



Revista Electrónica "Actualidades
Investigativas en Educación"
E-ISSN: 1409-4703
revista@inie.ucr.ac.cr
Universidad de Costa Rica
Costa Rica

Murillo Rojas, Marielos
Formación docente en el área de lengua en las universidades estatales de Costa Rica
Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación", vol. 7, núm. 2, mayo-agosto, 2007, p.
0
Universidad de Costa Rica
San Pedro de Montes de Oca, Costa Rica

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44770203>

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



Actualidades Investigativas en Educación

Revista Electrónica publicada por el
Instituto de Investigación en Educación
Universidad de Costa Rica
ISSN 1409-4703
<http://revista.inie.ucr.ac.cr>
COSTA RICA

**FORMACIÓN DOCENTE EN EL ÁREA DE LENGUA EN LAS
UNIVERSIDADES ESTATALES DE COSTA RICA**

EDUCATIONAL FORMATION IN THE AREA OF LANGUAGE IN THE STATE
UNIVERSITIES OF COSTA RICA

Volumen 7, Número 2

Mayo-Agosto 2007

pp. 1-33

Este número se publicó el 30 de agosto 2007

Marielos Murillo Rojas

La revista está indexada en los directorios:

[LATINDEX](#), [REDALYC](#), [IRESIE](#), [CLASE](#), [DIALNET](#), [DOAJ](#), [E-REVISTAS](#),

La revista está incluida en los sitios:

[REDIE](#), [RINACE](#), [OEI](#), [MAESTROTECA](#), [HUASCARAN](#)



FORMACIÓN DOCENTE EN EL ÁREA DE LENGUA EN LAS UNIVERSIDADES ESTATALES DE COSTA RICA

EDUCATIONAL FORMATION IN THE AREA OF LANGUAGE IN THE STATE
UNIVERSITIES OF COSTA RICA

Marielos Murillo Rojas¹

Resumen: Este artículo tiene como propósito revisar la pertinencia de la formación en el área de lengua, en los programas de formación de maestros de primaria en las universidades estatales. Dado que la formación de maestros en Costa Rica es de corte generalista, se analiza el área de lengua como parte de la propuesta curricular completa que ofrece cada institución. Finalmente, se aporta información que abre espacios para la discusión académica, acerca de aspectos que deben replantearse en la formación inicial docente, en el área de lengua.

Palabras clave: FORMACIÓN INICIAL DOCENTE/ APRENDIZAJE DE LA LENGUA ESPAÑOLA/ PROGRAMACIÓN CURRICULAR/ COSTA RICA/

Abstract: The principal objective of this article is to review the relevance of the formation in the language area, specifically in the formation programs of primary school teachers in the state universities. Since the formation of teachers in Costa Rica is of generalist approach, the area of language as a part of the complete curricular proposal is analyzed in the offer of each institution. Finally, it contributes with information that opens spaces for the academic discussion about aspects that must be reframed in the language area of educational initial formation.

Keywords: EDUCATIONAL INITIAL FORMATION/ LEARNING OF THE SPANISH LANGUAGE/ CURRICULAR PROGRAMMING/ COSTA RICA/

1. Introducción

"La formación inicial de los docentes sigue siendo uno de los factores críticos al momento de analizar la relación entre calidad de la educación y desempeño profesional de los maestros" (UNESCO, 2006, p. 9).

Si bien la formación de los docentes constituye uno de los temas prioritarios en las disertaciones sobre la calidad de la educación, es igualmente importante clarificar, en cada sociedad particular, cuál o cuáles son las competencias sociales, cognoscitivas, emocionales y motoras, que debe poseer un escolar al finalizar la educación primaria.

¹ Doctora en Formación de Profesorado área Didáctica de la Lengua Española, de la Universidad de Extremadura, España. Máster en Lingüística; Licenciada en Educación Preescolar, ambos títulos de la Universidad de Costa Rica. Profesora de la Escuela de Formación Docente, Universidad de Costa Rica. Áreas de interés el español como lengua materna en preescolares, primaria y lectoescritura.

Correo electrónico: marielosmuro@yahoo.es

Artículo recibido: 25 de junio, 2007

Aprobado: 28 de agosto, 2007

En este sentido se debe responder a cuestiones claves:

¿Cuáles son los aspectos que hay que trabajar de forma prioritaria? ¿Qué tienen que aprender o saber los alumnos cuando terminan la primaria? O, ¿qué es más importante y qué deben dominar? Y si somos capaces de responder a estas cuestiones centrales, hemos de ser capaces también de definir cómo lo tenemos que hacer, intentando definir las metodologías que debemos emplear de forma generalizada. (Aránega y Demenech, 2001, p. 81)

Definir cuáles son esas competencias socialmente relevantes es tarea que compete al Estado y a los diferentes sectores sociales, culturales y políticos que, de una forma u otra, intervienen en el hecho educativo; en consecuencia, las universidades estatales deben asumir su cuota de responsabilidad y, aún más, liderar estos procesos de reflexión y toma de decisiones.

Una vez definidas esas competencias las instituciones que forman maestros de primaria tendrán mayor claridad para abordar su objeto de estudio y embarcarse en experiencias de formación innovadoras que atiendan integralmente la socialización y el aprendizaje en la primera infancia.

Ahora bien, la preocupación por la formación de educadores nace casi desde el surgimiento del Estado Costarricense, pues desde ese entonces educar a la población se constituyó en una de las metas de la naciente república. En consecuencia, desde el año 1846 el Dr. Castro Madriz “*no sólo pensó en la educación como un instrumento para consolidar la vida democrática de Costa Rica, sino que, además, destacó la obligación por parte del Estado de “erigir escuelas normales” para la formación de los maestros que el país necesitaba*” (Sánchez, 1986-2).

Tal y como puede constatarse la formación de maestros y la consecuente educación del pueblo es tema que ocupa y preocupa al Estado Costarricense desde su surgimiento. Por tanto, reflexionar hoy sobre la formación docente en primaria, y, más aún, en el área de lengua materna, demuestra que la educación sigue siendo uno de los pilares de nuestra democracia y, por tanto, es deber de todos velar porque se brinde una educación de calidad a las generaciones jóvenes, según los parámetros marcados por nuestra sociedad.

En este sentido, este artículo tiene como propósito revisar la pertinencia de la formación en el área de lengua, en los programas de formación de maestros de primaria en las universidades estatales; instituciones que deberían constituirse en modelos de formación pedagógica en el país.

Dado que el modelo de formación de maestros en Costa Rica, al igual que en muchas otras realidades educativas, es de corte generalista, se analizará el área de lengua como parte de la propuesta curricular completa que ofrece cada institución de educación superior estatal.

2. La formación universitaria en la carrera de I y II ciclos de educación primaria costarricense

La formación de docentes de educación primaria ha sido preocupación y responsabilidad del Estado Costarricense desde su fundación; por eso, desde mediados del siglo XIX empezaron a aparecer las escuelas normales, algunas de vida efímera, pero “con la Reforma Educativa llevada adelante por el licenciado Mauro Fernández se logra la fundación ya estable de la Escuela Normal (...). Desde entonces, en el país se llevan a cabo acciones sistemáticas y continuas por la formación de educadores: podemos decir, sin temor a equivocarnos, que de allí parte la profesionalización del magisterio de Costa Rica. Como estas secciones normales no llenaban cuantitativamente las necesidades de educadores para todo el país, y estaban un poco subordinadas a la institución a la que pertenecían, ya en 1914 el Gobierno del licenciado Alfredo González Flores tomó la iniciativa de establecer una institución que se dedicara exclusivamente a la formación de maestros. (...) Así, la Escuela Normal de Costa Rica abrió sus puertas en marzo de 1915, (...). Esta institución contó (...) con figuras de lo más destacado de la intelectualidad costarricense, desempeñó una función formativa y cultural de gran repercusión en nuestra sociedad. (...) Al crearse la Universidad de Costa Rica, la Sección de Pedagogía de la Escuela Normal pasa, con el nombre de la Escuela de Pedagogía a ser parte integrante de la nueva institución, (...) (Dengo, 1995, pp. 267-268).

La naciente Universidad de Costa Rica incorpora desde su creación la formación de maestros de educación primaria.

Posteriormente, surge la Universidad Nacional (UNA) en 1973, que se estructura sobre las existentes Escuelas Normales y el Instituto de Formación Profesional del Magisterio, IFPM. En 1977 se crea la Universidad Estatal a Distancia (UNED) que también manifiesta una clara vocación o inclinación a la formación de educadores. Solamente el también estatal Instituto Tecnológico de Costa Rica (ITCR) (1971) no se crea con esta orientación. (Sol Arriaza, 2004, p. 10)

Ahora bien, a mediados de la década del setenta se inicia una nueva etapa en la formación superior en Costa Rica con la aparición de las universidades privadas. Estas instituciones se basan en “*la construcción de una oferta importante para la formación de maestros y profesores*” (Sol Arriaza, 2004, p. 11).

Según el documento “Diagnóstico sobre la Formación de Docentes en Instituciones de Educación Superior en Costa Rica”, (Sol Arriaza, 2004), de las sesenta y ocho universidades privadas existentes en ese momento, treinta y ocho imparten programas para la formación de docentes, más las tres públicas supra conocidas.

La creación de las nuevas universidades públicas y las privadas conducen a la modificación del artículo 84 de la Constitución Política, según la reforma “5697 del 9 de junio de 1975 y del artículo 86, en el cual se señala que:

El Estado formará profesionales docentes por medio de institutos especiales, de la Universidad de Costa Rica y de las demás instituciones de educación superior universitaria.

