

LA FORMACIÓN DE ESPECIALISTAS EN ELSE EN ARGENTINA

BOFFI, Adriana
adrianaboffi@yahoo.com.ar
MÓCCERO, María Leticia
mlmoccero@yahoo.com.ar

Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación
Universidad Nacional de La Plata

Resumen

Este trabajo es la primera parte de un informe que se encuentra en elaboración en el marco del proyecto PAE-PICT-2007-00056 *Estándares para la enseñanza de ELSE*. Nuestro objetivo es analizar algunas de las ofertas de carreras de formación de profesores y especialistas en Español Lengua Segunda y Extranjera en Argentina poniendo el énfasis en los enfoques diferenciados o el énfasis relativo que cada tipo de formación ofrece. Tomamos en consideración los lineamientos nacionales para la formación docente bilingüe y en lenguas extranjeras y otros modelos que entendemos pueden aportar al análisis. Los datos corresponden a universidades nacionales, universidades privadas, institutos de formación docente y centros de capacitación con experiencia reconocida. Esperamos que el informe brinde un panorama actualizado del abanico de opciones dentro de los modelos técnico, cognitivo-pedagógico o crítico (Tello 2005) que los interesados en la enseñanza de español como lengua segunda y extranjera tienen a su disposición, que a nuestro entender se adapta a las necesidades de un público con intereses y posibilidades diversos.

Introducción

Este informe es el resultado del relevamiento a la fecha de ofertas de carreras de formación de profesores y especialistas en Español Lengua Segunda y Extranjera en la Argentina realizado en el marco del PAE-PICT-2007-00056

Estándares para la enseñanza de ELSE.

Tomando como punto de partida la descripción del tipo de carrera –grado o posgrado- y las características de la formación, y teniendo en cuenta tanto el plan de estudios como la duración de la carrera y la modalidad, realizamos un análisis de los enfoques diferenciados o énfasis relativo que cada tipo de formación ofrece. Para este fin, nos remitimos a los lineamientos nacionales

para la formación docente en lenguas extranjeras y a otros modelos que entendemos pueden aportar al análisis. Nos proponemos realizar un primer abordaje al estudio de las propuestas de formación y capacitación docente en ELSE de diez universidades: nueve nacionales y una privada y de dos institutos nacionales de formación docente³, que comprenden dos carreras de grado, un Certificado Introdutorio, tres Dipomas, un Programa de Capacitación, y seis carreras de posgrado: cuatro especializaciones, una licenciatura y una maestría. Si bien tres de los centros ofrecen formación a distancia, la mayoría es presencial. Con respecto a la cantidad de horas, las distintas carreras -excluyendo las de grado- varían en un rango amplio: entre 250 y 896 horas.

El análisis se enmarcará dentro de documentos de referencia y bibliografía específica y pretende aportar a futuros estudios sobre los contenidos mínimos de dichos planes de estudio que profundicen en el tema.

Encontramos la fundamentación de este tipo de análisis en varios autores: Davini (1995); Cámpoli y otros (2004); Banfi y Rettaroli (2008), documentos oficiales y de trabajo sobre la formación docente de las universidades nacionales (ANFHE y CUCEN, 2011)

Consideraciones preliminares

El objetivo general del PICT en el que se enmarca el proyecto, “Estándares”, no pretende homogeneizar ni estandarizar la formación y capacitación, sino aportar documentos de referencia para programas de calidad. En consonancia con el proyecto marco, este trabajo, por lo tanto, solamente esboza algunas tendencias generales observadas en los trece programas analizados y pretende aportar una mirada que sustente nuevos programas y/o actualizaciones a los existentes. .

³ UBA, UNLP, UNC (grado y maestría) UTN, UNT, UNR, UNL, UNSL, UNSAM, USAL, IESLV y CIFMA

Es importante destacar que el punto de partida de los programas difiere en los pre-requisitos y, en consecuencia, en la duración en años y cantidad de horas y/o espacios curriculares. En dos casos, se trata de carreras de grado con más de 30 espacios curriculares que no presuponen conocimientos disciplinares ni pedagógicos. En la mayoría de los programas analizados, se trata de postítulos o posgrados a partir de un título de profesor con conocimientos de lengua española y/o lingüística y/o enseñanza de lenguas extranjeras.

