarrollar los objetivos planteados, confrontando además el efecto que ha tenido en sus historias educativas el aprendizaje meramente teórico en contradicción con un aprendizaje reflexivo que lleve a dialogar la acción y la teoría.

El resultado de este proceso fue el siguiente programa:

LECTURA Y ESCRITURA [DIO 503]

Quinto semestre

Sección: 12.

PROGRAMA

OBJETIVO

Ejecutar en forma innovadora situaciones de promoción, animación y didáctica de Lectura y Escritura, fundamentadas en acuerdos conceptuales coherentes, relativos a procesos cognitivos, psicolingüísticos, lingüísticos y didácticos, que favorezcan el desarrollo de estos procesos en los niños de 0 a 9 años. Además se propiciarán las competencias de los participante en tanto lectores y escritores.

	SEMANAS	CONTENIDOS	ESTRATEGIAS
	1		*Planificación colectiva

			*Presentación *Lectura de la semana (actividad permanente durante toda la asignatura)
2 3 4	Concepciones de la lectura y la escritura Comprensión y producción escrita Factores cognitivos, lingüísticos y afectivos		*Lectura del Material Bibliográfico *Seminario *Dinámicas *Talleres de acción reflexiva
5 6 7	Desarrollo del lenguaje oral Factores que influyen en el desarrollo del lenguaje oral		*Trabajo de campo: investigación transversal colectiva *Confrontación teórica *Lectura del Material Bibliográfico *Talleres de acción reflexiva
8 9 10	Proceso de adquisición del sistema alfabético y de la práctica social de la lengua escrita		*Trabajo de campo *Confrontación teórica *Taller de acción reflexiva *Trabajo escrito
11 12	Líneas de trabajo Factores y metodología que favorecen o dificultan el proceso de lectura y escritura		*Lectura del material bibliográfico *Observación no participante *Taller de acción reflexiva *Trabajo escrito
13 14 15 16	Programación didáctica: Planificación Organización del aula Modalidades de organización pedagógica Principios Evaluación		*Lectura del material bibliográfico *Taller de acción reflexiva *Planificación de un tipo de organización didáctica *Presentación de experiencias *Trabajo escrito
17			Evaluación
18			Cierre

PLAN DE EVALUACIÓN

ACTIVIDAD	CRITERIOS
Participación y compromiso Individual 40%:	Preparación y recuento de las clases, intervenciones. Resúmenes y esquemas del material asignado. Control de lecturas. Compilación del proceso de investigación protagonista en un portafolio. Cooperación y participación.
Trabajo de campo: evaluación del proceso de adquisición de la lengua escrita (analizar muestras de escritura de niños entre 0 y 9 años) Grupal 20%	• Trabajo escrito Procedimiento en la toma de las muestras. <i>Pertinencia en la evaluación de las tomas de escritura.</i> Coherencia y cohesión en el trabajo escrito
Trabajo Final: un artículo. Individual 40%	• Trabajo Final Innovación y fundamentos en la planificación por proyectos. Coherencia y cohesión en el

Nota: Es importante señalar que durante la asignatura se darán dos procesos investigativos paralelos, uno acerca de los contenidos propios de la asignatura y otro acerca de los procesos de lectura y escritura de los estudiantes que participan en la asignatura.

El desarrollo del programa se llevó a cabo con algunos saltos en los contenidos y con interrelaciones permanentes entre ellos. Al inicio de cada una de las sesiones de trabajo se contextualizaba, se usaba algún despertador o se planteaba una serie de interrogantes relativas al tema tratado que “propiciaban en el grupo un análisis reflexivo” (Comentario realizado por una de las alumnas mientras realizaba el registro de la clase). Otra constante presente en cada clase fue que cada contenido era abordado con una actividad práctica que les permitiera a los alumnos interrogar sus conocimientos previos, reflexionar, pensar y teorizar; procesos que posteriormente eran confrontados con los aportes teóricos respectivos. *“Siento que resulta muy chévere que antes de estudiar algún saber, primero lo vivimos en la práctica y después lo revisamos en la teoría, fue tan gratificante cuando descubrimos por ejemplo que las conclusiones a las que habíamos llegado cuando hicimos el estudio, en el trabajo de campo para observar la forma en la que hablaban los niños en las diferentes edades, eran similares a las etapas que los autores han sistematizado al respecto...”* (Comentario realizado por una de las alumnas en su diario de campo).

