



Revista Electrónica Educare

E-ISSN: 1409-4258

educare@una.ac.cr

Universidad Nacional

Costa Rica

Barboza Navarro, Mireya

Una estrategia pedagógica para la enseñanza integrada del Español en el segundo ciclo de la
Educación General Básica

Revista Electrónica Educare, vol. XV, octubre, 2011, pp. 25-38

Universidad Nacional

Heredia, Costa Rica

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=194121530003>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica

Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal

Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

Una estrategia pedagógica para la enseñanza integrada del Español en el segundo ciclo de la Educación General Básica

A Pedagogical Strategy for Integrated Education of Spanish in the 4th to 6th Grades of the General Basic Education

Mireya Barboza Navarro¹

Ministerio de Educación Pública

Instituto de Desarrollo Profesional Uladislao Gámez Solano

San José, Costa Rica

mbarbozan@hotmail.com

Recibido 05 de mayo de 2010 • Aceptado 31 de agosto de 2010 • Corregido 27 de junio de 2011

Resumen. La enseñanza de la lengua debe constituirse en uno de los objetivos prioritarios del sistema educativo costarricense, en consideración a su papel como herramienta de comunicación y desarrollo del pensamiento. Sin lenguaje no se puede acceder a los demás conocimientos disciplinares del currículo escolar. Una experiencia exitosa desarrollada hace algunos años con estudiantes de segundo ciclo se constituyó en la base para el diseño y ejecución de una actividad de desarrollo profesional que se implementó con el objetivo de dar a conocer, a un grupo de docentes de instituciones públicas, la estrategia integradora, previamente adaptada a los requerimientos ministeriales y a la normativa nacional vigente. El estudio se desarrolla en el marco del paradigma cualitativo y se contempla, dentro de este enfoque, la utilización de la investigación-acción y de la sistematización. Para la participación en la actividad o curso se seleccionó una muestra intencional, por factor de conveniencia, en la cual se da a conocer la estrategia que luego sería replicada con un grupo de estudiantes de zonas urbano marginales. Como técnicas se contemplaron la revisión bibliográfica, el análisis de los programas de estudio y de las normas reguladoras ministeriales, la aplicación de una entrevista a profundidad, las reflexiones de los participantes del curso contenidas en un portafolio y las del grupo de estudiantes con quienes se aplicó la estrategia. Se analizó la información teórica y reguladora mediante una triangulación, además de las apreciaciones y reflexiones de docentes y estudiantes. Se concluye sobre la necesidad de considerar un enfoque comunicativo en la enseñanza del idioma y se recomienda la estrategia desarrollada en los ambientes áulicos costarricenses que se ofrece en este artículo.

Palabras claves. Estrategia pedagógica, enfoque comunicativo, habilidades comunicativas, enseñanza integrada.

¹ Docente de Educación Preescolar y Educación Primaria en instituciones públicas y privadas del Sistema Educativo Costarricense. Directora de centro educativo de primaria. Licenciada en Preescolar y en Primaria de la Universidad de Costa Rica. Magister en Administración Educativa de la Universidad Católica. Magister en Formador de Formadores de Docentes de Educación Primaria, de la Universidad Nacional. Actualmente Asesora Nacional del Ministerio de Educación Pública en el Instituto de Desarrollo Profesional Uladislao Gámez Solano.

URL: <http://www.una.ac.cr/educare>

Abstract. Language teaching has become a priority in the Costa Rican educational system, considering it as a tool for communication and development of thought. Without language, there is no access to other curriculum disciplinary knowledge. A successful experience conducted some years ago, with students from 4th to 6th grade, was the basis for the design and implementation of a professional development activity addressed to promoting an integration strategy previously adjusted according to the Ministry's requirements and the existing national regulations. This study is developed in the framework of a qualitative paradigm including research-action and systematization. A purposive sample was selected based on a suitability factor, through which individuals are informed about the strategy, and then the strategy is applied to a group of students from urban-marginal areas. The techniques used include literature review, analysis of curriculum and Ministry's regulations, application of an in-depth interview, discussions from the course's participant in a portfolio, and discussions from students to whom the strategy was applied. We analyzed the considerations of teachers and students, as well as the theoretical and regulatory information by triangulation. The study's conclusion is the necessity of a communicative approach in language teaching and our recommendation is to implement the strategy developed in the Costa Rican classrooms as provided in this paper.

Keywords. Pedagogical strategy, communicative approach, communication skills, integrated education.

Introducción

La enseñanza de la lengua en la educación primaria es de fundamental importancia, ya que constituye una herramienta para la comunicación, para el desarrollo del pensamiento y del razonamiento. Aunada a estas razones se debe agregar que es mediante el uso del idioma que se adquiere el conocimiento en las demás asignaturas. En el currículo escolar, es esta la materia a la cual se le asignan más lecciones: 10 clases de Español por semana.

A pesar de que los programas de estudio establecen un enfoque comunicativo para la enseñanza del Español y que el documento “Compendio de Normas Reguladoras” (Ministerio de Educación Pública, 2009, p. 49), emitido como directriz del Ministerio de Educación Pública, indica que “(...) el español está dividido, para efectos didácticos, en cuatro áreas (expresión oral, expresión escrita, lectura y escucha (...)) [pero] en la mediación pedagógica, deben desarrollarse en forma integrada (...)”. No obstante lo anterior, se encuentra gran dificultad para su integración. Las diferentes actividades escolares cotidianas reflejan no solamente una enseñanza fragmentada sino que, la experiencia de la autora como docente y como directora en instituciones de educación primaria, indican que algunas de las áreas se encuentran ausentes de las planificaciones de los docentes.

