

ESTUDIO DE LA COMPETENCIA DE
COMUNICACIÓN ESCRITA EN LA LENGUA
MATERNA (ESPAÑOL) ADQUIRIDA POR
ESTUDIANTES DE 4^{TO} Y 8^{VO} GRADOS DE UN
COLEGIO CON PROGRAMA DE INMERSIÓN EN
IDIOMA INGLÉS.

*Estudio de caso realizado en un colegio privado de
Santo Domingo, durante el año escolar 1996-1997.*

Maribel Carballo*
Olga Espinal**

RESUMEN

Este trabajo de investigación tiene como objetivo principal describir el nivel de la competencia comunicativa escrita de los estudiantes de 4to y 8vo grados cuya lengua materna es el español pero participan en un programa de inmersión en inglés.

Es un estudio que se realiza conforme a los postulados teórico- metodológicos del enfoque funcional y comunicativo que orienta el nuevo currículum de enseñanza del español como lengua materna y al que los centros de inmersión en una segunda lengua deben acogerse, según la ordenanza 1'89 que rige dichos centros.

Los estudiantes que salen del Nivel Básico deben haber desarrollado una serie de capacidades, su competencia comunicativa, que los faculte para usar la lengua en el medio social donde se desenvuelven. Veremos en qué medida estos estudiantes cuya lengua de instrucción es el inglés, están preparados para el uso adecuado de la lengua española en su forma escrita.

(*) Área de Humanidades, INTEC

(**) Área de Humanidades, INTEC

PALABRAS CLAVES:

Lengua materna, competencia comunicativa, producción escrita, comprensión escrita, situación comunicativa, gramática textual, tipos de textos.

INTRODUCCIÓN

La lengua materna es la que permite a los seres humanos entender y compartir su mundo, su entorno natural y social.

Aunque los seres humanos nacen con la capacidad de aprender lenguas y un hablante nativo tiene la capacidad “natural y espontánea de producir y entender enunciados nuevos” (1) en su lengua y de distinguir lo que es o no gramaticalmente correcto (competencia lingüística), es en su interacción con entornos diversos donde se desarrolla la competencia comunicativa, es decir, “el conocimiento y expectativas de quién puede hablar o no en determinados ambientes, como por ejemplo, cuándo permanecer en silencio, cómo dirigirse a las personas de diferentes status o roles sociales...” (2)

Pretendemos en la presente investigación describir el nivel de desarrollo de la competencia de comunicación escrita, expresada en la capacidad de los estudiantes de cuarto y octavo grados al leer y escribir en su lengua materna, de acuerdo con unos criterios establecidos a partir de nuestra investigación teórica y de acuerdo con los señalados por el Curriculum de Lengua Española, aprobado por la Secretaría de Educación en 1995.

Decidimos realizar este estudio en un colegio privado cuyo programa es de inmersión en el idioma inglés ya que actualmente, en la República Dominicana, se verifica el crecimiento de un fenómeno que tuvo sus orígenes en los años sesenta: el establecimiento de centros de enseñanza básica en inglés. En sus inicios, esos centros se establecieron para los hijos de personas extranjeras que trabajaban en embajadas o en empresas norteamericanas establecidas en el país. Hoy en día, este objetivo ha cambiado, ya no son sólo para estudiantes cuya lengua materna es el inglés, sino que a

éstos asiste una población dominicana de 0.8% de la población estudiantil del sector privado (3). Quisimos así explorar cuál es el estado de la Competencia de comunicación escrita en la lengua materna de este tipo de estudiantes.

Los programas de inmersión que se llevan a cabo en nuestro país implican que el inglés es el idioma de instrucción y de comunicación en estas escuelas. El estudio de la Lengua Materna de los y las estudiantes se limita a las horas-clase de Lengua española, Estudios Sociales y Educación Cívica, según los programas oficiales vigentes, abarcando el 34% ó 35% del total de horas-clase (entre 11 y 12 horas), en contraste con el restante 66% ó 65% que se dedica formalmente al inglés (entre 23 y 24 horas) (4).

Preveemos que este contexto escolar puede traer implicaciones a nivel cognitivo, comunicativo, sociocultural y actitudinal.

A nivel cognitivo, tal como afirma Félix Bustos: "El desarrollo del lenguaje oral o escrito, potencializa la inteligencia, siempre y cuando se haya permitido su construcción y no su simple copia o adquisición mecánica" (5).

Algunos estudios señalan las dificultades que en los procesos del establecimiento de la relación palabra-significado puede crear la exposición temprana a dos lenguas, así como las deficiencias en la lengua materna expresadas en las "mezclas" a nivel lexical y de estructuras gramaticales.

En cuanto al desarrollo de la competencia comunicativa escrita, sabemos que éste ocurre en el ambiente escolar si se establecen situaciones reales y significativas en la que los estudiantes lean y escriban con variados propósitos, mediante distintos tipos de textos y dirigidos a diferentes tipos de público. El estudio de las asignaturas escolares ofrece un gran número de oportunidades para desarrollar esa competencia en situaciones de comunicación que resulten atractivas a los y las estudiantes, según sus intereses particulares. Esto depende de la metodología de enseñanza de la len-

gua materna que se lleve a cabo: si la clase está destinada a la memorización de conceptos sin ninguna alusión a un contexto determinado, o si, por el contrario, se pretende desarrollar competencias de comunicación como expone Matos Moquete "(...) la escritura, la redacción, es una actividad dramática, y para que ella se realice en condiciones de creatividad, no de dictado o de pura imitación, (...) hace falta una *pedagogía situacional*, que recree, represente al sujeto hablante en situaciones de comunicación, para que pueda, redactar, con originalidad, interés, inteligencia (6). En los colegios de inmersión en un segundo idioma estas situaciones están probablemente muy limitadas, afectando negativamente a la población escolar.

A nivel sociocultural, la participación y e integración del individuo en su entorno también pudiera verse afectada si los programas de inmersión en los que participan no están abiertos a los intereses y necesidades de su comunidad.

En cuanto a lo actitudinal, Sara M. Parkinson expresa lo siguiente: "La actitud de la persona bilingüe hacia sus dos lenguas depende en parte del estatus socioeconómico de ambas lenguas. En los Estados Unidos, por ejemplo, el español se ha asociado con un nivel socioeconómico bajo y poco prestigio social así que muchos miembros de la segunda generación de hispanoparlantes deliberadamente rechazan el español (...) por considerarlo una lengua desprestigiada." (7)

En el caso de los estudiantes que participan en programas de inmersión en inglés, es clara la hegemonía del idioma inglés sobre la lengua materna de la mayoría: el español.

Puesto que no estamos en una sociedad bilingüe y apenas se comienza una etapa de cambio en los procesos educativos, los estudios basados tanto en la intervención de dos lenguas como en el desarrollo de competencias en lengua materna son escasos, por no decir inexistentes, en República Dominicana. En otros países,

sobretudo donde se da una situación de bilingüismo, se han realizado investigaciones parecidas, las cuales citamos a continuación:

Siguan, Miguel. "Lengua y educación en Cataluña".
Perspectivas, 14(1). 1984

Bangbose, Ayo. "Enseñanza en lengua materna y éxito escolar en Nigeria". **Perspectivas**, 14 (49): 89-96, 1984.

Corvalán, Graziella. "Enseñanza en lengua materna y rendimiento educativo en el Paraguay". **Perspectivas**, 14 (49): 96-108, 1984.