Este artículo, con la redacción que le dio la reforma constitucional 5697 del 9 de junio de 1975, refleja no solo el reconocimiento de las nuevas universidades estatales, sino el de las universidades privadas que, por esa época, habían iniciado su vertiginoso desarrollo, generándose de esta manera, una nueva etapa de la formación de docentes en Costa Rica. (Sol, 2004, p. 11)

De la información anterior se deduce que las universidades estatales, explicitadas mediante el nombre de la más antigua y, por tanto de mayor trayectoria, Universidad de Costa Rica, tienen la responsabilidad y obligación, dictada por la misma constitución del Estado, de formar educadores y, en consecuencia, constituirse en modelos de formación docente en el país, en virtud de la aparición de una cantidad importante de universidades privadas que ofrecen carreras de educación que, suponemos, sustentan enfoques variados.

En este marco, es de esperar que las universidades estatales fomenten el diálogo académico y trabajen en equipo, con el propósito de asumir un liderazgo en la formación inicial docente en el país, constituyéndose en entes de consulta y, de alguna manera en modelos de calidad en materia de formación inicial docente, con el fin de asegurar un futuro prometedor a las futuras generaciones de costarricenses que pasarán por nuestras aulas escolares.

En este sentido es importante revisar la organización de las diferentes ofertas académicas -públicas y privadas-, con el fin de valorar si responden a la realidad costarricense –objetivos de la educación primaria, características integrales de la población meta y política educativa nacional- y a las demandas de la sociedad de la información y la comunicación en un mundo globalizado. Tarea ardua, pero posible con la participación de equipos de trabajo comprometidos con la búsqueda de una mayor calidad en la educación primaria costarricense. Correspondería, entonces, a las instancias de coordinación y definición de políticas para la formación de maestros –Consejo Superior de Educación, Consejo Nacional de Rectores (CONARE), Consejo Nacional de Enseñanza Superior Privada (CONESUP), Tribunal de Carrera Docente y Ministerio de Educación- organizar un equipo de trabajo que se ocupe de esta tarea, o bien, delegarla a las universidades estatales.

Dada la especificidad de este artículo nos limitaremos a analizar sucintamente la oferta académica en educación básica, de las tres universidades estatales costarricenses.

Consideramos oportuno iniciar comentando algunos de los resultados obtenidos en la investigación: *“La formación de educadores en educación primaria ante la demanda del Ministerio de Educación de Costa Rica”*, (Sequeira, 1994), estudio en que se comparan los planes de formación de docentes para Educación primaria en las tres universidades estatales y concluye que estas universidades, en ese entonces, ofertaron planes de estudio con deficiencias curriculares y algunas coincidencias frente a la atención de una necesidad inmediata: la formación de docente en una situación de emergencia, debida a escasez de profesionales en este campo.

Entre las deficiencias se cita: la ausencia de un enfoque curricular claro, la formulación de planes sin sustento investigativo, la presentación de perfiles que no responden a la realidad educativa costarricense, por señalar algunos ejemplos. Igualmente se evidencia una formación variada, según el plan de estudio analizado; la UCR opta por un enfoque academicista, la UNA por un mayor eclecticismo y, la UNED, a tono con su metodología de trabajo, por uno tecnológico.

En vista de estos resultados el estudio mencionado recomienda, entre otras cosas, que se efectúen procesos de investigación compartidos entre las tres universidades estatales, a fin de ofrecer planes de estudio acordes con las necesidades socioeducativas de la población infantil costarricense.

Estamos seguros de que a partir de mediados de la década del noventa esa situación varío, las universidades estatales –UCR, UNA y UNED- convencidas de la necesidad de fundamentar la formación en la investigación, se han comprometido con procesos de autoevaluación, aunque con objetivos distintos. La UCR optó por la autoevaluación con fines de mejoramiento, proceso avalado por las políticas académicas de esta institución y que se sustenta en actividades de investigación y consulta; la UNED en una primera etapa apostó por la autoevaluación con fines de mejoramiento y ahora se prepara para continuar con el proceso de acreditación; la UNA se abocó al seguimiento de procesos de autoevaluación con fines de acreditación y en el año 2002 recibió esa certificación por parte de SINAES y recientemente la reacreditación.

Esperamos que estos procesos de autoevaluación e investigación permitan abrir canales de diálogo entre las universidades estatales y de esta manera iniciar procesos de retroalimentación mutua, lo que, indudablemente, brindará beneficios académicos a los futuros educadores y a los niños costarricenses.

A continuación se presenta una breve reseña de los planes de estudio actuales de cada una de las universidades estatales y su aporte en el área de lengua.

3. La formación universitaria en el área de lengua española en la carrera de I y II ciclos de la educación primaria costarricense

3.1. Universidad Nacional de Costa Rica (UNA)

Este centro de educación superior presenta, en el año 2000 con modificaciones en agosto del 2006, el plan de estudios para la carrera de Pedagogía con énfasis en I y II ciclos de la Educación General Básica –diplomado, bachillerato y licenciatura-, el cual pretende retomar una serie de temáticas que aparecen como deficitarias en los programas anteriores e incluir otras de

carácter innovador que superan las ofertas existentes en el país, de esta forma se refuerza: el arte en educación, elementos propios de la psicopedagogía, análisis socio histórico de la educación, investigación en el aula, análisis de la cultura escolar, elementos de evaluación e investigación curricular, metacognición, necesidades educativas especiales, tendencias mundiales en educación, etc., sin descuidar aquellos elementos necesarios y comunes a todo plan de estudios de I y II ciclos. (UNA, 2006, p. 28)

El objeto de estudio de esta carrera está constituido por los procesos educativos formales y no formales en los que participan los niños de 7 a 14 años, con o sin necesidades educativas. Este objeto de estudio incluye dos grandes áreas, por un lado los procesos de aprendizaje de los niños y las niñas involucrados en los procesos educativos y, por otro los procesos de enseñanza que tienden a promover dichos aprendizajes.

Dado que el objetivo no es analizar a profundidad el plan de estudio, sino ubicar el área de lengua y su tratamiento como parte del perfil general de la carrera, nos centraremos en el abordaje teórico-metodológico de este componente curricular y su adecuación respecto de las nuevas tendencias de su enseñanza en la educación básica.

El perfil del graduado de esta carrera se organiza en tres áreas: científico-pedagógica, socio-histórica y cultural, y desarrollo humano integral. Pese a que, desde el punto de vista práctico, un área involucra a otra, para nuestros propósitos se puntualizará en el área científico-pedagógica, particularmente en lo que a lengua se refiere.

Las competencias del perfil del énfasis de primero y segundo ciclos contempla tres tipos de saberes específicos del área que nos ocupa, ubicados en diferente orden numérico:

Domina en forma crítica y propositiva los contenidos programáticos básicos del currículum oficial de I y II ciclos de manera que logre una aplicación idónea y crítica de los mismos en su función docente.

Promueve procesos de lectura y escritura en niños y niñas.

Promueve procesos de alfabetización de adultos.

Ahora bien, nos detendremos a analizar cada uno de estos aspectos. El primero, está supeditado a la programación oficial en cada una de las materias básicas, propuesta demasiado simplista, según nuestro modo de conceptualizar los requerimientos básicos en cultura general de un niño que egresa de la educación primaria. Si nos detenemos únicamente en la propuesta oficial del área de español, analizada por Murillo (2007), se encuentran una serie de incongruencias teórico-metodológicas que, de una forma u otra, se están validando en esta propuesta curricular. Recordemos que las universidades deben ser propositivas e ir más allá de los planteamientos oficiales.

Abocarse al estudio de los contenidos curriculares de los programas oficiales, implica que la universidad retroce, al igual que el Ministerio de Educación, en los planteamientos teórico-metodológicos de la enseñanza de la lengua y desconoce los aportes de la investigación científica que se realiza a partir la competencia lingüístico-comunicativa del escolar, en el ámbito nacional e internacional.

También forma parte de esta primera competencia el conocimiento de diferentes enfoques del desarrollo de los procesos de lectura y escritura en los niños escolares.

En suma, no se percibe un planteamiento integral que promueva el desarrollo de la competencia comunicativa de los escolares desde los cuatro ámbitos de atención en la educación básica: expresión oral, comprensión oral, lectura y escritura.

Las competencias seis y siete, referidas a los procesos de lectura y escritura en los niños y las niñas y procesos de alfabetización en adultos, son fundamentales en la formación de educadores que deberán cubrir un amplio espectro de atención pedagógica en diferentes programas formales y no formales en el ámbito nacional e internacional.

La operacionalización de esas competencias del perfil en comentario, se sistematizan en cinco cursos, cuatro del nivel de diplomado y uno de bachillerato, a saber:

Didáctica del español para la educación básica.

Enfoques contemporáneos de la lectura y la escritura.

Literatura para niños en I y II ciclos.

Lectura y escritura.

Didáctica del español y de los estudios sociales para la educación básica.

Si bien el curso “Didáctica del español para la educación básica” tiene como objetivo trabajar las habilidades del lenguaje -leer, escribir, escuchar y hablar- se omite en la temática el desarrollo de la escucha como actividad lingüística.

El curso contempla cinco temas, presentados en el siguiente orden: revisión del programa oficial, diversidades lingüísticas en el aula escolar, habilidades lingüísticas – expresión oral, comprensión de lectura, expresión escrita- ortografía, estrategias para promover la producción textual.

