

CONSIDERACIONES EN TORNO A LA PROPUESTA DE DIRECTRICES GENERALES DE LOS PLANES DE ESTUDIO PARA LA FORMACION DEL PROFESORADO NO UNIVERSITARIO

DPTO. DE DIDACTICA DE LA LENGUA Y
LA LITERATURA DE LA UNIVERSIDAD
DE VALLADOLID

RESUMEN

El presente documento analiza la Ponencia de Reforma de las Enseñanzas: Título de Diplomado en Educación Infantil y Primaria, especialmente centrado en la propuesta de profesor/a primaria, opción: Especialista en lenguas extranjeras, a la luz de la reforma de enseñanzas no universitarias y el perfil de profesor allí definido, para finalizar una propuesta de lo que consideramos debería ser las bases de la formación de un futuro profesor.

ABSTRACT

The present paper studies the Ponencia de Reforma de Enseñanzas universitarias, centered on the Título de Diplomado en Educación Infantil: Especialista en Lengua Extranjera (Foreign Language Teacher). The analysis is based on the grounds of non-university education taking into account the teacher's role. To end up with an alternative training proposal: Learner's Language approach.

PALABRAS CLAVE

Educación Universitaria, Educación no Universitaria, Proyecto Curricular Base, Metacomunicación, Metalingüística, Literatura Infantil, Destrezas, Estrategias de Aprendizaje.

KEYWORDS

Learners's Language approach, Foreign Language Teaching.

1. En el documento sobre la reforma de las enseñanzas universitarias: (Consejo de Universidades, Octubre 1985), se sugiere que:

"las directrices generales específicas, de rama o título, abordarían:

1. Requisitos académicos de acceso (para acceso a 2º ciclo).
2. Definición de objetivos y métodos.
3. Existencia de no especialidades intracurriculares con refrendo estatal.
4. Contenidos (materias troncales, etc.).
5. Incompatibilidades entre materias.

6. Determinación de los trabajos o prácticas.
7. Carga lectiva (horaria, por créditos o módulos).
8. Convalidaciones (...).
9. En su caso, área de conocimiento del profesorado (...)"

Aunque el citado documento tenía el carácter de propuestas, llama la atención que en las directrices se evita cualquier referencia al punto 2: definición de objetivos y métodos. Consideramos que es grave este vacío, en primer lugar, porque las directrices se convierten en una ristra de contenidos sin finalidad explícita: ¿qué piensa el Consejo de Universidades sobre el profesorado y las necesidades de su formación?. Y, en segundo lugar, porque se hace inevitable la comparación entre lo que el Consejo de Universidades propone para la reforma de sus planes de estudio, y lo que está haciendo -o pretendiendo hacer- para la reforma de las enseñanzas no universitarias.

El segundo caso es una reforma del sistema educativo que podría compararse a la ya aprobada Ley de Reforma Universitaria. Uno de sus aspectos es el Diseño Curricular Base, recientemente dado a conocer. Pues bien, tanto en el documento en el que se propone a debate la Reforma, como en el documento del DCB, se ha hecho un esfuerzo por enunciar las "directrices generales" del cambio curricular, incluyendo en ellas los objetivos y los métodos deseados.

Más en concreto, parece que hay una desconexión o ignorancia entre ambas reformas. En el Libro Blanco se hacen varias alusiones a la formación inicial del profesorado, que ni siquiera se citan en las Directrices, y se puede dudar que hayan tenido en cuenta, aunque sólo fuera para explicar por qué se hacen propuestas distintas a las allí contempladas (cfr. párrafos 4.4.; 5.7; 7.14; 8.11; 9.12.3; 10.12; 11.19 y capítulo 19). A modo de ejemplo: al vincular la calidad de la enseñanza con el profesorado, se señalan algunas condiciones que éste debe reunir:

"Una sólida formación académica y profesional, una elevada capacidad de reflexión sobre la práctica educativa, una profunda convicción de la validez del trabajo colectivo, capacitan al profesor para adaptar su quehacer docente a los avances del conocimiento científico, técnico y pedagógico. Todo ello garantiza, además, una actuación rigurosa, sistemática, reflexiva y coherente tanto en el conjunto del centro educativo como en la propia aula". (19.1).

