

LA ENSEÑANZA DE LA LENGUA ESPAÑOLA EN LA EDUCACIÓN PRIMARIA COSTARRICENSE PERÍODO 1995-2007. ANÁLISIS CRÍTICO

*Marielos Murillo Rojas**

“Comprender lo que se aprende y aprender a aprender configuran dos demandas imprescindibles para la escuela actual”

(Marcelo, 2004)

RESUMEN

Este artículo tiene como propósito conocer los fundamentos teórico-metodológicos de la enseñanza de la lengua española en la educación primaria costarricense, durante el período que abarca la actual Política Educativa Hacia el Siglo XXI (1995 a la fecha). Para tal efecto se analizan críticamente los programas de estudio de español (1995, 2001 y 2005) y los libros de texto oficiales (Serie Hacia el Siglo XXI, 1995) y se aportan algunas ideas con el propósito de invitar a la reflexión acerca de las directrices que reciben los educadores para realizar la planificación del trabajo de aula y, en consecuencia, proyectar un modelo de lengua y de enseñanza que permita a los educandos desenvolverse con mayor pertinencia en diferentes espacios socioculturales.

Palabras clave: educación primaria costarricense, enseñanza-aprendizaje de la lengua española, programación lingüística curricular

ABSTRACT

This article must like intention know the theoretical-methodologic foundations the teaching of the Spanish language in the Costa Rican primary education, during the period of the present “Política Educativa Hacia el Siglo XXI” (educative policy towards century XXI, since 1995 to the date). For such effect the training programs of learning Spanish (1995, 2001 and 2005) and the official text books (series Hacia el Siglo XXI, 1995) are analyzed critically and it contributes with some ideas in order to invite to the reflection about the directives that receive the educators to make the planning of classroom work and consequently, to project an education and language model that allows the students to develop with greater effectiveness in different socio cultural fields.

Key Words: Costa Rican primary education, teaching-learning of the Spanish language, curricular linguistic programming

* Escuela de Formación Docente, Universidad de Costa Rica.
Recepción: 7/8/07 - Aceptación: 20/8/07

1. Introducción

La Política Educativa Hacia el Siglo XXI, emitida en el año 1995, propicia la búsqueda de un costarricense que, entre otras cosas, sea “capaz de comunicarse con el mundo de manera inteligente de tal manera que, a partir de la valoración de lo que lo identifica como costarricense, tome las decisiones que lo relacionen con otras culturas desde un punto de vista de pensador inteligente, flexible y crítico, teniendo por guía los derechos y los deberes humanos”.

Ese mandato emanado por la Política Educativa en referencia, debe reflejarse en los planes y programas de estudio, fundamentalmente en los del área de lengua española, los cuales, “deben ser una guía relevante para el docente desde el punto de vista de la planificación de su trabajo de mediación en coherencia con los recursos didácticos, el proceso de evaluación y sus propias necesidades e intereses profesionales”.

Por lo tanto, es de esperar que los programas de estudio sean documentos que reflejen el producto de una intensa actividad académica en la que convergen los mandatos de la Política Educativa vigente, los aportes de los planificadores curriculares, de los especialistas en la materia y de los conocedores del desarrollo de los niños en etapa escolar, todo ello con el objetivo de que se acojan las necesidades formativas de la sociedad en cuestión, las características de profundidad y progresión de la disciplina, los aportes de las nuevas tendencias sobre el tratamiento metodológico del objeto de estudio y las particularidades de la población destinataria.

Ahora bien, con el propósito de conocer lo sucedido en materia de enseñanza de la lengua en la educación primaria costarricense, durante el período que abarca la actual Política Educativa, se analizan críticamente los programas de estudio de español (1995, 2001 y 2005, en adelante citados como MEP, 1995; MEP, 2001 y MEP, 2005) y los libros de texto oficiales (Serie Hacia el Siglo XXI, 1995) a fin de aportar algunas ideas que inviten a la **reflexión** acerca de las directrices que reciben los educadores para realizar la planificación del trabajo de aula y, en consecuencia, proyectar a los niños un modelo de lengua y de

enseñanza que les permita desenvolverse de una manera determinada dentro y fuera de ella.

Para tal efecto se consideran las convergencias y las divergencias de cada uno de los programas, emitidos durante este período, a la luz del fundamento teórico-metodológico que los sustenta y su estructura interna, organizada en ciclos y grados escolares.

2. Análisis de programas de español de educación primaria -1995, 2001 y 2005-

2.1. Convergencias

2.1.1. Programa de 1995

Este programa se presenta en dos tomos, uno para ciclo escolar. En las primeras páginas de cada uno, se enmarca la propuesta curricular en el contexto de las demandas explicitadas en la Política Educativa Hacia el Siglo XXI y se esbozan ampliamente los criterios teóricos y metodológicos para el desarrollo adecuado de la disciplina en cuestión.

A continuación se sintetizan cada uno de los aspectos desarrollados en la justificación, el enfoque general de la enseñanza del español, orientaciones para la mediación docente y sugerencias para la evaluación.

I. Justificación

Se parte de la explicitación, según el marco jurídico vigente en Costa Rica y la Política Educativa Hacia el Siglo XXI, del tipo de persona que se debe formar, o sea, una persona con una vida digna, autorrealizada, identificada con los valores nacionales, hábil para aprender a aprender, con fortaleza espiritual, capaz de comunicarse inteligentemente con el mundo y solidaria con la calidad de vida de sus contemporáneos y de las futuras generaciones sobre la base de un desarrollo sustentable y sostenible. En consecuencia, “estas aspiraciones no pueden alcanzar su realización, sin una enseñanza de la Lengua Materna

que propicie el desarrollo de las potencialidades de pensamiento y la competencia comunicativa” (MEP, 1995:2)

De esta manera, y a la luz de la Política Educativa Hacia el Siglo XXI, se justifica la pertinencia de la enseñanza de la lengua como parte del desarrollo integral de la personalidad, específicamente, de las potencialidades intelectuales, de la vivencia de los valores, de la formación de actitudes y del buen desempeño en la vida social.

En suma, se conceptualiza la lengua como área instrumental, básica para la adquisición del conocimiento y la socialización; por lo que la falta de su dominio se constituye en causa de fracaso escolar.

Por otra parte, la formación de “una persona capaz de comunicarse inteligentemente con el mundo” (MEP, 1995:2), exige la puesta en práctica de políticas educativas que consideren la lengua y su enseñanza-aprendizaje como un eje que atraviesa todo el currículum escolar y no como una disciplina particular.

En este orden de cosas, se persigue la adquisición gradual y progresiva de un conjunto organizado de conocimientos relativos a la lengua materna, de tal manera que se incluyan e integren asuntos relativos a la lengua misma como código, al empleo del lenguaje en diversas situaciones comunicativas de la vida cotidiana y a su uso literario. Estos aspectos se tomaron como base para organizar los contenidos del área de español en los tres ciclos de la Educación General Básica.

Además de lo acotado anteriormente, se incluye en la oferta educativa del área de lengua, el tratamiento de las cuatro áreas del desarrollo sostenible señaladas en la Política Educativa Hacia el Siglo XXI, a saber: sostenibilidad ambiental, de los recursos humanos, social y política, económica y productiva.

II. *Enfoque general de la enseñanza del español*

En este apartado del programa en referencia, se presenta un planteamiento teórico que sustenta el trabajo por desarrollar en el programa específico de cada grado escolar.

La propuesta hace hincapié en la importancia de la interacción verbal en el proceso educativo y con la denuncia de que “con frecuencia se afirma que una de las mayores causas de fracaso escolar es que los alumnos leen, escriben, se expresan oralmente y escuchan con notorias deficiencias” (MEP, 1995:5).

En vista de lo anterior, este programa centrará sus esfuerzos en los procesos de producción textual, o sea, la lectura, la escritura, la escucha y la expresión oral. Macrohabilidades constituidas por un conjunto de componentes que manifiestan una interacción constante y estrecha, pues forman un todo integrado.

Estos componentes no tienen un orden secuencial determinado, todos poseen la misma importancia: el motivacional (definido a partir de la intención del usuario del lenguaje, los propósitos que tenga para leer, escribir, hablar y escuchar), el conceptual (se refiere a los conocimientos o información que se expresa o se recibe) y el lingüístico (se refiere a la organización de los motivos y conocimientos en términos del lenguaje). Este último se subdivide en seis subcomponentes: pragmático, discursivo, semántico, léxico, morfológico y sintáctico, y notacional y locutivo.

III. *Orientaciones para la mediación docente*

En este punto se parte de la enunciación de las metas de la enseñanza de la lengua materna en primero y segundo ciclos, a partir de los postulados emanados por la Política Educativa Hacia el Siglo XXI, a saber:

- “1. Que la niñez pueda comunicar sus ideas y sentimientos, adquiera conocimientos, desarrolle valores y aprecie el arte. Sea consciente de sus derechos y deberes, con un alto sentido de solidaridad hacia los seres que lo rodean y el medio ambiente.
2. A que busque y construya el conocimiento, mediante el desarrollo de su razonamiento y de la facultad para asociar las ideas y ordenar conceptos.
3. Que transite de un estadio de menor desarrollo a otro de mayor desarrollo, por

medio de la construcción y reconstrucción interior de su propio conocimiento“ (MEP, 1995:9).

Para el logro de esas metas se procurará el desarrollo de las potencialidades de pensamiento del escolar y su competencia comunicativa, a partir del trabajo integrado de las cuatro habilidades de la comunicación: expresión oral, escritura, escucha y lectura. Cada una de las anteriores entendidos como procesos de producción textual.

En esta misma sección se desarrolla el tipo de mediación docente que debe fundamentar el trabajo del área de lengua en cada uno de los componentes que constituyen la producción textual, de tal manera que el docente cuente con un sustento teórico que respalde su labor en la planificación curricular y su puesta en práctica en el aula.

Este apartado cierra evidenciando el eje central de este programa: “Para efectos de la ejecución de este programa, la lectura y la expresión escrita se constituyen en núcleos integradores de actividades. La expresión oral y la escucha, sin detrimento de sus condiciones específicas, se tratarán como habilidades integradoras a ellas” (MEP, 1995:11).

Se continúa con el desarrollo de los aspectos: aprestamiento, expresión oral, escucha, lectura (con los niveles respectivos), literatura, expresión escrita y ortografía. Estos tópicos aparecen nuevamente en los programas de los años 2001 y 2005, sin ninguna alteración, excepto en el punto de ortografía en el que se omite la última parte en la que se sugieren siete propuestas de actividades.