Ahora bien, este primer curso del área de lengua del plan de estudio, de primera entrada se aboca al estudio del programa de español del MEP, sin haber ofrecido previamente una plataforma cognoscitiva que le permita al estudiante valorar la pertinencia de los planteamientos estatales. Más aún la lectura se conceptualiza a partir de los niveles de comprensión de lectura, tal y como lo presentan esos programas, enfoque hoy superado; la ortografía se desliga del texto, al igual que lo plantean esos mismos programas oficiales.

El segundo curso “Enfoques contemporáneos de la lectura y la escritura”, profundiza en el análisis de propuestas innovadoras para la enseñanza y el aprendizaje de la lectura y la escritura y en los procesos de construcción reflejados en los diferentes niveles evolutivos. Se trata de que el estudiante conozca diferentes alternativas metodológicas y realice

intervenciones pedagógicas con niños rezagados en lectura y escritura y, con adultos que no han vivido procesos de alfabetización.

El tercer curso “Literatura para niños en I y II ciclos”, persigue que el estudiante valore la importancia de los textos literarios como facilitadores de los procesos de optimización del desarrollo emocional, artístico y lingüístico de la niñez. Igualmente se analizan distintas concepciones acerca de la literatura infantil, así como las principales tendencias que se han gestado alrededor de ella en Europa y América Latina, desde el siglo XVII a la actualidad. Se incluyen diversidad de estrategias de promoción y animación de la lectura y de la escritura creativa y su debida incorporación a la práctica docente.

El cuarto curso “Lectura y escritura”, tiene como eje los procesos de alfabetización de niños y adultos. Hace énfasis en las relaciones lengua-sociedad, lenguaje-pensamiento y lengua-escuela, a partir de una concepción de lectura y escritura con una función social definida. De acuerdo con el desarrollo de la temática, este curso se plantea desde una perspectiva integral, pues retoma las habilidades lingüísticas –hablar, escuchar, leer y escribir-, analiza los métodos de alfabetización aplicados en el contexto nacional y se propone incorporar a los alumnos en procesos de intervención pedagógica.

El quinto curso “Didáctica del español y de los estudios sociales para la educación básica”, abarca el estudio de los programas oficiales y libros de texto de español y de estudios sociales. “Se estudian los contenidos presentes en los programas oficiales, y se analiza profundamente la lógica epistémica de cada una de las áreas que conforman la disciplina en estudio” (UNA, 2006, p. 82). Este curso tiene fundamentalmente como objeto de estudio los programas oficiales.

En síntesis, el planteamiento del curso de literatura infantil responde a las tendencias modernas de la educación literaria para niños y jóvenes. No obstante, el abordaje que se da al área de lengua carece de fundamentos teórico-metodológicos que le permitan al futuro docente contar con las herramientas específicas para, a partir del conocimiento metacognitivo que tiene de su lengua materna y de la didáctica específica de los diferentes componentes lingüísticos, estructurar un programa graduado que promueva la ampliación de la competencia lingüístico-comunicativa del escolar.

En consecuencia, una intervención pedagógica oportuna requiere del conocimiento de: los procesos de adquisición y enseñanza del vocabulario; la adquisición y enseñanza de diferentes tipos de discursos –la incorporación del concepto de secuencias textuales-; de la lógica de la adquisición y el aprendizaje de la puntuación y de la ortografía, a partir de la producción textual y del desarrollo de los niños; del abordaje de la gramática como recurso

de enriquecimiento del texto, entre otros aspectos que no se contemplan en la propuesta de la Universidad Nacional.

Recordemos que la universidad, como institución de cultura superior, debe ir más allá de los planteamientos oficiales, máxime cuando estos carecen de sistematicidad y coherencia interna.

3.2. Universidad de Costa Rica (UCR)

Esta institución ofrece la carrera de educación primaria con los grados de profesorado, bachillerato y licenciatura; además, oferta cuatro programas adicionales de educación primaria con diferentes concentraciones: en estudios sociales, español, ciencias y atención a la diversidad. Estos últimos tienen como base común el nivel de profesorado y a partir de este se diversifican, según la especialidad.

El programa vigente data de 1997, pero, según comunicación personal con la señora Nayibe Tabash Blanco, coordinadora del proceso de autoevaluación con fines de mejoramiento de la carrera en comentario, se está trabajando en la creación de una nueva propuesta con carácter innovador, a la luz de las nuevas tendencias mundiales en formación inicial docente.

Ahora bien, el plan de estudio actual tiene como meta promover un proceso de formación desde una perspectiva de la reflexión y la acción de la realidad social en la que se está inmerso. En este sentido, interesa prioritariamente la integración de la práctica social y de la práctica educativa.

Se tiene como meta la formación de:

un profesional investigador, integrador de teoría y práctica, solvente en el dominio de los contenidos programáticos, conocedor de la problemática cultural y social de su comunidad, de la madurez y desarrollo de la población que atiende, claro en sus valores, sensible ante la naturaleza y los temas sobre derechos humanos, ecológicos y étnicos. (UCR, 1997, s.p.)

En suma, en esta propuesta queda claro cuál es:

el punto de partida del proceso (la realidad social), cuál es el tránsito que se va a seguir (proceso de análisis y de acción) y cuál es el punto de llegada (la formación de personas que sean capaces de crear y recrear condiciones humanas y humanizantes y la transformación de la realidad que niegue esas condiciones). (UCR, 1997, s.p.)

Este plan de estudio está conformado por áreas -humanística, de fundamentos educativos generales, de fundamentos educativos específicos y temáticas complementarias- y líneas curriculares –lenguaje, matemática, ciencias, estudios sociales, pedagogía, orientación, investigación-.

En este sentido, se trabajan los enfoques y contenidos particulares de cada una de las líneas y, específicamente en el área de español se apuesta por el estudio de las diferentes formas de expresión, entre ellas la oral y la escrita.

Acercándonos al objeto de discusión de este artículo revisaremos la pertinencia teórico-metodológica de los cursos del área de lengua en la formación inicial de educadores.

Esta propuesta curricular ofrece seis cursos específicos que persiguen abarcar integralmente el área de lengua y literatura españolas:

1. Didáctica de la lecto-escritura.
2. Artes del idioma en la educación primaria.
3. La Expresión escrita en la educación primaria I.
4. La Expresión escrita en la educación primaria II.
5. Seminario: Enseñanza del lenguaje.
6. Literatura infantil en la educación primaria.

El primer curso “Artes del idioma” ofrece oportunidades para que el estudiante comprenda el sentido y la orientación que debe brindarse a la enseñanza del español en I y II ciclos, con una perspectiva integradora y comprometida con el desarrollo de la competencia comunicativa y de las nuevas corrientes. Además se estudian las habilidades comunicativas -expresión oral, escucha, lectura y escritura- básicas de un programa lingüístico-curricular, dando énfasis a los aspectos conceptuales de los procesos de lectura y de su etapa preparatoria.

El segundo curso, “Didáctica de la lecto-escritura”, persigue que los estudiantes conozcan y apliquen estrategias innovadoras para el desarrollo de la lectura y la escritura en los escolares de I y II ciclos de la educación básica. En este sentido se analizan los métodos tradicionales y contemporáneos para la enseñanza de la lectoescritura inicial. Se presentan los criterios básicos para seleccionar recursos didácticos que se encuentran en el mercado local. También se extiende el concepto de lecto-escritura a las otras áreas curriculares la Educación General Básica.

El tercer curso, literatura infantil en la educación primaria, tiene como propósitos que el estudiante valore la importancia de textos literarios, como facilitadores de los procesos de

optimización del desarrollo emocional y lingüístico de la niñez. Se observan críticamente distintas concepciones acerca de la llamada literatura “infantil”, así como las principales tendencias que se han gestado alrededor de ella en Europa y América Latina desde el siglo XVII a la actualidad. Se parte de la expresión del estudiante con el fin de discutir acerca de técnicas de promoción y animación a la lectura, así como de escritura creativa. Como puede notarse el enfoque de este curso es prácticamente el mismo del curso que ofrece la UNA.

El cuarto curso, La Expresión Escrita en la Educación Primaria I, tiene como finalidad sentar las bases didácticas de la expresión escrita, por lo tanto, se propone dotar al alumno de los conocimientos teóricos y prácticos necesarios para adquirir las habilidades y destrezas que demanda el proceso de construcción y desciframiento de mensajes escritos eficaces que transmitan a cabalidad el pensamiento y faciliten la interacción social.

El desarrollo adecuado de esta competencia lingüística estimula en los futuros docentes el trabajo creativo de la composición y la redacción, y les permite generar experiencias propias en el campo, a fin de prepararse para guiar mejor el proceso de aprendizaje en los primeros dos ciclos de la educación general básica.

Igualmente el curso pone a los alumnos en contacto con textos de diversos autores, los cuales sirven de modelo de las características textuales analizadas en clase, a fin de desarrollar la actitud crítica frente a lo escrito y, sobre todo, aumentar la comprensión lectora.

El curso La Expresión Escrita en la Educación Primaria II tiene como plataforma teórica el programa precedente y, en este sentido se propone, enfatizar en el estudio de la lectura y la expresión escrita como medios de desarrollo personal y profesional, en el conocimiento general de las características prototípicas del español de Costa Rica y en la necesidad de utilizar la variante estándar en el discurso pedagógico. Igualmente, estudia las metodologías específicas para la enseñanza de los componentes léxico-semántico, morfosintáctico y discursivo, la progresión y gradualidad en la enseñanza del código escrito de primero a sexto grados, sin olvidar las particularidades de la coherencia y cohesión – puntuación y marcadores textuales- de los textos infantiles en cada nivel escolar y, por consiguiente, en cada etapa de desarrollo. Igualmente se dedica un espacio a la enseñanza de la ortografía y de la lexicografía educativa.