En relación con esta fragmentación, la bibliografía revisada refleja que, en la enseñanza del idioma, la significatividad, la integración y la aplicabilidad deben encontrar un lugar primordial. Hernández (2007), por ejemplo, indica que la enseñanza del Español se concibe como integral en cuanto debe propiciar el desarrollo simultáneo en lectura, escritura, expresión oral y escucha y que “(...) continuar examinando sin criterio (...) hará que los sujetos al terminar la escuela y el colegio, mantengan un tipo de analfabetismo: la dispersión del conocimiento y la incapacidad de relacionar la información recibida en el aula (...)” (p. 33).

La estrategia pedagógica para la enseñanza integrada del Español permite integrar ese conocimiento y procura que estudiantes y docentes visualicen la relación existente entre los

diferentes componentes; según lo señalan Loaiza y Gaspar (2001, p. 91), cuando manifiestan que (...) **los objetivos** generales en la enseñanza de la lengua son la comprensión y la expresión escrita y oral: escuchar, hablar, leer y escribir.

Las habilidades comunicativas

Cuatro son las habilidades que se deben desarrollar de acuerdo con el enfoque comunicativo: la expresión oral, la escucha, la lectura y la expresión escrita. Las dos primeras se encuentran muy ligadas pues, como lo indican Córdoba, Coto y Ramírez (2005, p. 3) “(...) hablar por el hecho de hablar, no constituye mayor mérito si lo que decimos no es recibido por otra persona (...)”. A la luz de la bibliografía consultada para el estudio se puede decir que, no obstante la importancia y prioridad de la oralidad y la escucha en el proceso educativo, puesto que también son habilidades para la enseñanza y para el aprendizaje, se encuentra debilidad en la planificación de estrategias específicas que permitan el desarrollo continuo de estas destrezas y, por consiguiente, el desarrollo de capacidades de pensamiento, de razonamiento y de una comunicación eficiente y eficaz.

En relación con la lectura, el estudio refleja que existen experiencias áulicas que posibilitan tanto la lectura oral como la escucha de estas. Sin embargo, parece que tampoco en este ámbito se encuentra claridad sobre los beneficios de un proceso estructurado y coherente para el desarrollo de la habilidad lectora, a pesar de que, como lo señalan Pang, Muaka, Bernhardt y Kamil (2006, p. 7): “(...) la destreza lectora abre puertas a nuevos mundos y a nuevas oportunidades, pues nos permite obtener nuevo conocimiento (...)”, aspecto también rescatado por Pennac, mencionado por Delmiro (2002, p. 24) cuando anota que “(...) la lectura es clave para cimentar el nivel profundo de la lengua que nos permite automatizar las reglas básicas de la ortografía, morfología, sintaxis y léxico (...) y (...) fijarnos en el contenido, en la comprensión de los textos (...)”.

Como se indicará más adelante, los docentes y las docentes participantes en la experiencia de campo “(...) desconocían que una lectura se pudiera aprovechar tanto (...)” Otro aspecto importante de destacar es el hecho de que no solamente el desarrollo de la habilidad lectora es un objetivo fundamental en los contextos escolares, sino que, además, la literatura debe ser considerada en las planificaciones de los docentes con el fin de que, como lo indica el mismo Ministerio de Educación Pública (2005, pp. 20-21 “(...) se debe dar a la literatura infantil y a la lectura recreativa el lugar de importancia que les corresponde (...) se deben interrelacionar los procesos ‘enseñar a leer’ y ‘leer para disfrutar’ (...)”.

Por su parte, la expresión escrita parece ser la mayor ausente en el proceso de enseñanza aprendizaje del idioma, a pesar de que las autoridades ministeriales indican en el Compendio de Normas Reguladoras (MEP, 2009, p. 50) que “(...) la gramática debe estudiarse mediante actividades prácticas y en función de la producción textual (...), tomando en consideración que la lengua es viva y, por lo tanto, es útil en la medida en que sirva para una comunicación eficaz y asertiva (...)”.

De igual manera lo señala Alvarado (2001, p. 36) al manifestar que “(...) el lugar para los aprendizajes gramaticales es (...) el momento de revisión o ‘puesta a punto’ de los textos, que se

URL: <http://www.una.ac.cr/educare>

realizan en clase. Allí se pone en juego una ‘gramática vivencial’, simplificada y cercana al sentido común (...).’

La propuesta o estrategia pedagógica se constituye en una respuesta para la atención de una enseñanza aprendizaje del idioma de manera integrada, consciente y significativa, a partir de un proceso que se fundamenta en el constructivismo y en la promoción de una adquisición del conocimiento más perdurable y útil.

La estrategia pedagógica

La estrategia pedagógica, para efectos del estudio, se visualiza como una herramienta teórico-práctica que establece una serie de pasos para desarrollar las diferentes habilidades lingüísticas en el contexto áulico. Como lo define la Real Academia, es “(...) un esquema teórico de un sistema o de una realidad compleja, elaborado para facilitar su comprensión y su estudio”. Pretende que las actividades y estrategias de enseñanza se constituyan en espacios reflexivos que faciliten la comprensión y el razonamiento, más que en acciones mecánicas y memorísticas.

La estrategia nace de una experiencia docente de la autora de este estudio, en atención a una limitación surgida en un contexto escolar privado que promovía la enseñanza del Español a partir de textos extranjeros; de una alta calidad académica pero ausente de un enfoque comunicativo. Surge así la necesidad de aprovechar este recurso y enriquecerlo a partir de experiencias que logren integrar las habilidades comunicativas.

