



Iztapalapa, Revista de Ciencias Sociales  
y Humanidades

ISSN: 0185-4259

revi@xanum.uam.mx

Universidad Autónoma Metropolitana  
Unidad Iztapalapa  
México

Sánchez Gómez, Elia

La formación lingüística de los profesores de primaria: el reto de enseñar español  
Iztapalapa, Revista de Ciencias Sociales y Humanidades, núm. 78, enero-junio, 2015, pp.  
167-192

Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Iztapalapa  
Distrito Federal, México

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=39348247008>

- ▶ Cómo citar el artículo
- ▶ Número completo
- ▶ Más información del artículo
- ▶ Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica

Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal  
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

# La formación lingüística de los profesores de primaria: el reto de enseñar español

Linguistic training among primary school teachers:  
The challenge of teaching Spanish

*Elia Sánchez Gómez\**

Universidad Nacional Autónoma de México  
Facultad de Filosofía y Letras

## Resumen

El presente artículo revisa los cambios introducidos en el perfil curricular de la formación básica y la de profesores de educación básica para exponer la paulatina desaparición del conocimiento lingüístico en la formación del profesorado de educación básica, implementados desde la década de los ochenta en México. El objetivo es documentar la desaparición en esta formación del conocimiento sistemático de la lengua y sugerir que los resultados no óptimos en las pruebas de evaluación son reflejo, en parte, de esta ausencia.

**Palabras clave:** lengua materna, estudio, gramática, docencia, educación

## Abstract

In this paper I look over the changes that were introduced in the curriculum for elementary school formation and into the programs for training teachers of primary school, which have been implemented in Mexico since the eighties. My aim is documenting the disappearance in this formation of the systematic knowledge of the language. I presume that the non-optimal results in the evaluation tests are, in part, a reflection of this absence.

**Key words:** mother tongue, study, grammar, teaching, education



**IZTAPALAPA**

*Agua sobre lajas*

\* Maestra en Lingüística Hispánica, UNAM  
eliasanchezg@gmail.com

**E**l presente artículo revisa los cambios introducidos en la currícula de educación básica y en la formación de profesores de educación primaria relacionados con la paulatina desaparición del conocimiento lingüístico en los planes de estudios y reflexionar sobre la posible relación que esa ausencia tiene con los bajos resultados obtenidos en las pruebas que miden el nivel de dominio de las llamadas habilidades lingüísticas: lectura y escritura.

El trabajo está dividido en cuatro partes. En la primera se hace un breve recorrido por las etapas de formación, centrándonos en su formación lingüística previa al ingreso en el nivel de licenciatura.

En la segunda se presentan dos de los programas de formación académica de los docentes en México, el de 1997, base de la formación del profesorado de educación primaria durante los últimos años, y el de 2012, a punto de sacar la primera generación de docentes.

La tercera parte está enfocada a algunos de los contenidos de la reforma educativa del 2014, básicamente los relacionados con el perfil del profesor de primaria, para identificar los requerimientos de conocimiento lingüístico.

Finalmente, en la cuarta parte se esbozará una propuesta para la modificación de los planes de estudio de la licenciatura en educación primaria, con el objeto de incorporar un eje lingüístico que ayude a subsanar las deficiencias que al respecto presentan los futuros educadores y que a la larga podría contribuir a superar las que presenten sus propios alumnos en el dominio de la lengua materna.

## **Algunas consideraciones sobre la formación lingüística de profesores de primaria en México**

La problemática de la educación en México tiene varias aristas. A lo largo de la historia se han diseñado diversas políticas públicas con el objeto de alcanzar la excelencia; sin embargo, parece que en ocasiones las medidas tomadas tienen un efecto contrario al esperado, particularmente en lo tocante al conocimiento lingüístico.

Desde 1822, con el inicio de la formación docente en México, los esfuerzos en la capacitación magisterial no han cesado. De acuerdo con Alberto Arnaut (2004:10) “Los planes y programas de estudio del sistema de formación de maestros se han reformado más veces que los de la educación básica. En los últimos 30 años, la educación básica ha vivido solo dos reformas curriculares, mientras la educación normal, siete”; pero no se han obtenido los resultados esperados y actualmente, México está ubicado entre los países con más bajos resultados en materia educativa.

La formación docente ha sido un tema central para muchos gobiernos (IEESA 2013:2-13). La preocupación por tener planes de estudio actualizados en cuanto a tendencias y teorías ha sido evidente; a pesar de ello, los resultados de los estudiantes, tanto en exámenes internacionales —Programa Internacional de Evaluación de los Alumnos (PISA)— como nacionales —Evaluación Nacional del Logro Académico en Centros Escolares (ENLACE)—, muestran calificaciones muy por debajo de lo esperado.

De acuerdo con la UNESCO (2010:29-32) los planes de estudios de primaria de 1993 y de 2009 establecían nueve horas semanales de Español durante los dos primeros años y seis de tercero a sexto. Con el plan de estudios vigente (de 2011) (Arnaut, 2004), se estudia Español durante nueve años: en los dos primeros grados de primaria, los alumnos toman 12 horas semanales de esta materia (480 horas anuales); en tercero la carga se reduce a 8.5 horas por semana (340 anuales) y de cuarto a sexto baja a ocho (320 al año) (SEP, 2011b:73-74). Una considerable carga, que haría esperar resultados más favorables en las pruebas en las que participan.

Sin dejar de considerar que son muchos los factores que intervienen en esta problemática, quiero centrarme en uno, para mí, de fundamental importancia: la formación lingüística y grammatical de los profesores. Dada la amplitud de la tarea, me limitaré al análisis de la formación del personal docente de primaria.

Desde 1984, en México se estableció como requisito la obligatoriedad del bachillerato para estudiar la carrera magisterial. Lo anterior significa que desde hace 30 años los aspirantes a profesores, al iniciar su formación profesional, han estado en el sistema educativo al menos 12 años: de la primaria al bachillerato. En todos estos ciclos los futuros profesores han cursado diversas materias relacionadas con el estudio del “lenguaje”, básicamente la asignatura de Español, pero también otras como los talleres de lectura y redacción impartidos en diversos tipos de bachillerato.

## A. El español en los planes de estudio de educación básica

Para empezar a entender el problema, es importante partir del enfoque y el propósito de la materia de Español en los planes de estudio de educación básica.

Los aspirantes a profesores de primaria que a partir de 1984 llegaron a las instituciones de educación superior se han formado con los planes de estudios de 1975, de 1993 y de 2006.

