

Un estudio de caso sobre la formación del profesorado de Educación Primaria en Didáctica de la Lengua y la Literatura

M.   Pilar N nuez Delgado

José Rienda Polo

Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura
Universidad de Granada

Introducción

Fundamentos teóricos

Nuestro trabajo se fundamenta en primera instancia en las investigaciones que tratan y adoptan el conocimiento de los profesores como objeto de estudio y que vienen realizándose desde hace algunas décadas, arrancando de los prestigiosos trabajos de Lee Shulman (1987, 1991, 1992) y su equipo, donde se insiste en la importancia del contenido en la enseñanza y, sobre todo, donde se caracteriza el llamado “conocimiento didáctico del contenido”. Estos estudios han dado lugar a variadas líneas de investigación, impulsadas por autores tan prestigiosos como Grossman (1990), Leinhardt (1992), Clandinin *et alii* (1992), Connelly y Clandinin (1988), etc., líneas que han intentado conformar una base de conocimiento para la enseñanza centrándose en análisis relacionados con la comparación entre el conocimiento formal y el práctico; el conocimiento informado por los propios profesores; el conocimiento de la materia y su papel en la enseñanza; el conocimiento didáctico, de los aprendices, de los currículos y el didáctico del contenido o los procesos cognitivos de los profesores antes y durante la enseñanza. Se han aportado incluso nuevos lenguajes, como es el caso de los trabajos de Connelly y Clandinin (1985); se han estudiado los componentes usados en la construcción del conocimiento, el conocimiento previo de los docentes, las teorías implícitas de los profesores, el conocimiento práctico personal, las rutinas docentes, imágenes y creencias; se han descrito varios tipos de conocimiento (conocimiento *para*, *en* y *de* la práctica), y se habla últimamente de la adquisición social del conocimiento, proponiéndose “la indagación como actitud” (Cochran-Smith y Lytle, 1999).

Por otra parte, también se han tomado como referentes los trabajos dirigidos al estudio de la actividad de los profesores que enseñan materias específicas, con especial atención a las investigaciones en torno a la enseñanza de la lengua y la literatura –y dentro de ellas, los estudios centrados en la enseñanza de la lengua materna (Widowson, Grommon, Mertz, Squire o los trabajos de asociaciones como el National Council of Teachers of English)–. Estos trabajos enfocados al estudio del conocimiento sobre la enseñanza de materias específicas no abundan y, sin embargo, consideramos de importancia el abundar en la delimitación y consolidación del campo de la epistemología de las didácticas llamadas especiales o específicas, y de modo más concreto, en la Didáctica de la Lengua y la Literatura (N nuez, 2003), pues todavía hoy resulta problemático su reconocimiento como campo científico con entidad propia y plena, con objeto y métodos propios, y con una importante dimensión investigadora que queremos poner de manifiesto en el convencimiento de que por esta vía se lograr  la meta perseguida: su legitimación y consolidación.

La investigación nos lleva a la conclusión de que los profesores aprenden más y mejor si tienen responsabilidad en el diseño y desarrollo de su propia formación, si saben que su aprendizaje se relaciona con lo que Cochran-Smith y Lytle (1999) han llamado conocimiento *para, en y de* la práctica y si trabajan en las denominadas “comunidades de aprendizaje” (Little, 2002). La enseñanza es una práctica que implica actividades muy diversas y complejas, donde, en numerosas ocasiones, los profesores han de tomar decisiones sin demasiado tiempo para la reflexión, lo cual exige una alta preparación tanto de los docentes como de aquellos profesores encargados de la formación del profesorado.

Se hace necesario que las personas responsables de diseñar e impartir los planes de estudio para la formación inicial del profesorado y los cursos encaminados al desarrollo profesional de los docentes, tengan en cuenta las opiniones y valoraciones de éstos sobre la eficacia de lo aprendido en su formación una vez que se enfrentan a la actividad laboral, así como que existen ideas y enfoques completamente diferentes a la hora de mejorar la enseñanza y el aprendizaje; con esto y en cualquier caso, habría que tener presente la clasificación que sobre los saberes docentes hiciera Tardif (2004, 1): *saberes de la formación profesional*, transmitidos por las instituciones de formación de profesorado, entre los que se incluyen los conocimientos de las ciencias de la educación y de la ideología pedagógica (conocimiento formal y práctico); 2) *saberes disciplinares* o conocimientos de las distintas disciplinas socialmente definidos y seleccionados; 3) *saberes curriculares*, que incluyen objetivos, contenidos y métodos referidos a los programas escolares; y 4) *saberes experienciales o prácticos*, referidos a aquellos saberes específicos basados en el trabajo cotidiano y en el conocimiento del medio, que brotan de la experiencia que se encarga de validarlos.