Se parte de un esquema que procura organizar los componentes para la enseñanza del idioma, con el fin de establecer la relación entre ellos. Este se mantiene expuesto en el aula en un cartel y se les entrega a los niños y a las niñas, en pequeño. Incluye los siguientes aspectos: las letras unidas forman sílabas, estas originan las palabras que, juntas, forman oraciones. Las oraciones forman párrafos y estos originan los textos. Para cada uno de estos componentes se establece la explicación, de acuerdo con los contenidos ministeriales para cada nivel: las letras son 29 y se clasifican en vocales y consonantes, en las sílabas encontramos hiatos o diptongos que nos permiten dividir las palabras o mantener unida la sílaba. Las palabras se clasifican según sus sílabas y según su acento, pero también de acuerdo con la función morfológica. Las oraciones, según la sintaxis, cuentan con un sujeto y un predicado, que también encuentran una clasificación. Los párrafos pueden ser narrativos, descriptivos, argumentativos o expositivos. (Ver Figura 1)

Se inicia cada semana con la lectura de un texto previamente seleccionado y planificado, de acuerdo con los intereses de los niños y las niñas. En forma muy dirigida por el adulto se lee, se aclara el vocabulario, se pregunta constantemente, se relaciona con otros conocimientos o temas, procurando enfatizar al máximo en la expresión oral correcta, en la escucha, en la pronunciación, en el significado de las palabras sea por contexto o con ayuda del diccionario. Se realizan preguntas orales, tanto memorísticas como inferenciales, apreciativas o evaluativas y se les guía a elaborar, construir y reconstruir respuestas completas.

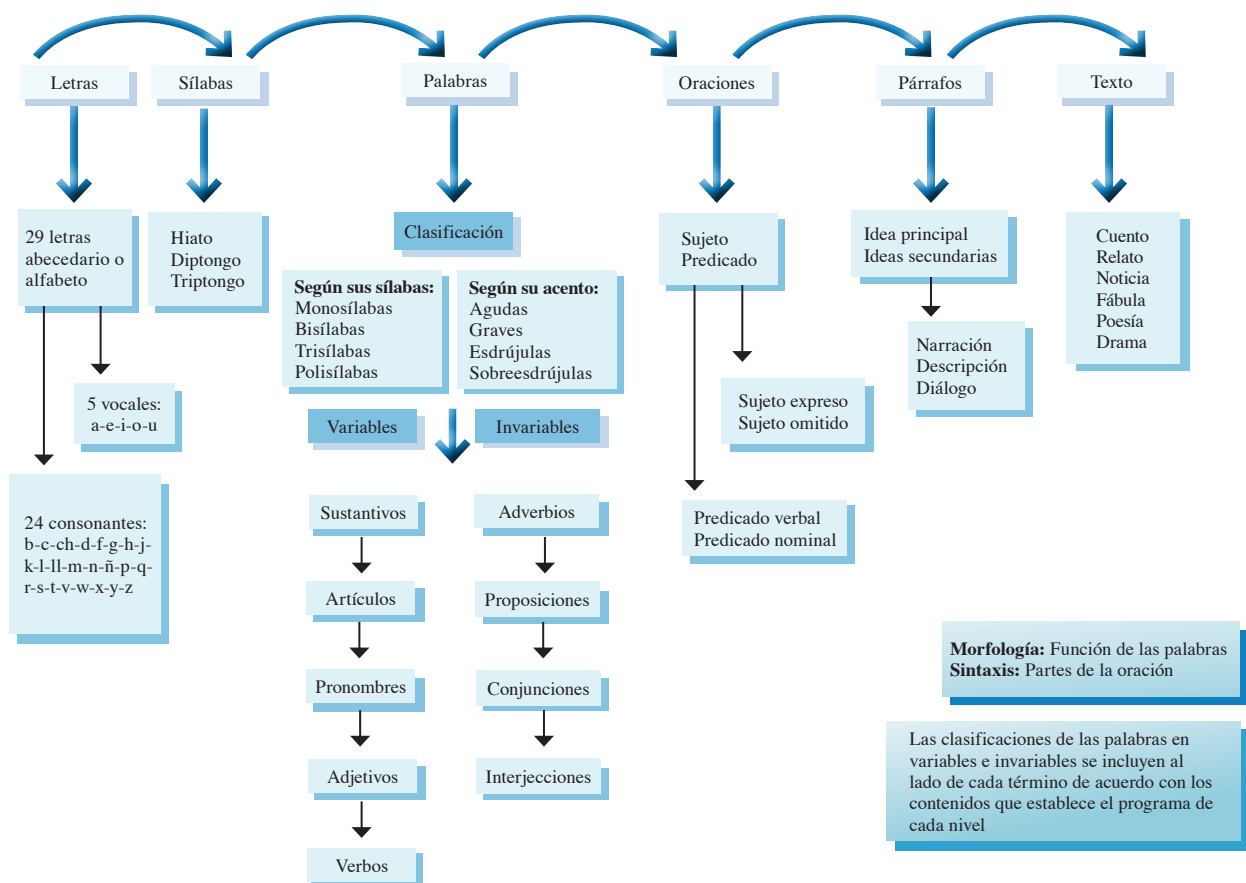


Figura 1. Componentes para la enseñanza del Español

La lectura debe ser adecuada al nivel lector del niño y de la niña, más que al nivel escolar al que pertenecen. Esto, por cuanto la experiencia docente nos permite conocer que, aunque nuestro sistema educativo prevé una serie de objetivos específicos en lectura para cada uno de los niveles escolares, diversos factores inciden en el manejo de herramientas lectoras en un grupo. Un buen diagnóstico permitirá conocer las competencias y habilidades de los estudiantes y las estudiantes, con el fin de poder llevar a cabo una correcta selección de las lecturas.

