

# La investigación-acción como estrategia de transformación de la didáctica de la lengua escrita

Reina Caldera de Briceño, Universidad de los Andes, Venezuela

**Resumen:** La investigación se inscribe en una orientación cualitativa de tipo investigación-acción. El propósito fue transformar el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua escrita que se desarrolla en la educación primaria venezolana, con el fin de formar niñas y niños escritores en la escuela, en un proceso que implicó aprender en la acción, teorizar sobre la práctica y participar en la solución de los problemas educativos. La experiencia se desarrolló en cuatro fases: Diagnóstico, planificación o descripción del plan de acción, acción transformadora y evaluación. Como instrumentos de recolección de información se utilizaron: observación participativa, entrevistas, diario del docente, materiales escritos y grabaciones de audio y video. Para analizar la información recogida se siguieron dos fases: reducción de los datos en categorías de análisis y triangulación. El estudio generó resultados que permitieron presentar una propuesta teórica-práctica para la enseñanza-aprendizaje de la escritura en Educación primaria que abandone la práctica tradicional y se aproxime a una didáctica de procesos que favorezca la integración de los componentes del lenguaje: hablar-escuchar-leer-escribir. Adicionalmente, la propuesta tiene implicaciones importantes en el proceso de formación de docentes lectores y escritores, investigaciones en el área y diseño de políticas nacionales en materia de lectoescritura.

**Palabras clave:** Investigación-acción, aprendizaje, enseñanza, escritura, didáctica

**Abstract:** The study is based upon the qualitative perspective of research action. The purpose was to transform the teaching – learning process of written language developed at Venezuelan elementary school; the aim was to educate children as writers at school in a process that involved learning through action, theorize upon practice and participation in the solution of educative problems. The experience was developed in three phases: diagnosis, planning or description of action plan, transformative action, and evaluation. For gathering information were used: participant observation, interviews, teacher's diary, written artifacts and audio/video recordings. Two phases were followed for data analysis: reduction of information in categories, and triangulation. Results allowed a theoretical – practical proposal for teaching and learning writing in elementary education that avoids traditional practices, and approximates to a didactics which integrates language components: speaking, listening, reading and writing. In addition, the proposal has relevant implications for the process of educating teachers as readers and writers, research in the area and the design of national policies in reading and writing.

**Keywords:** Research Action, Learning, Teaching, Writing, Didactics.

## Introducción

En el marco educativo del siglo XXI, cuando se plantean reformas o cambios surge la investigación-acción como una alternativa metodológica para proponer solución a los problemas, a partir de un proceso que implica mejorar la educación mediante su transformación, aprender en la acción, teorizar sobre la práctica, participar en la solución de los problemas educativos, y formar al docente como investigador. La investigación-acción permite modificar el evento estudiado, desde el punto de vista de quienes actúan e interactúan en la situación problema, en este caso, profesores y alumnos, aplicando sobre él una intervención especialmente diseñada, donde se pretende sustituir un estado de cosas actual, por otro estado de cosas deseado.

De allí que, se entiende por investigación-acción, un trabajo fundamentalmente educativo orientado hacia la acción, el aprender por la búsqueda y la investigación de nuestras realidades, con el fin de solucionar un problema (Martínez, 1996: 223). En Palabras de Elliot (2000: 16), la investigación-acción en las escuelas analiza las acciones humanas y las situaciones sociales experimentadas por los profesores como inaceptables o problemáticas, susceptibles de cambio y que requieren una respuesta práctica. Esta definición se complementa con la presentada por Latorre (2007:19), cuando expresa que,



la investigación-acción es un medio de apoyo al aprendizaje profesional del docente al generar comprensión y conocimiento educativo de la enseñanza para mejorar su práctica profesional.