Francis, Norbert ; Hamel, Rainer Enrique. "La redacción en dos lenguas : escritura y narrativa en tres escuelas bilingües del Valle de Mezquital". **Revista Latinoamericana de Estudios Educativos**, 22(4): 11-35, 1992.

Los objetivos que nos propusimos lograr con el desarrollo de esta investigación fueron:

1. Describir el nivel de desarrollo de la competencia de comunicación escrita de la lengua materna (español) de los y las estudiantes de 4to y 8vo grados de la educación básica, que participan en un programa de inmersión en un segundo idioma (inglés).
2. Determinar relaciones entre el grado de escolaridad y el desarrollo de competencias de comunicación escritas en la lengua materna (español) de los y las estudiantes de 4to y 8vo grados de la educación básica, que participan en un programa de inmersión en un segundo idioma (inglés).
3. Señalar qué tipo de competencia de comunicación escrita (comprensión o producción) se desarrolla en menor proporción, en la lengua materna (español) de los y las estudiantes de 4to y 8vo grados de la educación básica, que participan en un programa de inmersión en un segundo idioma (inglés).
4. Establecer relaciones entre: respuesta personal hacia una segunda lengua (inglés) y desarrollo de competencias de comunicación escrita en la lengua materna(español) de los estudiantes

de 4to y 8vo grados de la educación básica, que participan en un programa de inmersión en un segundo idioma (inglés).

Finalmente, cualquier investigación sobre competencias de comunicación, resulta valioso en nuestro medio pues contribuye a enriquecer el debate pedagógico que se inicia a partir de la propuesta curricular para la enseñanza/aprendizaje del español como lengua materna (8) y seguir realizando esfuerzos para sustituir la enseñanza de normas y análisis morfosintáctico por una "pedagogía situacional" que privilegie el uso de la lengua en variadas situaciones de comunicación.

MATERIALES Y MÉTODOS

Escogimos como metodología de investigación el **estudio de caso**, siguiendo la definición de Stake: "El estudio de caso se realiza en un sistema delimitado, enfatizando la unidad del sistema, pero concentrando la atención en aquellos aspectos que son relevantes a la investigación del problema en el momento" (9). De aquí que trabajamos con una población relativamente reducida (un centro educativo) tomando en cuenta diferentes elementos que intervienen en la adquisición y desarrollo de competencias de comunicación escrita : las estrategias de aprendizaje que se les aplican, los propósitos y actividades consignados en planes de clases y cuadernos de actividades ; los énfasis en contenidos del curriculum de enseñanza de la lengua que llevan a cabo y los momentos de "uso" que se la asignan a cada una de las dos lenguas en contacto.

Como muchos de los estudios de caso, este estudio es de tipo **descriptivo**, ya que como lo señala Ezequiel Ander-Egg: "consiste en describir un fenómeno o una situación, mediante el estudio del mismo en una circunstancia temporal-espacial determinada (...) Permite elaborar un marco de estudio a partir del cual se deduce una problemática ulterior o bien formular un diagnóstico

con el fin de conocer carencias esenciales y sugerir una acción posterior”(10).

Tal como señalamos en los objetivos de esta investigación, al describir el desarrollo de competencias de comunicación escrita en los y las estudiantes de 4to y 8vo grados que participan en un programa de inmersión en el idioma inglés, ofreceremos parte del marco teórico necesario para que estudios posteriores describan y comparen el estado en que se encuentra la población de los demás centros educativos similares, respecto de dicha competencia; con la finalidad de elaborar un diagnóstico nacional y plantear las medidas necesarias a seguir para superar las deficiencias que pudieran encontrarse.

POBLACIÓN Y MUESTRA

El centro seleccionado es del sector privado, ubicado en la ciudad de Santo Domingo, el cual lleva a cabo un programa que podría catalogarse como de **inmersión** en una segunda lengua (inglés); esto quiere decir, según la definición de Gladis C. Lipton: “Este modelo de instrucción en una lengua extranjera ocupa del 50% hasta cerca del 100% del día escolar. (...) la lengua extranjera es la lengua de **instrucción y comunicación** dentro del ámbito escolar. Hay una gran variedad de formatos, dependiendo del nivel de inmersión escogido.” (11)

La **población investigada** podría catalogarse dentro de las clases sociales media-alta y alta. Fueron escogidos los **estudiantes de 4to y 8vo** grados pues representan la población de los finales de ciclo del Nivel Básico. Específicamente, trabajamos con **la totalidad de los estudiantes cuya lengua materna es el español**: 32 del cuarto de primaria y 43 del octavo grado.

El enfoque teórico que sustenta la presente investigación es el mismo que sustenta el **funcional-comunicativo**, que orienta el Curriculum de Lengua Española para la educación básica dominicana (1995). Este enfoque, a grandes rasgos, plantea la

enseñanza de la lengua en sus múltiples usos, priorizando la función comunicativa de la misma. Persigue el desarrollo de competencias de comprensión y producción orales y escritas, cada vez más amplias y aplicables a distintas situaciones de comunicación. Está basado en un conjunto de disciplinas teóricas como la **pragmática**, la **lingüística del texto**, la **psicolingüística**, la **filosofía del lenguaje**, entre otras.

Entendemos la **competencia de comunicación**, en su sentido más amplio, como la capacidad de entender y producir enunciados adecuados a un contexto situacional específico. Dicha competencia, tal como nos expone Matos Moquete "(...) se refiere a los usos de los actos de habla en comunicación oral y en comunicación escrita." (12)

Utilizamos diversas **técnicas de recolección de datos**, siguiendo los lineamientos propuestos para este tipo de estudio por Donna M. Johnson (13):

a. A partir de fuentes "naturales" de información: análisis de planes de clases, cuadernos de actividades, observaciones de clases y producciones de los alumnos no inducidas por la investigación ni por los propios profesores (del "currículum soterrado", según terminología de Dyson). (14)

b. A partir de cuestionarios diseñados e impartidos por las investigadoras.

c. A partir de la colección de información existente: producciones realizadas por los estudiantes durante el año escolar, a solicitud de sus profesores y en situaciones de comunicación determinadas.

INSTRUMENTOS

Para recolectar la información requerida se utilizaron varios *cuestionarios* administrados a los y las estudiantes y *fichas de evaluación* llenadas por las investigadoras a partir de producciones

realizadas por la población estudiada y a partir de las observaciones de clases, planes y cuadernos de actividades.

Para evaluar el nivel de desarrollo en **comprensión escrita** se diseñaron dos cuestionarios para cada grado (4to y 8vo) con dos tipos de textos: narrativo y prescriptivo para cuarto e informativo y argumentativo para octavo. Las lecturas utilizadas fueron escogidas tomando en cuenta las características biosicosociales de los sujetos escogidos.

Para la competencia de **producción escrita** se prepararon dos cuestionarios denominados de **pre-producción**, en los que se presentaba una **situación comunicativa** adecuada a los tipos de textos que tendrían que redactar (los mismos que para la comprensión) y una serie de preguntas dirigidas a que el estudiante previera algunos elementos de su texto antes de redactarlo.

Para evaluar los textos producidos por los estudiantes, se diseñaron unas fichas de evaluación, de acuerdo con las capacidades esperadas, según lo plantea el currículum oficial de Español, para cada uno de los grados escogidos y siguiendo los criterios teórico-metodológicos que sustentan dicho currículum.

