

REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD DE ORIENTE
NÚCLEO DE SUCRE
COORDINACIÓN DE POSTGRADO EN EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN
MENCIÓN: ENSEÑANZA DEL CASTELLANO



**ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS INTEGRADORAS PARA LA
ENSEÑANZA DE LA LENGUA MATERNA, EN EL MARCO DE LA
PEDAGOGÍA POR PROYECTOS (PEIC Y PA).**

Trabajo de Grado presentado como requisito parcial para optar al grado
de Magíster Scientiarum en Educación Mención Enseñanza del
Castellano.

Autora:
Licda. Keirel Gouveia

Tutora:
MSc. Mariela Díaz

Cumaná, enero de 2008

ÍNDICE

DEDICATORIA.....	i
AGRADECIMIENTOS.....	ii
RESUMEN.....	iii
INTRODUCCIÓN.....	1
CAPÍTULO I.....	5
PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.....	5
1.1 El problema.....	5
1.2 Objetivos.....	9
1.2.1 General:.....	9
1.2.2 Específicos:.....	9
1.3 Importancia de la Investigación.....	10
CAPÍTULO II.....	12
MARCO TEÓRICO.....	12
2.1 Consideraciones generales.....	12
2.2 Antecedentes de la investigación.....	12
2.3 Bases teóricas.....	25
2.3.1 Enseñanza de la lengua a partir de un modelo pedagógico integrador.....	25
2.3.2 Actual modelo teórico curricular en el área de Lengua: perfil del estudiante de Educación Básica.....	30
2.3.3 Enseñanza de la lengua sobre la base de la planificación de proyectos educativos.....	32
2.3.4 Comprensión y producción textuales en el marco de la Interdisciplinariedad.....	41
CAPÍTULO III.....	45
ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS DISEÑADAS.....	45
3.1 Aspectos integrantes del Proyecto de Aprendizaje aplicado en esta investigación bajo el modelo integrador.....	46
3.2 Estrategias didácticas aplicadas en el Proyecto de Aprendizaje.....	48
CAPÍTULO IV.....	56
MARCO METODOLÓGICO.....	56
4.1 Consideraciones generales.....	56
4.2 Tipo de investigación.....	57
4.3 Población y muestra.....	57
4.4 Plan de Ejecución.....	58
4.5 Técnicas e instrumentos de recolección de los datos.....	59
4.5.1 Fase de diagnóstico y planificación (diseño):.....	60
4.5.2 Fase de seguimiento, control y evaluación:.....	62
4.6 Procedimiento para ejecutar la investigación.....	65
4.7 Técnicas para el análisis de los datos.....	68
CAPÍTULO V.....	70
ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS.....	70
5.1 Fase I. Formulación y diseño de las estrategias didácticas.....	70
5.2 Fase II. Seguimiento, control y evaluación:.....	78
CAPÍTULO VI.....	92
CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES.....	92

<u>Conclusiones.....</u>	<u>92</u>
<u>Recomendaciones.....</u>	<u>94</u>
<u>REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....</u>	<u>97</u>
<u>ANEXOS.....</u>	<u>105</u>
<u>HOJAS DE METADATOS.....</u>	<u>116</u>

DEDICATORIA

A **Jehová Dios**, por darme la vida y llevarme como un padre de su mano en cada momento de mis alegrías y tristezas.

A mi madre **Amenaida**, por estar siempre conmigo y apoyarme en los momentos más apremiantes de mi vida.

A mi padre **Antonio**, quien vive aún en mi corazón y mis pensamientos.

A mi esposo **Franklin**, por ser mi refugio y la fuerza que me impulsa para seguir adelante.

A mi hijo **Uziel Ramsés**, por ser mi fuente de inspiración y mi gran tesoro.

A mis hermanos **Jackelin** y **Johnny**, con quienes he compartido mis logros.

Keirel Gouveia de Hernández

AGRADECIMIENTOS

A la Profa. Nancy Alcalá, directora del L.B “Gustavo H. Machado” (Caracas, Parroquia Catia) y su equipo de docentes, quienes gustosamente me brindaron las primeras orientaciones en cuanto al Plan Liceo Bolivariano y que me sirvieron como base para la realización de este trabajo investigativo.

A mi tutora, la profesora Mariela Díaz, por estar siempre dispuesta a brindarme su guía, confiar en mi capacidad de trabajo y ser para mí un ejemplo digno de seguir como una gran mujer profesional.

A la profesora Aurora Mitayne, una amiga y casi una madre al brindarme sus mejores consejos.

A la profesora Yhajaira Romero, quien me dio una luz en tiempos de angustia.

A los profesores que laboran en el Liceo Bolivariano “Luis Antonio Morales Ramírez”: Ricci González, Rafael Tovar y Jesús Salazar. En especial a las licenciadas: Evelyn Cabrera y Wendy López, quienes me brindaron su ayuda incondicionalmente.

A los estudiantes, pertenecientes al Séptimo, Bolivariano, sección “A”, del Liceo Bolivariano “Luis Antonio Morales Ramírez”, por apoyarme en esta iniciativa y ser mis amigos.

UNIVERSIDAD DE ORIENTE
NÚCLEO DE SUCRE
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN CON MENCIONES

**ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS INTEGRADORAS PARA LA
ENSEÑANZA DE LA LENGUA MATERNA, EN EL MARCO DE LA
PEDAGOGÍA POR PROYECTOS (PEIC Y PA).**

Autor: Licda. Keirel Gouveia

Tutora: MSc. Mariela Díaz

Año: 2007

RESUMEN

Durante el presente siglo han surgido nuevos enfoques lingüísticos, cognoscitivos y pedagógicos, que contribuyen con la misión de formar *hablantes y escribientes competentes*. La intervención didáctica en el aula supondrá así promover el desarrollo de los usos comunicativos en virtud de la relevancia que juega el lenguaje en la construcción sociocultural de los pueblos. Las recientes modificaciones curriculares, en la Tercera Etapa de Educación Básica, con la puesta en marcha del Liceo Bolivariano, ameritan la relación entre lengua, cultura y comunidad. Desde esta óptica, se requiere un cambio metodológico que sustituya la descripción de la estructura por la *comprensión y producción de las emisiones orales y escritas*. Con la presente investigación-acción se pretenderá sistematizar una experiencia en el L.B “Luis Antonio Morales Ramírez”, con alumnos de primer año, a través de un Proyecto de Aprendizaje que contribuya con la formación de buenos comunicadores. Sobre la base de los planteamientos teóricos de Fraca (1994), Páez (1985), Kaufman y Rodríguez (1993), Mitayne (2002), entre otros, se desarrollarán estrategias didácticas para un abordaje didáctico de la lengua, sustentadas en un modelo integrador. La importancia de este trabajo radica en ser un aporte para quienes coincidan en la necesidad de formar la Nueva Escuela.

Palabras claves: comprensión y producción textuales, proyectos didácticos, modelo integrador.

INTRODUCCIÓN

En el mundo actual se observan grandes y acelerados cambios, en los cuales la información y el conocimiento son fundamentales para el progreso, tanto de las personas como de las sociedades. La globalización de la economía, las telecomunicaciones, las innovaciones científicas y los aspectos políticos y sociales han impulsado reformas educativas que garantizan la formación integral de ciudadanos y ciudadanas capaces de responder eficazmente a las nuevas situaciones que confronta cada día.

La escuela venezolana, a partir de la implementación del Currículo Básico Nacional (1997), en el cual se asumió la integración curricular, está orientada a cumplir con la responsabilidad de dar a los estudiantes las herramientas básicas para comprender la realidad, desarrollarse plenamente, prosperar y convivir con otros. Estos requerimientos suponen dejar atrás el paradigma del currículo cargado de disciplinas, centrado sólo en transmitir información, datos y conocimientos. Por el contrario, se trata ahora de sustituir el excesivo disciplinarismo y concretismo, que ha predominado a través del tiempo en el ámbito escolar, por una opción integradora de los contenidos de enseñanza, que le proporcione a los estudiantes oportunidades de afrontar la realidad con pensamiento crítico, al abordar situaciones complejas y, especialmente, que estén preparados para dar respuestas viables y confiables a la sociedad actual.

Con base a lo antes expuesto, la metodología de proyectos educativos ha gozado de amplia aceptación en numerosos países como España, Chile, Argentina, Perú, Colombia y Venezuela, en vista de que han permitido el desarrollo de actividades espontáneas y coordinadas de grupos de estudiantes dedicados a la ejecución de un trabajo globalizado y escogido libremente por ellos mismos, en correspondencia con sus intereses, gustos y necesidades. Este método, a su vez, facilita la interacción de estos en situaciones significativas, propiciando el “saber”, el “hacer” y el “ser” (lo conceptual, lo procedimental y lo actitudinal), y el

acercamiento a su entorno. En otras palabras, representa una excelente alternativa al globalizar la enseñanza, de tal manera que las asignaturas pierden su individualidad y le permiten al estudiante verse implicado en su propio proceso de aprendizaje.

Esta iniciativa de ajustar la enseñanza a la vida real es bien interesante y provechosa porque plantea la necesidad no sólo de integrar los conocimientos (o quizás conectar “retazos de conocimientos”) de las diversas disciplinas o áreas de conocimiento, sino de difuminar las fronteras entre éstas, al entrelazarlas a través de un enfoque holístico, que le permita al educando, con las respectivas orientaciones del docente, construir sus propios conocimientos, valores y convicciones.

Otro aspecto interesante de trabajar en función de proyectos educativos lo constituye el hecho de que las nuevas experiencias de aprendizaje por parte de los estudiantes hacen que aprendan a seleccionar fuentes de información y a manejar el tiempo, los recursos tecnológicos disponibles y cuanto material bibliográfico enriquezca su búsqueda de saberes. Es más, no se puede obviar que algunas actividades planificadas mediante los proyectos pueden ejecutarse fuera del aula y esto supone la interacción con otras personas de su comunidad, lo que permite que perfeccionen sus habilidades comunicativas, sociales y personales, en la medida en que se preparan para el mundo, más allá de la escuela.

Considerando la trascendencia de planificar en función de proyectos educativos (PEIC) y (PA), de acuerdo con los actuales requerimientos propuestos para la Tercera Etapa de Educación Básica, los Liceos Bolivarianos en Venezuela, al igual que las Escuelas Bolivarianas, han iniciado la tarea de adaptarse a los nuevos diseños curriculares, los cuales promulgan la idea de abandonar la producción del conocimiento parcelado y especializado, que reflejan las disciplinas particulares, debido a su incapacidad para comprender las complejas realidades del mundo contemporáneo, mediante las diferentes áreas de conocimiento que puedan relacionarse de manera eficaz, a través de

nuevas formas de concebir las necesidades productivas de nuestro país, dentro de escenarios socialmente sustentables.

Esta situación ha adquirido especial connotación, pues se concibe como una nueva etapa en el desarrollo del conocimiento científico. Por ende, es necesaria una docencia actualizada, que no escape a estas realidades. Si antes el docente era fuente de información en un área determinada del conocimiento, hoy día es fuente de retos intelectuales, pues la actividad cognoscitiva se despliega en preguntas interesantes y orientaciones para el procesamiento de la información, que trasciende el perímetro irrestricto de las disciplinas del conocimiento.

Los lineamientos antes señalados suponen que la escuela debe ser entendida como una organización integrada a la comunidad y centro para la reflexión y la discusión de los problemas éticos-morales que afectan el entorno escolar y al colectivo venezolano. Consciente de esta situación, el actual modelo curricular, contemplado para la Tercera Etapa de Educación Básica, promulga una clara visión sobre el uso del lenguaje oral y escrito desde una concepción humanista, a partir de la integración de los ejes Ser, Hacer, Saber y Convivir, en atención a los requerimientos de venezolanos y venezolanas capaces de valorarse a sí mismos y a su comunidad para convivir en democracia, de manera participativa y protagónica en la construcción de una sociedad solidaria, pacífica y libre. En otras palabras, las recientes reformulaciones educativas inmersas en el Plan Liceo Bolivariano privilegian las prácticas discursivas o el uso de la palabra oral y escrita en todas las esferas de la vida social.

En atención a tales planteamientos pedagógicos, el área de Lengua estará dirigida a contribuir con el desarrollo del pensamiento crítico de los educandos, a partir de estrategias pedagógicas que le permitan participar en procesos de observación, análisis, inferencias, síntesis, parafraseo, resumen, anticipaciones, transferencias de aprendizaje y toma de decisiones, entre otras, que contribuyan al desarrollo de sus habilidades cognoscitivas y comunicativas. El contexto escolar no debe obviar que cada una de las situaciones enumeradas

conlleva a un proceso de organización textual. Por esta razón, se sugiere el manejo funcional del lenguaje, a partir de la integración con otras áreas (Ciencias Sociales, Ciencias Naturales, Matemáticas, entre otras), con el propósito de que los procesos de comprensión y producción textuales respondan a los intereses de los estudiantes, mediante proyectos integradores (PEI), como el propuesto por Fraca (2003), que faciliten sus capacidades gramaticales, cognoscitivas y comunicativas en el proceso de formación de un lector/escritor competente.

CAPÍTULO I

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

1.1 El problema

La enseñanza de la lengua ha sido objeto de constantes cuestionamientos en vista de las deficiencias que suelen presentar la mayoría de los estudiantes en el manejo adecuado de su propio idioma. Esta aseveración obedece, entre otras razones, a los resultados alarmantes que revelan las pruebas de Aptitud Académica que se aplica de forma anual para ingresar a las universidades nacionales en Venezuela, por las fallas en lectura y escritura presentadas por los estudiantes de los distintos niveles educativos, sin obviar el universitario, y, por último, a la práctica mecánica y artificial (copias, dictados, caligrafías, planas, entre otras) de la lengua escrita, que prevalece aún en los salones de clase y cuyas evaluaciones cotidianas se fundamentan en una visión parcelada, restringida, incompleta y alejada de lo que es la escritura, las cuales se preocupan simplemente por “calificar” el producto final.

En este orden de ideas, Pérez (2001:75) expone que “la educación venezolana, debemos reconocerlo, ha fracasado en garantizar a los educandos el uso adecuado de la lengua materna, clave fundamental para estudiar, aprender, entender a otros y hacerse entender por los demás”. Desde esta óptica, se percibe la necesidad de una redefinición del modelo de actuación del docente y del papel del educando, con el fin de favorecer la formación de lectores y escritores autónomos, sobre todo en vista de que nuestra sociedad actual requiere la apropiación del lenguaje con fines comunicativos.

En vista de lo antes expuesto, a partir de 1987 se muestra en los programas oficiales de Lengua y Literatura, de la tercera etapa de Educación Básica, la aspiración a “que los alumnos afiancen su

capacidad comunicativa, es decir, que sepan adecuar el uso del lenguaje a diferentes contextos situacionales” (Programa Educativo 7º: 17). Esto supone la necesidad de una práctica pedagógica orientada a la adquisición de un mayor dominio de las habilidades comunicativas, lo cual exige un cambio metodológico que sustituya la descripción de la estructura por los procesos de comprensión y producción de las emisiones orales y escritas.

Lo cierto es que, en muchos casos, se sigue abordando la enseñanza de la lengua materna desde un enfoque eminentemente gramaticalista, frente a cualquier intento por recurrir al uso estratégico de códigos verbales y no verbales, con el fin de que los alumnos satisfagan sus requerimientos comunicacionales e, inclusive, personales, académicos y sociales.

Algunos autores venezolanos como Barrera (1999), Arnáez (1997), Ledezma (1985) y Serrón (1996), entre otros, coinciden en que la escuela, como institución encargada por el Estado para el aprendizaje del código escrito, se ha caracterizado en los últimos años por utilizar como método de enseñanza aquel que permite el mejor conocimiento de la lengua escrita y no el de su uso. De tal manera, la ejercitación escritural sólo estará comprendida por producciones escritas artificiales, como la copia y el dictado, para evaluar la ortografía y el uso adecuado de los signos de puntuación, obviándose así la producción escrita espontánea. Claro está que tampoco se trata de no concientizar a los estudiantes en cuanto a la importancia de tomar en cuenta los aspectos gramaticales (ortografía, acentuación, puntuación, márgenes, y otros) para enriquecer la presentación formal de los textos, sino que los conocimientos de las convenciones de la escritura deben articularse con otros conocimientos extraídos del contexto.

Villalba y Pinto (1996), sostienen:

El fin último de la enseñanza de la lengua no es el conocimiento teórico y abstracto de reglas y clases de palabras, sino el desarrollo de las capacidades mentales que permitan al niño aprehender el mundo que lo rodea y hacer un uso efectivo de sus capacidades lingüísticas (p.48)

La cita de las autoras permite inferir que, si bien desde aproximadamente veinte años se continúa observando que la mayoría de los estudiantes no manejan adecuadamente su lengua materna en forma oral y escrita, resulta imperiosa la necesidad de implementar en el aula estrategias didácticas no basadas en el memorismo, el deletreo, la repetición, las reglas ni el gramaticalismo, sino en la comprensión y producción de textos coherentes y adecuados, requeridos para la interacción social de estos.

Enseñar lengua, en función del uso y del desarrollo de la competencia comunicativa, significa que nuestra práctica pedagógica se base en estrategias didácticas que faciliten el desarrollo integral de los alumnos, a partir de las habilidades lingüísticas (hablar-escuchar-leer y escribir) en diferentes contextos situacionales. Este planteamiento resulta prioritario en vista de que las actuales reformulaciones pedagógicas y curriculares, en la Tercera Etapa de Educación Básica, propuestas por el Ministerio de Educación, Cultura y Deportes, en el año 2004 (Resolución 09), exigen una enseñanza de la lengua sustentada en una orientación funcional-comunicativa a partir de la nueva estructuración de la Educación Bolivariana en Venezuela, como una iniciativa para el logro de ciudadanos y ciudadanas independientes, capaces de convivir con otros, pues es innegable que la lectura y la producción de textos son prácticas de tolerancia y participación. De tal manera, se le sugiere al docente, responsable de esta área de conocimiento, considerar las siguientes líneas orientadoras para organizar los contenidos curriculares:

- El uso de la lengua oral y escrita para desenvolverse comunicacionalmente.

- La enseñanza de la lengua nacional centrada en el discurso y en el texto.
- El reconocimiento de la diversidad lingüística (multiétnico y pluricultural) (Plan Liceo Bolivariano, 2004:28)

En correspondencia con estos lineamientos, el área de Lengua constituye el eje primordial para operativizar Proyectos Educativos Integrales Comunitarios (PEIC) y Proyectos de Aprendizaje (PA) al incentivar la apropiación del lenguaje para la formación de ciudadanos y ciudadanas capaces de participar activamente en la transformación de la sociedad en la que viven.

Considerando que cada vez es más necesario reconducir el desempeño de los estudiantes venezolanos, en cuanto a la comprensión y producción de textos y así garantizar «buenos comunicadores» dentro y fuera del espacio escolar, surgen las siguientes interrogantes, en este trabajo de investigación, para reorientar el abordaje pedagógico de la enseñanza de la lengua materna:

¿El actual modelo teórico curricular en el área de Lengua, en lo concerniente al perfil del estudiante de Educación Básica, garantiza un mayor dominio de las habilidades comunicativas?

¿El proceso de comprensión y producción textuales de manera coherente y adecuada tiene respaldo en una pedagogía por proyectos (PEIC) y (PA)?

¿Cuáles estrategias metodológicas, en la Tercera Etapa de Educación Básica, fundamentadas en el Proyecto de Aprendizaje y en la Pedagogía Integradora, serán pertinentes para formar lectores y productores de textos autónomos?

¿Las estrategias basadas en el enfoque integrador podrán garantizar el uso adecuado de la lengua sobre la base de la planificación de un Proyecto de aprendizaje?

1.2 Objetivos.

1.2.1 General:

- Diseñar, aplicar y evaluar estrategias metodológicas para la enseñanza de la lengua, en la Tercera Etapa de Educación Básica, fundamentadas en el Proyecto de Aprendizaje y en un Modelo Pedagógico Integrador.

1.2.2 Específicos:

- Explicar el propósito y desarrollo del actual modelo teórico curricular en el área de lengua en lo concerniente al perfil del estudiante de Educación Básica.
- Describir el proceso de comprensión y producción textuales en el marco de la pedagogía integradora.
- Diseñar estrategias de aula basadas en el enfoque integrador que garanticen el uso adecuado de la lengua sobre la base de la planificación de un Proyecto de Aprendizaje.
- Evaluar cualitativamente la pertinencia de las estrategias metodológicas didácticas, en relación con el Proyecto de Aprendizaje y la enseñanza de la lengua materna.

1.3 Importancia de la Investigación.

Las tendencias actuales en el ámbito de la lingüística ofrecen novedosos basamentos y orientaciones en lo referente a la enseñanza de la lengua materna. De hecho, el Currículo Básico Nacional (1997) promulga la responsabilidad de la escuela en la formación de un sujeto capaz de comunicarse de una manera adecuada, tanto en forma oral como escrita:

Se aspira crear un ambiente democrático en el que prevalezca la argumentación y el consenso en la búsqueda cooperativa de solución a los problemas que se planteen en la realización de acciones que propicien el cambio social. En este sentido, con el eje lenguaje se pretende corregir las tendencias contrarias al diálogo y al consenso y atender las deficiencias en el uso oral y escrito de la lengua (p.45)

Lo anterior citado evidencia que el tratamiento didáctico del lenguaje (en tres dimensiones: comunicación, comprensión y producción), constituye una excelente vía para que el hombre participe en procesos sociales de entendimiento que fortalecen su propia identidad al interactuar en sociedad y compartir con otros su cultura. Por ende, la necesidad urgente de que la escuela permita crear oportunidades para criticar, dialogar, proponer, discernir, eliminar prejuicios y acceder a la resolución de conflictos de forma pacífica en un ambiente que propicia la tolerancia, la igualdad y la democracia. Esto implica la aspiración de que el niño sea un **lector** y **productor** de textos desde las dos primeras etapas de Educación Básica, mediante la implementación de los Proyectos Pedagógicos de Plantel y Proyectos Pedagógicos de Aula. En este punto es importante señalar que las recientes reformulaciones del modelo curricular, de la Tercera Etapa de Educación Básica, contemplan la incorporación de Proyectos Educativos Integrales Comunitarios y el Proyecto de Aprendizaje que garantice la participación activa de todos los actores involucrados en el quehacer educativo.

Otro aspecto de interés es la concepción textualista del intercambio lingüístico que aparece implícita en el área de lengua, para la Tercera Etapa de Educación Básica, desde una perspectiva interdisciplinaria y enmarcada en Proyectos Educativos Integrales Comunitarios, según el nuevo diseño curricular contemplado para los Liceos Bolivarianos. Por ende, la capacidad creativa e innovadora del docente de lengua es fundamental en el diseño y aplicación de estrategias didácticas, inmersas en proyectos educativos y dirigidas a propiciar el uso del lenguaje, por parte del alumno, en distintos contextos.

La importancia de la presente investigación radica en promover una didáctica de la lengua materna basada en proyectos, que permitan una praxis globalizadora e integradora, en atención a los contenidos de las demás áreas y actividades metacognitivas referidas a la lectura y la composición escrita, según los postulados teóricos de Páez (1985), Kaufman y Rodríguez (1993), Camps (2002) y Fraca (1994), entre otros. Esto, de tal manera, que se logre desarrollar la competencia escrituraria del alumno de forma creativa, espontánea y significativa, con la intención de ayudarlos a superar las deficiencias que suelen presentar tras cada período escolar.

CAPÍTULO II

MARCO TEÓRICO

2.1 Consideraciones generales.

La base teórica que sustenta esta investigación está constituida por algunos planteamientos relacionados con la enseñanza de la lengua materna a través de la planificación de proyectos. Esta temática se convierte en objeto de estudio y punto de partida para mejorar los procesos de comprensión y producción textuales en alumnos cursantes del Séptimo Bolivariano del L.B “Luis Antonio Morales Ramírez”.