Una de las propuestas más significativas de la investigación-acción es la de favorecer la formación de un docente investigador con capacidad de reflexionar sobre su práctica, es también, la idea de un profesorado crítico, capaz de cuestionar, indagar, analizar e interpretar las prácticas y situaciones académicas que el quehacer docente conlleva. De manera que, la investigación- acción a través de un proceso de acción – reflexión – acción, contribuye a consolidar el proceso de desenvolvimiento docente, como también a la eliminación de estereotipos de enseñanza-aprendizaje, a valorar el trabajo creativo y productivo, y a construir nuevas ideas y conocimientos.

Para Maldonado y Girón (2009), “la calidad de la educación depende, en gran medida, de la formación docente y de cómo dirige y orienta el proceso de enseñanza aprendizaje” (p. 12). En el contexto del aula de clase, el docente tiene la oportunidad de examinar sus experiencias (funciones), reflexionar sobre su saber hacer (objetivos, contenidos, métodos) y sobre la base de la reflexión, proponer acciones de intervención, comprensión y posibles mejorar de las prácticas educativas.

La reflexión es un proceso que capacita a los docentes a explorar, examinar y comprender mejor la acción, las situaciones problemáticas y la relación teoría-práctica (Schön, 1992). Desde esta perspectiva, el docente puede pasar de un saber-hacer técnico, instrumental, normativo y repetitivo a una transformación o construcción de un saber-hacer innovador y crítico-reflexivo surgido de la investigación, la acción, el diálogo, la comunicación y la toma de conciencia acerca del mejoramiento de su labor educativa y de su formación como investigador.

Considerando este planteamiento y ubicados dentro de los factores que evidencian la deficiente calidad educativa en la escuela, se destaca, primero, la constante aplicación de métodos tradicionales y una didáctica de la escritura que no esta acorde con los avances de la tecnología y la comunicación; y segundo, un docente poco preparado para romper los paradigmas que han entorpecido, enraizado y estancado la didáctica.

Según Caldera (2006), el aparato escolar concibe la enseñanza y el aprendizaje de la escritura como el desarrollo mecánico, rígido, memorístico y repetitivo de transcripción, copia de textos, o producción oraciones sueltas y párrafos aislados con la intención de responder a tareas asignadas por el docente. Por esta razón, se necesita una didáctica que valore el lenguaje como fenómeno socio-cultural y que asegure la formación integral del ciudadano; así como, la interacción humana, las potencialidades comunicativas, la adquisición de conocimientos y valores, el acceso a la lectura y escritura como acciones cognitivas y afectivas placenteras y el reconocimiento de la literatura como fuentes de recreación goce estético y reflexión, entre otros aspectos.

Por otra parte, para mejorar la calidad de la educación hay que empezar por mejorar la formación del personal docente, porque éste no podrá responder a lo que de él se espera si no posee los conocimientos, las competencias, las características personales, las funciones profesionales y la motivación que se requieren para conducir el proceso de enseñanza-aprendizaje en el aula de clase. Para Caldera (2012: 92), la formación del docente requiere de un perfil polivalente, flexible y dinámico que integre distintos componentes: personal-actitudinal, teórico-conceptual, práctico-metodológico, lingüístico-comunicativo, investigativo-participativo y socio-cultural. El componente de investigación permite confrontar la teoría con la práctica, involucrarse en la solución de los problemas, aprender en la acción y transformar o cambiar la didáctica. La labor del docente demanda un proceso permanente de investigación, reflexión y acción; esto significa, un docente que sabe qué hacer, cómo hacerlo, por qué y para qué.

Ante esta realidad surge la necesidad de realizar una investigación- acción en el área de la didáctica de la lengua escrita como alternativa para ayudar al profesorado a resolver problemas prácticos del proceso de enseñanza y de aprendizaje de la escritura, en la educación primaria venezolana que impide la formación de escritores. Además, de contribuir en la formación de docentes investigadores, entendida ésta como un proceso a través del cual se adquiere una formación epistemológica, teórica, metodológica y estratégica para estudiar, comprender y transformar su práctica educativa (Elliot, 2000).