En cuanto a la formación de profesores de lengua y al papel del formador de estos profesores, ha de tenerse en cuenta que la Lengua no es una asignatura más que se imparte en la escuela primaria o secundaria, sino que su enseñanza cobra especial interés por cuanto una lengua es una especificación humana del mundo, el medio privilegiado por el cual asimilamos la cultura de nuestra comunidad, un instrumento poderoso y rico que nos conecta con los demás y con el mundo; en definitiva, es actividad, *energeia*, potencia creadora de tal magnitud que nos erige en demiurgos cuando nos permite llegar a la magia de inventar mundos, personas, afectos... La lengua constituye, pues, una parte esencial de la cultura que transmite el sistema educativo conformando no sólo una materia de contenido científico-cultural, sino también una disciplina de carácter eminentemente educativo. Aprender lengua es enriquecer la personalidad, potenciar el propio pensamiento, desarrollar habilidades sociales, cultivar la sensibilidad, ampliar los horizontes vitales y educar para la democracia.

Así, los soportes teóricos examinados coinciden en la afirmación de que la finalidad fundamental que debe tener el trabajo en el aula de lengua durante la educación obligatoria –y para ello habría que formar maestros y profesores– es la de desarrollar la competencia comunicativa del alumnado, y a tal efecto resulta imprescindible contemplarla como un área instrumental en la que lo procedimental predomina sobre lo conceptual. Pero esto exige a maestros y profesores estar en posesión de una serie de conocimientos científicos (ling isticos, pedagógicos, psicológicos y didácticos) que serán los que iluminen la toma de decisiones sobre metodología, selección de contenidos, diseño de actividades, etcétera. Nuestro trabajo se centra en la importancia que el maestro de primaria concede a la planificación.

Diseño y metodología de investigación

Este trabajo supone un estudio en profundidad realizado en el marco de una metodología cualitativa que contiene una serie de datos descriptivos que, extraídos de transcripciones de entrevistas como fuente de evidencias, han sido codificados, categorizados y ordenados de forma sistemática para que se muestren congruentes, en el que el modelo general que se ha seguido para la codificación y categorización se ajusta al inductivo propuesto por Miles y Huberman (1994), en cuyo proceso de

aplicación se contemplan tres fases: a) fase de reducción de datos o proceso de selección, focalización, simplificación, abstracción y transformación de los datos recogidos; b) fase de organización de la información; y c) fase de validación de la información y extracción de conclusiones.

La metodología de la investigación se ha desarrollado de conformidad con las siguientes fases: búsqueda de fuentes y de apoyo bibliográfico, determinación de la muestra, recogida de evidencias y análisis de la información.

El sujeto elegido, al que otorgamos el pseudónimo de Claudio, es un maestro de Educación Primaria de un pequeño pueblo del cinturón de Granada (España), que desarrolla su labor en distintos cursos de la etapa impartiendo diversas materias, entre ellas, Lengua y Literatura de los cursos 5.º y 6.º. Para su elección se han tenido en cuenta los siguientes criterios: 1) su experiencia docente, de más de 20 años; 2) su calidad como informante, dentro del marco de posibilidades para la selección; 3) su trayectoria en la enseñanza de la lengua y la literatura en niveles no universitarios en distintos marcos legislativos (LGE, LOGSE, LOCE y LOE); y 5) la especificidad de las materias a las que atiende dentro de las que componen el currículum de la etapa.

Con respecto al procedimiento de investigación seguido, por ser la entrevista el instrumento probablemente más utilizado en la investigación cualitativa, y más en los estudios de caso (Yin, 1984), se ha considerado este instrumento como más adecuado para obtener la información necesaria, al tener además como finalidad (Patton, 1983: 196), “averiguar lo que está dentro de la mente de otra persona”. La primera decisión fue, pues, adoptar como modelo de entrevista la semiestructurada, a fin de explorar el pensamiento del sujeto entrevistado sobre las cuestiones estipuladas, sin impedir por ello las libres manifestaciones que éste quiera formular ante el entrevistador.

Para la realización de estas entrevistas en profundidad se ha confeccionado un protocolo en el que figuran como descriptores principales: 1) currículum general; 2) contenidos de la planificación; 3) elementos básicos del diseño curricular; 4) organización y gestión de la clase, y 5) puesta en práctica del currículum. Nos centraremos en los que juzgamos globalmente más relevantes.