Con base en lo antes señalado, se consultaron algunas fuentes bibliográficas referidas al diseño y aplicación de estrategias didácticas que garanticen el uso real del lenguaje, mediante la lectura y escritura, en función de proyectos educativos, como el modelo pedagógico integrador (PEI) propuesto por Fraca (1994), el cual fundamenta en gran medida este trabajo. Se acota que todas las investigaciones referentes a este aspecto representan los antecedentes del presente estudio.

Por último, se revisó el Currículo Básico Nacional (1997) y el actual modelo curricular destinado a la Tercera Etapa de Educación Básica: perfil del estudiante del estudiante, fundamentación del área de Lengua, Proyecto Educativo Integral Comunitario (PEIC) y Proyecto de Aprendizaje (PA).

2.2 Antecedentes de la investigación.

La enseñanza de la lengua escrita suele caracterizarse por ser artificial, al pretender que los alumnos lean y produzcan textos carentes de funcionalidad comunicativa, alejados de la realidad lingüística del lector/escritor. Contrario a esta situación, existe una serie de investigaciones, de carácter internacional y nacional, que demuestran

cómo el aprendizaje de la lengua materna en Educación Básica estriba en «usarla» en situaciones comunicativas concretas y no por mera memorización de reglas o estructuras. La incorporación de proyectos educativos, que permiten el desarrollo de las capacidades lingüísticas de los alumnos, ha logrado redimensionar las concepciones tradicionales referidas a los procesos de comprensión y producción textuales.

En este apartado se revisarán algunos trabajos, procedentes de diversos países, que convergen en contribuir con la transformación de la escuela en un espacio para la innovación en el campo de la lectura y la escritura, al aportar estrategias metodológicas y pedagógicas dirigidas al uso real del lenguaje, el mejoramiento de la comprensión lectora y la producción de textos.

Entre las investigaciones situadas fuera del contexto venezolano, en cuanto a la implementación de proyectos educativos para mejorar la enseñanza de los procesos de comprensión y producción textuales, se encuentra la realizada por López (1998), quien asumió como punto de partida un Proyecto de Lengua que posibilitó trabajar los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales de forma global, en interactividad y funcionamiento. El objetivo de este estudio consistió en diseñar y validar una propuesta didáctica para la enseñanza de la lengua, sustentada en un marco epistemológico interdisciplinario (psicolingüístico, lingüístico y sociolingüístico), que reconociera la comprensión y producción como procesos de interacción humana. Esta investigación de tipo experimental fue aplicada a un corpus de 30 alumnos, de 4º grado, de escuelas urbano marginales, de la provincia de Mendoza, Argentina. Se concluyó que si se desea avanzar en los niveles de comprensión y producción textuales, estos procesos deben ser considerados en interacción con los inherentes a la reflexión sobre el sistema lingüístico.

La autora aclara, al final, que su investigación fue la continuidad de una anterior (1993), en la cual los resultados obtenidos revelaron que, si bien los docentes demostraban cambios significativos en cuanto al

proceso de construcción de la lengua escrita, la comprensión y producción textuales se realizaban como actividades rutinarias, en las que los ejercicios se limitaban a cuestionarios literales y al completamiento y redacción de oraciones. Se confirmó que si la escuela desea mantener el interés de los alumnos por el lenguaje debe propiciar situaciones reales de uso, es decir, ocasiones en que los niños experimenten la necesidad de comprender y producir textos.

En Colombia, específicamente en nueve escuelas públicas de Usaquén y Chapinero, de la ciudad de Bogotá, los autores Robledo y Rodríguez (1998) se plantearon la importancia de crear un ambiente para la lectura y la escritura, en el contexto escolar, mediante la puesta en marcha de un proyecto didáctico bajo la orientación de Taller de Talleres. Después de un año con esta vivencia educativa, el proyecto permitió comprobar que:

- El componente lúdico resulta sumamente valioso en toda propuesta pedagógica relacionada con la lectura y escritura.
- Sensibilizar a los padres es fundamental para el desarrollo de un programa escolar relacionado con la comprensión y producción de textos.
- El tratamiento de la lectura y escritura en la escuela debe reunir los esfuerzos de toda la comunidad educativa (docentes, directivos, padres y representantes); contar con un material de lectura de alta calidad literaria y estética, atractivo, de diversos géneros, temas y autores, en los programas curriculares y en el desarrollo de las clases en el aula, para actividades significativas de lectura y escritura, encaminadas a mostrar los múltiples sentidos y funciones que tiene el acto de leer como actividad informativa y recreativa, valorar la producción de los niños, con base a una constante evaluación.

Kaufman (1994), por su parte, expresa su inquietud en cuanto a cómo la hora de Lengua ha consistido en enseñar regularmente reglas

ortográficas, análisis sintáctico de oraciones, clases de palabras y, de forma esporádica, solicitar la lectura en voz alta y redacciones. De ahí que a través de un trabajo investigativo detectó tres cuestiones que obstaculizaban una adecuada enseñanza de la lectura y la escritura en el Colegio Los Pinitos, de El Palomar, provincia de Buenos Aires, por parte de los docentes. En primer lugar, no todos los maestros poseían un conocimiento apropiado de las características peculiares de los diversos tipos de textos de circulación social que debían leer o producir sus alumnos. Segundo, las nociones de gramática oracional desvinculadas absolutamente de los textos resultaban ajenas de la tarea de aprender a leer y a escribir. Tercero, las actividades de escritura solían carecer de destinatarios reales, por lo que cualquier tiempo invertido para las reescrituras y revisiones solía ser insuficiente y desvalorizado.

En función de estas observaciones, la investigadora se propuso:

- Clasificar y caracterizar los diferentes textos de circulación social, con la intención de ofrecerle al docente un marco organizador que le permitiera comprender mejor los textos con los cuales trabajaría con sus alumnos.
- Realizar proyectos didácticos de producción de textos completos, insertados en situaciones comunicativas específicas, con destinatarios reales, que articulasen nociones de lingüística textual y gramática oracional.

Con este estudio se verificó que si se desarrollan, en el aula y en la institución, proyectos que incentiven el funcionamiento de la escuela como una micro-sociedad de lectores y escritores, en la que participen niños, padres y maestros, entonces será posible leer y escribir en el contexto escolar.

Esta propuesta es nuevamente abordada por Lerner (1996), a partir de una experiencia en una escuela de la provincia de Buenos Aires, con la participación de 440 alumnos y los docentes en el desarrollo de un doble proyecto: *producir una revista y publicar un documento didáctico* en

el cual se sintetizarían los problemas confrontados, las respuestas elaboradas y las reflexiones generadas en el proceso de producción de la revista. En la medida en que se llevaba a cabo este trabajo pedagógico, se evidenció que la escritura se constituye en un instrumento que está al servicio de la lectura, debido a que las situaciones didácticas planteadas, antes y después de que los niños aprendiesen a leer y a escribir en el sentido convencional del término, estaban orientadas por un mismo propósito fundamental: crear condiciones que favorecieran la formación de lectores autónomos, críticos y productores de textos adecuados a las situación comunicativa. El esfuerzo por reproducir en la escuela las condiciones sociales de la lectura y la escritura estuvo siempre presente.

Sobre esta misma línea de investigación, Jolibert y Jacob (1998) aplicaron una investigación-acción fundamentada en cinco ejes: la teoría constructivista del aprendizaje, el enfoque textual del lenguaje, la pedagogía por proyectos, la metacognición, la evaluación y coevaluación. En este trabajo se formuló como objetivo mejorar significativamente la calidad y la equidad del aprendizaje de la lectura y la escritura de los niños entre 5 y 9 años de sectores con dificultades socioculturales y económicas. Las instituciones educativas, de Valparaíso, Chile, que sirvieron como centro de aplicación para este proyecto fueron: la escuela E.286 Juan Montedónico, el liceo María Luisa Bompal y el colegio General Velásquez. Estos últimos imparten Pre-Básica, Básica y Media. La consolidación de esta experiencia educativa permitió comprobar que todos los alumnos:

- Leen comprensivamente, saben qué necesitan leer para su proyecto, saben dónde buscar el texto, interactúan con múltiples tipos de textos (cuentos, etiquetas, formularios, poemas, periódicos, etc) ;
- Producen textos originales, tanto funcionales, como de ficción;

- Participan y se comprometen con sus aprendizajes en forma creativa; son solidarios, auténticos, autónomos, creativos;
- Hacen una natural integración entre las áreas distintas del saber.

Inostroza (1997) quien también se preocupa por generar una práctica pedagógica que posibilite la formación de niños lectores y escritores, presenta su experiencia vivenciada en los cursos de Didáctica de la Lectura y Escritura para estudiantes de Parvularia y Educación General Básica, en la Universidad Católica de Temuco, Chile, mediante talleres de investigación, que promueven el desarrollo de estrategias de formación activo-participativas, con miras a facilitar una pedagogía por proyectos, así como también formar futuros docentes que sean auténticos practicantes de la lectura y de la producción de textos, en situación real de uso. Con este trabajo se destaca que aprender a definir proyectos y manejar estrategias de producción de textos, adaptados a los fines de lectura y/o de escritura, constituye la base para asumir el papel de mediador en el enfoque constructivista comunicativo textual, en lugar de los cursos expositivos conductistas que se dictan diariamente a modo de formación inicial de futuros docentes en las universidades u otros centros de formación.

Una pedagogía por proyectos, sin lugar a dudas, le ofrece a la escuela la oportunidad de transformarse en un lugar privilegiado para los aprendizajes significativos, a través del trabajo cooperativo que permite a los alumnos tomar sus propias decisiones, asumirlas con responsabilidad y evaluarlas. En este sentido, la necesidad de leer y producir textos variados reemplazará la enseñanza tradicional de la gramática por el desarrollo de estrategias didácticas que incentiven al alumno a apropiarse del lenguaje en diversas situaciones reales de uso.

En este mismo orden de ideas, Camps (2002) afirma que el uso de la lengua es una actividad inscrita en el entramado social de prácticas comunicativas representativas, a través de la cual el individuo construye

su conocimiento mediante la interacción con los demás. Así pues, la comunicación oral o escrita implica procesos sociales y cognitivos, y procesos afectivos inseparables unos de otros. De tal manera, aprender a escribir significa aprender a usar la lengua de forma adecuada a cada situación, al contexto. Esta capacidad no se desarrolla con el estudio de formas lingüísticas ajenas a su uso en los contextos reales de producción. Los aprendices deberán, por consiguiente, verse comprometidos en actividades de composición escrita reales, que les permita actualizar y/o aprender los conocimientos discursivos necesarios para escribir, mediante la valiosa aplicación de los proyectos educativos en los que se inserte una gran diversidad de géneros discursivos.

Martínez (2001) propone la necesidad urgente de un proyecto educativo fundamentado en el desarrollo de una competencia discursiva. Esto supone una capacidad para producir géneros discursivos y, por supuesto, una capacidad para comprenderlos. Se trata de una práctica pedagógica inscrita en una pedagogía interactiva, que permita un ambiente cooperativo en el aula, al posibilitar la autoevaluación y la confrontación a la crítica constructiva. Según la investigadora, un programa de intervención pedagógica debe incluir una gran variedad de textos (expositivos, argumentativos, narrativos, entre otros) dirigidos a diferentes públicos y tomados de diferentes fuentes (revistas especializadas, textos orales, prensa, manuales escolares, etc.). Así los *textos auténticos* juegan un papel preponderante en la práctica pedagógica, pues no se trata de improvisar al presentar un material con instrucciones generales que ni siquiera el profesor ha leído como, por ejemplo, decir cuáles son las ideas principales. Por el contrario, el maestro debe analizar con anterioridad todo texto que va a ser aplicado en clase, con la intención de encontrarle el ángulo pedagógico más eficaz.

Las actividades propuestas y las instrucciones dadas deben ser específicas, ya que el éxito de un programa depende, en gran medida, de la determinación de tareas y de las estrategias de aprendizaje que acompañan al material pedagógico, así como también de su variedad. Se

concluye en este trabajo que la elaboración de un programa para el desarrollo de las habilidades de lectura y escritura, implica proponerse realizar actividades asociadas con una lectura interactiva, analítica y crítica y una escritura igualmente interactiva e intencional.

Por otro lado, Cassany (1999) revela que en Catalunya (España) existe una tendencia, muy difundida entre los maestros de primaria, a incentivar en los alumnos actividades colectivas en el aula, en forma de proyectos de trabajo. En estos, el uso de la lengua en contextos reales es global, al ejercitar de manera paralela e integrada todas las habilidades lingüísticas, aunque el producto final sólo se exprese en forma oral o escrita. El autor sostiene que al realizar experiencias de comunicación real, los proyectos de aula tratan todo tipo de temas culturales y plantean la enseñanza de manera interdisciplinaria entre distintas áreas del currículum. Además, todos los proyectos constan de un número variable de tareas que permiten atender a objetivos diversos de orden lingüístico: desarrollar habilidades orales y escritas, profundizar en la reflexión y el conocimiento gramatical, etc.

En la República Bolivariana de Venezuela existen, igualmente, trabajos de investigación enmarcados en la enseñanza de la lengua materna, a través de proyectos didácticos orientados a mejorar los procesos de comprensión y producción textuales. Tal es el caso del trabajo de Bastardo (2003), quien diagnosticó que tras cada período escolar, se evidenciaban graves fallas lectoescriturales. Por tal razón se propuso desarrollar estrategias metodológicas para la enseñanza de la lengua, desde una perspectiva comunicativa, a través de la elaboración de Proyectos Pedagógicos de Aula. Se tomó como centro de aplicación la U.E Nacional "Francisco Mejía", en Mariguitar, Estado Sucre. Como muestra se seleccionó un curso de 6º grado, durante el año escolar 2001-2002.

Con esta investigación cualitativa e interdisciplinaria se analizaron los procesos de comprensión y producción de la lengua escrita, a través de los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales

propuestos por el actual Diseño Curricular, desde el Eje Transversal Lenguaje. Con los resultados obtenidos se logró concluir que la implementación de las estrategias integradoras promovieron las capacidades de hablar y escuchar. Ello facilitó, en los niños, la lectura, así como también la planificación y revisión de los propios escritos. Sirvió, a su vez, para promover el carácter globalizador de los Proyectos Pedagógicos de Aula y para superar determinados problemas en el aprendizaje de los procesos de comprensión y producción de la lengua oral y escrita.

Castillo (2002) intenta dar respuesta al problema del uso de la lengua escrita, que se presenta en la I Etapa de Educación Básica. Por ende, el objetivo general de su estudio gira en torno a desarrollar habilidades escriturales de manera significativa. Para ello se relacionaron los usos gramaticales de la lengua, en diversos tipos de textos, a través de Proyectos Pedagógicos de Aula. Con la metodología investigación-acción, enmarcada en un enfoque constructivista –comunicativo- textual, se tomó en cuenta una muestra conformada por los alumnos de 2º grado, de la E.B “Maturín”, Azagua, Estado Monagas. Se comprobó que los niños desarrollaron habilidades escriturales cuando construyeron textos breves sobre temas académicos y cotidianos; leyeron y comprendieron diversos tipos de textos, manifestaron capacidades comunicativas, mediante la lectura y escritura de textos sencillos.

Como se ha expresado en las investigaciones anteriores, una aproximación pedagógica a la lengua escrita, como proceso psicosociolingüístico, conlleva a planteamientos teóricos y estrategias de aula, que desarrollen las capacidades de lectura y escritura. Por lo tanto, si el niño no domina tales competencias durante su aprendizaje escolar, tendrá dificultades para interactuar con el texto, y, en consecuencia, no podrá adecuar sus producciones escritas a diversos usos, de manera creativa y espontánea.

Sosa (1999), consciente de la necesidad de buscar nuevas formas de iniciar a los niños en la lectura y la escritura, alega que dentro del

Nuevo Diseño Curricular de la Educación Básica se exige el desarrollo de la capacidad de comunicación oral y escrita para que el alumno dialogue, opine y produzca textos con significado. Con base en este criterio, la autora diseñó una propuesta para abordar la enseñanza de la lectura y la escritura en el primer grado, de la L.M “Siso Martínez”, en el Distrito Heres, Estado Bolívar, Ciudad Bolívar, a partir de los Proyectos Pedagógicos de Aula, sustentados en la teoría cognoscitivista, “Constructivismo Interactuante”, de Piaget. En este trabajo de investigación se concluyó que la enseñanza de la lectura y la escritura tienen que ser insertadas en proyectos para que los maestros y alumnos tengan la oportunidad de leer y escribir, con objetivos específicos. En este sentido, todo proyecto debe estar muy acorde con las necesidades de los alumnos, con el contexto situacional y con las experiencias vividas. Asimismo, el docente de aula debe familiarizarse totalmente con el nuevo diseño curricular, de manera que sus estrategias de enseñanza estén en correspondencia con las nuevas exigencias.

El estudio de las estrategias metodológicas utilizadas por los docentes para la orientación del proceso de lectura y escritura, en Educación Básica, es igualmente emprendido por Quijada (2002), al tomar en cuenta veinte maestros que conforman la II Etapa de Educación Básica, de la escuela “Dr. Valdivieso Montaña”, de la Parroquia Guaraúnos, del Municipio Benítez, del Estado Sucre, a través de una investigación de tipo descriptivo, apoyada en la de campo. Entre las estrategias propuestas para los docentes se mencionan: realizar diariamente actividades que integren situaciones de lectura, escritura y expresión oral, dirigidas a sistematizar determinados aspectos de la lengua escrita; adaptar estrategias metodológicas adecuadas que permitan al niño comprender la utilidad de la lengua oral y escrita como medio de comunicación; y, planificar talleres o cursos sobre lectura y escritura, dirigidos a docentes, alumnos, padres y representantes, para contribuir con el desarrollo de hábitos de lectura y escritura en los educandos.

Millán (2004), por su parte, advierte que en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lectura y la escritura están ausentes las disposiciones del Currículo Básico Nacional. Ante esta problemática, se trazó como objetivo principal aportar estrategias pedagógicas para lograr una mejor calidad de la educación de la lectoescritura en San Juan Bautista, del Municipio Antonio Díaz, del Estado Nueva Esparta. La trascendencia de este estudio estriba en que actualmente los veinticuatro docentes encuestados, junto con los directivos y especialistas, están recibiendo talleres sobre la elaboración de los Proyectos Pedagógicos de Aula, pues su inserción inmediata es prioritaria en el proceso de enseñanza-aprendizaje en las distintas áreas del currículo.

Mitayne (2002) planteó la necesidad de crear un Club de Lengua, enmarcado en un Proyecto Pedagógico de Plantel, como una estrategia válida para abordar la enseñanza de la lengua escrita y formar niños lectores y productores de textos. La experiencia se sistematizó con alumnos de las I y II etapas de Educación Básica, del Colegio de Desarrollo Integral (CEDIN), ubicado en Maturín, Estado Monagas, mediante una investigación-acción. La autora destacó que, con el desarrollo del Club de Lengua y el Proyecto Pedagógico de Plantel, se logró elevar la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua escrita, en tanto comprensión y producción textuales. Asimismo, permitió el nacimiento del suplemento infantil "Saltarín", que circula junto con el diario La Prensa de Monagas y capacitar a los docentes de esta área en lo concerniente al tratamiento didáctico de la lengua escrita, entre otros.

Fraca (2003) determinó que la lectura y escritura, como procesos de comunicación lingüística, ameritan fomentar competencias de índole gramatical, cognoscitiva y comunicacional, para convertir al niño en un lector/escritor competente. En este sentido, ofrece algunas sugerencias prácticas dirigidas a orientar la enseñanza de la lengua escrita. Para ello considera la comprensión y producción textuales desde una óptica interdisciplinaria, que agrupa los contenidos programáticos en la línea de Proyectos Educativos Integradores (PEI), fundamentados en una

concepción textualista de intercambio lingüístico. Esta experiencia educativa se llevó a cabo en el colegio Moral y Luces Herzl Bialik, con alumnos de los niveles de Preescolar y Primera Etapa de Educación Básica. A partir de la implementación de esta propuesta integral, la autora concluyó que la escuela debe promover la interacción de los alumnos con diversos textos (académicos y no académicos), con contenidos significativos reales, que conlleven a situaciones naturales de comunicación escrita.

Zapata (2004), asevera que actualmente para las escuelas el reto es enorme y multidimensional, por cuanto su misión es enseñar a los individuos los usos sociales de la lengua. Sin embargo, la manera como se enseña a leer y escribir no cumple con las funciones sociales del lenguaje y menos aún con los procesos mentales implícitos en estas actividades. Esta realidad motivó a la investigadora a explorar las prácticas encaminadas a crear un ambiente para el lector y escritor, en las I y II Etapas de Educación Básica, de la E.B “Cruz Millán García”, del Municipio Gómez, Estado Nueva Esparta. Se detectó que los maestros se han conformado con enseñar los aspectos mecánicos de la lengua escrita, al hacer énfasis en la decodificación y combinación de grafemas. En consecuencia, la planificación de las estrategias de lectura y escritura elaboradas por los docentes suele presentar fallas, en el momento de satisfacer las necesidades e intereses de los niños. De acuerdo con los alumnos consultados, los maestros evalúan las actividades de lectura y escritura mayoritariamente a través de trabajos individuales y grupales. Esto trae como consecuencia, que se limite la amplitud de oportunidades para aprender y valorar las producciones escritas y orales de los educandos. Según la autora, es pertinente reflexionar en torno a cómo la práctica pedagógica ha influido en las dificultades que suelen presentar los alumnos, a la hora de leer y escribir, debido a que la formación de lectores y productores de textos requiere de la implementación de estrategias encaminadas hacia el logro de un aprendizaje auténtico,

placentero, necesario y útil, en donde algunas veces se es actor y otras espectador.

Del mismo modo, Pérez (2005) centró su tarea investigativa en analizar y reflexionar sobre la práctica pedagógica que llevaron a cabo las maestras de la II Etapa, de la U.E “Rómulo Gallegos”, en cuanto a la enseñanza de la producción escrita, durante el tercer lapso, del período escolar 2003-2004. A través de esta investigación etnográfica y holística, la autora obtuvo las siguientes conclusiones:

- A partir de la planificación de los PPA notamos que se le otorgó mucha importancia a los contenidos conceptuales en sí mismos, como ocurría con los antiguos curriculares, dejándose de lado el efecto que éstos pudieran tener para el desarrollo vital del estudiante: aprender a ser, aprender a hacer y aprender a convivir.
- Los trabajos de producción escrita se remiten, básicamente, a la redacción de textos narrativos, desatendiéndose las otras tipologías discursivas: descripción, argumentación, exposición e instrucción.
- El maestro continúa siendo el centro de la relación pedagógica, pues es él quien dice qué y cómo debe escribirse, tanto fuera como dentro del aula de clase.
- En las estrategias didácticas planificadas y aplicadas dentro del aula subyace el enfoque gramaticalista, centrado en actividades de copiado, dictados y caligrafías.

A propósito de estos hallazgos, la investigadora propone que:

- La enseñanza de la producción escrita se asuma atendiendo a las tres fases discursivas: planificación de ideas, revisión y reescritura, pues de este modo se garantiza que lo que se enseña en el aula es lo que realmente los alumnos van a emplear en contextos reales.
- Proponer actividades didácticas para que los alumnos interactúen con varios tipos de textos (cuentos, noticias, biografías, artículos de

opinión,...) y, por ende, con distintos órdenes discursivos (narración, exposición, argumentación, descripción e instrucción).

- Toda labor didáctica emprendida en el aula requiere establecer un contrato didáctico, a través del cual se negocie el qué, el cómo y el para qué de las actividades escriturarias.

De estos antecedentes, se puede inferir la importancia de propiciar estrategias metodológicas para una didáctica de la lengua escrita, a través de proyectos, que le permitan al alumno el dominio de la *estructura textual*, como la base para desarrollar sus competencias escriturarias, en correspondencia con las demandas del actual Proyecto Educativo Nacional, consagrado para la Tercera Etapa de Educación Básica.