De ahí que, al examinar en profundidad este problema educativo se evidencia que, la segunda causa de fracaso escolar en Latinoamérica es la falta de adquisición de las competencias básicas de

lectura y escritura que se producen fundamentalmente por deficiencias didácticas y metodológicas a la hora de abordar la enseñanza de estas actividades del lenguaje en la escuela y el hogar (Odremán, 2001). La escolaridad básica universal no asegura la práctica cotidiana de la lectura y de la escritura, en consecuencia, no ha producido lectores y escritores en el sentido pleno, esto es, usuarios de la escritura como herramienta para la adquisición y producción del conocimiento, medio de comunicación, instrumento de organización del pensamiento y expresión de ideas (UNESCO, 2005). Los estudiantes de diferentes niveles educativos (sin hablar de doctorado y postdoctorado), confrontan serias dificultades para expresarse en forma clara y coherente por escrito. Esta situación ha sido entendida como determinante de fracaso escolar, exclusión, deserción escolar y de analfabetismo funcional (Ferreiro (2000).

Por esta razón, el trabajo plantea una transformación de la didáctica de la lengua escrita, a partir de tres preguntas clave: ¿Con qué concepciones teóricas y metodológicas se aborda el proceso de enseñanza y de aprendizaje de la escritura en la educación primaria venezolana? ¿Cómo transformar, con éxito, la didáctica de la lengua escrita? ¿Cuál es el papel del docente como mediador de la didáctica de la escritura?

Las interrogantes anteriores giran en torno a la didáctica como el arte de enseñar, pero desde la propuesta de un nuevo enfoque en la relación enseñanza-investigación y teoría-práctica. En el primer caso, la enseñanza se concibe como actividad investigadora y la investigación como actividad autoreflexiva realizada por el profesorado con la finalidad de mejorar su práctica. La enseñanza es un fenómeno social y cultural, construida, interpretada y realizada por el profesorado (ELLIOT, 2000). En el segundo caso, teoría y práctica mantiene una estrecha relación y un constante diálogo, pues no hay práctica docente de calidad que no se apoye en los resultados de la investigación, ni investigación que no encuentre en la práctica el canal ni el espacio natural para indagar, analizar y aplicar sus resultados.

## Objetivo General de la investigación

Transformar la didáctica de la lengua escrita, a partir de la investigación- acción, para formar niños escritores, en los tres últimos grados de la Educación Primaria venezolana, de la Unidad Educativa Bolivariana “Santa Rosa”, ubicada en Trujillo, Venezuela, durante el año escolar 2011 – 2012.

## Objetivos específicos

- **Diagnosticar** las estrategias metodológicas utilizadas por el docente para la enseñanza de la escritura, antes de la intervención de los procesos de la investigación-acción.
- **Planificar** un plan de acción para transformar la didáctica de la escritura en la escuela.
- **Aplicar** en el aula estrategias de enseñanza – aprendizaje del lenguaje escrito, diseñadas por el equipo de docentes investigadores para favorecer la formación de niños escritores en la escuela.
- **Evaluar** los efectos de las estrategias aplicadas con el fin de ir conformando criterios metodológicos que orienten la actuación del docente en el aula.
- **Proponer** estrategias metodológicas y principios teóricos que apoyen, expliquen y orienten la didáctica de la lengua escrita en la educación primaria venezolana.

## Investigación-Acción y didáctica de la escritura

Para cumplir con los objetivos planteados fue necesario recurrir al proceso de la investigación-acción que diferencia entre cuatro fases: Diagnóstico, planificación de la acción transformadora, ejecución de la acción y evaluación. Estas fases no son secuenciales, ellas se superponen unas a otras, en una invitación a explorar, aprender, reflexionar, actuar y cambiar; el carácter cíclico implica una relación dialéctica entre la teoría y la práctica. A continuación se describen cada una de estas fases:

