

La enseñanza de la Lengua Española y la formación docente en la educación primaria costarricense

Hallazgos

- Entre los factores más importantes al considerar si un niño o niña repetirá el año, los docentes citan las dificultades para la lectura en la mayoría de los casos.
- Distintas investigaciones señalan que los estudiantes costarricenses muestran una serie de carencias en relación con las competencias lingüísticas necesarias para desempeñarse exitosamente en el contexto académico.
- El análisis de los últimos tres programas del MEP para la enseñanza del Español en el primero y el segundo ciclos, indica que el planteamiento teórico que prevalece es el enfoque comunicativo, en tanto las prácticas y las metodologías utilizadas son mixtas o propias del enfoque gramatical.
- Existe gran variabilidad entre universidades con respecto a los planes de estudio de los programas de formación docente para primero y segundo ciclos, en el número de créditos y cursos destinados a la preparación para la enseñanza de la Lengua. Algunas universidades dedican hasta un equivalente de seis cursos (18 créditos), mientras que otras dedican solo dos cursos (10 créditos) a la formación en esta área.
- El análisis de los planes de estudio revela grandes diferencias en cuanto a los enfoques y métodos utilizados para formar a los docentes, tanto en la enseñanza de la literatura infantil, como en la enseñanza de la lecto-escritura y la didáctica de la Lengua Española.
- La investigación sobre la adquisición de competencias comunicativas realizada en el país explora poco la expresión oral y del todo no cubre la comprensión oral.

Valoración

En el primer capítulo de este Informe señaló la importancia y prevalencia en el sistema educativo costarricense, especialmente en la educación secundaria, de problemas como las altas tasas de reprobación y deserción. Dada la conexión encontrada entre estos problemas y la existencia de indicios de un insuficiente desarrollo de las competencias lingüísticas en los estudiantes, es fundamental profundizar en los factores que influyen en la enseñanza y el aprendizaje de la Lengua en el país. Entre estos se encuentran los programas del MEP, la formación de los docentes en este tema, la investigación y las experiencias piloto que ensayan distintos métodos de enseñar las competencias comunicativas.

Los programas del MEP para la enseñanza del Español en el primero y segundo ciclos son los que orientan esta actividad en las escuelas nacionales. El análisis de estos instrumentos revela que el enfoque teórico que adoptan es el comunicativo, en tanto que las actividades que promueven los dos más recientes, son propias del enfoque gramatical. No está claro si esto es el resultado de una incoherencia involuntaria, o si más bien es producto de la adopción conciente de una mezcla de ambos.

Por su parte, las universidades que forman docentes para el primero y segundo ciclos, presentan grandes diferencias en cuanto al tiempo que dedican a la ense-

ñanza de la Lengua y a las estrategias utilizadas. Algunas se inclinan por el enfoque comunicativo, otras por el gramatical, y se encuentran también enfoques mixtos. Esto sugiere que los docentes que entran a trabajar en el MEP no necesariamente están formados de manera coherente con lo que postulan los programas de estudio para la enseñanza del Español.

Ante tal situación, el país necesita un diálogo abierto entre las instituciones formadoras de docentes y el MEP, que permita la adopción de posiciones comunes y basadas en evidencia, respecto a las competencias que debe tener y aplicar el docente en las aulas para una efectiva enseñanza del Español. Este diálogo requiere ser fortalecido mediante más investigación en el campo, a efecto de entender mejor la relación entre las estrategias de enseñanza utilizadas por los docentes en los centros de educación primaria y los resultados en términos de las competencias comunicativas de los niños y niñas. Asimismo, se requiere investigación para identificar las formas más efectivas de preparar a los docentes para un uso adecuado de estas estrategias.

Las experiencias innovadoras y proyectos piloto en la enseñanza de la Lengua son, en este sentido, una fuente valiosa de conocimiento, ya que facilitan la identificación y la prueba de prácticas efectivas que pueden incorporarse en la formación de docentes.

La enseñanza de la Lengua Española y la formación docente en la educación primaria costarricense

En el currículo escolar, la enseñanza de la Lengua tiene como objetivo fundamental enriquecer las habilidades lingüísticas de los estudiantes, haciendo posible que estos sean capaces de negociar significados¹ y construir conocimiento en las distintas áreas de estudio. Por ejemplo, se busca que los estudiantes aprendan a justificar un hecho histórico, argumentar sobre sus puntos de vista y comentar acerca de un avance científico.

Distintas investigaciones señalan que los y las estudiantes costarricenses muestran una serie de carencias en relación con las competencias lingüísticas necesarias para desempeñarse exitosamente en el contexto académico. La revisión de 41 trabajos finales de graduación realizados en distintas universidades estatales y 35 trabajos de investigación recientes, relacionados con la enseñanza y el aprendizaje de la Lengua Española en la educación primaria, sugiere que quienes cursan el primero y segundo ciclos, presentan un rendimiento académico deficiente en esta asignatura. Además, revelan que carecen de hábitos de lectura y exhiben niveles insuficientes de comprensión, así como deficiencias en cuanto a su habilidad para expresarse de manera escrita.

Este panorama se vuelve preocupante al tener evidencia que sugiere que quienes no logran desarrollar bien la capacidad lectora y las habilidades para la escritura en los primeros años escolares, tienen mayores probabilidades de reprobado y de abandonar el colegio (Slavin, 1994). A la luz de las condiciones que muestran

las estadísticas costarricenses del 2006, según las cuales el 16,3% de los estudiantes reprobó el primer grado, el 27,8% el séptimo y el 20,8% de los jóvenes de entre 13 y 17 años no asistía a la educación secundaria, resulta imperativo prestar atención a las prácticas y a las metodologías utilizadas para la enseñanza de la Lengua.

La finalidad de este capítulo es explorar la enseñanza del Español en primero y segundo ciclos en el país. Para ello se analizan los programas del MEP, los planes de estudio de las carreras de formación docente en universidades estatales y privadas, así como las iniciativas que buscan fortalecer el desarrollo de habilidades lingüísticas. La valoración de los programas del MEP, así como de los planes de estudio de las universidades, permite solo un acercamiento parcial a la enseñanza del Español, por lo que los aspectos de práctica y desempeño de los docentes en el aula, las preferencias de los alumnos, así como la eficacia de diversas metodologías y técnicas, están fuera del alcance del capítulo.

Enfoques en la enseñanza de la Lengua

A través de la historia han surgido distintas perspectivas acerca de la enseñanza de la Lengua, lo que ha suscitado apasionadas discusiones sobre cuál de ellas es superior. A menudo las posiciones se han derivado de planteamientos ideológicos y de la intuición. En la actualidad persisten las diferencias con respecto a los mejores métodos. Sin embargo, específicamente en la enseñanza de la lectura, ha comenzado a manifestarse una posición más pragmática, que busca tomar de los

distintos enfoques los aspectos que la evidencia empírica muestra como eficaces para dotar a los estudiantes de destrezas comunicativas (véase el “Aporte especial” al final de este capítulo).

En este capítulo se exponen dos enfoques utilizados en Costa Rica para analizar la enseñanza de la Lengua: el gramatical y el comunicativo. El primero es considerado un enfoque tradicional por haber surgido históricamente más temprano. Este prioriza la enseñanza de los aspectos formales de la Lengua, centrandó la instrucción en aspectos como lo morfosintáctico, lo léxico-semántico, lo fonético y lo textual. Desde esta perspectiva, el Español es una asignatura que la escuela desarrolla, al igual que los Estudios Sociales, las Matemáticas o cualquier otra materia. El proceso de enseñanza-aprendizaje que se privilegia en el enfoque gramatical es aquel centrado en el docente, visto como la persona que posee conocimientos sobre la estructura interna de la Lengua y a quién corresponde exponerlos de manera explícita a los estudiantes. Este enfoque resalta lo “normativo y formal” *versus* lo “impropio y contextual” (Murillo, 2007). El proceso de instrucción sigue una lógica jerárquica. Por ejemplo, la lectura se concibe como un conjunto de destrezas adquiridas de forma secuencial (de menor a mayor complejidad), lo cual supone la ampliación sucesiva de conocimientos según los siguientes niveles: literalidad (recoger formas y contenidos explícitos en el texto), retención (captar y aprender contenidos), organización (ordenar y vincular elementos), inferencia (descubrir aspectos implícitos), interpretación (reordenar en un nuevo enfoque los contenidos), valoración (formular juicios basándose en experiencias y valores) y creación (reaccionar con ideas propias) (Sánchez et al. 2004). No se considera que estas capacidades se puedan desarrollar de manera simultánea.

El enfoque comunicativo, por su parte, más que en los aspectos formales de la Lengua, enfatiza en el uso de ésta. Utiliza la producción y comprensión textuales con el fin de generar competencias lingüísticas y comunicativas, conceptualizándolas como área instrumental para la socialización y la adquisición de nuevos conocimientos. El docente hace uso de contextos reales para el desarrollo de las destrezas comunicativas, sirviendo como guía en el proceso de construcción de conocimientos. El análisis gramatical se realiza en función de la producción textual. La evaluación responde al desarrollo de las competencias comunicativas de los y las escolares, según su nivel evolutivo y en correspondencia con un tratamiento integrado y secuencial de las competencias específicas buscadas.