IV. *Sugerencias para la evaluación*

Se indica que durante el primer ciclo la evaluación tiende a ser más formativa que sumativa, lo que implicaría un modelo de enseñanza más procesal. En segundo ciclo se da énfasis a la evaluación sumativa, sin descuidar la formativa especialmente en las áreas de expresión oral y escucha. Para concluir se especifica el tipo de evaluación que es recomendado realizar en cada

una de las áreas: expresión oral, escucha, lectura y expresión escrita.

En suma, esta propuesta curricular representó un esfuerzo por sustituir el enfoque gramatical que privaba en la enseñanza de la lengua hasta la fecha y, respecto de la literatura, su aporte para la erudición. Se introduce un paradigma más relacionado con el desarrollo integral de la persona y las nuevas tendencias de la educación lingüística y de la literaria.

2.1.2. *Programa de 2001*

La justificación, el enfoque general de la enseñanza del español, las orientaciones para la mediación docente y las sugerencias para la evaluación de este programa son casi una réplica inminuyendo del programa del año 1995.

Del texto original, programa de 1995, se omiten algunos párrafos de los diferentes apartados. En el primero, *justificación*, se suprime la parte en que se resalta la importancia de la lengua y la literatura para el desarrollo de la persona y de la identidad nacional y hispanoamericana; además lo relativo al espacio que debe ocupar la enseñanza de la lengua en el sistema educativo costarricense, como instrumento necesario para lograr una competencia comunicativa óptima entre los estudiantes de la educación general básica y del ciclo diversificado.

Del mismo modo, en el segundo apartado, *enfoque general para la enseñanza del español*, se mantienen los dos párrafos iniciales del texto base y se omite el resto de la información (aproximadamente tres páginas), en la que se explica el modelo de producción textual que sustenta el enfoque de enseñanza que se pretende poner en práctica, por lo que el planteamiento específico para enseñar lengua es prácticamente inexistente.

En el apartado III, *Orientaciones para la mediación docente*, se suprime todo lo relativo a los componentes textuales y la respectiva orientación metodológica en cada uno de ellos, o sea, un texto aproximado a dos páginas.

En el apartado V, *Expresión escrita*, tópico *ortografía*, se omiten los planteamientos prácticos necesarios para desarrollar la ortografía,

enfocados desde el punto de vista de la construcción de un proceso y no de la obtención de un producto.

En síntesis, este programa simplifica los fundamentos teóricos esbozados en el programa anterior; sin embargo, se infiere que se mantiene el enfoque comunicativo como modelo de enseñanza y que continúan atendiendo en igual medida las cuatro áreas del lenguaje: expresión oral, escucha, lectura y escritura.

2.1.3. Programa de 2005

En esta nueva propuesta se mantiene, sin ninguna alteración, la justificación de la propuesta curricular y el correspondiente fundamento teórico-metodológico esbozados en el programa del año 2001. Por lo que se infiere que continúa prevaleciendo el enfoque comunicativo como modelo de enseñanza y de igual forma la atención de las cuatro áreas del lenguaje.

Antes de continuar es necesario recordar que el objetivo de esta investigación es determinar si existe coherencia interna entre lo que teóricamente se postula como enfoque teórico-metodológico de la enseñanza del español en primero y segundo ciclos y el desarrollo mismo de los programas a partir de objetivos, contenidos, procedimientos y estrategias de evaluación, en cada uno de los niveles de la escuela costarricense.

3. Divergencias

Con el objetivo de evidenciar las divergencias de los tres programas enmarcados en la política educativa vigente y que, en esencia, comparten el mismo sustento teórico, según consta en las primeras páginas de esos documentos, nos centraremos en el análisis de la propuesta de objetivos, contenidos, procedimientos, valores y actitudes, y criterios de evaluación, con miras a la valoración de la pertinencia de esos planteamientos y su coherencia interna con el programa como un todo.

No debe olvidarse que los programas de estudio “deben ser una guía relevante para el

docente desde el punto de vista de la planificación de su trabajo de mediación en coherencia con los recursos didácticos, el proceso de evaluación y sus propias necesidades e intereses profesionales” (Política Educativa Hacia el Siglo XXI, 1995:9).

En consecuencia, los programas son documentos en los que convergen los postulados básicos de la política educativa nacional, del tipo de ciudadano que se desea formar y el tratamiento progresivo de la disciplina en cuestión, según la etapa de desarrollo de los educandos y el nivel escolar.

A continuación se analiza por separado el cuerpo de cada programa.

3.1.1. Programa de 1995

Este programa se presenta en dos tomos, uno para primer ciclo y otro para segundo ciclo. Cada uno de ellos con su respectiva fundamentación teórica, comentada en el punto anterior, con los objetivos por ciclo –primero o segundo, según sea el caso- y la planificación didáctica de cada grado escolar, en la que aparecen los objetivos, contenidos, procedimientos, valores y actitudes, y criterios de evaluación, todos en formato de texto seguido. Los contenidos se organizan por área lingüística: aprestamiento (solo para primer grado), expresión oral, escucha, lectura y escritura.

La presentación de objetivos por área lingüística le permite al docente visualizar cuál es la meta en cada grado y para cada área y, en consecuencia, estructurar un programa graduado de actividades o secuencias didácticas independiente para cada una de esas habilidades comunicativas. Esta estrategia de presentación es uno de los aciertos del programa en comentario.

En el primer tomo se enuncian nueve objetivos generales para todo el ciclo, los cuales responden al planteamiento teórico del enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua materna, operacionalizado mediante un modelo de producción textual que privilegia el estudio de las habilidades comunicativas: expresión oral, escucha, lectura y escritura.

Volviendo a los objetivos generales de primer ciclo, se puede comprobar que contemplan

las cuatro habilidades de la comunicación, privilegiando, como es de esperar en este ciclo, la expresión oral, tal y como se muestra en la distribución por áreas: tres objetivos para expresión oral, dos para escucha, dos para lectura, uno para expresión escrita y uno para aprestamiento.

Las habilidades comunicativas forman un todo integrado en la planificación didáctica (se separan únicamente para visualizar cuáles son las microhabilidades que deben desarrollarse en cada nivel escolar), en correlación con el desarrollo social y cognoscitivo de los sujetos de la educación y respondiendo a las características propias de cada microcultura escolar. Desde este punto de vista, es un acierto el planteamiento de los objetivos del primer ciclo tal y como los presenta este programa.

Ahora bien, según nuestro modo de valorar la enseñanza desde un enfoque comunicativo de la lengua, este programa propone un planteamiento inadecuado sobre el aprestamiento y el trabajo con la lectura a partir de una serie de niveles de lectura. Estos aspectos se desarrollarán más adelante.

El primer año escolar tiene como meta el cumplimiento de veinte objetivos específicos; el segundo año, otros veinte y el tercer año, diecisiete; el logro de estos objetivos constituiría el perfil de salida por grado escolar, a la luz de los criterios de evaluación; recordemos que estos últimos están orientados hacia una evaluación más formativa del proceso de evolución y enriquecimiento en la adquisición de la competencia comunicativa de los educandos.

En primer grado los objetivos responden a las cuatro áreas del lenguaje (expresión oral 5, escucha 4, lectura 4, escritura 4 y aprestamiento 3). No obstante, y como ya se señaló, se encuentra un problema en el planteamiento teórico del aprestamiento, pues, entendido como estimulación para la lectura y la escritura, forma parte de las cuatro habilidades lingüísticas supra señaladas, no es de esperar, por tanto, que en este programa se parta de un modelo de *aprestamiento* que privilegia el trabajo con destrezas motrices (finas y gruesas) y áreas perceptuales. Esta concepción equivocada se evidencia literalmente, pues se dice que “el aprestamiento es una tarea a

largo plazo que corresponde a la educación preescolar, el maestro del primer grado debe realizar una revisión del desarrollo del niño en este campo para determinar las áreas deficitarias en sus estudiantes y elaborar un plan de atención para ellos” (MEP, 1995:11).

Es tarea de la educación primaria estimular el crecimiento integral del niño, de tal manera que logre un estado de desarrollo integral: cognoscitivo, conceptual, lingüístico, social, afectivo y motor, de tal modo que pueda acceder a la lectura y a la escritura sin mayores dificultades. Por tanto, el planteamiento reduccionista del *aprestamiento* produce un efecto directo y negativo en las aulas de primer grado, pues los maestros trabajan casi todo el primer trimestre del año escolar con procesos intensivos del mal llamado *aprestamiento*, centrado en procesos de estimulación de la percepción y discriminación visual y auditiva, además de aspectos propios de las relaciones espaciales y se podría afirmar que se da énfasis al trabajo motriz, todo ello en detrimento de la estimulación lingüística y restando importancia a actividades que promueven reto cognitivo y otras que se proponen fortalecer el desarrollo de una personalidad sana, crítica y autónoma.

Ahora bien, en este enfoque equivocado de *aprestamiento* también se evidencia el desconocimiento de la tarea sustantiva de la educación preescolar que, en términos muy generales, es promover el enriquecimiento del entorno del niño en pro de su desarrollo integral y no el aprestamiento concebido como el trabajo con áreas perceptuales, enfoque desterrado de la educación preescolar costarricense desde hace varios lustros.

Retomando el cuerpo del programa de primer grado, el educador debería hacer corresponder los objetivos con los contenidos y los otros elementos curriculares señalados, de tal forma que logre presentar un planeamiento coherente. En este sentido este programa depositó en el educador una dosis de mayor responsabilidad, no solo en la organización sino también en la elaboración de actividades que respondieran al enfoque comunicativo propuesto. Esta manera de trabajar propicia la adecuación del currículum a las características de cada grupo particular y

evita la uniformidad que podría sugerir un plan en el que se dice, por ejemplo, cómo se distribuyen mensualmente los objetivos por alcanzar.

Ahora bien, centrándonos en cada área en particular, la lectura y la escritura, núcleos generadores de aprendizaje en este programa, se conceptualizan como procesos de construcción de significados; sin embargo, en el caso particular de la lectura se propone como modelo de comprensión el dominio de una serie de niveles de lectura, organizados de manera ascendente –nivel literal, nivel inferencial, nivel de evaluación, nivel de apreciación, nivel de aplicabilidad y recreación-, situación que se repite en todos los grados escolares y que se describe ampliamente en la fundamentación del programa.

Este planteamiento toma algunos de los componentes de la comprensión de lectura, considerados en las últimas investigaciones: literal, reorganizativo, inferencial y crítico (Catalá y otros, 2001:16). Estos componentes se agrupan básicamente para efectos de estudio y con el propósito de evidenciarlos al realizar las actividades de enseñanza y aprendizaje. No obstante, debe tenerse en cuenta que son simultáneos en el proceso lector y, por consiguiente, muchas veces inseparables y de ninguna forma deben ser la única guía orientadora de los procesos de lectura, sino más bien elementos por contemplar en la mediación pedagógica.