Por los motivos señalados, haremos mención de los modelos y no de las instituciones.

Metodología

En primer lugar, efectuamos un relevamiento de los distintos centros en los que se imparte formación docente en Español como Lengua Segunda o Extranjera y analizamos el tipo de carrera que dictan.

Luego intentamos realizar una descripción de la formación tomando en cuenta los espacios curriculares que cada institución ofrece pero dada la diversidad y las diferencias en la organización de cada carrera, y a las superposiciones que se producían, decidimos agrupar los contenidos en amplias áreas que pueden contener uno o varios espacios curriculares.

Por último, intentamos describir el perfil del posgrado teniendo en cuenta las distintas

tendencias en la formación docente en Argentina, según consideraciones de Davini (1995), Cámpoli (2004) y Tello (2005),

Marco teórico

Sobre los contenidos

Los Lineamientos 2011 de la Asociación Nacional de Facultades de Humanidades y Educación (ANFHE) y el Consejo Universitario de Ciencias Exactas y Naturales (CUCEN) sobre formación docente de profesores

universitarios establecen cuatro Campos de Formación, entendidos como “un conjunto de saberes (...) que integran distintos contenidos disciplinarios y se diferencian no sólo por las perspectivas teóricas que incluyen, sino también por los niveles de amplitud y las metodologías con que se aborda su objeto.”

El campo de la **formación general** tiene por objetivo la formación humanística y el dominio de “los marcos conceptuales, interpretativos y valorativos para el análisis, comprensión y participación en la cultura, el tiempo y contexto histórico, la educación, la enseñanza, el aprendizaje y la formación profesional”

El campo de la **formación pedagógica** “incluye el conjunto de saberes orientados a conocer, comprender y participar críticamente de los procesos de enseñanza y de aprendizaje que se desarrollan en los diferentes contextos y niveles educativos” El campo de la **formación disciplinar** específica “incluye saberes necesarios para la apropiación creativa del conocimiento de la disciplina (...) considerada como objeto de enseñanza.” El campo de la **formación en la práctica profesional docente** “está orientada al aprendizaje y desarrollo de las capacidades para la actuación docente a través de la participación e integración continua y progresiva en los distintos contextos socioeducativos.”

Los mismos lineamientos recomiendan que 300 hs. sean “utilizadas por cada Unidad Académica para contribuir a la definición del perfil institucional elegido”. Asimismo detallan otras actividades como el análisis de documentos curriculares, la observación, registro y análisis de clases, de materiales didácticos, libros de texto, documentos electrónicos y software específico, la participación en procesos de evaluación de los aprendizajes de los alumnos y el uso de las TICs, entre otras.

Resulta de especial interés destacar que estos lineamientos señalan que “la carrera podrá acreditar la participación en actividades de extensión y/o investigación vinculadas a la educación en la disciplina, tales como: apoyo al ingreso al nivel superior, tutorías, participación en actividades institucionales de articulación con otros niveles educativos, en clubes de ciencias, en

investigaciones educativas, divulgación científica, en campañas o acciones de voluntariado, olimpiadas, actuación en museos de ciencia, bibliotecas y otras instituciones, dentro de los límites que establezca la reglamentación”

Si bien estos lineamientos resultan orientadores, al estar dirigidos para la formación inicial de grado, resultan insuficientes para nuestro propósito. Por este motivo, tomamos para el análisis un marco más general (Kelly, 2007 y Bartlett, 2007) sobre estándares en carreras universitarias en lenguas y educación.

Según el primero, se debe contemplar el aprendizaje de la lengua en uso, como objeto de estudio, como acceso a otras culturas y como medio para la construcción de la interculturalidad. En cuanto a la educación, Bartlett y otros señalan que el docente deberá poseer el conocimiento de una variedad de perspectivas teóricas y disciplinas académicas que aporten a la comprensión de la educación en diferentes contextos, la habilidad para aplicar los conocimientos y adaptar nuevos desarrollos; para reflexionar sobre sus propias prácticas así como otras habilidades transferibles: buena comunicación oral y escrita, uso de variedad de medios y recursos y habilidad para desarrollar proyectos institucionales y de investigación.