Ignoramos si el Consejo de Universidades comulga con estas ideas y si las ha tenido presentes como metas a conseguir con el presente plan de estudios.

2. No hay manera de argumentar en torno a las distintas especialidades contempladas en las Directrices, porque no se dan razones que las justifiquen. Supuesta una adecuación a las nuevas demandas del sistema educativo (léase reforma de la enseñanza obligatoria), no se explica por qué se cristalizan todas ellas como opciones del único título de Diplomado en Educación Infantil y Primaria.

Cabe pensar que, tal como se estructuran los estudios, se pretende "formar" a profesores generalistas de educación infantil y primaria, que, al tiempo, sean especialistas en las distintas opciones previstas. Pues bien, estamos ante un modelo idéntico al actual: se forman profesores generalistas de E.G.B., que al tiempo son especialistas en las ramas hoy día contempladas. Parece que tal modelo no ha dado frutos en exceso positivos. La crítica es bastante general, en el sentido de que se prima la "especialización" sobre lo general.

La pervivencia del modelo se confirma al ver que las "asignaturas" comunes a las opciones contempladas, coinciden con las que actualmente son comunes -más o menos; es de notar la inclusión de las materias relacionadas con la Educación Especial-

3. Un caso que merece atención especial particular es el de las opciones de Educación Especial, y Audición y Lenguaje. Para no saltarse la norma, tampoco encontramos ninguna razón que justifique la elección hecha (opción dentro de la diplomatura general). El problema es que cuando no se dan argumentos, no se pueden rebatir. No se han tomado la molestia de contarnos cuáles son las razones que les han llevado a optar por una fórmula contraria a lo que se lee en el Libro Blanco (especialización para postdiplomados), y a lo que muchos especialistas en la materia han afirmado.

4. Con respecto al Profesor de Secundaria, parece adecuado que haya sólo una titulación. Pero es sorprendente el razonamiento en que se apoyan en el epígrafe II.b. para rechazar la propuesta del grupo XV. La TRADICION se esgrime como argumento irrefutable. Es curioso que el Consejo de Universidades utilice tal argumento, precisamente cuando se está en un período de grandes reformas. ¿O es que la necesidad, al parecer sentida generalmente, de reformar el sistema educativo no es más que una veleidad de la coyuntura política? ¿Acaso con estas reformas no se está pretendiendo de hecho "romper drásticamente con lo que ha sido una tradición en la estructura" del sistema educativo español? ¿Es el mismo Ministerio quien simultáneamente consagra y rompe con la tradición?

Asumiendo ese principio, es preferible dejar todo como estaba. Ya se encargarán otras instituciones, que no la Universidad, de intentar satisfacer las necesidades de formación originadas por la reforma del sistema educativo (enseñanzas no universitarias).

No creemos que la tradición sea un argumento sólido. La tradición, como todo, puede tener tanto elementos positivos como negativos. Lo que es necesario es pronunciarse por la "bondad" de una determinada tradición para defender su pervivencia. Eso es lo que echamos en falta en las Directrices.

La tradición a la que se alude es la de que, "todos los licenciados, cualquiera que fuera su titulación, (pudieran) dedicarse a la enseñanza, previa formación psicopedagógica correspondiente a la especialidad". Pues bien, ¿no podría ser esto mismo una de las causas de los problemas que se plantean en las Enseñanzas Medias -B.U.P. y F.P.? No seríamos los primeros atrevidos en contestar afirmativamente.

Se dice que no es conveniente que haya una relación estrecha entre titulación y mercado de trabajo. Si eso se aprecia como un inconveniente de tipo general, no entendemos la razón de que deje de serlo cuando se piensa en los diplomados de Educación Primaria e Infantil. La salida profesional de esta diplomatura, ¿puede ser otra que la enseñanza en esos niveles? (La contestación real a la pregunta es que son otras dos las principales salidas profesionales: el paro y el subempleo).