En el programa de primer grado se anota como contenido cada uno de esos niveles, sin considerar que son simultáneos en el proceso lector. Ahora, sin temor a equivocarnos, las consecuencias didácticas que ese planteamiento se reflejan en los desalentadores resultados de las pruebas nacionales y en el desinterés de los niños por la lectura.

Por otra parte, en el proceso de lecto-escritura inicial, no se recomienda ningún método en particular, se deja abierta la posibilidad al educador para que seleccione el método más adecuado a su grupo o a sus intereses profesionales. No obstante, en este nivel se privilegia la lectura para aprender a leer y no tanto para enriquecerse y disfrutar mediante ella.

En el proceso de expresión escrita se propone la escritura de palabras y textos, se enuncian

los aspectos del subcomponente notacional: puntuación, ortografía y caligrafía. La ortografía se trabaja a partir de la promoción de la conciencia ortográfica y para la puntuación se pide el uso del punto final de las oraciones, el uso de la coma para separar enumeraciones, uso de mayúscula en nombres propios y después de punto. El problema no radica en lo que se pide, sino en que no se dan las recomendaciones didácticas para trabajar estos elementos de cohesión textual; sin plantear de antemano que desde un enfoque comunicativo estos deben estar supeditados a lo que se desea comunicar y, por lo tanto, al tipo de texto por escribir.

Respecto de la comprensión y expresión orales, si bien se supeditan a la lectura y la escritura, se rescatan como un espacio en donde se promueve la expresión de unidades completas de pensamiento y el desarrollo de la conciencia de lo que significa escuchar.

En segundo grado se pretende lograr veinte objetivos distribuidos de la siguiente manera: siete para la escritura, seis para la expresión oral, cuatro para la lectura y tres para la escucha.

En este nivel se continúa tratando la lectura mediante la categorización de niveles, lo que conduce a la puesta en práctica de actividades que opacan los verdaderos objetivos de la lectura dentro de un modelo interactivo en el que se contraponen los intereses, intenciones y conocimientos previos del lector con lo que aporta el texto y, como consecuencia, aparecen actividades en las que se pide, por ejemplo, la identificación de características de personajes, lugares y tiempos, actividad que no aporta mayores motivos para adentrarse en el texto como un lector crítico y creativo.

En lo relativo a la expresión escrita, se propone el trabajo con textos narrativos y descriptivos y se continúa con los aspectos gramaticales, puntuación y ortografía.

La gramática se enseña mediante un enfoque oracional, pese a lo que se plantea en los lineamientos teórico-metodológicos del programa en comentario; por tanto, la ortografía y la puntuación (elementos constituyentes del componente lingüístico, subcomponente notacional) son trabajados al nivel de la oración y de la palabra.

Respecto de la ortografía, se explicita en los fundamentos del programa que no debe enseñarse de manera aislada, sino dentro de un conjunto mayor que forme al niño en la escritura. Su tratamiento será sistemático, progresivo y gradual, mediante un proceso de enseñanza y aprendizaje que, por medio de ejercitaciones diversas, conduzca al dominio de las grafías y a la formación de actitudes de cuidado y análisis de lo que se escribe. “En estas ejercitaciones debe darse lugar de privilegio a aquellas prácticas que propicien la interiorización de los patrones visuales de la correcta escritura, esto es, debe procurarse el desarrollo de la memoria visual” (MEP, 1995:18).

En vista de lo anterior, no se promueve la enseñanza de la ortografía mediante reglas, aspecto por rescatar de este programa, pues sabemos que los niños, hasta los 12 años están en una etapa de desarrollo de operaciones concretas y, por tanto, es muy probable que no estén listos cognoscitivamente para generalizar reglas, que por lo demás se aplican a muy pocos casos de escritura. Respecto de la puntuación no se señala nada explícitamente, produciéndose un vacío metodológico del cómo enseñar este aspecto de la escritura, pese a que se considera como contenido del área de escritura.

Ahora bien en las áreas de expresión oral y de escucha se pretende la creación de textos narrativos, descriptivos y situaciones comunicativas varias, con el objetivo de enriquecer las destrezas de expresión y comprensión. No obstante, en lo que respecta a la escucha se ve supeditada al estudio de contenidos ortográficos y prosódicos como la división silábica, la discriminación de sílabas tónicas y átonas. Si bien estos últimos aspectos forman parte del conocimiento del código lingüístico, se separan de la estructuración de un programa de escucha que persigue la formación de una persona con fortalezas en la escucha atencional, crítica y apreciativa y que valore el espacio verbal de los otros como un derecho a la expresión democrática y libre.

En tercer grado se continúa con la valoración de la lectura a partir de los niveles de comprensión lectora y se introduce la lectura de gráficos, esquemas, números e íconos. Además

se recomienda la lectura de textos literarios y no literarios.

La expresión escrita se ocupa de la estructura básica de un escrito –inicio, desarrollo y final-, de la escritura de textos narrativos, de la redacción de textos expositivos -a partir de ideas fundamentales y complementarias- y de la escritura de textos descriptivos. Como puede observarse se amplía la gama de textos que el escolar aprenderá a escribir. Es importante hacer la salvedad de que en ningún momento se habla de secuencias textuales, pues un texto narrativo, descriptivo o expositivo como tal es difícil de encontrar, por lo que debe prepararse al niño para que sea capaz de intercalar diferentes tipos de secuencias textuales en los textos que elaborará. También están ausentes otros tipos de texto que se utilizan diariamente y que no son objeto de estudio y aprendizaje, a saber: notas, mensajes breves, listas varias, exámenes, respuestas escritas a preguntas con fines diversos, entre otros. En suma, la escritura funcional que permita una integración adecuada al medio escolar, familiar y social, casi no se percibe en este grado ni en los anteriores.

Se retoman los contenidos relativos a la puntuación estudiados ya en segundo grado y se introduce la primera regla ortográfica –uso de **m** antes de **p** y **b**-, además se reafirma el uso de las mayúsculas en nombres propios y después de punto. Se recomienda estudiar la ortografía a partir del vocabulario de mayor uso, dejando esto último a la intuición del educador.

Desde el punto de vista teórico y de desarrollo del niño es un acierto introducir esta regla, pues corresponde a una de las reglas de mayor rentabilidad ortográfica (cfr. Murillo Rojas, 2004); igualmente es acertada la recomendación sobre el estudio del vocabulario de mayor uso; no obstante, en el momento en que se escribe este programa no se conocía cuál era ese vocabulario cacográfico de la población de educandos costarricenses de la escuela primaria, pero hoy se cuenta con esa información que podría incorporarse en nuevos materiales que el Ministerio de Educación ofrezca a este estamento de la educación costarricense (Murillo, 2004).

En el área de escucha se continúa con el tratamiento de contenidos prosódicos, o sea, la discriminación auditiva de la sílaba tónica y átona, la percepción del acento prosódico y se introduce la clasificación de las palabras por su acento –agudas, graves y esdrújulas-. Unido a lo anterior se agrega el estudio de una microhabilidad propia de esta área: discriminación de lo fundamental y lo complementario, en otras palabras se fortalece la escucha atencional.

Respecto a la expresión oral se continúa con el fortalecimiento de la expresión espontánea de textos orales.

El vocabulario, tanto en la expresión oral y como en la escrita, se ha venido trabajando mediante campos semánticos, familias de palabras y usos de sinónimos. Todo esto sin una estructuración curricular clara, pues si bien sabemos que la enseñanza del vocabulario general de una lengua es tarea de la educación preescolar y primaria, todavía a nivel de política lingüística no se ha definido cuál es el vocabulario que se debe enseñar, pese a que existen estudios a nivel nacional que señalan cuál es el caudal léxico -básico y disponible- de los escolares costarricense (Murillo y Sánchez, 2006).

Pasaremos ahora al segundo ciclo escolar –cuarto, quinto y sexto grados-.

En este nuevo tomo, programa de segundo ciclo, se leen en las primeras veintidós páginas los mismos aspectos teóricos presentados en el tomo anterior.

El segundo ciclo escolar tiene como meta el cumplimiento de catorce objetivos en los que se percibe una mayor integración entre la lectura y la escritura como formas de comunicación y, por tanto, es más evidente la incorporación del enfoque comunicativo en la propuesta curricular. De estos catorce objetivos 4 son específicos de lectura, 3 de escritura, 2 de expresión oral, 2 de escucha y 3 en los que se integran las habilidades comunicativas orales y escritas. Como puede observarse estamos ante una propuesta equilibrada en lo que respecta a la atención de los componentes textuales objeto de estudio.

En cuarto grado se trabajan 14 objetivos específicos, distribuidos de la siguiente manera: 7 de lectura, 6 de escritura, 7 de expresión oral y 4 de escucha.

El área de la lectura continúa supeditada al dominio de niveles de comprensión de lectura, o sea, la lectura sigue siendo objeto de estudio para aprender a leer y no como instrumento para ampliar el conocimiento del mundo, para el apoyo de las otras áreas del currículum y para el fortalecimiento del desarrollo personal del estudiante. Sin embargo se incrementa la lectura de textos literarios: la leyenda, el poema (aunque siempre con el objetivo de lograr el dominio de algún nivel de lectura) y se estudian las partes del libro.

Los contenidos sobre escritura siguen creciendo en cantidad y profundidad. La escritura de textos específicos –carta y diálogo- y el estudio de estrategias para elaborar resúmenes, esquemas y comentarios se agregan a los ya estudiados –narraciones, descripciones-. Los aspectos notacionales –puntuación y ortografía- se siguen fortaleciendo, se incrementan los signos de puntuación, ahora aparece la raya para inicio del diálogo y los dos puntos; se estudian las diferentes manifestaciones gráficas del fonema /s/ -s,c,z- a partir de vocabulario frecuente y no de reglas ortográficas. Planteamiento coherente con el enfoque comunicativo y con la estructura lógica de la introducción de este tipo de contenido gramatical.

Por otra parte, se contempla en este nivel el estudio del adjetivo calificativo como recurso para enriquecer el vocabulario.

La expresión oral y la escucha se trabajan alrededor del estudio de temáticas relevantes heredadas de la Política Educativa Hacia el Siglo XXI, tales como: salud ambiental, prevención de la salud y catástrofes, unidas al estudio y comentario de mensajes emitidos en diferentes medios de comunicación –radio, televisión y cara a cara-. Todavía se continúa aprovechando este espacio para trabajar la clasificación de palabras por su acento.

En quinto grado se presentan treinta y un objetivos específicos, distribuidos de la siguiente manera: diez de lectura, diez de escritura, seis de expresión oral y cinco de escucha. Como puede notarse se da énfasis a la lectura y a la escritura como ejes integradores.