En suma, los cursos, la expresión escrita en la educación primaria I y II, bajo un enfoque comunicativo, pretenden sentar las bases para que el docente posea las herramientas necesarias para enriquecer la competencia comunicativa de los educandos.

El sexto y último curso del plan de estudios, Seminario Enseñanza del Lenguaje, tiene como propósito ampliar y actualizar el conocimiento de los estudiantes acerca de diversos

enfoques y estrategias para la enseñanza del lenguaje en las áreas de expresión oral, escrita, escucha y lectura. Además de visualizar el área de español como disciplina instrumental para la construcción de aprendizajes y para la socialización de las personas. En este sentido, el curso en comentario se constituye en un eje integrador, el cual, además de proveer nuevas situaciones de aprendizaje, retoma aquellos aspectos programáticos que no se lograron asimilar en los cursos precedentes.

Ahora bien, los cursos del área de lengua que se ofrecen en el plan de estudio de Educación Primaria, UCR, pretenden desarrollar un conjunto de competencias comunicativas en los estudiantes, con el propósito de que posean las capacidades necesarias para estructurar un programa lingüístico-curricular que potencie la competencia comunicativa de los educandos en los diferentes niveles de la escuela costarricense.

3.3. Universidad Estatal a Distancia (UNED)

La UNED ofrece la carrera de Ciencias de la Educación con énfasis en I y II ciclos con los niveles de diplomado, bachillerato y licenciatura; la oferta curricular actual data de 1984 para el bachillerato y la licenciatura; el programa de diplomado se modificó en 1993, como respuesta a la formulación de planes de emergencia en la formación de educadores, en virtud de la demanda estatal y de la necesidad de equiparar ese nivel de estudios en las tres universidades públicas que ofrecen carreras de educación.

El plan de estudio actual define 'el perfil funcional global' del egresado de la carrera en dos ámbitos: rasgos personales deseables y rasgos profesionales deseables; el primero, hace referencia a aspectos generales sobre salud física, valores y principios éticos fundamentales, y actitudes favorables hacia la docencia; el segundo, se refiere a la práctica educativa y los elementos asociados a esta. En suma, el egresado de este plan de estudio deberá realizar actividades de: planeamiento y ejecución, evaluación y orientación.

Según comunicación personal con la señora Beatriz Páez Vargas, encargada del Programa de Educación General Básica de la UNED, en diciembre del año 2003 se concluye el primer informe de autoevaluación del Programa de Ciencias de la Educación con Énfasis en I y II Ciclos; informe que recomienda una serie de mejoras conducentes a reorganizar de una manera más eficiente la labor docente de la Escuela de Educación y específicamente del Programa en comentario. Es así como en el año 2004 se inicia un programa de mejoramiento, tanto a nivel de Escuela de Educación como en todo el ámbito universitario.

Dado lo anterior, se proponen nuevas unidades didácticas y descripciones curriculares, con el fin de actualizar y mejorar los cursos. Bajo esta óptica el curso de Español para

Educación Primaria cuenta con una descripción actualizada y con nuevas unidades didácticas; en ese mismo orden, se está trabajando en el curso de lectoescritura, para el cual se proyecta una nueva unidad didáctica con una visión neurolingüística, que estará lista para el mes de setiembre del presente año.

Unido a lo comentado es importante resaltar que esta institución está trabajando en una reforma integral del plan de estudio en educación primaria, en virtud los procesos de autoevaluación realizados y de los nuevos aportes de la investigación en el área de la formación docente.

Ahora bien, en lo que respecta a la formación específica en el área de lengua se ofrecen los cursos:

1. Enseñanza del Español en Educación Primaria.
2. Literatura infantil.
3. Didáctica de la lectoescritura.
4. Gramática castellana.

El primer curso, Enseñanza del Español en Educación Primaria, brinda conocimientos teórico-prácticos en las áreas de: escucha, expresión oral, lectura y expresión escrita, con el propósito de promover un mejor uso del idioma como instrumento de comunicación social en la labor docente.

La temática se organiza a partir de cinco ejes: el lenguaje como medio de expresión y de comunicación; desarrollo del lenguaje en el ser humano; el lenguaje como instrumento de desarrollo sociocultural a nivel local, regional y nacional; áreas del desarrollo del lenguaje en la enseñanza del español, y metodología para la enseñanza del lenguaje en I y II ciclos.

Tal y como puede observarse este es un curso sumamente amplio, por lo que se espera que realmente el estudiante logre obtener las herramientas para ajustar la secuencia y profundidad de los procesos propios de esta área curricular.

El segundo curso, literatura infantil, tiene como propósito que el estudiante universitario conceptualice la literatura infantil como una herramienta para potenciar el desarrollo integral del niño, en un clima lúdico. En este sentido se trabajan diferentes géneros literarios y su adecuación al trabajo de aula. Ahora bien, a juzgar por la descripción, objetivos, contenidos y evaluación esta propuesta programática se aleja sustancialmente del objetivo fundamental de la educación literaria en la educación primaria, tal como lo presenta Prado (2004, p. 344):

(...) el objetivo fundamental de la educación literaria en la etapa de la Educación Primaria es despertar el placer y el gusto por la lectura, a través del conocimiento de textos y los contextos culturales en los que éstos se han producido, además de producir textos de intención literaria, es obvio que la metodología debería centrarse en los textos como fuente de actividades y utilizar una metodología activa de animación a la lectura y de creación textual.

En vista de esta situación es recomendable que se revise el programa en comentario, a la luz de los enfoques didácticos actuales, “*derivados de la psicología cognitiva y de la teoría de la recepción literaria, en los que los objetivos prioritarios son la educación literaria, mediante el desarrollo de la competencia literaria, y la construcción del sentido del texto por parte del lector*” (Prado, 2004, p. 325).

El siguiente curso, Didáctica de la lectoescritura, tiene un enfoque centralizado en el conocimiento de los diferentes métodos de lectura tradicionales –sintéticos y analíticos- y los nuevos –globales-. Dadas las deficiencias que supone este planteamiento, la carrera, en el marco de las estrategias de mejoramiento, producto de los procesos de autoevaluación, lo sustituirá, a partir del segundo cuatrimestre del año 2008, por dos nuevos (didáctica de la lectoescritura I y II) que serán obligatorios para las carreras de I y II Ciclos y para Educación Preescolar. Este nuevo planteamiento incluye el estudio de diferentes enfoques metodológicos y materiales didácticos empleados en los procesos de enseñanza y aprendizaje de la lectoescritura, además de la aplicación de diversas estrategias didácticas para el mejoramiento del lenguaje. En el segundo curso se profundizará en la lectura como pilar fundamental en la enseñanza y en aspectos de integración del lenguaje con las otras áreas curriculares. Ambos cursos tendrán como material de apoyo un multimedia interactivo que ilustra la aplicación de los diferentes métodos de lectoescritura y de diversas estrategias metodológicas para desarrollar las habilidades del lenguaje. Igualmente, el estudiante tendrá que elaborar material didáctico y cumplir con los aspectos especificados en la evaluación formativa y sumativa de estos cursos.

El último curso, gramática castellana, tiene como propósito brindar conocimientos básicos sobre el lenguaje, la lengua y las formas dialectales de una lengua; sobre qué es la gramática de una lengua, su morfología y su sintaxis, y las técnicas adecuadas para lograr que la gramática sea productiva en la enseñanza de la lengua y en la preparación de materiales didácticos para la enseñanza primaria. (Programa del curso, UNED, s.f., p. 1).

Tal como señala el programa no existe una gramática que reúna los requisitos mínimos indispensables para la formación de maestros, por lo que se trabaja con una unidad didáctica escrita especialmente para la metodología a distancia.

Al revisar detalladamente los contenidos de este curso descubrimos que la temática es abundante y tiene como objetivo implícito que el alumno repase los contenidos gramaticales estudiados en secundaria y amplíe un poco más, pues se estudia: las lenguas del mundo occidental, el aparato fonador, el fonema, el léxico del castellano y sus orígenes, la morfología castellana, los componentes morfológicos, clasificación de los sustantivos, formas verbales, el adjetivo, las conjunciones, las interjecciones, la oración desde la perspectiva lógica, la oración desde la perspectiva gramatical, la oración desde una perspectiva psicológica: unidad mínima con sentido completo, oraciones de acuerdo a su sentido, oración compuesta, oración subordinada adjetiva, la yuxtaposición, la coordinación, la oración subordinada sustantiva y las oraciones circunstanciales. Como actividades propuestas para esa cantidad de temas el estudiante debe identificar, clasificar, marcar, según sea el caso; por ejemplo: tema 17 “el estudiante clasificará y separará todas las oraciones subordinadas adjetivas de un texto dado. No existe, por tanto, ningún tipo de aplicación práctica ni adecuación a la enseñanza de la gramática en la educación primaria, tal y como se decía en el propósito general.

Este curso, en consecuencia, es modelo de un tratamiento tradicional de la enseñanza de la gramática, pues se la estudia descontextualizada y alejada totalmente de la construcción de un nuevo tipo de enseñanza gramatical, la cual se constituye en una herramienta eficaz para la autorregulación de la expresión y la comunicación verbal en los alumnos. En consecuencia, la gramática al servicio de la producción textual –oral o escrita– debe ser el enfoque que prive en la escuela primaria y, por tanto, incorporarse en los programas de formación inicial docente.