Una vez concluido el aspecto oral, se seleccionan algunas preguntas para que sean respondidas, de manera completa y en forma escrita. Se deben reforzar los aspectos técnicos como el uso de signos de interrogación y la tilde en la palabra interrogativa. Al inicio, es probable que esta actividad se deje de tarea, con el fin de optimizar el tiempo escolar. La práctica continua permitirá, posteriormente, su realización en la clase. Se sugieren pocas preguntas en forma escrita, con el fin de que se obtengan resultados satisfactorios en los aspectos técnicos de la escritura.

En las dos siguientes lecciones se hace entrega a los niños y las niñas de una matriz que incluye seis columnas, tal como se muestra.

URL: <http://www.una.ac.cr/educare>

Matriz para trabajo semanal

Nombre del (de la) estudiante _____

1. *Completo cada casilla después de realizar y corregir el dictado*

Dictado	Corrección	División silábica	Clasificación según sus sílabas	Clasificación según acento	Función morfológica

2. *Anoto la tilde a las palabras que la necesitan y agrego el número que corresponde*

☐

☐

☐

☐

☐

☐

☐

☐

☐

☐

Se dictan 10 palabras de la lectura trabajada el día anterior, que se anotan en la primera columna. Se revisan de la pizarra con su docente y luego se anotan, sin faltas de ortografía, en la segunda columna. El tercer paso consiste en colorear, en esas palabras corregidas, con color



rojo los diptongos y con color verde los hiatos; con el fin de visualizar la posibilidad de dividir correctamente las palabras en sílabas, actividad que se realiza en la columna tres.

En esta columna, ya dividida la palabra, se marca el acento con una línea debajo de la sílaba acentuada, con el fin de visualizar que el acento recae en una sílaba.

Las dos columnas siguientes permiten anotar las clasificaciones según la cantidad de sílabas y según su acento. Solamente se anota una letra en la columna, según corresponda: **M**= monosílabas, **B**= bisílabas, **T**= trisílabas, **P**= polisílabas, en la columna cuatro. En la quinta, **A**= agudas, **G**= graves, **E**= esdrújulas, **SE**= sobreesdrújulas.

En la última columna se realiza la clasificación morfológica: **S**= sustantivos, **Ad**= adjetivos, **P**= pronombres, **Ar**= Artículo, **VPa**= Verbo en pasado, **VPr**= verbo en presente, **VF**= verbo en futuro. Las clasificaciones de los sustantivos y adjetivos se establecen de acuerdo con los contenidos establecidos para cada nivel en el programa de estudios.

Como actividad complementaria, en la parte inferior de la matriz o en el cuaderno de Español, se anotan 10 palabras también, pero sin tilde. Los niños deben anotar las tildes y, en el espacio que está al lado de esta, anotar un número según las indicaciones del siguiente cartel.

1	Se tilda porque es una palabra aguda terminada en “n”
2	Se tilda porque es una palabra aguda terminada en “s”
3	Se tilda porque es una palabra aguda terminada en vocal
4	Se tilda porque es una palabra grave terminada en consonante, que no es “n” ni “s”
5	Se tilda por ley del hiato
6	Se tilda porque es esdrújula
7	Se tilda porque es sobreesdrújula
8	Esta palabra no se tilda

El cartel con estas indicaciones también se mantiene en una pared del aula y un modelo en pequeño se les entrega a los estudiantes y las estudiantes para que lo mantengan a mano, ya sea pegado en el cuaderno de Español o en un material transportable, de preferencia plastificado. Si bien es cierto al inicio es probable que se requiera de las dos lecciones para la solución de esta estrategia, la práctica es la que permitirá no solamente interiorizar los conceptos sino minimizar el tiempo de resolución. De esta manera, se integrarán luego 5 oraciones semanales para el análisis sintáctico, obtenidas también de la lectura. En esa misma lectura también, cuando ya se hayan reforzado los aspectos básicos, se realizan los análisis morfológicos y sintácticos, con el objetivo de que comprendan que estos se enmarcan en un contexto de una lectura.

Las siguientes cuatro lecciones, es decir, dos días si se cumple con la normativa ministerial de dos lecciones diarias, se dedican a la redacción, contenido que requiere gran cantidad de tiempo, sobre todo al principio. Para esta se propone que, de manera individual, los estudiantes realicen una redacción, en un pliego de papel periódico. La temática estará relacionada con el tema de la lectura, sobre todo al inicio de la implementación de la estrategia. Solamente un niño

URL: <http://www.una.ac.cr/educare>

o una niña participarán en cada semana. De común acuerdo con ellos y ellas se les solicita su anuencia para ser revisada, analizada y modificada con todo el grupo; no obstante, no es necesario que se conozca quién fue el que redactó el texto sujeto a revisión. El adulto es quien guía a los estudiantes en el proceso de revisión, tomando en cuenta la estructura, las ideas principales y secundarias, la puntuación, la coordinación, según los contenidos vistos. Es probable que al inicio se tarde mucho tiempo y, si la revisión no se concluye en una semana, en esas cuatro lecciones, es recomendable conversar con las alumnas y los alumnos para retomarla en la semana siguiente. Cuando se considere que está correcta, se solicita que la copien en un cuaderno que se sugiere tenga un nombre significativo acordado con el estudiantado: Mis lecturas, Mis creaciones, Somos escritores. Se constituye en una especie de “cuaderno de vida”, como se denominaba hace muchos años. También en este caso el tiempo de la revisión grupal y de la copia irá disminuyendo, de acuerdo con la práctica continua.

