

NIVEL PRIMARIO

LENGUA

ORIENTACIONES PARA LA ENSEÑANZA
DE LOS CONTENIDOS CURRICULARES

AUTORIDADES PROVINCIALES

Gobernador:

Dr. José Manuel de la Sota

Ministro de Educación:

Prof. Evelina M. Feraudo

Subsecretario de Equipamiento Escolar, Proyectos y Políticas Educativas

Ing. Ricardo Jaime

Subsecretaria de Planificación y Gestión Educativa:

Dra. Amelia López

Agencia Córdoba de Inversión y Financiamiento

Presidente de la A.C.I.F.:

Cra. María Carmen Poplawski

Coordinador Ejecutivo U.CO.PRO

Cdor. Fernando Marcelo Arteaga

Subunidad Ejecutora

Subcomponente de Gestión y Cobertura del Sistema Educativo

Jefe de Equipos de Proyecto:

Lic. Horacio Ferreyra

Jefe de Proyecto Reforma y Fortalecimiento de la Gestión del Sistema Educativo:

Dr. Carlos A. Sánchez

Jefe de Proyecto de Autonomía Escolar:

Lic. Luján Mabel Duro

LENGUA

NIVEL PRIMARIO

Ana Maria Lingua
Laura J. Giménez
Equipo de Lengua

Coordinación de Proyectos y Políticas Educativas.

Marzo 2003

Las pruebas del año 2000 implementadas en Córdoba en el marco del Operativo Nacional de Calidad Educativa proporcionan importantes datos, cuya información nos permite reflexionar en torno a las prácticas docentes y los aprendizajes escolares evaluados en su oportunidad

En primer término, es necesario tener en cuenta que en la escuela primaria se plantea como principal objetivo de la enseñanza de la Lengua la formación de un alumno capaz de intervenir activamente en la resolución de situaciones comunicativas diversas.

Esta expectativa de logro significa el desarrollo progresivo de los desempeños lingüísticos y comunicativos que demandan las instancias de comprensión y de producción de textos orales y escritos.

La Propuesta Curricular para este Nivel presenta los contenidos de la disciplina organizados en tres ejes: la comprensión y producción de textos orales, la comprensión y producción de textos escritos y el sistema de la lengua y las normas de funcionamiento en situaciones de uso. El desarrollo de estos últimos, en el contexto de un enfoque comunicativo, son el sustento necesario para la comprensión y la producción.

A partir de estas consideraciones previas, el análisis de los resultados correspondientes a la evaluación del 2000 merece algunas reflexiones.

PRIMER CICLO

Los resultados del operativo correspondiente al año 2000, indican como observamos en el cuadro siguiente, para este segmento de escolarización en Córdoba, un promedio de 62,6 % de respuestas correctas para las actividades propuestas.

3° grado

Jurisdicción	Lengua
Nacional	61,9
Región Centro	62,6
Córdoba	62,6
Cuyo	63,3

Centro:	Provincias de Buenos Aires, Santa Fe, Entre Ríos y Córdoba
Cuyo:	Mendoza, San Juan y San Luis
Noreste:	Corrientes, Misiones, Chaco y Formosa
Noroeste:	Santiago del Estero, Tucumán, Salta, La Rioja, Catamarca y Jujuy
Sur:	La Pampa, Neuquén, Río Negro, Chubut, Santa Cruz y Tierra del Fuego

Noreste	58,6
Noroeste	60,1
Sur	63,8

De acuerdo al informe producido por el Equipo de Evaluación de la Calidad Educativa de Córdoba, se afirma que “los logros obtenidos por los alumnos cordobeses en este grado han mostrado a lo largo de 6 años valores negativos (...),¹ aunque en el caso de Lengua los dos últimos años registran valores positivos con relación al resto del país.

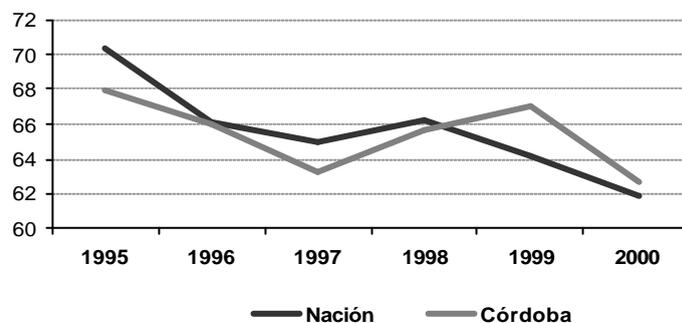
La lectura de la tabla permite establecer una caída paulatina en los valores de todo el país y a lo largo de los seis años, nuestra provincia con algunas excepciones también muestra la misma tendencia en sus valores. (...).