De acuerdo con Irma Munguía (2014), a partir de las reformas educativas de los años setenta empezó a configurarse la iniciativa que habría de dejar fuera del currículo el estudio de la gramática de la lengua materna, entre otras razones, por considerarla inútil para hablar, leer y escribir bien. Antes de la reforma de 1975, en los planes se leía lo siguiente en relación con el estudio del lenguaje:

Cultivar el lenguaje es por un lado desarrollar el pensamiento mismo, y por otro dar al hombre la capacidad de proyectarse con plenitud a través de la palabra y dar sentido al mundo en que vive. La base de este cultivo debe ser una concepción que permita el manejo espontáneo y pleno de la lengua propia. Esto se puede lograr a través de una práctica constante y libre de la expresión oral y de la expresión escrita, que debe llevarse a cabo en todas las áreas y a lo largo de todo el proceso educativo. **Una segunda finalidad consiste en crear en el educando una conciencia de cómo funciona el lenguaje en general y de cómo es su propia lengua [...] El ideal es que el educando entienda la naturaleza de ese instrumento que ha estado manejando intuitivamente, que descubra las leyes del lenguaje y las estructuras del español analizando por sí mismo su habla, manipulándola, jugando con ella, practicándola. Se espera de este modo sustituir el aprendizaje mecánico de un conjunto de reglas por el estudio directo, personal, de algo que concierne al hombre vitalmente (SEP, 1972) (el subrayado es mío).**

Con la reforma de 1975 se trató de dar un paso más para dejar atrás ese “aprendizaje mecánico”, al pasar de la gramática tradicional a la estructural. Esto constituyó una extraordinaria oportunidad para incorporar las nuevas corrientes de la lingüística a la formación de los alumnos de educación básica, pero la oportunidad resultó contraproducente y los problemas en cuanto al conocimiento y la comprensión de este nuevo enfoque acabaron por desacreditar la enseñanza de la gramática en la escuela (Munguía, 2014:225). Así, en medio de una polémica desatada por la dificultad en esta forma de enseñanza de la gramática, en 1993 tuvo lugar otra reforma, que entre sus propósitos establecía que los alumnos:

Adquieran y desarrolleen las habilidades intelectuales (la lectura y la escritura, la expresión oral, la búsqueda y selección de información, la aplicación de las matemáticas a la realidad) que les permitan aprender permanentemente y con independencia, así como actuar con eficacia e iniciativa en las cuestiones prácticas de la vida cotidiana (SEP, 1993:6).

Se dejaba claro que en las clases de Español el conocimiento formal de la lengua dejaba de ser fundamental para darle “La prioridad más alta [...] al dominio de la lectura, la escritura y la expresión oral”.

Desde entonces, las clases de lengua se enfocaron en el desarrollo de la lecto-escritura. Tal importancia se da a estas actividades, que en los dos primeros años de primaria el plan de estudios dedica al Español 45 % del tiempo que los niños pasan en el aula (casi la mitad), reduciéndolo después a 30 % (UNESCO, 2010:29), por considerar que será una materia que seguirá trabajándose sistemáticamente en las otras asignaturas. El propósito fundamental de la materia de Español era “propiciar que los niños desarrollen su capacidad de comunicación en la lengua hablada y escrita”; una vez adquirido el código, lo practicarían constantemente en materias de ciencias sociales, de ciencias naturales y, por supuesto, de español.

La lengua dejó de ser un objeto de estudio en sí mismo para adquirir un carácter utilitario, es decir, ya no se encaminó al conocimiento y la comprensión del sistema lingüístico, sino al uso del sistema como instrumento en la enseñanza-aprendizaje de actividades como la lectura y la escritura, y para profundizar en otras asignaturas. De acuerdo con la UNESCO,

El programa de español busca que a lo largo de los seis grados de primaria los alumnos aprendan a leer y escribir una diversidad de textos para satisfacer sus necesidades e intereses, a desempeñarse tanto oralmente como por escrito en distintas situaciones comunicativas, así como el dominio del español para emplearlo de manera efectiva en los distintos contextos que imponen las prácticas sociales de la lengua (UNESCO, 2010:32).

Así, poco a poco se fue “desvaneciendo” el conocimiento gramatical de la lengua materna, para dar prioridad a la función comunicativa de la lengua, hasta llegar a lo que hoy en día se denomina “Prácticas sociales del lenguaje”. En el cuadro 1 se puede observar cómo a lo largo de los años se dieron cambios en la base teórica, en la propuesta didáctica, en los principios sobre los que se sustenta la enseñanza de la lengua, en el objeto de enseñanza y en las unidades de estudio de la materia.

Este predominio del enfoque se fortalece en los programas de primaria de 2009 en los que se lee:

la asignatura [de Español] se convierte en un espacio dedicado a apoyar las reflexiones de los niños sobre el funcionamiento del lenguaje oral y escrito a través de la producción e interpretación de textos y de la participación en intercambios orales. Aunque en el programa anterior ya se hacía énfasis en los propósitos comunicativos, en este programa

se extiende la consideración a un conjunto mayor de elementos que determinan el surgimiento de prácticas sociales del lenguaje. (SEP 2009:4).

**CUADRO I. (SEP, 2009:3)**

TEORÍAS SOBRE EL APRENDIZAJE	PROPIUESTA DIDÁCTICA	PRINCIPIOS	OBJETO DE ENSEÑANZA	UNIDAD DE ESTUDIO PRIVILEGIADA	PERÍODO
Conductismo: asociacionistas	Tradicional	Lenguaje: sistema estable	Gramática tradicional	Oración > Fonema	1952
		Sujeto: pasivo		Fonema > Oración	1957
		Aprendizaje = frecuencia y contingencia de la experiencia			1959
Constructivismo Psicolingüística Sociolingüística	Estructural	Lenguaje: sistema estable	Lingüística estructural Funciones del lenguaje	Oración > Fonema	1972
		Sujeto: pasivo		Fonema > Oración	1974
		Aprendizaje = frecuencia y contingencia de la experiencia			
Constructivismo Psicolingüística Sociolingüística	Comunicativa	Lenguaje: objeto de construcción social (diverso y dinámico)	Gramática textual	Texto	1993
		Sujeto: activo (adquisición-uso conocimiento)		Situaciones comunicativas	2000
Constructivismo Psicolingüística Sociolingüística	Sociocultural	Lenguaje: objeto de construcción social (diverso y dinámico)	Prácticas sociales del uso del lenguaje	Texto Situaciones comunicativas	2006
		Sujeto: activo (adquisición-uso conocimiento)		Prácticas sociales del uso del lenguaje	

Se sigue planteando una serie de objetivos a alcanzar por el alumno, quien al concluir la educación básica (preescolar, primaria y secundaria) debe ser capaz de realizar las siguientes actividades directamente relacionadas con el uso de la lengua:

- a) Utiliza el lenguaje materno, oral y escrito para comunicarse con claridad y fluidez, e interactuar en distintos contextos sociales y culturales.
- b) Argumenta y razona al analizar situaciones, identifica problemas, formula preguntas, emite juicios, propone soluciones, aplica estrategias y toma decisiones. Valora los razonamientos y la evidencia proporcionados por otros y puede modificar, en consecuencia, los propios puntos de vista.
- c) Busca, selecciona, analiza, evalúa y utiliza la información proveniente de diversas fuentes (SEP, 2011b:39).

Hay que reconocer la enorme relevancia de la asignatura de Español en el diseño del plan de estudios de educación básica, como se puede observar en la considerable carga horaria asignada a la materia, mostrada en el cuadro 2.