Los espacios curriculares que, en líneas generales responden a estos requisitos incluyen:

Cuadro 1.

Lengua en Uso:	Comprensión y producción escrita Taller de Competencias Destrezas
	Fonética del español

Objeto de estudio (Lingüística teórica y aplicada):	Gramática pedagógica Sintaxis y morfología del español Adquisición de lenguas extranjeras Estudios del Discurso Etnografía del Habla Léxico Lingüística Aplicada Lingüística Informática Sociología del lenguaje Teorías Lingüísticas contemporáneas Variedades sociales y regionales
--	---

Cultura y medios:	Discurso literario Lengua y cultura Literatura Medios de comunicación
--------------------------	--

Conocimiento pedagógico:	Construcción del Conocimiento Pedagógico Didáctico Didáctica y evaluación Pedagogía General Política Educacional Problemática del conocimiento y los sujetos en el proceso de enseñanza-aprendizaje Psicología del Aprendizaje Sociología de la Educación Teorías y Procesos Curriculares.
---------------------------------	--

Aplicación (Práctica y Recursos)	Diccionarios Diseño de Unidades Didácticas Métodos y manuales Práctica y reflexión. Producción de materiales TICs
---	--

Investigación y Reflexión	Epistemología Investigación Educativa: sujetos y Contextos Metodología de la Investigación aplicada Reflexión sobre el lenguaje.
----------------------------------	---

Otras lenguas	Textos clásicos Lenguas indígenas
----------------------	--------------------------------------

Otros requisitos	Pasantía Residencia Memoria Profesional Trabajo final Gestión Educativa
-------------------------	---

En todas las carreras analizadas se observa un fuerte predominio de las áreas de estudios del lenguaje y de lingüística aplicada a la enseñanza de lenguas extranjeras, complementadas por estudios de pedagogía y TICs aplicadas a la enseñanza. **Estos contenidos marcan una fuerte inclinación hacia la formación académica.** En cinco de las carreras se incluyen además seminarios de epistemología y métodos de investigación aplicados a la enseñanza de LE/2. **Estos seminarios aportan un espacio de reflexión sobre la tarea educativa, que favorece el pensamiento crítico.** Asimismo, nueve de las propuestas estudiadas ofrecen seminarios de didáctica, y siete de producción y análisis crítico de materiales, donde muy probablemente se propicie la reflexión crítica sobre la tarea. Una de las carreras ofrece una fuerte formación en gestión educativa, y otras dos tienen un seminario sobre el tema. De las consideraciones anteriores, se desprende que todas las carreras analizadas tienen un fuerte contenido académico. En el 50%, ésta es prácticamente la única formación que se ofrece. Por otro lado, sólo el 38% de las carreras completa los estudios con espacios de reflexión y pensamiento crítico. El 61% ofrece uno o dos seminarios sobre cultura y sociedad. Uno de los posgrados tiene una fuerte inclinación hacia la gestión educativa, que ocupa casi el 50% de la formación, en tanto otros dos incluyen uno o dos seminarios sobre el tema.

Sobre los modelos

Según Campoli (2004) en el estudio sobre formación docente en la Argentina del Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina, coexisten tradiciones y tendencias que contribuyen a diferentes modelos. Este estudio de basa en el concepto de tradiciones de Davini (1996) como "... configuraciones de pensamiento y de acción que, construidas históricamente, se mantienen a lo largo del tiempo, en cuanto están institucionalizadas, incorporadas a las prácticas y a la conciencia de los sujetos"

A los fines de este trabajo, nos interesa que dentro de la **tradición normalizadora-disciplinadora**, la formación docente es concebida con carácter instrumental con énfasis en el dominio de materiales, técnicas y estrategias de transmisión del conocimiento. La **tradición académica**, por otra parte, centra la formación en el conocimiento de la disciplina. Por otro lado, la **tradición eficientista** concibe al docente como técnico capaz de aplicar en el aula los documentos curriculares preparados por especialistas.