Debido a que tanto para leer como para escribir se siguen procesos constructivos seguidos por las mismas reglas pragmáticas, semánticas y morfosintácticas, los cuestionarios y las fichas de evaluación de ambas capacidades investigadas se dividieron en cuatro apartados referidos a los siguientes niveles:

1. **Situación comunicativa**: se identifican, se prevén o se utilizan aspectos como: propósito del texto, público al que se dirige, tipo de texto específico.

2. **Macro y superestructura textual**: se identifica o previene el contenido global del texto, su silueta y estructura organizativa.

3. **Gramática textual**: se identifican y trabajan las propiedades lingüísticas de cada tipo de texto.

4. **Léxico en contexto:** se demuestra comprensión y uso de un léxico adecuado al tema, al tipo de texto y según la capacidad esperada para la edad y contexto sociocultural de la población estudiada.

Otros elementos que incluyeron los cuestionarios fueron: datos generales de los y las estudiantes y preguntas sobre el uso y preferencias de un idioma u otro (español/inglés) al leer y escribir.

Las fichas para *observación de clases*, *evaluación de planes y de cuadernos* de actividades se basaron en los requisitos que, en cuanto a propósitos, contenidos, estrategias y evaluación establece el Currículum oficial de Lengua Española, organizados en los cuatro niveles antes descritos.

TABLA 1
Resultados de los Cuestionarios de Comprensión y Producción Escritas
4^{to} GRADO

Tipo de Texto: PRESCRIPTIVO

COMPETENCIA	COMPRESIÓN ESCRITA		PRE-PRODUCCIÓN		PRODUCCIÓN ESCRITA	
	SI	NO	SI	NO	SI	NO
NIVELES						
1. SITUACIÓN COMUNICATIVA						
1.1 Texto adecuado al tipo de público	87%	13%	83%	37%	9%	19%
1.2 Texto adecuado al propósito definido	53%	47%	59%	41%	47%	13%
2.1 MACROESTRUCTURA TEXTUAL						
2.1.1 Tema	62%	38%				
2.2 SUPERESTRUCTURA TEXTUAL						
2.2.1 Silueta del texto adecuada	NI		43%	57%	37%	44%
2.2.2 Estructura textual	NI					
Nombre del juego	NI				56%	44%
Número de jugadores	NI				25%	75%
Momentos del juego	NI				22%	37%
3. GRAMÁTICA TEXTUAL						
3.1 Marcas de enunciación adecuadas	NI		6%	94%	13%	18%
3.2 Uso de tiempos verbales	47%	53%	75%	25%		
3.3 Sucesión y encadenamiento de ideas	NI					
4. LÉXICO EN CONTEXTO						
4.1 Léxico apropiado al tema					34%	19%
4.2 Léxico apropiado al tipo de texto	69%	31%			13%	26%
						59%

NI: No Investigado

TABLA 2
Resultados de los Cuestionarios de Comprensión y Producción Escritas
4^{TO} GRADO

Tipo de Texto: NARRATIVO

COMPETENCIA NIVELES	COMPRESIÓN ESCRITA		PRE- PRODUCCIÓN ESCRITA		PRODUCCIÓN ESCRITA	
	SI	NO	SI	NO	PARCI:SI	NO PARCIAL
1. SITUACIÓN COMUNICATIVA						
1.1 Texto adecuado al tipo de público	97%	3%	41%	59%	41%	9%
1.2 Texto adecuado al propósito definido	38%	62%	41%	59%	50%	15%
2.1 MACROESTRUCTURA TEXTUAL						
2.1.1 Tema	81%	19%				
2.2 SUPERESTRUCTURA TEXTUAL						
2.2.1 Silueta del texto adecuada	NI	NI	59%	41%		
2.2.2 Estructura textual					78%	22%
Situación inicial	81%					
suceso perturbador	44%				84%	16%
Fuerza inversa	63%				50%	50%
Situación final	78%				37%	62%
2.2.3 Elementos de la narración					50%	50%
Personajes	NI					
Ambiente	NI				91%	6%
Acción	NI				62%	22%
3. GRAMÁTICA TEXTUAL						
3.1 Marcas de enunciación adecuadas	NI		19%	81%	64%	34%
3.2 Uso de tiempos verbales	NI		53%	47%	94%	6%
3.3 Sucesión y encadenamiento de ideas	NI				0%	94%
4. LÉXICO EN CONTEXTO						
4.1 Léxico apropiado al tema		63%				
4.2 Léxico apropiado al tipo de texto	NI				50%	12%
					13%	34%

NI: no Investigado

TABLA 3
Resultados de Evaluación de Textos por Mandato
Específico
4^{TO} GRADO
Tipo de Texto: NARRATIVO

COMPETENCIA		PRODUCCIÓN ESCRITA		
NIVELES		SI	NO	PARCIAL
1. SITUACIÓN COMUNICATIVA				
1.1	Texto adecuado al tipo de público	71%	7%	22%
1.2	Texto adecuado al propósito definido	43%	7%	50%
2.1 MACROESTRUCTURA TEXTUAL				
2.1.1 Tema				
2.2 SUPERESTRUCTURA TEXTUAL				
2.2.1	Silüeta del texto adecuada	56%	22%	22%
2.2.2 Estructura textual				
Situación inicial		86%	7%	7%
suceso perturbador		43%	22%	35%
Fuerza inversa		71%	22%	7%
Situación final		56%	15%	29%
2.2.3 Elementos de la narración				
Personajes		100%		
Ambiente		64%	29%	7%
Acción		64%		36%
3. GRAMÁTICA TEXTUAL				
3.1 Marcas de enunciación adecuadas		86%	7%	7%
3.2 Uso de tiempos verbales		36%	40%	24%
3.3 Sucesión y encadenamiento de ideas		7%	57%	36%
4. LÉXICO EN CONTEXTO				
4.1 Léxico apropiado al tema		50%		50%
4.2 Léxico apropiado al tipo de texto		22%	7%	71%

TABLA 4
Resultados de Evaluación de Textos por Mandato
Específico
4¹⁰ GRADO
 Tipo de Texto: PRESCRIPTIVO

COMPETENCIA		PRODUCCIÓN ESCRITA		
NIVELES		SI	NO	PARCIAL
1.SITUACIÓN COMUNICATIVA				
1.1	Texto adecuado al tipo de público	44%		56%
1.2	Texto adecuado al propósito definido	63%	12%	25%
2.1 MACROESTRUCTURA TEXTUAL				
2.1.1	Tema			
2.2 SUPERESTRUCTURA TEXTUAL				
2.2.1	Siluetta del texto adecuada	75%	12%	13%
2.2.2	Estructura textual			
	Título	25%	75%	
	Recomendaciones	75%		25%
3. GRAMÁTICA TEXTUAL				
3.1	Marcas de enunciación adecuadas	81%		19%
3.2	Uso de tiempos verbales	100%		
3.3	Sucesión y encadenamiento de ideas			
4. LÉXICO EN CONTEXTO				
4.1	Léxico apropiado al tema	31%		69%
4.2	Léxico apropiado al tipo de texto	69%		31%

TABLA 5
Resultados de Evaluación de Textos Escritos por Iniciativa
Propia
4^{TO} GRADO
Tipo de Texto: NARRATIVO (DIARIO PERSONAL)