Durante la iniciación del programa se evidenció que los jóvenes estudiantes estaban dispuestos a participar durante las clases, sobre todo en las actividades prácticas, se notaba cuan comprometidos estaban en la reflexión, pero a medida que fueron transcurriendo las clases disminuía la participación sobre todo cuando se tenía de asignación la lectura de algún material de referencia. Como ya es sabido, durante el proceso se abrían espacios para la evaluación permanente del mismo, por lo que se pudieron detectar que muchas de las actividades que se habían acordado como necesarias para lograr el objetivo planteado en la asignatura no se estaban realizando (las lecturas, los esquemas o resúmenes...).

Entonces se evidenció la ausencia de autonomía como estudiantes universitarios en gran parte del grupo; aparte de las condiciones socio económicas y culturales que presentaban las alumnas, embarazos, niños pequeños, estrés laboral, precariedad económica, la poca valoración de la escritura y la lectura como instrumento de aprendizaje. Igualmente se observaba presión, sorpresa, fatiga ante los espacios académicos que exigen la participación activa de los estudiantes. Así que producto de una evaluación formativa grupal se reorientaron algunas acciones como por ejemplo iniciar un diario de campo individual en el que registrarían los acontecimientos, los esquemas o resúmenes de cada lectura asignada y los comentarios que resultaran de una valoración permanente en relación con los objetivos que se habían planteado, es decir, cuánto me he formado como docente y cómo va mi relación con la lectura y la escritura. *“Actualmente me siento mucho mejor en las clases, claro ahora procuro leer y al ver los resultados positivos me siento más motivada a seguir adelante y a sacarle mucho provecho a esta materia tan esencial para mi futuro como profesional...Al principio yo decía “ es que la profesora habla muy rápido y yo no le entiendo nada, sentía que cada vez que hablaba la cabeza me crecía cada vez más y si me*

nombraba el portafolio me causaba una crisis existencial. Ahora me doy cuenta que yo no comprendía porque sencillamente no leía, esto es algo lógico...” (Comentario realizado por una de las alumnas en su diario de campo).

Por otra parte es interesante advertir que al principio la reflexión prevista en tanto lectores y escritores fue muy poco frecuente tanto durante las clases, como en los diarios y entrevistas. No lograron conectar aparte de salvadas excepciones, como la que se muestra a continuación, los contenidos, las sistematizaciones del aprendizaje, ni la metacognición como criterios para la reflexión. *“considero que las confusiones que se me han presentado- gracias a Dios resueltas- han sido porque no me hago las preguntas correspondientes al leer un texto para poder ser eficiente, también porque yo soy muy lenta para pensar- ese es mi ritmo- cuando yo estoy comenzando a organizar las ideas la discusión se pone candente y se salta para otro lado. Se que debo mejorar esta parte y activar rápidamente mi conocimiento previo que se me pierde quien sabe donde en mi mente”. “tengo que confesar que no sabía por donde empezar cuando tenía que escribir, dígame si la profesora me nombraba para que le escribiera el registro de la clase temblaba...ahora empiezo a escribir y no se de donde me salen las palabras, pero cuando releo todo parece un desastre, me detengo a ver donde terminé la idea... me desanimaba, pero corregía y corregía y ahí salía más o menos...”* (Comentarios realizados por dos de las alumnas en su diario de campo).

Las situaciones de escritura realizadas durante la experiencia: resúmenes, informes de trabajos de campo, comentarios de la lectura del día, registros de la clase, diarios de campo, reflexiones, etc. permitieron observar adelantos específicamente en la estrategia de revisión, la mayoría del grupo mejoró considerablemente en la hilación temática de los textos.

