

Situaciones a resolver para enseñar lengua en la escuela

Gabriela Picún Astaldi | Maestra. Integrante del Equipo de Lenguaje, PAEPU.
Formadora y Responsable del Equipo de Lenguaje en el Curso para maestros de Escuelas Comunes, CEIP.

Introducción

Uno de los principales objetivos de la educación primaria es desarrollar la competencia comunicativa en los niños para que tengan la oportunidad de expresarse con claridad y coherencia, y logren una mejor integración a su comunidad al enfrentar con éxito sus problemas cotidianos.

Fundamentación

En la actualidad se ha enfatizado la importancia de que la escuela se renueve, que reoriente sus esfuerzos y busque los apoyos necesarios para su transformación. Para esta renovación del docente es recomendable partir de una revisión de la situación particular, de las necesidades, fortalezas y debilidades que se tienen, además de recuperar el conocimiento y la experiencia para potenciar el mejoramiento de dicho proceso.

Ese cambio educativo o innovación, como señalan Tejada (1998) y Fierro (2000), es un fenómeno complejo y multidimensional, que implica cuestiones importantes: qué, por qué, para qué se innova, y otras de carácter procesual: cómo innovar y cuáles son las posibles condiciones y mecanismos.

Aunque nos consta que el cambio no es responsabilidad exclusiva de los docentes, es de gran importancia que ellos puedan expresar sus necesidades y propuestas de solución de manera permanente y que se les dé la oportunidad de reflexionar tanto en forma individual como colectiva, atendiendo así a los problemas que se les presentan cotidianamente en el área del conocimiento de la lengua.

«El protagonista fundamental de todo proceso educativo es el educando. En definitiva, la medida del éxito de toda acción educativa la dan los cambios que esta produce en la mente del alumno. (...) el segundo actor de la obra educativa es el educador, entendiendo este término en el sentido más amplio posible. Es, para mí, el factor de calidad más importante del proceso educativo.» (Miguel Soler apud Tünnermann, 2004)

Se hace necesario contar con la participación de todos los actores sociales que integran la comunidad educativa: alumnos, maestros, padres y autoridades.

Definición del problema (los problemas)

Diferentes razones (diferentes planes de Formación Docente, distintos enfoques en la enseñanza de la lengua) hacen que exista un desconocimiento disciplinar, por parte de los docentes, de los contenidos enumerados en el *Programa de Educación Inicial y Primaria. Año 2008*, en el Área del Conocimiento de Lenguas.

Se necesita fortalecer la intervención docente en la enseñanza de la escritura, es decir, qué hacemos para lograr avances significativos en los diversos aspectos a abordar en el proceso de producción y redacción de los distintos tipos de textos; tanto a nivel morfosintáctico como a nivel semántico y pragmático.

A pesar de que la enseñanza de la escritura siempre ha sido uno de los roles fundamentales que la sociedad le asigna a la escuela y que, a su vez, la escuela le da un gran peso a su enseñanza, hoy se continúa percibiendo, en los cortes evaluatorios, una debilidad que se reitera en los enunciados sobre la evaluación como “escasos logros en las producciones de textos escritos”.

Se han observado dificultades como “pobreza de vocabulario” a nivel léxico, escaso uso de recursos cohesivos en la dimensión textual, inadecuaciones ortográficas y de puntuación (la desconocen o la utilizan incorrectamente). Otra carencia importante es que en el plano semántico les cuesta controlar la progresión temática, ser coherentes con el avance tema-remata. Y desde lo pragmático, adecuarse a la situación enunciativa y, a la vez, a los posibles destinatarios. **Estos aspectos deficitarios evidencian una intervención docente que hay que modificar y acompañar.**

Antecedentes

Mediciones realizadas por UMRE (1997) reflejan que en las escuelas de contextos desfavorables, uno de cada dos alumnos no logra alcanzar niveles de suficiencia en lengua materna. Si bien hay una tendencia positiva en cuanto al estrechamiento de la brecha entre los aprendizajes de los diversos contextos sociales, es preocupante el índice de los altos valores de insuficiencia en el conjunto de la población; sumado a esto se destaca “el malestar personal” de los niños con referencia al “éxito” o “fracaso” que logran en los aprendizajes.