2.3 Bases teóricas.

2.3.1 Enseñanza de la lengua a partir de un modelo pedagógico integrador

La Pedagogía Integradora propuesta por Fraca (2003) se destaca no solamente por su intento de facilitar el desarrollo de la competencia lingüística, sino también de la competencia cognitiva y comunicativa del alumno. De igual manera, toma en cuenta el entorno familiar y social en el que se desenvuelve el niño, con la intención de enriquecer sus relaciones interpersonales. Las estrategias han sido organizadas por esta autora bajo la forma de Proyectos Educativos Integradores, que sirven para planificar todas las actividades de aula y extra aula, a corto, mediano y largo plazo; y en las que el desempeño de la oralidad y la escritura son claves al momento de formar un comunicador lingüísticamente efectivo.

El basamento teórico y metodológico de esta propuesta integradora parte de dos vertientes: la teoría del aprendizaje de Vigotsky y el aprendizaje significativo de Ausubel. Con la teoría vigotskiana, Fraca refiere que los instrumentos de mediación, incluido el lenguaje, son proporcionados por el medio social. En este sentido, Vigotsky (1996:94) expone que “en el desarrollo cultural del niño, toda función aparece dos

veces: primero, a nivel social, y más tarde, a nivel individual; primero, entre personas (interpsicológica), y después en el interior del propio niño (intrapsicológica)". La cita expresada por el autor señala la existencia de dos líneas distintas de desarrollo cualitativo: *los procesos elementales*, de origen biológico y *las funciones superiores*, de origen social. En el caso de éstas últimas, su origen está estrechamente vinculado a la interacción social y sólo después pasan a tener carácter individual, al ser interiorizadas. Desde esta visión, la interacción personal ejerce un gran impacto en el proceso de desarrollo de las funciones psicológicas superiores, como son el desarrollo del lenguaje, la lectura y la escritura, la memoria, la formación de conceptos, la resolución de problemas y otros. Esto explica la concepción pedagógica de que las actividades realizadas por el alumno son dadas mediante la naturaleza de los saberes culturales y no en solitario. En otras palabras, el ambiente social-cultural (padres, familia, maestros, sociedad en general) influye determinadamente en el desarrollo cognoscitivo y afectivo de los seres humanos.

La autora refiere otros señalamientos de Vigotsky. Entre estos se encuentra la noción de "zona de desarrollo próximo", entendida como:

No es otra cosa que la distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz. (Vigotsky,1996:133)

Desde una perspectiva sociocultural esta zona está referida a las funciones psicológicas que se encuentran en pleno proceso de maduración, pues el individuo tiene la capacidad de resolver problemas o situaciones que se le presenten, al apelar a los conocimientos que tiene en su estructura mental (experiencias previas). Sin embargo, necesita de la colaboración de adultos experimentados para afrontar conflictos más complejos, que cree no poder resolver por sí mismo. De tal forma, el aprendizaje despierta una serie de procesos evolutivos internos que

tienen la capacidad de activarse sólo cuando el niño interactúa con quienes le rodean.

En vista de lo antes mencionado, se asevera que en la Pedagogía Integradora la figura del maestro juega un rol preponderante en el proceso de aprendizaje (mediador), al ayudar al alumno a convertirse en un ser autónomo e independiente a través de la implementación de estrategias didácticas, que le permitan su independencia paulatina del apoyo de los adultos o pares más capaces. De hecho, la interacción entre iguales resulta también imprescindible, pues favorece la espontaneidad del discurso, en la medida en que el alumno participa en situaciones de intercambio comunicativo, mientras actúa como hablante y oyente o, en otros casos, cuando cumple con las actividades escolares.

En el caso específico de la lectura y escritura, los preceptos vigotskianos conciben al niño como un ser capaz de aprender, a medida que interactúa socialmente, y no como un aprendiz inexperto. Fraca considera que el desarrollo de los procesos de comprensión y producción textual implica tomar en cuenta al aprendiz, al maestro y la relación social producida entre ellos. Se trata entonces de concebir la lengua escrita, desde el punto de vista pedagógico, como una práctica cultural en la que los niños le conceden significado, y no como una habilidad mecánica o compleja alejada de la realidad.

Desde una visión organicista-constructivista, el aprendizaje significativo de Ausubel (1991:50) plantea que “el material nuevo no sólo debe ser intencionado y sustancialmente relacionado con las ideas correspondientes y pertinentes en el sentido abstracto, sino que es necesario también que tal contenido ideativo exista en la estructura cognitiva del alumno en particular”. Lo planteado por este psicólogo destaca la existencia de los conocimientos previos oportunos, que permitan conectar significativamente los nuevos conceptos adquiridos, así como la importancia de mostrar una actitud activa y positiva hacia la adquisición de los nuevos conocimientos, por parte de los sujetos-aprendices.

En relación con los postulados teóricos, antes señalados, el Eje Pedagógico Integrador asume como punto de partida la indagación del conocimiento previo (lingüístico, cognoscitivo-social) que el niño posee y, a su vez, le permite al docente diagnosticar las necesidades, inquietudes y saberes de éste. Por ende, se le proveerá al alumno información nueva (contenidos programáticos o de otro tipo), a través de diversas actividades, en las que servirán de mediadores el docente, los padres o representantes. Estos conocimientos nuevos serán “integrados” al conocimiento del alumno y deberán ser aplicados en otras situaciones en las que el mismo sea requerido (transferencia) y así ejecutar sus logros en conformidad con lo aprendido.

Siendo así, este modelo de aprendizaje integrador requiere, por parte del docente, la implementación de estrategias que faciliten la integración de la información nueva con el conocimiento previo, y también el uso de recursos pedagógicos para evaluar y corregir, sobre la marcha, las interpretaciones inadecuadas de los estudiantes. Como se ha venido indicando, todo el trabajo pedagógico se operacionaliza mediante las actividades de hablar-escuchar-leer y escribir. Fraca hace la acotación de que en su propuesta integradora se han planificado actividades de índole metacognitivas referidas a la lectura y escritura. De esta manera incorpora al programa de lengua, contenidos como: planificación e intencionalidad de la escritura, propósito de la lectura, reflexión y concretización acerca de las nociones como las de escritor, lector, textos, normas del buen lector y normas del buen escritor, entre otras. Esta propuesta de la pedagogía integradora reviste especial importancia al permitir que el niño adquiera un aprendizaje integral y significativo, en la medida que reflexiona sobre su propia lengua y considera las características peculiares de los textos, al desarrollar actitudes críticas frente a cualquier situación comunicativa.

Considerando que el Currículo Básico Nacional (1997) promulga la planificación por proyectos, que permite la integración de todas las áreas académicas del programa, así como la incorporación de todos los ejes

transversales, la autora refiere que los Proyectos Educativos Integradores (PEI) constituyen herramientas didácticas que facilitan la organización de contenidos referidos a las distintas áreas del currículo, con el propósito de proporcionar, a los alumnos, la información de forma estructurada e integrada. Su carácter flexible, cambiante y capaz de renovarse facilita la posibilidad de que varíen en cada período escolar y su planificación y realización siempre estén acordes con los intereses de los estudiantes, la escuela y la comunidad.

En lo relativo a la didáctica basada en proyectos, Fraca (2003:96) señala una serie de ventajas, al permitir:

- Una acción conjunta entre docentes y alumnos en la planificación de actividades a realizar.
- Un aprendizaje significativo, al planificar en función de lo que el estudiante necesita y quiere aprender.
- La realización de actividades creativas y significativas que permitan extrapolar y transferir los conocimientos a situaciones reales, fuera del ámbito escolar.
- Un conocimiento sobre los intereses y motivaciones de los alumnos, en torno a un determinado contenido u objeto de conocimiento.
- La realización de una realimentación periódica de las actividades, con la finalidad de re-planificar en función de los logros de los alumnos y del tiempo que amerite el desarrollo de un determinado proyecto educativo.
- La implementación de una evaluación dinámica en la que se contemplen todos los elementos que integran el proceso de aprendizaje y enseñanza, así como el análisis y evaluación de cada una de las fases de aplicación de los proyectos.

Un análisis de esta pedagogía integradora le permite al docente de lengua tomar en cuenta diversos aspectos que han de enriquecer su praxis educativa, en vista de que los postulados interdisciplinarios, que

caracterizan la enseñanza de la lengua materna en la Educación Básica, exigen sustituir materiales de lectura y escritura artificiales y descontextualizados por una acción pedagógica en la que el niño lea y escriba, a partir de sus conocimientos previos e intereses. Con este enfoque didáctico, el maestro puede elaborar estrategias y actividades de aula que tengan como resultado un aprendizaje significativo e integrador, mediante un trabajo conjunto entre la escuela y la comunidad. Sobre todo hoy día cuando la modalidad de Liceo Bolivariano exige el desarrollo de estrategias didácticas que garanticen la formación de seres libres y pensantes, que intercambien y afiancen sus valores individuales, culturales y nacionales, en correspondencia con los requerimientos de la sociedad venezolana actual.

2.3.2 Actual modelo teórico curricular en el área de Lengua: perfil del estudiante de Educación Básica.

El quehacer educativo e investigativo venezolano, desde hace un tiempo, se interesa por la enseñanza de la lengua materna. Las deficiencias que, constantemente, suelen demostrar los alumnos, en cuanto a los procesos de comprensión y producción textuales, motiva la revisión exhaustiva de la acción pedagógica, sustentada generalmente en la simple descripción de la estructura de la lengua, a pesar de que el Currículo Básico Nacional (1997) promulga el logro de una adecuada competencia comunicativa de los alumnos, de las dos primeras etapas de la Educación Básica, al otorgar prioridad a lo comunicacional sobre lo meramente sistémico o gramatical.

Esta aspiración de formar un “buen comunicador” en las áreas de expresión oral y escrita también se evidencia en los programas oficiales de la Tercera Etapa de Educación Básica (1987), mediante la asignatura “Castellano y Literatura”. Sin embargo, la experiencia educativa ha demostrado que la mayor parte del tiempo es dedicado, por los docentes, a memorizar reglas de ortografía y clases de palabras, subrayar prefijos y

sufijos, deletrear, copiar dictados, clasificar oraciones. Con esta práctica se propicia un conocimiento desvinculado del uso «real» de la lengua. Es más, la situación se torna más preocupante cuando las actividades de lectura y escritura son artificiales y descontextualizadas, al estar ajenas a las necesidades, gustos e intereses de los alumnos.

Ante esta preocupación surge el actual modelo teórico curricular en el área de Lengua, inmerso en el Plan Liceo Bolivariano (2004), el cual sustenta la acción pedagógica de “impartir asignaturas por áreas de conocimiento bajo una concepción interdisciplinaria, global e integral, a través de contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales en el desarrollo de las competencias en el conocer, hacer y convivir”. (Gaceta Oficial de Venezuela, 2004: Artículo 3).

Esta integración de las áreas de conocimiento se logrará a través de un proyecto educativo productivo, de manera que las disciplinas apoyen y le den explicación, desde su especialidad, a todas las acciones planteadas en los mismos. En el caso de Lengua, Cultura e Idioma se concibe el lenguaje oral y escrito como expresión cultural que privilegia el análisis de los problemas de la comunidad, a partir de las diversas aportaciones de las áreas de conocimiento. Con esta nueva concepción curricular se aspira la formación de un(a) nuevo(a) republicano(a) bolivariano(a), capaz de desarrollar competencias (capacidad de trabajar en equipo, resolver problemas, de interactuar con otros, etc.) y valores que reclaman el desempeño colectivo y ciudadano (tolerancia, solidaridad, respeto a los derechos humanos). Es evidente que tales aspiraciones no se han de enseñar necesariamente, mediante contenidos de una disciplina, sino a través de modalidades transversales, que exigen, también, una modificación profunda en la organización curricular y en las modalidades de trabajo de los(as) profesores(as). Esto manifiesta lo imperativo de ir de unas estructuras curriculares fragmentadas y homogéneas hacia otras más unificadas y heterogéneas.

Algunas líneas orientadoras para organizar los contenidos curriculares de esta área de conocimiento son:

- Se atenderá el uso de la lengua oral y escrita para desenvolverse comunicacionalmente.
- La enseñanza de la lengua nacional centrada en el discurso y en el texto.
- El reconocimiento de la diversidad lingüística (multiétnico y pluricultural) (Plan Liceo Bolivariano, 2004: 27-28).

Esta propuesta de trabajo implica que la gestión escolar tiene la gran responsabilidad de propiciar «actos de comunicación», que permitan desarrollar integralmente al educando, para que sea capaz de expresarse reflexivamente de forma oral y escrita, en un intento por transformarse a sí mismo y a la comunidad donde actúa. Lo anterior debe incentivar al docente a incorporar, en los proyectos de aprendizaje, estrategias metodológicas que propicien el desarrollo de la comprensión lectora, y también la capacidad de producir los diferentes tipos de texto, que, desde cada disciplina, se requieren (ensayos, avisos, informes de laboratorio, cartas, noticias, etc.)

2.3.3 Enseñanza de la lengua sobre la base de la planificación de proyectos educativos.

Como bien se ha señalado anteriormente, la reciente organización curricular exige la puesta en marcha de Proyectos Educativos Integrales Comunitarios (PEIC), fundamentados en una visión holística del hecho educativo, en tanto que se analizan las necesidades y aspiraciones sentidas por el colectivo del plantel y su entorno, para luego generar alternativas que permitan el mejoramiento de la calidad de la educación como un hecho de significación social.

...al asumir el Proyecto Educativo Integral Comunitario, el plantel escolar se convierte en un lugar privilegiado para toda la comunidad, se transforma en un espacio para la promoción, para la acción pedagógica y social donde se promueve el diálogo, la reflexión, la participación, la democracia, la tolerancia y la paz. (Jiménez, 2005:65)

Visto así el Proyecto Educativo Integral Comunitario surge como producto de la construcción colectiva, es decir, todos los actores y autores del hecho educativo (alumnos, docentes, padres, representantes, administrativos, obreros, vecinos, entre otros) participan a través de espacios de discusión en gestionar acciones que permitan atender las necesidades detectadas, fortalecer las experiencias alcanzadas e incorporar nuevas propuestas para alcanzar las transformaciones requeridas. Esto con el propósito de alcanzar una educación integral de calidad para todos y todas.

De acuerdo con el Viceministerio de Asuntos Educativos (2005), los aspectos a considerar en el Proyecto Educativo Integral Comunitario son:

I. IDENTIDAD INSTITUCIONAL.

La identidad remite a la concepción actual de la escuela y sus cualidades, tomando en cuenta:

- Datos del plantel
- La historia de la escuela y su evolución
- La comunidad en su entorno (Diagnóstico Comunitario)
- El colectivo que conforma la institución
- Su organización: matrícula, personal, servicios, organigrama, flujograma.
- Funcionamiento
- Planta física
- Dotación

VISIÓN: Ésta describe la situación futura deseada, las aspiraciones del colectivo de la escuela y del entorno, el horizonte de la acción educativa en correspondencia con la Política establecida.

MISIÓN: Describe la razón de ser de la escuela, para la que fue concebida por el Estado, al expresar su compromiso y su función dentro de su especificidad.

VALORES: Marco axiológico que rige la vida de la escuela.

II- METODOLOGÍA. Análisis situacional: la Institución, como una totalidad, revierte la situación actual en la situación deseada. En este aspecto se llevará a cabo el proceso de análisis de los resultados obtenidos en la recolección de información, expresado en los diagnósticos realizados en cada uno de los aspectos atendidos en la Identidad Institucional, los cuales van a ser considerados por la matriz **FODA** (fortalezas, oportunidades, debilidades y amenazas).

III- ESTABLECIMIENTO DE OBJETIVOS. Los objetivos expresan lo que se quiere lograr en la institución. Para ello se toman en cuenta los resultados obtenidos en el análisis situacional, con el fin de garantizar su factibilidad y viabilidad. En las metas se establecen las acciones a desarrollar, por lo cual se especifica el tiempo y el espacio, así como su logro cuantificable.

IV- CONSTRUCCIÓN DE ACCIONES. A partir de los resultados y metas propuestas, y en función de las prioridades, se formulan las acciones comunitarias, las de carácter académico y las de índole administrativa.

V- LOS COMPROMISOS PARA LA ACCIÓN. Este aspecto constituye la interacción de todos los actores y autores, el compromiso que asume cada quien, producto de su participación en la construcción del proyecto educativo. El mismo surge a partir de la motivación y de los recursos que tienen los actores y autores, como un equipo de trabajo, para aportar alternativas de solución a la consecución de un objetivo que apunte a una meta.

VI- EVALUACIÓN. Diseño de un plan de evaluación que garantice el control y seguimiento de las acciones, de manera que se pueda medir el logro de los objetivos. (Material mimeografiado)

Los parámetros expuestos anteriormente evidencian que el Estado asigna un papel preponderante a la escuela, en conjunto con la familia y

la comunidad, desde un enfoque social. Y es en este proceso donde el uso de la lengua oral y escrita, en diferentes contextos, asume un papel trascendental en el logro de las aspiraciones. De allí que la presente investigación considerará oportuno tomar en cuenta la puesta en marcha de un *Proyecto Educativo Integral Comunitario (PEIC)*, en la institución, objeto de estudio, con la finalidad de elaborar, ejecutar y evaluar un tipo de planificación estratégica conocida como **Proyecto de Aprendizaje (PA)**, con el fin de diseñar estrategias metodológicas dirigidas a la enseñanza de la lengua materna.

Según Jiménez (2005:14) el Proyecto de Aprendizaje es “un conjunto de acciones desarrolladas por un grupo para lograr el aprendizaje y aportar, al mismo tiempo, soluciones a problemas comunitarios”. Desde esta perspectiva, este tipo de planificación requiere la participación de los docentes, al tomar en cuenta las características, necesidades e intereses de los educandos y la realidad de la institución escolar en la que se desenvuelven. Además, el Proyecto de Aprendizaje, al ser concebido y desarrollado desde los principios que caracterizan la globalización, pasa, entonces, a relacionarse con el Proyecto Educativo Integral Comunitario (PEIC), ya que considera tanto el diagnóstico como la inclusión de actividades vinculadas con los problemas de índole pedagógico, social, cultural y comunitario, con miras a mejorar la calidad de la educación.

En vista de que la inserción del Proyecto de Aprendizaje (PA) es sumamente novedosa, en la Tercera Etapa de Educación Básica, se aclara que no existe una «estructura rígida» o «formato» para su diseño. Sin embargo, algunos lineamientos establecidos en la educación como Continuo Humano señalan la necesidad de englobar y darle continuidad a los ejes integradores Hacer, Saber y Convivir, ya desarrollados en el educando desde las dos primeras etapas de Educación Básica.

Las recientes orientaciones emanadas del Ministerio de Educación venezolano estipulan que la organización de un Proyecto de Aprendizaje supone la participación protagónica de los actores y autores comunitarios

(docentes, alumnos, padres y representantes, vecinos, entre otras), a partir de:

- La indagación permanente. Esta fase está constituida por identificar y caracterizar los contextos social, cultural, geográfico-ambiental, político, histórico y pedagógico que vislumbran las necesidades (reales y sentidas) e intereses de la comunidad local. En este punto se sugiere una metodología de tipo etnográfica que implique la intervención de los sujetos en tertulias, entrevistas, convivencias, asambleas comunitarias, jornadas de intercambio y otros, que puedan surgir en las interacciones. Se utilizarían instrumentos como: videos, diarios de sistematización, grabaciones, entre otros.
- La sistematización de la información. Una vez obtenida la indagación permanente ésta es categorizada en contenidos (actitudinales, conceptuales y procedimentales), que servirán de base, conjuntamente con los de orden regional y nacional para la formulación de temas generadores, a través de los cuales se abordarán problemas, mediante de proyectos investigativos con trascendencia social, por parte de los participantes. Esta fase comprende los siguientes pasos:
 - Formulación del problema. El docente y/o colectivo de docentes conjuntamente con el alumnado, formularán problemas significativos, tomando en cuenta la información sistematizada. La solución de tales problemas debe contribuir directamente con el desarrollo de habilidades, destrezas cognitivas y cognoscitivas, consolidación de valores para la vida en democracia, manejo y construcción conceptual permanente.
 - Elaboración del Plan de Acción. Formulado el problema, se procederá a la construcción de un plan de acción individual y/o colectivo, por parte de docentes y alumnos, que viabilice

la resolución del problema en estudio. Para ello se tomarán en cuenta los conocimientos (procedimentales, conceptuales y actitudinales) de los estudiantes, desde un enfoque interdisciplinario, y las acciones pertinentes para resolver el problema. Tales acciones deben ser registradas en el diario de sistematización, de tal manera que puedan estar sujetas a una permanente retroalimentación, en función del tiempo y los recursos necesarios para concretarlas.

- Ejecución del Plan de Acción. Corresponde a la puesta en marcha de éste y debe estar sujeto a una evaluación, por parte del (de los) docente(s), quien(es) reflejará(n), en su(s) diario(s) de sistematización, el desarrollo del mismo. Además, los alumnos registrarán en sus diarios los resultados, reflexiones, retroalimentaciones recibidas y conclusiones. Se recomienda la evaluación permanente, mediante la práctica de la autoevaluación y coevaluación.
- Organización de los avances del Plan de Acción. Los participantes organizarán los resultados, los cuales serán registrados en los diarios de sistematización, con el fin de precisar los nuevos aprendizajes, aplicarlos a la vida individual o comunitaria y determinar las debilidades que deberán fortalecer en los próximos planes de trabajo.
- Socialización de los resultados. Los Proyectos de Aprendizaje, en virtud de que privilegian la visión local, resulta importante la democratización del saber. En este sentido, es necesario abrir espacios que permitan la socialización de los nuevos saberes, a través de: periódicos, tertulias, videos, publicación de diarios de sistematización, asambleas comunitarias (docentes, alumnos, vecinos, padres y representantes), entre otras.

Se sugiere, asimismo, que el docente refleje en el diario de registro del estudiante el avance de éste, en cuanto al desarrollo de

destrezas, habilidades, conocimientos conceptuales tanto como procedimentales y actitudinales, para la acreditación de éste. Este registro no debe permanecer oculto, sino, más bien, debe ser conocido por el estudiante, en forma permanente, ya que, al finalizar cada fase del proyecto, se aspira a que éste tenga las bases que le permitan reorientar su trabajo. (Martínez (2002), Zona Educativa del Estado Aragua. Material mimeografiado).

Estas orientaciones permiten vislumbrar que no se trata de seguir trabajando pedagógicamente en función de planificaciones normativas, es decir, basadas en un enfoque disciplinar, que excluye las aspiraciones, necesidades e intereses personales, académicos y comunitarios del educando. En este sentido, tanto el *Proyecto Educativo Integral Comunitario* como el *Proyecto de Aprendizaje* buscan satisfacer las necesidades reales de los alumnos y alumnas, a partir de la implementación de estrategias metodológicas que garanticen un aprendizaje significativo y acorde con los aspectos sociales, culturales, étnicos y económicos de nuestras comunidades. Dado el carácter flexible y cambiante de una pedagogía por proyectos, en la presente investigación se precisará de algunos criterios que sirvan como basamento para la conformación de un Proyecto de Aprendizaje y así lograr los aspectos establecidos en el PEIC.

Jolibert y Jacob (1998: 244-245) exponen, por ejemplo, un esquema para la elaboración de un Proyecto Pedagógico de Aula en cinco fases, que pudiera servir de marco referencial para la elaboración de un Proyecto de Aprendizaje:

1. Planificación del proyecto.
2. Realización de las actividades.
3. Culminación del proyecto.
4. Evaluación Terminal colectiva del proyecto.
5. Evaluación de los aprendizajes durante el proyecto.

Se aclara que el P.P.A es una estrategia de planificación de la enseñanza, con un enfoque global, en función de los componentes del

Currículo Básico Nacional y sustentado en las necesidades e intereses de los niños y de la escuela, que suele ser aplicado en la I y II Etapas de Educación Básica.

Kaufman y Rodríguez (1993:72-73) presentan la planificación de proyectos didácticos de la siguiente forma:

I-Plan general

- a. Tema del proyecto
- b. Grado
- c. Duración aproximada y fecha de iniciación
- d. Materiales que se emplearán
- e. Etapas previstas.

II- Texto

- a. Situación comunicativa: lector, autor y objetivo
- b. Caracterización del texto: Título/tema y rasgos característicos
- c. Temas de reflexión metalingüística: lingüística textual, gramática oracional, ortografía y puntuación.