Nos parece que no hay coherencia en el planteamiento. Si se piensa que todos los licenciados pueden ser profesores de secundaria con, posiblemente, un C.A.P. reformulado, y además pueden acceder -en la actualidad- también a E.G.B., adóptese ese modelo, y que desaparezcan los centros y la correspondiente titulación de diplomado. O a la inversa. La falta de una declaración explícita de qué se pretende con las Directrices, hacia qué modelo se camina, qué profesor se quiere conseguir, da pie a estas incoherencias.

5. Hay otro problema en las Directrices, que pone en evidencia de nuevo su desconexión con la reforma del sistema educativo no universitario. Según lo que se plantea en ésta, el profesor de secundaria obligatoria (12-16) es un profesor de área, y sólo el de secundaria obligatoria (16-18) es profesor de disciplina. Los futuros profesores de secundaria, salvedad hecha de la situación transitoria en que encontrará el ciclo 12-14, serán licenciados en cualquier disciplina que habrán recibido una formación pedagógica. Ahora bien, los planes de estudio correspondientes a los distintos títulos, ¿pretenden una formación general, de área, o más bien son planes para formar especialistas en distintas ramas científicas? Parece que la orientación más común es ésta segunda. Pero, aunque hubiera algún título de tipo general, no se excluye que los demás no sean válidos para acceder a la educación secundaria.

Nos encontraríamos, pues, con la situación de que el profesor de secundaria titulado en Geografía (por ejemplo), se resistiría a "dar" Arte o Historia, y el licenciado en geología se sentiría incapaz para impartir Biología. Es decir, lo que sucede actualmente en B.U.P (no hace falta pensar en el caos de F.P.).

II. ANALISIS DEL TITULO: DIPLOMADO EN EDUCACION INFANTIL OPCION: LENGUA EXTRANJERA

En primer lugar constatar que en la ponencia presentada por el Consejo de Universidades, es imposible conocer las razones por las que se opta por un determinado tipo de Especializaciones o por las que otras han sido eliminadas. Nos suponemos que esta decisión viene dada por una necesidad coyuntural puesto que, como ya dijimos anteriormente, rompe con la idea del profesor generalista por el que abogaba la Comisión XV (lo que dará lugar a diplomados de distinta categoría, de acuerdo con los intereses sociales de cada momento).

Si el Profesorado de las EUMs estaba descontento con la formación de los profesores de EGB, los departamentos encargados de formar a los futuros profesores de lengua extranjera hemos sentido una necesidad mucho mayor de una reforma (de todos es conocida la escasa presencia de las lenguas extranjeras en los currícula de nuestros/as alumnos/as), mucho más ahora desde la aceptación de inclusión de dichos estudios en niveles inferiores. Sin embargo nos extraña que sea evidente, en esta propuesta, la necesidad de un conocimiento en profundidad de la materia (lengua extranjera correspondiente) a impartir, cuando, al parecer, la filosofía que subyace en esta nueva diplomatura es que la enseñanza Secundaria Postobligatoria ha dotado al/la estudiante de un conocimiento suficiente en las diferentes ramas del saber que más tarde impartirá, para las que únicamente se le ofrece una orientación didáctica. Como decimos, estamos gratamente impresionados por esta coincidencia en planteamientos. Muy otra es la impresión que nos causa el perfil de profesor, no explícito, que creemos se plantea en esta nueva titulación.

Antes de iniciar una crítica planteamos aquí el perfil, ampliamente consensuado, al que debe adecuarse un profesor/a de lengua extranjera para niños:

- Con respecto a la materia específica.

1. Una persona con un alto dominio de la lengua, especialmente en su vertiente oral y un gran desarrollo en su competencia comunicativa. (FREUDENSTEIN 1979)

2. Un conocimiento de la cultura que va a transmitir tanto oral como escrita (juegos, rimas, literatura infantil: libros, comics, narraciones, poemas, etc.) (PINTHON, 1979)

3. Un alto nivel de reflexión metalingüística y metacomunicativa, a partir de una experiencia personal, que le facilite la identificación y sugerencia de estrategias de enseñanza/aprendizaje. (FAERCH, 1984).