Estas debilidades responsables de la repetición se asocian sobre todo a los grados iniciales de la educación. Situación compleja y multidimensional, en la cual intervienen numerosas variables como condicionantes.

Los niños suelen utilizar más frecuentemente un registro comunicativo menos formal en los textos narrativos, reproduciendo pautas del registro oral. El tipo de error más frecuente es la incoherencia lineal, dificultades que afectan las relaciones semánticas de los textos redactados. Otro error frecuente es la ausencia de referentes sumado al incorrecto uso de los signos de puntuación, lo que afecta las relaciones sintácticas e influye en la semántica del texto. Solo un 2,1% de los niños escribió su producción sin incurrir en errores ortográficos. En términos generales, la producción de texto está afectada tanto a nivel profundo como a nivel ortográfico.

En el informe entregado por UMRE (1999) se constatan incrementos en los porcentajes de suficiencia en todos los contextos sociales, pero continúan observándose dificultades en las competencias que implican procesos de información global implícita (tanto en el texto narrativo como en el argumentativo), y sucede lo mismo en cuanto a las reflexiones (metacognición) sobre el lenguaje.

Asimismo, estudios realizados por el programa APEX-Cerro (2002) muestran que la mayoría de los alumnos no presentan grandes distorsiones en el lenguaje oral, pero es frecuente encontrar cierta pobreza en el vocabulario y en el uso de expresiones semánticas que dan cuenta de la experiencia del niño con su entorno, con la escuela, o de su propia biografía. El nivel de adquisición del lenguaje plantea problemas para la realización del proceso de lectura y escritura, y para el aprendizaje de conocimientos en otras disciplinas.

Por último, a partir de la medición realizada en el año 2005, en el segundo estudio regional (SERCE, 2010) llevado a cabo por UNESCO, un estudio de las habilidades de los estudiantes de América Latina y el Caribe, se observan muchas fortalezas en los escolares de nuestro país en la dimensión de la textualidad, posicionando a Uruguay entre los primeros lugares.

Se destaca un avance significativo en los siguientes indicadores:

- ▶ estudiantes que mantienen el tema y la estructura del borrador en el texto final, en tercer y sexto grado;
- ▶ estudiantes que escriben textos en oposición a palabras solas y oraciones inconexas;
- ▶ un 63% de los estudiantes que realizan borradores adecuados a la instrucción en tercer grado y un 92,75% en sexto grado, visualizan la escritura como un proceso.

En el mismo informe se evidencian muchos avances, pero en contraposición aún persisten dificultades en el plano de lo morfosintáctico, semántico y pragmático sobre todo en textos narrativos.

En la actualidad no se han realizado cortes evaluatorios externos en los que se midan resultados en escritura (en el último, realizado en 2008-2009 por la unidad PISA, en el área de la lengua se evaluó solo el campo de la lectura).

Desarrollo y posibles líneas de acción

El manejo del lenguaje es clave en el desarrollo cognitivo del niño como estructurante del pensamiento, construimos el lenguaje y somos contruidos por él. En estrecha vinculación con este aspecto se asume necesario crear climas y espacios de aprendizaje previo al abordaje disciplinar, tanto en lo conceptual como en lo actitudinal, del cuerpo docente como actor social relevante en el proceso de enseñanza-aprendizaje, oportunidad que se da (entre otras) a través de la formación en servicio.

Mejorar la calidad, participación y eficiencia de los cuerpos docentes y de los establecimientos educativos en general, aparece como una meta a corto plazo. El propósito es mejorar los aprendizajes desde un enfoque institucional.

La insuficiencia en los logros académicos no es producto solo de la causa social, también tiene que ver con variables de carácter político y programático.