Las autoras son reconocidas por sugerir proyectos que demandan la comprensión y producción de textos. En este sentido, el docente debe planificar para los alumnos, a partir de qué saben y qué ignoran, así como también qué características tienen los modelos textuales que deben conocer y cuál será la mejor situación didáctica que favorezca esos aprendizajes. No se pretende en ningún momento que la planificación tienda a ser rígida, sino flexible, al estar sujeta a posibles modificaciones y al enriquecerse en la medida en que se ejecuta.

Fraca (2003:100-1001) propone, igualmente, Proyectos Educativos Integradores (PEI) con el siguiente esquema:

- Título del proyecto
- Nivel de aplicación
- Propósitos
- Tiempo de realización
- Contenidos programáticos

- Áreas Académicas
- Estrategias y actividades
- Recursos
- Evaluación
- Actividades de Cierre

Sin desatender los señalamientos antes dados, en torno a las aspiraciones curriculares y pedagógicas del Liceo Bolivariano, en esta investigación se considera pertinente la propuesta de Fraca debido a las siguientes ventajas:

- Permite presentar los contenidos de las áreas de conocimiento.
- El diseño de las actividades de aula posibilita la formulación de los contenidos conceptuales referidos al Saber, contenidos procedimentales relativos al Saber y Hacer y las actividades correspondientes al Ser.
- Facilita el desarrollo de los procesos de comprensión y producción de textos escritos.
- En lo que respecta a la evaluación de los aprendizajes, toma en cuenta los alcances de los alumnos, evidenciados a través de reportes escritos, con su respectiva autoevaluación y coevaluación, que permiten conocer y apreciar los progresos de los alumnos.

De acuerdo con los planteamientos antes esbozados, la aplicación de los Proyectos Educativos Integradores también puede ser factible para la Tercera Etapa de Educación Básica. Sobre todo cuando el campo educativo venezolano está experimentando una serie de cambios curriculares y metodológicos que promulgan la necesidad de una Acción Pedagógica, desde una perspectiva social, a través de la cual las condiciones y situaciones que posibiliten el desarrollo integral de un ser humano reflexivo, participativo y constructor de su propio futuro. En este sentido, asumir el modelo integrador de Fraca permite el acercamiento de

los estudiantes a textos reales y significativos, en función de un aprendizaje constructivo y en el que actúe el docente como mediador, en una ardua labor para consolidar, en los educandos, actitudes críticas frente a cualquier situación de comunicación lingüística.

2.3.4 Comprensión y producción textuales en el marco de la Interdisciplinariedad.

La enseñanza de la lengua materna en un marco teórico interdisciplinario estriba en la vinculación de disciplinas como la Psicolingüística, la Lingüística y la Sociolingüística, entre otras, en un fin común de desarrollar la competencia comunicativa de los alumnos. En primer lugar, los aportes psicolingüísticos “ofrecen explicaciones tanto del desarrollo del lenguaje como de los procesos psicológicos mediante los cuales los niños comprenden y producen textos” (López, 1998:29) Esto supone que en el contexto didáctico, las habilidades de comprensión y producción serán concebidas como procesos y no sólo como valoración del producto.

En este orden de ideas, Pérez de P. (1997:120-121) expresa que la concepción psicolingüística revaloriza el acto de leer como:

“un proceso complejo de operaciones perceptuales, lingüísticas y conceptuales, de naturaleza interactiva con propósitos específicos y que depende tanto del texto como del lector”. De manera similar, una concepción más global e interdisciplinaria de la escritura conlleva a asumirla “como una actividad lingüística compleja donde un emisor (escritor), con una finalidad comunicativa determinada, se sirve de la lengua como código e instrumento de interacción para llevar a cabo un proceso recursivo de composición textual, a través de la puesta en práctica de estrategias básicas de producción de un escrito (planificación, elaboración de borradores, correcciones, etc.) y de microhabilidades de refuerzo o estrategias de apoyo que se utilizan ocasionalmente (uso de diccionarios, gramáticas, modelos de textos, etc.)”

Lo expuesto por la autora indica un notable avance en torno a cómo concebir la lectura y producción de escritos. Desde un punto de vista tradicional, la escuela se había ocupado sólo del hecho de que “saber leer” suponía deletrear y “aprender a escribir” equivalía a obtener un producto. Ahora bien, con los aportes psicolingüísticos se hizo posible adoptar un criterio integrador comprensión-producción en un intento por optimizar el desempeño lingüístico del alumno, pues al abordarse ambos procesos activos (lectura y escritura) se trabaja en función del significado del texto. Esto resulta de suma importancia debido a que en la comprensión lectora, el educando puede apropiarse de otras habilidades que pueden complementar su escritura, como la elaboración de esquemas y resúmenes; mientras que en la producción escrita al resumir se aplican, por ejemplo, habilidades propias de la comprensión, como las reglas de supresión, generalización y construcción. Desde el punto de vista didáctico, estas consideraciones merecen un profundo interés en vista de que al entrenar al alumno en producción escrita se deben tomar en cuenta, simultáneamente, estrategias de comprensión de diversos tipos de texto, con el propósito de incentivarlo a la concientización y reflexión de sus propios procesos intelectuales o metacognitivos.

Resulta evidente considerar que las habilidades receptivas (comprensión de la lectura) y las productivas (producción escrita) pueden guardar una estrecha relación, en vista de que ambos procesos activos se basan en la construcción del significado de un texto. En consecuencia, el docente debe fomentar en los alumnos la toma de conciencia y la reflexión sobre sus propios procesos intelectuales (metacognición) como una alternativa pedagógica para superar las deficiencias académicas, al momento de que estos se enfrenten con el texto escrito. De hecho, al adoptarse un criterio integrador de ambos procesos (comprensión/producción) se optimizará el desempeño lingüístico de los estudiantes, pues abordar la composición escrita en el aula implicará,

simultáneamente, la apropiación de estrategias de comprensión de distintos tipos de texto.

En el ámbito de la Lingüística, se toma en cuenta no sólo a los actores de la comunicación sino también el estudio de los elementos de la lengua, en el marco del texto como unidad global de carácter semántico y pragmático (Calsamiglia y Tusón,1999:23). Al plantearse las distintas maneras de acercarse al texto como producto o en el proceso de su interpretación y de su producción, se trata, en la mayoría de los casos, de asumir una perspectiva cognitiva: de planificación, de comprensión o recuerdo, o de los procesos de producción e interpretación. Por lo tanto, los preceptos lingüísticos centran su interés en el individuo, en su capacidad creativa y en la realidad que le rodea. Asimismo, potencia los aspectos de funcionalidad, expresividad e intencionalidad, sin obviar el campo de la elaboración textual, pues es imprescindible cuando se desea acoplar tareas como los resúmenes, las redacciones y otras similares (comprensión de la función textual).

La Sociolingüística, por su parte, le “concede mayor importancia a la comunicación , los valores comunitarios de los actos comunicacionales y la vinculación de la actuación lingüística contextualizada al estado y la evolución de los sistemas lingüísticos” (Páez, 1985: 106) El lenguaje deja de ser contemplado como una entidad única y homogénea para tratarlo de acuerdo con sus distintos usos, motivados por la situación, la intención, la temática, las relaciones entre los interlocutores y el dominio de diferentes registros. Bajo esta óptica, en el salón de clase no tendrá cabida una lengua vacía y extraña a la propia vida del alumno, sino una más asequible y útil que le permitirá expresar sus deseos y vivencias. Mendoza y otros (1996) sostienen que “el objetivo de la clase de lengua materna es que el niño se convierta en un políglota de su propia habla y escritura, al conocer cuándo y dónde debe y puede usar los distintos dialectos que la conforman y que pongan en práctica dicho conocimiento” (p.117) En conformidad con lo señalado por los autores, se dará atención

a las diversas variedades y a las alternativas de registro, y al cómo las instituciones educativas deben estar abiertas al uso de estas variedades.

En líneas generales, aunque esta diversidad de postulados pudiera traducirse como fuente de dispersión teórica, las propuestas presentadas por cada una no son excluyentes o contradictorias entre sí, sino que se complementan y posibilitan una fácil integración, al tratar de comprender el lenguaje en su funcionamiento discursivo, es decir, social y cognitivo. La enseñanza de la lengua deja de ser dogmática para asumir una visión interdisciplinaria, sustentada en el uso y el contexto. De esta manera se reorientan los contenidos curriculares y la praxis educativa en función de las aportaciones de estas disciplinas, que, afortunadamente, permiten la descripción y explicación de los usos lingüísticos y comunicativos. |

CAPÍTULO III

ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS DISEÑADAS

En este trabajo se ha reiterado la necesidad de una propuesta integradora para la enseñanza de la lengua materna, a través de proyectos educativos que permitan el desarrollo de los procesos de comprensión y producción textuales a fin de formar comunicadores eficientes.

Lomas, Osoro y Tusón (1993) insisten en cuanto a los fines sociales que se atribuyen a la enseñanza idiomática:

“...lograr que los alumnos y alumnas logren una capacidad comunicativa suficiente para producir discursos adecuados a las diversas situaciones de comunicación en las que pueden encontrarse, con el nivel de coherencia y formalización requerido por esa situación, y puedan entenderlos de forma crítica. (p.61)

Esta aseveración de los autores implica que los docentes de lengua ejercen un rol trascendental, al favorecer el desarrollo de la *competencia comunicativa* de los estudiantes. De ahí que, tanto la planificación como su praxis en el aula, deben estar centradas en estrategias didácticas, que sustituyan actividades de escritura artificial y descontextualizada mediante la copia, el dictado y la plana, por ejercicios reales de comunicación, tanto en la modalidad oral como en la modalidad escrita, pues se estarán tomando en cuenta los intereses o necesidades lingüísticas del estudiantado. Partiendo de estos señalamientos, en esta investigación se ejecutó un Proyecto de Aprendizaje, en el cual la lectura y escritura sirvieron como medio de comunicación, no sólo para la construcción de saberes, sino también para fomentar una actitud crítica y participativa en los estudiantes, para que éstos diesen respuestas a las necesidades comunitarias, en las que estaban envueltos. Todo esto en

consonancia con los postulados de la Nueva Escuela, planteada por el Ministerio de Educación Venezolano.

3.1 Aspectos integrantes del Proyecto de Aprendizaje aplicado en esta investigación bajo el modelo integrador.

Tomando como base la pedagogía integradora de Fraca (2003:100-101) y algunos lineamientos establecidos para la elaboración de un proyecto educativo, se construyó un **Proyecto de Aprendizaje** identificado como “**Elaboración de dulces criollos**”, constituido de la siguiente manera:

- **Título del proyecto:** surgió de la inquietud o intereses de los alumnos y alumnas, conjuntamente con los docentes de las distintas áreas de conocimiento. En este caso, la temática del proyecto de aprendizaje estuvo asociado con resolver una necesidad institucional (la construcción del Liceo Bolivariano en la comunidad de “El Brasil”).
- **Nivel de aplicación:** este aspecto está referido al grado en el cual se aplicó el proyecto.
- **Propósitos:** relacionado con el producto final que se aspiraba alcanzar en el proyecto y va acompañado de una serie de objetivos específicos, que no deben, obligatoriamente, ser los mismos del programa, pues éstos dependerán de la temática planteada.
- **Tiempo de realización:** comprende el lapso de aplicación, traducido en el número de horas destinadas a clases, teniendo como referencia los objetivos trazados y la dinámica del grupo o curso.
- **Contenidos:** en el marco de la Pedagogía Integradora, éstos incluyen los contenidos programáticos, lingüísticos y cognoscitivos. Los primeros se refieren a los contemplados en

cada una de las áreas de conocimiento. Los de carácter lingüístico tienen la intención de estimular el acercamiento de los estudiantes a distintos tipos de textos, a través de la lectura y escritura. Finalmente, los cognoscitivos se relacionan con los procesos de pensamiento como la selección, análisis, síntesis, entre otros.

- **Estrategias y actividades:** corresponden a las diversas tareas o asignaciones llevadas a cabo para la realización del proyecto. Estas estrategias basadas en el eje integrador implicaron tomar en cuenta: indagación del conocimiento previo, información nueva e integración y transferencia de lo aprendido. La aplicación de las mismas, en el aula, se fundamentaron en el aprendizaje significativo y la teoría de mediación del aprendizaje, basada en los procesos de comprensión y producción textuales.
- **Recursos:** implican los materiales y personal necesario para la puesta en práctica del proyecto. En este ámbito se incluyeron todos los entes involucrados en el quehacer educativo (padres, representantes, vecinos, obreros, médicos, docentes, estudiantes, alcalde y otros), no sólo para el aporte de ciertos instrumentos o herramientas necesarias, sino también para establecer un nexo común entre la escuela, la familia y la comunidad.
- **Evaluación:** está vinculada con los criterios y parámetros fijados previamente para determinar los avances y logros de los estudiantes, en cuanto a las actividades y estrategias desarrolladas, de acuerdo con sus características individuales. Para efectos de este proyecto de aprendizaje se construyeron diversos instrumentos para precisar la efectividad del trabajo escolar de los alumnos y alumnas; y serán expuestos más adelante.

Se acota que el Proyecto de Aprendizaje “Elaboración de dulces criollos” cumple con la condición de estar en concordancia con el Proyecto Educativo Integral Comunitario “Unidos hacia la construcción del Liceo Bolivariano Luis A. Morales Ramírez”, en vista de que ambos apuntan hacia la necesidad de resolver una carencia de índole social indispensable para la consecución de los estudios de quienes forman parte de la comunidad de “El Brasil” y sus adyacencias, en la ciudad de Cumaná. Considerando esta situación, se diseñó, a su vez, un Plan de Acción (Anexo 1), a partir de la acción conjunta entre estudiantes y docentes, con el fin de orientar las estrategias didácticas, diseñadas en el Proyecto de Aprendizaje, para el logro de esta meta.

3.2 Estrategias didácticas aplicadas en el Proyecto de Aprendizaje.

La inserción de los Proyectos de Aprendizaje en el aula implica una serie de acciones que permiten alcanzar el propósito curricular planteado en los mismos, por parte de todos los actores involucrados en el quehacer educativo (alumnos, docentes y comunidad). En este sentido, Tovar (2002:6) sostiene, en cuanto a la noción de estrategias metodológicas, que se trata de un “conjunto de métodos, técnicas, actividades, procedimientos y recursos que planificados hacen más efectivo el proceso de enseñanza-aprendizaje”. Esta afirmación del autor significa que las diversas actividades propuestas por el docente requieren ser planificadas para determinar, en éstas, qué función tienen y cómo pueden desarrollarse adecuadamente, con el fin de promover el logro de aprendizajes significativos. Partiendo de esta idea, en lo que respecta a la enseñanza de la lengua materna, es imprescindible el diseño de estrategias pedagógicas que apunten hacia la participación activa de alumnos y alumnas en la discusión de temas de su interés y/o necesidades, mediante el tratamiento de una diversidad de textos auténticos en el aula.

En el caso específico de las estrategias metodológicas que se especifican en este trabajo, éstas están dirigidas a lograr que los aprendices usen adecuadamente el lenguaje en diversos contextos. Para determinar el esquema de presentación de las mismas, se consideró apropiado incorporar la estructuración sugerida por Fraca (op.cit.,p.117), en cuanto a la implementación de estrategias de enseñanza integradoras. Cabe destacar que el aspecto referido a los Bloques de Contenidos no fue incluido, en vista de que éstos no aparecen concebidos en el modelo curricular de la Tercera Etapa de Educación Básica. Los elementos tomados en consideración son los siguientes:

- Título de la estrategia.
- Propósito: está relacionado con el fin que se persigue, a través de una determinada estrategia.
- Descripción: en esta fase se especifican las distintas actividades que se deben llevar a cabo para ejecutar la estrategia.

A continuación se especifican las estrategias didácticas diseñadas, aplicadas y evaluadas en esta investigación, respetando el orden en que fueron desarrolladas por los estudiantes en el salón de clase:

Estrategia 1. Leamos acerca de nuestra fruta o alimento favorito cultivado en nuestra comunidad.

Propósito.

Esta estrategia promueve el interés de los alumnos y alumnas hacia la lectura comprensiva, mediante la consulta, en diversas fuentes (enciclopedias, revistas, periódicos, libros de texto, Internet y otros), de las propiedades y usos de diversas frutas y/o alimentos, con la finalidad de exponer oralmente la información adquirida. Además, incentiva a los estudiantes a discutir en clase un tema producto de sus intereses y gustos.

Descripción.

- Los alumnos conformarán equipos de trabajo. Cada uno de éstos seleccionará una fruta y/o alimento, característico del Estado Sucre, apropiado para la elaboración de dulces criollos.
- Seleccionarán un texto informativo que será leído y discutido por el grupo.
- Cada integrante expondrá al resto del curso, algún aspecto de interés relacionado con la información obtenida (características, propiedades medicinales y usos en la cocina), mediante el uso de recursos (láminas de papel bond, fotografías, dibujos y otros).
- El resto del grupo planteará preguntas, dudas o comentarios al equipo expositor.

Estrategia 2. Elaboración de los borradores.

Propósito.

Concientizar a los alumnos sobre la pertinencia, en la escritura de elaborar borradores, antes de presentar la versión final del texto, con el fin de hacer los reajustes o incorporar datos para enriquecer la información abordada, así como también emplear, ocasionalmente, microhabilidades de refuerzo o estrategias de apoyo (uso de diccionarios, modelos de textos y otros).

Descripción.

- Se partirá de un tema, seleccionado por el grupo, sobre el cual hayan investigado previamente.
- A través de una lluvia de ideas escribirán sobre el tópico a tratar.
- Leerán el escrito y señalarán en éste los detalles que merecen ser ajustados, en cuanto a contenido y aspectos formales (ortografía, puntuación, acentuación, entre otros).
- Reescribirán el texto, considerando las observaciones planteadas.

- Intercambiarán entre grupos, las producciones escritas para ser evaluadas.

Estrategia 3. Escribiendo textos para informar.

Propósito.

Ejercitar la composición escrita, siguiendo las etapas de planificación, redacción y revisión. Al mismo tiempo, con esta estrategia se pretende fortalecer la actividad metalingüística y metacognoscitiva del educando. La elaboración de textos informativos supone elaborar borradores, correcciones y valerse del diálogo para distribuir, entre compañeros, la carga cognitiva de la gestión textual.

Descripción:

- Los alumnos y alumnas, después de leer y analizar algunos textos expositivos previamente leídos, producirán sus propios escritos. Para ello determinarán el contenido, el tipo de texto y la audiencia a quien va dirigido.
- Seguidamente, aplicarán las fases de la composición textual de la siguiente forma:
 - Elaboración de un esquema o mapa conceptual como actividad de pre-escritura.
 - Redacción del escrito.
 - Revisión del texto a partir del contenido y la forma.

Estrategia 4. Construyendo un recetario escolar de dulcería criolla.

Propósito.

Familiarizar a los alumnos con el texto de carácter instruccional, de uso poco frecuente en el aula. Esta estrategia permite también estimular el interés de los alumnos para confeccionar recetas, al mismo tiempo que aprenden, en cuanto a la preparación de dulces típicos de su comunidad.

Descripción:

- Los alumnos traerán al aula diversas recetas. Estas serán analizadas en clase, de acuerdo con su estructura: título, ingredientes y preparación.
- Posteriormente, cada alumno seleccionará un dulce criollo favorito e investigará, en el ámbito familiar, los aspectos necesarios para elaborar la receta.
- Tomando como modelo las recetas antes analizadas, los alumnos elaborarán, mediante su propia inventiva, algunas recetas, que serán agrupadas en forma de libro, con su respectiva portada e identificación.

Estrategia 5. La fábrica escolar de dulces criollos.

Propósito.

A partir de los conocimientos adquiridos de conservación y manipulación de frutas y/o alimentos, los alumnos recolectarán algunos envases de vidrios, y de forma creativa, diseñarán manualmente las etiquetas, en función del nombre del producto y los ingredientes empleados en el mismo. Esta actividad permite que los estudiantes puedan valerse de las técnicas de la publicidad para promocionar los dulces.

Descripción.

- Con base a algunos modelos de etiquetas, en algunos productos de consumo, cada alumno diseñará una etiqueta de presentación, para identificar el envase del dulce, que formará parte de la vendimia escolar.
- Utilizarán lápices, colores, marcadores, tijeras, pega y otros.

Estrategia 6. Diseño de afiches.

Propósito.

Que los alumnos se motiven a invitar a la comunidad para que participe en la venta de los dulces criollos, a través de la construcción de afiches. Esta actividad también permite la reflexión, en cuanto al uso comunicativo de la lengua, con fines sociales.

Descripción.

- Cada grupo de estudiantes redactará un texto en el que especificarán el lugar y la hora pautados para la vendimia de dulces criollos.
- A través del uso de algunos recursos o materiales (papel bond, lápices, colores, marcadores, fotografías y otros), los alumnos diseñarán un afiche que será expuesto en el aula y luego en algunos puntos estratégicos de la comunidad.

Estrategia 7. Conformemos nuestra cooperativa escolar de dulcería criolla.

Propósito.

Estimular en los alumnos el valor de la convivencia, en lo que respecta al logro de actividades productivas por el bienestar comunitario. Con esta estrategia se pretende asimismo que los alumnos, más allá de elaborar cartas, aprendan, con ayuda del docente, cómo se redacta un acta constitutiva para la puesta en marcha de una Cooperativa Escolar. En la redacción de la misma deben participar todos, creando los estatutos que regirán dicha Cooperativa. Esta iniciativa motiva a los estudiantes a participar, como ciudadanos, en temas actuales como el Cooperativismo en Venezuela.

Descripción.

- Los alumnos inventarán el nombre de la Cooperativa y seleccionarán los miembros que la constituirán.

- Luego, cada alumno escribirá en un papel, un artículo referido a las responsabilidades que les corresponderán a los distintos miembros, con el fin de garantizar el buen desenvolvimiento de la misma.
- Se discutirá cada uno de los estatutos para ser aprobados en consenso.
- Finalmente, se redactará el acta, con la participación de todos los alumnos y el docente.

El diseño y la conducción de las estrategias explicitadas apuntan hacia el desarrollo de las habilidades discursivas de comprensión y producción (oral y escrita), en las cuales los alumnos y alumnas puedan utilizar el lenguaje para la adquisición rápida de conocimiento y también lograr comunicarse apropiadamente en diversos contextos. De ahí que los criterios que se tomaron en cuenta para el diseño de las estrategias pedagógicas fueron los siguientes:

- Los temas tratados en el aula fueron seleccionados por los educandos, de acuerdo con sus intereses, gustos o necesidades.
- La selección de los materiales implicó acudir a una variedad de textos auténticos (de divulgación, publicitarios e instruccionales), que los alumnos y alumnas tomaron de diferentes fuentes (revistas especializadas, prensa, revistas de variedades, enciclopedias de salud), con la orientación del docente, como modelos textuales para elaborar sus propios escritos. Lo que permitió una praxis pedagógica en el marco de una comunicación real y no artificial, como sucede tradicionalmente en muchos casos.
- Las habilidades de comprensión y producción textuales abarcaron actividades de lectura interactiva, analítica y crítica y una escritura también interactiva e intencional.

- La composición escrita abarcó no sólo el uso de la habilidad de redactar, sino también la lectura, la composición y la expresión oral.

Lo anterior significa que para evaluar este tipo de estrategias pedagógicas fue necesario elaborar una serie de instrumentos que permitieron recabar información acerca de la actuación de los estudiantes en situaciones específicas de aprendizaje: exposiciones, producción de textos, discusiones, entre otras. Además, las continuas reuniones entre los docentes que trabajaron con el curso objeto de estudio, y, en particular, con la profesora del curso (observador externo), permitió la crítica constructiva, por parte de la docente investigadora, de las prácticas de aula. Algunos criterios que se consideraron pertinentes discutir fueron los siguientes: estrategia empleada en cada clase, su intencionalidad o propósito, concordancia con los tópicos de las demás áreas, progresos del aprendizaje de los estudiantes y recomendaciones. Los registros de sistematización, llevados a cabo por la docente, permitían que ésta pudiera autoevaluarse, y, por otro lado, también recoger impresiones o enjuiciamientos de los propios estudiantes, mediante los diarios que éstos desarrollaban al finalizar cada clase.