El área de expresión escrita se trabaja alrededor de la construcción de diferentes tipos

de textos y se incorpora el estudio de aspectos gramaticales, que teóricamente deben estar supeditados a la producción textual, tales como: el artículo como modificador del sustantivo, el verbo –presente, pretérito y futuro–, la concordancia entre sujeto y adjetivo, y la concordancia entre sujeto y predicado. El tratamiento adecuado de esos conceptos gramaticales requieren de un educador conocedor del enfoque que sustenta este programa, pues de lo contrario podrían tratarse como elementos aislados que privilegian el conocimiento del código como objeto de estudio y no en función de la producción textual.

Respecto de la lectura, como es de esperar se siguen conceptualizando como contenidos los diferentes niveles de comprensión lectora. No obstante, se da mucha importancia a la lectura de textos literarios (poesía, drama, ficción) y se estudia el símil y la metáfora como recursos de creación mediante el lenguaje.

La escucha y la expresión oral siguen estando presentes, en este caso con el fin de reforzar la escucha crítica y atencional, el espacio verbal del otro y la expresión de textos ante un público determinado.

En sexto grado y último de la etapa escolar se trabaja con treinta y tres objetivos, quince para el área de lectura, ocho para la escritura, cinco para la expresión oral y cinco para la escucha. Se observa nuevamente un claro énfasis en la lectura y la escritura.

La lectura se sigue trabajando a partir de los niveles de comprensión de lectura; no obstante se da un énfasis importante a la lectura literaria (poesía, relatos de ficción, biografías, historietas, teatro, dramatización) y a la identificación de algunas figuras literarias como el símil y la metáfora. También se trabaja la lectura aplicada a las otras áreas del currículo y la interpretación de esquemas y diagramas. Aunado a lo anterior se proyecta un tipo de lectura de mayor agrado del estudiante.

Como es de esperar la escritura se enlaza con las actividades de lectura, en este sentido se proyecta el aprendizaje de formas de sintetizar la información leída o escuchada. Se trabaja con la escritura de textos mayores como el informe escrito, al lado de textos menores como: cartas,

avisos, formularios, facturas, entre otros. En consecuencia, la parte de producción textual sigue siendo una línea importante.

Igualmente se continúa con el trabajo de aspectos gramaticales, a saber: diferentes tipos de oraciones –enunciativas e interrogativa–, relación sujeto-predicado, concordancia sujeto-verbo y concordancia sustantivo-adjetivo. Se cierra el capítulo de la puntuación con la introducción del paréntesis, la raya y las comillas; las mayúsculas se vuelven a retomar, pero en este caso aplicadas a las abreviaturas, siglas y títulos y se trabaja en ortografía sobre la **j** y **g**.

En expresión oral y escucha se sigue la misma línea iniciada en quinto grado, o sea, el trabajo de la expresión oral orientada hacia públicos mayores, con estrategias como la conferencia.

A manera de síntesis, el programa de 1995 muestra coherencia interna entre lo postulado como fundamento teórico y el desarrollo de las cuatro áreas del lenguaje –lectura, escritura, expresión oral y escucha– a lo largo de los programas específicos de cada año. Aspectos que permiten al educador, en su función de planificador del trabajo de aula, visualizar cuál es su responsabilidad como guía del proceso de enriquecimiento de la lengua materna de sus alumnos.

Pese a lo anterior, este programa se vio limitado por la incorporación de un enfoque de la lectura superado y de un tratamiento del aprestamiento que no corresponde al desarrollo de las prácticas pedagógicas vigentes desde ese momento.

Es justo destacar el acierto en la elección del enfoque comunicativo como sustento del área de lengua y como corolario el tratamiento de los temas gramaticales en función de la producción textual.

3.1.2. Programa de 2001

Este nuevo programa responde a los siguientes propósitos:

1. Fortalecer los planteamientos de la Política Hacia el Siglo XXI, desde una dimensión

- de continuidad y de concertación, con distintos sectores educativos del país.
2. Modificar la anterior estructura curricular de los programas de estudio, con el propósito de que en la acción docente haya una mejor articulación, entre los postulados teóricos expresados en el diseño y la práctica pedagógica del educador. Dichos cambios se operacionalizan en una estructura que consta de objetivos estratégicos formulados de manera general y un planeamiento de coordinación horizontal, en el que se incluye una columna de objetivos, contenidos, una de procedimientos, una de actitudes y valores y otra con los criterios de evaluación.
 3. Generar un compromiso entre docentes y administradores del currículum oficial, con el fin de incorporar una práctica pedagógica: Accesible y comprometida con la acción de los distintos sectores sociales (...) ” (MEP, 2001:3-4). En este punto se pretende crear un compromiso entre docentes y administradores curriculares, con el propósito de que se proyecte una práctica pedagógica comprometida con el desarrollo de los postulados emanados de la política educativa vigente, en pro del desarrollo integral del alumno en una sociedad de derecho y respetuosa de la diversidad.

En lo que atañe al cuerpo del programa queda claro que se mantienen los postulados teóricos expresados en el diseño del programa anterior, que se modifica la estructura curricular por otra organizada en columnas con una coordinación horizontal y que se presentan unos objetivos estratégicos de manera general.

Una innovación de este nuevo documento es la inclusión de seis temas transversales, extraídos de la Política Educativa vigente, a saber: Educación para la vivencia de los derechos humanos, para la democracia y para la paz; Educación para la conservación ambiental; Educación para el respeto a toda la forma de vida; Educación para la salud personal y social; Educación en y para los valores; Educación para la prevención del riesgo y de los desastres. Cada uno de estos

temas considera una serie de proposiciones que deben ser contempladas en la planificación curricular y, por tanto, deben impregnar el currículum establecido.

Este programa se presenta en dos tomos, uno para primer ciclo y otro para segundo ciclo. Cada uno de ellos con su respectiva fundamentación teórica, la cual constituye un resumen de la planteada en el programa de 1995 y comentada apartado anterior.

Esta nueva propuesta presenta 38 objetivos para primero y segundo ciclos juntos, estos serían, según lo dicho anteriormente, los objetivos estratégicos generales.

Ahora bien, la lectura cuidadosa de estos objetivos permite comprobar que no están planteados como objetivos estratégicos generales, pues de los treinta y ocho solamente cuatro son generales, el resto son específicos y buena parte de ellos son actividades. Además algunos están en función de los niños y otros de los docentes.

Los problemas asociados a este planteamiento perjudican al área de español básicamente en cinco aspectos:

1. Si los objetivos generales se constituyen en el perfil de salida de los escolares, en estos no hay claridad de cuál es ese perfil por ciclo.
2. No se visualiza la progresión por ciclos educativos, pues no se sabe qué es específico para cada uno. Pareciera que se está obviando la diferencia que existe entre un niño de 9 años y otro de 12, cuando sabemos que desde el punto de vista cognoscitivo están pasando por etapas de desarrollo diferentes.
3. No se está ofreciendo una guía adecuada al docente, quien espera objetivos generales y estratégicos y no actividades, como por ejemplo: recrear textos cortos, recitar textos poéticos, interrelacionar oraciones, por citar tres casos. Esta forma de presentar objetivos en términos de actividad no ofrece insumos suficientes para ofrecer un perfil de salida.
4. No se visualiza la presencia equilibrada de las cuatro áreas de la comunicación

—expresión oral, escucha, lectura y escritura—, por lo que se diluyen los planteamientos teóricos esbozados en las primeras páginas del programa.

5. No hay claridad acerca de quién es el destinatario de estos objetivos, pues “incentivar el gusto por la lectura” es un propósito pedagógico y no un objetivo general que constituya parte de un perfil de salida.

Por otra parte, en los programas específicos, de primero a sexto grados, no se distinguen cuáles son los objetivos y contenidos de cada área —expresión oral, escucha, lectura y escritura—, por lo que se pierde la visualización de qué microhabilidades desarrollar en cada una y, en consecuencia, su progresión y profundidad desde el inicio hasta el final de la educación primaria. Pérdida que sufrieron no solo los programas sino también los niños como se comprobará más adelante.

En comunicación personal con la especialista en metodología de la educación primaria y planificación curricular, Nayibe Tabash, los objetivos en comentario no reflejan lo que se desea lograr al finalizar un proceso educativo; además algunos de estos objetivos carecen de sentido, como es el caso de “practicar valores”. Si bien la vivencia de los valores debe formar parte de la cotidianidad del aula, es menester explicitar cuáles serán los valores que distinguirán al ciudadano costarricense, con el propósito de incorporarlos en la planificación curricular.

Por otra parte, los ejes transversales que incluye este programa no se reflejan en los objetivos en comentario, por lo que pareciera que se incluyen como un anexo y no necesariamente constituyen un elemento que atraviesa el currículum.

Por otra parte, esos *objetivos* en comentario están centrados en aspectos propios del conocimiento del código lingüístico y no en la proposición del uso de ese código para efectos comunicativos, o sea, estamos ante un planteamiento diferente respecto del programa anterior. Este planteamiento constituye un retroceso y manifiesta una incoherencia entre lo que se pretende como objetivos y los sustentos teóricos esbozados.

Veamos ahora las particularidades de cada grado escolar.

En primer grado se presentan 34 objetivos específicos, los cuales contienen problemas similares a los señalados para los objetivos generales, ya que muchos son realmente actividades.

Adentrándonos en la estructura del programa —objetivos, contenidos, procedimientos, valores y actitudes y criterios de evaluación— se escudriñan una serie de incongruencias internas, p.e. en algunos casos no hay relación lógica entre lo señalado en una columna y la otra. Unido a lo anterior casi no se percibe la diferencia entre contenidos y procedimientos (contenido = lectura y escritura de textos sencillos; procedimiento = lectura y escritura de textos), algunos contenidos son realmente actividades o estrategias, tal es el caso del dictado. Tampoco hay claridad de que se entiende por procedimientos y en qué se diferencia con el planteamiento de actividades, actividades de mediación o situaciones de aprendizaje.

Lo acotado anteriormente sobre la estructuración del programa, sin considerar el tratamiento específico de la disciplina, constituye un problema de planificación lingüística curricular y un irrespeto para los destinatarios, niños y educadores, quienes recibieron un documento en el que se refleja la premura y falta de seriedad académica.

Respecto de la lectura y la escritura se promueve el trabajo con textos sencillos y con oraciones, por lo que podría inferirse que el método de lecto-escritura responde a un modelo ascendente, o sea, la lectura tiene como función aprender a leer. Al igual que en el programa anterior se trabaja con niveles de comprensión de lectura como contenidos por lograr.

