

El desarrollo de la textualización en alumnos de primaria de la zona rural de La Libertad en la perspectiva de los mapas de progreso 2012 – 2015

Kilkakuna wiñachinin pimarya yachapakukunap chrakla Libertad suyuchu maapakunap likayninchr 2012 – 2015 watakunachu

Ernesto Cruz Sánchez*

Resumen

El propósito del presente trabajo es describir el proceso de textualización en los alumnos de primaria en la zona rural de La Libertad, en la perspectiva curricular impulsada por el Ministerio de Educación: mapas de progreso. Para tal fin, recogimos información mediante una Ficha de Encodificación durante cuatro años, aplicada en las provincias andinas liberteñas. Ante las evidencias de los resultados, el proceso de textualización visualizado técnicamente por el MINEDU en sus documentos oficiales, no se corresponde con la realidad andina de este Departamento.

Palabras clave

textualización, mapas de progreso, zona rural, ficha de encodificación y políticas educativas.

Shuukukuna limana:

Kilkachikuna, wiñay maapakuna, chakla kaakuna, indukudifiksyun fichakuna, yachachikunap munayninkuna.

Development in the textual production in primary school students in rural area of La Libertad, in the perspective of the maps of progress, 2012 - 2015

Abstract

The intention of the present research is to describe the process of quoting in the pupils of primary in the rural zone of La Libertad beyond the curricular perspectives promoted by the Ministry of Education. For this, information was gathered using an encoding card for four years, applied in the Andean provinces. Once having those results, it was concluded that the process of quoting, visualized technically by Ministry of Education in his official documents in terms of indicators, does not match with the Andean reality of this Department.

Keywords

Text production, maps of progress, rural area, encoding record and educational policies.

O desenvolvimento da textualização em alunos de primária da zona rural de La Libertad na perspectiva dos mapas de progresso 2012 - 2015

Resumo

O objetivo do presente trabalho é descrever o processo de textualização nos alunos da escola primária na zona rural de La Libertad, na perspectiva curricular impulsada pelo Ministério de Educação: mapas de progresso. Para tal finalidade, recolhemos informação mediante uma ficha de encodificação durante quatro anos, aplicada nas cidades andinas de La Libertad. Perante as evidências dos resultados, o processo de textualização visualizado tecnicamente pelo Ministerio de Educación em seus documentos oficiais, não corresponde com a realidade andina de esse Estado.

Palavras-chave:

textualização, mapas de progresso, zona rural, ficha de encodificação, políticas educativas.

Recibido: 19 de marzo de 2017 / Aprobado: 19 de junio de 2017

* Peruano Docente del Departamento de Lengua Nacional y Literatura - Universidad Nacional de Trujillo. Magíster en Educación, Magíster en Ciencias Sociales, Segunda Especialidad en Políticas Educativas-PUCP. E-mail: ernestocruzsanchez@gmail.com

Introducción

La tesis de Jürgen Schiriewer (1994) sobre la modelización de las prácticas educativas a nivel supranacional configura un referente teórico importante sobre el que se desarrollan las políticas públicas:

Los procesos de internacionalización de las estructuras educativas exitosas de países desarrollados se constituyen en paradigmas en contextos menos desarrollados, perdiendo de vista la racionalidad que provee una lectura propia. (1994, p.158)

En términos concretos, la cita del profesor de la Universidad de Friburgo caracteriza también nuestro contexto educativo, donde observamos una transteorización de modelos que terminan superando la realidad de los países como el Perú, cuya fragmentación económica, cultural y social obligaría a desarrollar abordajes técnicos más contextualizados y menos foráneos; más sincrónicos y locales.

El magisterio peruano concibe, como una suerte de metateoría, que las políticas educativas en nuestro país, al margen de ser directrices internacionales, se implantan exentas de estudios previos o sin líneas basales de construcción participativa. “En tanto no se entienda que debemos tomar decisiones gubernamentales sobre la base de análisis concretos de nuestra realidad, los resultados seguirán siendo poco significativos.” (Cruz 2012, p. 47) De no ser así, la trayectoria de los programas educativos serían más sostenidos en el tiempo y en sus evaluaciones primaría el criterio técnico sobre la demanda de presupuesto para las iniciativas.

Políticas Educativas en América Latina

Con Teberosky (1976) se incorpora las nociones básicas de sistematización de la escritura, originando una tácita e inmediata aceptación de su aplicabilidad en contextos de enseñanza-aprendizaje en los países latinoamericanos. El modelo se alimenta de dos repertorios teóricos como son la semántica moderna española y la teoría textual, ambas propuestas encontraron rápida aquiescencia en las decisiones gubernamentales en materia de planificación ministerial.