1. **Fase de diagnóstico** (septiembre-octubre 2011): En esta fase se realizó un proceso de indagación sistemática previo a la aplicación del plan de acción que identificó aspectos sig-

nificativos que facilitan o entorpecen la enseñanza-aprendizaje de la escritura en el contexto del aula de clase: el hacer docente, la actitud y participación de los niños, los materiales y recursos utilizados para enseñar a escribir y las prácticas de evaluación del aprendizaje, entre otros aspectos. En este sentido, la investigación se llevó a cabo con 150 alumnos y 03 docentes de los últimos tres grados de Educación Primaria (4°, 5° y 6°) con edades comprendidas entre los nueve y los doce años, de la Unidad Educativa Bolivariana “Santa Rosa”, ubicada en Trujillo, Venezuela, durante el año escolar 2011 – 2012.

2. **Fase de planificación** (noviembre-diciembre 2011): Con base en el diagnóstico, durante la fase de planificación se organizó el “plan de acción” para mejorar y cambiar la problemática seleccionada. Por ello, se conformó un equipo de docentes-investigadores que se reunió una vez por semana, durante el año escolar, en un Curso-taller de capacitación y actualización para leer y discutir el material bibliográfico; intercambiar opiniones sobre el trabajo de aula (objetivos, contenidos, actividades, recursos y evaluación) y diseñar proyectos de aprendizaje de la lengua escrita, de acuerdo a las necesidades e intereses de los alumnos. En el Curso-taller, los docentes diseñaron seis proyectos de escritura: 1) Escribiendo cuentos de animales (Texto narrativo: cuento); 2) Intercambio de correspondencia (Texto personal: carta) 3) Escribiendo recetas de cocina (Texto instruccional: recetas); 4) Cuidando nuestro ambiente (Texto publicitario: Afiche); 5) Investigar para informar (Texto informativo: Noticia) y 6) El mundo de la imaginación (Texto poético: Poemas);
3. **Fase de ejecución de la acción transformadora** (enero-junio 2012): En esta fase se llevó a cabo la *acción transformadora en un proceso que describe la ejecución* de los proyectos de escritura diseñados, durante la fase de planificación. En este sentido, la dinámica general de aplicación de los proyectos comprendió tres aspectos fundamentales:

- a. Atención al proceso de producción del texto escrito: planificación, redacción y revisión. Esto significó que los alumnos-escritores en la composición de textos (cuentos, cartas, noticias, recetas de cocina, afiches y poemas) debían experimentar actividades relacionadas con el subproceso de planificación o preescritura (antes de escribir) que implicó: identificar el propósito del escrito, tipo de texto, lenguaje a emplear, contenido y posible lector. Esta actividad ofreció un espacio para realizar borradores, analizar la situación de comunicación (emisor, mensaje, receptor, propósito, tema), consultar bibliografía, conversar sobre la experiencia, hacer esquemas mentales, dirigir preguntas y trabajar en equipo.

En la fase de redacción o textualización (durante la escritura) los alumnos-escritores, a través de la mediación del docente, procedieron a redactar o plasmar las ideas sobre el papel atendiendo aspectos tales como: expresión clara del mensaje, coherencia y cohesión del texto, sintaxis correcta y vocabulario adecuado, entre otros aspectos. Entre las actividades realizadas se destacan: utilizar palabras, oraciones y párrafos para expresar el mensaje, seleccionar ideas principales y secundarias, identificar las dificultades que impiden expresar las ideas, y asegurar la coherencia y cohesión del texto.

La fase de evaluación o revisión (después de la escritura), fue el momento de volver sobre lo ya escrito, releendo y evaluando, para buscar errores o imperfecciones y corregir o reformular aspectos. Algunas actividades evaluación realizadas: analizar la precisión de las ideas, revisar la organización y presentación de contenido, examinar la adecuación a la audiencia y corregir aspectos ortográficos, sintácticos y de léxico.