COMPETENCIA		PRODUCCIÓN ESCRITA		
NIVELES		SI	NO	PARCIAL
1. SITUACIÓN COMUNICATIVA				
1.1	Texto adecuado al tipo de público	100%		
1.2	Texto adecuado al propósito del texto	100%		
2.1 MACROESTRUCTURA TEXTUAL				
2.1.1	Tema			
2.2 SUPERESTRUCTURA TEXTUAL				
2.2.1	Silueta del texto adecuada	100%		
2.2.2 Estructura textual				
Situación inicial		100%		
Nudo		33%		67%
Situación final		100%		
2.2.3 Elementos de la narración				
Personajes		83%		17%
Ambiente		50%	33%	17%
Acción		33%		67%
3. GRAMÁTICA TEXTUAL				
3.1 Marcas de enunciación adecuadas		100%		
3.2 Uso de tiempos verbales		100%		
3.3 Sucesión y encadenamiento de ideas			83%	17%
4. LÉXICO EN CONTEXTO				
4.1 Léxico apropiado al tema				100%
4.2 Léxico apropiado al tipo de texto				100%

TABLA 6
Resultados Cuestionarios de Comprensión y Producción Escritas
8^{VO} GRADO
Tipo de Texto: EXPOSITIVO (INFORME)

COMPETENCIA NIVELES	COMPRESIÓN ESCRITA		PRE-PRODUCCIÓN ESCRITA		PRODUCCIÓN ESCRITA	
	SI	NO	PARCIAL	SI	NO	PARCIAL
1. SITUACIÓN COMUNICATIVA						
1.1 Texto adecuado al tipo de público	58%	42%		28%	72%	10%
1.2 Texto adecuado al propósito definido	97%	3%		77%	23%	5%
1.3 Tipo de texto previsto	82%	8%		95%	5%	
2.1 MACROESTRUCTURA TEXTUAL						
2.1.1 Tema						
2.2 SUPERESTRUCTURA TEXTUAL						
2.2.1 Silueta del texto adecuada	91%	9%		85%	15%	41%
2.2.2 Estructura textual						
Introducción	61%	15%	24%			13%
Ideas informativas	3%	18%	79%			26%
Ideas explicativas	NI	NI				20%
Conclusión	58%	27%	15%			8%
3. GRAMÁTICA TEXTUAL						
3.1 Marcas de enunciación adecuadas				51%	49%	50%
3.2 Uso de tiempos verbales	61%	39%		74%	26%	66%
3.3 Sucesión y encadenamiento de ideas	NI					33%
4. LÉXICO EN CONTEXTO						
4.1 Léxico apropiado al tema						20%
4.2 Léxico apropiado al tipo de texto	15%	0%	85%	41%	59%	33%
4.3 Repeticiones						26%

NI: No Investigado

TABLA 7
Resultados Cuestionarios de Comprensión y Producción Escritas
8^{VO} GRADO
Tipo de Texto: ARGUMENTATIVO

COMPETENCIA	COMPRENSIÓN ESCRITA		PRE-PRODUCCIÓN		PRODUCCIÓN ESCRITA	
	SI	NO	SI	NO	SI	NO
NIVELES						
1. SITUACIÓN COMUNICATIVA						
1.1 Texto adecuado al tipo de público	91%	9%	63%	37%	45%	34%
1.2 Texto adecuado al propósito definido	71%	29%	65%	35%	21%	42%
1.3 Tipo de texto previsto	85%	15%	58%	42%		
2.1 MACROESTRUCTURA TEXTUAL						
2.1.1 Tema						
2.2 SUPERESTRUCTURA TEXTUAL						
2.2.1 Silueta del texto adecuada	85%	15%	67%	33%	32%	18%
2.2.2 Estructura textual						
Introducción	NI	NI			64%	36%
Desarrollo de proposiciones	6%	38%			37%	26%
Desarrollo de demostraciones	3%	56%			13%	56%
Conclusión	91%	0%			5%	55%
3. GRAMÁTICA TEXTUAL						
3.1 Marcas de enunciación adecuadas	62%	78%	60%	40%	38%	3%
3.2 Uso de tiempos verbales			NI		60%	11%
3.3 Sucesión y encadenamiento de ideas	6%	18%			38%	27%
4. LÉXICO EN CONTEXTO						
4.1 Léxico apropiado al tema	6%	0%			29%	21%
4.2 Léxico apropiado al tipo de texto						
4.3 Uso de conectores apropiados	56%	44%			16%	45%
4.4 Reiteraciones					20%	21%

NI: No Investigado

TABLA 8
Resultados Producción de Textos por Menadato Específico
8^{VO} GRADO
Tipo de Texto: EXPOSITIVO - DESCRIPTIVO

COMPETENCIA		COMPRENSIÓN ESCRITA		
NIVELES		SI	NO	PARCIAL
1. SITUACIÓN COMUNICATIVA				
1.1	Texto adecuado al tipo de público	31%	25%	44%
1.2	Texto adecuado al propósito definido	31%	38%	31%
2. SUPERESTRUCTURA TEXTUAL				
2.1	Silüeta del texto adecuada	63%	12%	25%
2.2 Estructura Textual				
	Introducción	44%	50%	6%
	Desarrollo	50%	37%	13%
	Conclusión	13%	81%	6%
3. GRAMÁTICA TEXTUAL				
3.1	Marcas de enunciación adecuadas	48%	12%	18%
3.2	Uso de tiempos verbales	51%	15%	12%
3.3	Sucesión y encadenamiento de ideas	25%	0%	63%
4. LÉXICO EN CONTEXTO				
4.1	Léxico apropiado al tema	38%	0%	56%
4.2	Léxico apropiado al tipo de texto	NI	NI	
4.3	Reiteraciones	0%	25%	63%

NI : No Investigado

TABLA 9
Resultados Producción de Textos por Menadato Específico
8^{VO} GRADO
Tipo de Texto: CARTA ARGUMENTATIVA

COMPETENCIA		PRODUCCIÓN ESCRITA		
NIVELES		SI	NO	PARCIAL
1. SITUACIÓN COMUNICATIVA				
1.1	Texto adecuado al tipo de público	87%	0%	13%
1.2	Texto adecuado al propósito definido	60%	13%	27%
2. SUPERESTRUCTURA TEXTUAL				
2.1	Silüeta del texto adecuada	53%	20%	27%
2.2 Estructura textual				
	Introducción	NI	NI	
	Desarrollo de proposiciones	60%	13%	27%
	Desarrollo de demostraciones	47%	0%	53%
	Conclusión	13%	13%	60%
3. GRAMÁTICA TEXTUAL				
3.1	Marcas de enunciación adecuadas	60%	0%	27%
3.2	Uso de tiempos verbales	73%	27%	0%
3.3	Sucesión y encadenamiento de ideas	13%	13%	74%
4. LÉXICO EN CONTEXTO				
4.1	Léxico apropiado al tema	47%	0%	53%
4.2	Léxico apropiado al tipo de texto			
4.3	Uso de conectores apropiados	27%	33%	47%
4.4	Reiteraciones	7%	13%	80%

NI: No Investigado

TABLA 10
Resultados Evaluación de Planes de Clase de Español

4to grado

	Componentes discursivos		Componentes lingüísticos	
	Comprensión escrita	Producción escrita	Conceptos metalingüísticos	Normas gramaticales
Propósitos	33%	67%	71%	29%
Contenidos	38%	62%	28%	72%
Estrategias	59%	41%	46%	54%

8vo grado *

	Componentes discursivos		Componentes lingüísticos	
	Comprensión escrita	Producción escrita	Conceptos metalingüísticos	Normas gramaticales
Propósitos	88%	65%	90%	41%
Contenidos	41%	35%	71%	70%
Estrategias	65%	12%	70%	71%