La 47ª Conferencia Internacional de Educación de la UNESCO, en su “Mensaje” destaca la necesidad de «[...] *reafirmar el papel insustituible de los docentes y formadores, cuya profesionalización debe reforzarse, en lo que respecta tanto a la elevación de su estatuto social como a su formación inicial y continua...*» (UNESCO/OEI, 2004:127).

El discurso oficial apunta a que este es un “*tiempo del saber*”, “*la era de la información y el conocimiento y de las nuevas tecnologías*”; por lo tanto se deben garantizar las condiciones para la formación permanente, la especialización, el acceso a libros y la actualización atendiendo las nuevas teorías y tecnologías.

El aprendizaje del lenguaje tiene un contenido en sí mismo, con su consecuente **trabajo metalingüístico**. Exige al docente tener un conocimiento del lenguaje como “*saber sabio*”, que puede transformarse en un “*saber enseñado*” y en un “*saber aprendido*” en el sentido de Chevallard.

Una concepción de enseñanza sobre la base de estrategias de intervención docente contextualizada e integradora, que promuevan el cambio conceptual. En el marco de una revalorización social del rol docente se planificará una enseñanza que parta de lo que el niño ya sabe hacia lo que se va a enseñar, es decir, con apoyo en sus potencialidades y no en sus carencias.

Esta propuesta implica una gestión escolar centrada en los aprendizajes, donde los docentes actúen como equipo, acordando y unificando los criterios rectores de la acción de cada escuela. Para ello es vital un espacio de intercambio para la toma de decisiones a partir de la participación y el compromiso del colectivo docente.

Los proyectos donde el objetivo sea el mejoramiento educativo se constituyen así en una herramienta real y efectiva. Mejorar la calidad exige enriquecer los procesos educativos a través de los cuales se construye el aprendizaje de los alumnos. Implica coordinar, adecuar y **actualizar los contenidos curriculares y las actividades de enseñanza**, como formas de facilitar que los alumnos desarrollen aprendizajes socialmente significativos y relevantes, que les permitan desempeñarse adecuadamente en los planos cognitivo, afectivo, productivo, ético y social.

El objetivo de aprender a aprender, requiere de un docente no solo trasmisor de conocimientos, sino con la capacidad de aprender a lo largo de toda su vida. Serán necesarias políticas integrales, ya que la profesionalización es un artículo de primera necesidad.



Los procesos de transformación educativa intentan, a través del cambio institucional, promover la descentralización y la autonomía en las escuelas. Los movimientos pedagógicos se orientan a lograr mayor nivel de libertad de los actores del proceso educativo para innovar, para construir opciones curriculares y para adecuarse a la diversidad cultural de sus alumnos. El docente juega un papel central en las transformaciones educativas del futuro.

La Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI, presidida por Jacques Delors (1996), definió como uno de los objetivos centrales para la educación del futuro: «*aprender a aprender*». No solo aprender un cuerpo de conocimientos e informaciones, sino aprender mecanismos, operaciones y procedimientos que permitan actualizar nuestros conocimientos a lo largo de la vida. La obsolescencia de los conocimientos e informaciones será cada vez más rápida, obligando a **procesos de reconversión profesional permanente**.

Al orientar la enseñanza de la escritura debemos reconocer que el niño generalmente llega a la escuela con registros coloquiales familiares. Una de las funciones de la educación escolar es ampliar esos registros y llevarlos a modos más formales que tiendan al dominio de la lengua estándar.

El ser humano se comunica a través de mensajes significativos, que conforman o pertenecen a diversos géneros discursivos entrelazados en un texto oral o escrito como producto de dicho discurso.

Considerar la enseñanza de la lengua desde una perspectiva textualista, concibiéndola como un instrumento de comunicación, conlleva como objetivo de enseñanza “mejorar las competencias y los desempeños de los niños en esta área”. **Desarrollar la “competencia comunicativa”** que incluye varios componentes —el lingüístico, que comprende conocimientos y destrezas léxicas, fonológicas y sintácticas; el sociológico, que refiere a las condiciones socioculturales del uso de la lengua; y el pragmático, que tiene que ver con el dominio del discurso, la cohesión, el poder identificar secuencias y clases textuales como también la importancia del entorno y del contexto, ya que determinan las interacciones—.