En relación con el planteamiento didáctico, recogido de la filosofía de la reforma de las enseñanzas no universitarias:

4. Un profesor/a capaz de adaptar, en colaboración con el resto de sus compañeros de ciclo, un currículum general a la situación específica en que desarrolla su docencia a partir del examen "con sentido crítico y sistemático de su actividad práctica" (Stenhouse 1981: 211), es decir un profesor investigador de aula.

5. Un profesor/a capaz de "Estructurar los contenidos desde una perspectiva globalizadora en secuencias de aprendizaje orientadas a un fin concreto" (DCB. Educación Primaria).

6. Una persona capaz de aumentar la capacidad comunicativa de sus alumnos/as y demostrarles que "aprender lengua debe ser aprender a usarla, a manipularla, a crearla y recrearla" (DCB, E. Primaria: Lengua y Literatura), con un objetivo evidente que los "Niños/as adquieran un dominio funcional de las cuatro destrezas básicas de la lengua" (DCB, E. Primaria: Lengua y Literatura)

7. En fin, un profesor/a que sepa trabajar en equipo, con una visión de área más que de asignatura.

A este perfil de profesor/a propugnado por la Reforma de las enseñanzas no universitarias, se enfrenta la concreción de una nueva titulación en una serie de materias troncales, sin ningún tipo de justificación, aunque con unas bases evidenciales en la formulación de las materias mismas:

1. Unas materias psicopedagógicas reflejo de las ya existentes, de entre las que podemos destacar como novedosas:

- Adquisición del lenguaje, interesante materia para un futuro/a profesor de Lengua extranjera pero a la que sólo se trata desde el punto de vista psicológico (dejando de lado planteamientos psicolingüísticos o sociolingüísticos) y en la que sólo se enfrenta al alumno/a al aprendizaje de la Primera y Segunda Lengua (bilingüismo). Nos apena ver que desde la misma formulación del nuevo título se cierra la puerta a posible trabajo conjunto entre profesores de distintas áreas de conocimiento.

- En segundo lugar apreciar la inclusión en las diferentes especialidades de la materia "Bases Psicológicas de la Educación Especial" sin que posteriormente se vea refrendada con una materia específica que ayude a que el profesor/a de lengua extranjera genere propuestas específicas en su área de trabajo para estos niños/as.

- Del prácticum propuesto, únicamente hacer ver la imposibilidad de una tutorización de prácticas desde distintas áreas cuando el alumno/a no ha tenido ningún tipo de contacto

anterior con las materias a las que dicho prácticum está asignado. Quizás esté aquí la clave del Maestro/a Generalista.

En general podemos decir que se mantiene la misma idea de formación pasiva del alumno/a (alumno/a receptáculo que ha de llenarse de contenidos, sin que en ningún momento se recomiende la formación del nuevo profesorado a través de la investigación).

2. Atendiendo a las materias específicas de esta Opción, nos llama la atención la selección de terminología utilizada (claramente obsoleta), al tiempo que se omiten una serie de conceptos y planteamientos lingüísticos, que con la presente organización, denota una clara opción por un tipo de enseñanza metalingüística que deja de lado aspectos comunicativos y a la producción de la lengua.

Una separación tajante entre experiencia de aprendizaje de la lengua (por parte del alumno/a) -materias asignadas a las áreas filológicas correspondientes- y sistema de enseñanza -materias adscritas al departamento de la didáctica específica-. Lo que nos indica un enfoque centrado en enseñanza/aprendizaje sin atender a la producción/adquisición.

Al mismo tiempo se mantienen dos claros departamentos estancos: el aprendizaje y la enseñanza. El alumno/a adquiere en unas clases cómo aprender o llegar al conocimiento de una lengua, por medio de una serie de estrategias (que quizás utilice sin darse cuenta) y dirigido por unas técnicas, que, incluso, pueden entrar en contradicción con lo que se plantea desde la didáctica específica. Volvemos de nuevo a una desconexión total de la teoría y la práctica.