* Porcentajes obtenidos en base al número de planes que contiene cada aspecto

TABLA 11
Resultados Evaluación de Observaciones de Clase de Español

4to grado

	Componentes		Componentes lingüísticos
	Comprensión escrita	discursivos Producción escrita	
Propósitos	50%	-	Conceptos metalingüísticos 25% Normas gramaticales 50%
Contenidos	25%	25%	25% 50%
Estrategias	25%	75%	25% 50%

8vo grado

	Componentes		Componentes lingüísticos
	Comprensión escrita	discursivos Producción escrita	
Propósitos	-	-	Conceptos metalingüísticos - Normas gramaticales -
Contenidos	50%	0	50% 50%
Estrategias	50%	0	50% 50%

TABLA 12
Resultados Evaluación de Cuadernos de Español

Cantidad y tipo de actividades 4to grado

	Compren- sion escrita	Producción escrita	Metalen- guaje	Léxico	Otras
Totales	32	17	31	31	26
Porcentajes	23%	12%	22.6%	22.6%	19

8vo grado

	Compren- sion escrita	Producción escrita	Metalen- guaje	Léxico	Otras
Totales	21	11	68	20	-
Porcentajes	18%	9%	57%	16%	-

TABLA 13
Lengua Predominante y Preferencias Personales hacia el Español y el Inglés en la Población
Estudiada

	CUARTO GRADO		OCTAVO GRADO	
	L. ámbito del hogar	L. que prefiere leer	L. que prefiere escribir	L. que prefiere leer
ESPAÑOL	87.5%	59%	82%	20%
INGLÉS	6.25%	38%	12%	67.5%
AMBOS	0%	3%	0%	10%
OTROS	6.25%	0%	6%	2.5%

ANÁLISIS DE DATOS

Analizaremos los datos de acuerdo con los siguientes aspectos: **grado** (4to y 8vo), **capacidad evaluada** (comprensión y producción), **niveles establecidos** (situación comunicativa, macro y superestructura textual, gramática del texto y léxico en contexto) y con los **tipos de textos seleccionados** (prescriptivos, narrativos, argumentativos e informativos).

4^{to} GRADO

A. Comprensión escrita.

1. Situación comunicativa: No se puede hablar de una incapacidad de los estudiantes de 4to grado para identificar los elementos de la situación comunicativa, ya que los resultados son muy disímiles de un tipo de texto a otro. En el texto narrativo los estudiantes sólo confrontaron problemas en el renglón *propósito* o para qué fue escrito el texto (un 38 % contestó de manera adecuada; en cambio, en el texto prescriptivo hay un porcentaje significativo de estudiantes que no logra identificar la mayoría de los elementos de la situación comunicativa, a excepción del renglón *tipo de público* al que va dirigido el texto en el que un 87% logra contestar de manera adecuada. Por tanto podríamos afirmar que hace falta un manejo de los diferentes tipos de textos y las diferentes situaciones en las que estos se leen. En los bloques de contenido de cuarto grado del curriculum oficial de Español, podemos encontrar diversas situaciones : divertirse, comunicarse con alguien, realizar una labor, informar sobre algo, aprender, resolver problemas, entre otras. Existe un elemento de la situación comunicativa que no se domina en ambos tipos de texto y es el propósito con que se lee el texto, a pesar de que en el texto prescriptivo es mayor el porcentaje de identificación (53%) hay un significativo 47% que no lo identifica. Esto evidencia que este y otros elementos de la situación comunicativa, según el tipo de texto, no están lo suficientemente desarrollados en la población estudiada. Este dato se confirma con los resultados de la evaluación de planes y

observaciones de clases, que aunque se evaluaron propósitos, contenidos y estrategias, sólo en esta última se encontró la utilización de situaciones de comunicación en una proporción muy pobre (9 %) con respecto de la cantidad de estrategias de comprensión escrita. (32)

2.A. Macroestructura textual: Al igual que en la situación comunicativa, la identificación del tema del texto varía de acuerdo con el tipo: en el texto narrativo un 81% identifica el tema, por lo que se puede afirmar que en la mayoría de la población se ha desarrollado esta capacidad, en este tipo de texto, en cambio, en el texto prescriptivo existe un 38% de la población que no logra identificar el tema general del texto. Esto puede deberse a que se trabaja más con el texto narrativo y con el análisis de contenido de los textos, ya que en el análisis de las actividades en los cuadernos de los estudiantes dan como resultado un 72% de actividades de lectura dedicadas al análisis de contenido de los textos.

2.B. Superestructura textual: La identificación de la estructura completa del texto narrativo (inicio, nudo y final), la hizo sólo el 9% de los encuestados, lo que indica que está muy poco desarrollada esta capacidad en los estudiantes. En el texto prescriptivo, un 38% identificó los elementos de la estructura del texto, aunque es significativamente una cifra más alta que los resultados del texto narrativo, se puede afirmar que hay que trabajar este aspecto en los estudiantes encuestados, ya que ni en las observaciones ni en los planes de clase se trabajó este aspecto y en los cuadernos analizados, sólo un 13% de las actividades de comprensión escrita están dedicadas al análisis de la estructura de textos narrativos y estético-lúdicos (poesía).

3. Gramática textual: Aunque en 4to grado la gramática debe trabajarse de manera inductiva, cada tipo de texto tiene una gramática característica que el usuario de la lengua debe saber

identificar y usar. No obstante a esto, este bloque no se trabajó de manera sistemática en los cuestionarios de comprensión de cuarto grado, sólo en el correspondiente al texto prescriptivo se hizo una pregunta referente a la gramática textual, a la cual un 47% respondió de manera adecuada, aunque no podemos con tan pocos datos afirmar nada concreto, parece que habría que reforzar este aspecto dentro de la competencia comunicativa de los encuestados. En las demás fuentes analizadas (planes, clases y cuaderno de actividades) no hay evidencia de trabajo con la gramática textual.

4. Léxico en contexto: Tanto en el texto prescriptivo como en el texto narrativo se escogieron una serie de palabras para verificar si se conocía el significado contextual de las mismas. En el texto prescriptivo un promedio de 64% de las respuestas fueron correctas y en el narrativo, un 68%, lo que indica que la capacidad de identificar léxico en contexto está más o menos a la par en los dos tipos de textos escogidos. Este aspecto obtiene la mayoría de respuestas correctas, lo que nos hace afirmar que en lo que se refiere al léxico, hay una capacidad desarrollada, aunque no de manera total, de acuerdo con las características de la población encuestada. Se puede establecer una relación entre este aspecto y la preferencia de los estudiantes de cuarto grado a leer en su lengua materna y no en su lengua de instrucción escolar. Dentro de los planes, observaciones y cuaderno de actividades de la lengua materna, existe un porcentaje elevado de trabajo con el léxico, pero en forma descontextualizada.

B. Producción escrita

En producción escrita tenemos tres clases de datos:

1. Textos producidos a partir de un cuestionario diseñado por las investigadoras.
2. Textos producidos por mandato de las profesoras.
3. Texto producido libremente por el estudiante.

En los textos producidos a partir de un cuestionario diseñado por las investigadoras se pedía a los estudiantes contestar una serie de preguntas que tenían que ver con la previsión de los aspectos que intervienen en la producción de un texto; esta parte la denominamos pre-producción y la analizaremos conjuntamente con la evaluación de la producción de los textos pedidos.

