

Tendencias en la formación lingüística del docente de educación inicial y primaria: problemas y perspectivas de solución

María de los Ángeles Martín Hernández

Universidad Nacional Abierta

mariamartinh@hotmail.com

RESUMEN

El objetivo fue analizar problemas y propuestas relacionadas con la formación lingüística del docente de Educación Inicial y Primaria en países de Iberoamérica. El marco, para el análisis de artículos realizados en los últimos 15 años, se constituyó a partir de los trabajos de Domínguez, (2006), Dubois, (1993), Serrón (2001), Sira de Guédez y Baptista de Boscán, (1999), Smith (1996). Se seleccionaron dos como elementos: (1) la problematización de la formación docente en el área de lengua; (2) visión prospectiva de la formación lingüística del docente. Se sintetizan, como necesidades, la realización de un gran esfuerzo y una renovación profunda de la formación si se quiere que el nuevo conocimiento sobre los procesos de adquisición de la lengua y del lenguaje, en general, formen parte del saber del docente, y se traduzcan en relaciones y prácticas renovadas de enseñanza y en aprendizaje por parte de los alumnos y de los educadores, sujetos de formación y superación permanente.

Palabras Clave: formación lingüística, docente de Educación Inicial y Primaria

ABSTRACT

The objective was to analyze the problems and perspectives related to linguistic training of an early and elementary education teacher in Ibero-American countries. To analyze the articles which were made in the lastes 15 years, it was based on the works of Dominguez (2006), Dubas (1993), Serrón (2001), Siro de Guedez and Batista de Boscón (1999), Smith (1996). They were selected two elements: 1) Teacher training problematization in the language's area 2) Forward-looking view of the teacher's linguistic training. As a result, it was established that it is necessary to make an effort and a deep renovation of the process of formation in order to train

Recibido: julio 2013

Aceptado: octubre 2013

a teacher with the new knowledge of language acquisition and language processes. The purpose is to renovate relationships and practices of teaching and learning used by students and teachers.

Key word: Linguistic Training, Early and Elementary Education Teacher

RÉSUMÉ

L'objectif de ce travail est analyser les problèmes et les perspectives liées à la formation linguistique du Professeur d'école maternelle et élémentaire des pays d'Ibéro-Amérique. Le cadre, pour l'analyse des articles réalisé pendant les dernières 15 années est fondé sur les recherches de Dominique (2006), Dubois (1993), Serrón (2001), Sira de Guédez et Baptista de Boscán (1999), Smith (1996). Cette recherche a choisi deux méthodes: 1) La problématisation dans la formation du professeur dans le domaine de la langue 2) la vision prospective de la formation linguistique du professeur. Il est nécessaire faire un grand effort et une profonde rénovation du processus de formation dans le but d'entraîner le professeur avec la nouvelle connaissance du processus d'acquisition de la langue et du langage. L'Object est renouveler la relation et pratique d'enseignement et d'apprentissage des étudiantes et des professeurs sujets de formation et de dépassement permanent.

Mots-Clés: Formation Linguistique, Professeur d'école maternelle et élémentaire.

Introducción

Desde la última década del siglo XX, se ha suscitado un creciente interés por la profesión y la formación de los docentes como efecto paralelo al recrudescimiento de las críticas a la escuela, en cuanto institución social que se ve afectada por la crisis económica, cultural y de valores o el proceso de legitimación política. En atención a tal preocupación, este tema cada vez es analizado y problematizado por investigadores y publicaciones especializadas y no especializadas (Imbernón, 1996).

Sin embargo, sobre el interés del presente trabajo -formación lingüística del docente en educación inicial y primaria- son escasas las investigaciones y publicaciones. Fueron pocos los resultados que arrojó la búsqueda en los índices consultados Scielo, Latindex, Redalyc y Revencyt, a partir de los descriptores: formación lingüística de docentes y formación en lengua de maestros; en contraposición, los buscadores sí cuentan con trabajos en formación de maestros en lectura y escritura, maestros como lectores y escritores, didáctica de la gramática y de la lengua castellana en bachillerato.

A partir de los hallazgos, se estructuró un corpus de fragmentos de artículos provenientes de Iberoamérica (ver cuadro N° 1), sobre cuestiones relativas a la formación lingüística del docente (problematización de la formación docente en el área de lengua, alternativas de solución). En la selección, se hizo énfasis en las investigaciones realizadas a partir del año 2000, con la intención de analizar los problemas que presenta la formación lingüística del docente de educación inicial y primaria; y delimitar –con visión prospectiva- algunos elementos que sugieran directrices para dicha formación.

Cuadro 1
Trabajos seleccionados¹

	Autor/ Revista	Año	País	Título de la investigación
1.	Urbano Marchi, González Las/ Porta Linguarum	2013	España	La enseñanza-aprendizaje de lenguas en el Grado de Maestro de Educación Primaria
2.	Sotomayor, Parodi, Coloma, Ibáñez y Cavada Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latino- americana	2011	Chile	La formación inicial de docentes de Educación General Básica en Chile. ¿Qué se espera que aprendan los futuros profesores en el área de Lenguaje y Comunicación?
3.	Flores Chávez, y López Guerra/ Odiseo Revista electrónica de peda- gogía	2011	México	Formación de docentes para la enseñanza de la lengua desde el enfoque comunicativo
4.	Mejía, Pineda, Briceño, Ospina y Calderón/ Revista Lingüística y literatura	2008	Colombia	Impacto de la formación de maestros en competencias en el área de lenguaje
5.	Murillo Rojas/ Revista electrónica Actualidades investigativas en educación	2007	Costa Rica	Formación docente en el área de lengua en las universidades estatales de Costa Rica

1. En esta selección no se consideraron trabajos realizados en Venezuela en virtud de que la autora dedicó otro artículo exclusivamente al análisis sobre la formación lingüística del docente en este país.