Como temas gramaticales se incluye el trabajo a nivel de la palabra, de la oración; además, del punto y la coma.

De más está decir que se diluye el trabajo por realizarse en las cuatro habilidades comunicativas, pese a que se promueve su estudio en las primeras páginas de este programa.

En segundo grado se presentan 97 objetivos específicos, casi se triplica el número propuesto para primero, lo que, desde el punto de vista de la planificación lingüística curricular,

evidencia un procedimiento erróneo; nos preguntamos entonces si alcanzarán 200 días efectivos de clases para lograr el cumplimiento de 97 objetivos o si quienes los plantearon tenían claridad del significado y alcance de un objetivo didáctico. Lo cierto es que la mayoría de estos objetivos están mal planteados, pues son realmente actividades puntuales.

Ahora bien para este grado, que en términos generales atiende niños de ocho años, el Ministerio de Educación propone un enfoque centrado en el conocimiento del código; para citar el caso de la ortografía se deja de lado su tratamiento como parte integrante del texto y se introducen una serie de reglas ortográficas sin ninguna justificación teórico-metodológica aparente y violando las características cognoscitivas de un niño de este nivel. Además se pretende que los niños conozcan y apliquen los conceptos de hiato, diptongo y discriminen adecuadamente la sílaba tónica de una palabra, sin apoyo de un programa de escucha que contemple las microhabilidades reconocer, seleccionar, anticipar, interpretar y retener (Cfr. Cassany, Luna y Sanz, 1997).

Aunado a lo señalado no hay claridad de cuál sería el perfil de salida de un niño de segundo grado: será obligatorio para aprobar el segundo grado “emplear correctamente la b en la terminación -aba de los verbos”, cuando los niños todavía no establecen claramente la diferencia entre los diferentes tipos de palabras.

En este mismo orden de cosas se introducen temas gramaticales (sustantivos, adjetivos calificativos, pronombres personales y reconocimiento de verbos, la escritura de oraciones) en detrimento de los espacios necesarios para estimular la producción de textual tanto oral como escrita.

Se privilegia una concepción del estudio del lenguaje a partir de partes de textos (oraciones, párrafos) y no de textos completos, tal y como se muestra en el siguiente objetivo “lectura oral de párrafos de textos literarios y textos no literarios, según los niveles de lectura explicados en la fundamentación del programa”(MEP, 2001:33). Esta forma de enseñar lengua imposibilita la práctica adecuada de aspectos como la puntuación, ya que

en este nivel se pide el manejo del punto final de la oración, la coma para enumeraciones, el uso de los signos de admiración e interrogación, pero se restringen las posibilidades metodológicas para lograrlo.

Se da espacio a la copia, “copiar unidades de sentido con trazos legibles” (MEP, 2001:32), como objetivo explícito; parece extraño que a principios de este nuevo milenio se continúe con prácticas de escritura que carecen de sentido. La copia es un simple ejercicio motriz, mientras que la escritura de textos implica el desarrollo de destrezas y habilidades intelectuales y como residuo permite la práctica de la ejercitación motriz, único propósito de la copia. ¿Por qué a principios del siglo XXI se mantienen en Costa Rica prácticas desterradas por las nuevas concepciones de la lectura y la escritura?

Como consecuencia de lo comentado el espacio para la producción oral, la escrita, la escucha y la lectura como actividades interactivas desaparece como meta de este nivel y se afianza el enfoque tradicional de la enseñanza de la lengua, centrado en el conocimiento del código.

Desde el punto de vista del método de enseñanza, las características del objeto de estudio y de la adecuación al desarrollo de los niños, en tercer grado se presentan las mismas situaciones de inadecuación teórico-práctica encontradas en segundo.

Para este nivel la meta es el cumplimiento de noventa y cinco objetivos, en su gran mayoría con la intención de desarrollar una actividad y realzando el estudio del código como valor por sí mismo. En este sentido se incrementa el número de reglas ortográficas: **c** en terminaciones -acio, -acia, -ancia, -encia, -cismo, -cimiento; cambio de **c** en plurales terminados con -z; **s** en las terminaciones -oso, -aso, -ísimo; **z** en palabras que terminan en -anza, -ez, -eza y las sílabas gue, gui, güe, güi. Como se sabe las reglas ortográficas cubren la minoría de palabras en español, por lo que de enseñarse en la escuela lo adecuado es seleccionar las de mayor rentabilidad, o sea, las que se aplican al mayor número de palabras y a las palabras con varias dificultades y que forman parte del vocabulario usual de escritura de los escolares. Nos preguntamos por qué se

seleccionaron esas reglas y cuál fue el criterio científico para hacerlo. Todos sabemos que los niños de nueve años, en el mejor de los casos, aprenderán la regla de memoria y jamás la aplicarán. Lo mismo sucede con la identificación y reconocimiento del acento ortográfico en palabras aguadas, graves y esdrújulas. Es obvio que es necesario un cambio de paradigma en la enseñanza de la ortografía; estamos seguros de que si se puede enseñar y aprender ortografía en primaria, pero considerando una serie de variables que se desprenden de investigaciones recientes (Cfr. Murillo Rojas, 2004).

Los contenidos en puntuación crecen, se mantiene como unidad básica de análisis la oración -en detrimento del texto-, la copia sigue siendo una actividad que goza de privilegio, como puede comprobarse en los siguientes textos “copiar con fidelidad párrafos descriptivos, y copiar en forma legible y exacta cuentos cortos o fragmentos tomados de la literatura infantil” (MEP, 2001:50-51).

Continúa la lectura en función de la apropiación de los niveles comentados para otros grados, aunque se diversifica el tipo de texto por leer: noticias de periódicos, libros según la lista oficial, textos literarios. En expresión escrita se inicia con la elaboración de resúmenes alrededor de ideas fundamentales y secundarias.

La escucha y la expresión oral se ven disminuidas ante el enfoque gramatical que predomina en este nivel.

A continuación se inicia el comentario crítico del programa de segundo ciclo. En este tomo se repiten literalmente las primeras veinte páginas presentes en el programa del ciclo anterior y se omiten los objetivos generales, que como vimos pertenecen a los dos ciclos.

En cuarto grado tiene como meta el cumplimiento de treinta y siete objetivos, en los cuales no se percibe una planificación integrada de las cuatro áreas del lenguaje; al igual que en años anteriores, la expresión oral y la escucha pierden espacio en favor del tratamiento descontextualizado de diferentes aspectos gramaticales. Respecto de la lectura persiste un enfoque supeditado al seguimiento de los niveles de comprensión.

La escritura se ve plagada de contenidos gramaticales, aumenta la lista de reglas ortográficas, el uso de la **b** y la **v** en ciertos prefijos y terminaciones, el uso de la **c** en diminutivos y despectivos, se retoma el acento ortográfico, se continúa con diptongos, hiatos y triptongos, y se estudian diferentes usos de la mayúscula. La puntuación por su parte aumenta en cantidad y nivel de dificultad.

La producción textual sigue supeditada al nivel de la oración y del párrafo.

Al cambiar de ciclo no se percibe ninguna diferencia cualitativa; en términos generales se continúa con el mismo estilo de organización curricular, estructuración de los contenidos y tratamiento tradicional de la asignatura.

En quinto grado, se deben desarrollar treinta y tres objetivos, pero al igual que en los años anteriores con problemas de definición, pues según la política educativa vigente estos deben: “contemplar los contenidos, los procesos cognitivos y los valores que se persigue realizar durante el ciclo lectivo en cuestión sobre la base del ciclo lectivo anterior, con una perspectiva de crecimiento y profundización hacia el ciclo lectivo venidero” (MEP, Política Educativa Hacia el Siglo XXI).

El área de escritura sigue centrada en procesos de conocimiento del código y no de producción textual. Se incorporan otros conceptos gramaticales: preposiciones, contracciones, adverbio, más reglas de ortografía, nuevos signos de puntuación, secuencias vocálicas -hiatos, diptongos, triptongos-, por citar ejemplos.

La lectura continúa por el mismo camino que en los grados anteriores, o sea, como objeto para aprender a leer y no como medio para crecer personal, académica y socialmente.

Por otra parte, se enuncian algunas estrategias para la expresión oral, pero los procedimientos no revelan la posible puesta en práctica de un proceso interactivo de comunicación.

En fin, tal y como está planteado en este programa, es muy difícil concretar cuál es el perfil de salida de un niño de quinto grado en el área que nos ocupa.

El sexto y último grado de la educación primaria costarricense desarrolló en este programa 30

objetivos, en los cuales no se percibe un proceso de estimulación y enriquecimiento de la lectura, ni siquiera se propone la lectura de un libro completo, obligatorio u optativo. Si bien en la última parte del programa aparece una lista de lecturas sugeridas, no se hace referencia a esa lista en ninguno de los objetivos, contenidos y procedimientos.

Todavía se promueve la escritura de oraciones en consonancia con el método más tradicional de tratamiento de la lengua (procedimiento: ‘escritura de oraciones según la intención del emisor’, criterio de evaluación: ‘escribe oraciones atendiendo a la concordancia sujeto-verbo’), lo que limita las posibilidades del trabajo con textos mayores e induce al maestro a reafirmar un estilo de enseñanza fragmentado. La escritura de oraciones y de párrafos se acompaña con la elaboración de resúmenes, esquemas, mapas conceptuales, mensajes breves, telegramas, avisos y anuncios.

Los contenidos gramaticales ocupan un espacio destacado y la ortografía abarca el estudio de las reglas de los grafemas que tienen algún nivel de dificultad en factores fonéticos –v/b, c/s/z, h, r/rr, j/g, m/n-, pero no se especifica a cuáles reglas se refiere; imaginamos que el educador seguirá lo reglado por la Real Academia Española o se apoyará en algún manual de ortografía. A lo anterior se le agregan las concurrencias vocálicas, el acento ortográfico y el uso de mayúsculas. Pareciera que un niño de sexto grado debe conocer todas las reglas ortográficas que aparecen en los manuales. Si esa metodología no ha deparado la formación ortográfica adecuada, cabe preguntarse el porqué de su pertinencia y buscar, por tanto, otras alternativas.

Este programa dio énfasis al sub-componente notacional y al morfosintáctico, en detrimento de la producción textual, ya oral ya escrita, a pesar de ser esta un hito en el enfoque comunicativo.

A manera de síntesis, este programa, elaborado a la luz de la Política Educativa Hacia el Siglo XXI, sustituye el que rigió de 1995 al año 2000 y, al igual que este, dice que se sustenta en un enfoque teórico comunicativo de la lengua y que centraliza su atención de las áreas expresión oral, escucha, lectura y escritura.