En los textos producidos por mandato específico de las profesoras se recolectó una muestra de 14 textos narrativos, unos cuentos escritos por estudiantes de la población estudiada, como parte de un concurso literario que realizó el colegio y una muestra de 15 producciones de textos prescriptivos, unas recomendaciones para mantener la escuela y su curso limpio.

En los textos producidos libremente por los estudiantes, sólo pudimos obtener un diario personal de una estudiante, aunque es una muestra poco significativa se escogieron seis producciones de dicho documento y se evaluaron.

1. Situación comunicativa. Tanto en la pre-producción como en la producción del texto narrativo un promedio de 44% toma en cuenta los elementos de la situación comunicativa, dada por las investigadoras y en la producción, un promedio de 43% los toma en cuenta en forma parcial. En el texto prescriptivo un promedio de 61% toma en cuenta los elementos de la situación comunicativa, mientras que en la producción, un 28% logra redactar su texto de acuerdo con la situación planteada.

En los textos producidos por mandato del profesor, en el texto narrativo, un promedio de 57% escribe su texto de acuerdo con la situación comunicativa y en el texto prescriptivo el promedio de los textos escritos de acuerdo con la situación fue de 54%.

En cambio, en el texto producido libremente por el estudiante, hay una adecuación a la situación comunicativa en un 100% de las producciones.

Esto denota que no existe una conciencia total de que se es-

cribe para un público determinado y con un propósito o intención comunicativa, sobre todo en el texto prescriptivo, aunque estos elementos hayan sido establecidos de antemano. Esto a excepción de la producción libre, que es totalmente adecuada a la situación (narrar experiencias personales para sí mismo).

2. Superestructura. En cuanto a la silueta u organización visual de los bloques de texto, en el texto narrativo, un 59% previó la silueta antes de redactarlo, pero, en la producción, un 34% lo hizo de manera adecuada y un 38% lo hizo en forma parcial, lo que implica un escaso dominio, en la producción misma del texto, de la imagen visual de este tipo de texto. En lo que se refiere a la estructura textual u organización interna del texto, sólo un 11% de las producciones tenía los tres componentes de la estructura narrativa (inicio, nudo y final) y un 64% tenía dos de estas partes. Los elementos de la narración (personajes, ambiente y acción) fueron incluidos todos en un 18% de las producciones y en un 44% fueron incluidos dos de ellos. En el texto prescriptivo un 43% identificó la silueta del texto en la pre-producción y en la producción hay un 37% que redactó con la silueta adecuada a este tipo de texto. La estructura del texto prescriptivo pedido, reglas de un juego, se compone de: nombre del juego, número de jugadores y diferentes momentos del juego; fueron incluidos todos los elementos en un 3% de las producciones y en un 81% fueron incluidos dos de estos elementos. En el texto narrativo, un 56% escribe su texto con la silueta adecuada, mientras que en el texto prescriptivo la silueta es adecuada al tipo en un 75% de las producciones.

En las producciones por mandato del profesor, las partes de la narración estuvieron todas en el 28% de las producciones y en un 72% de las mismas había dos de estas partes. En el texto prescriptivo, las partes de la recomendación (título, listado de recomendaciones) fueron tomadas en cuenta en un 19% de las producciones y en un 81% de las producciones estuvieron presentes dos de estas partes.

En la producción libre, la silueta del texto es adecuada en un 100%. En la estructura textual, el diario personal tiene una estructura narrativa (principio, desarrollo y final), la que fue completada en 33% de las producciones y un 67% tenía dos de las partes de la narración.

Esto llama mucho la atención ya que desde grados anteriores, en el curriculum de Español se plantea la identificación de la estructura gráfica de los textos y la organización secuencial de textos e imágenes. Los estudiantes encuestados evidencian un nivel de desarrollo muy pobre en este apartado.

3. Gramática textual: Este renglón se compone de tres aspectos: marcas de enunciación adecuadas, uso de tiempos verbales y encadenamiento de las ideas (uso de conectores). En el texto narrativo, en la pre-producción sólo un 18% contestó que el texto debía estar en 3^{ra} persona, sin embargo, en la producción, un 69% usó la marca de enunciación adecuada. En la pre-producción se cuestionó sobre la categoría gramatical que predominaría en el texto y el 53% contestó que los verbos, pero en la producción un 88% usó los verbos en pasado simple y en mucho menor medida, en pasado compuesto. Los conectores no fueron usados de manera totalmente adecuada, sólo un 6 % los usó en forma parcial en sus producciones. En el texto prescriptivo, en la pre-producción, un 6% identificó la persona gramatical en la que escribiría, y en la producción, un 12% la usó adecuadamente. En lo que se refiere a la categoría gramatical, en la pre-producción un 75% contestó adecuadamente y en la redacción del texto, un promedio de 19% usa adecuadamente la forma imperativa, y en menor medida el verbo en infinitivo. Las marcas de enunciación fueron usadas adecuadamente en el texto narrativo en un 86% de las producciones; Los tiempos verbales en pasado simple fueron usados en un promedio de un 46% de las producciones y el pasado compuesto en un 15% y el uso de conectores estuvo adecuado en un 7% de las producciones y en un 36% de manera parcialmente ade-

cuada. En el texto prescriptivo, las marcas de enunciación fueron adecuadas en un 81% de los casos y en 19% en forma parcial. En cuanto al uso de los verbos, la forma infinitiva fue usada en un 56% de los casos y el modo imperativo en un 31%.

En la producción libre, la marca de enunciación fue adecuada en un 100%, el uso de los tiempos verbales en pasado se circunscribió al pretérito indefinido en un 100% de las producciones y el uso de conectores fue parcialmente adecuado en un 83% de las producciones.

Estos datos evidencian un dominio inconsciente de los elementos de la gramática textual en el texto narrativo, a excepción del uso de conectores, pero no un desarrollo de esta capacidad. En el texto prescriptivo, en la producción, existe dificultad, tanto a nivel de uso pragmático del acto de habla, como del desarrollo de esta capacidad.

4. Léxico en contexto. El léxico fue adecuado al tema en un 50% de las producciones en el texto narrativo y en un 38% adecuado parcialmente al tema. Fue adecuado al tipo de texto en un 13% y en un 53% parcialmente adecuado. En el texto prescriptivo, un 34% usó palabras propias del tipo de juego en forma total y un 47% las usó de manera parcial, en cuanto a las palabras características del tipo de texto, un 13% las usó en forma total y un 41% en forma parcial.

En las producciones pedidas por el profesor, en el texto narrativo, el léxico estuvo adecuado al tema en un 50% de las producciones y en un 50% en forma parcial. El léxico fue adecuado al tipo de texto en un 22% de las producciones.

En el diario personal, el léxico fue parcialmente adecuado al tema y al tipo en un 100% de las producciones.

Estos datos evidencian una dificultad en cuanto a la capacidad de uso del léxico tanto para un tema determinado, como para el tipo de texto. Según los datos recogidos en el análisis de planes,

observaciones y cuadernos, el léxico no se trabaja a partir de los tipos de textos, ni de producciones completas, sino a nivel de palabras aisladas ; esto puede explicar la dificultad presentada por los y las estudiantes en el uso del léxico.