En función de los valores presentados en los siguientes cuadros, por ejemplo, la provincia en el año 1995 obtiene porcentajes del 67,91% mientras que los alcances en el orden nacional eran del 70,38%. Es decir, Córdoba se encontraba por debajo (-3.5%) de los resultados nacionales.

A partir del año 1996, los porcentajes nacionales (66,01) comienzan a declinar y en la provincia también (66,00), se alcanzan los mismos valores. No obstante, en los años siguientes 1997 y 1998, Córdoba continúa disminuyendo sus valores en comparación con los nacionales, superándolos durante 1999 y el 2000.

Es decir que según los resultados señalados la comprensión y producción de textos, -competencias centrales de la disciplina-, continúan siendo los aspectos más débiles en los logros alcanzados por los alumnos.

Año	Nación	Córdoba	Diferencia %
1995	70,38	67,91	-3,5
1996	66,01	66,00	0,0
1997	64,92	63,28	-2,5
1998	66,25	65,66	-0,9
1999	64,14	66,95	4,4
2000	61,90	62,60	1,1



Por otra parte, estos datos adquieren mayor significatividad, si consideramos que el tercer grado, grado en el que se implementa la prueba, corresponde a la culminación del primer ciclo, por lo tanto el desarrollo o no de las competencias respectivas por el alumno condicionarán su trayectoria escolar.

¹ Evaluación de la calidad educativa de la Provincia de Córdoba.

Es de fundamental importancia tener en cuenta que el primer ciclo cierra la etapa de alfabetización inicial: el alumno debe haber construido las habilidades y capacidades básicas para asumir con éxito los futuros aprendizajes.

LA COMPRENSIÓN Y LA PRODUCCIÓN DE TEXTOS

La comprensión y la producción de los textos son las dos ‘macrohabilidades’ de la lengua cuyo desarrollo comienza en el nivel inicial, habilitan al alumno para avanzar hacia aprendizajes más complejos vinculados a los diferentes campos del conocimiento.

El siguiente cuadro incluye los contenidos y competencias evaluados en la prueba implementada para tercer grado en el año 2000 y los resultados en porcentajes obtenidos por Córdoba en comparación con los resultados nacionales.

Contenidos	Nación	Córdoba
Coherencia	63,8	64,8
Reconocer relaciones textuales	59,4	57,4
Cohesión	59,2	61,2
Nociones de normativa	61,3	63,3
Relaciones morfosintácticas	58,6	59,6
Relaciones semánticas	63,7	62,7
Competencias	Nación	Córdoba
Comprensión lectora en texto narrativo	61,9	62,9
Comprensión lectora en texto expositivo	64,8	63,9
Reflexión sobre los hechos del lenguaje	60,2	61,5

A partir del análisis de los porcentajes de resultados, reflexionaremos sobre algunos de los aspectos lingüísticos – comunicativos que nos permiten revisar las prácticas de enseñanza y elaborar sugerencias para el trabajo en el aula.

Si consideramos por ejemplo, los resultados más altos obtenidos en los ítemes: coherencia, 64,8 % y relaciones semánticas 62,7 % se corresponden por las aproximaciones numéricas con logros obtenidos en las competencias de comprensión lectora en texto narrativo 62,9 % y comprensión lectora en texto expositivo 63,9 % .En cambio, los contenidos relacionados con los aspectos gramaticales no superan el 60 %.

Estos indicadores dan cuenta que en este ciclo, los aspectos referidos al desarrollo de la comprensión textual alcanzan mejores logros que los referidos al estudio del sistema de la lengua, lo que podemos señalar como positivo.

No obstante los porcentajes señalados, aún estamos distantes de valores que indiquen el alcance de valores óptimos que se ponderan alrededor del 75% .Este resultado da cuenta de la necesidad de continuar trabajando en propuestas áulicas que aborden procedimientos relativos a la interrogación del texto con el objeto de intervenir en la orientación de la comprensión.