CAPÍTULO IV

MARCO METODOLÓGICO

4.1 Consideraciones generales.

Durante los últimos años ha prevalecido una tendencia a la integración curricular en los diversos programas oficiales de estudio, en países como España, Colombia, Perú, Chile y Venezuela. En este último, con la reciente implementación del Plan “Liceo Bolivariano”, diversas instituciones educativas asumieron la propuesta integradora del aprendizaje, a través de una planificación basada en proyectos educativos que garantizan la construcción de saberes significativos, en contraposición al excesivo disciplinarismo y concretismo que parcela el conocimiento y lo disgrega.

Esta ardua labor significa un reto para los docentes, quienes tienen la responsabilidad de incorporar, en su praxis educativa, un nuevo currículo integrado, que les facilite oportunidades a los alumnos y alumnas para “aprender a aprender”. Por consiguiente, el capítulo que se inicia ofrece una visión panorámica de la metodología empleada en este trabajo investigativo, con el fin de diseñar, aplicar y evaluar las estrategias didácticas expuestas en el capítulo anterior, dirigidas a mejorar la enseñanza de la lengua materna en la Tercera Etapa de Educación Básica desde una visión interdisciplinaria.

En otras palabras, se expondrán los diversos criterios metodológicos que permitieron alcanzar los objetivos propuestos: descripción del tipo de investigación, selección de la muestra, plan de ejecución, técnicas y construcción de los instrumentos de recolección de los datos y procedimiento utilizado para el análisis de los mismos.

4.2 Tipo de investigación.

Este estudio se realizó dentro del paradigma conocido como investigación-acción, cuyo centro de interés son “los asuntos cotidianos del aula” para mejorar su práctica en situaciones concretas, complejas y problemáticas” (Elliott, 2000:67). Por lo tanto, se requerirá la participación de todos los actores educativos, especialmente de los discentes, en la aplicación de soluciones que permitan mejorar la realidad de la acción educativa en el L.B “Luis A. Morales Ramírez”, en la ciudad de Cumaná, Estado Sucre. Los pasos característicos de este tipo de metodología, y que fueron puestos en práctica en este estudio, son: planificación, acción y evaluación, con su respectiva forma cíclica o en espiral, bajo la modalidad de un proyecto factible.

“El proyecto factible consiste en la elaboración de una propuesta en función de un diagnóstico, planteamiento (fundamentación teórica, metodología, actividades y recursos necesarios para la ejecución) y evaluación tanto de su desarrollo como de sus resultados” (Manual de trabajos de grado de maestría y tesis doctorales. UPEL.1990:7). Según estos señalamientos, el tipo de investigación que se aplicará será el de proyecto factible, con el fin de abordar la enseñanza de la lengua materna, partiendo de los procesos de comprensión y producción textuales de los alumnos de la Tercera Etapa de Educación Básica. Para ello se ofrecerán criterios confiables, al momento de diseñar y aplicar estrategias didácticas que garanticen la formación de comunicadores competentes.

4.3 Población y muestra.

▪ Población:

Para la elaboración del Proyecto Educativo Integral Comunitario (PEIC):

Considerando que en la elaboración y desarrollo del Proyecto Educativo Integral Comunitario (PEIC) intervienen todos los actores del hecho educativo: directivos, docentes, alumnos, padres, representantes y

otros miembros de la comunidad tenemos que la población objeto de estudio consta de aproximadamente de 508 personas:

- a. Directivos: 1 (Coordinador)
- b. Docentes: 17
- c. Alumnos: 232 (9 secciones)
- d. Padres y representantes: 228
- e. Otros miembros de la comunidad: 30

▪ **Muestra:**

Para la elaboración del Proyecto de Aprendizaje (PA):

Para efectos de esta investigación, se seleccionó al azar la sección “A” identificada como “Antonio José de Sucre” (todos los alumnos que asisten a un aula de clase), cursantes del séptimo grado, de la tercera etapa de Educación Básica, del L.B “Luis A. Morales Ramírez”. El número promedio de alumnos corresponde a 28 y la edad oscila entre 11 y 12 años.

La elaboración del PA contó además con la participación de los 5 docentes de las diversas áreas de conocimiento encargados de este curso y la docente investigadora. Cabe destacar que este plantel sólo alberga tres secciones del 1º año (Séptimo Bolivariano). La razón obedece a que no cuentan con un espacio idóneo para incluir el resto de los estudiantes, pues se trata de una creación que dispone de tres aulas para tal fin. La mayor parte de la infraestructura pertenece a la escuela que lleva el mismo nombre del liceo.

4.4 Plan de Ejecución

El plan de ejecución en este estudio se relacionó con el proceso de “una espiral de ciclos”, que señala Lewin (citado por Elliott, 2000:90), constituido por los siguientes pasos:

- Identificación de una preocupación temática y planteamiento del problema

- Recogida de datos y revisión
- Estructuración del plan general y secuencia de pasos
- Implantación del primer paso
- Evaluación y revisión
- Desarrollo de las siguientes etapas de acción
- Evaluación

En la implementación de la investigación-acción es de “obligada mención los proyectos con una orientación eminentemente práctica” (Paz, 2003:162). En este sentido, esta investigación asumió los lineamientos establecidos por el Ministerio de Educación Venezolano, en cuanto a la elaboración de un Proyecto de Aprendizaje. Estos son:

- Formulación
- Ejecución
- Seguimiento y Evaluación

Estas tres fases equivalen a las actividades de naturaleza cíclica anteriormente expuestas: Formulación-planificación, ejecución-acción, seguimiento y evaluación, la observación y la reflexión (Paz, 2003:166). Con este criterio, no solamente se pretendió mejorar la práctica, sino también considerar cuán importante es el camino a recorrer para conseguirlo. Se asumió entonces el cambio como un *proceso* y no como un producto.

4.5 Técnicas e instrumentos de recolección de los datos.

El diseño, aplicación y evaluación de las estrategias didácticas contenidas en este estudio ameritaron la implementación de diversas técnicas e instrumentos para la recolección de los datos. A continuación se explicitarán, de acuerdo con las fases que caracterizan toda investigación-acción.

4.5.1 Fase de diagnóstico y planificación (diseño):

- **Observación de la situación problemática a través de una lista de cotejo identificada como “visita de aula”.**

Considerando que la situación problemática planteada en esta investigación es el escaso dominio y aprendizaje de la lengua materna, se elaboró una lista de cotejo o de control denominada “Visita de aula” (Anexo 1), que abarca las tres fases de todo proceso didáctico: planificación, aplicación y evaluación. Según Hurtado (2000:453), este instrumento consiste en “una lista de los indicios o aspectos relacionados con el evento de investigación, que se pueden presentar durante la observación”. Por consiguiente, la aplicación de esta lista de cotejo en cinco sesiones de clase, en diferentes fechas y horarios, permitió llevar un registro sistemático de las actividades desarrolladas por la docente de lengua, para verificar si éstas contribuían con la formación de lectores y productores de textos.

- **Entrevista.**

La mayor parte de los problemas relacionados con la lectura y escritura suelen atribuirse, exclusivamente, al alumno y, pocas veces, se llega a reflexionar sobre el efecto y la responsabilidad que la práctica pedagógica ha tenido para ocasionar estas deficiencias. En este sentido, se realizó una entrevista estructurada (Anexo 2) a la docente de lengua, al finalizar las horas de clase, en un aula tranquila y en un horario previamente convenido. Este tipo de entrevista, según Hurtado (op. cit., p.46), se “basa en un formulario normalizado, cuyas preguntas han sido previamente preparadas”. De tal manera se construyó una guía de entrevista constituida por diez (10) preguntas para determinar cuáles aspectos son tomados en cuenta en el momento de diseñar proyectos de aprendizaje relacionados con el proceso de lectura y construcción de textos.

Cabe destacar que al aplicarse el instrumento se le permitió a la entrevistada expresarse libremente, sin interrupciones ni cuestionamientos a sus respuestas.

- **Revisión del Proyecto de Aprendizaje en el área de Lengua.**

La experiencia educativa ha evidenciado, durante muchos años, que al planificar cómo se abordará la enseñanza de la lengua, la mayoría de los docentes en el área no cumplen con la misión de enseñar los usos sociales del lenguaje. Esto obedece a que, en la mayoría de los casos, la lectura suele traducirse como descifrado, deletreo o decodificación; y, en el caso de la escritura, tan sólo se enseñan los aspectos mecánicos, a través de la copia, el dictado, los cuestionarios o la caligrafía, lo que supone como resultado una excesiva cantidad de estudiantes que no saben leer ni escribir con propiedad.

En los actuales momentos, con la reciente implementación de proyectos educativos en la tercera etapa de Educación Básica, ha surgido la iniciativa de «planificar la enseñanza de la lengua materna» desde un enfoque global, en torno a la realidad, experiencia y necesidades de los alumnos, mediante el enriquecimiento y ejercicio de sus potencialidades en los cuatro ámbitos básicos del aprendizaje: aprender a ser, aprender a conocer, aprender a hacer y aprender a convivir. Desde esta perspectiva, la programación didáctica pasa a centrarse en el establecimiento de relaciones integradoras y significativas entre las dimensiones y los alcances de los Ejes Transversales y los contenidos de las Áreas Académicas.

Lo antes señalado motivó el análisis del Proyecto de Aprendizaje titulado “Construyamos un mejor ambiente escolar” (Anexo 3), elaborado por la docente de lengua, en función de las estrategias pedagógicas planteadas en el mismo para la enseñanza de la lengua materna en forma interdisciplinaria.

- **Muestras del trabajo escolar.**

La escritura en el aula suele caracterizarse por carecer de propósitos comunicativos, pues, en la mayoría de los casos, ésta sirve para que el alumno sólo refleje sus conocimientos aprendidos, en vez de usarla como un medio real de comunicación. Bajo esta premisa, se

recolectaron algunos escritos de los estudiantes durante la puesta en práctica del Proyecto de Aprendizaje “Construyamos un mejor ambiente escolar”, trabajado por la docente de lengua y los estudiantes, con el fin de observar, en estos escritos, el dominio, por parte de los alumnos, de la estructura textual, el contenido del mensaje y el contexto social implícito en éstos (Anexo 4).

4.5.2 Fase de seguimiento, control y evaluación:

- **Observación a través de registros de sistematización o diarios de clase elaborados por la investigadora.**

El desarrollo de cada clase fue registrado de forma permanente, a través de Diarios de clase. Este instrumento según Elliott (op.cit.,p.96) debe contener “las anécdotas, los relatos de conversaciones e intercambios verbales casi al pie de la letra, las manifestaciones introspectivas de los propios sentimientos, actitudes, motivos, comprensión de las situaciones al reaccionar ante las cosas, hechos y circunstancias”. Lo señalado por el autor indica que tomar en cuenta estos aspectos en la investigación ayuda a reconstruir lo ocurrido en su momento, y, en consecuencia, el docente llega a involucrarse activamente con el grupo de participantes en el aporte de ideas, reflexiones o dudas detectadas durante la práctica pedagógica. Para efectos de este trabajo indagatorio, los contenidos de los diarios reunieron las siguientes condiciones:

1. Incluyen detalles del curso como fecha, hora y tema señalados al inicio de cada relato.
 2. Las narraciones llevan implícitas las estrategias didácticas aplicadas y la evaluación de las mismas, en función de las impresiones y actuaciones de los estudiantes.
 3. La redacción de diarios no sólo fue llevada a cabo por la investigadora, sino también por los alumnos. (Anexo 5)
- **Diarios de clase o registros de sistematización elaborados por los alumnos.**

Los alumnos que conforman la muestra fueron incentivados a escribir sus propios diarios. Al finalizar cada clase se concedió un tiempo adicional de aproximadamente 10 ó 15 minutos, para que los estudiantes escribieran. Esta actividad permitió que, durante las sesiones de evaluación, cada parte se basara en sus anotaciones del diario para fundamentar los puntos de vista manifestados y así comparar experiencias, la de los alumnos con las de la investigadora, con el fin de retroalimentar el proceso de enseñanza- aprendizaje. Cabe destacar que en ningún momento se obligó a los alumnos entregar sus registros al finalizar la clase. (Anexo 6)

- **Datos fotográficos obtenidos a partir de un observador externo.**

Se consideró pertinente tomar en cuenta la apreciación de la docente de lengua, en cuanto a las estrategias didácticas aplicadas en el curso, objeto de estudio, a través de una serie de fotografías alusivas a los alumnos y alumnas, mientras trabajaban en el aula y, en otros casos, a aquellas situaciones que se presentaban, a espaldas de la docente investigadora. Según Elliott (op.cit.,p.98) este tipo de prueba fotográfica es provechosa en toda investigación–acción en el aula, y es recomendable conseguirla mediante la intervención de un observador externo que pueda recoger los datos y transmitírselos a la investigadora a través de algunos comentarios, sugerencias o recomendaciones plasmadas en el margen de las fotografías o a partir de notas detalladas de lo observado o utilizándolas como base para un informe corto dirigido al docente. (Anexo 7)

- **Producciones orales y escritas de los alumnos.**

Este tipo de instrumento sirvió no solamente para ofrecer el soporte cualitativo, al evaluar a los estudiantes y aprobar la asignatura Lengua, sino, más importante aún, para establecer inferencias en cuanto a la eficiencia de las estrategias aplicadas en el salón de clase. Con base en este planteamiento, se tomó en cuenta el desarrollo de las habilidades

orales, redaccionales y lectoras, a partir de las mismas producciones lingüísticas de los alumnos, durante el tercer lapso (Anexo 8). La apreciación de las mismas, por parte de la investigadora, se contrastó con las muestras del trabajo académico del período escolar anterior, con la intención de emitir criterios evaluativos del trabajo didáctico propuesto.

- **Listas de control o registro de la participación en clase, del trabajo en equipo y de las exposiciones.**

La observación constituyó una técnica sumamente valiosa para recolectar datos, al permitir vivir y compartir las situaciones ocurridas en el aula. Al respecto, Pérez y Sánchez (2005:52) sostienen que “la observación participante tiene la ventaja de que introduce al observador en la complejidad fenomenológica del mundo, lo que le permite convertirse en testigo de la manera como se realizan las conexiones y las correlaciones”. Esto supone que el investigador no está subordinado a respuestas prefijadas, sino más bien es autónomo para indagar la realidad explorada.

En atención a lo ya expresado, se partió de una adecuada planificación que implicó el diseño de listas de control, con el fin de recoger la información de forma sistematizada y garantizar su confiabilidad. Esta afirmación obedece a que las listas de control ofrecen una visión en conjunto, en cuanto a cómo evoluciona el educando durante el proceso de enseñanza-aprendizaje. Por consiguiente, a través de éstas se observó el trabajo de los estudiantes en grupo, al realizar exposiciones y participar en clase. Se consideró adecuado presentarlas mediante un cuadro en el que aparecen los criterios y los indicadores de logro del lado izquierdo, mientras que, en la parte superior y horizontal, aparece el nombre del estudiante, curso al que pertenece, título del Proyecto de Aprendizaje y estrategia en la que participa. La configuración de estas listas se contempla en los Anexos 9,10 y 11.

4.6 Procedimiento para ejecutar la investigación.

Esta investigación-acción se desarrolló siguiendo las fases del plan de ejecución.

- **Formulación.**

La escogencia de la muestra de los sujetos objeto de estudio ameritó la ubicación de un liceo en la ciudad de Cumaná que trabajara en función del Séptimo Bolivariano. Una vez identificado el plantel, se seleccionó al azar la sección “A”, de un total de tres secciones. Cabe destacar que en ningún momento la profesora de los tres cursos sugirió alguno, en vista de que, desde su perspectiva, todos presentaban deficiencias en cuanto a lectura y escritura.

El siguiente paso fue la construcción de un Proyecto Educativo Integral Comunitario (PEIC) a través de la participación de los docentes, directivos, padres y representantes, así como también los miembros de la comunidad. La temática de éste fue **“Unidos hacia la construcción del Liceo Bolivariano “Luis A. Morales Ramírez”**. (Anexo 12)

De acuerdo con la actual construcción de La Nueva Escuela, los aspectos tomados en cuenta para la redacción de un PEIC fueron:

- Título
- Identidad Institucional
- Metodología (matriz FODA)
- Objetivos
- Construcción de Acciones
- Cronograma de actividades del proyecto
- Evaluación

Esto implicó la conformación de comisiones de trabajo, en las que los docentes y directivos llegaron a integrarse para la elaboración de este proyecto. A su vez, el equipo de docentes de las diversas áreas de conocimiento se reunió, a inicios del mes de mayo del presente año, para la construcción del Segundo Proyecto de Aprendizaje, titulado en esta

ocasión como “**Elaboración de dulces criollos**”, que surgió a partir de los intereses, necesidades, gustos e inquietudes de los alumnos y alumnas. Claro está que este tipo de planificación en el área de Lengua requirió el diseño de estrategias didácticas, de acuerdo con los contenidos seleccionados; así como también la conformación de los instrumentos de recolección de datos cualitativos para evaluar las estrategias presentadas.

- **Ejecución.**

Durante esta fase se desarrolló el Proyecto de Aprendizaje en el área de Lengua, mediante la aplicación de una serie de estrategias didácticas para la comprensión y producción de textos, atendiendo a los requerimientos de la interdisciplinariedad. (Anexo 13)

Se aclara en este punto que, a diferencia del PEIC, no existe un formato o estructura rígida para el diseño de un Proyecto de Aprendizaje, en vista de que los elementos constitutivos de éste dependerá del criterio manejado por el grupo de docentes, a la hora de planificar. De hecho, algunos tienden a asumir las mismas orientaciones para la elaboración de un Proyecto Pedagógico de Aula (PPA), pues las orientaciones dadas por el Ministerio de Educación venezolano contempla la incorporación de las dimensiones SER, HACER, CONOCER y CONVIVIR en la Tercera Etapa de Educación Básica. Frente a esta realidad, se asumió, en esta investigación, la iniciativa de formularlo, tomando en cuenta el modelo de un proyecto educativo integrador, propuesto por Fraca (1994:21), de la siguiente manera para el área de Lengua:

- Título del proyecto
- Nivel de aplicación
- Objetivos del proyecto
- Tiempo de realización/ fecha
- Contenidos

- Estrategias metodológicas: indagación del conocimiento previo, información nueva e integración.
- Recursos
- Evaluación.
- Actividades de cierre

Esta planificación de aula se llevó a cabo siguiendo las siguientes etapas:

- Selección de los contenidos: al iniciar el año escolar, los docentes escogen los posibles contenidos de cada una de las áreas programáticas. Los criterios a considerar son: intereses institucionales o del PEIC, tipología textual, intereses y motivaciones de los estudiantes.
- Elaboración de la red de contenidos: a partir de éste se elabora un plan estratégico en el que se incorporan los aspectos referidos a cada actividad, contenidos programáticos, recursos, actividades evaluativas, etc.
- Elaboración del Plan Formato de planificación estratégica: éste corresponde al esquema organizativo del proyecto pedagógico integrador de Fraca (1994:21)

- **Seguimiento y Evaluación**

Durante esta fase se inició el desarrollo de las estrategias didácticas, antes propuestas. Para un control y evaluación de las mismas, los alumnos y la profesora docente realizaron anotaciones o registros de las diversas actividades llevadas a cabo en el aula, con la finalidad de evaluar la eficiencia del trabajo escolar. Ambos registros de sistematización, así como también el uso de las listas de cotejo dirigidas a apreciar el trabajo en grupo, expositivo y de participación en clase, por parte del estudiantado, permitieron ir retroalimentando el proceso de enseñanza-aprendizaje. Es más, a medida que se cumplía un ciclo tuvo cabida la reflexión grupal entre alumnos y docente para determinar la

efectividad de las estrategias didácticas realizadas en clase, en relación con la lectura y escritura de textos.

Los datos obtenidos en esta etapa de la investigación sirvieron de insumo para establecer las respectivas conclusiones, debido a que la recolección de los datos cualitativos permitió obtener la apreciación individual de las estrategias desarrolladas, al ser analizados metodológicamente desde un proceso de triangulación. Los resultados obtenidos de los diversos instrumentos aplicados conllevaron a la redacción de las conclusiones y recomendaciones, en torno a las estrategias aplicadas. El apartado siguiente especificará el proceso metodológico a seguir para interpretar los resultados obtenidos.

4.7 Técnicas para el análisis de los datos.

Como bien se ha señalado anteriormente, este trabajo se encuentra insertado dentro de los parámetros de la investigación cualitativa. En consecuencia, la técnica básica para analizar e interpretar la información recabada es la conocida como Triangulación. Elliott (2000:103) manifiesta que “el principio básico que subyace a la idea de triangulación es el de reunir observaciones e informes sobre una misma situación (o sobre algunos aspectos de la misma) efectuados desde diversos ángulos o perspectivas”. De ahí que, los datos obtenidos fueron comparados y contrastados, tomando en cuenta el punto de vista de la docente del curso, la investigadora y los estudiantes para validarlos, siempre y cuando coincidieran desde los distintos medios involucrados. Si éste no fuese el caso, se recomienda proseguir las observaciones, la discusión y el análisis hasta llegar a conclusiones explicativas válidas acerca del hecho evaluado (Casanova, 1997:150). La razón señalada por este autor obedece a que en la investigación cualitativa no es pertinente que los resultados estén sesgados por la evaluación normativa o la subjetividad del investigador.

Con base a los lineamientos metodológicos ya establecidos, el tipo de triangulación empleada fue la metodológica, que consiste en valerse de “diversas estrategias (métodos, técnicas e instrumentos) sobre un

mismo objeto de estudio” (Pérez y Sánchez, 2005:60) En este orden de ideas, las diversas técnicas e instrumentos descritos anteriormente permitieron confrontar puntos de vista diferentes, en cuanto a la aplicación de las estrategias didácticas propuestas.

Una vez precisada la vía metodológica a seguir para establecer las conclusiones del presente estudio, en el siguiente capítulo se analizarán los datos obtenidos a partir de los instrumentos utilizados.

CAPÍTULO V

ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS

En este capítulo se presentará un análisis descriptivo de los resultados obtenidos a partir de la aplicación de diversos instrumentos en el transcurso de esta investigación, según los pasos del Proyecto de Aprendizaje.

5.1 Fase I. Formulación y diseño de las estrategias didácticas.

El diseño de las estrategias didácticas propuestas en este estudio requirió de un diagnóstico para determinar cómo incidía la praxis educativa de la docente de lengua en el rendimiento de los alumnos con relación a la comprensión y producción textual. A continuación se presentan los resultados obtenidos mediante el uso de los siguientes instrumentos:

Entrevista.

Por medio de este instrumento se determinó que, al momento de planificar, la profesora del curso, objeto de estudio, tomó en cuenta lo que los alumnos y alumnas necesitaban y querían aprender, al concederles la oportunidad de sugerir algunos temas para abordarlos en el aula. Con base a esta iniciativa surgió el tema “Construyamos un mejor ambiente escolar” para el Proyecto de Aprendizaje en correspondencia con la problemática a abordar en el Proyecto Educativo Integral Comunitario “Unidos hacia la construcción del Liceo Bolivariano “Luis A. Morales Ramírez”.

La docente entrevistada manifestó que estos títulos de los proyectos fueron seleccionados, de acuerdo con la necesidad de contar con un espacio físico que albergase los alumnos y alumnas que egresaran del sexto grado. Sobre todo porque el mismo plantel funciona como escuela y liceo, a la vez. Cabe destacar que la problemática tratada surgió entre los maestros, alumnos, padres, representantes y comunidad

en general. Luego, el colectivo de alumnos y docentes coincidieron en tratar la importancia de “Construir un mejor ambiente escolar” para rescatar la imagen de la institución, especialmente debido a los focos de contaminación a sus alrededores. En este sentido, la docente acotó que habían comenzado a trabajar, en función de los Proyectos de Aprendizaje, a partir del mes de febrero, que había sido una labor conjunta entre docentes y alumnos, debido a que así lo estipulan las nuevas orientaciones del Liceo Bolivariano.