Marco de análisis

Formación lingüística del docente

De acuerdo con Dubois, (1993), el docente con formación lingüística va más allá de enseñar lengua; pues educado en tal sentido, en el saber científico y profesional y en el ser como persona, se desempeña como usuario de la lengua oral y escrita, que escucha, habla, lee y escribe.

Educar al futuro docente en el saber, en lo que a esta área se refiere, significa guiarlo en el conocimiento y reflexión de dos procesos fundamentales, el que tiene que ver con el lenguaje en todas sus manifestaciones y el que tiene que ver con la pedagogía. Es necesario que el docente comprenda cómo se desarrolla el lenguaje, pues el niño está inmerso desde que nace en un proceso de comunicación a través del lenguaje; desde el principio escucha lo que se habla a su alrededor, y después trata de generar lenguaje. Sin necesidad de que le enseñen a escuchar ni a hablar, él es capaz de “desplegar” su lenguaje en la integración con los otros significados que le rodean.

Cuando el docente está en conocimiento de cómo se realiza este despliegue, en situaciones plenas de significado, cuando entiende que el lenguaje es eminentemente social, puede, entonces, comprender que los procesos de leer y escribir son tan activos como el hablar y escuchar.

Para Serrón (2001), el trabajo del docente –formado lingüísticamente- se centra en fomentar en la escuela culturas comunicativa y democrática como hábito y ejercicio, de manera tal que la escuela forme ciudadanos integrales. El maestro debe formarse en el conocimiento de los procesos del lenguaje, así como de las diversas concepciones teóricas que intentan explicarlos, pues la formación en la teoría es la que proporciona al docente la posibilidad de cuestionar, controlar y regular su intervención pedagógica.

Es imperativo que el docente cuente con un amplio conocimiento del currículo, de las teorías de desarrollo del niño, de las teorías de aprendizaje, de las áreas académicas y de las estrategias instruccionales adecuadas a la teoría, que le permitan atender a las características y necesidades de los educandos (Sira de Guédez y Baptista de Boscán, 1999).

Sin embargo, no basta con que el docente comprenda en qué consisten los procesos del lenguaje, es necesario experimentarlos para comprender cómo se desarrollan y poder así contribuir a que otros los desarrollen. Se puede conocer mucho sobre estos procesos y no saber lo suficiente sobre aquello que despliega el lenguaje y que va más allá de la teoría, esto es, la

experiencia, la vivencia, pues sólo conociendo los propios procesos lingüísticos se puede ayudar a otros a desarrollarlos.

Un maestro con formación lingüística se autodiagnostica en forma permanente a través de múltiples preguntas que le permiten analizar la efectividad de su práctica docente. Esta reflexión le permite analizar no sólo las estrategias instruccionales que utiliza, sino las estrategias que utiliza para desarrollar su propio aprendizaje (Domínguez, 2006).

La posibilidad de alcanzar un alto grado de excelencia como usuario de la lengua es importante para el docente desde el punto de vista profesional y como vía para el enriquecimiento intelectual y personal del maestro.

Smith (1996) contribuye a configurar la definición de la noción *formación lingüística del docente* con una visión que él llama "función crítica". Propone que el docente fortalezca la intuición, la comprensión y el conocimiento que se requiere para propiciar que los niños desarrollen su lenguaje. Esta visión de la labor del docente implica que éste ejerza funciones, más allá del desempeño, como un promotor de habilidades escolares o un dispensador de rutinas instruccionales.

Para este autor, los materiales y programas prediseñados no merecen mucha confianza, antes bien, propone que el docente desarrolle una conciencia simpatizante de los niños de quienes es responsable y una sensibilidad para detectar sus sentimientos, intereses y habilidades individuales en cualquier momento particular, todo lo cual es más difícil que la instrucción programada; establece que mientras más formal y estructurado sea el programa, más importante se hace la actuación de un maestro para asegurar que será relevante y adecuado para las necesidades de un niño.

Esta idea de Smith se corresponde con lo que propone Serrón (2001), quien sostiene que el docente es el centro motor del proceso educativo, un buen docente hace bueno cualquier método, ningún método hace bueno a un docente que no lo quiera ser. Además, argumenta que la motivación intrínseca del educador dinamiza el proceso educativo, y enfatiza que esa es la función de las universidades: graduar docentes motivados intrínsecamente.

En función de lo antes expuesto, en el desarrollo de la presente investigación se opta por el término *formación lingüística* en contraposición de *formación en lengua* o de *formación para la enseñanza de la lengua*, en virtud de que estas dos últimas denominaciones aluden a la formación que recibe el docente con fines exclusivamente didácticos, y muy pocas de las investigaciones que utilizan estas dos últimas denominaciones hacen alusión a la atención de formación del docente como un ser social que se comunica.

En adelante, se entenderá como formación lingüística, la formación que recibe el docente en dos vertientes; una dirigida a adquirir el conocimiento necesario para propiciar el desarrollo del lenguaje de niños, y la otra tiene que ver con la formación que recibe el docente para desenvolverse como un comunicador en el uso de la lengua oral y escrita.

Elementos metodológicos

La investigación se orientó en función del procedimiento propio de la técnica de análisis de contenido. Según Krippendorff (1990) esta "...es una técnica de investigación destinada a formular, a partir de ciertos datos, inferencias reproducibles y válidas que puedan aplicarse a su contexto" (p.28).

Su propósito fundamental es identificar qué dice el texto; en este tipo de análisis se intenta identificar un contenido que está en el texto, independientemente del analista y de los medios para el análisis. Permite estudiar el contenido manifiesto de una comunicación, clasificar sus diferentes partes, conforme a categorías establecidas por el investigador, con el fin de identificar de manera sistemática y objetiva dichas categorías dentro del mensaje (Michinel, 2006; Ander-Egg, 1982).