Cabe destacar que los aspectos evaluados en el Operativo 2000, se corresponde con contenidos del Diseño Curricular de Lengua de la provincia, donde los aspectos

vinculados con la comprensión y la producción de textos son las dos dimensiones centrales que determinan el tratamiento de la comunicación oral y escrita, así como el referido al sistema y las normas en función del uso.

En el caso del ítem, “reconocer las relaciones textuales” sólo se ha obtenido un 57%, ponderación que nos pone en alerta porque se refiere a un contenido vinculado directamente con la lectura y escritura de textos y habrá que reconsiderarlo en la práctica

Las relaciones textuales establecen el orden y la sucesión de los hechos, (en el caso por ejemplo de un texto informativo), y determinan de qué manera se vinculan entre sí, en especial, si la información no es explícita.

Sin embargo, “Comprensión lectora en texto expositivo” revela un porcentaje del 63,9%, que si vinculamos esta categoría con Coherencia 64,8% y Relaciones Semánticas 62, 7% aspectos básicos para la comprensión, (ambas con valores superiores al 60%), estaría señalando que las prácticas abordan aisladamente esos contenidos, retringiéndose el tratamiento para el funcionamiento de su uso.

De igual modo, en el caso del texto narrativo (62,9 %), el rendimiento debería ser más alto considerando que es el texto que se aborda con mayor frecuencia desde el nivel inicial. El cuento es el texto con el que el alumno está más familiarizado y habituado a la lectura o escucha. Además, el trabajo con textos literarios permite al alumno seguir una secuencia ya conocida como es el caso del cuento.

El enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua determina como aspectos centrales, la comprensión y la producción de los textos. Por lo tanto, como se sugiere en las propuestas curriculares de la provincia, abordar desde el inicio de la escolarización, el trabajo con los textos, configura una estrategia para la reconstrucción del sentido que supone la lectura, trascendiendo la concepción que la define como mera acción de “deletreo” o de “decodificación” .

Los enfoques actuales consideran a la lectura como un proceso de interacción que se produce entre el lector y el texto, es decir un proceso en el que actúan y se desarrollan distintas estrategias cognitivas.

Por ello, es necesario focalizar la aproximación y reflexión a partir de las claves que proporciona el texto, tales como: el uso de determinados vocablos, las variaciones morfosintácticas, para orientar la comprensión .

El alumno que está aprendiendo a leer debiera reconstruir el sentido del texto recorriéndolo, descubriéndolo, deteniéndose en cada aspecto que dificulte la comprensión y en la interacción con el docente, despejará los problemas con los que se encuentre.

Propiciar actividades que demanden recuperar la información del texto (¿qué se dice en el texto?), o indagar cuál es la función de ciertas formas lingüísticas en la construcción

del sentido de un texto (las figuras retóricas, las nominalizaciones, ¿cómo está dicho?), supone el desarrollo de las estrategias para la interpretación.

La lectura en una tarea compartida, les permite a todos los alumnos intercambiar las interpretaciones, y detenerse en aquellos aspectos que les resultan dificultosos. En este sentido, el trabajo de lectura en el aula promueve el intercambio entre el texto, su propia comprensión y la de sus pares, con la orientación permanente del docente

Este tratamiento posibilita despejar los problemas de comprensión vinculados tanto al seguimiento de la información explícita y las funciones de los elementos lingüísticos en el texto como así también los vinculados a expresiones figuradas, o construcciones literarias en textos ficcionales.

El abordaje de los textos en el aula junto al docente se sitúa en el desarrollo progresivo de un lector autónomo, que confíe en sus propias posibilidades de comprensión de otros textos de creciente complejidad, tarea que deberá asumir en los siguientes ciclos y niveles. Este aprendizaje constituye un fuerte soporte que permitirá al alumno mejorar sus desempeños.

La necesidad de desarrollar las estrategias propias de todos los lectores: anticipar el contenido en función de los elementos paratextuales o contextuales, predecir de qué trata el texto, reconocer las intenciones de quien lo produce, son conocimientos que le permitirán al alumno recorrer con mayores posibilidades de éxito la interpretación de cualquier tipo de discurso.

En cambio, si por ejemplo, para la comprensión del siguiente texto:

“Las casas de la ciudad estaban pintadas y decoradas de color verde y rojo. La fiesta de Navidad se aproximaba”, y se realizan preguntas del tipo ¿de qué color estaban pintadas las “casas”? Sin duda los niños reconocerán la palabra casa y de igual modo los colores verde y rojo (porque son las mismas que aparecen en el texto)

Este procedimiento también es utilizado por los alumnos cuando se demanda la interpretación del sentido de algunas palabras u oraciones, porque tienden a repetir de la misma forma y secuencia en que aparecen en el texto.