Algunos resultados obtenidos

Para Claudio, la PLANIFICACIÓN tiene un valor fundamental más allá de un mero documento teórico que hay que cumplimentar por imperativo de la administración educativa. Así, la define como “la organización de la asignatura a la hora de trabajar con los alumnos”, vinculándola directamente con la práctica. Resalta que para estructurar periodos de tiempo de cierta extensión, como cursos académicos o trimestres, la programación es imprescindible porque no se puede llevar la improvisación a esos extremos. Por otra parte, señala que los maestros planifican más de lo que pueda parecer, pues constantemente intercambian opiniones entre ellos para tomar decisiones sobre contenidos, agrupamientos, distribución de tiempos y espacios, etc. Ocurre sin embargo que no se deja constancia por escrito de estas decisiones, sobre todo por falta de tiempo, pero se producen. La manera óptima de programar consiste para Claudio en lo siguiente:

Primero, sabiendo los alumnos que tienes, conociendo qué nivel tienen, cómo están, cómo han trabajado anteriormente; y luego, ver los objetivos que te propones o los que vienen propuestos por la norma, por la ley, que son los objetivos generales de la etapa de Primaria.

Esto implica que, para él, el elemento en torno al cual ha de organizarse la programación de la enseñanza y el aprendizaje son los objetivos:

Claro, primero miras los objetivos generales de etapa, luego los de área y, luego, donde tienes que hacer más hincapié es en lo que comentamos al principio, el niño que tiene que adquirir

unas capacidades de comprensión y expresión oral y escrita que le permita desenvolverse en cualquier asignatura, en cualquier situación comunicativa. [...] Una vez que los objetivos están formulados, ya trabajas con los contenidos. Como los contenidos están sacados de los objetivos, pues en el día a día se trabaja sobre tales contenidos.

No ocurre así si el referente es el aula, pues la programación quincenal toma como elementos principales los contenidos y las actividades. Ésta sí se realiza por escrito de forma detallada y en ella se anotan las modificaciones que la práctica va imponiendo: «Hago una plantilla en el ordenador y sobre esa plantilla, a lápiz, reflejo la programación quincenal y luego, si tengo que modificar algo, pues lo escribo». El tercer documento de planificación es una agenda que sirve también como diario de clase.

Sobre la *relación entre objetivos y contenidos* matiza más adelante algo que juzgamos de gran interés:

Una vez metidos en la vorágine del día a día es verdad que estamos muy abocados a enseñar sólo los contenidos y entonces, sí es verdad, se te olvidan un poco los objetivos. Quizás en momentos de reflexión pensamos qué estamos enseñando, qué pretendemos al enseñar ese contenido, por qué estamos dando ese contenido... Pero esa reflexión no la hacemos ni a nivel de ciclo ni a nivel de etapa. Yo creo que en la escuela faltan esos momentos de reflexión.

Por fin, a la pregunta sobre qué tipos de saberes piensa que le faltan para que su planificación pudiera ser más eficaz, afirma que ante todo le ayudaría no sentirse tan presionado por la administración para realizar, en unos plazos generalmente breves, un documento que está ahí para enseñarlo al inspector, pues a nadie parece interesarle si es o no lo que realmente se hace en el centro y en las aulas.

Con respecto a la necesidad de que el maestro tenga un *conocimiento sólido del contenido de la materia*, señala que éste es imprescindible y que, además, ha de ser actualizado porque así lo requieren los cambios que está notando en la escuela:

Aunque parezca lo contrario, los niños no saben cada vez menos, saben cada vez más. Y de aspectos muy concretos de determinadas asignaturas, de Matemáticas, de Conocimiento del Medio, de Música, hay algunos que saben más que los profesores. De algún aspecto concreto, porque lo han estudiado con los padres, porque lo han visto en Internet, porque lo han visto en la enciclopedia, porque lo han preguntado a su hermano... Y si bien tú no puedes pretender saberlo todo, sí tienes que tener recursos para salir de unas determinadas preguntas que tú desconozcas. Entonces, el que tú domines la materia sí es positivo.

En este mismo sentido comenta que le ocurre cada vez más a menudo que al trabajar determinados contenidos ve que no consigue nada, que los alumnos no llegan a entenderlos bien y eso le lleva a preguntarse por qué está haciendo eso, «por qué estás perdiendo el tiempo». La respuesta está para Claudio en el excesivo peso que tiene en las aulas el libro de texto en lo relativo a los contenidos: «Como en el libro de texto viene, pues lo damos, aunque muchas veces pienses que es una tontería darlo».

Afirma que hay una relación directa entre lo atractivo que resulta un contenido para el propio docente y el dominio que tiene de él y la calidad de sus explicaciones. Asegura que los alumnos se dan perfecta cuenta de cuándo el maestro no se cree lo que está explicando. Su experiencia como alumno también lo ratifica en esta creencia, pues recuerda especialmente a los profesores que mostraban interés por sus asignaturas de forma que, aunque no fueran las que Claudio prefería, llegaban a gustarle.