Para el análisis de contenido, es necesario configurar un *corpus*, de acuerdo con López Casanova y Fernández (2010), este se concibe como un recorte de un conjunto mayor de textos, posible a partir del establecimiento de ejes para el análisis textual. Por lo tanto, su diseño implica, en sí mismo, la decisión de rastrear determinados elementos en los textos.

Como punto de partida para observar la realidad –los trabajos seleccionados para el estudio- dos elementos sirvieron de guía: problematización de la formación docente en el área de lengua y visión prospectiva de la formación lingüística de docentes. La problematización de la formación docente en el área de lengua, específicamente, se extrajo del planteamiento del problema de los trabajos, de la introducción y justificación.

Procedimiento de la investigación

De acuerdo con Piñuel Raigada (2002), un análisis de contenido incluye necesariamente los siguientes pasos:

Selección de la comunicación que será estudiada: el universo de análisis procede de procesos regulares de comunicación previamente registrados (Piñuel Raigada, 2002; Hernández et al, 1998).

Selección de las categorías que se utilizarán: se requiere la elaboración previa de un repertorio estructurado de categorías derivadas de un marco metodológico en que se fija como objeto de estudio la comunicación (para el presente trabajo se denominarán elementos de análisis) (Piñuel Raigada, 2002).

Selección de unidades de análisis: De acuerdo con Hernández et al (1998), "las unidades de análisis son segmentos del contenido de los mensajes que son caracterizados para ubicarlos dentro de categorías" (p.304).

Selección del sistema de recuento o de medida: para iniciar el análisis es necesario definir previamente un repertorio de ítemes provistos por el marco teórico, el planteamiento del problema y los objetivos del estudio aplicados a un objeto, siempre construido *a priori*. Como producto del análisis de contenido, se obtiene un metatexto, resultado de la aplicación de unas reglas de procedimiento, de análisis y de refutación confiables y válidas, justificadas metodológicamente. Específicamente, se consideraron fragmentos de los trabajos que proporcionan información para el análisis de cada uno de los elementos previamente establecidos. En la selección de los fragmentos para el *corpus*, se hizo énfasis en las apreciaciones que tienen que ver con los problemas derivados de la formación, actitud o actuación del docente propiamente dicha. (Ver cuadro 2)

Análisis del corpus

En esta sección, se definen los elementos propuestos para el análisis de contenido, estos sirvieron de guía para la selección de fragmentos de texto (*corpus* de la investigación); posteriormente, se realiza el análisis de dichos elementos con miras a determinar cuáles son los problemas y las alternativas de solución en la formación lingüística del docente de Educación Inicial y Primaria.

Como punto de partida, en función de los objetivos de la presente investigación, se preestablecieron como elementos de análisis: (a) la problematización de la formación docente en el área de lengua y (b) la visión prospectiva de la formación lingüística del docente.

Sin embargo, debido a que se detectaron múltiples factores que los artículos seleccionados refieren como problemas en la formación docente en el área de lengua, se organizaron los hallazgos en tres dimensiones: a.1. La estructura de los programas de formación de maestros; a.2. La formación

Cuadro 2

Pasos que se adoptan de la técnica de análisis de contenido

Pasos del procedimiento	Aplicación en la investigación
Selección de la comunicación que será estudiada.	Corpus: cinco artículos de autores iberoamericanos.
Selección de los elementos que se utilizarán.	Se dividen en función de los objetivos del presente trabajo: 1. Problematicación de la formación docente en el área de lengua. 1.1 La estructura de los programas de formación de maestros. 1.2 La formación de base con la que ingresan los estudiantes a las carreras docentes. 1.3 El seguimiento y la evaluación de los docentes en servicio. 2. Visión prospectiva de la formación lingüística del docente. 1.1 .Qué deben hacer las carreras de formación de docentes/ para qué. 2.2. Políticas públicas.
Selección de unidades de análisis	Se seleccionaron fragmentos de texto para cada uno de los elementos de análisis.
Selección del sistema de recuento o de medida	Se desarrolló un metatexto, en el cual se realizó una interpretación del corpus -fragmentos seleccionados de los artículos- en atención al <i>Marco de análisis</i> delimitado en el inicio del presente trabajo.

de base con la que ingresan los estudiantes a las carreras docentes; a.3 El seguimiento y la evaluación de los docentes en servicio; y la visión prospectiva de la formación lingüística del docente se sistematizó en dos elementos: b.1. Qué deben hacer las carreras de formación de docentes/ para qué; b.2 Políticas públicas.

La presencia o ausencia de estos elementos y sus dimensiones en cada uno de los artículos seleccionados se relaciona en el cuadro N° 3, mostrado en la siguiente página. (Ver cuadro 3).

Cuadro 3
Síntesis del resultado de la aplicación del análisis de contenido

Trabajo	Elementos de análisis				
	Problematización de la formación docente en el área de lengua			Alternativas de solución	
	Estructura de los programas de formación de maestros	Formación de base con la que ingresan los estudiantes a las carreras docentes	Seguimiento y la evaluación de los docentes en servicio.	Qué deben hacer las carreras de formación de docentes/ para qué	Políticas públicas
1. La enseñanza-aprendizaje de lenguas en el Grado de Maestro de Educación Primaria – España- 2013				X	X
2. La formación inicial de docentes de Educación General Básica en Chile. ¿Qué se espera que aprendan los futuros profesores en el área de Lenguaje y Comunicación? Chile-2011	X	X		X	
3. Formación de docentes para la enseñanza de la lengua desde el enfoque comunicativo-México-2011	X		X	X	
4. Impacto de la formación de maestros en competencias en el área de lenguaje-Colombia- 2008			X		
5. Formación docente en el área de lengua en las universidades estatales de Costa Rica-2007	X		X	X	X

Elemento de análisis 1: Problematicación de la formación docente en el área de lengua

Se consideran los elementos más complicados o que plantean más dificultades en la formación docente en el área de lengua desde la perspectiva de los autores de los artículos seleccionados.