Desde el punto de vista de la profesora entrevistada, las actividades desarrolladas en Lengua permitieron transferir los conocimientos a situaciones reales, porque los alumnos no sólo se quedaron con lo estudiado en el aula, sino que también pudieron interactuar con el entorno. Por último, señaló que los aspectos tomados en cuenta para la construcción del Proyecto de Aprendizaje fueron: objetivo general y objetivos específicos, actividades globalizadas, contenidos, competencias e indicadores, recursos y evaluación. El tiempo estipulado para la aplicación de este PA es de 40 días.

Entre las actividades que la profesora propuso realizar en el área de lengua se incluyeron aquellas que podían mejorar las deficiencias presentadas por los alumnos en el lapso anterior, como leer y escribir desde una perspectiva comunicacional, especialmente cuando los estudiantes conversaban o discutían los problemas tratados en clase. Por último, señaló que llevaba un diario en el que registraba el avance de los estudiantes, en cuanto al desarrollo de habilidades, destrezas, conocimientos conceptuales y actitudinales.

Los datos obtenidos, a través de esta entrevista, permitieron inferir que la profesora de lengua planificaba en función de que los estudiantes establecieran relaciones entre lo aprendido y su entorno, al aportar sus propias ideas en clase. De igual manera, se comprobó que se trabajaba con base en la planificación por proyectos educativos, en los cuales todas las áreas del saber y todos los contenidos de estudio se interrelacionan y a través de los cuales los estudiantes participan como ciudadanos. Esto

implica que el aprendizaje se asume como la construcción social de significados y que surge de los intereses y necesidades de los alumnos y alumnas.

Lista de cotejo o control identificada como “Visita de aula”.

A inicios del segundo lapso se aplicó en el aula una lista de cotejo denominada “Visita de aula”, con el propósito de precisar qué tipo de tratamiento le concedía la profesora a las actividades de comprensión y producción de textos. Para ello, esta lista de cotejo o control se aplicó en 5 oportunidades, en forma alternativa, con el propósito de observar clases con un contenido diferente, aunque las técnicas de la oralidad fueron las que predominaron durante el tiempo previsto para la aplicación del Proyecto de Aprendizaje.

En vista de que el primer aspecto a observar está relacionado con la **planificación**, se prescindió de revisar el Proyecto de Aprendizaje “Construyamos un mejor ambiente escolar” elaborado por la docente de lengua. En éste se evidenció que el diseño de las actividades de aula estaba integrado con las demás áreas de conocimiento, pues el tema de La Contaminación Ambiental (Ciencias Naturales) se relacionó con el uso de los recursos naturales desde los indígenas hasta la actualidad (Cultura), participación cooperativa de la escuela-familia y comunidad para la transformación del entorno (Ciencias Sociales), pensamiento lógico-matemático en la resolución de problemas cotidianos (Matemática) y técnicas grupales (Lengua).

En esta planificación también se observó que los ejes transversales aparecen sistematizados, a partir de los contenidos actitudinales, conceptuales y procedimentales. Tal es el caso de definir contaminación ambiental (Conocer), elaborar afiches y graffitis sobre la conservación del ambiente (Hacer), valorar una actitud conservacionista que los convierta en defensores activos de la vida (Ser) y promover la formación de un ciudadano solidario, respetuoso y comprometido con su entorno natural y

social (Convivir). De esta manera, se integraron no sólo las distintas áreas del currículo, sino también el contexto escolar, familiar y sociocultural.

En cuanto a la lectura y escritura en el aula, se evidenció que la docente no planificó, en ningún momento, actividades metalingüísticas. Más bien, en la programación didáctica se enfatizaba que los estudiantes, al exponer sus ideas de forma oral o escrita, debían cumplir con las “normas del buen hablante y del buen oyente” y “normas de escritura y redacción”. Esto hizo pensar que los alumnos eran sometidos a una serie de pautas rígidas, antes que estimularlos para que reflexionaran acerca de los procesos de comprensión y producción para convertirse en comunicadores eficientes.

En su planificación también se observó que la docente al evaluar, le da prioridad a lo comunicacional, antes que a lo meramente gramatical, pues entre las competencias están: intervenir en exposiciones, exponer ideas, participar en charlas y elaborar conclusiones a partir de los temas investigados previamente. Ahora bien, no especifica los indicadores ni las técnicas e instrumentos a emplear.

La segunda fase de la lista de cotejo “Visita de aula” estuvo dirigida a la **aplicación** de las estrategias didácticas, puestas en marcha por la profesora. No se evidenció el desarrollo de actividades que facultaran la integración de la información nueva con los conocimientos previos, pues en cuatro oportunidades la profesora comenzó la clase dictando el contenido a partir del libro de texto. Inclusive, los alumnos y alumnas no intercambiaban ideas u opiniones frente a los contenidos tratados. Por el contrario, estos se limitaron a escribir lo que se les dictaba.

Las actividades de hablar-escuchar/leer y escribir no fueron desarrolladas de forma integral. A pesar de que en las primeras tres clases observadas se trabajó en función de las técnicas de la oralidad (foro, discusión, exposición [una distinta en cada clase]), se pudo observar que los alumnos y alumnas no leyeron, en ningún momento, en el aula. La profesora sólo les permitió, durante el tiempo estipulado para ejecutar el Proyecto de Aprendizaje, realizar un foro y una exposición

individual. En las demás clases, nuevamente, pasó a dictarles del libro de texto en qué consistían cada una de las técnicas grupales.

En las dos últimas clases, la escritura se abordó con la misma mecánica de trabajo antes mencionada. Es decir, la profesora de lengua les dictó desde el libro de texto, la importancia y características de ésta. Cuando se les dio a los alumnos la oportunidad de escribir lo hicieron en grupo y no leyeron sus producciones. Esta situación originó la suposición de que escribieron con miras a ser evaluados, pues en la última clase observada tan sólo se les asignó entregar un trabajo de investigación, tomando en cuenta los aspectos formales de la escritura. Lo antes señalado demuestra que la copia y el dictado siguen prevaleciendo en el aula, pues los alumnos no son incentivados a leer ni a escribir.

Se pudo observar también, en las cinco observaciones realizadas, que el único tipo de texto trabajado en el aula fue el expositivo, pues los alumnos debían estar investigando constantemente fuera del aula sobre la contaminación del ambiente. De esta manera se obviaba el resto de las tipologías textuales, como cartas emitidas hacia algún organismo (directora, comunidad, alcaldía, entre otras); informes de laboratorio (microorganismos presentes en aguas contaminadas); noticias (periódico escolar) y otros.

En escasas ocasiones se promovió la participación de los alumnos en discusiones relacionadas con la vida social, los valores y el uso comunitario de la lengua, a pesar de que se contemplaba la lectura y escritura en el Proyecto de Aprendizaje. Los alumnos, una vez que realizaban sus investigaciones, no discutían acerca de éstas y menos escribían sus impresiones o posibles soluciones a la problemática tratada (contaminación del ambiente). Cabe destacar que, en ningún momento, los alumnos y alumnas leyeron en la clase de lengua, bien sea, directamente del libro de texto u otros artículos seleccionados por ellos, como producto de sus investigaciones.

La última fase a observar mediante la aplicación de este instrumento abarcó la **evaluación** de las estrategias desarrolladas por la

docente de lengua. En este punto se detectó que ésta no llevaba un registro de las actividades que desarrollaba en el aula (aunque manifestó llevarlo en la entrevista), porque se limitaba a dictar el contenido de la clase, según el orden en que aparece en el libro de texto (“quedamos en....”). Esto conlleva a que los alumnos tampoco lleven un registro de estas actividades, pues la profesora es la única que tiene el libro y ellos se atienen a sólo copiar lo que se les dicta. Esta forma de dar la clase no permitió, en ningún momento, atender las necesidades o apreciaciones de los estudiantes y menos propiciar una retroalimentación periódica de las actividades, con la finalidad de re-planificar en función de los logros de los alumnos y del tiempo. Finalmente, la evaluación únicamente estuvo a cargo de la profesora, debido a que no se aplicaban estrategias de auto-evaluación y co-evaluación, en función de los procesos de comprensión y producción textuales.

Los resultados antes expuestos evidencian que, aun cuando se planifica enseñar la lengua materna desde un enfoque comunicacional, la mayoría de los docentes del área continúan valiéndose de una praxis que no le permite al estudiante aprender el uso social del lenguaje. La asignación de trabajos escritos, el dictado, la copia y el cuestionario no constituyen la vía más idónea para formar «un buen lector» y «un buen escritor». La oralidad también es desvinculada de la escritura y esto incide en que el alumno no pueda servirse del diálogo como la base comunicacional previa desde la que el aprendiz desarrolla lo escrito. En otras palabras, los alumnos, a través de las diversas técnicas orales, expusieron sus ideas, pero en una sola ocasión las escribieron en el aula.

Como bien se ha señalado anteriormente, la escuela no puede seguir obviando la necesidad de elaborar textos, en el contexto de las actividades de enseñanza-aprendizaje. Lo que supone que los alumnos y alumnas han de enfrentarse, continuamente, a la dificultad de adecuar sus producciones en función del destinatario, del contenido y la intencionalidad. Por ende, la tarea del docente de lengua debe consistir en integrar, dentro de las actividades cotidianas del aula, el lenguaje

escrito con miras, no sólo a resaltar “errores ortográficos” (enseñar los aspectos mecánicos de la lengua escrita), sino a formar lectores y escritores autónomos, desde diversos estilos discursivos, a través de un proceso social en el que participan la familia, la escuela y la comunidad en general.

Revisión del Proyecto de Aprendizaje en el área de Lengua.

La revisión de esta planificación permitió detectar que, aunque el Proyecto de Aprendizaje contemplaba una serie de actividades globalizadas, no se evidenciaba en éstas la promoción de la lectura y construcción de diversos tipos de textos (ensayos, artículos de opinión, noticias, informes, entre otros) relacionados con las demás áreas del saber. Por el contrario, las estrategias didácticas estaban basadas exclusivamente en el uso de las técnicas orales (exposiciones, Phyllis 66, debates, foros, y otras) enfocadas en la discusión del tema indicado en el proyecto “La contaminación ambiental”, pero no se sugería en ningún momento, el uso del diálogo como el instrumento más eficaz para regular los procesos de composición de los aprendices al permitir que estos verbalizaran sus problemas de composición.

En este proyecto tampoco se propuso la implementación de estrategias que vinculasen la oralidad con la escritura, de tal manera que permitiera la formación de un comunicador eficiente. Considerando estos señalamientos resulta imprescindible que el docente de lengua reflexione cuidadosamente al planificar las estrategias didácticas más acordes para crear un ambiente lector y escritor en la escuela. Ahora que se aspira la integración de las distintas áreas de conocimientos es imperativo que el dominio y uso de la lectura y la escritura incidan en los requerimientos de los estudiantes, en el sentido de adentrarse en los retos y exigencias de la globalización. Este fin de la enseñanza de la lengua materna no puede alcanzarse mediante una planificación normativa, alejada de la realidad actual. Por el contrario, se trata de una didáctica del lenguaje en la que

los alumnos y alumnas produzcan textos orales y escritos adecuadamente.

Muestras del trabajo escolar.

Las producciones escritas de los alumnos, proporcionadas por la profesora, permitieron deducir que la tarea de escribir en el aula se hizo sólo para obtener una determinada calificación y no como una vía para producir ideas. Esta afirmación obedece a que los escritos fueron identificados con una determinada letra (A- B- C- D- E), acompañada de una serie de observaciones centradas exclusivamente en los aspectos mecánicos de la escritura (ortografía, márgenes, puntuación, etc.). En la mayoría de los textos revisados por la profesora predominó la “A”, lo que se tradujo, de forma cualitativa, como excelente, aunque en éstos se hayan evidenciado deficiencias de forma y contenido. Al mismo tiempo se pudo inferir que en el salón de clase siempre estuvo ausente una didáctica del texto escrito: planificación, redacción y revisión. De hecho, estos escritos fueron los únicos elaborados por los estudiantes, durante los 30 días destinados a la puesta en marcha del Proyecto de Aprendizaje, con excepción de un trabajo de investigación final, que debían entregar .

Otro aspecto interesante que vale la pena señalar consiste en que la extensión de los escritos abarcó uno o dos párrafos, en vista de que los alumnos y alumnas se limitaron a responder la pregunta planteada por la profesora, en torno a cómo podían evitar la contaminación ambiental. Esto hizo suponer que la intencionalidad implícita en estas producciones escritas consistió meramente en responder esta interrogante, en lugar de redactar textos con las ideas propias.

La acción de tan sólo escribir algunas líneas bajo la presión, bien fuera del timbre o del cambio de turno del profesor en el aula, y recibirlas, unos días después, con una acreditación, demostró que lo más importante fue cumplir con un requisito normativo de evaluación y no con

un aprendizaje significativo en clase. Es más, si nuestros estudiantes no leen en el aula para documentarse acerca de un determinado tópico, entonces, ¿cómo pueden escribir con suficiente propiedad acerca de lo que están tratando en clase?.

La ausencia de estrategias para planificar la escritura también fue observada en estas producciones escritas, como por ejemplo, la elaboración de un esquema o cualquier otra técnica que permitiera generar y organizar los conocimientos o experiencias, en cuanto al tema seleccionado (mapa conceptual, estrella, racimo de ideas, lista de ideas, y otras). Tal deficiencia incide en el hecho de que los estudiantes desconozcan la forma de estructurar sus textos y esto conlleva a que evidencien dificultades en el momento de redactar, porque no reflexionan en cuanto a sus posibles destinatarios, el mensaje que desean transmitir y el contexto del evento comunicativo en cuestión. En consecuencia, no se concientiza al estudiante en el sentido de que escribir representa una tarea ardua, en la cual hay que revisar y corregir constantemente lo plasmado en la hoja. Lo ideal es que el docente de lengua, en su praxis pedagógica, conciba la escritura como proceso y no como producto.

5.2 Fase II. Seguimiento, control y evaluación:

Observación a través de registros de sistematización o diarios de clase elaborados por la docente-investigadora.

Los diarios de clase o registros de sistematización elaborados por la docente investigadora evidencian los resultados de las diversas estrategias didácticas ejecutadas por la misma durante el desarrollo del Proyecto de Aprendizaje “Elaboración de dulces criollos”. Por medio de estos registros se pudo orientar a los alumnos y alumnas en cuanto a la idea que éstos tenían de elaborar un ensayo, pues pensaban, en un inicio, que se trataba de responder un cuestionario o las partes de un trabajo en el que debían copiar textualmente lo que aparecía en el libro de texto. Aunque al comienzo demostraron que les costaba escribir un máximo de dos párrafos paulatinamente fueron superando esta dificultad

mediante una didáctica del texto escrito: planificar, redactar y re-escribir. En el caso de la primera, la elaboración de esquemas y/o mapas conceptuales, les permitió organizar la información que habían recolectado en enciclopedias, Internet, libros y revistas de salud, con el fin de escribir sus propias ideas a posteriori. De hecho, la oralidad sirvió de base comunicacional previa desde la que los estudiantes desarrollaron lo escrito, al emplear la técnica de lluvias de ideas, exposiciones y discusiones, antes de escribir.

El curso trabajó en equipos de forma cooperativa y esto implicó que entre ellos se repartieran la responsabilidad de escribir: elaboración de borradores, mientras que otros los evaluaban haciendo las observaciones pertinentes. Esta estrategia resultó productiva porque permitió distribuir entre compañeros la carga cognitiva de la gestión textual. La motivación fue un elemento fundamental para que los estudiantes se vieran animados en la tarea de producir escritos, a partir de otros textos que sirvieran no sólo como fuente de documentación acerca del tema a abordar, sino también como patrones o modelos de escritura.

La redacción de estos diarios de clase le permitió igualmente a la docente-investigadora reflexionar en cuanto a las estrategias didácticas aplicadas en clase e ir retroalimentando el proceso de enseñanza de la lengua materna, en función del conocimiento logrado o no por los “estudiantes. Con la puesta en marcha del Proyecto de Aprendizaje Elaboración de dulces criollos” los estudiantes se motivaron a indagar en diversas fuentes (revistas, libros, enciclopedias de salud, recetarios, entre otros) acerca de las propiedades y usos de diversas frutas y/o alimentos existentes en la comunidad para la preparación de estos postres. Desde esta óptica, se comprobó que leer y escribir son actividades placenteras en la medida en que se adaptan a los intereses, gustos y necesidades de los alumnos y alumnas.

La recogida de datos mediante los diarios de clase, constituyó un valioso recurso, pues permitió registrar periódicamente las

interpretaciones, reflejar las diversas situaciones que se suscitaron en el quehacer educativo y, en base a ellas emitir juicios valorativos.

Diarios o registros de sistematización elaborados por los alumnos.

Los alumnos también participaron en la escritura de diarios o registros de sistematización. En ningún momento se les exigió a los estudiantes entregar sus diarios; por el contrario, estos eran leídos al finalizar la clase. Esta actividad permitió que la docente-investigadora se involucrara activamente con el grupo de participantes, al escuchar las reflexiones y dudas originadas durante su praxis pedagógica.

A medida que los alumnos y alumnas leían sus diarios se notó que la mayoría desconocía que escribir sus propios escritos requería las acciones de *planificar* y *revisar*. De igual manera, manifestaron cierta satisfacción al redactar textos que constaban de varios párrafos y no de uno o dos como al inicio. Escribir de forma cooperativa resultó para estos una actividad interesante y productiva, debido a que diseñaron diversos tipos de texto de forma creativa (recetas, afiches, invitaciones, actas). En cuanto a la lectura, se evidenció que estos se sintieron contentos y animados al indagar y exponer a sus compañeros lo investigado sobre un tema escogido por ellos mismos.

Con la lectura periódica de estos registros de sistematización se comprobó que las estrategias pedagógicas desarrolladas fomentaron el que los educandos aprendieran la lengua materna de una forma interesante, pues ya no tenían que seguir copiando del libro de texto o realizar dictados en cada clase. Por el contrario, asumieron que el uso del lenguaje es prioritario en la relación de estos con sus docentes, padres, representantes e inclusive la comunidad.

La participación de los estudiantes a través de los diarios fue una actividad interesante, debido a que pudieron expresar sus inquietudes, las ideas más comunes del grupo, las actividades de mayor dificultad para ellos, sus impresiones en torno a las estrategias didácticas desarrolladas en clase, sugerencias y otras. De esta forma las clases no sólo se

hicieron dinámicas, sino también placenteras, al incentivar a los muchachos a que se apropiaran de su lengua comunicacionalmente. No hay que obviar que en este asunto la Nueva Escuela exige la formación de buenos comunicadores y no de repetidores del conocimiento impreso en unas cuantas páginas. Este requerimiento de la sociedad actual debe entonces ser asumido por los docentes, quienes tienen la responsabilidad de convertir el aula en un espacio abierto para el diálogo, la reflexión y la producción de saberes.

Datos fotográficos obtenidos a partir de un observador externo.

En esta fase de la investigación se pudo apreciar la impresión de la profesora del curso, objeto de estudio, referida a los trabajos realizados en el aula de forma individual o grupal, durante la aplicación de las estrategias metodológicas propuestas. Para ello, como observadora externa, tomó algunas fotografías con el fin de plasmar, al margen de éstas, sus notas breves, con el propósito de ofrecer un criterio evaluativo de la actuación de la docente investigadora y su práctica de aula durante la puesta en marcha del Proyecto de Aprendizaje “Elaboración de dulces criollos”.

Con base a sus observaciones se pudo inferir que la profesora mostró satisfacción en cuanto a cómo los alumnos y alumnas realizaban las actividades de manera espontánea, creativa y cómo los resultados de cada estrategia aplicada eran vistos como parte de un proceso y no simplemente un producto. De hecho, entre sus observaciones destacó que las estrategias pedagógicas aplicadas permitieron que los estudiantes se sintieran motivados durante las actividades de lectura y escritura en el aula y que, debido a eso, los diversos tipos de textos habían sido muy creativos (etiquetas, afiches, recetas y otros). Ante esta situación, se infiere que las estrategias didácticas empleadas para la enseñanza de la lengua materna, desde una perspectiva funcional-comunicativa, fueron las apropiadas para contribuir con el proceso de formar buenos lectores y escritores.

Como bien se ha señalado, los datos fotográficos obtenidos de la profesora de lengua resultaron sumamente importantes, tanto para evaluar las prácticas de aula llevadas a cabo y hacer las correcciones necesarias, como también para recibir críticas constructivas de la actuación de la docente investigadora. Esto a su vez permitió recoger opiniones en cuanto a los textos o materiales empleados durante el proceso de enseñanza, las actividades planificadas, los contenidos seleccionados desde una perspectiva integradora y los parámetros establecidos para evaluar las producciones orales y escritas de los educandos. Al respecto, se acordó, como resultado de las reflexiones, trabajar en función de textos reales y abandonar la copia y el dictado, incentivar el acto de leer como construcción de significados y escribir con intencionalidad, evaluar las producciones de los estudiantes como parte de un proceso y no como un producto únicamente para ser calificado, entre otras.

Desde el punto de vista didáctico, este intercambio de ideas, a partir de las estrategias metodológicas aplicadas en el aula, sirvió para que las docentes de lengua involucradas en este trabajo investigativo se retroalimentaran, en cuanto a cómo asumen cada una su función de orientar a los alumnos y alumnas a participar efectivamente en actividades de comprensión y expresión lingüísticas, mediante la ejecución de proyectos educativos.

Producciones orales y escritas de los alumnos.

Las producciones orales y escritas de los alumnos y alumnas, al finalizar el Proyecto de Aprendizaje, fueron contrastadas con la muestra del trabajo escolar de estos al inicio del presente estudio. Esto se hizo con el propósito de determinar el grado de avance o logros adquiridos durante el desarrollo de las estrategias pedagógicas, toda vez que las mismas facilitaron la integración de la comprensión y producción textuales y, por ende, optimizaron el desempeño lingüístico de los educandos. Estos, si bien inicialmente no fueron incentivados a leer ni redactar, y menos

interactuar con los diversos tipos de textos, luego demostraron su habilidad cognitiva al apropiarse, como lectores, de algunas técnicas de procesamiento del texto (ideas principales, inferencias, formulación de hipótesis, relación entre la información nueva con la preexistente y elaborar conclusiones) así como también superar las operaciones simples y mecánicas involucradas en la producción física del texto (sangría, ortografía, puntuación y otras), para desarrollar posteriormente procesos mentales superiores que conllevaron a seleccionar la información para el escrito, planificar su estructura, crear y desarrollar ideas, organizarlo sintácticamente y determinar la intencionalidad implícita.

En cuanto a las correcciones de las producciones escritas de los educandos durante la aplicación de las estrategias didácticas se propició la elaboración de borradores en los que se señalaban las respectivas marcas o señalamientos de los aspectos a mejorar en cuanto a la formalidad de la escritura, el contenido del escrito y la tipología textual. Los escritos de los educandos no fueron evaluados con base al producto final, sino al proceso implícito en la escritura, con la intención de orientarlos y ayudarlos a construir significados para ser usados en el acto comunicativo.

Se considera oportuno destacar que el tratamiento dado en el aula a los errores ortográficos fue punto de discusión entre los miembros de cada equipo, ya que algunos señalaban a sus compañeros la manera adecuada de escribir una determinada palabra o, en última instancia, intervenía la docente para ofrecer las orientaciones necesarias. Esta mecánica de trabajo en el aula permitió que los estudiantes, sin miedo a ser sancionados o castigados, con la calificación, aceptaran las fallas como parte del proceso de aprendizaje, lo que implicó para éstos aclarar dudas y reconstruir sus criterios de conocimiento; sobre todo porque eran considerados seres en formación y no como autómatas según el precepto de la enseñanza normalista o gramatical.

De acuerdo con lo ya señalado, se respetaron las producciones textuales de los estudiantes en cuanto a lo que cada uno estaba en

capacidad de hacer y sin presión alguna por el tiempo empleado en las diversas estrategias. Esto con la intención de que reflexionaran sobre la importancia de las actividades realizadas, ya que el compromiso social de todo educador apunta al cumplimiento de formar lectores y productores de textos, a través de una planificación estratégica que les permita constantemente a los alumnos y alumnas participar de manera efectiva en actividades de producción y comprensión lingüísticas. De tal manera que, en el desarrollo de estos procesos juega un papel trascendental el docente, al ofrecer las herramientas necesarias que garanticen a los educandos mejorar sus capacidades cognoscitivas y perfeccionar sus posibilidades de comunicación.