En fin, este curso debe replantearse a la luz los nuevos enfoques de la didáctica de la gramática y orientado hacia la elaboración, por parte del futuro docente, de secuencias didácticas que tomen el texto como unidad de comunicación.

A manera de síntesis, se constata que en los programas de formación profesional en educación primaria, de las universidades estatales, se desarrollan tres aspectos fundamentales en el área de español: literatura infantil, didáctica de la lectoescritura y didáctica de la lengua española.

Respecto de la literatura infantil, centralizada en los programas de formación de maestros en un único curso obligatorio, se destaca como área de estudio fundamental. No

obstante, su abordaje teórico metodológico manifiesta dos tradiciones diferentes: una orientada hacia la educación literaria y la otra como complemento del currículum escolar. La primera se observa claramente en el planteamiento que ofrece la UCR y la UNA. En esta se apuesta por el desarrollo de la competencia literaria del escolar y del descubrimiento de la lectura como fuente de conocimiento, de gozo y de placer. Tal y como lo enuncia Colomer (1995) la educación literaria tendrá como meta formar lectores competentes y con una aceptable competencia literaria, la cual trabaja en los niveles de comprensión y expresión: desarrollo de formas de expresión escrita y la lectura comprensiva de textos literarios.

Ahora bien, el señor Carlos Rubio Torres, profesor de los cursos de literatura infantil de la UCR y de la UNA y escritor, en comunicación personal, enfatizó en la necesidad de desarrollar cierto grado de sensibilidad en el estudiante universitario, con el propósito de propiciar las destrezas y habilidades necesarias para que brinden, en un futuro cercano, una adecuada educación literaria a los escolares. Para tal efecto, se trabaja con talleres de creación de textos literarios, de narración oral, de ilustración y con diferentes estrategias de promoción y animación de la lectura, en consonancia con el desarrollo del niño en cada una de las etapas evolutivas comprendidas en los niveles de preescolar y primaria; la educación literaria inicia desde el momento de la concepción y para efectos del curso se hace un corte a los quince años, haciendo la salvedad de que acompaña a cada lector durante toda su vida. Por otra parte, la participación de escritores e ilustradores de textos dirigidos a niños, constituye una estrategia utilizada para reforzar, aún más, la dimensión humana de la literatura. La selección de libros ocupa un espacio importante en la formación literaria del futuro educador, por lo que se aborda acertadamente desde la psicogenética y el psicoanálisis, según las etapas de desarrollo de la niñez.

Por otra parte, la segunda vertiente, la literatura infantil como complemento del currículum escolar, se sustenta en un enfoque tradicional, en el que se la pone al servicio de las otras disciplinas y, en consecuencia, se afectan los intereses de los estudiantes - escolares y universitarios-.

El planteamiento teórico-metodológico del programa de la UNED se enmarca dentro de ese enfoque, por lo que esperamos que con la reestructuración del plan de estudio actual se revise sustancialmente, de tal forma que se ofrezca, en un futuro cercano, una propuesta ajustada a las nuevas tendencias de la educación literaria.

El área de didáctica de la lectoescritura, se aborda en uno o en dos cursos dependiendo de la institución; estos cursos abarcan básicamente los fundamentos teóricos de la lectoescritura inicial, partiendo del estudio de los métodos tradicionales hasta llegar a

los más recientes, con el afán de ilustrar al futuro educador acerca de la evolución del aprendizaje de la lectura y la escritura a través del tiempo.

Recuérdese que la lectoescritura inicial se ubica básicamente en los dos primeros niveles de la educación primaria, período en el que el niño adquiere la mecánica de la lectura y la escritura convencionales; o sea, la lectura y la escritura en este nivel, fundamentalmente, se constituye en un mecanismo para aprender a leer y a escribir. No obstante, se espera que se parta de situaciones de aprendizaje significativas y orientadas hacia la comprensión del texto.

En este sentido, la lectoescritura inicial analiza críticamente métodos existentes con sus pro y sus contra, con el propósito de que el estudiante defina acertadamente cuál es el más apropiado para iniciar a los niños en la lectura y escritura convencionales. Siguiendo ese procedimiento la UCR y la UNA destacan las nuevas tendencias, básicamente la filosofía del lenguaje integral, en la cual "*la lectura y la escritura son procesos constructivos, interactivos y transaccionales*" (Chaves, 2004, p. 44). Ahora bien, esta manera de trabajar el lenguaje parte, como fundamento, de la integración curricular, con el convencimiento de que "*el proceso de enseñanza y aprendizaje no se da fraccionado o dividido en contenidos o destrezas, sino de una manera integrada y natural*" (Chaves, 2004, p. 44).

Además de lo señalado anteriormente, la UNA incluye la temática relativa a la alfabetización de adultos. La alfabetización de adultos, consideramos, debe formar parte de las competencias académicas por desarrollar en los planes de estudio de formación inicial docente; por tanto, se recomienda que las universidades la incluyan, con el propósito de que los maestros diversifiquen su rango de acción y se atienda de forma adecuada a la población adulta que no tuvo posibilidades de alfabetizarse en edades tempranas.

La tercera área, didáctica de la lengua española, presenta una mayor diversidad en su tratamiento y, en consecuencia, desde el punto de vista teórico-metodológico es la más débil.

En primer término, el adecuado desarrollo de esta área supone un perfil específico de formador, en el sentido de que debe poseer conocimientos sobre: el área de lengua y su didáctica, el medio escolar y el desarrollo del niño de 7 a 14 años. Este profesional debe tener la capacidad de definir la secuencialidad, profundidad y pertinencia de los aspectos por trabajar en lengua y literatura españolas en la educación primaria.

La didáctica de la lengua española en la educación primaria debe abarcar las cuatro macrohabilidades del lenguaje con sus respectivas microhabilidades, en consonancia con la etapa de desarrollo de los escolares. Estas deben tratarse como componentes con

características propias y ofrecer al futuro educador las estrategias para integrar esos conocimientos en el aula.

Ahora bien, si el macro objetivo de la enseñanza de la lengua en la educación primaria es ‘enriquecer la competencia comunicativa de los escolares’, la enseñanza debe sustentarse en el enfoque comunicativo, el cual toma como punto de partida el capital lingüístico de los educandos y a partir de este orienta los procesos de intervención pedagógica hacia una competencia meta.

Los programas de formación de maestros deben asegurar al futuro educador una fuerte formación en el área de lengua, en tanto que se la considera como área instrumental para la adquisición de nuevos conocimientos y para la socialización. A manera de ejemplo diríamos que deben manejarse las metodologías específicas para enseñar los diferentes aspectos de la expresión escrita: puntuación, ortografía, marcadores textuales, vocabulario, tipos de discurso y composición.

En este sentido la UCR se ha preocupado por generar una cultura de investigación en el área de lingüística aplicada a la enseñanza de la lengua materna, gracias a la cual hoy se cuenta con estudios, algunos a nivel nacional y otros en menor escala, sobre el capital lingüístico de los escolares costarricenses y las respectivas recomendaciones para la enseñanza de la lengua en este nivel educativo.

Estas investigaciones tienen una clara proyección educativa, la cual se desconoce en el tratamiento del área de lengua de las universidades estatales, con excepción de la UCR, según consta en los programas de los cursos ‘expresión escrita en la educación primaria I y II’.

Por otra parte, los programas de español del MEP deben conocerse y analizarse críticamente, pero no considerarlos como eje temático fundamental de la formación en este campo, ni tampoco minimizar la didáctica de la lengua al fusionarla con otra área, por ejemplo estudios sociales; práctica que nos permite deducir que no se está considerando con la profundidad que merece cada una de las macro y micro habilidades del lenguaje y su tratamiento específico en cada nivel educativo.

En suma, el maestro debe tener una fuerte formación en lengua, en virtud del alcance de una adecuada intervención pedagógica para el desarrollo integral del escolar.

Para finalizar, podría afirmarse que no se visualiza en la propuesta estatal como un todo un tratamiento de la lengua como eje instrumental para la socialización y adquisición de nuevos conocimientos. No obstante, el planteamiento teórico-metodológico más acertado es

el de la UCR, pero debe completarse con la incorporación de la temática de alfabetización de adultos y los contenidos asociados a esta.

Para finalizar se recomienda que las universidades revisen el planteamiento del área de lengua, a la luz del enfoque comunicativo y de los objetivos de formación básica en la educación primaria costarricense, pues nuestra la sociedad requiere de ciudadanos que se expresen de manera eficiente tanto de forma oral como por escrito.

4. ¿Hacia dónde se orienta la formación inicial de docentes?

Fuera de nuestras fronteras geográficas se desarrollan procesos de formación inicial docente sustancialmente diferentes a las propuestas que han prevalecido en los centros de educación superior costarricenses.

Gracias a un esfuerzo de la UNESCO, en el año 2006, bajo la coordinación de Robalino y Körner, se presenta el informe “Modelos innovadores en la formación inicial docente. Estudio de casos de modelos innovadores en la formación docente en América Latina y Europa”, el cual se propuso describir los modelos de formación de profesores de siete países, tres de Europa y cuatro de América Latina, que desarrollan reconocidas experiencias innovadoras, las cuales aportan insumos fundamentales que podrían inspirar futuras reformas en la formación inicial de docentes, en diferentes realidades educativas.