En atención a la frecuencia con la que se hallaron, en los artículos, algunos factores de la problematicación este elemento se ha subdividido en tres dimensiones:

1. La estructura de los programas de formación de maestros.
2. La formación de base con la que ingresan los estudiantes a las carreras docentes.
3. El seguimiento y la evaluación de los docentes en servicio.

Con el fin de sistematizar el trabajo, se presenta el análisis de este elemento organizado en las referidas tres dimensiones:

1. En cuanto a la estructura de los diseños curriculares y los programas de formación de maestros, el trabajo N° 2, *La formación inicial de docentes de Educación General Básica en Chile. ¿Qué se espera que aprendan los futuros profesores en el área de Lenguaje y Comunicación?*, cuya autoría corresponde a Sotomayor, Parodi, Coloma, Ibáñez y Cavada presenta una serie de consideraciones:

... en el área de lengua no se ha podido establecer con claridad **qué tipo de conocimientos** serían los más efectivos para formar a un profesor competente...

.. los egresados de pedagogía en Chile aprenden poco en comparación con otros países, lo que probablemente se deba a la **estructura generalista de la formación** en la educación básica y al **ingreso a estas carreras de estudiantes con una precaria base formativa** en la enseñanza escolar

... **No hemos encontrado propiamente estudios sobre la preparación de los profesores en Lenguaje**,... tan solo propuestas o ideas de cómo debiera formarse el profesor de Lenguaje, tanto de educación básica como de media.

Esta **baja proporción de cursos de Lenguaje** podría explicarse por la gran amplitud curricular que deben abordar las carreras de educación básica, situación que llevaría a las instituciones

formadoras **a tener que cubrir muchas áreas de manera superficial en un período relativamente breve.** Esta debilidad en la formación de los docentes podría explicar, en parte, los insuficientes resultados en las pruebas y los problemas detectados en el manejo de la lengua oral y escrita por parte de los alumnos del sistema escolar en la educación básica.

Así también, llama la atención el gran número de **cursos cuyo propósito es el desarrollo de habilidades lingüísticas en los futuros profesores,** también en combinación con la enseñanza de contenidos disciplinares y estrategias de enseñanza del Lenguaje. Parecería ser éste **un énfasis propio de la formación docente en el área de Lenguaje,** ya que no se lo puede enseñar si no se es lingüísticamente competente.

... el contenido disciplinar **más abordado** en los programas estudiados es el de **la Comunicación Escrita,** en donde lectura y escritura aparecen en una proporción similar.

... la **ausencia de contenidos** referidos a **las dificultades o trastornos del Lenguaje** que a menudo deben enfrentar los docentes primarios en sus salas de clases.

gran número de cursos cuyo propósito es el **desarrollo de habilidades lingüísticas en los futuros profesores,** también en combinación con la enseñanza de contenidos disciplinares y estrategias de enseñanza del Lenguaje.

el propósito de gran parte de los cursos ofrecidos es el aprendizaje de contenidos disciplinares.

El trabajo N° 3, México, *Formación de docentes para la enseñanza de la lengua desde el enfoque comunicativo,* correspondiente a Flores Chávez, y López Guerra, por su parte, sostiene:

El pobre resultado de los estudiantes y maestros en el conocimiento de su lengua implica necesariamente la **revisión de la política educativa de los contenidos curriculares, las estrategias y las técnicas didáctico-pedagógicas para la enseñanza de la lengua,** pero sobre todo la revisión de la formación de docentes para hacerla realizable.

No existe en las escuelas normales un diseño curricular adecuado para la formación de docentes para la enseñanza de la alfabetización inicial.

El trabajo N° 5, Costa Rica, *Formación docente en el área de lengua en las universidades estatales de Costa Rica*, de Murillo Rojas, cuestiona:

Los programas tradicionales están caracterizados por una estructura vertical, cargada de contenidos académicos.

La actual formación no responde a los desafíos de la sociedad del conocimiento.

Las universidades analizadas desarrollan tres elementos fundamentales en el área de lengua: literatura infantil, didáctica de la lectura y escritura, y didáctica de la lengua española. Esta última es la que recibe un tratamiento más tradicional y desligado de las características del objeto de estudio.

2. En relación con la formación de base con la que ingresan los estudiantes a las carreras docentes, el trabajo N° 2 de Chile presenta:

Sin embargo, debe considerarse que los demás países latinoamericanos tienen problemas similares a los nuestros en cuanto a la calidad de sus profesores y que en los países desarrollados los futuros maestros vienen de **una experiencia escolar secundaria cualitativamente superior a la de nuestro país, o bien han obtenido con antelación una licenciatura en otra área disciplinaria, lo que les da una sólida base formativa.**

...nos preguntamos si en Chile será posible lograr una suficiente formación disciplinaria y pedagógica en Lenguaje con tan **mínimas oportunidades de aprendizaje ofrecidas a los estudiantes y con tan bajas exigencias académicas para su ingreso,** como ocurre en la mayoría de nuestras instituciones formadoras.

.. los egresados de pedagogía en Chile aprenden poco en comparación con otros países, lo que probablemente se deba a la **estructura generalista de la formación** en la educación básica y al **ingreso a estas carreras de estudiantes con una precaria base formativa** en la enseñanza escolar.