La semántica moderna, en un intento por drenar los conceptos semióticos más intensos en los cuadrantes hermenéuticos, sobrevalora el recorrido del significado a expensas del sujeto productor de la semiosis, generando una motivación intrínseca: la democratización del producto semántico. “El vector del significado no solo opera en el objeto significado, sino también en quien o quienes atribuyen significados. En realidad la relación significante nunca tuvo origen en el ente, sino en el sujeto” (Trujillo 2001, p. 259) Desde una perspectiva platónica, desnaturalizar la relación del ente con el significado, genera una virtualidad de la expresión semántica, es decir, se eclipsa el valor veritativo e intrínseco de todo lenguaje. Esta situación se tradujo más adelante en apuestas pragmáticas audaces en el campo de la dialectología, en detrimento de la ortonormativa.

La teoría textual, en su búsqueda de unidad categorial, partió de conceptos dicotómicos acercándose peligrosamente al estructuralismo, pero alejándose al mismo tiempo en la explicitación de las propiedades y elementos constitutivos. “Dos proposiciones están ligadas entre sí, cuando sus denotados, es decir, las circunstancias que les han sido asignadas en una interpretación, están ligadas entre sí” (Van Dijk 1992, p. 41) Precisamente, esta ligazón evidencia la dinamicidad de los elementos textuales, característica fundamental de la organización tex-

tual, de cuyas progresiones temáticas y remáticas depende la textualización. En lo referente a la teoría textual, nunca estuvo en entredicho su génesis estructuralista, pues su valor y aporte a los nuevos formatos de estudios lingüísticos fue mucho más contundente y significativo.

De esta manera, las políticas educativas en América Latina durante la segunda mitad del siglo XX no fueron ajenas al eco teórico suscitado por las propuestas de la investigadora española Ana Teberosky. Tal afirmación se refleja en las Declaraciones, Convenios de Cooperación y demás documentos técnicos publicados por la UNESCO con la finalidad de orientar los marcos curriculares en los diferentes países.

En Colombia, a principios de la década del ochenta, ICFES implementó, de manera sistemática, una evaluación del rendimiento en los estudiantes de todos los niveles. Hacia los noventa, el Ministerio de Educación y sus nuevos modelos pedagógicos, tenían una hoja de ruta que describía los niveles de aprendizaje, traducida a indicadores. En el área de Lengua Castellana, las autoridades conocen los alcances del trabajo pedagógico, sus limitaciones y aciertos en todo el país. Los docentes colombianos, a inicios del año escolar, reciben, por ejemplo, cartillas de indicadores, con las capacidades de escritura en lengua materna donde se evidencia una concatenación lógica que va de objetos textuales de naturaleza extensiva a otros más intensivos.

Ecuador, desde el 2008, inició una reestructuración en la forma de evaluación de los aprendizajes, a través de un macroproyecto de tres años, al final del cual el país del norte tenía el primer informe sobre calidad de los aprendizajes, concretizados en estándares. El 2012, el currículo nacional de Educación General Básica, en el área Lengua y Literatura, implementó el dominio del conocimiento de Producción de textos escritos con cinco niveles de progreso.

En el Ministerio de Educación del Estado Plurinacional de Bolivia¹, a pesar de mantener una política *sui generis* en cuanto al abordaje en el área de Comunicación y Lenguajes, el Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo apuesta por una evaluación en función a ejes articuladores, de los que uno de ellos, la producción de mensajes y sentidos, precisa aspectos de carácter gramatical y semiótico. A nivel de saberes, acorde con los lineamientos internacionales, en dicho dispositivo pedagógico se reconoce el enfoque comunicativo como marco teórico.

Hace un poco más de tres años en México se inició la Reforma Educativa dentro del marco político administrativo llamado Pacto por México. Entre los cambios propuestos – bastantes similares a las acciones ministeriales de nuestro país – en el campo de formación Lenguaje y Comunicación se priorizó la producción de textos a partir de sus niveles cohesivos con pleno reconocimiento de las funciones pragmáticas del texto. Los resultados de este cambio aún son difusos.

Asimismo, Argentina, con su reforma educativa de 2003, abanderada por Cecilia Bralavsky, se planteó la construcción de textos escritos en situaciones cotidianas, sacrificando la coherencia por la instancia cohesiva. El Ministerio de Educación y Cultura de Uruguay empezó a reestructurar los diferentes dispositivos pedagógicos desde el 2006 y, en lo referente a Comunicación, sus cambios se inscribieron en el enfoque Holístico Textual, el mismo que vincula la lectura y escritura en un plano de correspondencia: leer un libro y escribir resúmenes o recrear finales. Por último, el Ministerio de Educación de Chile (MINEDUC), implementó los mapas de progreso con la finalidad de proveer a los docentes de niveles de aprendizaje que permitan evaluar mejor el trabajo del aula.

1 Para mayor información veáanse las direcciones web de las naciones aquí mencionadas.

Mapas de Progreso de Aprendizaje

Así, nuestro Ministerio de Educación, siguiendo a pie puntillas la experiencia chilena, formuló los Mapas de Progreso del Aprendizaje (MPA) con la finalidad de uniformizar, facilitar y medir mejor el ejercicio docente. Resulta útil su aplicación al proceso de evaluación, pues instrumentaliza y dosifica el acercamiento técnico; sin embargo, se aseguraría el éxito si dichos estándares fueran más reales, menos idílicos; es decir, si fuesen más una construcción nacional y menos copia sureña; si en el imaginario sociocultural de quienes los implantaron en nuestro país hubiera germinado la imagen de alguno de los niños de la zona andina donde la curva de aprendizaje de la lengua escrita tiene un ritmo diferente al de la ciudad.