- b. Comprensión del fenómeno ortográfico. La enseñanza de la ortografía en el aula de clase proporcionó al alumno una conciencia ortográfica contextualizada en el uso comunicativo del lenguaje, porque el *aprendiz de escritor* necesita comprender que el lenguaje escrito expresa mensajes. En consecuencia, las palabras escritas de forma incorrecta, los acentos mal colocados u omitidos, la puntuación deficiente, altera el sentido de las ideas que se quieren expresar y el mensaje no es captado con facilidad. Para llevar a cabo este trabajo con los aspectos formales o

convencionales de la escritura se abordaron actividades como: la reescritura de cuentos o noticias en equipos para reconocer los usos de los signos de puntuación, acentuación y ortografía correcta de palabras; el desarrollo de mini-lecciones de 10 o 15 minutos de duración para atender a dificultades específicas detectadas durante la fase de redacción, como por ejemplo: uso de la letra mayúscula. Por último, se evitó la enseñanza de reglas y ejercicios de repetición aisladas de un contexto como copias y dictados.

- c. Abordaje de la evaluación formativa del aprendizaje. El principal propósito de la evaluación de la escritura fue proporcionar información al alumno-escritor para mejorar su desempeño. En este sentido, se llevó a cabo la evaluación interna o autoevaluación y la evaluación externa que precisa la ayuda del docente, con el propósito de reconocer los aprendizajes logrados, y las limitaciones o problemas confrontados. Además de hacer de la evaluación una actividad divertida, entretenida, reflexiva, y motivante, que implicó al alumno y lo responsabilizó de su propio aprendizaje. Para ello, se diseñaron dos instrumentos:

1. Un registro metacognitivo y afectivo, contenido de cinco interrogantes: ¿Qué aprendí durante las actividades realizadas en el aula? ¿Cuándo puedo utilizar lo aprendido? ¿Qué dudas tengo? ¿Qué me agradó más del trabajo realizado? ¿Cómo calificar el trabajo en grupo?
2. Una lista de cotejo que registra la producción de cada tipo de texto: cuento, carta, poema, noticia, receta de cocina y afiche. A continuación se ejemplifica los ítems del instrumento de evaluación de la carta: Indiqué el lugar y la fecha, precisé a quién dirijo esta carta, coloqué el saludo, escribí el motivo de mi carta, terminé mi carta con una fórmula de cortesía, comencé mis oraciones con mayúscula, estructure mi escrito en párrafos, y cometí faltas ortográficas.

4. **Fase de evaluación:** Esta fase fue asumida como un proceso permanente que implicó: interpretación, reflexión, integración de los resultados y replanificación. La valoración de las acciones ejecutadas incluyó la comparación de lo planificado con lo realizado, y el análisis de todos los registros; en consecuencia, fue necesario utilizar la triangulación de diferentes fuentes de información, la construcción de indicadores de avance y categorías de análisis. Por otro lado, esta fase permitió la construcción teórica (tema de estudio) y la preparación de las conclusiones y reflexiones para el informe final. Igualmente, la evaluación de la investigación arrojó información que condujo a la toma de decisiones, como por ejemplo: modificar o cambiar la metodología, utilizar nuevos materiales y recursos para el aprendizaje, revisar los objetivos logrados y redistribuir funciones entre los participantes. En general, la evaluación permitió tomar decisiones colectivas para el mejoramiento del proceso de enseñanza-aprendizaje de la escritura.

## Instrumentos y técnicas de recolección de información

Para llevar a cabo la recolección de información se utilizaron métodos y técnicas cualitativas, tales como: observación participativa, entrevistas a docentes y alumnos, registro diario del docente, grabaciones de vídeo y materiales escritos.