3. En relación con el seguimiento y la evaluación de los docentes en servicio el 3er trabajo de México sostiene:

La formación de docentes para la enseñanza de la lengua es **un problema que se refleja en los resultados de los exámenes estandarizados a los alumnos.**

El trabajo N° 4, Colombia, *Impacto de la formación de maestros en competencias en el área de lenguaje*, cuya autoría corresponde a Mejía, Pineda, Briceño, Ospina y Calderón sostiene:

...la **débil formación en los procesos de actualización de los docentes en el área**; su falta de claridad sobre los enfoques que orientan la práctica pedagógica y una didáctica inadecuada para el trabajo con el lenguaje. Además, la **limitación en las instituciones educativas para implementar sistemas de seguimiento y evaluación por competencias** que incluyan los nuevos requerimientos educativos en esta área.

Por su parte el trabajo N° 5 de Costa Rica propone:

Se hace necesario un **replanteamiento de las funciones que tradicionalmente se han asignado a la escuela y a los profesionales que en ella trabajan**; de lo que se trata es de hacer de nuestras escuelas espacios en donde no solo se enseña, sino en donde los profesores aprenden.

Llama la atención que todos estos trabajos realicen estas consideraciones sin desarrollar un análisis de las situaciones, actuaciones o rendimiento del trabajo del docente en el aula; solo un trabajo efectuó una investigación de campo para generar sus apreciaciones, el resto de los trabajos se orienta a realizar reflexiones, críticas y comentarios.

No se hallaron reportes de alguno de los gobiernos de los países de la región de investigaciones que estén indagando lo que sucede con la enseñanza de la lengua o la formación lingüística de sus docentes en las escuelas de sus países.

En atención a todos los elementos hallados, a la luz del marco de análisis delimitado al inicio de este trabajo pueden evidenciarse que la mayor preocupación de los autores de los artículos es que no se está atendiendo la formación del estudiante de las carreras de educación en cuanto su desempeño lingüístico como individuo que se comunica como ser social, de acuerdo con lo que reportan estos trabajos se están graduando docentes que carecen de formación para hablar y escribir con eficiencia, aunada a esta preocupación ubican la necesidad de que el docente domine la didáctica de los procesos fundamentales del lenguaje, reportan que se les forma en el contenido teórico-conceptual relacionados con el leer y escribir, pero no en los procedimientos para la enseñanza de estas.

Por otra parte, se pudieron evidenciar –con menos frecuencia– otras inquietudes que presentan de los trabajos analizados, y estas se refieren a que los docentes deben ser formados en la posibilidad de cuestionar, controlar y regular su intervención pedagógica, debe estar constantemente evaluando su trabajo y autoevaluando su desempeño de manera de reconducir, replantear y comprender por qué alguna estrategia no fue favorable para los objetivos propuestos; por otra parte, esta debilidad pudiera conectarse con la ausencia de formación en las diversas concepciones teóricas que intentan explicar los procesos del lenguaje. Particularmente, varios artículos recomiendan que el docente sea formado para la aplicación del enfoque comunicativo.

Específicamente, en cuanto a la estructura de los programas de formación de maestros, se encontró que estos se caracterizan por una baja proporción de cursos de lenguaje, organizados por una estructura vertical, cargada de contenidos académicos que intentan cubrir muchas áreas de manera superficial en la carrera académica. Algunos llegan hasta a afirmar que no existe un diseño curricular adecuado para la formación de docentes para la enseñanza de la lengua.

Una segunda dimensión de análisis la constituyó la formación de base con la que ingresan los estudiantes a las carreras docentes, se identificó que, para algunas de las investigaciones, los estudiantes que ingresan a estas carreras tienen una precaria base formativa; quizás estos estudiantes consideran la carrera docente como una opción no por vocación, sino por las bajas exigencias académicas para su ingreso.

El seguimiento y la evaluación de los docentes en servicio es la tercera de las dimensiones, en relación con esta se halló graves aseveraciones, se solicita la urgente revisión de la formación de docentes para poder hacer realizable la enseñanza de la lengua; además de la formación, también se alude al seguimiento o supervisión, en atención a la débil formación en los procesos de actualización de los docentes en el área.

En términos generales, como se puede observar, los estudios seleccionados hacen alusión a las debilidades o carencia en sus respectivos países de casi todos los elementos que considera el marco de análisis del presente trabajo, delimitado en atención a las definiciones y prescripciones de investigadores en materia de la formación lingüística de los docentes para educación inicial y primaria.

Sin embargo, los elementos que considera el referido marco, en relación con la necesidad de que en *los docentes en formación se fortalezca la intuición, la comprensión y el conocimiento que se requiere para propiciar que los niños desarrollen su lenguaje* y la demanda de *graduar docentes motivados intrínsecamente*

no es considerado por los artículos seleccionados; pareciera que la preocupación por que el docente sea un comunicador competente y un conocedor de los procesos del lenguaje y los respectivos contenidos inherentes a estos procesos ocupa la atención de los investigadores, y no se considera todo lo referido a la formación por la sensibilidad, la vocación, la motivación y otros elementos que se relacionen con contenidos actitudinales.

Elemento de análisis N° 2: Alternativas de solución

Se sistematizan ideas y argumentos que expresan la necesidad de emisión de políticas públicas, apreciaciones, preocupaciones y observaciones inherentes a la formación lingüística de docentes en cuanto a qué deberían hacer las casas de formación de maestros y, lo que es más importante aún, cuáles motivos subyacen al para qué.

Se hacen algunos señalamientos particulares en cuanto a la formación de docentes en relación con el enfoque lingüístico que debería prevalecer en la configuración del deber ser de su formación lingüística de acuerdo con la perspectiva de los autores seleccionados.