Según IPEBA (2013) los MPA describen el incremento del aprendizaje durante la etapa escolar, cifrado en cada competencia clave de las distintas áreas curriculares. Expresan el recorrido ascendente de aprendizaje que realizan los alumnos.

Los mapas de progreso definen siete niveles de aprendizaje para cada área; se puede decir que son las expectativas de aprendizaje claras, precisas y medibles que describen lo que los estudiantes deben: saber, saber hacer y valorar, al término de cada ciclo de la Educación Básica. (La Torre 2013, p. 4)

En líneas generales, los MPA expresan los estándares de aprendizaje que los estudiantes deben alcanzar progresivamente a lo largo de su escolaridad.

Para efectos del presente trabajo, nos circunscribimos a los MPA concernientes a Producción Textual del cuarto y quinto ciclos, es decir, 3°, 4°, 5° y 6° grados. Dichos estándares han ido modificándose de manera general, pues en lo sustancial todavía se insertan en la actual propuesta teórica del Diseño Curricular Nacional.

Producción Textual

Así como el individualismo procedimental se enfoca en la dimensión social antes que en la pluralidad de significados, la producción de un texto se instala en un recorrido onomasiológico donde su autor ha reconfigurado su expresión en el marco de un lenguaje tal. Claro que ningún producto textual puede ser pensado en términos de individuación o manifestación solipsista, pues su creador manipula conceptos o instrumentaliza el lenguaje desde un abanico de ideas que le permite reconocer implícitamente la valía social de su objeto. En otras palabras, “punta y filo en dos papeles”: escribimos para ser leídos.

Cuando un niño escribe un texto, socializa sus ideas instrumentalizando el código escrito, que como todo sistema simbólico posee un conjunto de reglas y premisas a priori, sin las cuales la construcción lingüística carecería de sentido. El recorrido “onoma” se actualiza en función al reconocimiento de dichas pautas. Con esto no solo pretendo resaltar la importancia de la ortonomativa, sino también de los mecanismos cohesivos, situacionales, de coherencia, pragmáticos y, principalmente, de orden gramatical, que más allá de pertenecer a otro enfoque, vertebró la producción textual. “La gramática es al pensamiento como el concepto a la idea” (Balmes 1984, p. 238)

Producir un texto implica “un proceso de composición en el que el escritor, utilizando ciertas estrategias y recursos del código escrito, produce un texto entendible y eficaz comunicativamente.” (MINEDU, 2013)

Según Bevir (2011), escribir un texto es organizar los significados bajo un perfil determinado, donde en el plano subjetivo se construyen ideas y se destruyen nociones. El filósofo norteamericano considera al “menning” como la matriz de todo texto, tanto en su decodificación como en su encodificación, pues para él, las ideas se organizan para significar algo, dejando su estado nocional.

En líneas generales, producir un texto es construir significados con material lingüístico, en función a una interacción comunicativa implícita. Sobre esto último, considero pertinente puntualizar que no inscribimos nuestra construcción conceptual en la teoría de la recepción, pues discrepamos abiertamente con ella en lo referente a la indeterminación. Para nosotros, la actualización diacrónica es válida en ambas direcciones (presente y pasado). El hecho de que los estudiantes de nivel primario de la zona andina escribieran sus textos en sus presentes respectivos no inhibió la matriz semántica de un destino hermenéutico.

El ámbito rural

La zona andina de La Libertad, según INEI (2015), representa casi el 80% de la geografía y alberga al 21,8% de su población. En el plano educativo, el área rural concentra mayor deserción escolar, con una tasa de crecimiento de - 4,7, en la zona de intervención: Santiago de Chuco, Sánchez Carrión, Gran Chimú y Otuzco, desde 2012 hasta el 2015.

Tabla N° 1
Población escolar en la zona andina de intervención, 2012 – 2015

Provincias	2012	2013	2014	2015
	3° grado	4° grado	5° grado	6° grado
Santiago de Chuco	1704	1557	1529	1448
Sánchez Carrión	4801	4581	4466	4256
Gran Chimú	646	691	650	612
Otuzco	2248	2125	2071	1939
Total	9399	8954	8716	8255

Fuente MINEDU
Elaboración propia

Observamos, por ejemplo, en la tabla N° 1 que la población escolar del nivel primario va decreciendo en las diferentes provincias de La Libertad. En Sánchez Carrión la tasa de crecimiento es la más baja: -3,9. Luego, acusa un panorama diferente Santiago de Chuco, con -5,2, es decir, la provincia con mayor deserción escolar entre los años 2012 al 2015.