Esta clase de interrogaciones configuran una manera prototípica para enseñar a comprender el sentido de las palabras, u oraciones en el texto total, como se observa esta práctica tiende a la reproducción de la información literal. Muchas veces estos ejercicios por la manera en que se proponen desde su misma enunciación, determinan una reiteración de lo expresado en el texto.

Este análisis nos convoca a reflexionar en los modos de intervención que realizamos como docentes para enseñar lectura ya que la forma de enseñanza ‘condiciona’ la respuesta de los aprendices.

La lectura es un proceso que demanda al lector la interacción entre los conocimientos previos, sus propios esquemas de interpretación, y sus posibles anticipaciones sobre lo

que el texto trata, es una conceptualización que orienta hacia el desarrollo de otras prácticas.

Por último, los porcentajes vinculados con la reflexión sobre los hechos del lenguaje, presentan alcances del 61,5 %. En este punto podemos argumentar que tales logros responden a la intervención reiterada que realiza el docente para la enseñanza de los aspectos gramaticales en forma descontextualizadas de producciones escritas.

La enseñanza del conocimiento gramatical y normativo debiera vincularse a la lectura y escritura de textos, por lo tanto habrá que revisar estas prácticas y abordarlas para el desarrollo de la comprensión y producción escrita.

¿Cómo trabajar los aspectos morfosintácticos y semánticos en la construcción y reconstrucción de textos?

Es importante, también en este aspecto reconocer las ventajas de un tratamiento de los contenidos en un contexto de intercambio permanente, la lectura compartida en la clase, e ir orientando las reflexiones de los aspectos semánticos (relativos, por ejemplo al vocabulario poco conocido), o bien aspectos sintácticos en construcciones que son escasamente frecuentadas por los alumnos. Detenerse para interrogar permanentemente sobre la comprensión, permite al alumno ir verificando sus propias hipótesis en la interpretación de los textos.

Todos estos son aprendizajes que se profundizarán y complejizarán en el segundo ciclo, sólo si el alumno ha construido los conocimientos básicos recién estará en condiciones de continuar desarrollando estas competencias, definidas como expectativas de logro para la finalización de la escuela primaria.

SEGUNDO CICLO

A partir de lo expresado hasta aquí y considerando la línea de continuidad necesaria entre el primer y segundo ciclo de la escuela primaria, seguiremos en el análisis de los datos obtenidos en el sexto grado.

Los resultados referidos al último grado del segundo ciclo, presentan porcentajes semejantes (63,2 %) a los obtenidos en tercer grado y superiores en comparación con la media nacional, según lo indica el siguiente cuadro:

Jurisdicción	Lengua
Nacional	61.6
Región Centro	62.9
Córdoba	63.2
Cuyo	62.2
Noreste	56.4
Noroeste	58.6
Sur	62.4

Centro:	Provincias de Buenos Aires, Santa Fe, Entre Ríos y Córdoba
Cuyo:	Mendoza, San Juan y San Luis
Noreste:	Corrientes, Misiones, Chaco y Formosa
Noroeste:	Santiago del Estero, Tucumán, Salta, La Rioja, Catamarca y Jujuy
Sur:	La Pampa, Neuquén, Río Negro, Chubut, Santa Cruz y Tierra del Fuego

No obstante los mejores logros provinciales, debemos señalar que distan bastante del 75 % como indicador numérico que daría cuenta de aprendizajes satisfactorios de los alumnos.

A continuación se consignan los contenidos y competencias evaluadas con los valores obtenidos respectivamente.

Contenidos	Nación	Córdoba
Reconocimiento de información explícita	68,9	69,4
Coherencia	59,0	59,8
Operación básica	42,3	44,9
Reconocer relaciones textuales	67,8	69,5
Vocabulario	48,1	50,7
Cohesión	55,1	57,3
Nociones de normativa	67,4	68,8
Relaciones morfosintácticas	54,8	55,0
Relaciones semánticas	75,0	76,8
Competencias	Nación	Córdoba
Comprensión lectora en texto narrativo	56,6	58,6
Comprensión lectora en texto expositivo	64,5	65,3
Reflexión sobre los hechos del lenguaje	68,9	70,4

Como puede verse en los resultados relevados, en general, la Provincia de Córdoba alcanza mejores logros que la media nacional. Sin embargo el análisis de los resultados de cada uno de los contenidos y las respectivas competencias muestra, en general, mejores rendimientos en los contenidos relativos al sistema y las normas (70%) disminuyendo en el desarrollo de competencias requeridas para la comprensión de textos (58,6 y 65,3%).