El análisis de este elemento se organiza en dos dimensiones:

- 2.1. El qué y el para qué, con sentido prospectivo, de las carreras de formación de docentes.
 - 2.2. Políticas lingüísticas educativas.
-
1. Para una mejor comprensión del qué deben hacer las carreras de formación de docentes y el para qué, con sentido prospectivo, de las carreras de formación de docentes, se sistematizó la información en el siguiente cuadro:

no es considerado por los artículos seleccionados; pareciera que la preocupación por que el docente sea un comunicador competente y un conocedor de los procesos del lenguaje y los respectivos contenidos inherentes a estos procesos ocupa la atención de los investigadores, y no se considera todo lo referido a la formación por la sensibilidad, la vocación, la motivación y otros elementos que se relacionen con contenidos actitudinales.

Elemento de análisis N° 2: Alternativas de solución

Se sistematizan ideas y argumentos que expresan la necesidad de emisión de políticas públicas, apreciaciones, preocupaciones y observaciones inherentes a la formación lingüística de docentes en cuanto a qué deberían hacer las casas de formación de maestros y, lo que es más importante aún, cuáles motivos subyacen al para qué.

Se hacen algunos señalamientos particulares en cuanto a la formación de docentes en relación con el enfoque lingüístico que debería prevalecer en la configuración del deber ser de su formación lingüística de acuerdo con la perspectiva de los autores seleccionados.

El análisis de este elemento se organiza en dos dimensiones:

- 2.1. El qué y el para qué, con sentido prospectivo, de las carreras de formación de docentes.
 - 2.2. Políticas lingüísticas educativas.
-
1. Para una mejor comprensión del qué deben hacer las carreras de formación de docentes y el para qué, con sentido prospectivo, de las carreras de formación de docentes, se sistematizó la información en el siguiente cuadro:

Cuadro 4

Resumen del qué-para qué de la formación docente con sentido prospectivo de los artículos provenientes de España

Qué deben hacer las carreras de formación de docentes	Para qué
Trabajo N° 1: España	
...la importancia que “ [...] tiene en el presente y en el futuro [...] diversificar e intensificar el aprendizaje de lenguas...	... fomentar el plurilingüismo en un contexto paneuropeo”. ... sortear el peligro de marginación de aquellos individuos que carecieran de las destrezas necesarias para comunicarse en Europa por parte de grupos xenófobos y ultranacionalistas, y facilitarles el libre movimiento dentro de la Comunidad Europea.

Cuadro 5

Resumen del qué-para qué de la formación docente con sentido prospectivo de los artículos provenientes de Chile

Qué deben hacer las carreras de formación de docentes	Para qué
Trabajo N° 2: Chile	
...realizar estudios que incursionen en los dominios disciplinares específicos aportará mayor información enfrentar desafíos complejos, como la renovación de las mallas curriculares, la implementación de estándares disciplinares y pedagógicos o la evaluación y monitoreo de los aprendizajes de los futuros docentes.

Cuadro 6
Resumen del qué-para qué de la formación docente con sentido prospectivo de los artículos provenientes de México

Qué deben hacer las carreras de formación de docentes	Para qué
Trabajo N° 3: México	
...analizar las consecuencias de privilegiar el enfoque comunicativo sobre la enseñanza gramatical, así como el lenguaje cotidiano sobre la lengua culta y estándar.	
establecer una pedagogía de la expresión a partir del análisis de las prácticas verbales en situación escolar.	

Cuadro 7
Resumen del qué-para qué de la formación docente con sentido prospectivo de los artículos provenientes de Costa Rica

Qué deben hacer las carreras de formación de docentes	Para qué
Trabajo N° 5	
...fomenten el diálogo académico y trabajen en equipo ,	...asumir un liderazgo en la formación inicial docente en el país , constituyéndose en entes de consulta y, de alguna manera en modelos de calidad en materia de formación inicial docente, ... asegurar un futuro prometedor a las futuras generaciones de costarricenses que pasarán por nuestras aulas escolares.
... replantear el enfoque de la educación lingüística presente en los planes y programas de cursos específicos...	... se proyecte un tratamiento teórico-metodológico que tienda a favorecer la competencia comunicativa de los niños costarricenses.
... conceptualizarse la lengua como área instrumental para la socialización y la adquisición de nuevos conocimientos se destine un espacio curricular más amplio al estudio integral de cada una de las macrohabilidades del lenguaje y las microhabilidades asociadas a estas.

... destinarse un espacio en la formación de los futuros docentes **para estudiar la secuencialidad y profundidad de los contenidos curriculares del área de lengua**, a la luz de las características evolutivas de los educandos en cada nivel escolar y las particularidades del objeto de estudio.

... no se pierda el tiempo enseñando, por ejemplo, reglas de ortografía en un nivel escolar en que el niño no está preparado cognoscitivamente para generalizar esos aspectos del código escrito.

... **incorporar** como temática en los programas de formación de docentes **aspectos relativos a la evaluación de cada uno de los momentos del proceso de aprendizaje consciente de la lengua materna...**

... **se valore adecuadamente el progreso de los alumnos**, se respete el proceso evolutivo del niño y se consideren las características propias del objeto de estudio.

... considerar los planteamientos oficiales solo como referencia, pues es de esperar **que trascienda y muestre a los futuros docentes el sustento teórico y las metodologías específicas para enseñar cada uno de los componentes del lenguaje**; por supuesto, apoyándose en las diferentes investigaciones que sobre el capital lingüístico de los escolares costarricenses se han realizado, en el Instituto de Investigación en Educación y en el Instituto de Investigaciones Lingüísticas, ambos de la Universidad de Costa Rica...

... **ofrecer una fuerte formación en el área de lengua...**

... **el futuro docente se desempeñe adecuadamente como maestro de español...**

Revisar integralmente los planes de estudio de formación inicial docente...

... **responder acertadamente a las demandas de la sociedad**, en consonancia con los intereses y necesidades de la población meta.

Superar el enfoque tradicional de contenidos del área de lengua, por el de competencias, tanto a nivel de formación de docente como de la intervención pedagógica con los niños.