Este estudio compara modelos o experiencias institucionalizadas de formación docente en centros académicos Argentina, Brasil, Chile, Colombia, Alemania, España y Holanda. “Como primer paso, se realizó una descripción en profundidad de cada uno de los casos seleccionados. Cada uno de ellos estuvo a cargo de un investigador experto implicado en la experiencia de una forma más o menos directa. Con lo cual se buscó que los análisis tuvieran una visión desde adentro y de esta forma explotar el profundo conocimiento por parte de los profesionales involucrados con el modelo estudiado. De esta manera, se ofrece una información completa llena de matices de cada experiencia.”

En esta investigación por modelo innovador se entiende “aquel que contiene aportes novedosos que parecen contribuir a una mejor consecución de sus objetivos. Hay que subrayar el carácter relativo de la innovación. Algo es innovador inserto en determinado contexto y momento histórico. De esta forma, los modelos seleccionados son innovadores dentro de un sistema educativo concreto en la actual realidad de la formación docente. Por tanto, las características que definen a un modelo como innovador en un país, no lo es tanto en otro. Por eso es que, como modelo consolidado entendemos aquel que ha resultado eficaz en la consecución de sus objetivos y que, además, tiene un reconocimiento social,

está legitimado en su campo y contribuye a que su centro se valore como un centro formador de docentes de calidad.”

El informe en comentario señala siete planteamientos, que podrían constituirse en elementos por contemplar en los planes de formación de docentes en el futuro: “*Tendencias, o elementos repetidos que, por su demostrada eficacia en las propuestas analizadas, pueden servir como punto de partida para cualquier reflexión que busque elaborar un modelo de formación de docentes más adecuado a las necesidades actuales*” (UNESCO, 2006, p. 29).

A continuación se reseña cada uno:

1. El desarrollo de las competencias como elemento superador de los contenidos:
Avanzar hacia un enfoque de formación basada en competencias más que en conocimientos, transforma de manera radical los roles de los estudiantes y profesores, buscando un acercamiento más comprensivo de construcción colectiva y formando a profesionales capaces de adaptarse a nuevas situaciones. El estudio en comentario conceptualiza las competencias como “el conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes (conjunto de saber, saber hacer y saber estar) ejercidos en un campo desde la experiencia humana y necesarios para tener un puesto. De esta forma la formación basada en competencias pretende ser un enfoque integral que busca vincular el sector educativo con el productivo y elevar el potencial de los individuos, de cara a las transformaciones que sufre el mundo actual y la sociedad contemporánea. (2006, p. 30)
2. La interrelación teoría-práctica en la formación inicial docente: Plantear una nueva conceptualización de las prácticas y reforzar su papel dentro del currículo, mediante el planteamiento de una nueva relación dialéctica entre la teoría y la práctica, que supere su tradicional rol de subordinación. Todo ello a través un incremento de su peso, iniciándose desde el primer momento y desarrollándose a lo largo de todo el proceso formativo, y proponiendo una oferta de prácticas variadas y de calidad.
3. La investigación como factor clave: Fomentar la investigación en la formación inicial de docentes como una manera de reorientar la reflexión y la mejora de la docencia. Para ello se sugiere fortalecer y ampliar la investigación de calidad realizada desde los centros de formación docente, introducir la investigación en el currículo y utilizar la investigación como estrategia didáctica para fomentar la reflexión de los futuros docentes.

4. Una visión transdisciplinar en la formación: Superar la separación en disciplinas mediante un enfoque transdisciplinar en el que profesores de diferentes especialidades trabajen conjuntamente en torno a proyectos de trabajo multidisciplinares.
5. Combinación de una formación generalista con la especializada: La formación generalista de base y la especialización como etapa final.
6. La universidad como una organización de aprendizaje: Convertir los centros de formación docente en organizaciones que aprenden, que impulsan procesos de construcción social para obtener y utilizar nuevos conocimientos, destrezas, conductas y valores, aumentando las capacidades profesionales de sus miembros, fomentando nuevos métodos de trabajo y saberes específicos, e incrementando las expectativas de supervivencia y desarrollo de la organización.
7. Ofertas abiertas basadas en la utilización de las tecnologías de la información: Aprovechar las potencialidades de las tecnologías de la información y la comunicación para flexibilizar la oferta de tal forma que sea adaptada a las necesidades de los estudiantes. Resulta curioso comprobar que muchos de estos aportes, sin estar alejados de los debates establecidos sobre la formación de maestros, no suponen una respuesta a los mismos, sino que se adentran por otros rumbos, buscando rutas inexploradas hasta el momento. De ahí que podamos afirmar que posiblemente el futuro de la formación de docentes no esté definido por la agenda actual de nuestras preocupaciones, sino por rumbos alternativos, por aportar nuevas respuestas y plantear diferentes retos. (UNESCO, 2006, p. 51)

En suma, los centros que forman educadores, al igual que otros espacios académicos, deben realizar lecturas oportunas y pertinentes de la realidad local en que están inmersos, sin perder de perspectiva contextos externos mayores que, directa o indirectamente, ejercen influencias que repercuten en el hecho educativo.

Ahora bien, las tres universidades estatales costarricenses han realizado ingentes esfuerzos de investigación, mediante los procesos de autoevaluación, para conocer cuál es la pertinencia de sus propuestas y sobre la base de los resultados encontrados, proponer las modificaciones necesarias.

Pareciera entonces que hoy se cuenta con terreno fértil para iniciar la elaboración de propuestas innovadoras, que le impriman otro sello a la formación inicial docente, de tal

manera que se logre responder acertadamente a las demandas de la sociedad costarricense en consonancia con los intereses y necesidades de la población meta.

El área de lengua, como un aspecto más, se verá beneficiada, pues se abrirán espacios académicos en donde se diserte en torno a la secuencialidad y profundidad de los contenidos por tratar, a las propuestas metodológicas pertinentes y a la adecuación a las etapas de desarrollo del escolar, dentro del marco de una educación integral.

Estudios como el comentado anteriormente abren espacios de reflexión y orientan, de una forma u otra, la toma de decisiones en períodos históricos en que las respuestas innovadoras deben marcar la pauta en la formación de nuestros niños y jóvenes.

Por otra parte, el profesor Carlos Marcelo, de la Universidad de Sevilla, quien ha centrado su investigación en el estudio de los procesos de formación inicial y continua de los profesores, llama la atención sobre la imperiosa necesidad de reflexionar acerca de *los procesos de formación y del aprender a enseñar*, o sea, centra su mirada hacia los formadores de formadores. En este sentido, señala que la actual formación inicial no responde a los desafíos de la sociedad del conocimiento, por lo que se hace necesario un replanteamiento de las funciones que tradicionalmente se han asignado a la escuela y a los profesionales que en ella trabajan. En el artículo “Aprender a enseñar para la sociedad del conocimiento” (2004, p. 533), prevalece como premisa lo siguiente:

Hacer de nuestras escuelas espacios en los que no solo se enseña sino en los que los profesores aprenden, representa el gran giro que necesitamos. Y para ello, nada mejor que entender que es el derecho a aprender de nuestros alumnos, el principio que debe orientar la formación. Una formación dirigida a asegurar un aprendizaje de calidad en nuestros alumnos, comprometida con la innovación y la actualización. Una formación que consolide un tejido profesional a través del uso de las redes de profesores y escuelas y que facilite el aprendizaje flexible e informal. Una formación en definitiva que contribuya a reprofesionalizar la docencia frente a aquellos que pretenden simplificar la complejidad del acto de enseñar.

En ese sentido, se señala que, dadas las características de la sociedad actual, los conocimientos adquiridos en la etapa de formación inicial tienen fecha de caducidad, debido, fundamentalmente, del avance acelerado de los conocimientos y a la aparición de nuevas ocupaciones y profesiones, lo que demanda de los profesionales una actitud permanente de aprendizaje. Los programas de formación inicial docente, en consecuencia, deben reestructurarse a la luz de la lectura de los cambios acelerados que se viven actualmente,

con el propósito de que se preparen profesionales capaces de insertarse con éxito a ambientes profesionales diversos, cambiantes e impredecibles, en los que el conocimiento se construye desde diferentes fuentes y perspectivas.

Pese a la importancia de la formación inicial docente y su transferencia a la cotidianidad del aula escolar, según Marcelo (2004) hay pocas investigaciones que se han ocupado de estudiar los programas de formación de profesores en su totalidad; la tónica ha sido centrarse en elementos específicos, entre ellos las prácticas de enseñanza.

En estas investigaciones generalmente queda ausente la descripción y análisis de los componentes de enseñanza práctica en las instituciones de formación, así como la tarea de los formadores. Y resulta casi asumida la dificultad de los programas de formación para modificar las creencias que los estudiantes traen consigo cuando se incorporan a un programa de formación. (p. 578)

Por otra parte, Feiman, citado por Marcelo (2004), quien ha investigado programas de formación de profesores a lo largo de su vida, concluye que los programas tradicionales no están diseñados para promover aprendizajes complejos ni en los profesores ni en los alumnos y que representan una intervención muy débil, comparada con la influencia que los profesores en formación han tenido en su etapa escolar.

En suma, es urgente contar con buenos programas de formación que nos permita dotar a la sociedad de buenos profesionales “que a su vez consigan hacer realidad uno de los derechos más sagrados: el derecho de aprender”.

Es oportuno también revisar integralmente los programas de formación inicial docente de las universidades estatales y privadas de Costa Rica, con el objetivo de flexibilizar la estructura vertical que los caracteriza, cargada de contenidos académicos, hoy a todas luces inadecuados y asumir una formación profesional que apunte en dirección al cambio.