Cuando se aborda su conocimiento sobre *programación en el caso de la Lengua y la Literatura*, afirma no haber recibido ninguna formación específica al respecto durante sus estudios universitarios, sólo algo general, de forma que sus dos fuentes de conocimiento en este terreno han sido los intercambios con los compañeros y los cursos de formación permanente organizados por los Centros de Profesorado. Al trabajar en la planificación de los OBJETIVOS Y CONTENIDOS de esta área es más riguroso al seleccionar lo que considera más útil para los niños, pues son muchas las actividades que incluye el libro de texto y, como no da tiempo a hacerlas todas, se decanta por el uso:

[...] intento seleccionar aquellas actividades y contenidos que abundan en esa idea: en la necesidad de saber expresarse, de enfrentarse a distintos tipos de textos, a distintas situaciones, de plantearse preguntas que los obliguen a meditar, que los obliguen a releer el texto... Poner un poco en entredicho el texto, obligarlos a enfrentarse con el texto incluso ideológicamente. Por ejemplo, cuando salen en los textos opiniones sobre sus mundos cercanos, sobre la familia, sobre los amigos, pues se les plantean preguntas para que manifiesten su opinión. Y pienso que ese sí debe ser el uso de la lengua; incluso, si se dan opiniones encontradas, pues que las defiendan o las rebatan.

Piensa que los libros de texto del área siguen anclados en las pautas ‘gramaticalistas’ y que no dan la suficiente importancia al desarrollo de las capacidades comunicativas. Tampoco incluyen un tratamiento suficiente y adecuado de la literatura, pues los textos de este tipo que aparecen en los manuales son “un pretexto para trabajar la comprensión y la expresión”.

Por último, es consciente de que actúa como modelo de uso para sus alumnos, pero no refleja en la planificación este aspecto, aunque procura hablar despacio, vocalizar bien y cuidar el vocabulario. A menudo puede comprobar que los niños que proceden de familias donde los padres tienen estudios y/o donde hay expectativas de que los hijos los cursen, se expresan mejor y tienen menos dificultades para la comprensión oral y escrita. Para Claudio, «si los niños no son lectores, no saben expresarse, es por ahí por donde hay que empezar».

Algunas conclusiones

Las principales conclusiones de nuestra investigación que, como formadores de futuros docentes, consideramos de importancia destacable, inciden en la necesidad de mejorar la formación inicial de los futuros maestros y de hacerla coherente con lo que se exige de ellos en las aulas y en los centros actuales.

En el caso de la materia que nos ocupa, la evidencia que parece imponérsenos a los profesores de Didáctica de la Lengua y la Literatura es que hay que capacitar a los alumnos de Magisterio para que en sus clases sepan promover la competencia comunicativa del alumnado –creando ocasiones variadas para lograrla– tanto cómo su hábito lector y su acercamiento placentero a la literatura.

De no ser así, el abismo entre lo que nuestros alumnos universitarios aprenden y lo que realmente necesitan irá aumentando, seguramente en la misma proporción que la distancia que separa lo que ellos son capaces de aportar y lo que demandan sus escolares. El mundo competitivo, complejo y apasionante al que todos nos enfrentamos no admite demoras en la toma de decisiones sobre estos desajustes.

Referencias bibliográficas

Clandinin, D. J., Davies, A., Hogan, P. y Kannard, B. (1992). *Learning to teach, teaching to learn*. New York: Teachers College Press.

- Cochran-Smith, M. y Lytle, S. L. (1999). Relationships of knowledge and practice: Teacher learning in communities. En A. Iran-Nejad y P. D. Pearson (Eds.), *Review of Research in Education*, 24. Washington, DC: American Educational Research Association, 249-305.
- Connelly, F. M. y Cladinin, D. J. (1985). Personal practical knowledge and the modes of Research on Teaching. En L. Darling-Hammond (Ed.), *Review of Research in Education*, 20, Washington, AERA, 3-56.
- Connelly, F. M. y Cladinin, D. J. (1988). *Teachers as curriculum planners: Narratives of experience*. Toronto: OISE Press.
- Leinhardt, G. (1992). What research on learning tells us about teaching". *Educational Leadership*, 49 (7), 20-25. p gina 29
- Little, J. W. (2002): Locating learning in teacher's communities of practice: opening up problems of analysis in records of every work. *Teaching and Teacher Education*, 18, 917-946.
- N nuez, M.^a P. (2003). La formación del profesorado de lengua y literatura: el dif cil camino de la innovaci n. *Textos de Did ctica de la Lengua y la Literatura*, 33: 79-103.
- Miles, M. B y Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook. Second Edition*. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.
- Patton, M. Q. (1983). *Qualitative evaluation methods. Fifth printing*. Beverly Hills, CA: SAGE.
- Shulman, L. S. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57 (1), 1-22.
- Tardif, M. (2004). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Madrid. Narcea.
- Yin, R. K. (1984). *Case study research. Design and methods*. Beverly Hills, CA: SAGE.