Realizar una investigación más amplia que abarque el estudio crítico de los programas de formación inicial docente de las universidades privadas, en total 68, de las cuales 38 ofrecen carreras de educación...

... contar con un panorama general que permita, a quien corresponda, regular la formación que se ofrece y, en consecuencia, **valorar la adecuación teórico-metodológica del tratamiento del área de español.**

2.2 Mención a las políticas públicas se hallaron en trabajo N° 1, España:
... principios de base en los que debían apoyarse las políticas lingüísticas educativas: **a) el aprendizaje de lenguas estaría destinado al conjunto de ciudadanos europeos, b) se centraría en el usuario/aprendiz, c) tendría como finalidad la comunicación intercultural, d) se prolongaría toda la vida.**

Además, en el trabajo N° 5, Costa Rica, también se toca la política pública, aunque desde otra perspectiva:

... emitir políticas de formación inicial docente... regular la formación que están recibiendo los jóvenes universitarios, quienes, a muy corto plazo, serán los responsables directos de desarrollar en los escolares las competencias necesarias para vivir exitosamente, en una sociedad global cada vez más demandante y competitiva.

En términos de la frecuencia de los elementos hallados, el *qué deben hacer las carreras de formación de docentes* está signado, fundamentalmente, por la recomendación de revisar y replantearse el enfoque lingüístico y pedagógico, bajo el cual están diseñados los planes de carrera, es evidente que los investigadores consideran que ya está agotada la utilidad de los enfoques tradicionales y que no se adecuan a las características de los contextos actuales, necesidades ni las demandas de los intercambios comunicativos característicos del siglo XXI.

A la luz del marco de análisis delimitado al inicio de este trabajo donde se delimita lo que se entiende por formación lingüística, en este apartado se sintetizarán en dos vertientes el resto de los elementos considerados por los artículos que conforman el corpus.

En relación con el **conocimiento necesario para propiciar el desarrollo del lenguaje de niños**, los trabajos demandan:

- a. diversificar e intensificar el aprendizaje de lenguas.
- b. establecer una pedagogía de la expresión.
- c. incorporar como temática, en los programas de formación de docentes, elementos relativos a la evaluación de cada uno de los momentos del proceso de aprendizaje de la lengua materna.
- d. estudiar la secuencialidad y profundidad de los contenidos curriculares del área de lengua, a la luz de las características evolutivas

de los educandos en cada nivel escolar y las particularidades del objeto de estudio.

- e. considerar los planteamientos oficiales solo como referencia, pues es de esperar que trascienda y se muestre a los futuros docentes el sustento teórico y las metodologías específicas para enseñar cada uno de los componentes del lenguaje.

El segundo elemento considerado a los fines de configurar nuestra definición de formación lingüística, **formación que recibe el docente para desenvolverse como un comunicador en el uso de la lengua oral y escrita**, no goza de la misma cantidad de atención, solo se hallaron dos elementos que se aproximan:

- a. conceptualizar la lengua como área instrumental para la socialización y la adquisición de nuevos conocimientos.
- b. fomentar el diálogo académico y el trabajo en equipo.

Es evidente que estos artículos están convencidos de que el problema se solucionará mejorando el nivel de conocimiento de la lengua de los docentes, de cómo se da el desarrollo en los niños, cómo evaluarla y estimularla, y no hacen énfasis en que los planes de estudio se orienten a fortalecer el desempeño lingüístico de los docentes en formación.

Sin embargo, en virtud de que casi ninguno de los artículos presenta una investigación desarrollada en escuelas o en aulas de formación de docentes, resaltan la necesidad de investigar, realizar un estudio crítico de los programas de formación inicial docente de las universidades, realizar estudios que incursionen en los dominios disciplinares específicos, revisar integralmente los planes de estudio, estudiar la secuencialidad y profundidad de los contenidos curriculares del área de lengua, realizar estudios que incursionen en los dominios disciplinares específicos.

En cuanto al *para qué, con sentido prospectivo, de las carreras de formación de docentes* se pueden esbozar unos propósitos fundamentales que aparecen como tareas pendientes:

- a. fomentar el plurilingüismo en contextos específicos.
- b. sortear el peligro de marginación de aquellos individuos que carezcan de las destrezas necesarias para comunicarse en los grupos que representan las mayorías lingüísticas.
- c. renovar las mallas curriculares.
- d. implementar estándares disciplinares y pedagógicos.

- e. evaluar y monitorear los aprendizajes de los futuros docentes.
- f. proyectar un tratamiento teórico-metodológico que tienda a favorecer la competencia comunicativa de los niños.
- g. destinar un espacio curricular más amplio al estudio integral de cada una de las macrohabilidades del lenguaje y las microhabilidades asociadas a estas.
- h. contar con un panorama general que permita, a quien corresponda, regular la formación que se ofrece y, en consecuencia, valorar la adecuación teórico-metodológica del tratamiento del área de español.

En la dimensión *políticas lingüísticas educativas*, la gran tarea pendiente es delimitar políticas públicas en dos vertientes; por una parte, relacionadas con el desempeño lingüístico del hombre al que se aspira lograr y, por la otra, con la orientación de la formación inicial de los docentes; es necesario, además, establecer vinculaciones entre estas, en términos de la perspectiva, orientación y propósito.

Solo en dos trabajos se halló mención a esta dimensión, ambos con la intención de sugerir la creación de políticas y brindar aportes en torno a la direccionalidad hacia donde debería dirigirse una política en esta materia.

Puede inferirse que el resto de los países a los cuales corresponden los trabajos seleccionados padecen los mismos problemas que refieren los artículos procedentes de España y Costa Rica, en virtud de que no se pudo detectar en ninguno de ellos la denuncia del desconocimiento –por parte de las carreras de formación docente o en la actuación del docente en ejercicio- de una determinada política pública en el diseño o puesta en marcha de programas, estrategias, procedimientos, leyes o reglamentos referidos a los planes de formación de las carreras de docentes para educación inicial y primaria. Tampoco cuestionan una determinada política prescrita o desarrollada en acciones simbólicas o concretas en sus respectivos países.