Los resúmenes, específicamente, evidenciaron en la mayoría de las estudiantes interferencias en el tránsito del pensamiento a la escritura, más que de comprensión, es decir, al parecer la dificultad que presentaron algunos no respondía al vacío de algo que decir puesto que marcaban en la producción escrita ciertas categorías relativas a las ideas planteadas en el texto de referencia. Se logró en forma colectiva sistematizar los pasos necesarios y algunas normativas útiles para escribir resúmenes, pero no fue tan fácil encontrar el camino para poder escribir lo que se piensa o lo que se ha comprendido. Se aprende a escribir escribiendo comentó un alumno, citando a Smith (1981), uno de los autores estudiados, solo que durante el proceso se observó que la dificultad misma impide la experimentación puesto que exige un nivel de tolerancia a la frustración con la que no se cuenta fácilmente.

Así la elaboración de un resumen que expusiera en forma categorizada y sucinta las ideas fundamentales del texto de referencia en forma clara, coherente y cohesionada resultó notoriamente difícil para los jóvenes. Según la reflexión del grupo, una de las posibles razones que explican este hecho fue el poco uso que le dan a esta tarea, puesto que cuando hacen trabajos o esquemas de estudio que ameritan referencias teóricas tienden a copiar los contenidos en lugar de expresar, explicar o argumentar a partir de sus propias

interpretaciones del texto leído. En conclusión, estos alumnos no tenían que saber más o comprender mejor la temática, pero evidentemente si tenían que desarrollar mejores estrategias para la focalización dentro de toda la experiencia previa lingüística de cada uno para activar los recursos cohesivos y las palabras necesarias para poder decir lo que querían decir.

La actividad de lectura se realizó en varias situaciones durante la asignatura: lectura para estudiar los materiales de referencia previa a los seminarios, lectura para confrontar los conocimientos construidos a partir de la práctica, lectura para apoyar los trabajos de campo, la lectura del día de textos literarios (cuentos, poemas y ensayos) y lectura de sus producciones escritas (autorial y socializada). Todas permitieron explorar el punto de entrada y los avances sucedidos en el proceso de comprensión de la lectura del grupo y en la relación personal, la valoración, el gusto por la lectura a partir de las intervenciones en las clases, los diarios de campo, los resúmenes, los trabajos de campo, las entrevistas, los comentarios de pasillo, etc.

Una de las alumnas desde el principio tendía a hacer un tipo de lectura crítica, mantenía una postura contrastante permanentemente y ante otras interpretaciones se mostraba realmente conflictuada, durante el proceso se noto que cada vez cuidaba, reflexionaba más la consistencia y coherencia de sus argumentos cuestionadores, se observó un avance en cuanto a vivenciar distintas posturas y alineamientos ante el texto. Un grupo aproximado de siete jóvenes lograban darle sentido al texto, reorganizándolo, conectando unos aportes teóricos con otros, argumentando y explicando las ideas fundamentales del texto y reorganizando la información, lo que se evidenció respecto a ellos durante el proceso fue una actitud de sorpresa ante sus competencia lo que fue produciendo en ellos entusiasmo, apasionamiento, un mayor nivel de exigencia ante las discusiones, se fueron agrupando de manera natural y decidieron reunirse semanalmente para hacer tertulias, discusión, esquemas, etc. en una plaza pública antes de cada clase. Dos jóvenes más pertenecientes a otro grupo de trabajo realizaban un poco esta actividad intelectual pero en solitario.

Otro grupo de seis estudiantes lograban interpretar el sentido general del texto sin mayor profundización en las partes, los elementos o los subtemas planteados en el texto; lograban categorizar las ideas fundamentales, pero apegadas a la organización del texto, se notaba pocas interrelaciones entre las ideas interpretadas o entre otras referencias teóricas. Sin embargo durante el desarrollo del programa fueron complejizando sus participaciones en las clases, ya en los seminarios finales buscaban argumentos para la discusión en materiales teóricos distintos, hacían conexiones consistentes entre ellos, también se observó que durante las discusiones buscaban sus subrayados al final, al inicio, se adelantaban, se devolvían conectando ideas en función de la discusión en forma pertinente y coherente.