8^{vo} GRADO

A. Comprensión escrita.

1. Situación comunicativa. Los estudiantes de octavo, en una significativa mayoría, identifican la situación comunicativa de textos informativos (78%) y argumentativos (88%) en cuanto al propósito de los textos y público al que se dirigen. Sólo la predicción del tipo de texto arrojó resultados muy diferentes: en el texto informativo un 91% lo identificó correctamente, mientras que en el texto argumentativo, sólo un 20% pudo identificarlo. Esto se puede deber a que este último tipo de texto es poco trabajado en el centro investigado, tal como los análisis de planes, las observaciones de clase y el análisis de actividades escritas lo confirman.

2.A. Macroestructura textual. La identificación de la macroestructura en los estudiantes de octavo arrojó resultados similares en los dos tipos de textos: la predicción del tema o contenido general no trajo dificultades especiales para la mayoría de los y las estudiantes: un 82% acertó en el contenido del texto informativo y un 85% en el argumentativo. Confirman estos resultados los análisis de planes, clases y cuadernos, en los que se observa como actividad de importancia el análisis de las ideas principales que se encuentran en los textos leídos.

2.B. Superestructura textual. La silueta del texto fue identificada por un 91% en los textos informativos y en un 85% en los argumentativos. Aunque la silueta del texto es un contenido que se excluye de los planes, cuadernos y clases observadas, fue fácilmente intuitivo por los y las estudiantes, esto puede deberse al

manejo de textos dentro y fuera de la escuela, con esta forma gráfica (título y párrafos).

En cuanto al esquema del texto, la introducción y la conclusión tanto del texto informativo como del argumentativo, son identificadas por la mayoría de los y las estudiantes; no siendo así en el caso del desarrollo --conformado en el texto informativo por ideas explicativas e informativas y en el argumentativo por proposiciones y demostraciones argumentativas, a las que se les llamó "argumentos principales y secundarios" para evitar confusión por utilización de términos poco comunes-- que alcanzó porcentajes de 3% y 6% en la identificación adecuada. Tal situación puede deberse a que estos elementos se desarrollan sólo si en la clase de lengua se incluyen estrategias de análisis de la estructura de los diferentes tipos de textos ; estas estrategias no se realizaron en el centro estudiado, durante el año de investigación, tal como lo demuestran los planes, observaciones y cuadernos analizados.

3. Gramática textual. En cuanto a la gramática del texto, los resultados son muy disímiles : del texto informativo, la mayoría identificó el tiempo verbal predominante (61%) y las relaciones de encadenamiento y secuencia de ideas que seguía el texto (94%) ; mientras que, del texto argumentativo, la identificación del encadenamiento de ideas sólo fue acertado en dos estudiantes (6%), observándose un 18% que no llegó a ordenar ninguna de las ideas dadas. Nuevamente se evidencia el poco manejo de este tipo de texto en la población estudiada, ausente completamente en el cuaderno analizado.

4. Léxico en contexto. La identificación de algunas palabras-clave y que se esperaban conocidas por los y las estudiantes de estas edades (13 y 14 años) y del sector social al que pertenece la población estudiada (clase media alta y alta) arrojó resultados poco alentadores, tanto en los textos informativos como en los argumentativos: minorías --del 15% en los informativos y del 6% en los

argumentativos-- identificaron todas las palabras escogidas. Estos resultados pueden guardar relación con la preferencia de los y las estudiantes de octavo a leer y escribir en idioma inglés, ya que las mejores fuentes de adquisición y uso de léxico son la lectura y la escritura.

B. Producción escrita

En la producción escrita, al igual que en 4to, evaluamos tres tipos de producciones: las que partieron de un cuestionario diseñado por las investigadoras, las realizadas por mandato de las profesoras y las realizadas libremente.

En los textos producidos a partir de los cuestionarios, se pedía a los y las estudiantes contestar una serie de preguntas de pre-producción y se les planteaba una situación de escritura a partir de la cual podían inferir todos los elementos de la situación comunicativa necesarios para producir un texto expositivo-descriptivo, por un lado, y argumentativo por otro lado. Se recopilaron un total de 39 textos informativos y 43 argumentativos.

En los textos producidos por mandato de las profesoras, se recolectó una muestra de:

- a) Dieciséis producciones en las que los y las estudiantes expusieron cómo ha variado su gusto por la moda en los últimos cinco años.
- b) Quince cartas argumentativas donde los y las estudiantes trataban de persuadir a un(a) amigo(a) extranjero(a) de que se traslade a vivir al país.

En cuanto a los textos producidos por iniciativa propia, nos encontramos con la dificultad de que, de las siete producciones recopiladas : una estaba escrita en inglés, dos fueron descalificadas, pues eran copias de reflexiones hechas en clases de Formación Humana y otras dos eran frases creadas por inspiración personal, pero muy breves para el análisis que nos proponíamos. Los re-

sultados obtenidos son a partir de una carta escrita de una alumna a otra, relatándole unas experiencias vividas el día anterior.

El siguiente análisis fue realizado de forma paralela, integrando los tres tipos de producciones antes citadas y los cuatro niveles de análisis ya descritos.

1. Situación comunicativa. El establecimiento de la situación comunicativa arrojó resultados muy disímiles, según los tipos de textos y las fuentes, pero a partir de los porcentajes promedio se pueden observar las siguientes constantes:

a) El establecimiento de la situación comunicativa fue adecuado en menos del 50% en dos fuentes de datos de los textos informativos; mientras que en los textos argumentativos las dos fuentes presentan resultados más altos: 33% en una y 73% en la otra. Este dato llama la atención, puesto que el texto argumentativo no es trabajado ampliamente en el aula, lo que nos lleva a pensar que fuera del aula los y las adolescentes tienen oportunidades para desarrollar la capacidad de situarse en situación de argumentar.

b) La adecuación a un contexto formal está menos desarrollada que la adecuación a un contexto informal: el porcentaje más bajo de adecuación estuvo en la situación comunicativa del texto informativo producido mediante el cuestionario diseñado por las investigadoras (7.5%), que proponían como público "el profesor o la profesora", mientras que las demás producciones iban dirigidas a compañeros(as) de curso o a amigos(as).

c) Los resultados de las producciones a partir de los cuestionarios de investigación fueron mucho más bajos que los de las producciones por mandato específico y por iniciativa propia. El desinterés o la presión de realizar un escrito para una persona que no es su profesora, ni su amigo(a) y para una investigación, pudo haber influido en estos resultados.

2. Superestructura textual. La macro y la superestructura textual fueron apropiadas en ambos textos, en proporciones muy similares y se observa que:

- a) En ninguno de los textos ni en ninguna de las tres fuentes de datos los porcentajes alcanzaron el 50% de los casos.
- b) Nuevamente, los resultados de las producciones hechas a partir de los cuestionarios fueron más bajos que los de las demás fuentes.
- c) El aspecto que reflejó mayor nivel de desarrollo dentro de la superestructura fue el establecimiento de la silueta del texto; esto a pesar de ser un contenido ausente de las clases de Lengua Materna del centro estudiado.
- d) Las principales dificultades se reflejaron en el esquema organizativo del texto, de manera especial, presentaron dificultades en la elaboración de conclusiones. Muchos de ellos omitieron esta parte dentro de sus producciones. Esto resulta lógico si nos percatamos de que los tipos de texto trabajados en el centro de estudio no son abordados a partir de su estructura organizativa.