A modo de cierre

El análisis de artículos provenientes de diferentes países de Iberoamérica permite tener una visión general de los problemas, preocupaciones, inquietudes y perspectivas que caracterizan en la actualidad la formación lingüística de docentes; permitió determinar que, de acuerdo con la apreciación de los autores, los problemas son muy graves y están afectando la calidad de la educación que se está ofreciendo en las escuelas.

Es muy interesante observar que, aunque son trabajos de latitudes distantes, los problemas son muy similares, que muchos investigadores están levantando su voz de alarma ante la gravedad de la situación; y aunque resulte contradictorio, todos denuncian la ausencia de trabajos acuciosos que reporten lo que sucede y de la aplicación de propuestas dirigidas a innovar en esta área.

Del análisis realizado es posible sintetizar como necesidades la realización de un gran esfuerzo y una renovación profunda de la formación docente si se quiere que el nuevo conocimiento sobre los procesos de adquisición de la lengua y del lenguaje, en general, formen parte del saber y del saber hacer del docente, y se traduzcan en relaciones y prácticas renovadas de enseñanza y en aprendizaje por parte de los alumnos y de los propios educadores, en cuanto sujetos de formación y superación permanente.

La mayoría de las investigaciones que trata el tema de la formación lingüística de los educadores propone que ésta debe encararse a partir de la identificación, reflexión, confrontación crítica de los saberes y creencias que tienen los educadores en torno al lenguaje; sobre todo de aquellos saberes y creencias que tienen consecuencias negativas sobre la labor pedagógica, la relación con el lenguaje y la relación que los educadores establecen consigo mismos, en tanto usuarios del lenguaje.

Referencias

- Ander-Egg, Ender. (1982). *Técnicas de Investigación Social*. Buenos Aires: Humanitas
- Domínguez, María. (2006). El maestro y sus competencias como lector y escritor. En: Manual Lectura y Escritura. UPEL-Instituto Pedagógico de Miranda José Manuel Siso Martínez (Mimeo)
- Dubois, María. (1993). Actividad educativa y formación del docente. En: Lectura y vida. Año XIV - Número 4 - Diciembre 1993. Asociación Internacional de Lectura
- Flores Chávez, Marcelo y López Guerra, Susana. (2011). Formación de docentes para la enseñanza de la lengua desde el enfoque comunicativo En: Odiseo Revista electrónica de pedagogía, Año 8, número 16, enero-junio de 2011, Querétano, México
- Hernández Roberto, Fernández Carlos y Baptista, Pilar. (1998) *Metodología de la Investigación*. México: Mc Graw Hill
- Imberón, Francisco. (1996). *La formación del profesorado*. Buenos Aires: Magisterio del Río de la Plata.

- Krippendorff, Klaus. (1990). *Metodología de análisis de contenido. Teoría y práctica*. Barcelona: Paidós
- López Casanova, Martina y Fernández, Adriana. (2010). *Enseñar literatura. Fundamentos teóricos-propuesta didáctica*. Buenos Aires: Manantial /Universidad Nacional del General Sarmiento
- Mejía, Lucy; Pineda, Laura; Briceño, Miriam; Ospina, Mario; Calderón, Gladys. (2008). Impacto de la formación de maestros en competencias en el área de lenguaje. En: *Revista Lingüística y literatura*. No. 53, Universidad de Antioquia, Colombia
- Michinel, José Luis. (2006). Condiciones de producción de la lectura e implicaciones para la enseñanza de la física en la universidad. *Pro-posições*, 17,1 (49), 59-70
- Murillo Rojas, Marielos. (2007). Formación docente en el área de lengua. *Revista electrónica Actualidades Investigativas en Educación*. Universidad de Costa Rica. Mayo-agosto año 7, número 002. San José, Costa Rica.
- Piñuel Raigada, José. (2002). Epistemología, metodología y técnicas del análisis del contenido. En: *Estudios de Sociolingüística*. Madrid.
- Serrón Martínez, Sergio. (2001). El club de lengua. Democracia, comunicación y motivación en la clase de lengua materna. Cuaderno del CILLAB N° 4. Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Instituto Pedagógico de Caracas
- Sira de Guédez María, Baptista de Boscán, Norla. (1999). *Teorías pedagógicas y lingüísticas para la enseñanza de la lengua y literatura en Educación Básica*. Lara: Fundaupel
- Smith, Frank. (1996). *Comprensión de la lectura*. México D.F.: Trillas
- Sotomayor, Carmen; Parodi, Giovani; Coloma, Carmen; Ibáñez, Romualdo; Cavada, Paula. (2011). La formación inicial de docentes de Educación General Básica en Chile. ¿Qué se espera que aprendan los futuros profesores en el área de Lenguaje y Comunicación? En: *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*. 2011, 48(1), 28-41. Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile
- Urbano Marchi, Brigitte y González Las, Catalina. (2013). La enseñanza-aprendizaje de lenguas en el Grado de Maestro de Educación Primaria. En: *Porta Linguarum*, 20, junio 2013. Universidad de Granada, España

LA AUTORA

María de los Ángeles Martín Hernández

Profesora en Educación Especial, Mención Deficiencias Auditivas y Problemas del Lenguaje, egresada de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador-Instituto Pedagógico de Caracas; Magíster en Educación a Distancia de la Universidad Nacional Abierta. Experiencia como especialista en contenido, coordinadora en la Mención Preescolar de la Carrera Educación, y diseñadora curricular e instruccional en la Universidad Nacional Abierta.