CUADRO 2 (SEP, 2011b:41)

	ESTÁNDARES CURRICULARES	PRIMER PERÍODO ESCOLAR			SEGUNDO PERÍODO ESCOLAR			TERCER PERÍODO ESCOLAR			CUARTO PERÍODO ESCOLAR					
		CAMPOS DE FORMACIÓN PARA LA EDUCACIÓN BÁSICA			Preescolar			Primaria			Secundaria					
HABILIDADES DIGITALES	CAMPOS DE FORMACIÓN PARA LA EDUCACIÓN BÁSICA	1	2	3	1	2	3	4	5	6	1	2	3			
	LENGUAJE Y COMUNICACIÓN	Lenguaje y comunicación			Español			Español I, II y III								
		Segunda lengua: Inglés			Segunda lengua: Inglés			Segunda lengua: Inglés I, II y III								
	PENSAMIENTO MATEMÁTICO	Pensamiento matemático			Matemáticas			Matemáticas I, II y III								
	EXPLORACIÓN Y COMPRENSIÓN DEL MUNDO NATURAL Y SOCIAL	Exploración y conocimiento del mundo			Ciencias naturales			Ciencias I (Biología)		Ciencias II (Física)		Ciencias III (Química)				
		Desarrollo físico y salud			Exploración de la naturaleza y la sociedad	La entidad donde vivo	Geografía	Tecnología I, II y III								
								Geografía de México y del M.		Historia I Y II						
	DESARROLLO PERSONAL Y PARA LA CONVIVENCIA	Desarrollo personal y social			Formación cívica y ética			Asignat. estatal		Formación cívica y ética I, II						
					Educación física			Tutoría			Educación física I, II y III					
		Expresión y apreciación artísticas			Educación Artística			Artes I, II, III (música, danza, teatro o artes visuales)								

Hace ya más de tres décadas que las clases de español hacen énfasis en el desarrollo de las habilidades de lectura y escritura, son poco más de 20 centrados en la gramática de texto y casi diez dedicados a las prácticas sociales del lenguaje, en función de ello se esperaría que al menos los estudiantes de las generaciones provenientes de los planes de estudios de 1993 a la fecha hubieran obtenido resultados, si no excelentes, sí aceptables en esas dos actividades prioritarias. Los resultados muestran que no es así. ¿Dónde están las fallas?

A las horas de español en primaria y secundaria hay que añadir las correspondientes a materias relacionadas con la lengua materna en el bachillerato, al menos dos semestres del Taller de lectura y redacción en el bachillerato general (SEP 2011:50) y hasta cuatro en el bachillerato de la UNAM, como se puede observar en la sexta columna del cuadro 3.

CUADRO 3 (Colegio de Ciencias y Humanidades 2014)

MAPA CURRICULAR DEL PLAN DE ESTUDIOS DEL CCH						
1 er. semestre	Mat. I	Taller de cómputo	Química I	Historia universal, moderna y contemporánea	TL y R Investigación documental I	Inglés/ Francés
2º semestre	Mat. I	Taller de cómputo	Química II	Historia universal, moderna y contemporánea	TL y R Investigación documental II	Inglés/ Francés
3º semestre	Mat. I	Física I	Biología I	Historia de México I	TL y R Investigación documental III	Inglés/ Francés
4º semestre	Mat. I	Física II	Biología II	Historia de México II	TL y R Investigación documental IV	Inglés/ Francés
5º semestre	Optativa	Optativa	Filosofía I	Optativa	Optativa	Optativa
6º. semestre	Optativa	Optativa	Filosofía II	Optativa	Optativa	Optativa

Estos talleres, como se puede ver, están orientados al estudio de las técnicas de investigación documental, elaboración de fichas, aparato crítico, bibliografías y temas relacionados con la presentación de trabajos escritos.

Con todo lo anterior, el aspirante a cursar una licenciatura en educación primaria ha estudiado su lengua de manera “sistemática” durante 10 o 12 años, tiempo más que suficiente para esperar resultados satisfactorios en cuanto a su uso y conocimiento.

miento. Todo este tiempo de estudio debió proporcionarle un alto dominio de las habilidades comunicativas que señalan los respectivos perfiles de egreso; y esto, inesperadamente, no resulta ni remotamente cierto.

## **Los aspirantes a la Licenciatura en Educación Primaria**

De acuerdo con un estudio publicado recientemente sobre el dominio de habilidades lingüísticas en estudiantes de nuevo ingreso a las instituciones de educación superior, los resultados mostrados por quienes aspiran a ser los futuros profesores no muestran un nivel aceptable de conocimiento y dominio de la lengua materna.

A una muestra de 4 351 estudiantes se le aplicó un examen para medir el nivel de dominio de las habilidades de comprensión auditiva, comprensión de lectura, conciencia lingüística y de producción escrita. Los resultados obtenidos se observan en el cuadro 4.

**CUADRO 4. Datos estadísticos descriptivos de la media por habilidad y total (González Robles, 2014:56)**

Habilidades	N	Mínimo	Máximo	Media (x)	Desv. típ. (S)
COMPAUD	4 351	0.03	99.97	65.1428	13.74660
COMPLEC	4 351	25.91	79.01	54.3322	7.61925
CONLING	4 351	0.03	99.98	49.8418	9.92851
PTOTAL (integra las tres anteriores)	4 351	33.79	76.26	54.1457	5.87922
ESCRIT	4 041	9.03	76.54	49.5681	8.33285

Las habilidades evaluadas fueron comprensión auditiva (COMPAUD), comprensión de lectura (COMPLEC), conciencia lingüística (CONLING) y producción escrita (ESCRIT). Los estudiantes evaluados habían concluido el bachillerato, de diez a 12 años estudiando su lengua materna, y a pesar de ello los resultados no fueron alentadores, con una media que, considerando los tres primeros rubros, apenas alcanza un puntaje equivalente a una calificación de 5.4.

Los estudiantes evaluados habían sido aceptados en las instituciones de educación superior después de haber sido seleccionados por sus resultados en el examen de admisión que cada institución aplica, lo que significa que eran los mejores de esa generación.

Como se puede ver, la media más alta se dio en comprensión auditiva (COMPAUD) y la más baja en conciencia lingüística (CONLING), lo que permite ver que los egresados de bachillerato no muestran el dominio esperado en materia de lengua materna.

De esos 4 351 estudiantes evaluados, 619 pertenecen al área de Educación, humanidades y artes, de la cual egresarán los futuros profesores de primaria. Los resultados generales del examen (PTOTAL) obtenidos por estos 619 estudiantes se muestran en negritas en el cuadro 5.

**CUADRO 5.** Diferencia de medias de PTOTAL  
por área de carrera (González Robles, 2014:71)

Área de carrera	N	Tukey – Subconjunto para alfa = .05			
		1	2	3	4
Ciencias agropecuarias	22	49.7632			
Ingeniería y tecnología	943		52.2153		
Económico administrativas	860		53.1752	53.1752	
Arquitectura y diseño	391			54.4328	54.4328
Ciencias Sociales	796			55.0415	55.0415
<b>Educación, humanidades y artes</b>	<b>619</b>				<b>55.3845</b>
Ciencias de la salud	442				55.4994
Ciencias naturales y exactas	272				56.3798

El puntaje general coloca en tercer lugar de las áreas con mejores resultados a los estudiantes de Educación, humanidades y artes, si bien hay que puntualizar que la media no alcanza el equivalente a la mínima calificación aprobatoria (6), al quedarse en un 5.5. Este “tercer lugar” se sostiene en los resultados de comprensión lectora, pero baja al cuarto en comprensión auditiva y en conciencia lingüística, como se observa en los cuadros 6, 7 y 8, respectivamente.