En cuanto a los antecedentes, cabe mencionar el estudio de Ana Montoya Ríos y José Motato Mejía, quienes sostienen que la textualización se aprende mejor si practican formatos superestructurales en las aulas. Sin embargo, en estructuras argumentativas los niveles de logicidad determinan los aspectos cohesivos, no al revés. En todo caso cuenta como una experiencia novedosa.

Otro aporte interesante en esta perspectiva lo constituye el estudio “La problemática de la comprensión y producción textual en el Pacífico: hacia un diagnóstico” del investigador colombiano Félix Suárez Reyes. Las recomendaciones finales del trabajo sobre cómo mejorar la producción textual surgen del análisis realizado de las debilidades en los procesos metodo-

lógicos en la enseñanza de la lengua materna. Recordemos que Colombia tiene tres pruebas externas estandarizadas a nivel nacional (ICFES, ECAES y SABER), pero comparativamente, este diagnóstico, en la medida que se centra en la zona de Buenaventura, resulta mucho más completo en sus alcances y en sus sugerencias de políticas públicas. Según Suárez (2014), los alumnos de las Escuelas de Buenaventura presentan problemas en la construcción de párrafos, sintaxis y ortografía.

La tesis de Zandy Chávez Gálvez, Carmen Murata Shinke y Ana Uehara Shiroma, titulada “Estudio descriptivo comparativo de la producción escrita descriptiva y la producción escrita narrativa de los niños del 5° grado de educación primaria de las instituciones educativas de Fe y Alegría, Perú”, presenta, a partir de tres unidades de análisis (género, geografía y grado) dos conclusiones importantes. En la primera, afirma que los formatos textuales narrativos permiten un mejor desarrollo de ejercicios cohesivos. Luego, en la misma línea, asegura que las prácticas de producción textual escrita en aula no se suceden describiendo grados y niveles de dificultad.

Por todo lo expuesto, nos interesa responder a la pregunta ¿Cómo se desarrolla la textualización de los alumnos de primaria en la zona rural de La Libertad, desde el 2012 al 2015, en la perspectiva de los mapas de progreso?

Material y métodos

Se aplicó una Ficha de Encodificación donde los alumnos escribieron textos expositivos en función a su nivel de estudios. Durante los tres primeros años, el tema de redacción fue el aseo personal, y el 2015, el bullying. El criterio de selección del grado de estudios fue el conocimiento de los núcleos elementales del texto, acorde con los resultados esperados en los mapas de progreso, por ello, se trabajó con 3° grado de primaria el 2012; 4°, el 2013; 5°, el 2014 y 6° el 2015, de tal manera que podamos tener una visión concreta del desarrollo del proceso de textualización a lo largo de cuatro años, a la luz de la estandarización del dispositivo pedagógico formulado desde el MINEDU.

Tabla N° 2
Matriz de determinación de tópicos de revisión

Estándares de los MPA	Tópicos de revisión
Revisa si utiliza de forma pertinente los diversos conectores y referentes para relacionar las ideas.	Referentes
Revisa si su texto ha empleado los recursos ortográficos básicos (coma, dos puntos, guiones en diálogos y enumeraciones) y tildación para dar claridad y sentido al texto que produce.	Ortografía
	Puntuación

Fuente Documentos Técnicos del MINEDU

Elaboración Propia

Los tópicos de revisión se desbrozaron de las marcas textuales de los estándares propuestos en los Mapas de Progreso en el dispositivo ministerial.

La codificación de cada una de las fichas obedeció a la provincia, institución educativa, número de informante y los dos últimos dígitos del año. Por ejemplo, el código SC-01.21.12, se

lee Sánchez Carrión (SC), Institución educativa San Nicolás (o1), alumno(a) 21 y el año 2012; en cambio el código SCH-02.04.14, se lee Santiago de Chuco (SCH), Institución Educativa Encarnación Geldres (o2), alumno(a) 4 y el año 2014.

La población varió año a año, debido a dos motivos: deserción o ausencia al momento de la aplicación de la ficha de encodificación. El corpus recogido para nuestro estudio contó con 2141 fichas, cuya distribución detallamos en la siguiente tabla.

Tabla N° 3
Cantidad de fichas aplicadas por provincia, 2012 - 2015

Provincias	2012	2013	2014	2015
Santiago de Chuco (SCH)	138	117	112	104
Sánchez Carrión (SC)	243	232	234	228
Gran Chimú (GC)	71	70	68	69
Otuzco (Oz)	122	116	112	105
Total por año	574	535	526	506

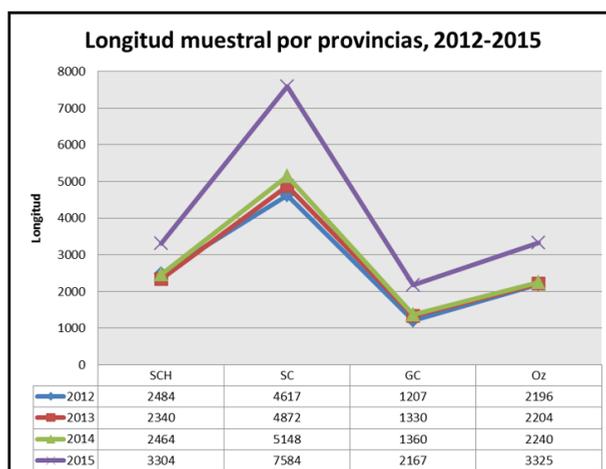
Elaboración propia

Como observamos en la Tabla N° 2, en la provincia de Sánchez Carrión existe un mayor número de fichas aplicadas, debido a su mayor cantidad de población estudiantil, en tanto en Gran Chimú hay un panorama opuesto. Estos datos coinciden en proporción con la estadística ministerial en ESCALE.