Los dieciséis alumnos restantes manifestaban interferencias en la construcción del significado, algunas intentaban participar en la clase, pero no se les entendía lo que intentaban decir, los resúmenes resultaban más bien plagios fragmentados, en los diarios expresaban muy pocos comentarios y reflexiones sobre los contenidos, tendían más bien a

hacer un registro enumerado de las acciones. Otras sencillamente no leían, no realizaban las actividades, ni las asignaciones, asistían a las clases en forma pasiva sin comprometerse realmente con el proceso. De este grupo sólo reprobaron cuatro alumnas, producto de una intensa autoevaluación que se realizó durante una entrevista en la cual asumieron que no respondían al nivel de competencia mínimo exigido ni habían realizados las actividades conducentes para lograr los objetivos planteados en el proyecto de formación con el que se habían comprometido. El resto tuvieron diferentes avances, leían los materiales, subrayaban las ideas que consideraban importantes para la discusión, realizaban preguntas sobre términos desconocidos, hacían el esfuerzo de realizar los resúmenes aunque les costaba encontrar la forma de exponer las ideas que más o menos habían interpretado y en los ensayos finales encontraron tímidamente sus propias voces, apoyando sus opiniones y reflexiones con las ideas, interpretaciones y citas coherentemente insertadas en el texto.

Estos resultados muestran que aumentó la valoración que los alumnos tenían sobre la lectura, sin contar con el interés que manifestaban por la lectura del día, en principio llevaban lecturas de auto ayuda tales como “Cómo ganar amigos”, “La inconformidad” y “El secreto para ser feliz”, pero progresivamente compartían poemas, ensayos y cuentos con mayor valor literario y la mayoría manifestaban respuestas satisfactorias por la lectura, reaccionaban emotivamente ante ellas, comentaban la relación de las lecturas con los contenidos, con sus vidas, con el acto mismo de leer. El gusto por la lectura quedó evidenciado porque de alguna manera lograban proyectar sus vida y hacer introspección de los textos en sus mundos internos.

Finalmente otro de los eventos susceptibles de análisis corresponde al hecho de que ante la lectura de textos que implicaba la aplicación o lo procedimental se evidenció en un número considerable de alumnos una diferencia entre la comprensión, el otorgarle sentido al texto, construir significados y el uso de dicho ¿conocimiento?, ¿información?, ¿significado?. Por ejemplo, se estableció una diferencia entre entender o comprender las etapas por las que pasa el niño durante la construcción del sistema de escritura y evaluar las muestras, determinar el nivel en que se ubica la producción del niño. A partir de este hallazgo se activan las siguientes interrogantes: ¿comprender es diferente a aprender?, ¿qué es aprender?, ¿existen niveles de comprensión? ¿es el aprendizaje el nivel máximo?, ¿existen niveles de aprendizaje?, ¿es la comprensión el mínimo?, ¿existen tipos de comprensión o de aprendizajes?... Otra lectura de esta misma realidad podría ser que aun cuando los jóvenes logran describir, resumir, explicar y parafrasear la información de estos tipos de texto, realmente no la han comprendido, se trata más bien de un manejo técnico, literal que no puede traducirse en acción porque la información no ha sido objeto de una elaboración de sentido.

En definitiva la investigación acción se introduce desde la práctica educativa para indagar, estudiar, actuar y desarrollar competencias a través de un proceso cíclico y continuo que influya tanto en la formación profesional necesaria para ser mediadores de futuros lectores como en los procesos personales en tanto lectores y escritores. Asimismo permite abrir una línea de reflexión respecto al plan y el desarrollo de la asignatura de Lectura y Escritura en vías a la construcción de una didáctica eficiente en el ámbito

universitario, de una redefinición en el rol del docente universitario, el giro de ciertos contratos didácticos, el refinamiento de los objetivos y contenidos de la materia, etc. Este proceso es indetenible, el espiral diagnóstico, planificación, acción-reflexión-acción, evaluación ha dado una vuelta en cada parte y una gran vuelta en el todo, más que respuestas han quedado interrogantes, conflictos, un camino abierto en la investigación protagónica que cada alumno emprendió y que continua en las siguientes asignaturas y un camino abierto en la investigación en el aula en el que se replantean nuevas formas de intervención, la replanificación, una segunda vuelta, la mejora de cada intento, resolviendo conflictos, creando otros, construyendo y revisando aportes teóricos que contribuyan a mejorar la eficiencia de propuestas de acción siempre punto de partida y de llegada.