La enseñanza de las cuatro macrohabilidades de la Lengua (comprensión oral, expresión oral, lectura y escritura) varía según se utilice el enfoque gramatical o el comunicativo (cuadro 5.1).

Si bien es cierto que el enfoque comunicativo busca un acercamiento integral a la enseñanza de la Lengua, que incluya instrucción en las cuatro macrohabilidades antes mencionadas, es importante considerar que los y las niñas no ingresan al sistema educativo formal sabiendo sobre lectura y escritura tanto como conocen sobre expresión oral y escucha, y que la responsabilidad de ofrecer una instrucción explícita en lectura y escritura recae en gran medida en la escuela, aunque las familias también juegan un rol muy importante en ese proceso (véase recuadro 1.4, capítulo 1).

Los enfoques y metodologías de los programas oficiales del MEP

En esta sección se analizan los fundamentos teóricos y metodológicos de los programas oficiales para 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). El objetivo de este apartado es conocer las directrices que reciben las y los educadores para realizar la planificación del trabajo de aula.

La conclusión más importante al analizar los tres programas de estudio de Español (1995, 2001 y 2005) es que, si bien todos asumen el enfoque comunicativo, las metodologías recomendadas son mixtas, en el caso del programa de 1995, o propias del enfoque gramatical, en los programas de 2001 y 2005.

Los tres programas muestran algunas similitudes. Enmarcan su propuesta curricular en el contexto de la “Política Educativa hacia el Siglo XXI” y presentan ampliamente los criterios teóricos y metodológicos para el desarrollo de la disciplina en cuestión. Conceptualizan la Lengua como área instrumental básica para la adquisición del conocimiento y la socialización y, por lo tanto, reconocen que su dominio deficitario se constituye en una de las causas del fracaso escolar. Respecto del enfoque general de la enseñanza del Español, acogen el enfoque comunicativo como planteamiento teórico. Hacen hincapié en la importancia de la interacción verbal en el proceso educativo y centran esfuerzos en los procesos de producción textual, o sea, la capacidad lectora, la escritura, la escucha y la expresión oral. En los tres programas se resaltan la lectura y la escritura como núcleos integradores de actividades y se considera la expresión oral y la

Cuadro 5.1

Enseñanza de las macrohabilidades lingüísticas en los enfoques gramatical y comunicativo

Área	Enfoque gramatical	Enfoque comunicativo
Comprensión oral	Los procesos de comprensión oral no son el foco de atención.	Incorpora la comprensión oral como medio para interpretar y analizar crítica y objetivamente los mensajes escuchados como producto de diferentes interacciones orales.
Expresión oral	Cuando se estudia la expresión oral, se parte del principio de que el conocimiento del sistema lingüístico proporciona las habilidades para producir textos de conformidad con la variable más prestigiosa, sin atender en principio el uso cotidiano que el estudiante hace del lenguaje, sino fundamentándose en la variedad “de los escritores más doctos” y la norma consensuada por directrices político-lingüísticas.	Se abren espacios de interacción verbal con el propósito de crear situaciones en las que se comunican sentimientos, experiencias y aprendizajes, adoptando una actitud respetuosa ante los aportes de las otras personas y atendiendo las reglas propias del intercambio comunicativo.
Escritura	La escritura se concibe como un proceso jerárquico y lineal, en el que los y las estudiantes adquieren un conjunto de destrezas que aprenden de forma secuencial (de menor a mayor complejidad) y desligadas de la producción de textos con objetivos comunicativos explícitos. Se considera que profundizar en el conocimiento de los diferentes componentes lingüísticos (por ejemplo, análisis sintáctico) asegura un dominio posterior de la producción textual. Las prácticas de escritura enfatizan en “aprender a escribir” y no en “comunicar algo a alguien”.	Se da énfasis al proceso de producción textual (construcción de intención y sentido) como medio de comunicación de ideas, pensamientos, sentimientos y conocimientos. Lo fundamental es “comunicar algo a alguien”. Los aspectos formales de la lengua solo son necesarios para enriquecer los textos y no como fines en sí mismos.
Lectura	La lectura se concibe como un proceso jerárquico y lineal, en el que los y las estudiantes adquieren un conjunto de destrezas que aprenden de forma secuencial (de menor a mayor complejidad). Los estudiantes a menudo son tratados como seres pasivos que deben aprender primero la forma de las letras, luego su combinación para formar sílabas, la combinación de sílabas para formar palabras y, posteriormente, la combinación de palabras para formar oraciones, párrafos y textos, cuyos significados suelen estar descontextualizados.	La lectura se produce mediante un proceso de interacción que se da en virtud del aporte del lector y el aporte del texto en contextos reales de comunicación y se extiende a todo el currículo escolar. Se considera a los y las estudiantes como seres activos que construyen el significado de los textos a partir del aporte de sus propias experiencias y conocimientos; por tanto, enseñar a leer es enseñar a comprender lo leído.

Fuente: Murillo, 2007.

escucha como habilidades integradas a estas dos macrohabilidades.

El programa de 1995 exhibe cierta 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. El hecho de que se especifiquen los objetivos en función de las cuatro macrohabilidades permite al educador, en su labor como la persona que planifica el trabajo de aula, visualizar cuál es su responsabilidad como guía del proceso de enriquecimiento de la Lengua Materna de las y los alumnos.

Pese a lo anterior, el tratamiento del aprendizaje, el trabajo en el área de lectura a partir de niveles de comprensión, así como la enseñanza de la

gramática mediante un enfoque oracional², no son coherentes con el enfoque comunicativo; tampoco se dan recomendaciones didácticas para trabajar los elementos textuales (puntuación, ortografía, coherencia, cohesión, adecuación, entre otros) y no se plantea 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.

En los programas de 2001 y 2005, a diferencia del de 1995, no se precisa cuáles son los objetivos y contenidos de cada área -expresión oral, escucha, capacidad lectora y escritura- en los programas específicos por grado, por lo que se pierde la identificación de las microhabilidades que se desarrollan en cada una y, en consecuencia, su progresión y

profundidad desde el inicio hasta el final de la educación primaria. Así entonces, al confrontar los objetivos planteados en el programa del 2001 y el contenido de cada programa, de primero a sexto grados, con el fundamento teórico y el enfoque de la enseñanza del Español esbozado en las primeras páginas de los programas, se encuentra que hay una incoherencia que se manifiesta en prácticas como el aumento de los temas gramaticales, en detrimento de los espacios necesarios para estimular la producción textual, tanto oral como escrita.

En el programa de 2005, que se encuentra vigente, la fundamentación y el enfoque de la enseñanza, son exactamente los mismos del programa anterior (2001). Este obvia los cambios realizados en 1995 y sustenta su trabajo en el tradicional enfoque gramatical, lo que se refleja en la organización de los objetivos y los conte-

nidos (cuadro 5.2). Por lo tanto, prevalecen en este programa las inconsistencias entre el enfoque comunicativo que dice adoptar, y los objetivos y métodos planteados, que son más coherentes con el enfoque gramatical.

Si bien los planteamientos del MEP dan las orientaciones sobre lo que se debe enseñar en las aulas, es necesario reconocer que cualquier enfoque que se adopte no será aplicado si los docentes no cuentan con las competencias para hacerlo, y si no están convencidos de su utilidad. Por ello, la formación de los educadores se vuelve un factor determinante del tipo de enseñanza que finalmente se impartirá en las escuelas.

La formación docente para la enseñanza de la Lengua

La investigación empírica que vincule la formación docente con los resultados en las aulas no se

Cuadro 5.2

Las macrohabilidades de la Lengua en los programas del MEP para primero y segundo ciclos (1995, 2001, 2005)

	Programa de 1995	Programa de 2001	Programa actual, vigente desde 2005
Planteamiento de los objetivos	Los objetivos responden al planteamiento teórico del enfoque comunicativo de la enseñanza, llevado a la práctica mediante un modelo de producción textual que privilegia el estudio de las habilidades comunicativas: expresión oral, escucha, lectura y escritura.	Los objetivos están centrados en aspectos propios del conocimiento del código lingüístico y no en el uso de ese código para efectos comunicativos.	La fundamentación y el enfoque de la enseñanza son exactamente los mismos del programa anterior (2001); el programa específico de cada grado escolar reproduce el mismo modelo del anterior (2001).
Lectura	En el proceso de lecto-escritura inicial no se recomienda ningún método en particular; se deja abierta la posibilidad de que el educador seleccione el método más adecuado a su grupo o a sus intereses profesionales. Se trabaja la lectura utilizando niveles de comprensión lectora.	Los objetivos se basan en los niveles de comprensión lectora.	Similar al programa del 2001.
Escritura	El proceso de expresión escrita se propone a partir de la escritura de palabras, de oraciones y, finalmente, de textos.	Uso de la copia como objetivo explícito.	En el proceso de composición se mantiene la secuencia palabra, oración, párrafo, escritura de pequeños textos (de diferente tipo), énfasis en el conocimiento del código escrito.
Expresión oral y escucha	Las áreas de expresión oral y de escucha se ven supeditadas al estudio de contenidos propios del aprendizaje de la Lengua, ajenos a las situaciones cotidianas de uso.		Ausencia de hilo conductor que permita al docente visualizar un programa de expresión oral que guíe su trabajo de primero a sexto grados, como parte de una secuencia lingüística curricular que responda a la estructura interna de este tipo de texto.