Las últimas dos lecciones, al final de la semana, se dedican a la lectura literaria. Es el adulto quien realiza esta lectura, tomando los textos sugeridos por las autoridades ministeriales. Esta actividad es de goce y estética, por lo que la creatividad, la innovación y las actividades recreativas son las recomendadas. Si bien es cierto que la guía para la comprensión y el análisis de la misma es prioritaria y totalmente dirigida, cabe aquí la posibilidad de la dramatización o de los murales grupales, o de cualquier otra estrategia seleccionada para el enriquecimiento literario.

Este proceso se repite cada semana, lo que permite también la posibilidad de una planificación bimensual y una mejor distribución de los contenidos en cada uno de los trimestres.

Finalmente, cabe anotar que, en consideración no solo al tipo de población urbano marginal, a la cual se dirigió la implementación de la estrategia para efectos del estudio, sino también al nivel académico en que se encuentre el grupo, son importantes y necesarias las siguientes recomendaciones:

- Las redacciones deben ser cortas, uno o dos párrafos, si los niños y las niñas no cuentan con experiencias de escritura. Poco a poco se van ampliando.
- La cantidad de preguntas escritas que trabajan también es mínima, cinco o seis al inicio, procurando que la última sea inferencial. Los resultados que se observen son los indicadores a seguir para elevar la cantidad. Debe recordarse que en el área oral, si se han trabajado gran cantidad de preguntas, en todos los niveles.
- La revisión de las preguntas ya resueltas y de los ejercicios de la matriz son fundamentales para la detección y corrección oportuna de los errores. Puede alternarse esta revisión: en algunas ocasiones se hace en forma dirigida, en la pizarra, como auto o coevaluación. En otras oportunidades la puede hacer el docente o la docente.
- Los materiales concretos son muy importantes al inicio: rincón de vocabulario nuevo, cartel con las indicaciones a seguir en la resolución de los ejercicios de la matriz, mural con escenas de la lectura literaria, frases que les recuerden normativas básicas, entre otros.

Es importante señalar que, con prontitud, el tiempo invertido en la solución de la práctica y en la redacción va disminuyendo, lo que permite retomar los temas que se incluyen en los contenidos de cada nivel y que no han sido contemplados: elementos de la comunicación, sinónimos y antónimos, familias de palabras, prefijos y sufijos, entre otros.

La metodología del estudio

Para el desarrollo del estudio se contempló como marco metodológico el diseño y la implementación del curso *Una estrategia pedagógica para la enseñanza integrada del Español en el Segundo Ciclo de la Educación General Básica*, dirigido a docentes que laboran impartiendo lecciones de Español en ese nivel, en áreas urbano marginales del sector central de la capital.

La implementación se llevó a cabo en el marco del Plan 200 del Ministerio de Educación Pública, actividad a cargo del Instituto de Desarrollo Profesional Uladislao Gámez Solano, ente rector de la capacitación y de los procesos de desarrollo profesional del Ministerio y lugar donde labora la autora de la propuesta de la estrategia que se presenta en este estudio. De alguna manera, bajo ese marco, se facilitan los procesos de convocatoria y participación de docentes, pues son lineamientos ministeriales establecidos por la administración actual para un mejor aprovechamiento de las dos últimas semanas del ciclo lectivo y se cumple, además, con los objetivos de capacitación y desarrollo profesional del Instituto.

El estudio se desarrolla en el marco del paradigma cualitativo y, dentro de este, se considera que se utiliza el método de investigación-acción, en cuanto se trata de una experiencia desarrollada con anterioridad por la autora, en su condición de docente de segundo ciclo y de directora de educación primaria, basada en una intervención en la práctica cotidiana para la solución de una dificultad real en su momento: la necesidad de integrar la enseñanza de las cuatro áreas del Español. El estudio también utiliza como metodología la sistematización, en cuanto la experiencia desarrollada es ahora sistematizada en el diseño de un curso para impartir a docentes de primaria.

La muestra, constituida por 19 docentes, se seleccionó intencionalmente, por factor de conveniencia. Se consideró la posibilidad y las facilidades de traslado a la sede de la capacitación. Se realizó una selección al azar de algunas de las instituciones urbanomarginales pertenecientes a las Direcciones Regionales de Enseñanza de San José y Desamparados.

Para recabar la información del presente estudio se diseñó un curso de capacitación de 5 sesiones de 8 horas cada una; mediante el cual se implementó la estrategia pedagógica para la enseñanza del Español, con los 19 docentes participantes. Como parte del componente evaluativo se solicitó la implementación del modelo con el grupo de estudiantes. Se introdujeron actividades y estrategias reflexivas que propiciaran una introspección sobre la labor que desarrollan los docentes y las docentes en sus aulas. Se solicitó un portafolio, no solo con el fin de que concientizaran las prácticas educativas que se realizaban a lo interno, sino que además interiorizaran los nuevos conocimientos que adquirirían y las experiencias significativas que encontraban en el desarrollo de la actividad. Estos insumos fueron la base más importante para el análisis de los resultados, junto con las reflexiones desde la práctica e implementación de la estrategia. Se inició con una serie de conceptos importantes que todo educador se supone que conoce: las diferentes teorías del aprendizaje. Se destacó como de mayor importancia el aprendizaje constructivista y, como parte de este, el aprendizaje significativo. Se realizó un análisis comparativo de los contenidos que se incluyen en el programa de estudios de cada uno de los niveles del segundo ciclo, con el fin de concientizar a los docentes de las similitudes y diferencias entre estos. Se elaboró un planeamiento integrado, de acuerdo con la estrategia desarrollada en el curso, que fue analizado y retroalimentado en subgrupos con el fin de que, a la semana siguiente, al regresar a sus aulas, fuera puesto en práctica con el grupo de estudiantes. Se solicitó que, como proyecto final del curso, se hiciera la entrega oficial

URL: <http://www.una.ac.cr/educare>

de este a la facilitadora, incluyendo también diez muestras de las actividades desarrolladas, diez crónicas de los niños y las niñas y una crónica del docente. Lo anterior, con el fin de conocer los resultados de la implementación de la estrategia en los contextos áulicos, desde la perspectiva de los alumnos y desde la de los docentes.