CONCLUSIÓN

No encontramos mejor manera de concluir que transcribiendo algunos fragmentos de dos de los ensayos representativos que realizaron los alumnos como trabajo final... sus voces son el alma de esta experiencia (no lo que pasó, sino los que nos pasó) y sólo ellas pueden simbolizar la conclusión de este estudio, es decir las consecuencias que se pueden deducir o inferir de este:

• **ESCRIBIR:** “Escribir con el sentido amplio de la palabra, es un poco complicado, por todo lo que envuelve el acto de la escritura y su convencionalidad, pero a la vez es muy sencillo, sólo consiste en ponerse en contacto con ese gusanito interior que da las ideas más locas, que luego vas procesando y puliendo hasta escribirlas.

...Escribir es tocar tus emociones, tus sentimientos, tus sueños, tus experiencias, tus aprendizajes, tus necesidades, todo eso que eres, todo eso que a veces no muestras, pero que vive y muere en ti.

Escribir es reinventar tu mundo... es recordar, es volver a las experiencias que vivimos y atraparlas en una idea, en un pensamiento, en una línea ¿No es raro ver como el mundo cabe en una sola palabra? Eso es escribir plasmar lo más grande.... En solo líneas.

Escribir, le ha dado a mi vida momentos de reflexión... me ha dado herramientas para plasmar lo que soy, lo que fui y lo que quiero ser.

Escribiendo, he labrado mis recuerdos y sembrado mi futuro, he conocido todo lo que es capaz de hacer la tinta de un bolígrafo, una mano y un corazón que piensa, siente, sueña, habla y vive

Escribir y descubrir en mi un verdadero proceso de escritura diferente al que estaba acostumbrada me permitió observar que de simples elementos de la naturaleza se puede escribir pensamientos tan profundos como los que surgen de una complicada investigación...creo que digo más de lo que soy y pienso cuando escribo, porque tengo tiempo para pensar más...cuando escribes puedes equivocarte, corregir y comenzar de nuevo, ojalá la vida fuera como la escritura...” **Lijohan López**

•**LEER ¿PARA QUÉ?**. “Todas las noches antes de acostarme abro un libro gris como letras doradas: “El pájaro de oro” de Wilburt Smith y desde que empecé a “leerlo” me cautivó. Quise enseñárselo a mi hermana y me respondió ¿para qué me sirven los egipcios y las momias?, ¿para qué me sirve leer eso?.

Buena pregunta. No lograba entender como siendo hermanas...teníamos una visión tan distinta de la lectura, algo así como “placer vs deber”.

Mi hermana fue una niña precoz que pasó del segundo nivel al primer grado. Su maestra le “enseño a leer” el famoso Coquito y ella se limitó a memorizar todo lo que le pedían. Cuando estaba en la casa escribía **mesa** textualmente, no sabía que se refería a aquella cosa marrón con cuatro patas, pero de algo estaba segura: allí decía mesa... La otra cara de la moneda era yo ¿y que diferente era todo! no me importaba mucho lo que me decía la maestra, a veces le replicaba. Su responsabilidad desdichadamente era hacernos recitar el libro entero en diez meses. Mi papá descubrió mi inconformidad y tomando en cuenta mis escasos 5 años, me dio a escoger entre un montón de libros, no de los de los de cartoncito, sino de los gordos, rojos con letras brillantes que olían a polvo ¿cuál quieres?

Yo no descifraba aún nuestro sistema alfabético y aunque mi papá me dedicaba su tiempo para leerlo a mi me entraba una gran curiosidad por saber como lo hacía y un día leí. No descifraba un código, leía...

La escuela en este caso se convierte en un enemigo de la experiencia previa que tiene el niño para construir su propio aprendizaje, es decir , se divorcia de la vida...La funcionalidad de la lengua es un factor importante para aprender a leer, básicamente es una necesidad, pero ¿será ese solamente el motivo que nos permita ser buenos lectores o escritores? ... Aquí cabe señalar la importancia de relacionar al niño desde muy temprano con textos auténticos...

... Es difícil para algunos docentes terminar de darse cuenta cuán importante es su misión dentro de un salón, ese contacto que debe existir entre los libros y los niños fortaleciendo ese vinculo más aun cuando los niños no cuentan con un entorno familiar adecuado para desarrollar ese arte...