Por último, echamos de menos:

- En ese amplio apartado denominado "Lengua y Literatura" la no inclusión de una literatura infantil y la tradición oral y escrita de esencial conocimiento para todos aquellos que trabajan con los más pequeños.

- La falta de una segunda lengua extranjera que, dejando de lado los beneficios que en sí comporta, puede ayudar a analizar nuevas situaciones de aprendizaje/adquisición que ayuden a comprender conceptos totalmente nuevos desde el plano de la didáctica específica.

Nuestra propuesta se basa más en cambio de filosofía con respecto a la formación de un profesor/a de lengua extranjera:

1. En primer lugar consideramos que sí debe haber un enfoque claro a la docencia en la persona que se va a dedicar a ella, por tanto abogamos por la "profesionalización", aunque con una titulación de licenciatura de 4 años. El profesor de primaria debe tener una preparación en la materia, al menos, tan buena como el de secundaria, la única distinción entre ellos debería estar en la especificidad de algunas materias a cursar, dada la dificultad de enseñanza a los más pequeños. De estos cuatro años, ateniéndonos al perfil del profesor/a dedicada a los más pequeños, el último debería dedicarlo íntegramente a tener un contacto directo con la cultura y la lengua de la que más tarde va a ser facilitador. Así consideramos que el Consejo de Universidades debería recomendar a todas las Universidades que arbitren las medidas necesarias (becas, intercambios, etc.) para que este período se contemple en su currículum.

2. Romper con el estudio de la lengua desde un único punto de vista teórico y, desde un enfoque investigador, ayudar al alumno/a a desarrollar sus conocimientos de la lengua y su funcionamiento, dentro del sistema educativo, a partir de su propia experiencia como hablante (método Learners Language Faerch 1984). Al mismo tiempo organizar las enseñanzas de tal forma que las distintas áreas de conocimiento puedan llevar un trabajo conjunto y no contradictorio o repetitivo. Sugerimos la siguiente organización:

* Adquisición del Lenguaje (Psicología Evolutiva y de la Educación, Psicología Básica, Didáctica de la Lengua...) en el que se trate la adquisición de la L1, L2 y Lengua Extranjera.

* Unificar Bases Psicológicas de la Educación Especial a técnicas de trabajo en el aula con niños especiales. (Psicología Evolutiva y de la Educación, Didáctica de la Lengua y Filosofía correspondiente).

* Eliminar: Problemas en el aprendizaje de la Lengua extranjera y sustituir por Estrategias de aprendizaje y métodos de observación en el aula. Iniciación a la investigación. (Didáctica de la Lengua, Psicología Evolutiva y de la Educación).

* Cambiar las denominaciones de Fonética, Lengua y Literatura, Morfología y Sintaxis, y Semántica de la lengua por un estudio en profundidad de las diferentes destrezas:

Lengua Oral y su didáctica. (Filología específica y Didáctica de la lengua) Estudio de la tradición oral y escrita del/los países, utilización en el aula, cultura. Literatura conocimiento y producción.

Lingüística e investigación. Aplicación a la enseñanza de idioma. (Principios y métodos de los estudios lingüísticos, características de los estudios interlingüísticos. Planteamiento y desarrollo de una investigación en este campo (Filología específica, Lingüística General y Didáctica de la Lengua).

Conocimiento metalingüístico y el aprendizaje de una lengua. (Filología específica y Didáctica de la Lengua) Hipótesis de aprendizaje, reglas pedagógicas, reglas lingüísticas de la lengua..., input y aprendizaje.

Literatura infantil y su didáctica (Filología específica y Didáctica de la Lengua)

Inclusión de un segundo idioma obligatorio (cualquiera de los hablados en el territorio Español o de la CEE) estudio de contrastes, influencias, etc. (Filología específica y Didáctica de la Lengua correspondiente)

BIBLIOGRAFIA

- FAERCH, C. ET AL. (1984): *Learner Language and Language Learning*. Multilingual Matters.
FREUDENSTEIN, R. (ed) (1979): *Teaching Languages to the very Young*. Pergamon Press.
PINTHON, M. "The key to success: the teacher" en FREUDENSTEIN (1979).