Resultados

Con la finalidad de establecer ciertos parámetros que permitan lecturas más concretas de los resultados se elaboró márgenes longitudinales a partir de la materia muestral. En este sentido, la longitud total de la muestra durante 2012 y 2015 fue de 48842 palabras o unidades vocabulares.

Gráfico N° 1



Elaboración propia

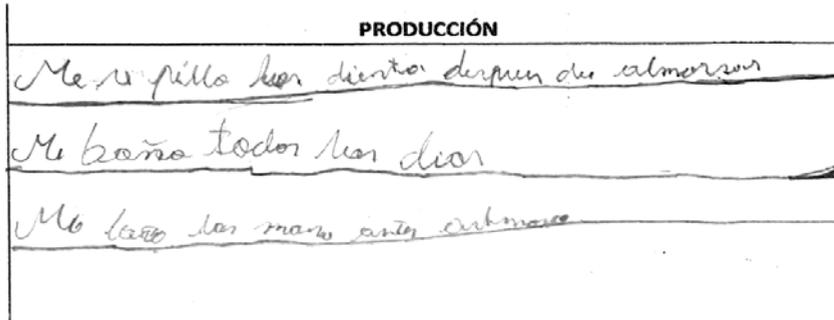
Observamos que la provincia de Sánchez Carrión (SC) tiene la mayor longitud durante 2012 – 2015, 22 221, lo cual se verá reflejado en los resultados pormenorizados del análisis. Asimismo, la provincia Gran Chimú (GC), tiene la menor longitud, durante el mismo periodo, 2012-2015, 6064. El año 2015 todas las provincias tuvieron longitudes importantes (SCH, 3304; SC, 7584; GC, 2167, y Oz, 3325), explicado porque los sujetos en dicho año cursaban el 6º grado de primaria, es decir, redactaban textos más amplios.

La exposición de resultados la desarrollaremos en función a los tópicos de análisis mostrados en la parte metodológica (Tabla Nº 2).

Ortografía

Los problemas ortográficos se presentaron mayormente en la sustitución morfema-fonema y tildación, durante los cuatro años que duró el recojo de información.

Imagen N° 01
Ficha de Decodificación Oz-01.13-12



- “Me se pillo los dientes...” Oz-01.13-12
- “...y también se pillarse...” SC-03.23-12
- “...siempre se pillarse...” SCH-01.19-13
- “Todos los dias hay que labarse.” SC-05.18-13
- “...que lo hace mucho jente...” SCH-05.21-14
- “... la cara y las manos y los ogos...” GC-01.4-14
- “la varse las manos...” SCH-03.17-14
- “No e tenido ningún maltrato en mi casa...” SC-06.17-15
- “...los domingos y los demas dias hay que bañarse...” GC-01.21.15

Las porciones textuales mostradas inciden en errores de sustitución de grafemas. Observamos también que los textos van mejorando hacia el 2015 en lo referente a sintaxis; más en ortografía, no.

TABLA N° 4. Número de errores ortográficos por provincia, 2012-2015

Tipos de errores ortográficos	SCH				SC				GC				Oz			
	2012	2013	2014	2015	2012	2013	2014	2015	2012	2013	2014	2015	2012	2013	2014	2015
b/v	224	231	243	211	369	377	382	358	89	97	83	71	187	193	182	178
s/c	141	152	147	157	285	287	290	263	77	85	65	61	135	147	141	124
j/g	89	75	81	71	141	134	128	106	51	55	49	32	71	69	68	63
n/m	81	78	72	67	97	99	87	81	49	51	48	37	41	36	31	20
h/vocal	91	93	88	71	104	107	101	91	48	41	38	31	34	31	32	28
y/ll	78	84	79	71	83	98	84	71	38	34	31	28	31	28	29	21
Omisión de tildación	773	656	629	589	1361	1157	1009	857	398	387	340	281	683	651	628	581

Elaboración propia

El comportamiento de los errores, en general, siempre tiende a descender durante el periodo 2012 al 2015. El mayor número de errores ortográficos lo encontramos en la tildación, Santiago de Chuco con 773 en el 2012; Sánchez Carrión con 1361; Gran Chimú con 398 y Otuzco con 683 en el mismo año. En tanto, el 2015 Santiago de Chuco registró 589; Sánchez Carrión, 857; Gran Chimú, 281 y Otuzco, 581.