En los contextos desfavorables, la única oportunidad con la que cuentan los niños para desarrollar una competencia comunicativa más amplia, es la escuela. Propiciar situaciones comunicativas diversas en las que se puedan utilizar diferentes registros comunicativos sociales, permitirá a los niños ampliar y dominar sus conocimientos lingüísticos, los que son fundamentales para un adecuado desempeño comunicativo.

Este cambio exige comprender el problema, un gran conocimiento en el campo profesional y un adecuado conocimiento del contenido a enseñar, una pensada planificación con el fin de sistematizar la enseñanza y el aprendizaje y tener claros los fines que se pretende que el alumno alcance.

El *Programa de Educación Inicial y Primaria. Año 2008* (2009:44) parte del análisis del discurso, «*entendido éste como emisión lingüística que constituye un todo de significación y que es estudiada en total dependencia de las condiciones de su enunciación*». Intenta recuperar el sentido dialógico y entender el valor de la palabra como base fundante de esa relación dialógica. Por lo tanto, en la clase se abordará como objeto de estudio: el texto. Entendido como producto de la actividad del discurso, lo que está dicho o escrito, se necesita así recuperar las condiciones de producción. «*El texto es la única realidad inmediata... que viene a ser el punto de partida para todas estas disciplinas... Donde no hay texto, no hay objeto para la investigación y el pensamiento.*» (Bajtín, 1982:294)

La intervención docente es fundamental para el aprendizaje de los diversos aspectos del conocimiento en el área de la lengua. El docente debe planificar situaciones de uso de la lengua para **reflexionar sobre el lenguaje** como forma de actuación social, prestando atención a la adecuación al contexto de comunicación.

Componer un texto escrito implica poner en funcionamiento diversos saberes: social, lingüístico y conceptual. Se necesita conocer la situación comunicativa para la que vamos a producir ese texto; a la vez, manejar un repertorio de formas lingüísticas específicas del tipo de texto y conocer el tema del texto.

Para planificar intervenciones potentes de enseñanza se necesita un docente capaz de:

- ▶ Crear un entorno que integre la producción de textos a las actividades habituales en la escuela, **diversificando las situaciones de producción**. Y que la escritura se use como instrumento de reflexión y comunicación en relación con todas las actividades (aprendizaje y desarrollo de los géneros discursivos, lengua literaria, biblioteca escolar, foros, comunicación personal e institucional, revista escolar, etc.).

- ▶ Establecer un doble objetivo: uno discursivo y otro específico de aprendizaje. A través de secuencias didácticas, aprender determinados géneros discursivos, un objetivo referido a la función del texto y otro a los contenidos de aprendizaje previstos. Una **secuencia didáctica que aborde los géneros discursivos** deberá analizar todos los planos de la textualidad, desde el texto considerado como macroacto de habla hasta la estructuración de los contenidos en esquemas o patrones textuales.
- ▶ Plantear **tareas progresivamente complejas** que permitan al alumno avanzar en el dominio de los géneros textuales formales. Se aprenden así nuevos usos verbales. **Trabajar con la tipología textual (con textos modélicos), en secuencias cíclicas, con objetivos y contenidos de dificultad creciente.**
- ▶ Tener en cuenta que **producir textos es un proceso** y hacer participar de ello a los estudiantes. Saber para qué y para quién se produce ese texto y sobre qué se quiere escribir, situándose en relación con el contexto de comunicación. El docente intervendrá mientras el texto se está produciendo y en ese camino de elaboración (**leyendo, reparando, reescribiendo y relejendo**) es en el que los alumnos **aprenden cómo se escribe**. Si bien el docente conoce las etapas de crecimiento del texto (preescritura, escritura y reescritura), y reconoce los procesos mentales que se dan en el alumno como escritor (planificación, traducción y revisión), aún no ha tomado contacto con el modelo que Scardamalia y Bereiter (1992) plantean: favorecer el pasaje del niño del «*decir el conocimiento*» (contar lo que uno sabe) al «*transformar el conocimiento*» (saber decir, una interacción entre el qué decir y el cómo decirlo).
- ▶ Proponer **actividades significativas, reales o verosímiles**, en las que se sistematicen conocimientos desde las **convenciones discursivas, la gramática textual, gramática oracional y las convenciones ortográficas**, propiciando una **reflexión metalingüística** para lograr que los niños salgan de la escuela con un “uso mejorado” del lenguaje, al decir de Marta Marín (2007).