4.1. Implicaciones para el área de lengua española en la educación primaria costarricense

En primera instancia se debe reflexionar acerca de las funciones y los propósitos de la escuela primaria en la sociedad costarricense, para posteriormente definir cuál o cuáles serían los enfoques que deben privar en la programación del aprendizaje lingüístico escolar, con el objetivo de que se produzca un aprendizaje relevante, o sea, aquel que

por su importancia y por su utilidad para el sujeto, provoca la reconstrucción de esquemas habituales de conocimiento. (...) El aprendizaje relevante se produce

cuando, (...), la importancia del tema o el interés del individuo provocan la integración y en consecuencia la reestructuración de sus esquemas experienciales, desestabilizados por la potencia explicativa y por la utilidad o relevancia vital de los contenidos aprendidos significativamente. (Pérez Gómez, 2004, pp. 261-262)

En este contexto es pertinente señalar las tres funciones que, según Pérez Gómez (2004), debe cumplir la escuela e insertar el aprendizaje lingüístico escolar dentro de estas: la función socializadora, la función instructiva y la función educativa. De esta manera cobra aún más sentido la conceptualización de la lengua como área instrumental para la socialización y la adquisición de nuevos aprendizajes.

La función socializadora está dada porque la escuela, como institución social en la que convergen diversos grupos de individuos que viven en entornos sociales varios, ejerce poderosos influjos de socialización.

La función instructiva se desarrolla mediante la actividad de enseñanza y aprendizaje, “*sistemática e intencional, encaminada a perfeccionar el proceso de socialización espontáneo, compensar sus lagunas y deficiencias y preparar el capital humano de la comunidad social*” (Pérez Gómez, 2004, p. 256).

Por último la función educativa se explicita en la

intención sustantiva de ofrecer a las futuras generaciones la posibilidad de cuestionar la validez antropológica de aquellos influjos sociales, de elaborar alternativas y de tomar decisiones relativamente autónomas. (...) Solamente podremos decir que la actividad de la escuela es educativa, cuando todo este conjunto de materiales, conocimientos, experiencias y elaboraciones simbólicas, es decir, la cultura académica, sirva para que cada individuo reconstruya conscientemente su pensamiento y actuación, a través de un largo proceso de desconcentración y reflexión crítica sobre la propia experiencia y la comunicación ajena. (Pérez Gómez, 2004, p. 257)

Siguiendo al mismo autor consideramos que el esquema tradicional de transmisión y aprendizaje de contenidos no provoca la reconstrucción de los modos de pensar y sentir de los estudiantes,

sino que sólo el adorno académico externo que se utiliza para resolver con relativo éxito las demandas y exigencias de la tarea escolar. Cuando la escuela provoca solamente aprendizaje académico de contenidos vitalmente indiferentes, que se aprenden para aprobar los exámenes y olvidar después y no estimula su aplicación

consciente y reflexiva en la vida cotidiana, su tarea no puede denominarse, a nuestro entender, educativa sino socializadora e instructiva. (p. 257)

Sobre la base de lo anterior, es de vital importancia replantear los objetivos y contenidos que se pretenden desarrollar con los escolares en el área de lengua, según los actuales programas del Ministerio de Educación Pública, y revisar críticamente el paradigma de formación de maestros con el propósito de preparar profesionales capaces de integrar hábilmente los procesos y contenidos particulares del área de lengua, a fin de que se potencie la competencia comunicativa de los educandos, con miras a facilitarles una inserción exitosa a su entorno social y posteriormente laboral.

Queda pendiente una discusión académica sobre la definición de los criterios de la selección de los contenidos curriculares del área de lengua, en correspondencia con las finalidades educativas de la sociedad costarricense, los cuales se constituirían en el norte del quehacer pedagógico y orientarían, en cierta medida, la formación de docentes en esta área.

4.2. De la formación de educadores en el área de lengua a la puesta en práctica de una pedagogía que privilegie el aprendizaje relevante

En primer lugar, deben definirse los objetivos que guiarán los procesos de enseñanza y aprendizaje de la lengua materna como área instrumental y de primer orden para la socialización y adquisición de nuevos conocimientos, bajo un enfoque comunicativo y funcional que privilegie el aprendizaje constructivo y significativo.

Al iniciar este apartado hacemos eco de las palabras de Lomas (2001) en el sentido de que el objetivo esencial de la educación lingüística y literaria en la enseñanza primaria y secundaria es el desarrollo de la competencia comunicativa (expresiva y comprensiva) de los alumnos y de las alumnas, es decir, de su capacidad para comprender y producir enunciados adecuados a intenciones diversas de comunicación en contextos comunicativos heterogéneos.

Esta posición teórica requiere de un educador conocedor de la variedad de lengua de sus alumnos y de los usos lingüísticos que debe promover, consciente de que el papel de la escuela como instancia formal en la que se estudian diferentes tipos de textos debe favorecer un ambiente de interacción e intercambio lingüísticos, donde los alumnos se expresen y desarrolleen destrezas de comprensión oral y escrita. La mediación pedagógica, en consecuencia, debe estar guiada por personas que gusten de la lectura, de la escritura,

estimulen el pensamiento crítico, el análisis y la reflexión sobre la lengua usada en la comunidad escolar y nacional.

Habrá también un cambio de actitud, de saberlo todo a saber solo un poco y a plantearse preguntas y buscar soluciones junto con los niños; cambio de perspectiva profesional, de la preocupación por un resultado a la ocupación por el proceso de desarrollo de las habilidades lingüísticas de los niños; de un conocedor del código lingüístico y su enseñanza de manera desvinculada de la realidad, a un maestro que parte de un abordaje funcional de la lengua y la incorpore como área instrumental para la adquisición de nuevos conocimientos; de un generalista a un especialista en el método comunicativo y en las didácticas específicas de la lectura, la expresión escrita, la expresión oral y la comprensión oral.

Por consiguiente, el objetivo esencial de la educación lingüística y literaria en la educación primaria será que los niños logren el mayor grado posible el dominio de las destrezas esenciales de la lengua: hablar, escuchar, leer y escribir.

Con el propósito de organizar la labor del docente es imprescindible que se detallen las microhabilidades que debe desarrollar el alumno en las áreas antes citadas, lo que permitirá ofrecer planteamientos específicos graduados de acuerdo con el nivel de desarrollo del educando y las particularidades de cada área. No omitimos manifestar que esto no significa que deba trabajarse de forma desintegrada, sino más bien que esta organización dará la posibilidad al educador de visualizar cada microhabilidad e incorporarla de forma coherente al planeamiento didáctico de la lengua y la literatura desde una perspectiva integral.

Ahora bien, sobre la base de Lomas (2001), Prado Aragonés (2004), MEP (1995, 2001, 2005), Murillo (2004, 2005), se proponen los siguientes objetivos generales para la educación lingüística y literaria en la enseñanza primaria costarricense:

1. Comunicar oralmente ideas, experiencias y sentimientos, adoptando una actitud respetuosa ante las aportaciones de los otros y atendiendo las reglas propias del intercambio comunicativo.
2. Desarrollar las estrategias de comprensión oral necesarias para interpretar y analizar crítica y objetivamente los mensajes escuchados como producto de diferentes interacciones orales.
3. Expresar por escrito de forma coherente ideas, experiencias y sentimientos, teniendo en cuenta las características de las diferentes situaciones de comunicación y los aspectos normativos de la lengua.

4. Utilizar la lectura como fuente de placer, de información y de aprendizaje y como medio de perfeccionamiento y enriquecimiento lingüístico personal.
5. Reflexionar sobre el uso de la lengua, mediante el establecimiento de relaciones entre los aspectos formales y los contextos e intenciones comunicativas a los que responden, para mejorar las propias producciones.

Los objetivos antes citados responden a las cuatro áreas por trabajar en la escuela primaria –habla, escucha, lectura y escritura-, con el propósito de desarrollar la competencia comunicativa del educando. El paso siguiente sería definir los objetivos específicos que le correspondan a cada uno de los generales y establecer la gradación correspondiente, según el nivel, las características del objeto de estudio y la etapa de desarrollo de los educandos.

Por otra parte, no debe obviarse que la escuela costarricense, reconociendo la magnitud e importancia de la lengua materna como objeto de estudio, dedica en la distribución horaria semanal el mayor número de lecciones al área de español (diez lecciones de español, ocho de matemáticas, cuatro de estudios sociales, cuatro de ciencias, dos para las especiales y una lección diaria para lengua extranjera), por tanto, bien administrado ese tiempo, estamos seguros de que el maestro cuenta con espacio suficiente para crear contextos de aprendizaje relevantes que posibiliten el adecuado enriquecimiento de la competencia comunicativa de los educandos, según la profundidad que cada grado escolar lo requiera.

Ahora bien, desde el punto de vista de la formación docente también es recomendable considerar ese aspecto, ya que el educador tendrá que asumir un papel más fuerte como maestro de español, respecto de las otras asignaturas, lo que le demanda una mayor formación académica en este campo. Además, al ser la lengua un área instrumental los contenidos propios de otras disciplinas se constituyen en pretexto para desarrollar destrezas y habilidades comunicativas de una manera potencialmente relevante.

Dado que en la formación profesional del maestro se atienden las disciplinas básicas – español, estudios sociales, ciencias, matemáticas-, el área artística-creativa, el área socio-política, el desarrollo humano, aspectos filosóficos, la atención a las diversidades, entre otros tópicos; es fundamental detenerse y reflexionar si se está dedicando igual cantidad de horas y créditos académicos a disciplinas que no constituyen saberes instrumentales, o bien si se están dejando de lado núcleos temáticos que están presentes en la agenda educativa mundial y son pertinentes en nuestro medio.