En la relación a la tipología morfema-fonema, el mayor número de errores lo encontramos en la sustitución b/v y viceversa. El año 2012 Santiago de Chuco registró 224; Sánchez Carrión, 369; Gran Chimú, 89 y Otuzco, 187. En tanto, el 2015 Santiago de Chuco registró 211; Sánchez Carrión, 358; Gran Chimú, 71 y Otuzco, 178. Otras cifras significativas las encontramos en la sustitución S/c y viceversa. El año 2012 Santiago de Chuco registró 141 errores; Sánchez Carrión, 285; Gran Chimú, 77 y Otuzco, 135. En tanto, el 2015 Santiago de Chuco registró 157; Sánchez Carrión, 263; Gran Chimú, 61 y Otuzco, 124.

Puntuación

Con respecto a la puntuación, debido a que los estudiantes no relacionan la concatenación de ideas con la secuencia oracional, usan coma según criterio propio u omiten dicho signo de puntuación.

“...por ejemplo labarse las manos lo pies la cabeza y las manon antes deiral baño...” SCH-03.31-12
 “... no se piga golpea avusa escupe a mis amigos...” SC-02.14-15
 “En mi casa colegio calle...” Oz-02.26-13

La omisión de la coma enumerativa es un caso común durante el IV ciclo (3° y 4° grados de primaria). Esta omisión abarca frases (SCH-03.31-12), verbos (SC-02.14-13) y sustantivos (Oz-02.26-13).

“... abusan a veces de una persona humilde la hacen lo que quieren...” Oz-02.06-15
 “El aceo es muy importante para las personas tanvien para los niños los padres aconsejan a sus hijos lavarse...” SCH-3.18-14

Imagen N° 02
Ficha de decodificación SC-06.17-15

Yo no e tenido ningun maltrato en mi casa ni en ninguna siñlo donde yo me encuentro pero si en algun momento yo tuviese tenido yo lo hubiero tenido lo escribiria para en mi caso yo no e tenido ningun maltrato.

Solo yo e recibido consejos de mis padres y mis hermanos pero nunca me han maltratado y no soy tambien una persona ososo ni irresponsable ni una persona de mal corazon que algunos personas si lo son.

Observamos en los ejemplos que la omisión de signos de puntuación también se presenta en cláusulas. Este tipo de omisión es muy común en el corpus, a lo largo de todos los años.

“...y mis hermanos pero nunca me han maltratado...” SC-06.17-15

“...si hago algo mal entonces me castigan pero no...” Oz-01.25-15

TABLA N° 5. Número de errores de puntuación por provincia, 2012-2015

Tipos de errores de puntuación	SCH				SC				GC				Oz			
	2012	2013	2014	2015	2012	2013	2014	2015	2012	2013	2014	2015	2012	2013	2014	2015
Omisión de coma	469	428	435	392	778	742	783	698	204	208	189	170	312	324	308	289
Error de coma	148	132	132	104	304	308	285	259	72	83	78	61	81	80	79	69
Omisión de punto y coma	109	101	105	94	178	155	124	104	45	49	38	24	72	65	58	41
Error de punto y coma	58	53	42	21	78	89	92	62	28	17	19	20	52	48	50	32
Omisión de punto	278	223	241	141	318	301	317	245	81	92	78	68	106	89	92	52
Error de punto	28	35	21	17	59	51	42	38	18	17	19	15	20	28	22	21

Elaboración propia

El comportamiento de la puntuación, en general, siempre tiende a descender en el periodo 2012 al 2015. El mayor número de errores de puntuación lo encontramos en la omisión de la coma. Santiago de Chuco registra 469 en el 2012; Sánchez Carrión, 778; Gran Chimú con 204 y Otuzco con 312 en el mismo año. En tanto, el 2015 Santiago de Chuco registró 392; Sánchez Carrión, 698; Gran Chimú, 170 y Otuzco, 289.

En la relación a la omisión del punto y coma, el año 2012 Santiago de Chuco registró 109; Sánchez Carrión, 178; Gran Chimú, 45 y Otuzco, 72. En tanto, el 2015 Santiago de Chuco registró 94; Sánchez Carrión, 104; Gran Chimú, 24 y Otuzco, 41. Otras cifras significativas las encontramos en la omisión del punto. El año 2012 Santiago de Chuco registró 278; Sánchez Carrión, 318; Gran Chimú, 81 y Otuzco, 106. En tanto, el 2015 Santiago de Chuco registró 141; Sánchez Carrión, 245; Gran Chimú, 68 y Otuzco, 52.

Referentes

Este ámbito, debido a las recomendaciones del MINEDU “Reemplaza nombres de personas o animales por pronombres, a fin de evitar repeticiones” (Mapas de progreso), se circunscribió a la identificación de elementos anafóricos.