- Guiar al alumno en un proceso de **evaluación formativa**, estableciendo un objetivo claro de la tarea y de los contenidos de aprendizaje. Propiciar instancias de producción con destinatario real, con co-corrección, corrección entre pares, autocorrección, corrección en el pizarrón, en papelógrafo, en la XO, analizando, discutiendo, reparando; todas en tiempo real, no en forma diferida, donde se posibilite el **trabajo con la lengua desde su metarreflexión**.

El problema inicial para la práctica pedagógica consiste en reconocer la significativa diversidad existente en el punto de partida de toda situación de aprendizaje: desde la diversidad lingüística hasta la diversidad en las condiciones sociales, materiales y culturales de vida entre los diferentes segmentos de la población. Si se admite la existencia de un cuerpo de conocimientos socialmente significativos, el problema consiste en definir las estrategias pedagógicas que permitan una apropiación efectiva de dichos conocimientos.

Nadie desconoce que el actor central del proceso de aprendizaje es el alumno, pero la actividad del alumno requiere de una guía experta y de un medio ambiente estimulante que solo el docente y la escuela pueden ofrecerle.

La intervención docente se basará en estar atento a las necesidades que sus niños presenten en cada momento para servir en el “andamiaje”, al decir de Bruner, en dicho proceso. El logro de este objetivo supone un cambio muy importante en las metodologías de enseñanza y en el papel del docente. Este papel, que deriva fundamentalmente de las teorías constructivistas del proceso cognitivo, transforma al docente en un guía del proceso de aprendizaje concebido como proceso de construcción no solo de conceptos científicos, sino también de valores, y conceptos sociales y culturales, en interacción con toda la comunidad educativa.

Las nuevas condiciones de ejercicio de la profesión docente exigirán un proceso de reconversión permanente, participar en talleres con colegas, cursos, Salas Docentes, donde se involucren los directores, los inspectores, en el análisis y la planificación de la intervención, e irán en el sentido de afianzar al docente en sus saberes; es necesario disponer de una base sólida de competencias cognitivas personales. La evaluación ha de permitir, en la práctica educativa, hacer una retroalimentación constante para mejorar dicho proceso; por lo tanto interviene en todas las fases de un proyecto pedagógico. La evaluación se asume como una responsabilidad ética, social y política inherente a la profesión de enseñar, y no como una tarea de control y medida escolar.

La capacitación individual específica se complementa con la capacitación basada en la necesidad del establecimiento escolar, tendiendo a fortalecer el trabajo en equipo de docentes y una cultura común. Aprovechando las mejores competencias docentes, la “cultura de acuerdos educativos” tiende a otorgar a las estrategias educacionales el carácter de políticas de Estado. Es necesario poner todo el esfuerzo en lograr acuerdos para la acción y establecer un procedimiento de solución de los conflictos y de las tensiones a través del diálogo y del intercambio con otras experiencias escolares a nivel nacional.

Esta situación conlleva un gran desafío para el educador, el tener que encontrarse consigo mismo y la necesidad de contar con herramientas teóricas, conceptuales y metodológicas que le permitan conocer en profundidad el medio y a sus alumnos.