1. Observación participativa: Las observaciones se llevaron a cabo, tres veces por semana, durante las actividades programadas para el Área de Lengua, durante ellas se elaboraron “notas de campo” que permitieron registrar los eventos promovidos y realizados por los docentes antes, durante y después de la escritura de textos; así como las respuestas de los niños a esas actividades.
2. Entrevistas a docentes y alumnos: Se realizaron cuatro entrevistas a docentes con la finalidad de conocer sus concepciones, actitudes, valores y hábitos sobre escritura; así como, su experiencia en alfabetización de los niños en la escuela: cómo enseña a escribir, cómo fue su formación de escritor, qué cursos de actualización en el área de lectoescritura ha realiza-

do, y cuáles son los cambios incorporados en la práctica pedagógica como resultado de la aplicación del plan de acción. Igualmente, se realizaron tres entrevistas a los alumnos con el propósito de conocer sus nociones sobre la lengua escrita antes de iniciar la intervención, las respuestas a las actividades ejecutadas en el aula y las transformaciones experimentadas al final del año escolar.

3. Grabaciones de audio y vídeo: El uso de grabaciones permitió el registro de las entrevistas que se realizaron durante la investigación; una vez lograda su transcripción se procedió a analizar las respuestas obtenidas y elaborar un sistema de categorías. Los videos se utilizaron para registrar los eventos de escritura desarrollados por los docentes y alumnos en el aula de clase. Se seleccionó la filmación de aquellas situaciones consideradas significativas para percibir las reacciones de los participantes en el proceso de construcción de la lengua escrita. La información fue clasificada, identificando acontecimientos por su nombre, por ejemplo: clases, reuniones, recreos, etc.; posteriormente, se revisó lo grabado a fin de identificar patrones. Estas grabaciones permitieron profundizar en eventos y confirmar o rechazar aseveraciones que surgieron en el análisis de la información.
4. Registro diario del docente: Los docentes llevaron un registro diario de sus observaciones y reflexiones sobre lo acontecido en la jornada diaria en cuanto al ambiente de la clase, actividades, actitud de los alumnos, estrategias adecuadas, relación alumno-maestro, instrumentos de evaluación, logros, dificultades y anécdotas, con la finalidad de proponer acciones que permitieran introducir modificaciones, orientar y retroalimentar el proceso. El registro representó una descripción que condujo a un proceso reflexivo y de eje organizador de la actividad investigadora, que permitió “en” y “sobre” la práctica buscar alternativas de solución a los problemas didácticos de enseñanza-aprendizaje de la escritura.
5. Materiales escritos: Las producciones escritas de los alumnos fueron de gran utilidad para la investigación ya que constituyeron evidencia de la didáctica que se desarrolló en el aula, como por ejemplo: criterios de enseñanza, concepciones sobre el aprendizaje y prácticas evaluativas. Entre los materiales escritos recopilados y analizados se destacaron: cuadernos de clase, trabajos realizados por los niños, boletines, pruebas, planificación del docente, informes, programa, etc.

## **Análisis e interpretación de la información recolectada**

Toda la información recolectada se transcribió para su análisis y después se sometió a dos procesos: 1) Reducción de datos en categorías de análisis; éstas cumplieron una doble función, como divisiones perceptibles que guiaron la recogida de datos y medio de convertir los datos brutos en subconjuntos manejables (Goetz y LeComte, 1988); y 2) Triangulación. La triangulación consistió en confrontar los datos obtenidos por diferentes métodos y fuentes (notas de campo, entrevistas, vídeos y registro diario del docente), confrontación de las informaciones obtenidas desde la perspectiva de los sujetos participantes (alumnos, docentes e investigadora), y confrontación de las teorías (cognoscitivista, constructivista y lingüística textual).

Las categorías surgidas fueron: a) Nociones de escritura de docentes y alumnos, entendida como el marco de referencia, o las ideas, creencias, actitudes y representaciones que tienen los alumnos sobre la escritura (Cassany, 2001); b) El proceso de producción del texto escrito siguiendo tres fases: planificación, redacción y revisión; y c) El papel del docente como mediador de la didáctica de la escritura.