Como lo vimos al principio, para la gran mayoría de los docentes y para la realidad actual de las aula el deber ser es salir por la puerta decodificando ¿eso realmente es leer?... entonces vuelve la pregunta ¿para qué leer?. Mi respuesta es simple: PARA DISFRUTAR. Aún cuando sea para elaborar un informe, para saber, para repasar un exposición... podemos hacer que lo leído nos atraiga. Explorar otras alternativas que puedan satisfacer nuestra curiosidad, que esté intrínsecamente vinculadas con nuestra propia vida, que nos motive, cause polémicas internas que a la vez nos permitan reflexionar y formular nuevas preguntas, que además de enriquecer nuestro vocabulario también haga enriquecer nuestro espíritu ayudándonos a crecer como personas. Si logramos inculcar todo esto y mucho más en los niños, habremos logrado que se forme un verdadero lector. Así podrá no solo

comprender lo que lee, sino que también estará en la facultad de escribir lo que entendió de tal forma que los demás le puedan entender... con la lectura puede enriquecer la calidad de sus escritos...

Para que sirve leer el Pájaro de Oro? Para disfrutar del maravilloso don de la lectura.” **Andrea C.Corssy**

REFERENCIAS

- Barrera, L. 1989. Alcances y expansión de la psicolingüística. En: **Estudios lingüísticos y filosóficos**. Comp. Páez, I, Fernández, S y Barrera, L.UPEMAR. Caracas
- Céspedes, E. 2000. **Estudiar mejor en la modalidad presencial y a distancia. Una experiencia universitaria de lectura para estudiar**. Ponencia presentada en el 27º Congreso iBbY. Cartagena de Indias. Colombia.
- Kemmis y McTaggart. 1992. Cómo planificar la investigación acción. Editorial Laertes. Barcelona. España.
- Lerner. 1993. Lectura y Escritura: Problemas Didácticos. En: **Síntesis de conferencias y talleres. Jornadas de análisis sobre didáctica de la lengua escrita en el marco de las políticas educativas**. Ministerio de Educación. OEA. Comisión Nacional de Lectura.
- **Ley de Universidades**. 1970. EDUVEN Caracas.
- Rivaud, A. 2000. **Nadie me dijo que era importante leer. La lectura de los jóvenes universitarios**. (México) Ponencia presentada en el 27º Congreso iBbY. Cartagena de Indias. Colombia.
- Smith, F. 1981. Writing and the write. London: Heinemann

Anexo A:

Universidad De Carabobo
Facultad De Ciencias De La Educación
Departamento De Pedagogía Infantil Y Diversidad
Cátedra De Desarrollo Y Trastornos Del Lenguaje

ENCUESTA ANÓNIMA

Para la planificación y el desarrollo del próximo seminario, a realizarse en la reunión general de profesores, se hace necesaria su valiosa participación respondiendo las siguientes interrogantes:

1) ¿Cuáles son las actividades de escritura más frecuentes en su asignatura?

- 2) ¿Cuáles son los errores más comunes que cometen los alumnos en sus producciones escritas?
- 3) ¿Qué opina Usted acerca del nivel de competencia de la lengua escrita de los estudiantes universitarios?.

Anexo B:

Universidad De Carabobo
Facultad De Ciencias De La Educación
Departamento De Pedagogía Infantil Y Diversidad
Cátedra De Desarrollo Y Trastornos Del Lenguaje.

Acciones pedagógicas

- Leer el tipo de texto que exigimos. Sistematizar
- Leer buenos textos durante la clase. (por placer - por saber).
- Definir el tipo de texto a escribir:
 - Resumen
 - Definiciones.
 - Ensayo
 - Investigación
 - Cuentos
 - Poemas...
- Activar las energías para escribir. Para escribir hay que escribir.
- Leer la primeras versiones,. generar autocorrección y coevaluación.
- Lectores para escritores...
- ¿Qué evaluar?.... coherencia (macroestructura, microestructura, superestructura).
- Atender al uso de los conectivos.
- Ortografía
 - Depende de la situación de escritura
 - Es parte de la edición
 - Puede competir con la composición
 - La atención es mayor cuando el escritor tiene lectores.
- Sistematización después de la corrección de trabajos