**CUADRO 6.** Diferencia de medias de COMLEC  
por área de carrera (González Robles, 2014:72)

Área de carrera	N	Tukey – Subconjunto para alfa = .05			
		1	2	3	4
Ciencias agropecuarias	22	49.9259			
Ingeniería y tecnología	943	52.5778	52.5778		
Económico administrativas	860		52.8294		
Arquitectura y diseño	391		54.3708	54.3708	
Ciencias Sociales	796		55.0879	55.0879	55.0879
<b>Educación, humanidades y artes</b>	<b>619</b>			<b>55.7550</b>	<b>55.7550</b>
Ciencias de la salud	442			56.1483	56.1483
Ciencias naturales y exactas	272				57.2973

**CUADRO 7.** Diferencia de medias de COMPAUD  
por área de carrera (GONZÁLEZ ROBLES, 2014:72)

Área de carrera	N	Tukey – Subconjunto para alfa = .05		
		1	2	3
Ciencias agropecuarias	22	60.9205		
Ingeniería y tecnología	943	61.0634		
Económico administrativas	860	62.9789	62.9789	
Arquitectura y diseño	391		66.2058	66.2058
<b>Educación, humanidades y artes</b>	<b>619</b>		<b>67.0043</b>	<b>67.0043</b>
Ciencias de la salud	442		67.1676	67.1676
Ciencias Sociales	796			67.9641
Ciencias naturales y exactas	72			69.5210

**CUADRO 8.** Diferencia de medias de CONLING  
por área de carrera (González Robles, 2014:73)

Área de carrera	N	Tukey – Subconjunto para alfa = .05		
		1	2	3
Ciencias agropecuarias	22	40.8964		
Ingeniería y tecnología	943		47.1507	
Económico administrativas	860		49.2151	49.2151
Arquitectura y diseño	391		50.5375	50.5375
<b>Educación, humanidades y artes</b>	<b>619</b>		<b>50.7465</b>	<b>50.7465</b>
Ciencias de la salud	442			51.2783
Ciencias Sociales	796			51.6200
Ciencias naturales y exactas	272			52.0100

Los estudiantes del área conservan el tercer lugar en comprensión de lectura con una media de 5.5, superados por los de Ciencias de la salud y de Ciencias naturales y exactas, pero por encima del área de Ciencias sociales.

En comprensión auditiva, aunque la media en el nivel de desempeño de los 619 Educación, humanidades y artes subió en poco más de un punto, alcanzando el equivalente a 6.7 de calificación, este resultado los colocó en el cuarto lugar, por debajo de Ciencias naturales y exactas, Ciencias sociales y Ciencias de la salud.

Los resultados más bajos fueron obtenidos en el rubro de conciencia lingüística, donde los estudiantes de Educación, humanidades y artes nuevamente se ubican en el cuarto lugar, pero ahora con una media de 5. Nuevamente atrás de Ciencias naturales y exactas, Ciencias sociales y Ciencias de la salud. Es importante mencionar que este fue el rubro que más se acercó al cuestionamiento metalingüístico.

Los resultados deberían llamar la atención de las instituciones formadoras de personal docente, dado que de esos 619 estudiantes, 344 ingresaron en la Universidad Pedagógica Nacional, Nacional, y de ellos 149 al área de Educación, humanidades y artes (González Robles, 2014, 23), por lo que en unos años años, algunos de ellos estarán en las aulas de primaria impartiendo clases a los nuevos alumnos; la generación evaluada, que ingresó en 2011, está por concluir su formación profesional.

En el cuadro 9 se puede observar, en negritas, el nivel de conocimiento y dominio de habilidades lingüísticas con que los futuros profesores de primaria empiezan su formación universitaria en la UPN.

**CUADRO 9.** Medias de habilidades y total por área de carrera en la UPN (González Robles, 2014:78)

Área de carrera	COMPAUD	COMPLEC	CONLING	PTOTAL	DESV. TIP.
<b>Educación, humanidades y artes</b>	<b>63.1070</b>	<b>53.3272</b>	<b>47.4462</b>	<b>52.8924</b>	<b>4.85359</b>
Económico administrativas	58.8356	49.8496	47.6367	51.0246	4.19168
Ciencias Sociales	61.8917	52.4390	47.9042	52.5638	4.27116
Total de la UPN	62.0099	52.4775	47.6700	52.5003	

Ninguno de los rubros presenta resultados alentadores: 6.3 en comprensión auditiva, 5.3 en comprensión de lectura y 4.7 en conciencia lingüística. Los aspirantes a profesores de primaria apenas alcanzan un puntaje total de 5.2, es decir, tienen “enormes áreas de oportunidad” para aprender sobre su lengua. ¿Dónde lo podrán hacer?

A la luz de estos resultados, y considerando el carácter transversal del conocimiento lingüístico, es conveniente “echar un vistazo” a los planes de formación docente para saber qué se hace en ese nivel para atender esas áreas de oportunidad.

## Programas de formación docente

El interés por la formación lingüística de los profesores de primaria no es nuevo, hace casi 20 años ya José G. Moreno de Alba decía:

habría que examinar los conocimientos de lingüística y gramática (estructural o no) que adquieren los maestros de primaria durante su formación profesional. Antes de que se creara la licenciatura en Educación Primaria, los futuros mentores algo, muy poco ciertamente, estudiaban de gramática. Si en los planes de estudio de 1978 los maestros

en formación dedicaban 1% del tiempo total de su carrera a la lingüística y la gramática, ahora tales disciplinas están totalmente ausentes en los nuevos programas, pues en ninguna de las cuatro unidades de la asignatura llamada *español* se estudia algo que tenga que ver con esos temas. Véase, por tanto, que el estructuralismo, muy probablemente, no sea la causa de los bajos niveles en nuestros estudiantes. Debería quizá comenzarse la evaluación con los maestros (y con los maestros de los futuros maestros), pues si ellos no saben gramática porque no se la enseñaron durante su carrera, ¿cómo la podrán transmitir a los niños? Sigo creyendo que no hay ni planes de estudio ni métodos malos si el maestro es bueno, y viceversa. (Moreno de Alba, 1996:55)

Recientemente, Flores Chávez y López Guerra (2011) plantearon la necesidad de una revisión “de la política educativa de los contenidos curriculares, las estrategias y las técnicas didáctico-pedagógicas para la enseñanza de la lengua, pero sobre todo la revisión de la formación de los docentes para hacerla realizable”. Indiscutiblemente, el mejoramiento en el aprovechamiento académico de los estudiantes de ciclo básico pasa por la formación de sus profesores, particularmente por su formación lingüística, ya que como estos mismos autores sostienen, “La formación de los docentes para la enseñanza de la lengua es un problema que se refleja en los resultados de los exámenes estandarizados aplicados a los alumnos por la misma autoridad” (Flores Chávez, 2011).

Los futuros profesores mexicanos han pasado por una prueba de selección y fueron los mejores entre quienes la presentaron; a pesar de ello, los resultados no parecen indicar que sean las personas idóneas para hacerse cargo de la formación de los alumnos.

El sistema educativo finlandés, reconocido a nivel mundial como uno de los mejores, tiene como uno de sus pilares un profesorado altamente calificado para el desempeño de la profesión. Para asegurar esto se lleva a cabo una rigurosa selección de los aspirantes, la cual contempla cuatro etapas:

- 1) Una evaluación nacional para conocer las competencias de los aspirantes;
- 2) Diversas pruebas de evaluación de las universidades para verificar los conocimientos y las capacidades académicas generales;
- 3) Entrevistas para verificar la aptitud para ejercer la docencia; y
- 4) Trabajos en grupo para evaluar las habilidades interpersonales y de comunicación (Suárez, 2013).