“los alumnos muchas beses **las personas** tienen el costumbre de malos pensamientos y malas ideas pues esto viene de **las personas** que vienen de una mala costumbre” SC-06.15-14

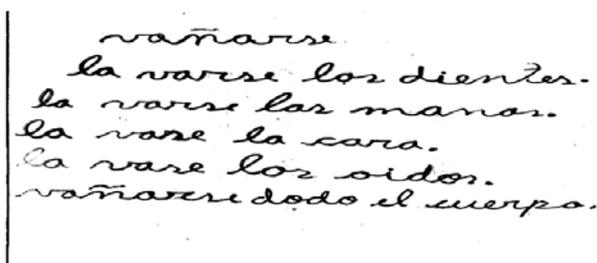
La profunda incoherencia en la redacción también es enmarcada por las huellas de la redundancia en las palabras subrayadas que evidencia la no instrumentalización de las anáforas.

“Hugo es un **niño** muy bueno y valiente con un **niño** portado muy bien y llega temprano al colegio. y portarse bien todos los **niños**.” SC-02.28-13

El uso de la anáfora implica que el autor es consciente de la secuencia oracional y dosifica la información que profiere. Este aspecto está vinculado al momento de la planificación textual.

Nos interesó ver el posicionamiento del sujeto redactor en el texto, pues su respectivo y adecuado enmarque es consecuencia de una situación comunicativa consciente, es decir, con un propósito determinado.

Imagen N° 03
Ficha de decodificación SCH-03.17-14



“la varse los dientes.” SCH-03.17-14

“Debemos lavarse las manos todos los días y vañarse...” SC-02.28-13

“debemos labarse los dientes y ebitar el mal olor de boca” SC-07.19-13

“El bullying son maltratos físicos q abusan a veces de una persona humilde...” O-02.06-15

TABLA N° 6 Número de errores de referencia por provincia, 2012-2015

Tipos de errores de referencias	SCH				SC				GC				Oz			
	2012	2013	2014	2015	2012	2013	2014	2015	2012	2013	2014	2015	2012	2013	2014	2015
Anafóricos	109	88	79	71	124	122	112	95	38	39	21	20	48	49	31	28
Catafóricos	21	18	22	10	38	47	32	35	14	16	11	9	18	21	15	14

Elaboración propia

Con respecto a la referencia, solo registramos anáforas y catáforas, pues consideramos que los otros tipos ameritan mayor elaboración, con la que estudiantes de 3º, 4º, 5º y 6º no cuentan. En relación a la omisión de elementos anafóricos, el año 2012 Santiago de Chuco registró 109; Sánchez Carrión, 124; Gran Chimú, 38 y Otuzco, 48. En tanto, el 2015 Santiago de Chuco registró 71; Sánchez Carrión, 95; Gran Chimú, 20 y Otuzco, 28. Otras cifras significativas las encontramos en la omisión de la catáfora. El año 2012 Santiago de Chuco registró 21; Sánchez Carrión, 38; Gran Chimú, 14 y Otuzco, 18. En tanto, el 2015 Santiago de Chuco registró 10; Sánchez Carrión, 35; Gran Chimú, 9 y Otuzco, 14.

Discusión

La curva de descenso de errores ortográficos mostrada hacia el 6º grado invita a formular algunas ideas en torno al proceso de textualización. Los problemas se concentran en los grafemas durante el 2012 y 2013, cuando nuestros sujetos cursaban el tercer y cuarto grados; luego los errores en las grafías disminuyen en los siguientes años cuando los sujetos cursan ya el quinto y sexto grados. Durante el periodo 2012 – 2015, en la sustitución b/v, Santiago de Chuco disminuyó su porcentaje de errores en 5,8%; Sánchez Carrión, 3,0%; Gran Chimú, 20,2% y Otuzco, 4,8%. El descenso no es muy significativo debido a que la longitud ofrece una dimensión mayor el último año del periodo: Santiago de Chuco (3304) Sánchez Carrión (7584), Gran Chimú (2167), Otuzco (3325).

Los errores en tildación son numerosos y su curva de descenso es mayor que la de errores ortográficos de sustitución de grafemas. Durante el periodo 2012 – 2015, Santiago de Chuco disminuyó su porcentaje de errores en 23,8%; Sánchez Carrión, 37,1%; Gran Chimú, 29,4% y Otuzco, 14,9%. El descenso en este caso es significativo a pesar de la diferencia en la longitud durante el último año. Evidentemente, el estándar propuesto en los Mapas de Progreso para dichos años no se cumplió, es decir, los estudiantes de la zona rural ni si quiera alcanzaron un promedio aceptablemente tentativo en ortografía y tildación. Por su puesto, esto no se evidenciará en los informes de dichos años porque, probablemente, significaría un replanteamiento del enfoque o de los alcances pedagógicos con los cuales se debe llegar a la zona rural.

Los errores en puntuación son relevantes, sin embargo su curva de descenso es mayor que los resultados anteriores. Durante el periodo 2012-2015.. Santiago de Chuco disminuyó su porcentaje de omisión de comas 16,4%; Sánchez Carrión, 10,3%; Gran Chimú, 16,7% y Otuzco, 7,4%. Luego, en lo referente a los puntos, Santiago de Chuco disminuyó su porcentaje de omisión de puntos 49,3%; Sánchez Carrión, 22,9%; Gran Chimú, 16,1% y Otuzco, 50,9%.