Hoja de Trabajo

En la coordinación de preescolar y especial se ha manifestado el interés de crear diferentes líneas de investigación que respondan a las necesidades académicas y resuelvan

los problemas educativos surgidos. Asimismo el equipo de trabajo ha planteado su preocupación permanente por el nivel de competencia respecto a la comprensión y producción de la lengua en los egresados de nuestras menciones. Por estas razones proponemos un trabajo de investigación que forme parte de una línea destinada al estudio de la lengua escrita, en la cual ya incursionan algunos profesores con sus trabajos de ascenso. Este trabajo se realizará de manera colectiva, por lo que todo el cuerpo profesoral de la coordinación puede participar en él con el carácter de coautores.

La lectura y la escritura representan un factor determinante en la formación integral del ser humano, de allí que hayan surgido preocupaciones relativas al nivel alcanzado por nuestros estudiantes en esta área y a la responsabilidad que como institución educativa debemos asumir al respecto.

Los aportes de las investigaciones psicolingüísticas, psicogenéticas y lingüísticas, llevadas a cabo en las últimas décadas, han permitido comprender mejor la lectura y la escritura en tanto procesos, desde los inicios de la adquisición de la lengua escrita hasta alcanzar su total desarrollo a lo largo de la vida.

En la actualidad algunos fenómenos considerados estados de ineficiencia verbal deben ser vistos como estados deficitarios naturales cuyo dominio implica el dominio de otras competencias psicolingüísticas propias de etapas más tardías, por ello nos corresponde evaluar estas competencias y favorecerlas.

Hemos concretado ya algunas estrategias generales a ser probadas en todas las asignaturas que favorezcan el desarrollo de la comprensión y la producción de textos. Ahora nos corresponde sistematizar la corrección de las asignaciones escritas para iniciar un estudio acerca de cuáles son las competencias escritas de nuestros estudiantes. Se llevará a cabo en tres fases:

- 1) Seleccionar al azar cinco o siete estudiantes por cada profesor.
- 2) Corregir los trabajos escritos asignados durante la asignatura a la luz del esquema de análisis anexo, el cual define los niveles que conforman la coherencia de un texto con sus respectivas caracterizaciones.
- 3) Participar en unas jornadas de análisis de los datos y de redacción de las unidades de investigación.
- 4) Conformación del consejo editor.
- 5) Montaje y edición.

Competencias de la lengua escrita: Conocimiento no intelectualizado (no se ha hecho consciente) que permite darle sentido a los textos y producir textos coherentes, adecuando la construcción del significado a distintos lectores según los efectos perseguidos. Así, ser un escritor competente permite anticipar las preguntas que podría plantearse un posible lector, ordenar el discurso y establecer un hilo conductor para el contenido del texto* y un lector competente es aquel que cuenta con una amplia experiencia previa relativa a conocimientos temáticos, lingüísticos y estrategias lectoras necesarias para construir significados a partir

de un texto dado de acuerdo a los objetivos o la postura que se plantee.

ESQUEMA DE ANÁLISIS

COHERENCIA			
MICROESTRUCTURA	MACROESTRUCTURA	SUPERESTRUCTURA	
Estructura de las oraciones relacionada con la cohesión, nivel superficial del texto.	Contenido o significado global de un texto	Esquema abstracto que se encuentra en cada tipo de discurso. Define la organización del texto.	
Conectivos Concordancia Referencias, ¿sustituyen sustantivos, verbos, etc. o se evidencian repeticiones en el texto? Ortografía.	Relación entre tema - subtemas Relación entre partes - todo. Partes - partes.	Narrativo : personajes, ambientes, sucesos (conflicto, resolución)	Expositivo - argumentativo Presentación del tema desarrollo y conclusión. Opinión o crítica

* Rubiano, E. 1997. Evaluación de las competencias relativas a la superestructura de textos narrativos y expositivos: Un estudio aplicado en los textos escritos por alumnos de 5º grado de Educación Básica. Trabajo presentado como requisito para optar al Título de Magister en Educación. Mención Lectura. U.L.A.

AMEI

<http://www.waece.com>

info@waece.com