### ***Resultados de la fase de diagnóstico:***

El diagnóstico del aprendizaje del grupo de alumnos en relación a la escritura arrojó los siguientes resultados: la mayoría de los alumnos reconocen que no les gusta escribir, el tipo de escritura que realizan con mayor frecuencia es la copia, dictado y planas exigidas en la escuela y el hogar, consideran la escritura como obligatoria, desagradable y compleja y los niños en su mayoría desconocen

los servicios de biblioteca. En cuanto a los docentes encontramos: deficiente capacitación y actualización profesional, dependencia el programa, ausencia de reflexión sobre el quehacer docente y predominio del trabajo individualista; en consecuencia desarrollan actividades de escritura aburridas, repetitivas y poco significativas.

### ***Resultados de la fase de planificación:***

El proceso de planificación permitió reflexionar sobre la didáctica cotidiana para identificar los factores que favorecen u obstaculizan el aprendizaje de los niños. En este sentido, se acordó fomentar la lectura como una forma de apropiarse de la escritura y evitar la práctica tradicional de producción de textos como una actividad rígida y sin sentido (copia, dictado y planas). Además de, abordar la escritura como proceso: planificación, redacción y revisión; propiciar espacios para la escritura espontánea, permitir la interacción de los niños con diferentes tipos de textos (libros, periódicos, revistas, cuentos, afiches), entre otros aspectos.

### ***Resultados de la fase de ejecución de la acción transformadora:***

La ejecución del plan de acción permitió registrar actividades didácticas dedicadas a la producción de textos en una situación real, en el marco de proyectos de aprendizaje e integrando la escritura con los otros componentes del lenguaje: escuchar, hablar y escribir. Además de aplicar variados instrumentos de evaluación, autoevaluación y coevaluación, fomentar la reflexión metacognitiva y metalingüística, dominar los aspectos formales de la escritura (uso de signos de puntuación e interrogación, ortografía, uso de conectivos y mayúsculas, etc.), entre otros aspectos.

### ***Resultados de la fase de evaluación de la investigación:***

La evaluación de las actividades planificadas y ejecutadas en el aula de clase, durante el desarrollo de la investigación-acción, permitió ofrecer un conjunto de proposiciones teórico-prácticas, para comprender, explicar y transformar la didáctica de la lengua escrita en Educación Primaria, tales como: 1) Cambiar la concepción de escritura (reproducción/producción de textos); 2) Enseñar y aprender la escritura como un proceso gradual y progresivo; 3) Insistir en la dimensión sociocultural de la escritura; d) Enfatizar el papel que desempeña la escritura como herramienta de adquisición y producción del conocimiento; 4) Dar importancia al enfoque comunicativo funcional; 5) Abordar la integración de los componentes del lenguaje (escuchar, hablar, leer y escribir); 6) Prestar atención a los aportes de la lingüística textual; 7) Comprender el fenómeno ortográfico; y 8) Empezar la evaluación formativa de la producción escrita.

## **Hallazgos y logros**

El trabajo de investigación-acción sobre la didáctica de la lengua escrita permitió una comprensión más profunda del problema (deficiencias didácticas, en la escuela, que impiden la formación de alumnos escritores) y ofreció no sólo una alternativa que transformó el proceso de enseñanza y de aprendizaje, sino también una opción que formó al docente investigador de su propia práctica docente.

Por tanto, es aconsejable la utilización de la investigación-acción para mejorar la calidad de la educación. La efectividad de esta modalidad de la investigación cualitativa se manifiesta a medida que el docente investigador realiza un diagnóstico del problema, planifica un plan de acción o intervención para mejorar o cambiar la situación no deseada, ejecuta la acción transformadora y realiza la evaluación para determinar aciertos y errores, o para modificar acciones. El resultado de la intervención, favoreció el proceso de aprendizaje de los alumnos y el proceso de enseñanza del docente.