El descenso en este caso es significativo a pesar de la diferencia en la longitud durante el último año. Nuevamente, el estándar propuesto en los Mapas de Progreso tampoco se cumplió, es decir, los estudiantes de la zona rural estudiada no realizan el ejercicio de puntuación de manera siquiera aceptable, porque prácticamente el 65,7% de los errores se centraron en la puntuación.

Con respecto a la referencia, se registraron anáforas y catáforas, debido a que para el desarrollo consiente de los otros tipos de referencia son necesarios mayores niveles cognitivos que los estudiantes de 3º, 4º, 5º y 6º no poseen. En la relación a la omisión de elementos anafóricos, Santiago de Chuco registró un decrecimiento de 34,9%; Sánchez Carrión, 23,4%; Gran Chimú, 52,6% y Otuzco, 41,7%.

Recordemos que la relación superestructural de referencia requiere construcciones semánticas previas con grados de logicidad en la enunciación. Esto se traduce en la frecuencia de los errores de este elemento cohesivo: la causa de las equivocaciones radican en relaciones no configuradas adecuadamente. Cuando el Ministerio de Educación formula el estándar sobre el uso de los referentes, este no fue adecuado a la realidad de la zona rural.

Conclusiones

Teniendo como referente los indicadores de los mapas de progreso, el desarrollo de la textualización posee su propio ritmo en la zona rural de La Libertad, caracterizado por la ortografía, puntuación y referentes.

A pesar que porcentualmente se ve una leve mejora en los aspectos ortográficos en el 2015, el problema de la corrección ortográfica sigue siendo complejo.

Los estudiantes, en los primeros grados (3º y 4º) no usan la planificación antes de redactar un texto. Empiezan a escribir sin haber determinado un orden previo. En tanto, cuando cursan el 5º ya algunos alumnos estructuran mejor sus ideas, por eso sus textos son más extensos, pero no necesariamente poseen corrección.

Los alumnos fijan conceptos con atributos específicos, pero no desarrollan ideas a partir de lo fijado. Todos los textos extienden sus oraciones a partir de lo proferido por terceros, pero no son producto de reflexiones. Resulta imperativo mostrar la relación del pensamiento con la oración. “Las diversas formas discursivas funcionan también como formas de representación mental y traducen procedimientos conceptuales del sujeto.” (Weston 2013, p. 89)

A lo largo del periodo 2012-2015, hubo avances en la extensión del texto, pero también recurrencias preocupantes de cara a los mapas de progreso: Dispersión de la voz discursiva, ausencia de planificación textual, incorrección ortográfica y ausencia de elementos cohesivos.

Referencias bibliográficas

- Balmes, J. (1984). *Gramática*. Madrid: BAC.
- Bevir, M. (2006). *What is a Text? A Pragmatic Theory*. University of California.
- Chávez, Z.; Murata, C. & A. Uehara. (2012). Estudio descriptivo comparativo de la producción escrita descriptiva y la producción escrita narrativa de los niños del 5° grado de educación primaria de las instituciones educativas de fe y alegría Perú. [Tesis para optar el Grado de Magíster en Educación con mención en Trastornos de la Comunicación Humana]. Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Cruz, E. (2012). ¿Por qué no funcionó la municipalización de la educación? Lo perentorio de la trama: saliendo de babel. *Amauta. Revista de la Facultad de Educación y Ciencias de la Comunicación*- UNT. Año 1. N° 1. Pp: 103 - 111.
- INEI. (2015). *Informe anual 2015*. Trujillo: Centro de Publicaciones INEI.
- IPEBA (2013). *Mapas de Progreso*. Lima: Editorial Horizonte
- La Torre, M. (2013). *Los estándares de aprendizaje después de la reforma*. Valparaíso: DOCSO
- MINEDU (2013). *Diseño Curricular Nacional*
- Montoya, A. y J. Motato. (2013). Secuencia didáctica para la producción de texto argumentativo (ensayo), en estudiantes de grado once de la institución educativa Inem. En la *Revista de Educación de la Universidad Tecnológica de Pereira*. 8 (12): 142-169.
- Schiriewer, J. (1994). *Los modelos de internacionalización educativa. Una explicación actual del pasado*. Berlín: Universidad de Friburgo.
- Suárez, F. (2010). La problemática de la comprensión y producción textual en el Pacífico: hacia un diagnóstico. *Revista de Educación y Cultura* de la Universidad del Pacífico, Buenaventura, Colombia. 2 (3). pp 36-50.
- Teberosky, A. (1976). *Los sistemas de escritura*. Madrid: Morata.
- Van Dijk, T. (1992). *La Ciencia del Texto*. Tercera Edición. Barcelona: Paidós.
- Trujillo, R. (2001). *Semántica General*. Madrid: Síntesis.
- Weston, A. (2013). *Formatos discursivos*. Madrid: Hurope.