Fuente: Murillo, 2007.

ha desarrollado en Costa Rica, en tanto que en el ámbito internacional las contribuciones resultan escasas. La Asociación Internacional para la Lectura (IRA, por su sigla en inglés), a través de la Comisión Nacional para la Excelencia en la Preparación de Maestros para la Enseñanza de la Lectura, de los Estados Unidos, realizó un estudio pionero, en el que se compararon los logros de docentes graduados de programas de formación de alta calidad y docentes graduados de programas que no recibieron tal distinción. Los resultados de ese trabajo se comentan en el recuadro 5.1.

Las diferencias en los logros de los docentes graduados de programas de formación de alta calidad y los graduados de otros programas hacen imperativo preguntarse: ¿cuáles son las experiencias de aprendizaje en las que participan los estudiantes de programas de formación de alta calidad que los llevan a convertirse en docentes exitosos? Como parte de su estudio empírico, la citada Comisión delineó seis condiciones que caracterizan a los programas de alta calidad (cuadro 5.3). Esta lista fue planteada con el fin de que sirva como guía para la evaluación y el mejoramiento de los programas de las instituciones de educación superior.

En Costa Rica, algunos estudios indican que los docentes emplean estrategias incoherentes con los métodos de enseñanza que la investigación empírica ha señalado como los más adecuados. En su práctica, muchos docentes no consideran las características individuales de los estudiantes (por ejemplo, edad, diversidad en los estilos de aprendizaje y nivel de desarrollo en áreas específicas) en los procesos de enseñanza y aprendizaje de la Lengua. Asimismo, se ha observado que los educadores no elaboran un plan metodológico diario para los niños y niñas con adecuaciones curriculares. Carecen además de formación básica³ para afrontar con éxito los retos que demanda la enseñanza de la Lengua en la educación primaria (Murillo, 2007a).

Para algunos esta situación se explica, en parte, por las deficiencias en los programas de formación docente de las universidades, que corresponden a algunos aspectos considerados por IRA (2007b) como fundamentales para el aseguramiento de la formación universitaria de alta calidad. En un estudio sobre la formación de educadores de educación primaria, Sequeira (1993) encontró, entre otras,

Recuadro 5.1

Relación entre la calidad de la formación docente y los logros en la enseñanza de la Lengua

Un estudio de la Comisión Nacional para la Excelencia en la Preparación de Maestros para la Enseñanza de la Lengua encuestó a aproximadamente 950 profesores y profesoras de formación docente de universidades estadounidenses, con el fin de conocer las prácticas utilizadas para instruir a los estudiantes en la enseñanza de la Lengua, enfatizando principalmente en la lectura. En este trabajo se comparó, además, la efectividad de docentes graduados de programas de formación docente identificados como de alta calidad y docentes graduados de programas universitarios que no recibieron esa distinción. Entre los aspectos evaluados se encuentran las prácticas empleadas por ambos grupos de docentes en sus aulas y los logros de sus estudiantes. Los tres hallazgos más importantes fueron los siguientes:

Los docentes que han recibido preparación en programas de formación de alta calidad son más exitosos. Además, sienten mayor seguridad al hacer la transición de la universidad al mundo profesional, en comparación con docentes que también se encuentran al inicio de sus carreras, pero que no fueron preparados en programas de alta calidad.

Los docentes graduados de programas de alta calidad expresaron que los cursos teóricos y las experiencias de campo que tuvieron como estudiantes universitarios, les brindaron una buena preparación para satisfacer las demandas en el aula escolar. Ellos utilizaban en mayor medida su formación teórica y su entrenamiento práctico en la enseñanza diaria. Por el contrario, los docentes que no se graduaron de universidades con

programas de alta calidad expresaron su frustración con la discordancia entre su experiencia de formación docente y los retos cotidianos que enfrentan en el aula. Ambos grupos se desempeñaban como docentes en instituciones educativas similares, con iguales necesidades y el mismo tipo de estudiantes.

Los docentes que recibieron preparación en programas de alta calidad son más eficaces a la hora de crear un ambiente para el aprendizaje de la Lengua en sus aulas, que quienes no recibieron igual preparación. Asimismo, sus estudiantes están mejor preparados para la lectura y muestran un mayor interés en ésta.

Los y las docentes graduados de programas de alta calidad son capaces de desarrollar ambientes de aprendizaje más complejos: cuentan con bibliotecas más grandes en sus aulas, con libros más variados y de mejor calidad. Además, el mayor interés por la lectura por parte de sus estudiantes se observa desde el primer grado.

La habilidad para la lectura es mayor en los estudiantes que participan en las actividades de aprendizaje de la Lengua que les proponen los graduados de programas de alta calidad.

La calidad del ambiente para la alfabetización en el aula, el interés de los y las estudiantes por los textos disponibles y su creciente habilidad para la comprensión de lectura, se encuentran unidos. La relación entre estas variables evidencia una vez más la brecha existente entre los docentes graduados de programas de calidad y quienes no recibieron igual formación.

las siguientes deficiencias: ausencia de un enfoque curricular, formulación de planes sin sustento investigativo y presentación de perfiles que no responden a la realidad educativa costarricense.

Con el fin de explorar la formación de docentes en el área de Lengua Materna en el país, se eligió un grupo de tres universidades estatales (UCR, UNA y UNED) y tres privadas (Latina, Uisil y UCA), que son las que otorgan más títulos la carrera de Educación Primaria. Cabe recordar que la formación de maestros y maestras en Costa Rica, al igual que en muchas otras realidades educativas, es de corte “generalista”, por lo que el análisis debe enmarcarse

en el contexto de la propuesta curricular completa que ofrece cada institución de educación superior, la cual fue descrita en el capítulo 3.

Con el propósito de conocer la formación específica que ofrece cada universidad en el área de Lengua, se hace una comparación (cuadro 5.4) de la cantidad de cursos y créditos asignados a la enseñanza de la Lengua Española y su didáctica. Se observa así que la UCR es la que tiene el mayor número de cursos en esta área, seguida por la UNA y luego por la UNED. Sin embargo, tanto la UNA como la UCR otorgan 18 créditos a esta materia, en tanto que la UNED le asigna 12.

Cuadro 5.3

Condiciones esenciales para la excelencia en los programas de formación docente en la enseñanza de la Lengua

Condición	Descripción
Contenidos	Los contenidos de los cursos son diseñados a partir de evidencia empírica sobre cómo los niños y las niñas aprenden a leer y cuáles métodos son más exitosos para la enseñanza de la lectura.
Cuerpo docente y enseñanza	Los profesores y profesoras están comprometidos con la enseñanza de conocimiento complejo y, además, funcionan como modelos para sus estudiantes. La enseñanza va más allá de la transmisión de contenidos y la evaluación del aprendizaje mediante pruebas. En su lugar se adoptan pedagogías que muestran y producen conocimiento por medio de la acción.
Práctica	Se enfatiza la importancia de las experiencias de campo, mediante las cuales los alumnos tienen la oportunidad de utilizar el conocimiento que adquirieron en las clases e interactuar con sus mentores.
Diversidad	Se desarrollan e implementan programas para la sensibilización de los estudiantes universitarios ante todo tipo de diversidad: diversidad en la aptitud académica, en los estilos de aprendizaje, diversidad cultural y diversidad lingüística, entre otros.
Aprendizaje continuo	Se da una evaluación constante del programa de formación docente, sus estudiantes -actuales y graduados- y el profesorado. La información proveniente de estas evaluaciones se utiliza para la toma de decisiones sobre el desarrollo del programa.
Visión, gobernabilidad y recursos	La visión del programa es compartida por los docentes, está presente en los programas de todos los cursos y en las experiencias de enseñanza y aprendizaje que estos ofrecen. Las personas a cargo de la administración velan por la existencia de los recursos intelectuales, financieros y profesionales requeridos para el desarrollo o el mejoramiento de los distintos aspectos de los programas.

Fuente: IRA, 2007a.

Cuadro 5.4

Número de créditos y cursos destinados a la enseñanza del Español en los programas de Bachillerato para formación docente en primero y segundo ciclos, según universidad

	Universidades					
	Latina	Uisil	UCA	UNA	UCR	UNED
Créditos ^{a/}	10	9	8	18	18	12
Cursos	2	3	2	5	6	4

a/ Un crédito corresponde a tres horas de trabajo supervisado.

Fuente: Programas de cursos vigentes al 2007.

Las universidades privadas ofrecen un número considerablemente menor de cursos de preparación para la enseñanza de la Lengua; en dos de ellas los cursos son la mitad o menos de los que brinda la UCR. En términos de créditos, las tres entidades privadas cuentan con números similares; en todos los casos, sin embargo, la cantidad de créditos es menor a la establecida en la UCR y la UNA. Esta situación lleva a preguntarse en qué medida afecta la calidad de la enseñanza de la Lengua Materna el que los docentes sean graduados de universidades que imparten un mayor número de cursos y asignan más créditos o tiempo de trabajo supervisado en este tema. No se logró identificar en el país estudios que permitan dar respuesta a esta interrogante con base en el desempeño de los docentes y sus alumnos.