3. Gramática del texto. En este nivel los resultados fueron similares en ambos tipos de textos y en las tres fuentes investigadas y se observa que:

- a) El nivel con mayor grado de desarrollo de los cuatro analizados fue este, aunque apenas alcanza de un 40% a un 50% de resultados positivos. Estos resultados coinciden con el peso que se le da a los contenidos metalingüísticos y gramaticales en las clases de Lengua Materna, según los planes, cuadernos y clases analizadas.
- b) De los aspectos de la gramática del texto estudiados, el que tuvo menor grado de dificultad fue el uso de tiempos verbales adecuados y el aspecto que presentó más dificultades fue el encadenamiento y sucesión de ideas.

c) Los problemas más comunes detectados en los escritos fueron: excesivo uso de punto y seguido, uso inadecuado de comas, introducción de comodines y/o palabras propias de la lengua oral y uso pobre de conectores. El uso de conectores sólo fue analizado en el texto argumentativo y se obtuvieron los siguientes resultados: en el texto producido por cuestionario, 16%; en el producido por mandato de la profesora, 27%. Como se observa, son proporciones mínimas, pues tanto este tipo de texto como el estudio de conectores son grandes ausentes de las clases, planes y cuadernos analizados.

4. Léxico en contexto. El uso de léxico reflejó resultados similares en los distintos tipos de textos y en las fuentes estudiadas; se observan:

- a) Porcentajes más bajos en los textos producidos para el cuestionario de investigación
- b) Ningún porcentaje alcanza el 50% de la población estudiada.
- c) El aspecto del uso del léxico en el que se observa un mayor nivel de desarrollo en los textos argumentativos fue su adecuación al tema propuesto, mientras que en los textos informativos fue su adecuación al tipo de texto.
- d) La mayor dificultad encontrada en el uso del léxico fue en el aspecto de las reiteraciones, que fueron muy frecuentes. Otros problemas encontrados con frecuencia fueron: la introducción de vocablos del inglés, así como las muletillas y comodines, propias de la lengua oral.

CONCLUSIONES

1. Partiendo de los datos recogidos, podemos afirmar que, en el centro estudiado, la **competencia de comunicación escrita en la Lengua Materna alcanza niveles de desarrollo**, según los

estándares establecidos por esta investigación, en las **proporciones promedio** siguientes:

- 52% en los y las estudiantes de 4to y 52.5% en los y las estudiantes de 8vo, en el caso de la comprensión escrita.
- 49% en los y las estudiantes de 4to y 40.3% en los y las estudiantes de 8vo, en la producción escrita.

En sentido general, se observa un nivel de desarrollo de la competencia comunicativa escrita muy similar en los grados estudiados (4to y 8vo), con una pequeña diferencia en la producción escrita.

2. En la **comprensión escrita**, dentro de los cuatro niveles analizados: situación comunicativa, macro y superestructura textual, gramática del texto y léxico en contexto, los y las estudiantes mostraron **mayor nivel de desarrollo** en la identificación de la **situación comunicativa** (69% en 4to y 80% en 8vo), mientras que mostraron **menos nivel de desarrollo** en la **superestructura textual** en 4to (24%) y en el léxico en contexto en 8vo (23%).

3. En la **producción escrita**, dentro de los mismos niveles analizados, los y las estudiantes de 4to mostraron **mayor desarrollo** en el establecimiento de la **situación comunicativa** (58%), los de 8vo en el uso de la **gramática del texto** (50%); mientras que el que alcanzó **menos nivel de desarrollo** en ambos grados fue el **léxico en contexto** (23% en 4to y 31% en 8vo).

Se observa que en ambos grados y tanto en la producción como en la comprensión escrita, existe una dificultad en el aspecto del léxico, esto coincide con lo señalado por algunos autores acerca de las desventajas de los ambientes bilingües no diferenciados que pueden provocar un debilitamiento del significado equivalente o similar de términos en uno u otro idioma, dándose así mezcla de léxico entre ambos.

4. A partir del análisis de la propuesta curricular (expresada en planes, clases y cuadernos de actividades de 4to y 8vo grados)

de la enseñanza de la Lengua Materna desarrollada en el centro estudiado, podemos comprobar que el **componente discursivo de la competencia de comunicación escrita es trabajado en menor proporción que el componente lingüístico**. Por ejemplo, un 35% de las actividades del cuaderno de 4to y un 27% del cuaderno de 8vo están dedicadas a las actividades comunicativas, en contraste con un 65% en 4to y un 73% en 8vo de actividades de aplicación y conceptualización de normas y conceptos y dominio del léxico en forma descontextualizada.

5. Dentro de la competencia de comunicación escrita en Lengua Materna, la **comprensión escrita es más trabajada por los y las estudiantes a nivel formal**, en octavo (64.6% de los contenidos de los planes dedicados al desarrollo de competencias, pertenece a la comprensión), mientras que en cuarto ocurre lo contrario: un 62% de los contenidos es dedicado a la producción escrita. Este dato es confirmado por los niveles de desarrollo de ambos aspectos en los dos grados en los que se observa una ligera ventaja de los estudiantes de cuarto grado en lo que se refiere a la producción escrita, aunque en ambos la comprensión aventaja a la producción.

6. Los y las estudiantes de **4to grado prefieren leer y escribir en su Lengua Materna**, mientras que los estudiantes de **8vo grado prefieren leer y escribir en su lengua de instrucción**: el inglés. Por otra parte, la preferencia por la lectura en inglés es siempre mayor que por la escritura en dicho idioma, tanto en cuarto como en octavo grados.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. González, Carlisle, Benavides, Celso. *Introducción a la lingüística general*. Pág. 123. Editora UASD. Santo Domingo, 1986.
2. Silva, Omer. "El desarrollo de la competencia comunicativa". *La Educación*.

3. Álvarez, Virginia. "Muchos dominicanos, aprenden la lengua materna, el Español como segunda lengua". Revista *Rumbo*. Año III. N° 154. Pág. 35. 1997
4. Datos obtenidos del Horario del Nivel Primario para el año 1996-1997, del centro investigado.
5. Bustos, Félix. *Construcción del conocimiento, la nueva propuesta pedagógica*. Serie Fundamentos de la Educación. Lectura No 9. Santa Fe de Bogotá, 1993. Citado por Gabriela Ruiz en la ponencia: "¿Es posible una alfabetización temprana en niños menores de 5 años?". 2^{do} Congreso Internacional de Educación inicial. Perú, 1997.
6. Matos Moquete, Manuel. *La Cultura de la Lengua*. Pág.92. Editora Taller. Santo Domingo. 1987.
7. Parkinson de Saz, Sara. *La lingüística y la enseñanza de lenguas. Teoría y práctica*. Pág. 320. Editorial Empeño. Madrid.
8. SEEBAC. *Nivel Básico*. Plan Decenal de Educación en Acción. Serie Innova 2000 N° 5. Santo Domingo. 1995.
9. Skate, R. E. *Complementary methods for research in education*. Págs. 253- 278. Citado por: Johnson, Donna M. *Approaches to research in second language learning*. Logman. New York, 1992.
10. Lipton, Gladis C. *Elementary foreign language programs*. National text book company. Illinois, 1989. Pág. 4
11. Matos Moquete, Manuel. "Definición de la naturaleza del área". *Fundamentos del Curriculum II*. Capítulo I, pág. 11. SEEBAC. Santo Domingo, 1994.
12. Ander-Egg, Ezequiel. *Introducción a las técnicas de investigación social*. Editorial Humanitas. Buenos Aires, 1979. Pág. 40
13. Johnson, Donna m. ob. Cit. Pág. 76.
14. Dyson, A. H. *Unintentional helping in the primary grades : Writing in the children's world*. 1987. Citado por: Johnson, Donna ob. cit. Pág. 87.