No obstante, al confrontar los objetivos planteados para ambos ciclos y el contenido de cada programa, de primero a sexto grados, con el fundamento teórico y el enfoque de la enseñanza del español esbozados en las primeras páginas de los programas, se encuentra que hay una incoherencia a raíz del desconocimiento del enfoque comunicativo, del desarrollo del niño y del tratamiento específico de la enseñanza de la lengua materna como área instrumental básica para la obtención de nuevos aprendizajes y la socialización.

Este programa constituye un claro retroceso en lo avanzado a nivel de planificación lingüística curricular hasta la fecha, pues en vez de avanzar hacia una mejor aplicación del enfoque comunicativo en la enseñanza de la lengua, se retoma el tradicional método gramatical, el cual no responde a las particularidades del desarrollo del niño en la etapa escolar.

Por otra parte, el programa en comentario repite los problemas teóricos que presentaba el anterior: un enfoque de la lectura superado y del aprestamiento que no pertenece al desarrollo de las prácticas pedagógicas vigentes.

De más está agregar que este programa no respondió al objetivo planteado, o sea, ofrecer una mejor articulación entre los postulados teóricos y la práctica pedagógica del educador.

3.1.3. Programa de 2005

El Ministerio de Educación (2005) ofrece un nuevo programa, en cuya presentación señala lo siguiente: “los contenidos se han actualizado y se ha fortalecido la columna de Procedimientos y la de Valores y Actitudes, para que los docentes canalicen su accionar pedagógico en dos vertientes claramente establecidas: **la rigurosidad académica**^I y la formación de los principios éticos y morales, que son propios de una sociedad respetuosa de los derechos humanos, de la sexualidad humana, del entorno natural y del sistema democrático, en una cultura de paz y de consenso.” (MEP, 2005:1)

Si bien la *rigurosidad académica* es un aspecto por trabajar en cualquier sistema educativo,

no se debe perder de perspectiva que responde a un enfoque positivista de la enseñanza, en el cual los productos obtenidos mediante un proceso de evaluación sumativa constituyen la meta final. La enseñanza de la lengua, fundamentalmente en la educación primaria, tiene como meta trabajar en torno a procesos de aprendizaje, íntimamente ligados al desarrollo cognoscitivo y socio-emocional del niño. Por tanto, centrar el quehacer pedagógico, tal y como lo plantea este programa, en la rigurosidad académica, irrespeta al niño en su proceso de desarrollo y desconoce los principios teórico-metodológicos que fundamentan la enseñanza de la lengua en la educación primaria, “en el sentido de que el objetivo esencial de la educación lingüística y literaria en la enseñanza primaria y secundaria es el desarrollo de la *competencia comunicativa* (expresiva y comprensiva) de los alumnos y de las alumnas, es decir, de su capacidad para comprender y producir enunciados adecuados a intenciones diversas de comunicación en contextos comunicativos heterogéneos” (Murillo, 2005).

Este nuevo programa incluye un apartado sobre transversalidad, con los valores como el único eje y a partir de este se definen los siguientes temas transversales: cultura ambiental para el desarrollo sostenible, educación integral de la sexualidad, y educación para la salud y vivencia de los derechos humanos para la democracia y la paz. Cada uno de estos presenta una serie de competencias por desarrollar en los estudiantes a lo largo de su período de formación educativa.

La fundamentación y el enfoque de la enseñanza planteados son exactamente los mismos del programa anterior (2001) y, como consecuencia, un resumen del que se habría ofrecido en el año de 1995.

Aparte de lo anterior, y corroborándose el decir de que toda copia es mala, se descuida la organización del texto, pues en la página 14 y en la 23, bajo los títulos “orientaciones para la mediación docente” y “sugerencias metodológicas” se repite la misma información, con la única variación de que en el primero se enumera y en el segundo se presenta como texto corrido.

Sin ahondar en el programa se empiezan a detectar las contradicciones teóricas entre el

transfondo positivista que tiene como meta el logro de la rigurosidad académica y el enfoque comunicativo sustentado en bases constructivistas.

Desde el punto de vista gráfico el cuerpo del programa se mantiene sin ninguna variación respecto del anterior, o sea, se organiza en cinco columnas. Al igual que los otros programas se presenta en dos tomos, uno para primero y otro para segundo ciclos.

Esta nueva propuesta presenta 37 objetivos generales para primer ciclo y 30 para segundo ciclo. Según la presentación del programa, se actualizan los contenidos y se fortalecen las columnas de procedimientos y actitudes y valores; no obstante, lo que se ha producido es un mejoramiento en la redacción. Respecto de los objetivos, no sufren variaciones y como novedad se presentan por ciclos.

En el primer ciclo del programa en análisis se toman prácticamente los mismos que se habían presentado en el programa anterior, para primero y segundo ciclos juntos, pero con ciertas variaciones: en algunos se omite la intención del objetivo, otros se dividen en dos, en unos cuantos se cambia el verbo y se mantiene el resto del enunciado. Además se eliminan del todo cuatro objetivos y se agregan dos: 1- Leer textos literarios y no literarios y 2- Ejercitar las destrezas básicas en la expresión oral de acuerdo con las posibilidades de los alumnos.

Respecto del estudio de las cuatro áreas del lenguaje, no se percibe con precisión cuál es el espacio que ocupan la lectura, la expresión oral, la escucha y la expresión escrita en este primer ciclo. Desde la perspectiva de los objetivos, pareciera que se privilegia el modelo tradicional de lengua sustentado en el enfoque gramaticalista que parte del concepto de oración como bastión fundamental de la enseñanza y el aprendizaje.

En segundo ciclo se incluyen cuatro objetivos nuevos y se mantienen los veintiséis restantes del ciclo anterior, con algunas pequeñas variaciones.

Dadas estas circunstancias no se percibe el nivel de profundidad ni progresión en el tratamiento de esta área de estudio ni en el correspondiente perfil de salida de los niños de uno u otro ciclo.

Por otra parte se hace una propuesta de distribución mensual de los objetivos y se dan una serie de recomendaciones para que el educador planifique en el “tiempo estipulado los contenidos que abarca cada objetivo” (MEP, 2005:65); este tipo de recomendación enfatiza el tratamiento del área de lengua a partir de contenidos y no de procesos de aprendizaje, como era de esperar.

En los programas específicos, de primero a sexto grados, no se distinguen cuáles son los objetivos y contenidos de cada área –expresión oral, escucha, lectura y escritura-, por lo que se pierde la visualización de las microhabilidades por desarrollar en cada una y, en consecuencia, la progresión y profundidad desde inicio hasta el final de la educación primaria.

A continuación se analizarán las particularidades de cada grado escolar.

En primer grado se organizan los contenidos de tal manera que ahora la meta es el cumplimiento de veintidós objetivos, presentados con un mayor grado de generalidad respecto del programa anterior (2001). Las columnas de procedimientos, actitudes y valores experimentan un mejoramiento en su redacción, en beneficio de los destinatarios de este documento.

Desde el punto de vista del contenido, se mantiene lo propuesto en el programa anterior: la oración como unidad textual básica y una vez más se nota la ausencia de claridad de cuáles son las microhabilidades por desarrollar en cada una de las áreas del lenguaje.

En segundo grado se tiene como meta el logro de veintiséis objetivos, pero mejor organizados respecto del programa anterior. Los contenidos se mantienen con un enfoque gramatical y no presentan ninguna alteración cualitativa ni cuantitativa; por tanto, se continúa con las mismas reglas ortográficas, los mismos signos de puntuación y la oración como unidad textual de base. El espacio de la copia, con función de ejercicio motriz, permanece entre los procedimientos recomendados, pues se insta a “la construcción de conocimientos ortográficos copiando textos sobre temas transversales”.

La lectura todavía está focalizada hacia la teoría de los niveles progresivos de lectura.

En síntesis, no hay claridad acerca de los niveles de profundización de los contenidos procesales y, en consecuencia, es difícil definir cuál es el perfil de salida de un niño de segundo grado, a la luz de este programa.

En tercer grado, la meta es desarrollar 39 objetivos, de los cuales algunos son actividades, por ejemplo “explicar qué es un mensaje”, “utilizar la guía telefónica”, este último podría ser una estrategia de evaluación de un objetivo relacionado con la competencia búsquedas de información.

Los contenidos no varían al compararlos con los que se presentaban en el programa anterior, el énfasis sigue siendo gramatical, privilegiando el conocimiento del código frente a la producción textual. En este sentido se continúa con la escritura de párrafos y no de textos completos.

En cuarto grado se desarrollan los mismos contenidos que aparecían en el programa de 2001; solamente, como pequeña variación, se omite una regla de ortografía, que pareciera más una omisión involuntaria que una decisión sustentada en un cambio de enfoque.

En quinto grado aumentan los contenidos del componente morfosintáctico respecto del programa anterior (2001), se trabaja el análisis sintáctico a nivel de la oración (relación sujeto/predicado, concordancia sujeto/verbo, tipos de oraciones) y se insiste en la redacción de párrafos.

En sexto grado sucede lo mismo que en los grados anteriores, i.e., se mantiene el programa del periodo pasado, pero con un crecimiento leve en el planteamiento de los contenidos, por ejemplo se incrementa el estudio ortográfico. Además, no se abandona la oración como unidad de producción, pues todavía se pretende como objetivo que el alumnado “produzca oraciones según la intención del emisor”.

En suma, en el programa específico de cada grado escolar no se señalan cuáles son las microhabilidades específicas correspondientes a cada una de las áreas del lenguaje que se pretendía desarrollar. Por ejemplo en el área de lectura los objetivos específicos se redactan tomando como núcleo los niveles de comprensión de lectura presentes en el programa, sin considerar los

otros aspectos que entran en juego en un proceso interactivo de lectura. De esta forma, en los programas de primero a sexto grados aparece como objetivos y contenidos a la vez, la aplicación de los niveles de lectura para elevar la comprensión de textos. Leer según este planteamiento es casi sinónimo de la apropiación de los diferentes niveles de comprensión, obviando claramente los otros aspectos que entran en juego en un proceso interactivo de lectura.

En el proceso de producción de textos, la secuencia presente en los programas es la siguiente: palabra (personas, animales y cosas), oración (escribir oraciones que contengan nombres de personas, lugares o cosas), párrafo, pequeños textos narrativos o descriptivos (denotación y connotación), el resumen, la síntesis, el diálogo en oposición a otras formas de escritura y la construcción de pequeños textos aplicando los signos de puntuación.

En vista de lo anterior, este programa da énfasis al conocimiento del código escrito respecto del proceso de composición del texto, ya que se trabaja fundamentalmente en tres líneas: ortografía, morfología y sintaxis y léxico y en algunas reglas básicas de cohesión y coherencia, pero se obvia totalmente la adecuación textual, el aporte del lector y del texto.