En los programas de formación de docentes, las macrohabilidades se presentan entre los contenidos de diversos cursos de enseñanza del Español. La lectura y la escritura son las que tienen mayor presencia (cuadro 5.5). En términos generales, los 24 cursos ofrecidos en las tres universidades estatales y en las tres universidades privadas pueden clasificarse en tres áreas fundamentales: literatura infantil, didáctica de la lecto-escritura y didáctica de la Lengua Española. A continuación se presenta un análisis de cada una de ellas.

Literatura infantil

El abordaje teórico del área de literatura infantil pone de manifiesto dos perspectivas: una orientada hacia la educación literaria y la otra como complemento del currículo escolar, en el cual la literatura se enfoca hacia el desarrollo de habilidades lectoras que le permitan al estudiante leer textos de las otras disciplinas, como Ciencias, Estudios Sociales, etc. La primera se observa claramente en los programas que ofrecen la UCR y la UNA. En estos se apuesta por el desarrollo de la competencia literaria del niño y el descubrimiento de la lectura como fuente de conocimiento, de gozo y de placer. Tal como lo enuncian Colomer y Camps (1996), la educación literaria tiene como meta formar lectores con una aceptable competencia literaria, la cual opera en los niveles de comprensión y expresión: desarrollo de formas de expresión escrita y lectura comprensiva de textos literarios.

La segunda vertiente, que utiliza la literatura infantil como complemento del currículo escolar, se sustenta en un enfoque más tradicional, que la pone al servicio de las otras disciplinas. El planteamiento teórico del programa actual de la UNED se enmarca dentro de este enfoque. Sin embargo, según autoridades de esa universidad, el programa está en proceso de reestruc-

turación a la luz de los resultados de los procesos de autoevaluación, por lo cual se esperan cambios en el futuro. (E⁴: Páez, 2007).

En el caso de las universidades privadas, en el programa de la UCA la literatura infantil se enmarca dentro de la segunda vertiente y en el de la Universidad Latina puede apreciarse una tendencia hacia la primera perspectiva. Por ejemplo, en esta última se busca el crecimiento de una sensibilidad estética general en el docente, aunque no se plantean objetivos explícitos de desarrollar en este una cultura literaria o habilidades y actitudes para fomentar una cultura literaria en los niños y niñas.

Las diferencias entre los programas de formación docente se observan, además, en las metodologías de enseñanzas utilizadas por los profesores en el aula universitaria. En este nivel es posible identificar dos líneas que, además, concuerdan con la distinción antes planteada. En concordancia con el interés por formar educadores que sean capaces de fomentar en sus alumnos de edad escolar el descubrimiento de la lectura como fuente de conocimiento, gozo y placer, una primera vertiente metodológica da énfasis a la realización de actividades que buscan sensibilizar a los y las estudiantes de Educación en la modalidad expresiva y apreciativa de la literatura, y facilitar así el desarrollo de las destrezas y habilidades necesarias para que brinden, en un futuro cercano, una adecuada educación literaria a los escolares. De esta manera, y en correspondencia con lo establecido en las condiciones esenciales para la excelencia en los programas de formación docente planteados por IRA y descritos en el cuadro 5.3, los y las profesoras funcionan aquí, de alguna manera, como modelos para sus estudiantes. En esta vertiente se observa en los planteamientos de la UCR y la UNA, donde se trabaja con talleres de creación de textos literarios, narración oral e ilustración, y con diferentes estrategias de promoción y animación de la lectura, todas estas en función del desarrollo del aprecio por la literatura. Algunas otras actividades son la visita a ferias de libros y la realización de proyectos de investigación que incluyen entrevistas a escritores e ilustradores de textos dirigidos a la niñez. Estas iniciativas se constituyen en estrategias novedosas que refuerzan la dimensión humana de la literatura.

Por el contrario, los programas de la UNED, la Universidad Latina y la UCA utilizan metodologías más tradicionales en sus cursos. Estos consisten, fundamentalmente, en la lectura de documentos para su discusión en clase, exposiciones magistrales y proyectos de investigación bibliográfica. La Uisil, por su parte, no ofrece cursos de literatura infantil.

Cuadro 5.5

Cursos de áreas de Lengua que incorporan contenidos relacionados con el desarrollo de las macrohabilidades lingüísticas, según universidad

Universidad	Macrohabilidad			
	Lectura	Escritura	Expresión oral	Comprensión oral
Latina	Literatura infantil. Destrezas del Idioma.	Literatura infantil. Destrezas del idioma.	Literatura infantil. Destrezas del idioma.	Destrezas del idioma.
Uisil	Procesos de enseñanza y aprendizaje del Español en el primer ciclo. Didáctica del proceso inicial de la lecto-escritura. Procesos de enseñanza y aprendizaje del Español en el segundo ciclo.	Procesos de enseñanza y aprendizaje del Español en el primer ciclo. Didáctica del proceso inicial de la lecto-escritura. Procesos de enseñanza y aprendizaje del Español en el segundo ciclo.	Procesos de enseñanza y aprendizaje del Español en el primer ciclo. Procesos de enseñanza y aprendizaje del Español en el segundo ciclo.	Procesos de enseñanza y aprendizaje del Español en el primer ciclo. Procesos de enseñanza y aprendizaje del Español el segundo ciclo.
UCA	Literatura infantil. Artes del idioma en la educación primaria.	Artes del idioma en la educación primaria.		
UNA	Didáctica del Español para la educación básica. Enfoques contemporáneos de la lectura y la escritura. Literatura para niños en primero y segundo ciclos. Lectura y escritura.	Lectura y escritura. Didáctica del Español para la educación básica. Enfoques contemporáneos de la lectura y la escritura. Literatura para niños en el primer ciclo. Literatura para niños en el segundo ciclo.	Lectura y escritura.	Lectura y escritura.
UCR	Artes del idioma en la educación primaria. Seminario: Enseñanza del Lenguaje. Didáctica de la lecto-escritura. Literatura infantil en la educación primaria.	Artes del idioma en la educación primaria. Seminario: Enseñanza del Lenguaje. La expresión escrita en la educación primaria I. La expresión escrita en la educación primaria II. Didáctica de la lecto-escritura. Literatura infantil en la educación primaria.	Artes del idioma en la educación primaria. Seminario: Enseñanza del Lenguaje.	Artes del idioma en la educación primaria. Seminario: Enseñanza del Lenguaje.
UNED	Didáctica de la lecto-escritura. Literatura infantil. Gramática castellana. Enseñanza del Español en educación primaria.	Enseñanza del Español en educación primaria Didáctica de la lecto-escritura.	Enseñanza del Español en educación primaria	Enseñanza del Español en educación primaria.

Fuente: Murillo, 2007 y Carmiol, 2008.

Didáctica de la lecto-escritura

Esta área del currículo se aborda en uno o dos cursos, dependiendo de la institución. En la mayoría de los casos estos abarcan, de manera básica, los fundamentos teóricos de la lecto-escritura inicial, partiendo del estudio de los métodos tradicionales hasta llegar a los más recientes, con el afán de ilustrar al futuro educador acerca de la evolución de las perspectivas sobre la enseñanza de la lectura y la escritura a través del tiempo.

La lecto-escritura inicial se ubica, básicamente, en los dos primeros niveles de la educación primaria, período en el que el niño y la niña adquieren la mecánica de la lectura y la escritura convencionales. Esas habilidades, en este nivel, se constituyen fundamentalmente en un mecanismo para aprender a leer y a escribir. En la UCR y en la UNA se espera que se parta de situaciones de aprendizaje significativas y orientadas hacia la comprensión del texto, y que el docente posea la preparación necesaria para la formulación de ese tipo de situaciones. Asimismo, se espera que los programas de un curso de lecto-escritura analicen de manera crítica los métodos existentes para la lecto-escritura inicial, con el propósito de que el futuro educador defina cuál es el más apropiado para iniciar a sus alumnos en la lectura y la escritura. Se revisan los distintos métodos disponibles (eclectico, propuesta metodológica del libro *Vida Nueva*, endogenésico, natural integral y filosofía del lenguaje integral); en este sentido destaca la filosofía del lenguaje integral, en la cual “la lectura y la escritura son procesos constructivos, interactivos y transaccionales” (Chávez, 2004).

La UNED venía utilizando un enfoque centralizado en el conocimiento de los métodos de lectura tradicionales (sintéticos y analíticos) y los nuevos, denominados globales. Sin embargo, en el marco de las estrategias de mejoramiento, y producto de los procesos de autoevaluación, a partir del segundo cuatrimestre del 2008 se ofrecen dos nuevos cursos (Didáctica de la lecto-escritura I y II), que son obligatorios para las carreras de Ciencias de la Educación con énfasis en primero y segundo ciclos y en Educación Preescolar. Este nuevo planteamiento incluye el estudio de diferentes enfoques metodológicos y materiales didácticos empleados en los procesos de enseñanza y aprendizaje de la lecto-escritura, además de la aplicación de diversas estrategias didácticas para el mejoramiento del Lenguaje. Se profundiza en la lectura como pilar fundamental de la enseñanza y en aspectos de integración del Lenguaje con las otras áreas curriculares. Ambos cursos tienen como material de apoyo un paquete multimedia

interactivo que ilustra la aplicación de los diferentes métodos de lecto-escritura y las estrategias metodológicas para desarrollar las habilidades del Lenguaje. Igualmente, el estudiante tendrá que elaborar material didáctico y cumplir con los aspectos especificados en la evaluación formativa y sumativa de estos cursos.