Estos componentes evaluativos del curso, además de las reflexiones a lo interno del curso de capacitación, constituyeron los principales elementos para el análisis de los resultados de la implementación de la estrategia. Se complementaron con la aplicación de una entrevista a profundidad, realizada a la Asesora de Español de Primaria de la Dirección Curricular del Ministerio de Educación Pública y una revisión bibliográfica sobre la importancia del lenguaje en el desarrollo personal, la enseñanza-aprendizaje de la lengua basada en el enfoque comunicativo y el desarrollo de las habilidades lingüísticas. Se integró también un análisis de los Programas de Estudio de Segundo Ciclo y el Compendio de Normas Reguladoras; ambos documentos del Ministerio de Educación Pública.

El análisis de la información se realizó en dos ámbitos o dimensiones: se analizó la información teórica y reguladora, mediante una triangulación, y se contemplaron las apreciaciones de docentes y estudiantes al conocer e implementar la estrategia pedagógica para la enseñanza integrada del idioma. Se consideraron las participaciones registradas en el portafolio durante el curso; además de las de alumnos y alumnas, maestros y maestras, obtenidas estas en un documento posterior a la implementación de la estrategia en las aulas escolares. Las categorías de análisis definidas, acordes con los objetivos de la investigación y la información recabada son: consideración de los lineamientos establecidos por el Ministerio de Educación Pública para la enseñanza del Español, según los contenidos establecidos para cada nivel del segundo ciclo; sentimientos y reflexiones de docentes al conocer una estrategia para la enseñanza integrada; sentimientos y reflexiones de maestros y estudiantes al implementar la estrategia de enseñanza.

Los resultados

Una primera categoría de análisis, obtenida a partir de las expresiones de los docentes en relación con las teorías del aprendizaje, la descripción de cómo enseñan Español y la observación de una película, reflejan una enseñanza fragmentada del idioma y la separación entre teoría y práctica, además del desconocimiento del enfoque comunicativo y las habilidades lingüísticas en los que se fundamentan los programas ministeriales. Frases y oraciones anotadas, como por ejemplo: “(...) me di cuenta que aún me falta mucho que aprender y aún mucho que dar (a pesar de varios años de experiencia) (...)”, “(...) pude ver que tengo que renovar mi forma de enseñar, no saco el tiempo para formarme, me ayudó a ubicarme en la temática del programa (...)” y “(...) Nunca me había preguntado cómo aprenden mis estudiantes, hacía uso de elementos para enseñar, pero siempre en función mía (...)”, dejan ver algunos conocimientos previos muy difusos e imprecisos, así como una aparente toma de conciencia a partir de los espacios reflexivos. A partir de estas y muchas otras expresiones se logra visualizar que, algunos en mayor medida que otros, reconocen y manifiestan sus carencias y sentimientos de confusión, además de las dificultades para la comprensión de algunas temáticas. Sin embargo, son rescatables las actitudes positivas que se generaron mediante el proceso reflexivo, manifiesto en las frases de compromiso e intenciones de mejoramiento de la práctica pedagógica y

del trato a sus estudiantes. Asimismo, se reconoce en las participaciones una intención y toma de conciencia de la importancia del desarrollo profesional.

Un segundo análisis se realiza con la actividad de comparación de los programas de estudio del Ministerio de Educación Pública, con el fin de determinar las similitudes y diferencias entre estos, básicamente en cuanto a los contenidos. Entender el objetivo de la actividad ayudó a la elaboración de un cuadro comparativo que permitió la comprensión y la concientización de que el programa, en realidad, no está “tan cargado” como se piensa. Visualizar las repeticiones de contenidos, aunque no de objetivos, fue importante para la comprensión de la estrategia, pero también para que se tuviera una visión más amplia de los contenidos del ciclo completo, sobre todo aquellos que en muchas ocasiones no cuentan con experiencia en algunos de los niveles. Expresiones como: “ (...) No sabía que el programa es un mínimo (...) yo debo dar más (...)”, “ (...) Me quedó más clara la diferencia y lo que debo abarcar en cada nivel (...)”, “ (...) no se debe planear con libros de texto, sino con los programas de estudio (...)”, “ (...) La experiencia de hoy me permitió darme cuenta de lo importante que es (...) la continuidad que se le da a ciertos contenidos (...)”, “Me sentí con mucho dolor de ver que casi no he dado lo suficiente para que mis estudiantes logren aprender, en la universidad no nos dan bases para trabajar (...)”, reflejan que el personal docente participante en esta experiencia carecía de un conocimiento real de la continuidad de temáticas para cada uno de los niveles del segundo ciclo. La actividad en general le ayudó a ver la necesidad de implementar las cuatro áreas con el enfoque comunicativo, seleccionando los contenidos en un marco coherente y ordenado, sin omitir ninguno de ellos.