Respecto de la expresión y comprensión orales la distribución de objetivos por ciclo y año escolar muestra la ausencia de un hilo conductor que le permita al educador visualizar un programa de expresión oral que guíe el trabajo por realizarse desde primero a sexto grados, como parte de una secuencia lingüística curricular que responda a la estructura interna de este tipo de texto, a las metas que pretende lograr el sistema educativo y al desarrollo del educando.

Ahora bien, el programa en comentario no experimentó ningún reajuste en la propuesta de contenidos, como se indicó en la presentación del mismo, pero sí mejoró la redacción de los objetivos, en el sentido de que se tornaron más abarcadores, recuérdese que en el programa de 2001, segundo grado, se presentaron 97 y en el actual 26, manteniendo exacta la columna de contenidos.

Al terminar este apartado es necesario señalar que respecto del programa de 1995, la

presente propuesta obvia el enfoque teórico que se ha venido manteniendo, explícito en las primeras páginas de los programas y que debería sustentar el trabajo propuesto para cada año escolar, y en su lugar da cabida al tradicional enfoque gramatical.

4. Conclusiones parciales

Los programas de estudio de educación primaria emitidos por el Ministerio de Educación, previa aprobación por el Consejo Superior de Educación, constituyen la guía básica que debe seguir todo educador costarricense, ya sea del sector público o privado, pues se elaboran a la luz de la política educativa vigente y, en consecuencia, definen el tipo de ciudadano que requiere nuestra sociedad para responder a las demandas locales y globales.

Dada la importancia de estos documentos se espera que sean fruto de una intensa actividad académica concertada entre planificadores curriculares, especialistas en lengua española y su didáctica y conocedores del desarrollo de los niños en etapa escolar, todo ello con el objetivo de que se acojan las necesidades formativas de la sociedad en cuestión, las características de profundidad y progresión de la disciplina, los aportes de las nuevas tendencias sobre el tratamiento metodológico del objeto de estudio y las particularidades de la población destinataria.

Lamentablemente en los programas analizados -1995, 2001 y 2005- no se percibe ese aporte académico vario; al contrario pareciera que quienes se han ocupado de elaborar los programas de estudio del área de español carecen de una formación específica que les permita conjugar adecuadamente los aspectos señalados.

El Ministerio de Educación, como ente responsable de la emisión de planes y programas educativos de calidad, debe ocuparse de organizar un equipo de trabajo que se aboque a la reestructuración cualitativa de la propuesta de enseñanza de la lengua española en la educación primaria costarricense y que conceptualice la lengua materna como área instrumental y de primer orden para la socialización y adquisición

de nuevos conocimientos, bajo un enfoque, comunicativo y funcional, que privilegie el aprendizaje constructivo y significativo.

En vista de lo anterior, la enseñanza de la lengua y la literatura debe orientarse hacia el dominio de los mecanismos verbales y no verbales de comunicación y representación que constituyen la base de toda interacción comunicativa, fundamento de cualquier aprendizaje escolar y social.

Esta tarea no es fácil, pero se cuenta al menos con conjunto de investigaciones básicas y aplicadas sobre la competencia lingüística de los escolares costarricense –tanto en el código oral como en el escrito–, que ha venido desarrollando la Universidad de Costa Rica, Instituto de Investigaciones Lingüísticas e Instituto de Investigaciones en Educación, desde hace más de dos décadas y que constituirían insumos básicos para la elaboración de propuestas adecuadas a las especificidades del objeto de estudio, al nivel escolar respectivo y que proyecten como resultado un ciudadano “capaz de comunicarse con el mundo de manera inteligente” (MEP, Política Educativa Hacia el Siglo XXI) y, agregaríamos nosotros, culto en su lengua y preparado para enfrentar los retos de este nueve milenio.

5. Materiales didácticos de iniciativa estatal

5.1. Libros de texto

El Ministerio de Educación Pública durante los últimos veinte años ha editado dos series de libros: “Hacia la luz”, en 1986, y “Hacia el Siglo XXI”, en 1996. El objetivo de esos materiales era que los escolares costarricenses contaran con un recurso de apoyo para el aprendizaje. La primera serie fue de distribución gratuita para las escuelas y, en calidad de préstamo para los niños. La segunda, sobre la base de principios de solidaridad, se ofrecía a los niños bajo la modalidad de alquiler, solicitándoles a los educadores que asumieran la recaudación del dinero que ingresaría por ese concepto, para remitirlo a autoridades educativas, centralizadas en el MEP, con el objetivo de que

se creara un fondo para restituir libros dañados o futuras reimpressiones; esta forma de trabajo no se logró implementar y los libros se donaron a las instituciones educativas.

La serie Hacia el Siglo XXI, ubicada dentro del período que nos ocupa, forma parte del material que se ofreció oficialmente al educador en conjunto con el programa de estudio de 1995. En consecuencia, esta serie desarrolla los contenidos presentes en ese programa y, como es de esperar, responde a los fundamentos teórico-metodológicos propuestos en ese documento y analizados en la primera parte de este trabajo.

Esta serie hace suyo el concepto de mediación pedagógica asumido en el programa oficial, en el sentido de que “la enseñanza de la lengua en la educación primaria debe propiciar el desarrollo de las potencialidades de pensamiento y la competencia comunicativa (saber qué decir ante quién y cómo, según las circunstancias). Por ello, las habilidades de la comunicación –en expresión oral, escritura, escucha y lectura– estrechamente relacionadas con el comportamiento intelectual de los individuos, constituyen las áreas fundamentales de trabajo y, de acuerdo con lo establecido en los programas, la escritura y la lectura se plantean como los dos grandes núcleos integradores de actividades” (Castro, M. y Duca, I., 1996:5).

Este material didáctico fue elaborado en coordinación con la Universidad de Costa Rica, Instituto de Investigaciones para el Mejoramiento de la Educación Costarricense, actual INIE, institución se encargó de formar equipos de trabajo idóneos, con el propósito de elaborar materiales de calidad, en respuesta a las demandas de la Política Educativa, de los programas de estudio y de las particularidades de la población destinataria.

Para cada asignatura –español, matemáticas, estudios sociales y ciencias– se escribieron dieciocho libros, tres por nivel: Guía Didáctica, Texto y Actividades. Cada uno de estos complementa al otro, por tanto, deben trabajarse en conjunto (se excluyen los del tercer ciclo, pues resultan ajenos a la presente investigación).

La *Guía Didáctica* tiene como objetivo presentar al educador el marco conceptual que

orienta la enseñanza de la asignatura, en este caso español, con la correspondiente mediación pedagógica adecuada al nivel de los niños destinatarios y el tratamiento específico de cada tema. Se ofrece al educador información teórico-metodológica que le permita comprender las características particulares de cada temática en cuestión; en algunos casos se presentan pequeñas reseñas de investigaciones que aportan conocimientos básicos, p. e. en la guía de quinto grado se ofrece una síntesis del alcance y la secuencia de las tareas para la comprensión de la idea principal por parte de los alumnos de primer grado a último de primaria. Igualmente se ofrecen sugerencias para actividades complementarias que el educador podría realizar e ir más allá de lo que ofrece esta serie de libros.

El libro de *Texto* tiene como propósito presentar los contenidos programáticos de forma atractiva, lógica y actualizada. En primero y segundo grado se organiza el material en torno al desarrollo del método ecléctico para el aprendizaje de la lecto-escritura inicial. De tercero a sexto grados, se presenta el material en tres unidades, en las cuales el eje integrador es la lectura y la escritura.

El libro de *Actividades* tiene como objetivo básico complementar los ejercicios planteados en el libro de texto y otros sugeridos en la guía didáctica, y se constituye en un cuaderno, en el sentido de que el alumno completa las prácticas brindadas y encuentra espacios donde aparecen textos literarios o informativos que pretenden enriquecer su bagaje cultural.

Ahora nos detendremos en las particularidades de las obras correspondientes a cada nivel escolar.

La serie de primer grado tiene como propósito ofrecer material variado para iniciar el proceso de aprendizaje de la lecto-escritura convencional. El método seleccionado es el ecléctico, el cual desarrolla tres tipos de actividades básicas: interacción con textos cortos (carteles preparatorios), segmentación de los textos en oraciones, análisis silábico y fonético. Ahora bien, a lo largo de toda la serie se ofrecen varios de textos para la lectura y se aprovechan para repasar las sílabas estudiadas en páginas anteriores.

Una de las debilidades de este material es el hecho de estar centrado en un enfoque oracional, el cual se aleja de los planteamientos del método comunicativo de lengua; cuya práctica pedagógica es la producción textual y todos los otros aspectos se constituyen en elementos periféricos, supeditados a esta.

La serie de segundo grado continúa el desarrollo del método ecléctico; por tanto, uno de los propósitos fundamentales es combinar “los esfuerzos para estimular la comprensión lectora con estrategias para estudiar sílabas que conduzcan al conocimiento de las llamadas sílabas ‘consonánticas o consonánticas mixtas’ ” (García Lizano, N. y Ramírez de Chacón, N. 1996:11).

La lectura, al igual que en los programas -1995, 2001, 2005-, se trabaja orientada hacia la incorporación de niveles de lectura. En el área de escritura se echa de menos, en la guía didáctica, un despliegue teórico mayor que oriente al educador sobre cómo incorporar aspectos de los componentes morfosintáctico –enunciado, oración, palabra- y notacional –puntuación y ortografía- como requisito para escribir textos comprensibles para otros y, de esta manera, desterrar el enfoque gramatical de la enseñanza de la lengua en primaria.

Esta serie adolece del tratamiento de algunos aspectos por considerar en la producción textual de los niños de segundo grado, pero, al analizarla respecto del programa al que responde, no serían válidas las críticas al respecto. Oportunamente se hicieron las objeciones al programa en referencia.

En tercer grado el espacio destinado para el desarrollo de la lectura, la escritura, la expresión oral y la escucha es bastante equilibrado; pese a que la información suministrada al maestro en la guía didáctica no puntualiza el cómo introducir ciertos aspectos que se vienen manifestando desde primer grado, p. e. la puntuación.

Con los libros de cuarto grado sucede algo similar a lo apuntado para tercero, se nota que se cuidó el equilibrio entre las cuatro áreas del lenguaje; no obstante, debió haberse suministrado más información al educador, mediante la guía didáctica, pues el maestro no estaba preparado para asumir procesos de enseñanza y aprendizaje

centrados en la producción textual, máxime por tradición el paradigma predominante ha sido el gramatical.