Con base a los lineamientos evaluativos ya descritos, las estrategias didácticas ejecutadas permitieron que tanto el docente como los alumnos y alumnas vivenciaran experiencias de aprendizaje significativas. La observación continua y permanente, mientras los educandos leían y escribían sobre determinados temas, discutían o formulaban inquietudes, constituyó un espacio de libertad creadora, en donde actuaban como comunicadores comprensivos de sí mismos y de los demás, dispuestos a respetarse y respetar a los otros. En otras palabras, actuaran como artífices de su propio aprendizaje de la lengua materna.

Hay que señalar, a propósito de lo afirmado anteriormente, que, desde una perspectiva didáctica incentivar la lectura y escritura interactiva, con propósitos específicos, exige una ardua labor en el aula. Sin embargo, los resultados fueron bien alentadores sobre todo cuando los estudiantes reflexionaban sobre sus propios procesos intelectuales (metacognición), pues las deficiencias académicas (en comprensión y producción de textos escritos), en la mayoría de los casos, pueden ser interpretadas como consecuencia de una incapacidad, por parte de los docentes de lengua, de detectar las causas que dificultan el pleno desarrollo de estas habilidades cognitivas.

Registro de la participación en clase, del trabajo en equipo y de las exposiciones.

Como se indicó en el capítulo referido al marco metodológico de este trabajo investigativo, las listas de control constituyeron una alternativa idónea para constatar la eficacia de las estrategias propuestas, en especial porque éstas ofrecieron una visión en conjunto de la evolución de los educandos, por lo que resultan muy prácticas para registrar datos de todo tipo. En este sentido, los aspectos que se tomaron en cuenta fueron: la participación en clase, el trabajo en grupo y las exposiciones.

Tales actividades fueron previstas para monitorear la forma cómo se desenvolvían los estudiantes en las distintas actividades de comprensión y producción textual en el salón de clase.

Resultados de los registros de la participación en clase

Los datos obtenidos de la participación de los alumnos y alumnas en clase surgieron a partir de un instrumento, a través del cual, durante varias clases, se constataron las características de las intervenciones de los alumnos y alumnas participantes, en función de una escala valorativa (Excelente, Bien, Regular y Mejorado), para así determinar el grado de efectividad de las estrategias pedagógicas aplicadas. El instrumento diseñado consideró ciertos criterios (autonomía, participación, significatividad, pertinencia y valoración) y sus respectivos indicadores de logro:

1. Firmeza en sus opiniones.
2. Investiga sobre los temas seleccionados.
3. Demuestra interés al momento de leer y escribir.
4. Relaciona ideas con situaciones o temas de la vida cotidiana.
5. Reconoce la importancia de la diversidad cultural (gastronomía) propia de la comunidad en la que se desenvuelve.

La revisión de estos registros demostró un alto índice de participación estudiantil, debido a que las estrategias didácticas desarrolladas propiciaron situaciones reales de comunicación en el aula mediante la lectura y escritura de diversos tipos de textos. Se procuró que todos los alumnos y alumnas expresaran libremente sus opiniones frente a los temas abordados. En este sentido, se apreció que la mayoría eran firmes en sus planteamientos, puesto que cumplían con sus labores previas de investigación, mediante una lectura comprensiva y con miras a mantenerse informados. Esto repercutía, a su vez, en que pudieran establecer relaciones entre los conocimientos previos y la información nueva tratada en clase, como, por ejemplo, cuando los estudiantes asociaban la estructura de algunos textos (expositivo, instruccional o publicitario) con algunas recetas propias de su ambiente familiar, información sobre conservación y manipulación de los alimentos y frutas o etiquetas de algunos productos de uso diario, entre otros.

La participación estudiantil se evidenció igualmente a través del diseño, junto con la docente investigadora, del PLAN DE ACCIÓN, relacionado con el Proyecto de Aprendizaje, en vista de que estos contribuyeron en la formulación de las actividades propuestas. Cabe destacar que se procuró, en todo momento, involucrar a todos los estudiantes, en tanto fueron respetadas sus ideas. El hecho de valorar cualitativamente la intervención de cada uno con la lista de control permitió ofrecer orientaciones muy particulares a aquellos alumnos y alumnas que se negaban a participar o a aquellos que lo hacían con dificultad (regular o deficiente), con la finalidad de que mejoraran de forma paulatina en las clases siguientes.

En el caso de una minoría de estudiantes, aproximadamente cuatro, se evidenció una participación inconstante en clase, debido a una persistente inasistencia, bien fuera por motivo de salud, porque vivían en un sector donde era escaso el transporte o cualquier otra situación (solicitud de permiso para asistir a un evento). Sin embargo, se trató de incorporarlos en las demás situaciones suscitadas en el aula, para que

intervinieran y así no se sintieran excluidos, sino más bien motivados a asistir regularmente al liceo.

Considerando los resultados, obtenidos de los registros de participación estudiantil en clase, es pertinente señalar que la aplicación de este instrumento constituyó un excelente recurso para determinar la calidad de las intervenciones de los muchachos, a medida que participaban en las estrategias pedagógicas propuestas, y para comprobar así la eficacia de éste.

Resultados de los registros del trabajo en grupo

A excepción de las estrategias 4 y 5, el resto de las estrategias diseñadas para la ejecución de esta investigación contemplaron, en la mayoría de los casos, «el trabajo cooperativo». Esto con la intención de promover el desarrollo de las habilidades lingüísticas de los educandos dentro de una perspectiva comunicativa, a través del intercambio de ideas. Además, la participación en grupos de aprendizaje cooperativo se ha convertido en los últimos años en un medio valioso, que permite la reflexión metacognitiva, por parte de los estudiantes, sobre sus procesos y productos de trabajo, al mismo tiempo que es un excelente recurso para fomentar los valores y actitudes cooperativos, muy en boga, sobre todo, en la Educación Bolivariana.

Para valorar cualitativamente el trabajo cooperativo, realizado por los alumnos y alumnas de la presente investigación, se precisó de un instrumento sencillo, confeccionado de acuerdo con algunos criterios (articulación coherente, participación, pertinencia, significatividad, convivencia y valoración) y sus respectivos indicadores de logro:

1. Planifican el trabajo a realizar.
2. Expresan sus ideas durante las discusiones en clase.
3. Argumentan consistentemente en forma oral y escrita.
4. Relacionan la información con lo que ya conocen.
5. Escuchan con respeto e interés los puntos de vista de los demás.

6. Llegan a consensos en la interacción comunicativa.
7. Solicitan asesoría.
8. Muestran constancia en la realización de sus asignaciones.

Los datos obtenidos de los diversos registros del trabajo en grupo demostraron que los ocho equipos conformados cumplieron adecuadamente con planificar el trabajo a realizar, en vista de que a cada uno se le especificó la actividad a ser realizada y esto implicaba, previamente, elaborar un esquema, bien fuera para las exposiciones o para las composiciones escritas en clase.

Se observó también que los grupos de aprendizaje cooperativo se destacaron en argumentar consistentemente, en forma oral y escrita, sus planteamientos, ya que la secuencia de las distintas actividades desarrolladas en clase ameritó la permanencia de los integrantes de un mismo grupo, sobre todo cuando debían cumplir otras asignaciones escolares fuera del aula, como investigar en la biblioteca pública, en un centro de telecomunicaciones (Internet) y otros. Esto permitió a su vez que los alumnos relacionaran la información recolectada (en su acercamiento a textos reales y completos) con lo que ya conocían, para de esta manera, recrear en el aula situaciones verosímiles de comunicación, a través de las cuales, además de intercambiar algún tipo de información, al mismo tiempo recibieran una evaluación (feedback) del evento comunicativo realizado.

Cada grupo de aprendizaje cooperativo se destacó por escuchar con respeto e interés los puntos de vista de los demás, aunque vale la pena destacar que, en varias ocasiones, se les llamó la atención sobre la importancia de mostrar respeto hacia los turnos de palabra. Evidentemente, hay que señalar que los estudiantes participantes en esta investigación son adolescentes y se caracterizan, en su mayoría, por ser muy espontáneos a la hora de expresarse ante los demás. Para evitar que algunos estudiantes quedaran sin emitir alguna idea o comentario se consideró apropiado asignar roles (secretario, entrenador, observador, investigador-mensajero, narrador, etc.) para asegurar la interdependencia.

Cada quien tenía una responsabilidad dentro del grupo y esto daba pie a que llegaran a consensos en cada interacción comunicativa.

Otro aspecto muy sobresaliente fue que todos los equipos de trabajo requirieron la asesoría de la docente investigadora para despejar alguna duda o recibir orientaciones que les permitiera solventar alguna controversia conceptual, la cual, muchas veces, se manifestaba como puntos de vista divergentes sobre algún tema en particular, lo cual incidía, en la mayoría de los casos, en que se llegase a un acuerdo. El contacto directo con cada equipo permitió también detectar si en algunos momentos, se distraían conversando sobre temas ajenos a los seleccionados en clase, de tal forma que pudiera perturbar el trabajo en conjunto. En vista de lo antes mencionado, el trabajo cooperativo de los estudiantes pudo ser considerado como efectivo, ya que mostraron constancia en la realización de sus asignaciones. Esto les daba confianza y elevaba su autoestima.

La evaluación del funcionamiento del grupo, a través de estas listas de control, implicó una reflexión compartida entre la docente investigadora y los equipos de trabajo. En este orden de ideas, la participación en grupos de manera cooperativa, fue valorada cualitativamente, atendiendo los siguientes rasgos: Excelente, Muy bien, Bueno, Regular y Mejorable. Esto con el propósito de apreciar el nivel de logro de los estudiantes y ayudarles a discutir qué tan bien colaboraron unos con otros, sobre todo porque, en algunos casos, se observó a ciertos alumnos y alumnas realizar su propio trabajo, mientras ignoraban a sus compañeros o no compartían sus respuestas. Ante esta situación, la docente investigadora consideró pertinente monitorear el desenvolvimiento de los estudiantes, mientras participaban en una determinada actividad, con el fin de proveerle asistencia en las tareas, responder preguntas e incrementar las relaciones interpersonales del grupo. Esta idea de propiciar grupos de aprendizaje cooperativo se debe a la firme convicción de que el educando no aprende significativamente en forma aislada o en solitario, sino mediante las interacciones que pueda establecer con otros,

especialmente con sus compañeros de clase y esto supone mantener una constante comunicación.

Resultados de los registros de las exposiciones

Se consideró adecuado incluir, en una de las estrategias didácticas aplicadas, el desarrollo de algunas exposiciones para que los estudiantes demostraran la adquisición de los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales, a lo largo del Proyecto de Aprendizaje.

En el caso de este trabajo investigativo, las exposiciones sirvieron como herramienta pedagógica para que cada grupo de trabajo cooperativo hiciera público sus planteamientos o conclusiones de cada tópico tratado. Su tratamiento en el aula correspondió a la convicción de que esta herramienta permite valorar las producciones intelectuales elaboradas por el grupo de trabajo, después de las respectivas discusiones dadas.

En el diseño de la ficha de registro, que se empleó para evaluar las exposiciones, se consideraron los siguientes criterios (autonomía, fluidez, convivencia y valoración) y los siguientes indicadores de logro:

1. Dominio del tema.
2. Muestra confianza en sí mismo.
3. Posee un vocabulario amplio.
4. Empleo de recursos.
5. Uso del tiempo.

De estos registros de exposiciones se comprobó que, aunque los estudiantes recibieron algunas indicaciones, en cuanto a cómo podían presentar su trabajo, sin embargo dos equipos mostraron deficiencias en el dominio del tema abordado. Una de las razones se debió al miedo escénico y otra de las razones es que, a última hora, tres estudiantes, de grupos diferentes, se negaron a exponer, debido a desavenencias personales entre ellos, pese a contar con una segunda oportunidad. Sin embargo, en términos generales, la mayoría de los estudiantes ofrecieron sus convicciones en clase.

La aplicación de los registros de exposiciones permitió, a su vez, determinar que los estudiantes no poseen un vocabulario amplio. En verdad, sólo cinco estudiantes del curso se destacaron por presentar una apropiación de su lengua, adecuada a las situaciones formales, suscitadas en el salón de clase. El resto fue motivado a adquirir hábitos de lectura y escritura como fuente para enriquecer el léxico.

Se observó también el uso, por parte de los equipos, de recursos tales como: rotafolio, presentación de fotografías y dibujos. El tiempo empleado por cada grupo de estudiantes, para las exposiciones, fue libre, ya que usualmente los alumnos, en este nivel, no procuran extenderse mucho en sus disertaciones; aunque vale la pena destacar, en este asunto, que tampoco se trata de obligar al expositor a incluir todo el material que tenga a la mano. Más bien, se estipuló unos minutos prudenciales para que los oyentes formularan preguntas o agregaran información pertinente en torno al tema presentado.

El uso de este instrumento para registrar las exposiciones de los estudiantes le ofreció a la docente investigadora la oportunidad de apreciar el grado de avance de los estudiantes en el desarrollo del espíritu crítico, la expresión de ideas propias y la comprensión de las ajenas.

CAPÍTULO VI

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

Una vez presentados los aspectos que caracterizan este trabajo investigativo, en cuanto a la fundamentación teórica, metodológica y procedimental, es pertinente conformar una serie de conclusiones, inferidas a partir de los resultados arrojados por los diversos instrumentos diseñados y aplicados durante el proceso indagatorio; así como también suministrar las respectivas recomendaciones que sirvan de base para el perfeccionamiento de la práctica pedagógica de quienes tienen la responsabilidad de enseñar la lengua materna, bajo la modalidad de proyectos educativos en la Tercera Etapa de educación Básica.

Conclusiones

- Durante la fase diagnóstica de este estudio, se evidenció que las estrategias didácticas utilizadas por la docente del curso, para llevar a cabo el Proyecto de Aprendizaje “Construyamos un mejor ambiente escolar”, en el área de Lengua, no promovió la lectura ni la redacción de diversos tipos de textos, así como también actividades metalingüísticas en las cuales se reflexionara sobre los procesos de comprensión y producción textual. Esto significa que nuestra práctica pedagógica debe estar basada en estrategias didácticas que faciliten el desarrollo integral de los alumnos, a partir del fomento de las habilidades lingüísticas (hablar-escuchar-leer y escribir) en diferentes contextos situacionales. Sobre todo hoy día cuando las actuales reformulaciones pedagógicas y curriculares, en la Tercera Etapa de Educación Básica, exigen una enseñanza de la lengua que se fundamente en una orientación funcional-comunicativa para el desarrollo de Proyectos Educativos Integrales Comunitarios

(PEIC) y Proyectos de Aprendizaje (PA), mediante los cuales nuestros estudiantes sean capaces de participar activamente en la transformación de la sociedad en la que se vive.

- Se determinó que las estrategias metodológicas aplicadas por la docente investigadora fueron efectivas, debido a que propiciaron la formación de lectores y escritores autónomos en diversas situaciones, en virtud de que el uso social de la lengua sustituyó la práctica educativa mecánica, artificial y prescriptiva a la que constantemente estaban expuestos los estudiantes en el aula.
- Los registros de sistematización o diarios de clase llevados a cabo por la docente investigadora y por los estudiantes, conjuntamente con los datos fotográficos aportados por la docente del curso, como observadora externa, permitieron confrontar apreciaciones, en cuanto al trabajo escolar desarrollado en el salón de clase. Todo esto con el objetivo de detectar fallas e ir retroalimentado el proceso de enseñar la lengua materna con fines comunicativos.
- Los grupos de trabajo cooperativo constituyeron una excelente alternativa para incentivar en los educandos el intercambio de ideas, lo que conllevó a que estos mantuvieran una constante comunicación oral y escrita entre ellos (con sus compañeros) y entre ellos y la docente investigadora.
- Los estudiantes, a través de sus producciones orales y escritas, demostraron su habilidad cognitiva, en la medida en que se acercaron a diversos tipos de textos, participaron en una didáctica de la escritura (planificar, redactar y revisar) y expresaron sus ideas a lo largo del Proyecto de Aprendizaje “Elaboración de dulces criollos”. Esto implica que el educador tiene la responsabilidad de abandonar su papel de transmisor de conocimientos preelaborados y convertirse en un observador, guía y facilitador de situaciones que le permitan al educando

desarrollar los procesos de comprensión y producción textuales de forma espontánea, en un ambiente agradable y propicio para el intercambio y la confrontación permanente de opiniones dentro del aula.

- La aplicación de las listas de control corroboró que los estudiantes, al recibir las debidas orientaciones durante el proceso didáctico, logran satisfactoriamente expresar sus ideas con palabras propias y citar las fuentes que le sirvieron de base para elaborar sus exposiciones. Además, en lo que concierne a expresión escrita, demostraron, a través del grupo de aprendizaje cooperativo, el desarrollo de un espíritu crítico y autocrítico.
- La enseñanza de la lengua materna, en el marco de los proyectos educativos (PEIC y PA), ofrece una excelente alternativa para desarrollar, a través de *estrategias didácticas integradoras*, la competencia lingüística, cognoscitiva y comunicativa de los educandos, en la medida en que interactúan con sus pares, docentes, familia y comunidad en general. Esto es, al involucrarse con el entorno, en la búsqueda de soluciones a los problemas suscitados, de una forma activa, participativa y protagónica, y al apropiarse del lenguaje como el medio ideal para responder a los requerimientos de la sociedad actual.
- La Nueva Escuela exige sustituir los métodos tradicionales que hacen de la lectura y la escritura procesos meramente mecánicos y sin sentido, por una pedagogía como espacio discursivo, en la cual la comunicación implique una acción transformadora para la comprensión del mundo, la relación entre semejantes y adultos distintos de los padres y el desarrollo progresivo de la autonomía y de la propia identidad.

Recomendaciones

Con la finalidad de darle significatividad a los hallazgos del presente estudio, se proponen las siguientes recomendaciones:

- Se sugiere que los docentes de lengua implementen una didáctica del texto escrito en el aula: planificación, escritura y revisión, en vez de concebir la producción escrita como una práctica mecánica y sin sentido alejada de los intereses y necesidades de los educandos.
- Resulta pertinente, en el salón de clase, la inclusión de las diversas tipologías textuales: informes, cartas, noticias, obituarios, avisos, artículos de opinión, entre otros.
- La producción escrita debe ir más allá de la atención hacia la ortografía, puntuación, gramática, coherencia y cohesión del texto. Se trata de que el alumno internalice y valore el proceso escritural como una actividad ardua, que implica la planificación, la escritura y revisión de las producciones textuales.
- En lo que respecta a la enseñanza de la lengua, se aspira que los alumnos dominen sus habilidades comunicativas. Esto implica que sepan adecuar el uso del lenguaje a diferentes contextos situacionales.
- La gramática puede utilizarse como un vehículo para desarrollar la competencia comunicativa de los alumnos y no como un fin único de la enseñanza idiomática; y menos aún cuando se utiliza para sancionar, mediante la calificación, cualquier intento por escribir de manera espontánea y con una determinada intencionalidad.
- En todos los niveles de enseñanza es imprescindible que la enseñanza de la lengua materna no sólo abarque el tratamiento de la expresión oral, sino que ésta sea empleada también como el instrumento más eficaz para regular los procesos de composición de los alumnos. Es decir, que a

partir de cualquier técnica oral (exposición, foro, discusión, conversación, entre otras) el estudiante desarrolle lo escrito.

- El aprendizaje cooperativo constituye una excelente alternativa de trabajo en clase para que los alumnos se distribuyan la carga cognitiva de la gestión textual. Cuando el alumno « habla » de lo que está « escribiendo », verbaliza sus ideas y logra que sus compañeros le ayuden a conformarlas. Superar las deficiencias lingüísticas de los alumnos debe ser el objetivo prioritario de la clase de lengua.
- Se propone una enseñanza idiomática enmarcada en una pedagogía por proyectos, desde una perspectiva interdisciplinaria, en la cual el uso del lenguaje sirva como instrumento para satisfacer los requerimientos individuales, académicos y comunitarios de los estudiantes, al ser capaces de abordar un texto completo, contextualizado en forma autónoma, ya sea para entenderlo o para producirlo. En este sentido, es importante que el docente de lengua se esfuerce en crear estrategias didácticas, que favorezcan un aprendizaje activo-participativo de los estudiantes, mediante situaciones funcionales auténticas de uso de la lengua, tanto oral como escrita, en sus relaciones con la familia, la escuela y la comunidad.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alastuey, S. (2006) “Acerca de la problemática interdisciplinaria en el abordaje psicopedagógico o de las dificultades de aprendizaje”. [Revista en línea]. Disponible en: www.espaciologopedico.com/recursos/cvcolab.php.

Arnáez, P. (1997) La enseñanza de la lengua materna. CLAVE, 6, 13-23. Caracas: ASOVELE.

Ausubel, D. (1991) Psicología educativa. México: Trillas.

Baquero, N. (2001) Evaluemos competencias en Lengua Castellana 7º-8º-9º. Bogotá: Magisterio.

Barrera, L. (1999) “Sobre aplicaciones de la Psicolingüística en el área de enseñanza y procesamiento del español escrito como lengua materna”. Psicolingüística y desarrollo del español II. Caracas: Monte Ávila.

Barreto, C. (2002) La Reforma Educativa y los Proyectos Pedagógicos (Una visión particular). Tesis de Doctorado en Currículo. Universidad Interamericana de Educación a Distancia de Panamá (UNIEDPA).

Bastardo, M. (2003) Lenguaje y Diseño Curricular: para abordar el área de Lengua en los Proyectos Pedagógicos de Aula. Tesis de Grado de Maestría en Enseñanza del Castellano. Universidad de Oriente. Núcleo de Sucre. Cumaná.

Calsamiglia, H. y Tusón, A. (1999) El discurso escrito. En Las cosas del decir. Barcelona: Ariel.

Camps, A. (2002) La enseñanza y el aprendizaje de la lengua escrita. Barcelona: Paidós

Casanova, M. (1997) Manual de Evaluación Educativa. Madrid: La Muralla.

Cassany, D., Luna, M. y Sanz, G. (1998) Enseñar lengua. Barcelona: Graó.

Cassany, D. (1999) Construir la escritura. Barcelona: Paidós.

Castillo, R. (2002) El desarrollo de habilidades escriturales en 2º grado, a través de los Proyectos Pedagógicos de Aula. Estudio realizado en la E.B "Maturín", Azagua, Estado Monagas. Tesis de Grado de Maestría en Educación Lingüística. UPEL- Maturín

Cuadernos para la Reforma Educativa (s/f) "Los ejes transversales dentro del Currículo Básico Nacional". Caracas: Alauda-Anaya.

Díaz-Barriga, F. y Hernández, G. (2002) Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: Una interpretación constructivista (2ª Edición) Buenos Aires: Kapelusz.

Elliott, J. (2000) El cambio educativo desde la investigación-acción. (3ª Edición). Madrid: Morata.

Falcón, J. (2003) La enseñanza de la lectura en Venezuela: de la Escuela Nueva al constructivismo y análisis del texto. Caracas: Ediciones del Vicerrectorado de Investigación y Postgrado. UPEL.

Flores, H. y Agudelo, A. (2006) La planificación por proyectos. Una estrategia efectiva para enseñar y aprender. Revista Brújula Pedagógica. Caracas: El Nacional, p.126.

Fraca de B., L. (1994) "De la oralidad a la escritura; una propuesta integradora en la enseñanza de la lengua escrita". CLAVE,6, 65-78. Caracas: ASOVELE

Fraca de B., L. (2003) Pedagogía Integradora en el aula: Teoría, práctica y evaluación de estrategias de adquisición de competencias cognitivas y lingüísticas para el empleo efectivo de la lengua materna oral y escrita. Caracas: El Nacional.