Debe, además, dominar el campo de conocimiento específico para ejecutar su labor como educador y poseer elementos que le permitan profundizar y estar en permanente actualización. **Q**

Bibliografía

- ANEP. CEP. República Oriental del Uruguay (2009): *Programa de Educación Inicial y Primaria. Año 2008*. En línea (Tercera edición, año 2013): http://www.cep.edu.uy/archivos/programaescolar/ProgramaEscolar_14-6.pdf
- ANEP. UMRE. República Oriental del Uruguay (2000): *Evaluaciones nacionales de aprendizajes en Educación Primaria en el Uruguay (1995-1999)*. En línea: http://www.ineed.edu.uy/sites/default/files/anep_2000_evaluaciones%20de%20aprendizajes%20primaria%201995-1999.pdf
- BAJTÍN, Mijaíl M. (1982): “El problema de los géneros discursivos” y “El problema del texto en la lingüística, la filología y otras ciencias humanas. Ensayo de análisis filosófico” en M. M. Bajtín: *Estética de la creación verbal*, pp. 248-293 y 294-323. México: Siglo XXI editores.
- BENVENISTE, Émile (2004): *Problemas de lingüística general II*. México: Siglo XXI editores.
- CAMPS, Anna (comp.) (2003): *Secuencias didácticas para aprender a escribir*. Barcelona: Ed. Graó.
- DE LA TORRE, Saturnino; BARRIOS, Óscar (2000): *Estrategias didácticas innovadoras. Recursos para la formación y el cambio*. Barcelona: Ed. Octaedro. Colección Recursos.
- DELORS, Jacques (1996): “La educación encierra un tesoro”. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre Educación para el Siglo XXI. En línea: <http://unesdoc.unesco.org/images/0010/001095/109590so.pdf>
- FIERRO EVANS, Cecilia (2000): “Los procesos de reforma educativa. Entrevista con Cecilia Fierro Evans” en *Educación*, N° 14. En línea: http://www.quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=hemeroteca.VisualizaArticuloIU.visualiza&articulo_id=3688
- LOMAS, Carlos; OSORO, Andrés; TUSÓN, Amparo (1993): *Ciencias del Lenguaje, competencia comunicativa y enseñanza de la lengua*. Barcelona: Ed. Paidós.
- MARÍN, Marta (2007): “Enseñar a escribir y enseñar gramática” en *QUEHACER EDUCATIVO*, N° 86, Edición Especial: “Problemas al enseñar” (Diciembre), pp. 66-70. Montevideo: FUM-TEP.
- SCARDAMALIA, Marlene; BEREITER, Carl (1992): “Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita” en *Infancia y aprendizaje*, N° 58, pp. 43-64. En línea: <http://saladelinguistica.files.wordpress.com/2012/08/scardamalia-y-bereiter.pdf>
- SERCE (Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo) (2010): *Escritura. Un estudio de las habilidades de los estudiantes de América Latina y el Caribe*. Santiago de Chile: OREALC/UNESCO – LLECE. En línea: <http://unesdoc.unesco.org/images/0019/001919/191925s.pdf>
- TEJADA FERNÁNDEZ, José (1998): *Los agentes de la innovación en los centros educativos. Profesores, directivos y asesores*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- TEJADA, FERNÁNDEZ, José; GIMÉNEZ MARÍN, Vicente (coords.) (2007): *Formación de Formadores*. Tomo 1: *Escenario Aula*. Madrid: Ediciones Paraninfo.
- TÜNNERMANN B., Carlos (2004): “Reflexiones sobre la educación de Miguel Soler Roca” en *El Nuevo Diario*, 11 de agosto de 2004, Managua. En línea: <http://archivo.elnuevodiario.com.ni/2004/agosto/11-agosto-2004/opinion/>
- UNESCO/OEI (2004): *Una educación de calidad para todos los jóvenes. Reflexiones y contribuciones en el marco de la 47ª Conferencia Internacional de Educación de la UNESCO*. Ginebra, 8-11 de setiembre de 2004. En línea: http://www.ibe.unesco.org/publications/free_publications/educ_qualite_esp.pdf