En quinto y sexto grados, se da mucho espacio a la producción textual y se incorporan segmentos bastante largos de textos literarios, con el fin de que el estudiante encuentre el material de lectura dentro del libro de texto. Esta estrategia si bien asegura el acceso a la literatura mínima que debe leer el escolar, resta espacio para el desarrollo de secuencias de aprendizaje que conduzcan hacia el logro de otros objetivos propuestos. Se echa de menos material didáctico que contenga el compendio de lecturas requerido y sea distribuido al menos en las escuelas públicas, como parte de los recursos que ofrece el Estado Costarricense a los niños escolares.

Sin profundizar en los pormenores, el uso de los libros de esta serie se vio afectado básicamente por tres aspectos: la distribución, el desconocimiento del método comunicativo entre gran parte de los educadores y el cambio de enfoque en los programas oficiales a partir del año 2001.

6. Conclusiones parciales

La Serie de libros Hacia el Siglo XXI desarrolla los contenidos del programa oficial de 1995, por lo que no se consideró pertinente centralizar la atención en esos contenidos, que, de más está acotar, fueron comentados en el apartado anterior.

Sin embargo es necesario llamar la atención sobre algunos aspectos que no se trabajan de manera sistemática ni en los libros ni en los programas: vocabulario, puntuación, ortografía, por citar tres ejemplos.

En los programas de estudio se dice abiertamente que es necesario enriquecer el vocabulario en pro de una adecuada expresión oral y escrita de los educandos. El problema radica en que no se dan las pautas para saber qué vocabulario enriquecer y cuáles son los criterios de selección. Se impone una microprogramación científicamente sustentada. Si bien la adquisición del vocabulario general de una lengua es tarea de la educación preescolar y primaria, esta se asume a partir de

la definición dictada por las políticas lingüístico-curriculares sobre qué vocabulario enseñar; pero a la fecha no hay políticas al respecto.

En los libros oficiales vigentes se trabaja este componente de la lengua mediante la metodología de campos semánticos, familias de palabras, sinónimos y antónimos. Según la siguiente secuencia:

Primer grado: el vocabulario de estudio está supeditado al método de lecto-escritura seleccionado; por tanto se habla de vocabulario básico y generador, para el reconocimiento de palabras y la descomposición en sílabas.

Segundo grado: el aprendizaje de nuevo vocabulario está en función de la lecto-escritura inicial.

Tercer grado: el vocabulario se expande mediante actividades como familias de palabras y el uso de sinónimos.

Cuarto grado: se introduce vocabulario correspondiente a los campos semánticos sismología, el volcán y sus partes.

Quinto grado: se introduce vocabulario correspondiente a los campos semánticos medios de comunicación, partes del periódico y el uso de palabras en paradigmas: parónimos, homónimos, homógrafos, homófonos.

Sexto grado: se introduce vocabulario correspondiente a los campos semánticos la computación, partes de la biblioteca y el uso de sinónimos y antónimos.

Tal y como puede observarse no se dedica espacio ni estrategias suficientes para el enriquecimiento del vocabulario, más aún, no se sabe por qué se selecciona un campo semántico y no otro. Es urgente tomar decisiones basadas en las investigaciones a partir de las competencias léxicas de los niños costarricenses y diseñar políticas lingüísticas pertinentes sustentadas en tales investigaciones.

La puntuación por su parte ha estado a la deriva, no hay ninguna referencia explícita en los documentos analizados sobre cuál es el planteamiento teórico-metodológico para enseñar este aspecto de la expresión escrita en la escuela

primaria. Pareciera que la preocupación es señalar su omisión en los textos de los niños, bajo el supuesto de que estos tienen la obligación de saber cómo puntuar un texto, pero el educador no tiene la obligación de enseñarlo. Esto no quiere decir que no aparezcan como contenidos los signos de puntuación en los programas oficiales, pero se ofrecen antojadizamente, sin criterios de planificación de conformidad con los objetivos de la producción textual en los diferentes niveles de la escuela. Casi podríamos asegurar que se enseñan como reglas de uso, cuyo resultado está de conformidad con las metas propuestas.

Algo similar sucede con la ortografía, la cual se ha enseñado tradicionalmente mediante la selección de un grupo de reglas de uso. ¿Cómo se seleccionan esas reglas?, ¿Será que se heredan de programa a programa, como sucede en los dos últimos del período analizado? La enseñanza de la ortografía se constituye en ecos vacíos, en cada año escolar se aprenden reglas y al llegar a sexto grado, aquellos que tienen buena memoria, hasta podrían recitarlas, pero, quizá, seguirán escribiendo sin ortografía. La mediación pedagógica y la investigación básica sobre el componente ortográfico de los niños tienen mucha deuda al respecto.

Deben fortalecerse los vasos comunicantes entre las instituciones responsables de las políticas educativas, las entidades que elaboran los currículos y programas de estudio de la educación primaria costarricense, en nuestro caso, en lo que respecta a la enseñanza – aprendizaje de la lengua española, y las unidades académicas de investigación y de formación de formadores para que la investigación básica sobre la competencia comunicativa de los niños escolares costarricenses se constituya en insumos necesarios tanto para las instituciones responsables de la formación de formadores como para aquellas que les corresponde emitir políticas y directrices educativas nacionales.

7. Recomendaciones finales

1. Ofrecer programas y guías didácticas con un enfoque de enseñanza de la lengua

actualizado y en el que se señalen con detalle los procedimientos adecuados para estructurar de una manera progresiva los diferentes procesos y contenidos propios de la disciplina.

2. Conceptualizar la enseñanza-aprendizaje de la lengua española en la escuela primaria como un área instrumental para la adquisición de conocimientos y la socialización, de tal forma que atravesase todo el currículum escolar.
3. Sustentar la elaboración de programas y materiales didácticas en las investigaciones realizadas sobre el capital lingüístico de los escolares costarricenses y en las nuevas tendencias en la educación lingüística y literaria de los escolares.

Bibliografía

- Cassany, D., Luna, M. y Sanz, G. 1997. *Enseñar lengua*. Barcelona: Graó.
- Castro, M. y Duca, I. 1996. *Guía didáctica. Español 3. Serie Hacia el Siglo XXI*. San José: Editorial de la Universidad de Costa Rica.
- Castro, M. y Duca, I. 1996. *Texto. Español 3. Serie Hacia el Siglo XXI*. San José: Editorial de la Universidad de Costa Rica.
- Castro, M. y Duca, I. 1996. *Actividades. Español 3. Serie Hacia el Siglo XXI*. San José: Editorial de la Universidad de Costa Rica.
- Catalá, G., Catalá, M., Molina, E., y Monclús, R. 2001. *Evaluación de la comprensión lectora*. Barcelona: Graó.
- Ducca, I. y Mora, Y. 1996. *Guía didáctica. Español 4. Serie Hacia el Siglo XXI*. San José: Editorial de la Universidad de Costa Rica.

- Ducca, I. y Mora, Y. 1996. *Texto. Español 4. Serie Hacia el Siglo XXI*. San José: Editorial de la Universidad de Costa Rica.
- Ducca, I. y Mora, Y. 1996. *Actividades. Español 4. Serie Hacia el Siglo XXI*. San José: Editorial de la Universidad de Costa Rica.
- Ministerio de Educación Pública. 1991. *Programa de estudios. Español I y II ciclo de la Educación General Básica*. San José: Departamento de publicaciones Ministerio de Educación Pública.
- Ministerio de Educación Pública. 1995. *Programa de estudios. Español I y II ciclo de la Educación General Básica*. San José: Departamento de publicaciones Ministerio de Educación Pública.
- Ministerio de Educación Pública. 2005. *Programa de estudios. Español I y II ciclo de la Educación General Básica*. San José: Departamento de publicaciones Ministerio de Educación Pública.
- Ministerio de Educación Pública. 1994. Política Educativa Hacia el Siglo XXI. Recuperado el 15 de marzo de 2007, de www.mep.go.cr
- Mora, Y. y Ducca, I. 1996. *Guía didáctica. Español 5. Serie Hacia el Siglo XXI*. San José: Editorial de la Universidad de Costa Rica.
- Mora, Y. y Ducca, I. 1996. *Texto. Español 5. Serie Hacia el Siglo XXI*. San José: Editorial de la Universidad de Costa Rica.
- Mora, Y. y Ducca, I. 1996. *Actividades. Español 5. Serie Hacia el Siglo XXI*. San José: Editorial de la Universidad de Costa Rica.
- Murillo, M. 2004. *Estudio sobre el lenguaje de los escolares costarricenses. El léxico básico. La ortografía y sus características*. Tesis de doctorado no publicada, Universidad de Extremadura, España.
- Murillo, M. 2006. *Comunicarse y crecer: Análisis crítico del trabajo con la lectura, la escritura, la expresión y comprensión orales en la escuela costarricense*. Káñina, Revista de Artes y Letras de la Universidad de Costa Rica, COMPLETAR
- Ramírez, N. y García, N. 1996. *Guía didáctica. Español 1. Serie Hacia el Siglo XXI*. San José: Editorial de la Universidad de Costa Rica.
- Ramírez, N. y García, N. 1996. *Español 1. Texto 1. Guía didáctica. Serie Hacia el Siglo XXI*. San José: Editorial de la Universidad de Costa Rica.
- Ramírez, N. y García, N. 1996. *Actividades. Español 1. Serie Hacia el Siglo XXI*. San José: Editorial de la Universidad de Costa Rica.
- Ramírez, N. y García, N. 1996. *Guía didáctica. Español 2. Serie Hacia el Siglo XXI*. San José: Editorial de la Universidad de Costa Rica.
- Ramírez, N. y García, N. 1996. *Texto. Español 2. Guía didáctica. Serie Hacia el Siglo XXI*. San José: Editorial de la Universidad de Costa Rica.
- Ramírez, N. y García, N. 1996. *Actividades. Español 2. Serie Hacia el Siglo XXI*. San José: Editorial de la Universidad de Costa Rica.
- Rojas, M. y Ducca, I. 1996. *Guía didáctica. Español 6. Serie Hacia el Siglo XXI*. San José: Editorial de la Universidad de Costa Rica.

- Rojas, M. y Ducca, I. 1996. *Texto. Español 6. Serie Hacia el Siglo XXI*. San José: Editorial de la Universidad de Costa Rica.
- Rojas, M. y Ducca, I. 1996). *Actividades. Español 6. Serie Hacia el Siglo XXI*. San José: Editorial de la Universidad de Costa Rica.
- Sánchez, M. E. 1986. *Las escuelas unidocentes de Costa Rica. Análisis y propuestas*. Tesis de maestría no publicada. Universidad Autónoma de México.
- Sánchez, V. y Murillo, M. 2006. *Disponibilidad léxica de los niños preescolares costarricenses*. San José: Editorial Universidad de Costa Rica.