La “Comprensión en textos expositivos” (65,3%), es una clase textual muy frecuentada por los alumnos. Tengamos en cuenta que las exposiciones, explicaciones del docente y la forma en que se presenta la información escrita en la escuela se corresponde con la clase señalada. En virtud de estos requerimientos, los resultados de los logros expresan todavía la necesidad de revisar las propuesta de enseñanza de lectura, entendiendo a la misma como un aspecto básico para acceder a nuevos conocimientos.

En cuanto a los valores obtenidos en la “Comprensión lectora en textos narrativos”(58,6%) como se hacía referencia en el ciclo anterior, es un texto que ingresa en el aula desde los inicios de la escolaridad, por lo tanto , analizando sólo la variable “frecuencia” los resultados, debieran alcanzar porcentajes muy superiores.

Es decir, que dichos valores por sí mismos, muestran la necesidad de revisar las propuestas de lectura para los distintos tipos de textos.

El análisis de algunas prácticas habituales dan cuenta de propuestas ajustadas a cuestionarios para que los alumnos respondan y así evaluar qué entendieron del texto para, a continuación, elaborar un resumen.

Se tiende generalmente a relevar la información literal en el orden en que se presenta, e incluso en las consignas o preguntas se suele recurrir al mismo vocabulario usado en el texto, no promoviéndose de esta manera el desarrollo de la comprensión.

Las apreciaciones vertidas ponen de manifiesto, el tipo de propuestas de lectura que se desarrollan en la escuela, y que explican los resultados obtenidos en relación con la “operación básica”(44,9), resumen, en la prueba 2000.

Elaborar un resumen, supone mucho más que determinar las ideas centrales de cada párrafo y conectarlos coherentemente. Resumir implica suprimir la información que no es relevante. Esta operación implica jerarquizar información, determinar las ideas centrales, discriminar acciones, etc. Es decir, supone poner en marcha una serie de competencias vinculadas a recuperar la información básica del texto.

En función de lo señalado, es importante trabajar en el aula la comprensión de los textos, a partir de una intervención docente constante tendiente a desarrollar las anticipaciones, hipótesis y verificaciones que realiza el alumno para orientar la interpretación adecuada.

Cabe destacar que cada texto demanda una actividad intelectual particular. Muchas veces los textos escolares requieren un esfuerzo cognitivo mayor, ya sea por la densidad informativa del mismo, porque el alumno desconoce algunos términos específicos, o bien porque no puede construir las inferencias necesarias para comprenderlo.

Sabemos que el proceso de comprensión está determinado por las características de los textos (formatos discursivos) y sus propias restricciones, así como por los conocimientos previos que tiene que disponer el lector más sus propias intenciones de lectura, y las inferencias necesarias que demanda el texto para su interpretación.

Por lo tanto, la intervención del docente deberá focalizar los aspectos que resultan dificultosos tratando de orientar a sus alumnos a partir de una variedad de preguntas sobre lo leído, o bien utilizar sinónimos para los términos que no se entienden, o emplear paráfrasis para explicar de otro modo lo que se expresa.

Estas orientaciones pueden proponerse a través de ejercicios de reposición de palabras por sustitución o pronominalización, que permiten al alumno mejorar sus posibilidades de interpretación, a la vez que el docente puede promover la reflexión sobre las estructuras gramaticales en uso y los campos léxicos o sobre las características de los diversos formatos discursivos.

Veamos un ejemplo a partir del siguiente fragmento:

“Comerciar con los europeos permitía obtener muchas ganancias, por eso poco a poco en la Argentina los dueños de la tierra se convirtieron en los grupos más ricos y poderosos. (...)” (texto para alumnos de 4to. Grado).

Puede verse que la comprensión del mismo requiere que los alumnos tengan claro conceptos como ‘comerciar’, ‘ganancias’, o términos como ‘europeos’, ‘poderosos’, para poder incorporar la información nueva.