En los planes de formación docente de Finlandia no está contemplado el conocimiento de la lengua materna, el cual se asume adquirido en función del contenido de los programas de educación básica (Finnish National Board of Education, 2004:278-295). Los estudiantes de licenciatura llegan a la universidad con un con-

sistente conocimiento de su propia lengua y del papel que esta tiene en la cultura y en la formación de identidad (Finnish National Board of Education 2004, caps. 6 y 7). En el caso de México, los resultados presentados líneas arriba muestran que el conocimiento y desarrollo lingüístico de los aspirantes a profesores de primaria no alcanza los niveles esperados al momento de ingresar a la universidad.

Los planes de formación magisterial en México han sido objeto de varias transformaciones, todas ellas con el objeto de estar a la vanguardia en relación con las teorías pedagógicas y didácticas y alcanzar, de ese modo, niveles de excelencia académica. Los planes son ambiciosos, pero el diseño debe ajustar las asignaturas a las horas disponibles en los semestres establecidos, por lo que al favorecer algunos contenidos, otros deben ser sacrificados, y entre estos se encuentra el conocimiento metalingüístico.

## Plan de estudios de 1997

En 1993 la Ley General de Educación atribuyó en forma exclusiva al gobierno federal la facultad para diseñar los planes y programas de estudio de formación docente en educación básica.

En el marco de esa atribución, en 1997 se dio a conocer el plan de estudios de la Licenciatura en Educación Primaria. Constaba de ocho semestres de 32 horas-clase por semana. En los primeros seis semestres se impartían 41 asignaturas y los dos últimos se dedicaban a la práctica del trabajo docente y a su análisis.

Este plan estaba diseñado en función de tres “áreas de actividad de formación”:

- a. actividades escolarizadas,
- b. actividades de acercamiento a la práctica escolar y
- c. práctica intensiva en condiciones reales de trabajo.

Dentro de las actividades escolarizadas estaban las materias Español y su enseñanza I y Español y su enseñanza II, las cuales se impartían en los semestres segundo y tercero, con ocho horas semanales cada uno, lo que la hacía la materia con más horas en el currículo.

Se reconocía también la relevancia del conocimiento lingüístico en el desarrollo económico y social de las personas, por lo que se estableció que:

El primer propósito de los cursos de *Español y su enseñanza* es justamente que los estudiantes de educación normal comprendan y asuman plenamente la importancia decisiva de las competencias de expresarse con claridad en forma oral o escrita y de

comprender lo que se lee y lo que se escucha, pues los resultados que se logren en este campo determinan en buena parte las posibilidades futuras de aprendizaje de los niños y su desenvolvimiento exitoso en las distintas situaciones de la vida adulta (*SEP, 1997:73*).

Los cursos se diseñaron para que los futuros profesores conocieran los enfoques y contenidos con los que se habían elaborado los materiales que usarían al impartir la materia, pero no para ahondar en el conocimiento de la lengua.

El plan privilegiaba el estudio del enfoque comunicativo, con el objeto de acercar a los futuros profesores al conocimiento de procesos cognitivos, de registros y dialectos lingüísticos y de la lecto-escritura, pero dejando de lado el estudio sistemático de la gramática. Lo que se pretendía con las materias de lengua era preparar “a los estudiantes para el uso óptimo de los libros de texto gratuitos, tanto los de Español como los de otras asignaturas” (*SEP, 1997:74*)

Parece ser que en el diseño de los programas de la materia se asume que los futuros profesores de educación básica conocen la lengua y que lo que necesitan es aprender estrategias didácticas para su enseñanza. Se reconoce su carácter transversal pero los contenidos disciplinarios que se establecen son secundarios y prevalece el carácter utilitario de la lengua.

A través de los cursos de Español y su enseñanza I y II, los estudiantes normalistas realizan diversas experiencias de aprendizaje que permiten no solo analizar contenidos referentes al lenguaje como medio de comunicación y los factores que influyen en su desarrollo, sino, al mismo tiempo, favorecer el ejercicio constante de la lectura, la escritura y la expresión oral como herramientas indispensables en el desempeño docente (*SEP, 2001:9*).

En el curso de Español y su enseñanza II, los estudiantes podrían profundizar en el estudio de los factores favorecedores del dominio y la consolidación de los procesos de la lectura y de la escritura a lo largo de la educación primaria, así como en el diseño de estrategias de enseñanza y evaluación congruentes con el enfoque de enseñanza (*SEP, 2001:10*).

Cada semestre estaba conformado por tres bloques:

*a)* Los usos sociales y escolares de la lengua; *b)* La expresión oral; *c)* La enseñanza de la lengua escrita en los primeros grados, en el primer semestre, y *d)* La lectura. Su desarrollo y fortalecimiento en la escuela primaria; *e)* La escritura y la comunicación, y *f)* La expresión oral, en el segundo.

Del trabajo realizado en estos bloques se esperaba que los estudiantes adquirieran conocimientos y experiencias que les permitieran enfrentar el reto de “diseñar

estrategias que promuevan en los niños el gusto por leer y por expresarse en forma oral y escrita" (SEP, 2001:11).

Después de casi 20 años de haberse puesto en práctica este plan de estudios, varias generaciones de maestros están ya trabajando en el sistema educativo y algunos de sus alumnos ya han pasado por las pruebas de PISA y ENLACE. Con programas que favorecen la formación lecto-escritora del alumnado se esperaría que los resultados de estos alumnos fueran más satisfactorios de lo que en realidad son.

Los objetivos no se estaban cumpliendo y nuevas reformas se veían venir; la primera fue al plan de estudios de formación de maestros.

## Plan de estudios de 2012

Mediante el acuerdo 649, publicado en el *Diario Oficial* el 20 de agosto de 2012, se presentó una nueva reforma al plan de estudios de la Licenciatura en Educación Primaria.

Entre los objetivos de este nuevo plan destacan "mejorar la calidad de la educación [...], favorecer su transformación, para convertirlas [a las escuelas normales] en espacios de generación y aplicación de nuevos conocimientos, de producción de cultura pedagógica y de democracia institucional" (SEP, 2012a), además de atender "la imperiosa necesidad de incrementar los niveles de calidad y equidad de la educación" (SEP, 2012a).

La licenciatura sigue constando de ocho semestres, pero ahora cuenta con 58 materias; la carga horaria es variable, ya que hay semestres de 24, 34, 36, 38 y 40 horas-clase por semana. Se han conformado cinco áreas de formación, denominadas ahora "trayectos": Psicopedagógico, Preparación para la enseñanza y el aprendizaje, Lengua Adicional y Tecnologías de la Información y la Comunicación, Práctica Profesional y Optativos.

Entre estos cinco trayectos se distribuyeron las 58 materias para conformar la malla curricular, mostrada en el cuadro 10, con la que actualmente se estudia la licenciatura.