En el caso de las universidades privadas, la Uisil parte de una revisión crítica de algunos de los principales métodos utilizados para la enseñanza de la lecto-escritura. Ofrece preparación para la creación de un ambiente lector y cubre aspectos relacionados con el proceso de evaluación durante el aprendizaje inicial de la lecto-escritura. No es claro, sin embargo, si lo que se da es instrucción en evaluación de acuerdo con cada uno de los métodos estudiados, o si los estudiantes reciben instrucción en una única técnica de evaluación, que se aplica a todos los métodos.

La UCA, por su parte, ofrece el curso “Artes del idioma en la educación primaria”, el cual plantea como uno de sus objetivos, preparar a los futuros docentes para la instrucción en lecto-escritura. Se basa para ello en un enfoque centrado en el conocimiento de los diferentes métodos de lectura tradicionales -sintéticos y analíticos-, enfatizando en el método ecléctico. Cabe mencionar que el programa de esta universidad fue elaborado en 1995 y desde entonces no ha sido actualizado, lo cual posiblemente explica la ausencia de los métodos más recientes de instrucción en esta materia.

A diferencia de todas las universidades públicas y privadas que fueron objeto de análisis, la Latina no incluye en su oferta una revisión de los métodos, tradicionales y actuales, utilizados en la enseñanza de la lecto-escritura. En el programa del curso “Desarrollo de destrezas básicas para el aprendizaje” se plantea que los y las estudiantes aprenderán a elegir las técnicas más apropiadas para desarrollar todas las destrezas en sus futuros alumnos. Sin embargo, este aprendizaje, a diferencia de los otros programas, no parece desarrollarse a la luz de las discusiones sobre los distintos métodos de instrucción. Por ende, se deduce que la Ulatina no ofrece a sus estudiantes la posibilidad de aprender sobre las fortalezas y debilidades de los distintos métodos de instrucción para la lecto-escritura que se han empleado en el contexto costarricense a través del tiempo.

Cabe rescatar que, en concordancia con lo establecido en las condiciones esenciales para la excelencia en los programas de formación docente planteados por IRA y descritos anteriormente, todas las universidades incluidas en este análisis dan importancia a la práctica en el aprendizaje para

la instrucción de la lecto-escritura. En todos los programas revisados, los y las estudiantes deben realizar visitas a centros educativos y reflexionar sobre lo observado en ellos, en contraste con el material visto en clase.

En términos de la preparación para atender a estudiantes de diversas edades se encuentra que, de todas las instituciones estudiadas, la UNA es la única que incluye la temática relativa a la alfabetización de adultos. Considerando que el educador o educadora podría llegar a trabajar con población adulta, resulta importante que esta temática forme parte de las competencias académicas en los planes de formación docente.

Didáctica de la Lengua Española

Esta área presenta la mayor diversidad en su tratamiento. En la UNA se desarrolla mediante dos cursos “Didáctica del Español para la educación básica” y “Didáctica del Español y de los Estudios Sociales para la educación básica”. En el ámbito de la Lengua, la descripción de los dos programas señala que se trabajan las cuatro habilidades del lenguaje -leer, escribir, escuchar y hablar- pero omite en la temática el desarrollo de la escucha como actividad lingüística. El eje fundamental es el programa de Español del MEP; en este sentido, por un lado podría argumentarse que ello acerca a los estudiantes de Educación a los materiales que encontrarán en la práctica, pero, por otro lado, el no ofrecer una plataforma cognoscitiva previa, que le permita al alumno valorar la pertinencia de los planteamientos estatales, puede resultar inadecuado. El programa para segundo ciclo no le da el espacio necesario a la didáctica de la Lengua y la funde con los Estudios Sociales, focalizando el estudio en los programas oficiales y libros de texto de estas asignaturas (Murillo, 2007), es decir, se estudian los contenidos presentes en los programas oficiales, y se analiza profundamente la lógica epistémica de cada una de las áreas que conforman la disciplina en estudio” (UNA, 2006).

En la UCR, cuatro cursos se ocupan de la didáctica de la Lengua: “Artes del idioma”, “Seminario enseñanza del lenguaje”, “Expresión escrita I” y “Expresión escrita II”. Estos consideran el desarrollo de las habilidades lingüístico-comunicativas en los futuros docentes y las metodologías específicas para trabajar con niños y niñas de 7 a 14 años. Ofrecen oportunidades para que el estudiante comprenda el sentido y la orientación que debe brindarse a la enseñanza del Español en primero y segundo ciclos, con una perspectiva

integradora y comprometida con el desarrollo de las competencias comunicativas y con las nuevas corrientes. Al estudiar las habilidades comunicativas -expresión oral, escucha, lectura y escritura- básicas de un programa lingüístico-curricular, se da énfasis a los aspectos conceptuales de los procesos de lectura y a su etapa preparatoria. Se actualiza el conocimiento acerca de diversos enfoques y estrategias para la enseñanza del Lenguaje en las áreas básicas ya mencionadas. El área de Español se visualiza como una disciplina instrumental para la construcción de aprendizajes y para la socialización de las personas.

En la UNED existe un solo curso, “Enseñanza del Español en educación primaria”, en el cual se brindan conocimientos teórico-prácticos en las áreas de escucha, expresión oral, lectura y expresión escrita, con el fin de promover un mejor uso del idioma como instrumento de comunicación social en la labor docente. Los contenidos están organizados en cinco ejes: el lenguaje como medio de expresión y de comunicación; desarrollo del lenguaje en el ser humano; el lenguaje como instrumento de desarrollo sociocultural a nivel local, regional y nacional; áreas del desarrollo del lenguaje en la enseñanza del Español, y metodología para la enseñanza del lenguaje en el primero y segundo ciclos.

En la Uisil el área se desarrolla en dos cursos: “Procesos de enseñanza y aprendizaje del Español en el primer ciclo” y “Procesos de enseñanza y aprendizaje del Español en el segundo ciclo.” Al igual que en la UNA, el eje fundamental es el estudio de los programas de Español planteados por el MEP. Así, los cursos ofrecen un análisis de los contenidos de esos programas, además de una preparación para la implementación de estrategias metodológicas para la enseñanza y el aprendizaje. En ambos programas se menciona que el estudiante aprende a utilizar tácticas para fortalecer las habilidades y destrezas en las cuatro macrohabilidades lingüísticas; además, analiza los libros de texto más populares del país para el estudio de la Lengua y recibe preparación para la selección y producción de materiales aplicables al desarrollo de las diversas áreas de esta materia con niños y niñas de primero y segundo ciclos. Asimismo, ambos programas proponen enriquecer las competencias lingüísticas y comunicativas en el alumno universitario.

El plan de estudios de la UCA, por su parte, enfatiza en el enriquecimiento de las competencias lingüísticas y comunicativas en el estudiante universitario. Dos cursos dentro del programa

se dirigen fundamentalmente hacia ese objetivo. Por un lado, el curso “Expresión oral y escrita” prepara a los futuros docentes para la redacción de “mensajes e informes de manera correcta, clara y de acuerdo con lo que se desea decir”, para “la comunicación oral más apropiada y efectiva.” Los contenidos del curso están organizados en varios temas: 1) el uso del lenguaje, 2) la oración, 3) el verbo, 4) el párrafo, 5) el párrafo expositivo, 6) el párrafo narrativo y 7) el informe. Si bien esta estructuración de los contenidos puede generar resultados positivos, en lo que concierne al fortalecimiento de las propias habilidades comunicativas de los futuros docentes, cabe preguntarse cuán posible es que estos puedan transferir lo aprendido al aula escolar, sobre todo en términos de la metodología empleada y a la luz de las perspectivas actuales sobre instrucción para el desarrollo de la lengua, desde donde se rescata la importancia de la formulación de experiencias significativas, orientadas hacia la comunicación.

El segundo curso que enfatiza en el enriquecimiento de las competencias lingüísticas de las y los alumnos universitarios es “La comunicación y los procesos de enseñanza y aprendizaje.” Este se centra en ofrecer preparación sobre “técnicas y procedimientos para hacer del proceso educativo una actividad comprensible y que brinde satisfacción” (UCA, 1995). Sus contenidos son: 1) el proceso de la comunicación, 2) el maestro y la maestra como receptor(a) y decodificador(a), 3) el maestro y la maestra como emisor(a) y codificador(a), 4) canales de comunicación, y 5) dinámica educativa en los procesos de comunicación.