El tercer apartado del análisis de resultados se enfocó en la experiencia vivencial para conocer la estrategia pedagógica. Las impresiones y conclusiones sobre lo que representó para ellos y ellas el conocimiento de la estrategia integradora de las habilidades lingüísticas en un enfoque comunicativo hablan por sí mismas y es imposible la transcripción de todas las expresiones. Se evidencia, en las frases y oraciones entresacadas del portafolio, la satisfacción, motivación e interés que se generó a partir de un proceso reflexivo que también les permitió no solo reconocer sus propias debilidades y carencias, sino aceptarlas. No obstante, se encontró gran positivismo y deseos de cambio en su labor pedagógica, lo que representaría un logro importante en la calidad académica. En relación con el esquema de los componentes, por ejemplo, se señaló su necesidad para la organización mental y física de los contenidos. En cuanto a la lectura, algunas de sus manifestaciones denotan la existencia de debilidades en la labor pedagógica, pero también entusiasmo por el mejoramiento: “El análisis de la lectura me gustó porque nos mantuvo atentos (...) me puedo imaginar el efecto que podría causar en los estudiantes (...) no nos detenemos a pensar en la riqueza que una lectura nos puede brindar y no solo como texto, sino en otros contenidos que a veces nos hacemos un colicho en planear”. “ (...) aprendí que puedo a través del texto lanzar gran cantidad de preguntas a los niños, casi para meterlos de lleno en el texto analizado”. “Hoy confirmé que el trabajo que he venido realizando como docente en comprensión lectora es deficiente, no he sabido explotar el análisis de texto (...)”. “Los docentes no sabemos aplicar correctamente el análisis de texto, porque en la universidad no se enseña cómo se debe hacer”. De lo manifestado en relación con la matriz de trabajo semanal, llama la atención algunas carencias reflejadas en cuanto a contenidos programáticos: “Me sentí que me falta mucho por aprender”. “Me quedé asombrada de ver cómo con una lectura por semana se puede hacer tanto con los estudiantes, si se realiza en forma correcta ellos van a tener un aprendizaje significativo”. “ (...) yo debo estudiar más, porque algunas cosas las he

URL: <http://www.una.ac.cr/educare>

olvidado (...).” De la expresión escrita, las manifestaciones de los participantes y las participantes indican la posibilidad real de su implementación: “Trabajaba los contenidos en forma fragmentada (...) me da pena con mis alumnos pues han sido los grandes sacrificados. Me sentí ubicada y con ganas de trabajar con mi grupo. ¡Pobres chicos, con razón se aburren y no encuentran sentido a lo que trabajamos en clases! (...)”, “(...) Integrar a todo el grupo en la corrección facilita que se estimule la expresión oral, la tolerancia, el respeto verbal, el compañerismo. Posiblemente se reflejen más valores. Se corrige la redacción sin necesidad de hacerlo sentirse mal”. “Nunca en la universidad nos dan herramientas para ver este tema. De los cuatro días de curso el que más me ha gustado es el de esta sesión (...) me sentí ilusionada y muy interesada. El poder tener esta herramienta me da seguridad (...)”, “(...) Aprendí que al redactar se ponen en práctica una serie de factores (conocimientos previos) que son necesarios para una correcta expresión escrita (...)”, “(...) se garantiza que todos los estudiantes aprendan a redactar, aprendan ortografía, vocabulario y uso de signos de puntuación observando, analizando, construyendo, en forma grupal (...)”. En cuanto a la literatura pareciera que se le reconoce su importancia en el proceso de enseñanza aprendizaje: “(...) puedo comprender el error que cometí con mis estudiantes al dejarles como extra clase leer Cocorí y luego hice, para evaluar, una comprensión del texto (...)”, “(...) Me sentí (...) realizada. Debo ser más dueña de mi grupo para que ellos sientan seguridad no de mí sino de sí mismos (...)” y “(...) Debo enamorarme del libro, para que mis estudiantes perciban de mí un sentimiento que deben aprender a sentir. Me sentí (...) que muchas veces he estado ciega teniendo vista(...)”.

El conocimiento de la estrategia pedagógica integrada representó para el personal docente una experiencia sumamente satisfactoria tanto a nivel personal como profesional. De hecho, no se consignan en los portafolios manifestaciones negativas sobre la estrategia implementada. Resultan muy halagadores los comentarios externados, de los cuales es importante rescatar el que menciona que la experiencia ha sido importante en cuanto es aplicable. Es precisamente esta una característica fundamental y necesaria para una propuesta como la que se presenta: la estrategia debe ser aplicable en nuestros contextos educativos y bajo el enfoque metodológico que indican los lineamientos ministeriales.

Algunos de los comentarios anotados al finalizar la capacitación, en la última de las sesiones, también reflejan el éxito de la actividad y las expectativas creadas en los docentes y las docentes para su práctica profesional. No obstante, es necesario destacar la última de las frases anotadas en cuanto representa un reto educativo no contemplado en el presente estudio, pero no por ello menos importante para la condición de dirigentes de los procesos de formación de formadores: “(...) me gustaría recibir una capacitación en el área de Matemática (...)” señala una docente, lo cual evidencia debilidades y no deja de causar dolor, sobre todo al encontrar un grupo de educadores que se manifiesta a favor de los procesos de desarrollo profesional continuos y que brinden resultados a corto plazo.