En este sentido, cabe destacar que los mayores resultados de la evaluación se dan sobre los hechos del lenguaje básicamente (70 %), lo cual puede responder al trabajo frecuente de análisis de oraciones, de ejercicios de verificación de la concordancia entre el género y el número, o entre el número y la persona realizados de forma aislada.

Las reflexiones realizadas a partir de los resultados permite señalar que mientras en el primer ciclo se alcanzan mejores logros referidos a la comprensión de textos, en sexto grado los valores aumentan notablemente cuando se trata de los conceptos gramaticales.

Consideramos que estos resultados devienen de las prácticas que se implementan en ambos ciclos. Así, en los primeros grados la lectura de cuentos es una práctica extendida, mientras que en el segundo ciclo predominan las actividades con el sistema de la lengua.

Este tipo de prácticas, realizadas en forma aislada, interrumpe el progreso en los desarrollos de las estrategias de lectura que sin duda posicionan al alumno en una situación que les dificulta leer los textos en la escuela y fuera de la escuela.

Por ello reiteramos la necesidad de una intervención docente orientada a un trabajo permanente con la variedad textual.

La consideración de la situación comunicativa, de las intenciones que evidencia la producción verbal, las diversas maneras posibles de expresar lo que dice el texto, son aspectos centrales en la enseñanza de la lengua. De este modo, los conceptos gramaticales referidos, no deben significar un quiebre en los desarrollos de la comprensión o la producción de los textos. El reconocimiento de los elementos gramaticales es soporte para la comprensión y la producción.

Es necesario referirse a los modos de construcción de textos, a los diferentes destinatarios, a la variedad de formatos textuales que circulan en la sociedad a los cuales el alumno debe aproximarse para lograr un desempeño comunicativo exitoso.

Asimismo, el abordaje de los textos literarios no supone sólo una instancia de lectura para tal o cual hora o día de la semana. Los cuentos, los poemas, etc. implican una interpretación singular y su presencia en las aulas debe ser permanente.

Los textos literarios acercan un lenguaje particular. Comprender dicho lenguaje necesita del conocimiento de las reglas de juego específicas, que impone la lectura, por ejemplo de la narración. Por eso, se tendrá que promover el desarrollo de la comprensión de estos textos, interviniendo del mismo modo que en las actividades de lectura del texto expositivo, pero teniendo en cuenta los contenidos propios de la creación literaria.

Al respecto, la prueba del año 2000 ponderó a partir de la lectura de un relato, aspectos referidos al uso de determinadas palabras, de algunas expresiones, entre otras consignas. Es decir, las actividades solicitadas propendieron a relevar la interpretación de la palabras o expresiones según el significado connotado en el texto.

En síntesis, las competencias requeridas para comprender ya sea escuchando o leyendo; o para producir hablando o escribiendo, reúnen diversos conceptos y procedimientos lingüísticos y comunicativos que el alumno debe desarrollar y aprender en la clase.

Las reflexiones vertidas en el marco de los resultados obtenidos por la provincia de Córdoba en el Operativo de Evaluación del año 2000 merecen nuestra atención en tanto posibilitan considerar aspectos disciplinares y didácticos para “mirar” la práctica docente a la luz de “mejores aprendizajes”.

BIBLIOGRAFIA

Cassany, Daniel y otros: "Enseñar lengua". Ed. Grao. Barcelona. 1994.

Ferreiro, Emilia. "Alfabetización: teoría y práctica". Siglo XXI Editores. Madrid, 1997.

Goodman, Kenneth. "Textos en contexto 2". Asociación Internacional de lectura. Buenos Aires, 1996.

Lomas, Carlos y otros. "El enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua". Ed. Paidós. Barcelona. 1993.

Marín, Marta. "Conceptos claves". Ed. Aique. Buenos Aires. 1992.

DOCUMENTOS:

PROPUESTA CURRICULAR Nivel Primario 1° y 2° Ciclo EGB- Primera versión. Ministerio de Educación y Cultura. 1997.

MATERIAL DE APOYO CURRICULAR. LENGUA. Nivel Primario. Ministerio de educación y Cultura.1998.

EVALUACIÓN DE LA CALIDAD EDUCATIVA DE LA PROVINCIA DE CÓRDOBA. Resultados del año 2000. Nivel Primario. Ministerio de Educación. Dirección de Desarrollo de Políticas Educativas.