Galindo, Yonny (2006). "Interdisciplinariedad (II)". En: El Tiempo. Edición Sucre. Cumaná, 07-11-06, p. 14

Jiménez, G. (2005) Docente de hoy. El Proyecto Educativo Integral Comunitario. Cómo planificar, ejecutar y evaluar un Proyecto Pedagógico de Aula. Caracas: Editorial Girasol.

Jolibert, J. y Jacob, J. (1998) Interrogar y producir textos: vivencias en el aula. Valparaíso: Dolmen Ediciones.

Inostroza, G. (1997) Aprender a formar niños lectores y escritores. Talleres de formación docente. Santiago: Dolmen Ediciones.

Kaufman, A. y Rodríguez, M. (1993) La escuela y los textos. Aula XXI. Buenos Aires: Santillana.

Kaufman, A. (1994) "Escribir en la escuela: qué, como y para qué". Lectura y Vida, 3, 15-29, Buenos Aires.

Ledezma, M. (1985) Gramática y enseñanza de la lengua. **Letras**, 43. 91-100.

Lerner, D., Muñoz, M. y Palacios, A. (1990) Comprensión lectora y expresión escrita: experiencia pedagógica. Buenos Aires: Aique.

Lerner, D. (1996) “¿Es posible leer en la escuela?”. *Lectura y Vida*, 1, 5-22, Buenos Aires.

Lomas, C., Osoro, A. y Tuson, A. (1993) Ciencias del lenguaje, competencia comunicativa y enseñanza de la lengua. Barcelona: Paidós.

López, M. (1998) “Comprensión y producción textual en el Segundo Ciclo de la E.G.B: estrategias metodológicas”. *Lectura y Vida*, 19, 27-37. Buenos Aires.

Martínez, M. (2001) Análisis del discurso y práctica pedagógica. Una propuesta para leer, escribir y aprender mejor. Bogotá: Homosapiens.

Martínez, M. (2002) Proyectos de Aprendizaje como estrategia para favorecer la construcción de conocimientos pertinentes. Ministerio de Educación, Cultura y Deportes. Zona Educativa del Estado Aragua. Material mimeografiado.

Mendoza F., Antonio, López V., Armando y Martos N., Eloy (1996) Didáctica de la lengua para enseñanza primaria y secundaria. Madrid: AKAL Universitaria.

Millán, M. (2004) Estrategias para la enseñanza de la lectura y escritura en la II Etapa de Educación Básica, en el Municipio Antonio Díaz, Estado Nueva Esparta. Tesis de Grado de Maestría en Educación Básica. UPEL-Maturín

Ministerio de Educación, Cultura y Deportes (1987) Oficina Sectorial de Planificación y Presupuesto. Programa de estudio y Manual del Docente. Castellano y Literatura. Tercera Etapa. Caracas.

Ministerio de Educación, Cultura y Deportes (1997) Dirección de Educación Básica. Currículo Básico Nacional (CBN). Nivel de Educación Básica. Caracas.

Ministerio de Educación Nacional. Lineamientos curriculares de la Lengua Castellana. Colombia: Magisterio.

Ministerio de Educación, Cultura y Deportes (1999). Dirección general de programas educativos. La enseñanza de la Lengua en el Marco de la Reforma Educativa. Caracas.

Ministerio de Educación, Cultura y Deportes (2004). La Educación Bolivariana. Serie Educación como continuo humano. N° 1. Caracas.

Ministerio de Educación, Cultura y Deportes (2004). Plan Liceo Bolivariano: adolescencia y juventud para el Desarrollo Endógeno y soberano. Serie Educación como continuo humano. N°4. Caracas.

Ministerio de Educación, Cultura y Deportes (2004). Pautas para realizar modificaciones pedagógicas y curriculares en forma progresiva y con carácter experimental en los diferentes niveles y modalidades del sistema educativo. Gaceta Oficial. N° 37.874 de fecha 06 de febrero de 2004, Resolución N° 09, de fecha 28 de enero de 2004. Caracas.

Mitayne, A. (2002) La enseñanza de la lengua escrita: comprensión y producción de textos en el marco de un Proyecto Pedagógico de Plantel. Tesis de Grado de Maestría en Educación Lingüística. UPEL- Maturín

Páez, I. (1985) La enseñanza de la lengua materna hacia un programa comunicacional integral. (2ª Edición). Caracas: IPC.

Paz, E. (2003) Investigación cualitativa en Educación. Fundamentos y tradiciones. Madrid: McGRAW-HILL.

Pérez, E. y Sánchez, J. (2005) Fundamentos de evaluación cualitativa. Propuestas teórico-metodológicas para el desarrollo de la investigación-evaluación en la Educación Básica. Caracas: El Nacional.

Pérez de P., A. (1997) "Comprensión y producción de textos escritos". CLAVE, 6, 119-124. Caracas: ASOVELE.

Pérez, S. (2005) Estudio comparativo entre la planificación de estrategias didácticas para la enseñanza de la producción escrita, a partir de Proyectos Pedagógicos de Aula (PPA) Caso: Docentes de la Segunda Etapa de Educación Básica. U. E "Rómulo Gallegos", Estado Sucre (2003- 2004). Tesis de Grado de Maestría en Enseñanza del Castellano. Universidad de Oriente. Núcleo de Sucre. Cumaná.

Pérez, Y e Iglesias, M. (1997) El desempeño en la escritura de cartas argumentativas y cuentos en alumnos de octavo grado. **CLAVE**, 6, 34-44. Caracas: ASOVELE.

Quijada, S. (2002) Estrategias metodológicas utilizadas por los docentes para la orientación del proceso de lectura y escritura en la II Etapa de Educación Básica "Dr. Valdivieso Montaña", Guaraúnos, Estado Sucre. Tesis de Grado de Maestría en Educación Lingüística. UPEL- Maturín

Robledo, B. y Rodríguez, A. (1998) Por una escuela que lea y escriba. Ideas para crear y recrear. Bogotá: Libros de Taller.

Serrón, S. (1996) Enfoque comunicativo aplicado a la Enseñanza de la Lengua Materna: una revisión. Caracas: ASOVELE.

Sosa, T. (1999) Práctica pedagógica para abordar la enseñanza de la lectura y escritura en la I Etapa de la Educación Básica. Tesis de Grado de Maestría en Educación Lingüística. UPEL- Maturín.

Tamayo, M. (1998) El proceso de la investigación científica. México: Limusa.

Tovar, E. (2002) Módulo: Estrategias instruccionales. Cumaná: Universidad de Oriente. Maestría en Educación con Menciones.

Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Vicerrectorado de Investigación y Postgrado (1998) Manual de Trabajo de Grado de Especialización y Maestría y Tesis Doctorales. Caracas.

Vicaría de Derechos Humanos de Caracas (2006). Proceso de diseño y elaboración del Proyecto Educativo Integral Comunitario (PEIC), en el marco del Plan para la formación de docentes en la práctica educativa de los Derechos Humanos. Material mimeografiado. Caracas.

Viceministerio de Asuntos Educativos. Dirección de Desarrollo Curricular y Dirección de Evaluación y Acreditación (2005). Material mimeografiado. Orientaciones generales para la sistematización en el marco del acompañamiento y seguimiento de la Educación Bolivariana. Caracas.

Viceministerio de Asuntos Educativos. Dirección de Desarrollo Curricular y Dirección de Evaluación y Acreditación (2005) Material mimeografiado. Proyecto Educativo Integral Comunitario. Una gestión que se construye en conjunto. Caracas.

Vigotsky, L. (1996) "Instrumento y símbolo en el desarrollo del niño". El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Barcelona: Crítica.

Villalba, M. y Pinto, N. (1996) Teoría lingüística y praxis pedagógica. Letras, 53, 41-50. CILLAB. CARACAS: IPC.

Zapata, M. (2004) Estrategias para la formación de niños lectores y productores de textos orales y escritos en la E.B "Cruz Millán García", Municipio Gómez, Estado Nueva Esparta. Tesis de Grado de Maestría en Educación Básica. UPEL- Maturín.

ANEXOS

REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
LICEO BOLIVARIANO "LUIS A. MORALES RAMÍREZ"
CUMANÁ – EDO. SUCRE.

VISITA DE AULA

Nro. _____

FECHA _____ DOCENTE _____

CURSO _____ SECCIÓN _____

DURACIÓN DE LA VISITA _____ MATRÍCULA: V _____

H _____ T _____

NOMBRE DEL PROYECTO DE APRENDIZAJE:

TIEMPO ESTIMADO DE EJECUCIÓN:

ÁREA ACADÉMICA: _____

TEMA:

OBJETIVOS: _____

CONTENIDOS: _____

PLANIFICACIÓN			
Nª	SITUACIONES OBSERVADAS	SÍ	NO
01	El diseño de las actividades de aula está integrado con las demás áreas de conocimiento y la transversalidad		
02	Planifica actividades metalingüísticas referidas a la lectura y al proceso de producción escrita.		
03	Otorga en su evaluación prioridad a lo comunicacional sobre lo meramente gramatical		

APLICACIÓN			
Nº	SITUACIONES OBSERVADAS	SÍ	NO
01	Desarrolla estrategias que faculden la integración de la información nueva con el conocimiento previo.		
02	Abarca las actividades de hablar-escuchar-leer y escribir en su		

	trabajo pedagógico de forma integral		
03	Aplica la comprensión y producción de los diversos tipos de textos (cartas, noticias, ensayos, informes de laboratorio, etc.)		
04	Promueve la participación de los alumnos en discusiones relacionadas con la vida social, los valores y los problemas relacionados con el uso comunitario de la lengua.		

EVALUACIÓN			
Nº	SITUACIONES OBSERVADAS	SÍ	NO
01	Propicia una retroalimentación periódica de las actividades con la finalidad de re-planificar en función de los logros de los alumnos y del tiempo.		
02	Lleva registro de las actividades que desarrolla en el aula		
03	Lleva registro de las actividades que realizan los alumnos.		
04	Atiende las necesidades individuales de los alumnos.		
05	Aplica estrategias de auto-evaluación y co-evaluación en función de los procesos de comprensión y producción textual.		

ENTREVISTA

1. ¿Consideras, a la hora de planificar, lo que el alumno necesita y quiere aprender?
2. ¿Cuándo comenzaron a planificar por proyectos?
3. ¿Cuál es el título del PEIC y del P.A con el que están trabajando?
4. ¿Por qué seleccionaron esos títulos?
5. ¿La planificación de actividades a realizar fue una labor conjunta entre docentes y alumnos?
6. ¿Crees que las actividades desarrolladas en Lengua permiten transferir los conocimientos a situaciones reales, fuera del ámbito escolar (comunidad), en función del aprendizaje relevante?
7. ¿Cuáles aspectos (objetivos, contenidos, actividades, etc.) tomaron en cuenta para la elaboración del Proyecto de Aprendizaje y qué tiempo de aplicación tendrá éste durante el año escolar?
8. Entre las actividades que propones realizar en el área de Lengua, incluyes aquellas que pueden mejorar las deficiencias que presentaron los alumnos el lapso anterior?
9. ¿Enfocas tus estrategias metodológicas desde una perspectiva comunicacional?
10. ¿Llevas un diario en el que registras el avance de los estudiantes en cuanto al desarrollo de habilidades, destrezas, conocimientos conceptuales y actitudinales?

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y DEPORTES
 L.B “LUIS ANTONIO MORALES RAMÍREZ”
 CUMANÁ- ESTADO SUCRE

Grupo N°: _____ Grado: _____ Sección: _____ Fecha: _____

Nombre del Docente: _____

Título del Proyecto de Aprendizaje: _____

Estrategia: _____

**ESCALA DE ESTIMACIÓN
 (TRABAJO EN GRUPO)**

OBSERVACIONES		ESCALA VALORATIVA				
CRITERIOS	INDICADORES DE LOGRO	E	MB	B	R	M
Articulación coherente	Planifican el trabajo a realizar					
Participación	Expresan sus ideas durante las discusiones en clase					
Pertinencia	Argumentan consistentemente en forma oral y escrita					
Significatividad	Relacionan la información con lo que ya conocen					
Convivencia	Escuchan con respeto e interés los puntos de vista de los demás					
	Llegan a consensos en la interacción comunicativa					
	Solicitan asesoría					
Valoración	Muestran constancia en la realización de sus asignaciones					

EXPRESIÓN CUALITATIVA

**Excelente (Consolidado)- MUY BIEN (AVANZADO)- BUENO (PROCESO)-
REGULAR -MEJORABLE**

OBSERVACIONES: _____

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y DEPORTES
L.B “LUIS ANTONIO MORALES RAMÍREZ”
CUMANÁ- ESTADO SUCRE

Nombre del alumno: _____

Grado: _____ Sección: _____ Fecha: _____

Nombre del Docente: _____

Título del Proyecto de Aprendizaje: _____

Estrategia: _____

ESCALA DE ESTIMACIÓN (EXPRESIÓN ORAL)

OBSERVACIONES		ESCALA VALORATIVA				
CRITERIO	INDICADORES DE LOGRO	E	MB	B	R	M
Autonomía	Dominio del tema					
Fluidez	Posee un vocabulario amplio					
Convivencia	Emite opiniones y acepta la de sus compañeros					
Seguridad	Muestra confianza en sí mismo					
Valoración	Empleo de recursos					
	Uso del tiempo.					

EXPRESIÓN CUALITATIVA

**Excelente (Consolidado)- MUY BIEN (AVANZADO)- BUENO (PROCESO)-
REGULAR -MEJORABLE**

OBSERVACIONES: _____

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y DEPORTES
L.B “LUIS ANTONIO MORALES RAMÍREZ”
CUMANÁ- ESTADO SUCRE

Nombre del alumno: _____

Grado: _____ Sección: _____ Fecha: _____

Nombre del Docente: _____

Título del Proyecto de Aprendizaje: _____

Estrategia: _____

ESCALA DE ESTIMACIÓN (PARTICIPACIÓN EN CLASE)

OBSERVACIONES		ESCALA VALORATIVA				
CRITERIO	INDICADORES DE LOGRO	E	MB	B	R	M
Autonomía	Firmeza en sus opiniones					
Participación	Investiga sobre los temas seleccionados					
Significatividad	Demuestra interés al momento de leer y escribir					
Pertinencia	Relaciona ideas con situaciones o temas de la vida cotidiana					

Valoración	Reconoce la importancia de la diversidad cultural (gastronomía) propia de la comunidad en la que se desenvuelve					
------------	---	--	--	--	--	--

EXPRESIÓN CUALITATIVA

**Excelente (Consolidado)- MUY BIEN (AVANZADO)- BUENO (PROCESO)-
REGULAR -MEJORABLE**

OBSERVACIONES: _____

**REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
L.B “LUIS ANTONIO MORALES RAMÍREZ”
CUMANÁ-ESTADO SUCRE**



ELABORACIÓN DE DULCES CRIOLLOS

(PROYECTO DE APRENDIZAJE)

Nivel: Séptimo Bolivariano (1º año)

Profesora: Keirel Gouveia

Nombre del Proyecto de Aula: Elaboración de dulces criollos

Nivel: Séptimo Bolivariano (1º año)

Profesora: Keirel Gouveia

OBJETIVO DEL PROYECTO:

- Preparar dulces criollos a través de la integración del colectivo de alumnos, representantes, docentes y comunidad en general.

TIEMPO DE REALIZACIÓN: 17-04-06 al 23-06-06.

Duración: 40 horas

CONTENIDOS:

- ✓ **PROGRAMÁTICOS:**
- ✓ **COGNOSCITIVOS:** caracterización, análisis, síntesis y producción.
- ✓ **LINGÜÍSTICOS:**
 - El texto expositivo. Caracterización, estructuras y estrategias discursivas para su producción escrita.
 - La lectura para la producción escrita.
 - Construcción del texto escrito: planificación, redacción y revisión.
 - La receta como un tipo de texto instruccional.
 - La intención persuasiva de la escritura, a través de textos publicitarios.
 - El acta.

ESTRATEGIAS Y ACTIVIDADES

Indagación del conocimiento previo

- Discusión oral acerca de los alimentos y frutas empleadas en la comunidad para elaborar dulces criollos.
- Diseño de una receta.
- Elaboración de una lista que contemple normas de higiene para manipular alimentos y frutas.
- Indagación sobre el conocimiento que tienen los alumnos en cuanto a la conformación de cooperativas escolares.

Información nueva

- Lectura y análisis de textos informativos relacionados con las propiedades, uso y conservación de alimentos y frutas.
- Revisión y análisis de las partes de la receta.
- Diseñar etiquetas para los envases de los dulces criollos.
- Investigación documental relacionada con la conformación de una cooperativa escolar.
- Lectura y análisis de modelos de actas.

Producción de diversos textos publicitarios sobre la dulcería criolla.

- Lectura de textos relacionados con alimentos, frutas y repostería criolla.
- Aplicación de las observaciones realizadas por los alumnos durante la preparación de los dulces criollos.

Integración y Transferencia.

- Realización de folletos informativos referidos a los alimentos y frutas cultivadas en la comunidad para la elaboración de dulces (trípticos).
- Elaboración de recetas.
- Elaboración de un recetario.
- Diseño de etiquetas.
- Redacción de un acta constitutiva de la cooperativa escolar con sus respectivos estatutos.

RECURSOS.

- Textos informativos sobre la alimentación.
- Papel bond, marcadores, fotografías y otros materiales para la elaboración de afiches e invitaciones a la comunidad.

- Colores y papel para la elaboración de etiquetas.
- Modelos de actas.
- Cuaderno de acta.

EVALUACIÓN.

- Evaluación de los afiches e invitaciones para la venta de dulces en el centro escolar, con intervención de la comunidad.
- Observación del proceso de las diversas composiciones escritas en el aula, durante el trabajo cooperativo.
- Evaluación del recetario, en función de la creatividad.
- Evaluación del acta, en función de la intencionalidad de la escritura y el contexto.

ACTIVIDAD DE CIERRE.

- Redacción definitiva de diversos tipos de texto (informativos, publicitarios, instruccionales) relacionados con la elaboración y venta de dulces criollos, los cuales integrarán un boletín informativo.

HOJAS DE METADATOS

Hoja de Metadatos para Tesis y Trabajos de Ascenso – 1/6

Título	Estrategias didácticas integradoras para la enseñanza de la lengua materna, en el marco de la pedagogía por proyectos (PEIC Y PA).
Subtítulo	

Autor(es)

Apellidos y Nombres	Código CVLAC / e-mail	
Gouveia, Keirel	CVLAC	
	e-mail	
	e-mail	
	CVLAC	
	e-mail	
	e-mail	
	CVLAC	
	e-mail	
	e-mail	
	CVLAC	
	e-mail	
	e-mail	

Palabras o frases claves:

comprensión y producción textuales, proyectos didácticos, modelo integrador

Hoja de Metadatos para Tesis y Trabajos de Ascenso – 2/6

Líneas y sublíneas de investigación:

Área	Subárea
Maestría en Educación	Mención Enseñanza del Castellano

Resumen (abstract):

Durante el presente siglo han surgido nuevos enfoques lingüísticos, cognoscitivos y pedagógicos, que contribuyen con la misión de formar *hablantes y escribientes competentes*. La intervención didáctica en el aula supondrá así promover el desarrollo de los usos comunicativos en virtud de la relevancia que juega el lenguaje en la construcción sociocultural de los pueblos. Las recientes modificaciones curriculares, en la Tercera Etapa de Educación Básica, con la puesta en marcha del Liceo Bolivariano, ameritan la relación entre lengua, cultura y comunidad. Desde esta óptica, se requiere un cambio metodológico que sustituya la descripción de la estructura por la *comprensión y producción de las emisiones orales y escritas*. Con la presente investigación-acción se pretenderá sistematizar una experiencia en el L.B “Luis Antonio Morales Ramírez”, con alumnos de primer año, a través de un Proyecto de Aprendizaje que contribuya con la formación de buenos comunicadores. Sobre la base de los planteamientos teóricos de Fraca (1994), Páez (1985), Kaufman y Rodríguez (1993), Mitayne (2002), entre otros, se desarrollarán estrategias didácticas para un abordaje didáctico de la lengua, sustentadas en un modelo integrador. La importancia de este trabajo radica en ser un aporte para quienes coincidan en la necesidad de formar la Nueva Escuela.

Hoja de Metadatos para Tesis y Trabajos de Ascenso – 3/6

Contribuidores:

Apellidos y Nombres	ROL / Código CVLAC / e-mail								
MSc. Mariela Díaz	ROL	C		A	x	T		J	
	A		S		U		U		
	CVLAC								
	e-mail								
	ROL	C		A		T		J	
	A		S		U		U		
	CVLAC								
	e-mail								
	ROL	C		A		T		J	
	A		S		U		U		
	CVLAC								
	e-mail								

Fecha de discusión y aprobación:

Año Mes día

2008	01	
------	----	--

Lenguaje: SPA

Hoja de Metadatos para Tesis y Trabajos de Ascenso – 4/6

Archivo(s):

Nombre de archivo	Tipo MIME
P.G- gouveiak.doc	Aplication/word

Alcance:

Espacial: _____ **(Opcional)**

Temporal: _____ **(Opcional)**

Título o Grado asociado con el trabajo: Magíster Scientiarum en Educación Mención Enseñanza del Castellano.

Nivel Asociado con el Trabajo: Magister Scientiarum

Área de Estudio: Enseñanza del Castellano.

Institución(es) que garantiza(n) el Título o grado: Universidad de Oriente

Hoja de Metadatos para Tesis y Trabajos de Ascenso – 5/6



UNIVERSIDAD DE ORIENTE
CONSEJO UNIVERSITARIO
RECTORADO

CUN°0975

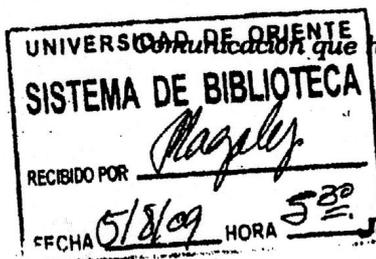
Cumaná, 04 AGO 2009

Ciudadano
Prof. JESÚS MARTÍNEZ YÉPEZ
Vicerrector Académico
Universidad de Oriente
Su Despacho

Estimado Profesor Martínez:

Cumplo en notificarle que el Consejo Universitario, en Reunión Ordinaria celebrada en Centro de Convenciones de Cantaura, los días 28 y 29 de julio de 2009, conoció el punto de agenda **"SOLICITUD DE AUTORIZACIÓN PARA PUBLICAR TODA LA PRODUCCIÓN INTELECTUAL DE LA UNIVERSIDAD DE ORIENTE EN EL REPOSITORIO INSTITUCIONAL DE LA UDO, SEGÚN VRAC N° 696/2009"**.

Letdo el oficio SIBI – 139/2009 de fecha 09-07-2009, suscrita por el Dr. Abul K. Bashirullah, Director de Bibliotecas, este Cuerpo Colegiado decidió, por unanimidad, autorizar la publicación de toda la producción intelectual de la Universidad de Oriente en el Repositorio en cuestión.



Comunicación que hago a usted a los fines consiguientes.

Cordialmente,


JUAN A. BOLANOS CUELLO
Secretario



C.C: Rectora, Vicerrectora Administrativa, Decanos de los Núcleos, Coordinador General de Administración, Director de Personal, Dirección de Finanzas, Dirección de Presupuesto, Contraloría Interna, Consultoría Jurídica, Director de Bibliotecas, Dirección de Publicaciones, Dirección de Computación, Coordinación de Teleinformática, Coordinación General de Postgrado.

JABC/YGC/maruja

Apartado Correos 094 / Telfs: 4008042 - 4008044 / 8008045 Telefax: 4008043 / Cumaná - Venezuela

Hoja de Metadatos para Tesis y Trabajos de Ascenso- 6/6

Artículo 41 del REGLAMENTO DE TRABAJO DE PREGRADO (vigente a partir del II Semestre 2009, según comunicación CU-034-2009) :
“los Trabajos de Grado son de la exclusiva propiedad de la Universidad de Oriente, y sólo podrán ser utilizados para otros fines con el consentimiento del Consejo de Núcleo respectivo, quien deberá participarlo previamente al Consejo Universitario para su autorización”.

Gouveia, Keirel

Autor

MSc. Mariela Díaz

Asesor