Un tercer y último curso que ofrece la UCA en este bloque es el de “Artes del idioma en la educación primaria.” Algunos de sus contenidos fueron previamente discutidos en el apartado acerca de la didáctica de la lecto-escritura, pues la UCA ofrece un único curso en el que ambas temáticas, didáctica de la Lengua Española y didáctica de la lecto-escritura, son incluidas. En lo que concierne a la didáctica del Español, el curso en cuestión contiene una unidad introductoria a las artes del idioma y su enseñanza, en la que se estudia, entre otros aspectos, un enfoque actual y orientador para la enseñanza del idioma, que no se especifica. Las unidades 2 a 8, así como las unidades 10 a 14, abordan tópicos relacionados con la didáctica de la lecto-escritura. Las dos unidades restantes se dedican al estudio de los programas de Español establecidos por el MEP, así como al análisis de los textos de esta asignatura utilizados en la escuela primaria. Cabe resaltar, entonces, que en la UCA el estudio de la didáctica de la Lengua

está constituido solamente por dos unidades de un único curso compuesto por quince unidades. Asimismo, en los casos de la UNA y la Uisil, la didáctica del Español se entiende como el análisis de los programas del MEP en esta materia.

El caso de la Universidad Latina se asemeja al anterior. El curso “Desarrollo de destrezas básicas” se centra en la preparación de los futuros docentes para la instrucción temprana en lecto-escritura. Este curso, además, es el que se ofrece a estudiantes de Ciencias de la Educación con énfasis en primero y segundo ciclos y a estudiantes de Educación Preescolar, por lo que se centra en la preparación para la instrucción en la lecto-escritura en las etapas tempranas, ignorando la capacitación que se requiere para la enseñanza de la Lengua -incluidas la lectura y la escritura- en grados escolares más avanzados. En términos de los programas del MEP, el curso cubre únicamente el bloque temático del programa de estudios del ciclo de transición relacionado con el área de Lengua.

En conclusión, este análisis demuestra que existe una diferencia considerable en el tiempo dedicado a la instrucción para la enseñanza de la Lengua entre las universidades públicas y las privadas, lo cual se refleja tanto en el número de créditos como en las estrategias didácticas. En cuanto a la preparación que reciben los estudiantes en el área de literatura infantil, se observa una ventaja en los programas de la UCR y la UNA, los cuales incluyen procesos de sensibilización de las y los estudiantes universitarios que podrían capacitarlos de mejor manera para hacer uso de los recursos literarios en el aula. Además, el estudio revela gran diversidad en la preparación para la didáctica de la lecto-escritura, pues se observa que las universidades estatales promueven el uso de los enfoques comunicativos más modernos en este ámbito, mientras que las universidades privadas parecen estar utilizando enfoques predominantemente gramaticales. Asimismo, en algunos casos no se da a los futuros docentes la posibilidad de analizar los distintos métodos que han sido empleados a lo largo de la historia en la educación costarricense, lo cual podría ser un ejercicio útil para formar criterios sobre las estrategias más apropiadas en el aula escolar.

Por último, el área sobre la instrucción en la didáctica de la Lengua Española es la más variada entre instituciones y parece ser la más débil. Primero, algunas universidades, sobre todo estatales, destinan uno o más cursos a la formación en este aspecto, mientras que las privadas por lo general le dedican solo unas cuantas sesiones de

un curso. Segundo, el estudio de este tema parece circunscribirse, en la mayoría de los casos, a los programas establecidos por el MEP para la materia de Español. Como se mencionó antes, esto podría ser desventajoso en el caso de que los alumnos no tengan los conocimientos necesarios sobre desarrollo cognoscitivo. Esta última observación apunta entonces a la conveniencia de que futuras investigaciones sobre la formación docente para la enseñanza de la Lengua no se centren, únicamente, en el análisis de los cursos dedicados a esta temática, sino que además revisen la coherencia entre los distintos cursos de la carrera y su contenido, con respecto al conocimiento que emerge de los estudios empíricos en el plano nacional e internacional sobre la enseñanza del Lenguaje.

La investigación sobre la enseñanza del Español en la educación primaria

Murillo (2007b) efectuó una revisión de estudios realizados en el marco de las universidades estatales -específicamente en los institutos de investigación, como parte de los trabajos finales de graduación y en las escuelas de formación de educadores-, que le permitió detectar debilidades en la práctica pedagógica de los docentes. Se analizaron trabajos del INIL (Instituto de Investigaciones Lingüísticas), el INIE (antiguo IIMEC, actual Instituto de Investigaciones en Educación) ambos de la UCR, y del CIDE (Centro de Investigación y Docencia) de la UNA, así como de las revistas *Káñina Revista de Artes y Letras y Educación*, *Actualidades Investi-*

gativas en Educación, de la UCR, y *Educare*, de la UNA. Estas instancias han realizado y divulgado investigaciones que han aportado información relevante sobre la enseñanza del Español en la escuela primaria costarricense.

Entre los principales hallazgos de esas investigaciones se encuentra que la expresión oral ha sido muy poco explorada y que la comprensión oral no ha sido objeto de estudio. Además se observa un planteamiento desintegrado de la Lengua, que se conceptualiza como producto y no como proceso⁵. En términos de los resultados, puede decirse que existe una crisis en la enseñanza y el aprendizaje de la Lengua Española en la educación primaria, ya que los docentes no poseen los conocimientos y destrezas necesarios para abordar la asignatura, por lo que se limitan a emplear métodos y estrategias tradicionales. En consecuencia, los niños y las niñas muestran debilidades en el manejo de las macrohabilidades lingüísticas. Asimismo, se encuentra que el enfoque comunicativo de la enseñanza y el aprendizaje del Español en este nivel está aún en un estado incipiente.

Desde 1990 hasta la fecha, en las universidades públicas del país se han divulgado 76 trabajos de investigación relacionados con la enseñanza de la Lengua Española en educación primaria (cuadro 5.6). La mayoría de ellos trata sobre la lectura y la escritura, tanto inicial como en niveles superiores de la educación primaria (36 en total). Las preocupaciones fundamentales en este campo buscan

Cuadro 5.6

Síntesis de las líneas de investigación sobre la enseñanza y el aprendizaje de la Lengua Española en la educación primaria costarricense. 1990-2007

Áreas de investigación	Trabajos finales de graduación	Publicaciones periódicas	Institutos de investigación
Lectura y escritura	63, 41%	42, 85%	7, 69%
Metodología y didáctica	14, 63%		
Rendimiento académico	12, 20%		
Formación inicial de docente	9, 76%	9, 52%	
Léxico		33, 33%	38, 46%
Varios		9, 52	
Diagnósticos			53, 84%
Totales	100% N=41	100% N=21	100% N= 13

Fuente: Murillo, 2007.

determinar cuál es el método de lectura más adecuado y cuáles son las prácticas pedagógicas que mejor se ajustan a las necesidades de los escolares, así como valorar los niveles de comprensión lectora (apegados al enfoque tradicional utilizado por el MEP) y las prácticas de escritura, desde la producción de textos hasta aspectos específicos como la ortografía, la caligrafía y la puntuación.

Los diagnósticos constituyen un segmento representativo de las investigaciones sobre el dominio de habilidades lingüísticas en los y las escolares. Estos presentan evidencias que resaltan los puntos oscuros en la enseñanza y el aprendizaje del Español, pero no muestran senderos para revertir esa realidad.

El vocabulario es uno de los pocos componentes de la lengua que se ha estudiado con muestras de validez nacional, con el propósito de conocer el capital lingüístico de los alumnos, y aprovecharlo para realizar una planificación lingüístico-curricular pertinente y adecuada a la educación primaria. El reto que sigue es implementar los resultados de estas investigaciones en las prácticas educativas.

Los estudios sobre el rendimiento académico reflejan también el poco dominio de las competencias comunicativas básicas y evidencian cómo la educación primaria se ha preocupado por productos específicos y ha obviado la finalidad esencial, esto es, la promoción del desarrollo integral del niño y la niña y el seguimiento de procesos de aprendizaje valorados cualitativamente en sus distintos momentos evolutivos y a lo largo del ciclo escolar.

Por último, resulta llamativa la ausencia de investigaciones sobre el desarrollo de los procesos de comprensión y producción orales, vacío que refleja el poco tratamiento de estos temas en el aula universitaria y, por ende, la escolar. Entonces cabe preguntarse, ¿se prepara a los estudiantes de las carreras de formación docente para abordar, en la enseñanza del Lenguaje, la expresión oral y la escucha?

Además de la investigación académica, los proyectos piloto y experimentales son fuentes de información sumamente valiosas, pues permiten valorar en la práctica las estrategias que resultan más efectivas para la enseñanza del Lenguaje.

Proyectos innovadores para fortalecer la enseñanza de la Lengua Española

En el país existen experiencias novedosas que muestran resultados positivos en el desarrollo de competencias lingüísticas en los estudiantes, mediante el uso de enfoques alternativos al tradicional. Como ejemplos cabe citar las experiencias de la Escuela Nueva Laboratorio de la UCR, la Asociación de Amigos del Aprendizaje (ADA) y

el proyecto “El rincón de cuentos”. También se han propiciado investigaciones y propuestas que permiten mejorar la enseñanza del Español. Tal es el caso de la “Comisión pro mejoramiento de la Lengua Española en la educación costarricense”, creada en el seno del INIL-UCR, cuyo objetivo es ofrecer propuestas pertinentes al MEP y apoyar los procesos de planificación de la enseñanza de la Lengua Española en la educación primaria y secundaria.