En relación con el conocimiento lingüístico, la reforma fue amplia: la dedicación pasó de dos a cuatro semestres; se eliminaron las materias Español y su enseñanza I y II y en su lugar se incorporaron las materias: Prácticas sociales del lenguaje, Procesos de alfabetización inicial, Estrategias didácticas con propósitos comunicativos y Producción de textos escritos

## CUADRO 10. (SEP, 2012a)

1º Semestre	2º Semestre	3º Semestre	4º Semestre	5º Semestre	6º Semestre	7º Semestre	8º Semestre
El sujeto y su formación profesional como docente 4/4.5	Planeación educativa 4/4.5	Adecuación curricular 4/4.5	Teoría pedagógica 4/4.5	Herramientas básicas para la investigación educativa 4/4.5	Filosofía de la educación 4/4.5	Planeación y gestión educativa 4/4.5	Trabajo de titulación 4/3.6
Psicología del desarrollo infantil (0-12 años) 4/4.5	Bases psicológicas del aprendizaje 4/4.5	Ambientes de aprendizaje 4/4.5	Evaluación para el aprendizaje 4/4.5	Atención a la diversidad 4/4.5	Diagnóstico e intervención socioeducativa 4/4.5	Atención educativa para la inclusión 4/4.5	Práctica profesional 20/6.4
Historia de la educación en México 4/4.5		Educación histórica en el aula 4/4.5	Educación histórica en diversos contextos 4/4.5	Educación física 4/4.5	Formación cívica y ética 4/4.5	Formación ciudadana 4/4.5	
Panorama actual de la educación básica en México 4/4.5	Prácticas sociales del lenguaje 6/6.75	Procesos de alfabetización inicial 6/6.75	Estrategias didácticas con propósitos comunicativos 6/6.75	Producción de textos escritos 6/6.75	Educación geográfica 4/4.5	Aprendizaje y enseñanza de la geografía 4/4.5	
Aritmética: su aprendizaje y enseñanza 6/6.75	Álgebra: su aprendizaje y enseñanza 6/6.75	Geometría: su aprendizaje y enseñanza 6/6.75	Procesamiento de información estadística 6/6.75	Educación artística (música, expresión corporal y danza) 4/4.5	Educación artística (artes visuales y teatro) 4/4.5		
Desarrollo físico y salud 4/4.5	Acercamiento a las ciencias naturales en la primaria 6/6.75	Ciencias naturales 6/6.75	Optativo 4/4.5	Optativo 4/4.5	Optativo 4/4.5	Optativo 4/4.5	Optativo 4/4.5
Las TIC en la educación 4/4.5	La tecnología informática aplicada a los centros escolares 4/4.5	Inglés A1 4/4.5	Inglés A2 4/4.5	Inglés B1- 4/4.5	Inglés B1 4/4.5	Inglés B2- 4/4.5	
Observación y análisis de la práctica educativa 6/6.75	Observación y análisis de la práctica escolar 6/6.75	Iniciación al trabajo docente 6/6.75	Estrategias de trabajo docente 6/6.75	Trabajo docente e innovación 6/6.75	Proyectos de intervención socioeducativa 6/6.75	Práctica profesional 6/6.75	

36 hrs.

36 hrs.

40 hrs.

38 hrs.

36 hrs.

34 hrs.

30 hrs.

24 hrs.

274 horas 291 créditos

Estas cuatro materias están dentro del trayecto Preparación para la enseñanza y el aprendizaje, y se imparten una por semestre, del 2º al 5º, con seis horas-clase semanales.

Al analizar los programas de estudio de cada materia se evidencia el valor que se atribuye al conocimiento lingüístico, en el programa de la materia Prácticas sociales del lenguaje se puede leer:

Uno de los propósitos centrales de la enseñanza del español es desarrollar las competencias comunicativas que permitan al estudiante expresar pensamientos, emociones, vivencias y opiniones; dialogar y resolver conflictos; formarse un juicio crítico; generar ideas y estructurar el conocimiento; dar coherencia y cohesión al discurso; disfrutar del uso estético del lenguaje; y desarrollar la autoestima y la confianza en sí mismo (SEP, 2012b).

No hay duda de que el conocimiento lingüístico es fundamental para propiciar esas competencias en el estudiante, por lo que uno esperaría que en estos programas se fomentara el estudio del español como contenido disciplinario; sin embargo, la perspectiva es totalmente distinta, lo que se pretende es que los aspirantes a docente apliquen la lengua al desarrollo de actividades didácticas:

Los futuros docentes considerarán los elementos básicos de la planeación (asignatura, competencias, aprendizajes esperados, secuencia didáctica, recursos, tiempo y evaluación), así como las técnicas (debate, ensayos, mapas mentales, portafolio, diario, técnica de la pregunta, proyectos, método de casos y solución de problemas) y las herramientas (rúbricas, portafolio, guías de observación, escalas estimativas y listas de cotejo) para la evaluación de las competencias (SEP, 2012b).

La materia Prácticas sociales del lenguaje consta de tres unidades, “Proceso de la comunicación y las funciones del lenguaje”, “Las prácticas sociales del lenguaje como enfoque de la enseñanza del español” y “Estrategias didácticas para favorecer las prácticas sociales del lenguaje”; sin embargo, en ninguna de ellas se plantea el conocimiento sistemático de la lengua, es decir, no se ve la lengua como un objeto de estudio, sino como un medio para realizar trabajo pedagógico o lograr fines didácticos, lo que se verifica a través del perfil de egreso de la materia:

1. Diseña planes didácticos aplicando sus conocimientos pedagógicos y disciplinares para responder a las necesidades del contexto en el marco del plan y los programas de estudios de la educación básica.

2. Aplica críticamente el plan y los programas de estudio de la educación básica para alcanzar los propósitos educativos y contribuir al pleno desenvolvimiento de las capacidades de los alumnos del nivel escolar.
3. Usa las TIC como herramienta de enseñanza y aprendizaje.
4. Emplea la evaluación para intervenir en los diferentes ámbitos y momentos de la tarea educativa.
5. Propicia y regula espacios de aprendizaje incluyentes para todos los alumnos, con el fin de promover la convivencia, el respeto y la aceptación (SEP, 2012b).

No plantea, por ejemplo, que el estudiante conozca la estructura lingüística del español, ni la relación entre el lenguaje y el pensamiento, ni que entenderá y será capaz de explicar a qué se deben las irregularidades verbales o los errores ortográficos. Este perfil está más acorde con los resultados esperados de una materia de pedagogía o de didáctica, pero no de español.

Las otras tres asignaturas de español están enfocadas en el proceso de alfabetización y en la familiarización de los libros de texto con los que los maestros trabajarán para impartir la materia, más que en el estudio del español.

En ninguna de las unidades que conforman las cuatro materias se ve la lengua como objeto de estudio, sino como medio para el desarrollo de habilidades pedagógicas y didácticas; no hay unidades cuyo contenido sea específicamente la estructura lingüística. En las otras materias del plan de estudios, en cambio, sí hay unidades (o al menos una) cuyo contenido es específicamente disciplinario, como puede verse en los programas de Aritmética: su aprendizaje y enseñanza, Educación geográfica, Acercamiento a las ciencias naturales en primaria, y en general en todas las materias del currículo. ¿Por qué se asume que la asignatura de español no debe tener contenidos disciplinarios?

Está por salir la primera generación formada bajo este plan de estudios y es muy probable que sus integrantes hayan entrado con niveles de dominio de lengua semejantes a los mostrados en el reciente estudio de la ANUIES, por lo que habrá que ver cómo harán los egresados para enfrentar el reto de la enseñanza del español con las pocas herramientas de que disponen. Flores Chávez y López Guerra, citando a Moscoso Canabal, señalan que “existe la preocupación en los docentes de los normalistas (*sic*) quienes afirman que no existe en las normales un diseño curricular adecuado para la formación de los futuros docentes para la enseñanza de la alfabetización inicial” (2011). ¿Cómo pueden hacer frente a retos relacionados con el conocimiento de la lengua si no tienen el conocimiento que se los permita?