Quizá la actual planificación curricular vertical de los programas que forman maestros no sea la respuesta para atender adecuadamente las demandas de la educación básica, tal vez Costa Rica necesite un planteamiento radicalmente diferente en el que se pongan en práctica diferentes modos de enseñar y se respeten las diferentes formas de aprender.

5. A manera de conclusión

Los programas de formación de educadores deben replantear el enfoque de la educación lingüística presente en los planes y programas de cursos específicos, de tal forma que se proyecte un tratamiento teórico-metodológico que tienda a favorecer la competencia comunicativa de los niños costarricenses.

En los programas de formación docente debe conceptualizarse la lengua como área instrumental para la socialización y la adquisición de nuevos conocimientos, con el objetivo de que se destine un espacio curricular más amplio al estudio integral de cada una de las macrohabilidades del lenguaje y las microhabilidades asociadas a estas.

Debe destinarse un espacio en la formación de los futuros docentes para estudiar la secuencialidad y profundidad de los contenidos curriculares del área de lengua, a la luz de las características evolutivas de los educandos en cada nivel escolar y las particularidades del objeto de estudio. De tal manera que no se pierda el tiempo enseñando, por ejemplo, reglas de ortografía en un nivel escolar en que el niño no está preparado cognoscitivamente para generalizar esos aspectos del código escrito.

Es fundamental incorporar como temática en los programas de formación de docentes aspectos relativos a la evaluación de cada uno de los momentos del proceso de aprendizaje consciente de la lengua materna, con el fin de que se valore adecuadamente el progreso de los alumnos, se respete el proceso evolutivo del niño y se consideren las características propias del objeto de estudio. En este sentido, es necesario que se definan previamente cuáles serían los perfiles de salida por ciclo o nivel para cada una de las macrohabilidades del lenguaje, por ejemplo, en el proceso del aprendizaje de la lectura, qué se espera de un niño de primero, de uno de segundo, de tercero, de cuarto, de quinto y de sexto grados.

La formación profesional debe considerar los planteamientos oficiales solo como referencia, pues es de esperar que trascienda y muestre a los futuros docentes el sustento teórico y las metodologías específicas para enseñar cada uno de los componentes del lenguaje; por supuesto, apoyándose en las diferentes investigaciones que sobre el capital lingüístico de los escolares costarricenses se han realizado, en el Instituto de Investigación

en Educación y en el Instituto de Investigaciones Lingüísticas, ambos de la Universidad de Costa Rica, según consta en los informes de esas instancias.

Al igual que Arànega y Domènech (2001, p. 82) afirmamos que considerar una determinada área como instrumental significa que estará presente en el conjunto del currículum y que se intensificará su carácter funcional, al contrario de lo que supone desvincularla del resto de áreas y aumentar cuantitativamente el número de horas que se le destinan.

En consecuencia, los planes de estudio de las universidades deben ofrecer una fuerte formación en el área de lengua, con el propósito de que el futuro docente se desempeñe adecuadamente como maestro de español y que esa formación se refleje, a corto plazo, en la producción textual de nuestros escolares.

Las universidades estatales desarrollan tres aspectos fundamentales en el área de español: literatura infantil, didáctica de la lectoescritura y didáctica de la lengua española. Esta última, según se constató después de analizar los cursos específicos, es la que recibe un tratamiento más tradicional y desligado de las características del objeto de estudio. Dada esta situación se recomienda que se mantengan siempre como norte las competencias por desarrollar en el niño de educación primaria (respetando cada etapa de desarrollo), la secuencialidad, profundidad y pertinencia de la disciplina.

6. Recomendaciones

Revisar integralmente los planes de estudio de formación inicial docente, con el propósito de responder acertadamente a las demandas de la sociedad, en consonancia con los intereses y necesidades de la población meta.

Realizar una lectura oportuna y pertinente del desempeño de los escolares en el área de español, con el objetivo de realizar las transferencias necesarias a nivel de formación de docentes y actuar al respecto.

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

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

permite, a quien corresponda, regular la formación que se ofrece y, en consecuencia, valorar la adecuación teórico-metodológica del tratamiento del área de español.

Emitir políticas de formación inicial docente (CONARE, CONESUP, CONSEJO SUPERIOR DE EDUCACIÓN, TRIBUNAL DE CARRERA DOCENTE, MINISTERIO DE EDUCACIÓN), con el propósito de regular la formación que están recibiendo los jóvenes universitarios, quienes, a muy corto plazo, serán los responsables directos de desarrollar en los escolares las competencias necesarias para vivir exitosamente, en una sociedad global cada vez más demandante y competitiva.

Referencias

- Aráñega, Susana y Demenech, Joan. (2001). **La educación primaria. Retos, dilemas y propuestas**. Barcelona: Graò.
- Chaves, Ana Lupita. (2004). **Los procesos iniciales de lecto-escritura desde la filosofía del lenguaje integral**. San José: Editorial Universidad de Costa Rica.
- Colomer, Teresa y Camps Anna. (1996/2000). **Enseñar a leer, enseñar a comprender**. Madrid: Celeste.
- Lomas, Carlos. (2001). **Cómo enseñar a hacer cosas con palabras** (Vol. I y II). Barcelona: Paidós.
- Marcelo, Carlos. (2004). **Aprender a enseñar para la sociedad del conocimiento**. Recuperado el 15 de junio de 2007, de <http://www.ucm.es/BUCM/revistas/edu/11302496/articulos/RCED0101220531A.PDF>
- Ministerio de Educación Pública. (1991). **Programa de estudios. Español I y II ciclo de la Educación General Básica**. San José: Departamento de publicaciones, Ministerio de Educación Pública.
- Ministerio de Educación Pública. (1995). **Programa de estudios. Español I y II ciclo de la Educación General Básica**. San José: Departamento de publicaciones, Ministerio de Educación Pública.
- Ministerio de Educación Pública. (2005). **Programa de estudios. Español I y II ciclo de la Educación General Básica**. San José: Departamento de publicaciones, Ministerio de Educación Pública.
- Murillo Rojas, Marielos. (2004). **Estudio sobre el lenguaje de los escolares costarricenses. El léxico básico. La ortografía y sus características**. Tesis doctoral. Universidad de Extremadura, España.
- Murillo Rojas, Marielos. (2005, 15 de diciembre). La lectura en la escuela costarricense. Algunas reflexiones. **Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación, 5** (2). Disponible en <http://revista.inie.ucr.ac.cr>

- Prado Aragonés, Josefina. (2004). **Didáctica de la lengua y la literatura para educar en el siglo XXI.** Madrid: La Muralla.
- Rosalino Campos, Magaly y Körner, Anton. (2006). **Modelos innovadores en la formación inicial docente. Estudio de casos de modelos innovadores en la formación docente en América Latina y Europa.** Chile: UNESCO.
- Sánchez González, Marta Eugenia. (1986). **Las escuelas unidocentes de Costa Rica. Análisis y propuestas.** Tesis para optar al grado de máster en pedagogía. Universidad Autónoma de México, Facultad de Filosofía y Letras, Ciudad de México, México.
- Sequeira Rodríguez, Alicia. (1994). **Formación de educadores en educación primaria ante la demanda del Ministerio de Educación de Costa Rica [Informe de Investigación].** San José: UCR, IIMEC.
- Sol Arriaza, Ricardo. (2004). **Diagnóstico sobre la Formación de Docentes en Instituciones de Educación Superior en Costa Rica.** San José: IESAL/UNESCO.
- Pérez Gómez, Gimeno. (2004). **La cultura escolar en la sociedad neoliberal** (4ta.ed.). Madrid: Morata.
- Universidad Nacional de Costa Rica. (2000/ 2006). **Plan de estudios para la carrera de Pedagogía con énfasis en I y II ciclos de la Educación General Básica.** San José: Autor.
- Universidad de Costa Rica. (2006). **Programa del curso: Didáctica de la lecto-escritura. Carrera de Bachillerato en Educación Primaria.** San José: Autor.
- Universidad de Costa Rica. (2006). **Programa del curso: Artes del idioma en la educación primaria. Carrera de Bachillerato en Educación Primaria.** San José: Autor.
- Universidad de Costa Rica. (2006). **Programa del curso: La Expresión escrita en la educación primaria. Carrera de Bachillerato en Educación Primaria.** San José: Autor.
- Universidad de Costa Rica. (2006). **Programa del curso: La Expresión escrita en la educación primaria II. Carrera de Bachillerato en Educación Primaria.** San José: Autor.
- Universidad de Costa Rica. (2006). **Programa del curso: Seminario Enseñanza del lenguaje. Carrera de Bachillerato en Educación Primaria.** San José: Autor.
- Universidad de Costa Rica. (2006). **Programa del curso: Literatura infantil en la educación primaria. Carrera de Bachillerato en Educación Primaria.** San José: Autor.
- Universidad de Costa Rica. (1997). **Plan de estudio de Bachillerato en Educación Primaria.** San José: Autor.

- Universidad Estatal a Distancia. (1984). **Carrera de: Ciencias de la Educación con énfasis en I y II ciclos (Microprogramación)**. Documento pdf. San José: Autor.
- Universidad Estatal a Distancia. (2006). **Programa del curso: Enseñanza del Español en Educación Primaria**. San José: Autor.
- Universidad Estatal a Distancia. (2006). **Programa del curso: Literatura infantil**. San José: Autor.
- Universidad Estatal a Distancia. (2006). **Programa del curso: Didáctica de la lectoescritura**. San José: Autor.
- Universidad Estatal a Distancia. (2006). **Programa del curso: Gramática castellana**. San José: Autor.