La Escuela Nueva Laboratorio de la UCR⁶

Fundada en 1960, esta institución ha explorado diversas metodologías innovadoras y ha servido como modelo a otras instituciones y al sistema educativo nacional. Desde hace una década se ha comprometido con el desarrollo de las competencias comunicativas de los escolares mediante la implementación de los principios básicos de la filosofía del lenguaje integral, que se asocia al enfoque comunicativo de la Lengua. Desde esta perspectiva, la Lengua es utilizada como elemento integrador de todos los procesos que se viven en el ámbito escolar, pues constituye la herramienta funcional para el desarrollo del quehacer pedagógico integral.

Los fundamentos del trabajo en la Escuela Nueva Laboratorio son la elaboración de “unidades integradas”, las cuales organizan el proceso de enseñanza-aprendizaje en un tiempo, espacio y tema determinados, de acuerdo con las características, intereses y necesidades de los docentes y la integración de las cuatro macrohabilidades del lenguaje en la rutina escolar. Para ello se trabajan las siguientes etapas:

1. **Elección de los ejes temáticos:** se elaboran listados, maquetas, dramatizaciones, subastas, pancartas, canciones, entre otras actividades.
2. **Preplanificación:** se exploran las expectativas de las y los estudiantes con respecto al tema seleccionado. Para esto se plantean las siguientes interrogantes:
 - ¿Qué sabemos? Permite conocer el bagaje de conocimientos de los alumnos, en relación con el eje temático.
 - ¿Qué queremos saber? Determina el interés y las necesidades de los estudiantes.
 - ¿Cómo lo podemos aprender? Lleva a desarrollar estrategias, en torno a los lugares y las fuentes de documentación que los niños y niñas sugieren para la elaboración de la unidad integrada.

3. Elaboración de la unidad integrada: se integran los insumos obtenidos de las dos etapas anteriores con el programa del MEP y el aporte extraescolar (familia, comunidad) (E: Fonseca, 2007).

La Escuela Nueva Laboratorio busca que, conforme los y las estudiantes viven la experiencia de ser lectores y escritores, profundicen en el conocimiento sobre otros aspectos del lenguaje escrito. El recuadro 5.2 muestra ejemplos de la forma en que se integran las macrohabilidades del Lenguaje.

Asociación Amigos del Aprendizaje (ADA)

Otra experiencia destacada en el uso de métodos no tradicionales para la enseñanza de la Lengua es la implementada por la organización Amigos del Aprendizaje (ADA), mediante un programa enfocado en el desarrollo del lenguaje, la comunicación y el pensamiento crítico en niños y niñas de escuelas públicas, desde preescolar hasta tercer grado (ADA, 2007).

Utilizando un modelo de desarrollo profesional ajustado al país, cuyo impacto ha sido evaluado académicamente y que en la actualidad sirve a

más de trescientos educadores por año en comunidades de bajos recursos en los Estados Unidos, ADA logró cambios significativos en el desarrollo de competencias de comprensión lectora en niños y niñas de siete escuelas costarricenses. Estos cambios se manifestaron en el seguimiento que realizó ADA durante tres años (de *kinder* a segundo grado), pues los participantes mostraron, a finales de segundo grado, una ventaja de más de un año en su comprensión de lectura, con respecto a niños de aulas tradicionales (grupos de control a finales de segundo y tercer grado), según pruebas internacionales estandarizadas. Esto se refleja en la capacidad del promedio de los niños y niñas participantes en el proyecto de ADA para completar frases complejas de la prueba internacional, como la siguiente: “Dicen que dentro del mar hay montañas y llanuras, desiertos y selvas, como en la **tierra**, pero que lo que aquí es aire allí es agua”. En contraste, el promedio de los niños y niñas del grupo de control solo logra completar frases como: “Juan **está** bien de salud.”

ADA ha logrado que los docentes incorporen mejores prácticas en el aula, tales como una enseñanza más individualizada y actividades más

Recuadro 5.2

Integración de las cuatro macrohabilidades del Lenguaje en la rutina escolar de la Escuela Nueva Laboratorio

Lectura recreativa. El o la docente propicia espacios durante toda la semana para que los niños lean individualmente y en grupos heterogéneos (los mayores leen a los más pequeños). Se utilizan libros seleccionados tanto por el propio estudiante (libro personal), como por el grupo (libro colectivo). Cada niño tiene la oportunidad de leerle a sus compañeros en voz alta una parte de la historia, lo que favorece la fluidez, la entonación, la comprensión y la escucha.

Escritura recreativa. La elaboración de escritos creativos permite a los niños elegir un tema o género sobre el cual les interesaría escribir durante todo el año. Para ello se sigue todo el proceso para la publicación de escritos (elaboración de borradores, revisión, corrección y edición). Al final del año todos los escritos son recopilados por el docente para la confección de una antología.

Antologías. Las antologías recopilan los escritos creativos que los niños realizan durante el curso lectivo. Ellos mismos deciden cuáles trabajos son mejores y merecen ser incluidos en la antología. Esto permite evidenciar los avances de los estudiantes en la apropiación de la lengua escrita y en su desarrollo como escritores autónomos.

Libro de poesía. La elaboración de libros de poesía y la exposición por parte de los estudiantes es una actividad inicialmente individual, que después se transforma en un trabajo de grupo.

Buzón de correspondencia. Con esta actividad se pretende que los alumnos y alumnas utilicen la escritura para comunicarse con el resto de

sus compañeros, docentes u otras personas. Se abre un espacio para que escriban la carta que desean enviar por medio del buzón, que se encuentra en el aula, así como un espacio para repartir la correspondencia.

Diario personal o interactivo. Los estudiantes elaboran un diario que se concibe como un amigo en quien se confía, por lo que escribiendo en él pueden expresar todos sus pensamientos.

Libro colectivo. Se brinda a cada niño una hoja prediseñada por el docente, para que haga un dibujo de su interés. Una vez que todos los alumnos lo han hecho, se forman subgrupos de cinco personas, se unen los dibujos y entre todos crean una historia siguiendo la secuencia de las imágenes elaboradas por ellos.

Periódico mural. La confección de un periódico mural permite a los niños comunicar a otros lo que consideran importante, necesario y de interés para el grupo.

Excursiones. La excursión es un recurso que tiene el docente para motivar, complementar, concluir o evaluar algunos procesos de enseñanza-aprendizaje.

Proceso de indagación. El docente organiza su planificación de manera tal que existan espacios para que las y los alumnos realicen investigaciones, experimentos, búsquedas bibliográficas y entrevistas, entre otros.

Demostraciones orales. Las demostraciones orales utilizan recursos como papelógrafos, rotafolios, maquetas, títeres, laberintos, grabaciones, videos.

Fuente: Elaboración propia con base en, E: Fonseca, 2007.

participativas, en las que los niños y niñas piensan críticamente. Los resultados obtenidos muestran la capacidad de cambio de los educadores cuando están motivados y reciben la guía de un programa de desarrollo profesional (ADA, 2007).

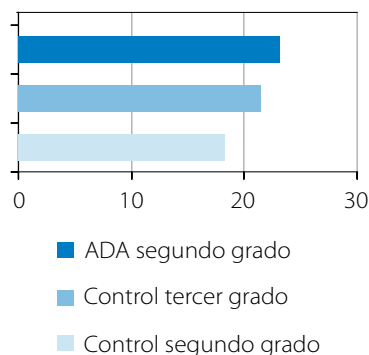
El conjunto de prácticas para mejorar la lecto-escritura utilizadas por ADA fomentan el desarrollo de las macrohabilidades lingüísticas en forma instrumental e integrada a otras áreas de la enseñanza y el aprendizaje en contextos de uso cotidiano de la Lengua. En este sentido son muy distintas de las prácticas tradicionales (cuadro 5.7).

El rincón de cuentos: un lugar para libros, sueños y esperanzas

Otra experiencia que promueve enfoques y métodos novedosos es la que desarrolla el profesor Carlos Rubio en la UCR y en coordinación con

Gráfico 5.1

ADA: puntaje en comprensión de lectura de niños participantes en el programa después de segundo grado versus un grupo de control a finales de segundo y finales de tercer grado



Fuente: ADA, 2007.

Cuadro 5.7

Prácticas docentes del programa ADA, con respecto a los métodos tradicionales

Docentes de primaria - métodos tradicionales	Docentes de primaria - programa ADA
Se desarrollan habilidades de lectura y escritura en forma aislada, sin relacionarlas a un contexto significativo. Por ejemplo, la escritura de cartas se circunscribe a las partes mecánicas de la carta, sin motivar a quién, ni por qué escribirlas.	Se desarrollan distintas competencias en lenguaje y lectura en forma integrada (vocabulario, escritura, comprensión oral y de lectura, etc.) en una misma actividad y en relación con temas significativos, que motivan la participación de los alumnos. Por ejemplo, después de estudiar el ciclo del agua, la maestra o maestro puede pedir que los niños escriban una carta dirigida a la directora de la escuela, en la que expongan cómo contribuir a mejorar el uso del agua en el centro educativo.
Se enseña la lecto-escritura de modo mecánico, en especial mediante el copiado de la pizarra y el uso de un único libro de texto. No se fomentan la creatividad y el pensamiento crítico.	Se desarrollan las competencias de lectura y escritura buscando la participación individual de cada alumno, para que responda de forma no mecánica. Por ejemplo, cada aula recibe una biblioteca de 90 libros (sobre diversos temas y géneros), los cuales los niños y niñas leen durante la semana de acuerdo con su nivel e interés. El período de lectura es seguido por una conversación en pequeños grupos y un espacio para la escritura individual en relación con lo leído. Además, los docentes y los estudiantes tienen acceso a la "caja mágica" de libros variados para integrarlos en la planificación de temas en el aula y para leer individualmente, según los gustos de los niños, durante la semana.
Se desarrollan los contenidos de cada materia por separado (en primaria: Español, Ciencias, Estudios Sociales, Matemáticas).	Se integran los contenidos de varias materias (Español, Estudios Sociales, Ciencias) en una misma actividad. Por ejemplo, se trabajan estrategias de comprensión de lectura y escritura en el contexto de un proyecto de investigación sobre Ciencias, como conversar y escribir sobre el cambio climático y sus efectos sobre el ambiente.
Predomina el trabajo del grupo completo centrado en la maestra o maestro, como formato para la enseñanza.	Se varían los formatos para la enseñanza (grupo completo o pequeños grupos) de acuerdo con los objetivos didácticos. Por ejemplo, durante la semana, los niños en las aulas de ADA típicamente utilizan literatura infantil donada por el programa para practicar lectura a nivel individual, colectivo y en grupos pequeños.