La experiencia incluía la implementación de la estrategia con la población a la cual se dirige para poder contar también con las apreciaciones de los niños y las niñas. No obstante, las condiciones no fueron las óptimas, debido sobre todo a que en esas semanas de cierre del curso lectivo se cuenta con múltiples actividades. La puesta en ejecución de la estrategia se realizó en grupo: dos o tres docentes facilitadores con un grupo de estudiantes de segundo ciclo, en algunos casos bastante reducido. La información obtenida no refleja grandes logros: en algunos casos fue imposible la implementación como se propuso debido a actividades escolares ya planificadas, no se pudieron establecer las cinco sesiones, según lo mencionan los docentes y las docentes. Por otro lado, las crónicas de los maestros

y las maestras fueron elaboradas, en su mayoría, como descripción de lo sucedido. Solamente en un caso se consignan sentimientos y apreciaciones personales al poner en práctica la experiencia. En otros, ni siquiera se incluyeron las crónicas en los informes entregados. Las crónicas de los niños y las niñas no se consideran de gran relevancia, salvo algunas pocas participaciones que indican “(...) sentí que entiendo mejor(...)”, “(...) supe cómo hacer las cosas (...)” y “(...) me siento segura (...)”, las cuales denotan una significatividad del aprendizaje. En el caso de grupo de docentes, solamente en uno se consignó seguridad y entusiasmo en la implementación de la actividad, así como actitudes positivas en los estudiantes ante la experiencia. No obstante, pareciera que los resultados estuvieron afectados por la época del año, las actividades escolares ya establecidas, el ausentismo en esas dos semanas finales del ciclo lectivo, las obligaciones de los educadores y educadoras en los talleres y en la preparación de trabajos propios del fin del curso: graduación, fiesta de la alegría y entrega de notas.

Conclusiones y recomendaciones

Conclusiones

- La revisión bibliográfica muestra congruencia entre los postulados teóricos del enfoque comunicativo y los lineamientos establecidos por el Ministerio de Educación Pública en los programas de estudio para la enseñanza y el aprendizaje de la lengua con los niños y las niñas de segundo ciclo de la Educación General Básica.
- Existe una ruptura en los programas ministeriales que necesita ser subsanada, en cuanto se explicita el enfoque comunicativo; pero se detalla un enfoque gramatical en los contenidos de cada nivel.
- Se presenta una tendencia en los grupos docentes participantes del estudio hacia una enseñanza fragmentada de la lengua, en la que se considera una serie de contenidos gramaticales y morfosintácticos, además de algunas temáticas específicas, de manera aislada.
- En la experiencia de desarrollo profesional efectuada con docentes se logró la reflexión y la comprensión de la necesidad de experiencias pedagógicas relevantes en relación con la enseñanza de la lengua.
- El estudio y análisis de los contenidos programáticos de cada nivel del segundo ciclo le proporciona al docente una visión amplia e integral de la labor que debe desarrollar en el aula.
- La estrategia pedagógica para la enseñanza integrada del Español en el segundo ciclo de la Educación General Básica se constituye en una herramienta muy útil para la implementación del enfoque comunicativo, aplicable en los contextos escolares costarricenses, y de acuerdo con lo establecido en la normativa vigente del Ministerio de Educación Pública.
- La estrategia pedagógica para la enseñanza integrada del Español propicia la comprensión de los contenidos de lenguaje, tanto de los niños y las niñas como del grupo de educadores. Además, promueve y permite el desarrollo de las habilidades lingüísticas.
- La estrategia pedagógica para la enseñanza integrada del Español favorece el aprendizaje significativo y duradero, además de contribuir al desarrollo de las destrezas y habilidades de pensamiento y de razonamiento del estudiantado.

URL: <http://www.una.ac.cr/educare>

Recomendaciones

- Brindar la oportunidad a los docentes y las docentes participantes de la capacitación que lo deseen de un acompañamiento y seguimiento en la implementación de la estrategia, desde el inicio del ciclo escolar, aprovechando la motivación y el entusiasmo manifestado en sus escritos.
- Sistematizar los resultados de las experiencias de implementación de la estrategia que, en forma voluntaria, los participantes y las participantes del estudio lleven a las aulas escolares.
- Divulgar los resultados obtenidos entre las autoridades educativas del país con el fin de buscar apoyo para la planificación de actividades de desarrollo profesional que den a conocer la estrategia a otras poblaciones.
- Propiciar la capacitación de docentes de primaria desde el Instituto de Desarrollo Profesional Uladislao Gámez Solano, para el conocimiento e implementación de la estrategia en las aulas escolares.

Referencias bibliográficas

- Alvarado, M. (2001). Enfoques en la enseñanza de la escritura. En M. Alvarado (Coord.), *Entre líneas. Teorías y enfoques en la enseñanza de la escritura, la gramática y la literatura* (pp. 13-54). Buenos Aires, Argentina: Ediciones Manantial.
- Córdoba, P., Coto, R. y Ramírez, M. (2005, enero-junio). *La comprensión auditiva: definición, importancia, características, procesos, materiales y actividades*. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*. (5)1, 1-17. Disponible en <http://revista.inie.ucr.ac.cr/articulos/1-2005/articulos.php>
- Delmiro, B. (2002). *La escritura creativa en las aulas. En torno a los talleres literarios*. (Serie didáctica de la lengua y de la literatura). Barcelona, España: Graó.
- Hernández, R. M. (2007). *Evaluación del aprendizaje significativo en el aula. Cuadernos para la enseñanza del Español 2* (5ª reimp). San José, Costa Rica: EUNED.
- Loaiza, O., Gaspar, M. (2001) *Sobre la gramática*. En M. Alvarado (Coord.), *Entre líneas. Teorías y enfoques en la enseñanza de la escritura, la gramática y la literatura* (pp. 75-112). Buenos Aires, Argentina: Ediciones Manantial.
- Ministerio de Educación Pública. (2005). *Español I y II ciclos*. San José, Costa Rica: Autor. Recuperado de <https://sites.google.com/site/programasdeestudiomep/system/app/pages/search?q=Espa%C3%B1ol&scope=search-site>
- Ministerio de Educación Pública. (2009). *Compendio de normas reguladoras para el desarrollo curricular*. San José, Costa Rica: Autor.
- Pang, E., Muaka, A., Bernhardt, E. y Kamil, M. (2006) En H. J. Walberg (Ed.), *Serie Prácticas educativas, 12*. México: Academia Internacional de Educación y Oficina Internacional de Educación.