## Reforma educativa 2014. Evaluación docente

En el proceso educativo entran en juego varios factores, pero “es innegable que el desempeño del docente es el factor más relevante de los aprendizajes” (Iniciativa, 2012:4). En 2014, la SEP dio a conocer el documento *Perfil, Parámetros e Indicadores para Docentes y Técnicos Docentes y Propuesta de etapas, aspectos, métodos e instrumentos de evaluación*, en el que define el ideal del perfil docente. Aun tratándose de un documento muy amplio y general, es posible distinguir el papel protagónico que juega el conocimiento lingüístico.

Uno de los aspectos más relevantes de la reforma educativa de 2014 es el de la evaluación docente. Está planteada de manera muy general. Para los efectos de este artículo, la parte relevante es la relacionada con los perfiles docentes, sobre todo respecto del profesor de primaria.

### PERFIL

De acuerdo con el *Perfil, Parámetros e Indicadores para Docentes y Técnicos Docentes y Propuesta de etapas, aspectos, métodos e instrumentos de evaluación* (SEP, 2014:12), el perfil del profesor de primaria está definido en cinco dimensiones que establecen los dominios que debe cubrir para realizar satisfactoriamente su labor.

De las dimensiones se derivan los parámetros que describen lo que el docente debe saber y lo que debe hacer. A su vez, los parámetros se especifican en indicadores que determinan los niveles y las formas en que los saberes y quehaceres se han de concretar en el ámbito laboral.

En todas las dimensiones e indicadores están presentes el conocimiento y el dominio lingüísticos; aquí se presentan solo aquellos a los que se hace referencia más específicamente, por lo que se omiten la dimensión 1 y la 4, y se consideran, también, solo los indicadores claramente enfocados en habilidades y conocimientos lingüísticos (el subrayado es mío):

Dimensión 2. Un docente que organiza y evalúa el trabajo educativo y realiza una intervención didáctica pertinente.

2.1 El diseño, la organización y el desarrollo de situaciones de aprendizaje.

2.1.3 Demuestra conocimiento sobre cómo proponer a los alumnos actividades que los hagan pensar, expresar ideas propias, observar, explicar, buscar soluciones, preguntar e imaginar.

Dimensión 3. Un docente que se reconoce como profesional que mejora continuamente para apoyar a los alumnos en su aprendizaje.

3.3. La comunicación eficaz con sus colegas, los alumnos y sus familias.

3.3.1 Se comunica oralmente y por escrito con todos los actores educativos (*dialoga, argumenta, explica, narra, describe de manera clara y coherente*).

3.3.3 Adquiere y comunica información pertinente para su práctica educativa mediante el uso de las Tecnologías de la Información y de la Comunicación.

Dimensión 5. Un docente que participa en el funcionamiento eficaz de la escuela y fomenta su vínculo con la comunidad para asegurar que todos los alumnos concluyan con éxito su escolaridad.

5.3 Las características culturales y *lingüísticas* de la comunidad y su vínculo con la práctica educativa.

5.3.1 Propone acciones que pueden realizarse desde el aula y desde la escuela para fortalecer la identidad cultural de los alumnos.

5.3.2 Identifica y valora los rasgos culturales y *lingüísticos* de la comunidad para mejorar su trabajo en el aula, la organización y el funcionamiento de la escuela, y la relación con las familias. (SEP, 2014:33-36).

La relevancia del conocimiento lingüístico es clara, aunque también lo es el hecho de que se destaca su parte utilitaria. Dado que los instrumentos de evaluación comprenden tanto conocimientos disciplinarios (español, matemáticas, etc.) como de desempeño docente, es conveniente preguntarse: ¿Dónde adquirirán los futuros docentes el conocimiento metalingüístico que les permita obtener resultados satisfactorios en las pruebas de conocimiento disciplinario?

El plan de estudios de 2012 está diseñado en concordancia con los de educación básica, poniendo énfasis en un enfoque comunicativo y funcional que hasta el momento no ha dado los resultados esperados. Se persiste en la eliminación del contenido disciplinario de la materia de lengua materna para seguir dedicando esas horas de estudio a la práctica de la lectura y de la escritura, hasta ahora con resultados que dejan mucho que desear.

Es evidente que los profesores de primaria (así como de otros ciclos escolares) requieren más y mejores herramientas para enfrentar el reto que implica acercar a los alumnos al conocimiento de su lengua y despertar en ellos el interés por seguir aprendiendo cómo funciona ese sistema.

## Propuesta de incorporación de un eje lingüístico al programa de Licenciatura en Educación Primaria

El sistema educativo, en todas sus etapas, está basado en usos lingüísticos: en el aula se habla, se escucha, se lee y se escribe. Profesores y alumnos llevan a cabo exposiciones orales en las que ponen en práctica su disponibilidad léxica y su capacidad expresiva; los destinatarios de las exposiciones, por su parte, también recurren tanto a su acervo léxico, como a su capacidad para retener ideas (palabras y frases clave) y para relacionar las partes del discurso.

La más importante fuente de conocimiento en el ámbito académico son los textos escritos, cuya comprensión va más allá del proceso de alfabetización, pues exige un conocimiento sistemático de la lengua para que el lector pueda relacionar elementos oracionales (antecedente-consecuente, concordancia sujeto-verbo, correlaciones temporales, etc.) y recibir el mensaje de acuerdo con lo que el autor quiso decir, o bien identificar las fallas en la producción del texto escrito que le impiden comprenderlo con claridad.

Lo anterior vale tanto para un texto de la materia de Español (ausente en el programa de formación docente) como para uno de Aritmética, Geografía o Historia, con lo que se demuestra el carácter transversal del conocimiento lingüístico.

De la misma forma que los profesores tienen que demostrar sus conocimientos mediante pruebas escritas, sus estudiantes también tendrán que hacerlo mediante la redacción de trabajos finales y la resolución de un examen escrito, lo que los obliga a dominar las características de este código lingüístico que, aunque presenta sus peculiaridades (signos de puntuación, carácter monotemático, planificación, entre otros), está estructurado también sobre la base del respectivo sistema lingüístico usado (español, inglés, maya, etc.), lo que refuerza la necesidad de incorporar el estudio sistemático de la lengua materna a los planes de estudio de formación docente.

En este sentido, con base en los datos presentados respecto del dominio de la lengua materna de los futuros docentes y en la revisión de los planes de estudio de la Licenciatura en Educación Primaria, considero que empezar a resolver la problemática de los bajos resultados obtenidos por nuestro país en pruebas como PISA y ENLACE pasa por la modificación de los planes de formación docente en relación con el conocimiento de la lengua materna. Reconociendo su carácter transversal, resulta factible incorporar un eje lingüístico en el diseño curricular de la carrera.

La propuesta consiste en un eje que vaya del primero al octavo semestres con los siguientes contenidos:

1. Primer semestre: Introducción al estudio de la lengua: Gramática cognitiva. Proporcionaría a los estudiantes elementos para ver el lenguaje “como un instrumento de conceptualización que posee un carácter inherentemente simbólico, y [a] la gramática como la estructuración y simbolización del contenido semántico a partir de una forma fonológica” (Jurado, 2014).

2. Segundo semestre: Estudio sistemático de la lengua 1. Fonética y fonología. Les daría a los futuros docentes elementos teóricos para explicar cuestiones relacionadas con la ortografía, con las variantes dialectales, con la evolución de la lengua.