Relacionado con el proceso de enseñanza de la escritura, la investigación acción ofreció una alternativa que transformó la didáctica de la lengua escrita en un proceso que logró un abandono progresivo de la didáctica tradicional o conductista de la escritura, entendida como reproducción de modelos (copia, dictado, ejercicios de caligrafía) y una aproximación a la didáctica de proceso que

favoreció: 1) Integrar los componentes del lenguaje (hablar-escuchar-leer-escribir); 2) Enfatizar el enfoque comunicativo funcional (enseñar a escribir implica emplear la escritura para transmitir o expresar significado); 3) Desarrollar el pensamiento cognitivo (competencias para analizar, comparar, clasificar, sintetizar, secuenciar y descubrir razones) y metacognitivo de los alumnos (competencias para reflexionar, controlar el proceso de aprendizaje y transferir); 4) Comprender el fenómeno ortográfico; y 5) Cambiar de actitud hacia la escritura.

Relacionado con el aprendizaje de los alumnos, se demostró un avance significativo en la adquisición y desarrollo de competencias para producir textos escritos según la intención, situación comunicativa y de acuerdo con los elementos normativos de la lengua. Por tanto, manifestaron conocimiento y dominio de las etapas de la escritura, aumento importante en el nivel de lectura y participación oral, incremento del funcionamiento metacognitivo y capacidad para construir y utilizar criterios de evaluación del texto escrito.

La experiencia comprobó positivamente que la enseñanza puede mejorar por medio de la investigación-acción educativa y que los profesores son los que están mejor situados para realizar esta investigación. En este sentido, la investigación acción ofreció a los docentes un medio para formarse como investigadores para generar respuestas a los problemas del aula, además de reflexionar con criterio crítico sobre su propia práctica, en una interpretación que superó lo intuitivo y cotidiano, y se acercó a un proceso de construcción, desconstrucción y reconstrucción del saber y el hacer docente, es decir, conocimiento y capacidad para la acción.



## REFERENCIAS

- Caldera, R. (2006). *Enseñanza-aprendizaje de la escritura. Una propuesta a partir de la investigación-acción*. Mérida, Venezuela: Universidad de Los Andes.
- (2012). *Lectura y formación docente. Estrategias de comprensión crítica*. Mérida, Venezuela: Universidad de Los Andes.
- Cassany, D. (2001). Actitudes, valores y hábitos sobre lo escrito y la composición. *Candidus*, 2(17), 24-29.
- Elliott, J. (2000). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Madrid, España: Morata.
- Ferreiro, E. (2001). *Pasado y presente del verbo leer y escribir*. Buenos Aires, Argentina: Fondo de Cultura Económica.
- Goetz, J. y LeCompte, M. (1998). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid, España: Morata.
- Latorre, A. (2007). *La investigación acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona, España: Graó
- Maldonado, H. y Girón, D. (2009). *Didáctica General*. San José, Costa Rica: Ediciones CECC / SICA.
- Martínez, M. (1996). *Comportamiento humano*. México: Trillas.
- Ordemán, N. (2001). La situación actual de la lectura y la escritura en el tercer milenio. *Candidus*, 2(17), 33-35.
- Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos*. Barcelona, España: Paidós.
- UNESCO (2005). Decenio de la alfabetización. [Documento en línea]. Disponible en: [www.portal.unesco.org](http://www.portal.unesco.org) [Fecha de consulta: 2008, junio, 14].

## SOBRE LA AUTORA

**Reina Violeta Caldera de Briceño:** Profesora Titular Jubilada de la Universidad de los Andes, adscrita al Departamento de Ciencias Pedagógicas. Licenciada en Educación Mención Castellano y Literatura (ULA, 1980). Magíster en Literatura Latinoamericana (ULA, 1991), Magíster en Docencia para la Educación Superior (UNERMB, 1998) y Doctora en Ciencias de la Educación (UNESR, 2004). Línea de Investigación Alfabetización y Lenguaje. Conferencista internacional ha publicado tres libros y varios artículos sobre esos temas en Revistas como: *Ágora*, *Educere*, *Acción Pedagógica*, *Revista de Pedagogía*, *Laurus*, *Indivisa* y *Revista de investigación*. Investigadora acreditada en el PEI-ULA y PPI-ONCTI. Miembro activo del Grupo de Investigación Educativa Escuela Comunidad (GIEEC).