El documento señala que estas tradiciones han posibilitado el surgimiento de tres modelos de formación:

Académico, basado en el concepto de enseñanza como transmisión de conocimientos en el cual el docente es, primordialmente, un especialista en la disciplina.

Técnico: “el docente es concebido como un técnico...Se formulan competencias y subcompetencias en términos de conductas observables que debe manifestar un docente para producir determinados aprendizajes en los alumnos.”

En el modelo **Crítico**, “se desplaza la atención a los procesos psicológicos que llevan al docente a seleccionar el comportamiento más adecuado para cada situación”. La formación tiene por objetivo estimular el desarrollo profesional que permita al docente tomar decisiones informadas en el contexto

En consonancia con todo lo anterior, sostienen que el docente debería asumir el papel de investigador de su propia práctica profesional, con capacidad para el diseño de proyectos y trabajo en equipo para el desarrollo integral de la institución educativa

Por su parte, Tello (2005) propone que debe formarse a los docentes de manera tal que puedan asumir un modo de pensar complejo que les permita construir el conocimiento en nuevas relaciones con la realidad, sin reducirlo a funciones descriptivas o explicativas. Esto implica sostener una visión integradora que evite la reducción-disyunción-separación del conocimiento.

Considera que las 'recetas' entregadas en 'paquetes' no son efectivas, ya que el docente se encuentra frente a realidades muy disímiles en su tarea escolar. Al entrecruzar los contenidos y los modelos, aparecen áreas con mayor peso dentro de cada modelo.

Cuadro 2.

MODELO	TECNICO	ACADEMICO	CRITICO
Lengua en uso	Xxx	x	x
Lingüística teórica y aplicada	xx	xxx	xxx
Conocimiento pedagógico	xx	xxx	xx
Aplicación y recursos	xxx	xx	xx
Cultura y medios	xx	xx	xx
Investigación y Reflexión		x	xxx
Trabajo final	x	xx	xxx

Desafíos

Nuestro próximo paso es el estudio de los contenidos mínimos y programas de los espacios curriculares. En esta etapa, como se dijo, encontramos una fuerte impronta en la formación académica y pedagógica, escaso desarrollo en investigación y en la problemática de la interculturalidad.

Asimismo, encontramos poca flexibilidad para acreditar cursos en otras instituciones y/o actividades complementarias como pasantías u otras como las

que señalan los lineamientos de la ANFHE: actividades de extensión, de articulación con otros niveles educativos, acciones de voluntariado, etc. Esperamos que este estudio preliminar aporte una mirada que sustente nuevos programas y/o actualizaciones a los existentes y contribuya a la elección del perfil institucional elegido.

Bibliografía

Banfi C. y Rettaroli, S. 2008. "Staff Profiles in Minority and Prestigious Bilingual Education Contexts in Argentina" En: Héiot, C.y A.M.de Mejía. *Forging Multilingual Spaces*. Multilingual Matters.

Bartlett, S. (presidente del comité de revisión) 2007. Benchmarking Academic subjects: Education studies. Quality Assurance Agency for Higher Education, Reino Unido. Acceso el 24 de abril de 2011 en:
www.qaa.ac.uk/academicinfrastructure/benchmark/honours/Education07.pdf

Cámpoli, O. (consultor) 2004. La Formación Docente en la Republica Argentina. IESALC.

Celada, M.T, Fanjul, A.y Nothstein, S. 2010 *Lenguas en un espacio de integración*. Biblos.

Davini, M.C (1996). La formación docente en cuestión: política y pedagogía. Paidós. Buenos Aires.

García, O. 2009. *Bilingual Education in the 21st century*. Wiley-Blackwell

Kelly, M. (presidente del comité de revisión) 2007 Benchmarking Academic subjects: Languages and related Studies. Quality Assurance Agency for Higher Education, Reino Unido. Acceso el 24 de abril de 2011 en:

www.qaa.ac.uk/academicinfrastructure/benchmark/statements/languages07.pdf

Tello, C. 2005. La Formación Docente en Argentina. Abordaje epistemológico desde el paradigma de la complejidad.<http://contexto-educativo.com.ar/2005/2/nota-07.htm>

Ruiz, G. (comp,) 2011 *La investigación científica y la formación docente*. Miño y Dávila.