3. Tercer semestre: Estudio sistemático de la lengua 2. Morfología y morfosintaxis. Conocer y entender las características de las palabras que conforman la lengua, así como sus procesos de formación, ayudaría a fomentar la creatividad en los niños con juegos que les permitieran mover piezas con ciertas reglas, como en el ajedrez.

4. Cuarto semestre: Estudio sistemático de la lengua 3. Sintaxis. Conocer las reglas para construir oraciones en español resulta de gran utilidad en la redacción y en la comprensión de textos. Si se quiere que los estudiantes de primaria lean y redacten bien, es necesario que el profesor conozca las reglas que determinan las pautas de corrección.

5. Quinto semestre: Estudio sistemático de la lengua 4. Lexicología y semántica. Esta materia daría los conocimientos necesarios para hacer un análisis del significado de las palabras, lo que los ayudaría a ellos y, ya en su práctica docente, a sus alumnos, a seleccionar las más adecuadas, tanto al hablar como al escribir textos, evitando construcciones como “Es muy buen hijo pero le ayuda mucho a su mamá”.

6. Sexto semestre: Estudio sistemático de la lengua 5. Pragmática. Sería la materia que más ayudaría a entender las prácticas sociales del lenguaje; la comunicación se lleva a cabo en un contexto; entender ese contexto permite tener un comportamiento lingüísticamente correcto; la pragmática ayuda —entre otras cosas— a la comprensión de las diversas situaciones comunicativas.

7. Séptimo semestre: Aplicación del conocimiento lingüístico a la práctica docente. Plantear situaciones de enseñanza en las cuales sea necesario un conocimiento metalingüístico: ¿A qué se deben los errores ortográficos? ¿Con qué tipo de grafías se presentan y por qué? ¿Cuándo se usa *atrás* y cuándo *tras*? ¿Por qué se dice *fuerzo* y no *forzo*? En fin, son muchas las situaciones que se podrían generar para poner en práctica el conocimiento metalingüístico.

8. Octavo semestre: Aplicación del conocimiento lingüístico a la elaboración del trabajo de titulación. Si uno de los objetivos es que la educación básica prepare a los estudiantes para la lectura y la escritura, el mejor trabajo de presentación del docente puede ser su trabajo de titulación, donde pondrá en práctica, además de las

técnicas de investigación documental, el manejo de su lengua tanto en la selección del léxico como en el de estructuras sintácticas.

No hay garantía de que con estas materias se resuelva el problema de los bajos resultados en aprovechamiento académico, ya se ha dicho que es multifactorial, pero lo que sí se logrará es que los futuros profesores de primaria tengan un conocimiento integral de los niveles de estructuración lingüística y, en consecuencia, cuenten con los conocimientos metalingüísticos para entender y explicar la relación entre los procesos cognitivos y el lenguaje, así como para abordar los problemas cotidianos del proceso de enseñanza-aprendizaje que, aun cuando pertenezcan a disciplinas distintas al Español, atenderlos y solucionarlos requiere un buen manejo lingüístico.

## Bibliografía

- Arnaut, A. (2004), *El sistema de formación de maestros en México. Continuidad, reforma y cambio*, Secretaría de Educación Pública, México.
- Escuela Nacional. Colegio de Ciencias y Humanidades (2014), *Colegio de Humanidades y Ciencias Sociales, UNAM*, <<http://www.cch.unam.mx/programastudio>> [2 de febrero de 2015].
- Finnish National Board of Education (2004), *National Core Curriculum for Basic Education 2004*, Finnish National Board of Education, Finlandia.
- Flores Chávez, M. (2011). *Formación de los docentes para la enseñanza de la lengua desde el enfoque comunicativo. El caso de la Universidad Pedagógica Nacional de México*, en <<http://odiseo.com.mx/bitacora-educativa/2011/06/formacion-docentes-para-ensenanza-lengua-desde-enfoque-comunicativo-caso>> [marzo de 2015].
- González Robles, R. O. (2014), *Habilidades lingüísticas de los estudiantes de primer ingreso a las instituciones de educación superior del área metropolitana de la Ciudad de México*, Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior, México.
- IEESA [Instituto de Estudios Educativos y Sindicales de América] (2013), *¿De dónde vienen y a dónde van los maestros mexicanos? La formación docente en México, 1822-2012*, en <<http://www.snte.org.mx/assets/LaFormaciondocenteenMexico18222012.pdf>>.
- Jurado Salinas, M. (2014), “Fundamento teórico de un modelo para trabajar los verbos haber, estar y ser en el aula de ELE”, *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas*, 13.

- Mexicanos, I. D. (2012), *Orden Jurídico*, en <<http://www.ordenjuridico.gob.mx/Constitucion/reformas/IEF05062013.pdf>> [30 de junio de 2014].
- Moreno de Alba, José G. (1996), *Algunas minucias del lenguaje*, Fondo de Cultura Económica, México.
- Munguía, I. (2014), “Comentarios y recomendaciones sobre la enseñanza del español como lengua materna en el Sistema Educativo Nacional”, en R. O. González Robles, *Habilidades lingüísticas de los estudiantes de primer ingreso a las Instituciones de Educación Superior, Área Metropolitana de la Ciudad de México*, ANUIES-Consejo Regional del Área Metropolitana, México, pp. 267-283.
- SEP (1997), *Plan de estudios 1997. Licenciatura en Educación Primaria*, Secretaría de Educación Pública (SEP), México.
- SEP (2001), *Español y su Enseñanza I. Programa y materiales de apoyo para el estudio* (Tercera ed.), SEP, México.
- SEP (2009), *Reforma Integral de la Educación Básica. Planes y Programas de Estudio 1993 y 2009. (Puntos de Continuidad y/o Cambio)*, SEP, México.
- SEP (2011a), *Documento base del bachillerato general*, SEP, México.
- SEP (2011b), *Plan de estudios 2011. Educación Básica*, SEP, México.
- SEP (2012a), *Licenciado en Educación Primaria (plan 2012)*, Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación, en <[http://www.dgespe.sep.gob.mx/reforma\\_curricular/planes/lepri/malla\\_curricular](http://www.dgespe.sep.gob.mx/reforma_curricular/planes/lepri/malla_curricular)>, [2 de febrero de 2015].
- SEP (2012b), *Programa del curso Prácticas sociales del lenguaje*, en <[http://www.dgespe.sep.gob.mx/public/rc/programas/lepri/practicas\\_sociales\\_del\\_lenguaje\\_lepri.pdf](http://www.dgespe.sep.gob.mx/public/rc/programas/lepri/practicas_sociales_del_lenguaje_lepri.pdf)> [2 de febrero de 2015].
- SEP (2014), *Perfil, Parámetros e Indicadores para Docentes y técnicos Docentes y Propuesta de etapas, aspectos, métodos e instrumentos de evaluación*, SEP, México.
- Suárez Ojeda, M. y. (2013), “El modelo de formación del profesorado investigador en Finlandia, su adaptación y aplicación el EEES”. *XI Jornada de redes de investigación en docencia universitaria*, Alicante, tomado de <<http://web.ua.es/es/ice/jornadas-redes/documentos/2013-comunicaciones-orales/334861.pdf>>.
- UNESCO. (2010), *World Date on Education / Données mondiales de l'éducation / Datos Mundiales de Educación* (7<sup>a</sup> ed.).