Fuente: ADA, 2007.

el MEP, denominada “El rincón de cuentos: un lugar para libros, sueños y esperanzas”. Este proyecto tiene el objetivo general de contribuir al desarrollo integral de la niñez, promoviendo los hábitos de lectura y facilitando el acceso a libros de literatura infantil de alta calidad que estimulen y desarrollen sus capacidades de imaginar, crear y soñar. El proyecto tiene dos metas: 1) instalar tres bibliotecas especializadas en literatura infantil en las escuelas República del Paraguay, en Hatillo Centro, República de Nicaragua, en barrio Cristo Rey, y Ascensión Esquivel, en Cartago Centro y 2) crear un ambiente externo que incentive la lectura, mediante un conjunto escultórico dedicado a Cocorí, el protagonista de la obra homónima del escritor Joaquín Gutiérrez, que es un clásico de la literatura infantil costarricense. Este consistirá en trasladar a un formato de arte monumental una ilustración del libro mencionado, para colocarla en un espacio público donde podrá ser disfrutado por los niños.

Coherente con la visión plasmada por el profesor Rubio en este proyecto, en los cursos de literatura infantil para futuros docentes se enfatiza en la necesidad de desarrollar cierto grado de sensibilidad en los estudiantes universitarios, con el fin de propiciar las destrezas y habilidades necesarias para que brinden, en un futuro cercano, una adecuada educación literaria a los escolares. De ahí que se promueve una metodología de trabajo que integra talleres de creación literaria, de narración oral y de ilustración, así como diferentes estrategias de promoción y animación de la lectura.

Hacia mejoras continuas en la enseñanza de la Lengua Materna

Este capítulo revela la existencia de grandes diferencias en el tratamiento de la enseñanza de la Lengua Española en Costa Rica. Estas diferencias pueden provocar incoherencias entre el enfoque oficial y el que promueven unas u otras universidades, en perjuicio del proceso de enseñanza-aprendizaje de los escolares del país.

Por ello, surge la necesidad de establecer un diálogo informado entre los distintos actores, que permita una mayor coherencia en el sistema educativo en torno a este tema. Asimismo, se requiere fortalecer los procesos de investigación y aprovechar en mayor medida las experiencias innovadoras en la enseñanza de la Lengua, con el propósito de identificar prácticas efectivas que pueden ayudar a enriquecer tanto la formación de docentes como la formulación de programas de estudio en el MEP.

Agenda de investigación

Resulta fundamental contar con información básica sobre las competencias comunicativas de los niños y las niñas costarricenses, con el fin de desarrollar estrategias para mejorar las áreas deficitarias. También es importante conocer cómo están incidiendo la escuela y la familia en el desarrollo de esas competencias, y cómo las universidades están formando a los docentes en esta materia. Durante la elaboración de este capítulo se encontraron algunos vacíos de investigación en el campo de la enseñanza de la Lengua Española; a saber:

- Competencias de comunicación en los niños y niñas costarricenses: expresión escrita, lectura y, especialmente, expresión y comprensión oral.
- Enseñanza de la expresión escrita, la lectura, la expresión oral y la comprensión oral a lo largo de la educación primaria: teorías subyacentes, metodologías y prácticas utilizadas.
- Papel que juega la familia en el desarrollo de las habilidades lingüísticas antes del ingreso y durante la estadía de los niños y niñas en el sistema educativo formal.
- Formación docente en la enseñanza de la Lengua: metodologías, prácticas y adiestramiento de los formadores (docentes universitarios).
- Vínculos entre la formación docente y el desarrollo de las competencias comunicativas en la niñez costarricense.

Este capítulo fue elaborado por Marielos Murillo y Ana María Carmiol.

Se prepararon los siguientes insumos: “Formación docente en el área de Lengua en las universidades estatales de Costa Rica” y “La enseñanza de la Lengua Española en la educación primaria costarricense. Período 1995-2007, análisis crítico”, ambos de Marielos Murillo.

El aporte especial fue elaborado por Karol Acón, con la colaboración de Ana María Rodino y Silvia Romero.

La edición técnica del capítulo la realizaron Karol Acón y Luis Davis, con el apoyo técnico de Silvia Romero y Ana María Rodino.

Se agradece la lectura y comentarios del capítulo por parte de Luz Emilia Flores, así como el apoyo logístico y de investigación brindado por Katherine Arias, Ingrid Fuentes, Rosa Malavassi, Pablo Valverde y Rebecca Garro.

Las siguientes entidades aportaron información de gran utilidad para este trabajo: de la UCR: el Centro Nacional de Didáctica, el Departamento de Estadística, el Centro de Evaluación Académica, el Decanato de la Facultad de Educación, las escuelas de Administración Educativa y de Formación Docente y el Instituto de Investigación en Educación; de la UNA: el CIDE y la Escuela de

Educación Rural; de la UNED: el Centro de Información, Documentación y Recursos Bibliográficos y el Decanato de Educación; las divisiones Académica y de Coordinación de OPES-Conare; el Consejo Superior de Educación, los departamentos de Estadística y de Archivo de Conesup, la Escuela de Educación de la Universidad Latina, y las universidades Autónoma de Centroamérica, de Cartago Florencio del Castillo, Latina de Costa Rica, San Isidro Labrador y de San José.

Los talleres de consulta se llevaron a cabo el 12 de diciembre de 2006 y el 11 de octubre de 2007. Se agradece las lecturas, comentarios y participación de: Leda Badilla, José Antonio Barquero, Xiomara Cambroner, Evelyn Chen, Carlos F. Echeverría, Juan Manuel Esquivel, Ida V. Fallas, María de los Ángeles Jiménez, Astrid Fischel, Leonardo Garnier, José María González, Milena Grillo, Miguel Gutiérrez, Arturo Jofré, Gabriel Macaya, Jose Andrés Masís, Jose Joaquín Meléndez, Jorge Mora, Víctor Manuel Mora, María Eugenia Paniagua, Bertalía Ramírez, Olman Ramírez, Kenneth Rivera, Ana María Rodino, Yolanda Rojas, Ángel Ruiz, Olman Segura, José Luis Torres, Eugenio Trejos, Guillermo Vargas, María Eugenia Venegas, Renata Villers, Jesús Ugalde, Fernando Varela e Irma Zúñiga.

Notas

- 1 El concepto de negociación del significado proviene de la teoría de la recepción de Hall, que en Lingüística aplicada se refiere a los recursos utilizados por los participantes en una comunicación para asegurar que tiene lugar el entendimiento mutuo del mensaje.
- 2 Se denomina así a toda corriente cuya unidad de análisis es la oración, en contraposición con tendencias cuya unidad de análisis son los textos. Estos enfoques reproducen en la Lingüística aplicada las tendencias predominantes en la Lingüística General, a saber, el formalismo, que estudia la lengua como estructura y sistema, y el funcionalismo, que estudia el lenguaje en su uso. En el primer caso, la corriente lingüística predominante es la gramática transformacional o generativista de Noam Chomsky, cuyo objeto de análisis principal es la oración; por el contrario el enfoque funcional, orientado al uso de la lengua, privilegia el análisis del discurso y el texto, sea oral o escrito.
- 3 Las investigaciones que sustentan esta afirmación corresponden a los años 1990, 1994 y 1997. Los programas de formación actuales se analizan en el apartado “Formación docente en el área de Lengua Española en las universidades estatales de Costa Rica”.
- 4 Las referencias que aparecen anteceditas por la letra “E” corresponden a entrevistas realizadas durante el proceso de elaboración del Informe. La información respectiva se presenta en la sección “Entrevistas”, de la bibliografía de este capítulo.
- 5 Entender la enseñanza de la Lengua Española como producto se refiere a que ésta tenga como objetivo último la decodificación; en tanto la Lengua se entienda como proceso, el desarrollo de habilidades comunicativas será cada vez mayor.
- 6 La información sobre la Escuela Laboratorio fue obtenida por medio de una entrevista a la Directora de ese centro educativo.
- 7 Método conocido en inglés como *Look-Say*.

